Peter Schlögl, Michaela Stock, Daniela Moser,
Kurt Schmid, Franz Gramlinger (Hg.)

Berufsbildung, eine Renaissance?

Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, …

33FK

BMB
Bundesministerium
für Bildung

wbv

Peter Schlögl, Michaela Stock, Daniela Moser,
Kurt Schmid, Franz Gramlinger (Hg.)

Berufsbildung, eine Renaissance?

Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, ...

wbv

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

Bielefeld 2017

Umschlaggrafik:
Alexandra Reidinger elysa.at

Bestellnummer: 6004552
ISBN (Print): 978-3-7639-5763-7
DOI: 10.3278/6004552w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Inhalt

Vorwort 7

Editorial 9

1 Tiefenstrukturen sichtbar machen 19

Allgemeinbildung und Berufsbildung – übergreifende Widersprüche historisch betrachtet
Karin Büchter (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg) 21

Renaissance der dualen Berufsbildung durch Modernisierung
Philipp Gonon (Universität Zürich) 44

Short notes: Critical analysis of textbooks – knowledge-generating logics and the emerging image of „global economic contexts“
Österreichischer Berufsbildungsforschungspreis 2016
Michael Thoma (Universität Innsbruck) 61

2 Curriculum und Outcome 65

Berufsgestaltung in Zukunftsbranchen – eine Herausforderung
Stephanie Conein & Henrik Schwarz (Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB) . . . 67

Formal überqualifiziert? Eine Analyse der Verwertbarkeit der formalen Ausbildung am österreichischen Arbeitsmarkt
Julia Bock-Schappelwein & Ulrike Huemer (WIFO) 79

Bildungsarmut und ihre Folgen
Doris Landauer (AMS Wien) 92

Entrepreneurship Education als Innovationskraft der Berufsbildung – eine Standortbestimmung
Brigitte Halbfas (Universität Kassel), Verena Liszt (Universität Kassel), Jens Klusmeyer (Universität Kassel), Katharina Kiss (Bundesministerium für Bildung) & Susanne Spangl (Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems) . 104

3 Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung 119

Einführung integrierter Unternehmenssoftware im kaufmännischen Unterricht
Clemens Frötschl (Universität Bamberg) 121

Effekte des Leistungsselbstkonzepts auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern im Fach Rechnungswesen
Maria Krumpholz (Universität Bamberg), Christoph Helm (Johannes Kepler Universität Linz) & Karin Heinrichs (Universität Bamberg) 132

Bildungstheoretische Zugänge zu berufspädagogischen Lehr-/Lernarrangements – Reflexionen vor dem Hintergrund von Diskursen über Beruflichkeit, Inklusion und Teilhabe an Bildung
Ilka Benner, Sónia Magalhães & Alexander Schnarr (Justus-Liebig-Universität Gießen) 143

4 Genderaspekte der Berufs- und Bildungswahl 157

Berufswahlprozesse junger Frauen. Lebenskonstruktionen weiblicher Lehrlinge im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse
Marlene Lentner (Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Universität Linz, IBE) 159

Warum besuchen Mädchen mit Spitzenleistungen in Mathematik so selten eine höhere technische Lehranstalt? Ursachen und Folgen von Geschlechterunterschieden bei der Schulwahl
Silvia Salchegger, Anna Glaeser, Katrin Widauer & Heidelinde Bitesnich (BIFIE) . 172

Berufsbildung „aktuell“: Renaissance der altbekannten Arbeitsmarktsegregation oder neue Möglichkeit für eine gleichstellungsorientierte Arbeitswelt?
Nadja Bergmann (L&R Sozialforschung), Helmut Gassler (Zentrum für Soziale Innovation), Edith Kugi-Mazza (AK Wien), Andrea Leitner (Institut für Höhere Studien), Elli Scambor (Institut für Männer- und Geschlechterforschung) & Margit Waid (Johannes Kepler Universität Linz) 184

5 Betriebliches Ausbildungsverhalten 199

Kosten und Nutzen der Lehrausbildung – neue Ergebnisse für Österreich und eine Gegenüberstellung für die deutschsprachigen Länder
Peter Schlögl & Martin Mayerl (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, öibf) 201

Duale Ausbildung als betriebliche Strategie der Fachkräftesicherung – Motivation von Betrieben und Organisation im internationalen Vergleich
Anika Jansen, Sara-Julia Blöchle & Philipp Grollmann (Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB) 214

6 Betriebliche und schulische Ausbildungsqualität 227

Wie zufrieden sind Lernende in der beruflichen Bildung in Deutschland? Eine Untersuchung zum Ausbildungsende und Verbleib von Absolventinnen und Absolventen beruflicher Schulen in Berlin
Patrick Richter (Humboldt-Universität zu Berlin) 229

Die Lehre aus Sicht der Lernenden: Lehrlinge als neue Anspruchsgruppe im Qualitätsdiskurs beruflicher Lernprozesse
Norbert Lachmayr (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, öibf) . . 241

Qualitätsmanagement in der beruflichen Bildung in Deutschland – ein aktueller Überblick mit dem Schwerpunkt der schulinternen Evaluation
Cornelia Wagner & Jana Rückmann (Humboldt-Universität zu Berlin) 253

7 Verhältnis beruflicher und hochschulischer Bildung 265

Image und Attraktivität der deutschen Berufsbildung für Studierende in Deutschland
Kim-Maureen Wiesner (Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB) 267

Konvergierende und divergierende Tendenzen: Übergänge zwischen Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens
Klaus Berger (Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB), Christian Dittmann (Leibniz-Universität Hannover), Barbara Lindemann (Ludwig-Maximilians-Universität München), Rita Meyer (Leibniz-Universität Hannover), Dieter Nittel (Goethe-Universität Frankfurt) & Johannes Wahl (Goethe-Universität Frankfurt) . 279

AbsolventInnen der Berufsbildung als neue Zielgruppe der wissenschaftlichen Weiterbildung – Bedarfsanalyse, Anforderungen, Rahmenbedingungen und Handlungsansätze am Beispiel der Mikrosystemtechnik
Linda Vieback (Hochschule Magdeburg-Stendal), Stefan Brämer (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) & Jürgen Maretzki (Hochschule Magdeburg-Stendal) 294

8 Internationale Analysen 309

Früher Schulabgang und die Transition von Bildung in Beschäftigung. Eine Typologie der nationalen Übergangsstrukturen in Europa
Korinna Lindinger & Winfried Moser (Institut für Kinderrechte und Elternbildung) 311

Tertiäre internationale Bildungsstatistik qualitativ interpretiert
Ute Hippach-Schneider (BIBB) 324

Policy Transfer in der Berufsbildung in Südkorea
Die Gleichzeitigkeit von globalem Lehren und Lernen
Antje Barabasch (Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB) & Stefanie Petrick (Universität Magdeburg) 332

Verzeichnis der mitwirkenden Personen 342

Vorwort

Mit dieser bereits fünften Publikation zu einer Österreichischen Berufsbildungsforschungskonferenz liegt nicht nur ein gelungener wissenschaftlicher Konferenzband vor, sondern auch die Dokumentation von Kontinuität und etwas Beharrlichkeit. Die Sektion Berufsbildung des Bildungsministeriums war gemeinsam mit dem Arbeitsmarktservice Österreich von Anfang an eine unterstützende und treibende Kraft – darauf sind wir auch ein wenig stolz; die Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) bzw. deren Sektion Berufs- und Erwachsenenbildung als Veranstalter konnte sich bereits zum fünften Mal auf alle wichtigen Institutionen der Berufsbildung in Österreich verlassen, ohne deren aktive Mitarbeit die Konferenz nicht in diesem Umfang und dieser Qualität durchgeführt werden könnte; das Programmkomitee schließlich hat durch sein Statut gesichert, dass zwar personelle Erneuerung geschieht, dass aber immer ein Teil der Mitglieder durch mehrmalige Mitarbeit die notwendige Kontinuität sichert. Das wohl deutlichste Zeichen der Kontinuität ist aber der Veranstaltungsort: dass im Zweijahres-Rhythmus die gesamte österreichische und ein nicht unbeträchtlicher Teil der deutschsprachigen Scientific Community nach Steyr kommt, sehen wir als ein echtes Qualitätsmerkmal sowohl der Konferenz als auch der Stadt an Steyr und Enns.

Aber natürlich und glücklicherweise verändert sich die Konferenz auch immer wieder, und Neues wird ausprobiert und eingebracht. Bei den Beitragsformaten gab es in diesem Jahr eine ExpertInnen-Runde am Abend, die einen Blick in die nahe Zukunft beruflicher Bildung wagte, die Ausschreibungsmodalitäten des Österreichischen Berufsbildungsforschungspreises wurden geändert (die Folge war eine erfreulich große Zunahme der Zahl der Einreichungen), und wir hatten mit fast allen berufsbildenden Schulen aus Steyr erstmals die Zielgruppe vieler Forschungsaktivitäten vor Ort präsent und aktiv beteiligt. Und auch die vorliegende – fünfte – Konferenzpublikation bietet eine wesentliche Neuerung: Sie ist nicht nur gedruckt in Buchform erhältlich, sondern auch online verfügbar – als „open access"-Version, mit der wir eine breite Aufnahme und Diskussion der Inhalte erhoffen und unterstützen wollen.

Das Thema der 5. BBFK – eine Renaissance der Berufsbildung, versehen mit einem Fragezeichen – war im Nachhinein betrachtet gut gewählt, obwohl wir

gerade in Österreich nicht wirklich von einer Neu- oder Wiederbelebung der Berufsbildung reden können, weil die berufliche Bildung sich seit vielen Jahren als höchst lebendig und attraktiv präsentiert. Dass wir uns darauf nicht ausruhen dürfen und dass Veränderungen national und gerade auch europäisch in rascher werdenden Zyklen geschehen und als notwendig erachtet werden, das macht die Forschung auf diesem Gebiet so wichtig und die Präsentation und Diskussion der Forschungsaktivitäten unbedingt notwendig. Der Berufsbildungsforschung kann man wohl nicht vorwerfen, dass sie nur im Elfenbeinturm zu Hause ist. Und doch haben wir in Österreich nicht viele Orte und Gelegenheiten, diesen Austausch und die fachliche Diskussion in so konzentrierter Form erfahrbar zu machen, wie das in Steyr bei der Berufsbildungsforschungskonferenz der Fall war.

Deshalb wird es im Jahr 2018 die 6. BBFK – in Steyr – geben, und deshalb bedanke ich mich bei den Verantwortlichen der Konferenz und den HerausgeberInnen dieser Publikation für ihre wichtige und erfolgreiche Arbeit.

Dr. Christian Dorninger
Leiter der Sektion II Berufs- und Erwachsenenbildung
Bundesministerium für Bildung

Editorial

Zum fünften Mal in Folge kann mit Unterstützung durch die Sektion Berufsbildung des Bundesministeriums für Bildung (BMB) ein Tagungsband im Zusammenhang mit der Österreichischen Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK) herausgegeben werden. Die vorliegende Publikation enthält ausgewählte Beiträge der 5. BBFK, die vom 7. bis 8. Juli 2016 im Museum Arbeitswelt Steyr in Oberösterreich stattfand. Der vorliegende Band bietet eine Nachlese der Hauptvorträge, einen Einblick in die 2016 mit dem wissenschaftlichen Förderpreis des BMB ausgezeichnete Arbeit sowie einen Querschnitt durch die auf der Konferenz in Paper-Präsentationen sowie thematischen Foren bearbeiteten Themen und Arbeiten. Mit diesem Buch wird somit einer breiteren Öffentlichkeit ein Überblick über den Stand der Berufsbildungsforschung in Österreich sowie Einblick in aktuelle Diskussionen in Deutschland und der Schweiz geboten. Weiters dient dies auch der nachhaltigen Sicherung der Ergebnisse über den zeitlich und örtlich begrenzten Raum einer Konferenz hinaus.

Veranstalter der Konferenz war erneut die Sektion Berufs- und Erwachsenenbildung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), mit organisatorischer und finanzieller Unterstützung seitens des Bundesministeriums für Bildung, des Arbeitsmarktservice Österreich (AMS), der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Oberösterreich (AK OÖ), der Industriellenvereinigung (iv), der Stadt Steyr, der OeAD-GmbH sowie der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung (abf-austria).

Die gastfreundliche Aufnahme im Museum Arbeitswelt (MAW), an der Fachhochschule Oberösterreich (FH OÖ) sowie in Schloss Lamberg haben ebenso ihren Teil zum Erfolg der Konferenz in Steyr beigetragen. Vielfältige logistische, konferenztechnische sowie unterhaltsame Beiträge haben die berufsbildenden Schulen aus Steyr beigesteuert und somit zugleich auch deren Leistungsfähigkeit gezeigt.

Die Etablierung der Österreichischen Berufsbildungsforschungskonferenz setzt wiederkehrend wichtige Impulse zur Stärkung der Berufsbildungsforschung und richtet sich an Fachleute aus der Berufsbildungsforschung ebenso wie der Berufsforschung, der berufspädagogischen Forschung, der Qualifikationsforschung, der Arbeitsmarktforschung und der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Die bereits seit 2010 vorgenommene Ausdehnung des Kreises der Begutachterinnen

und Begutachter („double-blind review“) vom Programmkomitee auf ausgewählte Mitglieder der Sektion Berufs- und Erwachsenenbildung der ÖFEB sowie internationale Expertinnen und Experten wurde in bewährter Form beibehalten. Aus über 80 Einreichungen wurden insgesamt 45 Papers ausgewählt und in den Sessions präsentiert sowie in zehn thematischen Foren Fragestellungen einem kritischen Diskurs im Spannungsfeld von Forschung, Praxis und Politik unterzogen. Ebenso wurden in Posterpräsentationen neun Forschungs- oder Entwicklungsvorhaben mit unterschiedlichen Entwicklungsständen vorgestellt. Ergänzend und neu war 2016 das Format Gesprächsrunde von Expertinnen und Experten aus Forschung und Steuerung. Passend zum Generalthema der Konferenz wurde verhandelt, inwiefern „Die Konzepte von heute für die Berufsbildung von morgen?“ noch tragfähig sind.

„**Berufsbildung, eine Renaissance?** Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, ...“ war das Leitthema der Konferenz 2016. Schon in den Planungssitzungen des Programmkomitees hat die Themenfindung und -setzung zu lebendigen Diskussionen geführt. Ausgangspunkt war, unter dem Eindruck der aktuellen Diskussionen auf nationaler und europäischer Ebene, dass das zwar nie aus der Mode gekommene, aber in den letzten Jahrzehnten im Schatten von Akademisierung und Verwissenschaftlichung stehende „Modell Berufsbildung“ unerwartete Aufmerksamkeit erlangt, gleichsam eine Renaissance erlebt. Die damit verbundenen Erwartungen und Hoffnungen scheinen die schönsten Zukünfte möglich zu machen: Innovations- und Beschäftigungsimpulse werden ausgelöst, soziale Integration durch verbesserte Teilhabe und weniger Modernisierungsverlierer/innen werden möglich, soziale Mobilität kann erleichtert sowie die Steigerung von individuellem und sozialem Wohlstand erzielt werden. Der Berufsbildung wird dabei die Rolle eines Motors, Katalysators, einer Ermöglicherin und mehr zugeschrieben.

Wollte in den Debatten um lebenslanges Lernen die Weiterbildung zum Leitmodell avancieren, machte ihr doch rasch die Elementarbildung diesen Platz streitig. Parallel dazu wurde die Hochschulbildung als paradigmatische Instanz der propagierten Wissensgesellschaft mit scheinbar passgenauer Order beauftragt. In der Zwischenzeit hat die Berufsbildung in stillem (Selbst-)Bewusstsein an der Schnittstelle von Arbeitsmarkt und Bildung weiterhin „ihr Ding gemacht“ und letztlich aktuell an Stellenwert gewonnen. Inwiefern es sich bei dieser „Renaissance“ lediglich um Nostalgie, um die späte Würdigung eines Traditionsfeldes, um die „Wiedergeburt“ unter neuen Vorzeichen oder um etwas gänzlich anderes handelt, das sollte, so die Idee des Komitees, einer fachlichen Verhandlung zugeführt werden – zugleich aber auch die Grundlagen dieser Annahmen reflektieren lassen. Nämlich, inwieweit sind die Einschätzungen der Lösungskraft der Berufsbildung empirisch fundiert? Spielt (Berufsbildungs-)Forschung in diesem Kontext eine Rolle und wenn ja, welche? Oder sitzen wir gar einer gesellschaftlichen Steuerungsillusion auf, die nunmehr nur wieder ein neues Leitmodell stilisiert, das in der Realität mit den gestellten Ansprüchen nur partiell mithalten kann? Die Darstellung des Diskussionsstandes und von aktuellen Ergebnissen aus Forschung und Ent-

wicklung sollte zu Antworten auf diese vielgestaltigen Fragen beitragen. Inwiefern und in welcher Weise dies gelungen ist, kann nunmehr durch die in diesem Sammelband zusammengestellten Beiträge geprüft werden.

1 Tiefenstrukturen sichtbar machen

Der erste Abschnitt des Bandes versammelt die beiden Hauptvorträge der Berufsbildungsforschungskonferenz 2016, die durch eine substanzielle Rückversicherung, durch Blicke in die Geschichte, die Tiefenstrukturen aktueller Debatten herausarbeiten. Dies tut auch die 2016 im Rahmen der Konferenz mit dem Österreichischen Berufsbildungsforschungspreis ausgezeichnete Arbeit, wenngleich in anderer Weise.

Karin Büchter spannt einen historischen Bogen, um die Frage zu erhellen, inwiefern in einer Renaissance alte Geister, Hypotheken und Kontrahenten aufgehoben bleiben, und zwar in anhaltenden Debatten zwischen dem Allgemeinen und Speziellen von Bildungsprozessen und den damit einhergehenden gesellschaftlichen Vorstellungen und Menschenbildern. Halbbildung, Narrenpossen, Bildung zur Lebensnot sind nur ein paar ausgewählte Schlagwörter, die zeigen wollen, dass die Polemik in diesen Debatten nicht gerade zu kurz kommt und die der beruflichen Bildung oftmals nachgesagte Pragmatik in der Auseinandersetzung über sie dann an Emotionalität doch nicht entbehrt.

Im Beitrag von *Philipp Gonon* wird eine vergleichbare Fragestellung auf andere Weise verhandelt, nämlich welche Paradoxien den aktuellen Entwicklungen von Bildungs- und Berufsbildungsreformen eingeschrieben sind. Insbesondere in der zweiten („reflexiven“) Modernisierung ergab sich, so seine Einschätzung, nach einer Phase der Stagnation und teilweise eines Rückbaus ab Ende des 20. Jahrhunderts eine verstärkte Einbindung von beruflicher Bildung in den Kontext des tertiären Bildungswesens. Dies blieb aber wiederum nicht ohne Wirkung auf berufliche Ausbildungen selbst, die vor dem Hintergrund des technologischen Wandels des Arbeitslebens und auch der voranschreitenden Globalisierung ihren anhaltenden Wandel, ihre Transformation fortsetzen.

In der prämierten Arbeit von *Michael Thoma* von der Universität Innsbruck wird der Frage nachgegangen, ob und auf welche Art und Weise ein „umfassender Weltblick“ in österreichischen Schulbüchern zur Betriebswirtschaftslehre für den beruflichen Unterricht angeboten wird, wenn internationale Zusammenhänge bzw. global-ökonomische Sachverhalte verhandelt werden. Der gewählte diskursanalytische Forschungsansatz, die Güte der Umsetzung sowie die gesellschaftliche Relevanz haben den Ausschlag für die Zuerkennung des Preises gegeben. Da der ausgezeichnete Beitrag schon veröffentlicht wurde, wird im Tagungsband ein kurzer inhaltlicher Einblick in die Arbeit gegeben.

Die folgenden Beiträge wurden für die vorliegende Publikation in eine thematische Gliederung gebracht. Diese Klassifikation orientiert sich vorrangig am Kernthema oder Zugriff und ergab sieben quantitativ nicht ganz ausgewogene Ab-

schnitte. Gelungen ist zudem auch die Integration der vier Beiträge aus den thematischen Foren in diese inhaltliche Gliederung.

2 Curriculum und Outcome

Dieser Abschnitt versammelt vier Beiträge, die sich mit curricularen Fragestellungen beruflicher Bildungsgänge und den damit intendierten Ergebnissen, wenn gelungen konzeptualisiert, gleichsam zwei Seiten einer Medaille, beschäftigen. Aber auch gesellschaftlich nicht wünschenswerte Effekte durch mangelnde Qualifizierung und Ausschlussmechanismen werden hier angesprochen.

Stephanie Conein und *Henrik Schwarz* vom deutschen Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) prüfen, ob und wie derzeitige und absehbare Anforderungen an IT-Fachkräfte zu identifizieren sind und ob daraus Vorschläge für die zukünftige Gestaltung der Berufe abgeleitet werden können. Der Beitrag stellt Fragestellungen, Methodik und Durchführung vor und präsentiert ausgewählte Ergebnisse.

Julia Bock-Schappelwein und Ulrike Huemer vom österreichischen Wirtschaftsforschungsinstitut gehen der Frage nach, warum Arbeitskräfte an Arbeitsplätzen tätig sind, die nicht ihrer formalen Qualifikation entsprechen. Der Beitrag untersucht konkret, in welchem Maße die Art der formalen Ausbildung – Allgemeinbildung versus Berufsbildung – das Risiko von Männern und Frauen beeinflusst, nicht entsprechend ihrer formalen Qualifikation eingesetzt zu werden.

Doris Landauer vom Arbeitsmarktservice Wien präsentiert in einem Beitrag, der aus einem thematischen Forum der Konferenz hervorgegangen ist, inwiefern empirische Daten aus Österreich (Arbeitslosigkeit, Einkommen, Armut, Lebenserwartung, etc.) belegen, welche individuellen Folgen von Bildungsarmut ablesbar sind. Neben Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum werden auch weitreichende Bildungserträge thematisiert, wie Auswirkungen auf Demokratie, soziale Kohäsion und Frieden.

Der Beitrag zum thematischen Forum „Entrepreneurship Education als Innovationskraft in der Berufsbildung“ von *Brigitte Halbfas* (Universität Kassel), *Verena Liszt* (Universität Kassel), *Jens Klusmeyer* (Universität Kassel), *Katharina Kiss* (BMB) und *Susanne Spangl* (Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems) zeigt den Stellenwert von Entrepreneurship Education in verschiedenen Bildungsbereichen auf. Kernbefund ist, dass es sich um ein vielschichtiges Konzept handelt, dessen Grenzen unterschiedlich interpretiert wurden. Dies betrifft theoretische Zugänge, praktische Gestaltung sowie zukünftige Perspektiven.

3 Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung

Clemens Frötschl von der Universität Bamberg betrachtet in seinem fachdidaktischen Beitrag Gestaltungsfaktoren der Einführung integrierter Unternehmenssoftware im kaufmännischen Unterricht und stellt ein empirisch untersuchtes

Unterrichtsarrangement vor. Inwiefern es in diesem Kontext gelingt, einen positiven Beitrag zur Förderung kaufmännischen Zusammenhangswissens leisten zu können, wird untersucht.

Ebenfalls in der kaufmännischen Domäne angesiedelt ist der Beitrag von *Maria Krumpholz* (Universität Bamberg), *Christoph Helm* (Universität Linz) und *Karin Heinrichs* (Universität Bamberg). Sie untersuchen jedoch eine überfachliche Fragestellung, nämlich die Effekte des Leistungsselbstkonzepts auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern in berufsbildenden Schulen in Österreich, konkret hinsichtlich des Lernverhaltens und des Lernerfolgs im Fach Rechnungswesen.

Eine noch weiter gespannte Fragestellung arbeitet der dritte Beitrag dieses Abschnittes auf, der wiederum aus einem thematischen Forum heraus entstanden ist. *Ilka Benner, Sónia Magalhães* und *Alexander Schnarr* von der Universität Gießen beleuchten blitzlichtartig Diskurse über Beruflichkeit, Inklusion und Teilhabe an Bildung und versuchen eine konzeptionelle Verschränkung und Reflexion von berufspädagogischen Lehr-/Lernarrangements im Lichte gegenwärtiger Herausforderungen.

4 Genderaspekte der Berufs- und Bildungswahl

Marlene Lentner vom Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Universität Linz arbeitet anhand eines Struktur-Handlungsansatzes das Phänomen der geschlechtsspezifischen Berufswahl und den damit verbundenen Beharrungstendenzen auf. Auch dieser Zugriff stößt bei weiblichen Lehrlingen hinsichtlich einer Erklärung auf geschlechtliche Arbeitsteilungsmuster und eine Verdinglichung gesellschaftlicher Verhältnisse.

Die geschlechtsspezifische Schulwahl wiederum wird im nächsten Beitrag thematisiert. *Silvia Salchegger, Anna Glaeser, Katrin Widauer* und *Heidelinde Bitesnich* vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) zeigen anhand von PISA-2012-Daten den Einfluss der Fähigkeitskonstellation hinsichtlich sprachlicher und mathematischer Kompetenzen auf die Wahl einer höheren technischen Lehranstalt. Verbunden mit einer Ungleichverteilung bei Burschen und Mädchen wird dies in Schulwahlprozessen relevant.

Im Rahmen eines thematischen Forums diskutierten *Nadja Bergmann* (L&R Sozialforschung), *Helmut Gassler* (Zentrum für Soziale Innovation), *Edith Kugi-Mazza* (Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien), *Andrea Leitner* (Institut für Höhere Studien), *Elli Scambor* (Institut für Männer- und Geschlechterforschung) und *Margit Waid* (Universität Linz) die Themen Berufsbildung und Arbeitsmarkt unter gleichstellungspolitischen Gesichtspunkten, denn die Segmentation in frauen- und männerdominierte Ausbildungs- und Berufsfelder hat wenig an Deutlichkeit verloren. Gleichstellungsorientierte Ansätze buhlen in dominanteren Diskursen um Wettbewerb, Innovation und Wachstum um Aufmerksamkeit.

5 Betriebliches Ausbildungsverhalten

Peter Schlögl und *Martin Mayerl* vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung werfen die Frage auf, warum Betriebe sich an der Ausbildung von Jugendlichen beteiligen. Anhand rezenter Daten einer Kosten-Nutzen-Erhebung bei österreichischen Ausbildungsbetrieben werden betriebliches Investitions- oder Produktionsinteresse untersucht und erkennbare Unterschiede zu Befunden aus Deutschland und der Schweiz benannt.

Anika Jansen, *Sara-Julia Blöchle* und *Philipp Grollmann* vom BIBB beleuchten im zweiten Beitrag des Abschnitts motivationale und organisationale Aspekte betrieblicher Strategien der Fachkräftesicherung im internationalen Vergleich. Basierend auf Betriebsfallstudien aus der Kfz-Service-Branche in Spanien und Italien wird eine Diskrepanz zwischen den vom Bildungssystem vorgesehenen Möglichkeiten betrieblichen Engagements für berufliche Kompetenzentwicklung und den tatsächlichen Aktivitäten der Betriebe sichtbar.

6 Betriebliche und schulische Ausbildungsqualität

Ausbildungsqualität kann in unterschiedlicher Weise betrachtet und operationalisiert werden. Die hier versammelten Beiträge greifen zwei komplementäre Perspektiven aus Österreich und Deutschland auf. Zunächst finden sich zwei empirische Beiträge, die Ausbildungsqualität jeweils aus Sicht der Lernenden behandeln, und dann ein dritter Beitrag mit dem Anspruch der Inventarisierung hinsichtlich der Praxis interner Qualitätssicherung von beruflichen Schulen in Deutschland.

Patrick Richter von der Humboldt-Universität zu Berlin referiert in seinem Beitrag Ergebnisse einer Untersuchung zum Ausbildungsende und Verbleib von Absolventinnen und Absolventen beruflicher Schulen in Berlin. Augenmerk wird hier auf die Berufsschulen in Berlin und die Zufriedenheit der Auszubildenden gelegt.

Für Österreich und schwerpunktmäßig für den betrieblichen Teil der dualen Ausbildung präsentiert *Norbert Lachmayr* vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung Daten aus einer repräsentativ angelegten Befragung von Lehrlingen im letzten Ausbildungsjahr zu qualitätsrelevanten Lern- und Arbeitsbedingungen. Wenngleich die Einschätzung mehrheitlich positiv ausfällt, werden kritische Bereiche deutlich auf Ebene des Gesamtsystems sowie in der betrieblichen Praxis.

Cornelia Wagner und *Jana Rückmann* von der Humboldt-Universität zu Berlin geben einen aktuellen Überblick über die Verbreitung von Qualitätsmanagement-Strukturen bzw. QM-Instrumenten und referieren empirische Studien zur Implementierung und Verstetigung von QM-Komponenten durch die einzelschulischen Akteure in der beruflichen Bildung. Einen Schwerpunkt setzen sie hierbei bei schulinterner Evaluation.

7 Verhältnis beruflicher und hochschulischer Bildung

Das schon in den Hauptvorträgen angesprochene neu zu bestimmende Verhältnis beruflicher und hochschulischer Bildung wird durch die in diesem Abschnitt versammelten Beiträge nochmals aufgerufen und betrachtet.

Den Beginn macht *Kim-Maureen Wiesner* vom BIBB, und zwar aus einer bisher kaum empirisch untersuchten Perspektive, nämlich von Image und Attraktivität der Berufsbildung aus der Sicht von hochschulisch Studierenden. Selbst- und Fremdsicht werden so einer datengestützten Diskussion zugänglich gemacht.

Breit angelegt hat die Fragestellung das thematische Forum „Konvergierende und divergierende Tendenzen: Übergänge zwischen Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens" von *Klaus Berger* (BIBB), *Christian Dittmann* (Universität Hannover), *Barbara Lindemann* (Universität München), *Rita Meyer* (Universität Hannover), *Dieter Nittel* (Universität Frankfurt) und *Johannes Wahl* (Universität Frankfurt). Ausgehend von Vergleichen von Leitbildern aus den drei Bildungssektoren, der Rekonstruktion von beruflichen Orientierungen berufsbegleitend Studierender sowie betriebspädagogischer Arbeit sollen Systembildungstendenzen im Erziehungs- und Bildungswesen sichtbar gemacht werden.

Linda Vieback (Hochschule Magdeburg-Stendal), *Stefan Brämer* (Universität Magdeburg) und *Jürgen Maretzki* (Hochschule Magdeburg-Stendal) betrachten in ihrem Beitrag einen speziellen Aspekt der Zusammenwirkung von zwei Bildungssektoren, nämlich hinsichtlich der Anforderungen, Rahmenbedingungen und Handlungsansätze von hochschulischer Weiterbildung für Absolventinnen und Absolventen beruflicher Ausbildung. Dies tun sie in einem ausgewählten fachlichen Bereich, nämlich der Mikrosystemtechnik.

8 Internationale Analysen

Wenngleich lange Zeit eine Selbstsicht der Besonderheit der beruflichen Bildung in den deutschsprachigen Ländern gang und gäbe war und eine Vergleichbarkeit deshalb nicht im Vordergrund stand, so wandelt sich dies zunehmend. Mit Interesse und durchaus selbstbewusst wird der Blick geweitet.

Korinna Lindinger und *Winfried Moser* vom Institut für Kinderrechte und Elternbildung erklären in ihrem Beitrag die unterschiedlichen Anteile von frühen Schulabgängerinnen und -abgängern in den Europäischen Staaten wesentlich durch nationale Übergangsstrukturen, die sich in institutionell manifestierten Wegen der Überleitung von Bildung in Beschäftigung ausdrücken. Auf empirischer Basis schlagen sie eine Typologie dieser Transitionsstrukturen für die west- und osteuropäischen Staaten vor.

Einen anderen Fokus und auch Zugriff wählt *Ute Hippach-Schneider* vom BIBB. In einer inhaltlichen Analyse problematisiert sie die kurzschlüssige Gleichsetzung tertiärer Bildung mit Hochschulbildung. Ausgehend vom Befund der Heterogeni-

tät von Tertiärbildung macht sie mit Erläuterungen der quantitativen Angaben aus der internationalen Bildungsklassifikation ISCED ein Angebot zu differenzierter und differenzierender vergleichender Debatte.

Wiederum einen völlig anderen und noch distanzierteren Blick wirft die Analyse von *Antje Barabasch* (Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB) und *Stefanie Petrick* (Universität Magdeburg) auf Fragen der beruflichen Bildungspolitiken. Anhand der Erfahrungen mit Policy Transfer in der Berufsbildung in Südkorea werden die scheinbar eindeutigen Rollen von „Policy-Empfängern" und „Policy-Gebern" aufgebrochen und der Umstand von Gleichzeitigkeit beider Aufgaben in regionalen oder globalen Kontexten thematisiert.

9 Danksagungen

Der Dank der Herausgeberinnen und Herausgeber geht an erster Stelle an die Autorinnen und Autoren dieses Tagungsbandes, denn es gäbe keine Publikation ohne Beiträge. Vor allem auch Dank dafür, dass sie die Änderungs- und Anpassungsvorschläge konstruktiv aufgenommen und das durchaus straffe Zeitmanagement mitgetragen haben.

Aber es gilt auch: Ohne die Konferenz gäbe es keinen Tagungsband! An zweiter Stelle dürfen wir uns deshalb einmal mehr bei den Hauptsponsoren der 5. Österreichischen Berufsbildungsforschungskonferenz bedanken, bei Sektionschef *Christian Dorninger* und *Jürgen Horschinegg* vom *Bundesministerium für Bildung (BMB)* sowie bei *Sabine Putz* und *René Sturm* vom *Arbeitsmarktservice Österreich (AMS*). Ohne die finanzielle Unterstützung von BMB und AMS wäre die Durchführung der Konferenz in der gegebenen Form nicht möglich gewesen. Einer Reihe weiterer Kooperationspartnereinrichtungen aus der Scientific Community ist es zu verdanken, dass die Teilnahmegebühr für die gebotenen Leistungen in moderatem Rahmen gehalten werden konnte. Eine zentrale Rolle für die BBFK spielte von Anfang an die Stadt Steyr, die diese Konferenz in vielfältiger Weise unterstützt hat. In den Dank an Steyr schließen wir dieses Mal ganz besonders die Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler der *BAKIP, HAK, HLW und HTL* für die vielgestaltige Mitwirkung bei der Tagung und der Preisverleihung mit ein.

Ausdrücklich danken wir ARQA-VET, der Österreichischen Referenzstelle für Qualität in der Berufsbildung in der OeAD-GmbH, die die Aufgaben des Konferenzbüros übernommen hat. Besonderer Dank gilt in diesem Zusammenhang *Franz Gramlinger* für seine umsichtige, freundliche und dennoch nicht weniger ergebnisorientierte Arbeit als Vorsitzender des Programmkomitees.

Den Jury-Vorsitz und die Laudatio für den Österreichischen Berufsbildungsforschungspreis hat freundlicherweise *Carola Iller* von der *Stiftungsuniversität Hildesheim* übernommen, wofür ihr herzlich gedankt sei.

Wir bedanken uns schließlich bei allen Mitgliedern des Programmkomitees, dem Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFFP als Ver-

anstalter des Partnerkongresses „Congress on Research in Vocational Education and Training of the Swiss Federal Institute for Vocational Education and Training“, das mit beratender Stimme an den Planungen teilnimmt, den Mitgliedern der Sektion Berufs- und Erwachsenenbildung der ÖFEB für die Übernahme von Aufgaben als Reviewer und Chairs, bei allen Vortragenden und Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Konferenz.[1]

Peter Schlögl, Michaela Stock, Daniela Moser, Kurt Schmid und Franz Gramlinger im Februar 2017

1 Eine Dokumentation aller Beiträge, Videos und Fotos der Konferenz 2016 ist auf der Konferenzwebsite unter http://www.bbfk.at/konferenz2016/dokumentation zu finden.

1 Tiefenstrukturen sichtbar machen

Allgemeinbildung und Berufsbildung – übergreifende Widersprüche historisch betrachtet

Karin Büchter (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg)

Abstract

Auch wenn (berufs-)bildungspolitische Diskussionen um Gleichwertigkeit, Durchlässigkeit, Anerkennung und aktuell um Verberuflichung des Akademischen und Akademisierung des Beruflichen eine Annäherung allgemeiner und beruflicher Bildung vermuten lassen, ist die Frage nach dem Verhältnis dieser beiden Bildungen nicht eindeutig gelöst. Vielmehr stehen nach wie vor unterschiedliche Positionen nebeneinander. Im folgenden Beitrag geht es weniger um die Frage danach, was beide Bildungen eint, trennt und wie sie miteinander verbunden werden können. Vielmehr soll sich der Frage angenähert werden, von welchen übergreifenden historischen bildungstheoretischen und -politischen Gedanken und Ereignissen beide Bereiche betroffen waren und sind, und wie diese die Verhältnisfrage tangiert und entschieden haben. Unter drei historisch widersprüchlichen Aspekten, von denen sowohl die allgemeine als auch die berufliche Bildung betroffen sind, wird thematisiert, wie diese Widersprüche intern, also im Verhältnis zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung als Idee und allgemeiner und beruflicher Bildung als soziale Realität historisch gelöst wurden. Zu diesen übergreifenden Widersprüchen gehören: Bildung für alle und die soziale Portionierung von Bildung, Allseitigkeit von Bildung und Halbbildung und allgemeine Nützlichkeit von Bildung und Ökonomisierung. Die Frage, die mit diesem Beitrag angestoßen werden soll, ist, wie über Bildung übergreifend nachgedacht werden kann, damit allgemeine und berufliche Bildung nicht mehr gegeneinander ausgespielt werden und ohne Ungleichwertigkeiten ineinanderfließen, sich abgrenzen und ergänzen können.

1 Einleitung

Zu den (berufs-)bildungs- und schulpolitischen Dauerfragen gehört auch die Frage nach dem Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung als Idee und von allgemeiner und beruflicher Bildung als wahrgenommene Realität. Bislang ist

diese Frage im Zusammenhang mit sozialen Reformen oder mit angestrebten Strukturveränderungen im (Berufs-)Bildungswesen intensiver behandelt worden; so zum Beispiel in der zweiten Hälfte des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit der Ausdifferenzierung, Verrechtlichung, Bürokratisierung und den Berechtigungsstreitereien in und zwischen den beiden Bildungsbereichen. Eine weitere Phase intensiverer Diskussionen lässt sich in den 1960er/70er Jahren (vgl. Dauenhauer/Kluge 1977) im Zuge bildungspolitischer Konzepte und Initiativen zur „Integration", „Gleichwertigkeit" und „Durchlässigkeit" unterschiedlicher Bildungsgänge feststellen.

Aktuell steht die Verhältnisfrage in der Diskussion um Verallgemeinerung des Beruflichen und Verberuflichung des Allgemeinen im Raum. In der Rückbetrachtung auf den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs seit Beginn des 20. Jahrhunderts bis heute wird deutlich, dass die Antworten zwischen drei Annahmen oszillieren: dass Allgemeinbildung und Berufsbildung, anthropologisch und bildungsphilosophisch-neuhumanistisch betrachtet, untrennbar sind. Aus dieser Perspektive insistiert auch Peter Euler (2015) darauf, „dass das Allgemeine und Besondere nur als Dialektik zu haben ist, aber nicht als getrennte und isolierte Teile, so wie man auch bei einem Stabmagneten nicht durch Zersägen den Plus- und den Minuspol getrennt nach Hause nehmen kann" (S. 139). Dass von einer „Disjunktion von allgemeiner und beruflicher Bildung" (Kutscha 1996, S. 151) als Folge (berufs-)bildungspolitischer Kontroversen gesprochen werden kann, die im „Kontext der Verteilung gesellschaftlichen Wissens als Mittel des Zugangs zu mehr oder weniger privilegierten beruflichen Positionen" (ebd.) zu verstehen sind. Und dass ein „deutsches Bildungs-Schisma" (Baethge 2006) besteht, das heißt, eine „institutionelle Segmentierung" und eine „wechselseitige Abschottung" (S. 16) aufgrund separierter institutioneller Ordnungen.

So verschieden die Positionen zur Verhältnisfrage sind, so unterschiedlich können auch die Möglichkeiten sein sich ihr zu nähern. Das Spektrum an Betrachtungen der Verhältnisfrage kann also anthropologische, bildungsphilosophische, reformpädagogische, curricular-didaktische, sozialhistoriografische, politisch-ökonomische oder sozialstrukturanalytische Sichtweisen umfassen. Zudem kann sich der Frage ideenhistoriografisch, erfahrungswissenschaftlich, normativ oder analytisch genähert werden. Die verschiedenen Perspektiven werden im folgenden Beitrag an unterschiedlichen Stellen berücksichtigt. Jedoch wird es nicht darum gehen, etwa in komparativer oder integrativer Absicht jeweils beide Bereiche erneut getrennt voneinander oder in ihren Verbindungspotenzialen zu betrachten. Es geht also weniger um Differenzen zwischen und Versöhnungen von Allgemeinbildung und Berufsbildung bzw. allgemeiner und beruflicher Bildung, vielmehr wird aus einer übergreifenden Perspektive nach beide Bildungsbereiche betreffenden Spannungen und Widersprüchen von Bildung insgesamt gefragt. Es soll sich der Frage angenähert werden, von welchen historischen Gedanken, Ereignissen, Prozessen und Mechanismen beide Bereiche betroffen waren und sind, und wie diese im Verhältnis untereinander gelöst worden sind. Mit einer solchen Perspektive wird versucht, ein Gegeneinander der beiden Bereiche zu umgehen und mögliche Dia-

lektiken, Disjunktionen und Bipolaritäten als gesamt-bildungstheoretische und -politische Themen zu begreifen. Auch wenn je nach Bildungsbereich, Bildungsstufe, Schulformen, Ländern, Regionen die Entwicklungen von allgemeiner und beruflicher Bildung unterschiedlich ausfallen, sind an beide Bereiche einerseits menschenrechtliche Ziele wie soziale Öffnung und Integration, Persönlichkeitsentfaltung, Teilhabe und gemein-ökonomischer Nutzen geknüpft. Andererseits sind beide Bereiche historisch-kontinuierlich von sozialer Ungleichheit, Halbbildung und von als politisch übergriffig interpretierbaren Ökonomisierungstendenzen betroffen. Es ist darüber nachzudenken, inwieweit die Bearbeitung dieser übergreifenden historischen Widersprüche und weniger das Gegeneinander-Ausspielen oder das Harmonisieren der beiden Bildungen der Verhältnisfrage neue Perspektiven bringen kann.

Im folgenden Werkstattbeitrag wird unter drei historisch-kontinuierlichen übergreifenden paradoxen Aspekten die Verhältnisfrage beleuchtet. Hierzu gehören 1. der Anspruch auf Bildung für alle und die soziale Portionierung von Bildung, 2. der Anspruch auf Allseitigkeit von Bildung und Halbbildung und 3. der Anspruch auf allgemeine Nützlichkeit von Bildung und Ökonomisierung.

2 Bildung für alle und soziale Portionierung

Ein Blick in die historische Entwicklung des Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung zeigt, dass mit der Idee des Menschenrechts, der Individualisierung und Liberalisierung der Gesellschaft die Frage des Arrangements der beiden Bildungen immer mehr anstand. Die Verwirklichung von Bildung als Menschenrecht verlangte einerseits eine Überwindung getrennter Bildung und Schulen (vgl. von Friedeburg 1992, S. 54), andererseits war die Frage des Verhältnisses zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung bzw. allgemeiner und beruflicher Bildung von Beginn an in Prozesse sozialer Ordnung, die Verteilung sozialer Chancen und die entsprechenden politischen Durchsetzungsstrategien eingebunden.

Diese Entwicklung lässt sich seit der Renaissance nachvollziehen. Hier wurden Ideen und Forderungen immer lauter, allen Menschen Bildung zuteilwerden zu lassen. Die Erweiterung der Städte, die Ausbreitung des Handels und Gewerbes, die Entdeckungen und Erfindungen, die Humanisierung des kulturellen Lebens, die Veränderungen sozialer Rangordnungen zugunsten von Individualisierung förderten zunächst das generelle Bedürfnis nach Bildung: „In Italien zuerst [...] erwacht eine objektive Betrachtung und Behandlung des Staates und der sämtlichen Dinge dieser Welt überhaupt; daneben aber erhebt sich mit voller Macht das Subjektive, der Mensch wird geistiges Individuum und erkennt sich als solches“ (Burkhardt 1860/1960, S. 161). Auch wenn ältere Elemente kirchlicher Macht im Schulwesen keineswegs verloren gingen, wandten sich Renaissance-Protagonisten in leidenschaftlicher Abwehr gegen die alte Zeit und traten für die Schönheit des Lebens, für Kunst und Kultur, die Wissenschaften, für persönliche Freiheit und Entfaltung ein. Die Sehnsucht nach der Befreiung aus der Abhängigkeit und aus

dem sozialen Elend war kombiniert mit der Vorstellung von einem Staat, der von der Gerechtigkeit seiner Bürger untereinander getragen ist und in dem Bildung für jeden möglich sein soll (vgl. Reble 1965, S. 59 f.; Buck 1996). In seinen Bildungsvorstellungen strebte der Renaissance-Humanismus aber „von beruflichen Bildungen weg“ (Reble 1965, S. 76). Für ihn war der über den Stand und den Beruf vermittelte soziale Status die Grundlage, von der aus jeder Einzelne zur Entfaltung der eigenen Person, zum Lebensgenuss und zur Weltfreude gelangen sollte. Und zu dieser Idee „des Selbstgenusses und des Auslebens der Individualität [gehört] eigentlich der Typ des berufslosen Menschen“ (ebd.). Am ehesten konnten noch die über die gelehrte Bildung erworbenen Berufe wie beispielsweise Literat, Schriftsteller, Künstler oder Naturphilosoph mit den humanistischen Leitideen der Renaissance vereinbart werden.

Aber gleichzeitig erkannten auch die Handwerker- und die Kaufmannschaft die Notwendigkeit der Bildung ihres Nachwuchses, jedoch weniger aus humanistischen, sondern vielmehr aus Nützlichkeitserwägungen. Die unterschiedlichen Schulen im 15. Jahrhundert, die „nachweislich von zahlreichen Bürgersöhnen besucht [wurden], die später den Handwerksbetrieb des Vaters übernahmen“ (Endres 1996, S. 376), lieferten vor allem die Elementarkenntnisse, um den zunehmenden Anforderungen an ein Gewerbe gerecht zu werden. Auch für den kaufmännischen Nachwuchs wuchs mit der Expansion des Handels der Bedarf an Schulen. Diese Frühformen berufsvorbereitender Bildung standen aber auch nicht im völligen Gegensatz zu den humanistischen Vorstellungen der Renaissance. Je nachdem, ob es sich um einen angesehenen Beruf handelte, der die kulturell-menschlichen Werte und das Streben nach individueller Entfaltung ermöglichte (z. B. Kunstberufe, darunter auch Bau-, Metall-, Holz- und Textilberufe, ebenso auch Kaufmannsberufe), konnte er ein gewisses Ansehen genießen und ehrenwert sein. Als ehrenwert galt ein Beruf dann, wenn seine Tätigkeit das menschliche Dasein über den Zustand der Tierheit erhob, das gesittete Zusammenleben in der Gesellschaft förderte und sich durch Scharfsinn, Klugheit und Ästhetik auszeichnete (vgl. Buck 1996, S. 34). Deshalb war die bevorzugte Bildung die der Künste, Literatur und Wissenschaften, was sich in den zunehmenden Gründungen von Universitäten und Gelehrtenschulen niederschlug. Auch wenn also der Renaissance-Humanismus vorsah, jedem Menschen individuelle Entfaltungsmöglichkeiten zu eröffnen, war die Möglichkeit, dass auch Bauern, Handwerker und Kaufleute sich durch humanistische Bildung über die Geerdetheit und Profanität ihres Berufs erheben konnten, aufgrund ihrer Berufenheit und Standesgebundenheit begrenzt.

Daran änderte auch der Protestantismus kaum etwas, obwohl es hier weniger auf das irdische Emporsteigen durch die Erfüllung humanistischer Ideale ankam, sondern „gerade auf Bewährung und Verwurzelung in dieser profanen Arbeitswelt“ (Reble 1965, S. 76). Der Protestantismus verlieh dem Beruf eine religiöse Weihe und dem Berufs- und Fachmenschentum aufgrund seiner Erfüllung weltlicher Pflichten seine Legitimität. Die Bildungsvorstellungen der protestantischen Arbeits- und Berufsethik stellten zwar eine Abweichung von denen des Mittelal-

ters dar, weil sie nicht vorrangig auf den geistlichen Stand, sondern auch auf weltliche Aufgaben und Pflichten konzentriert waren. Jedoch fiel der Protestantismus hinter den Individualismusgedanken der Renaissance insofern zurück, als er an einer gottgewollten Standesordnung festhielt. Schließlich konzentrierten sich auch die Bildungsvorstellungen Luthers in erster Linie auf die Gelehrtenbildung und eine auf sie bezogene Schulpolitik (vgl. Paulsen 1912, S. 35), mit der Folge, dass die „gelehrte Bildung [...] offenbar in den Schulen und in der Gesellschaft weiter verbreitet [war] als je zuvor, und ihr Durchschnittsniveau [...] zweifellos höher als vor der Reformation [lag]“ (Seifert 1996, S. 344).

Trotzdem expandierte das sich im 15. Jahrhundert allmählich entfaltende elementare Schulwesen weiter (vgl. Wühr 1950, S. 151 f.). Und anders als im Mittelalter, in dem schulische Bildung nur für eine kleine gelehrte Minderheit des Klerus vorgesehen war, nahm zu Beginn der Neuzeit nicht zuletzt auch dank des Buchdrucks die Zahl der Schüler nicht nur an den Gelehrtenschulen zu. Am Ende des 16. Jahrhunderts bestand das Schulwesen aus Dom- und Klosterschulen, Lateinschulen bzw. Rat- und Stadtschulen und Trivialschulen. Die Bildungsinhalte dieser Schulen waren nicht mehr nur religiös, sondern auch humanistisch und realistisch legitimiert, und ihr Besuch sollte nicht nur auf höhere Bildung vorbereiten, sondern auch eine Vorbereitung auf eine berufliche Lehre und Tätigkeit sein. Die sogenannten Schreib- und Leseschulen förderten die mit Berufen verbundenen Schreib-, Rechen- und künstlerischen Fähigkeiten sowie Kenntnisse in Buchführung und Sprachen der angehenden Handwerker, Kaufmänner und Ratsbürger, damit diese den väterlichen Betrieb übernehmen, Handelskorrespondenz betreiben und bürokratische Tätigkeiten ausüben konnten (vgl. Endres 1996, S. 376 f.). Dennoch erreichten diese Schulen aufgrund ihrer Standes- und Berufsgebundenheit bei Weitem nicht alle Kinder und Jugendlichen. Mitte des 17. Jahrhunderts gewann mit Comenius „der Gedanke vom Menschenrecht auf Bildung an Boden“ (Kühlmann 1996, S. 171). Mit seinem in eine eschatologische Weltdeutung eingebundenen Bildungsprogramm wollte er ohne Standesunterschiede „alle alles lehren“ und jegliche Bildung zum Allgemeingut erheben: „Rasch, angenehm und gründlich“ soll die „Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist, angeleitet werden“ (zit. n. Kühlmann 1996, S. 171). Was sich im Individuum vollzieht und inwieweit es an dem Universalwissen der göttlichen Weltordnung teilhaben kann, hänge nach Comenius von der Wohlfahrt des Volkes ab (ebd.). So sah sich Ende des 17. Jahrhunderts die Obrigkeit immer deutlicher in der Pflicht, „für das Seelenheil wie für das weltliche Heil der ständisch gegliederten Untertanenschaft zu sorgen“ (Spranger 1949, S. 17). Praktisch aber fühlte sie sich dringenderen Aufgaben zur inneren und äußeren Festigung des Staates verbunden als Schulen zu gründen (vgl. ebd.).

Erst mit den Ideen der Aufklärung, der Wohlfahrt, der langsam sich entwickelnden Industrie und einsetzenden Schulpflicht im 18. Jahrhundert kam es zu vermehrten Gründungen von Armen- und Industrieschulen zur Förderung des ge-

meinnützigen und wirtschaftlichen Fleißes der unteren Schichten. Diese Schulen stellten mit fortschreitender Industrialisierung im 19. Jahrhundert eine sogenannte „industrielle Reservearmee“ zur Verfügung, als Armut aufhörte, „eine Ausnahme- und Noterscheinung zu sein“ (Spranger 1949, S. 24) und zu „einem Stand“ (ebd.) wurde. Seit Mitte des 18. Jahrhunderts nahm auch die Zahl der religiösen, gewerblichen und wissenschaftlichen Sonntagsschulen zu, aus denen sich im 19. Jahrhundert die allgemeinen und gewerblichen Fortbildungsschulen weiterentwickelten (vgl. Gans 1930; S. 70 f.; Spranger 1949, S. 64 f.; Thyssen 1954, S. 20 f.). Mit der weiteren Loslösung des Schulwesens von der Kirche in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts kam es auch zu einer zunehmenden Ausgestaltung „realistischer“ Schulen. Es war die Zeit, in der „Realismus gegen Verbalismus“ stand, die „Überschätzung des Altertums“ und die „Unterschätzung der Gegenwart“ kritisiert wurden (vgl. Paulsen 1912, S. 67 f.). Neben den Universitäten und Gelehrtenschulen entstanden hochschulähnliche polytechnische Einrichtungen, Akademien für Staats- und Handelswissenschaften, Bau-, Kunst-, Berg-, Handels-, Militärakademien, Gewerbeschulen in Form von Zeichenschulen, Provinzialgewerbeschulen, Realschulen, Gewerbeschulen für das Lehrlingswesen und kaufmännische Unterrichtsstätten sowie Fortbildungsschulen, Sonntags- und Industrieschulen (vgl. Thyssen 1954, S. 38 ff.; Schindling 1999, S. 73 f.). Zwar wurden an den berufsbildenden höheren und mittleren Einrichtungen auch allgemeinbildende Inhalte gelehrt, dennoch galten aus neuhumanistischer Sicht die allgemeinbildenden Universitäten und Gelehrtenschulen als eigentliche Stätten der Menschenbildung. Das allgemeinbildende und berufsbildende Schulwesen gewannen zwar beide also immer mehr an Kontur, wobei aber auch unter dem Vorsatz von „Bildung als Menschenrecht“ (von Friedeburg 1992, S. 54) wesentliche Bezugspunkte dieses Prozesses die standesorientierte Sozialstruktur und deren Reproduktion waren.

Als institutioneller Spalter zwischen zweckfreier Menschenbildung für eine aristokratisch sich fühlende Oberschicht auf der einen Seite und zweckbezogener praktischer beruflicher Bildung für die mittlere und niedere Bürgerschicht auf der anderen Seite galt in der Berufsbildungsdiskussion bis in die 1960er Jahre hinein Wilhelm von Humboldt. Mit dem Hinweis darauf, dass Humboldt nicht die Berufsbildung als solche grundsätzlich ablehnte, sondern sich vielmehr daran rieb, dass die Spezialbildung an der ständischen Ordnung orientiert und deshalb nicht individualisiert und zweckfrei sein konnte, wurde er jedoch mittlerweile in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik rehabilitiert (vgl. Thyssen 1954; Münch 1977; Zabeck 1977). Humboldt wollte mit seiner Forderung, die allgemeine Menschenbildung von der Spezialbildung zu trennen bzw. beides nicht miteinander zu vermischen, eine unfreie Bildung vermeiden (vgl. Lohmann/Strässer 1989, S. 72). An die Stelle einer nach Ständen getrennten Bildung sollte eine gemeinsame Bildung aller, also der ganzen Nation treten. Es sollten nirgends nur einzelne Mitglieder des Staates, sondern ihre „ganze ungetrennte Masse“ gebildet werden. So heißt es im Litauischen Schulplan von 1809: „Denn der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete muß in seinem Gemüt ursprünglich gleichbestimmt

werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, schimärisch und verschroben werden soll [...]. Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz sein, als Tische zu machen dem Gelehrten“ (Humboldt 1809/1920, S. 278). Er wollte die humanistische Einheitsschule für alle und lehnte die Mehrgliedrigkeit des Bildungswesens ab, damit auch der Ärmste zur vollständigen Menschenbildung gelangt. Für Humboldt war deshalb die Aufhebung der Trennung zwischen einer standesfixierten Spezialbildung und der Allgemeinbildung die entscheidende Voraussetzung dafür, den Gedanken einer humanistischen Einheitsschule, quasi als bildungspolitischen Entwurf gegen einen Untertanenstaat, gegen blinden Gehorsam, gegen eingeschränkte politische Teilhabe und gegen instrumental-technokratisches Agieren der Elite zu realisieren. „Die Organisation der Schulen bekümmert sich daher um keine Kaste, kein einzelnes Gewerbe“ (S. 277). Die Errichtung sogenannter Spezialschulen sollte daher auch durch andere Staatsbehörden geregelt werden. Johann Wilhelm Süvern setzte den Humboldt’schen Gedanken mit dem Schulgesetzentwurf Preußens von 1819 um: „Als öffentliche und allgemeine werden diejenigen Schulen und Erziehungsanstalten anerkannt, welche die allgemeine Bildung des Menschen an sich und nicht seine unmittelbare Vorbereitung zu besonderen einzelnen Berufsarten bezwecken“ (zit. nach Blankertz 1982, S. 119). Das Berufs- und Fachschulwesen war damit aus dem Schulreglement ausgeklammert. Die Idee einer Allgemeinbildung für das ganze Volk und einer gleichwertigen allgemeinen und beruflichen Bildung waren somit nicht realisiert und auch nicht realisierbar. Trotzdem rückte die Tatsache, dass dadurch für viele Menschen die Möglichkeit, überhaupt an höherer Bildung teilnehmen zu können, nicht gegeben war, zumindest nicht in das unmittelbare Zentrum der damaligen Reformdiskussionen. Viel stärker fand die Vorstellung von gottgewollten sozialen Unterschieden, die eine Ungleichheit unter den Menschen, eine gegliederte Gesellschaft und eine hierarchisch ausgerichtete allgemeine und berufliche Bildung rechtfertigte, wie der konservative Ministerialbeamte und Gegenspieler Humboldts, Ludolph von Beckedorff, sie in seiner Kritik am Entwurf eines Schulgesetzes vorgetragen hatte, in den Provinzialbehörden und Kirchen Anklang (vgl. Jeismann 1987, S. 117). Schließlich setzte sich mit der Trennung von Institutionalisierung, Verrechtlichung und bürokratischer Zuständigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung auch immer mehr eine statusorientierte und an höherer allgemeiner Bildung ausgerichtete Zuteilungspolitik durch.

Die soziale Frage in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts brachte aber erneut die Idee der Überwindung gespaltener Bildung als Bedingung für Chancengleichheit in die bildungspolitischen Reformdiskussionen ein. In diesem Kontext wurden immer wieder Positionen deutlich, die auf einer stärkeren Verschränkung und gegenseitigen Öffnung von allgemeiner und beruflicher Bildung insistierten. Wilhelm Dilthey beispielsweise schlug 1884 vor, die verschiedenen Bildungsanstalten in einen „rationalen Zusammenhang zu bringen“ (zit. in Herrmann 1975, S. 34 f.), sodass „auf jeder Stufe ein Übergang in die richtige Schule noch möglich ist“ (ebd.). Der Klassengesellschaft, der Differenzierung von Bildung und den Bil-

dungsprivilegien könnte nur entgegengewirkt werden, wenn „jede individuelle Begabung vermöge der freien Kommunikation der Bildungswege zu derjenigen Entwicklung gelangt, in welcher sie sich und dem Ganzen zur Befriedigung tätig sein kann“ (zit. n. Herrmann 1991, S. 153). Mit eher konservativem Unterton sah auch der Staatsrechtler und Nationalökonom Lorenz von Stein „in dem Bildungsstreben der ‚niederen Klassen‘ und der Verbreitung allgemeiner Bildung ein wichtiges Medium der Entschärfung sozialer Konflikte und ein Mittel zur Integration der Arbeiterschaft in die staatsbürgerliche Gesellschaft“ (Benner/Brüggen 2004, S. 199). In seiner Verwaltungslehre (1868) spielt das „Berufsbildungssystem“ eine wichtige Rolle, überhaupt schien es das umfassendere zu sein. So habe sich in Deutschland das „wirthschaftliche Berufsbildungswesen neben dem gelehrten zu eine[m] selbständigen, organisch geordneten und vom Staate als öffentliche Aufgabe anerkannten“ (S. 192) Bereich erhoben, sodass insgesamt die „zwei großen Berufsbildungssysteme der gelehrten oder geistigen und der wirthschaftlichen Berufe neben einander bestehen und funktionieren“ (ebd.). Diese würden nicht länger durch ständische Prinzipien getrennt, sondern sie seien „innerlich und zum Theil äußerlich verbunden“ (ebd.). Deshalb könnten auch die drei Bestandteile von Bildung, die Elementar-, Berufs- und allgemeine Bildung, nicht unabhängig voneinander betrachtet werden. „Allein sowohl ihrer innern Natur nach, als auch für das richtige Verständniß des Zustandes und der Aufgabe der Verwaltung ist es nothwendig, sie nicht bloß als neben einander stehende und gesonderte Thätigkeiten, sondern zugleich in ihrem innern Verhalten zu einander aufzufassen“ (Benner/Brüggen 2004, S. 6). Letztlich waren aber auch solche Entwurfsmodelle für Bildung und Erziehung „von denjenigen Gruppen und Schichten formuliert und getragen [...], die sich in dieser Lage zur Führung dieser Umwandlung der Gesellschaft berufen fühlten oder die auch in führende Positionen gelangten, weil sie in erster Linie am Abbau der ständischen Schranken und Traditionen und der Traditionslenkung interessiert waren und sich vom Aufstieg in die Führungspositionen der Gesellschaft auf allen Gebieten des politischen, ökonomischen und soziokulturellen Lebens am meisten erhoffen konnten. Die Modellformulierungen tragen also überall die Spuren bürgerlicher Handschrift und wurden von der mit den aufsteigenden bürgerlichen Klassen verbundenen oder von ihnen abstammenden Intelligenz durchdacht“ (Stzelewicz 1966/1973, S. 69), während die Berufsbildung des Handwerks und weite Teile der kaufmännischen Berufsbildung in die Mittelstandspolitik und die Sozialpolitik für die unteren Schichten einbezogen wurden.

Zentraler Angelpunkt für die Differenzierung von Bildungsbereichen war das sich immer weiter ausdifferenzierende Berechtigungswesen, das seit Ende des 18. Jahrhunderts ein Kontrollinstrument politischer Macht gegen eine aufstrebende Unterschicht war. Denn es gewährte nur den Absolventen der „gelehrten und geistigen Berufsbildung“ den Zugang zum staatlichen Machtapparat, während die wirtschaftliche und gewerbliche Berufsbildung, die von der Elementarbildung, über höhere Gewerbe- bzw. Fachschulbildung bis hin zur fachlich gebundenen Hochschulbildung reichte, einen eigenen „begrenzten Karriereraum“ (Harney

2004, S. 153) darstellte, innerhalb dessen die Durchlässigkeit zwar leichter war als in die gelehrte allgemeine Bildung, dafür aber der Weg nicht so weit nach oben ging. Mit dieser Berechtigungspolitik einher gingen auch berufliche Schließungsprozesse, wodurch Berufe und die mit ihnen verbundene „Berufsbildung“ organisierende Prinzipien für die Reproduktion von sozialen Klassen wurden.

Obwohl zu Beginn des 20. Jahrhunderts bereits unterschiedliche, insbesondere reformpädagogische, sozialistische und sozialdemokratische Vorschläge zur Integration allgemeiner und beruflicher Bildung, zur Lockerung der Berechtigungspolitik und zur Verbesserung von Übergängen im gesamten Bildungswesen vorlagen, wurde dennoch auf der Reichsschulkonferenz 1920 „lebhaft bedauert, daß das berufliche Schulwesen zu wenig berücksichtigt sei“ (Kühne 1923, S. V). So bezeichnete Ziertmann (1929), Ministerialdirektor im preußischen Handelsministerium, Ende der 1920er Jahre das Bildungswesen als einen „Sortierapparat“: „Das heißt mit unsern Ausdrücken: das Berechtigungswesen als soziologischer Sortierungsapparat funktioniert nicht mehr richtig und zwar, wie nun deutlich ist, deshalb nicht, weil die allgemeine Bildung der höheren Schule mit zuviel und die berufliche Bildung mit zu wenigen Berechtigungen ausgestattet ist“ (S. 48). Die statusdistribuierenden Zugänge und Bildungstitel waren und sind bis heute verknüpft mit der Schließung von als privilegiert definierten Bildungseinrichtungen. Gerade diese war nach Blankertz (1982) für den Zustrom an die Gymnasien und Universitäten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verantwortlich, denn „jede Maßnahme, die die Abgrenzungen hervorhebt und sichert, die den getrennten Bildungswegen ihre sozialschichtspezifischen Charakteristika aufdrückt, vermehrt den Sog, den die Gymnasien [...] ausüben“ (S. 181 f.).

Mit dem bildungsreformerischen Druck der 1960er/70er Jahre, der beginnenden Jugendarbeitslosigkeit und der Kritik am Sackgassencharakter von beruflicher Bildung wurden diverse Ansätze der Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit konzipiert, erprobt und durchgesetzt, zu denen die Integration beruflicher Bildung in den Sekundarbereich II, doppelqualifizierende Bildungsgänge und der zweite Bildungsweg gehörten. Dennoch war nicht zu übersehen, dass das Bürgerrecht auf Bildung nur um den Preis von Konkurrenzen und Rangordnungen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung zu haben war. Deutlich zeigte sich dies an der „Ungleichbehandlung von Lehrlingen und Studenten“ (von Friedeburg 1992, S. 430), die „in erster Linie in dem weit höheren Aufwand an öffentlicher Verantwortung und staatlichen Finanzmitteln für die weiterführenden Schulen und Hochschulen“ (ebd.) zum Ausdruck kam.

Der Run auf das höhere allgemeinbildende Schulwesen und die Universitäten, der aktuell unter dem Schlagwort „Akademisierungswahn“ thematisiert wird, ist Ergebnis von historisch-kontinuierlichen Abschottungen und Privilegierungen höherer allgemeiner Bildung, die gerade deshalb nach wie vor weitaus attraktiver ist als die berufliche Bildung. Das Bemühen um mehr Attraktivität beruflicher Bildung, um Gleichwertigkeit, die permanenten Versuche, an die allgemeine Bildung heranzureichen, mitunter durch Werbung wie „über die berufliche Bildung kommt man überallhin“, reproduzieren letztlich die Höherbewertung allgemeiner

Bildung und allgemein Gebildeter. Über den beruflichen Bildungsweg zu einem „vollwertigen“ Universitätsabschluss zu gelangen, ist trotz aller anders lautender Programmatiken immer noch mit Hürden verbunden. Deshalb müssen die „Bildungsaufsteiger“ auf dem dritten Bildungsweg auch über „hohe biographische Vorleistungen durch Schulabschluss, Berufsausbildung, Weiterbildung und Erwerbstätigkeit“ (Wolter/Dahm/Kamm 2015, S. 28) verfügen.

3 Allseitigkeit und Halbbildung

Nach wie vor ist die Berechtigungspolitik ein entscheidendes Moment in der Frage nach der Realisierbarkeit des Menschenrechts auf Bildung. Die Verteilung von Zugängen, Übergängen und Gleichwertigkeiten von Abschlüssen im gesamten Bildungswesen wird wesentlich über Berechtigungen entschieden. Solange aber die institutionellen Hürden einer umfassenden und statusverbessernden Bildung für alle nicht überwindbar waren und sind, besteht immer noch die Möglichkeit, allgemeine und berufliche Bildung als Allgemeinbildung und Berufsbildung zumindest theoretisch und konzeptionell miteinander zu versöhnen, und zwar so, dass die Verhältnisfrage, wenn auch nicht real durch entsprechende Berechtigungen, sondern ideell gelöst wird. Konnte oder sollte es also nicht gelingen, über erweiterte Berechtigungen in und zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung Standes- bzw. Klassenunterschiede und damit verbunden soziale Ungleichheit zu kompensieren, gab und gibt es also noch den Weg, sich individuell durch Allgemeinbildung über die niedere Berufsbildung zu erheben und sich so ein Stück weit zumindest gefühlt aus den Zwängen sozialer Ordnung und Gebundenheit zu befreien. Hierfür lieferten die Aufklärung, der deutsche Idealismus und der Neuhumanismus mit ihren Ideen, das Allgemeinmenschliche über jede soziale und berufliche Gebundenheit zu stellen, genügend Anhaltspunkte. Bei Rousseau (1762) heißt es: „In der natürlichen Ordnung sind alle Menschen gleich; ihre gemeinsame Berufung ist, Mensch zu sein. Wer dafür gut erzogen ist, kann alle Aufgaben, die das Menschsein verlangt, gut erfüllen. Ob mein Schüler Soldat, Priester oder Jurist wird, ist mir einerlei. Vor der Berufswahl der Eltern bestimmt ihn die Natur zum Menschen. Leben ist der Beruf, den ich ihn lehren will“ (zit. n. Blankertz 1982, S. 75). Es ging also darum, die schicksalhafte berufliche Gebundenheit durch einen „Lebensberuf“ zu kompensieren und darum, dass jeder Mensch trotz Stand und Beruf zur formalen Bildung und zum wahren Menschsein gelangen soll. Deutlich wird dies auch bei Pestalozzi (1780/1999). Er sah in der nicht-allseitigen Bildung eine Ursache für menschliches Verkümmern und betonte seine allseitige Menschenbildung als eine der berufsbezogenen übergeordnete. „Allgemeine Emporbildung aller inneren Kräfte der Menschennatur zu ‚reiner Menschenweisheit‘ ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedrigsten Menschen. Übung, Anwendung und Gebrauch seiner Kräfte und seiner Weisheit in den besonderen Lagen und Umständen der Menschheit ist Berufs- und Standesbildung. Diese muß immer dem allgemeinen Zwecke der Menschenbildung untergeordnet werden“ (Pestalozzi 1780/1999, S. 8). Auch Campe (1789) erhoffte

sich vom allseitig gebildeten Menschen eine dem standes- und beruflichen Schematismus überlegene individuelle Freiheit: „Ein Mensch von geübten und ausgebildeten Körper- und Geisteskräften, der daneben gewöhnt ist, alles, was er treibt, mit ganzer Seele und mit gänzlicher Zusammenziehung seiner Aufmerksamkeit auf sein jedesmalige Geschäft zu treiben, paßt in hundert Fächer, oder kann sich wenigstens leicht und in kurzer Zeit in dieselben hineinarbeiten, auch wenn sie noch so verschieden sind“ (S. 68). Solche Überlegungen zur Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung blieben orientiert an einer naturwüchsigen, gottgewollten Gesellschaftsstruktur und waren entsprechend konsekutiv ausgerichtet. In dieser Lesart ist jeder zu einer seinem Stand entsprechenden Berufsvorbereitung verpflichtet, an die sich eine emporgerichtete, individuell befreiende Allgemeinbildung quasi aufbauend anschließen kann. Eine Deutung, mit der diejenigen des unteren Standes mit ihrer sozialen Lage versöhnt werden sollten.

Sie musste aber dann fragwürdig werden, als die allmählich einsetzende Bildungsexpansion seit Ende des 18. Jahrhunderts auch auf Kosten einer formalen und sogar auch zugunsten einer materialen Bildung ausfiel, was dazu führte, dass in einigen Bildungskonzepten der Beruf als Anknüpfungspunkt auch für formale Bildung stärker in den Mittelpunkt der Betrachtung rückte. So kritisierte Goethe (1829/1982): „Narrenpossen sind eure allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu. Daß ein Mensch etwas ganz entschieden verstehe, vorzüglich leiste, wie nicht leicht ein anderer in der nächsten Umgebung, darauf kommt es an“ (S. 307). Denn „eines recht wissen und ausüben, gibt höhere Bildung als Halbheit im Hunderfältigen“ (S. 163). Goethe schätzte das Handwerk, da es Gelegenheit biete, sich auf eine Sache zu konzentrieren: „Sich auf ein Handwerk zu beschränken ist das beste. Für den geringsten Kopf wird es immer ein Handwerk, für den besseren eine Kunst sein, und der beste, wenn er eines tut, tut er alles, oder, um weniger paradox zu sein, in dem einen, was er recht tut, sieht er das Gleichnis von allem, was recht getan wird“ (S. 47).

Solche Kritik an den Bildungsanstalten wurde vor dem Hintergrund voranschreitender Bildungsexpansion immer lauter. Das stärkere Verlangen nach sozialem Aufstieg, ausgelöst durch ein liberales politisches und soziales Milieu, und das gestiegene Pro-Kopf-Einkommen der Bevölkerung führten ab 1815 zu einer deutlichen Zunahme der Gymnasiasten und der Studierendenzahl. Auch die Zahl der Schulen und Schüler im damaligen Berufs- und Fachschulwesen nahm kontinuierlich zu (vgl. Jeismann/Lundgreen 1987). Nietzsche (1872/2014) deckte in seiner Kritik an den „Bildungs-Anstalten“ die Paradoxie zwischen der „Erweiterung und Verbreitung der Bildung“ und der „Verringerung und Abschwächung der Bildung“ auf (S. 14). Unter dem staatlichen Vorsatz, die Bildung und Erziehung der Bürger zu fördern, verkomme die Bildung zur „Lebensnot“: „Jede Erziehung aber, welche an das Ende ihrer Laufbahn ein Amt oder einen Brodgewinn in Aussicht stellt, ist keine Erziehung zur Bildung, wie wir sie verstehen, sondern nur eine Anweisung, auf welchem Wege man im Kampfe um das Dasein sein Subjekt rette und schütze [...]. Ich für meinen Teil kenne nur einen wahren Gegensatz, Anstalten der Bildung und Anstalten der Lebensnot: zu der zweiten Gattung gehören

alle vorhandenen, von der ersten aber rede ich“ (S. 45 ff.). Nicht nur die materiale Bildung an den allgemeinbildenden Schulen, sondern auch die gesamte niedere bis höhere berufliche Bildung gehörten demzufolge zu den „Anstalten der Lebensnot“.

Für die berufliche Lehrlingsbildung kam das Problem hinzu, dass es zu dieser Zeit etliche Hinweise auf fachliche und pädagogische Vernachlässigung, auf Zucht und Ausbeutung der Lehrlinge in der Handwerks- und Fabriklehre und auf die schulische Unterversorgung der berufstätigen Jugend gab. Dieser miserable Zustand wurde auch von Juristen, Nationalökonomen und Ingenieuren kritisiert, die in erster Linie im Sinne der Gewerbeförderung auf einen Reformbedarf in der beruflichen Bildung hinwiesen (vgl. Stratmann/Schlüter 1982; Bruchhäuser/Lipsmeier 1985). Jedoch kann diese Kritik an der unzureichenden beruflichen Bildung nicht darüber hinwegtäuschen, dass es im 18. und 19. Jahrhundert ebenso engagierte Frauen und Männer gab, die sich für eine möglichst auch an Menschenbildung orientierte berufsschulische Bildung einsetzten (vgl. Pache 1896).

Inwieweit Paulsen (1895) diese in seiner Kritik an der „Halbbildung“ im Blick hatte, muss hier offenbleiben. Er verband auf jeden Fall seinen Vorwurf der „Halbbildung“ im expandierenden Bildungswesen mit einer Neubewertung der beruflichen Bildung als Bildungsmöglichkeit. Zunächst kritisierte er: „Halbbildung macht eitel und gefallsüchtig; wie aller Putz zur Schaustellung drängt, so auch jener Bildungsflitter; er hat keinen Wert, wenn ihn niemand sieht. Halbbildung macht hochmütig und herrisch. Da sie keinen inneren Wert hat, so sieht man umso mehr auf äußere Anerkennung des Vorzugs und verachtet die anderen, die keine ‚Bildung‘ haben. Halbbildung macht unduldsam und brutal“ (S. 149 f.). Dann richtete er seinen Blick auf die Berufsbildung als Bildungsmöglichkeit, weshalb er auch als Impulsgeber für die sogenannten Klassiker der Berufsbildungstheorie gesehen werden kann. Für ihn bedeutete Bildung einmal „die volle Entfaltung und Ausgestaltung der ererbten und bestimmten Naturanlage zu einer individuell ausgeprägten Persönlichkeit“ (1912, S. 54 f.) und zum anderen „muß sie, wenigstens in unsern Verhältnissen, ihren Mittelpunkt in der beruflichen Ausbildung haben. Der Beruf ist die Form, wodurch der einzelne der Gesellschaft eingegliedert ist. Bildung des einzelnen als soziales Wesen ist Berufsbildung und bedeutet die Gesamtheit der Fertigkeiten und Einsichten, wodurch der Inhaber zur vollkommenen Lösung aller Lebensaufgaben befähigt wird, die aus der beruflichen sozialen Stellung fließen“ (ebd.).

An die Ideen Paulsens konnte Kerschensteiner (1904) mit seiner Frage „Berufs- oder Allgemeinbildung?“ unmittelbar anknüpfen: „Die mit Wissensstoffen schön patinierten dreizehnjährigen Kinderköpfe erscheinen bei der Revision am Ende des sechzehnten Lebensjahres wie blank polierte hohle Kupferkessel. Die Patina war eine unechte, und drei Jahre Wind und Wetter des praktischen Lebens genügten, sie zu zerstören“ (S. 91). Kerschensteiner, der ebenfalls die „Bildungsmast“ und die enzyklopädische Wissensvermittlung im allgemeinbildenden Schulwesen kritisierte, schlug vor, Allgemeinbildung auf das Wesentliche zu konzentrieren, wobei das Wesentliche aus dem praktischen Tun, der Arbeit abgeleitet werden

sollte. Deshalb folgerte er: „Der Weg zur Menschenbildung geht über die Berufsbildung, oder wie wir auch sagen können: Der Weg zur Bildung geht über die Arbeit, zu der der Einzelne jeweils innerlich berufen ist oder berufen gemacht werden kann“ (1931, S. 192). Auch für Spranger (1923) war klar, dass sich „Berufsbildung und Allgemeinbildung durchschlingen, gegenseitig tragen und beleben“ (S. 17) und Berufsschulen nicht nur „materiale Spezialbildung“ förderten, sondern „daß sie über die direkten Berufsbedürfnisse hinaus [...] auch formale Berufsbildung erstreben“ (S. 38). Deshalb „versteht [es] sich also auch von selbst, daß die Berufsschulen von der inhaltlichen und formalen Berufsbildung aus [...] zur allgemeinen Menschenbildung im Sinne einer breiten Kulturbildung hinstreben“ (S. 39). Die Entmenschlichung der Bildung liege nicht in der Berufsbildung, sondern in der reduzierten materialisierten Bildung, die sich in jedem Bildungsbereich finde. Auf der idealistisch-neuhumanistischen Linie forderte er: „Aus dem Kern der Berufsbildung wächst der Mantel der Allgemeinbildung hervor, auf der wissenschaftlichen Stufe, aber auch auf allen anderen. Es gibt nur einen entschiedenen Gegensatz zum gebildeten Menschen: das ist nicht etwa der unliterarische [...], sondern der bloße Spezialist, der mit uneröffneten Augen an seiner Scholle haftet und sich ewig im Kreise seiner Routine dreht“ (S. 19).

Doch diese Berufsbildungstheorie geriet bereits damals in die Kritik, so beispielsweise in die von Sozialdemokraten und des Bundes Entschiedener Schulreformer. Sie wiesen auf eine naive und romantisch-verklärte Vorstellung von der Arbeits- und Berufswirklichkeit und auf die Ignoranz gegenüber Ausbeutung und sozialer Ungleichheit hin. So stand die Frage im Raum, welchen Sinn es mache, wenn die Berufsbildung an der Pforte zur Menschenbildung stehe, wenn diese Pforte für viele verschlossen bleibe und die Einheitsschulkonzepte mit der Idee der institutionellen Verzahnung von allgemeiner und beruflicher Bildung nicht realisiert würden, weil der Widerstand der sozialen Elite zu groß sei. Auch später noch wurde den sogenannten Klassikern der Berufsbildungstheorie vorgeworfen, „mit Hilfe der Grammatik sozial-konservativer Ordnungsvorstellungen“ auf eine „sozialgeschichtlich spezifische Konstellation“ (Stratmann 1988/1999, S. 579) geantwortet zu haben. Dass die Verzahnungsideen der damaligen Berufsbildungstheoretiker vor den damit verknüpften berechtigungspolitischen Fragen tatsächlich haltmachten, zeigte sich recht früh. Und dass sie nicht mit der Vorstellung einer Lockerung sozialer Ordnung verbunden sein konnten, dass auch deren Idee vom „inneren Berufensein“ und von einer generellen Berufsbildung mit Einheitsschulgedanken mit der realen Berufsdifferenzierung nicht vereinbar war, davor hatte schon Paulsen (1903) gewarnt: „Die Aufhebung der Berufsdifferenzierung könnte nicht ohne schwerste Schäden der Leistungsfähigkeit der Gesellschaft geschehen; die erstaunliche Kraft und Produktivität der gesellschaftlich organisierten Arbeit beruht eben darauf, daß die einzelnen zu differenzierten und spezifizierten Organen ausgebildet sind [...]. Ist hiernach die Differenzierung der Berufe eine soziale Notwendigkeit, so ist es auch die Differenzierung der Schulformen. Vor allem die große Differenzierung der Berufe in solche, die vorzugsweise die körperlichen Kräfte in Anspruch nehmen, und in solche, die vorzugsweise Kopfarbeit erfordern

[...] zwei verschiedene Grundformen des Schulunterrichts notwendig machen“ (zit. n. Stratmann 1988/1999, S. 590).

Auch später war allenfalls in der Idee die Berufsbildung in Zeiten von Halbbildungs-Klagen im allgemeinbildenden Schulwesen eine Kompensationsoption, und wenn, dann eher vor dem Hintergrund eines besonderen Bedarfs an beruflicher Bildung. Vielmehr stand aus reformpädagogischer Sicht erst recht die berufliche Bildung angesichts ihrer chronischen Qualitätsdefizite in der Lehrlingsausbildung im Verdacht, material und anpassungsorientiert ausgerichtet zu sein. Solche Kritiken wurden insbesondere auch in der kritischen (Berufs-)Bildungstheorie der 1960er/70er Jahre geäußert (vgl. Lempert 1974). Auch wenn sich Adorno (1959/1973) in seiner Halbbildungstheorie nicht explizit zur beruflichen Bildung geäußert hat, konnte diese seinem Verständnis nach nur einseitige Anpassung und Rückbildung bedeuten. Unter Halbbildung verstand er die „Bändigung des naturwüchsigen Menschen durch Anpassung“ (S. 97). Diese Anpassung, so Adorno auch in kritischer Hinwendung zu Aufklärung und Neuhumanismus, verbiete, „aus individueller Bestimmung übers Vorfindliche, Positive, sich zu erheben [...]. Erstarrt das Kraftfeld, das Bildung hieß, zu fixierten Kategorien, sei es Geist oder Natur, Souveränität oder Anpassung, so gerät jede einzelne dieser isolierten Kategorien in Widerspruch zu dem von ihr Gemeinten und gibt sich her zur Ideologie, befördert die Rückbildung“ (S. 98). Eine Lösung sei „die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie [die Bildung] notwendig wurde“ (S. 116). Der beruflichen Bildung, die in dieser Perspektive als unter dem Einfluss technischer und bürokratischer Herrschaft stehend und der Ausbeutung und der Erziehung zum Verzicht ausgesetzt interpretiert wurde, konnte eine herrschaftskritische und emanzipatorische Reflexion dieser Zustände zur Bildung verhelfen (vgl. Lempert 1974, S. 19).

Unter dem Vorzeichen von Halbbildung, der Gefahr materialer Verkümmerung von Bildung, der Erkenntnis interessenpolitischer und ideologischer Instrumentalisierbarkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung und auch aus einer gewissen stillgeschwiegenen Hilflosigkeit heraus, an der historisch verfestigten sozialen Differenzierung und Ungleichverteilung im Bildungssystem doch nur schwer etwas ändern zu können, mündeten Auseinandersetzungen mit der Verhältnisfrage schließlich doch wieder bei Kerschensteiner. So folgerte Litt (1947/77): „Gelingt es uns nicht, in der Sphäre der Berufsarbeit selbst die menschenbildenden Motive zu entdecken und zur Wirksamkeit zu bringen, so heißt es jeglicher Hoffnung auf Bildung entsagen“ (S. 15). Blankertz (1963/1985) kam zu dem Ergebnis, „daß man ‚Allgemeinbildung‘ niemals als solche erstreben kann, sondern immer nur über eine jeweils besonders bestimmte; Allgemeinbildung als solche zu gewinnen ist das Verkehrte dessen, was sie eigentlich will. Der Weg der Bildung führt notwendigerweise über Arbeit am besonders bestimmten Gegenstand, doch wird der Gegenstand in seiner Besonderheit angewiesen durch die historisch bedingten Mächte des Lebens“ (S. 122). Dank verschiedener Reformansätze und -versuche wurde dennoch die Integration allgemeiner und beruflicher Bildung zu einer auch bildungspolitisch konsensfähigen Formel. Der Deutsche Ausschuss für das Erzie-

hungs- und Bildungswesen (1966) hat an mehreren Stellen in seinem Gutachten darauf hingewiesen, dass er eine Revision des dichotomischen Denkens unterstützt und „Ausbildung und Bildung nicht als Gegensätze, sondern als einander wechselseitig bedingende Momente im Erziehungsgang des jungen Menschen beurteilt“ (S. 475). Ähnlich auch der Deutsche Bildungstrat (1970), wenn er betont: „Der Lernprozeß wird grundsätzlich als eine Einheit angesehen, in der allgemeine und berufliche oder praktische und theoretische Bildung nicht voneinander zu isolieren sind“ (S. 35). Solche Überlegungen erhielten in den folgenden Jahrzehnten mit den Konzepten der „Schlüsselqualifikationen“ und der „Handlungskompetenz“ Unterstützung. Bildung, die sich nur auf das Allgemeine oder das Berufliche konzentriere, so der Tenor, sei verkürzt und würde weder den individuellen berufsbiografischen Entfaltungsinteressen noch den Anforderungen des Beschäftigungssystems gerecht. Solche Versöhnung unter dem Begriff Kompetenzen und Employability folgt den funktionalen Anforderungen des Beschäftigungssystems und ist unter dieser zweckbezogenen Prämisse zu haben.

4 Allgemeine Nützlichkeit von Bildung und Ökonomisierung

Der Widerspruch zwischen Bildung und Ökonomie, der in der Spannweite von Utilitarismus bis hin zum „Ökonomismus“ (vgl. Fischer 1932/63, S. 35) Diskursthema in der Gesellschafts- und Bildungstheorie war und ist, fand und findet auch Eingang in die Frage nach dem Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, jedoch nicht zwangsläufig in trennender Weise.

Die im Zuge des Merkantilismus betriebene Steigerung und Vermehrung des Produktionsfaktors Arbeit führte im Bildungs- und Erziehungswesen des 17. Jahrhunderts zu „Ökonomisierungstendenzen“ (Spranger 1949, S. 29) in Form von an staatlich-wirtschaftlichem Nutzen orientierten Gründungen und Erweiterungen von Industrie- und Volksschulen sowie zu Reformprojekten der „Realpädagogik“ (vgl. Kühlmann 1996, S. 155). Diese merkantilistische Strömung verhalf auch der handwerklich-beruflichen Bildung zu mehr öffentlicher Aufmerksamkeit, nicht zuletzt auch unterstützt durch die Berufslehre der Reformation. So wollte der Ökonom Johann Joachim Becher Mitte des 17. Jahrhunderts die gewerblich-berufliche Berufsbildung als wichtiges Element merkantilistischer Bildungspolitik verstanden wissen. „Die von ihm geplante Schulaufsichtsbehörde sollte nicht nur die Aufsicht über die Studien der Alten und Jungen, sondern auch über die Handwerker und Lehrjungen ausüben, und die Prüfungsbehörde nicht nur die Studierenden, sondern auch die Handwerksmeister examinieren“ (Barschak 1929, S. 5). Auch Leibniz forderte 1670, dass es mehr öffentliche Handwerkerschulen geben soll, damit die Knaben nicht so viele Jahre unnütz, durch bloße Schläge und Prügel, zurück gehalten würden, zum großen Schaden des Staates, welcher ebensoviel an Nutzen verliert, als diese Knaben an ihrem Leben (vgl. Leibniz Editionsstelle 2011, S. LXI/760). Die Notwendigkeit einer „guten Berufserziehung“, und zwar über die christliche Erziehung hinaus, forderte auch der Jurist Adrian Beier

mit seiner Schrift „Tyro – der Lehrjung“ (1683). Er kritisierte – auch im Sinne der Gewerbeförderung – den minderwertigen Zustand der Lehre, plädierte dafür, besser für den Nachwuchs zu sorgen, dessen individuelle Interessen zu fördern und auch die mechanischen Disziplinen und die guten Künste als Bestandteile der Lehre miteinzubeziehen.

In der merkantilistischen Idee, Erziehung im staats- und wirtschaftspolitischen Interesse zu sehen, ging es den Philanthropen des 18. Jahrhunderts um Menschenfreundlichkeit und Gemeinnutz. Auch sie wollten den „Erwerbssinn wecken“ und „Berufstüchtigkeit steigern“ (Reble 1965, S. 148). „Beim Unterricht werden daher die Realien in den Vordergrund gerückt, die fremden Sprachen nur vom ‚Nutzen‘ her gewertet [...]. Wie der handgreifliche Nutzen, so liegt ihnen das irdische Glück am Herzen“. In diesem Sinne formulierte Campe (1786), „in den Schulen, ihr Fürsten, in den Schulen, ihr Väter des Staates, in den Schulen und nirgends sonst muß man die Werkstatt anlegen, wenn man Menschen veredeln, Gewerbe, Künste und Wissenschaften befördern und Nahrung und öffentlichen Wohlstand des Landes erhöhen will“ (zit. n. Tenorth 2000, S. 90).

Um wirtschaftliche Interessen des Staates, Gemeinnutz, Wohlfahrt und Aufklärung miteinander zu verbinden, entstanden in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts unterschiedliche gemeinnützige Gesellschaften, die sogenannten „Bienengesellschaften“ oder „Patriotischen Gesellschaften“. Orientiert an englischen Vorbildern und geführt von besitzenden und gebildeten Bürgern wollten sie eine Brücke zwischen Patriotismus, Wirtschaftsförderung, Wohlfahrt und Aufklärung schlagen, indem sie die Förderung des gewerblich-höheren und niederen Unterrichtswesens, die kulturelle Volksbildung, die Armen- und Gesundheitsfürsorge und Mädchenbildung zu ihren Arbeitsgebieten machten (vgl. Büchter 2015). Die Idee, Bildung im Sinne des wirtschaftlichen und sozialen Gemeinnutzes zu fördern, setzte auch die Brauchbarkeit des einzelnen Menschen ins Blickfeld, kombiniert mit Überlegungen zum Verhältnis zwischen Menschenbildung und eben dieser Brauchbarkeit. So warf Villaume (1785) die Frage auf, ob die Vollkommenheit des Menschen seiner Brauchbarkeit geopfert werden müsste. Die Grenzen der Vollkommenheit würden durch Arbeit und Beruf auferlegt, was folglich dazu führe, dass die absolute Vollkommenheit nicht das Los der Menschen sei. „Der sehr tiefdenkende Kopf findet gemeiniglich an den alltäglichen Geschäften wenig Vergnügen, und wenn er sich bis zu ihnen herablassen will, so fehlen ihm die Geschicklichkeit und die Lust dazu“ (zit. n. Blankertz 1963/1985, S. 47 f.). Dem Beruf und damit auch der beruflichen Bildung sprach er einen anderen Nutzen zu als der Vollkommenheit des einzelnen Menschen. Allerdings sei das Berufliche auf der Ebene von Mittelmäßigkeit anzusiedeln: „Die meresten Menschen sind in allen ihren Kräften mittelmäßig und ihre Bedürfnisse gehen nur auf Mittelmäßigkeit [...] Also besteht die Brauchbarkeit mehrenteils in dem Mittelmäßigen. Der Mensch braucht mehr Hütten als Paläste [...] Ich will damit nicht sagen, daß höhere Vollkommenheit [...] keinen Nutzen hat. Sie hat einen großen Nutzen, die mittelmäßigen sind aber gemeinnütziger“ (ebd.). Die Lösung der Spannung zwischen Vollkommenheit und Brauchbarkeit fand Villaume in seiner These, dass

die Vollkommenheit mit einer als Gemeinnützigkeit gedachten Brauchbarkeit zusammenfalle. Die beginnende Industrialisierung und die Teilung der Arbeit ließen jedoch immer mehr Zweifel an einer an Gemeinnützigkeit ausgerichteten Brauchbarkeit aufkommen, und führten dazu, dass vor dem individuellen Freiheitsverlust und der Unterordnung unter fremdbestimmte Verhältnisse gewarnt wurde. Schiller (1795) wandte sich gegen die unproblematische Orientierung an der Nützlichkeit und gegen die Partikularisierung des Menschen im Zuge von Arbeitsteilung und der Zerstückelung gesellschaftlicher Verhältnisse: „Auseinandergerissen wurden jetzt der Staat und die Kirche, die Gesetze und Sitten; der Genuß wurde von der Arbeit, als Mittel vom Zweck, die Anstrengung von der Belohnung geschieden. Ewig nur an ein einzelnes kleines Bruchstück des Ganzen gefesselt, bildet sich der Mensch selbst nur als Bruchstück aus, ewig nur das eintönige Geräusch des Rades, das ihn umtreibt, im Ohre, entwickelt er nie die Harmonie seines Wesens, und anstatt die Menschheit in seiner Natur auszuprägen, wird er bloß zu einem Abdruck seines Geschäfts, seiner Wissenschaft" (S. 28). Auch Humboldt (1792/1851) sah in seinen frühen „Ideen zu einem Versuch über den Staat" die Freiheit durch die Verbürgerlichung der Menschen gefährdet: „Ganz und gar aber hört es auf, heilsam zu sein, wenn der Mensch dem Bürger geopfert wird. Denn wenngleich alsdann die nachteiligen Folgen des Mißverhältnisses hinwegfallen, so verliert auch der Mensch dasjenige, welches er gerade durch die Vereinigung in einen Staat zu sichern bemüht war. Daher müßte [...] die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen überall vorangehen" (S. 72). Diese Ausklammerung von Vergesellschaftung, von staatlich-wirtschaftlichem Nützlichkeitsdenken und einer sukzessiven Ökonomisierung von Lebensbereichen in einem sich als aufgeklärt-liberal verstehenden Staat führte im 18. Jahrhundert auch zu solchen Positionen, in denen die gesellschaftliche und ökonomische Gebundenheit der Menschen als Bedingung für die Menschwerdung gesehen wurde. Nach Hegel (1821/1968) begründete der Widerspruch zwischen dem individuell Besonderen und dem öffentlich Allgemeinen, d.h. das Ausüben von Arbeit und die Beteiligung am öffentlichen Leben durch den Beruf, erst den bildenden Prozess des Subjekts: „Die Besonderheit zunächst als das gegen das Allgemeine des Willens überhaupt Bestimmte [...] ist subjektives Bedürfniß, welche seine Objektivität d.i. Befriedigung durch das Mittel a) äußerer Dinge, die nun ebenso das Eigenthum und Produkt anderer Bedürfnisse und Willen sind, und b) durch die Thätigkeit und Arbeit, als das die beiden Seiten Vermittelnde erlangt. Indem sein Zweck die Befriedigung der subjektiven Besonderheit ist, aber in der Beziehung auf die Bedürfnisse und die freie Willkür Anderer die Allgemeinheit sich geltend macht, so ist dieß Scheinen der Vernünftigkeit in dieser Sphäre der Endlichkeit der Verstand die Seite, auf die es in der Betrachtung ankommt, und welche das Versöhnende innerhalb dieser Sphäre selbst ausmacht" (S. 197 f.). Das Aufgehen in der Allgemeinheit beispielsweise im Beruf ermöglicht demnach ein verstandesgeleitetes Reflektieren über die Widersprüche und Spannungen, die sich aus der „Unmittelbaren Einzelheit" und der „substantiellen Allgemeinheit" ergebe. Nach Ten-

orth (1987) ist Hegels Theorie der Bildung „eher der Höhepunkt und zugleich auch Abschluß der klassischen Bildungsreflexion“ (S. 80).

Für Marx und Engels (1845) war eine „vollseitige“ Bildung der Menschen unter kapitalistischer Herrschaft nur als beherrschte Bildung denkbar: „Die Gedanken der herrschenden Klasse sind in jeder Epoche die herrschenden Gedanken, das heißt, die Klasse, welche die herrschende materielle Macht der Gesellschaft ist, ist zugleich ihre herrschende geistige Macht. Die Klasse, die die Mittel zur materiellen Produktion zu ihrer Verfügung hat, disponiert damit zugleich über die Mittel zur geistigen Produktion, so daß ihr damit zugleich im Durchschnitt die Gedanken derer, denen die Mittel zur geistigen Produktion abgehen, unterworfen sind. Die herrschenden Gedanken sind weiter Nichts als der ideelle Ausdruck der herrschenden materiellen Verhältnisse; also der Verhältnisse, die eben eine Klasse zur herrschenden machen, also die Gedanken ihrer Herrschaft“ (S. 46). Der „Keim der Erziehung der Zukunft, welche für alle Kinder über einem gewissen Alter produktive Arbeit mit Unterricht [...] verbinden wird, nicht nur als eine Methode zur Steigerung der gesellschaftlichen Produktion, sondern als die einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen“ (Marx/Engels 1967, S. 508), sei aus dem Fabriksystem entsprungen. Und indem die „möglichste Vielseitigkeit der Arbeiter als allgemeines gesellschaftliches Produktionsgesetz“ (S. 512) gelte, gehe es um die „absolute Disponibilität des Menschen für wechselnde Arbeitserfordernisse“ (ebd.). Demzufolge seien die Anstalten der Erziehung und Bildung auch nach kapitalistisch-ökonomischer Logik ausgerichtet. Die Trennung allgemeiner und beruflicher Bildung ist demnach eine Folge von Arbeitsteilung und gleichzeitig eine Voraussetzung zur Festigung kapitalistischer Herrschaft. Deshalb müsste die berufliche Bildung in der Bildung und nicht in der Arbeitsteilung aufgehoben werden. Eine Ökonomisierung des Bildungswesens, d. h. eine zunehmende Unterwerfung von Bildungsangelegenheiten unter Wirtschaftlichkeitsgesichtspunkte, wurde seit der Hochindustrialisierung häufiger thematisiert. Nietzsche (1872) drückte den Wandel von der Nützlichkeitsorientierung hin zur Erwerbsorientierung in der Bildung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts folgendermaßen aus: „Ich glaube bemerkt zu haben, von welcher Seite aus der Ruf nach möglichster Erweiterung und Ausbreitung der Bildung am deutlichsten erschallt. Diese Erweiterung gehört unter die beliebten national-ökonomischen Dogmen der Gegenwart. Möglichst viel Erkenntnis und Bildung – daher möglichst viel Produktion und Bedürfnis – daher möglichst viel Glück – so lautet etwa die Formel: Hier haben wir den Nutzen als Ziel und Zweck der Bildung, noch genauer den Erwerb, den möglichst großen Geldgewinn (S. 14).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts zeigte sich in der Diskussion um Bildung und Erziehung eine insgesamt stärkere Hinwendung zu ökonomischen Problemstellungen, insbesondere in der beruflichen Bildung. Die als effizient begründete Expansion von Bildung insgesamt, wovon besonders die berufsschulische Bildung betroffen war, die Industrialisierung betrieblicher Bildung, die ökonomische Knappheit und Engpässe auf dem Arbeitsmarkt Ende der 1920er Jahre und die internen unterrichtlichen Restriktionen im Berufsschulwesen kamen einem

„manchesterlichen Liberalismus“ (Barschak 1929, S. 44) gleich, der sich in „Ablehnung staatlicher Fürsorge, Ablehnung des Schulzwangs, Verkennung der pädagogischen Möglichkeiten der beruflichen Bildung und endlich Auflockerung des Lehrverhältnisses“ (ebd.) niederschlug. Von einer Ökonomisierung bzw. einem Ökonomismus des Bildungswesens war auch Fischer (1932/1963) überzeugt: „Ökonomische Kategorien beherrschen heute alles und alle. Man muß es aus dieser uneingeschränkten Vorherrschaft des Ökonomismus in Denkhaltung und Lebenseinstellung der Gegenwart verstehen, wenn auch der Mensch und seine Bildung dem Geltungs- und Machtbereich der Wirtschaft unterworfen werden [...] Besonders das Erziehungswesen, d. h. die organisierten Einrichtungen für Erziehung und Bildung des Nachwuchses, vorab die Schulen, werden in der öffentlichen Meinung immer nackter von ökonomischen Gesichtspunkten aus betrachtet, kritisiert, gewertet“ (S. 35). Die Dominanz kapitalistisch-ökonomischen Denkens und Handelns, die sich darin niederschlägt, dass wirtschaftliche Partikularinteressen vor Interessen an Humanität und Gemeinwohl gestellt wurden und werden, war insbesondere in den 1960er und 70er Jahren im Kontext der Kritik der politischen Ökonomie des (Aus-)Bildungssektors Inhalt sowohl erziehungswissenschaftlicher als auch teilweise berufs- und wirtschaftspädagogischer Kritik.

In den letzten Jahren wird der Ökonomismus-Vorwurf nicht nur im (berufs-)bildungswissenschaftlich-akademischen Diskurs, sondern auch in der Bildungspolitik und -praxis lauter („Bildung ist keine Ware“). Hiervon sind beide Bildungsbereiche betroffen. Die Lösung, und hier können allgemeine und berufliche Bildung zusammenfließen, liegt in einem Sich-ins-Verhältnis-Setzen gegenüber den „historisch bedingten Mächten des Lebens“ (Blankertz 1963/1985, S. 122), in einer gemeinsamen (selbst-)kritischen Auseinandersetzung damit, wie und in welcher Weise Denken und Handeln von welchen ökonomischen Kategorien geleitet sind, und welches Verständnis einer humanen und gemeinnützigen Ökonomie maßgeblich sein kann. Die Verhältnisfrage berührt dieses Nachdenken über eine übergreifende politische Bildung insofern, als beide Bildungsbereiche in unterschiedlicher Weise von Ökonomisierung betroffen sind. In der allgemeinen Bildung ist Ökonomisierung eher eine äußere Bedingung, während in der beruflichen Bildung aufgrund ihrer unmittelbaren Verflochtenheit mit dem Wirtschafts- und Beschäftigungssystem Ökonomisierung auch als künftige Aufgabe ihrer Schülerinnen und Schüler zu verstehen ist.

5 Schluss

Ausgangspunkt des Beitrags war die Frage danach, von welchen übergreifenden historisch-kontinuierlichen Widersprüchen allgemeine und berufliche Bildung betroffen sind, wie sich diese im Verhältnis der beiden Bildungsbereiche zueinander auswirken und wie sie gelöst wurden und werden. Die Bildungsparadoxien von a) Bildung für alle und soziale Portionierung, b) von Allseitigkeit und Halbbildung und c) von allgemeiner Nützlichkeit von Bildung und Ökonomisierung laufen auf Rangordnungen und Funktionalisierungen beider Bereiche hinaus. Die Frage ist,

wie über Bildung übergreifend nachgedacht werden kann, damit allgemeine und berufliche Bildung nicht mehr gegeneinander ausgespielt werden und ohne Ungleichwertigkeiten ineinanderfließen, sich abgrenzen und ergänzen können.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung. In: Hartfiel, Günter/Holm, Kurt (Hrsg.) (1973): Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft. Wiederabdruck. Opladen, S. 96–117.

Baethge, Martin (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI-Mitteilungen, Nr. 34, S. 13–27.

Barschak, Erna (1929): Die Idee der Berufsbildung und ihre Einwirkung auf die Berufserziehung im Gewerbe. Leipzig.

Beier, Adrian (1683): Tyro. Der Lehr-Jung. Jena.

Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2004): Bildsamkeit/Bildung. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe. Weinheim, Basel, S. 174–215.

Blankertz, Herwig (1963): Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Reprint 1985. Weinheim, München.

Blankertz, Herwig (1982): Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Münster.

Bruchhäuser, Hanns-Peter/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.) (1985): Die schulische Berufsbildung 1869–1918. Köln, Wien.

Buck, August (1996): Der italienische Humanismus. In: Hammerstein, Notker (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band 1. 15. und 17. Jahrhundert. München, S. 1–56.

Büchter, Karin: Das Berufsschulwesen Hamburgs entsteht und differenziert sich aus. Zur Vorgeschichte im 18. und 19. Jahrhundert. In: Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) (Hrsg.): 150 Jahre staatliche berufsbildende Schulen in Hamburg. Hamburg, S. 37–41.

Burkhardt, Jakob (1860/1960): Die Kultur der Renaissance. Ein Versuch. Stuttgart.

Campe, Joachim Heinrich (1789): Erläuternde, bestimmende und Berichtigende Anmerkungen der Gesellschaft der Revisoren. Emil oder über die Erziehung von J. J. Rousseau. Braunschweig.

Dauenhauer, Erich/Kluge, Norbert (Hrsg.) (1977): Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Bad Heilbrunn/Obb.

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966): Empfehlungen und Gutachten 1953–1965. Gesamtausgabe. Stuttgart.

Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.

Euler, Peter (2015): Überholte, aber keineswegs überwundene Widersprüche. Überlegungen zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung. In: Ziegler, Birgit (Hrsg.): Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen? Bielefeld, S. 137–146.

Fischer, Aloys (1932): Wirtschaft und Schule. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.) (1963): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt am Main, S. 35–60.

Friedeburg, Ludwig von (1992): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt am Main.

Gans, August (1930): Das ökonomische Motiv in der preußischen Pädagogik des achtzehnten Jahrhunderts. Halle (Saale).

Giesecke, Hermann (1977): Allgemeinbildung, Berufsbildung, politische Bildung – ihre Einheit und ihr Zusammenhang. In: Dauenhauer, Erich/Kluge, Norbert (Hrsg.): a. a. O., S. 41–53.

Goethe, Johann Wolfgang (1829): Wilhelm Meisters Wanderjahre oder Die Entsagenden, herausgegeben von Eberhard Bahr (1982). Stuttgart.

Harney, Klaus (2004): Berufsbildung. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel, S. 153–173.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1821/1968): Hegel Studienausgabe 2. Rechtsphilosophie. Frankfurt am Main, Hamburg.

Herrmann, Ulrich (1975): Bildung und Beruf im Denken Wilhelm Diltheys In: Stratmann, Karlwilhelm/Bartel, Werner (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln.

Herrmann, Ulrich (1991): Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. In: Berg, Christa (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. 1870–1918, München. S. 147–178.

Humboldt, Wilhelm von (1792): Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. Wiederabdruck 1851. Leipzig.

Humboldt, Wilhelm von (1809): Der königsberger und litauische Schulplan. In: Leitzmann, Albert (Hrsg.): Wilhelm Humboldts Werke. Dreizehnter Band. Berlin, S. 259–282.

Jeismann, Karl-Ernst (1987): Zur Bedeutung der „Bildung" im 19. Jahrhundert. In: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III. 1800–1870. München, S. 1–22.

Jost, Wolfdietrich (1982): Gewerbliche Schulen und politische Macht. Zur Entwicklung des gewerblichen Schulwesens in Preußen in der Zeit von 1850–1880. Weinheim, Basel.

Kerschensteiner, Georg (1904): Berufs- oder Allgemeinbildung? In: Wehle, Gerhard (Hrsg.): Georg Kerschensteiner. Wege der Forschung: Darmstadt, S. 89–104.

Kerschensteiner, Georg (1931): Theorie der Bildung. 3. Aufl. Leipzig und Berlin.

Kühlmann, Wilhelm (1996): Pädagogische Konzeptionen. In: Hammerstein, Notker (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band I. 15. bis 17. Jahrhundert. München, S. 153–196.

Kühne, Alfred (1923): Vorwort zur ersten Auflage. In: Kühne, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig, S. V-VI.

Kutscha, Günter (1996): Integriertes Lernen in berufs- und studienbezogenen Bildungsgängen der Sekundarstufe II. Entwicklungen und Konzepte in der Bundesrepublik Deutschland. Mercator-Universität Duisburg (Ms.).

Leibniz Editionsstelle Potsdam der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. Siebenter Band 1697–Anfang 1699. Berlin.

Lempert, Wolfgang (1974): Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt am Main.

Litt, Theodor (1947): Berufsbildung und Allgemeinbildung. Wiederabdruck. In: Dauenhauer, Erich/Kluge, Norbert (Hrsg.) (1977): a. a. O., S. 7–23.

Lohmann, Ingrid/Strässer, Rudolf (1989): Bildung und Praxis. Über den Satz: „Die Wahrheit der Allgemeinbildung ist die spezielle oder berufliche Bildung". In: Kutscha, Günter (Hrsg.): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim, Basel, S. 69–86.

Lundgreen, Peter (1975): Techniker in Preussen während der frühen Industrialisierung. Berlin.

Marx, Karl/Engels, Friedrich (1845): Werke. Band 3. 1845–1846, herausgegeben vom Institut für Marxismus-Leninismus Beim ZK der SED 1969. Berlin.

Marx, Karl/Engels, Friedrich (1867): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Buch I: Der Produktionsprozeß des Kapitals, 4. Aufl. 1890, herausgegeben vom Institut für Marxismus-Leninismus Beim ZK der SED 1962. Berlin.

Münch, Joachim (1977): Das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung. In: Dauenhauer, Erich/Kluge, Norbert (Hrsg.): a. a. O., S. 54–82.

Nietzsche, Friedrich (1872/2014): Über die Zukunft unserer Bildungs-Anstalten. Berlin.

Pache, Oskar (1896): Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens. 1. Teil. Wittenberg.

Paulsen, Friedrich (1895): Bildung. In: Paulsen, Friedrich: Gesammelte pädagogische Abhandlungen, herausgegeben von Eduard Spranger 1912, Stuttgart/Berlin, S. 127–150.

Paulsen, Friedrich (1912): Das moderne Bildungswesen. In: Lexis, Wilhelm/Pausen, Friedrich/Schöppa, Gerhard u. a. (Hrsg.): Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 54–85.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1780): Die Abendstunde eines Einsiedlers. In: Dietrich, Theo (Hrsg.) (1999): Johann Heinrich Pestalozzi. Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung. 7. Aufl. Bad Heilbrunn/OBB, S. 5–17.

Reble, A. (1965): Geschichte der Pädagogik. Stuttgart.

Schiller, Friedrich von (1795): Über die ästhetische Erziehung der Menschen in einer Reyhe von Briefen. In: Schiller, Friedrich von (Hrsg.): Die Horen, I. Stück. Tübingen, S. 45–124.

Schindling, Anton (1999): Bildung und Wissenschaft in der frühen Neuzeit 1650–1800. München.

Seifert, Arno (1996): Das höhere Schulwesen. Universitäten und Gymnasien. In: Hammerstein, Notker (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band I. 15. bis 17. Jahrhundert. München, S. 197–374.

Stein, Lorenz von (1868): Das Bildungswesen. Erster Theil. Das Elementar- und das Berufsbildungswesen. Stuttgart.

Strzelewicz, Willy (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. In: Hartfiel, Günter/Holm, Kurt (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft. Wiederabdruck. Opladen, S. 62–95.

Spranger, Eduard (1923): Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In: Knoll, Joachim (Hrsg.) (1965): Grundlagen und Grundfragen der Erziehung. Quel-

lentexte für Seminar und Arbeitsgemeinschaft. Wiederabdruck. Heidelberg, S. 8–23.

Spranger, Eduard (1949): Zur Geschichte der deutschen Volksschule. Heidelberg.

Stein, Lorenz von (1868): Die Verwaltungslehre. Teil 6. Stuttgart.

Stratmann, Karlwilhelm (1988): Zur Sozialgeschichte der Berufsbildungstheorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 84. Band, (7), S. 579–598.

Stratmann, Karlwilhelm/Schlüter, Anne (Hrsg.) (1982): Quellen und Dokumente zur Berufsbildung 1794–1869. Köln, Wien.

Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 3. Aufl. Weinheim/München.

Thyssen, Simon (1954): Die Berufsschule in Idee und Gestaltung. Essen.

Tröger, Walter (1977): Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung im Hinblick auf die Entwicklung der Technik. In: Dauenhauer, Erich/Kluge, Norbert (Hrsg.): a. a. O., S. 24–40.

Wolter, Andrä/Dahm, Gunther/Kamm, Caroline u. a. (2015): Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate. In: Elsholz, Uwe (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte und Studium. Analyse und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld, S. 11–34.

Wühr, Wilhelm (1950): Das abendländische Bildungswesen im Mittelalter. München.

Zabeck, Jürgen (1977): Wissenschaftsorientiertheit als bildungstheoretische und bildungspolitische Kategorie – Zum Problem der Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung. In: Dauenhauer, Erich/Kluge, Norbert (Hrsg.): a. a. O., S. 83–97.

Ziertmann, Paul (1929): Schule und Berechtigungswesen unter besonderer Berücksichtigung der Volks- und Berufsschule. In: Behrend, Felix (Hrsg.): Vom Sinn und Unsinn des Berechtigungswesens. Leipzig, S. 13–52.

Renaissance der dualen Berufsbildung durch Modernisierung[1]

Philipp Gonon (Universität Zürich)

Abstract

Die Berufsbildung hat sich im Verlaufe ihrer Geschichte laufend erneuert. Die mittelalterliche Ausbildung im Kleinbetrieb baute auf ein informelles Verhältnis von Meister und Lehrling. Im Verlaufe der Industrialisierung setzte sich eine formal geregelte Berufsbildung mit ergänzender Schulbildung durch, die gegenwärtig wiederum transformiert wird. Der Beitrag stellt diese Entwicklung dar, mit einem besonderen Fokus auf die Schweiz.

1 Einleitung

Die Berufsbildung hat sich seit den 1960er-Jahren stark verändert. Lange war sie geprägt durch ein patriarchalisches Verhältnis von Meister und Lehrling. Die berufliche Ausbildung wurde in den 1970er-Jahren von Jugendlichen, gewerkschaftsnahen Kreisen und politischen Protestparteien denn auch heftig kritisiert. Angeprangert wurden der Einsatz von Lehrlingen als billige Hilfskräfte, die wenigen Lernmöglichkeiten und generell eine Benachteiligung gegenüber Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Diese Kritik setzte die Berufsbildung unter Reformdruck. Durch erstmals geschaffene oder revidierte Gesetzgebungen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung, bzw. durch Standardisierung und Differenzierung, gelang es, die berufliche Bildung zu erneuern, wie im folgenden Beitrag mit besonderem Bezug auf die Schweiz dargelegt wird. Die Berufsbildung hat, insgesamt betrachtet, zwei Modernisierungswellen durchlaufen: In der ersten Modernisierung wurde die Berufsbildung national organisiert, die spätmittelalterliche handwerkliche Lehre erneuert und mit schulischer Bildung ergänzt. Die zweite (reflexive) Modernisierung zeichnet sich durch eine weitgehende Integration der beruflichen Bildung in das Bildungsgesamtsystem aus; damit ist auch der Zugang zur Hochschulbildung gewährleistet.

1 Verschriftlichte Fassung der Keynote vom 8.7. 2016, gehalten auf der 5. Österreichischen Berufsbildungsforschungskonferenz in Steyr

2 Renaissance und Berufsbildung, Renaissance der Berufsbildung

Wenn die Frage im Raum steht, ob es eine Renaissance der dualen Berufsbildung gibt, so ist es tatsächlich auch naheliegend, sich auf dieses Zeitalter zurückzubeziehen.

Die Rückbesinnung auf die Antike diente den Protagonisten jener Zeit, einen Aufbruch und eine Wiederbelebung („Rinascimento") bzw. Erneuerung einzuleiten. Die Suche nach den Quellen, damals in Klöstern und Bibliotheken, führte zu vielerlei Entdeckungen, so zu verschollenen epikureischen Schriften, wie etwa zu Lukrez „De Rerum Natura". In der Erschließung dieses Werkes „Über die Natur der Dinge" sieht der renommierte Literaturprofessor Stephen Greenblatt den Beginn der Renaissance. Gemäß Lukrez gibt es keinen Schöpfungsplan, keine göttliche Architektur und auch kein intelligentes Design, was den Aufbau und den Lauf der Welt betrifft. Alles sei ein Kompositum, das zusammengefügt bzw. zusammenzufügen ist (Greenblatt 2011, S. 13).

Die Wiederbelebung und Verbreitung von solcherlei subversiven Vorstellungen und bereits in der Antike Gedachtem und auch Praktiziertem in jener Zeit erfolgte jedoch nicht primär durch Literaten und Ästheten, sondern durch aktive Gruppierungen, bestehend aus individuell Gebildeten, aber auch aus Personen aus den Bereichen der Verwaltung, Bildung und Kunst, den sogenannten „Social Humanists" (Maxson 2014). Dieses Konzept der Komposition und Expansion durch „Sozialhumanisten" soll auf unsere Fragestellung übertragen und für die Berufsbildung im Folgenden dargelegt werden.

Bereits im 14. Jahrhundert, also an der Schwelle zur Neuzeit, gab es – gemäß Quellen – die handwerkliche Lehre beim Meister: So hält ein Geschworenenbrief 1366 in Zürich fest: „zimmerlute, murer, wagner ... vasbinder und reblute" sollen je eine Zunft bilden. Pro Meister seien hierbei zwei Gesellen und ein Lehrknabe für eine dreijährige Lehrzeit vorgesehen. Auch die Laufbahn sei so zu regeln, dass man zunächst Geselle sei und danach für die Meisterschaft eine Meisterprobe zu absolvieren hatte, was je nach Handwerk freilich stark variierte (siehe Schnyder/Nabholz 1936 und Berger 2016).

Diese auf die kleinbetrieblich-handwerkliche Welt des Spätmittelalters bezogene Programmatik und soziale Organisationsform, das heißt also die gestufte und regulierte Ausbildungsform über Berufe, vermittelt und gesteuert über berufliche Vereinigungen, hat bis heute überlebt und sich in der Industrie-, Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft etablieren können.

Die hier entfaltete These lautet, dass es eine *erste* Modernisierung der Berufsbildung im 19. Jahrhundert gab, die darin zu sehen ist, dass die Schule diese berufliche Ausbildungsform, also die „Lehre beim Meister" ergänzte oder als grundlegende Alternative in beruflichen Vollzeitschulen sogar ersetzte. Eine Stabilisierung der beruflichen Ausbildung auf nationaler Ebene, beruhend auf diesem Zusammenspiel von betrieblichem Lernen und schulischer Vermittlung, ja später

sogar ein Bedeutungsgewinn und eine Expansion, erfolgten im Verlaufe des 20. Jahrhunderts. Eine *zweite* („reflexive") Modernisierung ergab sich nach einer Phase der Stagnation und teilweise eines Rückbaus seit den 1980er-Jahren ab Ende des 20. Jahrhunderts: Die Berufsbildung ist in den Kontext des tertiären Bildungswesens eingebunden. Berufliche Ausbildungen bilden nun nicht mehr „nur" für die Arbeitswelt aus, sondern sind Teil des Bildungssystems und eröffnen Zugänge in die höhere Bildung wie auch in das akademische Hochschulwesen. Im Zuge des technologischen Wandels des Arbeitslebens, im Zuge auch der Globalisierung und stärkeren Integration in das Bildungssystem stabilisiert und transformiert sich die (duale) Berufsbildung.

3 Zur Architektur der dualen Berufsbildung: informelles Lernen, Beruflichkeit und Zusammenarbeit zwischen den Akteuren

Das Lernen am Arbeitsplatz und im Betrieb ist insofern einer Spannung unterworfen, als der Hauptzweck eines Betriebes in erster Linie im Erwirtschaften eines Gewinns besteht: Im Vordergrund steht das Erbringen einer (produktiven) Leistung. Lernen, basierend auf situativen Erfahrungen erfolgt nicht nach Lehrbuch und formalen Regeln und findet oft ohne professionelles Unterweisungspersonal statt, sondern eher integriert in die betriebliche Produktion. Es ist bis heute weitgehend informell (Arnold/Gonon/Müller 2016). Informelles Lernen ist die häufigste Art und Weise, sich Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen anzueignen und diese zu vertiefen. Diese Form des Lernens zeichnet sich dadurch aus, dass sie bei geringer oder fehlender professionell-pädagogischer Rahmung stattfindet – oft ausserhalb der Schule und jenseits einer öffentlich-rechtlichen Regulierung.

Das informelle Lernen im beruflichen Bereich beruht häufig auf Beobachtung anderer oder auf Selbstbeobachtung. Als erfolgreich wahrgenommene Tätigkeiten werden identifiziert, gegebenenfalls übertragen und oft durch Wiederholung „einverleibt" oder aber durch das Nachmachen des Gesehenen und Erfahrenen übernommen. Betrieblich-berufliches Lernen ist darüber hinaus soziales Lernen im Kontext. Der Zugang zu Wissen und Fertigkeiten erfolgt über den Vollzug der Arbeitstätigkeit. Dieses gemeinschaftliche Arbeiten ist günstig für die Motivation der Lerner (Wenger 1998). Ebenso ist das erfahrungsbezogene Lernen gerade für diejenigen Jugendlichen, die bei (rein) schulischem Lernen Mühe bekunden, von Vorteil.

Es ist eine Richtung vorgegeben, die darstellbar ist, als Weg vom Anfänger zum Geübten, der Verantwortung übernimmt. Lernende sind in einer privilegierten Situation, sie können sich in die Arbeit hinein begeben. Ihre zunächst randständige Einbindung in den Arbeitsprozess erlaubt ihnen, Fehler zu machen und einen Sinn für eine angemessene Tätigkeit zu finden. Dank dieser „legitimate peripheral participation" (LPP) wachsen die Lernenden an ihren Aufgaben: Erst nach und nach übernehmen sie die volle Verantwortung (Lave 2011, S. 65).

Diesem Lernen übergelagert ist das berufliche Lernen, bzw. der gemäß gewissen Vorgaben ausgerichtete Beruf. Das Berufskonzept als organisierendes Prinzip (Deissinger 1998) regelt, organisiert und vermittelt auch methodisch-didaktisch die erforderlichen Elemente um einen Beruf zu erlernen; die so gestaltete programmatische Ausbildungsordnung ist wesentlich getragen durch die jeweiligen Interessen- und Berufsverbände. Der Beruf als Prinzip, wie Tätigkeits- und Qualifikationsprofile erzeugt und reproduziert werden, ist die Schnittstelle zwischen „pädagogischen und ökonomischen Kommunikationen" (Kurtz 2005, S. 236).

Neben dieser das informelle Lernen überwölbenden programmatischen Klammer des Berufes, die außer dem betrieblichem Lernen auch die schulisch zu vermittelnde Berufsfachlichkeit des jeweiligen Einzelberufes einschließt, besteht ein weiteres Erfordernis darin, die verschiedenen Akteure der Berufsbildung (über die jeweiligen Betriebe und Berufe hinaus) zu koordinieren. Das „Duale System", so benannt seit den 1960er-Jahren, bündelt hierbei diese verschiedenen Interessenanliegen und damit auch die berufsbildungsbezogenen Anliegen, die wiederum auf Schule und den Betrieb übertragen werden. Je nach Land sieht dieses Zusammenspiel von Beruf und Betrieb, wie auch der einzelnen Akteure (Berufsverbände, aber auch staatliche Behörden) vielgestaltig aus: Die meisten Organisationen auf nationaler Ebene beruflicher Ausbildungen tendieren zu Mischsystemen, mit ganz unterschiedlichen Anteilen an beinahe nur schulischen oder nur betrieblichen Anteilen (vgl. Gonon 2016). In der Schweiz, Österreich und Deutschland besteht eine engere Koppelung von Bildungssystem und Betrieb als in vielen anderen Ländern: Die Erstplatzierung im Betrieb sowie die spätere berufliche Karriere ist stark von der beruflichen (Erst-)Qualifikation abhängig.

In den meisten Ländern sind diesem Übergangsregime gegenüber „organisationsbestimmte" Formen prägend (Shavit/Müller 1998). In solchen Bildungssystemen werden nur allgemeine und weniger betriebs- und berufsspezifische Qualifikationen vermittelt. Eine berufliche Qualifizierung erfolgt dann eher danach, arbeitsplatznah im Betrieb (siehe Weber 2012).

Berufsbildung ist demgemäß ein Kompositum aus informellem Lernen, dem Befolgen und Einüben beruflicher Standards und einem diesen rahmenden Gestaltungs- und Steuerungsprozess der involvierten Akteure, namentlich die sozialpartnerschaftlichen Interessenverbände und die staatlichen Behörden.

4 Die Expansion der modernen Berufsbildung (Schwerpunkt Schweiz)

Die Entstehung der modernen Berufsbildung ist zwischen 1870 bis zum Ersten Weltkrieg in England, Frankreich, Deutschland, Österreich-Ungarn, Russland und in der Schweiz sowie in den USA zu verorten. Erlasse, Verordnungen und Gesetze regelten die Förderung von Kursen und Organisationen für die berufliche Bildung nach Abschluss der Volksschule. Es ging unter anderem auch darum, die Fortsetzung des (Volks-)Schulunterrichts und weitere schulische Bildung zu gewährleis-

ten. Auch fachspezifisches Können sollte breiten Schichten zugänglich gemacht werden. So ist die Formierung der Berufsbildung auch Bestandteil der „organisierten Moderne“, die sich durch ein zusätzliches Ausmaß an Beschulung und Regulierung durch die öffentliche Hand für die Formierung der „Massengesellschaft“ auszeichnet (Wagner 1995).

4.1 Anfänge der modernen Berufsbildung in der Schweiz

Die Expansion der modernen, das heißt also auch schulergänzend gestützten Berufsbildung für die Schweiz lässt sich seit ihrer Entstehung in den 1870er-Jahren als im Ergebnis kontinuierliche Aufwärtsbewegung der Lehrlingszahlen darlegen. Nachdem ein Bundesbeschluss aus dem Jahre 1884 erstmals die Subventionierung von Organisationen und Kurse ermöglichte, die berufliche Bildung gewährleisteten, stieg die Zahl der regulären Lehrverträge kontinuierlich. Die erste Betriebszählung im Jahre 1900 erfasste 37.961 (männliche) Lehrlinge und 14.906 „Lehrtöchter“ (Wettstein/Gonon 2009).

Für die Berufsbildung ganz maßgeblich war die Ausgestaltung einer Rahmengesetzgebung. Schon das 1930er Bundesgesetz, das Erste auf nationaler Ebene und wohl eines der Ersten in Europa, das umfassend die Berufsbildung regelte, war auf wenige Leitplanken beschränkt, die in einem langjährigen Prozess ausgehandelt wurden. Für Lehrlinge und „Lehrtöchter“ war neben der betrieblichen Ausbildung der Schulbesuch am Tage einmal wöchentlich obligatorisch, auch der Lehrvertrag musste schriftlich verfasst sein.

Die weiteren Rahmengesetzgebungen (1963, 1978, 2002) bauten auf diesem Fundament auf, das für den beruflichen Bereich auf diese duale Struktur Betrieb und Schule setzte. Diese Rahmengesetzgebungen sind als Förderungsgesetzgebung konzipiert: Mit dem Verzicht auf detaillierte Regelungen und der Ausrichtung auf viele Möglichkeiten eröffneten sie viel Gestaltungsspielräume für die interessierten Akteure.

Im Zeitverlauf wurde eine immer größere Zahl von Berufen in das Berufsbildungsgesetz integriert. Die erlernbaren Berufe umfassen heute neben der Landwirtschaft und den gewerblich-industriellen Berufen auch eine Vielzahl an beruflichen Tätigkeiten aus dem Bereich der Dienstleistungen sowie auch Pflegeberufe.

Dass in der Schweiz nicht nur die Gymnasien und Hochschulen expandierten, sondern auch die Berufsbildung stetig an Bedeutung gewann, ist ein Spezifikum der schweizerischen Bildungspolitik.

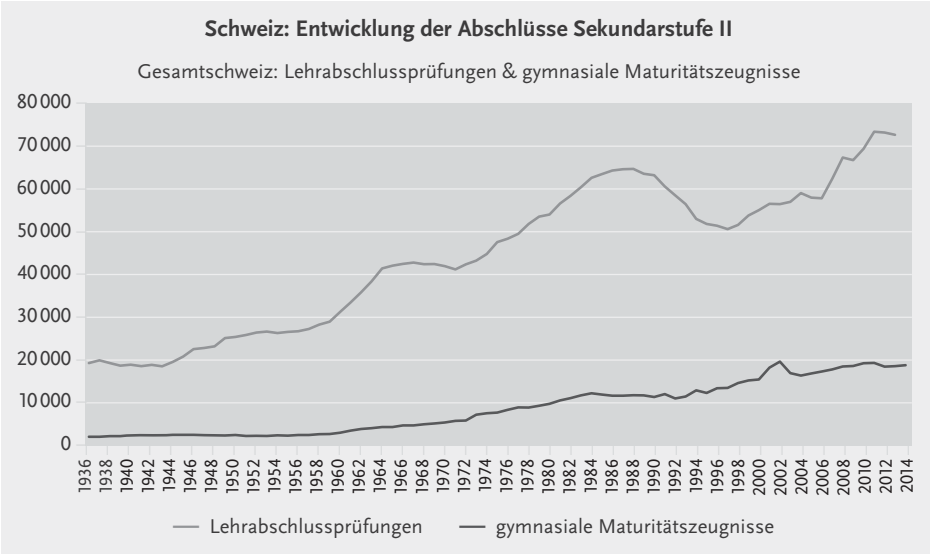

Abb. 1 Berufsbildungs- und gymnasiale Abschlüsse im Vergleich, siehe: Gonon (2016a)

Darin ist auch ein Grund zu sehen, warum das Plansoll der Europäischen Union, dass 95 % der Jugendlichen eines Altersjahrganges den Sek II-Abschluss bis in das Jahr 2020 erreichen sollen, in der Schweiz mit 95 % bereits seit 2015 erfüllt ist.

4.2 Ausbau der Berufsbildung durch Fördergesetzgebungen und aktive Akteure

Eine wichtige Rolle dabei, dass die Bildungsexpansion wesentlich auch die berufliche Bildung einschloss, oblag den Gesetzgebungen auf Bundesebene. Gesetze klären nicht nur Zuständigkeiten und Kompetenzen, sie eröffnen auch Möglichkeiten. Die Berufsbildungsgesetzgebung ist in der Schweiz im Wesentlichen als Fördergesetzgebung ausgerichtet, welche die beteiligten Betriebe und Akteure ermutigt, im Rahmen gewisser Qualitätsvorgaben Lehrstellen zu schaffen und neue Angebote in der beruflichen Grund- und Weiterbildung zu etablieren. Wer waren und sind diese Akteure? Ursprünglich die lokalen Gewerbevereine, bzw. später der Schweizerische Gewerbeverband, dann aber auch die Gewerkschaften bzw. später der Schweizerische Gewerkschaftsbund und weitere Arbeitnehmerverbände, einschließlich auch die kaufmännischen Verbände und die Interessenvertreter der Industrie, bzw. der Zentralverband Schweizerischer Arbeitgeber. Selbstverständlich haben auch die Gemeinden, insbesondere aber die Kantone, vor allem als Betreiber der Berufsschulen und insbesondere der Bund bzw. das dem Volkswirtschaftsdepartement zugeordnete Amt selbst von Beginn an eine wichtige Rolle gespielt.

Wenn nicht als unmittelbar nachzuzeichnende Erbschaftslinie, so zumindest als geistige Kontinuität lässt sich von den Zünften des Spätmittelalters bis zu den

neueren „Organisationen der Arbeitswelt“ (OdAs) ein Gestaltungs- und Regulierungsanspruch feststellen, der davon ausgeht, dass die Berufsorganisationen ihre Angelegenheiten selbst regulieren. Sie wissen, welche Anforderungen für ihre jeweiligen beruflichen Teilbereiche erforderlich sind und wie diese Ansprüche schließlich die Qualität eines Handwerks ausmachen. Diese Gestaltung und Reform der Berufsbilder, bzw. modern gesprochen die Definition von Standards, prägen bis heute die zu erlernenden beruflichen Fähigkeiten bzw. Kompetenzen. Diese Hauptaufgabe nehmen die Organisationen der Arbeitswelt eigenverantwortlich wahr, gemäß den Vorgaben des Bundes, der die ausgearbeiteten Fassungen genehmigt. In Zeiten der technologischen und wirtschaftlichen Veränderungen müssen diese Berufsbilder gemäß neuerer Regelung alle fünf Jahre auf ihre jeweilige Aktualität hin überprüft werden.

Neben diesen OdAs behaupten sich als weiterer Partner der Berufsbildung auch die Kantone, die jeweils den schulischen Teil der beruflichen Bildung betreiben (und auch kostenbezogen abdecken) und darüber hinaus auch für die Kontrolle der betrieblichen Ausbildung und allgemein den Vollzug der Berufsbildung verantwortlich zeichnen.

Als weiterer und in seiner Bedeutung stets wachsender dritter Verbundpartner ist auf den Bund selbst zu verweisen. Ursprünglich als Vermittler zwischen den Verbänden und den Kantonen eingesetzt, hat sich der Bund eine immer wichtigere Gestaltungsrolle zugeschrieben und beansprucht neben einer Koordinations- und Kontrollfunktion seit Längerem auch eine strategische Führungsrolle für die Berufsbildung.

Diese drei „Verbundpartner“ (OdAs, Kantone und Bund) bilden nun mit weiteren Akteuren eine „strategische Allianz“, indem sie sich auf gemeinsame Schritte verständigen, alle dem Ziel dienlich, die Berufsbildung in ihrer Bedeutung zu stärken. Ein korporatistisches Regime besteht insofern, als partikuläre Interessenkalküle auf die gemeinsame Zielsetzung einer koordinierten Berufsbildung ausgerichtet werden und nicht etwa, wie in anderen Ländern, den einzelnen Betrieben überlassen oder dem Staat überantwortet werden.

Die Berufsbildung zu stärken (und nicht zu schwächen) entsprach der Überzeugung, dass es neben einer ursprünglich schmalen Elite von gymnasialen Mittelschulabgängern auch eine breite und zu verbreitende Gruppe von auszubildenden Jugendlichen brauchte, um den wirtschaftlichen Erfordernissen und dem technologischen Wandel zu genügen. Die Stärkung der Berufsbildung war ein langfristiges Projekt und sollte die Berufsbildung gerade auch gegenüber dem Gymnasium als attraktive Alternative erscheinen lassen.

4.3 Pädagogisierung und Differenzierung: die entscheidenden 1970er-Jahre

In den 1960er-Jahren sank der Gesamtbestand der Lehrverträge. Von Gewerkschaftsseite wurde dafür der (zu) starke gewerbliche Charakter der Berufsbildung

verantwortlich gemacht, während der Schweizerische Gewerbeverband weitere Möglichkeiten der „Verbesserung der Berufslehre“ prüfen wollte, damit diese „als echte Alternative zum Besuch der Mittelschule“ gelten könne. Eine vom Bund eingesetzte Expertenkommission „Grübel“ nahm diese Anliegen auf. In der bundesrätlichen Botschaft zu einem neuen Berufsbildungsgesetz, das 1980 in Kraft trat, wurden denn auch folgende Anliegen erstmals festgehalten:

- Es sei eine Möglichkeit für die Berufsverbände zu schaffen, mit Modell-Lehrgängen die praktische Ausbildung der Lehrlinge systematischer zu gestalten.
- Gesetzlich zu verankern seien die Berufsschullehrerausbildung, die Berufsmittelschule, die Anlehre und – neben den bereits bestehenden Höheren Technischen Lehranstalten – die Technikerschule und die Höhere Wirtschafts- und Verwaltungsfachschule sowie die Förderung der Berufsbildungsforschung.
- Die bisherigen Lernorte Betrieb und Schule seien durch einen dritten zu ergänzen. Damit sei es neben dem Unterricht in der Berufsschule nicht mehr nur der einzelne Lehrmeister, der einen Lehrling unterweise. Vielmehr habe ein Teil der Ausbildung „kollektiv, in Form von so genannten Einführungskursen“, zu erfolgen.

Die meisten Anliegen wurden von allen Interessengruppen geteilt. Nur die Anlehre wurde von Gewerkschaftsseite als „Schnellbleiche“ vergeblich bekämpft. Wenig Aussicht auf Erfolg hatte auch die aus dem links-politisierenden Parteien- und Gewerkschaftsspektrum lancierte Initiative zur Schaffung von zusätzlichen vollzeitschulischen „öffentlichen Lehrwerkstätten“, welche mit dem Argument der besseren Qualität die gesamte berufliche Bildung in einem (schulischen) Lernort konzentrieren wollte.

In der neuen Gesetzgebung wurden neben einer stärkeren pädagogischen Strukturierung der beruflichen Bildung eine Differenzierung und ein Ausbau der weiterführenden beruflichen Bildung festgehalten.

4.4 Die Erweiterung der Berufsbildung in den 1990er-Jahren

Ab Mitte der 1980er-Jahre sank nach einem stetigen Anstieg die Quote der Berufsbildungsabschlüsse. Wieder wurde ein Handlungsbedarf gegenüber den wachsenden gymnasialen Maturitäten geltend gemacht. Durch internationale Vergleiche beflügelt, wurde von bundesrätlicher Seite, den Höheren Technischen Lehranstalten wie von (Berufs-)Mittelschulvertretern die Idee einer Berufsmaturität lanciert. Die gleichzeitig neben der beruflichen Grundbildung zu erwerbende Berufsmaturität eröffnete den Weg zu den ebenfalls neu geschaffenen Fachhochschulen und ermöglichte darüber hinaus, dass schweizerische berufsbildende Abschlüsse im europäischen Raum anerkannt wurden.

Die Berufsbildung wurde nun deutlicher im Zusammenspiel mit anderen Bildungsbereichen gesehen. Diese gelte es zu flexibilisieren, um Barrieren abzubauen, hieß es. So beginne sich „eine Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bildungssystemen abzuzeichnen“, die durch flexible gesetzliche Bestimmungen

befördert werden sollte. Die „duale Berufsbildung“ galt ab der Jahrtausendwende als „zentraler Pfeiler der schweizerischen Berufsbildung“ und sollte durch ein neues Gesetz (BBG 2002) modernisiert und ausgebaut werden. Die Berufsbildung werde gerade dadurch gestärkt, dass sie in das gesamte Bildungssystem eingebettet sei.

Die Berufsbildung galt es auch deshalb zu stärken, weil in den 1990er-Jahren Wirtschaftskrise, höhere Arbeitslosigkeit und Lehrstellenknappheit herrschten. Entsprechend wurden dem Bund, den Kantonen und den Sozialpartnern mehr Mittel zugebilligt. Maßnahmen zur Förderung von mehr Lehrstellen und Werbe- und Marketingkampagnen halfen, dass auch in der wirtschaftlichen Krisenzeit der 1990er-Jahre die Berufsbildung stabil gehalten werden konnte.

Das neueste schweizerische Berufsbildungsgesetz 2002 ist als integrales, umfassendes und durchlässiges (Berufs-) Bildungssystem konzipiert: Es umfasst die (anforderungsärmere) Attest-Ausbildung wie auch die (vor allem schulisch anspruchsvolle) Berufsmaturität. Außerdem ist auch der Ausbau der höheren Berufsbildung anvisiert.

Das Gesetz gewährt Spielräume, um Ausbildungsverbünde zu ermöglichen und durchlässige Qualifikationsverfahren („Kein Abschluss ohne Anschluss“) zu gewährleisten. Auch der Modus der Finanzierung ist festgehalten. Ebenso besteht die Möglichkeit, durch einen Berufsbildungsfonds auch nichtausbildende Betriebe an der Berufsbildung zu beteiligen.

Insgesamt zeichnet sich das neue Gesetz weiterhin durch Innovationsoffenheit aus und erwähnt ausdrücklich auch die Berufsbildungsforschung.

Die Entwicklung der Berufsbildung, die in der Schweiz wesentlich in der dualen Form erfolgte, kann rückblickend als stetige Expansion rekonstruiert werden.

Die ursprünglich kleinbetrieblich-handwerkliche Form der Unterweisung breitete sich nicht nur im Handel und in der Hauswirtschaft, sondern vor allem auch in der Industrie und weiteren Dienstleistungsbereichen aus. War das kleingewerblich-handwerkliche Lernen ein lokales Lernen vor Ort, so etablierte sich dieses Modell auch als nationales System der Berufsbildung.

5 Bilanz: erste Modernisierung und organisierte (duale) Berufsbildung

Wir können eine Bilanz der ersten Modernisierung der Berufsbildung ziehen, die sich in der Organisation eines nationalen Berufsbildungswesens manifestiert und folgende Elemente einschließt:

- Das modifizierte, ursprünglich lokal und kleingewerblich ausgerichtete Handwerksmodell als Berufs- und Organisationsprinzip des qualifizierenden Zugangs ist für den Zugang zur Betriebs- und Arbeitswelt zentral.
- Durch die rechtliche Formalisierung (Rahmengesetzgebungen) wird die berufliche Bildung auf nationaler Ebene organisiert und die Zusammenarbeit verschiedener Akteure geregelt.

- Schule gewinnt an Bedeutung, zumindest als ergänzendes oder in anderen Ländern außerhalb Deutschlands, Österreichs, der Schweiz und Dänemark als dominierendes Modell der Erzeugung von (beruflichen) Qualifikationen für den Betrieb.
- Der Radius der Beruflichkeit und die Etablierung beruflicher Ausbildungsgänge nehmen in der Tendenz zu (Informatik, Landwirtschaft, Pflege).

Die hier aufgelisteten Elemente, in diesem Beitrag vorwiegend auf die Schweiz bezogen, lassen sich auch auf andere Länder beziehen. Der Einbezug der Schule in die berufliche Qualifizierung hat die Berufsbildung „dualisiert", insofern als diese Bestandteil der Berufsbildung geworden ist. Allerdings haben nur wenige Länder das starke Gewicht der betrieblichen Ausbildung beibehalten bzw. etablieren können und sind daher stark schulisch geprägt.

Als interessantes Phänomen und Ergebnis dieser Bestrebungen und bildungspolitischen Auseinandersetzungen lässt sich darüber hinaus auch eine „Hybridisierung des Bildungswesens" festhalten, die darin besteht, dass mehr allgemeinbildende Inhalte und Anliegen in die Berufsbildung Eingang finden, während umgekehrt traditionell akademisch-allgemeinbildende Ausrichtungen im Bildungsbereich stärker auch berufsbildende Aspekte berücksichtigen. Diese unterschiedlichen Herkünfte und Bildungstraditionen sollen in ihrer Bedeutung und Wertschätzung gemäß dem Willen der bildungspolitisch präsenten Akteure in der Schweiz gleich behandelt werden. Im schweizerischen Kontext hat sich hierfür die Formel „Gleichwertigkeit aber Andersartigkeit" eingebürgert.

Der Modernisierung und Hybridisierung der beruflichen Bildung sind allerdings auch Grenzen gesetzt: Die duale Berufsbildung hängt stark von der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe ab. Dies ist eine Schlüsselgröße, denn wenn sich Betriebe bezüglich Bildungsengagement zurückziehen bzw. die Bereitschaft nachlässt, ist es für die Akteure schwierig, hier Gegensteuer zu geben. Gesamthaft betrachtet bilden auch in der Schweiz eine Minderheit der Betriebe aus. Die Hauptverantwortung liegt hierbei bei den kleinen und mittleren Unternehmen. Für sie ist die Kostenfrage wie auch die demografische Entwicklung ein gewichtiges Argument, weiterhin auszubilden oder doch eher auf andere Alternativen zu bauen. Es zeigt sich, dass bis dahin die Ausbildungsbereitschaft im Durchschnitt konstant hoch geblieben ist, dennoch ist die Kontinuität der Lehrstellenangebote bei vielen kleineren Unternehmen nicht gegeben, das heißt neue Anbieter lösen andere ab, die sich wieder aus diesem Engagement – sei es vorläufig oder gänzlich – verabschieden.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass sich Berufsbildung und Berufsbildungspolitik auf einen dynamischeren und von Innovation getriebenen Arbeitsmarkt ausrichten müssen. Dies hat in der Vergangenheit gut geklappt, dank Reformen wie die Berufsmaturität und den flexiblen Rahmenbedingungen, die Neuerungen, wie z. B. auch die verstärkt zur Geltung kommenden Ausbildungsverbünde, zulassen. Als Herausforderung zeichnet sich die verstärkt auch global ausgerichtete und stärker auf Dienstleistungen zu orientierende Berufsbildung ab. Dem Trend vieler

Jugendlicher und ihrer Eltern, bei vorhandener Begabung und Chancen doch der traditionell akademisch ausgerichteten Bildung auf der Sekundarstufe II den Vorzug zu geben, kann die Berufsbildung wenig entgegensetzen, trotz Aufweisen der vielen Möglichkeiten, die die Berufsbildung nach wie vor bietet. Gleichzeitig muss sie darauf achten, schulleistungsschwächere Jugendliche nicht abzuweisen. Insofern wird die Steuerung der Berufsbildung durch unterschiedliche Trends und eine Vielzahl von Akteuren in Zukunft eher komplexer.

6 Zweite Modernisierung: die neue Berufsbildung und ihre Rechtfertigung im Kontext der Tertiärbildung (Schwerpunkt Schweiz)

Die Arbeitsmarktfähigkeit ist für Absolventen einer Berufsbildung traditionell hoch, doch es zeigt sich seit einigen Jahren, dass die unmittelbaren Anschlusslösungen in der Tendenz sinken. Außerdem ist die langfristige Karriereperspektive für Jugendliche, die lediglich einen Lehrabschluss haben, schlechter als für diejenigen, die über andere, bzw. vor allem auch akademische Abschlüsse verfügen. Auch der Fachkräftemangel, bzw. insbesondere die Migration von Hochqualifizierten in die Schweiz aus dem nahen Ausland, lässt sich so verstehen, dass die Schweiz viel in die Berufsbildung „investiert", zulasten höherer Qualifizierter, wie dies z. B. im medizinischen Bereich sichtbar wird. Insgesamt steigen die Qualifikationsanforderungen, was durchaus den Trend nach höherer und akademischer Bildung verständlich macht. Es stellt sich also die Frage, ob die Berufsbildung den Anforderungen des Arbeitsmarktes entspricht, gerade wenn höhere Qualifikationen nachgefragt werden.

Demgegenüber soll die Positionierung der Berufsbildung durch „Anschlussfähigkeit" und „Durchlässigkeit" ermöglicht werden. Dies ist die zentrale Argumentation und Rechtfertigung der Berufsbildung und der aktuellen Berufsbildungs-Governance (Gonon 2016b). Das Erfordernis der (reflexiven) fortzusetzenden zweiten Modernisierung der Berufsbildung besteht darin, diese als quasi „natürlichen" Zubringer und Bestandteil des tertiären Bildungsbereiches auszuweisen. Es wird aktuell vor allem auch um die Position der höheren Berufsbildung gerungen.

Was darüber hinaus auch sehr präsent ist, ist die Imagepflege der Berufsbildung durch Werbeaktionen und – man könnte das vielleicht so nennen – eine mentale Mobilisierungskampagne für die Berufsbildung.

Abb. 2 Imagekampagne für die Berufsbildung in der Schweiz 2016 (Werbung in der Straßenbahn – Foto PhG) (siehe auch Gonon 2016c)

Aufgrund dieser Ausgangslage ergeben sich im Wesentlichen drei Herausforderungen:

Herausforderung (1): Informelles Lernen versus Verschulung

Immer mehr Anteile innerhalb der beruflichen Bildung werden stärker auch schulisch-curricularen Standards und Zielsetzungen unterstellt. Auch die Betriebe selbst fragen mehr berufsunspezifisches Wissen nach. Darüber hinaus ist eine steigende Regelungsdichte für die berufliche Bildung im Betrieb zu beobachten. In der Schweiz werden inzwischen alle Berufsbilder permanent (innerhalb von fünf Jahren) revidiert. In der Tendenz ist der Anteil formalisierten Lernens gestiegen, was für Jugendliche, die stärker auf erfahrungsbezogenes Lernen setzen, den Zugang zur Berufsbildung erschwert. So werden in der Schweiz selbst in kleineren Betrieben auch „praktisch" Begabte stärker hinsichtlich schulischen Wissens eingangs geprüft und selektioniert. Die Schulnoten (Sprache, Mathematik) spielen für die Auswahl eine wichtigere Rolle. In überbetrieblichen Kursen, jenseits von Schule und Betrieb, werden vermehrt Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, die im betrieblichen Alltag nur schwer erlernbar sind. Ganz generell ist die Allgemeinbildung ein bedeutsamer Bereich der beruflichen Ausbildung und gewinnt gerade hinsichtlich weiterer Anschlussmöglichkeiten an Gewicht.

Herausforderung (2): Wandel des Berufskonzepts und technologischer Wandel

Auch die Berufe selbst befinden sich in einem beschleunigten Wandel: Verlangt werden mehr „akademisches" Wissen, darüber hinaus mehr allgemeine kulturelle

Kompetenzen und „soft skills“ (vgl. Severing/Teichler 2013). Eine tendenziell ansteigende Höherqualifizierung geht einher mit betrieblicher Spezialisierung. Diese erfordern einen beschleunigten Wandel der Berufsbilder. Auch die sich weitherum durchsetzende Kompetenzorientierung fordert die traditionelle Beruflichkeit heraus: In der Schweiz werden inzwischen alle beruflichen Standards und Fähigkeiten als Kompetenzen definiert. Weiter ist auch ein Wandel von einem eher auf Erfahrung basierenden Berufskonzept hin zur (hochschulisch) geprägten Profession feststellbar.

Herausforderung (3): „Globales Skript“ und Akademisierung

War die erste Modernisierung der beruflichen Bildung stark national geprägt, so ist bezüglich der zweiten Modernisierung ein stärkerer globaler Einfluss wahrnehmbar. So findet auch eine Annäherung der Bildungssysteme durch die Einführung von nationalen und europäischen Qualifikationsrahmen (European Qualifications Framework for Lifelong Learning) statt. Ebenso bestimmen globale Konzepte wie Kompetenzen, Standards und Outcomes immer mehr die Berufsbildung und sind auch lesbar als eine Annäherung weltweit divergenter Bildungssysteme hin zu einer „Weltkultur“. Es setzen sich gewisse Bildungsmodelle wie die Universitäten und ihre Kulturen weltweit durch und beeinflussen die übrigen Teile des Bildungssystems (siehe insbesondere Baker 2014). Ob sich Bildungssysteme dabei aufgrund von Vergleichbarkeiten zusehends annähern (siehe dazu auch Nida-Rümelin 2014), bleibe dahingestellt. Dennoch ist es eine Tatsache, dass Eltern (und Jugendliche) für den als chancenreicher betrachteten Weg der akademischen Bildung optieren, sofern die Chancen dazu bestehen. Insofern wird die diagnostizierte „Akademisierungsgefahr“ auch als Mobilisierungskampagne für die Berufsbildung genutzt (Strahm 2014).

Tatsächlich ist die Antwort der Berufsbildungspolitik in der Schweiz auf diesen Trend der zunehmenden Hinwendung vonseiten der Eltern und Jugendlichen, aber auch vonseiten der Betriebe akademischer Bildung dahingehend, dass die Berufsbildung nicht nur als integraler Bestandteil des Bildungswesens repositioniert wurde, sondern auch dass eine Flexibilisierung der Bildungswege stattfand. Die eine Antwort war eine Einbindung der Berufsbildung in schulische Karrieremodelle einerseits, die andere eine Tertiarisierung der Berufsbildung selbst. In Deutschland wiederum ist weniger der Weg über die duale Berufsbildung in die Fachhochschule stark etabliert worden, als vielmehr das Modell der dualen Hochschulbildung, welche betriebliche Ausbildung mit (Fach-)Hochschulstudium kombiniert (siehe auch Deißinger/Gonon 2016). In der Schweiz wurde so gesehen eine Kanalisierung des „academic drifts“ durch die Berufsbildung vorangetrieben. Mit der gleichzeitig erfolgten Positionierung der höheren Berufsbildung auf der Ebene der Tertiärbildung hat die Schweiz ihren Anteil auf der Tertiärstufe stark erhöht.

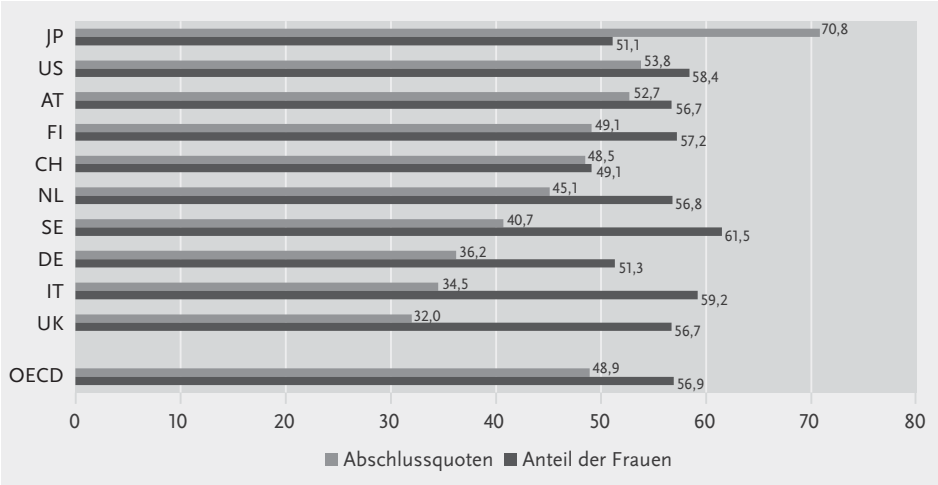

Abb. 3 Abschlussquoten auf der Tertiärstufe – internationaler Vergleich 2013. Summe der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge
Quelle: Bildung auf einen Blick 2015 OECD

Ziehen wir eine Bilanz der zweiten expansiven Modernisierungswelle hinsichtlich Berufsbildung, so können wir festhalten, dass es gelungen ist, die Berufsbildung insofern in ihrer Rolle zu stabilisieren, als sie Bestandteil des Bildungsgesamtsystems geworden ist.

Daher sind Konzepte wie Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit bedeutsam. Darüber hinaus wurde die Berufsbildung auch weiter hybridisiert, denn sie dient nicht mehr ausschließlich dazu, unmittelbar für den Arbeitsmarkt auszubilden. Es haben sich innerhalb der Berufsbildung neue Formen entwickelt und Mischsysteme durchgesetzt, die oft nebeneinander existieren. Damit stellt sich aber auch die Frage, inwiefern Kohärenz zwischen den einzelnen Bildungswegen (wieder) hergestellt werden kann.

Die heutige Berufsbildung baut auf einer neuen Rechtfertigung, die sich als Appell so übersetzen lässt:

„Du lernst nicht einen Beruf fürs Leben, sondern du findest einen guten Einstieg in eine (berufliche) Karriere“ (siehe auch Abbildung 2).

Neben der Beschäftigungsfähigkeit tritt wiederum der Bildungs(tausch-)wert stärker in den Vordergrund. Die Berufsbildung unterliegt so gesehen einer zunehmend meritokratischen und akademischen Verrechnungslogik. Dies führte etwa in der Schweiz zu einer „Bolognaisierung“ der höheren Berufsbildung und Weiterbildung: Hier wurden neue Programme geschaffen wie das Certificate of Advanded Studies (CAS), das Diploma of Advanced Studies (DAS) oder der Master of Advanced Studies (MAS), alle mit entsprechenden Bologna-Kreditpunkten ausgestattet. Auch versuchten die der höheren Berufsbildung zugeordneten Höheren Fachschulen – bis dahin allerdings vergeblich – einen „Professional Master“ einzuführen.

Tatsächlich erwies sich das duale Berufsbildungsmodell, das sich im Verlaufe des 20. Jahrhunderts in der gesamten Schweiz zum dominanten Modell der Berufsbildung herauskristallisiert hatte, als wachstumsfähig. Aufgrund der nahezu ungebrochenen Aufwärtsbewegung und des beinahe einmütigen, öffentlichen Zuspruchs ist die Berufsbildung nach der obligatorischen Volksschule in ihrer quantitativen Bedeutung zum gewichtigsten Bildungsbereich herangewachsen. Die duale Berufsbildung ermöglicht über die Berufsmaturität den Weg zu den Fachhochschulen, sie bietet auch über die neu aufgewertete höhere Berufsbildung Möglichkeiten, sich über Berufserfahrung und zusätzliche Kurse und Studiengänge weiterzuqualifizieren.

Grundlage dieser Entwicklung ist eine „Einverständnisgemeinschaft", die nur selten getrübt wurde. Die großen Verbände und Parteien, die Forschung, die übrigen Bildungsinstitutionen und die Öffentlichkeit: Sie alle wollen eine starke Berufsbildung.

Im Unterschied zu anderen Ländern, in welchen die Bildungsexpansion zu einem einseitigen Wachstum der gymnasialen und hochschulischen Bildung führte, gelang es der Schweiz, auch die Berufsbildung zu stärken. Sie hat auf den Trend der Tertiarisierung und Ausbau der Hochschulstufe durch eine Kanalisierung des Bildungsausbaus via Berufsbildung reagiert. Sie hat dank einer starken dualen Berufsbildung auch international die höchste Beschulungsquote auf der Sekundarstufe II erreicht.

7 Renaissance der dualen Berufsbildung

Gehen wir nochmals auf die Ausgangsfragestellung zurück und rekapitulieren die Entwicklung, so können wir tatsächlich von einer Renaissance der dualen Berufsbildung sprechen. Diese hat sich – trotz zeitweiligen Infragestellungen und auch Rückgängen hinsichtlich der Ausbildungswahlen – nicht nur behaupten können, sondern sich auch qualitativ und teilweise auch quantitativ (so zumindest für die Schweiz) entwickelt.

Auch in heutigen Zeiten haben „soziale Humanisten" als engagierte Akteure die (duale) Berufsbildung stark gemacht und zu einem gesellschaftlich akzeptierten Weg neben der klassischen akademischen Bildung aufgebaut. Über die Zeit hinweg hat sich eine Rekomposition des informellen, beruflich-konzeptionellen und organisationalen Aspekts der beruflichen Bildung ergeben: Erstens fand eine weitgehende Formalisierung des informellen Lernens des kleingewerblich-handwerklichen Berufes statt. Viele unausgesprochene und ursprünglich schriftlich nicht fixierte Lernvorgänge und Aufgaben wurden standardisiert. Zweitens wurde die Beruflichkeit selbst stärker geprägt durch allgemeine, unspezifische und insbesondere wissenschaftliche Wissensbestände, um insbesondere dem technologischen Wandel in den Betrieben gerecht zu werden. Drittens haben sich verschiedene neue Kombinationen, Mischsysteme bzw. Hybridisierungen hinsichtlich der Ausbildung und Weiterbildung im Hinblick auf die Arbeitswelt ergeben. Schließlich

hat die stärkere Einbindung und Ausrichtung der Berufsbildung auf die Tertiärbildung diese neu konfiguriert.

In diesem Prozess transformiert sich die expandierende Berufsbildung selbst und wird zu einem Bestandteil eines Bildungs- und Karrieremodells. Institutionelle Grenzen zwischen akademischen und beruflichen Einrichtungen werden hierbei auch poröser und durchlässiger (z. B. als duale Modelle auf Hochschulebene, wie auch beispielsweise Wege von der Universität in die höhere Berufsbildung). Insofern mutiert die Berufsbildung zu Bildung, wie auch die Bildung stärker zur Berufsbildung hin tendiert. Dies wäre auch ein Bild, das zumindest die klassische Vorstellung der Renaissance-Bildung einerseits irritiert, andererseits aber erweitert.

Literatur

Arnold, Rolf/Gonon, Philipp/Müller, Hans-Joachim (2016): Einführung in die Berufspädagogik. Opladen.

Baker, David (2014): The Schooled Society. Standford University Press.

Berger, Ramona (2016): Vom Lehrknaben zum Zunftmeister (unveröffentlichte MA-Arbeit UZH 2016). Universität Zürich.

Deißinger, Thomas (1998): Beruflichkeit als organisierendes Prinzip. Paderborn.

Deißinger, Thomas/Gonon, Philipp (2016): Stakeholders in the German and Swiss VET system and their role in innovating apprenticeships against the background of academisation. In: Education & Training, 58, 6, S. 1–11.

Gonon, Philipp (2016c): Coiffeur lernen, um Biologe zu werden? In: Blog Tagesanzeiger. Online: http: //blog.tagesanzeiger.ch/politblog/index.php/66043/warum-coiffeur-lernen-um-biologe-zu-werden/(publiziert am 05.09.2016, abgerufen am 30.10.2016).

Gonon, Philipp (2016b): Zunehmende Steuerungsdiskrepanzen in der Berufsbildung. In: Gonon, Philipp/Hügli, Anton/Künzli, Rudolf/Maag Merki Katharina/Rosenmund, Moritz/Weber, Karl (Hrsg.): Governance im Spannungsfeld des schweizerischen Bildungsföderalismus – Sechs Fallstudien. Bern, S. 39–51.

Gonon, Philipp (2016a): Beruf und Profession im Kontext der Expansion der schweizerischen Bildung. In: Zimmermann, Therese/Jütte, Wolfgang/Horvath, Franz (Hrsg.): Arenen der Weiterbildung. Bern, S. 192–201.

Gonon, Philipp (2016): Zur Dynamik und Typologie von Berufsbildungssystemen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3, S. 307–322.

Gonon, Philipp (2014): What makes the Dual System to a Dual System? A new Attempt to Define VET through a Governance Approach. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 25, 1–13. Online: www.bwpat.de/ausgabe25/gonon_bwpat25.pdf (10.10.2016).

Gonon, Philipp/Maurer, Markus (2012): Education Policy Actors as Stakeholders in the Development of the Collective Skill System: The Case of Switzerland. In: Busemeyer, Marius/Trampusch, Christine (Hrsg.): The Political Economy of Collective Skill Formation. Oxford, S. 126–149.

Greenblatt, Stephen (2011): Die Wende. Wie die Renaissance begann. München.
Kurtz, Thomas (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist.
Lave, Jane (2011): Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice. Chicago.
Maxson, Brian Jeffrey (2014): The Humanist World of Renaissance Florence. Cambridge.
Nida-Rümelin, Julian (2014): Der Akademisierungswahn. Hamburg.
Schnyder, Werner/Nabholz, Hans (Hrsg.) (1936): Quellen zur Zürcher Zunftgeschichte – 13. Jhrdt.–1798. Zürich.
Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (Hrsg.) (2013): Akademisierung der Berufswelt. Bielefeld.
Shavit, Yossi/Müller, Walter (1998): From School to Work. Oxford.
Strahm, Rudolf (2014): Die Akademisierungsfalle. Bern.
Wagner, Peter (1995): Soziologie der Moderne. Frankfurt.
Weber, Karl (2012): Beruf als Kontext in Weiterbildungsorganisationen. In: Schäffer, Burkhard/Schemmann, Michael/Dörner, Olaf (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Bielefeld, S. 213–228.
Wenger, Etienne (1998): Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge.
Wettstein, Emil/Gonon, Philipp (2009): Berufsbildung in der Schweiz. Bern.
Wettstein, Emil/Schmid, Evi/Gonon, Philipp (2014): Berufsbildung in der Schweiz. 2. Aufl. Bern.

Short notes: Critical analysis of textbooks – knowledge-generating logics and the emerging image of „global economic contexts“[1]

Österreichischer Berufsbildungsforschungspreis 2016

Michael Thoma (Universität Innsbruck)

1 Fragestellung

Das Phänomen der Internationalisierung manifestiert sich auch in Diskussionen des pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Konturen eines „global citizen“ (Griffiths 1998, S. 40), „global citizenship education“-Ansätze (vgl. z. B. UNESCO 2014) oder Ideen des „global learnings“, wie sie durch das Global Education Network Europe (GENE) vertreten werden, sind allgegenwärtig. So vielschichtig solche Ansätze inhaltlich sein mögen, so geht es doch im Kern um die Befähigung junger Menschen, komplexe soziale, politische, ökologische, kulturelle und ökonomische Zusammenhänge einer Weltgesellschaft zu verstehen und sich selbst als handelnd-gestaltende Agenten in diesen Weltzusammenhängen zu begreifen. Ein „umfassender Weltblick“ kann gegenwärtig als eine wichtige Voraussetzung zur Gestaltung sowohl individueller Lebenswelten als auch zur verantwortungsvollen Bewältigung gesamtgesellschaftlicher Herausforderungen angesehen werden. Die Erzeugung einer solchen facettenreichen Weltverstehens-Perspektive stellt insofern einen bedeutsamen Aspekt eines Bildungsanliegens und damit einen zentralen Bezugspunkt von Bildungsarbeit dar. Dies gilt insbesondere auch für institutionalisierte Formen eines berufsbildenden Lernens. Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, ob, und auf welche Art und Weise ein „umfassender Weltblick“ in österreichischen BWL-Schulbüchern angeboten wird, wenn interna-

1 Beim vorliegenden Text handelt es sich um die deutschsprachige Kurzzusammenfassung eines Beitrages mit dem Titel: Critical analysis of textbooks: knowledge-generating logics and the emerging image of „global economic contexts“, der im Original im Jahr 2015 in der Zeitschrift Critical Studies in Education erschienen ist (doi: 10.1080/17508487.2015.1111248). Der Abdruck in diesem Tagungsband erfolgt mit freundlicher Genehmigung durch den Verlag Taylor & Francis (www.tandfonline.com).

tionale Zusammenhänge bzw. global-ökonomische Sachverhalte verhandelt werden. Schulbücher stellen in diesem Zusammenhang einen interessanten Untersuchungsgegenstand dar, da sie Einblicke ermöglichen, wie das am jeweiligen Curriculum orientierte Wissen beschaffen ist, das – gesellschaftlich legitimiert und staatlich autorisiert – potenziell flächendeckend in unterrichtliche Settings einfließen und hierüber Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster von LehrerInnen und SchülerInnen speisen kann.

2 Methodologie und Methode

Der im Beitrag entwickelte Ansatz zur Untersuchung von Schulbuchwissen knüpft an sozialwissenschaftlich ausgerichtete diskursanalytische Forschungsansätze an, die sich in die Tradition diskurstheoretischer Ausführungen des französischen Philosophen und Historikers Michel Foucault stellen (v.a. Keller 2012; Diaz-Bone 2006). Diskurse werden hierbei als „materielle Produktionsinstrumente" (Parr 2008, S. 234) interpretiert, die auf geregelte Weise (vgl. Foucault 2010, S. 38) „soziale Gegenstände" und das diese Gegenstände konstituierende Wissen hervorbringen. Über die Bereitstellung von „Applikationsvorgaben" (Jäger 2012, S. 73), die auch die Etablierung von Klassifizierungen, Hierarchisierungen, Dualismen, Wertigkeiten und normativen Aufladungen beinhalten, stellen Diskurse ein bestimmtes sozio-historisch situiertes Welt-Deutungs-Wissen bereit und speisen hierüber individuelles und kollektives Bewusstsein. Diskurse als „überindividuelle Praxis" (Diaz-Bone 2006, § 14) können nicht von einzelnen Subjekten in intentionaler Weise hervorgebracht oder vollkommen umgewälzt werden (vgl. Foucault 2001, S. 867). Sie stellen vielmehr für ein jeweiliges diskursives Feld ein spezifisches Vokabular, bestimmte Argumentationsmuster und Begründungsraster zur Verfügung. Diskursanalytische Untersuchungen abstrahieren aufgrund dieser Annahme von möglichen Intentionen eines Autors/einer Autorin als autonome UrherberIn eines Textes. Daraus folgt forschungspraktisch, dass das textliche Material nicht daraufhin gelesen wird, was der Autor/das Autorenkollektiv meint, welcher tiefere intendierte Sinn dem Text zugrunde liegt; es geht grundsätzlich nicht um die Kommentierung eines Textes und damit eigentlich auch nicht darum, *was* gesagt wird, sondern um die Art und Weise *wie* das Gesagte hervorgebracht wird, welche Aussage-Modalitäten zur Sinnproduktion beitragen und wie – v.a. auch verstreute – Äußerungen insgesamt in ihrem Zusammenspiel ein bestimmtes Bild der Wirklichkeit konturieren. Die im Beitrag untersuchten Lehrbücher wurden allesamt durch ein staatliches Approbationsverfahren für Lehrmittel für den Schultyp Handelsakademie (Fach Betriebswirtschaft) zugelassen. Insgesamt haben drei unterschiedliche Verlage dieses Verfahren erfolgreich durchlaufen. Damit ergab sich ein Textkorpus, das aus insgesamt 15 Büchern mit ca. 4.000 Buchseiten bestand. Analysiert wurde das textliche Material inklusive Aufgabenstellungen und angeführten Beispielen.

3 Ergebnisse

Die Analyse zeigte, dass bei Betrachtung des gesamten Textkorpus' ein bestimmtes Muster erscheint, das mitunter eine ähnliche Ordnung der globalisierten Welt entwirft: Im Sinne einer Drei-Teilung gibt es ein „Innen" und ein zweigeteiltes „Außen" (ein aufholend-bedrohliches Außen und ein äußeres Abseits). Im Einklang mit dieser Anordnung erscheinen bestimmte Gegebenheiten sowie Handlungsstrategien als logisch-zwingend und alternativlos. Die Innen-Perspektive fungiert hierbei als dominante Referenzgröße, als Vergleichsstandard und absoluter Bewertungsmaßstab. Das Innen kennt, offenbart und transferiert „das Erstrebenswerte" bzw. Formen davon. Damit teilt das Material nicht nur, sondern lässt bestimmte Wertungen, Normalitäten, Hierarchisierungen sowie Ursache-Wirkungs-Relationen erscheinen, die sich als „Wahrheiten" entlang der Innen-Perspektive organisieren und gerade hierüber ihr Funktionieren sicherstellen. Ein Begreifen von ökonomischen Weltzusammenhängen in dem dargestellten Muster läuft nicht nur dem kritischen Moment eines Bildungsanliegens entgegen, es forciert vielmehr die Reproduktion und Verfestigung global-sozialer Disparitäten und bestehender Machtverhältnisse. Der vorgestellte Ansatz zur Analyse von Schulbuchwissen kann als kritische Bewegung beschrieben werden, die Einsichten über die Strukturierung eines Ausschnitts eines Diskursraums und der Art und Weise ermöglicht, wie sich diese in Schulbuchwissen manifestiert. Diese Form der Kritik geht nicht mit einer Schließung einher, vielmehr öffnet sie einen Raum der Reflexion, der didaktisch für eine systematische „Unterbrechung" genutzt werden kann, um hierüber Orte zu schaffen, die Platz für „Anderes" ermöglichen.

Literatur

Defert, Daniel/Ewald, Francois (Hrsg.) (2001): Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits I. 1954–1969. Frankfurt a. M.

Diaz-Bone, Rainer (2006): Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse. In: Forum: Qualitative Sozialforschung, 7. Online: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/71/145 (30.07.2016).

Foucault, Michel (2001): Antwort auf eine Frage. In: Defert, Daniel et al. (Hrsg.): Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits I. 1954–1969. Frankfurt a. M., S. 859–886.

Foucault, Michel (2010): The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language. New York.

Griffiths, Rhys (1998): Educational citizenship and independent learning. London.

Jäger, Siegfried (2012): Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung. Münster.

Kammler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich (Hrsg.) (2008): Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar.

Keller, Reiner (2012): Doing Discourse Research. London.

Parr, Rolf (2008): Diskurs. In: Kammler, Clemens et al. (Hrsg.): Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar, S. 233–237.

Thoma, M. (2015): Critical analysis of textbooks: knowledge-generating logics and the emerging image of ‚global economic contexts'. In: Critical Studies in Education, doi: 10.1080/17508487.2015.1111248.

UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century. Online: http://unescodoc.unesco.org/images/002277/227729e.pdf (28.07.2016).

2 Curriculum und Outcome

Berufsgestaltung in Zukunftsbranchen – eine Herausforderung

Stephanie Conein & Henrik Schwarz (Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB)

Abstract

Das Bundesinstitut für Berufsbildung prüft den Modernisierungsbedarf von vier dualen IT-Berufen. Ziel ist es, die derzeitigen und absehbaren Anforderungen an IT-Fachkräfte zu identifizieren und Vorschläge für die zukünftige Gestaltung der IT-Berufe zu erarbeiten. Der vorliegende Beitrag stellt Fragestellungen, Methodik und Durchführung der Untersuchung vor und präsentiert ausgewählte Ergebnisse.

1 Einleitung

In Deutschland gab es bis in die 1990er-Jahre hinein nur zwei aus den 1960er-Jahren stammende duale, den Lernorten Betrieb und Berufsschule zugeordnete Ausbildungsberufe: den/die Datenverarbeitungskaufmann/-frau von 1969 (DV-Kaufmann/-frau) sowie den Mathematisch-Technischen Assistenten/die Mathematisch-Technische Assistentin von 1965 (MATA). Während DV-Kaufleute die dv-technische Handhabung elektronischer Datenverarbeitungsanlagen mit der unter kaufmännischen Gesichtspunkten fachgerechten Aufbereitung der zu verarbeitenden Daten aus den betrieblichen Anwendungsbereichen verbanden, lag der Schwerpunkt der MATA auf der Entwicklung von Programmen für betriebliche Aufgabenstellungen. Die langjährig auf betrieblicher und bildungspolitischer Ebene geführte Diskussion um die Überarbeitung und Modernisierung dieser formal noch aus der Zeit vor Inkrafttreten des ersten Berufsbildungsgesetzes von 1969 stammenden und daher wenig normierten „Altberufe“ bekam in den 90er-Jahren einen zusätzlichen Schub: einerseits durch die technologische Entwicklung, andererseits durch die bildungspolitische Debatte.

Die Einführung des Personal Computers von IBM im Jahre 1981 war im Nachhinein betrachtet ein Paukenschlag. Die mit ihm verbundene „Standardisierung“ offener, d. h. für andere Hersteller nutzbarer Hard- und Software-Schnittstellen beschleunigte die Entwicklung einer Fülle neuer Hard- und Software-Produkte

sowie damit verbundener Dienstleistungen. Die Entwicklung höherer Programmiersprachen vereinfachte die Entwicklung von Anwendungsprogrammen, und normierte Hardware vereinfachte die Installation und Wartung von IT-Systemen. Während bis dahin das Feld der Informatik besetzt war durch Quereinsteiger und akademisch ausgebildete Mathematiker (der erste Lehrstuhl für Informatik wurde 1967 an der TU München eingerichtet), wurden nun für einen boomenden IT-Markt Fachkräfte gesucht, die unterhalb der Ebene akademisch ausgebildeter Spezialisten Standardprodukte entwickeln, installieren, warten und vertreiben konnten.

Parallel zu dieser technischen Entwicklung führte in den 1990er-Jahren die bildungspolitische Diskussion angesichts der „Krise des dualen Systems" – einer abnehmenden Zahl von Ausbildungsbetrieben stand eine wachsende Zahl von Jugendlichen gegenüber, die keinen Ausbildungsplatz fanden – zur Forderung, beschleunigt neue Berufe in wachsenden Beschäftigungsfeldern sowie gestaltungsoffene Ausbildungsberufe zu entwickeln, die durch ein „breites, differenziertes Angebot von Auswahlmöglichkeiten" mehr betriebliche Freiräume ermöglichen sollten (vgl. BMBF 1998, S. 3).

Aus diesen Entwicklungslinien resultierten 1997 vier neue duale, nach Berufsbildungsgesetz geregelte IT-Ausbildungsberufe, die unterschiedliche Bedarfe von IT-Hersteller- und Anwenderunternehmen abdeckten: Im Ausbildungsberuf Fachinformatiker/-in können die Absolventen und Absolventinnen in den beiden Fachrichtungen Anwendungsentwicklung (Tätigkeitsschwerpunkte in den Bereichen Softwareentwicklung und Programmierung) sowie Systemintegration (Tätigkeitsschwerpunkte im Bereich Betreuen und Verwalten von IT-Systemen) ausgebildet werden. Hinzu kommen der IT-System-Elektroniker/die IT-System-Elektronikerin (Installieren und Reparieren von IT-Systemen), der IT-System-Kaufmann/die IT-System-Kauffrau (Angebot und Verkauf von IT-Lösungen) sowie der Informatikkaufmann/die Informatikkauffrau (Betreuung und Verwaltung von IT-Systemen).

Durch die Kombination gemeinsamer, breit angelegter IT-Kernqualifikationen mit profilgebenden Fachqualifikationen, einer flexiblen Struktur wählbarer Komponenten sowie einem an der betrieblichen Praxis orientierten Prüfungsmodell trafen die Berufe den großen Bedarf der Wirtschaft. Gleich im ersten Jahr ihres Bestehens wurden annähernd 5.000 Ausbildungsverträge abgeschlossen, und viele neue Betriebe konnten erstmalig für eine duale Ausbildung in diesem Bereich gewonnen werden.

Neben diesen vier IT-Kernberufen, in denen seit ihrer Einführung über 250.000 IT-Fachkräfte ausgebildet wurden, existieren noch weitere Berufe wie Informationselektroniker/in (Handwerk), Mathematisch-technische/r Softwareentwickler/-in, Elektroniker/-in für Informations- und Systemtechnik oder Mikrotechnologe/Mikrotechnologin. Die Zahl der insgesamt in diesen Berufen neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge lag in den letzten Jahren bei ca. 650.

Die zunehmende Digitalisierung und Vernetzung aller Wirtschafts- und Lebensbereiche beeinflusst die Nachfrage nach IT-Qualifikationen. So wird Schätzungen zufolge bis zum Jahr 2030 allein aufgrund der sogenannten vierten industriellen

Revolution (Industrie 4.0) pro Jahr der Bedarf an Fachkräften in IT-Berufen um bis zu 3,2 % höher liegen als ohne diese neue Produktionsgestaltung. Dabei entsteht die Nachfrage nach IT-Fachkräften nicht allein in der IT-Branche, sondern auch (beim Beispiel Industrie 4.0 zu über 30 %) in anderen Branchen (Hall et al. 2016, S. 14 f.). Aber auch der IT-Sektor selbst zeichnet sich durch ein Wachstum an Umsatz und Arbeitskräften aus. Dies alles führt zu einem anhaltend großen Fachkräftebedarf im IT-Bereich (Statistisches Bundesamt, 2015) und somit zu einer ungebremsten Attraktivität der IT-Berufe für die Unternehmen in allen Wirtschaftsbereichen.

Der gleiche Fortschritt der Technologie, der für die Durchdringung aller Lebensbereiche mit den Produkten der Digitalisierung verantwortlich ist, führt jedoch auch zu der Frage, inwieweit die Berufsbildung noch in der Lage ist, eine in Bezug auf die aktuellen beruflichen Anforderungen angemessene Ausbildung zu ermöglichen. Ob sie vermag, der digitalisierten Wirtschaft eine solide Grundlage an qualifizierten Fachkräften zuzuführen und so einer der Motoren ihrer Entwicklung zu sein? Müssen beispielsweise neue Kompetenzen berücksichtigt werden? Sind die beruflichen Anforderungen vielleicht mittlerweile so gestaltet, dass nur eine akademische Ausbildung entsprechende Fachkräfte qualifizieren kann?

Mehrere Forschungsprojekte haben sich mit unterschiedlichen Schwerpunkten bereits der Frage der Veränderung von Qualifikationsanforderungen im Zuge der Digitalisierung gewidmet. So wurde beispielsweise schon 2012 im Rahmen der Initiative zur Früherkennung von Qualifikationserfordernissen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), deren Aktivitäten im FreQueNz-Netzwerk verknüpft sind, versucht zu ermitteln, welche neuen Qualifikationsanforderungen durch das „Internet der Dinge“ für Fachkräfte der mittleren Qualifikationsebene gegenwärtig und künftig entstehen. Die Untersuchung wurde in drei Studien realisiert, welche sich auf die Felder Logistik, industrielle Produktion und „Smart House“ bezogen (Abicht/Spöttl, 2012). In einem weiteren, gemeinsam vom BMBF und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) initiierten Projekt „Berufsbildung 4.0“ untersucht das BiBB derzeit Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen (Esser/Helmrich/Härtel/Padur/Zinke 2016). Das durch eine im März 2015 erfolgte Weisung des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie initiierte Projekt „Voruntersuchung IT-Berufe“ fokussiert diese Fragestellung speziell für die vier IT-Kernberufe und untersucht, ob und inwieweit diese 1997 entstandenen Berufe in Bezug auf Struktur und Inhalte noch den Anforderungen der aktuellen Berufswelt entsprechen oder ein Novellierungsbedarf identifiziert werden kann.

2 Fragestellung

Schon Ende der 90er-Jahre des letzten Jahrhunderts existierte ein Bewusstsein für die Problematik, dass sich die Berufe der Informations- und Telekommunikationstechnik in einem besonderen Umfeld bewegen. Dies zeigt beispielsweise das folgende Zitat, welches der Broschüre „Die neuen IT-Berufe“ entnommen ist, mit

welcher die verantwortlichen Ministerien die neuen Berufe vorstellten: „Unternehmen des Bereichs der Informations- und Telekommunikationstechnik bewegen sich auf schwierigen Märkten: Kurze Innovationszyklen und ein harter, internationaler Wettbewerb bestimmen das Umfeld. Besonders Anbieter von Informations- und Telekommunikationssystemen (IT) gestalten durch ihre Angebote die Informationsgesellschaft mit und müssen sich in den sich schnell wandelnden Märkten behaupten.“ (BMWi/BMBF 1999, S. 4) Ein rascher technologischer Wandel, internationale, sich schnell ändernde oder auch neu entwickelnde Märkte forderten von den neuen Berufen neben einer Kunden- und Geschäftsprozessorientierung vor allem eine gewisse Zukunftsoffenheit der zu vermittelnden Inhalte. Dieser Offenheit wurde mit einem speziellen Strukturmodell Rechnung getragen: Grundlage bildet ein allen vier Berufen gemeinsamer Sockel von Kernqualifikationen, die durch die Integration von elektrotechnischen, informationstechnischen und betriebswirtschaftlichen Inhalten eine für alle vier Berufe gemeinsame berufsqualifizierende Basis darstellen. Diese Ausbildungsinhalte decken ca. 50 % der Ausbildungszeit ab. Die andere Hälfte der dreijährigen Ausbildungszeit wird durch die Vermittlung unterschiedlicher, dem jeweiligen Berufsprofil entsprechenden Fachqualifikationen abgedeckt (zur Konstruktion und Struktur der IT-Berufe vgl. Borch/Schwarz 1999, S. 18 f.). In drei Berufen wird diese Konstruktion ergänzt durch die Definition betriebsspezifischer Einsatzgebiete sowie – im Falle des Informatikkaufmanns/der Informatikkauffrau – durch branchenbezogene Fachbereiche. Diese Elemente sind flexibel erweiterbar und öffnen damit ein Fenster zur Vielfalt der je unterschiedlichen betrieblichen und branchenbezogenen Anforderungen. Damit wurde eine Möglichkeit geschaffen, aktuelle Inhalte in die Ausbildung aufzunehmen, oder, wie Borch und Schwarz es formulieren: „Diese in der IT-Ausbildungsordnung angelegte Möglichkeit erlaubt es, branchenrelevante Inhalte zum bestimmenden fachlichen Inhalt der Ausbildung zu machen. Durch diese flexible Anpassungsmöglichkeit bleibt das Berufsbild auch in Zukunft stets aktuell und damit für die Unternehmen und auch für die Auszubildenden attraktiv.“ (Borch/Schwarz, 1999, S. 22) Darüber hinaus begünstigt auch die technik- und herstellerneutrale Formulierung der Ausbildungsinhalte die Offenheit der IT-Ausbildung gegenüber neuen technischen Entwicklungen.

Die ungebremste Attraktivität der vier IT-Kernberufe, in denen gemeinsam pro Jahr ca. 15.000 neue Ausbildungsverträge abgeschlossen werden, zeigt, dass die Rechnung der damaligen Konstrukteure aufgegangen ist. Nach 20 Jahren Berufsgeschichte gibt es jedoch ein begründbares Interesse daran, die Berufe einer Evaluation zu unterziehen, das sich aus folgenden Überlegungen speist:

- Veränderungen der Anforderungen aufgrund technischer Entwicklungen:
  Gibt es Ergänzungs- bzw. Streichungsbedarf bei den Kern- oder Fachqualifikationen?
  Müssen bestimmte Ausbildungsinhalte in ihrer Relevanz anders gewichtet werden?

- Veränderungen aufgrund eines veränderten Fachkräftebedarfs:
  Stimmen die Berufsprofile noch, müssen Berufe zusammengelegt und/oder neu entwickelt werden?
- Nachfrage nach und von weiblichen IT-Fachkräften:
  Nach wie vor ungelöst ist das Problem der mangelnden Attraktivität der IT-Berufe für die Zielgruppe der Frauen. Dies wiegt umso schwerer, als dass die AbsolventInnenzahlen immer noch weit hinter dem Fachkräftebedarf zurückbleiben. Hier gilt es zu betrachten, welche Ansatzpunkte für eine Steigerung der Attraktivität durch die Konstruktion der Berufe gegeben sind (z. B. im Hinblick auf Berufsbezeichnungen).
- Durchlässigkeit:
  Das Thema Durchlässigkeit, insbesondere zum akademischen Ausbildungssystem, hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Hier müssten die IT-Berufe auf vorhandene Entwicklungsmöglichkeiten oder etwaige Hürden überprüft werden.

Im Rahmen der Evaluation der IT-Berufe wurden diese und auch weitere Fragestellungen untersucht, welche nicht unmittelbar die Aktualität der Berufe betreffen. Im Folgenden werden neben der Methodik einige ausgewählte Ergebnisse zu den ersten beiden Themenbereichen vorgestellt.

3 Methodik und Datengrundlage

Die Untersuchung zur Prüfung des Novellierungsbedarfs folgte einem dreischrittigen Design, welches aus einer explorativen Phase, einer Phase mit qualitativen Erhebungen und einer quantitativen Phase besteht (vgl. Conein/Schwarz 2015, S. 59).

Eine erste, explorative Phase diente der Sondierung des Feldes und der Vorbereitung des Feldzuganges. Neben umfassenden Dokumentenanalysen wurden Interviews mit Ausbildungsverantwortlichen, Auszubildenden sowie Vertretern/Vertreterinnen von Industrie- und Handelskammern geführt. Die Ergebnisse dieser ersten Phase flossen in die Konstruktion der Erhebungsinstrumente der folgenden Phase ein.

Im Rahmen einer sich anschließenden qualitativen Phase wurden in zehn ausgewählten Betrieben Auszubildende, IT-Fachkräfte, Ausbildungsverantwortliche, Personalverantwortliche sowie Führungskräfte befragt. Insgesamt wurden 42 semistrukturierte leitfadengestützte ExpertInneninterviews geführt. Zudem erfolgten je drei weitere Interviews mit BranchenexpertInnen, Lehrkräften und Vertreterinnen/Vertretern aus Industrie- und Handelskammern.

An zwei Standorten erfolgte an vier Tagen die teilnehmende Beobachtung von sieben Abschlussprüfungen in allen vier IT-Ausbildungsberufen.

Die Ergebnisse aus der qualitativen Phase dienten in der dritten Phase als Grundlage für die Entwicklung eines Online-Fragebogens, der sich erneut an Auszubil-

dende, IT-Fachkräfte, Ausbildungsverantwortliche, Personalverantwortliche, Führungskräfte sowie Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen richtete. Der Fragebogen, der einen gemeinsamen Teil sowie nach Zielgruppen differenzierte Fragen enthielt, wurde von insgesamt 6.101 Personen beantwortet, die sich wie folgt auf die unterschiedlichen Zielgruppen verteilen:

Tab. 1 Verteilung der Antwortenden der Onlinebefragung nach Zielgruppen

Zielgruppe	N	%
Auszubildende	1.767	29,0 %
IT-Fachkräfte	1.911	31,3 %
Ausbildungsverantwortliche	1.237	20,3 %
Personalverantwortliche, Betriebsräte, Jugend- und Auszubildendenvertretung, Leitungspersonal	748	12,3 %
Lehrkräfte an Berufsschulen für IT-Berufe	438	7,2 %
Gesamt	6.101	100,0 %

Dadurch, dass z.T. die gleichen Fragen unterschiedlichen Zielgruppen gestellt wurden, ist eine Data-Triangulation möglich. Die unterschiedliche Sichtweise auf die gleichen Themenstellungen kann so dargestellt werden. Zudem wurden gleiche Fragen sowohl in den qualitativen Interviews als auch in der quantitativen Onlinebefragung gestellt, wodurch eine Methoden-Triangulation realisiert wurde. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse aus den beiden Erhebungsphasen dargestellt.

4 Ergebnisse

Eine der wichtigsten Fragestellungen der Evaluation ist die Frage nach der Aktualität der Inhalte der Ausbildung. Gibt es aufgrund technologischer Entwicklungen bzw. neuer Nutzung von Technologie wie z. B. das Cloud-Computing Ergänzungsbedarf bei den Kern- oder bei den profilprägenden Fachqualifikationen? Gibt es den Bedarf, Inhalte zu streichen, die sich z. B. durch den Fortschritt der Technologie überholt haben und keine Anwendung mehr in der Berufspraxis finden?

Im Zuge der Onlinebefragung wurden dazu allen Zielgruppen die jeweiligen Berufsbildpositionen aus der Ausbildungsordnung eingeblendet. Bei den wählbaren Items bestand die Möglichkeit der Mehrfachantwort.

Insgesamt lässt sich bei allen Berufen und allen Zielgruppen eine große Zufriedenheit bezüglich der Inhalte der bestehenden Berufsprofile feststellen. So wird die Frage, ob es Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten gibt, die für die Tätigkeit im jeweiligen Betrieb wichtig sind und die im Berufsbild vermisst werden, mehrheitlich verneint.

Werden fehlende Fachkompetenzen benannt, sind dies, wie die folgende Grafik zeigt, vor allem Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich IT-Sicherheit bzw. Cyber-Security. Auf den Plätzen zwei, drei und vier finden sich die Bereiche Virtualisierung, Mobile Computing/Mobile Devices und Cloud Computing.

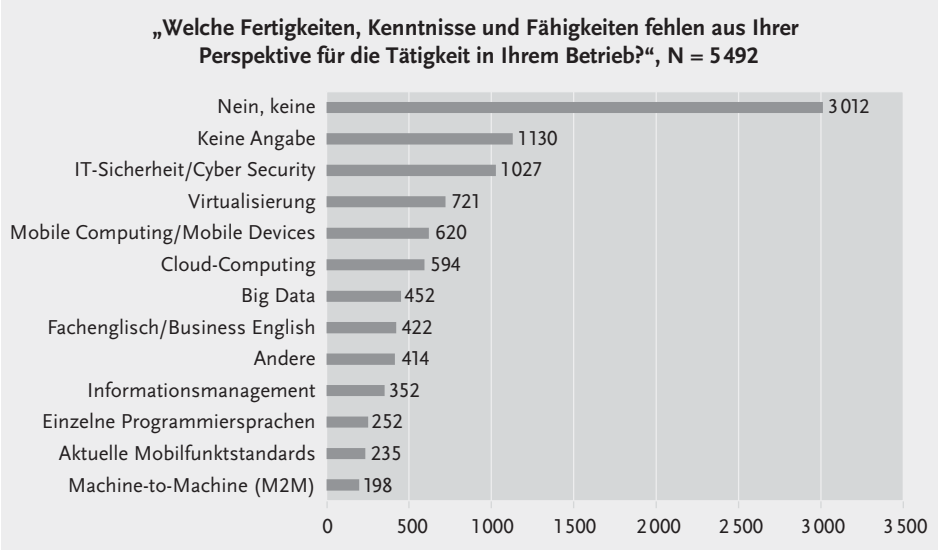

Abb. 1 Antwortverteilung auf die Frage nach in der Ausbildung fehlenden Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten, Mehrfachantworten möglich

Die Relevanz, welche dem Thema Cyber-Security beigemessen wird, zeigt sich auch in den Ergebnissen der Interviews, in denen dieses Thema häufig auf die Frage nach fehlenden, aber notwendigen Ausbildungsinhalten genannt wird. So antwortet beispielsweise eine Führungskraft auf die Frage danach, was sie an der IT-Ausbildung besonders positiv bzw. negativ findet:

„Ja, und dann diese aufstrebenden Themen, das hatte ich ja vorhin schon gesagt, IT-Sicherheit ist ein immens wachsendes Thema, zieht sich auch durch alle Projekte und auch im Grunde durch alle möglichen Supportdienstleistungen ist dieses Sicherheitsthema ein stark gewachsenes. Darauf wird zumindest, wie wir das jetzt feststellen, und in den Gesprächen mit unseren Azubis stellen wir das auch fest, noch relativ wenig Fokus gelegt in der schulischen Ausbildung“ (BIBB_IT_Fallstudie_07_Führungskraft_02).

Gestützt wird diese Tendenz auch durch die Antworten auf die Frage, wie die zukünftige Relevanz der Fachkompetenzen gesehen wird. Auch dort erhält die Aussage, dass IT-Sicherheit in Zukunft eine deutlich wichtigere Fachkompetenz darstellt, von allen befragten Zielgruppen (Fachkräfte, Personalverantwortliche, Führungskräfte, Lehrkräfte) die höchsten Zustimmungsraten. Diese Ergebnisse legen nahe, über die angemessene Rolle dieses Inhaltes im Rahmen der IT-Ausbildungsberufe zu reflektieren.

Neben der Frage nach fehlenden Inhalten wurde auch nach Ausbildungsinhalten gefragt, die derzeit für eher überflüssig gehalten werden. Dabei muss zwischen den oben erwähnten Kern- und profilprägenden Fachqualifikationen unterschieden werden. Während Erstere für alle Berufe gemeinsam abgefragt wurden, unterscheidet sich die Liste der profilprägenden Fachqualifikationen von Beruf zu Beruf und variieren also auch die Antwortmöglichkeiten.

Im Rahmen der Onlinebefragung wurde auch bei dieser Frage das jeweilige Berufsbild eingeblendet und diente gleichzeitig als Itemliste. Wieder waren Mehrfachantworten möglich.

Wie auch bei der Frage nach fehlenden Ausbildungsinhalten wurde auch hier wieder die größte Gruppe von denjenigen gestellt, die mit der derzeitigen Inhaltszusammensetzung der Ausbildung zufrieden sind.

Wie aus der folgenden Grafik ersichtlich, welche die Antworten der befragten Fachkräfte zusammenfasst, sind es bei den als überflüssig empfundenen Inhalten vor allem die Geschäfts- und Leistungsprozesse, auf die man glaubt verzichten zu können. Dies ist am stärksten bei den zwei technisch ausgerichteten Berufen (Fachinformatiker/in, IT-Systemelektroniker/in) der Fall, doch auch bei den beiden kaufmännisch orientierten Berufen (IT-Systemkaufmann/-frau und Informatikkaufmann/-frau) wird dieser Themenbereich in diesem Zusammenhang am häufigsten benannt.[1]

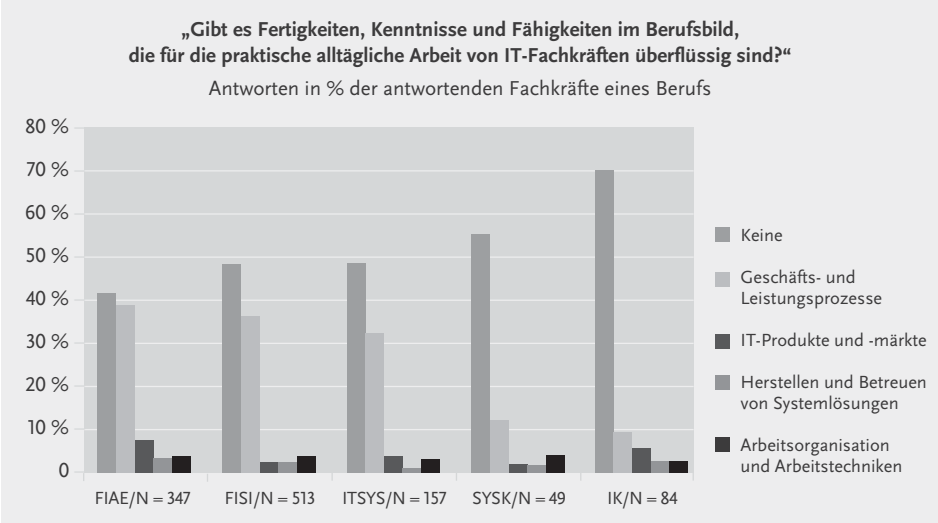

Abb. 2 Antwortverteilung auf die Frage nach in der Ausbildung überflüssigen Kernqualifikationen

Bei den als überflüssig erachteten profilgebenden Fachqualifikationen (s. Abb. 3) werden bei beiden Fachrichtungen der FachinformatikerInnen die Themenbereiche Kunden-/Anwenderschulung genannt. Etwa 10 % der befragten Fachkräfte mit Abschluss IT-System-Elektroniker/-in sind der Ansicht, dass auf den Themenbereich Installation verzichtet werden könnte. Darunter sind die Themen Montagetechnik, Stromversorgung, Datensicherheit, Hard- und Softwaretests und Netzwerke zusammengefasst – Inhalte, die eigentlich zum Profilkern des Berufes gehören. Interessant ist der Befund, dass fast ein Drittel der ausgebildeten IT-System-Kaufleute das

1 In den folgenden Abbildungen werden die Fachrichtungen der FachinformatikerInnen getrennt ausgewiesen. FIAE=Fachinformatiker/-in Fachrichtung Anwendungsentwicklung, FISI=Fachinformatiker/-in Fachrichtung Systemintegration, ITSYS= IT-System-Elektroniker/-in, SYSK=IT-System-Kaufmann/-frau, IK=Informatikkaufmann/-frau

Thema Marketing – immerhin auch eine profilgebende Komponente dieses Berufs – für überflüssig hält. Eine mögliche Erklärung dafür könnten die Antworten auf die Frage nach dem Tätigkeitsprofil der Fachkräfte geben. Bei den IT-System-Kaufleuten gehört zwar das Thema Marketing deutlich häufiger zum Tätigkeitsprofil als bei allen anderen Berufen, es wird aber insgesamt nur von rund 15 % der ausgebildeten Fachkräfte als Teil ihres Tätigkeitsprofils genannt. Das ist wenig im Vergleich zu den 70 % der IT-System-Kaufleute, die angeben, dass IT- und Telekommunikationsservice, Support und Anwenderberatung zu ihrem Tätigkeitsprofil gehören, oder auch zu den immerhin noch 52 %, die in diesem Zusammenhang Installation und Instandhaltung von IT-Systemen nennen.

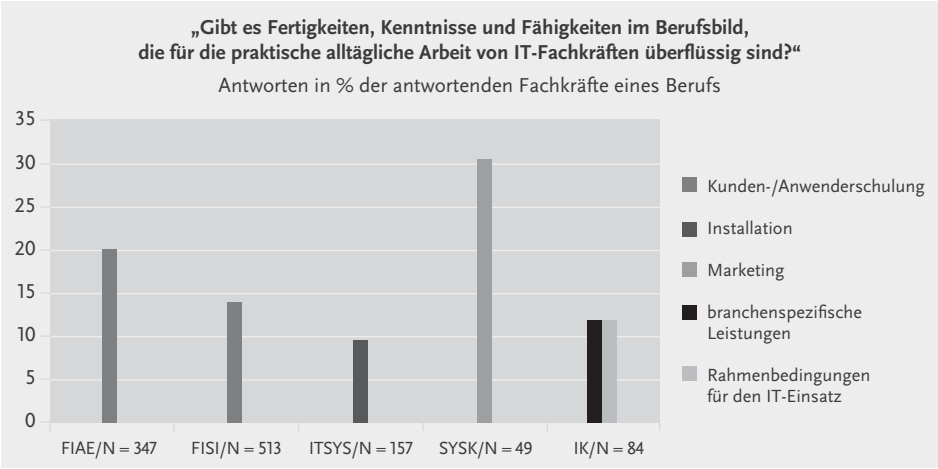

Abb. 3 Antwortverteilung auf die Frage nach in der Ausbildung überflüssigen profilgebenden Fachqualifikationen

Trotz der noch nicht abgeschlossenen Datenauswertung lässt sich schon jetzt feststellen, dass sowohl bezüglich der Kernqualifikationen als auch im Hinblick auf die profilprägenden Fachqualifikationen ein Bedarf an Modifikation besteht. Neue Inhalte könnten in die Ausbildung aufgenommen werden bzw. bestehende Inhalte könnten eine neue Gewichtung bekommen und/oder derzeitige Inhalte auch an Relevanz verlieren bzw. gestrichen werden.

Neben der Frage nach der Aktualität der Inhalte war auch die Frage nach dem Berufszuschnitt ein wichtiger Bestandteil der Evaluation. Im Zuge der Auswertung der qualitativen Interviews wurde ersichtlich, dass es vor allem drei Fragestellungen waren, welche in Bezug auf den Zuschnitt der Berufe eine Rolle spielten:

1. Sollen die beiden kaufmännischen Berufe zusammengelegt werden?
2. Sollen die beiden Fachrichtungen des Fachinformatikers/der Fachinformatikerin zu eigenständigen Berufen werden?
3. Sollen der Fachinformatiker/die Fachinformatikerin der Fachrichtung Systemintegration und der IT-System-Elektroniker/die IT-System-Elektronikerin zu einem Beruf zusammengefasst werden?

Die schriftliche Befragung enthielt daher entsprechende Fragen, deren Ergebnisse in den Abbildungen vier bis sechs dargestellt werden. Befragt wurden jeweils Auszubildende, Ausbildungsverantwortliche, Fachkräfte und Personalverantwortliche der zur Diskussion stehenden Berufe. Während die Antworten auf die Frage nach der Zusammenlegung der beiden kaufmännischen Berufe relativ eindeutig ausfielen – zwei Drittel der Befragten befürworteten eine Zusammenlegung –, tendieren die auf den Zuschnitt der anderen Berufe bezogenen Antworten dahin, sie in ihrer jetzigen Form zu belassen.

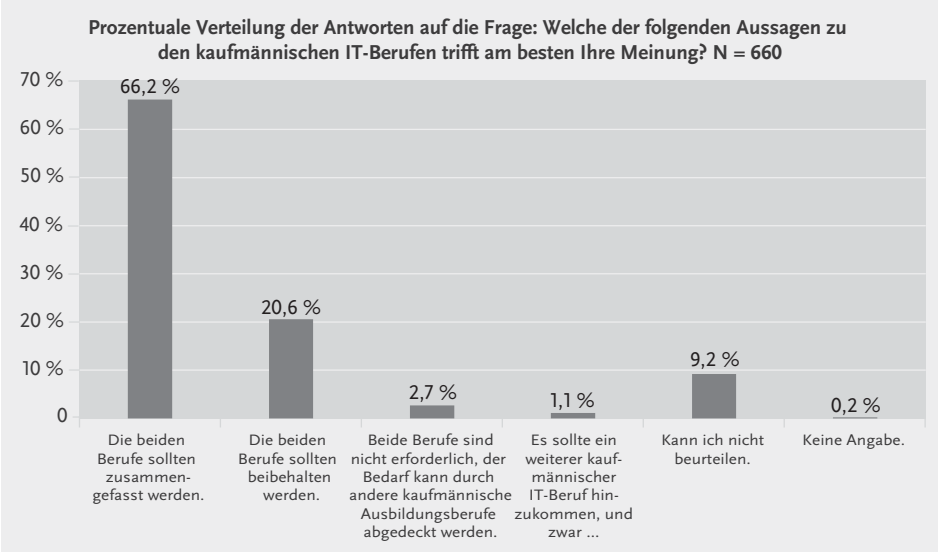

Abb. 4 Antwortverteilung auf die Frage nach der Zusammenlegung der kaufmännischen Berufe

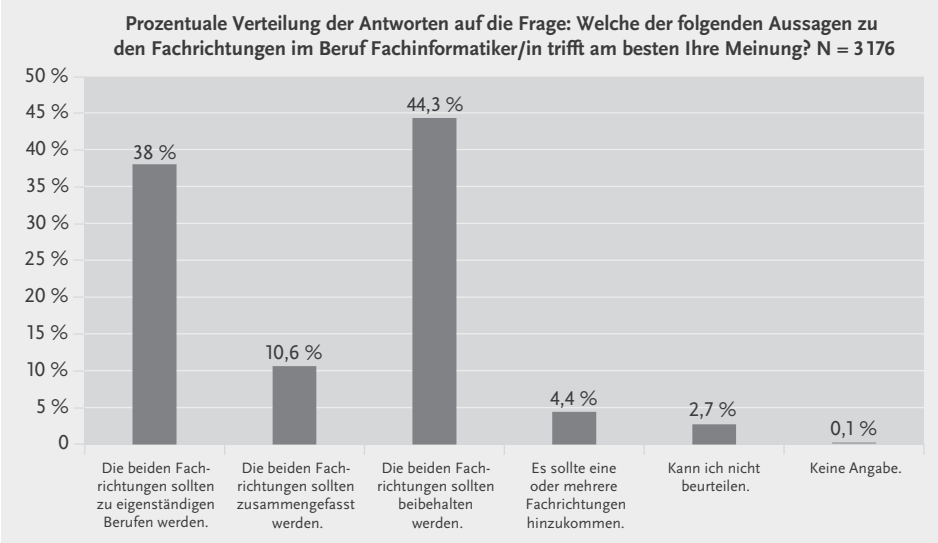

Abb. 5 Antwortverteilung auf die Frage nach der Überführung der Fachrichtungen des Fachinformatikers/der Fachinformatikerin in zwei eigenständige Berufe

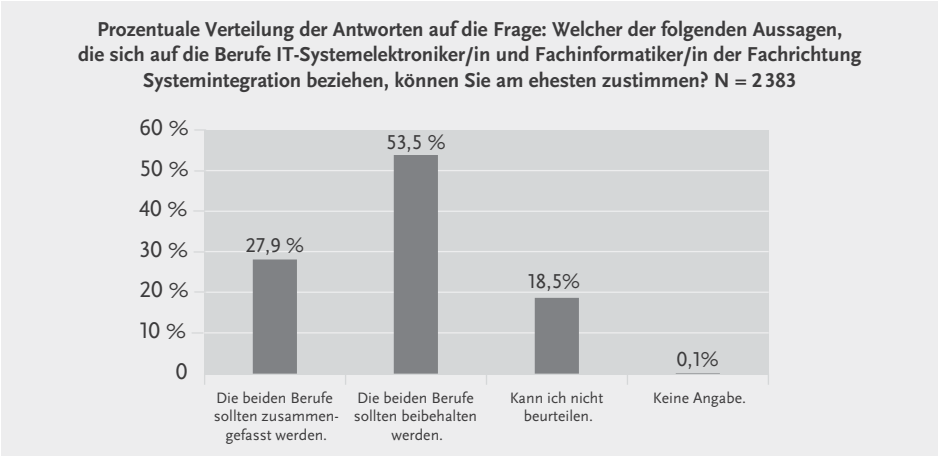

Abb. 6 Antwortverteilung auf die Frage nach der Zusammenlegung des Fachinformatikers/der Fachinformatikerin der Fachrichtung Systemintegration und des IT-System-Elektronikers/der IT-System-Elektronikerin

5 Schluss

Als Zwischenfazit zum jetzigen Zeitpunkt der Auswertungen lässt sich sagen, dass Struktur und Inhalte der bestehenden Berufsprofile überwiegend positiv bewertet werden. Bei der Frage nach der Gewichtung einzelner Inhalte lassen sich Verschiebungen erkennen, die eine Neujustierung in Teilbereichen nahelegen. Die Abgrenzung der beiden kaufmännischen Profile scheint unklar zu sein, sodass bei einer Überarbeitung der Berufe ggf. auch eine Zusammenlegung der beiden Berufe in Betracht gezogen werden sollte. Ähnlicher Handlungsbedarf scheint bei den technisch-orientierten IT-Berufen nach derzeitigem Erkenntnisstand nicht gegeben zu sein. Weitere Erkenntnisse etwa zur Abgrenzung und Profilschneidung der Berufe werden u. a. durch zielgruppenspezifische Auswertungen sowie durch die Konfrontation der Ergebnisse aus der quantitativen Onlinebefragung mit textanalytisch gewonnenen Begründungsmustern der qualitativen Interviews erwartet. Darüber hinaus enthält das vorliegende Material eine Fülle weiterer Daten beispielsweise zur Gestaltung und Durchführung der Prüfungen, der Kooperation zwischen Betrieb und Schule oder der Anschlussfähigkeit der Ausbildungsberufe im Hinblick auf die betriebliche und/oder akademische Weiterbildung. Der Endbericht zur Voruntersuchung IT-Berufe sowie Empfehlungen zur Überarbeitung der bestehenden Ausbildungsprofile werden im kommenden Herbst dem Auftraggeber BMWi vorgelegt.[2] Bericht und Empfehlungen dienen als Grundlage für die sich dann anschließende bildungspolitische Diskussion zur Neuordnung der IT-Berufe.

2 Der Bericht liegt mittlerweile vor und ist einzusehen unter: https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb—42497.pdf

Literatur

Abicht, Lothar/Spöttl, Georg (Hrsg.) (2012): Qualifikationsentwicklungen durch das Internet der Dinge. Trends in Logistik, Industrie und „Smart House“. Bielefeld.

Borch, Hans/Schwarz, Henrik (1999): Zur Konzeption und Entwicklung der neuen IT-Berufe. In: Borch, Hans/Ehrke, Michael/Müller, Karlheinz/Schwarz, Henrik (Hrsg.): Gestaltung der betrieblichen Ausbildung in den neuen IT-Berufen. Umsetzungsbeispiele aus Klein-, Mittel- und Großbetrieben. Bielefeld, S. 13–30.

Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi)/Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (1999): Die neuen IT-Berufe. Zukunftssicherung durch neue Ausbildungsberufe in der Informations- und Telekommunikationstechnik. Berlin, Bonn.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) (Hrsg.) (1998): Berufsbildungsbericht 1998. Bonn.

Conein, Stephanie/Schwarz, Henrik (2015): IT-Berufe auf dem Prüfstand. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 6, S. 58–59.

Esser, Friedrich Hubert/Helmrich, Robert/Härtel, Michael/Padur, Torben/Zinke, Gert (2016): Berufsbildung 4.0 – Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen. Projektbeschreibung, Bonn. Online: https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/at_78154.pdf (31.10.2016).

Hall, Anja/Maier, Tobias/Helmrich, Robert/Zika, Gerd (2015): IT-Berufe und IT-Kompetenzen in der Industrie 4.0. Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Bonn. Online: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7833 (31.10.2016).

Statistisches Bundesamt (2015): Information und Kommunikation: Umsatz im 3. Quartal 2015 um 4,5 % gestiegen. Pressemitteilung Nr. 456 vom 09.12.2015. Online: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/12/PD15_456_474.html (31.10.2016).

Formal überqualifiziert? Eine Analyse der Verwertbarkeit der formalen Ausbildung am österreichischen Arbeitsmarkt

Julia Bock-Schappelwein & Ulrike Huemer (WIFO)

Abstract

Warum eine Arbeitskraft auf einem Arbeitsplatz tätig ist, der nicht ihrer formalen Qualifikation entspricht, kann viele Gründe haben. In diesem Beitrag wird untersucht, in welchem Maße die Art der formalen Ausbildung – Allgemeinbildung versus Berufsbildung – das Risiko von Männern und Frauen beeinflusst, nicht entsprechend ihrer formalen Qualifikation im Unternehmen eingesetzt zu werden. Kontrolliert wird dabei für Arbeitsplatzeigenschaften.

1 Einleitung

Die Diskussion rund um die Verwertbarkeit der formalen Ausbildung am Arbeitsmarkt reicht bis in die 1970er Jahre zurück, als Richard Freeman (1976) in seiner Arbeit „The Overeducated American" das Phänomen unvollständig genutzter Fähigkeiten als Folge der Bildungsexpansion erstmalig diskutierte. Dass individuelle Fähigkeiten am Arbeitsmarkt nicht vollständig abgerufen werden und daraus formale Überqualifikation resultiert, muss allerdings nicht nur daran liegen, dass das Angebot an höheren Bildungsabschlüssen die Nachfrage danach merklich übertrifft. Eine Fülle an weiteren Einflussfaktoren kann gleichermaßen dazu beitragen, dass Arbeitskräfte nicht entsprechend ihrem formalen Ausbildungsniveau beschäftigt werden, wie beispielsweise individuelle Präferenzen oder Fähigkeiten, Lebensumstände, Erwartungen, oder auch wirtschaftliche Rahmenbedingungen, die Wirtschaftsstruktur in der Region, die Arbeitsplatzausrichtung, die Tätigkeit oder betriebliche Merkmale wie die Betriebsgröße (für einen Literaturüberblick siehe beispielsweise Bock-Schappelwein/Egger-Subotitsch/Bartok/Schneeweiß 2014, S. 342 f.).

Im vorliegenden Beitrag wird dem Phänomen der formalen Überqualifikation in Österreich nachgegangen. Im Zentrum steht erstmalig die Frage, ob es Unterschiede im Ausmaß der formalen Überqualifikation nach der Art der formalen Ausbildung gibt, da sich das österreichische Bildungssystem durch eine Mehrgliedrigkeit auszeichnet, mit allgemeiner Ausbildung (allgemeinbildende höhere Ausbildung (AHS)) und beruflicher Ausbildung – vollzeitschulisch in Form von berufsbildender mittlerer oder höherer Ausbildung (BMS, BHS) oder dual in Form der Lehrausbildung – ab der oberen Sekundarstufe. Zweitens wird gefragt, welchen Einfluss Arbeitsplatzcharakteristika bzw. Tätigkeitsmerkmale unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausbildungsabschlüsse auf das Risiko haben, von formaler Überqualifikation betroffen zu sein. Nach einem Literaturüberblick zu den Bestimmungsgründen für formale Überqualifizierung folgen die Datensatzbeschreibung und die der Analyse zugrunde liegende Definition von formaler Überqualifizierung. Daran anschließende deskriptive Ergebnisse zeigen die Verbreitung formaler Überqualifizierung von Männern und Frauen in Österreich, differenziert nach der Art des Ausbildungsabschlusses. Die Ergebnisse einer ökonometrischen Schätzung beschreiben den Einfluss von ausbildungs- und arbeitsplatzspezifischen Faktoren auf die formale Überqualifikation. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und Schlussfolgerungen formuliert.

2 Literaturüberblick

Von formaler Überqualifikation wird gesprochen, wenn der formale Ausbildungsabschluss einer Arbeitskraft das Anforderungsniveau in seiner ausgeübten Tätigkeit übersteigt. Die Gründe für formale Überqualifikation sind vielfältig und können personenbezogener Natur sein, auf Unternehmensebene angesiedelt sein oder strukturelle Ursachen haben.

Tsang/Levin (1985, S. 93) zufolge können die Erwartungen an das berufliche Tätigkeitsspektrum am Arbeitsplatz zu hoch eingeschätzt worden sein. Chevalier (2003, S. 510) differenziert in diesem Zusammenhang zwischen „scheinbarer“ und „realer“ Überqualifikation, wobei er scheinbare Überqualifikation jenen Personen beimisst, die zufrieden mit ihrer Tätigkeit sind, echte Überqualifikation unterstellt er dagegen jenen, die nicht zufrieden mit ihrer Tätigkeit sind. Für Fine/Nevo (2008, S. 346) ist relevant, ob die Betroffenen formale Überqualifikation als solche wahrnehmen. Einen anderen Aspekt führen in diesem Zusammenhang Green/McIntosh (2007, S. 427) ins Feld, wenn sie Arbeitskräfte – selbst bei gleicher formaler Ausbildung – als heterogene Gruppe bezeichnen. In diesem Sinne können Arbeitskräfte formal überqualifiziert sein, wenngleich sie angesichts nicht ausreichender individueller Fähigkeiten oder fehlendem Erfahrungswissen die passenden Kompetenzen für den ausgeübten Job mit sich bringen. Mitunter können oder wollen Arbeitskräfte aber auch bestimmte berufsspezifische oder berufsübergreifende Fähigkeiten am Arbeitsmarkt nicht adäquat einsetzen (Quintini 2011, S. 15); etwa dann, wenn beispielsweise Defizite bei Fertigkeiten oder auch Präferenzen bzw. Lebensumstände sie daran hindern – etwa durch eine Karriere-

unterbrechung nach der Familiengründung (Groot/Maassen van den Brink 2000, S. 150, Büchel/Batu 2003, S. 2, Green/McIntosh 2007, S. 433) – bzw. einschränken. So kann es einen Anreiz geben eine Beschäftigung unterhalb des eigenen Qualifikationsniveaus anzunehmen, wenn damit Beruf und Familie besser zu vereinbaren sind, eine Ausbildung absolviert werden kann („Studentenjobs") oder die Arbeitsbedingungen im Hinblick auf Entlohnung, körperliche Belastung oder Arbeitszeiten günstiger sind.

Das Risiko, von formaler Überqualifikation betroffen zu sein, nimmt zudem zu, wenn die Erwerbsbiografie durch geringe Arbeitserfahrung, häufigen Arbeitsplatzwechsel (siehe beispielsweise Groot/Maassen van den Brink 2000, S. 150, Sicherman 1991, S. 101) oder Diskriminierung am Arbeitsmarkt (Quintini 2011, S. 15) gekennzeichnet oder die internationale Transferierbarkeit von formaler Qualifikation (Chiswick/Miller 2013, S. 264) nicht gegeben ist. Ein höheres Risiko, überqualifiziert beschäftigt zu sein, haben demnach öfters jüngere Arbeitskräfte, Personen mit Migrationshintergrund sowie Personen mit wenig Arbeitserfahrung.

Abgesehen von personenbezogenen Faktoren können strukturelle Veränderungen formale Überqualifikation nach sich ziehen. Etwa dann, wenn sich die Branchenzusammensetzung und damit die Berufsstruktur in der Region ändert und Arbeitslose keine ihren formalen Qualifikationen entsprechenden Arbeitsplätze in der Region mehr vorfinden (Quintini 2011, S. 25). Struktureller und technologischer Wandel kann aber auch die Tätigkeitsinhalte ändern und damit die Anforderungen an die Qualifikationen der Arbeitskräfte erhöhen (Rohrbach-Schmidt/Tiemann 2011, S. 41); infolge werden Arbeitsplätze mit höher qualifizierten Personen als in der Vergangenheit besetzt.

Auf Unternehmensebene können Schichtarbeit und die Unternehmensgröße das Auftreten formaler Überqualifikation beeinflussen: Beschäftigte in kleineren Unternehmen haben ebenso wie Arbeitskräfte, die Schichtarbeit verrichten, ein erhöhtes Überqualifikationsrisiko (Green/McIntosh 2007, S. 433).

3 Daten und Methoden

Grundlage für die Analyse zur formalen Überqualifikation bilden die Daten aus der Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung, die seit Anfang 2004 als kontinuierliche Erhebung durchgeführt wird. In dieser Stichprobenerhebung wird die gesamte Bevölkerung nach demografischen, bildungs- und erwerbsspezifischen Kriterien dargestellt.[1]

Auf Grundlage dieses Datensatzes wird die formale Überqualifikation mittels objektiver, konkret normativer, Berechnungsmethode ermittelt (zu den verschiedenen Berechnungsmethoden siehe z. B. Bock-Schappelwein/Egger-Subotitsch 2015, S. 246 f.), da Informationen zur subjektiven Einschätzung in der Mikrozensus-

1 Im Rahmen der Arbeitskräfteerhebung werden österreichweit pro Quartal – und gleichmäßig über die Kalenderwochen verteilt – rund 22.500 Haushalte befragt.

Arbeitskräfteerhebung fehlen. Beim normativen Berechnungsansatz wird überprüft, ob der ausgeübte Beruf und die höchste abgeschlossene formale Ausbildung einer beschäftigten Person mit einer „standardisierten" Klassifikation übereinstimmen. In der vorliegenden Arbeit wird die Verknüpfungstabelle der ILO[2] (1990, 2012, S. 14) als Referenzgröße verwendet – sie ordnet jedem Beruf ein spezifisches Skill-level in Form eines Ausbildungsniveaus zu. Die Berufe, die entsprechend der internationalen Standardklassifikation der Berufe (ISCO-08, ISCO-88)[3] klassifiziert sind, können zu zehn Berufshauptgruppen zusammengefasst werden. Mit Ausnahme der Berufshauptgruppen 0 (Angehörige der regulären Streitkräfte) und 1 (Führungskräfte) kann jede Berufshauptgruppe einem spezifischen Skill-level zuordnet werden. Alle Arbeitskräfte, deren Bildungsabschluss mit dem zur Ausübung seiner beruflichen Tätigkeit notwendigen Bildungsniveau übereinstimmt, werden als ausbildungsadäquat beschäftigt eingestuft (entspricht 0 in der Tabelle 1). Alle anderen werden entweder als überqualifiziert (entspricht 2 in der Tabelle 1) oder als unterqualifiziert (entspricht 1 in der Tabelle 1) beschäftigt kodiert, d.h. sie haben formal eine zu hohe bzw. eine zu niedrige formale Ausbildung für die berufliche Tätigkeit, die sie ausüben. Arbeitskräfte mit höchstens Pflichtschulabschluss können, wie in Tabelle 1 entsprechend der verwendeten Kategorisierung dargelegt, höchstens ausbildungsadäquat (0) oder unterqualifiziert (1) beschäftigt werden, Arbeitskräfte mit einem akademischen Abschluss nur ausbildungsadäquat (0) oder überqualifiziert (2). Für alle übrigen Ausbildungsebenen sind alle drei Ausprägungen möglich.

Tab. 1 Qualifikationsabhängige Beschäftigung, Quelle: Bock-Schappelwein/Egger-Subotitsch (2015). 0 = ausbildungsadäquate Beschäftigung, 1 = überqualifiziert beschäftigt, 2 = unterqualifiziert beschäftigt

	Höchster Ausbildungsabschluss			
Berufshauptgruppe (BHG)	Höchstens Pflichtschule	Lehre, Fachschule	AHS, BHS, Kolleg	Uni, FH
BHG 2: Akademische Berufe	2	2	2	0
BHG 3: TechnikerInnen und gleichrangige nicht-technische Berufe	2	2	0	1
BHG 4: Bürokräfte und verwandte Berufe	2	0	1	1
BHG 5: Dienstleistungsberufe und VerkäuferInnen	2	0	1	1
BHG 6: Fachkräfte in der L&F und Fischerei	2	0	1	1
BHG 7: Handwerks- und verwandte Berufe	2	0	1	1
BHG 8: BedienerInnen von Anlagen und Maschinen und Montageberufe	2	0	1	1
BHG 9: Hilfsarbeitskräfte	0	1	1	1

Da für die Berufshauptgruppen 0 oder 1 keine formale Überqualifikation bestimmt werden kann und Arbeitskräfte mit höchstens Pflichtschulabschluss per Definition in ihrem Job nicht formal überqualifiziert sein können, werden sie aus der nachfolgenden Analyse ausgeschlossen. Des Weiteren wird die Analyse auf die Altersgruppe der 30- bis 59-Jährigen eingeschränkt. Damit sollen Verzerrungen

2 International Labour Organization
3 International Standard Classification of Occupations

ausgeschlossen werden, die aus Übergangsprozessen am Arbeitsmarkt resultieren (Bock-Schappelwein/Egger-Subotitsch/Bartok/Schneeweiß 2014, S. 345).

Die auf diese Weise definierte Grundgesamtheit – unselbstständig beschäftigte Männer und Frauen in den Berufshauptgruppen 2 bis 9 zwischen 30 und 59 Jahren mit einer über die Pflichtschule hinausgehenden Ausbildung – umfasst im Jahr 1995 hochgerechnet 1,45 Mio. Arbeitskräfte, im Jahr 2005 1,83 Mio. und im Jahr 2015 2,16 Mio. Arbeitskräfte; der Frauenanteil beträgt 39,0 % (1995), 46,4 % (2005) bzw. 49,1 % (2015).

4 Ergebnisse

Zwischen 1985 und 2015 waren anteilig stets merklich mehr Frauen als Männer[4] in ihrem Job formal überqualifiziert. Im Zeitverlauf hat die Überqualifizierung zudem zugenommen: Waren 1985 10 % der Männer und 18 % der Frauen von formaler Überqualifikation betroffen, lagen die Vergleichswerte 2015 bei 15 % (Männer) bzw. 24 % (Frauen). Der geschlechtsspezifische Unterschied in der Betroffenheit erhöhte sich parallel dazu um einen Prozentpunkt auf 9 Prozentpunkte.

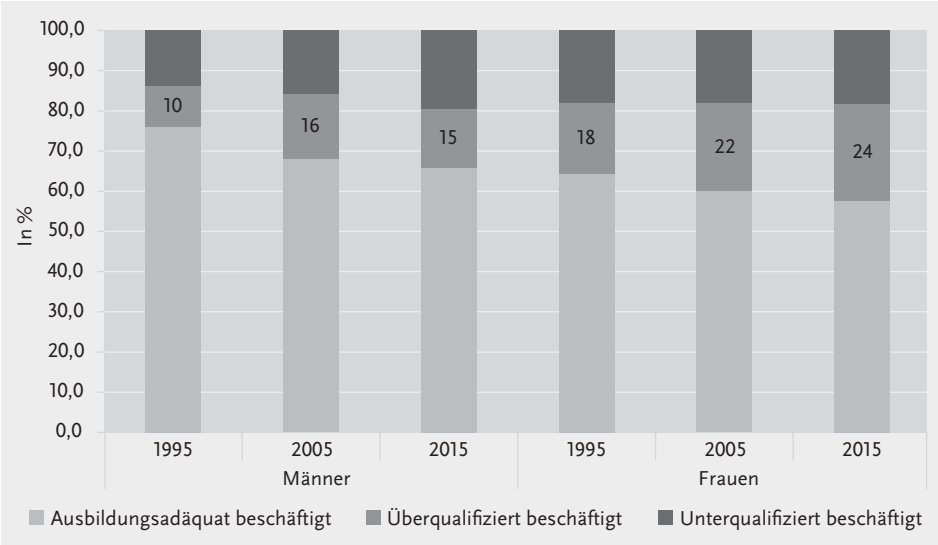

Abb. 1 Ausbildungsspezifische Beschäftigung von Frauen und Männern in Österreich
(Quelle: Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung, WIFO-Berechnungen)

Frauen sind nicht nur häufiger als Männer von formaler Überqualifikation betroffen, sondern auch seltener ausbildungsadäquat beschäftigt als Männer. Zudem spielt, anders als bei den Männern, die formale Überqualifizierung eine stärkere Rolle als die formale Unterqualifizierung. Nach Ausbildungsabschlüssen betrach-

4 Männer und Frauen im Alter zwischen 30 und 59 Jahren, die eine über die Pflichtschule hinausgehende Ausbildung abgeschlossen haben und den Berufshauptgruppen 2 bis 9 zuzurechnen sind.

tet sind Frauen im Untersuchungsjahr 2015 in allen Ausbildungszweigen stärker von formaler Überqualifikation betroffen als Männer. Frauen und Männer mit höheren Bildungsabschlüssen[5] üben häufiger Tätigkeiten unterhalb ihres Qualifikationsniveaus aus als die Vergleichsgruppe mit mittleren Bildungsabschlüssen (Lehre, BMS), die fast zwei Drittel aller Arbeitskräfte stellen (Frauen: 57,1 %, Männer: 66,6 %). Am häufigsten sind Arbeitskräfte mit einem AHS-Abschluss von formaler Überqualifikation betroffen: Mehr als die Hälfte von ihnen übt eine Tätigkeit aus, für die sie eine formal zu hohe Ausbildung abgeschlossen haben. Diese Schulform sieht keine Beruflichkeit in der Ausbildung vor; entsprechend breit und unspezifisch gestalten sich die Einsatzbereiche am Arbeitsmarkt. Im hochschulischen Bereich beträgt die formale Überqualifikation sowohl für Frauen als auch für Männer rund 30 %.

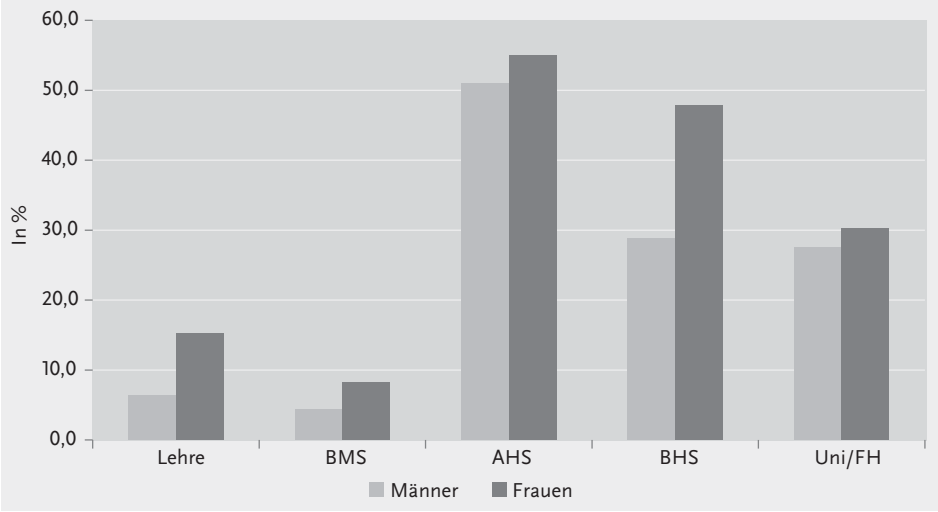

Abb. 2 Formale Überqualifikation von Frauen und Männern nach Ausbildungszweigen in Österreich (2015)
(Quelle: Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung, WIFO-Berechnungen)

Markante geschlechtsspezifische Unterschiede gibt es im Bereich der berufsbildenden höheren Ausbildungszweige (BHS). Für Männer mit abgeschlossener Reifeprüfung reduziert sich die Betroffenheit von formaler Überqualifizierung deutlich, wenn sie anstelle eines AHS-Abschlusses einen BHS-Abschluss vorweisen: Unter den AHS-Absolventen sind 51 % für ihre ausgeübte berufliche Tätigkeit überqualifiziert, unter den BHS-Absolventen 29 % – das entspricht in etwa dem formalen Überqualifizierungsanteil von Hochschulabsolventen (28 %). Bei den Frauen mit BHS-Abschluss reduziert sich der Anteil derer, die eine Beschäftigung unterhalb ihrer Qualifikation ausüben, nur geringfügig (7 Prozentpunkte) gegenüber AHS-Absolventinnen: 55 % der Frauen mit AHS-Abschluss sind formal überqualifiziert und 48 % der Frauen mit BHS-Abschluss – die Werte liegen damit,

5 Vergleichsweise häufiger in der Untersuchungsgruppe haben Frauen als Männer eine höhere Ausbildung abgeschlossen (Anteil AHS, BHS, Uni, FH: Männer: 33,4 %, Frauen: 42,9 %).

anders als bei den Männern, deutlich höher als bei Absolventinnen einer Universität oder Fachhochschule (30 %).

Die enormen Unterschiede in der formalen Überqualifikation zwischen Frauen und Männern mit BHS-Abschluss dürften verschiedene Ursachen haben. Konzeptionelle Gründe können hier ebenso eine Rolle spielen wie die Wahl des Ausbildungszweiges. So konzentrieren sich fast zwei Drittel aller BHS-Abschlüsse von Männern auf den Fachbereich Technik und Gewerbe, dem in der ISCO-08 Klassifizierung zwei klar zuordenbare berufliche Tätigkeitsfelder auf diesem Ausbildungsniveau gegenüberstehen (ingenieurtechnische oder vergleichbare Fachkraft sowie der Informations- und Kommunikationstechniker). Bei den Frauen mit einem BHS-Abschluss streuen die Fachbereiche dagegen viel breiter: Knapp die Hälfte aller Abschlüsse ist den Sozialwissenschaften und der Wirtschaft zuzurechnen, ein weiteres Viertel den Dienstleistungen sowie je rund 10 % dem Erziehungswesen und dem Ingenieurwesen bzw. dem verarbeitenden Gewerbe. Die beruflichen Einsatzmöglichkeiten von Absolventinnen einer wirtschaftlich orientierten BHS sind jedoch breiter. Häufig werden sie in Büroberufen und verwandten Berufen sowie in den Dienstleistungsberufen eingesetzt, die laut ISCO-Klassifikation eine Lehrausbildung voraussetzen.

Mit Blick auf die Berufsgruppen zeigen sich gleichfalls geschlechtsspezifische Besonderheiten. Während Männer in den für die Männerbeschäftigung quantitativ bedeutenden Fertigungsberufen[6] und technischen bzw. gleichrangigen nicht-technischen Berufen[7] ein vergleichsweise geringes Überqualifikationsrisiko aufweisen, ist dies bei Frauen genau umgekehrt gelagert. In den für die Frauenbeschäftigung wichtigen Dienstleistungsberufen[8] ist das Überqualifikationsrisiko auch am höchsten. Rund ein Viertel aller Frauen, die in Dienstleistungsberufen tätig sind, sind formal überqualifiziert beschäftigt.

Zwar sind auch Männer in Dienstleistungsberufen genauso häufig von formaler Überqualifikation betroffen, allerdings üben viel weniger Männer als Frauen diese Tätigkeiten aus (16,3 % der Männer und 42,8 % der Frauen).

Umgekehrt fällt bei den Frauen die vergleichsweise hohe Betroffenheit von formaler Überqualifizierung in Fertigungsberufen kaum ins Gewicht, da nur ein geringer Prozentsatz der Frauen hier ihren Arbeitsplatz findet (3,5 % aller Frauen und 36,2 % aller Männer). In den technischen und gleichrangigen nicht-technischen Berufen, die anteilsmäßig in ähnlich starkem Ausmaß von Frauen und Männern ausgeübt werden (Frauen: 22,8 %, Männer: 23,1 %), sind mehr Frauen als Männer formal überqualifiziert beschäftigt.[9]

---

6 Die Fertigungsberufe umfassen die Berufshauptgruppen 7 und 8 (Handwerks- und verwandte Berufe und Anlagen- und MaschinenbedienerInnen).

7 Berufshauptgruppe 3.

8 Die Dienstleistungsberufe setzen sich aus den Berufshauptgruppen 4 und 5 zusammen (Büroberufe und verwandte Berufe, Dienstleistungsberufe und Verkäufer).

9 Aufgrund der Einschränkung der Analysegrundgesamtheit auf Arbeitskräfte mit einer über die Pflichtschule hinausgehenden Ausbildung werden alle Arbeitskräfte, die Hilfsarbeit verrichten (Berufshauptgruppe 9), als formal überqualifiziert eingestuft. Andererseits kann im Bereich der akademischen Berufe (Berufshauptgruppe 2) keine formale Überqualifikation auftreten. Land- und forstwirtschaftliche Berufe (Berufshauptgruppe 6), die von weniger als 1 % aller Beschäftigten ausgeübt werden, werden in der Abbildung 3 nicht separat dargestellt.

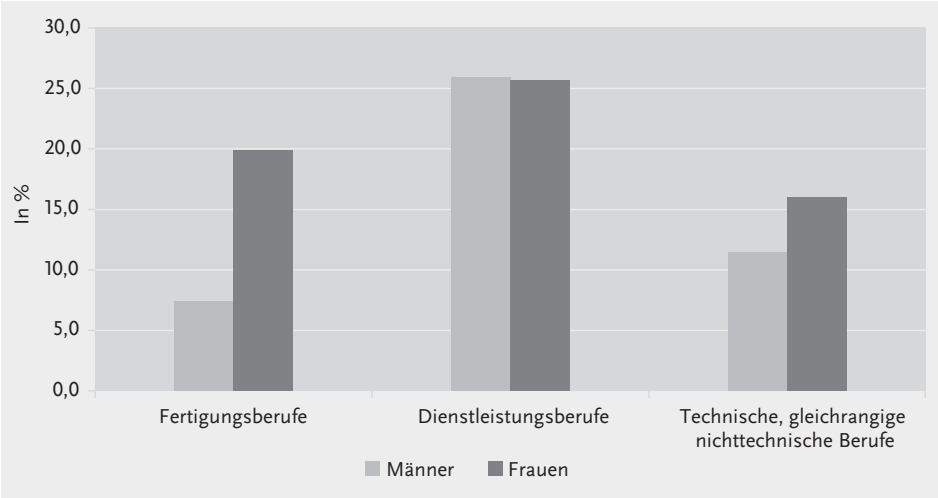

Abb. 3 Formale Überqualifikation von Frauen und Männern nach Berufsgruppen in Österreich (2015)
(Quelle: Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung, WIFO-Berechnungen)

4.1 Modellschätzung

In einem multivariaten Ansatz wird mittels eines Logit-Modells der Einfluss der erklärenden Variablen auf die Wahrscheinlichkeit geschätzt, formal überqualifiziert beschäftigt zu sein. Die Schätzung erfolgt dabei getrennt für Frauen und Männer unter Berücksichtigung einer Reihe von ausbildungs-, arbeitsplatz- und betriebsspezifischer Faktoren.[10] Als erklärende Variablen für die Beschreibung individueller Charakteristika fungieren die Art der formalen Ausbildung (Lehre, BMS, AHS, BHS, Hochschule) und das individuelle Alter; zur Abbildung betriebsspezifischer Faktoren werden der Wirtschaftssektor und die Betriebsgröße berücksichtigt. Die Arbeitsplatzbeschreibung erfolgt über den sozialrechtlichen Status der Beschäftigten (Arbeiter- oder Angestelltenverhältnis), die betriebliche Position innerhalb des Unternehmens (Leitungsfunktion) und die Zugehörigkeit zur Stamm- bzw. Randbelegschaft, wobei die Leiharbeit und der Migrationshintergrund als proxy für Randbelegschaft dienen. Des Weiteren werden arbeitsplatzspezifische Charakteristika über vier Variablen zur Arbeitszeit – dem Arbeitszeitausmaß (Vollzeit versus Teilzeit) und verschiedenen Lageparametern der Arbeitszeit (Wochenend-, Schicht- und Nachtdienst) – abgebildet.

10 Die Schätzergebnisse ändern sich nicht, wenn zusätzlich für kleine Kinder (Kinder unter 6 Jahre) im gemeinsamen Haushalt und den Urbanisierungsgrad der Wohnortregion kontrolliert wird.

Tab. 2 Determinanten formaler Überqualifikation für Männer (Logit-Schätzung). Q: Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung, WIFO-Berechnungen. Dargestellt sind die Odds-Ratios: Werte über 1 bedeuten ein gegenüber der Referenzkategorie höheres Risiko formal überqualifiziert beschäftigt zu sein. Werte unter 1 bedeuten ein gegenüber der Referenzkategorie geringeres Risiko einer formalen Überqualifizierung im Beruf. *** signifikant bei P = 0,000, ** signifikant bei P < 0,005, * signifikant bei P < 0,1. Ref... Referenzkategorie

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Referenzkategorie: 30–39 Jahre				
40–49 Jahre	0,949	0,948	1,033	1,048
50–59 Jahre	0,863 **	0,864 **	0,987	0,999
Referenzkategorie: AHS				
Lehre	0,066 ***	0,066 ***	0,028 ***	0,027 ***
BMS	0,043 ***	0,043 ***	0,026 ***	0,024 ***
BHS	0,387 ***	0,394 ***	0,547 ***	0,562 ***
Hochschule	0,358 ***	0,376 ***	0,556 ***	0,577 ***
Referenzkategorie: Gewerbe und Industrie				
Land- und Forstwirtschaft		2,359 ***	2,353 ***	2,442 ***
Dienstleistungen		1,070	1,610 ***	1,575 ***
Betriebe mit mindestens 500 Beschäftigten (Ref: < 500)		0,628 ***	0,714 ***	0,687 ***
Angestellte (Ref.: ArbeiterInnen)			0,145 ***	0,150 ***
Leitungsfunktion (Ref.: Keine Leitungsfunktion)			0,704 ***	0,717 ***
Migrationshintergrund (Ref.: Kein Migrationshintergrund)			1,787 ***	1,772 ***
Leiharbeit (Ref.: keine Leiharbeit)			2,219 ***	2,084 ***
Vollzeit (Ref.: Teilzeit)				0,882
Wochenenddienst (Ref.: Kein Wochenenddienst)				1,092
Schichtarbeit (Ref.: Keine Schichtarbeit)				1,697 ***
Nachtarbeit (Ref.: Keine Nachtarbeit)				0,769 ***

Die getrennten Schätzungen für Männer und Frauen bestätigen die deskriptiven Ergebnisse und Befunde in der Literatur. Sowohl männliche als auch weibliche Arbeitskräfte mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung haben ein signifikant geringeres Risiko, von formaler Überqualifikation betroffen zu sein als Absolventinnen und Absolventen einer allgemeinbildenden höheren Schule (AHS). Ausgenommen davon sind einzig BHS-Absolventinnen – zwischen BHS- und AHS-Absolventinnen gibt es (unter Kontrollen für alle übrigen Einflussfaktoren) keinen signifikanten Unterschied im Risiko formal überqualifiziert tätig zu sein. Das Alter der Beschäftigten hat bei den Männern keinen Einfluss, bei den Frauen haben 50- bis 59-Jährige ein höheres Risiko als 30- bis 39-Jährige, formal für ihren Beruf überqualifiziert beschäftigt zu sein.

Tab. 3 Determinanten formaler Überqualifikation für Frauen (Logit-Schätzung). Q: Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung, WIFO-Berechnungen. Dargestellt sind die Odds-Ratios: Werte über 1 bedeuten ein gegenüber der Referenzkategorie höheres Risiko formal überqualifiziert beschäftigt zu sein. Werte unter 1 bedeuten ein gegenüber der Referenzkategorie geringeres Risiko einer formalen Überqualifizierung im Beruf. *** signifikant bei P = 0,000, ** signifikant bei P < 0,005, * signifikant bei P < 0,1. Ref... Referenzkategorie

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Referenzkategorie: 30–39 Jahre				
40–49 Jahre	0,952	0,959 ***	1,073	1,083
50–59 Jahre	1,047	1,056	1,271 ***	1,339 ***
Referenzkategorie: AHS				
Lehre	0,147 ***	0,142 ***	0,053 ***	0,051 ***
BMS	0,073 ***	0,073 ***	0,046 ***	0,044 ***
BHS	0,756 ***	0,736 ***	0,964	0,931
Hochschule	0,356 ***	0,362 ***	0,454 ***	0,495 ***
Referenzkategorie: Gewerbe und Industrie				
Land- und Forstwirtschaft		0,792	0,571 **	0,618 *
Dienstleistungen		0,657 ***	0,909	0,931
Betriebe mit mindestens 500 Beschäftigten (Ref: < 500)		0,809 ***	0,851 **	0,874 *
Angestellte (Ref.: ArbeiterInnen)			0,079 ***	0,074 ***
Leitungsfunktion (Ref.: Keine Leitungsfunktion)			0,579 ***	0,642 ***
Migrationshintergrund (Ref.: Kein Migrationshintergrund)			2,573 ***	2,622 ***
Leiharbeit (Ref.: keine Leiharbeit)			2,323 ***	2,443 ***
Vollzeit (Ref.: Teilzeit)				0,643 ***
Wochenenddienst (Ref.: Kein Wochenenddienst)				0,740 ***
Schichtarbeit (Ref.: Keine Schichtarbeit)				1,262 ***
Nachtarbeit (Ref.: Keine Nachtarbeit)				0,640 ***

Die arbeitsplatzspezifischen Parameter zeigen, dass die Ausübung einer Leitungsfunktion und die sozialversicherungsrechtliche Einstufung als Angestellte das Risiko einer formalen Überqualifizierung im Beruf – für Männer und Frauen – signifikant senkt. Demgegenüber haben Beschäftigte ohne Leitungsfunktion sowie Arbeiterinnen oder Arbeiter ein größeres Risiko der formalen Überqualifizierung. Außerdem ist das Risiko, überqualifiziert beschäftigt zu sein, bei Migrantinnen und Migranten sowie Leiharbeitskräften höher als bei Personen ohne Migrationshintergrund bzw. fix angestellten Arbeitskräften. Randbelegschaften haben mithin ein größeres Risiko als Stammbelegschaften, einen Ausbildungsabschluss mitzubringen, der über dem Anforderungsniveau des ausgeübten Berufes liegt. Die Befunde zum Einfluss der Arbeitszeit – Indikatoren, die ebenfalls den Arbeitsplatz näher charakterisieren – sind dagegen nicht einheitlich: Bei den Frauen reduzieren Vollzeitbeschäftigung und Wochenendarbeit[11] das Risiko, formal überqualifiziert zu sein, signifikant. Das im Vergleich dazu höhere Risiko von Teilzeitbeschäftigten im Beruf formal überqualifiziert zu sein könnte darauf hindeuten, dass teilzeitbeschäftigte Frauen zwecks besserer Vereinbarkeit von Familie und Beruf einen beruflichen Abstieg in Kauf nehmen. Bei den Männern haben diese

11 Mindestens einmal pro Monat am Samstag und/oder Sonntag arbeiten.

beiden Variablen keinen signifikanten Einfluss auf die formale Überqualifizierung. Dagegen erhöht Schichtarbeit sowohl bei den Frauen als auch bei den Männern das Risiko einer formalen Überqualifizierung im Beruf, Nachtarbeit senkt es bei beiden Geschlechtern.

Unterschiedlich sind die geschlechtsspezifischen Befunde im Hinblick auf die Bedeutung des Wirtschaftssektors für die formale Überqualifizierung: Das Risiko, im Beruf formal überqualifiziert zu sein, ist bei Männern, die im Dienstleistungssektor tätig sind, signifikant höher als bei Männern, die im Gewerbe bzw. in der Industrie einer Erwerbsarbeit nachgehen. Anders verhält es sich bei den Frauen: Das Risiko einer formalen Überqualifizierung unterscheidet sich für Frauen nicht signifikant zwischen dem Dienstleistungssektor und dem Gewerbe bzw. der Industrie. Der Zusammenhang zwischen formaler Überqualifizierung und Betriebsgröße, ein weiterer Parameter zur Charakterisierung von Betrieben, ist negativ: In Großbetrieben ist das Risiko formal überqualifiziert tätig zu sein geringer als in Betrieben mit weniger als 500 Beschäftigten. Offenbar schaffen es Betriebe mit professionellem Personalmanagement und strukturierten internen Arbeitsmärkten besser, ihre Arbeitskräfte entsprechend ihren Qualifikationen einzusetzen.

5 Schlussfolgerungen

Formale Überqualifikation kann viele Gründe haben: Diese reichen von angebotsspezifischen Faktoren über individuelle Fähigkeiten und Präferenzen, Lebensumstände, Erwartungen, Arbeitserfahrung, wirtschaftliche und strukturelle Rahmenbedingungen, betriebsspezifische und migrationsspezifische Aspekte bis hin zu den Arbeitsplatzeigenschaften. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf den Einfluss der formalen Ausbildung, von Arbeitsplatzeigenschaften und von betriebsspezifischen Faktoren auf die formale Überqualifikation von Männern und Frauen im Job und liefert damit einen weiteren Puzzlestein zu einer umfassenden Analyse von formaler Überqualifikation in Österreich (zum Einfluss der Kompetenznutzung auf die formale Überqualifikation siehe beispielsweise Bock-Schappelwein/Egger-Subotitsch/Bartok/Schneeweiß 2014, S. 347 f.).

Den vorliegenden Ergebnissen zufolge sind Arbeitskräfte mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung seltener als Arbeitskräfte mit einer abgeschlossenen Allgemeinbildung von formaler Überqualifikation betroffen. Allerdings sind merkliche Unterschiede zwischen Frauen und Männern erkennbar: Zum einen sind Frauen in allen Ausbildungszweigen stärker von formaler Überqualifizierung betroffen und zum anderen gibt es starke Abweichungen in der Betroffenheit zwischen Männern und Frauen mit BHS-Abschluss.

Das Risiko, formal überqualifiziert zu sein, ist den vorliegenden Ergebnissen zufolge bei Männern mit abgeschlossener Lehre oder BMS am geringsten. Ferner reduziert die Beschäftigung in einem Großbetrieb sowie die Beschäftigung in einem Unternehmen aus dem Bereich „Gewerbe und Industrie“ das Risiko einer Überqualifizierung. Der Angestelltenstatus, die Ausübung einer Leitungsfunktion

und ein Job mit Nachtdiensten senken ebenfalls das Risiko, im Beruf formal überqualifiziert zu sein. Umgekehrt steigt das Risiko, wenn Männer einen Migrationshintergrund haben, Schicht arbeiten oder nicht zur Stammbelegschaft zählen, sondern als Leiharbeiter im Unternehmen tätig sind.

Anders als bei den Männern ist dagegen bei den Frauen das Risiko, formal überqualifiziert tätig zu sein, im Gewerbe oder der Industrie nicht niedriger. Die übrigen Befunde decken sich mit jenen der Männer. Zusätzlich wirken sich auch eine Vollzeitbeschäftigung und die Übernahme von Wochenenddiensten signifikant positiv auf ein geringeres Risiko formaler Überqualifikation von Frauen aus. Signifikant negativ ist der Zusammenhang mit dem Alter: Ältere Frauen haben gegenüber jüngeren Frauen ein höheres Risiko, formal überqualifiziert zu sein.

Anders als bei den Männern unterscheidet sich bei den Frauen das Risiko, im Beruf formal überqualifiziert zu sein, zwischen AHS- und BHS-Abschluss nicht, sehr wohl allerdings zwischen Abschlüssen mit bzw. ohne Reifeprüfung: Frauen mit BMS- oder Lehrabschluss sind signifikant weniger oft von formaler Überqualifizierung betroffen als höher qualifizierte Frauen. Das hohe Risiko einer formalen Überqualifizierung von Frauen mit BHS-Abschluss könnte jedoch überschätzt sein: Anders als bei den technisch-gewerblichen Ausbildungszweigen gibt es bei den von Frauen häufig gewählten wirtschaftlichen Ausbildungszweigen – auch von der Begrifflichkeit her – kein eindeutiges Tätigkeitsfeld in der ISCO-Klassifizierung. Vielmehr verschwimmen die Grenzen zu den Dienstleistungsberufen auf mittlerem Qualifikationsniveau (Lehre, BMS). Zudem gibt es Tätigkeitsbereiche, die der ISCO-Klassifizierung folgend eine mittlere Ausbildung (BMS, Lehre) voraussetzen, in Österreich allerdings auch im Rahmen einer höheren Ausbildung mit Reifeprüfung erlernt werden können (etwa die personenbezogenen Dienstleistungen im Tourismussektor). Beschäftigte in diesen Berufen sind mit einer abgeschlossenen Reifeprüfung damit per Definition formal überqualifiziert.

Insgesamt stellt die formale Überqualifizierung am österreichischen Arbeitsmarkt ein nicht unbedeutendes Phänomen dar. Aus individueller Sicht ist die formale Überqualifizierung dann ein Problem, wenn sie unfreiwillig ist, sprich die Betroffenen keine ausbildungsadäquate Beschäftigungsmöglichkeit vorfinden. Aus volkswirtschaftlicher Sicht stellt formale Überqualifizierung eine ineffiziente Mittelverwendung im Bildungssystem und nicht optimal genutzte Wertschöpfungspotenziale dar (Reichelt/Vicari 2014, S. 2).

Literatur

Bock-Schappelwein, Julia/Egger-Subotitsch, Andrea/Bartok, Larissa/Schneeweiß, Sandra (2014): Formale Überqualifikation von Arbeitskräften und ihre Einflussfaktoren, In: Statistik Austria (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12 Wien, S. 340–353.

Bock-Schappelwein, Julia/Egger-Subotitsch, Andrea (2015): Formale Überqualifikation und Arbeitszufriedenheit von Arbeitskräften: Wie beeinflusst die Berechnungsart

das Ergebnis? In: Stock, Michaela/Schlögl, Peter/Schmid, Kurt/Moser, Daniela (Hrsg.): Kompetent – wofür? Life Skills – Beruflichkeit – Persönlichkeitsbildung. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck, S. 244–259.

Büchel, Felix/Battu, Harminder (2003): The theory of differential overeducation: does it work? In: Scottish Journal of Political Economy, 50, S. 1–16.

Chevalier, Arnaud (2003): Measuring over-education. In: Economica, 70 (279), S. 509–531.

Chiswick, Barry R./Miller, Paul W. (2010): Occupational language requirements and the value of English in the United States Labor Market. In: Journal of Population Economics, 23 (1), S. 353–372.

Fine, Saul/Nevo, Baruch (2008): Too smart for their own good? A study of perceived cognitive overqualification in the workforce. In: The International Journal of Human Resource Management, 19, (2), S. 346–355.

Freeman, Richard B. (1976): The Overeducated American. New York.

Green, Francis/McIntosh, Steven (2007): Is there a genuine under-utilization of skills amongst the over-qualified? In: Applied Economics, 39 (4), S. 427–439.

Groot, Wim/Maassen van den Brink, Henriette (2000): Overeducation in the labor market: a meta-analysis. In: Economics of Education Review, 19 (2), S. 149–158.

ILO (1990): International Standard Classification of Occupations (ISCO-88). International Labour Office, Geneva.

ILO (2012): International Standard Classification of Occupations. Structure, group definitions and correspondence tables. Geneva.

Quintini, Glenda (2011): Over-qualified or under-skilled: A review of existing literature (No. 121). OECD Publishing.

Reichelt, Malte/Vicari, Basha (2014): Im Osten sind vor allem Ältere für ihre Tätigkeit formal überqualifiziert. IAB-Kurzbericht, 25/2014.

Rohrbach-Schmidt, Daniela/Tiemann, Michael (2011): Mismatching and job tasks in Germany – rising over-qualification through polarization? In: Empirical Research in Vocational Education and Training, 3 (1), S. 39–53.

Sicherman, Nachum (1991): Overeducation in the Labor Market. In: Journal of Labor Economic, 9 (2), S. 101–122.

Tsang, Mun C./Levin, Henry M. (1985): The Economics of Overeducation. In: Economics of Education Review, 4 (2), S. 93–104.

Bildungsarmut und ihre Folgen

Doris Landauer (AMS Wien)

Abstract

Lebenslange individuelle Folgen von Bildungsarmut werden in diesem Beitrag durch empirische Daten aus Österreich belegt (Arbeitslosigkeit, Einkommen, Armut, Lebenserwartung, etc.). Bildungsarmut zieht immense Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum nach sich. Handlungsoptionen werden auch durch eigene empirische Forschungsergebnisse untermauert. Forschungslücken von Bildungsarmut zeigen sich etwa hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf Demokratie, soziale Kohäsion und Frieden.

1 Einführung

In diesem Beitrag wird eine Zusammenschau der aktuell vorliegenden Befunde zu den Auswirkungen von Bildungsarmut für Österreich dargestellt, um Konsequenzen frühzeitigen AusBildungsabbruchs[1] zu veranschaulichen. In der Folge geht es auch darum aufzuzeigen, womit und an welchen neuralgischen Stellen des AusBildungssystems Handlungsbedarf besteht, wenn Bildungsarmut merklich verringert werden soll.[2]

Bildungsarmut wird definiert als das Fehlen des Sekundarabschlusses II oder auch als Kompetenzarmut, die sich auf die PISA[3]-Ergebnisse bezieht und unterhalb der Kompetenzstufe I liegt (Allmendinger 2003, S. 86). Hinsichtlich der Größenordnung wird derzeit von rund 131.000 Betroffenen zwischen 15 und 24 Jah-

1 Grundsätzlich werden in diesem Beitrag die Begriffe „Bildung" und „Ausbildung" synonym verwendet. Gelegentlich wird in Diskursen „Ausbildung" als eine minderwertige oder sogar als gar keine Bildung abqualifiziert, meist wird in diesem Fall die duale Ausbildung verstanden. Mit der gelegentlichen Verwendung der Binnenmajuskel in „AusBildung" soll betont werden, dass die Autorin diese Meinung nicht teilt, sondern im Gegenteil die duale Ausbildung neben der vollschulischen Ausbildung als zwei mögliche Wege ansieht, zu einer höheren Bildung zu gelangen, mit der Schreibweise „AusBildung" sind jedenfalls beide Bildungswege (dual und vollschulisch) gemeint.

2 Das Bildungsniveau erhöht sich zwar laufend, doch wie im Folgenden gezeigt werden wird, nicht ausreichend schnell: Heute sind „nur" noch 19,2 % der österreichischen Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren mit Pflichtschule als höchster abgeschlossener AusBildung registriert, 1971 waren das noch 57,8 % (Statistik Austria 2016a). Unter den Jugendlichen zwischen 20 und 24 Jahren haben 2015 88,7 % einen Sekundarabschluss II vorzuweisen (Statistik Austria 2016b).

3 Programme for International Student Assessment ist die Leistungsmessung der Schülerleistungen im Alter von 14/15 Jahren.

ren ausgegangen (Steiner/Pessl/Bruneforth in Bruneforth et al. 2016, Bd. 2, S. 185).

Welcher Stellenwert der Bildung in Zusammenhang mit ökonomischen, sozialen und gesellschaftlichen Auswirkungen eingeräumt wird, sei mit folgendem Zitat der OECD unter dem Titel „Gleichstellungsförderung und Reduktion von Schulversagen zahlt sich aus“ veranschaulicht:

„The economic and social costs of school failure and dropout are high, whereas successful secondary education completion gives individuals better employment and healthier lifestyle prospects resulting in greater contributions to public budgets and investment. More educated people contribute to more democratic societies and sustainable economies, and are less dependent on public aid and less vulnerable to economic downturns. Societies with skilled individuals are best prepared to respond to the current and future potential crises. Therefore, investing in early, primary and secondary education for all, and in particular for children from disadvantaged backgrounds, is both fair and economically efficient.“ (OECD 2012, S. 9)

Früher Bildungsabbruch stellt dabei das Ende eines Prozesses dar (Nairz-Wirth 2014, S. 20).

Dessen Ursachen sind aber vielfältig und komplex und basieren mehr auf Systemkomponenten des Bildungssystems und weniger auf individuellen Eigenschaften der Betroffenen (OECD 2016, S. 13; Steiner/Pessl/Bruneforth in Bruneforth et al. 2016, Bd. 2, S. 211 f.).

Im Folgenden wird auf gesellschaftliche und individuelle Auswirkungen von Bildungsarmut noch näher eingegangen, um im Anschluss daran Maßnahmen anzusprechen, die frühen Bildungsabbruch verhindern könnten.

2 Gesellschaftliche Folgen der Bildungsarmut

Zwischen 1990 und 2008 hat sich die Arbeitslosigkeit fast ausschließlich auf Kosten der Personen erhöht, deren Bildung Pflichtschulniveau nicht übersteigt. Seither steigt die Arbeitslosigkeit zwar auf allen Bildungsniveaus, jedoch ist das vergleichsweise starke Ansteigen der Arbeitslosigkeit insgesamt seit 2009 dem überproportionalen Anstieg der Arbeitslosigkeit von Personen geschuldet, die maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen (AMS-DWH 2016). Dies ist umso dramatischer einzuschätzen, als heute (2015) in Österreich dank der generellen Bildungsexpansion die Zahl derer, die lediglich einen Pflichtschulabschluss haben, sich um zwei Drittel – verglichen mit 1971 – reduziert hat (siehe Fußnote 2).

Betrachtet man die Erwerbsbeteiligung von Personen in Österreich im erwerbsfähigen Alter (15 bis 64 Jahre), so zeigt sich, dass Personen ohne über die Pflichtschule hinausgehende AusBildung nur zu 45,2 % am Erwerbsprozess teilneh-

men[4], während die durchschnittliche Erwerbsbeteiligung bei 71,1 % liegt (Statistik Austria 2016c).

In einer Studie der Bertelsmann Stiftung zum Themenbereich Kosten unzureichender Bildung wurde errechnet, dass zwei Faktoren des Bildungssystems das Wirtschaftswachstum jeweils gesondert signifikant ankurbeln könnten, nämlich die Anzahl der SpitzenschülerInnen und die durchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten der SchülerInnen, jeweils ausgehend von den Kompetenzmessungen im Rahmen von PISA (Wößmann/Piopiunik 2009, S. 21 f.). Bei beiden Faktoren bleibt das österreichische Ergebnis des Bildungssystems hinter den Erwartungen zurück.[5] Laut Wößmann/Piopiunik könnte bereits die Hebung der durchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten der SchülerInnen eine Steigerung der Wirtschaftsleistung induzieren. Würde demnach das Bildungssystem so verändert werden, dass alle SchülerInnen, die derzeit nach PISA-Punkten als RisikoschülerInnen einzustufen sind, auf einen Mindeststandard gebracht werden, könnte sich das Bruttoinlandsprodukt in etwas über 30 Jahren verdoppeln[6] (Wößmann/Piopiunik 2009 S. 21 f. und S. 10).

Die Auswirkungen des Bildungsniveaus, die in dieser Arbeit als „gesellschaftliche" kategorisiert wurden, haben auch individuelle Folgen, die ihrerseits wieder auf die gesellschaftlichen zurückwirken, insofern ist die Abgrenzung zwischen individuellen und gesellschaftlichen Folgen fließend.

Das Bildungsniveau der Bevölkerung – und zwar nicht nur die erreichten Abschlüsse, sondern auch das erreichte Kompetenzniveau – hat also Auswirkungen auf die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit eines Landes, und es zieht auch gesellschaftliche (und globale) Folgewirkungen nach sich, die bislang wenig untersucht wurden: Auswirkungen von Bildungsarmut auf die Demokratie und soziale Kohäsion sollten auch im Sinne der Friedenssicherung und der Festigung von Demokratie näher beleuchtet werden.

4 Ob Personen mit maximal Pflichtschulabschluss sich am Erwerbsprozess nicht beteiligen wollen oder ob sie sich resigniert zurückgezogen haben oder aufgrund der geringen Aussichten (etwa in ländlichen, wenig strukturierten Gebieten) gar nicht versuchen, Arbeit zu finden, kann daraus nicht geschlossen werden.

5 Österreich rangiert unter den teuersten Schulsystemen weltweit. 2012 wurden pro SchülerIn umgerechnet US$ 13.189 aufgewendet, der OECD-Schnitt liegt bei US$ 10.220, der EU21-Schnitt bei US$ 10.361, Finnland – europäischer Bestperformer nach PISA-Ergebnissen – wendet US$ 11.030 auf (OECD 2015, S. 219). Hinsichtlich der Ergebnisse aber kann Finnland auf 7 % SpitzenschülerInnen verweisen, Österreich auf 3 %. Bei den RisikoschülerInnen (diese drücken das durchschnittliche Ergebnis nach unten) schneidet Finnland mit 3 % in allen drei Grundkompetenzen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) und 12 % in maximal einer Grundkompetenz weit besser ab als Österreich. Hierzulande erreichen 11 % aller SchülerInnen in allen drei Grundkompetenzen den Mindeststandard nicht und 26 % der SchülerInnen verfehlen das Mindestmaß in einer der drei Grundkompetenzen (Oberwimmer/Bruneforth/Siegle/Vogtenhuber/Lassnigg/Schmich/Gumpoldsberger/Salchegger/Wallner-Paschon/Thaler/Trenkwalder in Bruneforth et al. 2016, Bd. 1, S. 171).

6 Die Berechnung der entgangenen Kosten durch unzureichende Bildung bezieht sich zwar auf Deutschland, doch sind die Bildungssysteme der beiden Länder miteinander vergleichbar und diese Prognose kann mit hoher Wahrscheinlichkeit auch auf Österreich umgelegt werden.

3 Individuelle Folgen von Bildungsarmut

3.1 Arbeitsmarkt

Arbeitslosigkeit wird zwar als eine der „gesellschaftlichen" Folgen von Bildungsarmut betrachtet – tatsächlich trifft sie aber Menschen. Daher soll dieses Thema auch am Beginn der individuellen Folgen von Bildungsarmut stehen. Arbeitslosigkeit trifft Personen mit maximal Pflichtschulbildung am stärksten. Der Anteil der arbeitslosen Personen mit maximal Pflichtschulbildung an allen Arbeitslosen betrug 2015 46,4 %, der Anteil an den entsprechenden nachgefragten offenen Stellen 29,8 % (AMS Österreich 2016, S. 1). Der Abstand zwischen Vorarlberg mit 15,5 % Arbeitslosenquote von Personen mit maximal Pflichtschulbildung und Wien mit 38,9 % ist überdies beträchtlich (AMS Österreich 2016, S. 3). Angesichts der langfristigen Entwicklung am Arbeitsmarkt darf angenommen werden, dass Menschen ohne ausreichende Bildung immer mehr vom Arbeitsmarkt verdrängt werden (z. B. Alteneder/Frick 2015, S. 27).

3.2 Lebensstandard

Der Lebensstandard wird maßgeblich durch das Haushaltsbudget bestimmt. Das mittlere[7] äquivalisierte[8] Nettohaushaltseinkommen 2015 nach Bildungsniveau zeigt, dass Menschen mit maximal Pflichtschulbildung mit € 19.643 netto jährlich das Auslangen finden müssen, während AbsolventInnen einer Lehre oder mittleren Schule € 24.136 zur Verfügung haben, MaturantInnen € 26.166 und AkademikerInnen € 32.319 (Statistik Austria 2016d, S. 33).

Betrachtet man auch die sehr niedrigen und die hohen Einkommen[9] unter dem Aspekt von Bildung, dann zeigt sich, dass 21 % der Personen mit maximal Pflichtschulbildung ein niedriges und nur 3 % ein hohes Einkommen erzielen. Schon Personen mit einer abgelegten Lehrabschlussprüfung oder einer mittleren berufsbildenden Schule erreichen zu 6 % ein hohes und nur noch zu 10 % ein sehr niedriges Einkommen.

Insofern überrascht auch nicht, wenn 22 % der PflichtschulabsolventInnen unter finanzieller Deprivation[10] leiden, 15 % materiell depriviert und 7 % sogar erheblich von materieller Deprivation betroffen sind. Schon eine Lehre bzw. mittlere Schule würde diese Werte auf 12 %, 7 % bzw. 3 % senken (Statistik Austria 2016d, S. 76). 34 % der Personen mit maximal Pflichtschulabschluss können sich beispielsweise keine unerwarteten Ausgaben leisten. Bei den LehrabsolventInnen

7 Beim mittleren Einkommen wurde der Median herangezogen, das heißt, dass 50 % der Menschen über ein höheres und 50 % über ein niedrigeres Einkommen verfügen (Statistik Austria 2015d, S. 17).

8 Äquivalisiertes Haushaltseinkommen heißt, dass das verfügbare Haushaltseinkommen auf Basis der entsprechenden EU-Skala durch die Summe der Gewichte je Haushalt dividiert wurde. Die Gewichte wiederum basieren auf der Anzahl und dem Alter der im Haushalt lebenden Personen (Statistik Austria 2016d, S. 17).

9 Weniger als 60 % des Medianeinkommens werden als „niedrige" Einkommen bezeichnet, dieser Wert stellt auch die jährlich neu errechnete Armutsgefährdungsschwelle dar. Als „hohe" Einkommen werden jene definiert, die größer oder gleich 180 % des Medians sind (Statistik Austria 2016e).

10 Die Erläuterungen der finanziellen, materiellen, erheblichen, etc. Deprivation laut EU-SILC 2015 (EU Statistics on Income and Living Conditions) findet sich in Statistik Austria 2016d, S. 19 f.

bzw. AbsolventInnen mittlerer Schulen sind „nur“ 20 % betroffen (Statistik Austria 2016d, S. 50). 21 % der PflichtschulabsolventInnen können sich nicht leisten, monatlich 15 € zu sparen, 18 % können sich keine regelmäßigen mit Kosten verbundenen Freizeitaktivitäten leisten. Lehre und mittlere Schule würde den Anteil der von diesen Einschränkungen betroffenen Personen jeweils halbieren (Statistik Austria 2016d, S. 52).

Daher ist auch nicht verwunderlich, dass PflichtschulabsolventInnen besonders auf Sozialleistungen angewiesen sind. Ohne Sozialleistungen wären 35 % der PflichtschulabsolventInnen armutsgefährdet. Hinsichtlich der Armutsgefährdung sind die MaturantInnen mit 22 % zweitgereihte Personengruppe, knapp vor den Personen mit mittlerer Bildung von 20 %. Unter Berücksichtigung der Sozialleistungen sinkt der Anteil der Armutsgefährdeten auf 21 % bei den PflichtschulabsolventInnen, auf 13 % bei den MaturantInnen und auf 10 % bei Personen mit mittlerer Bildung (Statistik Austria 2016d, S. 74).

4 Gesundheit und Lebenserwartung

Die aktuellen Ergebnisse der Befragung zur Gesundheit der Bevölkerung durch die Statistik Austria zeigen beinahe durchgängig einen linearen Zusammenhang mit dem Bildungsniveau. Als Vergleichswert wird im Folgenden immer jene Personengruppe angeführt, die den nächstgünstigeren Wert aufweist, das sind durchgängig jene mit mittlerer Schule oder Lehre.

53 % der PflichtschulabsolventInnen beurteilen ihren Gesundheitszustand als gut oder sehr gut gegenüber 75 % der Personen mit mittlerer Bildung. Als mittelmäßig beschreiben 35 % der PflichtschulabsolventInnen ihre Gesundheit, bei Personen mit mittlerer Bildung sind es 19 %. 16 % der PflichtschulabsolventInnen sagen, sie hätten einen schlechten oder sehr schlechten Gesundheitszustand, hingegen sind es „nur“ 6 % bei Personen mit mittlerer Bildung (Statistik Austria 2016d, S. 64). 44 % der Menschen mit Pflichtschulabschluss geben an chronisch krank zu sein, Personen mit mittlerer Bildung zu 31 %, 14 % der PflichtschulabsolventInnen und 6 % der Personen mit mittlerer Bildung sind durch eine Behinderung stark beeinträchtigt (Statistik Austria 2016d, S. 67).

Bildungsspezifische Unterschiede lassen sich aber auch bei Kriterien festmachen, die sich auf die Gesundheit auswirken, wie Fettleibigkeit, Rauchen, sportliche Aktivitäten, bei der Gesundheitsvorsorge und den Impfungen. Mit einigen wenigen Ausnahmen gibt es durchgehend lineare Zusammenhänge zwischen dem Bildungsniveau und einem gesundheitsförderlichen Verhalten (Klimont/Ihle/Baldszti/Kytir 2008, S. 43 f.).

Sogar die Lebenserwartung ist vom Bildungsniveau abhängig. 25-jährige Frauen haben noch durchschnittlich 58,2 Jahre, Männer 53 Jahre an Lebenszeit zu erwarten. Pflichtschulabsolventinnen haben eine etwas kürzere, Absolventinnen von höheren Schulen eine längere Lebenserwartung als Frauen im Durchschnitt. Bei

den Männern leben Pflichtschulabsolventen um 1,9 Jahre kürzer als der Durchschnitt, höher gebildete Männer um 3,3 Jahre länger (Statistik Austria 2009).

4.1 Freizeitaktivitäten und Lesen, kulturelle Teilhabe

Der Bildungsabschluss wirkt sich auch auf Freizeitaktivitäten aus. Während 87 % der PflichtschulabsolventInnen ihre Freizeit aktiv verbringen, sind dies bei Personen mit mittlerer Bildung schon 94 %, besonders beim Lesen liegen die PflichtschulabsolventInnen mit 76 % merkbar hinter den Personen mit mittlerer Bildung mit 87 %.

Auch kulturelle Veranstaltungen oder Einrichtungen besuchen erheblich weniger PflichtschulabsolventInnen als höher Gebildete. 57 % der PflichtschulabsolventInnen geben an, sich an kulturellen Aktivitäten zu beteiligen[11], bei den Personen mit mittlerer Bildung sind es 79 %. Auch Sportveranstaltungen besuchen anteilig weit weniger PflichtschulabsolventInnen (24 %) als Personen mit mittlerer Bildung (39 %). Erhebliche Abstände zwischen PflichtschulabsolventInnen und Personen mit einem mittleren Bildungsniveau werden auch bei Live-Veranstaltungen (17 Prozentpunkte) und dem Besuch von Kulturstätten (15 Prozentpunkte) angegeben (Statistik Austria 2016d, S. 164).

4.2 Weiterbildung, lebenslanges Lernen (LLL)

Angesichts der hoch angesetzten Ziele der LLL:2020-Strategie der Bundesregierung (LLL:2020 2011, S. 4) lohnt sich ein Blick auf die voraussichtlichen Herausforderungen Österreichs. Das erreichte Niveau der Erstausbildung stellt einen der stärksten Prädiktoren für Weiterbildungsbeteiligung bzw. Weiterbildungsabstinenz dar: Während knapp zwei Drittel (65 %) aller Weiterbildungsabstinenten nur über einen Pflichtschulabschluss oder Lehrabschluss verfügen, nimmt ein etwa gleich großer Anteil (64 %) an Personen mit höherem Schulabschluss bzw. akademischen Abschlüssen (Universität, Fachhochschulen) an Weiterbildungsaktivitäten teil (Krenn/Kaspar 2012, S. 73). Menschen mit höherer Qualifikation sind in ihrem weiteren Leben also auch für Weiterbildung leichter erreichbar.

5 Handlungsoptionen

Natürlich kann die Liste der Kriterien, die sich nachteilig auf jene Personen auswirken, die eine sehr niedrige Ausgangsbasis hinsichtlich ihrer AusBildung haben, noch fortgesetzt werden. Zweifellos zeigen aber bereits die hier beschriebenen Aspekte auf, wie dringend notwendig es ist, das Bildungsniveau der Menschen in Österreich schneller anzuheben als es derzeit ansteigt, und zwar sowohl aus individueller als auch gesamtgesellschaftlicher Perspektive. Die Bundesregierung hat sich im Rahmen der europäischen Bildungspolitik zu einer umfassenden

11 Besuch von Sportveranstaltungen, Kino, Live-Veranstaltungen (Konzerte, Theater, Oper etc.), Kulturstätten (Denkmäler, Museen, Kunstgalerien etc.).

Strategie zur Reduktion des frühen AusBildungsabbruchs bekannt, die Prävention, Intervention und Kompensation umfasst (BMUKK 2012, S. 26). Hier harren die zahlreichen Vorschläge einer möglichst raschen Umsetzung (z. B. Nairz-Wirth/Feldmann/Diexer 2012, S. 14 f.; Steiner/Pessl/Bruneforth in Bruneforth et al. 2016, Bd. 2, S. 212; OECD 2012, S. 2 f.; Schmid/Dormayr/Gruber 2014, S. 194 f.; Bock-Schappelwein in Landauer 2016d, S. 35).

Der Versuch, die ersten Anzeichen eines frühen Bildungsabbruchs präventiv aufzufangen, führt zwangsläufig zum Beginn der Bildungslaufbahn. Alle Maßnahmen müssten daher schon im Kleinkindalter und damit auf allen Bildungsstufen ansetzen.

Dass früher Bildungsabbruch in hohem Maße mit der Herkunftsfamilie zu tun hat, wurde bereits vielfach nachgewiesen:
Wie gezeigt werden konnte, vervierfacht niedrige Elternbildung das Risiko für einen frühen AusBildungsabbruch. Migration aus einem Drittstaat verdreifacht das Risiko. Das Risiko eines frühen AusBildungsabbruchs verdoppelt sich, wenn die Eltern arbeitslos sind, aus einem Drittstaat eingewandert sind oder eine mittlere Bildung aufweisen. Ebenso verdoppelt sich das Risiko, wenn die Kinder oder Jugendlichen selbst aus einem EU-EWR-Land eingewandert sind. Dazu kommt noch eine sehr ungleiche regionale Verteilung: Ein eher geringer Problemdruck in ländlichen Regionen steht einer sehr starken Konzentration in städtischen Bereichen gegenüber. Fallen mehrere der genannten Kriterien zusammen, kann sich das Risiko noch stärker erhöhen (Steiner in Landauer 2016d, S. 24 f.).

Ein ressourcenorientiertes Eingehen des Bildungssystems auf die unterschiedlichen Eintrittsbedingungen der Kinder, auch mithilfe unterstützender Lernhilfen seitens der Schule, würde auf Chancengleichheit förderlich wirken und frühen Bildungsabbruch reduzieren. Verschränkte Ganztagsschulen könnten hier soziale Benachteiligungen abfedern. Schon die Einführung eines Monitorings an sich könnte sich durch den spezifischen Fokus abbruchreduzierend auswirken, insbesondere wenn sich das Monitoring auf Frühindikatoren eines bevorstehenden Bildungsabbruchs bezieht (Nairz-Wirth/Feldmann/Diexer 2012, S. 14).

Eine Verlagerung von weichenstellenden Entscheidungen auf ein höheres Alter der Kinder bzw. Jugendlichen könnte die kritische Phase der Pubertät umgehen (Litschel/Löffler, S. 51 f.; Steiner, S. 29, beide in Landauer 2016d).

Die Selektivität des Bildungssystems, die Existenz von Sonderschulen und die Zusammensetzung der Klassen innerhalb der Schulen nach Kriterien in Bezug auf die Kompetenzen der SchülerInnen wirken sich zusätzlich verschärfend auf frühen AusBildungsabbruch aus (Steiner/Pessl/Bruneforth in Bruneforth et al. 2016, Bd. 2, S. 211; OECD 2012, S. 3).

Das Jugendcoaching stellt tatsächlich die erste flächendeckende professionelle Übergangsbegleitung dar. Abbruchgefährdete SchülerInnen werden noch in der Schule „abgeholt“, beraten und bei der Lösung ihrer individuellen Probleme unterstützt (NEBA 2016). An den vielen anderen Schnittstellen fehlt diese. Dabei könnte eine professionelle Unterstützung an allen Übergängen im Bildungssys-

tem, die sich besonders kritisch für benachteiligte Personengruppen auswirken, durch professionelle Begleitung abgefedert werden (Nairz-Wirth/Gitschthaler/Feldmann 2014, S. 158).

Die Ausgestaltung der Schnittstelle von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II eröffnet dabei bei entsprechender Umgestaltung auch eine Chance: Würden schulische und außerschulische Angebote an Berufsorientierung systematisiert kompetenzorientiert und individuell ausgerichtet werden, könnten viele Abbrüche in der Sekundarstufe II verhindert werden (Schmid/Dormayr/Gruber 2014, S. 195). Übergangsphasen an den Schnittstellen sowie eine horizontale Durchlässigkeit des Bildungssystems könnten auch bei einer „falsch" getroffenen Entscheidung einen Wechsel eröffnen und Abbrüche verhindern.

In den Fokus soll auch eine Personengruppe gerückt werden, die noch keinen Pflichtschulabschluss hat und die derzeit von der Statistik Austria noch nicht gesondert erfasst wird. Eine Untersuchung auf Basis von AMS-Daten ergab, dass von 28.500 beim AMS Wien vorstellig gewordenen frühen AusBildungsabbrecherInnen 2011 20 % keinen positiven Pflichtschulabschluss hatten. Bis 2015 konnten 41 % von ihnen im zweiten Anlauf ihr AusBildungsniveau heben, etwa ein Drittel durch die Ablegung desselben (Landauer 2016c, S. 28 und S. 42). Das Nachholen des Pflichtschulabschlusses wurde in den letzten Jahren sowohl qualitativ als auch quantitativ ausgebaut, es wurde ein „erwachsenengerechter Pflichtschulabschluss" initiiert, in dem etwa auch Berufsorientierung ein essenzieller Bestandteil ist (EPSA 2016).

Schließlich sei auf mögliche Erweiterungen des schulischen Angebotes eingegangen, die sich im Rahmen der Ausbildungspflicht anböten:
Einer Internetbefragung an jugendlichen AbbrecherInnen von AMS-Kursen unter den frühen AusBildungsabbrecherInnen in Wien zufolge gaben 10 % als unmittelbar nächsten Schritt an, wieder zurück in die Schule zu wollen (Landauer 2012, S. 58). Tatsächlich schafften bis 2015 aber nur 1 bis 2 % von ihnen einen (späteren) vollschulischen Sekundarabschluss II, wie aus der Längsschnittanalyse an knapp 20.000 Wiener AusBildungsabbrecherInnen hervorgeht (Landauer 2016c, S. 29). Eine Schule als zweite Chance, erwachsenengerechte Pädagogik und umfassende Unterstützung auch bei außerschulischen Problemen könnten hier eine Lücke füllen. Schließlich gaben 15 % der Frauen und 19 % der Männer in der Onlinebefragung an, im Moment andere vorrangige Probleme[12] lösen zu müssen, bevor sie sich Ausbildung, Beruf oder Arbeit widmen könnten (Landauer 2012, S. 58).

Ein wesentlicher Meilenstein der österreichischen Bildungspolitik wurde mit dem Beschluss des Ausbildungspflichtgesetzes 2016 gesetzt (APflG 2016).

Mit seiner Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche kann Österreich in Vorbereitung auf die Ausbildung bis 18 auf hohem Niveau seine Kompensationsangebote zum Nachholen eines Sekundarabschlusses II – in aller Regel in Form der Ablegung

12 Die Art der Probleme wurde in der zitierten Befragung nicht systematisch abgefragt, doch können diese – nicht veröffentlichten Erhebungen zufolge – beispielsweise Betreuungspflichten, Wohnungslosigkeit, Schulden, Gewalterfahrung, Mobbing, Bedrohungssituationen sein.

einer Lehrabschlussprüfung – aufbauen[13]: Eine Vielzahl von niederschwelligen Angeboten versucht gezielt den spezifischen Bedürfnissen der Jugendlichen zu entsprechen und sie auf eine AusBildung vorzubereiten. Jugendliche, die unmittelbar nach der Pflichtschule das AusBildungssystem verlassen, sind dabei besonders schwer zu erreichen (Steiner/Pessl/Karaszek 2016, S. 79).

Produktionsschulen und „AusbildungsFit", Überbetriebliche Lehrausbildung (ÜBA), Lehrstellenförderung etc. sind flächendeckende Maßnahmen für Jugendliche, die nach einem frühen AusBildungsabbruch wirksam eingesetzt werden (BMASK 2015, S. 87). Aufsuchende und aktivierende Maßnahmen, die möglichst informell und flexibel die „Kernproblemgruppe" der jugendlichen AusBildungsabbrecherInnen zu erreichen versucht, die immerhin 45 % der relevanten Gesamtgruppe für die Ausbildung bis 18 ausmachen, müssen langsam und niederschwellig an Qualifikation und Beschäftigung herangeführt werden (Steiner/Pessl/Karaszek 2016, S. 77).

FacharbeiterInnen-Intensivausbildung (FIA) – eine anspruchsvolle verkürzte Lehrausbildung für Erwachsene – steht für eine bildungsaffinere Zielgruppe zur Verfügung. Seit einigen Jahren gibt es zudem auch eine modulare Ausbildungsform für eine Reihe von Berufen, die sich ganz individuell an den Kompetenzen der Betroffenen ausrichtet – Kompetenz mit System (KmS). Ab 2017 wird es diese modulare Ausbildungsform in Wien für zunächst vier Berufe auch auf Teilzeitbasis geben, vorerst auf junge Mütter beschränkt, die infolge ihrer Betreuungspflichten ihre AusBildung abbrechen mussten. Junge Mütter wurden von Bacher et al. als sehr große Gruppe von Betroffenen ausgewiesen: 29 % aller NEETs[14] sind junge Mütter, die meisten davon auch frühe AusBildungsabbrecherinnen (Tamesberger/Bacher in Bacher et al. 2013, S. 55).

Schließlich sei noch auf einen anderen Aspekt hingewiesen, der sich durch das ganze AusBildungssystem zieht, besonders aber beim frühen AusBildungsabbruch und auch auf die in diesem Beitrag diskutierten Folgen von Bildungsarmut zutrifft. Der Fokus liegt derzeit bei der gesamten Bildungsdebatte auf Defiziten. Dies kann auch stigmatisierend wirken und die ohnehin schon vorhandenen Nachteile verstärken. Es besteht in der öffentlichen Debatte die Gefahr der Umkehrung von Ursache und Wirkung (z. B. Litschel/Löffler 2014, S. 2).

In diesem Sinne wäre eine systemkritische Betrachtung mit lösungsorientierten Ansätzen – fokussiert auf die Ressourcen und Kompetenzen der Jugendlichen – wünschenswert, um eine Verbesserung der allgemeinen Bildungssituation zu erreichen.

13 Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche, die nicht mehr in die Schule gehen (wollen), zielt prioritär auf die Vermittlung von Lehrstellen ab. Die hier angeführten Maßnahmen kommen erst in zweiter Linie zum Zug.
14 Not in Employment, Education or Training.

Literatur

Allmendinger, Jutta (2003): Soziale Herkunft, Schule und Kompetenzen. In: Politische Studien, Sonderheft 3/2003. Hanns Seidel Stiftung. Online: http://www.hss.de/downloads/Sonderheft03.pdf#page=79 (30.8.2016).

Alteneder, Wolfgang/Frick, Georg (2015): Ausblick auf Beschäftigung und Arbeitslosigkeit in Österreich bis zum Jahr 2019. Mikrovorschau. Online: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/ams-AMprognose_Prognose2015-2019.pdf (25.8.2016).

AMS Österreich (2016): Spezialthema 2015. Arbeitsmarktdaten im Kontext von Bildungsabschlüssen. Online: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/001_spezialthema_0116-1.pdf (29.8.2016).

AMS-DWH (2016): AMS-internes Datawarehouse. Eigene Zusammenstellung der Arbeitslosenquoten (nationale Berechnungsmethode) nach Bildungsniveau im Zeitverlauf seit 1990.

APflG (2016): Ausbildungspflichtgesetz. Online: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/ME/ME_00182/(25.8.2016).

Bacher et al. (2013): Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe „NEET“, Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (ISW), Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung (IBE), Johannes Kepler Universität (JKU) im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK). Linz.

Bacher, Johann (1999): Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs. Online: http://www.jku.at/soz/content/e94921/e95831/e96904/e97470/BacherBildungsungleichheitsterreich_ger.pdf (23.8.2016).

BMASK (2015): Aktive Arbeitsmarktpolitik in Österreich 2015. Dokumentation. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrsg.). Online: http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/2/7/9/CH2124/CMS1249975678352/dokumentation_aktive_arbeitsmarktpolitik_in_oesterreich_2015.pdf (25.8.2016).

BMUKK (2012) [Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur]: Nationale Strategie zur Verhinderung frühzeitigen (Aus-)Bildungsabbruchs. Österreich. Wien. Online: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/schulabbruch_eslstrategie_24401.pdf?5i81vg (29.7.2016).

Bruneforth, Michael/Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Schreiner, Claudia/Breit, Simone (Hrsg.) (2016): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Bifie, Salzburg im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF). Wien. Online: https://www.bifie.at/nbb (29.7.2015).

EPSA 2016 des bifeb — Bundesinstitut für Erwachsenenbildung: Erwachsenengerechter Pflichtschulabschluss. Online: http://e-psa.at/(25.8.2016).

Klimont, Jeanette/Ihle, Petra/Baldszti, Erika/Kytir, Josef (2008): Sozio-demographische und sozio-ökonomische Determinanten von Gesundheit. Auswertungen der Daten aus der Gesundheitsbefragung 2006/2007. Statistik Austria im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit, Familie und Jugend. Online: http://www.statistik.at/

web_de/frageboegen/private_haushalte/gesundheitsbefragung/index.html#index12 (24.8.2016).

Krenn, Manfred/Kasper, Ruth (2012): Weiterbildungsabstinenz und Milieuzugehörigkeit in Wien. FORBA-Forschungsbericht 3/2012. Online: http://www.forba.at/data/downloads/file/794-FORBA-FB_3-2012.pdf (24.8.2016).

Landauer, Doris (2012): Internetbefragung an frühen BildungsabbrecherInnen in Wien. Teil 3: Ergebnisse einer Internetbefragung an KursabbrecherInnen. Wien. Online: http://www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=9006 (23.8.2016).

Landauer, Doris (2016a): Bildungsarmut und ihre lebenslangen Folgen. Übersicht und Aufbereitung empirischer Studien. AMS-Info 343, Wien. Online: http://www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=11499 (23.8.2016).

Landauer, Doris (2016b): Bildungsarmut und ihre lebenslangen Folgen. Übersicht und Aufbereitung empirischer Studien. Wien. Online: http://www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=11499 (23.8.2016).

Landauer, Doris (2016c): Bildungsaufstieg im zweiten Anlauf. Längsschnittanalyse von über 20.000 frühen BildungsabbrecherInnen. Online: http://www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=11629 (23.8.2016).

Landauer, Doris (2016d): Ausselektierte Jugendliche. Auswirkungen, Betroffenheit, Selektionslogik des AusBildungssystems, Gegensteuerung. Präsentationsunterlage des Thematischen Forums mit Beiträgen von Bock-Schappelwein, Julia/Landauer, Doris/Litschel, Veronika/Schmid, Kurt/Schmöckel, Sonja/Steiner, Mario. Online: http://www.bbfk.at/images/BBFK_2016/PDF/F7_Landauer.pdf (29.7.2016).

Litschel, Veronika/Löffler, Roland (2014): Meta-Analyse von rezenten Studien im Bereich Arbeitsmarktpolitik – Maßnahmen für Jugendliche in Österreich, im Auftrag des AMS Österreich. Online: http://www.ams-http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_info_299.pdf

LLL:2020 (2011): Strategiepapier zum lebenslangen Lernen in Österreich http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/LLL-Strategiepapier_20111.pdf (24.8.2016).

Nairz-Wirth, Erna/Feldmann, Klaus/Diexer, Barbara (2012): Handlungsempfehlungen für Lehrende, Schulleitung und Eltern zur erfolgreichen Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch. Online: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/nairzwirth_handlungsempfehlu_22692.pdf?5i81vd (25.8.2016).

Nairz-Wirth, Erna/Gitschthaler, Marie/Feldmann, Klaus (2014): Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Längsschnittstudie zum Habitus von Early School Leavers. Eine Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien und des Magistrats der Stadt Wien, Magistratsabteilung 23 – Wirtschaft, Arbeit und Statistik. Online: www.wien.gv.at/wirtschaft/standort/pdf/quovadis-bildung-2014.pdf (28.7.2016).

NEBA (2016): Netzwerk berufliche Assistenz. Online: http://www.neba.at/jugendcoaching/warum.html (28.7.2016).

Nusche, Deborah/Radinger, Thomas/Busemeyer, Marius R./Theisens, Henno (2016): OECD Reviews of School Resources. Austria 2016. Online: http://www.keepeek.-com/Digital-Asset-Management/oecd/education/oecd-reviews-of-school-resources-austria-2016_9789264256729-en€age54< (30.8.2016).

OECD (2012): Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. Spotlight Report: Austria. Online: https://www.oecd.org/austria/49603557.pdf (30.8.2016).

OECD (2015b): Education at a glance 2015. OECD Indicators. Online: http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EaG2015_EN.pdf (30.8.2016).

Schmid, Kurt/Dornmayr, Helmut/Gruber, Benjamin (2014): Schul- und Ausbildungsabbrüche in der Sekundarstufe II in Oberösterreich. ibw-Forschungsbericht Nr. 179. Wien.

Statistik Austria (2009): Lebenserwartung 2006 nach subjektivem Gesundheitszustand, Alter und höchster abgeschlossener Ausbildung. Online: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/gesundheit/gesundheitszustand/lebenserwartung_in_gesundheit/041865.html (24.8.2016).

Statistik Austria (2015) im Auftrag des BMASK: Lebensbedingungen in Österreich – ein Blick auf Erwachsene, Kinder und Jugendliche sowie Mehrfach-Ausgrenzungsgefährdete. Online: http://www.statistik.at/web_de/nomenu/suchergebnisse/index.html (23.8.2016).

Statistik Austria (2016a): Entwicklung des Bildungsstandes der Bevölkerung 1971–2013. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/index.html (23.8.2016).

Statistik Austria (2016b): Bildungsstand der Jugendlichen 2015. Online: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/bildungsstand_der_jugendlichen/020946.html (23.8.2016).

Statistik Austria (2016c): Erwerbstätige und Erwerbstätigenquoten nach höchster abgeschlossener Schulbildung – nationale Gliederung und Geschlecht seit 1980. Online: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/arbeitsmarkt/erwerbsstatus/index.html, Detailergebnisse J Ergebnisse im Zeitvergleich (J8) (23.8.2016).

Statistik Austria (2016d): Tabellenband EU-SILC 2015. Einkommen, Armut und Lebensbedingungen. Online: https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/2/0/8/CH3434/CMS1460623165106/tabellenband_eu-silc_2015.pdf (23.8.2016).

Statistik Austria (2016e): Armutsgefährdungsschwelle 2015. Online: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/armut_und_soziale_eingliederung/022861.html (23.8.2016).

Steiner, Mario (2014): Abbruch und Schulversagen im österreichischen Bildungssys-tem. IHS im Auftrag der AK Wien. Online: https://www.ihs.a.c.at/publications/lib/IHSPR6461139.pdf (28.7.2016).

Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/Karaszek, Johannes (2016): Ausbildung bis 18. Grundlagenanalysen zum Bedarf von und Angebot für die Zielgruppe. Studie im Auftrag des BMASK, BMBF, BMWFW. Sozialpolitische Studienreihe, Band 20 des BMASK. Wien. Online: https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/8/3/9/CH3434/CMS1454667224496/ausbildung_bis_18_endbericht.pdf (1.9.2016).

Wößmann, Ludger/Piopiunik, Marc (2009): Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. Online: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Was_unzureichende_Bildung_kostet.pdf (1.9.2016).

Entrepreneurship Education als Innovationskraft der Berufsbildung – eine Standortbestimmung

Brigitte Halbfas (Universität Kassel), Verena Liszt (Universität Kassel), Jens Klusmeyer (Universität Kassel), Katharina Kiss (Bundesministerium für Bildung) & Susanne Spangl (Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems)

Abstract

In diesem Beitrag werden verschiedene Zugänge zur Entrepreneurship Education und deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede diskutiert. Die Erkenntnisse werden anhand von ausgewählten Aufsätzen sowie mit verschriftlichten Beiträgen der Forumsbeteiligten, die durchaus unterschiedliche Positionen deutlich werden lassen, vertieft. Entrepreneurship Education erweist sich dabei als vielschichtiges Konzept, dessen Potenziale unterschiedlich interpretiert werden. Dies betrifft die theoretischen Zugänge, die praktische Gestaltung sowie die zukünftigen Perspektiven.

1 Einleitung

Auf der BBFK 2016 wurde ein Forum mit dem Titel *Entrepreneurship Education als Innovationskraft in der Berufsbildung oder als Praxis ohne Theorie* durchgeführt. Vier Teilnehmende sprachen mit dem Publikum über wissenschaftliche Ansätze und theoretische Zugänge sowie mögliche Ausprägungen in unterschiedlichen Bildungsbereichen. Die Vielschichtigkeit der Entrepreneurship Education wurde durchgängig deutlich und wies auch darauf hin, dass deren Innovationskraft in der Berufsbildung nicht eindeutig definiert werden kann. Im Forum wurden zusätzlich Themen vom Publikum angesprochen, die sich als Reibungspunkte für eine kritische Betrachtung der Entrepreneurship Education anbieten, die aber im Forum nicht mehr vertieft werden konnten. Hier zu nennen ist die Frage der Grenzen der Entrepreneurship Education mit z. B. der Abgrenzung zur Management Education. Ebenfalls von Interesse waren Fragen der Diversität der Lernenden und deren Auswirkungen auf die Gestaltung der Entrepreneurship Education.

Bei Übertragung des Forums in einen wissenschaftlichen Beitrag erwies sich – aufgrund der verschiedenen Aussagen von Autor und Autorinnenkollektivs – diese Aufgabe als herausfordernd. Die Aussagen der Diskussionsteilnehmenden in Form von durchaus kontroversen Zugängen werden in diesem Beitrag als unveröffentlichte Manuskripte behandelt und werden als solche an ausgewählten Stellen zitiert. Darüber hinaus erfolgen eine Vertiefung theoretischer Aspekte sowie eine umfassende Strukturierung. So ergibt sich ein Beitrag, der zunächst eine Standortbestimmung im Sinne einer Zusammenfassung und Vertiefung der Inhalte des Forums (siehe dazu 2) vornimmt und dies mit der Betrachtung der Entrepreneurship Education im kaufmännischen und technischen Bildungsbereich verbindet (siehe dazu 3).

2 Entrepreneurship Education

Entrepreneurship Education als junge Disziplin bzw. als junger Forschungs- und Gegenstandsbereich hat sich in ihrer bisher kurzen Entstehungsgeschichte auf unterschiedliche Schwerpunkte fokussiert. Es existieren Ansätze auf allen Ebenen nebeneinander: europäische und nationale bis hin zu regionalen Auffassungen. Im weiteren Vorgehen werden bisherige Ansätze in einem kurzen Überblick angerissen (siehe dazu 2.1). In einem weiteren Abschnitt werden die unterschiedlichen Zugänge der Entrepreneurship Education diskutiert (siehe dazu 2.2). Abschließend wird die Innovationskraft als Kernelement und somit Gemeinsamkeit der Entrepreneurship Education-Zugänge herausgearbeitet und erläutert (siehe dazu 2.3).

2.1 Verständnis von Entrepreneurship Education

Bei Betrachtung unterschiedlicher Zugänge und Ansichten bietet sich die Perspektive der Europäischen Kommission besonders an, da dieses Verständnis aufgrund des hohen Abstraktionsniveaus für eine breite Sichtweise prädestiniert ist. Die Kommission der Europäischen Union (EU) hat für das lebensbegleitete Lernen acht Schlüsselkompetenzen identifiziert. Die Siebte heißt „Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz“ (Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen 2011, online) oder im Englischen treffender: „sense of initiative and entrepreneurship“ (Key competences for lifelong learning 2011, online). In der dazugehörigen Erklärung wird Entrepreneurship-Kompetenz als die Fähigkeit beschrieben, Ideen in die Tat umzusetzen. Dies setzt Kreativität, Innovation und Risikobereitschaft sowie die Fähigkeit voraus, Projekte zu planen und durchzuführen, um bestimmte Ziele zu erreichen. Weiter heißt es hier, dass sie der und dem Einzelnen im täglichen Leben zu Hause oder in der Gesellschaft hilft und Arbeitnehmenden ermöglicht, ihr Arbeitsumfeld bewusst wahrzunehmen und Chancen zu ergreifen. Unternehmerische Kompetenz ist demnach das Fundament, auf dem Unternehmerinnen und Unternehmer eine gesellschaftliche oder gewerbliche Tätigkeit aufbauen, wozu auch das Entwickeln eines Bewusstseins für ethische Werte und die

Förderung einer verantwortungsbewussten Unternehmensführung zählen (vgl. Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen 2011, online).[1]

Im deutschsprachigen Raum gibt es differenzierte Zugänge zur Entrepreneurship Education und deren Wirkung. Stock bspw. meint: „Handlungsorientierung ist ein Schlüsselkonzept für die Entrepreneurship Education – hier steht das Lernen durch Erleben sowie selbst Erfahren im Mittelpunkt." (Stock 2014, S. 2) Sie bezieht sich in den Ausführungen auf Tramm/Gramlinger, die von den vier Dimensionen der Entrepreneurship Education sprechen. Diese sind (i) Entrepreneurship als unternehmerische Selbstständigkeit, (ii) Intrapreneurship als berufliche Selbstständigkeit, (iii) Selbstmarketing als eine Variante der beruflichen Selbstständigkeit und (iv) personale Selbstständigkeit als Autonomie und Mündigkeit der Lernenden (vgl. Tramm/Gramlinger 2006, S. 2). Der Ansatz von Tramm/Gramlinger ist differenzierter in den Ausführungen als die europäische Definition innerhalb der Schlüsselkompetenz *Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz*, da hier von Dimensionen der Selbstständigkeit gesprochen wird.

An dieser Stelle sei auch auf Aff/Geissler hingewiesen, die sich mit der Verbindung von Berufsbildung und Entrepreneurship Education befassen und Selbstständigkeit als zentralen Bestandteil der Entrepreneurship Education sehen. Die Autoren sind der Meinung, dass „die Berufsbildung gut beraten wäre, die Entrepreneurship Erziehung curricular stärker zu verankern. (...) Mit seinem zentralen Bestimmungsmoment der Selbstständigkeit liefert das Modell zukunftsorientierte Impulse für eine zeitgemäße Berufsbildung." (Aff/Geissler 2014, S. 29) Im Vergleich zur EU-Definition wird auch hier eine stärkere Fokussierung auf eine Selbstständigkeit deutlich, die in unterschiedlichen Facetten, wie dies auch bei Tramm/Gramlinger der Fall ist, gelebt werden kann. Es stehen im Gegensatz zur EU-Definitionen keine besonderen Fähigkeiten, sondern Handlungsfähigkeit oder Selbstständigkeit als wesentliche Komponenten im Vordergrund.

Braukmann/Bartsch halten fest: „Eine Entrepreneurship Education (...) akzentuiert nicht nur den Erwerb einschlägiger Fertigkeiten und Kenntnisse (...). Vielmehr wird auch die Entwicklung einer Persönlichkeit intendiert, die einen UnternehmerInnengeist verinnerlicht, um proaktiv und mutig Opportunities in marktfähige Geschäftsideen und Gründungsprojekte zu überführen." (Braukmann/Bartsch 2014, S. 3) Im Vergleich zur EU-Definition stehen hierbei die Persönlichkeitsentwicklung in Richtung auf eine unternehmerische Tätigkeit und die dafür erforderliche Kreativität und Innovation im Vordergrund. Es geht weniger um eine Fokussierung auf eine allgemein wirkende Selbstständigkeit, wie bspw. bei Aff/Geissler, sondern der Gründungsgedanke rückt stärker in den Mittelpunkt. Dies findet sich auch bei Stock und Tramm/Gramlinger unter der ersten Dimension *Entrepreneurship als unternehmerische Selbstständigkeit* wieder. Eine weitere Erklärung von Entrepreneurship Education kommt von Kirchner/Loerwald: „Entrepreneurship Education umfasst dabei alle Bildungsprozesse, die unternehmerische Kreativität,

1 Hierbei ist kritisch anzumerken, dass bei Beschreibung einer Kompetenz die alleinige Betrachtung von Fähigkeiten zu kurz greift, wenn dabei bspw. die Definition der Kompetenzen nach Weinert (2001, S. 27 f.) grundgelegt wird.

Innovationsfähigkeit, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Leistungsmotivation, rationalen Umgang mit Risiko und Verantwortungsbewusstsein fördern und die solche ökonomischen und überfachlichen Kompetenzen vermitteln, die für die Anbahnung, Realisierung und Reflexion unternehmerischer Initiative (Entrepreneurship) erforderlich sind" (Kirchner/Loerwald 2014, S. 39). Im Fokus stehen hierbei die Bildungsprozesse, die auf die Bewältigung einer Aufgabe, in diesem Fall der unternehmerischen Aufgabe, vorbereiten sollen. Hier geht es weniger um die Selbstständigkeit einer Person, sondern es geht eher um die Befähigung einer Person. Im Vordergrund steht dabei die Gestaltung der dies fördernden Bildungsprozesse oder Lehr-Lern-Arrangements.

Diese Annäherungen an eine Erklärung von Entrepreneurship Education ermöglichen einen ersten Zugang zum Spektrum der Entrepreneurship Education. Um eine weiterführende Standortbestimmung vornehmen zu können, ist in einem nächsten Schritt die Diskussion des Forums nachgezeichnet.

2.2 Unterschiede in den Zugängen zur Entrepreneurship Education

Durch die Betrachtung der unterschiedlichen Definitionen oder Ansätze wurde deutlich, dass diese eine große Vielfalt darstellen, welche unterschiedlichen Schwerpunkten zugeordnet werden können. Dafür bietet sich ein Clustering oder eine Kategorisierung an. Halbfas erklärt dazu im Rahmen des Forums die Entwicklung eines Kategorienschemas, in dem die Definitionen in unterschiedliche Schwerpunkte zu untergliedern seien (vgl. Halbfas 2006, S. 200–206). Diese Unterteilungen seien (i) die Qualifizierung der (zukünftigen) Gründungsperson, (ii) die institutionell-organisatorischen Aspekte, (iii) die Auswirkungen auf die Gesellschaft und (iv) die Integration didaktischer Aspekte. Bei Betrachtung der Zugänge aus der Einführung (siehe dazu 2.1) könnten diese dann der ersten Schwerpunktsetzung, der Qualifizierung der (zukünftigen) Gründungsperson zugeordnet werden, wenn bspw. von Entwicklung einer Persönlichkeit geschrieben würde. Diese Einordnung liege nahe, wenn berücksichtigt würde, dass die Autorinnen und Autoren aus dem Bereich der Wirtschaftspädagogik kämen und daher eine Fokussierung auf die Individuen erfolge. Ebenso könne aber auch eine Schwerpunktsetzung der Integration didaktischer Aspekte vorliegen, wenn von Bildungsprozessen gesprochen würde. Bei einer weiteren Recherche würden aber auch Zugänge ersichtlich werden, deren Schwerpunkte in anderen Bereichen, bspw. institutionell-organisatorischen Aspekten lägen. Der institutionell-organisatorische Aspekt, der auf die Schaffung von entsprechenden Organisationsformen und so auch auf das Lehrangebot abziele, so Halbfas, ließe sich anhand des Zitats von Solomon/Duffy/Tarabishy verdeutlichen: „If entrepreneurship education is to produce entrepreneurial founders capable of generating real growth and wealth, the challenge to educators will be to draft courses, programs and major fields of study, that meet the rigors of academia while keeping a reality-based focus and entrepreneurial climate in the learning experience environment." (Solomon/Duffy/Tarabishy 2002, S. 65 f.) Halbfas gibt in diesem Zusammenhang aber zu bedenken, dass die Kategorisierung der Zugänge weiterer Untersuchung und kritischer Reflexion bedürfe,

um mögliche Schwerpunkte identifizieren zu können und so letztlich in der Weiterentwicklung der Disziplin oder des Forschungsbereichs hilfreich sei (Halbfas, 2016).

Klusmeyer möchte anders ansetzen und sieht bei Betrachtung der unterschiedlichen Zugänge eine grundsätzliche Diskussion hinsichtlich der Bezeichnung der Entrepreneurship Education als notwendig. Mit Bezeichnung sei in diesem Fall konkret die Benennung der Entrepreneurship Education als Disziplin gemeint. Folge man aus Sicht von Klusmeyer bspw. Stichweh (1984) und einer wissenschaftssoziologischen Einordnung des Themas, sei festzuhalten, dass Entrepreneurship Education noch nicht als wissenschaftliche Disziplin gekennzeichnet werden könne. Wissenschaftliche Disziplinen ließen sich als sozial-kommunikative Einheiten bzw. Kommunikationsgemeinschaften (vgl. Stichweh 1984, S. 50) konzeptualisieren, wenn sie auf eine „gemeinsame disziplinkonstituierende Problemstellung verpflichtet sind und in der Regel keiner anderen Disziplin angehören" (Stichweh 1984, S. 50). Unter einem sozial-formierenden Gesichtspunkt sei festzustellen, dass sich eine institutionelle Ausformung im universitären Wissenschaftssystem über entsprechende Forschungseinheiten und Lehrstühle bisher nur in Ansätzen lokalisieren ließe. Zumeist erfolge die Bezeichnung *Entrepreneurship Education* oder *Gründungspädagogik* als Zusatz/Schwerpunkt zur Denomination *Wirtschaftspädagogik* (bspw. an der Bergischen Universität Wuppertal oder der Universität Rostock).[2] Eine disziplinkonstituierende Problemauffassung und -bearbeitung, womit eine kognitive Autonomie gegenüber anderen Disziplinen gewonnen wäre (vgl. Stichweh 1984, S. 49), sei angesichts der Nähe zur *Ökonomischen Bildung* und *Beruflichen Bildung* nicht eindeutig feststellbar. Zudem könne angenommen werden, dass die Abgrenzung des Gegenstandsbereichs durch die vielfältigen *Bindestrich-Themen* wie Cultural-Entrepreneurship, Diversity-Entrepreneurship, Ethnic-Entrepreneurship, Sustainable-Entrepreneurship, Social-Entrepreneurship, Female-Entrepreneurship, Hightech-Entrepreneurship, E-Entrepreneurship usw. erschwert sei. Entsprechend sei aktuell kein allgemein geteiltes Verständnis von Entrepreneurship Education vorherrschend (vgl. Klusmeyer/Schlömer/Stock 2015, S. 11). Je nach Forschungs-/Gegenstandskontext fokussierten sich die primären Definitionsbestandteile auf die je spezifische (Aus-)Gründung eines Unternehmens, auf unternehmerische Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen oder gar auf allgemeine Schlüsselqualifikationen. Entsprechend könne Entrepreneurship Education (noch) als Forschungs-/Gegenstandsbereich verschiedener Wissenschaftsdisziplinen gesehen werden (Klusmeyer 2016).

In dieser Diskussion lässt sich Stichweh, wenn ein systemtheoretischer Zugang gewählt werden soll, aber durchaus auch anders interpretieren. Stichweh (2013, S. 52 f.) folgt einer modernen Wissenschaftsauffassung, in dem Wissen selbst produziert oder tradierte Wissensbestände hinterfragt werden. In diesem Sinne konzentriere sich die Entrepreneurship Education als junge Disziplin, so Halbfas in Anlehnung an Stichweh, primär auf Umweltausschnitte, also Phänomene der

2 Eine Ausnahme bilde dabei die Kasseler Professur „Entrepreneurship Education".

Gründung, schließe aber dabei durchaus an bestehende Theorien anderer Disziplinen an, um diese zu überprüfen (Code: Wahrheit/Unwahrheit) und für die eigene Disziplin weiterzuentwickeln (Stichweh 2013, S. 52 f.). Dies bedeute, dass die Nähe zur Wirtschaftspädagogik, Erziehungswissenschaft und Betriebswirtschaftslehre durchwegs gewollt sei, aber die Überprüfung der dort vorfindlichen Theorien im Rahmen der Entrepreneurship Education vorgenommen würde. Somit, so führt Halbfas weiter aus, ließe sich Entrepreneurship Education mindestens als entstehende wissenschaftliche Disziplin mit eigenen Forschungsfragen und entsprechenden Methoden charakterisieren: Es gibt einen Forschungskorpus, welcher in seiner Heterogenität, die aus den unterschiedlichen überprüften Theorien (aus den Bereichen Wirtschaftspädagogik, Erziehungswissenschaften, Betriebswirtschaftslehre) resultiere, doch relativ homogen arbeite (Halbfas 2016).

Schließlich kann Entrepreneurship Education auch als ein didaktisches Konzept verstanden werden. Kiss führt dazu aus, dass in den 1990er Jahren Entrepreneurship Education primär als wichtiger Teil der Wirtschaftsdidaktik mit den entsprechenden Lehr-Lern-Arrangements dargestellt worden sei. Später sei mit der Definition von Entrepreneurship als Schlüsselkompetenz (Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen 2011, online) vor allem in Österreich die fächerübergreifende und ganzheitliche Dimension betont worden. Mit Verweis auf Lindner (2015, S. 44 f.) ergänzt Kiss hierzu den Entrepreneurial Challenge based Learning Ansatz (Entrepreneurship Lernen durch Herausforderungen), welcher hier einen möglichen Zugang aufzeigen könne. Dieser Lernansatz könne die sozialen, personalen und kognitiven Kompetenzen verknüpfen. Durch die inhaltlichen und situativen Bestandteile der Entrepreneurship Education würde auch die Handlungskompetenz gefördert. Der Lernzugang baue auf verschiedenen Lernansätzen auf, wie erfahrungsbasiertes, kritisch-kommunikatives oder Diskurs-Lernen (Kiss 2016).

Abschließend bleibt die Notwendigkeit einer vertiefenden Auseinandersetzung mit der Benennung von Entrepreneurship Education als Forschungsthema, Disziplin oder didaktischem Konzept, um Entrepreneurship Education weiterzuentwickeln. Neben der teilweise kontroversen Diskussion kann die Innovationskraft als eine Gemeinsamkeit und möglicherweise sogar Kernelement der Entrepreneurship Education identifiziert werden.

2.3 Innovation als Gemeinsamkeit der Entrepreneurship Education-Zugänge

Im folgenden Abschnitt werden der angesprochene innovative Gehalt oder auch die Innovationskraft der Entrepreneurship Education diskutiert. Dabei werden drei unterschiedliche Interpretationen aufgezeigt, die die Innovation von Entrepreneurship Education als erstens einen bestimmten Moment in der Unternehmensgründungsphase, zweitens eine Verbindung von ökonomischem Denken mit dem Handeln oder drittens eine didaktische Methode verstehen.

Aus der Sicht Klusmeyers könne die Innovationskraft der Entrepreneurship Education als das innovative Moment in der Gründung verstanden werden, welches in diesem Fall der tatsächliche Akt der Gründung eines Unternehmens mit einem

neuen Produkt oder einer neuen Dienstleistung entspräche. Die Innovationskraft läge dabei im Inhalt *Gründung* und mit Bezug auf bspw. Studierendenunternehmen in der Ganzheitlichkeit – von der Entwicklung einer innovativen Idee, über die Gründung bis zur Auflösung und Liquidation des Unternehmens (Klusmeyer 2016).

Zweitens könne aus Sicht von Halbfas der innovative Gehalt auch als Verbindung von ökonomischem Denken mit dem Bewusstsein der Gestaltungsmöglichkeiten, im Überprüfen und Umsetzen von Geschäftsideen, im Bewusstsein über die besondere Bedeutung, die in diesem Prozess läge, sowie in der besonderen gesellschaftlichen Verantwortung, die daraus resultieren könne, gesehen werden. Entrepreneurship Education sei dann innovativ, wenn es gelänge, an der Auseinandersetzung mit einzelnen Beispielen oder Handlungen den Gesamtzusammenhang zwischen entrepreneurial activity und gesellschaftlichen Entwicklungen erkenn- und erfahrbar zu machen. Dazu sei es erforderlich, einzelne Kompetenzen zu extrahieren und sie deutlich gegen Kompetenzen abzugrenzen, die eher auf der Ebene von Schlüsselqualifikationen anzusiedeln seien. Es ginge also bspw. um die Konturierung einer unternehmerischen bzw. gründungsbezogenen Entscheidungsfähigkeit und nicht um den Aufbau einer generellen Handlungskompetenz *Entscheidungen treffen*. Dass die erreichte Kompetenz sich dann auf andere Handlungssituationen übertragen ließe, soll und muss nicht ausgeschlossen sein. Die Wahrnehmung und Verinnerlichung der Bedeutung von Innovationen für die dauerhafte Existenz des eigenen Unternehmens sei in der Regel nicht gelernt und müsse mit Maßnahmen der Entrepreneurship Education grundgelegt werden. Erforderlich sei hier eine Sensibilisierung für die Zusammenhänge betrieblicher Prozesse, die Bedeutung von Innovationen für die Gesellschaft vor dem Hintergrund einer nachhaltigen Entwicklung, für das eigene Unternehmen sowie für die Volkswirtschaft (Halbfas 2016).

Welche Methoden drittens, so führt Kiss aus, im Sinne didaktischer Methoden dann letztlich in der beruflichen Bildung und dem Erleben von unternehmerischem Denken und Handeln an Schulen als innovativ gewertet werden könnten, hänge sehr stark von der jeweiligen Schule/Klasse bzw. vom Entwicklungsstand der Lernenden ab. Zudem verändere sich das Lehrenden-Lernenden-Verhältnis, da die Lehrperson mehr und mehr die Rolle einer/eines Lerncoach/s einnehme. Was ebenfalls als sehr innovativ eingestuft werden könne, ist der *andere* Umgang mit Fehlern, z. B. *Scheitern ist erlaubt, Fehler sind Lernanlässe*. Innovativ sei auch, so führt Kiss weiter aus, der Ansatz *Lernen durch Herausforderungen*, gepaart mit der Übernahme von Verantwortung und der Stärkung der Diskursfähigkeit (vgl. Lindner 2015, S. 43–46; Kiss 2016). Hilfreich, so ergänzt Spangl, könne bspw. die Ermöglichungsdidaktik in Anlehnung an Arnold (2012, S. 46 f.) sein, in der die Lehrperson das Lehr-Lern-Arrangement konstruiert und die Lernenden professionell beraten und begleitet werden würden (Spangl 2016).

Festzuhalten ist abschließend, dass Innovation immer im Zentrum der Entrepreneurship Education steht, wenngleich auch hier Unterschiede zu erkennen sind, was die Bedeutung der Innovation betrifft. Nun stellt sich zusammenfassend die

Frage, wie eine in der Forschung unterschiedlich benannte Disziplin oder ein unterschiedlich behandeltes Thema in der Lehre praktiziert wird.

3 Bildungsbereiche der Entrepreneurship Education

Die Einbettung der Entrepreneurship Education in den Bildungsbereich stellt eine institutionelle Herausforderung, aber auch eine neue Möglichkeit der Lehr-Lern-Erfahrung dar. In den folgenden Abschnitten werden die Bildungsbereiche der Entrepreneurship Education im kaufmännischen (siehe dazu 3.1) sowie im technischen (siehe dazu 3.2) Bereich diskutiert. Dazu werden Initiativen auf europäischer und nationaler Ebene vorgestellt.

3.1 Kaufmännischer Berufsbildungsbereich

Entrepreneurship Education ist in den kaufmännischen Berufsbildungsbereichen fest verankert und in und durch diesen eher bekannt bzw. geläufig. Damit einher gehen auch eine entsprechende Ausbildung bzw. wissenschaftliche Berufs(vor)bildung der Lehrenden im Rahmen des Studiums der Wirtschaftspädagogik. Inwieweit die anschließende Lehrtätigkeit in der Berufspraxis einer Entrepreneurship Education entspricht, ist damit abschließend noch nicht geklärt.

Bei Betrachtung der Bestrebungen von offizieller Seite sind hierzu die (Rahmen-)Lehrpläne interessant. Die Integration von Entrepreneurship Education wird in Deutschland bei Betrachtung der Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für Berufsschulen deutlich, wenn von *unternehmerischer Selbstständigkeit* und *der Forcierung des Querschnittsthemas Entrepreneurship* gesprochen wird (vgl. Handreichung KMK 2007, S. 15). In den österreichischen Handelsakademien (HAK) bspw. steht *Entrepreneurship Education* wortwörtlich im Lehrplan. Der genaue Wortlaut oder auch weiterführende Aussagen finden sich unter den allgemeinen Bildungszielen, den allgemeinen didaktischen Grundsätzen, den Unterrichtsprinzipien sowie in vereinzelten Fächern, die eher eine wirtschaftliche Orientierung aufweisen, wie z. B. Betriebswirtschaft oder Projektmanagement (vgl. Lehrplan HAK 2014, S. 1–6, 44–74).

Kiss referiert im Rahmen des Forums über die in den letzten Jahren in Österreich entstandenen verschiedenen Ansätze der Entrepreneurship Education für Jugendliche. Diese reichten von neuen Unterrichtsgegenständen in Form von Ausbildungsschwerpunkten, über das MiniUnternehmen, die ansatzweise Neuinterpretation bestehender Unterrichtsfächer, die Erarbeitung des fächerübergreifenden Ansatzes *Entrepreneurial Challenge based Learning*, bis hin zu ambitionierten Schulkonzepten (vgl. Lindner 2015, S. 47–49). Die Aufgabe von Entrepreneurship Education im schulischen Kontext (vor allem im kaufmännischen Bereich) ist aus Sicht von Kiss im TRIO Modell der Entrepreneurship Education beschrieben. Kiss bezieht sich hier auf die drei Ebenen von Aff/Lindner: Auf Ebene I findet Lernen von Kernkompetenzen unternehmerischer und beruflicher Selbstständigkeit sowie Lernen für die eigenständige private Lebensführung statt. Auf Ebene II *Entre-*

preneurial Culture wird eine Kultur der Selbstständigkeit, der Offenheit für Neuerungen, der Empathie und Nachhaltigkeit sowie eine ermutigende Beziehungs- und Kommunikationskultur gefördert. Ebene III *Entrepreneurial Civic Education* hebt die Stärkung einer Kultur der Mündigkeit, Autonomie und Verantwortung für gesellschaftliche Herausforderungen hervor. Dies erfolgt über die Entwicklung gesellschaftlicher Ideen, deren Argumentation und das Engagement bei der Umsetzung (Aff/Lindner 2005, S. 100; Lindner 2015, S. 42 f.; Kiss 2016).

Spangl berichtet in diesem Zusammenhang von einem Youth Start Entrepreneurial Challenges Projekt (Erasmus + Policy Experimentation[3]). Ziel dabei sei der Kompetenzaufbau bei Lehrenden. Im Rahmen der unter dänischem Lead durchgeführten Begleitforschung des Youthstart-Projektes würden z. B. auf der Ebene B1 (2. und 3. Klasse Oberstufe) Indikatoren der Lernenden erhoben. Die Dimensionen hinsichtlich der Selbstwirksamkeit, Selbstständigkeit und dem Bildungsbezug beinhalten die Vermittlung von Verständnis, Fähigkeiten und Wissen, die für das unternehmerische Denken und Handeln als notwendig angesehen würden. Dies seien in der Dimension Selbstständigkeit bspw. entrepreneurial attitudes (generell positive oder negative Wahrnehmung von Entrepreneurship) und entrepreneurial intentions (die Bereitschaft und Absicht Karriere als Selbstständige oder Selbstständiger zu machen). In der Dimension Bildungsbezug gehe es um enterprising skills (inwieweit wahrgenommen wird, dass der Fokus im Unterricht auf Unternehmergeist und nicht auf kognitiver Handlungskompetenz liegt) (vgl. Unterrichtsmaterialien Projekt Youthstart; Spangl 2016).

3.2 Technischer Berufsbildungsbereich

Neben der Betrachtung des kaufmännischen Berufsbildungsbereichs ist auch der technische Bereich von besonderem Interesse, da hier Innovationen entwickelt und praktiziert werden und so die Grundlage für darauf aufbauendes vertieftes unternehmerisches Denken und Handeln gelegt wird. Insbesondere technische Berufe sind an vorderster Front am Produktionsprozess und dessen Strukturierung und Organisation beteiligt. Damit bergen die Schülerinnen und Schüler aus dem technischen Berufsbildungsbereich als spätere Mitarbeitende für die Unternehmen mindestens das Potenzial für inkrementelle Innovationen (vgl. Leimeister/Ohly/Krcmar/Möslein 2015, S. 13), indem sie sich z. B. an Prozessinnovationen beteiligen. Gerade in technischen Fächern ist eine Integration der Entrepreneurship Education als Querschnittsthema oder schwerpunktmäßig in ausgewählte Lehrgebiete gut denkbar.

Klusmeyer berichtet im Zuge des Forums, dass in den technischen Bildungseinrichtungen vielfältige Möglichkeiten der Verankerung von Entrepreneurship Education in den Lehr-Lern-Bereich existieren würden, denn „Technik kann längst

3 Im europäischen Pilotprojekt, in dem Bildungsministerien aus Österreich, Luxemburg, Portugal und Slowenien zusammenarbeiten, werden durch Einsatz eines praxisbezogenen, schülerinnen- und schülerzentrierten Unterrichtsprogramms zu Entrepreneurship die Schlüsselkompetenzen junger Menschen in der Primar- und Sekundarstufe I und II im Bereich der Allgemein- und der Berufsbildung gefördert mit dem Ziel, ihre Chancen am Arbeitsmarkt zu erhöhen und ihre Lebensperspektiven zu erweitern.

nicht mehr als ein Gegenstand, sondern muss als eine in vielfältige Zusammenhänge eingebettete Lösung begriffen werden“ (Minks 1994 zitiert nach Haacker/Becker 2009, S. 182). Klusmeyer orientiert sich in seinen Ausführungen an Haacker/Becker, die entlang aktueller Arbeitserfordernisse Kompetenzen definieren würden als:

- „Höhere Methoden- und Systemkompetenz in der gesamten Wertschöpfungskette (von der Geschäftsidee über Realisierung, Verbreitung, Betrieb bis zur Beseitigung von Geräten, Anlagen und Systemen der technischen Anwendungen)
- Vermehrte Vermittlung und Anwendung betriebswirtschaftlicher Kenntnisse
- Beherrschen von Methoden und Werkzeugen des System- und Projektmanagements
- Grundkenntnisse der Methoden der Unternehmensführung und -steuerung
- Denken in Prozessen und übergreifenden Zusammenhängen“ (Haacker/Becker 2009, S. 182)

Damit seien nach Klusmeyer Kompetenzbereiche des unternehmerischen Denkens und Handelns direkt angesprochen, die in ingenieurwissenschaftliche Tätigkeiten eingebettet sind. Aufgenommen würden diese Kompetenzbereiche beispielhaft im Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen (bspw. an der Universität Kassel) (Klusmeyer 2016).

Kiss führt dazu an[4], dass es im Speziellen in Österreich in der Sekundarstufe II für den Bereich der Höheren Technischen Lehranstalten (HTL) und Fachschulen ein fertig ausgearbeitetes Entrepreneurship-Konzept (Entrepreneurship for Engineers) gäbe. Dieses Konzept sähe eine enge Verknüpfung von Innovation und unternehmerischem Denken und Handeln vor. Da Innovation als wesentlicher Wachstumsmotor eingeschätzt würde, sei es erforderlich, dieses Thema in den Unterricht zu integrieren. Dies erfolge einerseits in einigen Lehrplänen im Regelunterricht und andererseits durch einen spezifischen Freigegenstand. Im gleichen Ausmaß seien Aktivitäten außerhalb des Unterrichts, wie etwa die Teilnahme an spezifischen Wettbewerben (Junior), Kooperation mit und Guiding durch Unternehmen etc. vorgesehen. HTL könnten sich durch Erfüllung eines umfassenden Kriterienkatalogs und eine entsprechende Schwerpunktsetzung im Rahmen der schulischen bzw. regionalen Ziele im Bereich der Qualitätsinitiative Berufsbildung als *Entrepreneurship HTL* zertifizieren lassen. Die Zertifizierung erfolge durch die IGIP (International Society for Engineering Pedagogy) in Kooperation mit der Technischen Universität Graz (Kiss, 2016).

Halbfas ergänzt hierzu, dass auf europäischer Ebene viele Entrepreneurship Education-Initiativen an Hochschulen zu beobachten seien, welche nicht nur aus den Wirtschaftswissenschaften, sondern auch aus den Ingenieurwissenschaften entstanden seien (Lilischkis/Volkmann/Halbfas 2015, S. 34, 57; Halbfas 2016).

4 Die Ausführungen in diesem Absatz beziehen sich nach Angaben von Kiss auf Aussagen von Wolfgang Pachatz, II/2 BMB.

4 Fazit

Aufgrund der geänderten Erwerbs- und Beschäftigungsstrukturen kann nicht mehr davon ausgegangen werden, dass die Lernenden nach Abschluss ihrer (Aus-)Bildungszeit eine ununterbrochene Erwerbskarriere vor sich haben. Vielmehr ist damit zu rechnen, dass sie mehrfach den Arbeitsplatz wechseln und in unterschiedlichen Unternehmen beschäftigt sein werden. Es ist ferner als realistisch anzunehmen, dass diese Beschäftigung auch je nach Branche in jungen, gerade gegründeten Unternehmen stattfinden kann. Mit Zeiten der Arbeitslosigkeit werden sie vermutlich auch konfrontiert sein, ebenso wie mit einer selbstständigen unternehmerischen Tätigkeit (vgl. IAB-Kurzbericht 2014, online). Entsprechend ist es im Grunde keine Frage mehr, ob Entrepreneurship Education in der beruflichen Bildung stattfinden soll oder ob nur bestimmte, gegebenenfalls unternehmensgründungsaffine Ausbildungsgänge damit in Kontakt kommen sollten. Dies umso mehr, als dass unternehmerisches Denken und Handeln, wie oben dargelegt, Eingang gefunden hat in den europäischen Katalog der acht Schlüsselkompetenzen des lebenslangen Lernens (vgl. Empfehlungen der EU 2006, online).

Die Betrachtung unterschiedlicher Zugänge hat die Vielfalt in der Entrepreneurship Education verdeutlicht und sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten offenbart. Die Unterschiede sind dabei zum einen im Disziplinverständnis zu verorten, insofern als dass je nach Sichtweise eher von einer Disziplin oder eher von keiner Disziplin, sondern von einem Forschungsgegenstand oder einem didaktischen Konzept gesprochen wird. Zum anderen bestehen hinsichtlich der Fokussierung einer Entrepreneurship Education Unterschiede in der Schwerpunktsetzung, wie auszugsweise anhand des Kategorienschemas von Halbfas skizziert wurde. Im Zuge der Diskussion wurde auch deutlich, dass sich Entrepreneurship Education in unterschiedlichen Bildungsbereichen verortet. Dabei sind es verschiedene Ansätze oder institutionelle Einbettungen, die dabei verfolgt und realisiert werden. Neben diesen Unterschieden hat sich eine zentrale Gemeinsamkeit der Entrepreneurship Education-Zugänge gezeigt: der innovative Gehalt.

Letztlich, so zeigten es auch das Forum und die Diskussion im Rahmen des Beitrags, existieren unterschiedliche Aspekte und Erfordernisse, die mit Entrepreneurship Education verbunden werden. Im Zuge weiterer Recherche bedarf es der Untersuchung des *Kerns der Entrepreneurship Education*, um den Gegenstandsbereich besser zu bestimmen und abzugrenzen und so auch die Weiterentwicklung des Themas oder der jungen Disziplin voranzutreiben.

Literatur

Aff, Josef/Geissler, Gerhard (2014): Entrepreneurship Erziehung in der Berufsbildung. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 147/68, S. 29–31.

Aff, Josef/Lindner, Johannes (2005): Entrepreneurship Education zwischen „small und big ideas" – Markierungen einer Entrepreneurship Education an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen. In: Aff, Josef/Hahn, Angela (Hrsg.): Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen. Innsbruck, S. 83–137.

Arnold, Rolf (2012): Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreifung. In: BWP 2/2012, S. 45–48.

Arnold, Rolf/Münk, Dieter (2006): Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 13–32.

Braukmann, Ulrich/Bartsch, Dominik (2014): Entrepreneurship Education im Spannungsfeld interessenspolitischer Instrumentalisierung und bildungstheoretischer Legitimität. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 147/68, S. 3–6.

Empfehlungen der EU (2006): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Online: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from =DE (10.08.2016).

European Commission (2015): Supporting the Entrepreneurial Potential of Higher Education. Final Report. Appendix: Case Studies. Luxembourg.

Haacker, Frank/Becker, Frank Stefan (2009): Was heute von Ingenieuren verlangt wird. Unterschiedliche Werte und Normenkompetenzen von Mitarbeitern und ihre Relevanz für den Einsatz in der unternehmerischen Praxis. In: Hansel, Toni (Hrsg.): Werterziehung im Fokus schulischer Bildung. Freiburg, S. 177–205.

Halbfas, Brigitte G. (2006): Entrepreneurship Education an Hochschulen. Eine wirtschaftspädagogische und -didaktische Analyse. Paderborn.

Halbfas, Brigitte G. (2016): Unveröffentlichtes Manuskript zum Forum: „Entrepreneurship Education als Innovationskraft in der Berufsbildung oder als Praxis ohne Theorie" im Rahmen der Berufsbildungsforschungskonferenz 2016 in Steyr, Österreich.

Handreichung KMK (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (10.08.2016).

IAB-Kurzbericht (2014): Beschäftigungsdauer im Zeitvergleich. Bei Jüngeren ist die Stabilität der Beschäftigung gesunken. Online: http://doku.iab.de/kurzber/2014/kb0314.pdf (10.08.2016).

Key competences for lifelong learning (2011): Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences

for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006], zuletzt geändert am 3.3.2011. Online: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:c11090 (18.07.2016).

Kirchner, Vera/Loerwald, Dirk (2014): Entrepreneurship Education in der ökonomischen Bildung. Eine fachdidaktische Konzeption für den Wirtschaftsunterricht. Hamburg.

Kiss, Katharina (2016): Unveröffentlichtes Manuskript zum Forum: „Entrepreneurship Education als Innovationskraft in der Berufsbildung oder als Praxis ohne Theorie" im Rahmen der Berufsbildungsforschungskonferenz 2016 in Steyr, Österreich.

Klusmeyer, Jens (2016): Unveröffentlichtes Manuskript zum Forum: „Entrepreneurship Education als Innovationskraft in der Berufsbildung oder als Praxis ohne Theorie" im Rahmen der Berufsbildungsforschungskonferenz 2016 in Steyr, Österreich.

Klusmeyer, Jens/Schlömer, Thomas/Stock, Michaela (2015): Entrepreneurship Education in der Hochschulbildung. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 10/Nr. 3, S. 9–22.

Lehrplan HAK (2014): Lehrplan der Handelsakademie, BGBI II – ausgegeben am 27. August 2014, Nr. 209. Online: https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAK_2014.pdf (10.08.2016).

Leimeister, Jan Marco/Ohly, Sandra/Krcmar, Helmut/Möslein, Kathrin (2015): Hintergrund und Zielsetzung des TANDEM-Projektes. In: Leimeister, Jan Marco et al. (Hrsg.): Innovieren im demografischen Wandel. Wiesbaden, S. 11–17.

Lilischkis, Stefan/Volkmann, Christine/Halbfas, Brigitte (2015): Supporting the Entrepreneurial Potential of Higher Education. Final Report. Deliverable 5 related to Service Contract No. EAC-2013–0567. Luxembourg.

Lindner, Johannes (2015): Entrepreneurship Education für Jugendliche. In: GW-Unterricht 140, 4, S. 39–49.

Linten, Markus/Woll, Christian (2015): Trenderkennung in der Berufsbildung. Bibliometrische Analyse des Berufsbildungsdiskurses in Deutschland, Österreich und der Schweiz 2012 bis 2014. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 169, S. 5–20.

Minks, Karl-Heinz (1994): Berufs- und Einsatzprofile von Fachhochschul- und Universitätsingenieuren, HIS Kurzinformation A13/94, November 1994 C.

Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (2011): Empfehlung 2006/962/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen [Amtsblatt L 394 vom 30.12.2006], zuletzt geändert am 3.3.2011. Online: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090#document1 (18.07.2016).

Solomon, George T./Duffy, Susan/Tarabishy, Ayman (2002): The state of entrepreneurship education in the United States: a nationwide survey and analysis. In: International Journal of Entrepreneurship Education, 1/1, S. 65–86.

Spangl, Susanne (2016): Unveröffentlichtes Manuskript zum Forum: „Entrepreneurship Education als Innovationskraft in der Berufsbildung oder als Praxis ohne Theorie" im Rahmen der Berufsbildungsforschungskonferenz 2016 in Steyr, Österreich.

Stichweh, Rudolf (1984): Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740–1890. Frankfurt am Main.

Stichweh, Rudolf (2013): Wissenschaft, Universität, Professionen, Soziologische Analysen, Neuauflage von 1994. Bielefeld.

Stock, Michaela (2014): Entrepreneurship Education im Spiegel der Zeit. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 147/68, S. 2.

Tramm, Tade/Gramlinger, Franz (2006): Lernfirmenarbeit als Instrument zur Förderung beruflicher und personaler Selbständigkeit. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 10, S. 1–21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe10/tramm_gramlinger_bwpat10.pdf (18.8.2016).

Unterrichtsmaterialien Projekt Youthstart. Online: www.youthstart.eu und www.youthstartproject.eu (29.8.2016).

Weinert, Franz Emanuel (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel.

3 Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung

Einführung integrierter Unternehmenssoftware im kaufmännischen Unterricht

Clemens Frötschl (Universität Bamberg)

Abstract

In diesem Beitrag werden Gestaltungsfaktoren der Einführung integrierter Unternehmenssoftware im kaufmännischen Unterricht betrachtet. Im Anschluss an eine Vorstellung der zentralen Merkmale von Enterprise-Resource-Planning-Systemen (ERP-Systemen) und den Rahmenbedingungen ERP-basierten Unterrichts wird ein empirisch untersuchtes Unterrichtsarrangement vorgestellt. Evaluationsergebnisse lassen vermuten, dass die Arbeit mit ERP-Systemen im Kontext der Berufsschule im System der dualen Berufsausbildung realisierbar ist und einen positiven Beitrag zur Förderung kaufmännischen Zusammenhangswissens leisten kann.

1 Problemstellung

Für die Ausbildung kaufmännischen Fachpersonals existiert seit geraumer Zeit die Forderung nach zunehmender Handlungsorientierung im Schulunterricht, besserer Anwendbarkeit epistemischer Wissensbestände und einer Konzentration auf die Ausbildung kaufmännischen Zusammenhangswissens (Sembill 2004, S. 4). Vor dem Hintergrund des Megatrends der Digitalisierung, dessen für Unternehmen relevante Aspekte im deutschsprachigen Raum gern unter dem Schlagwort „Industrie 4.0“ subsumiert werden, erfährt diese Forderung auch aus technologischer Sicht zusätzliche Bekräftigung (Hirsch-Kreinsen 2015, S. 14; Liggesmeyer/Dörr/Heidrich 2014, S. 111; Eichhorst/Buhlmann 2014, S. 138). Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeiter, zu denen ein großer Teil der kaufmännischen Berufe wie z. B. Büro- und Industriekaufleute zu zählen sind, werden im Zuge zunehmender Automatisierbarkeit auch weniger klar strukturierter Tätigkeitsbereiche als gefährdet, also als mehr und mehr durch Maschinen ersetzbar, bezeichnet (Brzeski/Burk 2015, S. 2 f.). Obgleich derartige Prognosen Potenziale durch neu entstehende Arbeitsplätze und die möglicherweise qualitative Aufwertung bestehender Tätigkeitsbereiche weitgehend unbeachtet lassen, erscheint eine zeit-

nahe Reaktion der beruflichen Bildung auf sich verändernde Anforderungen durchaus empfehlenswert. Die zunehmende Integration einzelner betrieblicher Aufgabenbereiche und Module sowie die voranschreitende Automatisierung von Routinetätigkeiten erschweren für Auszubildende das Sammeln konkreter Handlungserfahrungen im betrieblichen Bereich. Darüber hinaus ist das Abstraktionsniveau als steigend zu bewerten, die betrieblichen Geschäftsprozesse werden zunehmend schwerer greifbar und laufen in hohem Maße dematerialisiert ab (Kagermann/Wahlster/Helbig 2013, S. 57). Während Auszubildenden in Betrieben somit immer weniger Chancen zum Erwerb konkreter Handlungserfahrungen zuteilwerden, stehen die berufsbildenden Schulen zunehmend vor der Aufgabe, Lernende zu einem Denken in Abläufen und Strukturen auszubilden und die Vernetzung vormals isolierter Wissensbestände zu befördern. Nachdem die durch die Kultusministerkonferenz erlassenen Rahmenlehrpläne auf diese Aspekte in kaufmännischen Ausbildungsberufen durch Lernfeldorientierung und expliziter Thematisierung von Geschäftsprozessorientierung, der Orientierung an betrieblichen Informationssystemen und dem Einsatz informationstechnischer Systeme reagierten (BSTMUK 2012), ist im folgenden Schritt eine zeitnahe Umsetzung auf Ebene der Unterrichtsdurchführung vorzunehmen. Integrierte Unternehmenssoftware – üblicherweise wird hierbei von Enterprise-Resource-Planning-Systemen gesprochen – offenbart in vielerlei Hinsicht Potenziale zur Realisierung der oben angesprochenen Lernziele. ERP-Systeme bilden bei Bedarf sämtliche betriebliche Funktionsbereiche ab und können komplexe Unterrichtsgegenstände in Form von Modellunternehmen im Unterricht verfügbar machen. Durch die Systeme können zeitliche Restriktionen aufgelöst werden (Tramm 2009, S. 77). Betriebliche Abläufe wie z. B. ein Produktionsprozess können so komprimiert und im Unterricht fassbar dargestellt werden. ERP-Systeme erlauben darüber hinaus die abteilungsübergreifende Arbeit mit und an betrieblichen Geschäftsprozessen aus unterschiedlichen Perspektiven. Lernende können Rollen und Positionen einnehmen, die ihnen im Rahmen der betrieblichen Ausbildung aufgrund hohen unternehmerischen Risikos oder hoher Fehlerkosten verwehrt bleiben. ERP-Systeme können somit auch zur Realisierung einer fehleroffenen Lernumgebung beitragen (Häuber 2009, S. 197). Die Implementierung ERP-basierten Unterrichts stellt Schulen bzw. schulisches Lehrpersonal aus technischen, didaktischen, personellen und organisatorischen Gesichtspunkten jedoch vor unterschiedliche Umsetzungsschwierigkeiten (Pongratz 2012, S. 112), denen auf mehreren Ebenen begegnet werden muss.

Es stellt sich folglich die Frage, welche Determinanten für die erfolgreiche Einführung in die schulische Arbeit mit ERP-Systemen zu berücksichtigen sind. Ziel dieses Beitrages soll es daher sein, auf Basis eines theoretisch fundierten ERP-Arrangements und zugehöriger dokumentierter Einsatzerfahrungen methodisch-didaktische und technische Hinweise für einen niederschwelligen Einstieg in die Arbeit mit ERP-Systemen zu formulieren. Hierzu sollen zunächst der Begriff des ERP-Systems und die Besonderheiten des schulischen Einsatzes genauer dargelegt werden.

2 ERP-Systeme im Unterrichtseinsatz

Enterprise-Resource-Planning-Systeme bilden diverse Funktionsbereiche eines Unternehmens ab und halten alle im Unternehmen anfallenden Stamm- und Bewegungsdaten in einer zentralen Datenbasis verfügbar. Sie dienen damit zunächst der Integration einzelner Verrichtungen entlang der betrieblichen Wertschöpfungskette. Durch Historisierung der Datenbestände können die in ERP-Systemen vorhandenen Daten aber auch als Basis für Führungsinformationssysteme und Datawarehouses dienen. ERP-Systeme leisten somit neben der horizontalen Integration entlang der Wertschöpfungskette auch einen Beitrag zur vertikalen Integration entlang der Unternehmenshierarchie (Mertens 2009, S. 5). Der Einsatz dieser Systeme ist heute über verschiedene Branchen und Betriebsgrößen weit verbreitet. Nur etwa 9 % der deutschen Industrieunternehmen ab 50 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern setzen kein ERP-System ein (Konradin 2011, S. 17). Der Funktionsumfang von ERP-Systemen lässt sich üblicherweise modular erweitern, dabei sind branchenspezifische Lösungen geläufig. Folgende Funktionsbereiche sind als ERP-Standardmodule zu bezeichnen (Kurbel 2005, S. 246):

- Produktionsplanung und -steuerung mit Warenwirtschaft, Lagerhaltung, Einkauf sowie Kapazitäts- und Ressourcenplanung
- Verkauf und Vertrieb
- Controlling und Rechnungswesen

Für den kaufmännischen Unterricht können ERP-Systeme wertvolle Werkzeuge zur umfassenden Bearbeitung komplexer und inhaltlich anspruchsvoller Problemstellungen darstellen. Lernende erhalten nicht nur einen Gesamtüberblick über das im System abgebildete Unternehmen, sie sind auch in der Lage, die innerbetrieblichen Wirkungs- und Leistungsgefüge aktiv zu erkunden. Dies beinhaltet u. a. das Bearbeiten betrieblicher Stamm-, Organisations- und Bewegungsdaten. ERP-Systeme ermöglichen die Anwendung der kaufmännischen Kalküle an realitätsnahen betrieblichen Datenstrukturen. Der ERP-Einsatz betont somit die handlungsorientierte Ausgestaltung von Lehr-Lern-Arrangements (Preiß/Tramm 1996, S. 266). Im Gegensatz zur betrieblichen Nutzung derartiger Systeme wirken sich Fehleingaben oder fehlerhafte Bearbeitungsschritte nicht in wirtschaftlicher Hinsicht negativ aus, sodass ERP-Systeme fehleroffene Lernumgebungen bereitstellen (Häuber 2009, S. 197). Vor dem Hintergrund des Megatrends der Digitalisierung ist der Arbeit mit ERP-Systemen im kaufmännischen Unterricht zusätzliche Relevanz beizumessen, zumal ein Großteil der entscheidungsrelevanten Datenbestände bereits heute aus Produktivsystemen bezogen und in die Datenbasis der ERP-Systeme überführt wird. Darüber hinaus ist zu erwarten, dass sich kaufmännisches Handeln zukünftig mehr auf die Bearbeitung von Sonder- oder Störfällen sowie auf die Planung konzentrieren wird, da von zunehmender Automatisierbarkeit kaufmännischer Routinetätigkeiten auszugehen ist (Windelband 2014, S. 158). Obgleich sich diese Annahme derzeit noch nicht durchgängig in Anforderungen an kaufmännische Angestellte niederschlägt – Analysen von Stellenausschreibungen bestätigen eine ausgeprägte Orientierung an etablierten kaufmänni-

schen Fachkenntnissen (Trost/Weber 2012, S. 234) –, so ist allein aufgrund des hohen Verbreitungsgrades von ERP-Systemen dennoch von einer hohen Bedeutung des Unterrichtseinsatzes auszugehen. Die Nutzung der beschriebenen Potenziale ERP-basierten Unterrichts ist aber gewissen Anforderungen unterworfen, die sich sowohl in der didaktischen Gestaltung als auch in technischen Aspekten niederschlagen. Auf diese Faktoren soll nachfolgend eingegangen werden.

3 Gestaltungsfaktoren ERP-basierter Lehr-Lern-Arrangements

Technische Gestaltungsfaktoren betreffen sowohl die Auswahl eines ERP-Systems als auch einzelne Funktionsbereiche. Häuber (2009, S. 200) formuliert wesentliche technische Anforderungen an im schulischen Kontext einzusetzende ERP-Systeme. Demnach sind neben geringem Installationsaufwand und der Vollständigkeit des verwendeten Systems die Möglichkeit der Einbindung unterschiedlicher Modellunternehmen sowie das dezentrale Abspeichern von Unternehmensdaten auf Clientcomputern als zentrale Kriterien zu bezeichnen. Obgleich die zentrale Datenhaltung im betrieblichen Einsatz ein konstituierendes Merkmal von ERP-Systemen darstellt, kann es im Unterrichtseinsatz notwendig erscheinen, einzelnen Lernenden oder Kleingruppen eine eigene Datenbasis zur Verfügung zu stellen. Insbesondere bei Bearbeitung identischer Aufträge ist ein dezentraler Datenbestand vorzusehen, da die langsamer Lernenden einzelne Teilbereiche aufgrund dezimierter Lagerbestände oder mangelnder Kontendeckung sonst unter Umständen nicht mehr problemlos bearbeiten können. Als wesentlicher Punkt bleibt zu ergänzen, dass es sich aufgrund der heterogenen schulischen IT-Infrastrukturen um ein flexibel einsetzbares System handeln sollte, das sowohl in virtualisierten als auch in klassischen IT-Landschaften benutzbar ist.

Aus didaktischer Perspektive lassen sich zunächst unterschiedliche Rollen des ERP-Systems in Lehr-Lern-Arrangements unterscheiden. ERP-Systeme können selbst Gegenstand kaufmännischen Unterrichts sein. Demgegenüber können ERP-Systeme auch Werkzeuge bzw. Lernmittel zur Auseinandersetzung der Lernenden mit anderen Lerngegenständen darstellen. Eine Positionierung des ERP-Systems als Lerngegenstand erscheint besonders zur Ausbildung grundlegender Bedienfertigkeiten und zum Kennenlernen der zentralen Programmstrukturen geeignet. Diesbezüglich ist bei differenzierterer Betrachtung das aktive Kennenlernen des Systems im Sinne einer AnwenderInnenschulung von der passiven Erkundung anhand exemplarischer Abbildungen oder Videosequenzen (Tutorials) zu unterscheiden. In beiden Fällen dient der Systemeinsatz aber lediglich dazu, die Bedienung des Systems als solche zu erlernen. Die Positionierung eines ERP-Systems als Unterrichtsgegenstand erscheint im Sinne der informatorischen Grundbildung (Hubwieser 2007, S. 49) durchaus notwendig, um es im weiteren Unterrichtsverlauf zur Bearbeitung komplexerer Geschäftsvorfälle einsetzen zu können. Eine längere Konzentration auf das Ausbilden von Bedienfertigkeiten wäre aber aus mehreren Gründen problematisch. Einerseits wären AnwenderIn-

nenschulungen im dualen System der Berufsausbildung aufseiten der Ausbildungsbetriebe zu verorten. Andererseits erscheint es fraglich, ob die oben beschriebenen Potenziale hinsichtlich der fehleroffenen Arbeit an betrieblichen Geschäftsprozessen anhand einer stärker geleiteten AnwenderInnenschulung Förderung erfahren können. ERP-Unterricht sollte daher nicht als reine AnwenderInnenschulung konzipiert werden (Budde 2004, S. 161). Zur Positionierung des ERP-Systems als Werkzeug zur Arbeit an betrieblichen Geschäftsprozessen bedarf es besonderer Materialien. Aktuell wird seitens mehrerer Landeseinrichtungen verwendbares Unterrichtsmaterial für unterschiedliche ERP-Systeme in Form von realitätsnahen Unternehmensdaten bzw. Modellunternehmen zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus existieren Handreichungen, die Aufgaben und Lösungen zur direkten Verwendbarkeit im Unterricht bereitstellen (LSBW 2016, Friedrich/Grünewald/Decker/Schütz 2013). Komplexere Problemstellungen und Handlungssituationen sind aber meist individuell für die jeweilige Zielgruppe zu konstruieren. Am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg wurde ein einführendes Unterrichtsarrangement für Kaufleute erstellt, das einen prozessorientierten Einstieg in die Arbeit mit ERP-Systemen ermöglichen soll (Frötschl 2015, S. 5 f.).

4 Einführendes Unterrichtsarrangement für auszubildende Kaufleute

Das einführende Unterrichtsarrangement verfolgt das Ziel, Lernende in kaufmännischen Ausbildungsberufen anhand realitätsnaher Geschäftsvorfälle mit der Arbeit in einem ERP-System vertraut zu machen und das Zusammenspiel verschiedener betrieblicher Funktionsbereiche zu erkunden. Die Lernenden wechseln im Verlauf des Arrangements zwischen unterschiedlichen betrieblichen Funktionsbereichen und übernehmen verschiedene Rollen. Das Arrangement soll dazu beitragen, ERP-Systeme von Beginn an als Werkzeuge zur Bearbeitung von Geschäftsprozessen im Unterricht zu positionieren und Lernende im Sinne selbstorganisationsoffener Lehr-Lern-Arrangements mit realitätsnahen Problemfällen zu konfrontierten. Das Arrangement gliedert sich in folgende drei Module (Frötschl 2015, S. 161 f.):

1. Lernende bearbeiten einfache Rechercheaufträge. Sie ermitteln Informationen aus dem System und verschaffen sich dabei einen ersten Überblick über die Funktionsbereiche Einkauf, Lager und Verkauf.
2. Lernende legen einen neuen Kunden im System an und bearbeiten einen einfachen Verkaufsprozess, bei dem die gewünschten Artikel in ausreichender Stückzahl auf Lager sind.
3. Lernende bearbeiten einen Verkaufsauftrag, der das Ermitteln eines geeigneten Lieferanten, das Bestellen der gewünschten Artikel, das Vergeben passender Zahlungsbedingungen sowie das Verbuchen der einzelnen Teilschritte nach dem Eingang der Lieferung und der Zahlung erfordert.

Das einführende Arrangement wurde in mehreren Durchläufen im Fachbereich Einzelhandel an einer kaufmännischen Berufsschule durchgeführt und evaluiert. Es wurden insgesamt 73 Lernende in fünf Klassen beim Durchlaufen des einführenden Arrangements begleitet. Die Evaluation wurde im Anschluss an das Arrangement in Form eines papierbasierten Fragebogens durchgeführt. Im Zentrum des Erkenntnisinteresses bezüglich der Evaluation standen Fragen der Bedienbarkeit des Systems, der Anforderungen an die Teilnehmer/innen sowie die Frage nach dem Beitrag des Arrangements zur Förderung kaufmännischen Zusammenhangswissens. Die Evaluation umfasst folgende Dimensionen:

- Angaben zu Fähigkeiten im Umgang mit dem Computer (FIDEC), dem praktischen Computerwissen (PRACOWI) und zur Computerängstlichkeit (COMA) aus dem Inventar zu Computerbildung INCOBI-R (Richter/Naumann/Horz 2010)
- Fragen zu vorhandenen Erfahrungen mit ERP-Systemen
- Fragen zur Einschätzung der Relevanz der erlebten Unterrichtseinheit
- Aussagen zur Lernmotivation während des Projekts anhand der Motivationsskalen nach Prenzel, Kristen, Dengler, Eittele & Beer (1996).

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass Lernende mit hohem praktischen Computerwissen und hoher Sicherheit im Umgang mit dem Computer die Bedienung des Systems tatsächlich positiver einschätzen (Frötschl 2015, S. 217). Allerdings wird das genutzte System in einer Durchschnittsbetrachtung hinsichtlich der Bedienbarkeit durchaus positiv bewertet. Die Entscheidung, ein als vergleichsweise intuitiv bedienbar geltendes System einzusetzen (Hustad/Olsen 2011, S. 118), erweist sich demnach als richtig. Die Evaluationsdaten zeigen im weiteren Verlauf, dass sich die Arbeit an als realitätsnah empfundenen Handlungssituationen auch im Rahmen des schulischen ERP-Einsatzes positiv auf das Interesse der Teilnehmenden auswirkt (Frötschl 2015, S. 221 ff.) und die problemorientierte Einführung in die Arbeit mit integrierter Unternehmenssoftware die Lernenden im evaluierten Angebot nicht überfordert (Frötschl 2015, S. 240 ff.). Um im Sinne eines explorativen Vorgehens weitere Strukturen in den Daten zu erkennen, wurden die Daten der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer Clusteranalyse weiter untersucht. Zur Berechnung wird eine hierarchische Clusteranalyse verwendet, da diese sich im Gegensatz zu anderen Gruppierungsverfahren wie z. B. der Clusterzentrenanalyse auch für kleinere Fallzahlen eignet (Bühl/Zöfel 2005, S. 485). Ein Gütekriterium der Clusteranalyse wird durch die Unkorreliertheit der verwendeten Zielvariablen beschrieben. Backhaus, Erichson, Plinke und Weiber (2006, S. 550) empfehlen den Ausschluss aus der Ausgangsmatrix für Merkmale, die hohe Korrelationen ($> 0{,}9$) aufweisen. Im vorliegenden Fall sind keine derart hohen Zusammenhänge zwischen den Zielvariablen zu beobachten. Eine grafische Analyse des Elbow-Kriteriums bestätigt die deutliche Zunahme der Inhomogenität nach dem Fusionierungsschritt von einer 4-Cluster-Lösung hin zu einer 3-Cluster-Lösung. Die Gruppenzuordnung erfolgt daher auf Basis von vier Clustern (Backhaus/Erichson/Plinke/Weiber 2006, S. 536). Es wurden folgende Merkmale als Kriterien herangezogen:

- Ergebnis des papierbasierten Tests am Ende des Arrangements (Gesamtpunktzahl Testergebnis)
- Aussagen zur Benutzung der eingesetzten ERP-Lösung (Benutzung von Microsoft Dynamics NAV)
- Aussagen zum Interesse während der Bearbeitung der Module (Interesse)
- Einschätzung der Relevanz für anstehende Prüfungen (Empfinden von Wichtigkeit)
- Beimessen von Bedeutung für den zukünftigen Beruf (Beimessen von Bedeutung)
- Aussagen zum selbst wahrgenommenen Kenntniserwerb (Wahrgenommener Kenntniserwerb)
- Aussagen zur Einschätzung des Computers als nützliches Arbeitsmittel (FIDEC 10)
- Aussagen zur Sicherheit im Umgang mit dem Computer bzw. zur Computerängstlichkeit (COMA)
- Ergebnisse eines kurzen Tests zum praktischen Computerwissen (PRACOWI)

Die vier durch das Ward-Verfahren ermittelten Gruppen sind durch die in folgender Abbildung ersichtlichen Werte für die identifizierenden Faktoren charakterisiert.

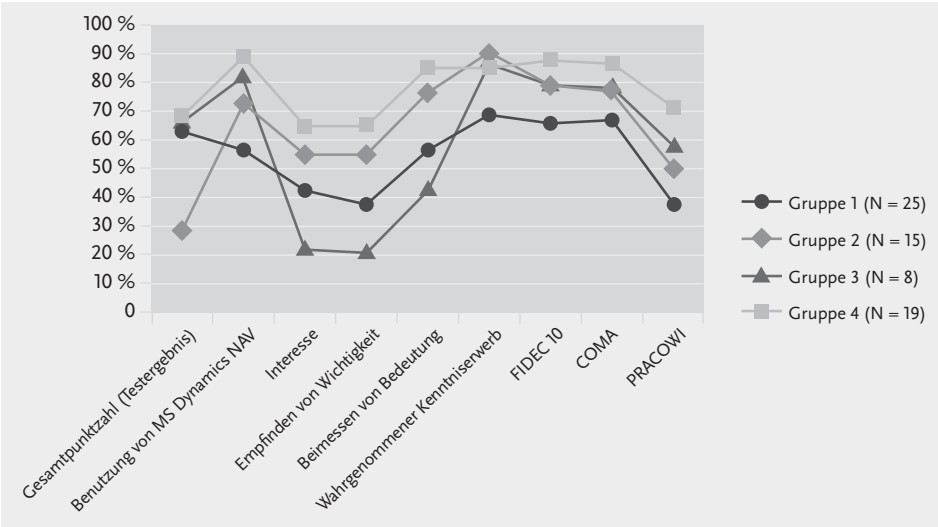

Abb. 1 Kennwerte der identifizierenden Merkmale einer Clusteranalyse

Gruppe 1

Lernende der ersten Gruppe (N=25) weisen im Vergleich mit den anderen Gruppen die niedrigsten Werte beim Inventar zur Computerbildung auf, insbesondere bei der Einschätzung des Computers als sinnvolles Arbeitsmittel. Die Beurteilung

der Bedienbarkeit der eingesetzten ERP-Lösung fällt in dieser Gruppe mit einem Zustimmungsanteil von 56 % erwartungsgemäß am schlechtesten aus, bewegt sich aber über dem Skalenmittelpunkt. Auch bei den Werten zur Relevanzeinschätzung und dem Interesse rangiert Gruppe 1 in der unteren Hälfte des Feldes. Die Lernenden in Gruppe 1 empfinden die Inhalte im Vergleich mit den übrigen Gruppen darüber hinaus als schwieriger und belastender. Die Testergebnisse korrespondieren für Gruppe 1 in hohem Maße mit der Selbsteinschätzung zum Kenntniserwerb. Die Lernenden in Gruppe 1 sind offenbar in der Lage, die eigene Lernleistung kritisch und realistisch einzuschätzen.

Gruppe 2

Die zweite der identifizierten Gruppen (N=15) ist insbesondere durch das schlechteste Ergebnis der Bearbeitung der abschließenden Testsequenz charakterisierbar. Eine einfaktorielle Varianzanalyse bestätigt sowohl die statistische Signifikanz als auch die Stärke des Unterschieds zu den Ergebnissen der anderen Gruppen. Darüber hinaus liefern die Lernenden der zweiten Gruppe die höchsten Werte bei der Selbsteinschätzung ihres wahrgenommenen Kenntniserwerbs. Bei keiner anderen Gruppe ist das Missverhältnis zwischen der eigenen Wahrnehmung des Erlernens neuer Inhalte und dem Abschneiden in den abschließenden Tests so ausgeprägt wie in Gruppe 2.

Gruppe 3

Die Lernenden in Gruppe 3 (N=8) weisen die niedrigsten Werte hinsichtlich des Interesses und der Relevanzeinschätzung der Unterrichtsinhalte auf. Demgegenüber schneiden sie in den abschließenden Testsequenzen aber gut ab und beurteilen die Bedienung von MS Dynamics NAV als erstaunlich positiv. Es liegt die Vermutung nahe, dass sich in Gruppe 3 verstärkt Lernende vorfinden, die sich durch das Unterrichtsarrangement eher unterfordert fühlen. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass Teilnehmer/innen der Gruppe 3 sich deutlich stärker gelangweilt fühlen als Lernende anderer Gruppen, obgleich sie das Arrangement nicht als schwierig einschätzen und angeben, neue Dinge gelernt zu haben.

Gruppe 4

Lernende der vierten Gruppe (N=19) weisen in allen zur Gruppenbildung herangezogenen Bereichen vergleichsweise hohe Werte auf, besonders im Hinblick auf die Relevanzeinschätzung und die Angaben zum Interesse bei der Bearbeitung der Unterrichtsinhalte. Dabei korrespondieren die Testergebnisse im Gegensatz zu den Werten der zweiten Gruppe stärker mit den übrigen Angaben. Teilnehmende der vierten Gruppe weisen neben hohen Werten im Fragebogenteil zur Ermittlung computerbezogener Fähigkeiten auch die beste Einschätzung im Hinblick auf die Bedienbarkeit von MS Dynamics NAV auf. Die naheliegende Vermutung, dass innerhalb der vierten Gruppe besonders viele Lernende praktische Erfahrungen mit der genutzten Software haben, bestätigt sich indes nicht. Zwar ist in der vierten Gruppe in der Tat mit knapp 16 % der höchste Anteil Lernender

mit Bedienerfahrung in MS Dynamics NAV zu beobachten, der Unterschied zu den anderen Gruppen (Gruppe 1: 4 %, Gruppe 2: 7 %, Gruppe 3: 13 %) ist aber statistisch nicht signifikant.

5 Implikationen der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Auswertung geben Anlass zur Annahme, dass neben einer Orientierung an realitätsnahen Unternehmensdaten und kaufmännischen Handlungssituationen auch die Auswahl der ERP-Lösung als wesentliche Determinanten eines erfolgreichen schulischen ERP-Einsatzes zu bewerten sind. Der Einsatz einer intuitiv beherrschbaren Softwarelösung erscheint empfehlenswert, zumal im untersuchten Arrangement auch Lernende mit schwach ausgeprägten Computerbedienkenntnissen die verwendete Software als gut bedienbar einschätzen. Es zeigt sich darüber hinaus, dass die angesprochenen praktischen Bedienfähigkeiten bei einer nennenswerten Anzahl an Lernenden nur schwach ausgeprägt sind. Sowohl die Einschätzung des Computers als Arbeitsgerät als auch die praktischen Bedienfähigkeiten könnten indes durch Verstetigung des Einsatzes integrierter Unternehmenssoftware Förderung erfahren.

Bezüglich der Relevanzeinschätzung muss festgehalten werden, dass die Lernenden die Bedeutung des schulischen ERP-Einsatzes für den zukünftigen Beruf (Beimessen von Bedeutung) deutlich höher einschätzen als die Relevanz der ERP-Nutzung für Prüfungen in der Schule (Empfinden von Wichtigkeit). Vor dem Hintergrund der weiten Verbreitung klassischer, summativer papierbasierter Tests zur Leistungsfeststellung erscheint dieses Ergebnis zunächst durchaus plausibel. Eben diese Testinstrumente scheinen den Erfordernissen in ERP-basierten und geschäftsprozessorientierten Lehr-Lern-Arrangements jedoch nur sehr bedingt zu entsprechen. Die vorliegenden Daten zeigen deutlich, dass sich Gruppen bezüglich des Kenntniserwerbs einerseits teilweise deutlich überschätzen und andererseits in statischen papierbasierten Tests keine dynamischen Abläufe, wie sie das ERP-System eigentlich abbildet, untersucht werden können. Testeinheiten sollten daher direkt am System durchgeführt werden. Das eingesetzte ERP-System würde dies – ggf. können Zwischensicherungen platziert werden, um Folgefehler zu vermeiden – durchaus unterstützen.

Die Evaluationsergebnisse zeigen weiterhin, dass sich die gebildeten Gruppen bezüglich der Relevanzeinschätzung und dem Interesse teilweise stark unterscheiden. Ob und inwiefern diesen Einschätzungen durch die Komplexität der zu bearbeitenden Problemstellungen, methodischen Gestaltungsoptionen oder weiterer zielgruppenspezifischer Anpassung der verwendeten Materialien begegnet werden kann, muss in weiterführenden ERP-basierten Arrangements ermittelt werden.

Literatur

Backhaus, Klaus/Erichson, Bernd/Plinke, Wulff/Weiber, Rolf (2006): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 11. Aufl. Berlin, Heidelberg, New York.

Brzeski, Carsten/Burk, Inga (2015): Die Roboter kommen. Folgen der Automatisierung für den deutschen Arbeitsmarkt. Online: https://www.ing-diba.de/pdf/ueber-uns/presse/publikationen/ing-diba-economic-research-die-roboter-kommen.pdf (24.07.2016).

BSTMUK (2012): Lehrpläne für die Berufsschule – Beschulung der Berufsgruppe Handel und Verkauf. Online: http://www.isb.bayern.de/berufsschule/lehrplan/berufsschule/lehrplan-lehrplanrichtlinie/1252/(19.07.2016).

Budde, Roland (2004): ERP-Softwareeinsatz im Rahmen von Lernfeldern. In: Gramlinger, Franz/Steinemann, Sandra/Tramm, Tade (Hrsg.): Lernfelder gestalten – miteinander Lernen – Innovationen vernetzen. Paderborn, S. 159–169.

Bühl, Achim/Zöfel, Peter (2005): SPSS 12 – Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. 9. Aufl. München.

Eichorst, Werner/Buhlmann, Florian (2015): Die Zukunft der Arbeit und der Wandel der Arbeitswelt. In: Wirtschaftspolitische Blätter, 62 (1), S. 131–148.

Friedrich, Hermann/Grünewald, Mathias/Decker, Harald/Schütz, Jochen (2013): Warenwirtschaft in der Industrie – Einsatz der ERP-Software Microsoft Dynamics NAV 4.0 im Unterricht. Online: http://www.erp-software-bayern.de/userfiles/Dyn_NAV_2009/WAWI_handreichungen_40_2013.zip (21.07.2016).

Frötschl, Clemens (2015): Enterprise Resource Planning Systeme im kaufmännischen Unterricht. Bamberg.

Häuber, Gerd (2009): Prozessorientierte Wirtschaftsdidaktik und Einsatz von ERP-Systemen im kaufmännischen Unterricht. In: Pongratz, Horst/Tramm, Tade/Wilbers, Karl (Hrsg.): Prozessorientierte Wirtschaftsdidaktik und Einsatz von ERP-Systemen im kaufmännischen Unterricht. Aachen, S. 195–204.

Hirsch-Kreinsen, Hartmut (2015): Industrie 4.0: Entwicklungsperspektiven. In: ifo Schnelldienst 10/2015, S. 13–16.

Hubwieser, Peter (2007): Didaktik der Informatik – Grundlagen, Konzepte, Beispiele. 3., überarb. u. erw. Aufl. Berlin.

Hustad, Eli/Olsen, Dag (2011): Teaching Enterprise Systems in Higher Education: The Learning Context Triangle. In: Proceedings of the 8th International Conference on Enterprise Systems, Accounting and Logistics (8th ICESAL 2011), S. 106–125. Online: https://www.yumpu.com/en/document/view/35067149/teaching-enterprise-systems-in-higher-education-the-icesal (23.07.2016).

Kagermann, Henning/Wahlster, Wolfgang/Helbig, Johannes (2013): Umsetzungsempfehlungen für das Zukunftsprojekt Industrie 4.0 – Abschlussbericht des Arbeitskreises Industrie 4.0. München. Online: https://www.bmbf.de/files/Umsetzungsempfehlungen_Industrie4_0.pdf (21.07.2016).

Kurbel, Karl (2005): Produktionsplanung und -steuerung im Enterprise Resource Planning und Supply Chain Management. 6. Aufl. München.

Liggesmeyer, Peter/Dörr, Jörg/Heidrich, Jens (2014): Big Data in Smart Ecosystems. In: Informatik-Spektrum, 37 (2), S. 105–111.

LSBW (2016): Materialien zum unterrichtlichen Einsatz der integrierten Unternehmenssoftware Microsoft Dynamics NAV. Online: http://www.ls-bw.de/dienstleistungen/beruflschulen/umat/kfm/navision/(19.07.2016).

Mertens, Peter (2009): Integrierte Informationsverarbeitung 1. Operative Systeme in der Industrie. 17., überarb. Aufl. Wiesbaden.

Pongratz, Horst (2012): Implementierung von ERP-Systemen in den Unterricht an beruflichen Schulen. Berlin.

Preiß, Peter/Tramm, Tade (1996): Die Göttinger Konzeption des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens. In: Preiß, Peter/Tramm, Tade (Hrsg.): Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken – didaktische Innovationen für die kaufmännische Ausbildung. Wiesbaden, S. 222–323.

Richter, Tobias/Naumann, Johannes/Horz, Holger (2010): Eine revidierte Fassung des Inventars zur Computerbildung (INCOBI-R). In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 24 (1), S. 23–37.

Sembill, Detlef (2004): Abschlussbericht für das im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms: „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ durchgeführte DFG-Projekt „Prozessanalysen Selbstorganisierten Lernens“. Online: https://www.unibamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/sowi_lehrstuehle/wirtschaftspaedagogik/Dateien/Forschung/Forschungsprojekte/Prozessanalysen/DFG-Abschlussbericht_sole.pdf (20.07.2016).

Tramm, Tade (2009): Von der Geschäftsprozess- zur Lernprozessperspektive. In: Pongratz, Horst/Tramm, Tade/Wilbers, Karl (Hrsg.): Prozessorientierte Wirtschaftsdidaktik und Einsatz von ERP-Systemen im kaufmännischen Unterricht. Aachen, S. 77–101.

Trost, Sandra/Weber, Susanne (2012): Fähigkeitsanforderungen an kaufmännische Fachkräfte – Eine kompetenzbasierte Analyse von Stellenanzeigen mittels O*NET. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 108 (2), S. 217–242.

Windelband, Lars (2014): Zukunft der Facharbeit im Zeitalter „Industrie 4.0“. In: Journal of Technical Education, 2 (2), S. 138–160.

Effekte des Leistungsselbstkonzepts auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern im Fach Rechnungswesen

Maria Krumpholz (Universität Bamberg), Christoph Helm (Johannes Kepler Universität Linz) & Karin Heinrichs (Universität Bamberg)

Abstract

Die Schlüsselrolle des domänenspezifischen, leistungsbezogenen Selbstkonzepts für die Vorhersage schulischer Lernprozesse und Leistungen ist seit Längerem international sowie für den deutschsprachigen Raum empirisch belegt (Marsh/Trautwein/Lüdtke/Köller/Baumert 2005; Helmke/van Aken 1995; Rost/Dickhäuser/Sparfeldt/Schilling 2004; Valentine/DuBois/Cooper 2004). Dabei wirkt das Leistungsselbstkonzept grundsätzlich nicht direkt auf die Leistung von Lernenden, sondern über unterschiedliche komplexe Mediationsmechanismen, die wiederum das leistungs- und lernrelevante Verhalten beeinflussen (Helmke 1992). Im vorliegenden Beitrag werden diese Annahmen analysiert. Es wurden Lernende aus 24 Klassen berufsbildender mittlerer und höherer Schulen (BMHS) in Österreich einbezogen. Ziel ist es, den Einfluss des Leistungsselbstkonzepts auf das Lernverhalten und den Lernerfolg im Fach Rechnungswesen zu ermitteln.

1 Zur Definition des Leistungsselbstkonzepts

In einem ursprünglichen, recht breiten Verständnis wird das Selbstkonzept als die Selbstwahrnehmung einer Person beschrieben, die durch die Interaktion mit der Umwelt sowie wichtigen Bezugspersonen beeinflusst wird (Shavelson/Hubner/Stanton 1976, S. 411). Mit dem Begriff des Selbstkonzepts werden grundsätzlich „Einschätzungen und Einstellungen bezüglich ganz unterschiedlicher Aspekte der eigenen Person bezeichnet“ (Möller/Trautwein 2015, S. 178). Das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern umfasst mehrere Teilbereiche (Shavelson/Hubner/Stanton 1976, S. 113): soziale beziehungsweise gesellschaftliche

Akzeptanz, emotionaler Zustand und Befinden, physische Aspekte und Fähigkeiten im schulisch-akademischen Bereich. Das im Fokus dieser Arbeit stehende Leistungsselbstkonzept ist dem letzten Teilbereich zuzuordnen und spiegelt die Selbstsicht einer Person hinsichtlich der Bewältigung schwieriger Aufgaben wider. Dabei spielen der Vergleich mit anderen und die Geschwindigkeit der Aufgabenbewältigung eine wichtige Rolle (Eder 1995, S. 59).

Für die hier untersuchte Gruppe jugendlicher Lernender kann auf Basis zahlreicher Studienergebnisse erwartet werden, dass das Leistungsselbstkonzept in der Adoleszenz hohe Stabilität aufweist (zum Beispiel Fend/Stöckli 1997, S. 16; Jerusalem/Schwarzer 1991, S. 121; Marsh et al. 2005, S. 405). So wird im vorliegenden Beitrag nicht auf die Entwicklung des Leistungsselbstkonzepts fokussiert, sondern der Einfluss des Leistungsselbstkonzepts auf die Lernleistung im Längsschnitt untersucht.

2 Annahmen und Forschungsbefunde zum Einfluss des Selbstkonzepts auf den schulischen Lernerfolg

Der Self-Enhancement-Ansatz geht davon aus, dass die Leistung der Lernenden weniger von deren vorangegangener Leistung, sondern primär vom akademischen Selbstkonzept determiniert wird (Calsyn/Kenny 1977, S. 136; Helmke/van Aken 1995, S. 624). Leistungsbezogene Fähigkeitseinschätzungen wirken nicht direkt auf die Leistung der Lernenden, „sondern über die Beeinflussung des lern- und leistungsbezogenen Verhaltens“ (Helmke 1992, S. 10). Empirisch konnte vielfach belegt werden (Schöne/Dickhäuser/Spinath/Stiensmeier-Pelster 2003, S. 6; Stiensmeier-Pelster 1988), dass das Fähigkeitsselbstkonzept Einfluss auf motivationale Faktoren (z. B. Erfolgserwartungen, Attributionen, handlungsirrelevante Gedanken) ausübt, diese wiederum auf das Verhalten und auf die Leistung wirken. Die Annahmen zu diesen vermittelnden Wirkungsmechanismen werden im Folgenden genauer ausgeführt.

2.1 Auswirkungen eines niedrigen Leistungsselbstkonzepts

Nach der auf Weiner (1986) aufbauenden attributionstheoretischen Erklärung des Phänomens der erlernten Hilflosigkeit (Stiensmeier-Pelster 1988) tendieren Schülerinnen und Schüler mit geringem Fähigkeitsselbstkonzept dazu, ihre Misserfolge auf internal stabile und nichtkontrollierbare Faktoren wie beispielsweise mangelhafte Fähigkeiten oder Intelligenz zu attribuieren. Dieser Zusammenhang wird zu den bestbelegten Erkenntnissen der Motivationsforschung gezählt (Helmke 1992, S. 109). Je stärker eine Person davon überzeugt ist, keine Erfolge durch eigenes Handeln bzw. eigene Fähigkeiten erzielen zu können, umso sinnloser erscheinen weitere Bemühungen. Misserfolge führen bei Schülerinnen und Schülern mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept zu einem schnellen Rückgang ihrer Erfolgserwartung, zu Hilflosigkeitserleben und damit zu einer reduzierten Anstrengung, was sich letztendlich in abfallenden Leistungen der Lernenden nie-

derschlägt (Helmke/van Aken 1995, S. 624). Dazu kommt, dass Schülerinnen und Schüler mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept tendenziell kritischen Lernsituationen ausweichen (z. B. Wahl leichter anstatt schwieriger Aufgaben), da diese eine potenzielle Gefährdung für ihr Fähigkeitsselbstkonzept darstellen (Helmke/van Aken 1995, S. 624). Leichte Aufgabenstellungen sind für das Erzielen von Lern- und damit Leistungsfortschritten jedoch wenig geeignet.

Einen weiteren Erklärungsansatz für ein misserfolgsvermeidendes Verhalten liefert die Self-consistency-Theory (Jones 1973, S. 186). Aufgrund des Bedürfnisses nach Stabilität der Sicht auf die eigene Person vermeiden Schülerinnen und Schüler mit niedrigem akademischem Fähigkeitsselbstkonzept Situationen, durch die sich ihr Fähigkeitsselbstkonzept verändern könnte. Sie zeigen geringere Anstrengung, gute Schulleistungen zu erzielen (Skaalvik/Hagtvet 1990, S. 292). Dieses ungünstige Arbeits- und Lernverhalten wirkt sich langfristig negativ auf die Schulleistungen aus (Helmke/Weinert 1997, S. 113).

Ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept könnte außerdem dazu führen, dass sich in schulischen Leistungssituationen „vermehrt handlungsirrelevante Gedanken" (Stiensmeier-Pelster/Schöne 2008, S. 69) einstellen. Während einer Prüfungssituation denken Lernende mit niedrigem leistungsbezogenen Selbstkonzept bspw. häufiger über Ursachen und Konsequenzen eines Versagens nach (Schöne et al. 2003, S. 6). Dies kann sich negativ auf die Konzentration und Aufmerksamkeit sowie schlussendlich auf die Leistung auswirken. Stiensmeier-Pelster (1988, S. 109) verweist auf empirische Evidenz, die belegt, dass Schülerinnen und Schüler mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept verstärkt „durch handlungsirrelevante Gedanken beeinträchtigt werden", die wiederum mit schlechten Leistungsergebnissen einhergehen.

2.2 Auswirkungen eines hohen Leistungsselbstkonzepts

Im Gegensatz dazu ist ein positiv ausgeprägtes akademisches Selbstkonzept vorteilhaft für die Initiierung von und Ausdauer in Lern- und Leistungssituationen (Helmke 1992; Helmke/van Aken 1995, S. 624). Schülerinnen und Schülern mit höherem leistungsbezogenen Selbstkonzept gelingt es – so zeigen Längsschnittanalysen – bessere Leistungen zu erzielen, da sie neben einem intensiven und zielgerichteten Hausaufgaben- und Lernengagement eine allgemein höhere Anstrengungsbereitschaft zeigen (Helmke 1992, S. 193–194). Außerdem beteiligen sie sich mental stärker am Unterrichtsgeschehen und können sich effizienter gegen Ängste in Lern- und Prüfungssituationen abschirmen. Hintergrund dafür sind unter anderem die günstigen Attributionsmuster. Da Schülerinnen und Schüler mit einem höheren Fähigkeitsselbstkonzept tendenziell ihre eigenen Fähigkeiten und Begabungen für ihre Leistungserfolge verantwortlich machen, empfinden sie vermehrt positive selbstbezogene Gefühle wie Freude und Stolz über ihre eigene Tüchtigkeit (Meyer 1984, S. 127). Solche stabilen Faktoren führen zu größeren Erwartungsänderungen als variable Aspekte (z. B. Zufall oder Anstrengung). Dadurch steigen die Erwartungshaltung bzw. die Zuversicht auch künftig

gute Schulleistungen erbringen zu können. Dies hat wiederum zur Folge, dass die Motivation ansteigt und Schülerinnen und Schüler lernförderliche, mittelschwere Aufgabenstellungen auswählen (Stiensmeier-Pelster/Blake/Schlangen 1996, S. 173; Stiensmeier-Pelster/Schöne 2008, S. 69). Ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept führt somit zu Lernerfolgen und Leistungssteigerungen.

Aufgrund der Vorstellung, dass hohe Fähigkeiten nicht plötzlich verschwinden, führen Schülerinnen und Schüler mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept Misserfolge auf unglückliche, zufällige Umstände oder die eigene unzureichende Anstrengung zurück (Stiensmeier-Pelster et al. 1996, S. 173). Diese Ursachenerklärungen werden als günstige Attributionen angesehen, da sie zukünftige Leistungserfolge „weiterhin als erreichbar erscheinen [lassen], was den weiteren Einsatz hoher Anstrengung rechtfertigt" (Stiensmeier-Pelster et al. 1996, S. 173).

2.3 Empirische Befunde

Eine Vielzahl von Korrelationsstudien belegt den Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept und der Schulleistung. Hattie (2009, S. 208) konnte im Rahmen einer Metaanalyse zeigen, dass Studien, die das Fähigkeitsselbstkonzept fokussieren, im Durchschnitt einen positiven, mittleren Zusammenhang ($r = .42$) zwischen der Leistung und dem Fähigkeitsselbstkonzept berichten. Vergleichbare Zusammenhänge zeigen sich auch in den von Skaalvik und Hagtvet (1990, S. 292) aufgezählten Forschungsarbeiten ($r = .40$ bis $r = .60$). Für das Schulfach Mathematik belegen Untersuchungsergebnisse von Schöne et al. (2003, S. 12) mit $r = .38$ bis $r = .43$, Helmke (1992, S. 142) mit $r = .38$ bis $r = .60$, Steinmayr und Meißner (2013, S. 277) mit $r_{\text{Test}} = .43$ und $r_{\text{Note}} = .58$ sowie Marsh et al. (2005, S. 404) mit $r_{\text{Test1,2}} = .32$ bzw. .28 und $r_{\text{Note1,2}} = .41$ bzw. .38 ähnliche Zusammenhangsmuster. Damit ist empirisch hinreichend belegt, dass ein niedriges (hohes) Fähigkeitsselbstkonzept mit einer eher schlechteren (besseren) Leistung einhergeht. Allerdings bleibt die Frage nach der Wirkungsrichtung in diesen Korrelationsstudien. Die Existenz von Self-Enhancement-Prozessen ist empirisch belegt. In verschiedenen Studien zeigen sich (schwach) positive, signifikante Effekte des Leistungsselbstkonzepts auf die Leistung der Lernenden (z. B. Guay/Marsh/Boivin 2003, S. 132; Kunter 2005, S. 180 f.; Marsh et al., 2005, S. 406; Skaalvik/Hagtvet 1995, S. 217–218; Valentine et al. 2004, S. 120). Allerdings beziehen sich viele dieser Studien auf das Schulfach Mathematik im allgemeinbildenden Schulbereich. Weniger stark ausgeprägt ist dagegen die Befundlage für die kaufmännische Berufsbildung.

2.4 Befunde der Berufsbildungsforschung

Metz-Göckel (2001, S. 67) konnte bei kaufmännischen Auszubildenden in NRW mittelstarke positive Zusammenhänge zwischen der Note im Fach Betriebswirtschaftslehre und der Selbstwirksamkeit nachweisen. Auch wurde für Lernende an kaufmännischen Berufsfachschulen in der Schweiz gezeigt, dass die Selbstwirksamkeit signifikant und bedeutsam zur Vorhersage der Prüfungsleistungen in den Wirtschaftsfächern am Ende der Ausbildung beiträgt (Nüesch/Metzger 2010). An

österreichischen Handelsakademien zeigten Lernende im Fach Rechnungswesen nach Greimel-Fuhrmann (2011) ein lernförderliches Attribuierungsverhalten. Diese Forschungsinitiativen belegen, dass der Einfluss der Fähigkeitsselbsteinschätzungen auf die Leistungen der Lernenden auch im kaufmännisch-beruflichen Bereich von Interesse und eine Übernahme der Befunde aus allgemeinbildenden Domänen unzureichend ist.

3 Forschungsfragen und Hypothesen

Aufgrund der fehlenden Studien zum Einfluss des Leistungsselbstkonzepts auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern in berufsbildenden Domänen wird den Effekten des leistungsbezogenen Selbstkonzepts auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler im Fach Rechnungswesen nachgegangen. Unter zusätzlicher Berücksichtigung des Leistungsniveaus der Klassen sind die folgenden Hypothesen zu prüfen:

H 1: Das Leistungsselbstkonzept beeinflusst die im Folgejahr erfasste Leistung positiv, wobei für die jeweilige Fachleistung aus dem Vorjahr kontrolliert wird (Self-Enhancement-Ansatz).

H 2: Der Self-Enhancement-Ansatz kann auch nach Kontrolle für die aggregierte Klassenleistung bestätigt werden.

H 3: Der Zusammenhang zwischen Leistungsselbstkonzept und Fachleistung ist durch das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler (Anstrengungsbereitschaft) vermittelt. So wird von den folgenden Hypothesen ausgegangen:
   a) Das Leistungsselbstkonzept sagt die Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler positiv vorher.
   b) Die Anstrengungsbereitschaft der Lernenden ist wiederum ein positiver Prädiktor der Leistung im Fach Rechnungswesen.

4 Studiendesign, Operationalisierung und Analysen

Die Daten stammen aus der Längsschnittstudie LOTUS (Lernen in Offenen und Traditionellen UnterrichtsSettings, Helm 2014). 840 Lernende (68,7 % weiblich, Alter_M 15.52 Jahre, Alter_{SD} = 9.5 Monate; aus 24 BMHS der Sekundarstufe II in Österreich) wurden im Längsschnitt befragt (Rechnungswesenkompetenz mittels eines Papier-Bleistift-Tests; leistungsbezogenes Selbstkonzept mittels eines Onlinefragebogens). Für die vorliegenden Analysen wurden die Erhebungen am Beginn (t1) und Ende der 9. (t2) sowie am Ende der 10. (t3) und 11. Schulstufe (t4) herangezogen.

Mithilfe der Skala von Eder (1995, S. 59) wurde das schulfachunabhängige *leistungsbezogene Selbstkonzept* erfasst. Die Skala „repräsentiert die Selbstsicht einer Person hinsichtlich der Bewältigung von (schwierigen) Aufgaben, wobei der Vergleich mit anderen und die Geschwindigkeit der Aufgabenbewältigung wichtige Kriterien bilden.“ „Ich weiß die Antwort auf eine Frage meistens früher als die anderen“ stellt exemplarisch eines der insgesamt elf Items dar, denen ein vierstufi-

ges Antwortformat (1 = stimmt überhaupt nicht, 4 = stimmt ganz genau) zugrunde liegt. Die Reliabilität der Skala beträgt zu t1–t3: α_{t1} = .84 bis α_{t3} = .86.

Die *Anstrengungsbereitschaft* der Schülerinnen und Schüler wurde mit dem Linzer Inventar zum Lern- und Studierverhalten (LILEST, Sageder 1995) erfasst. Die Subskala „Anstrengung" erfasst die Motivation der eigenen Person zur Bearbeitung von (anspruchsvolleren) Lernaufgaben. Die Skala setzt sich aus vier sechsstufigen (1 = sehr selten, 6 = sehr oft) Items zusammen (z. B. „Ich lerne auch solche Dinge, die einen überdurchschnittlichen Einsatz erfordern.") und verfügt über akzeptable Reliabilitäten (α_1 = .68, α_{t3} = .66, α_{t4} = .73).

Um die *Rechnungswesenleistung* der Schülerinnen und Schüler zu messen, wurden standardisierte Testversionen des WBB „Wissensüberprüfung von Basiskenntnissen der Buchhaltung" (Helm 2016, S. 150) am Ende der 9., 10. und 11. Schulstufe eingesetzt. Zu bearbeiten waren Leistungsaufgaben (53 in der 9. Schulstufe bzw. jeweils 34 in der 10. und 11. Schulstufe), die die Verbuchung von laufenden Geschäftsfällen sowie Um- und Nachbuchungen erfordern. Darüber hinaus waren Aufgaben der Kostenrechnung enthalten. Die Testitems wurden aus einem zweidimensionalen Modell (http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at) abgeleitet. Aufgaben zum Fach Rechnungswesen werden einer Inhalts- und einer Handlungsdimension zugeordnet. Die Testitems decken die Kerninhalte des kompetenzorientierten Lehrplans der kaufmännischen BMHS ab (BMUKK 2014). Die Antworten der Lernenden wurden Rasch-skaliert. Die Modellberechnungen weisen sowohl auf Item- als auch Testebene zufriedenstellende Reliabilitätswerte auf (siehe Helm 2016 für die Rasch-Modellgeltungskontrollen). Die EAP- und WLE-Reliabilitäten liegen zwischen .75 und .89.

5 Ergebnisse zum Einfluss des Leistungsselbstkonzepts auf den Lernerfolg im Fach Rechnungswesen

Die Ergebnisse der Überprüfung des *Self-Enhancement-Ansatzes* sind in Tabelle 1 dargestellt. Erwartet werden auch bei Kontrolle der Leistung aus dem Vorjahr signifikant positive Effekte des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Leistung im Folgejahr.

Tab. 1 Befunde zur Vorhersage der Leistung im Rahmen des Self-Enhancement-Ansatzes

	SL t3 (UZR 1)				SL t4 (UZR 2)			
Prädiktoren	**B**	**SE**	**β**	**p**	**B**	**SE**	**β**	**p**
SL t2	.26	.02	.41	.000				
LSK t1	.18	.06	.10	.002				
SL t3					.84	.06	.43	.000
LSK t3					.32	.10	.10	.002
R^2	.20				.21			

Anmerkungen: B = nichtstandardisierter Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler der Koeffizienten; ß = standardisierter Regressionskoeffizient; p = Irrtumswahrscheinlichkeit; R^2 = korrigiertes R^2; LSK = Leistungsselbstkonzept; SL = Leistung der Schülerinnen und Schüler; t = Messzeitpunkt

Die Leistung der Lernenden wird neben einem dominierenden signifikant positiven Effekt der Vorjahresleistung ($\beta_{SL\ t2}$ = .41 und $\beta_{SL\ t3}$ = .43) signifikant positiv durch das Leistungsselbstkonzept beeinflusst ($\beta_{LSK\ t1,\ t3}$ = .10/.10). Da sich für die Untersuchungszeiträume (UZR) 1 und 2 vergleichbare Befundmuster zeigen, gilt diese Hypothese für beide Zeiträume als bestätigt. Zudem liegt der Anteil der aufgeklärten Varianz der Fachleistung durch die beiden Prädiktoren in UZR 1 und 2 bei 20 bzw. 21 %. Diese als moderat zu interpretierenden Effektstärken untermauern die praktische Bedeutsamkeit des Leistungsselbstkonzepts für die Entwicklung der Leistungen.

Welchen zusätzlichen Einfluss die mittlere *Leistungsstärke der Klasse* über die individuelle Leistung der Lernenden und dem Leistungsselbstkonzept auf die Leistungsentwicklung über die Zeit ausübt, zeigt Tabelle 2.

Tab. 2 Befunde zur Vorhersage der Leistung im Rahmen des Self-Enhancement-Ansatzes unter zusätzlicher Berücksichtigung der Leistungsstärke der Klasse

	SL t3 (UZR 1)				SL t4 (UZR 2)			
Prädiktoren	**B**	**SE**	**ß**	**p**	**B**	**SE**	**ß**	**p**
SL t2	.22	.02	.35	.000				
LSK t1	.20	.06	.10	.001				
DL t2	.13	.04	.11	.002				
SL t3					.62	.07	.32	.000
LSK t3					.39	.10	.12	.000
DL t3					.98	.14	.23	.000
R^2	.20				.25			

Anmerkungen: B = nichtstandardisierter Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler der Koeffizienten; ß = standardisierter Regressionskoeffizient; p = Irrtumswahrscheinlichkeit; R^2 = korrigiertes R^2; LSK = Leistungsselbstkonzept; SL = Leistung der Schülerinnen und Schüler; DL = Durchschnittsleistung der Klasse; t = Messzeitpunkt

Auch Hypothese 2 wird für die beiden untersuchten Zeiträume bestätigt. Neben dem signifikant positiven und vergleichsweise stärksten (Stabilitäts-)Effekt der Leistung ($\beta_{SL\ t2}$ = .35 und $\beta_{SL\ t3}$ = .32) zeigen sich signifikant positive Einflüsse des leistungsbezogenen Selbstkonzepts ($\beta_{LSK\ t1}$ = .10 und $\beta_{LSK\ t3}$ = .12) und der jeweiligen Klassendurchschnittsleistung ($\beta_{DL\ t2}$ = .11 und $\beta_{DL\ t3}$ = .23) des Vorjahres auf die Leistung im Folgejahr. Die zusätzliche Aufnahme des Leistungsselbstkonzepts in das Modell führt allerdings nur in UZR 2 zu einer minimal verbesserten Varianzaufklärung (R^2 = 25 %). Den Erwartungen entsprechend verlagert sich allerdings für beide UZR das Beta-Gewicht der individuellen Leistung der Lernenden zugunsten der Durchschnittsleistung der Klasse.

Auch Hypothese 3a, die annimmt, dass die *Anstrengungsbereitschaft* der Schülerinnen und Schüler beim Lernen im Fach Rechnungswesen durch das Leistungsselbstkonzept positiv vorhergesagt werden kann, lässt sich mit den Daten bestätigen (siehe Tabelle 3). In beiden Untersuchungszeiträumen nimmt das Selbstkonzept aus dem jeweiligen Vorjahr deutlich positiven Einfluss ($\beta_{LSK\ t1}$ = .37 und $\beta_{LSK\ t3}$ = .48) auf die Anstrengungsbereitschaft der Lernenden im darauffolgenden Schuljahr.

Tab. 3 Befunde zur Vorhersage der Anstrengungsbereitschaft durch das Leistungsselbstkonzept

	AB t3 (UZR 1)				AB t4 (UZR 2)			
Prädiktoren	**B**	**SE**	**ß**	**P**	**B**	**SE**	**ß**	**p**
LSK t1	.70	.08	.37	.000				
LSK t3					.81	.07	.48	.000
R^2	.14				.23			

Anmerkungen: B = nichtstandardisierter Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler der Koeffizienten; ß = standardisierter Regressionskoeffizient; p = Irrtumswahrscheinlichkeit; R^2 = korrigiertes R^2; LSK = Leistungsselbstkonzept; AB = Anstrengungsbereitschaft; t = Messzeitpunkt

Tab. 4 Befunde zur Vorhersage der Leistung durch die Anstrengungsbereitschaft

	SL t3 (UZR 1)				SL t4 (UZR 2)			
Prädiktoren	**B**	**SE**	**ß**	**P**	**B**	**SE**	**ß**	**p**
AB t1	.13	.05	.13	.006				
SL t2	.37	.03	.52	.000				
AB t3					.07	.11	.03	.499
SL t3					1.617	.12	.63	.000
R^2	.30				.40			

Anmerkungen B = nichtstandardisierter Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler der Koeffizienten; ß = standardisierter Regressionskoeffizient; p = Irrtumswahrscheinlichkeit; R^2 = korrigiertes R^2; SL = Leistung der Schülerinnen und Schüler; AB = Anstrengungsbereitschaft; t = Messzeitpunkt

Hypothese 3b (Tabelle 4) kann dagegen nur für den Untersuchungszeitraum 1 bestätigt werden. Selbst unter Kontrolle der Vorjahresleistung nimmt die Anstrengungsbereitschaft aus t1 signifikant positiven Einfluss ($\beta_{AB\,t1} = .13$) auf die Entwicklung der Leistung in den ersten beiden Jahren der BMHS (9. und 10. Schulstufe). In der 11. Schulstufe lässt sich dagegen kein Effekt der Anstrengungsbereitschaft aus dem vorangegangenen Schuljahr auf die Leistung im aktuellen Schuljahr belegen ($\beta_{AB\,t3} = .03$).

6 Diskussion

Die in den allgemeinbildenden Domänen bereits empirisch bestätigte Annahme des Self-Enhancement-Ansatzes, dass das Leistungsselbstkonzept bedeutender Prädiktor für die Vorhersage der Entwicklung der Leistung der Lernenden ist, konnte in der vorliegenden Längsschnittstudie auch für die berufsbildende Domäne Rechnungswesen nachgewiesen werden. Der bedeutende Einfluss des Selbstkonzepts auf die Leistungsentwicklung bleibt selbst dann bestehen, wenn für die Vorjahresleistung sowie für die mittlere Klassenleistung kontrolliert wird. Dies unterstreicht die Bedeutsamkeit des Selbstkonzepteinflusses. Im Rahmen der Wirkungsweise von Self-Enhancement-Prozessen wird unter anderem postuliert, dass das Fähigkeitsselbstkonzept die Anstrengungsbereitschaft in Lern- und Leistungssituationen beeinflusst und sich diese wiederum positiv auf die Leistung auswirkt. Die Studie bestätigt dies und zeigt, dass das Selbstkonzept indirekt über das Lernverhalten (hier

die Anstrengungsbereitschaft) auf die Leistungsentwicklung wirkt. Damit liefert die vorliegende Studie in Übereinstimmung mit den angeführten theoretischen Annahmen und internationalen Studienergebnissen bedeutsame Befunde für Lehr-Lern-Arrangements in kaufmännischen Fächern und schließt eine Forschungslücke im Bereich der motivationalen Berufsbildungsforschung.

Abseits des Einflusses des Selbstkonzepts zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass das Kompositionsmerkmal der Klassendurchschnittsleistung auch im Fach Rechnungswesen als relevanter Prädikator der individuellen Leistung anzusehen ist. In Anlehnung an Helmke (2014) ist plausibel, dass ein höheres Vorwissen der Schülerinnen und Schüler einer Klasse zu einer effektiveren Unterrichtszeitnutzung führt und sich deshalb positiv auf die Leistung der Lernenden am Schuljahresende auswirkt. Im Unterschied zu Studienergebnissen von Köller, Trautwein, Lüdtke und Baumert (2006, S. 36) für das Fach Mathematik scheint sich die mittlere Klassenleistung in Rechnungswesen auszuwirken.

Reflektiert man die Grenzen der Studie, so ist anzumerken, dass die berichteten Effektstärken wohl eher unterschätzt werden: (1) Das gewählte Zeitintervall von einem Schuljahr ist verglichen mit anderen Studien (Shavelson/Bolus 1982; Weidinger/Spinath/Steinmayr 2015, S. 196) relativ lang. (2) Das Leistungsselbstkonzept wurde zu MZP 2 nicht erfasst und durch jenes aus MZP 1 ersetzt, was aufgrund der Stabilitätsannahme nicht verwerflich erscheint, aber das untersuchte Zeitintervall nochmals verlängert. Zudem erfolgten die Auswertungen ohne Berücksichtigung der hierarchischen Struktur der Daten. Die Vernachlässigung der hierarchischen Datenstruktur führt zu Verzerrungen in den Standardfehlern und den Kontexteffekten. Mehrebenenanalysen wären nötig, um diesen Verzerrungen zu begegnen. Zudem schränken die Panelmortalität und der damit verbundene erforderliche Umgang mit fehlenden Werten (hier: multiple Imputationen) sowie die Testmotivation die Aussagekraft der Studie ein. Trotz dieser Grenzen liefert die vorliegende Studie einen wichtigen Beitrag zur berufsbildungsbezogenen Lehr-Lern-Forschung mit Blick auf die Fähigkeitsselbsteinschätzung, das Lernengagement und die Entwicklung der Fachleistungen der Lernenden.

Literatur

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht und Kunst) (Hrsg.) (2014): Lehrplan für Handelsakademie. BGBl. II – 27. August 2014 – Nr. 209. Online: https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAK_2014.pdf (05.04.2016).

Calsyn, Robert/Kenny, David (1977): Self-concept of Ability and Perceived Evaluation of Others: Cause or Effect of Academic Achievement? In: Journal of Educational Psychology, 69 (2), S. 136–145.

Eder, Ferdinand (1995): Das Befinden von Schülerinnen und Schülern in den öffentlichen Schulen – Ergebnisse der Repräsentativerhebung. In: Eder, Ferdinand (Hrsg.): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Innsbruck, S. 24–168.

Fend, Helmut/Stöckli, Georg (1997): Der Einfluss des Bildungssystems auf die Humanentwicklung. Entwicklungspsychologie der Schulzeit. In: Weinert, Franz (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen, S. 1–35.

Greimel-Fuhrmann, Bettina (2011): Kausalattribuierung von Prüfungsleistungen im Fach Rechnungswesen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 107 (2), S. 239–255.

Guay, Frédéric/Marsh, Herbert/Boivin, Michel (2003): Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. In: Journal of Educational Psychology, 95 (1), S. 124–136.

Hattie, John (2009): Self-Concept. New York.

Helm, Christoph (2014): Lernen in Offenen und Traditionellen UnterrichtsSettings (LOTUS). Unveröffentlichte Dissertation. Johannes Kepler Universität, Linz.

Helm, Christoph (2016): Berufsbildungsstandards und Kompetenzmodellierung im Fach Rechnungswesen. Analysen zu den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) in Österreich. In: BiBB (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzorientierung. Bonn, S. 149–168.

Helmke, Andreas (1992): Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen.

Helmke, Andreas (2014): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze.

Helmke, Andreas/van Aken, Marcel (1995): The Causal Ordering of Academic Achievement and Self-Concept of Ability During Elementary School: A Longitudinal Study. In: Journal of Educational Psychology, 87 (4), S. 624–637.

Helmke, Andreas/Weinert, Franz (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, Franz (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen, S. 71–176.

Jerusalem, Matthias/Schwarzer, Ralf (1991): Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In: Pekrun, Reinhard/Fend, Helmut (Hrsg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart, S. 115–128.

Jones, Stephen (1973): Self and interpersonal evaluations. Esteem versus consistency theo-ries. In: Psychological Bulletin, 79 (3), S. 185–199.

Köller, Olaf/Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver/Baumert, Jürgen (2006): Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20 (1/2), S. 27–39.

Kunter, Mareike (2005): Multiple Ziele im Mathematikunterricht. Münster.

Marsh, Helmut/Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver/Köller, Olaf/Baumert, Jürgen (2005): Academic Self-Concept, Interest, Grades, and Standardized Test Scores: Reciprocal Effects Models of Causal Ordering. In: Child Development, 76 (2), S. 397–416.

Metz-Göckel, Hellmut (2001): Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Beck, Klaus/Krumm, Volker (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung. Opladen, S. 63–75.

Meyer, Wolf-Uwe (1984): Das Konzept von der eigenen Begabung. In: Psychologische Rundschau, 35 (3), S. 136–150.

Möller, Jens/Trautwein, Ulrich (2015): Selbstkonzept. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg, S. 177–199.

Nüesch, Charlotte/Metzger, Christoph (2010): Lernkompetenzen und ihr Zusammenhang mit motivationalen Überzeugungen und Lernleistungen in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 106 (1), S. 36–51.

Rost, Detlef/Dickhäuser, Oliver/Sparfeldt, Jörn/Schilling, Susanne (2004): Fachspezifische Selbstkonzepte und Schulleistungen im dimensionalen Vergleich. Eine versuchsplanerische Überprüfung des I/E-Modells. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 18 (1), S. 43–52.

Sageder, Josef (1995): Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „Entwicklung eines Verfahrens zur Messung des Lern- und Studierverhaltens". Johannes Kepler Universität, Linz.

Schöne, Claudia/Dickhäuser, Oliver/Spinath, Birgit/Stiensmeier-Pelster, Joachim (2003): Das Fähigkeitsselbstkonzept und seine Erfassung. In: Stiensmeier-Pelster, Joachim/Rheinberg, Falko (Hrsg.): Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. Göttingen, S. 3–14.

Shavelson, Richard/Bolus, Roger (1982): Self-Concept: The Interplay of Theory and Methods. In: Journal of Educational Psychology, 74 (1), S. 3–17.

Shavelson, Richard/Hubner, Judith/Stanton, George (1976): Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. In: Review of Educational Research, 46 (3), S. 407–441.

Skaalvik, Einar/Hagtvet, Knut (1990): Academic Achievement and Self-Concept: An Analysis of Causal Predominance in a Developmental Perspective. In: Journal of Personality and Social Psychology, 58 (2), S. 292–307.

Skaalvik, Einar/Hagtvet, Knut (1995): Academic achievement, self-concept, a conformity to school norms. A developmental analysis. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 9 (3/4), S. 211–220.

Steinmayr, Ricarda/Meißner, Anja (2013): Zur Bedeutung der Intelligenz und des Fähigkeitsselbstkonzeptes bei der Vorhersage von Leistungstests und Noten in Mathematik. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27 (4), S. 273–282.

Stiensmeier-Pelster, Joachim (1988): Erlernte Hilflosigkeit, Handlungskontrolle und Leistung. Berlin.

Stiensmeier-Pelster, Joachim/Balke, Stefan/Schlangen, Birgit (1996): Lern- versus Leistungszielorientierung als Bedingungen des Lernfortschritts. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 28 (2), S. 169–187.

Stiensmeier-Pelster, Joachim/Schöne, Claudia (2008): Fähigkeitsselbstkonzept. In: Schneider, Wolfgang/Hasselhorn, Marcus/Bengel, Jürgen (Hrsg.): Handbuch der pädagogischen Psychologie. Göttingen, S. 62–73.

Valentine, Jeffrey/DuBois, David/Cooper, Harris (2004): The Relation between Self-Beliefs and Academic Achievement. A Meta-Analytic Review. In: Educational Psychologist, 39 (2), S. 111–133.

Weidinger, Anne/Spinath, Birgit/Steinmayr, Ricarda (2015): Zur Bedeutung von Grundschulnoten für die Veränderung von Intrinsischer Motivation und Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 29 (3–4), S. 193–204.

Weiner, Bernard (1986): An attributional theory of motivation and emotion. Heidelberg.

Bildungstheoretische Zugänge zu berufspädagogischen Lehr-/Lernarrangements – Reflexionen vor dem Hintergrund von Diskursen über Beruflichkeit, Inklusion und Teilhabe an Bildung

Ilka Benner, Sónia Magalhães & Alexander Schnarr (Justus-Liebig-Universität Giessen)

Abstract

Vor dem Hintergrund von Debatten um das Inklusionspotenzial beruflicher Bildung beleuchtet der Beitrag zunächst historische Bildungsdiskurse und wirft an einem aktuellen empirischen Beispiel die Frage auf, ob im Lichte gegenwärtiger Herausforderungen ein neuer Bildungsbegriff vonnöten ist. Anschließend wird das Verhältnis von Bildung und Beruf grundlagentheoretisch erörtert, um schließlich bildungspolitische Forderungen nach Inklusion in der beruflichen Bildung kritisch diskutieren zu können.

1 Einleitung

Öffentliche und wissenschaftliche Diskurse identifizieren ein Potenzial zur Inklusion benachteiligter Menschen in (Berufs-)Bildung. Im vorliegenden Beitrag wird diskutiert, wie Bildungsprozesse gestaltet sein müssen, um dieses Potenzial entfalten zu können und wodurch sie sich überhaupt als Prozesse von Bildung auszeichnen. Zunächst werden daher historische Diskurse um Bildung daraufhin untersucht, welche Subjekte von ihnen einbezogen werden und wer von ihnen ausgeschlossen bleibt. Anhand einer empirischen Studie wird daran anschließend die Modifikation des Bildungsbegriffs in Richtung auf einen partnerschaftlichen, ermächtigenden Prozess vorgeschlagen. Im zweiten Teil wird grundlagentheore-

tisch die Problematik des Verhältnisses von Bildung und Beruf beleuchtet, wonach sich abschließend der Blick auf die bildungspolitische Forderung nach Inklusion nebst ihrer Chancen und Grenzen im berufsbildenden Bereich richtet.

2 Brauchen wir einen neuen Bildungsbegriff?

Das Verständnis von dem, was Bildung ist, trägt entscheidend zur Ausgestaltung von Gesellschaft bei, auch in Bezug auf Teilhabemöglichkeiten an Gesellschaftsgestaltung. Die Konstruktion des Gegensatzes von Bildung und Nicht-Bildung in ausgewählten historischen Bildungsverständnissen illustriert die über Bildung vermittelten oder über Nicht-Bildung verwehrten Zugänge zu gesellschaftlicher Gestaltungsmacht.

Bereits bei Luther treten Vernunft und Freiheit an die Stelle christlicher Dogmen; die eigene, auf der gebildeten Auseinandersetzung mit der Bibel beruhende Urteilskraft ersetzt die kirchliche Lehrmeinung (vgl. Luther 1520/2012, S. 1342). In der Renaissance entsteht ein neues Bildungsideal, welches Bildung als die Möglichkeit der Vervollkommnung des ganzen Menschen in Freiheit und Verantwortung vor dem Gemeinwesen darstellt. Bildsamkeit wird als natürliche Fähigkeit des Menschen beschrieben; gebildet zu sein, stellt die Antwort auf diese von der Natur vorgegebene Fähigkeit dar. (vgl. Buck 1996, S. 18; Hammerstein 1996, S. 6)

Hier wird der Zustand des Ungebildet-Seins im Gegensatz zur der „Natur“ entsprechenden Bildung als etwas Unnatürliches konstruiert.

Die Aufklärung entwickelt das Bild des in Freiheit gebildeten Menschen weiter. Indem Kant den Gelehrten die Freiheit und sogar die verantwortungsvolle Aufgabe zuschreibt, über Beurteilung und öffentliche Äußerung von Kritik an der Verbesserung des Gemeinwesens mitzuwirken (vgl. Kant 1784/1981, S. 457), wird der Status des Gebildet-Seins zu einer bürgerlichen Voraussetzung. Auf der einen Seite erlangt der mündige, weil gelehrte Staatsbürger gesellschaftliche Gestaltungsmacht, auf der anderen Seite entsteht das Gegenbild des Ungebildeten, der freiwillig, aufgrund von Faulheit und Feigheit, in seiner Unmündigkeit verharrt. (vgl. ebd., S. 452)

In Humboldts Bildungsideal strebt der Mensch nach „höchste[r] und proportionierlichste[r] Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1851/2010, S. 22; Einf. d. Verf.), was ihm eingegeben wird von einer „ewig unveränderlichen Vernunft“ (ebd.). Ausgehend vom Ideal der Aufklärung – dem freien Gebrauch der menschlichen Vernunft – postuliert Humboldt die Voraussetzungen für ein sich selbst nach vernünftigen und moralischen Maßstäben bildendes Individuum. Diese sind Freiheit des Bildungsprozesses sowie die „Mannigfaltigkeit der Situationen“ (vgl. ebd.).

Bildung wird nicht mehr nur zur Gestaltgebung von Menschen, die „Mannigfaltigkeit der Situationen“ bedeutet ebenso eine differenzierte und vielfältige Welterschließung. Wiederum wird die Unterscheidung von Gebildeten und Nicht-Gebil-

deten möglich. Der gebildete Mensch wird als vernünftig handelndes Individuum dargestellt, welches seine menschliche Bestimmung ausfüllt, der Ungebildete ist nun unvernünftig, während er bei Kant „lediglich“ faul, feige und verantwortungslos war.

Das Bildungsverständnis in der Epoche der Reformpädagogik rückt ebenfalls die Figur eines veredelten Charakters in sein Zentrum. Bei Nohl wird die Gestalt des gebildeten Menschen zum „Telos der Geschichte“, im Bildungsprozess erfüllt sich das Menschliche (vgl. Nohl 1991, S. 171). Kerschensteiner integriert darüber hinaus das staatliche Gemeinwesen in den Bildungsprozess. Bildung muss hier staatsbürgerliche Erziehung beinhalten, die den Menschen auf den Dienst an der Gemeinschaft vorbereitet (vgl. Kerschensteiner 1926/2010, S. 405). Das Ziel der Bildung nach Kerschensteiner ist die „sittlich autonome Persönlichkeit“ (a. a. O., S. 404), diese aber kann nur durch die „Mitarbeit des Einzelnen an der Versittlichung der Gemeinschaft“ (ebd.) erreicht werden.

Kerschensteiner vereint in seinem Bildungsverständnis den Gedanken, durch Bildung sei das Individuum zu verbessern mit der Forderung nach (Aus-)Bildung staatsbürgerlicher Tugenden. Die Unterscheidung von Gebildet-Sein und Ungebildet-Sein wird u. a. definiert über die Mitarbeit am Gemeinwesen. Der Gebildete kann zur Gestaltung des Gemeinwesens beitragen, der Ungebildete nicht. Gebildet-Sein bedeutet nun auch, sozial zu sein, Ungebildet-Sein trägt nun auch die Implikation des Unsozialen in sich.

Ralf Dahrendorf postuliert für die junge BRD Bildung als Bürgerrecht und verdeutlicht soziale Exklusionsmechanismen im bundesdeutschen Bildungssystem (vgl. Dahrendorf 1997, S. 229). Sein Bildungsbegriff ist vordringlich auf ein demokratisches Gemeinwesen bezogen; an die Subjekte wendet er sich ausschließlich als Staatsbürgerinnen und Staatsbürger. Ähnlich wie bei Kerschensteiner gibt die (nun demokratische) Gesellschaft jene Anforderungen vor, die Bildung bearbeiten soll. Um kompetent an dieser Staatsform in ihrem Sinne mitarbeiten zu können, um also die individuelle staatsbürgerliche Pflicht erfüllen zu können, bedarf es der Bildung. Auf diese Weise ist auch bei Dahrendorf das gebildete Individuum vom ungebildeten zu unterscheiden: durch eine ausgebildete staatsbürgerliche Kompetenz oder eben durch ihr Fehlen.

Durch die historischen Darstellungen lässt sich die Konstruktion des Gegensatzpaares von Gebildet-Sein und Nicht-Gebildet-Sein verfolgen. Beginnt diese Unterscheidung zunächst ausschließlich beim Individuum, welches über sein Gebildet-Sein zur Konstruktion eines besseren Gemeinwesens beiträgt (Kant, Humboldt), übernehmen Konzeptionen seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert ebenfalls das Gemeinwesen als Bezugspunkt (Kerschensteiner, Dahrendorf). Nicht-Gebildet-Sein wird zu einem negativen Etikett in zweierlei Hinsicht: Ein ungebildetes Individuum schadet nicht mehr nur sich selbst, sondern ebenso der zeitgenössischen Gesellschaft.

Ecarius/Wahl definieren den aktuell „legitimen Bildungshabitus“, welcher konstitutiv für die deutsche allgemeinbildende Schule ist (vgl. Ecarius/Wahl 2009, S. 25),

als „umfassende formale, materiale und auch informelle Bildung“ (ebd.). Als entsprechendes Menschenbild wird ein „reflexives, ästhetisches, interkulturell-tolerantes und biografisch-stabiles Subjekt“ (ebd.) entworfen. Die Abgrenzung liegt in der Nicht-Beachtung derjenigen Weltbezüge, die sogenannten bildungsfernen Milieus zugeschrieben werden. Ihre Erfahrungen, Sprechweisen, Weltdeutungen und Erwartungen bleiben aus dem „legitimen Bildungshabitus“ ausgeschlossen (vgl. ebd.).

Um eben die Perspektive darstellen zu können, die in Konzeptionen von Bildung häufig nicht abgebildet wird, wurden in der diesem Artikel zugrunde liegenden Studie 20 Jugendliche während ihrer Teilnahme an der „Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme“ (BvB) befragt. Die Interviewstudie erhebt über die Rekonstruktion der Schulbiografien sowohl die subjektiven Bildungsverständnisse der Jugendlichen als auch ihre Erwartungen an Lehrkräfte. Insbesondere in der Darstellung positiver und negativer Erfahrungen der Befragten mit Lehrpersonen sowie der Kategorie „persönliche Wendepunkte“ liegen Hinweise auf ein nicht exkludierendes Bildungsverständnis.

Die Befragten berichten über negative, demotivierende, diskriminierende sowie erniedrigende Erfahrungen mit Lehrkräften in der Regelschule, welche meist in Kombination mit schlechten Schulleistungen und Scheiternserfahrungen der Jugendlichen auftreten. Im Gegensatz dazu beinhalten die Erfahrungen der Jugendlichen mit dem pädagogischen Personal der BvB vor allem Interaktionen der Unterstützung, der geduldigen Erläuterung fachlicher Sachverhalte, transparente Kommunikation und Durchsetzung der geltenden Regeln, ein hohes Engagement der Lehrkräfte für den Unterricht und die Schülerinnen und Schüler sowie ein gezeigtes Verständnis für deren private Schwierigkeiten. Zum Teil erleben die Befragten Wertschätzung und Unterstützung zum ersten Mal in ihrer Bildungsbiografie. Die Erfahrung, als Individuum wahrgenommen und wertgeschätzt worden zu sein, begleitet die Darstellungen der guten Erfahrungen mit Lehrkräften und pädagogischem Personal bei allen befragten Schülerinnen und Schülern.

In der Kategorie „Wendepunkte in der persönlichen Entwicklung“ stellen die Jugendlichen Momente ihres Lebens dar, in denen sie selbst ihrem Streben oder ihrer Grundhaltung eine neue Richtung gegeben haben. Diese Wendepunkte weisen immer einen Bezug zu ihrer beruflichen Planung auf. Häufig stellen sie das produktive und reflexive Bearbeiten vorher erlebter Scheiternserfahrungen dar und münden in der individuellen Setzung von Zielen, die in den meisten Fällen das Erlangen einer beruflichen Ausbildung bedeuten. Wesentliche Anreize für die Überarbeitung der Zielsetzungen sind neue Situationen. Oft ist die „Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme“ der Auslöser, hier insbesondere die begleiteten Praktika. Diese Wendepunkte stellen reflexive Auseinandersetzungshandlungen des Individuums mit Welt und Aneignungsprozesse von Welt dar und sind somit als Bildungsprozesse zu werten. Hier erweist sich der Beruf als welteröffnend, als Motor für individuell verantwortete Bildungsprozesse.

Lehrpersonen, die wertschätzend eben diese Bildungsprozesse begleiten, ebnen „benachteiligten“ Jugendlichen den Weg (zurück) in gesellschaftlich angesehene

Bildungsprozesse, z. B. die duale Ausbildung. Sie handeln mit den Jugendlichen gemeinsam, mit dem Ziel der Einmündung der Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung. Der von den Jugendlichen beschriebene Bildungsprozess ist dann im Arendtschen Machtverständnis ein Instrument, um Macht entstehen zu lassen, da die handelnde Erscheinung des Menschen im öffentlichen Raum mit anderen Menschen in Gleichheit und Pluralität ihre Teilhabe an politischer Macht bedeutet (vgl. Arendt 1960/2002, S. 252 ff.).

In einem solchen Verständnis werden bildungsbegleitende Lehrkräfte zu MachtermöglicherInnen. Das gemeinsame bildungsbezogene Handeln geschieht mit einer Grundhaltung respektvoller Wertschätzung jedes Individuums, wobei durchaus institutionelle und wissensbasierte Hierarchien zwischen Bildungsbegleitern und Bildungsbegleiterinnen und Jugendlichen vorhanden sind und akzeptiert werden. Bildung bedeutet unter diesen Voraussetzungen die Gewährung von Teilhabechancen für die sogenannten benachteiligten Jugendlichen im Berufsbezug. Sie eröffnet nicht nur auch die Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung, denn die „Wendepunkte" der Jugendlichen sind vor allem berufsbezogen. Der Beruf als Bildungsanlass wirkt hier welteröffnend. Im System der vorberuflichen Bildung der BvB verweist Bildung als kooperative Handlung im Arendtschen Sinn auf eine demokratisch wertschätzende Begleitung in einem berufsbezogenen Bildungsprozess, der Macht verleiht und auf diese Weise inklusiv wirken kann.

Doch nicht nur als Anlass besitzt der Beruf Bildungspotenzial. Wie ausgeführt wurde, bedarf es in der beruflichen Ausbildung edukativer (Dietrich Benner), auf Augenhöhe begleitender und handlungsermächtigender pädagogischer Interventionen, welche Welterschluss als Erweiterung bestehender Deutungsmuster anstoßen und reflexiv weiterentwickeln. Auf diese Weise kann berufliche (Aus-)Bildung für das Individuum zu einer nicht nur biografisch relevanten Periode werden, sondern auch zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen, was bislang eher allgemeinen Bildungsgängen zugeschrieben wird. Ein solches Verständnis von Berufsbildung trägt den Forderungen nach einem Umdenken bezogen auf eine inklusive Berufsbildung Rechnung, die dazu geeignet sein könnte, den Widerspruch von pädagogischem Anliegen und wirtschaftlichen Bedarfen aufzulösen. Doch wie Bildung im beruflichen Ausbildungsprozess zu definieren ist und – provokant gefragt – ob sie überhaupt eine bewusste Zielrichtung betrieblicher Ausbildung ist, soll im Folgenden diskutiert werden.

3 Who puts the „Bildung" in „Berufsbildung" – Kontroversen um den berufsbezogenen Bildungsbegriff

Die Frage, wie viel Bildung in Berufsbildung steckt, mag auf den ersten Blick trivial erscheinen. Schließlich zeigt ja bereits das Begriffspaar „Berufs-Bildung" an, dass hier offenbar zwei Sphären, nämlich die der Erwerbstätigkeit und die des Aufbaus und reflexiven Einsatzes neuer Wissens- und Fähigkeitsbestände aufeinander bezogen sind – wenngleich sich die Kategorien „Beruf" und „Bildung"

damit im für diesen Beitrag zur Verfügung stehenden Rahmen zugegebenermaßen nur holzschnittartig beschreiben lassen. Auch Form und Richtung der Bezugnahme bleiben unscharf: Werden Menschen für oder durch Berufe gebildet? Sind Berufe also der Ausgangspunkt oder die Zieldimension von Bildungsanstrengungen? Welchen Zweck erfüllen Berufe in der heutigen Zeit überhaupt (noch), wer unternimmt eigentlich Bildungsanstrengungen und warum? Bevor man sich diesen Fragen sinnvoll nähern kann, sollte zunächst geklärt werden, was gemeint ist, wenn von Bildung die Rede ist – im Übrigen ein erziehungswissenschaftlicher Diskurs, der – Bezug nehmend auf Unger und seine im Jahr 2014 erschienene Habilitationsschrift – im berufspädagogischen Mainstream seit vielen Jahren nicht (mehr) wahrnehmbar geführt wird: „Infolgedessen [kann] der [...] Bildungsbegriff nicht dazu beigetragen haben, die Fragen nach den Prozessen, Strukturen und Bedingungen von Berufsbildung vor dem Hintergrund der auch die Berufspädagogik betreffenden Transformationsprozesse moderner Gesellschaften neu zu stellen und zu beantworten" (Unger 2015, S. 54; Einf. d. Verf.). Sofern und solange wir tatsächlich von „Berufs-Bildung" sprechen, sollte er das aber, ist man geneigt zu argumentieren.

Verwiesen sei hier zunächst auf den im vorherigen Abschnitt bereits erwähnten Wilhelm von Humboldt und seine Bildungsidee, der zufolge entsprechende Bildungsprozesse frei, rege und mannigfaltig angelegt sein sollen. Jene Prozesse laufen nicht im luftleeren Raum ab, sondern sie benötigen ihrem Wesen nach „einen Gegenstand, an dem sie sich üben [...] [können]" (Humboldt, zit. nach Baumgart 2007, S. 94; Einf. d. Verf.), also Dinge, die im lebensweltlichen Kontext unmittelbar erfahrbar werden. Darüber hinaus lassen sich relativ problemlos Gegenstände identifizieren, die ohne genuin pädagogische Prozesse nicht vermittelbar sind, nämlich solche, die über die unmittelbare Lebenswelt des zu bildenden Subjekts hinausreichen oder explizit die Entkopplung von eben jener Lebenswelt erforderlich machen. Dietrich Benner spricht in diesem Zusammenhang von umgangsentlastetem Lernen: „Bestimmte Inhalte, Fragen und Themen lassen sich unterrichtlich nur besprechen, abwägen und als Sachverhalte, Probleme und Fragen behandeln, wenn sie ausdrücklich nicht im Horizont des Umgangs, sondern in einem umgangsentlasteten und umgangsfernen Horizont thematisiert werden. So kann beispielsweise niemand, der als Lehrerin oder Lehrer sexualkundliche Themen im Unterricht erörtert, ungestraft in sexuelle Umgangsverhältnisse zu seinen Schülerinnen und Schülern treten." (Benner 2008, S. 32) Weitere Beispiele für Gegenstände, die nur vermittels umgangsentlastendem Lernen und pädagogischer Intervention in reflexiver, auf die dahinter liegenden Sinnzusammenhänge und Bezüge gerichteten Form erschlossen werden können, sind die Geschichte, Fremdsprachen, die man im Inland lernt, oder die Grundlagen, Prinzipien und Regeln der Mathematik – die Bezüge zu (fachsystematischen) Strukturen und curricularer Ausgestaltung des allgemeinbildenden Schulsystems liegen auf der Hand.

Von ähnlicher Qualität bzw. einer solchen, die notwendigerweise nicht (oder aufgrund ihrer zunehmenden Komplexität nicht mehr) ausschließlich sozialisato-

risch erfahrbar ist, sind Gegenstände, die sich aus der Beruflichkeit als Strukturierungsprinzip arbeitsteilig organisierter Gesellschaften ergeben. Deren Vermittlung bzw. besser: Impuls und Anleitung zu deren Erschließung ist, systemisch betrachtet, Aufgabe des pädagogischen Personals in der beruflichen Bildung. Zur Erschließung bzw. Erklärung der Ermöglichung von Bildungsprozessen in pädagogischen Kontexten schlägt Dietrich Benner das Zusammenspiel einer edukativen und einer bildenden Kausalität vor. Erstere verweist auf das Vorhandensein einer erziehenden Instanz (in der Regel eine Pädagogin oder ein Pädagoge), die Lernenden eine Sache, an der gelernt werden soll, (problematisierend) präsentiert. Die Entscheidung darüber, ob tatsächlich gelernt wird und ob die Auseinandersetzung mit der Sache aufseiten der Lernenden zu einer Veränderung von Selbst- und Weltreferenzen, also zu einem Bildungsprozess führt, obliegt derweil den Lernenden. Dieser Zusammenhang ist anschlussfähig an strukturtheoretische Vorstellungen pädagogischer Professionalität und an konstruktivistische Vorstellungen von Lehr-Lern-Prozessen, die das so entstehende kontingente Moment pädagogisch professionellen Handelns als Ungewissheitsantinomie kodieren. Gemeint ist der Widerspruch, Wissen vermitteln und das LehrerInnenhandeln dementsprechend strukturieren zu sollen, aber nie wirklich wissen zu können, wie die zu vermittelnden Inhalte tatsächlich aufgenommen wurden und inwiefern und wo Folgeprozesse anschlussfähig sind oder gemacht werden müssen. Fragen der Präsentation und Problematisierung des Unterrichts-/Lerngegenstandes werden v.a. in kompetenzorientierten Vorstellungen von LehrerInnen-Professionalität diskutiert.

Eine solche Konzeption pädagogischer Prozesse, welche in didaktischen Überlegungen, Arrangements und Umsetzungen ihren Niederschlag finden und subjektiv – also aufseiten der Lernenden – zu Bildungsprozessen führen können, lässt sich im allgemeinbildenden Bereich für domänenspezifischen Fachunterricht mit alltagsempirischen Beispielen problemlos illustrieren. Der gleiche Blick auf Bildungsprozesse im beruflichen/berufsbildenden Kontext offenbart allerdings einige Fehlstellen, die sich vor allem über normative und derzeit leider wenig reflektierte Konzeptionen von „Bildung“ innerhalb der beruflichen Bildung begründen lassen, und zwar wie folgt:

Was – jedenfalls in Deutschland – normativ unter Berufsbildung verstanden wird, kann dem § 1 des deutschen Berufsbildungsgesetzes entnommen werden. „(1) Berufsbildung im Sinne dieses Gesetzes sind die Berufsausbildungsvorbereitung, die Berufsausbildung, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung. [...] (3) Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen“ (BBiG 2015).

Nimmt man dieses normative, noch nicht auf Umsetzungsfragen gerichtete Verständnis ernst, geht es in der Berufsausbildung als Bestandteil der Berufsbildung also um eine „Zurichtung“ von Subjekten für die Arbeitswelt, bildet somit die

berufliche Handlungsfähigkeit die Zielrichtung institutioneller und institutionalisierter Bildungsanstrengungen und die Erwerbstätigkeit mit ihren „erforderlichen Berufserfahrungen“ den Handlungsrahmen. Wenn man mit Dietrich Benner weiterhin ernst nimmt, dass Bildung im Sinne der Veränderung von Selbst- und Weltreferenzen (worauf Humboldt letztlich mit seiner Trias „frei“, „rege“ und „mannigfaltig“ verweist) nur als subjektive Anstrengung erfolgen kann, aber ein reflexiver Prozess ist, der – jedenfalls im Hinblick auf rein sozialisatorisch nicht vermittelbare Gegenstände – pädagogisch gerahmt und didaktisch geplant angestoßen werden muss, es in der beruflichen und betrieblichen Bildung aber um die funktionale Vermittlung von Kenntnissen (also von „beruflicher[r] Handlungsfähigkeit“) geht, führen die Überlegungen schließlich zu folgender, zugegebenermaßen provokanten These:

Bildungsprozesse laufen in der (betrieblichen) Berufsbildung weitestgehend unbegleitet ab – wenn sie überhaupt ablaufen.

Dieser These auf den Grund zu gehen, sie also zu be- oder widerlegen, ist eine empirische Aufgabe. Zu fragen ist allgemein: Was genau passiert eigentlich in Settings, die sich als institutionelle und institutionalisierte („geordnete“) Bildungsanstrengungen beschreiben lassen? Dabei richtet sich der Blick insbesondere auf einen Bereich, in dem zwar Bildungsanstrengungen institutionalisiert ablaufen (sollten), in dem der Kontext aber ein institutionelles Bildungsumfeld nicht unbedingt provoziert bzw. erwarten lässt: den der betrieblichen Bildung. Immerhin muss man im schulischen Kontext wenigstens annehmen können, dass sich die Legitimation der Institution und damit der Handlungsrahmen unmittelbar aus einer wie auch immer gearteten, in jedem Fall aber expliziten Bildungs- oder zumindest pädagogischen Orientierung ergibt – wenngleich es spannend wäre, ob diese Annahme einer empirischen Prüfung im Gesamtsystem der schulischen Berufsbildung standhalten würde. Das Erkenntnisinteresse ließe sich nunmehr präzisieren:

Welche Settings lassen sich innerhalb betrieblicher Abläufe als institutionelle und/oder institutionalisierte Bildungsanstrengungen mit dem Ziel der Vermittlung einer beruflichen Handlungsfähigkeit beschreiben und was passiert da genau?

Bildungstheoretisch ist die Aufgabe der Vermittlung einer beruflichen Handlungsfähigkeit (s. o.) als Vermittlung zwischen Wissen und Umgang (Dietrich Benner) oder vielleicht besser: Berufswissen und Berufsumgang zu beschreiben, und zwar bezogen auf das In-der-Lage-sein, eine berufliche Tätigkeit auszuüben und damit ein produktives Mitglied einer modernen, arbeitsteiligen, postmodernen Gesellschaft mit dem ihr zugrunde liegenden Prinzip der Beruflichkeit (vgl. Kutscha 2008, S. 2) zu werden. So verstanden, erhielten institutionelle und institutionalisierte Bildungsanstrengungen im betrieblichen Kontext folglich und notwendigerweise eine utilitaristische Perspektive, bei der das Subjekt dem Verwendungszusammenhang nachfolgen muss – schließlich geht es ja in erster Linie um berufliche Handlungsfähigkeit und nicht um eine allumfassende Entwicklung des Subjekts nach allen Seiten hin.

Da nun aber Bildungsprozesse, wie eingangs erwähnt, einen Gegenstand benötigen und „erforderliche Berufserfahrungen“ dem Gesetz nach den Handlungsrahmen betrieblicher Bildungsbemühungen bilden sollen, rückt die Kategorie Beruf in den Mittelpunkt der Betrachtung. Für Spranger („Höhere Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf“ (Spranger 1969, S. 9)) ist sie die Grundlage für die Möglichkeit, mehr zu erreichen als eine funktionale Breitenbildung, die vermittels Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen eine basale Orientierung innerhalb der Gesellschaft ermöglicht. Wenngleich „Beruf“ also durchaus das Potenzial hat, Bildungsprozesse gleichermaßen zu provozieren wie zu begründen, bedarf es pädagogischer Intervention und pädagogischen Geschicks, eben jene bildenden Prozesse aufseiten des zu bildenden bzw. des sich bildenden Subjektes auch anzustoßen und reflexiv erfahrbar zu machen – und zwar seitens derjenigen, die bildungspolitisch dafür genuin verantwortlich sind: Lehrkräfte und betriebliches Ausbildungspersonal, das gehalten ist, Bildungsprozesse in einem ermächtigenden Sinn pädagogisch zu begleiten, wie eingangs ausgeführt wurde. Eben hier liegen Potenziale von beruflicher Bildung, der Forderung nach Inklusion benachteiligter Menschen angemessen nachzukommen. Wie es gelingen kann, die inkludierende Funktion der Bildung in den Arbeitsmarkt „hinüberzuretten“, wird abschließend diskutiert.

4 Weil nicht sein kann, was nicht sein darf?

Befasst man sich mit den bildungspolitischen Debatten rund um Inklusion, so stellt man zweierlei fest: Zum einen werden ehrenwerte und ambitionierte Zielsetzungen benannt, dem kein zu universalen Werten wie Solidarität oder Gerechtigkeit verpflichteter Mensch widersprechen mag. Zum anderen lässt sich ein begriffliches Chaos in der Abgrenzung der Begriffe Integration und Inklusion beklagen, welches letzten Endes aufgrund mangelnder Orientierung unmittelbare Auswirkungen auf derzeit noch fehlende Antworten hinsichtlich einer Umsetzung in der Praxis der beruflichen Bildung in Schule und Betrieb haben dürfte. „Gut gebrüllt, Löwe!“, so lassen sich viele der im Folgenden genannten Äußerungen, vorrangig und nochmals abschließend jedoch Fragen, sicherlich deuten. Die hier aufgeworfenen Aspekte sind nicht neu und können auch nicht ohne Weiteres beantwortet werden. Dennoch soll der Notwendigkeit nachgekommen werden, diese Fragen heute erneut zu stellen und zu bewerten. Der Umstand, dass auf sie auch in weniger komplexen Zeiten keine einfachen Antworten gefunden werden konnten, unterstreicht, dass es sich hierbei um grundlegende Aspekte handelt, die man bei der Diskussion um berufliche Bildung im Blick behalten muss.

Denn mit § 24 und § 27 der UN-Konvention sind zwei (berufs)bildungspolitische Ziele (re)formuliert worden, deren Umsetzung auf einen altbekannten Istzustand rund um nur teilweise und insgesamt eher unzureichend gelingende Integration von Menschen mit Behinderungen oder anderen Benachteiligungen in der beruflichen Bildung verweist. Dass der Inklusionsbegriff als solcher noch konsensfähig definiert werden muss, macht die Sachlage keinesfalls einfacher. Es bleibt folglich

abzuwarten, ob eine solche konsensfähige Definition sowie daraus ableitbare und zu erreichende Ziele für den Bereich der beruflichen Bildung eruiert werden, die sich pragmatisch am gegebenen, wenngleich aus der Perspektive radikalerer Inklusionsforderungen multiproblematischen Istzustand orientieren. Diese würden voraussichtlich keine grundlegenden systemischen Veränderungen nach sich ziehen, wobei Bemühungen am wahrscheinlichsten im Bereich berufsschulischer Bildungsprozesse aufgrund ihrer pädagogischen Orientierung zu erwarten wären. Insgesamt scheinen erste Grenzen einer Realisierbarkeit im berufsbildenden Bereich sichtbar zu sein, denn im Unterschied zum allgemeinbildenden Bereich steht die berufliche Bildung in einem direkten Sinnbezug zum Beschäftigungssystem. Eine nüchterne Feststellung lautet folglich, dass inklusive Berufsbildung aus Gründen der Wirtschaftlichkeit nur in den staatlich gesteuerten Bildungsbereichen und somit nur in den berufsbildenden Schulen realisierbar ist (vgl. Biermann/Bonz 2011, S. 221; Kremer/Kückmann/Sloane/Zoyke 2015, S. 57).

Diese vielfach als realistische Perspektive bezeichnete Vorgehensweise setzt demnach an den aktuellen Rahmenbedingungen von beruflichem Lernen in Schule und Betrieb an und nimmt bestehende und vermeintlich unantastbare wirtschaftliche Mechanismen beim Zugang zu Arbeit und Beruf wahr. Das duale System weist mit dem zentralen Bezugspunkt der Erziehung und Bildung im Kontext von Beruf und Wirtschaft eine Verbindung zu allen drei sozialen Systemen auf (vgl. Rebmann/Tenfeld/Schlömer 2011, S. 86). Betrachtet man hingegen die Maßnahmen des Übergangssystems sowie der beruflichen Rehabilitation, fällt auf, dass sie häufig keinen direkten Bezug zum wirtschaftlichen System herstellen, sodass vor dem Hintergrund der Inklusion behinderter und benachteiligter Menschen in Arbeit und Beruf Paradoxien offensichtlich werden. Um den Konsequenzen hieraus mit Kutschas Worten Nachdruck zu verleihen: „Wo jungen Menschen Bildungsgänge im engen Sinn des berufsspezifischen Kompetenzerwerbs zugemutet werden, denen sie keinen Sinn abgewinnen können, weil ihnen die Brücke zur Arbeitswelt verschlossen ist, sind von geregelten und standardisierten Ausbildungsgängen keine Bildungspotentiale zu erwarten“ (Kutscha 2009, S. 32).

Doch muss man sich trotz allem zumindest die Frage stellen, ob diese eher reaktive Vorgehensweise, die den Handlungshorizont einer inklusiven Berufsbildung innerhalb bestehender Strukturen und Funktionslogiken realisiert, der Forderung nach inklusiver Berufsbildung gerecht wird: Sprechen wir nicht im Grunde von verstärkten Bemühungen um Integration? Weshalb ist es undenkbar, dass alternative Strukturen geschaffen werden, die das Potenzial besitzen, auch außerhalb des obersten Gebots der Wirtschaftlichkeit zu funktionieren und einen Garanten für einen menschenwürdigen Zugang zu Arbeit und Beruf für all diejenigen zu bieten, die den Ansprüchen der Mehrheitsvorstellung und Qualifikationserfordernissen der dualen Ausbildung nicht genügen? Kann doch weiterhin sein, was eigentlich nicht mehr sein darf?

Wenngleich man bisherige Bemühungen um Integration würdigen muss, so muss man ebenso deutlich betonen, dass der mäßige Erfolg allen voran auf nicht vorhandene Überschneidungsbereiche zwischen den Sinnsystemen Beruf, Wirt-

schaft und Pädagogik zurückzuführen ist. Lässt sich hierbei keine bessere Balance der Interessenlagen herstellen, so scheint der Weg, den Bemühungen rund um inklusive Berufsbildung zu beschreiten vermögen, in jeglicher Hinsicht bereits vorgezeichnet. An dieser Stelle sei auf die folgenden Worte von Lisop verwiesen: „Pädagogische bzw. kommunikative Paradoxien, erst recht politische, sind ja keine harmlosen Widersprüche. Im ganzheitlichen Sinne handelt es sich vielmehr darum, dass [...] Kräfte geweckt oder gar angestachelt werden, die zwingend an den gesellschaftlichen bzw. systemischen Verhältnissen scheitern müssen" (Lisop 2009, S. 12 ff.). Handelt es sich also bei Inklusion nicht im Grunde um eine bildungspolitische Forderung, die insbesondere aufgrund einer Kollision zwischen universellen moralisch-ethischen Werten sowie pädagogischen Grundprinzipien und den Prinzipien unserer kapitalistischen Funktionslogik zwingend droht, im rhetorischen Sumpf zu versacken? Muss weiterhin sein, was eigentlich nicht mehr sein darf?

In diesem Kontext scheint die Modularisierung der beruflichen Ausbildung den Ausweg aus einer schwierigen Problemlage anzudeuten. Das Dilemma spitzt sich jedoch zugleich in der Erkenntnis zu, dass nur die Möglichkeit in Betracht käme, Module unter genereller Beibehaltung des Berufsprinzips vorzusehen (vgl. Rebmann/Tenfeld/Schlömer 2011, S. 70 ff.). Eine Sorge um die Zukunftsfähigkeit des Berufskonzepts, die allein schon durch den Umstand zum Ausdruck gebracht wird, dass heute parallel sowohl Ausbildungsbausteine als auch Qualifizierungsbausteine existieren, wobei Letztere keine Türöffner für all diejenigen darstellen, die es dringend nötig hätten. Gründe für diese Haltung nennen Münk und Schmidt, indem betont wird, „dass diesem zentralen Bereich deutscher Berufsbildung mit dem Übergangssystem kein konkurrierendes Teilsystem erwachsen soll, welches unterhalb der Schwelle der abgeschlossenen Berufsausbildung Teilqualifikationen zertifiziert. Dem Konzept beruflich verfasster Ausbildung soll keine Konkurrenz in Form von an employability ausgerichteten schulischen Formen beruflicher Bildung erwachsen" (Münk/Schmidt 2012, S. 76).

Nun sind abschließend die Fragen zu formulieren, deren Beantwortung notwendig ist, will man sich der Möglichkeiten einer Gestaltung inklusiver Berufsbildung nähern.

Was spricht eigentlich gegen die Koexistenz von dualer Ausbildung, Beruf und Beruflichkeit und anderen an Employability ausgerichteten schulischen Formen beruflicher Bildung in Form von Teilqualifizierungen, z. B. nach britischem Vorbild? Und wäre dies dann der Garant für eine (Berufs)Bildung, die im Grunde „für alle gemäß ihrer individuellen Befähigung zugänglich" wäre und die Chance auf menschenwürdige Arbeit auch für die weniger Privilegierten gewährleisten würde, oder steht hierbei letzten Endes doch wieder nur die wirtschaftliche Effizienz aufgrund „ökonomisch verwertbarer Instanthäppchen" (Lohmann 2005, S. 266) im Vordergrund?

Und weshalb denken wir jenseits des Zugangs zu einer dualen Ausbildung auf dem regulären Arbeitsmarkt vorrangig an schulische Formen beruflicher Bildung?

Wäre es nicht sinnvoller, auch für die weniger Privilegierten an ein Lern-Arbeits-System (vgl. Bojanowski 2012) zu denken, welches die so unterschiedlichen berufsschulischen Bildungsprozesse sowie die eher an betrieblichen Erfordernissen ausgerichteten „wirtschaftserzieherischen" Maßnahmen – wie eingangs dieses Beitrags erwähnt – vereinen würde? Und wohin führt das Ganze letzten Endes: Wäre das dann Inklusion? Oder doch nur die weitere Schaffung eines separierenden, parallelen Systems, was ggf. eine weitere Spaltung der arbeitenden Gesellschaft in zwei Klassen zur Folge hätte?

Im Kern wird das Spannungsverhältnis ökonomischer und berufspädagogischer Funktionslogiken virulent, wobei kritische Stimmen (vgl. Lempert 2006, 2008; Kutscha 2009, S. 33) beklagen, dass sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu sehr den Prinzipien der Wirtschaftlichkeit gebeugt habe. Dabei fordert Inklusion in Arbeit und Beruf ein Umdenken, ein Neudenken sowie eine Rückbesinnung zu moralischen Prinzipien heraus, die im Widerspruch zu bildungsökonomischen Prinzipien stehen können.

Jenseits grundsätzlicher und struktureller Fragen rücken immer wieder die Handlungskompetenzen und Herausforderungen an die Lehrkräfte in den Vordergrund. Sowohl in Bezug auf die bewusste Integration von Bildung in betriebliche Kontexte als auch auf die Inklusion bislang exkludierter Subjekte nehmen pädagogisch Tätige eine Schlüsselrolle ein. Mit ihnen die Ermöglichung umfassender Bildung in den jeweiligen Kontexten zu diskutieren und zu erarbeiten, sollte Ziel bildungspolitischer Reformbemühungen sein. Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf es einer breiten wissenschaftlich geführten Diskussion um Bildung gerade in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, zu deren Anstoß die vorliegenden Ausführungen einen Beitrag leisten wollten.

Literatur

Arendt, Hannah (1960/2002): Vita activa oder Vom tätigen Leben. München.

Arnold, Rolf/Gonon, Philipp/Müller, Hans-Joachim (2016): Einführung in die Berufspädagogik. Opladen, Toronto.

Baumgart, Franzjörg (Hrsg.) (2007): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn/Obb.

Benner, Dietrich (2008): Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder. Paderborn.

Berufsbildungsgesetz (BBiG) (2015): Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), zuletzt durch Artikel 436 der Verordnung vom 31. August 2015 (BGBl. I S. 1474) geändert.

Biermann, Horst/Bonz, Bernhard (2011): Annäherung an eine inklusive Berufsbildung. In: Biermann, Horst/Bonz, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Berufsbildung konkret Band 11. Baltmannsweiler, S. 220–226.

Bojanowski, Arnulf (2012): Bildungs- und ordnungspolitische Neuformatierung des Übergangssystems. Versuch eines „Masterplans“. In: Bojanowski, Arnulf/Eckert, Manfred (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster u. a., S. 65–80.

Buck, August (1996): Der italienische Humanismus. In: Hammerstein, Notker (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band I: 15.-17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe. München, S. 1–56.

Dahrendorf, Ralf (1997): Bildung ist Bürgerrecht. In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn/Obb., S. 228–231.

Ecarius, Jutta/Wahl, Kathrin (2009): Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Ecarius, Jutta/Groppe, Carola/Malmede, Hans (Hrsg.): Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen. Wiesbaden, S. 13–33.

Hammerstein, Notker (1996): Die historische und bildungsgeschichtliche Physiognomie des konfessionellen Zeitalters. In: Hammerstein, Notker (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. München, S. 57–102.

Humboldt, Wilhelm von (1851/2010): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. Stuttgart.

Kant, Immanuel (1784/1981): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Hinske, Norbert unter Mitarbeit von Albrecht, Michael (Hrsg.): Was ist Aufklärung? Beiträge aus der Berlinischen Monatsschrift. Darmstadt, S. 52–65.

Kerschensteiner, Georg (1926/2010): Theorie der Bildung. Hamburg.

Kremer, Hans-Hugo/Kückmann, Marie-Ann/Sloane, Peter F. E./Zoyke, Andrea (2015): Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen. Gutachten im Auftrag des Schulministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen. Online: http://www.schulministerium.nrw.de/(31.08.2016).

Kutscha, Günter (2008): Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (14). Online: http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf (31.08.2016).

Kutscha, Günter (2009): Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. In: Lisop, Ingrid/Schlüter, Anne (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Reihe Qualifikationsbedarf & Curriculum, Band 8. Frankfurt a. M., S. 13–36.

Lempert, Wolfgang (2006): Wirtschaftsberufliche Erziehung angesichts des real expandierenden Kapitalismus: ein Beitrag zur Funktionsbestimmung zeitgemäßer Berufs- und Wirtschaftspädagogik, angeregt durch ein provozierendes Buch. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102 (1), S. 108–133.

Lempert, Wolfgang (2008): Zwei einfältige Fragen an alle „gelernten“ Berufs- und Wirtschaftspädagogen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104 (3), S. 467– 468.

Lisop, Ingrid (2009): Identität und Krisenanfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Kategorien Kompetenz und Employability. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (16). Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/lisop_bwpat16.pdf (31.08.2016).

Lohmann, Ingrid (2005): Der totale Bildungsökonomismus. Schulische und gesellschaftliche Folgen. In: Bank, Volker (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern, Stuttgart, Wien, S. 251–271.

Luther, Martin (1520/2012): An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung. Online: http://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/kw/institute-einrichtungen/katholische-theologie/Personal/Fenger/Geschichte_und_Theologie_der_Reformation/An_den_christlichen_Adel_deutscher_Nation_von_des_christlichen_Standes_Besserung.pdf (10.09.2012).

Münk, Dieter/Schmidt, Christian (2012): Diskontinuierliche Bildungs- und Erwerbsbiographien als Herausforderung für die duale Berufsausbildung. In: Bolder, Axel/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter/Reutter, Gerhard (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden, S. 73–86.

Nohl, Hermann (1997): Die Autonomie der Pädagogik und der Bildungsbegriff. In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn/Obb., S. 166–174.

Rebmann, Karin/Tenfeld, Walter/Schlömer, Tobias (2011): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe. 4. Aufl. Wiesbaden.

Schmidt, Christian (2012): Krisensymptom Übergangssystem. Die nachlassende soziale Inklusionsfähigkeit beruflicher Bildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Spranger, Eduard (1969): Gesammelte Schriften. Geist der Erziehung. Heidelberg.

Unger, Tim (2014): Bildung und Erwerbsorientierung. Streifzüge und Wegmarken einer Theorie der strukturalen Erwerbsbildung. Kreuzau.

4 Genderaspekte der Berufs- und Bildungswahl

Berufswahlprozesse junger Frauen. Lebenskonstruktionen weiblicher Lehrlinge im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse[1]

Marlene Lentner (Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Universität Linz, IBE)

Abstract

Der vorliegende Beitrag widmet sich dem Phänomen der geschlechtsspezifischen Berufswahl und den damit verbundenen Beharrungstendenzen mittels eines Struktur-Handlungsansatzes. Die Berufswahl kann als zweistufiger, komplexer Prozess beschrieben werden, welcher einer praktischen Logik gehorcht. Die zentrale Erklärungskraft der geschlechtsspezifischen Ausrichtung liegt in den geschlechtlichen Arbeitsteilungsmustern und einer Verdinglichung der gesellschaftlichen Verhältnisse begründet.

1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

Prinzipiell ist feststellbar, dass der Arbeitsmarkt eine deutliche geschlechtsspezifische Segregation aufweist, sowohl in vertikaler als auch horizontaler Hinsicht. Letzteres wird im Bereich der dualen Berufsausbildung und mit Fokus auf junge Frauen durch die Konzentration auf wenige Berufe und im Speziellen auf vier Lehrberufe mehr als augenscheinlich. Konkret geht es um die Berufe Einzelhandelskauffrau, Bürokauffrau, Stylistin und die „traditionellen" Gastronomieberufe: Restaurantfachfrau, Köchin und Gastronomiefachfrau. Aber auch sonst ergreift der Großteil der jungen Frauen vordergründig weiblich konnotierte Berufe, wie z. B. Pharmazeutisch-Kaufmännische Assistentin, Verwaltungsassistentin, Hotel- und Gastgewerbeassistentin oder Floristin.

1 Der vorliegende Beitrag basiert auf der gleichnamigen Dissertation aus dem Jahr 2016 (Online unter: www.ibe.co.at/fileadmin/AblageBox/TEAM/Lentner/Berufswahlprozesse_junger_Frauen_Lentner_final.pdf).

Gleichzeitig handelt es sich dabei um ein sehr stabiles Phänomen. Die genannten Berufe führen seit Beginn der Aufzeichnungen die Liste der Top-Lehrberufe an. Rund 56 % aller weiblichen Lehrlinge erlernen einen dieser Berufe. In absoluten Zahlen bedeutet das, dass 2015 rund 20.800 der 37.100 weiblichen Lehrlinge sich in einem dieser Berufe wiedergefunden haben. Auch wenn sich dieser Anteil seit den 1980er-Jahren deutlich verringert hat, ist das nur begrenzt auf eine Erweiterung der Berufspalette zurückzuführen. Stattdessen wird eine Verschiebung hin zu anderen geschlechtsspezifisch konnotierten Berufen sichtbar sowie Ausdifferenzierungsprozesse innerhalb einzelner Lehrberufe (z. B. Verwaltungsassistentin als „Spezialform" der Bürokauffrau). Auch eine Vielzahl an entsprechenden arbeitsmarktpolitischen Initiativen hat daran wenig verändert.[2]

Nissen et al. (2003, S. 127 ff.) oder auch Faulstich-Wieland (2014, S. 33 f.) arbeiten heraus, dass soziologische Erklärungsansätze im Kontext geschlechtsspezifischer Berufswahlentscheidungen das komplexe Zusammenwirken von einerseits gesellschaftlichen Strukturen und Zuweisungsprozessen und von andererseits subjektiven Konstruktionen betonen. Dennoch können nur vier AutorInnen(-Gruppen) identifiziert werden, die solche Konzepte verfolgen und auch näher ausführen.[3] Allerdings fanden diese Erklärungsansätze kaum Berücksichtigung in der einschlägigen, vor allem pädagogischen bzw. psychologischen als auch arbeitsmarktpolitisch orientierten Literatur. Überdies ist festzustellen, dass die erwähnten soziologischen Ansätze in ihren Ausführungen auf die Strukturkategorie Geschlecht fokussieren und den Aspekt der sozialen Herkunft außer Acht lassen. Junge Frauen werden insofern nicht im Kontext ihrer sozialen Lage gefasst. Gleichzeitig wird betont, dass nur wenige empirische Studien vorhanden sind, die den Berufsfindungsprozess in dieser umfassenden, ganzheitlichen Weise in den Blick nehmen und die vorhandenen Studien überdies die Beharrungstendenzen nicht erklären können (Nissen et al. 2003, S. 119; Faulstich-Wieland 2014, S. 42). Dabei erscheint gerade die Persistenz dieses Phänomens, angesichts der umfassenden gesellschaftlichen Transformationsprozesse, vor allem auch in Bezug auf die Geschlechterverhältnisse, durchaus bemerkenswert.

Ziel des Forschungsvorhabens war es daher sich mit geschlechtsspezifischen Berufswahlentscheidungen ganzheitlich mittels eines Struktur-Handlungsansatzes zu befassen. Allerdings wurde dabei nicht das Anliegen verfolgt, zu klären, wie die Berufswahl von (jungen) Frauen stärker in Richtung technischer Berufe verschoben werden kann. Im Fokus stand dagegen die Frage, warum sich junge Frauen letztlich mehrheitlich in weiblich konnotierten Berufen wiederfinden. Eingebettet in diese Struktur-Handlungsperspektive eröffneten sich zwei konkrete Forschungsfragen:

- Nach welchen impliziten, praktischen Logiken gestalten sich Lebenskonstruktionen von jungen Frauen/Mädchen, die in der dualen Berufsausbildung stehen?

2 Vgl. dazu etwa Makarova/Herzog 2013, Gutknecht-Gmeiner 2011, Lassnigg/Baethge 2011, Chisholm 2010, Ihsen 2010, Nissen et al. 2003, Lemmermöhle 2001.

3 Vgl. dazu Heinz et al. 1985, Lemmermöhle-Thüsing 1990, Kühnlein/Paul-Kohlkopf 1996, Faulstich-Wieland 2014.

- Wie passt sich der Habitus dieser Zielgruppe an die Veränderungen durch die gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozesse an; wo offenbart sich praktischer Sinn und wo zeigen sich Beharrungstendenzen?

Das übergeordnete Forschungsinteresse bezog sich letztlich darauf geschlechtsspezifische Berufswahlprozesse und damit verbundene Beharrungstendenzen aus einer lebensweltlich orientierten Perspektive auf theoretischer Ebene umfassend zu erklären.

2 Struktur-Handlungs-Ansatz

Als grundsätzliches theoretisches Fundament fungierte ein Struktur-Handlungs-Ansatz in Anlehnung an Pierre Bourdieu. Aber auch das Konzept der Lebenskonstruktionen nach Heinz Bude (1987) floss ein, um dem Aspekt der Eigenkonstruktivität der Individuen ein stärkeres Gewicht zu verleihen.

Ein zentrales Anliegen eines Struktur-Handlungs-Ansatzes, wie er hier zu Anwendung kommt, besteht darin zwischen strukturalistischen und individualistischen Denktraditionen zu vermitteln. Bourdieu streicht beispielsweise heraus, dass der Habitus-Begriff gerade für diese Vermittlung entwickelt wurde. Denn er intendiert „sich der Theorie des Subjekts zu entziehen, ohne den Akteur zu opfern und sich der Philosophie der Struktur zu entziehen, ohne darauf zu verzichten, die Effekte zu berücksichtigen, die die Struktur auf und durch diesen Akteur ausübt“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 154). Bourdieus Habitus-Begriff ist insofern definiert als ein sozial konstruiertes System von strukturierten und strukturierenden dauerhaften Dispositionen, welches durch die Praxis erworben wird und konstant auf praktische Funktionen ausgerichtet ist. Der Habitus funktioniert wie eine Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix (Bourdieu/Wacquant 1996). So kann das Habitus-Feld-Konzept als eine Theorie des Erzeugungsmodus der Praxisformen gelesen werden.

Den Fokus auf die dialektische Beziehung, zwischen objektiven Strukturen und strukturierten Dispositionen zu richten, bedeutet den Akteur weder als einen zu verstehen, der rein durch äußere Umstände determiniert ist, noch als ein unabhängiges Atom, das sich ausschließlich von inneren Gründen leiten lässt und irgendein vollkommen rationales Handlungsprogramm ausführt (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 169). So ist aus dieser Perspektive auch das dahinter liegende Menschenbild von Rational-Choice-Ansätzen kritisch zu hinterfragen. Bourdieu will den Ursprung von (ökonomischen) Handlungen nicht in einer Intention des Bewusstseins verstanden wissen. Stattdessen entwirft er das Konzept des praktischen Sinns, welches die Logik aller jener Handlungen erklären kann, die vernünftig sind, ohne deswegen das Produkt eines durchdachten Plans oder gar einer rationalen Berechnung zu sein. Menschen verfolgen aus dieser Perspektive nur selten echte strategische Absichten. Stattdessen sind sie „geleitet“ von einer praktischen Logik (Bourdieu 2014, S. 94 ff.).

Dieses dialektische Verständnis von menschlichem Handeln bringt auch mit sich, Macht und Hierarchie als dialektische Prozesse des Erhalts und Wandels zu ver-

stehen. Dabei erschien gerade dieser Aspekt für eine Fragestellung im Bereich der Geschlechterforschung überaus relevant, auch wenn die arbeitsmarktpolitische Debatte zum Thema Berufswahl von Frauen berücksichtigt wird. Überspitzt formuliert pendelt diese irgendwo zwischen „resistenten“ Frauen, die sich gegen alle Bemühungen, die Berufspalette zu erweitern, „sträuben“ und dadurch einer Erhöhung der Chancengleichheit am Arbeitsmarkt „entgegenwirken“ sowie einem nicht enden wollenden Kampf der Frauen gegen Windmühlen und gläserne Decken. Eine dialektische Sichtweise dieses Phänomens des Erhalts von Ungleichheiten betont jedoch den Aspekt der Wechselwirkung. Die Beherrschten werden als Mitwirkende ihres eigenen Beherrschtwerdens begriffen, da sie ihre inkorporierten Dispositionen zu diesem heimlichen Einverständnis neigen lassen (Bourdieu 2005, S. 46). In diesem Zusammenhang prägt Bourdieu den Begriff der symbolischen Gewalt und hält fest, dass die männliche Herrschaft ein Beispiel der symbolischen Gewalt par excellence ist.

3 Methodisches Verständnis und Forschungsdesign

Mit Bourdieu zu arbeiten bedeutet auch einen bestimmten methodischen Zugang zu verfolgen, und zwar eine praxeologische Erkenntnisweise. Er plädiert für eine reflexive Theorie mit starkem Rückbezug auf die Empirie und umgekehrt. Insofern wollte er seine Begriffe Habitus und Feld auch immer als Werkzeuge verstanden wissen und nicht als unabhängige theoretische Begriffe (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 131). Mit Bourdieu die Reproduktion sozialer Ordnung verstehen zu wollen, bedeutet, wie Anna Brake et al. (2013, S. 16) es formulieren, den Blick auf soziale Praktiken zu richten und die ihnen zugrunde liegende (fachkulturelle) Logik zu entschlüsseln. Ziel ist es, wie Stefanie Engler (2013, S. 51) hervorhebt, die in der sozialen Praxis steckende Konstruktionsarbeit der Akteure, die eingeschrieben ist in das, was sie tun und wie sie die soziale Welt einteilen und aufteilen, zu erkennen und anzuerkennen; also jenes praktische Wissen, über das die Akteure nicht Bescheid wissen, explizit zu machen.

Aus der Sicht von Stefanie Engler (2013) oder auch Barbara Friebertshäuser (2013) bedingt das eine aufgeklärte Empirie bzw. einen Forschungsstil, welcher davon geprägt ist, die *doxa* (kollektive und unbewusste Vorurteile), die bereits in den Fragestellungen, den Kategorien und dem jeweiligen Wissenschaftsverständnis der Forschenden zugrunde liegt, zu hinterfragen und aufzuklären.

Operativ wurde in Anlehnung an dieses Grundverständnis ein zweigliedriges empirisches Forschungsdesign umgesetzt. Es beinhaltete einerseits eine umfangrei-

che Analyse des Feldes[4] „Duale Berufsausbildung“ und die Identifikation der darin wirksamen „Spielregeln“.

Diese Analyse ist notwendig, um das Forschungsobjekt konstruieren zu können (Bourdieu/Krais 2013, S. 27), und liefert gewissermaßen „den Kontext“ für die Interpretation bzw. Re-/Dekonstruktion des qualitativen Materials. Die Feldanalyse selbst setzte sich aus zwei Erhebungsteilen zusammen: einerseits aus einer Literatur- und Sekundärdatenanalyse, die sich aufgrund der Verortung der Lehre an der Schnittstelle Bildungswesen und Arbeitsmarkt mit diesen beiden Feldern mit Fokus auf die Einordnung der Lehre in diese Systeme und im Speziellen der Position von (jungen) Frauen in diesen auseinandersetzte. Andererseits wurde eine quantitative Lehrlingsbefragung realisiert. Organisiert als Klassenzimmerbefragung wurden Lehrlinge in den Lehrberufen Einzelhandel, Bürokauffrau/-mann, FrisörIn sowie die drei Gastroberufe Restaurantfachfrau/-mann, Köchin/Koch und Gastronomiefachfrau/-mann befragt. Insgesamt nahmen 1.060 Lehrlinge an der Erhebung teil, wobei ausschließlich die n=821 jungen Frauen in die Analyse mit aufgenommen wurden. Im Mittelpunkt stand ein Überblicks-/Basiswissen zur/über die Zielgruppe bzw. über den fokussierten Teil der „Spielerinnen des Feldes“, welches in dieser lebensweltlich orientierten Form nicht verfügbar war. Inhaltlich standen neben soziodemografischen Aspekten und Informationen zur Ausbildungssituation die Berufswahl, der Stellenwert des Berufs im eigenen Lebenszusammenhang sowie Lebenswünsche und Zukunftsperspektiven sowie „Grundhaltungen“ bzgl. Vereinbarkeit, Emanzipation, Arbeitsteilung im Zentrum des Interesses.

Das „Herzstück“ der empirischen Arbeit bildete aber die qualitative Erhebung und Analyse, da diese das lebensweltlich orientierte Tiefenwissen lieferte, welches die Entschlüsselung der sozialen Praxen erlaubt. Dafür wurden mit zehn jungen Frauen, jeweils nach einem persönlichen Vorgespräch, leitfaden-gestützte persönliche Tiefeninterviews geführt. Die Interview-Partnerinnen rekrutierten sich aus einem Pool von 184 potenziellen Kandidatinnen, welcher im Zuge der Lehrlingsbefragung gewonnen wurde. Im Mittelpunkt der Analyse stand zunächst die Rekonstruktion der sozialen Praktiken und habituellen Strukturen bzw. der Lebenskonstruktionen. In einem zweiten Schritt erfolgte eine reflexive Theoriebildung, in welche wiederum verstärkt die Erkenntnisse aus der Feldanalyse einflossen.

Obwohl Bourdieu sich ausführlich über sein methodisches Verständnis äußert, auch wenn es um die Haltung des Forschers/der Forscherin geht, bleiben seine Ausführungen dazu, wie seine „Werkzeuge“ anzuwenden sind, tendenziell vage. In der konkreten Umsetzung, sowohl in Bezug auf die Erhebung selbst als auch

4 Ein Feld im Sinne Bourdieus ist definiert als „ein Netz von objektiven Relationen zwischen Positionen. Diese Positionen sind (...) objektiv definiert, und können nur im Zusammenhang mit den verschiedenen Arten von Macht (oder Kapital), deren Besitz über den Zugang zu den in diesem Feld auf dem Spiel stehenden spezifischen Profiten entscheidet, gedacht werden.“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 127) Um die Idee des Feldes zu vermitteln, greift Bourdieu immer gern auf das Bild des (Fußball)Spiels zurück. Jeder Spieler nimmt eine bestimmte Position ein, welche mit bestimmten Erwartungen und Handlungsstrategien belegt ist. Jeder kennt die Regeln und unterwirft sich auch diesen Regeln. Außerdem ist jedes Feld mit einer bestimmten *illusio* bzw. Interessen verbunden (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 148).

bei der Auswertung, kam daher die Methode des „Verstehenden Interviews“ nach Jean-Claude Kaufmann (1999, 2015) zum Einsatz. Es ist letztlich auch jenes Werkzeug, welches für die Synthese bzw. Theoriebildung herangezogen wurde.

4 Berufswahl als zweistufiger Prozess

Insgesamt kristallisierte sich die Berufswahl als ein zweistufiger, komplexer Prozess heraus.

Die erste Stufe des identifizierten Berufswahlprozesses muss vor allem als impliziter Zuweisungsprozess gefasst werden und ist von einer unwillkürlichen und grundsätzlichen Ausrichtung auf „Frauenberufe“ geprägt. Dieser Zuweisungsprozess liegt für die jungen Frauen dabei komplett im Dunkeln und fußt, um mit der Begrifflichkeit Bourdieus zu sprechen, auf dem praktischen Sinn der Betroffenen. Denn diese grundsätzliche Fokussierung auf weiblich konnotierte Berufe beruht zwar auf keinem durchdachten Plan und ist doch systematisch. Sie ist auf keinen expliziten Zweck bewusst hin organisiert und doch wohnt ihr eine Art objektive Zweckmäßigkeit inne. In den Interviews zeigt sich das vor allem daran, dass gefragt nach den Berufen, welche zunächst ins Auge gefasst wurden, nahezu ausschließlich genderstereotype Berufe bzw. die Top-Lehrberufe der jungen Frauen genannt wurden und die jungen Frauen kaum erklären können, warum sie diese Berufe überhaupt ins Auge gefasst haben („*Es hat sich halt richtig angefühlt*“).

Diese Einengung auf für Mädchen typische Berufe ist dabei längst vollzogen, bevor die institutionell vorgesehene Berufsorientierungsphase einsetzt. Das Verfolgen der tradierten Pfade und das ausgeprägte Interesse für weiblich konnotierte Berufe fußt, wie die Rekonstruktionsarbeit offengelegt hat, letztlich auf der doxischen Erfahrung der männlichen Herrschaft (Bourdieu 2005, S. 19 ff.) und insofern auf der vorherrschenden, historisch manifestierten geschlechtlichen Arbeitsteilung. Letzteres erweist sich, wie Regina Becker-Schmidt und Helga Krüger (2009, S. 14) hervorheben, als der wirkungsmächtigste Faktor im Engendering-Prozess. Ganz im Sinne der symbolischen Gewalt antizipieren die jungen Frauen die Herrschaftsverhältnisse auch auf ideeller und normativer Ebene. Insgesamt zeigt sich das vor allem an einer Idealisierung der Mutterrolle, die im Lebensentwurf einen sehr hohen Stellenwert einnimmt. Die jungen Frauen haben diesbezüglich sehr konkrete Vorstellungen, die damit einhergehen, die Erwerbsarbeit für längere Zeit unterbrechen und sich auch langfristig ganz der Familien widmen zu wollen. Im Fall eines Wiedereinstiegs in das Berufsleben schließt das den Wunsch nach einer Teilzeitbeschäftigung mit ein. Zwar weisen eigentlich alle Gesprächspartnerinnen eine Doppelorientierung im Sinne Becker-Schmidts (1989) auf, und doch nimmt Familienarbeit einen deutlich höheren Stellenwert ein als Erwerbsarbeit. Spätestens beim Aspekt der Familie wird auch mit einer natürlichen Zuständigkeit argumentiert, die sich auch auf die Hausarbeit überträgt. Gerade hier zeigt sich die symbolische Gewalt der männlichen Herrschaft sehr deutlich. Denn die jungen Frauen sind nicht immer unbedingt begeistert davon, die

Hauptverantwortung für die Hausarbeit zu übernehmen, und trotzdem weisen sie bereits in diesem jungen Alter (17 bis 25 Jahre) und größtenteils ohne viel Erfahrung im Zusammenleben mit einem Partner immer wieder darauf hin, dass *„das nun mal so sei, ob man will oder nicht“* – und letztlich wäre das auch in Ordnung. Sie begrüßen es zwar durchwegs, wenn sich der Mann auch im Haushalt beteiligt, aber solche Dinge konkret einzufordern oder gar die Paarbeziehung bzw. die Harmonie zu stören, kommt nicht infrage, und zwar unabhängig vom Erwerbsstatus der Frau. Diese vorauseilende Anpassung an die erwartete Realität ist auch deutlich im Zusammenhang mit der nach wie vor vorherrschenden Ideologie „Mann bringt Geld nach Hause, Frau verdient dazu und ist primär für die Kindererziehung und Haushalt zuständig“ (Büchner 2010, S. 522) zu sehen.

In der Geschlechterforschung wird immer wieder herausgearbeitet, dass junge Frauen heute genau gegen diese Rollenzuschreibungen „kämpfen“ und versuchen durch verschiedene Strategien diese Muster aufzubrechen (z. B. indem sie auf staatliche Unterstützung in Form von Kinderbetreuung setzen). Der Begriff des Kampfes scheint aber für Angehörige von eher ländlichen Sozialräumen nicht passend. Stattdessen trifft eher das Gegenteil zu. Im Alltagsverständnis verknüpfen sie mit der Idealisierung der Mutterrolle und den häuslichen Arbeitsteilungsmustern eine Art Theorie des weiblichen Arbeitsvermögens bzw. wird immer wieder auf eine eher verklärende Weise die sich ergänzende Komplementarität der Geschlechter betont: Er kümmert sich um die handwerklichen, schweren Dinge, den Garten, das Auto und sorgt finanziell für die Familie etc. Sie mit ihrer reinlichen Art kümmert sich um den Rest, baut ein heimeliges Nest, in dem alle gut versorgt sind, und befriedigt die zwischenmenschlichen und emotionalen Bedürfnisse.

Klarerweise wirkt diese Verdinglichung der geschlechtlichen Arbeitsteilungsmuster ebenso auf die Sichtweise von Erwerbsarbeit, auch wenn hier Emanzipationsdiskurse (auch in Form von arbeitsmarktpolitischen Programmen, z. B. Girlsday) auf normativer Ebene deutlich stärker in Erscheinung treten. Alle Gesprächspartnerinnen empfinden es als Ungerechtigkeit, wenn sich die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht als ursächlich für den Ausschluss aus bestimmten Arbeitsmarktsegmenten erweist. Am Arbeitsmarkt sollen Leistung, Wille und Kompetenz zählen, nicht das Geschlecht. Werden allerdings geschlechtsspezifische Segregationsmuster im unmittelbaren Berufsumfeld aufgebrochen, führt das zu erheblichen Irritationen. Emanzipatorische Forderungen werden insofern zwar auf einer oberflächlichen Ebene mitgetragen, sind aber nicht in die habituellen Strukturen der Gesprächspartnerinnen eingegangen.

Der durch die inkorporierten Arbeitsteilungsmuster bedingte Zuweisungsprozess auf der ersten Stufe des Berufswahlprozesses, welcher ein eingeengtes geschlechtsspezifisch konnotiertes Berufsspektrum zur Folge hat, wird durch eine Reihe von Faktoren (z. B. Entscheidungszeitpunkt, Schwierigkeiten am Übergang, Struktur des Bildungs- und Berufsbildungswesens) mit verursacht bzw. kann durch sie veranschaulicht werden, warum sich der praktische Sinn bzw. die männliche Gewalt so selbstverständlich und trotz der Dominanz vorhandener Emanzi-

pationsdiskurse und faktischen gesellschaftlichen Wandlungsprozesse auch im Bereich der Geschlechterverhältnisse so stark auf die Berufswahl auswirkt.

Ganz prinzipiell kann konstatiert werden, dass tradierte Wege anscheinend zum „Ziel" – im Sinne einer erfolgreichen Bewältigung des Übergangs und einer anerkannten Positionierung im eigenen Sozialraum – führen. Dem widerspricht die Übergangsforschung mit Rekurs auf die beobachteten Wandlungsprozesse auf den Arbeitsmärkten relativ deutlich: BerufswählerInnen müssten heute aktiv ihre Übergänge planen, nicht auf tradierte Pfade setzen und stattdessen neue Wege bestreiten. Überdies dürfe nichts dem Zufall überlassen werden.[5] Wie vermeintlich zufällig und auf den ersten Blick „beliebig" aber „erfolgreiche" Übergänge in der Praxis sind, wird unter anderem deutlich, wenn der Entscheidungszeitpunkt und die damit verbundenen Folgen näher betrachtet werden. In der Literatur wird beständig darauf hingewiesen, dass aufgrund des Grades der Persönlichkeitsentwicklung stärker von einer milieuspezifischen anstatt einer interessensgeleiteten Berufswahl in der Jugendphase ausgegangen werden muss. Auch die Gesprächspartnerinnen selbst verweisen immer wieder darauf, dass man in diesem Alter nicht wirklich wisse was man wolle. Gleichzeitig handelt es sich bei der Jugendphase aus verschiedensten Gründen um eine „kritische" Lebensphase, vor allem in Form von Schwierigkeiten mit den Eltern oder in Form von schulischen Problemen. In solchen „kritischen" Situationen wird die Lehre häufig zu einer interessanten oder auch notwendigen Alternative zur schulischen Bildung. Denn einerseits erscheint sie weniger anspruchsvoll und geht andererseits mit einer gewissen finanziellen Unabhängigkeit einher. Entscheidend ist, dass in solchen Konstellationen zumeist das Credo „Hauptsache eine Lehrstelle" gilt und gewissermaßen ein „Interessenvakuum" herrscht. In so einem „Interessenvakuum" wirkt der praktische Sinn nahezu völlig unreflektiert, und tradierte Berufswege treten in Erscheinung. Der Übergangszeitpunkt und die damit verbundenen „Problematiken" können natürlich nicht entkoppelt von der Entwicklung und Ausgestaltung des Bildungs- und insbesondere des Berufsbildungssystems gesehen werden. „Problematisch" erscheint vor allem der frühe Entscheidungszeitpunkt gepaart mit geschlechtsspezifischen Berufsbildungspfaden, die in der Regel stark spezialisiert sind, sowie der hohe Stellenwert des Erstausbildungssystems in Österreich.

Die beschriebene vorauseilende Antizipation der geschlechtlichen Arbeitsteilungsmuster, welche diese erste Phase des Zuweisungsprozesses auf geschlechtsspezifisch konnotierte Berufe so nachhaltig bestimmt, wirkt klarerweise auch in der zweiten Phase des Prozesses fort. Dennoch wird in der zweiten Phase dieses Wahlprozesses auf einen pragmatischen und interessengeleiteten Abwägungsprozess auf Basis der Möglichkeiten des regionalen Arbeitsmarktes verwiesen. In der Praxis bedeutet das, die jungen Frauen holen sich vom regionalen Arbeitsmarktservice (AMS) eine Liste mit freien Lehrstellen und bewerben sich bei allen Stellen, die sie sich irgendwie vorstellen können. Dieser Abwägungsprozess, der auch bei der Schulwahl beobachtbar ist, ist von einer stark selektiven Wahrnehmung

5 Vgl. dazu etwa Brüggemann/Rahn 2013, Heinz 2010, Stauber/Walther 2004, Lemmermöhle 2001.

der Bildungs- und Berufspfade zusätzlich zur Einengung auf „frauenspezifische“ Wege eingeschränkt. Darüber hinaus sind mitunter eklatante Informationslücken feststellbar.

Obwohl in dieser Phase also mitunter Abwägungsprozesse stattfinden, wie sie die Berufsorientierungsforschung im idealtypischen Sinne kennt – sprich die eigenen Interessen und Talente oder die aktuelle Lebenslage werden auf die Möglichkeiten abgestimmt und im Entscheidungsprozess berücksichtigt –, ist die Berufswahl letztlich vor allem von einer hohen beruflichen Flexibilität geprägt. Flexibilität insofern, als dass sich die Gesprächspartnerinnen vorstellen können in nahezu jedem „Frauenberuf“ zu arbeiten und zwar unabhängig davon, ob es einen „Traumberuf“ gibt oder der aktuelle Lehrberuf als Wunschberuf beschrieben wird. Letzteres trifft beispielsweise häufig auf Stylistinnen zu, die vielfach ihre Leidenschaft und Talente im Beruf ausleben können. Dennoch zeigen sich die jungen Frauen bei der Berufswahl letztlich nie auf einen bestimmten Beruf fixiert und haben häufig bereits in anderen „Frauenberufen“ gearbeitet. Der hohe Grad an beruflicher Flexibilität, der die Berufswahl auf den ersten Blick vermeintlich „wahllos“ erscheinen lässt, war geradezu überraschend und zieht sich durch das gesamte empirische Material.

Obwohl eine solche habituelle Disposition durch den vergrößerten Optionenpool sicherlich Vorteile bei der Lehrstellensuche mit sich bringen kann, bedeutet das umgekehrt auch, dass die jungen Frauen in der Regel keine besondere Leidenschaft für einen bestimmten Beruf aufweisen – und schon gar nicht für einen atypischen Beruf. Gerade diese Leidenschaft braucht es aber, um sich in einem atypischen Beruf halten zu können und voranzukommen, wie beispielsweise Susanne Ihsen (2010) in Bezug auf Ingenieurinnen feststellt. Denn nur ein solches „Unbedingt-Wollen“ lässt frau die vielen nach wie vor bestehenden Hürden überwinden bzw. ertragen.

Doch diese jungen Frauen aus eher ländlichen Sozialräumen streben eben nur bedingt danach sich über den Beruf selbst zu verwirklichen oder Karriere zu machen, im Sinne von einem hohen Verdienst/Prestige und/oder Führungsaufgaben bzw. überhaupt einer Weiterentwicklung im erlernten Beruf. Sie wollen durchweg nicht zu viel Verantwortung, „einfache Arbeiterinnen“ bleiben, die gestellten Aufgaben gut erledigen, aber vor allem ein Leben neben der Arbeit haben und sich nicht für den Beruf opfern. In diesem Zusammenhang ist auch feststellbar, dass sich die jungen Frauen über die konkrete berufliche Zukunft nur bedingt Gedanken machen bzw. nur vage Vorstellungen diesbezüglich haben. Umgekehrt aber haben sie, wie bereits angesprochen, sehr klare Vorstellungen, wenn es um das „private Glück“ geht. Klar ist dabei immer, dass die eigene Berufstätigkeit für einige Jahre unterbrochen wird und danach eine Teilzeitanstellung folgt. Dieses inkorporierte Wissen um die Brüchigkeit weiblicher Erwerbsbiografien (inkl. beruflicher Wechsel) macht die beobachtbare berufliche Flexibilität verständlich. Der Aspekt der Brüchigkeit wird gewissermaßen proaktiv antizipiert, insofern dass Unterbrechungen, aber auch berufliche Wechsel (um einen Wiedereinstieg zu erleichtern) ein fester Bestandteil des eigenen Lebensentwurfs sind, während „Er-

folg“ im Berufsleben und der Beruf an sich nur eine geringe Bedeutung haben bzw. Erwerbstätigkeit eine andere Funktion einnimmt: Durch sie kann frau zum Haushaltseinkommen beitragen und soziale Bedürfnisse abdecken. Denn mit Blick auf die berufliche Zukunft verweisen bereits kinderlose 18-jährige junge Frauen darauf durch Erwerbsarbeit die Möglichkeit zu haben *„wieder mal raus zu kommen“*. So führt die Verknüpfung von weiblichem und milieuspezifischem Habitus dazu, dass die spezifische *illusio* des Spiels „Berufskarrieren“ nicht antizipiert wird.

5 Fazit

Die Konstanz des Phänomens der genderstereotypen Lehrberufswahl erweist sich anhand der individuellen Lebenskonstruktionen als überaus stimmig und gehorcht einer „kollektiven“ (in Bezug auf eine bestimmte soziale Lage) praktischen Logik. Diese Logik erscheint überdies „zeitgemäß“, insofern dass keine Hysteresis-Effekte[6] in Erscheinung treten. Stattdessen sind die vorgefundenen Lebenskonstruktionen und die damit verbundenen Entscheidungsgrundlagen nach wie vor „ideal“ auf die objektiven Strukturen bzw. die bestehenden Lebensbedingungen abgestimmt. Gleichzeitig wird deren Reproduktion sowohl durch die Struktur des Bildungswesens als auch durch die Logiken des Lehrstellen- bzw. Arbeitsmarktes insgesamt befördert. Die Analysen machen deutlich, wie stark die Berufswahl vom praktischen Sinn der Akteurinnen geleitet ist. Berufswahlprozesse sind also nicht als Ergebnis echter strategischer Absichten zu verstehen, auch wenn sie objektiv gesehen dennoch systematisch sind. Die angesprochene Stimmigkeit des Phänomens lässt sich an einer Reihe von Aspekten festmachen, und doch liegt die zentrale Erklärungskraft in den geschlechtlichen Arbeitsteilungsmustern und einer Verdinglichung der gesellschaftlichen Verhältnisse. Wenngleich diese Erkenntnis, gerade aus Sicht der Geschlechterforschung, bisweilen wenig spektakulär erscheinen mag – wobei sich der Grad der Verdinglichung der Verhältnisse auch für manch eine/n GeschlechterforscherIn wohl als überraschend erweisen dürfte –, erscheint es doch relevant, dass dieser Befund stärker in die *doxa* der Bildungs- und ÜbergangsforscherInnen Eingang findet. Denn die inkorporierten Arbeitsteilungsmuster prägen in weiterer Folge die gesamte Berufswahl nachhaltig. Die Konsequenz ist eine Art zweistufiger Berufswahl- und Zuweisungsprozess, der auch zeigt, dass die Anpassung der jeweiligen Lebenskonstruktionen an die im Berufsleben vorhandenen objektiven Chancen bereits in der Frühadoleszenz erfolgt und somit in einer Lebensphase, in der noch keine eigenen Erfahrungen mit Inklusions- und Exklusionsmechanismen der Arbeitsmärkte gemacht wurden, genauso wenig wie mit partnerschaftlichen Arbeitsteilungsmodellen.

6 Die Hysteresis des Habitus bzw. die Trägheit des Habitus beschreibt, wenn auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen mit Handlungsmustern reagiert wird, die einer „alten“ Logik gehorchen, also Ungleichzeitigkeiten von Handlungsmustern auftauchen (vgl. Rehbein 2006, S. 87 ff.). Bourdieu verortet die Trägheit des Habitus beispielsweise beim aktuellen Erwerb von Bildungstiteln. Denn die Akteure erhoffen sich trotz der Entwertung von Bildungstiteln nach wie vor Vorteile davon (vgl. Bourdieu 1981, S. 171).

Mit Blick auf die Übergangsforschung scheint inhaltlich besonders bemerkenswert, dass die jungen Frauen aus ländlichen Sozialräumen insgesamt zwar durchgehend eine Doppelorientierung im Sinne Regina Becker-Schmidts in sich tragen, dabei gleichzeitig eine hohe berufliche Flexibilität aufweisen sowie sich indifferent hinsichtlich des Spiels „Berufskarrieren" zeigen. Für zukünftige Forschungsarbeiten im Bereich der Übergangsforschung scheint es lohnenswert zu klären, ob auch andere soziale Gruppen eine solche Indifferenz aufweisen und wie aus einer arbeitsmarktpolitischen Perspektive auf diese reagiert werden könnte.

Literatur

Becker-Schmidt, Regina (1989): Die doppelte Vergesellschaftung, die doppelte Unterdrückung. Besonderheiten in der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften. In: Wagner, Ina/Unterkircher, Lilo (Hrsg.): Die andere Hälfte der Gesellschaft. Wien, S. 10–28.

Becker-Schmidt, Regina/Krüger, Helga (2009): Krisenherd in gegenwärtigen Sozialgefügen. Asymmetrische Arbeits- und Geschlechterverhältnisse – vernachlässigte Sphären gesellschaftlicher Reproduktion. In: Aulenbacher, Brigitte/Wetterer, Angelika (Hrsg.): Arbeit. Perspektiven und Diagnosen der Geschlechterforschung. Münster, S. 12–41.

Bourdieu, Pierre (1981): Klassenschicksal, individuelles Handeln und das Gesetz der Wahrscheinlichkeit. In: Bourdieu, Pierre/Boltanski, Luc/Saint Martin, Monique/Maldidier, Pascal (Hrsg.): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt/Main, S. 169–226.

Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt/Main.

Bourdieu, Pierre (2014): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/Main.

Bourdieu, Pierre/Krais, Beate (2013): „Inzwischen kenn ich alle Krankheiten der soziologischen Vernunft". Pierre Bourdieu im Gespräch mit Beate Krais. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. Weinheim, Basel, S. 20–34.

Bourdieu, Pierre/Wacquant Loic J.D. (1996): Die Ziele der reflexiven Soziologie. Chicago-Seminar, Winter 1987. In: Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loic J.D. (Hrsg.): Reflexive Anthropologie. Frankfurt/Main, S. 95–250.

Brake, Anna/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2013): Empirisch arbeiten mit Bourdieu: Eine Einleitung. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. Weinheim, Basel.

Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (2013): Zur Einführung: Der Übergang Schule-Beruf als gesellschaftliche Herausforderung – Entwicklung, rechtliche Verankerung und pädagogischer Auftrag der Berufsorientierung In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia: Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Dortmund, S. 11–21.

Büchner, Peter (2010): Kindheit und Familie. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden, S. 519–541.

Bude, Heinz (1987): Deutsche Karrieren: Lebenskonstruktionen sozialer Aufsteiger aus der Flakhelfer-Generation. Frankfurt/Main.

Chisholm, Lynne (2010): Allgemein weiblich, beruflich männlich: eine renitente kulturelle Semantik. In: Schlögl, Peter/Dér, Krisztina (Hrsg.): Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes. Bielefeld, S. 49–61.

Engler, Steffani (2013): Der wissenschaftliche Beobachter in der modernen Gesellschaft. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. Weinheim, Basel, S. 35–58.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2014): Schulische Berufsorientierung und Geschlecht. Stand der Forschung. In: Freiburger Zeitschrift für Geschlechter-Studien, 20 (1), S. 33–46.

Friebertshäuser, Barbara (2013): Denken, Forschen, Verstehen mit Bourdieu – eine reflexive Rekonstruktion des komplexen Verhältnisses zwischen Theorie und Empirie. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. Weinheim, Basel, S. 255–277.

Gutknecht-Gmeiner, Maria (2011): „Die Technik zu den Mädchen bringen" – Ergebnisse einer qualitativen Studie im Vorfeld des Schulversuchs „Computer – Science – Management" an den Hertha Firnberg Schulen für Wirtschaft und Tourismus. In: Markowitsch, Jörg/Gruber, Elke/Lassnigg, Lorenz/Moser, Daniela (Hrsg.): Turbulenzen an Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Innsbruck, S. 453–472.

Heinz, Walter R. (2010): Jugend, Ausbildung und Beruf. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden, S. 661–682.

Heinz, Walter R./Krüger, Helga/Rettke, Ursula/Wachtveitl, Erich/Witzel, Andreas (1985): Hauptsache eine Lehrstelle. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts. Weinheim.

Ihsen, Susanne (2010): Ingenieurinnen: Frauen in der Männerdomäne. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, S. 799–805.

Kaufmann, Jean-Claude (1999, 2015): Das verstehende Interview. Theorie und Praxis. Konstanz.

Kühnlein, Gertrud/Paul-Kohlhoff, Angela (1996): Die Entwicklung von Berufswahlorientierungen und Lebenskonzepten bei Mädchen und jungen Frauen. In: Schober, Karen/Gaworek, Maria (Hrsg.): Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle. Nürnberg, S. 113–125.

Lassnigg, Lorenz/Baethge, Martin (2011): Zukunftsfragen der Berufsbildung in Österreich – Bericht und Reflexion zum thematischen Forum. In: Markowitsch, Jörg/Gruber, Elke/Lassnigg, Lorenz/Moser, Daniela (Hrsg.): Turbulenzen an Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Innsbruck, S. 70–99.

Lemmermöhle, Doris (2001): Gender und Genderforschung als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Online: http://www.gender

undschule.de/doc/doc_download.cfm?uuid=9060171DC2975CC8ABB4F2F3AF9B4D26&&IRACER_AUTOLINK&& (01.09.2015).

Lemmermöhle-Thüsing, Doris (1990): Meine Zukunft?! Naja, heiraten, Kinder haben und trotzdem berufstätig bleiben. Aber das ist fast unmöglich. Über die Notwendigkeit, die Geschlechterverhältnisse in der Schule zu thematisieren: das Beispiel Berufsorientierung. In: Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): Besser gebildet und doch nicht gleich! Frauen und Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Bielefeld, S. 163–196.

Makarova, Walter/Herzog, Elena (2013): Geschlechtersegregation bei der Berufs- und Studienwahl von Jugendlichen. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Dortmund, S. 175–185.

Nissen, Ursula/Keddi, Barbara/Pfeil, Patricia (2003): Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Erklärungsansätze und empirische Befunde. Wiesbaden.

Rehbein, Boike (2006): Die Soziologie Pierre Bourdieus. Konstanz.

Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2004): Übergangsforschung aus soziologischer Perspektive: Entstandardisierung von Übergängen im Lebenslauf junger Erwachsener. In: Schumacher, Eva (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Bad Heilbrunn, S. 47–67.

Warum besuchen Mädchen mit Spitzenleistungen in Mathematik so selten eine höhere technische Lehranstalt? Ursachen und Folgen von Geschlechterunterschieden bei der Schulwahl

Silvia Salchegger, Anna Glaeser, Katrin Widauer & Heidelinde Bitesnich (BIFIE)

Abstract

Es wird anhand der PISA-2012-Daten gezeigt, dass die Fähigkeitskonstellation einen bedeutsamen Einfluss auf die Wahl einer höheren technischen Lehranstalt (HTL) hat: HTL werden eher dann gewählt, wenn sehr hohe mathematische bei gleichzeitig weniger hoch ausgeprägten sprachlichen Kompetenzen vorliegen – eine Fähigkeitskonstellation, die bei Burschen häufiger auftritt als bei Mädchen. Doch selbst unter Kontrolle des Fähigkeitsprofils wählen Burschen wesentlich häufiger eine HTL als Mädchen.

1 Einleitung

In Österreich lässt sich für bestimmte Schulformen der Sekundarstufe II eine starke Geschlechtersegregation feststellen (z. B. Bruneforth et al. 2016, S. 127): Schulen mit technischem Schwerpunkt werden fast ausschließlich von Burschen besucht, jene mit Schwerpunkt in Pädagogik oder Sozialwesen hingegen fast ausschließlich von Mädchen. Die Geschlechtersegregation richtet sich damit schon bei 15-/16-Jährigen nach dem Mathematikbezug einer Schulform und der Regel: *Je mehr Mathematik, desto weniger Mädchen*. Die geschlechtersegregierte Ausbildung spiegelt sich in weiterer Folge in einer geschlechtersegregierten Berufswelt wider: Frauen sind in Berufs- und Bildungsfeldern mit hohem Mathematikbezug

unterrepräsentiert (Ceci/Williams/Barnett 2009; Europäische Union 2015, Tab. 3; OECD 2015a, Tab. A3.7 und Tab. A10.3). Dies ist ein weltumspannendes Phänomen und in Österreich besonders ausgeprägt (Salchegger 2015, S. 40).

Worin liegen nun die Gründe dafür, dass sich Mädchen wesentlich seltener als Burschen für mathematikintensive Bildungswege entscheiden? Hierzu wurden insbesondere geschlechtsspezifische Unterschiede in der Mathematikleistung und in motivationalen Aspekten (v. a. Selbstkonzept, Interesse) eingehend untersucht (z. B. Ceci et al. 2009). Im vorliegenden Beitrag liegt der Fokus auf geschlechtsspezifischen Kompetenzprofilen.

1.1 Geschlechtsspezifische Kompetenzprofile und Berufswahl

Geschlechterunterschiede bei der Wahl mathematikintensiver Berufe lassen sich nicht hinreichend durch Geschlechterunterschiede in der Mathematikleistung erklären. So wählen selbst Mädchen mit ausgezeichneten Mathematikleistungen seltener mathematikintensive Berufe als Burschen mit ebenso hohen Mathematikleistungen (Ceci et al. 2009, S. 247). Dies könnte unter anderem daran liegen, dass Mädchen mit hohen Mathematikkompetenzen öfter als Burschen auch über ausgezeichnete sprachliche Kompetenzen verfügen und damit eine breitere Wahlmöglichkeit haben (vgl. Ceci et al. 2009, S. 234). Ergebnisse der OECD (2015b, Tab. 1.7) zeigen, dass Mädchen der Mathematik-Spitzengruppe in fast allen Ländern ein breiteres Potenzial aufweisen als Burschen und häufiger als Burschen neben Mathematik auch in Lesen und Naturwissenschaft zur Spitzengruppe zählen.

Wang, Eccles und Kenny (2013) zeigten, dass die Fähigkeitskonstellation auch für die Berufswahl eine wesentliche Rolle spielt. So entscheiden sich SchülerInnen eher dann für eine mathematikintensive Karriere, wenn sie über hohe mathematische, aber gleichzeitig weniger hoch ausgeprägte sprachliche Kompetenzen verfügten (vgl. auch Park/Lubinski/Benbow 2007). Doch inwiefern können Geschlechterunterschiede in der Bildungs- bzw. Berufswahl durch Geschlechterunterschiede im Leistungsprofil erklärt werden? Hierzu sind nur zwei Studien bekannt:

Wang et al. (2013, Tab. 2) zeigten, dass nach Kontrolle des Leistungsprofils (Sprache versus Mathematik) sowie motivationaler Faktoren (Selbstkonzept, Interesse) das Geschlecht keinen Einfluss mehr auf die Wahl eines Berufs in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT) hat. Parker et al. (2014, Tab. 10.3) zeigten allerdings, dass das Geschlecht, selbst nach Kontrolle mathematischer und sprachlicher Leistungen und Selbsteinschätzungen, ein signifikanter Prädiktor für die Wahl eines mathematikintensiven Studienfachs bleibt. Diese unterschiedlichen Ergebnisse könnten dadurch erklärt werden, dass Wang et al. auch Berufe mit höherem Frauenanteil (Bereiche Medizin und Biologie) einbezogen haben, während Parker et al. nur Studienfelder mit hohem Männeranteil berücksichtigten. Im vorliegenden Beitrag wird erstmals bei einer jüngeren

Altersgruppe (15-/16-Jährige) untersucht, ob das Leistungsprofil zur Wahl einer bestimmten Form von höherer Schule beiträgt.

1.2 Das österreichische Schulsystem auf der Sekundarstufe II

Das österreichische Schulsystem ist auf der Sekundarstufe II stark gegliedert (vgl. BMBF 2015b). SpitzenschülerInnen entscheiden sich in der Regel für den Besuch einer höheren Schule (Bruneforth/Itzlinger-Bruneforth 2015). Die höheren Schulen können grob in berufsbildende höhere Schulen (BHS) und allgemeinbildende höhere Schulen (AHS) eingeteilt werden. Die BHS wiederum untergliedern sich in eine größere Anzahl von Schulformen (vgl. BMBF 2015; www.abc.berufsbildendeschulen.at). Die Lehrpläne dieser Schulformen unterscheiden sich deutlich im Umfang an Mathematik und mathematikintensiven Gegenständen. Der stärkste Mathematikbezug lässt sich an höheren technischen Lehranstalten (HTL) feststellen. Die HTL gliedern sich in unterschiedliche Fachrichtungen (www.abc.berufsbildendeschulen.at/technische-gewerbliche-schulen/). In jeder Fachrichtung sind neben Mathematik auch mathematikintensive Spezialfächer vorgesehen (z. B. Statik, Informatik, Mechanik; vgl. http://www.htl.at/htlat/lehrplaene.html#anchor_search). Der Sprachunterricht nimmt dagegen in den HTL im Durchschnitt einen wesentlich geringeren Umfang ein als an den anderen BHS.

1.3 Die vorliegende Studie

Im vorliegenden Beitrag werden ausgehend von den oben angeführten Befunden die folgenden Hypothesen getestet:

Hypothese 1: Jugendliche, die nur in Mathematik zur Spitzengruppe zählen, nicht aber in Lesen, besuchen häufiger eine HTL als Jugendliche, die in Mathematik *und* in Lesen zur Spitzengruppe zählen.

Hypothese 2: Die Entscheidung für eine HTL und gegen eine andere BHS bzw. AHS am Ende der Sekundarstufe I hängt bedeutsam vom Leistungsprofil ab: Je besser die Mathematiknote und je schlechter die Noten in sprachlichen Gegenständen (Deutsch und Englisch) am Ende der Sekundarstufe I, desto stärker wird eine HTL sowohl gegenüber einer anderen BHS als auch gegenüber einer AHS bevorzugt.

Hypothese 3: Wenn nach Geschlecht und sozialem Status kontrolliert wird, bleibt die Bedeutung des Leistungsprofils für die Schulwahl signifikant; das heißt, unabhängig vom Geschlecht und vom sozialen Status entscheiden sich Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I eher dann für eine HTL (und gegen eine andere BHS bzw. AHS), wenn ihre Noten in Mathematik besser und ihre Noten in Sprachen (Deutsch, Englisch) gleichzeitig schlechter sind.

2 Methode

2.1 Stichprobe

Die vorliegenden Analysen wurden mit Daten durchgeführt, die im Rahmen von PISA 2012 erhoben wurden. An PISA 2012 beteiligten sich alle 34 OECD-Länder

und weitere assoziierte Länder. In jedem Land wurde eine repräsentative Stichprobe von etwa 5.000 Schülerinnen und Schülern (in Österreich 4755) des Geburtsjahrgangs 1996 getestet. Diese waren zum Testzeitpunkt 15 oder 16 Jahre alt (vgl. Schwantner/Schreiner 2013) und besuchten Schulen, die zuvor zufällig für die Teilnahme an PISA ausgewählt worden waren.

2.2 Beschreibung der verwendeten Variablen

Form der höheren Schule: Dies ist eine nationale, nominale Variable mit drei Ausprägungen:

- AHS: Alle AHS der Lang- und Kurzform, die sich an PISA 2012 beteiligten (38 Schulen);
- HTL: Höhere technische Lehranstalten (15 Schulen bei PISA 2012);
- Andere BHS (33 Schulen): In dieser Kategorie befinden sich höhere gewerbliche Lehranstalten, höhere Lehranstalten für Tourismus, Handelsakademien, höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe, höhere Lehranstalten für Land- und Forstwirtschaft, Bildungsanstalten für Elementarpädagogik, Bildungsanstalten für Sozialpädagogik.

Unter allen bei PISA 2012 getesteten Jugendlichen in Österreich besuchten 10 % eine HTL (3 % der Mädchen und 18 % der Burschen), 22 % eine andere BHS (32 % der Mädchen und 12 % der Burschen) und 26 % eine AHS (29 % der Mädchen und 22 % der Burschen). Damit befanden sich insgesamt 58 % der 15-/16-Jährigen an einer höheren Schule (64 % der Mädchen und 53 % der Burschen). Diese besuchten zum Großteil (53 %) die zehnte Schulstufe, das heißt, die meisten SchülerInnen einer höheren Schule befanden sich zum Testzeitpunkt (Frühjahr 2012) seit fast zwei Jahren an der jeweiligen Schule.

Noten in Deutsch, Englisch und Mathematik in der letzten Klasse der Sekundarstufe I: Diese wurden im nationalen Teil des SchülerInnenfragebogens erhoben. Um die Noten der unterschiedlichen Schulformen und Leistungsgruppen vergleichbar zu machen, wurde die von Bacher, Beham und Lachmayr (2008, S. 112) vorgeschlagene Umrechnungsmethode verwendet, wobei Noten der zweiten Leistungsgruppe um zwei Notenpunkte herabgesetzt wurden und Noten der dritten Leistungsgruppe um vier. Dadurch ergibt sich als bester Notenwert eine 1 (entspricht einem „Sehr gut“ in der AHS oder der ersten Hauptschul-Leistungsgruppe) und als schlechtester Notenwert eine 9 (entspricht einem „Nicht Genügend“ in der dritten Leistungsgruppe). Von insgesamt 12 % der SchülerInnen konnten wegen fehlender Angaben keine Notenpunkte berechnet werden. Bei den Schülern/Schülerinnen höherer Schulen war dies nur bei 6 % der Fall. Auch hier wurden bei den Analysen fehlende Werte ignoriert, was durch die geringe Anzahl vertretbar erscheint.

SpitzenschülerInnen in Lesen und Mathematik: Die Einstufung als „SpitzenschülerIn“ richtet sich nach der Definition der OECD (2014a, S. 61 und S. 191). Um Fähigkeitskonstellationen zu erfassen, werden im vorliegenden Beitrag unterschiedliche Gruppen verglichen:

1. Jugendliche, die in Mathematik und auch in Lesen zur Spitzengruppe zählen;
2. Jugendliche, die nur in Mathematik, nicht aber in Lesen zur Spitzengruppe zählen.

Der *Index of Economic, Social and Cultural Status (ESCS)* ist ein Maß für den sozialen Hintergrund der SchülerInnen. In den ESCS fließen berufliche Stellung und Bildung der Eltern sowie Besitztümer zu Hause ein (vgl. OECD, 2014b für eine detaillierte Beschreibung).

Die Analysen erfolgten mit SPSS 21. Standardfehler wurden unter Verwendung des Replicates Add-Ins 8.1 ermittelt. Genauere Informationen zu Stichprobendesign, Datengewichtung, Skalenkonstruktion und Datenanalyse mit Plausible Values finden sich in OECD (2009, 2014b).

3 Ergebnisse

Die Ergebnisse zu Hypothese 1 (Abb. 1) zeigen, dass Jugendliche, die *nur* in Mathematik zur Spitzengruppe zählen, wesentlich häufiger (zu 30 %) eine HTL besuchen als Jugendliche, die in Mathematik *und* in Lesen zur Spitzengruppe zählen. Unter diesen besuchen nur 12 % eine HTL. Diese Differenz von 18 Prozentpunkten ist statistisch signifikant ($p < .01$). Das Leistungsprofil der Schülerinnen und Schüler steht damit deutlich im Zusammenhang mit dem Anforderungsprofil einer Schulform. Hypothese 1 kann damit bestätigt werden.

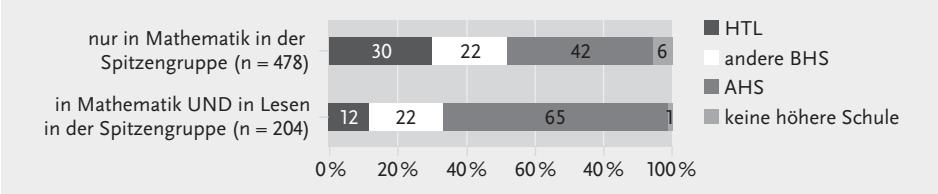

Abb. 1 Besuchte Schulsparte nach Fähigkeitsprofil

Zur Untersuchung von Hypothese 2 und 3 wurden logistische Regressionsanalysen berechnet. Tabelle 1 (Schritt 1) zeigt, dass die Noten im Abschlusszeugnis der Sekundarstufe I signifikant vorhersagen, welche höhere Schulform gewählt wird: Je besser (d. h. niedriger) die Mathematiknote und je schlechter gleichzeitig die Durchschnittsnote aus Deutsch und Englisch, desto eher wird eine HTL gegenüber einer anderen BHS bzw. AHS bevorzugt. Hypothese 2 wird damit bestätigt.

Die Bedeutung der Notenkonstellation für die Wahl einer HTL gegenüber einer anderen BHS bzw. AHS bleibt signifikant, wenn nach Geschlecht und sozialem Hintergrund kontrolliert wird (Tab. 1, Schritt 2). Somit kann auch Hypothese 3 bestätigt werden. Allerdings ist das Geschlecht ein weitaus stärkerer Prädiktor für die Wahl einer HTL gegenüber einer anderen BHS bzw. AHS als die Fähigkeitskonstellation. Selbst bei gleichen Noten in Deutsch, Mathematik und Englisch

und bei gleichem sozialen Status ist für Mädchen das Chancenverhältnis (odds ratios), an eine HTL statt an eine andere BHS überzutreten, 17-mal kleiner als für Burschen. Ähnlich ist das Chancenverhältnis für die Wahl einer HTL anstatt einer AHS unter Kontrolle von Notenkonstellation und sozialem Status für Mädchen zehnmal kleiner als für Burschen.

Während der soziale Hintergrund auf die Wahl einer HTL gegenüber einer anderen BHS keinen bedeutsamen Einfluss hat, spielt er bei der Wahl einer HTL gegenüber einer AHS eine bedeutsame Rolle: Unter Kontrolle von Notenkonstellation und Geschlecht entscheiden sich Jugendliche mit niedrigerem sozialen Status signifikant häufiger für eine HTL und gegen eine AHS.

Tab. 1 Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse: Prädiktoren der Wahl einer HTL gegenüber einer anderen BHS bzw. AHS (PISA 2012)

	HTL vs. andere BHS (n = 1460)		HTL vs. AHS (n = 1551)	
Prädiktor	Schritt 1	Schritt 2	Schritt 1	Schritt 2
Note Mathematik	0,69** (0,52)	0,74** (0,60)	0,77** (0,64)	0,83* (0,72)
Note Sprache	1,58** (2,06)	1,24* (1,41)	1,72** (2,37)	1,28* (1,48)
männlich		17,46** (4,18)		9,63** (3,10)
ESCS		1,05 (1,04)		0,46** (0,52)
Cox-Snell-R^2	0,03*	0,29**	0,04**	0,23**

Anmerkung. Eingetragen sind odds ratios. Standardisierte Werte stehen in Klammern.
Noten sind an Leistungsgruppen angepasst. Note Sprache: Mittelwert aus Deutsch und Englisch.
HTL wurden als 1 kodiert, andere BHS und AHS als 0. HTL = höhere technische Lehranstalt;
BHS = berufsbildende höhere Schule; AHS = allgemeinbildende höhere Schule; ESCS = Index of Economic, Social and Cultural Status.

4 Diskussion

Aktuelle Studien weisen darauf hin, dass der Fähigkeitskonstellation in Sprache vs. Mathematik (und nicht nur der Mathematikkompetenz allein) eine wesentliche Bedeutung bei der späteren Wahl eines mathematikintensiven Berufs (z. B. Ceci et al. 2009; Wang et al. 2013) bzw. einer mathematikintensiven Studienrichtung (Berweger et al. 2015; Park et al. 2007; Parker et al. 2014) zukommt. Während bisherige Studien auf Berufs- und Studienwahlen fokussierten, widmete sich der vorliegende Beitrag erstmals der Bedeutung der Fähigkeitskonstellation für die Wahl der Schulform auf der Sekundarstufe II. Bereits vorliegende Auswertungen zu den PISA-2012-Daten zeigten, dass Mädchen mit sehr hohen mathematischen Kompetenzen in der Regel auch über sehr hohe sprachliche Kompetenzen verfügen, was bei Burschen seltener der Fall ist (OECD 2015b, Tab. 1.7). In der vorliegenden Studie zeigte sich, dass HTL eher dann besucht werden, wenn hohe mathematische und gleichzeitig nur moderate sprachliche Kompetenzen vorliegen.

Zum Zeitpunkt der PISA-Erhebung befinden sich die SchülerInnen berufsbildender höherer Schulen in der Regel seit fast zwei Jahren an der jeweiligen Schule. Die bei PISA gemessenen Leistungen sind damit ein Effekt aus beidem: Kompe-

tenzen, die bereits vor Übertritt in die aktuelle Schule erworben worden sind, und Kompetenzen, die in der aktuellen Schule erworben wurden. Um einen Eindruck davon zu erhalten, wie die Leistungskonstellation vor Schulübertritt die Wahl der aktuell besuchten Schule beeinflusst hat, wird auf die Noten am Ende der Sekundarstufe I zurückgegriffen.

Die Ergebnisse der logistischen Regressionsanalysen zum Einfluss von Geschlecht und Notenkonstellation auf die Wahl einer HTL versus andere BHS-Schulform zeigen, dass die Fähigkeitskonstellation eine signifikante, wenn auch gegenüber dem Geschlecht untergeordnete Rolle bei der Wahl der Schulform spielt. Die Wahl einer höheren Schulform erfolgt damit weniger leistungs- als vielmehr geschlechtsspezifisch. Dies hat zur Folge, dass SchülerInnen der Sekundarstufe II in Österreich stark geschlechtersegregiert auf bestimmte Schulformen sind (z. B. Bruneforth et al. 2016), nach der Regel: *Je mehr Mathematik, desto weniger Mädchen*. Ein wichtiger, bisher aber kaum wahrgenommener Effekt dieser Segregation ist, dass Mädchen in Österreich schulwahlbedingt deutlich weniger Mathematikunterricht erhalten als Burschen (OECD 2015b, Tab. 3.9). Der Nachteil der Mädchen beläuft sich in Österreich auf durchschnittlich 28 Minuten pro Woche und ist der größte unter allen OECD-Ländern. Die starke Varianz im Mathematikunterricht zwischen verschiedenen Schulformen führt damit in Verbindung mit geschlechtsstereotypen Wahlentscheidungen zu einer starken Benachteiligung von Mädchen in Bezug auf die Mathematik-Unterrichtszeit.

4.1 Folgen geschlechtsspezifischer Schulwahl für die weitere Entwicklung der Mathematikkompetenz von Mädchen

Im internationalen Vergleich erweist sich Österreich als ein Land mit besonders starker berufsbildender Differenzierung auf der Sekundarstufe II (OECD 2013, S. 78) und gleichzeitig zählt es zu den OECD-Ländern mit den größten Geschlechterunterschieden in der Mathematikleistung ($d = 0{,}24$ bei PISA 2012; Oberwimmer et al. 2016, S. 189). Bemerkenswert ist, dass die Geschlechterunterschiede in der Mathematikleistung bei der Bildungsstandards-Überprüfung 2012 am Ende der Sekundarstufe I, zu einem Zeitpunkt, an dem noch keine starke Differenzierung nach Schulform vorliegt, mit $d = 0{,}07$ noch wesentlich geringer ausfallen (Oberwimmer et al. 2016, S. 189). Woran könnte es liegen, dass bei der Bildungsstandards-Überprüfung keine praktisch bedeutsamen Geschlechterunterschiede in der Mathematikleistung gefunden wurden, bei PISA hingegen schon? Einerseits bestehen Vermutungen, dass Geschlechterunterschiede höher ausfallen, wenn die Mathematikleistung weniger lehrplanbezogen, sondern mehr auf Alltagsprobleme bezogen gemessen wird (Else-Quest et al. 2010, S. 124), wie dies bei PISA der Fall ist. Andererseits erscheint es plausibel, dass Geschlechterunterschiede durch die starke schulformbedingte Differenzierung auf der Sekundarstufe II weiter verstärkt werden, da dadurch Mädchen im Mittel weniger Mathematikunterricht erhalten als Burschen (OECD 2015b, Tab. 3.9). Für diese Vermutung spricht auch eine Analyse von Bacher et al. (2008), in der bei österreichischen 15-Jährigen deutlich geringere Geschlechterunterschiede in der Mathematikleis-

tung gefunden wurden als bei 16-Jährigen. Die Autorinnen und Autoren vermuten, „dass durch die Schulwahl am Ende der Sekundarstufe I geschlechtsspezifische Interessen weiter verstärkt werden, mit dem Effekt, dass Burschen in Mathematik besser abschneiden“ (S. 143). Ein Blick in die Lehrpläne legt nahe, dass Leistungsunterschiede nicht nur durch geschlechtsspezifische Interessen verstärkt werden, sondern auch ganz direkt durch mehr oder weniger (anspruchsvollen) Mathematikunterricht. In Bezug auf die Mathematik-Spitzengruppe ist bedenklich, dass nach (in der Regel) fast zwei Jahren Beschulung auf der Sekundarstufe II nur mehr wenige Mädchen den SpitzenschülerInnenstatus erreichen (10,6 % der Mädchen und 18 % der Burschen; OECD 2014a, S. 301 f.). Und selbst jene Mädchen, die sich bei PISA (noch) in der Mathematik-Spitzengruppe befinden, erhalten deutlich weniger Mathematikunterricht als Burschen der Mathematik-Spitzengruppe (vgl. Salchegger et al. 2016). Bislang fehlen Längsschnittuntersuchungen, was dies für die Entwicklung des Potenzials mathematisch hochkompetenter Mädchen bedeutet. Wahrscheinlich ist, dass sich deren Mathematikkompetenz durch die stark unterschiedliche Förderung im Vergleich zu Burschen weniger stark weiterentwickelt bzw. stagniert. Damit würden die schulischen Strukturen dazu beitragen, dass das Potenzial von Mädchen mit hoher Mathematikkompetenz vielfach nicht genutzt wird. Dies sollte in zukünftigen Studien genauer untersucht werden.

4.2 Schulstruktur und geschlechtsspezifische Ungleichheit in Mathematik

Zum Zusammenhang zwischen Schulstruktur und Geschlechterunterschieden in Mathematik wurde bereits gezeigt, dass in gesamtschulartigen Bildungssystemen die Mathematikleistung von Mädchen weniger hinter jener von Burschen zurückliegt als in differenzierten Bildungssystemen, in denen eine Auswahl zwischen unterschiedlichen Bildungsgängen getroffen werden muss (van Langen/Bosker/Dekkers 2006, auf Basis von PISA 2000). Bradley und Charles (2004, S. 263) betonen darüber hinaus, dass in Ländern mit sehr differenzierten und berufsorientierten Sekundarschulsystemen eine stärkere Geschlechtersegregation im tertiären Bereich vorliegt als in Ländern mit Gesamtschulsystemen (siehe auch Lassnigg 2012, S. 316). Bradley und Charles erklären dies damit, dass stark differenzierte Systeme mehr Möglichkeiten für die Wahl geschlechtsstereotyper Bildungswege bieten und dass diese Entscheidung in der Adoleszenz getroffen werden muss, also in einer Entwicklungsphase, in der der Druck, Geschlechtsstereotypen zu entsprechen, besonders groß ist.

Insbesondere in Österreich liegt eine starke Gliederung des Schulsystems auf der Sekundarstufe II vor, und 14- bis 15- Jährige können sich für Bildungsgänge mit sehr unterschiedlich hohem Anteil an Mathematik und Naturwissenschaften entscheiden. Auch Lassnigg und Laimer (2012, S. 47 f.) bemängeln die enge zeitliche Verknüpfung zwischen der adoleszenten Geschlechtsidentitätsentwicklung und der ersten beruflichen Weichenstellung in der neunten Schulstufe, deren vorbereitende Prozesse in das sensible Alter zwischen 13 und 15 Jahren fallen. Bei der Diskussion um die Verschiebung einer berufsbildenden Differenzierung muss

allerdings bedacht werden, dass genau dieses stark berufsbildende System als wesentliche Grundlage für die im internationalen Vergleich äußerst niedrige Jugendarbeitslosigkeit in Österreich gilt (Die Sozialpartner Österreich 2014). Eine Verschiebung der Differenzierung könnte zwar zu mehr Geschlechtergerechtigkeit führen, auf der anderen Seite aber auch zu einer höheren Jugendarbeitslosigkeit beitragen. Es sollte daher überlegt werden, wie auch im bestehenden differenzierten System mehr Geschlechtergerechtigkeit erreicht werden kann.

4.3 Wie kann das Potenzial von Mädchen mit hoher Mathematikkompetenz auf der Sekundarstufe II besser gefördert werden?

Eine Möglichkeit hierzu wäre, *mehr Mädchen mit hoher Mathematikkompetenz für den Besuch einer HTL zu gewinnen*. Dies könnte durch unterschiedliche Maßnahmen gelingen. Eine Studie von Salchegger (2015) weist etwa auf die starke Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen in Bezug auf Geschlechterunterschiede in MINT hin: In Ländern, in denen der Frauenanteil an den MINT-Studienabsolventinnen und -absolventen niedriger ist, liegt bereits bei 10-jährigen Mädchen das Mathematikselbstkonzept stärker hinter jenem gleichaltriger Buben zurück. Die Prozesse, die Mädchen ihre Berufswahl entlang von Geschlechtsstereotypen treffen lassen, beginnen also schon früh. Eine Möglichkeit der Entschärfung dieser Stereotypen wäre, Frauen, die sich für mathematisch-naturwissenschaftliche Laufbahnen entscheiden, stärker (für Mädchen) sichtbar zu machen und ihnen hohe Wertschätzung entgegenzubringen. Denn Rollenvorbilder spielen eine wichtige Rolle für die Berufswahl (z. B. Else-Quest et al. 2010, S. 106). Nehmen Mädchen es als normal und erwünscht wahr, dass Frauen mathematikintensive Berufe und Bildungswege ergreifen, werden sie dies selbst auch eher tun.

Eine Schweizer Studie (Maihofer et al. 2013, S. 24 f.) zeigt, dass Mädchen, die einen frauenuntypischen Beruf wählen, über mehr Ressourcen verfügen als Mädchen, die sich neutral oder stereotyp entscheiden. Ressourcen sind dabei nicht nur ein hoher sozialer Status der Eltern, sondern auch ein soziales Umfeld (v.a. Eltern und Lehrkräfte), das ihnen untypische Berufe als Option aufzeigt und sie darin bestärkt, diese zu wählen. Dies weist darauf hin, dass eine untypische Ausbildungswahl ein Risiko bedeutet, das eher nur dann eingegangen wird, wenn ein entsprechender Rückhalt gegeben ist.

Die Unterstützung der Eltern ist demnach ein wichtiger Faktor für die Wahl einer geschlechtsuntypischen Ausbildung. Dies verweist auf die Wichtigkeit, nicht nur bei den Schülerinnen selbst, sondern auch bei deren Eltern anzusetzen. Rozek, Hyde, Svoboda, Hulleman und Harackiewicz (2015) haben hierzu die Wirksamkeit eines Elterninterventionsprogramms für Schülerinnen mit hoher Mathematikkompetenz nachgewiesen: Schülerinnen, deren Eltern über den Nutzen von MINT informiert worden waren (über Broschüren und eine Webseite), belegten danach viel häufiger Leistungskurse in Mathematik und Naturwissenschaften als mathematisch gleich kompetente Mädchen einer Kontrollgruppe. So ist davon auszugehen, dass die Wirksamkeit von Interventionsprogrammen erhöht werden

könnte, wenn nicht nur die Mädchen selbst, sondern auch deren Eltern einbezogen werden.

Darüber hinaus weisen Andreitz, Müller, Kramer und Krainer (2013, S. 108) darauf hin, dass Personen, die in der Sekundarstufe I einen (sehr) guten Unterricht vor allem in den Fächern Physik und Mathematik erlebt haben, eher dazu tendierten, im Anschluss daran eine HTL zu besuchen. Damit ist guter Unterricht ein entscheidender Faktor, der nicht nur Mädchen, sondern auch Burschen zur Wahl einer HTL bewegt.

Eine andere Möglichkeit, das Potenzial von Mädchen mit Spitzenleistungen in Mathematik besser zu nutzen wäre, *diese Mädchen in BHS abseits der HTL besser zu fördern*. Mädchen mit hohen Mathematikkompetenzen sollten auch dann eine angemessene Förderung erhalten, wenn sie sich für eine mädchentypische und damit mathematikextensive Schulform entscheiden, um Anschlussfähigkeit an mathematikintensive Studienrichtungen sicherzustellen. Ein erster wichtiger Schritt in diese Richtung war, Mathematik auch in BHS abseits der HTL (wieder) als Pflichtgegenstand bei der Reife- und Diplomprüfung zu etablieren (seit dem Schuljahr 2015/16). Darüber hinaus sollte es insbesondere an BHS abseits der HTL mehr Förderangebote für SchülerInnen mit Spitzenleistungen in Mathematik geben.

Zusammenfassend sollte mit Nachdruck darauf hingearbeitet werden, dass Mädchen mit hohen Mathematikkompetenzen gleich viel Förderung ihres Potenzials erhalten wie männliche Spitzenschüler: nicht nur im Sinne des volkswirtschaftlichen Nutzens einer Hebung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen, sondern auch im Sinne von Geschlechtergerechtigkeit in der Bildung.

Literatur

Andreitz, Irina/Müller, Florian H./Kramer, Dagmar/Krainer, Konrad (2013): Wer studiert Technik? Eine Befragung österreichischer SchülerInnen und Studierender. Wissenschaftliche Beiträge aus dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) Nr. 7. Klagenfurt.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015): Bildungswege in Österreich 2015/16. Online: https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege2015.pdf?5l52o4 (27.10.2016).

Bacher, Johann/Beham, Martina/Lachmayr, Norbert (Hrsg.) (2008): Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl. Wiesbaden.

Berweger, Simone/Bieri Buschor, Christine/Keck Frei, Andrea (2015): Studienwahl MINT – Gymnasiastinnen aus mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildungsprofilen und ihr Wunsch, Wissenschaftlerin zu werden. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 62, S. 121–135.

Bradley, Karen/Charles, Maria (2004): Uneven inroads: Understanding women's status in higher education. In: Research in the Sociology of Education, 14, S. 247–274.

Bruneforth, Michael/Vogtenhuber, Stefan/Lassnigg, Lorenz/Oberwimmer, Konrad/Gumpoldsberger, Harald/Feyerer, Ewald/Siegle, Thilo/Toferer, Bettina/Thaler, Bianca/Peterbauer, Jakob/Herzog-Punzenberger, Barbara (2016): Indikatoren C: Prozessfaktoren. In: Bruneforth, Michael et al. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz, S. 71–128. Online: http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-1-C (27.10.2016).

Bruneforth, Michael/Itzlinger-Bruneforth, Ursula (2015): Die Schulwahl von Schüler/innen am Ende der 8. Schulstufe im Lichte ihrer Mathematikkompetenzen. In: Stock, Michaela et al. (Hrsg.): Kompetent – wofür? Life Skills – Beruflichkeit – Persönlichkeitsbildung. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Tagungsband zur 4. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung am 3./4. Juli 2014 in Steyr. Innsbruck, S. 263–282.

Ceci, Stephen J./Williams, Wendy M./Barnett, Susan M. (2009): Women's underrepresentation in science: Sociocultural and biological considerations. In: Psychological Bulletin, 135, S. 218–261.

Die Sozialpartner Österreich (2014): Jugendbeschäftigung und Berufsbildung in Österreich. Online: https://www.wko.at/Content.Node/Interessenvertretung/Aus-und-Weiterbildung/-Positionen-/140115_Jugendbeschaeftigung.pdf (27.10.2016).

Else-Quest, Nicole M./Hyde, Janet Shibley/Linn, Marcia. C. (2010): Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. In: Psychological Bulletin, 136, S. 103–127.

Europäische Union (2015): She Figures 2015. Gender in Research and Innovation. Online: https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_gender_equality/she_figures_2015leaflet-web.pdf (27.10.2016).

Lassnigg, Lorenz (2012): Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy-Analyse. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz. S. 313–354. Online: http://dx.doi.org/10.17888/nbb2012–2-8 (27.10.2016).

Lassnigg, Lorenz/Laimer, Andrea (2012): Berufsbildung in Österreich: Hintergrundbericht zum Nationalen Bildungsbericht Österreich 2012. Online: http://www.equi.at/dateien/nbb-hintergrund.pdf (27.10.2016).

Maihofer, Andrea/Wehner, Nina/Schwiter, Karin/Hupka-Brunner, Sandra (2013): Berufsziel Informatikerin oder Pflegefachmann? Geschlechtersegregation in Ausbildungs- und Berufsverläufen in der Schweiz. In: Jahresbericht 2012/2013/Berufsfachschule Basel. Basel, S. 20–28. Online: http://edoc.unibas.ch/35492/1/20141219120048_549405606fd51.pdf (27.10.2016).

Möller, Jens/Marsh, Herbert W. (2013): Dimensional comparison theory. In: Psychological Review, 120, S. 544–560.

Oberwimmer, Konrad/Bruneforth, Michael/Siegle, Thilo/Vogtenhuber, Stefan/Lassnigg, Lorenz/Schmich, Juliane/Gumpoldsberger, Harald/Salchegger, Silvia/Wallner-Paschon, Christina/Thaler, Bianca/Trenkwalder, Klaus (2016): Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. In: Bruneforth, Michael et al. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz, S. 129–194.Online: http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-1 (27.10.2016).

OECD (2009): PISA data analysis manual – SPSS (2nd ed.). Paris.

OECD (2013): PISA 2012 results: What makes schools successful? Resources, policies and practices (Volume IV). Paris. Online: http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en (27.10.2016).

OECD (2014a): PISA 2012 Results: What students know and can do. Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Vol. I, Rev.). Paris. Online: http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en (27.10.2016).

OECD (2014b): PISA 2012. Technical Report. Paris.

OECD (2015a): Education at a Glance. Paris.

OECD (2015b): The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence. Paris. Online: http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en (27.10.2016).

Park, Gregory,/Lubienski, David/Benbow, Camilla. P. (2007): Contrasting intellectual patterns predict creativity in the arts and sciences. In: Psychological Science, 18, S. 948–952.

Parker, Philip/Nagy, Gabriel/Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver (2014): Predicting career aspirations and university majors from academic ability and self-concept: a longitudinal application of the internal-external frame of reference model. In: Schoon, Ingrid/Eccles, Jacquelynne Sue (Hrsg.): Gender Differences in Aspirations and Attainments. Cambridge, S. 224–246.

Rozek, Christopher S./Hyde, Janet Shibley/Svoboda, Ryan C./Hulleman, Chris S./Harackiewicz, Judith M. (2015): Gender differences in the effects of a utility-value intervention to help parents motivate adolescents in mathematics and science. In: Journal of Educational Psychology, 107, S. 195–206.

Salchegger, Silvia (2015): Mathematik ≠ weiblich? Leistung, Selbstkonzept und Studienabschlüsse im Geschlechtervergleich. In: Suchań, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Schreiner, Claudia (Hrsg.): PIRLS & TIMSS 2011 – Die Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Volksschule. Graz, S. 39–54. Online: https://www.bifie.at/node/3363 (27.10.2016).

Salchegger, Silvia/Glaeser, Anna/Widauer, Katrin/Bitesnich, Heidelinde (2016): Warum entscheiden sich Mädchen mit Spitzenleistungen in Mathematik so selten für eine höhere technische Lehranstalt? Ursachen und Folgen von Geschlechterunterschieden bei der Schulwahl. Vortrag im Rahmen der 5. Österreichischen Berufsbildungsforschungskonferenz, Steyr, Juli 2016.

Schwantner, Ursula/Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2013): PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Die Studie im Überblick. Graz. Online: https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/pisa12_studienbeschreibung_2013–12-03.pdf (27.10.2016).

van Langen, Annemarie/Bosker, Roel/Dekkers, Hetty (2006): Exploring cross-national differences in gender gaps in education. In: Educational Research and Evaluation, 12, S. 155–177.

Wang, Ming-Te/Eccles, Jacquelynne Sue/Kenny, Sarah (2013): Not lack of ability but more choice: Individual and gender difference in choice of careers in sciences, technology, engineering, and Mathematics. In: Psychological Sciences, 24, S. 770–775.

Berufsbildung „aktuell“: Renaissance der altbekannten Arbeitsmarktsegregation oder neue Möglichkeit für eine gleichstellungsorientierte Arbeitswelt?[1]

Nadja Bergmann (L&R Sozialforschung), Helmut Gassler (Zentrum für Soziale Innovation), Edith Kugi-Mazza (AK Wien), Andrea Leitner (Institut für Höhere Studien), Elli Scambor (Institut für Männer- und Geschlechterforschung) & Margit Waid (Johannes Kepler Universität Linz)

Abstract

In diesem Beitrag wird das Thema Berufsbildung und Arbeitsmarkt unter gleichstellungspolitischen Gesichtspunkten diskutiert. Die bereits seit Langem diskutierte Segmentation in frauen- und männerdominierte Ausbildungs- und Berufsfelder hat wenig an Brisanz eingebüßt. Ansätze, die zu einer gleichstellungsorientierten Ausbildungs- und Arbeitswelt beitragen, drohen im dominanten Diskurs rund um Wettbewerb, Innovation und Wachstum unterzugehen, werden sie nicht in diesen integriert und aufgegriffen.

1 Berufsbildung unter einer Gleichstellungsperspektive

Eine mittlerweile fast vierjahrzehntelange Forschungstradition verweist auf bestehende Ungleichgewichte, Segregationen und Segmentationen im Bereich der Berufsbildung und Arbeitsmarktpositionierung, die unter unterschiedlichen Begriffen – horizontale Bildungs- und Arbeitsmarktsegregation, der „gespaltene Arbeitsmarkt“ (vgl. Sengenberger 1978) – im deutschsprachigen Raum spätestens ab den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts diskutiert wurden.[2] Unter einer

1 Die gemeinsame thematische Auseinandersetzung wurde uns durch die finanzielle Unterstützung seitens des NWW (Netzwerk Wissenschaft) der AK Wien ermöglicht.

2 Zu den Begrifflichkeiten siehe auch Leitner/Dibiasi 2015.

Gleichstellungsperspektive wurde der „gespaltene“ Arbeitsmarkt bzw. das Bildungssystem um feministische Forschungsansätze konkretisiert (vgl. Leitner/Dibasi 2015 sowie Kreimer 2009).

Auch wenn die Trennung in traditionelle frauen- und männerdominierte Ausbildungs- und Berufsfelder bereits als lang diskutiertes Phänomen in Österreich bezeichnet werden kann, hat es dennoch wenig an seiner Brisanz und Ausprägung eingebüßt. Die Bildungs- und Berufswahl wird oft als rein interessengeleiteter Prozess gesehen, auch wenn viele Studien zeigen, dass er maßgeblich durch Strukturfaktoren beeinflusst wird und trotz des vielfältigen Bildungs- und Berufsspektrums für die Einzelne und den Einzelnen letztlich nur einige wenige Ausbildungs- bzw. Berufsmöglichkeiten realisierbar und/oder erstrebenswert erscheinen (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, Bergmann et al. 2004, Rosenberger et al. 2009, Mairhofer et al. 2013). Bestehende Geschlechterzuschreibungen und -bilder können durch aktuelle Diskurse und Ansätze verändert oder aber noch verstärkt werden. Die Nicht-Beachtung dieser Prozesse birgt jedoch die Gefahr, dass geschlechtsspezifische Muster verstärkt werden oder zumindest unverändert bleiben.

Angesichts der auch in aktuellen Studien festgestellten Persistenzen der Geschlechtersegregation im österreichischen Berufsbildungssystem (aktuell beispielsweise Leitner/Dibiasi 2015, Scambor 2015, Tschenett 2015, Bergmann et al. 2016) stellen wir daher die Frage, was eine „Renaissance“ der Berufsausbildung aus gleichstellungstheoretischer und -politischer Sicht bedeuten mag? Dies nicht zuletzt auch unter neuen hegemonialen Diskursen, wie beispielsweise des sogenannten „Industrie4.0“-Diskurses.

Es sind – wenn auch in kleinen Schritten – gewisse Änderungen hinsichtlich Bildungs- und Berufswahlprozessen erkennbar. Hier kann auf bereits jahrzehntelange Initiativen im Bereich „Mädchen/Frauen in die Technik“ (vgl. exemplarisch Papouschek/Mairhuber/Kasper 2014) oder rezente Ansätze zur Förderung von Burschen/Männern in Pflegeberufen (vgl. Scambor 2016) verwiesen werden.

Dieser Beitrag möchte aufbauend auf Faktenlagen sowie möglichen Ursachen für die festzustellende Geschlechtersegregation zwei scheinbar widersprüchliche Entwicklungen aufzeigen: einerseits die Gefahr einer Retraditionalisierung der geschlechtstypischen Bildungs- und Berufswahlmuster anhand des Beispiels des „Industrie4.0“-Diskurses und andererseits Maßnahmen und Ansatzpunkte als Gegenprozesse der Segregation.

2 Frauenberufe – Männerberufe: zur Persistenz der Geschlechtersegregation in Österreich

Die geschlechtsspezifische Berufswahl, nach der Mädchen und Frauen verstärkt Dienstleistungsberufe anstreben, Burschen und Männer hingegen Handwerks- und technische Berufe, zeichnet sich schon in der unterschiedlichen Beteiligung

von Mädchen und Burschen nach Schulformen ab. 56 % der Mädchen sind in Schulformen mit weniger als einem Drittel Burschen und 61 % der Burschen in typisch männlichen Schulformen (vgl. Abbildung 1). Besonders hoch ist der Anteil der geschlechtstypischen Schulformen bei den Berufsschulen, wo 77 % der Mädchen und Burschen geschlechtstypische Ausbildungsrichtungen besuchen (Bruneforth et al. 2016, S. 126 f.).

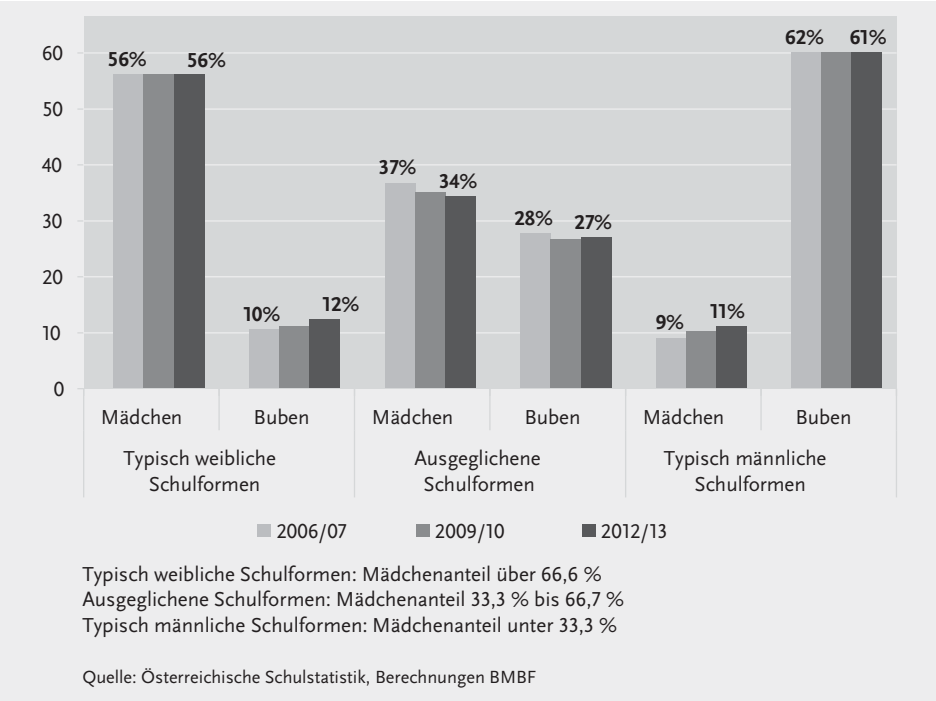

Abb. 1 Anteil von Mädchen und Burschen in der 10. Schulstufe nach typisch weiblichen, ausgeglichenen und typisch männlichen Schulformen

Ähnlich stellt sich die Geschlechtersegregation am Arbeitsmarkt dar: 60 % der Frauen arbeiten in frauendominierten Berufen („Frauenberufe") und 60 % der Männer in männerdominierten Berufen („Männerberufe"). Dabei ist die Konzentration von Männern noch höher als bei Frauen: 43 % der Männer sind in Berufen mit weniger als 15 % Frauen tätig. Dies sind vor allem technische Berufe, wie z. B. Metallarbeiter (Frauenanteil 4 %) oder Elektriker (Frauenanteil 3 %). Hingegen sind nur 18 % der Frauen in Berufen mit weniger als 15 % Männern tätig (z. B. Lehrkräfte im Primar- und Vorschulbereich mit einem Frauenanteil von 96 % oder Reinigungskräfte mit einem Frauenanteil von 91 %; vgl. Leitner/Dibiasi 2015, S. 65). Frauen sind also auf ein engeres Berufsfeld konzentriert, während Männer ein breiteres Berufsspektrum bei den „Männerberufen" aufweisen.

Gemeinsam ist der Bildungs- und Arbeitsmarktsegregation auch, dass sie sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten kaum verringert hat (Kreimer/Mora 2013, S. 10; Leitner/Dibiasi 2015, S. 61, Tschenett 2015, S. 12 f.). Dies obwohl Frauen bei

den Bildungsabschlüssen enorm aufgeholt haben, mittlerweile mehr Frauen als Männer einen akademischen Abschluss machen (vgl. Bruneforth et al. 2016, S. 82 f.) und die Erwerbsbeteiligung von Frauen erheblich gestiegen ist. Damit sind auch Beruf und Berufsausbildung von Frauen wichtiger geworden (BMBF 2015).

Aktuelle Studien wie die EU-Studie „The Role of Men in Gender Equality" (vgl. Scambor et al. 2013) zeigen zudem, dass sich die Erwerbsmuster von Frauen und Männern langsam annähern (Arbeitszeitmuster, Arbeitszeitpräfenzen, etc.), woraus sich v.a. für junge Männer neue Perspektiven abseits der Erwerbsarbeit eröffnen. Allerdings zeigt dieselbe Studie, dass sich die Geschlechtersegregation am Arbeitsmarkt hartnäckig hält. In einer im Rahmen dieser Studie gebildeten Typologie des „Segregationsausmaßes" war Österreich im Ländergruppenvergleich Teil der „highly segregated group" (S. 53), also jener Ländergruppe, die mit Blick auf die Konzentration von Männern in „Männerberufen" und Frauen in „Frauenberufen" die höchsten Segregationswerte aufwies.

Problematisch ist die horizontale Segregation, weil einerseits Menschen nicht unbedingt ihren Interessen folgende Bildungs- und Berufsentscheidungen treffen, sondern entlang noch immer wirksamer Gendernormen und -hierarchien. Zudem sind mit der Segregation unterschiedliche Berufs- und Arbeitsmarktchancen verbunden, d. h. die horizontale Segregation geht mit vertikaler Segregation einher. So sind beispielsweise die Durchschnittseinkommen von Frauen und Männern in den stark segregierten Frauenberufen (mit weniger als 15 % Männeranteil) am niedrigsten. In den männerdominierten Bereichen sind die Einkommen von Frauen höher, auch wenn dort die Geschlechterunterschiede der Einkommen höher sind (vgl. Leitner/Dibiasi 2015, S. 79 f.).

3 Ausgewählte Ursachen für die Bildungs- und Arbeitsmarktsegmentation

Die Ursachen für diese berufliche Segregation sind vielfältig und werden sowohl auf die unterschiedlichen Interessen von Mädchen und Burschen, die ihrerseits durch (Vor-)Schule, Eltern, Medien oder allgemein durch die Gesellschaft geformt werden, wie auch auf unterschiedliche Beschäftigungschancen zurückgeführt (vgl. Busch 2013, Schneeweiß 2016, Wetterer 2002). Die frühzeitige geschlechtsdifferenzierende Orientierung auf bestimmte Fähigkeiten, Fächer, Bildungs- und Berufsbereiche wurde in einer Vielzahl von Studien nachgewiesen (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, Rosenberger et al. 2009, Mairhofer et al. 2013). Der individuelle Output des Berufswahlprozesses, der auf inter- und intrapersonaler Ebene seit der Geburt läuft, wird in der Schule mit Fächerpräferenzen, schulischen Leistungen und in der Auswahl spezifischer Schul- und Studienrichtungen wahrnehmbar. Das Fähigkeitsselbstkonzept und seine Entstehung auf der Basis von schulischer Erfolgserwartung und den Begabungsselbstbildern werden so zu einem Schlüssel in der Leistungsanalyse.

3.1 Mädchen in Mathematik und Technik

Viele Untersuchungen beschäftigen sich insbesondere mit dem mathematischen Fähigkeitsselbstkonzept bei Mädchen. Forschungsarbeiten in diesem Themenbereich (Lazarides/Ittel 2012) fragen nach den Prozessen, die zwischen Merkmalen des Unterrichts, dem mathematischen Selbstkonzept und dem individuellen Unterrichtsinteresse wirken.

Bezüglich Geschlechterunterschiede im mathematischen Selbstkonzept zeigt diese Studie, dass Mädchen sich bei der Frage nach der Selbsteinschätzung als bedeutsam geringer als Burschen einschätzten.

Frühere Untersuchungen aus der pädagogisch-psychologischen Forschung zeigen ebensolche Ergebnisse (Dickhäuser/Stiensmeier-Pelster 2003). In dieser Untersuchung im Grundschulalter wurden auch Zusammenhänge zwischen den geringeren Selbsteinschätzungen und der angenommenen (nicht jedoch von der Lehrkraft angegebenen) Fähigkeitseinschätzung durch die Lehrperson aufgezeigt. Da das mathematische Fähigkeitsselbstkonzept sicher ein grundlegender Baustein für spätere Entscheidungen der Berufsausbildung darstellt, kann nicht früh genug an der Stabilität dieses Elementes gearbeitet werden.

Technische Ausbildungs- und Berufszweige erscheinen vielen jungen Frauen (und oft auch deren Eltern) weniger „machbar“, aber auch weniger attraktiv als ihren männlichen Kollegen (und deren Eltern). Wesentlich für die Berufswahl von Frauen sind zudem nach wie vor die Möglichkeiten, Beruf und Familie durch Teilzeitarbeit und familienfreundliche Arbeitsorganisation (Flexibilität von Arbeitszeit und Arbeitsort, etc.) zu vereinbaren. Der Anteil von teilzeitbeschäftigten Frauen ist in den männerdominierten Berufen mit 25 % deutlich geringer als in den stark segregierten Frauenberufen mit 50 % (vgl. Leitner/Dibiasi 2015, S. 75 f.).

3.2 Burschen in Pflege- und Betreuungsarbeit

Wird umgekehrt der Blick auf die Bildungs- und Berufswahl junger Männer gelegt und der Frage nachgegangen, wieso im Bereich der Pflege- und Betreuungsarbeit der Burschenanteil relativ niedrig ist (vgl. Scambor 2016, Scambor et al. 2013, Bergmann et al. 2014), zeigen Studien die auch für Burschen einengenden Geschlechternormen:

- Kinder und Jugendliche werden in einer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit sozialisiert, die nur zwei Ausprägungen von Geschlecht anerkennt, diese als grundsätzlich voneinander verschieden polarisiert (vgl. Scambor 2010, 2013, 2014, Scambor & Seidler 2013) und den Kindern und Jugendlichen ein sogenanntes „Gleichheitstabu“ (vgl. Krabel 2006) mit auf den Lebensweg gibt (Was muss ich tun, damit ich mich vom anderen Geschlecht unterscheiden kann?). Der geschlechtlich segregierte Arbeitsmarkt, der „Männerberufe“ und „Frauenberufe“ hervorgebracht hat, ist Symbol und Ausdruck dieses Tabus (vgl. Scambor 2010).
- Die Mechanismen der Konstruktion von Geschlechterunterschieden in der Arbeitswelt (vgl. Maruani 1997, S. 48 ff.) zeigen sich darüber hinaus in besse-

ren Rahmenbedingungen und positiven Attributen männlich konnotierter Beschäftigungsbereiche (vgl. Böhnisch 2004). Im Vergleich dazu erscheinen Einkommen, Aufstiegschancen und Arbeitsbedingungen in Care-Berufen wenig attraktiv, wodurch wenig Anreiz besteht, diese zu ergreifen. Dies gilt umso mehr, wenn sich junge Männer am Modell des männlichen „Ernährers" orientieren, ein erwerbszentriertes Modell, das Analysen zufolge für junge Männern noch immer eine hohe Relevanz hat (vgl. Cremers et al. 2008).

- Ergebnisse aus Studien mit Schülern, die sich mit Lebens- und Ausbildungswegen von Burschen und Männern beschäftigen, zeigen, dass Geschlechternormen und -erwartungen relevante Hemmnisse in der Berufswahl darstellen. Die Annahme, dass Männer „in diesem Beruf oft belächelt" würden, führte mit 85 % die Liste der Hemmnisse an, die Aussage „weil dort nur Frauen arbeiten" erwies sich ebenso als relevantes Hindernis (63 %) (Koch 2011, S. 153).
- Hinzu kommt, dass Männer im Bereich der Elementarpädagogik mit erhöhtem Misstrauen konfrontiert sind (kein „richtiger" Mann), was manchmal im „Generalverdacht" mündet, möglicherweise pädophil zu sein (vgl. Cremers/Krabel 2012).
- Studien, die sich mit geschlechterrelevanten Strukturen im Hochschulwesen beschäftigen, kommen zu dem Ergebnis, dass eine „atmosphere of dominant masculinity" (Sagebiel/Dahmen 2006, S. 6) der Integration von Frauen in männlich dominierten Ausbildungen im Wege steht (vgl. Lynch/Feeley 2009). Ein ähnlicher Mechanismus dürfte in Ausbildungen und Berufen wirken, die hauptsächlich von Frauen frequentiert werden (vgl. Scambor et al. 2013).
- Studien, die sich mit dem Einfluss von nahen Bezugspersonen auf Berufswahlprozesse beschäftigen zeigen, dass Erwartungen der Eltern Entscheidungen für sogenannte untypische Berufe häufig hinderlich im Wege stehen (vgl. Lynch/Feeley 2009, Eccles/Wigfield 2002). Verknüpft mit einer geschlechtertypischer Berufsberatung und einem Mangel an männlichen Vorbildern ist der Weg in Care-Berufe für viele Burschen nicht geebnet.

Diese Ergebnisse verdeutlichen die unterschiedlichen Systembedingungen für Mädchen UND Burschen (und deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigte) sich für bestimmte Bildungs- und Berufsfelder zu entscheiden bzw. in diesen akzeptiert zu werden.

3.3 Geschlechtersegregation durch das Berufsbildungssystem

Für Österreich kommt noch hinzu, dass – wie internationale Studien zeigen – gerade in Ländern mit einem stark ausgeprägten dualen Bildungssystem die Geschlechtersegregation besonders hoch ist (Haasler/Gottschall 2015). Die Spaltung in Frauenberufe und Männerberufe ist bei Absolventinnen und Absolventen von mittleren Ausbildungen, d.h. mit Lehre und berufsbildenden mittleren Schulen besonders hoch: 66 % der Männer sind in „Männerberufen" tätig und 67 % der Frauen in „Frauenberufen". Im Vergleich dazu ist der Anteil in geschlechtstypischen Berufen bei Akademikerinnen und Akademikern nur bei 40 %. Diese hohe

Segregation in den mittleren Ausbildungen wird durch Spezifika des österreichischen Berufsbildungssystems also begünstigt.

- Erstens ist die Geschlechtersegregation auch bei den Lehrkräften hoch und hat in dieser Vorbildfunktion Einfluss auf die Berufswahl von Mädchen und Burschen. Wie schon gezeigt wurde, sind in der vorschulischen Bildung fast nur noch Frauen tätig. In den höheren Bildungsstufen und Leitungsfunktionen von Schulen nimmt der Männeranteil zwar zu, aber die Segregation nach Bildungsfächern bleibt bestehen. So ist der Geschlechteranteil in den berufsbildenden Schulen insgesamt mit 53 % Frauen beinahe ausgeglichen, ist aber in den technisch-gewerblichen Schulen nur bei 27 %, in den wirtschaftsberuflichen Schulen hingegen bei 78 %.
- Zweitens fördert die frühe Berufsentscheidung die Segregation. Die Entscheidung für eine Ausbildungsrichtung wird in einer Altersphase (13–14 Jahre) mit starker Geschlechteridentifikation getroffen (Gottfredson 2005). Damit findet eine Verengung der Berufswünsche hin zu geschlechtstypischen Berufen statt. Sowohl vor dieser Entwicklungsstufe wie auch danach ist das Berufswahlspektrum breiter.
- Drittens verstärken die Parallelstrukturen der schulischen und der dualen Berufsbildung die Segregation. Lehrberufe konzentrieren sich auf gewerbliche, industrielle und wirtschaftliche Bereiche, während schulische Berufsbildungen stärker den Sozial-, Bildungs- und Betreuungsbereich abdecken. Damit sind „Frauenberufe“ eher in schulischen Ausbildungen zu finden, „Männerberufe“ in der dualen Ausbildung. Mit der Lehre findet allgemein eine stärkere berufliche Spezialisierung statt, während gerade die frauentypischen Berufsbildungen eher „semiprofessionelle“ Ausbildungen bieten, d. h. es wird zwar eine Berufsrichtung verfolgt, der Anteil von allgemeinbildenden Fächern ist aber sehr hoch. Dies eröffnet ein Spektrum von beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten, aber schränkt mit der mangelnden Spezialisierung die Berufschancen ein.

4 „Industrie4.0“ – ein rezenter Diskurs, der die Arbeitsmarktsegmentierung verstärkt?

Angesichts der soeben skizzierten Rahmenbedingungen wird deutlich, dass wirtschafts- und beschäftigungspolitische Diskurse, Paradigmen und Veränderungen nicht vor einem geschlechtsneutralen Hintergrund geführt werden können, sondern auf einen segregierten Bildungs- und Arbeitsmarkt treffen. Die derzeit von vielen Seiten so eifrig geführten Debatten um eine künftige Industrie4.0 – verstanden als neues techno-ökonomisches Paradigma hinsichtlich der Organisationsweise der Produktion – ist in den vergangenen Jahren mehr und mehr ins Zentrum des wirtschafts- und technologiepolitischen Diskurses gerückt.[3] Wir wol-

3 Dabei deutet schon der Appendix 4.0 darauf hin, dass die Apologeten einer Industrie4.0 eine umfassende Umwälzung der (industriellen) Produktionsweise – ausgelöst durch vernetzte Digitalisierung aller Stufen der Wertschöpfungskette – erwarten (Matuschek 2016, S. 6).

len diese Debatte hier aufgreifen, um zu zeigen, dass diese – da scheinbar geschlechtsneutral geführt – der Tendenz nach die Arbeitsmarktsegmentation verstärken kann.

Diese Debatte ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass infolge der globalen Finanz- und Wirtschaftskrise seit 2008 die wirtschaftlichen Zukunftsaussichten auch im Mainstream durch eine deutlich pessimistischere Brille gesehen werden, insbesondere z. B. was makroökonomische Indikatoren wie das Pro-Kopf-Wachstumspotenzial, Verteilungsfragen von Einkommen und Vermögen oder die Aussichten auf Vollbeschäftigung betrifft (vgl. etwa Cowen 2011).

Im Industrie4.0-Diskurs – der tendenziell mikroökonomisch bis betriebswirtschaftlich angelegt ist – kommen derartige gesamtwirtschaftliche Überlegungen gar nicht vor. Postuliert wird aber trotzdem nichts Geringeres als eine revolutionäre Umwälzung der gesellschaftlichen Produktionsweise. Bei derart umfangreichen postulierten (und erwarteten) Veränderungsprozessen stellt sich die Frage nach dem „Cui bono?“, nicht zuletzt auch aus gleichstellungspolitischer Perspektive.

Angesichts der beträchtlichen Qualifikationsanforderungen vieler industrie4.0-affiner Tätigkeiten sind tief greifende Segmentierungs- und Hierarchisierungstendenzen entlang der Achse (Aus-)Bildung und Qualifizierung zu erwarten. Die Verknüpfung von Informatik und Datenverarbeitung (Digitalisierung der Produktion) mit einschlägigem Know-how bezüglich Werkstoffe und Produktionswissen gibt nämlich auch erste Hinweise auf Anforderungen an die künftigen Industrie 4.0-Arbeitnehmer und -Arbeitnehmerinnen. Beide Themengebiete bestechen bereits heute durch eine ausgeprägte Dominanz des männlichen Geschlechts. Die Kombination beider Konzepte multipliziert diese geschlechtsspezifische Prägung nochmals.

Aus gleichstellungspolitischer Sicht ist daher zu befürchten, dass dieser in seinen Grundzügen überaus maskulin konnotierte Diskurs zu einem Rückschritt führt, nämlich zu einer zukünftigen Arbeitswelt, die folgenderweise geprägt sein könnte:

- hier der hochqualifizierte Industriearbeiter „neuen“ Typs, der die weitgehend autonom arbeitenden Maschinen überwacht und gegebenenfalls regulierend eingreift,
- dort die menschenorientierte Service- und Care-Arbeiterin.

Tatsächlich deutet bereits die derzeitige Geschlechterverteilung bei ausgewählten, besonders industrie4.0-affinen Ausbildungszweigen darauf hin, dass es zu einer Verstärkung geschlechtskonnotierter Berufszuschreibungen unter dem Vorzeichen von Industrie4.0 kommen dürfte (vgl. Holtgrewe/Riesenecker-Caba/Flecker 2015, S. 18 ff.): So zeigen auch rezente Daten einmal mehr, dass einige Berufsfelder von besonders hartnäckiger Segmentierung betroffen sind. Bei den Lehrberufen im Bereich Elektrotechnik/Elektronik sowie Maschinen/Fahrzeuge/Metall liegt der Frauenanteil nach wie vor bei knapp unter bzw. über 5 %. 6,4 % Mechatronikerinnen, 4,2 % Metalltechnikerinnen (vgl. Bergmann et al. 2016) – um nur einige Beispiele zu nennen – stehen technisch-handwerklichen Berufsfeldern mit

einem durchaus höheren Frauenanteil gegenüber, die aber nicht unbedingt dem Industriearbeiter „neuen“ Typs entsprechen. Pessimistisch betrachtet birgt eine unreflektierte Entwicklung und Förderung der sogenannten Industrie4.0 durchaus die Gefahr in sich, dass sich geschlechterspezifische Segmentierungen und Segregationsprozesse in der „neuen Industrie“ der Zukunft wieder verstärken, da vor allem jene Berufs- und Bildungsfelder an Bedeutung gewinnen werden, die sich (derzeit) durch geringe Frauenanteile auszeichnen, während jene Felder, wo ein schrittweiser Anstieg von Frauen erfolgte, eine geringe Rolle spielen werden.

5 Was also tun?

Die Faktenlage verdeutlicht, dass einerseits bildungssystemimmanente Bedingungen dafür verantwortlich sind, dass relativ ungebrochene Trends der Berufsausbildungswahl festzustellen sind. Das Umfeld, die Eltern, eine kaum vorhandene geschlechtssensible Begleitung von Bildungs- und Berufswahlprozessen, ein rollenstabilisierender schulischer Alltag tragen noch dazu bei.

Andererseits ist auch der Arbeitsmarkt selbst entlang unterschiedlicher Geschlechtermuster und -hierarchien organisiert, bevorzugt und ermöglicht für Frauen und Männer unterschiedliche Positionen und Berufsfelder und wirkt auch bei verschiedenen Umwälzungen eher rollenstabilisierend als -auflösend.

Im Folgenden soll anhand einiger ausgewählter Beispiele gezeigt werden, wo bereits Ansatzpunkte für eine Modernisierung und Änderung der Geschlechtersegmentation auszumachen sind und wie diese noch vertieft und verbreitert werden könnten.

5.1 Die Schule als Ort der Veränderung oder Verfestigung der Bildungs- und Arbeitsmarktsegmentation

Der Schule als Bildungsinstitution kommt bei der Aufrechterhaltung oder aber der Veränderung traditioneller Geschlechterrollen eine Schlüsselstellung zu.

Lehrerinnen und Lehrer sind für Schülerinnen und Schüler Vorbilder und geben ihre Vorstellungen zu Geschlechterrollen bewusst und unbewusst weiter. Eine geschlechtersensible Didaktik kann Mädchen und Burschen darin bestärken, ihre Handlungsspielräume zu erweitern.

Der Schule steht der Arbeitsmarkt der Zukunft mit seinen Trends nach verstärkt wissensbasierten Jobs und schrumpfenden niederschwelligen Arbeitsangeboten gegenüber.

Bilder bezüglich „Was ich einmal werden möchte“ prägen sich schon in der frühen Kindheit ein. Bereits in dieser Phase wird das Interesse für zukünftige Berufe geweckt. Daher ist es wichtig, Kindern – unabhängig vom Geschlecht – so früh wie möglich die Vielzahl ihrer beruflichen Möglichkeiten aufzuzeigen. In diesem Sinn wäre es wichtig, dass in den letzten Jahren entwickelte Projekte und Materialien, die sich an das Handlungsfeld Schule richten, auch schon in den frühen

Schulformen verbreitet und verstärkt werden, um die Entwicklung der Ausbildungsreife bei Kindern und Jugendlichen zu unterstützen und so eine zeitgemäße Qualifizierung als Garant für eine existenzsichernde Beschäftigung zu fördern – für beide Geschlechter auf Basis ihrer Interessen und Begabungen. Beispielhaft sei hier auf das Projekt der Johannes Kepler Universität verwiesen, welches sich unter dem Titel „Berufsbilder – Berufswahl – rechtzeitig" bereits an Volksschulen wendet (vgl. JKU Gender&Diversity Management/Frauenbüro der Stadt Linz 2016). Insbesondere die prägenden ersten Schuljahre haben die Aufgabe, die vorhandene Neugier der jungen Menschen zu nutzen, Interesse und Talente überhaupt erst entdecken und entwickeln zu lassen. Die Zunahme des Tempos und der Komplexität in unserer Zeit erfordert in verstärktem Ausmaß, dass Schule von Anfang an bereit ist, „die Welt ins Klassenzimmer zu holen".

Essenziell ist daher aus unserer Sicht, dass geschlechtssensible Pädagogik und Berufsorientierung nicht nur von besonders engagierten Lehrkräften durchgeführt wird und Einzelprojekte gefördert, sondern verbindlich in Ausbildungs- und Lehrpläne integriert werden.

5.2 Verbreiterung bestehender Einzelinitiativen und Ansätze – Verschränkung gendersensibler Ansätze mit dominanten Diskursen

Unterschiedliche Stellen und NGO, etwa Mädchenberatungsstellen, setzen schon seit Langem einen Schwerpunkt auf Mädchen in handwerklich-technischen Berufen und Ausbildungen. Das Angebot ist vielfältig und reicht von Coaching über Workshops bis zu Angeboten für Unternehmen. Es gibt die „amaZone Awards" des Vereins sprungbrett mit dem Ziel, Qualitätsmerkmale in der Lehrausbildung von Frauen und Mädchen in einem Wettbewerb zu messen, Projekte wie „Mädchen – Lehre – Technik 2.0" des Mädchenzentrums Klagenfurt, um Mädchen und junge Frauen für technische Berufe zu begeistern, „Gender Coachings" des Mädchenzentrums Mafalda für Unternehmen, die weibliche Lehrlinge ausbilden wollen, um nur einige ausgewählte Beispiele zu nennen. Daneben bieten beispielsweise die Berufsinformationszentren des AMS Berufsorientierungsangebote in handwerklich-technischen Berufsfeldern an und veranstalten „Technik-Rallyes" für Mädchen (vgl. Bergmann et al. 2016).

Die wichtigen Erkenntnisse, die aus den unterschiedlichen Projekten und Initiativen gewonnen werden, schaffen aber kaum den Weg in den Mainstream der Berufsberatung, der schulischen Unterstützung, der Lehrausbildung und auch nicht in Diskurse, die beispielsweise im Rahmen von Industrie4.0 geführt werden. All das, was über Berufs- und Technikbilder erprobt, erforscht und beschrieben wurde, wie auch über unterschiedliche Möglichkeiten, Jugendliche für verschiedene Bereiche zu interessieren bzw. Unternehmen ihre oft unbewusste „Genderbrille" abzulegen, scheint nicht den Weg in den Mainstream zu finden. Das Nebeneinander von engagierten Initiativen, die einer offenen Berufs- und Ausbildungswahl förderlich sind, dominanten Diskursen und großen Weichenstellungen, die genau diese Ansätze ignorieren, ist u.a. eine Erklärung für die

hartnäckige Bildungs- und Arbeitsmarktsegmentation. Diese beiden Stränge – die großteils von unterschiedlichen Akteursgruppen mit unterschiedlichen Steuerungsmöglichkeiten geführt werden – in Austausch zu bringen, erscheint essenziell, um von notwendigen Einzelinitiativen in breiter wirksame Maßnahmenansätze zu kommen bzw. um die Einzelinitiativen nicht durch mächtige, scheinbar geschlechtsneutrale Diskurse ad absurdum zu führen.

5.3 Fokus auch auf Burschenarbeit

Gleichstellungspolitische Ansätze zur Reduzierung der horizontalen Geschlechtersegregation waren bislang weitgehend auf die Unterstützung der Qualifizierung von Frauen in handwerklich-technischen Berufen sowie auf die Förderung der Karrierewege von Frauen in diesen Berufsfeldern (Bergmann et al. 2014, Bergmann et al. 2009, Grasenick et al. 2011) ausgerichtet. Programme zur Unterstützung von Männern in sogenannten Care-Berufen sind kaum anzutreffen. Dabei zeigen aktuelle Studien und Initiativen die Bedeutung von geschlechterreflektierenden Angeboten für beide Geschlechter. Hier stellt Österreich (gemeinsam mit Deutschland) mit dem „Boys' Day" ein spezielles Angebot für Burschen in untypischen Berufen zur Verfügung, das international Beachtung erfährt (vgl. Scambor 2016). Der „Boys' Day" in Österreich, eine bundesweite Initiative der Männerpolitischen Grundsatzabteilung (BMASK), ist auf die Erweiterung des Berufswahlspektrums bei Burschen ausgerichtet. Dabei geht es darum, Potenziale und Fähigkeiten männlicher Jugendlicher für Care-Berufe sichtbar zu machen und die Öffentlichkeit dafür zu sensibilisieren. In Exkursionen (z. B. in Kindergärten) können Burschen Arbeitsfelder und männliche Vorbilder in Care-Berufen kennenlernen. Im Rahmen von Workshops wird Burschen die Möglichkeit geboten, sich mit ihrer Lebensplanung auseinanderzusetzen sowie kritisch über tradierte Männlichkeitsvorstellungen zu reflektieren.

Daraus erwachsen konkrete Erfordernisse und Ansprüche an pädagogische Fachkräfte, vor allem mit Blick auf deren Bilder von Burschen: Vorstellungen, die männliche Jugendliche in ihrer Vielfältigkeit wahrnehmen, zugleich aber die Handlungsbeschränkungen einer zweigeschlechtlichen Kultur ernst nehmen, haben sich als besonders produktiv erwiesen.

Im EU-Vergleich erweisen sich Initiativen wie der „Boys' Day" in Österreich und Deutschland sowie „Neue Wege für Jungs" in Deutschland als vorbildliche Praktiken im Bestreben, die horizontale Geschlechtersegregation zu durchdringen. Dennoch sei darauf hingewiesen, dass von einzelnen Strategien keine grundlegenden strukturellen Veränderungen zu erwarten sind, solange sich an den Arbeitsbedingungen in typischen „Frauenberufen" nichts ändert. Derzeit entscheiden sich Burschen, die einen Care-Beruf anstreben, gleichzeitig für ein vergleichsweise niedriges Einkommen und einen ebensolchen Status im Berufsranking (vgl. Bergmann et al. 2014, S. 15 ff.).

5.4 Änderung des Förderwesens, Beispiel „Genderförderung“

Gerade im Lehrstellenmarkt finden sich unterschiedliche Ansätze, der geschlechtsspezifischen Segregation beizukommen. Als zentrale Leitlinien gelten dabei einerseits die Erkenntnis, dass der Zugang zu Lehrstellen in einschlägigen Branchen/Berufen vereinfacht werden muss (Initiativen zur Förderung von Mädchen in untypischen Berufen, speziell Mädchen- und Frauenförderung in den Betrieben) und dass andererseits Ausbildungsalltage gendersensibel gestaltet werden sollen (Sensibilisierungsmaßnahmen für alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, Empowerment weiblicher Lehrlinge, weibliche Ansprechpersonen, bewusste innerbetriebliche Arbeitsteilung).

Seit 2008 gibt es zu diesem Zweck unterschiedliche Förderinstrumente, die den gleichmäßigen Zugang von jungen Frauen und Männern zu den verschiedenen Lehrberufen unterstützen sollen. Förderbar sind Maßnahmen und betriebliche Projekte, wie z. B. die Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung im Unternehmen, Coaching für Mädchen während der Ausbildung oder Maßnahmen, um (mehr) Mädchen und junge Frauen für sogenannte nichttraditionelle Lehrberufe zu gewinnen und auszubilden. Das Problem: Das Jahresbudget in der Höhe von fünf Mio. Euro wird bei Weitem nicht ausgeschöpft.

Trotz Adaptionen der entsprechenden Förderrichtlinie gibt es nach wie vor gewisse Hemmnisse, die engagierte Lehrbetriebe von der Inanspruchnahme des Angebotes abhalten. So können sich zwar neben Unternehmen mittlerweile auch NGO oder einschlägige Trägervereine um die Förderung bewerben. Die Schwierigkeit daran ist jedoch, dass (interessierte und kompetente) NGO und Vereine ihre Projektideen nur in Kooperation mit Lehrbetrieben umsetzen können. Wenn sie keine kooperationswilligen Lehrbetriebe finden, kommt auch keine Projektförderung zustande – und damit auch kein Projekt. Ein weiteres Problem stellt in diesem Kontext die Frage der Vorarbeiten dar: Im Moment müssen NGO/Vereine die Konzepterstellung im Voraus vornehmen. In der Regel gibt es zudem einen Selbstbehalt von 25 % der Projektkosten. Für viele Unternehmen wirkt dieser Beitrag abschreckend und es kommt auch deshalb nur zu wenigen Projekteinreichungen. Es besteht daher die Gefahr, dass diese an sich sinnvolle Förderung mangels Inanspruchnahme eingestellt oder gekürzt werden könnte.

Ein möglicher Lösungsansatz wäre eine Öffnung der Förderung für Projektideen von NGO oder gemeinnützigen Einrichtungen auch ohne Beteiligung von Unternehmen und ohne Kostenselbstbehalt. Anders als bisher könnten auch Gebietskörperschaften, die Lehrlinge ausbilden, als förderbar eingestuft werden, sodass mehr beispielgebende Projekte zustande kommen als bisher.

An Ideen mangelt es also nicht – wohl aber an der Umsetzung.

Literatur

Arbeitsmarktservice Österreich (Hrsg.) (2013): Gender und Arbeitsmarkt. Geschlechtsspezifische Informationen nach Berufsbereichen. Wien.

Bergmann, Nadja/Riesenfelder, Andreas/Sorger, Claudia (2009): Evaluierung des FiT-Programms österreichweit. Studie im Auftrag des AMS Österreich. Wien.

Bergmann, Nadja/Scambor, Christian/Scambor, Elli (2014): Bewegung im Geschlechterverhältnis? Zur Rolle der Männer in Österreich im europäischen Vergleich. Wiener Beiträge zur empirischen Sozialwissenschaft, Band 5. Münster, Wien.

Bergmann, Nadja/Gutknecht-Gmeiner, Maria/Wieser, Regine/Willsberger, Barbara (2004): Berufsorientierung und Berufseinstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt. AMS report 38. Wien.

Bergmann, Nadja/Danzer, Lisa/Willsberger, Barbara/Wieser, Regine (2016): Ausbildungssituation von jungen Frauen in handwerklich-technischen Berufen. Wien.

BMBF Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015): Frauen und Männer in Österreich. Gender Index 2014. Wien.

Böhnisch, Lothar (2004): Die Entgrenzung der Männlichkeit und der Wandel der männlichen Perspektive. In: Hartmann, Jutta (Hrsg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck, S. 123–136.

Bruneforth, Michael/Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Schreiner, Claudia/Breit, Simone (Hrsg.) (2016): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz.

Busch, Anne (2013): Die berufliche Segregation in Deutschland. Ursachen, Reproduktion, Folgen. Wiesbaden.

Cremers, Michael/Krabel, Jens (2012): Generalverdacht und sexueller Missbrauch in Kitas: Bestandsanalyse und Bausteine für ein Schutzkonzept. In: Cremers, Michael/Höyng, Stephan/Krabel, Jens/Rohrmann, Tim (Hrsg.): Männer in Kitas. Opladen, Berlin, Toronto, S. 265–288.

Cowen, Tyler (2011): The Great Stagnation: How America Ate All the Low-Hanging Fruit of Modern History, Got Sick, and Will (Eventually) Feel Better. New York.

Dickhauser, Oliver/Stiensmeier-Pelster, Joachim (2003): Gender differences in the choice of computer courses: applying the expectancy-value model. In: Social Psychology of Education, 6, S. 173–189.

Eccles, Jacquelynne S./Wigfield, Allan (2002): Motivational beliefs, values and goals. In: Annual Review of Psychology, 53, S. 109–132.

Gottfredson, Linda S. (2005): Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling. In: Brown, Steven D./Lent, Robert W. (Hrsg.): Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work. Wiley, S. 71–100.

Grasenick, Karin/Kupsa, Stephan/Warthun, Nicole (2011): Evaluierung des Programms FEMtech. Im Auftrag des Bundesministeriums für Verkehr, Innovation und Technologie.

Nadja Bergmann (L&R Sozialforschung), Helmut Gassler (Zentrum für Soziale Innovation), Edith Kugi-Mazza (AK Wien), Andrea Leitner (Institut für Höhere Studien), Elli Scambor (Institut für Männer- und Geschlechterforschung) & Margit Waid (Johannes Kepler Universität Linz)

Haasler, Simone R./Gottschall, Karin (2015): Still a perfect model? The gender impact of vocational training in Germany. In: Journal of Vocational Education & Training, 67, 1, S. 78–92.

Holtgrewe, Ursula/Riesenecker-Caba, Thomas/Flecker, Jörg (2015): „Industrie 4.0" – eine arbeitssoziologische Einschätzung. Endbericht für die AK Wien. Wien.

JKU Gender&Diversity Management/Frauenbüro der Stadt Linz (Hrsg.) (2016): Berufsbilder – Berufswahl – rechtzeitig. Ein Leitfaden. Linz.

Koch, Bernhard (2011): Männer in Österreichs Kinderbetreuungseinrichtungen. Profil, Erfahrungen und Faktoren zur Erhöhung ihres Anteils am Gesamtpersonal. Dissertation, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.

Krable, Jens (2006): Jungenarbeit ist JungenBILDung. Einführungsreferat im Rahmen der Berliner Fachtagung Jungenarbeit. Dokumentation. Berlin.

Kreimer, Margareta (2009): Ökonomie und Geschlechterdifferenz. Zur Persistenz von Gender Gaps. Wiesbaden.

Kreimer, Margareta/Mora, Ricardo (2013): Segregated Integration: Recent Trends in the Austrian Gender Division of Labor. UC3M Working Papers. Madrid.

Lazarides, Rebecca/Ittel, Angela (Hrsg.) (2012): Differenzierung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Implikationen für Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn.

Leitner, Andrea/Dibiasi, Anna (2015): Frauenberufe – Männerberufe. Ursachen und Wirkungen der beruflichen Segregation in Österreich und Wien. In: MA57 – Frauenabteilung der Stadt Wien: Frauen.Wissen.Wien. Nr. 2, 06/2015, S. 41–104.

Lynch, Kathleen/Feeley, Maggie (2009): Gender and education (and employment). Gendered imperatives and their implications for women and men. Lessons from research for policy makers. An independent report submitted to the European Commission by the NESSE networks of experts.

Maihofer, Andrea/Bergman, M. Max/Huber, Evéline/Hupka-Brunner, Sandra/Kanji, Shireen/Schwiter, Karin/Wehner, Nina (2013): Kontinuität und Wandel von Geschlechterungleichheiten in Ausbildungs- und Berufsverläufen. Basel.

Maruani, Margaret (1997): Die gewöhnliche Diskriminierung am Arbeitsmarkt. In: Döllinger, Irene/Krais, Beate (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt/Main, S. 48–72.

Matuschek, Ingo (2016): Industrie 4.0, arbeit 4.0 – gesellschaft 4.0? Eine Literaturstudie, Studien 2/2016, Rosa-Luxemburg-Stiftung. Berlin.

Nissen, Ursula/Keddi, Barbara/Pfeil, Patricia (2003): Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Erklärungsansätze und empirische Befunde. Opladen.

Papouschek, Ulrike/Mairhuber, Ingrid/Kasper, Ruth (2014): Evaluierung des Arbeitsmarkterfolgs von Frauen im Anschluss der AMS-Kurse FIA und FIT. Arbeiten die Frauen ausbildungsadäquat? Wien.

Rosenberger, Sieglinde/Sauer, Birgit/Atac, Ilker/Lageder, Miriam (2009): Welche Gegenwart, welche Zukunft? Keine/eine/doppelte Integration? Wien.

Sagebiel, Felizitas/Dahmen, Jennifer (2006): Masculinities in organisational cultures in engineering education in Europe: Results from the European Union project WomEng. In: European Journal of Engineering Education, 31 (1), S. 5–14.

Scambor, Elli (2010): Boys don't cry? Girls don't swear? Repräsentationen von Männlichkeiten und Weiblichkeiten. In: Geschlechtsbezogene Zugänge in der Offenen Jugendarbeit. Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit. S. 8–12.

Scambor, Elli (2013): Sind Burschen Bildungsverlierer? Eine Diskussion am Beispiel der Early School Leavers. In: Jugend Inside 3/2013, S. 3–5.

Scambor, Elli (2014): Sind alle Burschen Bildungsverlierer? Erhellende Einblicke auf Basis einer intersektionalen Analyse der Early School Leavers. In: Erziehung und Unterricht, Jänner/Februar 1–2/2014, S. 106–114.

Scambor, Elli (2016): Burschen und Care-Berufe: Geschlechtersegregation, Barrieren und bewährte Praktiken. In: Putz, Sabine/Stockhammer, Hilde/Sturm, René (Hrsg.): Geschlecht, Berufswahl und Arbeitsmarkt. Eine aktuelle Projektschau der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation und der Abt. Arbeitsmarktpolitik für Frauen des AMS Österreich. AMS Report 113, S. 24–39.

Scambor, Elli/Seidler, Victor (2013): Boys in education in Europe: Theoretical reflections and the case of early school leaving. In: THYMOS: Journal of Boyhood Studies, 7 (1), S. 3–20.

Scambor, Elli/Wojnicka, Katarzyna/Bergmann, Nadja (Hrsg.) (2013): Study on the Role of Men in Gender Equality, prepared for the European Commission. Luxembourg.

Sengenberger, Werner (Hrsg.) (1978): Der gespaltene Arbeitsmarkt. Probleme der Arbeitsmarktsegmentation. Frankfurt/New York.

Schneeweiß, Sandra (2016): Wenn die Norm ein Geschlecht hat. Zur Arbeitssituation von Frauen in technischen Berufen in Österreich. AMS-report 2016. Wien.

Statistik Austria (2014/2015): Lehrerinnen und Lehrer nach Alter. Schuljahr 2014/2015.

Stürzer, Monika/Roisch, Henrike/Hunze, Annette/Cornelißen, Waltraud (2003): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen.

Tschenett, Roswitha (2015): Zur Minimierung von Gender Gaps bei der Ausbildungs- und Berufswahl, AMS info 316/317. Wien.

Wetterer, Angela (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. „Gender at Work" in theoretischer und historischer Perspektive. Konstanz.

Nadja Bergmann (L&R Sozialforschung), Helmut Gassler (Zentrum für Soziale Innovation), Edith Kugi-Mazza (AK Wien), Andrea Leitner (Institut für Höhere Studien), Elli Scambor (Institut für Männer- und Geschlechterforschung) & Margit Waid (Johannes Kepler Universität Linz)

5 Betriebliches Ausbildungsverhalten

Kosten und Nutzen der Lehrausbildung – neue Ergebnisse für Österreich und eine Gegenüberstellung für die deutschsprachigen Länder

Peter Schlögl & Martin Mayerl (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, öibf)

Abstract

Die Frage, warum Betriebe sich an der Ausbildung von Jugendlichen beteiligen, wird wesentlich durch bildungsökonomische Forschungsansätze untersucht, nämlich hinsichtlich des betrieblichen Investitions- oder Produktionsinteresses. In Deutschland und der Schweiz gehören wiederkehrende Kosten-Nutzen-Erhebungen zum festen Bestandteil der Berufsbildungsforschung. Anhand einer aktuellen Erhebung aus Österreich werden für die deutschsprachigen Länder erstmals das Verhältnis der Bruttokosten, Wert der produktiven Leistungen und Nettokosten, die Ertragsstruktur nach Tätigkeiten und Entwicklung des Leistungsgrades sowie Übernahmequote nach der Ausbildung vergleichend untersucht.

1 Ist eine „Renaissance“ unter ökonomischen Kalkülen denkbar?

Die Gründung der hofrechtlichen Werkverbände der unfreien Handwerker an den Fronhöfen und die Entstehung der mittelalterlichen Zünfte, die mit der vorkapitalistischen Entwicklung einhergingen, können als Ausgangspunkt berufsmäßigen Handwerks angesehen werden und bilden damit den Entstehungskontext betriebsgebundener Berufsausbildung. Von einer standardisierten Lehrzeit oder strukturierten Ausbildung liest man in den ursprünglichen Urkunden nichts. Im 13. Jahrhundert wird erstmals urkundlich erwähnt, dass es sich um junge Menschen handeln soll, dezidierte Altersangaben finden sich erst im 17. Jahrhundert.

Waren die variable Zeit der Lehrjahre (die Dauer konnte durch die Höhe des zu zahlenden Lehrgeldes beeinflusst werden) abgelaufen, so konnte der Lehrling um (kostenpflichtige) „Lossprechung“ und die damit verbundene Aufnahme in den Gesellenstand ansuchen (Schlögl 2013, S. 193 f.). Ab dem 18. Jahrhundert traten auch staatliche oder staatlich geförderte Schulen und Hochschulen hinzu, welche im Sinne merkantiler Wirtschaftsförderung Qualifizierung nicht mehr allein den Zünften überließen. Berufsschulpflicht und aus der Gewerbeordnung ausgegliederte Berufsbildungsrechte (Ende des 19. und im 20. Jahrhundert) waren der abschließende Schritt, der ausgehend von der familien- und betriebsintegrierten Berufssozialisation ein öffentlich-rechtlich reguliertes Ausbildungsverhältnis schuf.

Die Frage, warum Betriebe sich an der Ausbildung von Jugendlichen beteiligen, muss daher heute anders als dazumal gestellt werden. Zentrale wissenschaftliche Untersuchungen dazu basieren auf bildungsökonomischen Forschungsansätzen, die betriebliche Ausbildungsentscheidungen in Hinblick auf das betriebliche Investitions- bzw. Produktionsinteresse modellieren. Dazu erfolgen Kosten-Nutzen-Erhebungen, die für die deutschsprachigen Länder aktuell erstmals auf vergleichbarer Basis erfolgt sind. In Deutschland und der Schweiz gehören wiederkehrende Kosten-Nutzen-Erhebungen zum festen Bestandteil der Berufsbildungsforschung. Daraus sind auch einige Vergleichsstudien entstanden, die tief greifende systematisch-funktionale Unterschiede der dualen Ausbildung thematisierten (Dionisius u. a. 2008; Jansen/Strupler Leiser/Wenzelmann/Wolter 2015; Teuber/Ryan/Thelen/Wagner 2011). Für Österreich liegen erstmals seit zwei Dekaden (Lassnigg/Steiner 1997) wieder entsprechende Kosten-Nutzen-Untersuchungen vor (dazu ausführlich in Schlögl/Mayerl 2016), die im Kontext des Rückgangs betrieblicher Ausbildungsaktivität strategisches Verhalten, Ausbildungsrationale und Ausbildungsqualität in den Blick nehmen.[1] Der gegenständliche Beitrag fragt im Anschluss an eine überblicksmäßige Darstellung der wissenschaftlichen Diskussion danach, wie sich die Kosten-Nutzen-Struktur von Österreich gegenüber den deutschsprachigen Nachbarländern unterscheidet und auf welche Faktoren sich diese Unterschiede – unter den Modellannahmen der Erhebungen – zurückführen lassen.

2 Ökonomische Rationale als Grundlage internationaler Vergleichbarkeit

Die Humankapitaltheorie (Becker 2009) stellte das betriebliche Ausbildungsverhalten auf eine ökonomische Basis, indem die Teilnahme an (betriebsbasierter) Weiterbildung bzw. Bereitstellung von Weiterbildung in Form eines marktorientierten Verhaltens modelliert wurde. Sie geht davon aus, dass Unternehmen dann die Kosten für Weiterbildung übernehmen, wenn in betriebsspezifisches Humankapi-

1 Die Kosten-Nutzen-Erhebung war ein Arbeitspakt im Rahmen der „Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß § 19c BAG)“, das vom Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft in Auftrag gegeben und im Frühjahr 2016 abgeschlossen wurde.

tal investiert wird. Becker argumentiert, dass Investitionen in generelles – transferfähiges – Humankapital durch die Betriebe nicht kompensiert werden können, da es unmöglich wäre, Löhne unterhalb der Grenzproduktivität der Beschäftigten zu zahlen ohne dass die Beschäftigten von anderen Betrieben durch höhere Löhne abgeworben würden. Entgegen dieser humankapitaltheoretischen Annahmen sind Unternehmen aber bereit, in generelles, transferfähiges Humankapital (Berufsausbildung basiert auf überbetrieblich standardisierten Berufsbildern) zu investieren (Acemoglu/Pischke 1998; Harhoff/Kane 1997). Acemoglu und Pischke (1998) führen dies etwa auf einen imperfekten Arbeitsmarkt zurück, der in der Realität durch Friktionen, unvollständige und asymmetrische Information, beschränkten Wettbewerb und komprimierte Lohnstrukturen geprägt ist. Diese Bedingungen machen es für Betriebe lohnend in Ausbildung zu investieren, selbst wenn sich zwischenzeitlich Kosten ergeben sollten.

Einen weiteren Schlüssel, um betriebliches Ausbildungsverhalten zu verstehen, bietet die Varieties of Capitalism-Literatur (Hall/Soskice 2001), die das Handeln von Betrieben als strategisches Handeln innerhalb eines Systems von komplementär abgestimmten Institutionen begreift. Diesem Ansatz zufolge sind betriebliche Ausbildungsformen in *koordinierten Marktwirtschaften* zu finden, in denen komplementäre institutionelle Konfigurationen es für Betriebe strategisch sinnvoll machen, in Ausbildung zu investieren. An diesen Ansatz anknüpfend beschäftigt sich die Skill-Formation-Literatur (Busemeyer/Trampusch 2012a) mit den historisch-institutionellen Bedingungen von dualen Ausbildungssystemen im Kontext eines Sets von verschiedenen sozioökonomischen und politischen Institutionen in koordinierten Marktwirtschaften. Somit wird die institutionelle Konfiguration als Determinante von betrieblichen Strategien begriffen, in Form von „beneficial constraints“ (Busemeyer/Trampusch 2012b, S. 7), um adäquates Humankapital zu akquirieren. Deutschland, Schweiz und Österreich sind alle koordinierten Marktwirtschaften mit kollektiven Skill-Formation-Systemen zuordenbar. Koordinationsmechanismen sind aber auch in diesen Systemen unterschiedlich ausgeformt. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sollen die Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zwischen Deutschland, der Schweiz und Österreich im Skill-Formation-System hier zumindest angerissen werden (basierend auf Busemeyer/Iverson 2012; Gonon/Maurer 2012; Graf 2013; Graf/Lassnigg/Powell 2012; Nikolai/Ebner 2012; Thelen/Busemeyer 2012).

2.1 Stratifizierung von allgemeiner und beruflicher Bildung auf der oberen Sekundarstufe

In allen drei interessierenden Ländern ist die betriebsbasierte Ausbildung ein integraler Bestandteil des Bildungswesens. Während in Deutschland und der Schweiz nahezu das gesamte Berufsausbildungsangebot betriebsbasiert ist, differenziert sich in Österreich die berufliche Ausbildung organisatorisch in eine betriebsbasierte Form (Lehrausbildung) und in vollschulische Formen (berufsbildende mittlere und höhere Schulen). Im Vergleich führt dies zu unterschiedlichen Selektionseffekten, die in Deutschland und der Schweiz zwischen allgemeiner

und beruflicher Bildung verlaufen, in Österreich aber vor allem zwischen beruflichen Ausbildungsformen, was zu starken sozialen Stratifikationseffekten führt (für Österreich Schlögl/Lachmayr 2005). Dabei steht die Lehrausbildung in Österreich am unteren Ende der Bildungshierarchie (Graf u.a. 2012, S. 153).

2.2 Betriebs- und Arbeitsmarktstrukturen

Grundsätzlich ist anzunehmen, dass sich die betriebsbasierte Ausbildungsstrategie zwischen kleinen und großen Unternehmen grundlegend unterscheidet, etwa hinsichtlich Qualifikationsbedarfe, interner Arbeitsmärkte, Investitionsbereitschaft und Übernahmebereitschaft. Während kleinere Betriebe ihre Produkte und Dienstleistungen tendenziell auf den heimischen Markt ausrichten, stehen große Unternehmen vermehrt im internationalen Wettbewerb um hochqualitative Produkte (Culpepper 2007, S. 614–617). Die Berufsausbildung in Deutschland wird (weiter zunehmend) von großen Unternehmen geprägt (Thelen/Busemeyer 2012), während in der Schweiz und Österreich die betriebliche Ausbildung von kleineren und mittleren Betrieben (KMU) getragen wird (Gonon/Maurer 2012, S. 133–143; Graf u.a. 2012, S. 159–170).

2.3 Struktur der Interessenvertretung und die Rolle des Staates

In kollektiv-orientierten Systemen sind mehrere korporative Akteure sowie der Staat bei der Steuerung der Sozial-, Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik involviert. In Deutschland und Österreich sind insbesondere Sozialpartnerorganisationen paritätisch neben den staatlichen Akteuren stark an der Steuerung des betrieblichen Teils der Lehrausbildung beteiligt (Graf u.a. 2012, S. 154–156; Thelen/Busemeyer 2012, S. 86–89). Sowohl in Deutschland als auch in Österreich gibt es starke Gewerkschaften, die ein Interesse an möglichst breiten und transferfähigen Ausbildungsprofilen haben. In der Schweiz dominieren die Arbeitgeberverbände – neben staatlich-föderalistischen Stellen – die Steuerung in der beruflichen Ausbildung. Die sektoral strukturierten Arbeitgeberverbände werden vorwiegend durch KMU repräsentiert (Gonon/Maurer 2012, S. 129–133).

2.4 Kollektive Lohnverhandlungen und Lohnsetzungsverfahren

Die Zentralität von Lohnverhandlungen wird als Voraussetzung gesehen, damit betriebsbasierte kollektive Ausbildungsformen funktionieren können (Busemeyer/Iverson 2012). In Ländern mit einem hohen Zentralitätsgrad von Lohnverhandlungen (wie in Deutschland und Österreich) gibt es geringere Lohndifferenziale bzw. eine komprimierte Lohnstruktur. Dies betrifft auch die Unterschiede der Löhne zwischen den Lernenden (Ausbildungsentschädigung) und An-/Ungelernten bzw. zwischen Facharbeitskräften. In der Schweiz hingegen wird die Höhe der Ausbildungsentschädigung in den meisten Branchen individuell zwischen dem Ausbildungsbetrieb und den Lernenden verhandelt.

3 Ausbildungsqualität und Kosten-Nutzen-Verhältnis

Der sogenannte Edding-Report (Sachverständigenkommission 1974) wird im deutschsprachigen Raum mit dem Beginn der Kosten-Nutzen-Erhebungen verbunden, deren Auftrag es war, empirische Grundlagen zu schaffen, um die Finanzierung bei gleichzeitiger Ausbildungsqualität sicherzustellen. Der Konnex der Kosten-Nutzen-Erhebungen mit der Frage der Ausbildungsqualität ging aber zwischenzeitlich verloren und wurde erst wieder von einer Forschungsgruppe rund um Felix Rauner aus einer betriebspädagogischen Sicht hergestellt (Piening/Rauner 2014). Zentrale Prämisse dabei ist, dass Arbeit und Lernen komplementär und nicht als Substitute zu sehen sind. Die Humankapitaltheorie nimmt an, dass sich Investitionen in Bildung proportional in entsprechendes Humankapital umwandeln. Allerdings bleibt sie eine Erklärung schuldig, wie der Aneignungsprozess von beruflichen Fähigkeiten konkret funktioniert. Genau in diesem Punkt setzen betriebspädagogische Modelle an, die das Lernen im Prozess der Arbeit in den Mittelpunkt rücken (Dehnbostel 2007). Ob erfolgreiche Kompetenzentwicklungsprozesse im Prozess der Arbeit – reflexives Erfahrungslernen – stattfinden können, hängt nach Dehnbostel von den strukturellen Rahmenbedingungen ab. Das Potenzial des Erfahrungslernens ist nach Dehnbostel dann am größten, wenn Arbeitssituationen bewältigt werden müssen, die durch Ungewissheit, Unsicherheit und komplexe Problemstellungen charakterisiert sind. In repetitivem Arbeitshandeln wie einfachen Tätigkeiten kann kein Erfahrungslernen gelingen. Die berufliche Kompetenzentwicklung durch reflektiertes Arbeitshandeln benötigt eine entsprechende Begleitung durch die AusbilderInnen, indem fachliche Arbeitsaufträge entsprechend gestaltet und deren situativ angemessene Bewältigung reflektiert werden kann. Vor diesem Hintergrund postuliert Rauner (2007, S. 11–25) in Bezugnahme zur situativen Lernforschung (Lave/Wenger 1991) und der Expertiseforschung (Schön 1983), dass berufliche Kompetenzentwicklung und Rentabilität der Ausbildung zusammen zu denken sind.

Nach Rauner (2007, S. 16–25) sind der Einbindungsgrad der Lernenden in den Prozess der Arbeit in quantitativer und qualitativer Hinsicht zentrale Parameter der Ausbildungsqualität. Genau diese Parameter bestimmen in der Kosten-Nutzen-Modellierung zu einem wesentlichen Grad den Wert der produktiven Leistungen, die durch die Lernenden durch arbeitsintegrierte Lernprozesse erbracht werden (vgl. weiter unten).

Unter Bezugnahme auf kollektive Akteure ist diese Perspektive nicht immer unumstritten. Insbesondere vonseiten der Interessenvertretungen der ArbeitnehmerInnen wird die Befürchtung geäußert, dass Lehrlinge im Hinblick darauf als billige Arbeitskräfte eingesetzt würden und niedrigqualifizierte Arbeitskräfte unter Bezahlung eines verminderten Trainingslohns substituieren (Jansen u. a. 2015, S. 362). Da eine unmittelbare Kontrolle der betrieblichen Ausbildungsqualität von der Arbeitgeberseite zwischen Sozialpartnerorganisationen nicht konsensfähig ist, werden daher vielfach Fördermaßnahmen im Bereich der außerbetrieblichen Weiterbildung zur Anhebung der Ausbildungsqualität realisiert (für Österreich Dorn-

mayr/Schlögl/Mayerl/Winkler 2016). Insbesondere die neo-institutionalistische Literatur verliert die arbeitsorganisatorischen Aspekte ganz aus dem Blick, die aber entscheidende Parameter in Bezug auf die Wahl des Ausbildungsmodells darstellen (etwa Ausbildungskultur, soziale Verantwortung etc.). Es stellt sich daher die Frage, ob nicht überhaupt das betriebliche Rekrutierungsverhalten von der Ausprägung des betriebspädagogischen Know-hows abhängig ist.

Diese skizzenhafte, notwendigerweise unvollständige Darstellung sollte sichtbar machen, dass die Systeme trotz hoher Ähnlichkeiten in sich unterschiedlich ausgestaltet sind und funktionieren. Die Betriebe legen unterschiedliche strategische Verhaltensweisen an, um ihren Fachkräftebedarf zu decken, welche sich – so die zentrale Annahme – in einer unterschiedlichen Kosten-Nutzen-Struktur manifestiert.

4 Kosten-Nutzen-Modellierung und Datengrundlage

4.1 Erhebungsmodell

Die Erhebungen in allen drei Ländern basieren auf einem gemeinsamen Erhebungsmodell, das sich durch intensiven wissenschaftlichen Austausch herausgebildet hat. Die Ergebnisse sind somit vergleichbar, wenngleich national unterschiedliche Erhebungsdesigns zur Anwendung kamen. Der Kosten-Nutzen-Modellierung liegt die Marginalbetrachtung zugrunde, „[...] das heißt Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung werden relativ zu einer Situation errechnet, in der der Betrieb keine Lernenden ausbilden würde“ (Strupler/Wolter/Moser 2012, S. 38). Die Nettokosten errechnen sich aus den Bruttokosten minus dem Wert der produktiven Erträge, welche die Lernenden im Rahmen der arbeitsintegrierten Lernprozesse erbringen.

Die Bruttokosten setzen sich zusammen aus den gesamten Lohnkosten der Lehrlinge (jährliche Bruttolehrlingsentschädigung, Arbeitgeberbeiträge, Sonderzahlungen), den Ausbilderkosten (Bruttoeinkommen plus arbeitgeberseitige Lohnnebenkosten, Sonderzahlungen), den Personalkosten für Administration und Rekrutierung für Lehrlinge sowie den Material- und Anlagekosten, die für die Ausbildung anfallen.

Die produktiven Leistungen sind definiert als der Wert der produktiven Leistungen, die sich durch die Übernahme von einfachen und schwierigen Tätigkeiten der Lehrlinge am betrieblichen Arbeitsplatz ergeben. Einfache Tätigkeiten sind dabei als Arbeiten definiert, die auch von an-/ungelernten Arbeitskräften ausgeführt werden können. Es wird angenommen, dass diese Arbeit von Lehrlingen vollständig übernommen werden kann. Schwierige Tätigkeiten sind als Arbeiten definiert, die von einer ausgebildeten Fachkraft im erlernten Beruf übernommen werden. Hier wird angenommen, dass ein Lehrling im Vergleich zu einer durchschnittlichen Fachkraft nur einen verminderten Produktivitätsgrad erreicht (= Leistungsgrad). Kosten für jene Zeiten, die außerhalb des Betriebes verbracht wer-

den (Berufsschulzeit, externe Kurse und Praktika, aber auch Urlaubstage, Krankheitstage), sind in der Berechnung berücksichtigt.

4.2 Datengrundlage

Obwohl die Erhebungen auf einem abgestimmten Fragebogeninstrument beruhen, zeigen sich Differenzen bei der methodischen Durchführung der Erhebung, der Aufbereitung der Daten und Erhebungszeitpunkte zwischen den Erhebungen in Österreich, Deutschland und der Schweiz (Schlögl/Mayerl 2016, S. 32–40, Schönfeld u. a. 2016, S. 27 ff.; Strupler u. a. 2012, S. 26 ff.). Aufgrund der methodischen Unterschiede und Stichprobenzusammensetzungen wird im vorliegenden Vergleich der Fokus auf die Diskussion von Tendenzen gerichtet. Dies entspricht auch dem modellhaften Charakter der Berechnungen von Kosten und Nutzen in der betrieblichen Ausbildung.

4.3 Dimensionen des Vergleichs

Die Erträge oder Kosten aus der Ausbildung spiegeln die organisatorische Einbindung der Lernenden im Betrieb wider und sind daher Indikatoren für das strategisch gewählte betriebliche Ausbildungsrational und -modell. In dieser Beziehung bilden sich auch die relativen Lohnstrukturen ab, die wesentlich vom Ergebnis der kollektiven Lohnverhandlungen bestimmt werden. Die Differenz zwischen den Löhnen der FacharbeiterInnen bzw. Un-/Angelernten zum Trainingslohn der Lernenden zeigt die Möglichkeit der Betriebe an, inwieweit es sich potenziell rentiert, die Produktivkraft der Lernenden als „Substitution“ für Un-/Angelernte bzw. Fachkräfte einzusetzen. Zusammen mit weiteren verbindlichen Rahmenbedingungen (Berufsschulzeit, Ausbildungsverordnungen, Arbeitnehmerschutz etc.) bilden sie den Rahmen für betriebliches Ausbildungshandeln. Der Vergleich folgt folgenden ausgewählten Aspekten:

- Verhältnis der Bruttokosten, Wert der produktiven Leistungen und Nettokosten
- Ertragsstruktur nach Tätigkeiten und Entwicklung des Leistungsgrades
- Übernahmequote nach der Ausbildung

5 Ergebnisse des internationalen Vergleichs

5.1 Bruttokosten, produktive Erträge und Nettokosten

Ein erster Vergleich der Ergebnisse zeigt bereits zentrale strukturelle Unterschiede zwischen den drei Ländern. Während die Bruttokosten in Deutschland zwischen dem ersten und dritten Lehrjahr nur moderat steigen, gibt es in Österreich einen verhältnismäßig starken Anstieg bei den Bruttokosten. In der Schweiz findet der Anstieg bei den Bruttokosten interessanterweise zwischen dem zweiten und dem dritten Lehrjahr statt.

Tab. 1 Internationaler Vergleich von Bruttokosten bei dreijährigen Ausbildungsberufen (Mittelwerte).[2] Dargestellte Werte sind nicht lohnbereinigt und daher nicht direkt vergleichbar.

	Bruttokosten	Produktive Leistungen	Nettoerträge
Österreich (in Euro)			
1. Lehrjahr	18.870	17.845	−1.025
2. Lehrjahr	21.446	19.337	−2.109
3. Lehrjahr	25.590	22.191	−3.398
Deutschland (in Euro)			
1. Lehrjahr	16.827	11.367	−5.460
2. Lehrjahr	17.686	13.757	−3.928
3. Lehrjahr	18.528	16.564	−1.964
Schweiz (in CHF)			
1. Lehrjahr	27.066	26.867	−200
2. Lehrjahr	27.364	30.633	3.269
3. Lehrjahr	31.985	37.628	5.643

Die nähere Betrachtung der Komponenten der Bruttokosten zeigt, dass die Personalkosten für Lehrlinge den überwiegenden Bestandteil ausmachen, jedoch in den Ländern anteilig unterschiedlich hoch ausfallen. Dies ist dahingehend zu interpretieren, dass aufgrund unterschiedlicher Lohnsetzungsverfahren die Höhe der Lehrlingslöhne in den jeweiligen Ausbildungssystemen eine unterschiedliche Funktion (z. B. Attraktivität für junge Menschen, Kompensation für produktive Verwendung) übernimmt. Diesen Aspekt gilt es noch genauer zu untersuchen.

Bei den produktiven Leistungen ist im Vergleich zu Österreich in Deutschland und der Schweiz zwischen dem ersten und dritten Lehrjahr ein relativ starker Anstieg zu beobachten. Setzt man die Bruttokosten zu den produktiven Erträgen in Bezug, so ergeben sich daraus drei verschiedene Muster. In Deutschland und Österreich sind die durchschnittlichen Bruttokosten in allen drei Lehrjahren höher als der Wert der produktiven Erträge, d. h. es werden Nettokosten für die Lehrausbildung kalkuliert. Wobei interessanterweise die Nettokosten in Deutschland mit jedem Lehrjahr in ihrer Höhe abnehmen, in Österreich hingegen zunehmen. In der Schweiz übersteigen ab dem zweiten Lehrjahr die Erträge die Bruttokosten deutlich.

Die Unterschiede, die sich hier verdichtet in den verschiedenen Mustern abbilden, sind erstens auf die Differenz zwischen Bruttolöhnen der Lehrlinge und den Bruttolöhnen der Un-/Angelernten bzw. der Fachkräfte und zweitens im Ausmaß und der Qualität des produktiven Einsatzes der Lehrlinge im Arbeitsprozess zurückzuführen (Dionisius u. a. 2008; S. 10–15; Jansen u. a. 2015, S. 9–13). Auf zweiteren Aspekt wird folgend genauer eingegangen.

2 Quelle: öibf-Betriebsbefragung 2015, Schönfeld u. a. (2016, S. 69), Strupler u. a. (2012, S. 49). Anmerkung: Umrechnungskurs CHF-Euro am 31. Juli 2010: 1 CHF = 0,74 Euro.

5.2 Struktur der Erträge: Anforderungen der Tätigkeiten und Leistungsgrad

Die Darstellung in Tabelle 2 zeigt die Zusammensetzung der Ertragsstruktur im Vergleich. Gemeinsam ist allen, dass der Anteil der Erträge durch die Übernahme von fachspezifischen Tätigkeiten mit jedem Lehrjahr zunimmt, sich dieser allerdings im Niveau unterscheidet. Für Deutschland und die Schweiz ist ein ähnliches Muster in der Struktur der produktiven Erträge erkennbar. Im letzten Lehrjahr werden knapp zwei Drittel der Erträge durch die Übernahme von FacharbeiterInnentätigkeiten generiert. Für Österreich ergeben die Daten einen anderen Befund. Knapp aber doch wird der überwiegende Anteil der Erträge – selbst im letzten Lehrjahr – durch die Übernahme von einfachen Tätigkeiten auf dem Niveau von Un-/Angelernten erarbeitet.

Tab. 2 Wert der produktiven Leistung nach Tätigkeiten und Leistungsgrad im internationalen Vergleich in dreijährigen Lehrberufen[3]

	Einfache Tätigkeiten	Schwierige Tätigkeiten	Leistungsgrad
Österreich (in Euro)			
1. Lehrjahr	87 % (15.494)	13 % (2.228)	26 %
2. Lehrjahr	75 % (14.287)	25 % (4.882)	44 %
3. Lehrjahr	53 % (11.791)	47 % (10.299)	67 %
Deutschland (in Euro)			
1. Lehrjahr	73 % (8.142)	27 % (2.951)	41 %
2. Lehrjahr	49 % (6.545)	51 % (6.903)	59 %
3. Lehrjahr	36 % (5.826)	64 % (10.446)	73 %
Schweiz (in CHF)			
1. Lehrjahr	77 % (20.500)	23 % (6.000)	37 %
2. Lehrjahr	54 % (16.500)	46 % (14.000)	57 %
3. Lehrjahr	35 % (13.000)	65 % (24.500)	74 %

Gut in dieses Muster fügt sich auch die Entwicklung des mittleren Leistungsgrades, der in Deutschland und der Schweiz beträchtlich höher liegt. Die Höhe korreliert direkt mit dem Wert der produktiven Erträge aus Facharbeitertätigkeiten. Das Berechnungsmodell impliziert: Je höher der Leistungsgrad, desto höher die produktiven Erträge für Lehrbetriebe aus der Übernahme von Facharbeitertätigkeit in einem definierten Zeitraum. Bei einem höheren Leistungsgrad besteht für den Betrieb ein höherer Anreiz, Lehrlinge auf FacharbeiterInnenniveau in den Arbeitsprozess einzubinden.

Ursache und Wirkung lassen sich hier nur schwer unterscheiden. Unterschiedliche Erklärungsansätze bieten sich an:

- Eine berufspädagogische Begründung könnte sein, dass berufsfachliche Kompetenzentwicklung anforderungsgerechte Lernprozesse auf FacharbeiterIn-

3 Quelle: öibf-Betriebsbefragung 2015: eigene Berechnung, Schönfeld u. a. (2016, S. 71, 73), Strupler u. a. (2012, S. 11, 47). Anmerkungen: Umrechnungskurs CHF-Euro am 31. Juli 2010: 1 CHF = 0,74 Euro. Die Werte der Schweiz werden anhand einer Grafik in der Publikation geschätzt. Erträge durch sonstige Zuwendungen und Erträge in Lehrwerkstätten sind marginal und wurden vernachlässigt.

nenniveau voraussetzt. Lern- und Arbeitsaufgaben mit geringem Anforderungsniveau können kaum Lernpotenziale entfalten.

- Systembedingte Selektionseffekte ergeben, dass in Österreich durch das differenzierte Berufsbildungssystem das relativ niedrigere Leistungsvermögen der Lehrlinge zu Beginn in der Folge nicht vollständig kompensiert werden kann und sich entsprechend auf die Allokation der Tätigkeiten auswirkt.
- Anforderungsbezogen könnte argumentiert werden, dass der betriebliche Aufgabenzuschnitt von Arbeitsplätzen, die typischerweise von AbsolventInnen einer Lehre besetzt werden, sich zwischen den Ländern differenziert entwickelt.
- Insbesondere die in Österreich dominierenden KMU könnten sich scheuen, über den konkreten individuell-betrieblichen Bedarf hinausgehende Ausbildungsinhalte zu übernehmen, da dies mit zusätzlichen Kosten verbunden ist und damit die Produktivität limitiert.
- Aus Kosten-Nutzen-Überlegungen ist der Anreiz Lehrlinge in FacharbeiterInnentätigkeiten einzubinden umso größer, je größer die relativen Lohnunterschiede zwischen Lehrling und Facharbeit sind. In Österreich ist diese relative Lohndifferenz geringer als in den Vergleichsländern.

5.3 Übernahmequoten und Rekrutierungskosten

Ein wesentlicher Aspekt des strategischen betrieblichen Ausbildungsverhaltens besteht im Rekrutierungsverhalten zur Deckung des eigenen Fachkräftebedarfs. Die Ergebnisse zeigen dabei einen Zusammenhang zwischen den Nettokosten der Ausbildung und den Verbleibsquoten, d.h. die Lernenden werden nach Abschluss übernommen. Investitionsorientiertes Verhalten in die Ausbildung ist für Betriebe strategisch sinnvoll, wenn diese sich langfristig rechnet. Während sich die Übernahmequoten – laut betrieblicher Selbstauskunft – für Österreich und Deutschland auf einem vergleichsweise hohen Niveau befinden, sind diese in der Schweiz deutlich niedriger. Die Nettokosten, die sich für Deutschland und Österreich ergeben, können durch Einsparung bei der Rekrutierung von Fachkräften am externen Arbeitsmarkt zu einem Großteil kompensiert werden.

Im Umkehrschluss kann man ablesen, dass bei Schweizer Betrieben die Ausbildung viel mehr auf die Reproduktion des Fachkräftepools am externen Arbeitsmarkt abzielt, während Betriebe in Deutschland und Österreich in einer investitionsorientierten Praxis für den eigenen Bedarf ausbilden. Aber zumindest für Österreich ist dies insofern bemerkenswert: Betriebe setzen zur Deckung des eigenen Fachkräftebedarfs ein stark „hilfsarbeitsorientiertes“ Ausbildungsmodell ein. Dies könnte bedeuten, dass der wiederkehrend proklamierte Fachkräftebedarf nicht auf eigentlichem Fachkräfteniveau gegeben ist (zumindest jener Teil, der durch die Lehre gedeckt werden sollte) bzw. wesentliche Kompetenzentwicklungsprozesse erst im Anschluss an die Ausbildung stattfinden.

Tab. 3 Verbleibsquoten und Rekrutierungskosten im internationalen Vergleich[4]

Österreich – Beschäftigte im Betrieb	**Bis 9**	**10–49**	**50–249**	**Mehr als 249**
Verbleibsquote nach einem Jahr (in Prozent)	56 %	59 %	70 %	76 %
Durchschnittliche Rekrutierungskosten (in Euro)	8.467	10.266	11.134	12.971
Deutschland – Beschäftigte im Betrieb	**Bis 9**	**10–49**	**50–499**	**Mehr als 499**
Verbleibsquote nach einem Jahr (in Prozent)	49 %	65 %	75 %	82 %
Durchschnittliche Rekrutierungskosten (in Euro)	6.638	10.205	13.833	15.179
Schweiz – Beschäftigte im Betrieb	**Bis 9**	**10–49**	**50–99**	**Mehr als 99**
Verbleibsquote nach einem Jahr (in Prozent)	25 %	32 %	41 %	47 %
Durchschnittliche Rekrutierungskosten (in CHF)	11.821	18.613	20.147	29.104

6 Schluss

Will Politik von appellhaften Aufrufen wegkommen, doch mehr betriebliche Ausbildungsplätze zu schaffen oder zu erhalten und zwar in ausreichender Qualität, so bedarf es rationaler Argumentation, warum es sich auch betriebswirtschaftlich lohnt, einen Beitrag zur Berufsausbildung zu leisten. Der Weg wird jedoch – so die Befunde – nicht durch Rückbesinnung auf das traditionelle Modell der Beistelllehre zu einer Renaissance betriebsbasierter Ausbildung führen können, sondern allein durch professionalisiertes Ausbildungsmanagement, vor dem Hintergrund des allerorts wachsenden Kostendrucks, dass Ausbildungsrational und gewähltes Ausbildungsmodell begründet und belegt werden müssen. Robuste und aktuelle Daten liegen hierzu nun auch für Österreich vor, die Debatte mit Politik und Praxis steht an.

Literatur

Acemoglu, Daron/Pischke, Jörn-Steffen (1998): Why Do Firms Train? Theory and Evidence. In: The Quarterly Journal of Economics, 113 (1), S. 79–119.

Becker, Gary S. (2009): Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. New York.

Busemeyer, Marius R./Iverson, Torben (2012): Collective Skill Systems, Wage Bargaining, and Labor Market Stratification. In: Busemeyer, Marius R./Trampusch, Christine (Hrsg.): The political economy of collective skill formation. Oxford, New York, S. 205–233.

Busemeyer, Marius R./Trampusch, Christine (Hrsg.) (2012a): The political economy of collective skill formation. Oxford, New York.

Busemeyer, Marius R./Trampusch, Christine (2012b): The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation. In: Busemeyer, Marius R./Trampusch, Christine

4 Quelle: öibf-Betriebsbefragung 2015: eigene Berechnung, Schönfeld u.a. (2016), Strupler u.a. (2012, S. 54 f.). Anmerkung: Umrechnungskurs CHF-Euro am 31. Juli 2010: 1 CHF = 0,74 Euro.

(Hrsg.): The political economy of collective skill formation. Oxford, New York, S. 3–38.

Culpepper, Pepper D. (2007): Small States and Skill Specificity: Austria, Switzerland, and Interemployer Cleavages in Coordinated Capitalism. In: Comparative Political Studies, 40 (6), S. 611–637.

Dehnbostel, Peter (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster.

Dionisius, Regina/Muehlemann, Samuel/Pfeifer, Harald/Walden, Günter/Wenzelmann, Felix/Wolter, Stefan C. (2008): Cost and Benefit of Apprenticeship Training – A Comparison of Germany and Switzerland. In: ZA Discussion Papers, (3465). Online: http://hdl.handle.net/10419/34791 (31.10.2016).

Dornmayr, Helmut/Schlögl, Peter/Mayerl, Martin/Winkler, Birgit (2016): Synthesebericht der ibw-öibf-Studie „Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß 19c BAG)". Wien.

Gonon, Philipp/Maurer, Markus (2012): Educational Policy Actors as Stakeholders in the Development of the Collective Skill System: The Case of Switzerland. In: Busemeyer, Marius R./Trampusch, Christine (Hrsg.): The political economy of collective skill formation. Oxford, New York, S. 126–149.

Graf, Lukas (2013): The hybridization of vocational training and higher education in Austria, Germany, and Switzerland. Opladen.

Graf, Lukas/Lassnigg, Lorenz/Powell, Justin J. W. (2012): Austrian Corporatism and Institutional Change in the Relationship between Apprenticeship Training and School-Based VET. In: Busemeyer, Marius R./Trampusch, Christine (Hrsg.): The political economy of collective skill formation. Oxford, New York, S. 150–178.

Hall, Peter A./Soskice, David W. (Hrsg.) (2001): Varieties of capitalism: the institutional foundations of comparative advantage. Oxford, New York.

Harhoff, Dietmar/Kane, Thomas J. (1997): Is the German apprenticeship system a panacea for the U.S. labor market? In: Journal of Population Economics, 10 (2), S. 171–196.

Jansen, Anika/Strupler-Leiser, Miriam/Wenzelmann, Felix/Wolter, Stefan (2015): Labour market deregulation and apprenticeship training: A comparison of German and Swiss employers. In: European Journal of Industrial Relations, 21 (4), S. 353–368.

Lassnigg, Lorenz/Steiner, Peter (1997): Die betrieblichen Kosten der Lehrlingsausbildung. (Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, Hrsg.). Wien.

Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. New York.

Nikolai, Rita/Ebner, Christian (2012): The Link between Vocational Training and Higher Education in Switzerland, Austria, and Germany. In: Busemeyer, Marius R./Trampusch, Christine (Hrsg.): The political economy of collective skill formation. Oxford, New York, S. 234–258.

Piening, Dorothea/Rauner, Felix (Hrsg.) (2014): Kosten, Nutzen und Qualität der Berufsausbildung. Berlin.

Rauner, Felix (2007): Kosten, Nutzen und Qualität der beruflichen Ausbildung (= ITB-Forschungsbericht 23/2007). Bremen.

Sachverständigenkommission (1974): Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung. Abschlussbericht. Bonn.

Schlögl, Peter (2013): Gewerkschaft und Berufsbildung. Berufsbildung als grundlegend soziale Frage. In Pellar, Brigitte et al. (Hrsg.): Wissenschaft über Gewerkschaft. Analysen und Perspektiven. Wien, S. 189–223.

Schlögl, Peter/Lachmayr, Norbert (2005): Chancengleichheit und Bildungswegentscheidung: Empirische Befunde zur Ungleichheit beim Bildungszugang. In: WISO – Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift des ISW, 1/2005, S. 139–154.

Schlögl, Peter/Mayerl, Martin (2016): Betriebsbefragung zu Kosten und Nutzen der Lehrausbildung in Österreich. Teilbericht im Rahmen der ibw-öibf-Studie „Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß 19c BAG)“. Wien.

Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London.

Schönfeld, Gudrun/Jansen, Anika/Wenzelmann, Felix/Pfeifer, Harald (2016): Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe. Bielefeld.

Strupler, Mirjam/Wolter, Stefan C./Moser, Martina (2012): Die duale Lehre: eine Erfolgsgeschichte – auch für die Betriebe: Ergebnisse der dritten Kosten-Nutzen-Erhebung der Lehrlingsausbildung aus der Sicht der Betriebe. Zürich.

Teuber, Silvia/Ryan, Paul/Thelen, Kathleen/Wagner, Karin (2011): Duale Ausbildung und Personalpolitik – So gleich und doch so fremd? In: DWB, 71 (3), S. 217–233.

Thelen, Kathleen/Busemeyer, Marius R. (2012): Institutional Change in German Vocational Training: From Collectivism toward Segmentalism. In: Busemeyer, Marius R./Trampusch, Christine (Hrsg.): The political economy of collective skill formation. Oxford, New York, S. 68–100.

Duale Ausbildung als betriebliche Strategie der Fachkräftesicherung – Motivation von Betrieben und Organisation im internationalen Vergleich

Anika Jansen, Sara-Julia Blöchle & Philipp Grollmann (Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB)

Abstract

In diesem Beitrag werden erste Ergebnisse des Projekts „Duale Ausbildung als betriebliche Strategie der Fachkräftesicherung – Motivation und Organisation im internationalen Vergleich" vorgestellt. Dies geschieht auf der Basis von ausgewählten Betriebsfallstudien aus der Kfz-Service-Branche in Spanien und Italien. Im Abschluss des Beitrages stehen einige Folgerungen für die weitere Arbeit in dem noch laufenden Forschungsprojekt sowie eine Gegenüberstellung der identifizierten Formen von Ausbildungsengagement im Vergleich mit dem in den beiden Ländern vorliegenden formalen Rahmen, der durch das Berufsbildungssystem strukturiert ist. Der Beitrag zeigt anhand einiger ausgewählter Fallstudien, dass es eine Diskrepanz zwischen den vom Bildungssystem vorgesehenen Möglichkeiten betrieblichen Engagements und den tatsächlichen Aktivitäten der Betriebe geben kann. So tragen die Betriebe teilweise erheblich zur beruflichen Kompetenzentwicklung der jungen Erwachsenen bei, ohne dass diese Aktivitäten im formalen Bildungssystem gespiegelt werden. Dieses Ergebnis kann für die Entwicklung berufsbildungspolitischer Strategien relevant sein.

1 Einleitung

Aufgrund der geringeren Jugendarbeitslosigkeit in den Ländern mit dualen Ausbildungssystemen gibt es in den letzten Jahren vermehrt Bestrebungen, duale Strukturen in der Berufsbildung in zahlreichen europäischen (und nicht-europäi-

schen) Ländern zu etablieren oder zu stärken (European Commission 2013). Viele dieser Länder sind durch ein vollzeitschulisches berufliches Bildungssystem gekennzeichnet. Man kann jedoch annehmen, dass auch in Ländern ohne ein stark ausgeprägtes duales Ausbildungssystem eine Beteiligung der Betriebe an der Kompetenzentwicklung junger Berufseinsteiger stattfindet. Diese Beteiligung der Betriebe kann sich in Form von Praktika, Phasen betrieblicher Einarbeitung oder Arbeitsverträgen darstellen, die speziell für Berufseinsteiger konzipiert sind (European Commission et al. 2012). Damit können Betriebe sich auch stark an der Kompetenzentwicklung beteiligen, ohne dass dies als „duale Ausbildung" firmiert. Letztlich kann die betriebliche Qualifizierung vollständig informell innerhalb betrieblicher Grenzen erfolgen und wird damit nicht sichtbar.

Es fehlen differenzierte Kenntnisse über die genaue Ausgestaltung dieser Formen der Einstellung, Einarbeitung und Ausbildung junger Erwachsener und über die Motivation der Betriebe sich entsprechend zu engagieren. Derartige Kenntnisse über das existierende betriebliche Bildungsengagement sind notwendig, um duale Strukturen – für die der Betrieb der Dreh- und Angelpunkt ist – erfolgreich etablieren zu können. Hierbei ist die Motivation der Betriebe, also das „Warum?" und das „Wie?", also die Frage nach der Organisation betrieblichen Lernens, von besonderem Interesse. Berufsbildungspolitisch stellt sich die Frage, ob und inwieweit bestehendes Engagement von Betrieben in der Kompetenzentwicklung von Berufsanfängern unterstützt und formalisiert werden kann, um berufliches Lernen in berufliche Bildung zu transformieren.

2 Forschungsfragen und Forschungsstand

2.1 Typologien von Berufsbildungssystemen

Modelle und Typen von Berufsbildungssystemen werden seit Langem in der Berufspädagogik und der Politikwissenschaft diskutiert. Internationale Vergleiche und vorhandene Typologien fokussieren hauptsächlich auf die System- und Steuerungsebene beruflicher Bildung (Deißinger 1995; Greinert 1995; Trampusch/Busemeyer 2010) und sind häufig eng mit Konzepten aus der Politikwissenschaft verbunden. Arrangements, in denen der Betrieb als Lernort in der beruflichen Kompetenzentwicklung fungiert, gehen dabei oftmals unter, wenn sie nicht einem Teil des formalen Bildungssystems zugeordnet werden können oder untypisch für das gesamte System sind. Auch andere Arrangements als die Ausbildung im dualen System sind durch Dualität von Lernorten gekennzeichnet. Beispiele hierfür sind die kooperative Berufsbildung oder die vollzeitschulische Bildung mit Pflichtpraktika (Grollmann 2012, S. 300 ff.). Überdies ist Dualität nicht immer ein Kennzeichen des gesamten Bildungssystems, sondern kann auch in bestimmten Berufen die typischen Formen der Ausbildung kennzeichnen. Als Beispiel sei an dieser Stelle die Ausbildung von Kfz-Mechatronikern in Frankreich genannt, die trotz eines vollzeitschulisch organisierten Berufsbildungssystems typischerweise als duale Lehrlingsausbildung stattfindet (Geiben 2016). Ein wesentlicher Unter-

schied zu bestehenden Ansätzen der Typologisierung von Berufsbildungssystemen besteht also darin, dass das hier vorgestellte Projekt sich dem Thema der Fachkräftequalifizierung auf der betrieblichen Ebene und empirisch zuwendet. Hiermit werden den vorhandenen Arbeiten auf der Systemebene empirische Befunde gegenübergestellt, die nicht unbedingt den Motiv- und Organisationsstrukturen und Formen entsprechen müssen, die in den vorhandenen, eher auf Makro- und Mesoebene anzusiedelnden Arbeiten angenommen werden.

Ziel ist es daher, das betriebliche Ausbildungsengagement einzelner Betriebe im Hinblick auf junge Berufsanfänger in verschiedenen Ländern ohne duales Ausbildungssystem zunächst zu beschreiben und zu typologisieren.

2.2 Fachkräftetypus als eine Bedingung für berufliches Lernen

Neben dieser grundlegenden Differenzierung auf der Ebene der Organisation beruflichen Lernens und der Rolle der Betriebe ist für uns außerdem eine weitere Annahme über berufliches Lernen auf der individuellen Ebene leitend: Berufliches Lernen vollzieht sich immer auch (erst) in der beruflichen Praxis (vgl. z. B. Eraut 1994, z. B. S. 33, 65). Insofern beinhaltet – unter sonst gleichen Bedingungen – eine „vollständige" Fachkräftequalifizierung immer auch den Kompetenzerwerb im Arbeitsvollzug. Streng genommen ist damit also eine Fachkräftequalifizierung ohne die Mitwirkung der Betriebe gar nicht möglich. Basierend auf dieser Annahme kann man nun auf der betrieblichen Ebene untersuchen, welche Bedingungen für berufliche Lernprozesse in Betrieben vorliegen. Die Bandbreite kann hier letztlich zwischen einem rein beiläufigen Lernen Neueingestellter bis hin zu formalisierten Ausbildungsstrukturen in den ersten Berufsjahren reichen. Genau wie die Organisation betrieblicher Lernprozesse unterschiedlich sein kann, können auch die betriebliche Arbeitsorganisation und die innerbetriebliche Arbeitsteilung erheblich variieren. Aus diesem Grund ist auch der Fachkräftebegriff nicht trivial. Stark taylorisierte Produktionskonzepte gehen mit niedrigen Qualifikationsanforderungen einher. Ganzheitliche Produktionskonzepte (vgl. z. B. Pfeiffer 2008) oder High-Performance Work Systems (Appelbaum/Bailey/Berg/Kalleberg 2000), so wie sie in den letzten Jahren diskutiert wurden, gehen mit einem höheren Qualifikationsaufwand einher. Während die Frage nach der Qualifizierung in der Diskussion um Arbeitsorganisation in industriellen Produktionsprozessen in der wissenschaftlichen Literatur häufig mitgeführt wird, ist über kleine und mittlere Unternehmen wenig bekannt. Auf der Basis von europäischen Betriebsdaten kann man aber davon ausgehen, dass es erhebliche Unterschiede zwischen Betrieben aus unterschiedlichen Ländern, unterschiedlichen Branchen und mit unterschiedlicher Betriebsgröße gibt (Eurofound 2015, S. 35 ff.).

3 Methodische Vorgehensweise

Aufgrund der heterogenen Ausgangsbedingungen in den verschiedenen Ländern und dem geringen Erkenntnisstand bezüglich der Determinanten des Ausbil-

dungsengagements liegt dem Projekt ein qualitativ-hypothesengenerierender Ansatz zugrunde. Der Schwerpunkt des Projekts liegt auf der Untersuchung der Praxis auf der betrieblichen Ebene. Es werden Fallstudien in sieben Ländern durchgeführt: Spanien, Italien, Slowakei, Portugal, UK, Frankreich und Südkorea. Die Länder Spanien, Slowakei, Portugal und Italien sind allesamt Staaten, in denen der politische Wille dokumentiert ist, duale Berufsausbildungsstrukturen auszubauen. Südkorea, Frankreich und England beteiligen sich mit ihren nationalen Berufsbildungsinstituten aus eigenem Interesse an dem Forschungsprojekt.

Um möglichst viele verschiedene Einflussfaktoren auf das betriebliche Ausbildungsengagement konstant zu halten, wurden zwei Branchen mit ähnlichen Qualifikationsanforderungen gewählt. Es wird davon ausgegangen, dass ähnliche Verfahren und Dienstleistungen unter sonst gleichen Bedingungen zu ähnlichen Qualifikationsanforderungen führen (vgl. z. B. Prais 1995). Es wurden zwei Wirtschaftszweige gewählt, in denen jeweils unterschiedliche Motivlagen für eine duale Berufsausbildung zu erwarten sind. Für das handwerklich-kleinbetriebliche Umfeld wurde der Kfz-Service ausgewählt, für den industriellen Bereich die Automobilproduktion. In der Automobilproduktion bestehen bereits umfangreiche Vorerfahrungen mit dem Versuch der Etablierung dualer Ausbildung in „nicht-dualen“ Berufsbildungskontexten. In den Untersuchungsländern existieren jeweils Standorte der (deutschen) Automobilproduktion. Im Kfz-Service kann an ein BIBB-Projekt zur betrieblichen Einarbeitung im internationalen Vergleich (Grollmann/Geiben 2016) angeknüpft werden. In jedem der Länder wurden zwei Betriebsfallstudien in der Automobilproduktion und sechs im Kfz-Service durchgeführt. Zu jeder Fallstudie gehörte ein semi-strukturiertes Interview mit der Personalleitung und, falls möglich, eine Besichtigung der Produktionsstätte. Der qualitative Leitfaden wurde durch einen quantitativen Fragebogen zu Kosten und Nutzen der Ausbildungsaktivitäten ergänzt. Die Entwicklung der Instrumente wurde in interdisziplinären und bi-nationalen Teams durchgeführt, die die ökonomische Perspektive und die Expertise zur betrieblichen Ausbildungsgestaltung integrieren (*„mixed-team approach“*) (Schmidt 1991, S. 163). In gleicher Zusammensetzung erfolgte auch die Datenerhebung und -auswertung. Die Fallstudien in den Ländern wurden durch Expertenberichte zu nationalen Besonderheiten und Branchenstrukturen ergänzt. Die Fälle wurden in den beiden Branchen nach einem einheitlichen Sampling ausgewählt. So wurden für den Kfz-Service große und kleine Betriebe mit unterschiedlichem Ausbildungsengagement sowie sowohl herstellergebundene Kfz-Werkstätten als auch freie Werkstätten untersucht.

Im Folgenden stellen wir zunächst ausgewählte Fälle vor und beziehen diese Befunde auf betrieblicher Ebene dann in einem zweiten Schritt auf die jeweils nationalen Kontexte der Berufsbildung und des Arbeitsmarktes.

4 Darstellung ausgewählter Fallstudien

4.1 Italien

Traditionell steigen Betriebe in Italien erst in (Aus)Bildungsaktivitäten ein, sobald ein erster Arbeitsvertrag abgeschlossen wird. Meist bringen die Berufsanfänger dann schon einen formalen Abschluss aus dem vollzeitschulischen, überwiegend allgemeinbildenden Bildungssystem mit. Einer der bekanntesten Einstiegsarbeitsverträge ist das sog. *apprendistato*, oft als „Lehrlingsausbildung" übersetzt. Dabei handelt es sich allerdings nicht um einen formalisierten Ausbildungsgang (keine Ausbildungsstandards, keine Prüfungen, kein Erwerb einer Qualifikation des Bildungssystems). Die Qualifikationsprofile werden in nationalen Branchentarifverträgen beschrieben und haben eine Mindestvertragsdauer von sechs Monaten. Allein der Arbeitgeber bestimmt, wann eine bestimmte Qualifikationsstufe erreicht ist (Blöchle 2015, S. 11).

Formal ist es für Betriebe in Italien in den vergangenen Jahren leichter geworden, sich deutlich früher als bisher an der Ausbildung junger Menschen im formalen Bildungssystem zu beteiligen. Neben der Möglichkeit für wenige Wochen im Jahr Praktikanten verschiedener Schultypen aufzunehmen, besteht seit 2015 die Möglichkeit, Schüler der beruflichen Bildungsgänge ab dem Alter von 15 Jahren 400 Stunden pro Jahr im Rahmen eines stärker formalisierten erweiterten Praktikum-Modells aufzunehmen (*alternanza scuola lavoro*). Außerdem kann nun der *apprendistato*-Vertrag mit Schulbesuch kombiniert und ein formaler Berufsabschluss erworben werden (*apprendistato per la qualifica o il diploma professionale*). Auch der gleichzeitige Erwerb der Hochschulreife oder von Hochschulabschlüssen ist möglich. Diese Optionen sind den Unternehmen aber bislang kaum bekannt und entsprechend wenige Erfahrungen gibt es bislang. Betriebliche Ausbildung war und ist bislang in Italien weitestgehend vom Bildungssystem entkoppelt. Dies zeigen auch unsere Fallstudien.

Die sechs Fallstudien im Bereich Kfz-Service wurden in drei verschiedenen italienischen Regionen in einer Kleinstadt, einer Großstadt und einer ländlichen Umgebung durchgeführt. Unter den befragten Betrieben befanden sich Kleinstbetriebe mit nur einem Angestellten bis zu Kfz-Werkstätten mit rund 30 Mitarbeitern. Die Hälfte der Betriebe ist in einem Verband engagiert und/oder wurde von einem solchen als Interviewpartner vorgeschlagen. Unter den befragten Betrieben sind Vertragspartner unterschiedlicher Automarken und solche ohne Vertragspartnerschaften. Einige Werkstätten pflegen regelmäßige Kontakte zu Schulen bzw. Bildungsträgern, andere keine. Trotz dieser Heterogenität zeichnete sich bei den besuchten Werkstätten insgesamt ein sehr homogenes Bild der Ausbildungsorganisation und Kosten-Nutzen-Überlegungen ab. Aus diesem Grund werden die Fälle nachfolgend zusammenfassend dargestellt.

Alle Kfz-Werkstätten qualifizieren ihr Personal relativ unstrukturiert on-the-job und nutzen dabei in der Regel den traditionellen *apprendistato*-Vertrag (*apprendistato professionalizzante*), der über die Branchentarifverträge geregelt ist und bei

dem die Betriebe von starken Steuererleichterungen profitieren. Bei diesem Vertrag muss sich der Arbeitgeber mit keiner Bildungsinstitution abstimmen und entscheidet selbst, wen er anstellt, ausbildet und wie lange. Die neuen *apprendistato*-Verträge, die zu einer anerkannten Berufsqualifikation führen, sind keiner Werkstatt bekannt. Auch die sog. *alternanza scuola lavoro*, bei der längere Praxisphasen im Betrieb mit den beruflichen Bildungsgängen des regionalen oder nationalen Bildungssystems kombiniert werden können, sind den Betrieben unbekannt. Es gibt keine Erfahrungen mit einer gemeinsamen, aufeinander abgestimmten Ausbildung zwischen Schulen bzw. Bildungsträgern und Betrieben, die zu einer formalen Qualifikation führt. Nur mit der Aufnahme von Praktikanten für wenige Wochen bestehen vereinzelt Erfahrungen.

Die Rekrutierung neuer Mitarbeiter erfolgt vorwiegend über Mund-zu-Mund-Propaganda. In der Regel würden bevorzugt junge Leute von Schulen oder Bildungsträgern der entsprechenden Fachrichtung eingestellt, wenn eine solche in der näheren Umgebung angeboten wird. Trotzdem müssten die jungen Leute dann mindestens drei Jahre in der Werkstatt qualifiziert werden, bis sie ausreichend berufliche Kompetenzen erworben hätten. Die Bildungsgänge der Schulen würden keine qualifizierten Fachkräfte ausbilden. Die Kompetenzen der jungen Menschen, insbesondere die berufsspezifischen, seien allenfalls eine Basis für den notwendigen weiteren Aufbau von Berufskompetenz.

Die Ausbildung und auch der Einsatz ausgebildeter Fachkräfte erfolgt – anders als in der Ausbildungstradition der deutschsprachigen Länder – in allen befragten Betrieben nach getrennten Berufsprofilen Elektronik, Mechanik, Lackierung und Karosserie. In größeren Werkstätten wird das Personal zudem exklusiv für bestimmte Automarken und -typen qualifiziert und eingesetzt.

Ein Großteil der Werkstätten beklagte die schlechte Fachkräftesituation. Obwohl von den Befragten konstatiert wird, dass die derzeitig mehrheitlich vollzeitschulische und von der Praxis entkoppelte Ausbildung überwiegend nicht zufriedenstellend sei, insbesondere im Hinblick auf Übergänge junger Menschen in den Arbeitsmarkt und qualifizierte Ausbildung, schien nur eine der Werkstätten eine vorausschauende Nachwuchsplanung zu betreiben und stellte Überlegungen an, neue Erstausbildungswege zu erproben. Kosten-Nutzen-Überlegungen spielten offenbar nur insofern eine Rolle, als dass die Betriebe über eine konkurrenzfähige Vergütungsstruktur versuchen Fluktuation zu vermeiden. Allerdings betonten alle, dass die Bezahlung nur eine untergeordnete Rolle spiele, wenn es darum gehe, als Arbeitgeber attraktiv zu sein. Am wichtigsten sei es, ein angenehmes Arbeitsumfeld zu schaffen, in dem sich die Mitarbeiter wohlfühlten.

Eine wichtige Rolle bei der Aus- und Weiterbildung nehmen die Bildungsangebote der Vertragsmarken oder sonstiger Zulieferer (z. B. Lacke) ein. Alle Werkstätten nutzen die in der Regel ein bis drei Tage dauernden kostenpflichtigen Angebote regelmäßig für das gesamte Personal. Die Vertragsmarken versuchen über diese Angebote offenbar auch eine gewisse Qualitätssicherung bei ihren Vertragswerkstätten zu gewährleisten. Diese erfolgt ergänzend über regelmäßige, unangekün-

digte Kontrollen in den Betrieben. Auch die Berufsverbände organisieren mehr oder weniger umfänglich Weiterbildungsmaßnahmen für ihre Mitglieder, die von manchen der befragten Werkstätten ebenfalls regelmäßig genutzt werden. Zur Unterstützungsqualität im Bereich Aus- und Weiterbildung bzw. Fachkräftesicherung der Verbände gibt es unterschiedliche Meinungen, tendenziell überwiegt aber eine eher kritische Haltung.

4.2 Spanien

In Spanien gibt es für Betriebe formal zwei durch das staatliche Bildungssystem geregelte Möglichkeiten sich an der Ausbildung von jungen Berufsanfängern zu beteiligen. Zum einen können sie Praktika anbieten, die im Rahmen der vollzeitschulischen Berufsausbildung obligatorisch sind, oder sie bieten eine sogenannte „duale Ausbildung" an, bei der die Anwesenheit der Auszubildenden im Betrieb mindestens doppelt so hoch ist.[1] Im Folgenden wird bei zwei Betrieben exemplarisch dargestellt, wie sie diese vom Bildungssystem vorgegebenen Möglichkeiten nutzen und wie sich diese Möglichkeiten in die betriebliche Einarbeitungs- und Rekrutierungsstrategie einfügen.

Fall 1: Kfz-Werkstatt und Verkauf; traditionelles Modell plus Arbeitserfahrung

Der erste Fall beschreibt einen mittelgroßen Kfz-Betrieb mit insgesamt 34 Mitarbeitern, von denen 21 Mitarbeiter in der Werkstatt arbeiten. Der Betrieb ist ein unabhängiger Vertragshändler von zwei Automarken und gleichzeitig Vertragswerkstatt. Der Betrieb ist in einer eher ländlichen Gegend gelegen. Seit circa zehn Jahren bietet der Betrieb Praktika für Schüler des schulischen Ausbildungsgangs „*automoción*" an. Die Schüler werden während der Praktikumszeit von einer Fachkraft aus der Werkstatt („*tutor*") betreut. Diese bewertet den Schüler auch am Ende des Praktikums (bestanden oder nicht-bestanden). In der Kommunikation mit der Schule tritt allerdings der Werkstattleiter als Betreuer auf. Es wird zwar für jeden Schüler ein Praktikumsabkommen abgeschlossen, der Inhalt des Praktikums ist aber nach Aussage des Interviewpartners nicht formal geregelt.[2] Bei den Praktika werden die Schüler vom ersten Moment an produktiv eingesetzt. Mit der fachlichen Vorbildung, die in der Berufsschule vermittelt wird, sei man zufrieden.

Die Schüler dürfen länger im Betrieb arbeiten als aufgrund des Ausbildungsplans vorgesehen ist[3], z. B. während der Sommerferien oder als Teilzeitkraft. Dieser Betrieb plant, den aktuellen Praktikanten nach Abschluss der Ausbildung einen festen Arbeitsvertrag anzubieten.

Für die Zeit des Praktikums muss der Betrieb keine Vergütung zahlen. Außer geringen Kosten für Arbeitskleidung entstehen keine weiteren direkten Kosten

1 FCT: 416 Stunden; FP Dual zwischen 990 und 1230 Stunden. Siehe zum Beispiel: http://www.clot.fje.edu/es/oferta-educativa/formacion-profesional/programas-de-formacion/grado-superior/automocion

2 Allerdings gibt es im Lehrplan eine Reihe von Aktivitäten, die für die Praktikumszeit vorgeschlagen werden: http://dogc.gencat.cat/es/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=640160&language=es_ES

3 Die Schüler müssen im Rahmen ihrer schulischen Ausbildung für 420 Stunden ein Praktikum in einem Betrieb machen: http://www.iesmonturiol.net/web/html/estudis/autom.htm

durch die Aufnahme von Praktikanten. Der Befragte gab zwar eine Reduktion der Produktivität von 15 % der Betreuer an, gleichzeitig aber auch eine Produktivität der Auszubildenden von 20 bis 25 %, sodass dadurch sogar ein geringer Nettonutzen für die Praktikumszeit entsteht.

Praktika anzubieten ist für diesen Betrieb eindeutig eine Rekrutierungsstrategie. Der Betrieb hat zwar ein relativ hohes Ansehen in der Region, jedoch ist es für ihn aufgrund seines Standortes (keine Berufsschule in der Nähe) und seiner Unabhängigkeit relativ schwierig Fachkräfte zu rekrutieren. Andere Betriebe, die zu einer Kette oder zu einem Konzern gehören, werden bei Fachkräftemangel von der jeweiligen Zentrale unterstützt. Der Betrieb übernimmt nicht alle Praktikanten, hat aber auf diese Weise einen Pool von potenziellen Fachkräften, auf den er zurückgreifen könnte. Eine duale Form der Ausbildung würde für diesen Zweck über das Ziel hinausschießen.

Eine lange Betriebszugehörigkeit ist in diesem Betrieb üblich und gewollt.[4] Die Fachkräfte sollten also gut zu den Anfordernissen des Betriebs passen. Dennoch ist es interessant zu beobachten, dass es in Bezug auf die fachliche Qualifizierung der Fachkräfte unwesentlich ist, ob diese ihr Praktikum in diesem oder in einem anderen Betrieb gemacht haben oder sogar vom externen Arbeitsmarkt kommen. Der Sinn der Praktika ist eher, die Persönlichkeit und Einstellungen von potenziellen Arbeitnehmern kennenzulernen und weniger, den Praktikanten betriebsspezifische Kenntnisse zu vermitteln.

Fall 2: Reparatur und Austausch von Injektionspumpen: traditionell und dual

Der zweite Fall beschreibt einen mittelgroßen Kfz-Betrieb mit 22 Mitarbeitern, der sich auf das Auswechseln von Einspritzpumpen spezialisiert hat. Der Betrieb bietet Autoreparatur an, prüft und diagnostiziert Probleme bei Einspritzpumpen und verkauft Autoteile.

Dieser Betrieb bietet seit den späten 90er Jahren Praktika und, seit dem letzten Ausbildungsjahr 2015/16, auch die duale Ausbildung an. Momentan hat der Betrieb drei duale Auszubildende und zwei Praktikanten. Beide arbeiten mit vier Stunden am Tag in Teilzeit. Die Ausbildung ist ohne einen strukturierten Ausbildungsplan direkt in die Produktion integriert. Dabei führen die Auszubildenden die gleichen Aufgaben aus wie eine Fachkraft dritter Kategorie, von Fegen bis hin zum Demontieren. Der Betrieb macht in Bezug auf die Einsatzfelder keinen Unterschied zwischen den Praktikanten und den dualen Auszubildenden.

Die Kosten für die duale Ausbildung ergeben sich zum größten Teil durch die Ausbildungsvergütung von 450 Euro. Es konnten keine Kosten, die für die Teilzeitausbilder entstehen, genannt werden. Allerdings wurde in dem Interview deutlich, dass die geringere Produktivität der Ausbilder durch die Produktivität der Auszubildenden wieder kompensiert wird. Da die Produktivität eines Auszubildenden pro Monat umgerechnet auf zwischen 75 und 150 Euro geschätzt wird, müssten

4 „No queremos que hay una rotación personal."

aber am Schluss pro Monat Nettokosten entstehen. Die Ausbildung ist also zunächst ein Kostenfaktor. Trotzdem werden von den Interviewpartnern die Kosten als nicht sehr hoch eingeschätzt.

Insgesamt ist der Betrieb eher zufrieden mit seinen dualen Auszubildenden. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Auszubildenden im Durchschnitt bereits 24 Jahre alt sind und häufig schon über Arbeitserfahrung verfügen.[5] Die Praktikanten haben im Schnitt ein geringeres Kompetenzniveau und werden auch seltener übernommen.

Auch von diesem Betrieb wird als ein sehr wichtiger Ausbildungsgrund angegeben, zu überprüfen, ob die Person zu dem Betrieb passt. Außerdem wird explizit genannt, dass der Betrieb mehr Auszubildende hat als er eigentlich benötigt. Dies wird bewusst als Strategie genutzt, um in Zeiten höherer Nachfrage Fachkräfte zur Verfügung zu haben.

Früher hat der Betrieb ausschließlich über Bekannte und Empfehlungen neue Mitarbeiter rekrutiert. Seitdem der Betrieb Praktika anbietet, werden offene Stellen ausschließlich mit ehemaligen Praktikanten besetzt. So verfügen im Gegensatz zu den älteren Mitarbeitern die Jüngeren über eine formale Qualifikation. Der Betrieb gibt Schwierigkeiten an, Fachkräfte auf dem externen Arbeitsmarkt zu finden. Als Grund wird eine eher niedrige Reputation des Betriebs angegeben. Als weiteres Ausbildungsmotiv benennt der Betrieb die Einsparung von Rekrutierungskosten.

5 Synthese

In den Fallstudien Italien und Spanien wird deutlich, dass es verschiedene Varianten des betrieblichen Engagements in der Kompetenzentwicklung junger Erwachsener geben kann. In diesem Abschnitt werden die ersten Erkenntnisse zusammengefasst. Zwei Aspekte sind dabei von besonderer Relevanz: die Organisation und Qualität der Ausbildung („Fachkräfte“), also das „Wie“, sowie das betriebliche Kosten-und-Nutzen-Kalkül als das vermutlich maßgebliche „Warum“ für ein Engagement in der Ausbildung. Mithilfe dieser Dimensionen wollen wir auf der einen Seite dazu beitragen, betriebliches Engagement zu verstehen und zu typologisieren und auf der anderen Seite Abweichungen von den durch das formale Berufsbildungssystem vorgegebenen Strukturen sichtbar zu machen und zu erklären.

5.1 Wie?

Die durchgeführten Betriebsfallstudien zeigen, dass das Verhalten von Betrieben hinsichtlich der Qualifizierung von Berufsanfängern über die gesetzlichen Vorgaben hinausgehen kann oder auch ein starkes Ausbildungsengagement möglich ist, ohne dass es in den formalen Bildungswegen des jeweiligen Berufsbildungssystems

5 Es wird nicht genauer spezifiziert, ob diese Arbeitserfahrung allgemein oder berufsspezifisch ist. Allerdings ist aus dem Kontext zu erwarten, dass diese zumindest in einem verwandten Bereich erworben wurde.

sichtbar wird. So kann es einen erheblichen betrieblichen Beitrag zu den beruflichen Kompetenzen junger Menschen auch in Ländern geben, in denen das formale Bildungssystem eine eher geringe betriebliche Beteiligung vorsieht. In Spanien beispielsweise, indem die Schüler vor einer Ausbildung oder während der Ausbildung über die obligatorische Praktikumszeit hinaus Arbeitserfahrung ansammeln. In Italien vermitteln die Betriebe der Kfz-Fallstudien beispielsweise berufliche Kompetenzen im Rahmen eines bestimmten Vertragstyps (*apprendistato professionalizzante*), der zwar nicht zu einer Qualifikation des formalen Bildungssystems führt, aber dem Zweck des Kompetenzerwerbs durch betriebliches Lernen dient.

In Spanien zeigen die Betriebe beider Fallstudien ein vergleichsweise hohes Engagement in der Berufsausbildung, allerdings auf unterschiedliche Art und Weise. Der Betrieb des ersten Falls zeigt ein hohes Engagement in der Ausbildung, da er Praktika mit zusätzlicher Arbeitserfahrung kombiniert, indem der Betrieb eigene Arrangements mit den Schülern vereinbart, wie z. B. die Ergänzung des Praktikums in den Ferien oder einen Vertrag als Aushilfskraft. Ein Teil des Beitrages zur Kompetenzentwicklung liegt somit außerhalb des vom Bildungssystem vorgegebenen Rahmens. Die Nutzung der vom Bildungssystem vorgegebenen Möglichkeiten fällt allerdings bei dem zweiten Fall höher aus. Dieser bietet nicht nur Praktikumsplätze an, sondern auch die spanische Form der dualen Ausbildung.

In Italien ist das Ausbildungsengagement der Betriebe, zumindest was die Beteiligung an den Angeboten des formalen Bildungssystems angeht, sehr gering. Außer mit Kurzzeitpraktikanten gibt es keine Erfahrungen mit einer Beteiligung an schulischer (Berufs)Ausbildung. Dies liegt sicher auch und in erster Linie daran, dass diese Möglichkeit bisher keiner Kfz-Werkstatt bekannt gewesen ist. Obwohl die Beteiligung an der schulischen Ausbildung sehr gering ist, tragen aber auch die italienischen Betriebe in nicht unerheblichem Maße zu der Entwicklung beruflicher Kompetenzen der jungen Menschen bei, wenn auch nicht im Rahmen eines formalisierten Bildungsganges. In der Abbildung haben wir die Betriebsfallstudien hinsichtlich des Engagements in der Kompetenzentwicklung und hinsichtlich der Relevanz bzw. der „Nutzung" der formalen Vorgaben durch das Berufsbildungssystem eingetragen.

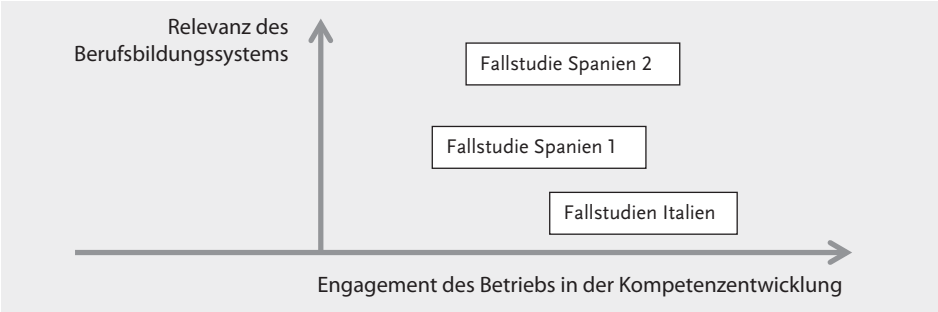

Abb. 1 Betriebliches Engagement und Nutzung systemischer Vorgaben

5.2 Warum?

Was mögliche Motive für das betriebliche Ausbildungsengagement angeht, gibt uns das Material erste Hinweise.

In Spanien scheint ein Grund für unterschiedliche Ausbildungsstrategien der unterschiedliche Fachkräftetypus zu sein. Während Fall 1 eine sehr typische Form der Arbeitsorganisation beschreibt, fällt bei Fall 2 der Bedarf an Spezialwissen (Reparatur und Austausch von Einspritzpumpen) auf. Diese Anforderungen gehen über das in den Schulen vermittelte berufliche Wissen hinaus, weshalb sich der Betrieb u.U. mehr engagiert als nur durch die Aufnahme von Praktikanten.

Praktika sind für die untersuchten Betriebe in Spanien offenbar mit sehr geringen Kosten verbunden. Für beide Betriebe scheint die Fachkräfterekrutierung relativ schwierig zu sein, das betriebliche Engagement dient daher vor allem auch dem Zugang zu potenziellen neuen Mitarbeitern.

In Italien ist das Anlernen im Rahmen des traditionellen *apprendistato*-Vertrags in den von uns untersuchten Kfz-Werkstätten der bisher einzig bekannte und bis vor Kurzem mögliche Weg für die Betriebe gewesen, Fachkräfte zu qualifizieren. Insbesondere, weil die Absolventen der schulischen Bildungsgänge mit entsprechendem berufsbildendem Anteil offenbar keine (ausreichende) Berufskompetenz besitzen, muss die Qualifizierung nahezu vollständig und in etwa drei Jahren im Betrieb erfolgen.

Eine bewusste oder unbewusste Strategie, sich für den einen oder den anderen Ausbildungsweg junger Menschen zu entscheiden, konnte für die Fallstudien der italienischen Kfz-Werkstätten nicht festgestellt werden, weil keine Alternativen bekannt waren. Aber auch darüber hinaus schien ein bewusstes Reflektieren über Alternativen zu den praktizierten Qualifizierungsstrategien zumindest nicht im Vordergrund der Strategie der betrieblichen Fachkräfterekrutierung zu stehen. Das Aufnehmen von Kurzzeitpraktikanten wurde von keinem Betrieb als Qualifizierungsinstrument betrachtet, sondern allenfalls als Instrument der Rekrutierung von neuem Personal.

6 Ausblick

Dieser Beitrag erlaubt einen ersten Einblick in den Prozess und erste Ergebnisse eines noch laufenden Forschungsprojekts. In einem nächsten Schritt wird es darum gehen, ein Kategoriensystem zu entwickeln, das der Vielfalt von Ansätzen betrieblichen Ausbildungsengagements in verschiedenen Ländern genauso Rechnung trägt wie den unterschiedlichen Motivstrukturen, die diesem zugrunde liegen. Das bisher gesichtete Material liefert zahlreiche Hinweise für Kategorisierungen von betrieblichem Ausbildungsengagement, das sich in nicht unerheblichem Maße jenseits der formal vorgegebenen und sichtbaren Strukturen abspielen kann. Anhand der Ergebnisse kann im weiteren Verlauf des Projekts eine Skalierung für die Dimensionen betriebliches Ausbildungsengagement (Wie?) sowie die

Motivation und Kosten-Nutzen-Strukturen (Warum?) vorgenommen werden, auch für die in diesem Beitrag nicht dargestellten Fallstudien im Bereich Automobilproduktion. Hiermit kann sowohl der Fundus wissenschaftlicher Erkenntnis zum Thema betriebliche Rekrutierung und Organisation von „work-based learning" bereichert werden, sowie auch über unterschiedliche Motivstrukturen von Betrieben, sich in betrieblichen Ausbildungsarrangements zu engagieren. Gleichzeitig können Bedingungsfaktoren für diese beiden Aspekte offengelegt werden: eine wichtige Voraussetzung zur Formulierung von berufsbildungspolitischen Strategien, die es zum Ziel haben Anreize für die betriebliche Ausbildung zu etablieren und gleichzeitig deren Qualität weiterzuentwickeln und zu sichern.

Literatur

Appelbaum, Eileen/Bailey, Thomas/Berg, Peter/Kalleberg, Arne L. (2000): Manufacturing advantage. Why high-performance work systems pay off. Ithaca, London.

Backes-Gellner, Uschi (1999): Betriebliche Aus- und Weiterbildung im internationalen Vergleich. In: Timmermann, Dieter (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung in europäischer Perspektive. Berlin, S. 65–91.

Becker, Gary S. (1993): Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education (3. ed.). Chicago.

Blöchle, Sara-Julia (2015): Berufsausbildung für Europas Jugend – Länderbericht Italien. In: Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Hans-Böckler-Stiftung, Vodafone Stiftung, Konrad Adenauer Stiftung (Hrsg.): Berufsausbildung für Europas Jugend. Voneinander lernen, miteinander gestalten. Köln.

Deißinger, Thomas (1995): Das Konzept der „Qualifizierungsstile" als kategoriale Basis idealtypischer Ordnungsschemata zur Charakterisierung und Unterscheidung von „Berufsbildungssystemen". In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 91, S. 367–387.

Eraut, Michael (1994): Developing professional knowledge and competence. London u. a.

Eurofound (2015): Third European Company Survey – Overview report: Workplace practices – Patterns, performance and well-being. Luxembourg.

European Commission (2013): Launch of European Alliance for Apprenticeships. Brussels, Leipzig.

European Commission, Hadjivassiliou, Kari P./Carta, Emanuela/Higgins, Tom/Rickard, Catherine/Ter-Minassian, Suzanne/Pesce, Flavia/Samek, Manuela/Barbieri, Davide/Broglio, Daria/Naaf, Sandra/Grollmann, Philipp/Weigel, Tanja/Wolfgarten, Tobias/Hensen, Kristina (2012): Study on a comprehensive overview on traineeship arrangements in Member States. Final Synthesis Report. Brussels.

Geiben, Marthe (2016): Einarbeitung in Unternehmen. Vergleichende Fallstudien zur Einarbeitung von Berufseinsteigenden auf mittlerer Qualifikationsebene in Deutschland und Frankreich. Frankfurt (im Druck).

Greinert, Wolf-Dietrich (1995): Regelungsmuster der beruflichen Bildung: Tradition – Markt – Bürokratie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 24 (5), S. 31–35.

Grollmann, Philipp (2012): Duale Ausbildung – Nischenexistenz oder auf dem Vormarsch? In: Kuda, Eva/Strauß, Jürgen/Spöttl, Georg/Kaßebaum, Bernd (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg, S. 300–312.

Grollmann, Philipp/Geiben, Marthe (2016): Muster betrieblicher Rekrutierung und Einarbeitung in Europa. Abschlussbericht zu Forschungsprojekt 1.5.302 (JFP 2011). Laufzeit I/12-III/15. In: BIBB (Hrsg.). Bonn.

Lindley, Robert M. (1975): The Demand for Apprentice Recruits by the Engineering Industry, 1951–71. In: Scottish Journal of Political Economy, 22 (1), S. 1–24.

Pfeiffer, Sabine (2008): Montage braucht Erfahrung. München, Mering.

Prais, S. J. (1995): Productivity, education and training. An international perspective. Cambridge.

Schmidt, Gert (1991): Anmerkungen zur Fast-Unmöglichkeit solider international vergleichender Organisationsforschung – Anstöße eines deutsch-italienischen Forschungsprojektes. In Heidenreich, Martin/Schmidt, Gert (Hrsg.): Internationale Vergleichende Organisationsforschung. Opladen, S. 157–169.

Stevens, Margaret (1994): An Investment Model for the Supply of Training by Employers. In: Economic Journal, 104 (424), S. 556–570.

Trampusch, Christine/Busemeyer, Marius R. (2010): Einleitung. In: Swiss Political Science Review, 16 (4), S. 597–615.

6 Betriebliche und schulische Ausbildungsqualität

Wie zufrieden sind Lernende in der beruflichen Bildung in Deutschland? Eine Untersuchung zum Ausbildungsende und Verbleib von Absolventinnen und Absolventen beruflicher Schulen in Berlin

Patrick Richter (Humboldt-Universität zu Berlin)

Abstract

Für das Bundesland Berlin liegen keine aktuellen vergleichenden Untersuchungen zur Zufriedenheit und zum Verbleib von Auszubildenden vor. Wie sich Übergangsprozesse junger Menschen in Berlin gestalten und wie zufrieden Auszubildende zum Ausbildungsende mit ihrer Berufsschule sind, wird auf Basis einer quantitativen Untersuchung an zehn Berliner beruflichen Schulen dargestellt.

1 Einleitung

Bis heute ist die Jugendarbeitslosenquote in Berlin im gesamtdeutschen und im Vergleich der Bundesländer überdurchschnittlich hoch (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2016b, S. 55; Bertelsmann Stiftung 2015, S. 8): Im August 2016 waren in Berlin 10,3 % (14.957 Personen) der 15- bis unter 25-Jährigen arbeitslos gemeldet (Gesamtdeutschland 5 %, 226.550; Bundesagentur für Arbeit 2016a). Mitte der 1990er und Anfang der 2000er Jahre mangelte es in den neuen Bundesländern (inklusive Berlin) erheblich an dualen Ausbildungsplätzen. Es resultierte eine deutliche Zunahme der Bedeutung vollzeitschulischer Ausbildungsangebote für Jugendliche (vgl. Pahl 2014, S. 94 ff.).

Insgesamt umfasst das deutsche Berufsbildungssystem die drei Sektoren „Duales System“ (Berufsausbildung), „Schulberufssystem“ (vollzeitschulische Berufsausbildung) und „Übergangssystem“ (Berufsvorbereitung). Der „wichtigste“ Sektor in

der nichtakademischen Ausbildung in Deutschland ist das „Duale System“. Im Jahr 2015 ist von 957.192 Personen am häufigsten (50,2 %) eine Berufsausbildung im genannten Sektor begonnen worden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 102). Dabei hatten sie die Wahl zwischen rund 330 Ausbildungsberufen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung o. J.). Weitere ca. 28 % (270.783 Personen) haben einen Bildungsgang im „Übergangssystem“ bzw. rund 22 % (205.735 Personen) eine vollzeitschulische Berufsausbildung aufgenommen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 102). Aufgrund des Länderrechts sind die Bildungsgänge sowohl des Übergangssystems als auch des Schulberufssystems zwischen den 16 Bundesländern Deutschlands zum Teil sehr unterschiedlich gestaltet.

Die Schulen haben ein Interesse daran, zu erfahren, wie zufrieden ihre Absolventinnen und Absolventen mit der Schule sind und welche Bildungs- und Berufswege diese im Anschluss realisieren. Denn sie möchten die Schülerinnen und Schüler adäquat auf eine Erwerbstätigkeit vorbereiten. Nach § 9 des Berliner Schulgesetzes sind die Berliner Schulen zudem verpflichtet, Qualitätssicherungsmaßnahmen und Evaluationen auch unter Berücksichtigung der Schülerinnen- und Schülersicht durchzuführen. Ergänzend wird den Schulen im Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin empfohlen, die Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern zur Verbesserung von Schul- und Unterrichtsqualität zu erfragen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2013, S. 38–42).

Für das Bundesland Berlin liegen keine aktuellen vergleichenden Untersuchungen zur Zufriedenheit der Auszubildenden am Ausbildungsende und zum Verbleib der Absolventinnen und Absolventen vor. Mit dem Ausbildungsreport 2016 stellt der Deutsche Gewerkschaftsbund unter anderem Ergebnisse zur Zufriedenheit von dualen Auszubildenden mit dem Ausbildungsbetrieb und der Berufsschule für Gesamtdeutschland zur Verfügung (vgl. DGB-Bundesvorstand 2016, S. 6 und 22). Ausgewählte Ergebnisse bzgl. der Berufsschule werden vergleichend in diesem Beitrag berücksichtigt. Regionale Betrachtungen sind dabei insbesondere bei der Beurteilung der Berufsschule nicht veröffentlicht. Im Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012 des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) sind Details zum Übergang von der Berufsausbildung in eine Erwerbstätigkeit, der sogenannten zweiten Schwelle, publiziert worden. Eine räumliche Differenzierung wird nach ost- und westdeutschen Bundesländern vorgenommen; regionale Ergebnisse bzgl. einzelner Bundesländer werden ebenfalls nicht zur Verfügung gestellt. Andere Untersuchungen zur Einmündung in eine Erwerbstätigkeit nach einer Berufsausbildung konzentrieren sich auf einzelne Regionen, so zum Beispiel für Sachsen (vgl. Müller 2003) und für das Saarland (vgl. Buch/Hell 2014). Weitere regionale Studien sind erstrebenswert (vgl. Kutscha 2008, S. 74).

2 Forschungsfragen

Wie Übergänge junger Menschen in Berlin verlaufen, wird mithilfe einer quantitativen Studie an zehn Berliner beruflichen Schulen untersucht. Hierbei sind unter anderem folgende Fragen von Interesse:

I. Welchen Lernzuwachs erleben Auszubildende zum Ausbildungsende?
II. Wie zufrieden sind die Auszubildenden mit ihrer Berufsschule?
III. Welche Bildungs- und Berufswege nehmen junge Menschen nach Abschluss ihrer Ausbildung?

3 Untersuchungsdesign

Die Untersuchung zum Ausbildungsende und Verbleib von Absolventinnen und Absolventen beruflicher Schulen in Berlin erfolgte zu zwei Befragungszeitpunkten.

Zunächst ist von Juni bis Dezember 2014 eine standardisierte Fragebogenerhebung am Ausbildungsende durchgeführt worden. In diesem Befragungszeitraum sind 1.633 Schülerinnen und Schüler sowie Auszubildende 46 verschiedener Bildungsgänge an zehn Berliner Berufsschulen befragt worden. Hierbei sind Daten zur Schulerfahrung erfasst worden, zum Beispiel Fragen zum erlebten Lernzuwachs, zur Zufriedenheit mit der Schule, zu Zukunftsplänen und zur Bewerbungssituation. Durchschnittlich sind die Befragten 22,5 Jahre alt (N = 1.569), rund 46 % sind weiblich, ca. 54 % männlich (N = 1.594).

In der zweiten Erhebungswelle sind die Absolventinnen und Absolventen, die hierfür zum ersten Befragungszeitpunkt ihr Einverständnis erklärt hatten, sechs bis zwölf Monate nach Ausbildungsende im Rahmen einer standardisierten Befragung telefonisch kontaktiert worden. 648 Personen sind bereit gewesen, an der zweiten Befragung teilzunehmen. Davon sind im Zeitraum von Januar bis Mai 2015 bzw. von Oktober bis Dezember 2015 278 Personen (Netto-Stichprobe laut Döring/Bortz 2016, S. 384) befragt worden (53 % weiblich, 47 % männlich, eine Person hat keine Angabe zum Geschlecht gemacht; die Befragten sind im Durchschnitt 23,66 Jahre alt, N = 276). Die Ausschöpfungsrate beträgt 42,9 % (= 278/648). Von 463 Personen, die mindestens ihre Telefonnummer angegeben hatten, sind 197 Menschen nicht erreichbar gewesen.

Die Stichprobe umfasst duale, vollzeitschulische, berufsvorbereitende und studienberechtigende (Berufs-)Bildungsgänge. In den Bereichen der dualen und vollzeitschulischen Berufsbildungsgänge sind kaufmännische, gewerblich-technische und gesundheitlich/sozial/körperpflegerische Berufe befragt worden. Die vorliegenden Daten ermöglichen unter anderem inter- und intrasektorenbezogene Aussagen zum wahrgenommenen Lernzuwachs, zur Zufriedenheit und zur aktuellen Situation junger Menschen. Die erhobenen Daten werden mit der Software SPSS statistisch be- und verarbeitet bzw. analysiert.

4 Befunde

Dieser Beitrag präsentiert ausgewählte Daten der Studie (vgl. Richter 2017) bezogen auf die drei dargestellten Forschungsfragen.

Bei der Befragung zum Ausbildungsende haben 1.618 von 1.633 Personen Angaben zum Bildungsgang gemacht, sodass eine Zuordnung zu einem Sektor vorgenommen werden kann. 15 Befragte haben sich an dieser Stelle nicht geäußert. In der nachfolgenden Tabelle 1 sind die Sektoren und die jeweilige absolute und relative Häufigkeit beteiligter Personen dargestellt:

Tab. 1 Untersuchte Sektoren

Sektor	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
dual	660	40,8 %
vollzeitschulisch	512	31,6 %
studienberechtigend	369	22,8 %
berufsvorbereitend	77	4,8 %

Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage: Welchen Lernzuwachs erleben Auszubildende zum Ausbildungsende?

Die Befragten sind gebeten worden, eine Einschätzung bezüglich eines global wahrgenommenen Lernzuwachses abzugeben. Statistisch sind mehrere Items zu einer Skala (Cronbachs Alpha = 0.8) zusammengefasst worden, die Aussagen zum wahrgenommenen globalen Lernzuwachs treffen, zum Beispiel:

- *In meinem Bildungsgang habe ich viel dazugelernt.*
- *Durch meinen Bildungsgang fühle ich mich auf eine berufliche Tätigkeit/ein Studium gut vorbereitet.*
- *Durch den Bildungsgang habe ich Fähigkeiten erworben, die für mein weiteres Leben/meine berufliche Zukunft wichtig sind.*

Die Befragten haben jeweils die Möglichkeit gehabt, auf einer Skala von „1 = trifft überhaupt nicht zu“ bis „4 = trifft voll und ganz zu“ zu antworten. Der Mittelwert ist 2,94 mit einer Standardabweichung von 0,63; N = 1.611. Das heißt, die Mehrzahl der Befragten hat eher einen Lernzuwachs erlebt. Die Mittelwerte der Sektoren unterscheiden sich nicht statistisch signifikant. Es gibt eine Tendenz, dass diejenigen mit einem studienberechtigenden Bildungsgang (MW = 3,01; N = 368) einen höheren globalen Lernzuwachs wahrnehmen als diejenigen mit einem berufsvorbereitenden Bildungsgang (MW = 2,86; N = 76), das ist aber kein belastbarer Befund (siehe Tabelle 2).

Tab. 2 Wahrgenommener globaler Lernzuwachs je Sektor

Sektor	N	$\bar{x}$
studienberechtigend	368	3,01
vollzeitschulisch	510	3,00
dual	657	2,87
berufsvorbereitend	76	2,86

Des Weiteren sind statistisch mehrere Items zu erworbenen sozialen/methodischen Kompetenzen zusammengefasst worden (Cronbachs Alpha = 0.83), zum Beispiel:

- *Ich habe gelernt, Ergebnisse zu präsentieren.*
- *Ich habe gelernt, strukturiert die Lösung einer Problemstellung anzugehen.*
- *Ich habe gelernt, in Teams bzw. Gruppen zu arbeiten.*

An dieser Stelle beträgt der Mittelwert 2,95 mit einer Standardabweichung von 0,61; N = 1.609. Auf Basis einer einfaktoriellen Varianzanalyse (Scheffé; $p < .05$) zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede zwischen den dualen Bildungsgängen einerseits und den anderen drei Sektoren andererseits. Das heißt, die Absolventinnen und Absolventen einer dualen Ausbildung erleben seltener einen Lernzuwachs bzgl. sozialer/methodischer Kompetenzen als diejenigen der anderen drei Sektoren.

Tab. 3 Erworbene soziale/methodische Kompetenzen je Sektor

Sektor	N	$\bar{x}$
vollzeitschulisch	510	3,08
studienberechtigend	367	3,08
berufsvorbereitend	75	3,04
dual	657	2,77

Woran kann das liegen? Möglich wäre zum Beispiel eine eher traditionelle Auffassung vom Lehren/Lernen oder die Fokussierung auf die Prüfungsvorbereitung („teaching to the test“) im dualen Sektor. Bei einem Blick auf die Items und die jeweiligen Antworten fällt auf, dass die Absolventinnen und Absolventen der dualen Ausbildungen relativ seltener zugestimmt haben. So zum Beispiel bei der Aussage *„Ich habe gelernt, strukturiert die Lösung einer Problemstellung anzugehen.“*, der 39 % von 655 befragten Absolventinnen und Absolventen der dualen Ausbildungen (eher) nicht zustimmen. Im Vergleich dazu stimmen 24 % von 508 der Absolventinnen und Absolventen einer vollzeitschulischen Berufsausbildung (eher) nicht zu. Bei der folgenden Aussage ist der Unterschied größer. Während 11 % der Befragten einer vollzeitschulischen Ausbildung die Aussage *„Ich habe gelernt, Ergebnisse zu präsentieren.“* (eher) ablehnen, stimmen 36 % derjenigen einer dualen Berufsausbildung dieser (eher) nicht zu. Des Weiteren sind die Befragten gebeten worden, einzuschätzen, inwiefern sie gelernt haben, sich selbstständig Informationen zu beschaffen und diese zu bearbeiten. 26 % der Absolventinnen und Absolventen einer dualen bzw. 14 % derjenigen einer vollzeitschulischen Berufsausbildung stimmen dem (eher) nicht zu.

Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage: Wie zufrieden sind die Auszubildenden mit ihrer Berufsschule?

Außerdem sind statistisch mehrere Items zur Zufriedenheit der Befragten mit der Berufsschule zusammengefasst worden (Cronbachs Alpha = 0.82), zum Beispiel

- *Mit dem OSZ [Oberstufenzentrum] bin ich zufrieden.*
- *Mit der Betreuung durch die Lehrkräfte an der Schule bin ich zufrieden.*
- *Am OSZ herrscht ein gutes Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen.*

Der Mittelwert beträgt 2,94 mit einer Standardabweichung von 0,58; N = 1.617. Die Befragten scheinen mit ihrer Schule insgesamt zufrieden zu sein. Eine einfaktorielle Varianzanalyse (Scheffé; $p < .05$) zeigt statistisch signifikante Unterschiede zwischen den dualen und vollzeitschulischen Bildungsgängen einerseits und den anderen beiden Sektoren andererseits. Das heißt, die Befragten eines studienberechtigenden bzw. berufsvorbereitenden Bildungsganges sind insgesamt mit ihrer Schule zufriedener als jene einer vollzeitschulischen und dualen Berufsausbildung. Sowohl die Mittelwerte als auch die Anzahl der Befragten sind je Sektor in der folgenden Tabelle 4 dargestellt:

Tab. 4 Zufriedenheit der Befragten mit der Schule je Sektor

Sektor	N	x̄
studienberechtigend	369	3,15
berufsvorbereitend	77	3,10
vollzeitschulisch	512	2,93
dual	659	2,83

Welche möglichen Gründe gibt es für die Unterschiede? Bei der Betrachtung der entsprechenden Items wird deutlich, dass zum Beispiel 28 % der Befragten eines dualen bzw. 23 % eines vollzeitschulischen Bildungsganges mit der Betreuung durch die Lehrkräfte eher nicht zufrieden sind. Zudem sind 32 % der befragten Absolventinnen und Absolventen einer dualen bzw. 28 % derjenigen einer vollzeitschulischen Ausbildung mit dem Unterricht im Bildungsgang (eher) nicht zufrieden. Darüber hinaus sind statistisch verschiedene Items zur Zufriedenheit der Befragten mit dem Unterricht zusammengefasst worden (Cronbachs Alpha = 0.82), zum Beispiel:

- *Die Lehrkräfte gestalten den Unterricht abwechslungsreich.*
- *Die Lehrkräfte gestalten den Unterricht aktuell.*
- *Die Lehrkräfte gestalten den Unterricht praxisnah/anschaulich.*

Mit einem Mittelwert von 2,78 (Standardabweichung = 0,54; N = 1.616) zeigt sich insgesamt eine Tendenz, wonach die Befragten mit dem Unterricht in der Berufsschule eher zufrieden sind. Statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Absolventinnen und Absolventen der vier Sektoren verdeutlicht eine einfaktorielle Varianzanalyse (Scheffé; $p < .05$). Dabei werden drei Untergruppen generiert: (1) studienberechtigender Sektor, (2) berufsvorbereitender und vollzeitschulischer Sektor sowie (3) dualer Sektor. Danach sind die Befragten eines studienberechtigenden Bildungsganges zufriedener mit der Unterrichtsgestaltung als diejenigen der anderen drei Sektoren. Ferner sind die Befragten eines berufsvorbereitenden oder vollzeitschulischen Bildungsganges zufriedener mit der Unterrichtsgestaltung als jene einer dualen Berufsausbildung. Der Tabelle 5 sind die Anzahl der Befragten und Mittelwerte je Sektor zu entnehmen:

Tab. 5 Zufriedenheit der Befragten mit dem Unterricht je Sektor

Sektor	N	x̄
studienberechtigend	368	2,96
berufsvorbereitend	77	2,82
vollzeitschulisch	512	2,81
dual	659	2,65

Wodurch können die Unterschiede erklärt werden? 48 % der Befragten einer dualen, 40 % der einer vollzeitschulischen und 37 % der berufsvorbereitenden Bildungsgänge bewerten den Berufsschulunterricht eher nicht als abwechslungsreich. Die Aussage *„Die Lehrkräfte vermitteln Unterrichtsinhalte praxisnah/anschaulich"* wird von den Befragten dualer Bildungsgänge zu 39 %, jener berufsvorbereitender zu 27 %, derjenigen vollzeitschulischer zu 22 % und der studienberechtigender Bildungsgänge zu 19 % eher abgelehnt. Eine praxisnähere Vermittlung der Inhalte und mehr Abwechslung im Unterricht könnten zu einer größeren Zufriedenheit der Befragten mit dem Unterricht beitragen.

Wie die Absolventinnen und Absolventen ihren Bildungsgang retrospektiv bewerten, ist in der zweiten Befragungswelle erhoben worden. Sie sind unter anderem gebeten worden, die Aussage *„Das, was ich in meinem Bildungsgang an der Schule gelernt habe, kann ich in meiner jetzigen Tätigkeit gut gebrauchen."* auf einer Skala von „1 = trifft überhaupt nicht zu" bis „4 = trifft voll und ganz zu" einzuschätzen. Insgesamt stimmen rund 75 % aller Befragten (N = 276) dieser Aussage eher (44 %) oder voll und ganz (31 %) zu. Während knapp 82 % der Absolventinnen und Absolventen einer dualen bzw. rund 78 % derjenigen einer vollzeitschulischen Ausbildung (eher) zustimmen, können circa ein Drittel der Befragten mit einem studienberechtigendem bzw. 40 % jener mit einem berufsvorbereitenden Bildungsgang das an der Schule Gelernte aktuell eher nicht nutzen.

Ergebnisse zur dritten Forschungsfrage: Welche Bildungs- und Berufswege nehmen junge Menschen nach Abschluss ihrer Ausbildung?

Für die Beantwortung der letzten Frage werden einige Ergebnisse der Verbleibsbefragung, an der 278 Personen teilgenommen haben, präsentiert. In der folgenden Tabelle 6 sind die absoluten und relativen Häufigkeiten je Sektor zusammengefasst:

Tab. 6 An der Verbleibsbefragung beteiligte Sektoren

Sektor	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
vollzeitschulisch	99	35,6 %
dual	94	33,8 %
studienberechtigend	70	25,2 %
berufsvorbereitend	15	5,4 %

Die Mehrzahl der an der Verbleibsbefragung Beteiligten hat entweder einen vollzeitschulischen oder dualen Bildungsgang angegeben. Die Absolventinnen und

Absolventen sind aufgefordert worden, den Satzanfang *„Aktuell bin ich…“* mit vorgegebenen Möglichkeiten zu vervollständigen. Dabei ist am häufigsten (39 %) die Tätigkeit im erlernten Beruf genannt worden. Weitere 21 % bzw. 11 % der Befragten absolvieren ein Studium bzw. gehen weiterhin zur Schule. Rund 8 % der erreichten Absolventinnen und Absolventen sind zum Befragungszeitpunkt arbeitslos gewesen. Der folgenden Abbildung 1 kann die aktuelle Situation der 278 Befragten entnommen werden:

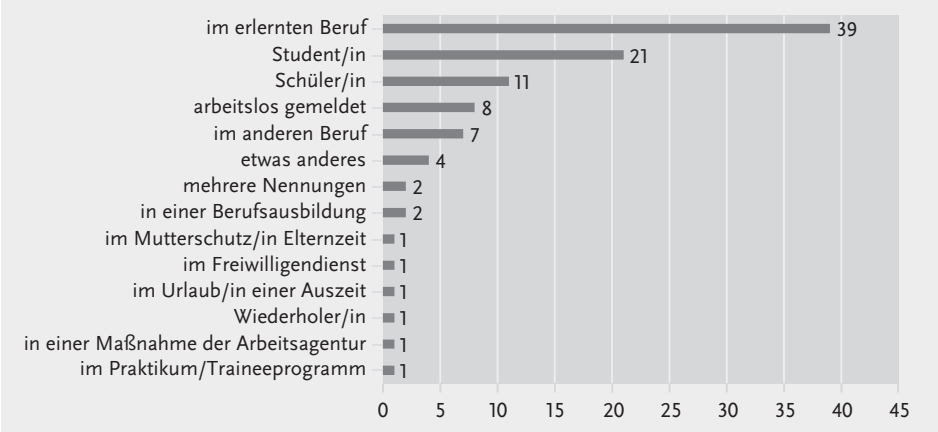

Abb. 1 Aktuelle Situation der Befragten

Diejenigen elf Personen (4 %), die mit etwas anderem beschäftigt sind, geben eine oder zwei aktuelle Tätigkeiten an. Mit fünf Nennungen wird am häufigsten eine Aushilfstätigkeit genannt. Je zwei Befragte warten auf die Aufnahme eines Studiums bzw. einer Berufsausbildung oder sind in einem anderen Beruf tätig. Eine Person hat sich für einen studienberechtigenden Bildungsgang beworben. Eine andere Person ist krank; sie möchte aber wieder im erlernten Beruf arbeiten.

Sieben weitere Personen haben mehrere Antworten angekreuzt. Davon haben vier Befragte geäußert, dass sie im erlernten oder in einem anderen Beruf tätig sind (je zwei Personen) und parallel studieren. Die anderen drei Personen sind in einem anderen Beruf und als Aushilfe tätig; im Mutterschutz/Elternzeit und Hausfrau; arbeitslos gemeldet und Aushilfe, sie möchte gern studieren. Für die ersten fünf aktuellen Tätigkeiten wird in der folgenden Abbildung 2 dargestellt, in welcher Quantität die Sektoren jeweils vertreten sind.

Im erlernten Beruf sind rund 70 % (66) der Befragten einer dualen, etwa 36 % (36) einer vollzeitschulischen Berufsausbildung sowie 9 % der Absolventinnen und Absolventen eines studienberechtigenden Bildungsganges tätig. Für ein Studium haben sich 59 % (41) der Befragten mit einem studienberechtigenden Abschluss, 13 % (13) mit einer vollzeitschulischen bzw. 6 % (6) derjenigen mit einer dualen Ausbildung entschieden. Dabei hat die Mehrzahl der Befragten, die ein Studium absolvieren, eine Fachrichtung entsprechend der Nähe zum Berufsfeld der jeweiligen Schule gewählt.

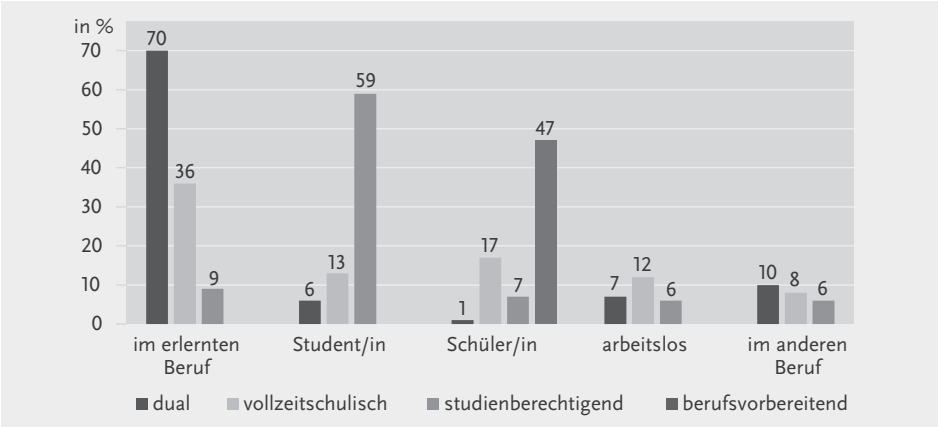

Abb. 2 Die fünf häufigsten aktuellen Tätigkeiten und der Anteil je Sektor

Einen weiteren Bildungsgang in einer Schule haben 47 % (7) der Befragten mit einem berufsvorbereitenden Abschluss, 17 % (17) jener mit einer vollzeitschulischen Ausbildung, 7 % (5) der Absolventinnen und Absolventen mit einem studienberechtigenden sowie 1 % (1) derjenigen mit einem dualen Bildungsgang gewählt.

Außerdem zeigt sich, dass die Absolventinnen und Absolventen einer vollzeitschulischen Berufsausbildung mit 12 % (12) der Befragten häufiger arbeitslos gemeldet sind als jene mit einer dualen Ausbildung (7 %; 7) oder einem studienberechtigenden Abschluss (6 %; 4).

Im Jahr 2013 sind in Ostdeutschland (inklusive Berlin) unmittelbar nach Beendigung einer dualen Berufsausbildung 41,6 % der Absolventinnen und Absolventen arbeitslos gewesen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2015, S. 292). Die genannte Quote umfasst die Sucharbeitslosigkeit. Es ist daher anzunehmen, dass sie innerhalb eines Jahres nach dem Abschluss sinkt (ebd.). Im Vergleich zu den Daten des BIBB sind in der vorliegenden Stichprobe relativ weniger Absolventinnen und Absolventen arbeitslos gemeldet. Aufgrund der Stichprobe ist dieses Ergebnis vorsichtig zu interpretieren.

Eine Tätigkeit in einem anderen Beruf als dem erlernten geben 10 % (9) der Befragten mit einem dualen, 8 % (8) derjenigen mit vollzeitschulischem Abschluss und 6 % (4) jener mit einem studienberechtigenden Bildungsgang an.

Auffällig ist, dass die Befragten mit einem berufsvorbereitenden Bildungsgang nur einmal unter den fünf am häufigsten genannten Tätigkeiten vertreten sind. Dabei ist nicht überraschend, dass sie am häufigsten (7 Befragte) weiter zur Schule gehen, um einen höheren Abschluss zu erlangen. Drei weitere sind in einer Berufsausbildung, zwei andere haben einen Aushilfsjob und je eine Person absolviert eine Maßnahme der Arbeitsagentur, ist in einer Auszeit oder sucht eine Ausbildung.

5 Schlussbetrachtung

In Deutschland haben Ausbildungsbetriebe und Berufsschulen in der dualen Berufsausbildung einen gemeinsamen Bildungsauftrag (vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2011, S. 13; § 2 Berufsbildungsgesetz und § 29 Berliner Schulgesetz). Berufsschulen sollen demzufolge einen Beitrag zur Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit leisten, d. h. den Aufbau bzw. die Erweiterung beruflicher Handlungskompetenz der Lernenden ermöglichen, sodass sie in der Lage sein werden, einerseits ihren Arbeitsalltag zu bewerkstelligen und andererseits die Arbeitswelt mitzugestalten (vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2011, S. 9 f.). Die Daten der vorliegenden Untersuchung bestätigen, dass in Deutschland eine duale Berufsausbildung ein sinnvoller Weg in das Beschäftigungssystem ist. Außerdem zeigt sich, dass die Berufsschulen als Partner in der dualen Ausbildung ernst zu nehmen sind und wie gefordert einen Beitrag zur Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz der Auszubildenden leisten. Des Weiteren erleben die Jugendlichen der Berufsvorbereitung ihre Berufsschulen als hilfreich für ihren Bildungsweg. In der vorliegenden Untersuchung geben etwa 85 % der Befragten am Ausbildungsende an, dass sie in ihrem Bildungsgang einen Lernzuwachs erlebt hätten. Dabei äußern die Absolventinnen und Absolventen einer dualen Ausbildung im Vergleich zu denjenigen der anderen drei Sektoren signifikant seltener einen Zuwachs bzgl. sozialer/methodischer Kompetenzen.

Eine deutliche Mehrheit (rund 80 %) der Befragten zeigt sich zufrieden mit ihrer Berufsschule. Die Befragten mit einem studienberechtigenden bzw. berufsvorbereitenden Abschluss sind signifikant zufriedener mit ihrer Schule als jene, die eine duale bzw. vollzeitschulische Ausbildung absolviert haben. Im Vergleich zum Ausbildungsreport, bei dem 57 % der Auszubildenden angeben, mit ihrer Berufsschule zufrieden zu sein (vgl. DGB-Bundesvorstand 2016, S. 22), trifft dies in der vorliegenden Untersuchung auf rund 71 % der Auszubildenden eines dualen Bildungsganges zu. Allerdings unterscheiden sich die Items zur Erhebung der Zufriedenheit. Grundsätzlich aber können hohe Zufriedenheitswerte als ein Indikator für eine qualitätsvolle Ausbildung betrachtet werden. Im Anschluss an den absolvierten Bildungsgang geht knapp die Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen einer Tätigkeit in einem Beruf nach. Davon sind ca. $^3/_4$ der Beschäftigten Vollzeit bzw. rund 53 % unbefristet eingestellt. Weitere knapp 22 % der Befragten studieren ein Fach, das nahe dem Berufsfeld der beruflichen Schule ist. Eine deutliche Mehrheit von etwa 75 % der Befragten kann das in der beruflichen Schule Gelernte in der jetzigen Tätigkeit verwerten. Der Vergleich der Arbeitslosenquoten der Absolventinnen und Absolventen einer dualen und vollzeitschulischen Ausbildung zeigt, dass diejenigen Befragten einer dualen Berufsausbildung seltener arbeitslos sind. Die gewonnenen Daten lassen darauf schließen, dass eine duale Berufsausbildung eine gute Voraussetzung für eine erfolgreiche Berufseinmündung und somit Motor für Beschäftigung und Teilhabe sein kann.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

Bertelsmann Stiftung (2015): Ländermonitor berufliche Bildung 2015 – Berlin. Gütersloh.

Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), zuletzt geändert durch Artikel 436 der Verordnung vom 31. August 2015 (BGBl. I S. 1474).

Buch, Tanja/Hell, Stefan (2014): Niedriglohnbeschäftigung junger Erwerbseinsteiger nach der Berufsausbildung – Sprungbrett oder Armutsfalle? In: Berliner Journal für Soziologie, 24, S. 339–366.

Bundesagentur für Arbeit (2016a): Arbeitsmarktreports nach Ländern, Kreisen und kreisfreien Städten, Regionaldirektionen und Agenturen für Arbeit. August 2016. Berlin. Online: https://statistik.arbeitsagentur.de/nn_32022/SiteGlobals/Forms/Rubrikensuche/Rubrikensuche_Suchergebnis_Form.html?view=processForm&resourceId=210358&input_=&pageLocale=de&topicId=22410&regionInd=11&region=&year_month=201608&year_month.GROUP=1&search=Suchen (01.09.2016).

Bundesagentur für Arbeit (2016b): Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung: Der Arbeits- und Ausbildungsmarkt in Deutschland. Monatsbericht August 2016. Nürnberg.

Bundesinstitut für Berufsbildung (o. J.): Welche Berufe gibt es? Online: https://www.bibb.de/de/759.php (05.08.2016).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2012): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2015): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.

DGB-Bundesvorstand (2016): Ausbildungsreport 2016. Berlin.

Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl. Berlin, Heidelberg.

Kutscha, Günter (2008): Übergangsforschung im Übergang: Rückblick und ausgewählte Problemaspekte in Bezug auf die Schwellen des Übergangs in die Berufsausbildung und das Beschäftigungssystem. In: Münk, Dieter/Breuer, Klaus/Deißinger, Thomas (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Probleme und Perspektiven aus nationaler und internationaler Sicht. Opladen, Farmington Hills, S. 71–81.

Müller, Kirstin (2003): Berufsfachschulabsolventen an der „zweiten Schwelle" – beruflicher Verbleib gelungen? In: BWP 6/2003. Online: http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/847 (01.09.2016).

Pahl, Jörg-Peter (2014): Berufsfachschule: Ausformungen und Entwicklungsmöglichkeiten. 2. Aufl. Bielefeld.

Richter, Patrick (2017): Übergänge in den Beruf. Eine Untersuchung zum Ausbildungsende und Verbleib von Berliner Berufsschüler*innen (in Vorbereitung).

Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz – SchulG) vom 26. Januar 2004. Letzte berücksichtigte Änderung: § 41 geändert durch Artikel 3 Nr. 3 des Gesetzes vom 07.07.2016 (GVBl. S. 430, 432).

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2013): Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin. Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale. Berlin.

Die Lehre aus Sicht der Lernenden: Lehrlinge als neue Anspruchsgruppe im Qualitätsdiskurs beruflicher Lernprozesse

Norbert Lachmayr (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, öibf)

Abstract

Im österreichischen Bildungswesen sind durchgängig Qualitätssicherungsverfahren und -strukturen etabliert worden, die Ausnahme bestand in der betriebsbasierten Berufsausbildung (abgesehen von der vor externen Prüfenden abgelegten Lehrabschlussprüfung). Nun liefert der „Erste Österreichische Lehrlingsmonitor" repräsentative Daten zur Weiterentwicklung des Lehrausbildungssystems: Insgesamt nehmen Lehrlinge am Ende der Ausbildung diese mehrheitlich positiv wahr, kritische Bereiche deuten auf eine Schwäche des Gesamtsystems hin oder führen in der betrieblichen Praxis wiederkehrend zu Problemen.

1 Lehre in Österreich: Erfolgsmodell mit Herausforderungen

Die betriebliche Lehrausbildung mit ihren rund 250 Berufen stellt zusammen mit den schulischen Formen der beruflichen Bildung den Ausbildungsweg für nahezu 80 % aller Jugendlichen in Österreich dar. Dabei wird die betriebliche Lehrausbildung in Österreich oft als internationales Mustermodell gesehen, gleichzeitig steht das duale System vor zahlreichen Herausforderungen.

Der Anteil der Erfolgsquoten bei der Lehrabschlussprüfung geht bereits seit Jahrzehnten kontinuierlich zurück und betrug im Jahr 2013 82,3 %, dies entspricht einer Größenordnung von etwa 10.000 nicht bestandenen Prüfungsantritten (Dornmayr/Löffler 2014, S. 152). Es konnte zudem ein Zusammenhang zwischen einem geplanten Prüfungsantritt und der betrieblichen Ausbildungsqualität belegt werden (Schlögl/Mayerl 2013). Viele Lehrlinge schließen zwar ihre vertraglich ver-

einbarte Lehrzeit regulär ab, treten jedoch dann nicht mehr zur Lehrabschlussprüfung an bzw. haben bei negativem Erfolg keinen formalen Berufsabschluss.

Die Zahl der ausbildungsaktiven Lehrbetriebe ist in den letzten Jahren ebenfalls stark zurückgegangen. Einhergehend sank damit in den vergangenen Jahren die Zahl der offenen Lehrstellen, gleichzeitig nahm die Zahl der Lehrstellensuchenden zu (Dornmayr/Löffler 2014, S. 106). Die Veränderungen der Bildungsaspirationen von jungen Menschen zugunsten höherer Ausbildung bringen die Lehrausbildung zusätzlich unter Druck. Hinzu kommt, dass auf der Grundlage eines prognostizierten demografischen Rückgangs von Jugendlichen in Zukunft ein Fachkräftemangel erwartet wird.

2 Lehrlinge stärker im Qualitätsdiskurs berücksichtigen

Um obigen Trends entgegenzuwirken, gab es in den letzten Jahren zahlreiche Innovationen (z. B. Lehre mit Matura, Ausbildungsgarantie, Integrative Berufsausbildung), diese greifen jedoch nur langsam. Entsprechend der im Regierungsprogramm 2013 bis 2018 festgehaltenen Aufwertung der Lehrausbildung und der Implementation einer Ausbildungspflicht für Jugendliche bis 18 Jahre (Regierungsprogramm für die XXV. Gesetzgebungsperiode 2013–2018, 2013, S. 10) sollten zudem möglichst verlässliche Grundlagen für die weitere politische Gestaltung geschaffen werden.

Ausgangspunkt des Ersten Österreichischen Lehrlingsmonitors (Lachmayr/Mayerl 2015) war daher, zusätzliches Wissen für weitere Steuerungsmöglichkeiten und Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Lehrausbildung zu schaffen. Gelingen sollte dies, indem die Perspektiven der direkt Betroffenen (d. h. Lehrlinge im letzten Ausbildungsjahr) systematisch erhoben und ausgewertet werden. In der breit angelegten Erhebung wurde erstmals für Österreich eine umfassende Bestandsaufnahme über das gesamte Bundesgebiet und alle Berufe hinweg erarbeitet. Insgesamt umfasst die Nettostichprobe 6.495 verwertbare Fragebögen (gewichtet nach Verteilung der Lehrlinge pro Lehrberuf im letzten Jahr, Feldarbeit der Onlinebefragung zwischen 11/2014 und 4/2015, exkl. Lehrlingen in überbetrieblicher Ausbildung (ÜBA) und Integrativer Ausbildung (IBA)). Die Befragten waren somit alle gegen Ende des letzten Jahres ihrer Ausbildung und können je nach Dauer des Ausbildungsberufs auf 2,5 bis 3,5 Jahre Ausbildung zurückblicken. Diese wichtige Perspektive auf qualitätsvolle Ausbildung wurde damit erstmals wissenschaftlich erhoben und ausgewertet. Diese Sichtweise, Lernende in den Mittelpunkt zu stellen, deckt sich dabei mit einer der strategischen Leitlinien der Österreichischen Strategie zum lebensbegleitenden Lernen (Republik Österreich 2011), welche allen bildungspolitischen Maßnahmen und Umsetzungen zugrunde gelegt werden soll. Während in Deutschland solche Erhebungen bereits zum Bestandteil des Steuerungssystems in der beruflichen Bildung geworden sind, lagen für Österreich keine bundesweiten, wissenschaftlich fundierten Untersuchungen vor, es blieb bei punktuellen Erhebungen (z. B. Grössenberger 2012; Wächter 2009). Gleichzeitig wurden jedoch im restlichen österreichischen Bildungswesen

mittlerweile durchgängig Qualitätssicherungsverfahren und -strukturen etabliert, beispielsweise Bildungsstandards für die Pflichtschule (Lehr- und Lernprozesse werden über Klassen- und Schulebene hinaus transparent und vergleichbar) sowie kompetenzorientierte teilzentrale Reifeprüfungen (ermöglichen eine Vergleichbarkeit der Leistungen unter denselben Bedingungen in ganz Österreich). Auch sind in der vollschulischen beruflichen Qualifizierung Qualitätsmanagementsysteme wie QIBB (QualitätsInitiative BerufsBildung) sowie das Qualitätsmanagement-System für den Schulbereich der Berufsschulen (öbs-Q-SYS) zu nennen. Seit dem Schuljahr 2013/14 sind zudem Maßnahmen pädagogischer Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung für alle österreichischen Schulen verbindlich. Den Rahmen dafür bietet das Leitprojekt SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) um durch pädagogische Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zu bestmöglichen Lernbedingungen an allgemeinbildenden Schulen beizutragen. Bei Hochschulen besteht die nationale Qualitätsagentur (AQ Austria), in der Erwachsenenbildung bestehen Qualitätssicherungsverfahren und -strukturen, wie beispielsweise „Ö-Cert“ als bundesweiter Qualitätsrahmen für Bildungsträger, zudem erfolgen Akkreditierungen im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung.

3 Qualitätsdimensionen des Ersten Österreichischen Lehrlingsmonitors

Das Konzept des Ersten Österreichischen Lehrlingsmonitors legte den Fokus auf die von den Lehrlingen erlebten unmittelbaren Ausbildungsarrangements und Rahmenbedingungen, um folgende Fragestellung zu beantworten: Wie bewerten die Lehrlinge ihre Ausbildungssituation und ihren Ausbildungsverlauf am Ende der Ausbildung retrospektiv? Der Fragebogen stützte sich dabei auf Konzepte und Theorien zur Ausbildungsqualität: Ausgehend vom Fragebogen des deutschen Ausbildungsreports 2013 (Hannack 2013) sind regionale Erhebungen rund um die Arbeitszufriedenheit von Lehrlingen (Grössenberger 2012), eine Skalensammlung ausbildungsrelevanter Aspekte der betrieblichen Berufsausbildung (Zimmermann et al. 1994) sowie ein Qualitätsindex in der Lehrausbildung (Beicht et al. 2009) Grundlagen, genauso wie eine Expertise zur Qualität in der Lehrlingsausbildung (Schlögl et al. 2010).

Letztendlich wird differenziert zwischen den Dimensionen Inputqualität, Prozessqualität und Outputqualität: Die Inputqualität bezieht sich grundsätzlich auf die Umsetzung der Rahmenbedingungen, die von außen vorgegeben sind. In dieser Untersuchung wird damit die Einhaltung von gesetzlichen Bestimmungen des Jugendschutzes, der Ausbildung sowie der Partizipation im Betrieb/betrieblichen Ausbildung verstanden, die die Lehrlinge unmittelbar betreffen. Die Prozessqualität bezieht sich auf die unmittelbare Umsetzung der Vorgaben in die betriebliche Ausbildungspraxis (z. B. Reflexion des Ausbildungsprozesses, Eigenständigkeit und Autonomie von Handlungen, Verantwortungsgrad der übertragenen Ausbildung, persönliches Interesse an Tätigkeit, Passung zwischen Anforderung und

Fähigkeiten, Möglichkeit zum Wiederholen und Üben). Die Outputqualität bezieht sich auf erzielte Ergebnisse am Ende des Ausbildungsprozesses.

Tab. 1 Qualitätsmodell mit eingesetzten Indikatoren im Überblick (Eigendarstellung öibf)

Lernort	**Inputqualität**	**Prozessqualität**	**Outputqualität**
Ausbildungsbetrieb	Umsetzung der Ausbildungsordnung	Eignung und Präsenz der AusbilderInnen (z. B. Präsenz der AusbilderInnen, didaktische Fähigkeiten)	Subjektiver Vorbereitungsgrad Lehrabschlussprüfung (LAP)
Ausbildungsbetrieb	Einhaltung des Lehrlingsschutzes (Arbeitszeit, Krankenstand, Lehrlingsentschädigung)	Rahmenbedingungen von Lernen im Prozess der Arbeit	Berufliche Handlungsfähigkeit
Ausbildungsbetrieb	Mitbestimmung im Betrieb	Konfliktkultur	Verbleib im Beruf
Ausbildungsbetrieb		Belastungsfaktoren	Verbleib im Betrieb
Ausbildungsbetrieb		Unterstützung bei Lehrabschlussprüfungsvorbereitung	Zufriedenheit mit der Ausbildung
Ausbildungsbetrieb		Entwicklungsmöglichkeiten	
Berufsschule		Kooperation mit Lehrbetrieben	Lernergebnisse in Berufsschule

Auf eine Methodenkritik wird noch hingewiesen: Zeigen die Ergebnisse ein mehrheitlich positives Bild aus Sicht der direkt betroffenen Lehrlinge, so ist stets ein erhebungstechnischer Aspekt zu beachten. Befragt wurden jene Lehrlinge, die sich zum Zeitpunkt der Feldarbeit im letzten Lehrjahr befanden. Wer in den früheren Lehrjahren kritische Erfahrungen machte (z. B. wegen nicht zufriedenstellender Berufs- oder Betriebswahl, schlechten Rahmenbedingungen, mangelnder Qualität im Betrieb, die oftmals zitierte „ungenügende Ausbildungsreife“) und deshalb aus der dualen Qualifizierung ausstieg, konnte mit dem Studiendesign nicht erreicht werden. Entsprechend ist eine kritischere Beurteilung aus Sicht aller Lehrlinge nicht von der Hand zu weisen, jedoch nicht quantifizierbar. Es ist jedoch davon auszugehen, dass diese Fokussierung auf die konkrete Population der Lehrlinge im letzten Lehrjahr einen stärkeren Einfluss auf die Ergebnisse bewirkt als die „klassischen“ Verzerrungen von Erhebungen bei Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen von Betrieben (z. B. subjektive Sichtweise der Befragten sowie mögliche Betriebsblindheit in Form von nicht (mehr) hinterfragten Routinen).

4 Ausgewählte Ergebnisse

4.1 Inputqualität

Die Ausbildungsordnung definiert, welche Kenntnisse und Fertigkeiten pro Lehrjahr vom Ausbildungsbetrieb zu vermitteln sind. Das Wissen um die Inhalte der eigenen Ausbildungsordnung ist demnach auch Merkmal einer guten Ausbildungsqualität und besteht bei mehr als sieben Zehntel der Lehrlinge. Umgekehrt steht dem ein Anteil von mehr als einem Zehntel gegenüber, der mit dem eigenen Berufsbild selbst am Ende der Lehrzeit kaum oder gar nicht vertraut ist.

Gemäß Bundesausbildungsgesetz (§ 9 Abs. 2) heißt es weiters, dass Lehrlinge nur für Tätigkeiten herangezogen werden, die mit dem Wesen der Ausbildung vereinbar sind, d. h. dass Lehrlinge nicht für Tätigkeiten herangezogen werden dürfen, die fachfremd sind. Fragt man die Lehrlinge danach, so zeigt sich, dass weniger als die Hälfte der Lehrlinge ausschließlich für ausbildungsbezogene Tätigkeiten eingesetzt wird. Ein Drittel der Lehrlinge gibt sogar an, (sehr) häufig für ausbildungsfremde Tätigkeiten herangezogen zu werden.

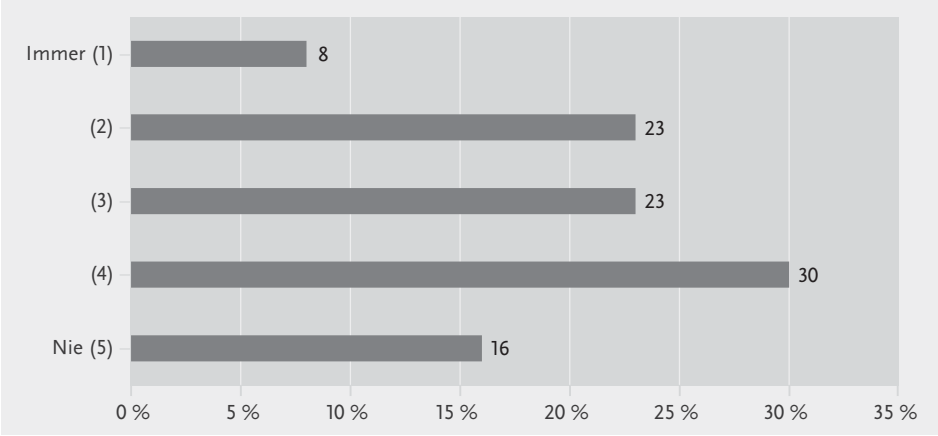

Abb. 1 „Ich muss Tätigkeiten verrichten, die eindeutig nicht zu meiner Ausbildung gehören."
(Quelle: öibf/1. Österreichischer Lehrlingsmonitor, n = 6.417 Lehrlinge)

Es gibt hier kaum Unterschiede im Antwortverhalten nach Geschlecht und nur geringfügige Unterschiede nach Branchen bzw. Lehrberufsgruppen. Eine vertiefende Analyse zeigt einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Ausbildungszufriedenheit und der Transparenz der Ausbildungsinhalte bzw. der fachfremden Verwendung: Je besser die Lehrlinge die Inhalte ihrer Ausbildung kennen bzw. entsprechend ihrer Ausbildung eingesetzt werden, desto höher ist die Ausbildungszufriedenheit der Lehrlinge.

Zwei Drittel der Lehrlinge leisten keine Überstunden, d. h. deren durchschnittliche Arbeitszeit übersteigt nicht 40 Stunden pro Woche. Das restliche Drittel leistet hingegen Überstunden, teils komplett freiwillig (11 %), teils komplett unfreiwillig (10 %), sowie „manchmal freiwillig, manchmal nicht freiwillig" (13 %). Diese Überstunden werden in der Regel bezahlt (65 %), jedoch für jeweils weitere 18 % nur „manchmal" oder „gar nicht".

4.2 Prozessqualität

Ein umfassendes Qualitätsverständnis in der Lehrausbildung darf sich nicht nur auf ein inputorientiertes Qualitätsverständnis stützen, sondern muss vor allem auch den Prozess der Qualifizierung stärker in den Blickpunkt nehmen. Grundsätzlich ist sich die Literatur weitgehend einig darin, dass gelingende Lernprozesse im Prozess der Arbeit vor allem von den jeweiligen situativen Rahmenbedin-

gungen, unter denen Lernen stattfindet, abhängig ist (Dehnbostel 2007, S. 147–163). In der vorliegenden Erhebung wurden zahlreiche Indikatoren definiert, die diese situativen Rahmenbedingungen in der Ausbildung abbilden sollen.

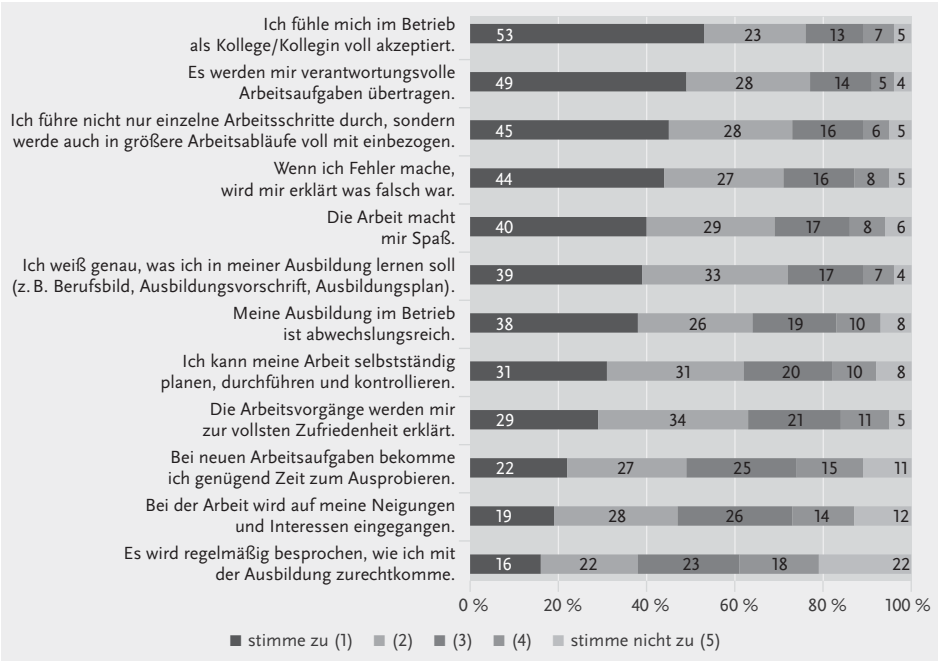

Abb. 2 Items der betrieblichen Rahmenbedingungen
(Quelle: öibf/1. Österreichischer Lehrlingsmonitor, n = mind. 6.465 Lehrlinge)

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrlinge überwiegend gut in den Lehrbetrieb eingebunden sind. Die Lehrlinge fühlen sich im Betrieb als vollwertige ArbeitskollegInnen weitgehend akzeptiert. Dies äußert sich auch darin, dass die Lehrlinge in der Mehrzahl auch vollständig in den Arbeits-/Produktionsprozess eingebunden sind, dort auch Verantwortung übernehmen und komplexere Arbeitszusammenhänge überblicken müssen. Diese genannten Rahmenbedingungen treffen auf etwa drei Viertel der Lehrlinge in stärkerem Maße zu.

Rund zwei Drittel der Lehrlinge können darüber hinaus den eigenen Arbeitsprozess selbstständig planen, durchführen und kontrollieren, erleben die Ausbildung als abwechslungsreich und erhalten Arbeitsvorgänge zur vollsten Zufriedenheit erklärt.

Feedbackkultur und Mitbestimmung in der Ausbildung werden hingegen deutlich geringer erlebt. So geben 38 % an, dass regelmäßige Besprechungen über den Fortschritt in der Ausbildung stattfinden, hingegen 40 % verneinen dies.

Aus den in der Grafik dargestellten zwölf Items plus dem Item „Ich weiß genau, was ich in der Ausbildung lernen soll“ wurde der Index „betriebliche Ausbildungsbedingungen“ gebildet. Vor der Indexbildung wurde die Eindimensionalität mit

einer Faktorenanalyse geprüft und sichergestellt. Anschließend sind die insgesamt 13 Items addiert und auf einen Wertebereich zwischen 0 (schlecht) und 100 (sehr gut) skaliert worden. Der Index ergibt eine hohe Reliabilität (Cronbachs Alpha = 0,92).

Mit diesem Indikator „betriebliche Ausbildungsbedingungen“ (siehe auch Kapitel 4.4) kann beispielsweise eine Dreiteilung der Lehrberufe vorgenommen werden: Zu den Lehrberufen mit den subjektiv von den Lehrlingen am besten eingeschätzten Ausbildungsbedingungen zählen beispielsweise ProduktionstechnikerIn, MaurerIn und Metalltechnik. Lehrberufe mit den am schlechtesten bewerteten Ausbildungsbedingungen sind vorwiegend im Gastronomiebereich angesiedelt, wie Restaurantfachmann/-frau, Koch/Köchin, aber auch FriseurIin und PerückenmacherIn oder Karosseriebautechnik.

Eine weitere Voraussetzung, damit Lernprozesse optimal gelingen können, ist die Passung zwischen Arbeits-/Lernanforderungen und den jeweiligen beruflichen Fähigkeiten (Dehnbostel/Elsholz 2008, S. 5 ff.). Befragt man die Lehrlinge direkt, so geben drei Viertel der Lehrlinge an, in der Ausbildung gerade richtig gefordert zu werden. Jeweils ein Zehntel ist eher über- oder unterfordert. Eine differenzierte Analyse zeigt auch, dass gerade diejenigen Lehrlinge, die sich unter-/überfordert fühlen, insgesamt schlechtere Rahmenbedingungen in der Ausbildung aufweisen. Dies könnte so gelesen werden, dass gerade situative Rahmenbedingungen die Voraussetzungen für auf die Anforderungen und das Niveau der Lehrlinge abgestimmte Lernprozesse schaffen könnten.

Das konkrete Verhältnis zwischen Ausbilder bzw. Ausbilderin und Lehrlingen ist ein weiterer entscheidender Baustein für gelingende Lernprozesse in der Ausbildung (Schlögl et al. 2010, S. 10). Dazu werden als Dimensionen die Präsenz und die didaktischen Fähigkeiten der Ausbildenden im Fragebogen eingesetzt. Etwas weniger als zwei Drittel der Lehrlinge stimmen (eher) zu, dass ihnen die Arbeitsvorgänge zur vollsten Zufriedenheit erklärt werden. Dem steht ein Anteil von 15 % gegenüber, die dieser Aussage nicht zustimmen. Ein weiteres Fünftel sieht die didaktischen Fähigkeiten eher „mittelmäßig“.

Fragt man die Lehrlinge danach, ob sie ihren Ausbilder/ihre Ausbilderin laut Lehrvertrag persönlich kennen, so bejaht dies die überwiegende Mehrheit. Bei drei Viertel der Lehrlinge ist der/die AusbilderIn bekannt und auch regelmäßig bzw. manchmal im Betrieb vor Ort anwesend. Für ein Zehntel ist zwar der/die AusbilderIn bekannt, ist aber nicht anwesend.

15 % der Lehrlinge kennen ihren Ausbilder/ihre Ausbilderin nicht bzw. können zu dieser Frage keine Aussage treffen.

Im Jahr 2013 wurden 18 % der Lehrverhältnisse (bezogen auf die Gesamtzahl der Lehrlinge) vorzeitig gelöst. Abgesehen von den Vertragslösungen während des Probemonats werden die Lehrverhältnisse mehrheitlich entweder durch den Lehrling selbst oder einvernehmlich vorzeitig gelöst (Dornmayr/Löffler 2014, S. 125 f.). Mehr als die Hälfte der befragten Lehrlinge gibt an, im Verlauf der Ausbildung Probleme gehabt zu haben, die sie in der Ausbildung belastet haben. Diese Grö-

ßenordnung findet sich beispielsweise auch in den Ergebnissen von Schmid/Dornmayr/Gruber (2013, S. 109 f.). Insgesamt beurteilen 16 % der Lehrlinge diese Probleme als stark belastend. Zu den Lehrberufen, in denen die Lehrlinge überproportional häufig große Probleme äußern, zählen „FriseurIn und PerückenmacherIn (StylistIn)", „Gastronomiefachmann/-frau", „Koch/Köchin", „Einzelhandel". Die Gründe und Problemlagen dafür sind sehr divers verteilt und beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte. Die zentralen Gründe für die Problemlagen sind nach Auskunft der befragten Lehrlinge vor allem betriebsbezogene Gründe. Die häufigsten Gründe für Probleme während des Ausbildungsverlaufs sind „Konflikte mit MitarbeiterInnen", „Konflikte mit Vorgesetzten/AusbilderInnen" sowie „Arbeitsklima". Diese Gründe werden von zumindest der Hälfte der Lehrlinge, die angeben Probleme zu haben/gehabt zu haben, jeweils genannt. Im Verlauf der Ausbildung hat etwa die Hälfte der Lehrlinge bereits über einen Ausbildungsabbruch nachgedacht, wobei knapp ein Viertel diese Überlegung ernsthaft in Betracht gezogen hat. Exakt in jenen Lehrberufen, in denen schlechte Rahmenbedingungen von den Lehrlingen diagnostiziert wurden, werden die höchsten Quoten von Abbruchgedanken geäußert. Zieht man diesen Schluss weiter, so sind vor allem betriebsbezogene Probleme die zentrale Ursache für Ausbildungsabbrüche.

Mehr als die Hälfte der Lehrlinge bescheinigen dem Betrieb eine gute Konfliktlösungskultur, d. h. es wird versucht, auftretende Probleme gemeinsam und konstruktiv zu lösen. Hingegen äußert ein Viertel, dass im Betrieb ein mangelndes Interesse vorliegt, gemeinsame Problemlösungsstrategien zu verwenden. Bei einer genaueren Analyse zeigt sich hier ein hoher Zusammenhang zwischen der Konfliktlösungskultur und dem Indikator Ausbildungsbedingungen. Je besser die situativen Rahmenbedingungen im betrieblichen Lernprozess ausgebildet sind, desto besser ist auch die Konfliktlösungskultur im Betrieb.

Im Modell der Lehrlingsausbildung findet berufliche Kompetenzentwicklung direkt durch die Integration der Lernenden in den Arbeitsprozess statt. Lehrlinge sind bereits während der Ausbildung produktiv. Daher sind die Lehrlinge teilweise dem gleichen Arbeitsdruck ausgesetzt wie normale Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen. Bei knapp der Hälfte der Lehrlinge müssen die Arbeitsaufgaben unter hohem Zeitdruck durchgeführt werden. Nur ein Fünftel gibt an, einen geringen Zeitdruck bei ihren Arbeiten zu haben. Die körperliche Belastung der Lehrlinge hingegen ist nach eigenen Angaben insgesamt vergleichsweise gering. Nur etwas mehr als ein Viertel der Lehrlinge äußert, nach einem Arbeitstag körperlich am Ende zu sein. Körperliche Belastung bezieht sich nicht ausschließlich auf handwerkliche Berufe (z. B. MaurerIn), sondern auch auf Berufe wie FriseurIn und PerückenmacherIn oder Restaurantfachmann/-frau.

4.3 Outputqualität

Die Ergebnisse der Lehrabschlussprüfung sind ein traditioneller Indikator, um die Outputqualität der Lehrausbildung zu messen. In den letzten Jahren hat hier eine weitere Differenzierung der Betrachtung stattgefunden. Zusätzlich zu den Erfolgs-

quoten sind die Nicht-Antritts-Quoten zur Lehrabschlussprüfung verstärkt in den Fokus der Aufmerksamkeit geraten. Anders als in Deutschland ist jedoch in Österreich die Lehrabschlussprüfung strukturell vom Ausbildungsprozess entkoppelt, die Lehrzeit endet bereits mit dem vertraglich festgelegten Ende des Lehrvertrages. Darin mag eine Begründung liegen, warum weniger als die Hälfte der Lehrlinge durch den Lehrbetrieb in der Vorbereitung auf die Lehrabschlussprüfung sehr oder eher unterstützt wird. Zudem hat auch nur ein Drittel mit dem Ausbilder/ihrer Ausbilderin darüber gesprochen, was bei der Lehrabschlussprüfung verlangt wird, und das obwohl sich die befragten Lehrlinge allesamt im letzten Lehrjahr befanden.

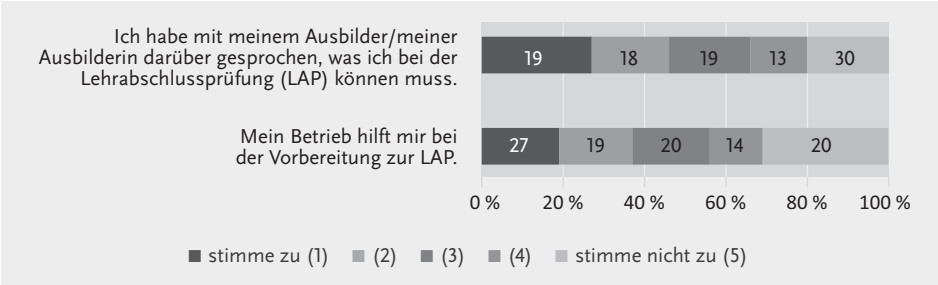

Abb. 3 Vorbereitung auf die Lehrabschlussprüfung
(Quelle: öibf/1. Österreichischer Lehrlingsmonitor, n = 6.495 Lehrlinge. Differenz auf 100 % sind Rundungsdifferenzen)

Neben der subjektiven Ausbildungszufriedenheit (zwei Drittel der Lehrlinge sind mit ihrer Lehrausbildung sehr bzw. eher zufrieden) wird als letzter Indikator für den Output die potenzielle Wiederholungsbereitschaft herangezogen. Nahezu die Hälfte der Lehrlinge würde sich wieder für denselben Beruf und Betrieb entscheiden. Konträr dazu würde sich ein Fünftel nicht wieder für denselben Betrieb und Beruf entscheiden. Dazwischen finden sich Mischformen.

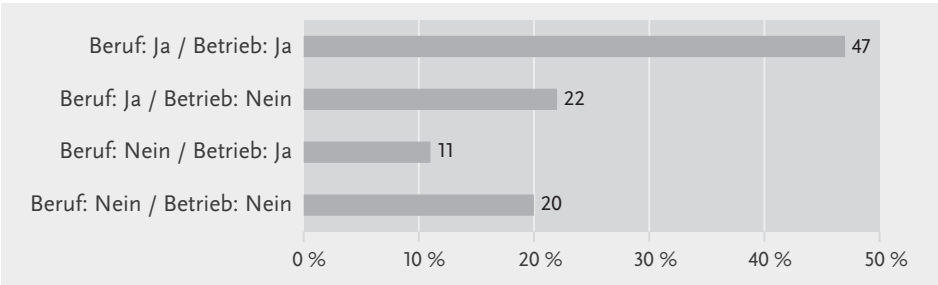

Abb. 4 Wie würdest du dich nochmals entscheiden?
(Quelle: öibf/1. Österreichischer Lehrlingsmonitor, n = 6.297 Lehrlinge)

4.4 Fazit: Betriebliche Rahmenbedingungen beeinflussen den geplanten Verbleib im späteren Beruf

Abschließend werden unter Anwendung der Clusteranalyse[1] die befragten Lehrlinge anhand der Variablen zu den betrieblichen Rahmenbedingungen quantifiziert und dazu in vier Gruppen eingeteilt. Gruppe A (32 %) weist die besten betrieblichen Rahmenbedingungen auf, während Gruppe D (8 %) die schlechtesten vorfindet. Gruppe B (31 %) und Gruppe C (30 %) sind unterschiedliche Schattierungen zwischen diesen zwei Polen. Insgesamt ergibt sich somit ein Anteil von 63 % der Lehrlinge, die unter (sehr) guten Rahmenbedingungen ausgebildet werden. Betrachtet man diese Cluster nach sozio-betrieblichen Variablen, so werden nur geringe Unterschiede ersichtlich. Lehrlinge mit Migrationshintergrund haben keine signifikant unterschiedliche Clusterzugehörigkeit. Ein Vergleich der Clusterzugehörigkeit zeigt, dass weibliche Lehrlinge geringfügig schlechtere Ausbildungsbedingungen haben. Auch die Größe des Ausbildungsbetriebs nach Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen zeigt nur einen geringen Zusammenhang mit der Clusterzugehörigkeit, indem Lehrlinge in größeren Betrieben nur marginal bessere Ausbildungsbedingungen vorfinden.

Stark ausgeprägt sind jedoch die Effekte der betrieblichen Rahmenbedingungen auf die Ergebnisse der Lehrausbildung am Ende des Ausbildungsprozesses. Beim Vergleich der Cluster zeigt sich beispielsweise, dass gute Ausbildungsbedingungen dazu führen, dass die Lehrlinge sich gut auf ihre zukünftigen Facharbeitertätigkeiten vorbereitet fühlen, ihre berufliche Zukunft zuversichtlich einschätzen und sich ihr Interesse am jeweiligen Beruf noch weiter gestärkt hat. Zudem fühlen sie sich deutlich besser auf die Lehrabschlussprüfung vorbereitet. Auch entscheiden die Ausbildungsbedingungen darüber, ob die Lehrlinge im Beruf auch nach Abschluss der Lehre im Beruf verbleiben wollen. Während in Gruppe A 87 % der Lehrlinge den Lehrberuf nach Abschluss weiter ausüben wollen, so beträgt dieser Anteil in der Gruppe D nur 38 %. Schlechte Ausbildungsbedingungen führen daher dazu, dass Lehrlinge zwar ihre Ausbildung abschließen, aber dann ihrem Beruf, in dem sie ausgebildet worden sind, den Rücken zukehren. In anderen Worten heißt dies, dass schlechte Ausbildungsbedingungen letztlich dazu führen, dass Fachkräfte zwar ausgebildet werden, jedoch langfristig zur Deckung des medial präsenten Fachkräftebedarfs wieder verloren gehen.

1 Ergebnis Clusteranalyse nach betrieblichen Rahmenbedingungen. Anmerkungen: Hierarchisches Clusterverfahren: Ward Methode. Distanzmaß: quadrierte euklidische Distanz. Werte wurden z-standardisiert. Zielvorgabe: vier Cluster. Die fallbezogene Clusteranalyse wurde auf der Basis von 13 Variablen bezüglich der betrieblichen Rahmenbedingungen durchgeführt. n = 6.300 Lehrlinge.

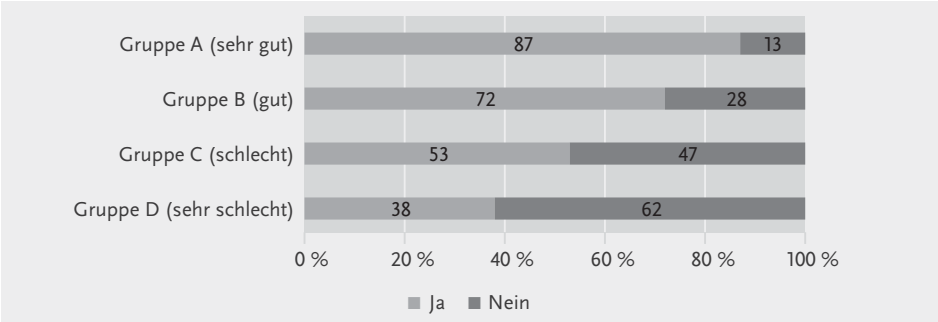

Abb. 5 Clusterzugehörigkeit der betrieblichen Rahmenbedingungen nach geplantem Verbleib im Beruf nach Abschluss der Lehre („Wirst du nach Abschluss deiner Lehre im Lehrberuf bleiben?")
(Quelle: öibf/1. Österreichischer Lehrlingsmonitor, n = 6.184 Lehrlinge)

5 Ausblick

Zweifelsohne rückte der Erste Österreichische Lehrlingsmonitor den Qualitätsdiskurs in der dualen Ausbildung stärker in den Vordergrund und lieferte dazu die benötigten repräsentativen, steuerungsrelevanten und validen Daten. Konsequenterweise erfolgt nun die Umsetzung des Zweiten Österreichischen Lehrlingsmonitors (verfügbar ab Herbst 2017): Neben punktuellen inhaltlichen Vertiefungen (z. B. Vorbereitung zur Lehrabschlussprüfung) steht die Erhebung von erstmaligen Trenddaten im Vordergrund, um eine weitere Datenquelle für den Qualitätsdiskurs in der dualen Ausbildung verfügbar zu haben.

Literatur

Beicht, Ursula/Krewerth, Andreas/Eberhard, Verena/Granato, Mona (2009): Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. BIBB Report 9/09. Bonn.

Dehnbostel, Peter (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster.

Dehnbostel, Peter/Elsholz, Uwe (2008): Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H, 2, S. 5–8.

Dornmayr, Helmut/Löffler, Roland (2014): Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2012 – 2013 (III-80 der Beilagen XXV. GP-Bericht –Hauptdokument gesamt). Wien.

Dornmayr, Helmut/Wallner, Josef/Miller, Jakob/Schönherr, Anna (2014): Lehrabschlussprüfungen in Österreich. Untersuchung der Eignung und Qualität der derzeitigen Modalitäten der Lehrabschlussprüfung und Reformüberlegungen. Teilbericht: Ergebnisse der Pilotversuche. Wien.

Grössenberger, Ines (2012): Arbeitsklima-Index Lehrlinge: Situation von Lehrlingen im Bundesland Salzburg. Ergebnisse einer Arbeitsklima-Index-Befragung. Salzburg. Online: http://media.arbeiterkammer.at/sbg/pdf/AI_Lehrlinge_Studienbericht_2012_2.pdf (29.8.2016).

Hannack, Elke (2013): Ausbildungsreport 2013. Berlin: DGB Bundesvorstand. Online: http://nrw-jugend.dgb.de/themen/ausbildung/ausbildungsreport-nrw (29.8.2016).

Lachmayr, Norbert/Mayerl, Martin (2015): 1. Österreichischer Lehrlingsmonitor. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrlingen im letzten Lehrjahr. Projektabschlussbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Wien.

Schlögl, Peter/Mayerl, Martin (2013): Die Antrittswahrscheinlichkeit zur Lehrabschlussprüfung. Angaben zu Vorbereitungsgrad, Risikogruppen und Unterstützungswünschen von Lehrlingen im letzten Ausbildungsjahr. Bericht an das BMUKK. Wien.

Schlögl, Peter/Proinger, Judith/Wieser, Regine (2010): Qualität der Lehrlingsausbildung. Expertise zur Definition von Qualitätsdimensionen, Recherche von internationalen Good Practice-Beispielen sowie der Erarbeitung von Handlungsansätzen. Wien.

Schmid, Kurt/Dornmayr, Helmut/Gruber, Benjamin (2013): Schul- und Ausbildungsabbrüche in der Sekundarstufe II in Oberösterreich. ibw-Forschungsbericht Nr. 179. Online: http://www.ibw.at/components/com_redshop/assets/document/product/1415102340_fb179.pdf (12.10.2016).

Wächter, Natalia (2009): Erwartungen und Erfahrungen von Jugendlichen zur beruflichen Ausbildung. Wien: Österreichisches Institut für Jugendforschung. Online: http://www.wirtschaft-burgenland.at/fileadmin/redakteur_tep/Downloads/OEGJ_Studie_Erwartungen_und_Erfahrungen_von_Jugendliche_zur_beruflichen_Ausbildung.pdf (29.8.2016).

Zimmermann, Matthias/Müller, Wolfgang/Wild, Klaus-Peter (1994): Entwicklung und Überprüfung des Mannheimer Inventars zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen (MIZEBA). Forschungsbericht Nr. 31, Universität Mannheim. Mannheim.

Qualitätsmanagement in der beruflichen Bildung in Deutschland – ein aktueller Überblick mit dem Schwerpunkt der schulinternen Evaluation

Cornelia Wagner & Jana Rückmann (Humboldt-Universität zu Berlin)

Abstract

Der folgende Beitrag zeichnet die Verbreitung von QM-Strukturen bzw. QM-Instrumenten im deutschen Berufsschulwesen nach und stellt empirische Studien zur Implementierung und Verstetigung von QM-Komponenten durch die einzelschulischen Akteure „vor Ort" vor. Im Zeitraum von 2009 bis 2015 wurden insgesamt 13 Berliner berufliche Schulen prozessbegleitend untersucht. Der Fokus der Betrachtungen liegt auf dem Bereich der schulinternen Evaluation.

1 Einleitung

Seit Mitte der 1990er Jahre sind im öffentlichen Schulsystem in Deutschland Reformen angestoßen worden, die sich zentral um Fragen der Qualität und des Qualitätsmanagements platzieren. Ähnliche Entwicklungen sind im gleichen Zeitraum in Österreich (z. B. mit der Einführung der QualitätsInitiative BerufsBildung (QIBB)) und in der Schweiz (z. B. mit der Entwicklung des Q2E-Modells) zu beobachten (vgl. Gramlinger/Jonach 2014, S. 193). Die Reformbemühungen zeigen eine vorherrschende Aufmerksamkeit für Erweiterung einzelschulischer Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume (vgl. Altrichter/Maag Merki 2010, S. 15).

Eine bedeutende Position unter den bildungspolitisch favorisierten Steuerungsinstrumenten nehmen die schulexterne und schulinterne Evaluation ein. Nach Altrichter/Heinrich (2006, S. 51) spielen diese gerade „eine Schlüsselrolle in Versuchen zur Veränderung der Steuerungskultur im Schulwesen". Kurz formuliert zielt dabei externe Evaluation auf die bildungspolitische Steuerung und das Moni-

toring von Entwicklungen im Bildungssystem z. B. durch Schulinspektionen, Vergleichsarbeiten und durch die zentrale Vergabe von Schulabschlüssen (vgl. Maag Merki/Emmerich 2011, S. 151 ff.). Damit wird sie zu einem klassischen Instrument der Rechenschaftslegung. Interne Evaluation hingegen (z.T. auch als Selbstevaluation oder als Individual- bzw. Systemfeedback bezeichnet), die im Verantwortungsbereich jeder Einzelschule selbst liegt, zielt auf die Generierung einzelschulischer individueller Qualitätsentwicklungs- und Evaluationskonzepte, die die Gestaltung, Durchführung und Evaluation ihrer Entwicklungsprozesse beinhalten und verbessern sollen (vgl. Stockmann/Meyer 2014, S. 88 f.). Interne Evaluation wird ebenfalls zu einem Instrument der Rechenschaftslegung; z. B. dann, wenn die Pflicht zur Abgabe eines internen Evaluationsberichts bei der Schuladministration besteht.

Insbesondere in der Betrachtung für Deutschland und Österreich greifen weiterhin weitreichende bildungspolitische Forderungen zur Umsetzung von QM-Komponenten im Bereich der beruflichen Bildung. Als Grund hierfür werden einerseits die Nähe zu den Bereichen Industrie und Wirtschaft gesehen, in denen QM-Systeme bereits seit den 1970er und 1980er Jahren eine breite Akzeptanz gefunden haben (vgl. Zollondz 2016, S. 1161). Andererseits gilt die höhere Komplexität der beruflichen Schulzentren als ursächlich, die häufig Bildungsgänge der beruflichen Vorbereitung, Aus- und Weiterbildung, wie auch der allgemeinen Bildung unter einem Dach vereinen. In diesen Systemen bildet Evaluation einen zentralen Kernbestandteil der schulischen Qualitätsarbeit. Implementierungs- und Wirksamkeitsstudien von QM-Systemen zeigen gleichzeitig, dass von allen einzelschulischen QM-Komponenten die schulinterne Evaluation die geringste Akzeptanz bei den Akteuren „vor Ort“ erfährt (vgl. z. B. Ebner/Funk 2012, S. 114 f.).

Die in diesem Beitrag vorgestellte Studie verfolgt folgende zwei Fragestellungen: 1) Wie laufen Implementierungsprozesse von QM-Strukturen in den beruflichen Schulen ab? 2) Welche Einstellungen bzw. Haltungen der handelnden Akteure können identifiziert werden? Die Untersuchung konzentriert sich auf die schulinterne Evaluation. Bevor die empirischen Befunde vorgestellt werden, erfolgt in den folgenden beiden Abschnitten eine Beschreibung der Kontextbedingungen zur Umsetzung von QM und schulinterner Evaluation in der beruflichen Bildung. Abschließend werden Implikationen für den weiteren Umgang mit QM-Forderungen auf der bildungspolitischen und einzelschulischen Ebene formuliert.

2 Qualitätsmanagement im deutschen beruflichen Schulwesen

Die bildungspolitischen Vorgaben für die Implementierung von QM-Komponenten sind in den deutschen Bundesländern höchst unterschiedlich. Dies stellt einen wesentlichen Unterschied zu Österreich dar, in dem QIBB einen für alle beruflichen Schultypen und für alle Bundesländer gemeinsam gültigen Rahmen bietet – basierend auf dem PDCA-Qualitätszyklus in Anlehnung an W. E. Deming (1994,

S 156 f.) mit entsprechenden QM-Instrumenten, die den einzelnen Phasen dieses Zyklus zugeordnet sind.

Mehrheitlich sehen die schulrechtlichen Vorgaben der deutschen Bundesländer die verbindliche Einführung von QM-Systemen für berufliche Schulen vor. Die stärkste Verbreitung haben Systeme gefunden, die auf dem Q2E-Modell (siehe www.q2e.ch) basieren. Dieses zielt auf die Umsetzung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen als Reaktion auf verschiedene Komponenten von Individual- und Systemfeedback ab (z. B. Unterrichtsevaluation, Evaluation im Bereich der Schulorganisation oder Lehrkräftegesundheit). Diese werden zyklisch ergänzt durch die externe Evaluation, insbesondere die Schulinspektion. Einige Bundesländer erweitern das Q2E-Modell um weitere Komponenten, so z. B. Bayern mit Instrumenten zur Prozesssteuerung (siehe www.qmbs-bayern.de). Zu den Bundesländern, die ein System nach Q2E implementiert bzw. erprobt haben, zählen weiterhin Baden-Württemberg, Hessen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Bremen. Einen eigenen Weg ging Niedersachsen, das als eines der ersten deutschen Bundesländer die Umsetzung eines QM-Systems in den beruflichen Schulzentren verbindlich einführt und sich hierbei auf das EFQM-Modell stützt (vgl. den Bericht der Niedersächsischen Schulinspektion 2010, S. 23). Das Saarland setzt als einziges Bundesland auf die verbindliche Zertifizierung der beruflichen Schulen gemäß der Norm ISO 9001 (siehe http://www.saarland.de/SID-BF73C1A3−30412138/32803.htm). Die Bundesländer Hamburg, Sachsen, Thüringen und Brandenburg formulieren zwar Mindestanforderungen, überlassen jedoch die Wahl des QM-Systems bzw. die Ausgestaltung der QM-Komponenten den Einzelschulen. Dies trifft ähnlich auch auf Nordrhein-Westfalen und Berlin zu, wenngleich hier zusätzlich Fortbildungen zur Implementierung des Modells des „Unterrichtsbezogenen QualitätsManagements“ (UQM) der Deutschen Akademie für Pädagogische Forschung (DAPF) Dortmund angeboten werden. Schleswig-Holstein stellt als Mindestanforderung die Einhaltung des PDCA-Zyklus und verpflichtet die Schulen zur Implementierung eines QM-Systems nach eigener Entscheidung.

Die in den Bundesländern im Rahmen bzw. als Ergänzung zu diesen QM-Systemen administrativ vorgegebenen QM-Komponenten und QM-Instrumente weisen größere Übereinstimmung auf. Fast alle Bundesländer haben Referenzrahmen erarbeitet, die Felder der Qualitätsarbeit bestimmen und Qualitätsstandards formulieren. Auch Schulprogramme bzw. Qualitätshandbücher, die auf langfristigen Schulleitbildern aufbauen und mittelfristige Ziele und Projekte der Qualitätsarbeit operationalisieren, haben fast flächendeckende Verbreitung erlangt. Dies gilt ebenso für die schulexterne und schulinterne Evaluation. Als Unterstützungssysteme für die einzelschulische Qualitätsarbeit haben Bundesländer wie Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen oder Hessen Strukturen implementiert, die einzelschulspezifische Beratungen ermöglichen. In einigen Bundesländern wurden in den Einzelschulen entsprechende Funktionsstellen geschaffen (Qualitätsbeauftragte (QBA)). Weitere Unterstützungsstrukturen stellen Material- und Dokumen-

tensammlungen sowie Selbstevaluations-Tools auf den Service-Websites der Bildungsministerien bzw. der Landesinstitute dar (vgl. die Übersicht in Tabelle 1).

Tab. 1 QM-Komponenten und QM-Instrumente nach Bundesländern

Land	Referenzrahmen	Schulprogramm	Evaluation	Beratung	Eval.-Tools
BW	X	Q-Handbuch	X	X, QBA	X
BY	X	Empfehlung	X	X	X
BE	X	X	X	QBA	X
BB	X	X	X		X
HB	X	X	X		X
HH	X	X	X	X	
HE	X	X	X	X	X
MV		X	X	X	
NI	X	X	X	X, QBA	X
NRW	X	X	X	X, QBA	
RP	X	Q-Programm	X		
SL	X	Q-Handbuch	Zertifizierung	QBA	
SH	Mindestanforderung PDCA-Zyklus, sonst je nach gewähltem System				X
SN	X	X	X	X	
ST	X	X	X		
TH	X		X		

3 Schulinterne Evaluation als zentraler Bestandteil einzelschulischer QM-Strukturen

Wenn von Evaluationen die Rede ist, wird häufig pauschal von positiven Wirkungen in Schule und Unterricht gesprochen. Bisher liegt relativ wenig empirisch gesichertes Wissen über tatsächliche Wirkungen vor, insbesondere dazu, inwiefern Evaluationen „echte“ Effekte auf die Leistungsentwicklung der Lernenden haben. Vorrangig kann das damit begründet werden, dass die „faktischen Effekte evaluativen Handelns im Sinne einer Wirkungsanalyse bislang nur vereinzelt erfasst bzw. gemessen und quantifiziert wurden“ (Boller 2009, S. 32). Einen Überblick zum internationalen Stand der Forschung über Evaluation geben Hense/Widmer (2013, S. 251 ff.).

Die derzeit vorliegenden Befunde stammen zumeist aus der wissenschaftlichen Begleitung verschiedener Modellvorhaben (z. B. „Selbstständige Schule“, „Selbstevaluation als Instrument einer höheren Selbstständigkeit von Schulen“, „Internationales Netzwerk Innovativer Schulsysteme“), aus Untersuchungen zu Versuchs- bzw. Experimentalschulen (vgl. z. B. Koch-Priewe 2000; Wischer 2003), zu Analysen von Schulinspektionsdaten (vgl. Berkemeyer/Müller 2010, S. 209), Untersuchungen staatlicher Qualitätsagenturen (z. B. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung – Qualitätsagentur) sowie aus umfassenden Verbundprojekten (z. B. SteBis). Sie zeichnen ein Bild, nach dem zwar eine Nutzung von Evalua-

tionen bzw. Evaluationsdaten durch die Schulleitungen im Rahmen der Schulorganisation und der Gestaltung des Schullebens durchaus erwartbar ist, direkte oder indirekte Effekte auf den Unterricht bzw. die Unterrichtsentwicklung aber kaum nachgewiesen werden können.

Für die fachgerechte Umsetzung der schulrechtlichen Vorgaben zur internen Evaluation und zur Berichterstellung wird den pädagogischen Akteuren Expertise aus verschiedenen Bereichen abverlangt. Mit Blick auf die Literaturlandschaft verfügen Lehrkräfte allerdings nur selten über Wissen und Erfahrungen in der Planung, Durchführung und Interpretation von Evaluationen (vgl. z. B. Ulber/Buchholz 2007, S. 68), denn Letztere stellen weder in der akademischen LehrerInnenausbildung und Weiterbildung noch im Rahmen des alltäglichen pädagogischen Handelns maßgebliche Bestandteile dar (vgl. z. B. Rückmann 2016). Eine systematische Fortbildung bzw. Vorbereitung der Lehrkräfte erfolgte in kaum einem Bundesland.

4 Schulinterne Evaluation an Berliner beruflichen Schulen – Begleitstudien im Rahmen des Projekts SUE

Das Projekt „Systematische Unterrichtsentwicklung durch integriertes Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen“ (SUE) ist ein von der Berliner Senatsverwaltung gefördertes Projekt der Abteilung Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin und wurde im Zeitraum April 2009 bis Dezember 2010 durchgeführt. Im Projekt stand die Verstetigung bereits begonnener QM-Prozesse in den Berliner beruflichen Schulen durch Coaching und Unterstützungsleistungen im Vordergrund (vgl. Wagner/Rückmann/van Buer 2011, S. 104 ff.).

Die im Rahmen dieses Projekts durchgeführten drei Teilstudien zielen auf die Untersuchung schulinterner Evaluations- und Entwicklungsprozesse und nehmen dabei insbesondere die subjektive Perspektive der pädagogischen Akteure in den Blick. Ein weiterer Forschungsaspekt ist der Professionalisierungsgrad der einzelschulischen Akteure bezüglich schulinterner Evaluation.

Im Sommer 2015, gut zehn Jahre nach der Neufassung des Berliner Schulgesetzes, wurde eine weitere Studie durchgeführt. Diese erfasst die von den Akteuren wahrgenommenen Veränderungen in der einzelschulischen Entwicklung. Die insgesamt vier Studien sind in Anlehnung an einen Mixed-Methods-Ansatz (vgl. Kuckartz 2014, S. 27 ff.) umgesetzt worden und umfassen quantitative Dokumentenanalysen interner Evaluationsberichte, qualitative leitfadengestützte Gruppeninterviews mit Evaluationsverantwortlichen (i. d. R. Steuer- bzw. Schulentwicklungsgruppen, EvaluationsberaterInnen und Qualitätsbeauftragte) sowie eine quantitative Lehrkräftebefragung. Die folgenden verdichteten Ausführungen zu den empirischen Teilstudien richten ihren Blick auf ausgewählte Befunde.

4.1 Zur Qualität schulinterner Evaluationsberichte

Im Rahmen der ersten Teilstudie wurden Dokumentenanalysen der internen Evaluationsberichte von elf Berliner beruflichen Schulen durchgeführt (vgl. Rück-

mann 2016, S. 183 ff.). Die Analysen erfolgten in Anlehnung an die Methode der quantitativen Inhaltsanalyse (vgl. z. B. Mayring 2008, Lamnek 1995) auf der Grundlage eines 54 Items umfassenden Analyserasters (Kategoriensystems). Die Ergebnisse zeigen Folgendes:

Ein großer Teil der Schulen erfüllt die administrativen Vorgaben zur Berichterstellung, sie stellen ihre Evaluationsprojekte und -ergebnisse übersichtlich dar, d. h. Projektinhalte, -ziele, -methoden und -verantwortliche werden angegeben.

In den untersuchten Evaluationsberichten werden insgesamt 74 Einzelprojekte aufgeführt, der inhaltliche Fokus liegt für die Mehrheit der Projekte im Bereich der Unterrichtsentwicklung, so wie es von der Schuladministration auch gefordert ist. Die Evaluationsberichte wurden zudem auf Inhalte untersucht, die zur Verbindlichkeit und längerfristigen Planung der Schulentwicklungsaktivitäten und damit einer Systematik der Entwicklungen beitragen können. Im Ergebnis kann aber für keine Schule eine vollständige Übereinstimmung der Projekte des Schulprogramms mit den Projekten des Evaluationsberichts festgestellt werden. Mehr als die Hälfte der Schulen hat nur einen Teil der Projekte aus dem Schulprogramm evaluiert. Die anderen wurden vermutlich erst nach Abgabe des Schulprogramms konzipiert. In der Mehrheit der Berichte wird der Nutzen der Evaluationen eher global angegeben und bezieht sich nur selten auf konkrete Wirkungen für Lehrkräfte oder SchülerInnenschaft (z. B. Abbau von Belastungen im Kollegium, Verbesserung der Schulkultur). Die Maxime „Betroffene zu Beteiligten der Evaluation“ zu machen, die nach Burkhard/Eikenbusch (2000, S. 195) maßgeblich zum Erfolg von Evaluationen beitrage, scheint nicht über die aktive Durchführungsphase der Evaluation hinauszugehen. Zudem enthalten die Evaluationsberichte nur in eher wenigen Fällen konkrete Hinweise auf die Weiterentwicklung der Evaluationsprojekte. Lediglich vier der elf Schulen beschreiben ein Gesamtkonzept ihrer internen Evaluation.

Insgesamt deuten die Befunde zu den Dokumentenanalysen darauf, dass bisherige Schulentwicklungsmaßnahmen zumindest bis zum Erhebungszeitpunkt 2010 anscheinend eher wenig strukturiert abgelaufen sind. Elemente, die die Berichte als konstruktives und zur systematischen Schulentwicklung beitragendes Instrument erscheinen lassen, finden sich selten. Die Wirksamkeit des internen Evaluationsberichts bezüglich nachhaltiger Schulentwicklung kann demzufolge durchaus infrage gestellt werden.

4.2 Zur Meinung der Steuer- bzw. Schulentwicklungsgruppen

Im Rahmen der zweiten Teilstudie wurden an acht Schulen leitfadengestützte Gruppeninterviews (vgl. Flick 2009, S. 248; Patton 2002, S. 285 ff.) durchgeführt. Befragt wurden insgesamt 52 Personen, überwiegend Steuergruppen- bzw. Schulentwicklungsgruppenmitglieder, die auch an der Erstellung des schulinternen Evaluationsberichts beteiligt waren. Die Auswertung der Daten erfolgte in Anlehnung an die Methode der Zirkulären Dekonstruktion (Jaeggi/Faas/Mruck 1998, S. 5 ff.).

Die Auswertungen zeigen: In allen Schulen wurde der Evaluationsbericht von Gruppen erstellt, in der Mehrheit von Steuer- bzw. Schulentwicklungsgruppen, Qualitätsbeauftragten und EvaluationsberaterInnen. In der Folge ist es nicht verwunderlich, dass die Berichterstellung häufig eher losgelöst vom Kollegium stattgefunden hat. Die Mehrheit der Befragten charakterisiert den Prozess der Berichterstellung als „gruppendynamisch“ und „spannend“. Die Arbeit an der Schule zu reflektieren und dabei auch „über den eigenen Tellerrand hinweggucken zu können“ (Schule 2, Z 199) ermöglichte es „neben dem Unterricht mal etwas anderes zu machen, was [...] geistig ein bisschen mehr fordert“ (Schule 4, Z 94). In allen Interviews wurde jedoch gleichzeitig der enorme Zeitaufwand für die Berichterstellung betont, der neben einer allgemeinen „Arbeitsverdichtung“ und „enormen Stundenerhöhungen“ aufgebracht werden musste: „Also ich finde auch, man soll verschriftlichen, schon. Aber man sollte nicht übertreiben. Also wir sind kein Statistikinstitut.“ (Schule 4, Z 431).

Die Inhalte des Evaluationsberichts wurden in den Gruppen festgelegt, häufig nach dem Prinzip was „gerade aktuell und wichtig“ war bzw. wofür Evaluationsdaten vorhanden waren.

Die Mehrheit der Befragten schätzt die durchgeführten Evaluationsmaßnahmen eher als extern induziert denn als eine Reaktion auf einen von der Schule selbst wahrgenommenen Veränderungsbedarf ein. Zum Zeitpunkt der Interviews kann noch von einem zuvorderst formalen Umgang der Akteure mit den gesetzlichen Vorgaben ausgegangen werden. Die rechtlichen Vorgaben (Schulgesetz, verschiedene Ausführungsvorschriften, Handlungsrahmen Schulqualität etc.) werden insgesamt als wenig hilfreich und entwicklungsförderlich für die Umsetzung der Vorgaben wahrgenommen. In der Folge erscheint es wenig überraschend, dass etwa ein Jahr nach Abgabe des Evaluationsberichts dieser im Alltagshandeln kaum eine Rolle mehr spiele.

Die Mehrheit der befragten Akteure fühle sich für die Aufgaben der internen Evaluation und Berichterstellung nicht hinreichend ausgebildet und vorbereitet. Dies treffe auch auf KollegInnen zu, die die Qualifizierung zum/zur EvaluationsberaterIn absolviert hätten.

In der Mehrheit der Interviews wird betont, dass die rechtlichen Vorgaben einen Anstoß gegeben hätten, die Qualitätsentwicklung der Schule systematischer zu betrachten: „Es ist schon in Ordnung, dass es da mal einen gesetzlichen Erlass gab, um das ein bisschen systematisch ins Rollen zu bringen.“ (Schule 2, Z 498). So seien auch die Prozesse und Erfahrungen, die die Akteure im Rahmen interner Evaluationsaktivitäten und der Berichterstellung gemacht haben, durchaus relevant für die weitere Qualitätsentwicklung ihrer Schule. Kritisch wird hingegen das (in den meisten befragten Schulen ausgebliebene) Feedback zum Bericht seitens der Schulverwaltung diskutiert. Die Befragten zeigen sich verunsichert, ob und wenn ja in welcher Weise auf Verwaltungsebene mit ihren Berichten umgegangen wurde.

In den Befunden wird dennoch deutlich, dass in der Mehrheit der untersuchten Schulen über Veränderungen in der Einschätzung und Einstellung gegenüber in-

ternen Evaluationsaktivitäten gesprochen wird. Insgesamt sei „keine breite, aber doch eine Akzeptanz entwickelt, dass sich Schule selbst entwickeln kann“ (Schule 5, Z 358). In einigen Schulen bestünden bezogen auf Evaluation jedoch immer noch Ängste und Befürchtungen in Teilen des Kollegiums. Weitere angesprochene Veränderungen zeigen sich beispielsweise hinsichtlich der Arbeitsweise im Schulalltag, die in etwa der Hälfte der Schulen zielorientierter und strukturierter geworden sei. Von konkreten Veränderungen im Unterrichten hingegen, die auf die Entwicklungsmaßnahmen zurückgeführt werden können, wird nur an drei der elf Schulen gesprochen.

4.3 Zur Meinung der Gesamtkollegien

Um nicht ausschließlich das Meinungsbild der „Schulentwicklungsaktiven“ zu untersuchen, wurden im Rahmen einer quantitativen Fragebogenerhebung die subjektiven Wahrnehmungen und Einstellungen der Kollegien in Bezug auf Aktivitäten im Rahmen von interner Evaluation und Schulentwicklung untersucht. An der Befragung beteiligten sich 475 Lehrkräfte aus 13 Berliner beruflichen Schulen. Für die Datenauswertung kamen u. a. Faktorenanalysen, Korrelationsanalysen, multiple Regressionsanalysen sowie clusteranalytische Verfahren zur Anwendung.

Insgesamt macht die Lehrkräftebefragung auf die folgenden zwei Hauptbefunde aufmerksam: Zum einen kann die Einstellung von Lehrkräften gegenüber Schulentwicklung und interner Evaluation an erster Stelle durch den Prädiktor der *LehrerInnenrolle* erklärt werden. Wird also eine Veränderung der eigenen LehrerInnenrolle durch Schulentwicklungsaktivitäten wahrgenommen, ist in hohem Maße auch eine Veränderung in der Einstellung gegenüber diesen bei den Lehrkräften erwartbar. Ebenso können zur Erklärung des Einstellungsverhaltens die Faktoren Berufliches Belastungserleben, Schulkultur, Kommunikation und Informationsbedürfnis zur Schulentwicklung herangezogen werden, allerdings spielen diese eine weitaus geringere Rolle (vgl. Rückmann 2016, S. 317 ff.).

Zum anderen ist festzustellen, dass sich unter den befragten Lehrkräften unterschiedliche Gruppen bezogen auf ihre Einstellung gegenüber Schulentwicklung und interner Evaluation befinden. Die beiden identifizierten Gruppen werden als *„Optimistisch Proaktive“* und *„Pessimistisch Reaktive“* bezeichnet, wobei die erstgenannte Gruppe Schulentwicklung gegenüber im Mittel positiver eingestellt ist ($M = 3{,}34$) als die zweite Gruppe ($M = 2{,}41$). Lehrkräfte, die zur Gruppe der Optimistisch Proaktiven zählen, nehmen insgesamt eine stärkere Veränderung ihrer LehrerInnenrolle durch Schulentwicklungsaktivitäten wahr ($M = 2{,}83$) als die Gruppe des zweiten Clusters ($M = 1{,}79$). Die Lehrkräfte des ersten Clusters fühlen sich geringfügig weniger belastet als diejenigen des zweiten (Cluster 1: $M = 2{,}04$ und Cluster 2: $M = 2{,}47$). Weitere Prädiktoren des Modells sind Informationsbedürfnis zu Schulentwicklung, Kommunikation über Schulentwicklung und Schulkultur. Für diese fallen die Mittelwertunterschiede jedoch deutlich geringer aus (vgl. Rückmann 2016, S. 318 ff.)

4.4 Zur derzeitigen Situation

Im Sommer 2015 wurden leitfadengestützte Gruppeninterviews mit Qualitätsbeauftragten und Evaluationsberatern/-beraterinnen an sieben Berliner beruflichen Schulen geführt. Die Ergebnisse verweisen u. a. auf Folgendes:

Im Rückblick auf die vergangene Dekade nach Neufassung des Schulgesetzes berichten die Befragten von einer insgesamt weiter abnehmenden Distanz bzw. Ablehnung seitens des Kollegiums gegenüber Maßnahmen der Schulentwicklung und internen Evaluation. Zudem deuten die Befunde darauf hin, dass Qualitätsentwicklung an den befragten Schulen inzwischen systematischer und strukturierter ablaufe: „Dann müssen die Kollegen einfach gucken, haben sie ihre Ziele überhaupt erreicht. Und machen sie weiter oder machen sie nicht weiter. Das sind ja schon mal [...] wichtige Schritte, die haben vorher gar nicht stattgefunden. [...] Das ist eine andere Reflexionsebene.“ (Schule C).

Allerdings bleibe nach wie vor die Schulentwicklungsarbeit „an nur wenigen Kollegen hängen“ (Schule A). Die Motivation von KollegInnen gelinge häufig nur mithilfe der Steuer- bzw. Schulentwicklungsgruppen. Dafür sprechen diese die Lehrkräfte gezielt an, informieren über aktuelle Schulentwicklungsprojekte und Weiterbildungen und verdeutlichen den KollegInnen, über eine Mitarbeit auch gewisse Einflussmöglichkeiten in der Schulentwicklung zu haben. Deutlich wird in der Mehrheit der Gespräche die entscheidende Rolle der Schulleitung im Schulentwicklungsprozess, die diese nach Ansicht der Befragten jedoch häufig nicht ausreichend wahrnehmen (zum Schulleitungshandeln im Rahmen von Qualitätsentwicklung vgl. auch Wagner 2011, S. 129 ff.).

5 Diskussion

Die Befunde der empirischen Untersuchungen an den Berliner beruflichen Schulen zu den Implementierungsprozessen von QM (Forschungsfrage 1) machen deutlich: Durch die Verpflichtung der Schulen zur Durchführung kontinuierlicher Qualitätssicherung und Evaluation kann ein Anstieg an Schulentwicklungsaktivitäten in den untersuchten Schulen festgestellt werden, insbesondere im Zusammenhang mit der Durchführung von Schulentwicklungsprojekten und interner Evaluation. Die Lehrkräfte in den beruflichen Schulen charakterisieren die bildungspolitischen Vorgaben jedoch als extern induzierte Maßnahmen statt als eine Reaktion auf einen selbst ermittelten Veränderungsbedarf, die mit weitreichenden zusätzlichen Belastungen neben dem schulischen ‚Alltagsgeschäft‘ einhergehen. Jedoch kann auch gezeigt werden, dass durch den Evaluationsprozess zumindest die an ihm beteiligten Akteure Erfahrungen in der Konzeptionierung und Implementierung systematischer Qualitätsentwicklungsinstrumente erworben haben, die sie in der Reflexion der Prozesse als wichtig und nützlich für die zukünftige Entwicklung bewerten. Zur Forschungsfrage 2 zeigen die Ergebnisse, dass die für die Schulentwicklung bzw. Evaluation verantwortlichen Akteure bzw. Gruppen (EvaluationsberaterInnen, Schulentwicklungsteams etc.) eine positive Haltung zu

den QM-Strukturen und QM-Instrumenten entwickeln und Verantwortung für deren Umsetzung übernehmen. Sie identifizieren einen Nutzen für die Schule und deren Qualitätsentwicklung. Sie fühlen sich jedoch häufig in der Umsetzung entsprechender Maßnahmen alleingelassen. Dieser Befund bleibt auch über den Untersuchungszeitraum von fünf Jahren zwischen den entsprechenden Teilstudien stabil. Die Lehrkräftebefragung kommt zu dem Ergebnis, dass diejenigen Lehrpersonen eine proaktive Einstellung gegenüber QM-Prozessen einnehmen, die Unterricht als einen sich ständig wandelnden Prozess wahrnehmen und ihre eigene LehrerInnenrolle im Unterricht dahingehend interpretieren, Neuerungen und Veränderungen systematisch aufzugreifen.

Als eine Folge der vorgestellten Befunde sollten schulische Evaluationsmaßnahmen auf der Einzelschulebene so angelegt sein, dass ein unmittelbarer Nutzen für die Lehrkräfte generiert und auch deutlich gemacht wird. Die Erfolgswahrscheinlichkeit solcher Maßnahmen kann gesteigert werden, wenn die Lehrkräfte eine Veränderung in ihrem eigenen (unterrichtlichen) Handeln wahrnehmen und diese Veränderung auf Schulentwicklungsmaßnahmen zurückführen. Vor diesem Hintergrund spricht nach wie vor vieles dafür, dass auf bildungspolitischer Ebene weitere Unterstützungsstrukturen und Professionalisierungsmöglichkeiten bereitgestellt werden sollten. Dennoch halten die Themen Qualitätsmanagement und Evaluation nur zögerlich Einzug in die deutsche Lehramtsausbildung. Lediglich in den Masterstudiengängen, die auf die Ausbildung von Schulleitungspersonal ausgerichtet sind, scheint dieses Thema ein fester Bestandteil zu sein. Im Bereich der Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte variieren die Angebote zwischen den Bundesländern sehr stark. In vielen Bereichen ist jedoch eine deutliche Unterversorgung festzustellen. Einen anderen Weg schlägt hier Österreich ein: Hier wird aktuell im Rahmen von QIBB ein flächendeckendes Aus- und Weiterbildungsangebot für Lehrkräfte konzipiert, ein berufsbegleitender Lehrgang für Qualitätsverantwortliche und Schulleitungspersonal wird bereits seit drei Jahren erfolgreich umgesetzt (vgl. Gramlinger/Jonach 2014, S. 196).

Literatur

Altrichter, Herbert/Heinrich, Martin (2006): Evaluation als Steuerungsinstrument im Rahmen eines „neuen Steuerungsmodells“ im Schulwesen. In: Böttcher, Wolfgang/Holtappels, Heinz Günter/Brohm, Michaela (Hrsg.): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim, S. 51–64.

Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (2010): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden, S. 15–39.

Berkemeyer, Nils/Müller, Sabine (2010): Schulinterne Evaluation – nur ein Instrument zur Selbststeuerung von Schulen? In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden, S. 195–218.

Boller, Sebastian (2009): Kooperation in der Schulentwicklung. Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten. Wiesbaden.

Burkard, Christoph/Eikenbusch, Gerhard (2009): Evaluation. In: Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günther (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim, S. 1292–1342.

Deming, William Edwards (1994): The New Economics. For Industry, Government, Education. Second Edition. Massachusetts, Cambridge.

Ebner, Hermann/Funk, Claudia (2012): Evaluation des Konzepts „Operativ eigenständige Schule". Eine Studie im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Abschlussbericht. Mannheim. Online: http://ebner.bwl.uni-mannheim.de/fileadmin/files/ebner/files/Publikationen/Abschlussbericht_OES_2012HP.pdf (10.09.2016).

Flick, Uwe (2009): Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg.

Gramlinger, Franz/Jonach, Michaela (2014): Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen – Überforderung, Professionalisierungschancen oder Systemanachronismus? Und was bedeutet das für die Lehrerbildung? In: Braukmann, Ulrich/Dilger, Bernadette/Kremer, H.-Hugo (Hrsg.): Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag. Paderborn, S. 193–201.

Hense, Jan Ulrich/Widmer, Thomas (2013): Ein Überblick zum internationalen Stand der Forschung über Evaluation. In: Hense, Jan Ulrich et al. (Hrsg.): Forschung über Evaluation. Bedingungen, Prozesse und Wirkungen. Münster, S. 251–278.

Jaeggi, Eva/Faas, Angelika/Mruck, Katja (1998): Denkverbote gibt es nicht. Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten. Forschungsbericht Nr. 2–98. Technische Universität Berlin.

Koch-Priewe, Barbara (2000): Schulpädagogisch-didaktische Schulentwicklung. Baltmannsweiler, Hohengehren.

Kuckartz, Uwe (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden.

Lamnek, Sigfried (2005): Gruppendiskussion: Theorie und Praxis. Weinheim.

Maag-Merki, Katharina/Emmerich, Marcus (2011): Schulexterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung. In: Altrichter, Herbert/Helm, Christian (Hrsg.): Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Hohengehren, S. 151–170.

Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

Niedersächsische Schulinspektion (2010): Bericht der Schulinspektion. Online: http://nline.nibis.de/wss-koll/forum/upload/public/moderator/U110mode-wss-nschi-endbericht.pdf (10.09.2016).

Patton, Michael Quinn (2002): Qualitative Evaluation and Research Methods. London.

Rückmann, Jana (2016): Interne Evaluation zwischen bildungspolitischen Vorgaben und individueller Entwicklung der Einzelschule – Eine empirische Studie an beruflichen Schulen. Frankfurt am Main (im Druck).

Statistik Austria (2013): Übertritte von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II im Schuljahr 2012/13. Online: http://www.statistik.at/web_de/static/uebertritte_von_der_sekundarstufe_i_in_die_sekundarstufe_ii_im_schuljahr_2_029958.xlsx (28.07.2016).

Stockmann, Reinhard/Meyer, Wolfgang (2014): Evaluation. Eine Einführung. Weinheim.

Ulber, Daniela/Buchholz, Nicole (2007): Qualifizierung von Berliner Lehrerinnen und Lehrern zu Evaluationsberaterinnen und -beratern. In: Krämer, Michael/Preiser, Siegfried/Brusdeylins, Kerstin (Hrsg.): Psychologiedidaktik und Evaluation VI. Göttingen, S. 63–69.

Wagner, Cornelia (2011): Führung und Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen. Triangulative Fallstudien zum Führungsverständnis und Führungshandeln einzelschulischer Führungskräfte. Frankfurt am Main.

Wagner, Cornelia/Rückmann, Jana/Buer, Jürgen van (2011): Schulentwicklung gestalten. Inhalte, Ergebnisse und Instrumente aus dem Modellversuch SUE. Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin.

Wischer, Beate (2003): Vom Datenfeedback zur Schulentwicklung? In: Hollenbach, Nicole/Weingart, Gail (Hrsg.): „Als Laborschüler hat man Vor- und Nachteile ...“ Beiträge zur Evaluation der Laborschulpädagogik aus Sicht der Absolvent(innen). Bielefeld, S. 233–250.

Zollondz, Hans-Dieter (2016): Total Quality Management (TQM). In: Zollondz, Hans-Dieter/Ketting, Michael/Pfundtner, Rainer (Hrsg.): Lexikon Qualitätsmanagement. Oldenbourg, S. 1155–1161.

7 Verhältnis beruflicher und hochschulischer Bildung

Image und Attraktivität der deutschen Berufsbildung für Studierende in Deutschland

Kim-Maureen Wiesner (Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB)

Abstract

Welche Sicht haben Studierende in Deutschland auf das deutsche Berufsbildungssystem und welche Faktoren bedingen die Attraktivitätsbewertung der beruflichen Bildung? Auf Basis einer repräsentativen Studie, die 2015 vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und der Maastricht University durchgeführt wurde, soll im vorliegenden Beitrag eine Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen erfolgen. Zudem sollen Ansatzpunkte ermittelt werden, wie die duale Berufsausbildung für akademisch Qualifizierte attraktiver gestaltet werden kann.

1 Problemaufriss

Wie aktuelle Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen des BIBB und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) zeigen, ist angesichts des demografischen Wandels sowie veränderter Bildungsneigungen der deutschen Bevölkerung bis 2030 insbesondere auf mittlerer Qualifikationsebene mit einem verstärkten Fachkräftemangel zu rechnen (vgl. Maier u. a. 2014, S. 1). Dies bedeutet, dass dem deutschen Beschäftigungssystem entgegen gängiger Annahmen nicht akademisch, sondern beruflich qualifizierte Fachkräfte fehlen werden. Diese Entwicklung hat bereits eingesetzt, sodass schon heute in einzelnen Sektoren ein solcher Fachkräftemangel festzustellen ist. Die deutsche Wirtschaft sieht sich infolgedessen vor der Herausforderung, neue Strategien zur Gewinnung von Fachkräften zu entwickeln. Dabei steht vor allem eine Attraktivitätssteigerung des deutschen Berufsbildungssystems im Fokus. Denn ebenso wie in Österreich zeichnet sich auch in Deutschland ein Akademisierungstrend ab, der zuLasten der Auszubildendenzahlen in der beruflichen Bildung geht. Für Deutschland heißt dies konkret, dass sich immer mehr junge Menschen für eine weiterführende Schule und daran anschließend für ein Hochschulstudium entscheiden. Im Jahr 2013 wurden erstmals in der deutschen Geschichte mehr Studienanfängerinnen und Studienanfän-

ger als Neuzugänge in der dualen Berufsausbildung verzeichnet (vgl. AGBB 2014, S. 97).

Eine bildungspolitische Strategie, die deutsche Berufsbildung attraktiver zu gestalten und somit eine gesteigerte Beteiligung an beruflichen Bildungsgängen zu erzielen, stellt die Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung dar (vgl. u. a. BIBB 2010, S. 2). Über eine durchlässige Gestaltung und somit die Ermöglichung nahtloser Übergänge zwischen Berufsbildungs- und Hochschulsystem sollen die Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildungsabschlüsse und damit verbunden die vielfältigen Entwicklungs- und Karriereoptionen bei Wahl eines dualen Ausbildungsgangs im Anschluss an die allgemeinbildende Schule betont werden. Diese Gleichwertigkeit wurde formal bereits über die Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) im Jahr 2013 hergestellt. Zwar sind berufliche Bildungsgänge in Deutschland klassischerweise dem sekundären und hochschulische demgegenüber dem tertiären Bildungsbereich zugeordnet, jedoch werden sowohl der Großteil beruflicher Aufstiegsfortbildungen, wie z. B. Meister im Handwerk, als auch akademische Bachelorabschlüsse auf Stufe 6 des DQR verortet. Vereinzelt existieren sogar Fortbildungsabschlüsse auf DQR-Stufe 7 (z. B. Berufspädagoge/Berufspädagogin), der sich auch akademische Masterabschlüsse zuordnen lassen. In der öffentlichen Wahrnehmung gelten Hochschulabschlüsse jedoch weiterhin zumeist als höherwertig gegenüber beruflichen Bildungsabschlüssen.

Der Strategie einer verstärkten Durchlässigkeitsförderung folgend wurden innerhalb der vergangenen Dekade zahlreiche Programme auf Bundes- und Länderebene installiert, die sich zunächst hauptsächlich auf die Ermöglichung des Übergangs von der beruflichen in die hochschulische Bildung beschränkten. Mit Blick auf die anhaltend hohe Studienabbruchquote in Bachelorstudiengängen von derzeit 28 Prozent (vgl. Heublein et al. 2014, S. 3) ist seit 2013 jedoch zunehmend auch der Übergang von der hochschulischen in die berufliche Bildung und hier insbesondere eine Integration von Studienaussteigenden in die duale Berufsausbildung Gegenstand der Bemühungen geworden. Diesbezügliche Programme – und hierin begründet sich die Problemstellung – zielen über die Entwicklung von Praxisangeboten auf die berufliche Ausbildung als attraktive Alternative zum Hochschulstudium, ohne dabei empirisch fundiert der Frage nachzugehen, wie es um die Attraktivität beruflicher Bildungsangebote aus Sicht der Zielgruppe bestellt ist. Es existieren lediglich Untersuchungen, die wachsende StudienanfängerInnenzahlen auf der einen und rückläufige Zahlen neu abgeschlossener Ausbildungsverträge in der dualen Berufsausbildung auf der anderen Seite belegen (vgl. Statistisches Bundesamt 2015, S. 7; BIBB 2015, S. 29 f.). Empirische Erkenntnisse, die Aufschluss darüber geben, wie attraktiv oder auch unattraktiv die deutsche Berufsbildung für Studierende ist und an welchen konkreten Faktoren sich dieses festmachen lässt, liegen jedoch bislang nicht vor. Die im Folgenden dargestellte Studie soll einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke leisten.

2 Methodisches Vorgehen

Die 2015 in Kooperation mit dem Department of Labour Economics der Maastricht University durchgeführte BIBB-Studie mit dem Titel „Studierendenbefragung zur Attraktivität der beruflichen Bildung (StAB)“ verfolgt einen quantitativen Ansatz, dessen Kern eine deutschlandweit in Form einer Online-Erhebung durchgeführte Befragung von Studienaussteigenden und Studierenden an Universitäten, Fachhochschulen und Berufsakademien bildet. Diese wurde in die siebte Befragungswelle der seit September 2012 halbjährlich erscheinenden, repräsentativen Studienreihe „Fachkraft 2020“ der Maastricht University und der Studitemps GmbH zur wirtschaftlichen und allgemeinen Lebenssituation der Studierenden in Deutschland eingegliedert.

Forschungsleitende Fragestellungen, auf deren Basis innerhalb der Konzeptualisierungsphase Hypothesen formuliert wurden, waren, wie Studierende und Studienaussteigende in Deutschland das Image der dualen Berufsausbildung bewerten, wie attraktiv die Angebote der beruflichen Bildung für die eigene Bildungsbiografie der Studierenden und Studienaussteigenden sind und welche Faktoren Einfluss hierauf nehmen. Im Zuge der Operationalisierung können insgesamt vier Themenkomplexe der Befragung benannt werden (Abb. 1).

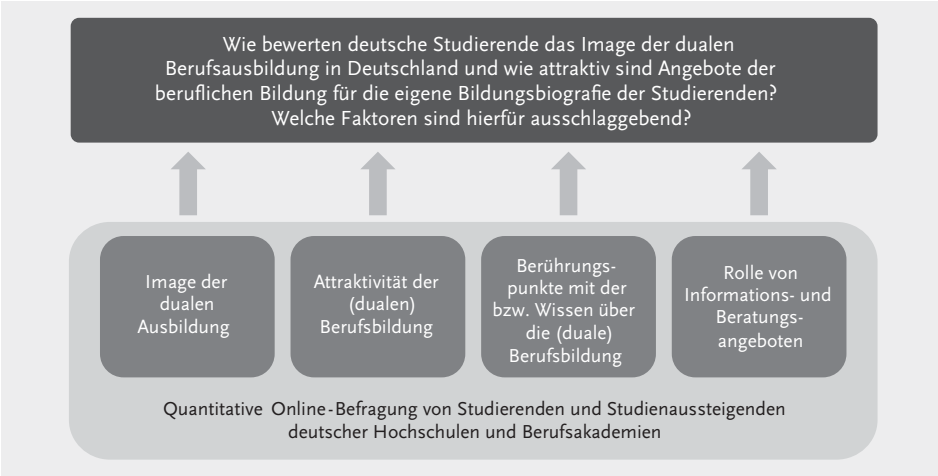

Abb. 1 Themenkomplexe der Befragung

Das Image, sprich das Bild der dualen Ausbildung, das von einer Mehrzahl von Personen geteilt wird und somit als Gesamtmeinungsbild betrachtet werden kann, und die damit verbundenen Aspekte von gesellschaftlichem Ansehen und sozialem Status stellen im Kontext von Bildungs- und Berufswahlentscheidungen einen bedeutsamen extrinsischen Faktor dar (vgl. z. B. Heine et al. 2005, S. 130 f.; Krewerth/Leppelmeier/Ulrich 2004, S. 44 f.). Die Attraktivität beruflicher Bildungsangebote für die eigene Biografie hingegen wird selbst über extrinsische und intrinsische Faktoren – so z.T. auch über das Image – bestimmt, weshalb Image und Attraktivität zwingend voneinander abzugrenzende Komplexe darstellen.

Die Grundgesamtheit der Befragung umfasste alle 420.147 zum Zeitpunkt der Erhebung im Online-Jobportal Jobmensa.de registrierten Personen, wobei die Rücklaufquote sich auf rund drei Prozent belief. Nach Bereinigung des Datensatzes umfasst die Nettostichprobe der StAB-Studie 12.143 Studierende, Studienunterbrechende sowie Studienaussteigende[1], die im Befragungszeitraum an einer deutschen Hochschule eingeschrieben sind bzw. waren. Angehende Studierende mit dem Status Schülerin bzw. Schüler sowie Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, die als registrierte Mitglieder des Jobportals klassischerweise ebenfalls in die Studienreihe „Fachkraft 2020" einbezogen werden, wurden im Rahmen der StAB-Studie nicht berücksichtigt.

Die Nettostichprobe weist in ihrer Zusammensetzung keine systematischen Unterschiede zur 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (vgl. Middendorf et al. 2013, S. 65 ff.) sowie Zensusdaten des Statistischen Bundesamtes auf und ist somit als repräsentativ zu verstehen.

3 Empirische Ergebnisse zu Image und Attraktivität der deutschen Berufsbildung für Studierende in Deutschland

Mit Blick auf die eingangs formulierten Fragestellungen werden im Folgenden einzelne Ergebnisse der Studie bezüglich der Themenkomplexe *Image der dualen Ausbildung* und *Attraktivität der (dualen) Berufsbildung* inklusive beeinflussender Faktoren betrachtet. Dabei soll insbesondere darauf fokussiert werden, wie attraktiv die duale Berufsausbildung als Alternative zum Studium für diejenigen Studierenden ist, für die ein Ausstieg aus dem derzeitigen Studium nach eigenen Angaben nicht unwahrscheinlich scheint. Diese Studierenden wurden im Rahmen der Untersuchung als Studienzweifelnde bzw. potenzielle Studienaussteigende definiert.[2] Untersuchungsergebnisse zu den Themenkomplexen *Berührungspunkte mit der bzw. Wissen über die (duale) Berufsbildung* sowie *Rolle von Informations- und Beratungsangeboten* werden im Rahmen dieses Beitrags vernachlässigt.

3.1 Imagebewertung der dualen Berufsausbildung und beeinflussende Faktoren

Wie bereits in Kapitel 2 erwähnt, stellt das Image eines Berufs inklusive der damit verbundenen Aspekte von sozialem Status und gesellschaftlichem Ansehen einen

1 Unter Studienaussteigenden werden Personen verstanden, die das Erststudium an einer Hochschule oder Berufsakademie ohne den Erwerb eines qualifizierenden Hochschulabschlusses vorzeitig verlassen und auch keine Wiederaufnahme planen. Studienunterbrechende hingegen stellen Personen dar, die sich temporär mit dem Ziel, das Studium wieder aufzunehmen, exmatrikulieren (bspw. aus familiären Gründen).
Bei rund 98 Prozent der Gesamtstichprobe handelt es sich um immatrikulierte Studierende, bei nur rund zwei Prozent um Exmatrikulierte. Aufgrund der geringen Fallzahlen von Studienunterbrechenden (n = 66) und Studienaussteigenden (n = 183) wurden keine separaten Analysen für diese beiden Gruppen durchgeführt, sodass sich die folgenden Ausführungen – mit einzelnen Ausnahmen, die entsprechend ausgewiesen werden – auf eine Analysestichprobe von 11.894 immatrikulierten Studierenden beziehen.

2 Die Studierenden wurden im Rahmen der Befragung gebeten, die Wahrscheinlichkeit, ihr aktuelles Studium nicht erfolgreich zu Ende zu bringen, auf einer Skala von 0 bis 100 Prozent einzuschätzen. Ab einer angegebenen Wahrscheinlichkeit von 20 Prozent wurden die Studierenden als Studienzweifelnde erfasst.

nicht zu vernachlässigenden Faktor bei der Frage nach der Attraktivität eines Berufsbildungsangebots für die eigene Bildungsbiografie dar und sollte somit zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen werden.

Mit dem Ziel, das Image der dualen Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Studierenden zu messen, kam innerhalb der Befragung das Verfahren des semantischen Differenzials nach Osgood, Suci und Tannenbaum (1957) zum Einsatz. Bei diesem handelt es sich um ein Skalierungsverfahren, das mit Skalen bipolarer Wortpaare arbeitet und klassischerweise zur Messung des Images von Personen oder Objekten zum Einsatz kommt. Im Rahmen der StAB-Studie wurden den Studierenden sechs bipolare Wortpaare zur Merkmalsbeschreibung von Inhaberinnen und Inhabern eines dualen Ausbildungsabschlusses auf einer fünfstufigen Skala vorgelegt, wobei negative Merkmalsausprägungen (z. B. „faul") mit dem Wert 1, positive Merkmalsausprägungen (z. B. „fleißig") mit dem Wert 5 codiert wurden. Zur Bestimmung der herangezogenen Wortpaare bzw. Merkmale (*Bildung, Intelligenz, Ehrgeiz, Reichtum, Fleiß* und *Geschick*) wurden die Ergebnisse einer 2005 vom BIBB durchgeführten SchülerInnenbefragung zum Einfluss von Berufsbezeichnungen auf die Berufswahl von Jugendlichen herangezogen (vgl. Eberhard/Scholz/Ulrich 2009, S. 10 f.).

Bezüglich der dualen Berufsausbildung im Allgemeinen konnte im Zuge der Auswertung für keines der sechs Merkmale ein negativer, sprich unterhalb des Skalenmittels von 3 befindlicher Wert ermittelt werden. Am positivsten assoziieren die Studierenden den Abschluss einer dualen Ausbildung dabei mit den Merkmalen *Fleiß* ($\bar{x} = 4{,}1$) und *Ehrgeiz* ($\bar{x} = 3{,}9$), am negativsten hingegen mit dem Merkmal *Reichtum* ($\bar{x} = 3{,}2$). Hinsichtlich der Merkmale *Bildung* und *Intelligenz* werden Inhaberinnen und Inhaber eines dualen Ausbildungsabschlusses mit einem arithmetischen Mittel von 3,7 in einem gleichen Maß positiv bewertet. Über alle Merkmale hinweg ergibt sich ein Mittelwert von 3,72, was zu der Interpretation führt, dass das Image der dualen Berufsausbildung unter Studierenden als positiv bezeichnet werden kann.

Ein differenzierteres Bild ergibt sich, wenn nicht mehr Inhaberinnen und Inhaber eines dualen Ausbildungsabschlusses im Allgemeinen, sondern Trägerinnen und Träger spezifischer Ausbildungsberufe hinsichtlich der sechs vorgegebenen Merkmale bewertet werden. Um ein möglichst breites Spektrum aller 327 zum Zeitpunkt der Erhebung in Deutschland bestehenden dualen Ausbildungsberufe (vgl. BIBB 2016, S. 108) bei optimaler Ausschöpfung und Verteilung der Fallzahl zu erfassen, wurden die Befragten randomisiert mit je einem von insgesamt 15 vordefinierten Berufen[3] konfrontiert, wodurch sich Fallzahlen von $768 \leq n \geq 832$ ergeben. Ebenso wie zuvor wurden sie gebeten, die Trägerinnen und Träger dieser

3 Dabei handelt es sich um folgende nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. Handwerksordnung (HwO) anerkannte Ausbildungsberufe: Bankkaufmann/-frau, Dachdecker/-in, Fachinformatiker/-in, Fachkraft für Schutz und Sicherheit, Forstwirt/-in, Friseur/-in, Gebäudereiniger/-in, Hotelkaufmann/-frau, Kaufmann/-frau für Büromanagement, Kaufmann/-frau für Spedition und Logistikdienstleistung, Kaufmann/-frau im Einzelhandel, Kaufmann/-frau für Groß- und Außenhandel, Medizinische/-r Fachangestellte/-r sowie Tischler/-in. Zu Referenzzwecken wurde außerdem der Beruf der Pilotin bzw. des Piloten in die Auswahl aufgenommen.

spezifischen Berufsabschlüsse anhand des semantischen Differenzials zu bewerten. Hier zeigt sich im Zuge der Auswertung, dass die Studierenden das Image von Fachinformatikerinnen bzw. Fachinformatikern am positivsten bewerten (Abb. 2).

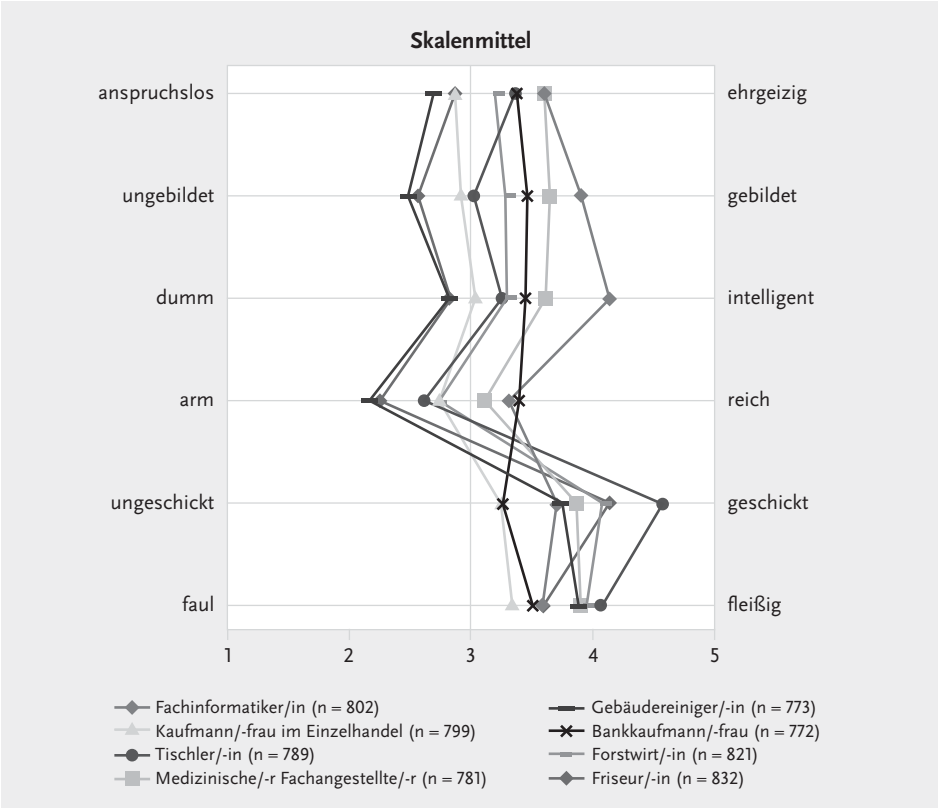

Abb. 2 Semantisches Differenzial zu acht ausgewählten dualen Ausbildungsberufen[4]

Im Mittel aller Merkmale ergibt sich für Trägerinnen und Träger dieses Berufsabschlusses ein Wert von 3,71, wobei das Merkmal *Intelligenz* mit 4,15 Punkten am besten bewertet wird. Mit Abstand am schlechtesten wird – wie auch bei allen anderen Berufen – das Merkmal *Reichtum* bewertet ($\bar{x}$ = 3,31). Am stärksten drückt sich diese negative Bewertung bei den Gebäudereinigerinnen bzw. Gebäudereinigern aus. Hier ergibt sich mit 2,17 ein Mittelwert, der deutlich unterhalb des Skalenmittels liegt. Und obwohl die Studierenden den Ausbildungsabschluss zur Gebäudereinigerin bzw. zum Gebäudereiniger positiv mit den Merkmalen

4 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit beschränkt sich die Darstellung auf eine Auswahl von acht dualen Ausbildungsberufen. Für Berufe der Industrie- und Handelskammer (IHK) sowie der Handwerkskammer (HWK) wurden jeweils die drei Berufe ausgewählt, die – unter Berücksichtigung aller Merkmale – mit dem höchsten, dem niedrigsten sowie einem mittleren Wert belegt sind. Zusätzlich werden der einzig abgefragte freie Beruf sowie der einzig abgefragte Beruf der Landwirtschaftskammer einbezogen.

Geschick ($\bar{x}$ = 3,74) und *Fleiß* ($\bar{x}$ = 3,89) assoziieren, liegt auch der Gesamtmittelwert mit 2,97 – wenn auch nur minimal – unterhalb des Skalenmittels von 3.

Nur knapp über diesem Wert liegen die Werte für die Berufe der Kauffrau bzw. des Kaufmanns im Einzelhandel ($\bar{x}$ = 3,03) sowie der Friseurin bzw. des Friseurs ($\bar{x}$ = 3,05). Werden ausschließlich die Merkmale *Ehrgeiz, Bildung, Intelligenz* und *Reichtum* betrachtet, die nach Ergebnissen der BIBB-SchülerInnenbefragung zum Einfluss von Berufsbezeichnungen auf die Berufswahl von Jugendlichen maßgeblich für das Ansehen einer Person in der Gesellschaft sind (vgl. Eberhard/Scholz/Ulrich 2009, S. 10 f.), ergeben sich für diese Berufe Gesamtwerte unterhalb des Skalenmittels.

Mit Bezug auf alle Ausbildungsberufe, die den Studierenden vorgelegt wurden, lässt sich feststellen, dass handwerkliche Berufe mit einem z.T. deutlich schlechteren Image einhergehen als Berufe in den Bereichen Industrie und Handel. Zudem liegt die Vermutung nahe, dass sich die Imagebewertung der dualen Berufsausbildung im Gesamten verschlechtert, sobald Assoziationen mit konkreten Berufsbildern abgefragt werden. Wird aus den Einzelwerten der verschiedenen dualen Ausbildungsberufe ein Gesamtmittel errechnet, so ergibt sich ein Wert von 3,31. Gegenüber dem zuvor ermittelten Wert für die duale Ausbildung im Abstrakten ergibt sich also eine Differenz von 0,41.

3.2 Attraktivität beruflicher Bildungsangebote für die individuelle Bildungsbiografie deutscher Studierender

Um ermitteln zu können, wie attraktiv Angebote der beruflichen Bildung für die Bildungsbiografie der Studierenden sind, wurden diese unter anderem dazu befragt, welche konkreten Bildungsangebote aus retrospektiver, prospektiver und heutiger Sicht als Alternativen bzw. Anschlussoptionen zum Studium wahrgenommen werden und wie eine individuell optimale Berufsausbildung für die Studierenden gestaltet wäre.

Da den Untersuchungsergebnissen besondere Bedeutung im Kontext einer Weiterentwicklung der Maßnahmen zur Integration von Studienaussteigenden in die duale Ausbildung zukommt, beziehen sich die im Folgenden dargestellten Ergebnisse zum Teil ausschließlich auf die Teilstichprobe der Studienzweifelnden bzw. potenziellen Studienaussteigenden (n = 3.414) sowie zum Teil auch auf die Gesamtstichprobe, die ebenfalls bereits exmatrikulierte Studienaussteigende umfasst (n = 12.143).

Bei der Frage nach denkbaren Alternativen im Fall eines vorzeitigen Ausstiegs aus dem aktuellen Studium gibt über die Hälfte der Studienzweifelnden ohne zuvor erworbenen Ausbildungsabschluss (n = 2.994) ein anderes Hochschulstudium an. Eine duale Berufsausbildung stellt nur für 28 Prozent der Befragten eine interessante Alternative dar, während ganze 39 Prozent sich den Übergang in die Berufstätigkeit vorstellen können (Tabelle 1).

Tab. 1 Alternativen im Fall eines Ausstiegs aus dem aktuellen Studium

	Studienzweifelnde ohne dualen Ausbildungsabschluss (n = 2.994)*	Studienzweifelnde mit dualem Ausbildungsabschluss (n = 420)*
Duale Ausbildung	28 %	–
Andere duale Ausbildung	–	13 %
Fortbildung	12 %	29 %
Anderes Studium	54 %	39 %
Duales Studium	31 %	20 %
Rückkehr in den erlernten Beruf	–	48 %
Direkteinstieg in einen (anderen) Beruf	39 %	33 %
Nebenjob	13 %	9 %

* *Fehlende Werte innerhalb der Tabelle resultieren aus dem Umstand, dass Befragte mit und ohne dualen Ausbildungsabschluss leicht voneinander abweichende Antwortmöglichkeiten erhalten haben. Eine Mehrfachnennung war möglich.*

Das heißt konkret, dass rund jede bzw. jeder zehnte Studienzweifelnde eher ohne den Erwerb eines qualifizierenden Abschlusses in das Beschäftigungssystem münden würde als eine duale Ausbildung zu absolvieren. In Verbindung mit einem akademischen Format hingegen gewinnt die berufliche Ausbildung für die Studierenden leicht an Bedeutung, was sich am Beispiel des dualen Studiums zeigt, für das sich immerhin knapp ein Drittel der Studienzweifelnden interessieren würde.

Mit Blick auf die Angaben der Studienzweifelnden, die vor Aufnahme des aktuellen Studiums bereits eine Ausbildung absolviert haben (n = 420), ist wenig überraschend, dass sich nur ein geringer Teil findet, der in einer weiteren dualen Ausbildung eine Alternative sieht. Unerwartet ist aus Sicht der beruflichen Bildung hingegen, dass deutlich mehr Studienzweifelnde die Rückkehr in den zuvor erlernten Beruf (48 %) oder die Aufnahme eines anderen Studiums (39 %) einer beruflichen Fortbildung (29 %) vorziehen würden, obwohl diese hinsichtlich des formalen Qualifikationsniveaus in der Regel gleichwertig zu einem Bachelor-Studium ist bzw. sogar höher angesiedelt sein kann.

Mit dem Ziel zu erkunden, welche Kriterien bedeutsam für die Bewertung einer dualen Ausbildung als attraktiv oder unattraktiv sind, sollte unter anderem die aus Sicht der Studierenden optimale Ausbildung ermittelt werden, und zwar zum einen über eine Erhebung der individuellen Präferenzen und zum anderen über eine Ermittlung der Relevanz. Um die individuellen Präferenzen zu erfassen, wurden alle sowohl immatrikulierten als auch exmatrikulierten Studierenden (n = 12.143) gebeten, sich ihre „Wunschausbildung“ hinsichtlich vorgegebener Kriterien (z. B. Berufsfeld, Ausbildungsdauer, Gestaltung des Berufsschulunterrichts) frei zusammenzustellen. Um schließlich die Relevanz der einzelnen Kriterien zu bestimmen, wurde anhand der sog. Vignette-Technik die jeweilige Präferenzstärke gemessen. Hierzu wurden jeder bzw. jedem Studierenden drei Vignette-Runden präsentiert, die jeweils drei verschiedene Ausbildungs-Stellenprofile enthielten,

sich also in der Ausprägung der vorgegebenen Kriterien unterschieden.[5] Von diesen Ausbildungs-Profilen mussten sich die Studierenden in jeder der drei Vignette-Runden für das Profil entscheiden, das sie am ehesten wählen würden, hätten sie in der Realität die Wahl zwischen diesen drei Ausbildungen. Die Kriterien selbst waren dabei identisch zu der vorhergehenden Frage nach individuellen Präferenzen. Auf diese Weise lässt sich messen, welches Kriterium die jeweils höchste Relevanz für die Studierenden hat.

Die Ergebnisse hinsichtlich der individuellen Präferenzen sowie der gemessenen Präferenzstärke bzw. Relevanz der einzelnen Kriterien zeigen in der Gegenüberstellung am Beispiel der Ausbildungsdauer, dass die Studierenden, könnten sie sich die für sie optimale Ausbildung frei zusammenstellen, mehrheitlich eine Ausbildungsdauer von 24 Monaten (36 %) oder 36 Monaten (25 %) präferieren würden. Lediglich 14 Prozent würden sich für eine 18-monatige Ausbildung entscheiden. Für diejenigen Studierenden, die eine kurze Ausbildungsdauer präferieren, hat diese gegenüber anderen Kriterien jedoch eine so hohe Relevanz, dass sich für die Gesamtstichprobe eine optimale Ausbildungsdauer von 18 Monaten ergibt. Bei einer Gegenüberstellung aller Kriterien (Tabelle 2) zeigt sich unter anderem auch, dass die Studierenden hinsichtlich der Gestaltung des Berufsschulunterrichts zwar z.T. Präferenzen aufweisen, diese jedoch in der Gesamtschau aller Kriterien am wenigsten relevant für die Wahl eines Ausbildungsangebots sind.

Tab. 2 Die optimale duale Ausbildung nach Präferenz und Relevanz

	Optimale Ausbildung nach *Präferenz*	**Optimale Ausbildung nach *Relevanz***
Berufsfeld	Informations- und Kommunikationstechnologie	Organisation/Verwaltung/Büro
Ausbildungsdauer	24 Monate	18 Monate
Übernahmechance	81 %	80–100 %
Gestaltung Berufsschulunterricht	• lernhomogene Klassen, • in Blöcken *oder* an festen Wochentagen, • auch allgemeinbildend	• lernhomogene *oder* lernheterogene Klassen, • in Blöcken *oder* an festen Wochentagen, • auch allgemeinbildend
Struktur Ausbildungsbetrieb	• flach hierarchisch, • 10–49 Beschäftigte, • flexible Arbeitszeiten	• flach hierarchisch, • 50–249 Beschäftigte, • flexible Arbeitszeiten

n = 12.143

Die größte Relevanz für die Bewertung einer dualen Ausbildung als attraktiv oder unattraktiv hat hingegen – unter Ausklammern der monetären Vergütung – das Berufsfeld. Dieses lässt sich sehr gut veranschaulichen, wenn die Abweichungen der Kriterien vom Optimum monetär belegt werden. Durch Anwendung der Vig-

5 Ein mögliches Beispiel: Während das erste Ausbildungs-Stellenprofil im Berufsfeld „Hotels und Gaststätten" mit einer Ausbildungsdauer von zwölf Monaten angesiedelt ist, umfasst das zweite Stellenprofil eine Ausbildung im Berufsfeld „Medizin" mit einer Ausbildungsdauer von 36 Monaten und das dritte Stellenprofil eine Ausbildung im Berufsfeld „Land- und Forstwirtschaft" mit einer Ausbildungsdauer von 18 Monaten.
Aus diesem Beispiel ließe sich ermitteln, ob das ausschlaggebende Kriterium für die Wahl eines Ausbildungsangebots das Berufsfeld oder die Ausbildungsdauer darstellt und wo die optimale Ausprägung dieses Kriteriums liegt.

nette-Technik ist es möglich, den Effekt sich verändernder Ausbildungskriterien in Gehalts-Äquivalenten darzustellen. Stützen sich die Berechnungen beispielsweise auf das Berufsfeld „Bank und Versicherung“ als Vergleichslevel, lässt sich aussagen, dass die Studierenden demgegenüber bereit wären, auf 148,42 € monatliches Nettogehalt zu verzichten, wenn sie stattdessen die gleiche Ausbildung im Berufsfeld „Organisation/Verwaltung/Büro“ machen könnten. Hingegen müsste ihnen 315,09 € monatliches Nettogehalt mehr gezahlt werden, um eine hinsichtlich aller anderen Kriterien identische Ausbildung im Berufsfeld „Körperpflege“ zu absolvieren.[6]

4 Schlussfolgerungen

Welche Sicht haben Studierende in Deutschland nun also auf das deutsche Berufsbildungssystem und welche Faktoren bedingen die Attraktivitätsbewertung der beruflichen Bildung? Mit den dargestellten Ergebnissen lässt sich diese Frage nur zum Teil beantworten.

Zum einen lässt sich festhalten, dass die duale Ausbildung insgesamt unter Studierenden in Deutschland ein positives Image genießt, während gleichzeitig die Angebote der beruflichen Bildung als Alternative zum Studium verhältnismäßig unattraktiv sind. Dieses gilt insbesondere für Ausbildungsberufe, die nach aktuellem Stand mit den größten Besetzungsproblemen konfrontiert sind (vgl. BIBB 2016, S. 15 ff.). Den größten Einfluss auf die Attraktivitätsbewertung der dualen Ausbildung nehmen – ohne Berücksichtigung der monetären Vergütung – das Berufsfeld, in dem die Ausbildung angesiedelt ist, sowie die zeitliche Dauer der Ausbildung. Aber auch die Chance auf Übernahme durch den Betrieb nach Beendigung des Ausbildungsverhältnisses stellt einen bedeutsamen Faktor dar.

Mit Blick auf die Präferenzstärken bezüglich einzelner Ausbildungskriterien ist anzunehmen, dass die aktuelle Strategie der Berufsbildung zur Gewinnung von Studienaussteigenden für die duale Berufsausbildung, beispielsweise über eine zielgruppenspezifische Gestaltung des Berufsschulunterrichts, z.T. die Bedarfe der Zielgruppe verfehlt. Wie auch weitere Ergebnisse der Untersuchung nahelegen, sollten die Bemühungen weniger auf die Gestaltung des Berufsschulunterrichts und stattdessen mehr auf eine Anrechnung hochschulischer Lernleistungen fokussieren, durch die u. a. die Ausbildungsdauer verkürzt werden kann. Zudem, so zeigen weitere Untersuchungsergebnisse, stellt der Ausbau berufspraktischer Erfahrungsräume in Form von Kennenlernpraktika einen vielversprechenden Ansatzpunkt dar, um die duale Berufsausbildung für akademisch Qualifizierte attraktiver zu gestalten (vgl. Hemkes/Wiesner 2016a, S. 21; Hemkes/Wiesner 2016b, S. 406 ff.).

6 Die angegebenen Beträge wurden auf Basis einer logistischen Regression berechnet. Dabei wurde das Gehalt aus einer Normalverteilung mit Durchschnitt 700 und Standardabweichung 350 gezogen. Sie sind somit als fiktive Messgröße zu verstehen.

Literatur

AGBB – Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2010): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung (Nr. 139) vom 15. Dezember 2010. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA-Empfehlung_zur_Durchlaessigkeit.pdf (10.08.2016).

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2015): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2016): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.

Eberhard, Verena/Scholz, Selina/Ulrich, Joachim Gerd (2009): Image als Berufswahlkriterium – Bedeutung für Berufe mit Nachwuchsmangel. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, (38) 3, S. 9–13.

Heine, Christoph/Spangenberg, Heike/Schreiber, Jochen/Sommer, Dieter (2005): Studienanfänger in den Wintersemestern 2003/04 und 2004/05 – Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. HIS Hochschulplanung Band 180. Hannover. Online: https://www.bmbf.de/pub/his_studienanfaenger.pdf (10.08.2016).

Hemkes, Barbara/Wiesner, Kim-Maureen (2016a): Studienzweifelnde und ihre Sicht auf die berufliche Bildung: Ergebnisse einer Studierendenbefragung zur Attraktivität der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, (45) 3, S. 18–21.

Hemkes, Barbara/Wiesner, Kim-Maureen (2016b): Attraktivität der dualen Berufsausbildung aus Sicht von Studierenden – Ergebnisse einer Online-Befragung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn, S. 402–408.

Heublein, Ulrich/Richter, Johanna/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2012): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. HIS: Forum Hochschule 4/2014. Hannover.

Krewerth, Andreas/Leppelmeier, Ingrid/Ulrich, Joachim Gerd (2004): Der Einfluss von Berufsbezeichnungen auf die Berufswahl von Jugendlichen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, (33) 1, S. 43–47.

Maier, Tobias/Zika, Gerd/Wolter, Marc Ingo/Kalinowski, Michael/Helmrich, Robert (2014): Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung. Aktuelle Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030 unter Berücksichtigung von Lohnentwicklungen und beruflicher Flexibilität. BIBB REPORT 23/2014.

Middendorf, Elke/Apolinarski, Beate/Poskowsky, Jonas/Kandulla, Maren/Netz, Nicolai (2015): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012 – 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Hannover.

Osgood, Charles E./Suci, George/Tannenbaum, Percy (1957): The measurement of meaning. Urbana.

Statistisches Bundesamt (2015): Bildung und Kultur – Studierende an Hochschulen Wintersemester 2014/2015. Vorbericht. Wiesbaden.

Konvergierende und divergierende Tendenzen: Übergänge zwischen Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens

Klaus Berger (Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB), Christian Dittmann (Leibniz-Universität Hannover), Barbara Lindemann (Ludwig-Maximilians-Universität München), Rita Meyer (Leibniz-Universität Hannover), Dieter Nittel (Goethe-Universität Frankfurt) & Johannes Wahl (Goethe-Universität Frankfurt)

Abstract

Der Beitrag thematisiert Systembildungstendenzen im Erziehungs- und Bildungswesen am Beispiel von Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung.[1] Dazu werden drei Zugänge gewählt. Den ersten bildet der Vergleich von Leitbildern und ExpertInnen-interviews aus den drei Bereichen. Ein zweiter Zugang erfolgt durch die Rekonstruktion von beruflichen Orientierungen berufsbegleitend Studierender. Als dritte Perspektive werden Entgrenzungsprozesse pädagogischer Arbeit in der betrieblichen Weiterbildung analysiert.

1 Problemlage

Dieser Beitrag zielt darauf ab, zu belegen, dass auf den ersten Blick sehr heterogen anmutende Phänomene und Prozesse im Erziehungs- und Bildungswesen einen

1 Unser Beitrag setzt sich aus Ergebnissen aus drei Forschungsprojekten zusammen, die von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert wurden und werden. In alphabetischer Reihenfolge sind dies die Projekte „Betriebsräteunterstützung für betriebliche Weiterbildung“ (2013–637-5), „Die Resonanz des lebenslangen Lernens in den Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens“ (2013–681-5) sowie „Durchlässigkeit in MINT-Berufen. Qualifizierungswege in beruflicher und hochschulischer Bildung“ (2013–680-5). Wir danken allen Projektbeteiligten für ihren Beitrag, insbesondere Carola Iller (Stiftung Universität Hildesheim) und Rudolf Tippelt (Ludwig-Maximilians-Universität München).

gemeinsamen Fluchtpunkt aufweisen, sofern der zugrunde liegende theoretische Rahmen der wissenschaftlichen Beobachtung nur weit und präzise genug ist. Diesbezüglich kann die Gesamtheit aller Lern- und Vermittlungsaktivitäten, die durch eigens dafür angestelltes Personal in spezifischen Einrichtungen realisiert werden, als pädagogisch organisiertes System des lebenslangen Lernens verstanden werden. Mit diesem Begriff bezeichnen wir ein soziales Aggregat auf der Ebene eines gesellschaftlichen Funktionssystems, das die arbeitsteilige Gestaltung der Humanontogenese und damit den Aufbau und die Veränderung von Identitätsformationen zum Ziel hat (Tippelt/Nittel 2016, S. 138 ff.). Es sichert über den gesamten Lebenslauf die Lernbereitschaft und die Bereitstellung organisierter Lernkontexte. Auf diese Weise gelingt es, Dynamiken des sozialen Wandels und ungleichzeitige biografische Entwicklungen zu synchronisieren.

Im Zuge dieser gesellschaftlichen Funktion vereint auch das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens sowohl konvergierende als auch divergierende Prozesse, Vorgänge der Steigerung der Differenzierung einerseits und Vorgänge der Einheitsbildung und Verschränkung andererseits. Das schließt mit ein, dass sich strukturelle Verbindungen zwischen bisher getrennten pädagogischen Arbeitsfeldern abzeichnen und somit zuvor isolierte Bereiche zusammenrücken. Beispiele für dieses Phänomen bilden die historisch gewachsenen Verknüpfungen der verschiedenen Schulformen (Fend 2006, S. 214) oder aktuelle Annäherungsprozesse zwischen Elementar- und Primarbereich (Drieschner/Gaus 2012, S. 551). Der vorliegende Beitrag analysiert demgegenüber die Bezüge zwischen Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung aus verschiedenen Blickwinkeln.

2 Arbeitsfeldübergreifende Annäherungsprozesse im Spiegel institutioneller Selbstbeschreibungen und ExpertInneninterviews

2.1 Annäherung zwischen Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung?

Die Annäherung der pädagogischen Arbeitsfelder der Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung wird an drei Entwicklungen deutlich. Erstens steigt die Praxis- bzw. Berufsorientierung der Universitäten (Enders 2010, S. 447), worin sich eine Gemeinsamkeit mit der Berufsbildung zeigt. Zweitens begünstigen gesetzliche Fördermaßnahmen die Angleichungstendenzen. Ein Beispiel hierfür bildet das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz, das die Zugänglichkeit von Hochschul- und Weiterbildungsangeboten für die Absolventinnen und Absolventen der Berufsbildung erhöht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 40). Drittens werden in den letzten Jahren verstärkt bildungspolitische Projekte wie etwa die Lernenden Regionen initialisiert, die zur Vernetzung der verschiedenen pädagogischen Arbeitsfelder beitragen (Tippelt/Lindemann 2016, S. 207). In der Folge werden weitere Facetten dieses Konvergenzprozesses aufgearbeitet, die sich jenseits dieser Indikatoren identifizieren lassen.

Klaus Berger (Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB), Christian Dittmann (Leibniz-Universität Hannover), Barbara Lindemann (Ludwig-Maximilians-Universität München), Rita Meyer (Leibniz-Universität Hannover), Dieter Nittel (Goethe-Universität Frankfurt) & Johannes Wahl (Goethe-Universität Frankfurt)

2.2 Ergebnisse der LOEB-Studie als Datengrundlage

Dabei werden zwei empirische Zugänge gewählt, die auf die Organisationskultur pädagogischer Einrichtungen und das ExpertInnenwissen der entsprechenden Leitungskräfte abzielen. Die Datengrundlage bilden Zwischenergebnisse aus der laufenden Studie „Die Resonanz des lebenslangen Lernens in den Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens" (LOEB), die von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert wird. Darin wird die Verankerung des lebenslangen Lernens in acht pädagogischen Arbeitsfeldern (Elementar- und Primarbereich, allgemeinbildende Sekundarstufen I und II, Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung sowie Soziale Arbeit) in vier Regionen (Kassel, Mühldorf am Inn, München und Waldeck-Frankenberg) untersucht.

Die Resonanz des lebenslangen Lernens wird in diesem Forschungsvorhaben über drei miteinander verzahnte Verfahren operationalisiert, wodurch im Sinn einer Triangulation qualitativer Methoden (Flick 2011, S. 41) komplementäre Facetten des Untersuchungsgegenstandes erforscht werden. Über die Analyse von institutionellen Selbstbeschreibungen können zunächst Rückschlüsse auf die jeweilige Organisationskultur gewonnen werden (Luhmann 2006, S. 421 f.). Daran anknüpfend werden ExpertInneninterviews mit Leitungskräften geführt, wodurch ihr Sonderwissen erfasst wird, über das sie aufgrund ihrer Position innerhalb der Organisation verfügen (Meuser/Nagel 2009, S. 468). Schließlich werden die kollektiven Erfahrungen der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch die Anwendung des Gruppendiskussionsverfahrens analysiert (Bohnsack 2010, S. 211).

Im vorliegenden Teilbeitrag werden die beiden ersten empirischen Zugänge genutzt, um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung zu analysieren und konvergierende und divergierende Tendenzen aufzuzeigen. In den drei Arbeitsfeldern wurden 20 Texte dieser Gattung ausgewertet, wobei zehn aus der Weiterbildung und je fünf aus der Berufs- und der Hochschulbildung stammen. Darüber hinaus fließen Resultate aus 21 kontrastiven ExpertInneninterviews aus der Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung ein, wodurch eine detailliertere Analyse möglich wird.

2.3 Konvergenzen und Divergenzen vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens

Im Vergleich der institutionellen Selbstbeschreibungen aus Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung lassen sich drei arbeitsfeldbezogene Differenzen rekonstruieren. Erstens finden sich in den Texten spezifische Bezeichnungen für die Adressatinnen und Adressaten. Zweitens lassen sich die drei Arbeitsfelder hinsichtlich ihrer formalen Bezugnahme auf das lebenslange Lernen separieren. Drittens unterscheiden sich die pädagogischen Arbeitsfelder hinsichtlich ihrer Kooperationsaktivitäten mit anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen.

Im Kontrast zu diesen arbeitsfeldspezifischen Unterschieden finden sich in den institutionellen Selbstbeschreibungen vier Aspekte, die auf die Tendenz der ar-

beitsfeldübergreifenden Annäherung hindeuten. Erstens bildet die Beratung in allen drei pädagogischen Arbeitsfeldern einen gemeinsamen Fokus. Dabei ist diese pädagogische Kernaktivität, in der die individuelle Fallarbeit am deutlichsten zum Ausdruck kommt (Nittel/Tippelt/Dellori/Siewert-Kölle 2014, S. 86), jeweils auf die Adressatinnen und Adressaten bezogen. Zweitens wird deren Bildung in den untersuchten institutionellen Selbstbeschreibungen als organisationales Ziel beschrieben und arbeitsfeldspezifisch kontextualisiert. Vor dem Hintergrund pluraler Bildungsmodelle wird dieser Terminus in der Berufsbildung mit dem Erwerb von Schul- und Ausbildungsabschlüssen in Verbindung gebracht. In der Hochschulbildung wird Bildung mit wissenschaftlich fundierten und beruflich anschlussfähigen Zertifikaten verbunden. In der Weiterbildung erhält der Terminus einen Bezug zum Lebenslauf der Adressatinnen und Adressaten und ihres selbstgesteuerten Lernens. Drittens dokumentiert sich in den analysierten Dokumenten die Bedeutung von interorganisationalen Kooperationen. Sie werden in den drei pädagogischen Arbeitsfeldern in vergleichbarer Weise akzentuiert und ihre Relevanz bei der Bereitstellung von Bildungsangeboten betont. Zudem wird die arbeitsfeldübergreifende Zusammenarbeit als Voraussetzung für die Übergangsgestaltung der Adressatinnen und Adressaten in ein nachgeschaltetes Arbeitsfeld des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens beschrieben. Schließlich werden Kooperationen genutzt, um die Lernprozesse des eigenen Personals zu forcieren. Viertens wird dem Thema Qualität eine zentrale Bedeutung beigemessen. Dies zeigt sich nicht nur darin, dass Qualitätssicherung als zentrale organisationale Aufgabe beschrieben wird. Darüber hinaus finden sich in den Dokumenten unterschiedlichste Indikatoren, Verfahren und Maßnahmen, die zur Sicherung von Qualität dienen.

Die arbeitsfeldübergreifende Thematisierung der vier Säulen Beratung, Qualität, Kooperation und Bildung durchzieht auch die ExpertInneninterviews. Sowohl die Leitungen der Berufs- als auch der Hochschulen sowie die der befragten Weiterbildungseinrichtungen konstatieren die Relevanz dieser zentralen organisationalen Aufgaben. Kooperationsanlässe ergeben sich beispielsweise über einen fachlichen Austausch zwischen Hoch- und Berufsschulen oder über das Verständigen über individuelle SchülerInnenbiografien zwischen den Ausbildungsstätten und anderen Schulen. Ein Symptom für das Verhältnis auf Augenhöhe zwischen den Bildungssegmenten spiegelt sich in der Kritik von Organisationen der beruflichen Bildung an den Universitäten wider: „Da sehen Sie, das ist eine Schule der Integration. Da sind GANZ viele mit Migrationshintergrund, ja, und das ist eine GANZ hohe gesellschaftliche Relevanz, die die beruflichen Schulen haben und es ist überhaupt nicht nachvollziehbar, warum wir in der Diskussion so wenig an Stimmen haben“ (LOEB, Leitung einer berufsbildenden Schule). Demzufolge kritisieren heute auch die formal niedrig gestellten Institutionen die formal höheren.

2.4 Fazit

Die Annäherungsprozesse von Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung dokumentieren sich sowohl in den institutionellen Selbstbeschreibungen von pädagogischen Einrichtungen als auch im ExpertInnenwissen der entsprechenden Leitungskräfte. Indikatoren für diesen Prozess bilden auf semantischer Ebene die vier arbeitsfeldübergreifenden Schwerpunkte der Beratung, Bildung, Kooperation und Qualität. Immer wieder werden von den Expertinnen und Experten aus allen Bildungsbereichen Veränderungen skizziert, die angesichts aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen auf die Organisationen und Einrichtungen wirken. Der alle Bildungssegmente beeinflussende demografische Wandel, die Integration der Flüchtlinge in die Gesellschaft über das Bildungssystem und den Arbeitsmarkt sowie die Inklusionsbestrebungen sind herausfordernde Aufgaben, die kollektive Prozesse und heteronome Systembedingungen betreffen, jedoch vielmehr als Impuls für eine stärkere Vernetzung begriffen werden. Demzufolge wird nur über einen Ausbau respektive die Intensivierung der interorganisationalen Kooperationen eine Bewältigung der Herausforderungen gelingen.

3 Jenseits der ersten Schwelle – erwerbslebenslange Berufsorientierung als Element einer erweiterten Beruflichkeit

Infolge zahlreicher bildungspolitischer Initiativen der letzten Jahre können mittlerweile beruflich ausgebildete Fachkräfte in jedem Bundesland auch ohne Abitur ein zu ihrem Ausbildungsberuf affines Bachelorstudium aufnehmen. Gleichzeitig steht Studierenden, die den Hochschulzugang über ihre berufliche Qualifizierung erhalten und die berufstätig sind, eine zunehmende Anzahl an Studiengängen und -formaten offen, die speziell mit Blick auf ihre Bedarfe und Anforderungen konzipiert sind. Diese Formate werden überwiegend von Fachhochschulen angeboten. Die Universitäten bieten im System des lebenslangen Lernens bisher kaum Angebote für Berufstätige und beruflich Qualifizierte.

Angesichts der – zumindest partiellen – Öffnung der (Fach-)Hochschulen für beruflich Qualifizierte und der durchaus steigenden Studierendenzahlen ist irritierend, dass bislang nur wenige wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse über ihre beruflichen Orientierungen und Motivationen vorliegen.

Hier setzt der vorliegende Beitrag an: Ausgehend von dem theoretischen Konzept einer erweiterten Beruflichkeit werden Befragungsergebnisse über die Orientierungen und insbesondere über die beruflichen Entwicklungsabsichten berufsbegleitend Studierender im MINT-Bereich präsentiert. Die empirischen Ergebnisse wurden im Rahmen des durch die Hans-Böckler-Stiftung geförderten Projektes *„Durchlässigkeit in MINT-Berufen. Qualifizierungswege in beruflicher und hochschulischer Bildung“* von 2014 bis 2017 generiert.[2] Auf Basis der hier analysierten Ergeb-

2 Eine ausführliche Herleitung der theoretischen Rahmung sowie eine umfassendere Beschreibung der methodischen Schritte zur Datenerhebung und -auswertung wurden von Dittmann (2016) veröffentlicht.

nisse werden anschließend Anknüpfungspunkte für die berufspädagogische Forschung und Praxis aufgezeigt und diskutiert.

3.1 Theoretische Perspektive: Beruflichkeit als Rahmung beruflicher Orientierung

Trotz der formell vollzogenen „Neubestimmung der Übergänge zur Hochschule" (Euler 2015, S. 331) stellen sich aus wissenschaftlicher Perspektive Fragen danach, inwiefern sich mit einem berufsbegleitenden Studium berufliche Orientierungen, Orientierungsanforderungen und berufliche Entwicklungsabsichten jenseits der ersten und zweiten Schwelle verbinden. Denn die mit der Hochschulöffnung bildungspolitisch forcierte „funktionale Balance zwischen beruflicher und akademischer Bildung" und die „Verzahnung der beiden Bildungsbereiche" (Wissenschaftsrat (WR) 2014, S. 7) münden nicht in einer Erweiterung des wissenschaftlichen Theoriebestandes (Meyer 2014, S. 2). Noch fehlt es disziplinübergreifend an theoretischen Ansätzen, mit denen sich erwerbslebenslange berufliche Orientierungen jenseits der ersten Berufswahl *einerseits* einzelfallübergreifend analysieren lassen (etwa für Angehörige bestimmter Berufsgruppen) und mit denen *andererseits* subjektive Erfahrungs- und Deutungshorizonte erfasst werden können. Dies ist insofern von Relevanz, da ältere Forschungsergebnisse über die Motive und Absichten berufsbegleitend Studierender nahelegen, dass berufliche Orientierung, verstanden als zukunftsbezogenes berufliches Handeln und Planen, in erster Linie durch die das *Subjekt umgebenden Strukturen berufsförmiger Arbeit* geprägt werden.

Gerade die *Berufspädagogik* liefert theoretische Ansätze, mit denen nach der „Relevanz der Kategorie ‚Arbeit' für den Subjektbegriff" (Tillmann 1980, S. 956) gefragt werden kann: Im Folgenden wird diskutiert, inwieweit (erweiterte) Beruflichkeit, als das zentrale „Organisationsprinzip von Arbeit, Erwerb und Qualifikation" (Meyer 2000, S. 13) als analytische Leitkategorie für die Analyse beruflicher Orientierung jenseits der ersten Berufswahlentscheidung und im Kontext der Hochschulöffnung dienen kann. Beruflichkeit wird dazu um das Konzept beruflicher Sozialisation (u. a. Lempert/Hoff/Lappe 1980) erweitert.

Beruflichkeit meint „das den empirischen Berufsphänomenen (den „real existierenden" Berufen) jeweils zugrunde liegende Formprinzip" (Kutscha 2008, S. 2) des Tausches von Geld gegen Arbeitskraft. Dabei ist zu beachten, dass ein rein berufsfachliches Verständnis von Beruf und Beruflichkeit verkürzt ist. Es fasst den Berufsbegriff zu eng und definiert ihn vor allem über qualifikationsspezifische Aspekte. Demgegenüber ist auf weitere Dimensionen und Funktionen von Beruf und Beruflichkeit zu verweisen, die jenseits der Fachlichkeit liegen:

Das Konzept *erweiterter* Beruflichkeit (u. a. Daheim 1967; Hartmann 1968; Hesse 1972, 1981; Meyer 2000) beschreibt die soziale Organisation von Arbeit in einem mehrdimensionalen, überfachlichen Sinne. Es ist in diesem Verständnis unabhängig von arbeitsmarktspezifischen Segmentierungen oder Qualifikationsanforderungen. Erweiterte Beruflichkeit manifestiert sich in zwei Dimensionen, in denen die Beruflichkeit prozesshaft gesteigert werden kann („Verberuflichung"). In der

Klaus Berger (Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB), Christian Dittmann (Leibniz-Universität Hannover), Barbara Lindemann (Ludwig-Maximilians-Universität München), Rita Meyer (Leibniz-Universität Hannover), Dieter Nittel (Goethe-Universität Frankfurt) & Johannes Wahl (Goethe-Universität Frankfurt)

ersten, *„sozialen Dimension“* bezieht sich dies auf die Vergemeinschaftung sozialer Orientierungen; in der zweiten, der *„fachlichen Dimension“* auf die Systematisierung des Wissens (Meyer 2000, S. 39 ff.). Sofern die Beruflichkeit im Verlauf des Erwerbslebens durch soziale Orientierungen und Systematisierung von Wissen gesteigert wird, deuten sich Prozesse von „Professionalisierung“ (Meyer 2000, S. 50 ff.) an.

Davon ausgehend, dass berufliche Orientierung auf der Subjektebene ein durch unterschiedliche Faktoren beeinflusster Prozess ist, der auf die Steigerung der subjektiven Beruflichkeit zielt, lassen sich diese Phänomene beruflicher Orientierung jenseits der ersten und zweiten Schwelle mit dem Konzept der Beruflichkeit rahmen. Die Realisierung beruflicher Entwicklungsvorstellungen lässt sich dabei in den o. g. Dimensionen der sozialen Orientierung und der Systematisierung von Wissen deuten:

In *sozialer Dimension* lässt sich berufliche Orientierung unter Bezugnahme auf vorliegende Studien als intentionaler Prozess beschreiben, bei dem es den Subjekten darum geht, im Rahmen der hierarchisch organisierten Arbeit selbstbestimmt(er) und autonom(er) zu handeln (u. a. Kruse 2002; Oestreicher 2014; Schmiede 2015; Vieth 1995). Mit Blick auf unterschiedlich professionalisierte Berufsgruppen wird z. B. die stärkere Eingebundenheit in berufsgruppenspezifische Netzwerke und ein direkterer KlientInnenbezug angestrebt (Stellenwert und Verantwortung der persönlichen Arbeit gegenüber Kundinnen und Kunden, Kolleginnen und Kollegen oder Vorgesetzten), verbunden mit einer höheren Sicherheit des Arbeitsplatzes und einem höheren Gehalt.

In *fachlicher Dimension* ist berufliche Orientierung darauf gerichtet, berufsbezogenes Wissen im Erwerbsleben zu systematisieren, zu vertiefen und zu erweitern. „Berufsbezogenes Wissen“ meint dabei berufsfachliches Wissen genauso wie abstrakteres, reflexionsbasiertes Problemlösungs-, Deutungs- und Erfahrungswissen (u. a. Kreutz/Meyer 2015; Kruse 2012; Kurtz 2014; Schicke 2014).

Erweitert man diese prozesshaft angelegten Dimensionen von Verberuflichung und Professionalisierung (Vergemeinschaftung sozialer Orientierung und Systematisierungsgrad des Wissens) durch die Theorien zur beruflichen Sozialisation (u. a. Lempert/Hoff/Lappe 1980), die wie eingangs gefordert die das *Subjekt umgebenden Strukturen berufsförmiger Arbeit* fokussieren, lässt sich ein theoriebasierter Rahmen für die Untersuchung beruflicher Orientierung aufspannen. Dieser Rahmen ermöglicht es, erhobene Orientierungen entlang unterschiedlicher Einflussfaktoren in den beiden geschilderten Dimensionen von Beruflichkeit empirisch zu analysieren.

3.2 Empirische Perspektive: berufliche Orientierungen berufsbegleitend Studierender im MINT-Bereich

Im Rahmen der empirischen Untersuchung wurden 28 Interviews mit beruflichen MINT-Fachkräften über ihre Beweggründe zur Aufnahme eines Studiums

neben ihrem Beruf ausgewertet. Der Fokus der qualitativen, inhaltsanalytischen Auswertung lag dabei auf den oben dargestellten Faktoren, die zusammengefasst und in den Dimensionen von Beruflichkeit gedeutet werden.

Zwei Ergebnisse der Auswertung sind mit Blick auf die übergeordneten Fragen dieses Beitrages nach Zielen, Art und Ausgestaltung des lebenslangen Lernens sowie dabei konvergierenden als auch divergierenden Prozessen zentral:

Erstens resultiert die Studienmotivation der Befragten aus dem *Abgleich beruflicher Entwicklungsmöglichkeiten* mit denen von Angehörigen höher professionalisierter Berufsgruppen. Diese arbeiten in Positionen und unter Bedingungen, die die Studierenden ihrerseits durch den Abschluss ihres Studiums anstreben. *Zweitens* zeigt die Analyse, dass die Studierenden dabei formalen Bildungsabschlüssen (beruflichen gegenüber akademischen) eine hohe Relevanz zur Realisierung der angestrebten beruflichen Positionen zuschreiben: Die Angehörigen von stärker professionalisierten Berufsgruppen als Rollenmodelle, an denen sich die Befragten orientieren, haben allesamt einen *akademischen* Abschluss:

„Also es wird auch zumindest bei mir in der Firma kein Unterschied gemacht, ob man Chemielaborant oder Techniker ist. Ich habe halt immer wieder festgestellt: Entweder man ist Akademiker, oder man ist kein Akademiker!“

(Berufsbegleitend Studierender eines naturwissenschaftlichen Faches mit naturwissenschaftlicher Berufsausbildung)

In der theoretischen Deutungsperspektive erweiterter Beruflichkeit zeigt sich in *sozialer Dimension,* dass sich die Studierenden eine Entwicklung ihres Einkommens, der Sicherheit ihres Arbeitsplatzes sowie mehr Autonomie und Handlungsspielräume in ihrer Arbeit erhoffen. In *fachlicher Dimension* gedeutet zielt das Studium auf die Vertiefung und Erweiterung beruflicher Wissensbestände und Fähigkeiten.

Insgesamt zeigt die Analyse der empirischen Befragung somit, dass berufliche Entwicklungsmöglichkeiten auf Basis ihrer beruflichen Aus- und Weiterbildungen sowohl in sozialer als auch fachlicher Dimension *begrenzt* wahrgenommen werden:

„Und es ist dabei auch aufgefallen: Wir hatten damals bei uns auch viele Akademiker, Ingenieure hauptsächlich. Überdurchschnittlich viele. Mir ist halt aufgefallen, dass diese Leute aufgrund ihrer Qualifikation in eine Entwicklerstelle oder Gruppenleiterstelle gekommen sind. Und wenn man halt ***nur*** *Chemielaborant geblieben ist ...“*

(Berufsbegleitend Studierender eines naturwissenschaftlichen Faches mit naturwissenschaftlicher Berufsausbildung)

Zugleich wird die Studienentscheidung trotz der wahrgenommenen Begrenzungen *nicht* mit dem Wunsch nach einem grundsätzlichen beruflichen Umstieg verbunden. Vielmehr zeigen die Ergebnisse, dass die Befragten nach wie vor motiviert sind, in ihrem ursprünglich gewählten Berufsfeld zu arbeiten.

3.3 Anknüpfungspunkte für die Forschung und Praxis

Anknüpfungspunkte für wissenschaftliche Diskurse um die Gestaltungspraxis des „pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens“ ergeben sich aus folgenden Punkten:

Erstens werden durch die Aufhebung der Begrenzungen des Hochschulzugangs und den Ausbau berufsbegleitender Studienformate beruflich-soziale Entwicklungen – im Sinne von Aufstieg und Karriere – von vormals wenig professionalisierten Berufsgruppen möglich. Damit werden *zweitens* Hochschulen zumindest in der Perspektive der berufsbegleitend Studierenden Lernorte der beruflichen Bildung, an denen sie ihre individuelle Beruflichkeit steigern (wollen). Ob und inwiefern sich aber *tatsächlich* mit einem berufsbegleitenden Studium der Wunsch nach einer gesteigerten Beruflichkeit einzelner Personen oder auch einer Berufsgruppe realisieren lässt, kann sich jedoch nur in der (sich an das Studium anschließenden) Realität der weiteren beruflichen Entwicklung zeigen.

4 Lückenbüßer im System – kollektive Interessenvertretungen in der betrieblichen Weiterbildung

Betriebsräte übernehmen eine wichtige Schnittstellenaufgabe in der sozialpartnerschaftlichen Gestaltung betrieblicher Weiterbildung, zumal hier eine koordinierte Verantwortungsübernahme zwischen Sozialpartnern und Staat weitgehend fehlt. Um dabei motiviert und sachkundig handeln zu können, brauchen sie externe Unterstützung. Der Zugang zu den bestehenden Unterstützungsangeboten setzt häufig bereits ein hohes Engagement der Betriebsräte zur Mitgestaltung der betrieblichen Weiterbildung voraus. Hinweise für eine zielgruppengerechtere Weiterentwicklung der bestehenden Unterstützungsstrukturen erbrachte das Projekt „Unterstützung der Interessenvertretung in der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland und Österreich“.

Das Ziel des Deutschen Bildungsrats (1970), die Weiterbildung in Deutschland zur 4. Säule des Bildungssystems auszubauen, stand in den letzten Jahrzehnten immer wieder auf der bildungspolitischen Agenda. Rückblickend kam Sauter (1998) bereits im ausgehenden letzten Jahrhundert zu dem auch heute noch zutreffenden Schluss, dass sich mit den Aufstiegsfortbildungen nur ein sehr kleiner Teil der Weiterbildung als organisierter Teil des Bildungssystems etablieren konnte und mit dem Vorrang des Subsidiaritätsprinzips die Weiterbildung überwiegend marktförmig organisiert blieb. Im Rahmen einer „Allianz für Aus- und Weiterbildung“ zielt die aktuelle bundesdeutsche Bildungspolitik darauf ab, das Individuum angesichts globalisierungsbedingter ökonomischer Herausforderungen und der Erfordernisse am Arbeitsmarkt als Subjekt des lebenslangen Lernens zu fördern. Während staatliche Programme Transparenz und nachfrageorientierte Anreize zur individuellen beruflichen Weiterbildung schaffen sollen, delegiert der Staat die Verantwortung für die betriebliche Weiterbildung an die Sozialparteien.

Da die Gewerkschaften mit ihren bildungspolitischen Forderungen nach einem Bundesweiterbildungsgesetz zur Schaffung verbindlicher Qualitätsstandards in der Weiterbildung weitgehend erfolglos blieben, setzen sie seit den 2000er Jahren vermehrt auf tarifliche Qualifizierungsregelungen, die derzeit schätzungsweise für ein Viertel aller Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer gelten (Bahnmüller 2015). Da diese tariflichen Regelungen häufig nur Empfehlungscharakter haben, liegt deren betriebsspezifische Ausgestaltung bei den Betriebsparteien. Bei der Implementierung betrieblicher Weiterbildungsstrukturen sollen „Betriebs- und Personalräte als Bildungspartner" der Geschäftsführungen und Personalverantwortlichen agieren (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013, S. 20).

4.1 Betriebliche Weiterbildung und Anforderungen an Betriebsräte

Fürstenberg (2000) wies bereits 1958 darauf hin, dass die Betriebsratspraxis mit drei Problemstellungen konfrontiert ist. Als Repräsentationsproblem bezeichnete er die Notwendigkeit, heterogene Belegschaftsinteressen zu integrieren und zu repräsentieren. Da Weiterbildung jedoch nicht zu den zentralen Themen gehört, mit denen sich Beschäftigte an den Betriebsrat wenden, sehen sich die Interessenvertretungen oft nicht unbedingt legitimiert hier ein verstärktes Engagement zu zeigen.

Die vom Gesetzgeber festgelegten Grundsätze der Zusammenarbeit zwischen Betriebsrat und Arbeitgeber verpflichten den Betriebsrat darüber hinaus, die ArbeitnehmerInneninteressen in Einklang mit den Betriebsinteressen zu bringen (Integrationsproblem). Auch wenn bildungsökonomische Theorieansätze darauf verweisen, dass ArbeitnehmerInnen- und ArbeitgeberInneninteressen bei der betrieblichen Weiterbildung weitgehend deckungsgleich sind (Backes-Gellner/Frick/Sadowski 1997), zeigen empirische Studien, dass Fragen der betrieblichen Weiterbildung von den Betriebsräten vermehrt als Problembereiche benannt werden (z. B. Schäfer 2008). Hierin drückt sich möglicherweise auch eine Reaktion der Interessenvertretungen auf die dritte von Fürstenberg identifizierte Problemstellung aus. So können die von den Gewerkschaften initiierten Qualifizierungstarifverträge Betriebsräte zwar einerseits beim Weiterbildungsthema unterstützen. Da sich jedoch viele Betriebsräte mit diesem komplexen Thema schwertun, können diese Tarifregelungen auch zu einem gewerkschaftlichen Erwartungsdruck führen, der je nach Dringlichkeit konkurrierender traditioneller Kernthemen von Betriebsräten als Überforderung erlebt werden kann (Solidaritätsproblem). Dies gilt umso mehr, als die Interessenvertretungen bei betrieblichen Bildungsmaßnahmen zwar auch in ihrer Kontrollfunktion, mehr noch aber in ihrer Gestaltungsfunktion gefordert sind.

Vor diesem Hintergrund untersuchten wir, welche Unterstützung angesichts der Bedarfe und Bedürfnisse der Betriebsräte sinnvoll ist und welche Handlungsempfehlungen sich daraus für Politik und Praxis ableiten lassen. Für die Untersuchung wurden ExpertInneninterviews mit Sachverständigen, Anbietern von Unterstützung und mit Betriebsratsmitgliedern sowie Fallstudien zur Praxis externer

Klaus Berger (Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB), Christian Dittmann (Leibniz-Universität Hannover), Barbara Lindemann (Ludwig-Maximilians-Universität München), Rita Meyer (Leibniz-Universität Hannover), Dieter Nittel (Goethe-Universität Frankfurt) & Johannes Wahl (Goethe-Universität Frankfurt)

Betriebsräteunterstützung durchgeführt (Iller/Berger/George/Hauser-Ditz/Wiß 2016).

4.2 Unterstützungsformate und Unterstützungsbedarf

Unzureichende zeitliche, personelle und fachliche Ressourcen führen dazu, dass Betriebsräte bei Fragen der betrieblichen Weiterbildung meist hinter ihren gesetzlich eingeräumten Beteiligungsmöglichkeiten zurückbleiben. Damit Betriebsräte ihren Aufgaben beim Aufbau betrieblicher Weiterbildungsstrukturen im Interesse der Beschäftigten besser gerecht werden können, stellen gewerkschaftliche, öffentlich-rechtliche sowie kommerzielle Anbieter unterschiedliche Unterstützungsformate bereit. Diese reichen von schriftlichen Handlungshilfen über Seminare und bedarfsorientierte Inhouse-Schulungen bis hin zu einzelbetrieblicher Beratung oder dem Coaching von Betriebsratsgremien. Zudem kann auch die Förderung des horizontalen Austauschs über den Aufbau von Betriebsratsnetzwerken eine Form der Unterstützung sein. Dabei gilt, dass die jeweiligen Anbieter unterschiedliche Unterstützungsformen parallel vorhalten und in unterschiedlicher Weise kombinieren können. Als Anbieter treten meist Gewerkschaften, ihnen nahestehende Bildungseinrichtungen, Arbeiterkammern und teils öffentlich finanzierte Technologieberatungsstellen, aber auch kommerzielle Firmen auf. Die Reichweite ihrer Unterstützungsangebote ist meist auf Tarifbereiche oder Branchen sowie regional beschränkt.

Die Befunde aus den Betriebsräteinterviews verdeutlichen, dass die hierzu bereitstehenden Unterstützungsangebote folgende Aspekte verstärkt berücksichtigen sollten:

Zugangsarten

Bei den Zugangsarten der Unterstützungsangebote kann zwischen Angeboten mit Komm- und Geh-Struktur unterschieden werden. Unterstützungsangebote mit einer Komm-Struktur setzen bereits ein entsprechendes Problembewusstsein für Fragen der betrieblichen Weiterbildung und die Eigeninitiative der Betriebsräte voraus. Sie erreichen damit jedoch nicht die vermutlich große Zahl der Betriebsräte, für die betriebliche Weiterbildung nur ein nachrangiges Thema ist. Die Erfahrung der Betriebsräte, die sich hier gestaltend engagieren wollen, zeigt, dass die Verzahnung von Angeboten mit Komm- und Geh-Strukturen den Zugang zu betriebsspezifischen Unterstützungsangeboten fördern kann. So könnte in Grundlagenseminaren und Informationsveranstaltungen, die eine größere Breitenwirkung haben, z. B. gezielt auf prozessbegleitende Beratungs- und Unterstützungsangebote hingewiesen werden.

Informationsstrategie

Bei der gezielten Suche nach Unterstützungsangeboten in der betrieblichen Weiterbildung sind systematische Informationen über Internetportale oder Programmbroschüren meist auf das Angebot von Betriebsräteschulungen begrenzt.

Informationen zu betriebsspezifischen Beratungsangeboten erhielten die von uns interviewten Betriebsräte eher zufällig und abhängig von persönlichen Netzwerken. Eine systematische Informationsstrategie z. B. über gewerkschaftliche Verwaltungsstellen ist nur ansatzweise erkennbar und ausbaufähig. Gemeinsam mit in der Weiterbildungsförderung aktiven Betriebsräten könnte ein flächendeckendes Beratungs- und Wegweiser-Netzwerk in der betrieblichen Weiterbildung geknüpft werden.

Finanzierung

Derartige Beratungsnetzwerke setzen letztlich eine Finanzierung voraus, wie sie z. B. auch in der aktuellen ESF-Förderperiode über die ESF-Sozialpartnerrichtlinie ermöglicht wird. Im Gegensatz zu befristet finanzierten Unterstützungsprojekten zeigen Ansätze mit einer dauerhaften Grundfinanzierung allerdings eine größere Nachhaltigkeit. So wäre die AgenturQ, die auf der Grundlage eines Tarifvertrages zur Qualifizierung in der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württemberg seit dem Jahr 2001 paritätisch finanziert wird, ein ausbaufähiges Beispiel für nachhaltige Unterstützungsstrukturen in der betrieblichen Weiterbildung.

Unterstützungsfelder

Bei der Reflexion ihrer Handlungsmöglichkeiten und des Unterstützungsbedarfs in der betrieblichen Weiterbildung thematisieren die Betriebsräte vier Handlungsfelder, in denen sie Unterstützungsangebote erwarten und die ihnen behilflich sein können, die von Fürstenberg (2000) benannten Problemstellungen, nämlich das Repräsentations-, Integrations- und Solidaritätsproblem auch beim komplexen Weiterbildungsthema konstruktiv aufzugreifen:

- Informationen zum Aufbau betrieblicher Weiterbildungsstrukturen,
- Beratung und Moderation in Verhandlungen mit der Arbeitgeberseite,
- Kommunikation mit der Belegschaft,
- betriebsratsinterne Arbeitsorganisation.

4.3 Resümee

Der Ausbau von externen Unterstützungs- und Beratungsstrukturen für betriebliche Interessenvertretungen und weitere Akteure in der betrieblichen Weiterbildung bedarf einer gemeinsam von Staat und Sozialparteien getragenen Koordination und Verantwortungsübernahme für die betriebliche Weiterbildung. Mindeststandards in der Weiterbildungsqualität, wie sie z. B. für die betriebliche Berufsausbildung im Berufsbildungsgesetz verankert sind, könnten hierzu ebenso beitragen wie tarifliche Regelungen zu verbindlichen Weiterbildungsansprüchen für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Mit der überbetrieblichen Unterstützung durch Weiterbildungsberatungsagenturen und -netzwerke könnten sich betriebliche Interessenvertretungen von „Lückenbüßern“ zu „Treibern“ beim Aufbau betrieblicher Weiterbildungsstrukturen entwickeln.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

Backes-Gellner, Uschi/Frick, Bernd/Sadowski, Dieter (1997): Codetermination and personnel policies of German firms: The influence of works councils on turnover and further training. In: The International Journal of Human Resource Management, 3, S. 328–347.

Bahnmüller, Reinhard (2015): Tarifvertragliche Weiterbildungsregulierung in Deutschland. Formen, Effekte und Perspektiven für überbetriebliche Weiterbildungsfonds. In: Berger, Klaus et al. (Hrsg.): Sozialpartnerschaftliches Handeln in der betrieblichen Weiterbildung. Bielefeld, S. 61–77.

Bohnsack, Ralf (2010): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Friebertshäuser, Barbara et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim, S. 205–218.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): Berufliche Weiterbildung im Betrieb. Info- und Toolbox für Personalverantwortliche, Betriebs- und Personalräte. Bonn.

Daheim, Hansjürgen (1967): Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Köln, Berlin.

Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. 2. Aufl. Stuttgart.

Dittmann, Christian (2016): Mit Berufserfahrung an die Hochschule. Orientierungen berufsbegleitend Studierender im MINT-Bereich. Münster/New York.

Drieschner, Elmar/Gaus, Detlef (2012): Kindergarten und Grundschule zwischen Differenzierung und Integration. Modellannahmen über Strukturen und Prozesse der Systementwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58, S. 541–560.

Enders, Jürgen (2010): Hochschulen und Fachhochschulen. In: Simon, Dagmar et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden, S. 443–456.

Euler, Dieter (2015): Zur (Neu-)Bestimmung des Verhältnisses von Berufs- und Hochschulbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 111, S. 321–332.

Fend, Helmut (2007): Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden.

Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. 3. Aufl. Wiesbaden.

Fürstenberg, Friedrich (2000): Arbeitsbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel. München, Mering.

Hartmann, Heinz (1968): Arbeit, Beruf, Profession. In: Soziale Welt, 19, S. 193–216.

Hesse, Hans A. (1972): Berufe im Wandel. Stuttgart.

Hesse, Hans A. (1981): Wandel der Berufe – Ende der Qualifikationen? In: arbeiten + lernen, 18, S. 9–12.

Iller, Carola/Berger, Klaus/George, Julia/Hauser-Ditz, Axel/Wiß, Tobias (2016): Unterstützung der Interessenvertretung in der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland und Österreich. Reihe: Study der Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 322. Düsseldorf.

Kreutz, Maren/Meyer, Rita (2015): „Große Schatten werfen ihre Ereignisse hinter sich" – Alte und neue Herausforderungen einer berufsbezogenen Didaktik an Hochschu-

len. In: Elsholz, Uwe (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld, S. 231–244.

Kruse, Wilfried (2002): Selbstmanagement und Beruflichkeit: Was wird beim Übergang ins Arbeitsleben gelernt? In: Kuda, Eva/Strauß, Jürgen (Hrsg.): Arbeitnehmer als Unternehmer? Herausforderungen für Gewerkschaften und berufliche Bildung. Hamburg, S. 145–159.

Kruse, Wilfried (2012): Wechselfälle der Arbeit – Beruflichkeit als Risiko? In: Bolder, Axel et al. (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biografischem Projekt. Wiesbaden, S. 269–282.

Kurtz, Thomas (2014): Pädagogische Professionalität aus soziologischer Perspektive. In: Schwarz, Martin P. et al. (Hrsg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Bad Heilbrunn, S. 206–220.

Kutscha, Günter (2008): Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 14, S. 1–12. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf (13.02.2016).

Lempert, Wolfgang/Hoff, Ernst-H./Lappe, Lothar (1980): Konzeptionen zur Analyse der Sozialisation durch Arbeit. Theoretische Vorstudien für eine empirische Untersuchung. Berlin.

Luhmann, Niklas (2006): Organisation und Entscheidung. 2. Aufl. Wiesbaden.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, Susanne et al. (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden, S. 465–479.

Meyer, Rita (2000): Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster.

Meyer, Rita (2014): Berufsorientierung im Kontext des Lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 27, S. 1–21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe27/meyer_bwpat27.pdf (14.04.2016).

Nittel, Dieter/Tippelt, Rudolf/Dellori, Claudia/Siewert-Kölle, Andrea (2014): Gemeinsamkeiten und Unterschiede der pädagogischen Berufsgruppen. In: Nittel, Dieter et al. (Hrsg.): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim, S. 60–101.

Oestreicher, Elke (2014): Wissenstransfer in Professionen. Grundlagen, Bedingungen und Optionen. Opladen, Berlin, Toronto.

Sauter, Edgar (1998): Pro und Contra von Regulierungen im Weiterbildungsbereich. In: von Weizsäcker, Robert K. (Hrsg.): Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens. Berlin, S. 309–326.

Schäfer, Claus (2008): Die WSI-Betriebsrätebefragung 2007 – Methoden und ausgewählte Ergebnisse. In: WSI-Mitteilungen, 6, S. 291–296.

Schicke, Hildegard (2014): Beruflicher Übergang im Kontext reflexiv individualisierter Beruflichkeit. In: von Felden, Heide et al. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden, S. 85–109.

Klaus Berger (Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB), Christian Dittmann (Leibniz-Universität Hannover), Barbara Lindemann (Ludwig-Maximilians-Universität München), Rita Meyer (Leibniz-Universität Hannover), Dieter Nittel (Goethe-Universität Frankfurt) & Johannes Wahl (Goethe-Universität Frankfurt)

Schmiede, Rudi (2015): Verberuflichung oder Entberuflichung? Einige Befunde aus der Arbeits- und Bildungssoziologie. In: Ziegler, Birgit (Hrsg.): Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen. Bielefeld, S. 81–102.

Tippelt, Rudolf/Lindemann, Barbara (2016): Lernende Regionen und Kooperationen: Organische Solidarität als Herausforderung. In: Berndt, Constanze et al. (Hrsg.): Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum. Bad Heilbrunn, S. 203–213.

Tippelt, Rudolf/Nittel, Dieter (2016): Das Theorem „Arbeitsteilung" bei E. Durkheim als Inspiration für Analysen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens? In: Schröer, Andreas et al. (Hrsg.): Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden, S. 137–145.

Vieth, Peter (1995): Kontrollierte Autonomie. Neue Herausforderungen für die Arbeitspsychologie. Heidelberg.

Wissenschaftsrat der Bundesregierung (WR) (Hrsg.) (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Online: http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf (15.04.2016).

AbsolventInnen der Berufsbildung als neue Zielgruppe der wissenschaftlichen Weiterbildung – Bedarfsanalyse, Anforderungen, Rahmenbedingungen und Handlungsansätze am Beispiel der Mikrosystemtechnik

Linda Vieback (Hochschule Magdeburg-Stendal), Stefan Brämer (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) & Jürgen Maretzki (Hochschule Magdeburg-Stendal)

Abstract

Die Wissensbestände der Fachkräfte der Schlüsseltechnologien (z. B. Mikrosystemtechnik) unterliegen ständigen technologischen Innovationen und benötigen eine fortlaufende Aktualisierung. Zur Bewältigung dieser Herausforderungen rücken Hochschulen als Weiterbildungsanbieter zunehmend in den Fokus. Die Hochschulen bewegen sich dabei im Spannungsfeld zwischen der Etablierung auf dem Weiterbildungsmarkt, Entwicklung adäquater Weiterbildungsformate und Öffnung für neue (nicht-traditionelle) Zielgruppen.

1 Einleitung

Unternehmen ermöglichen technologischen Fortschritt und Produktinnovationen, die für das wirtschaftliche Wachstum Deutschlands und darüber hinaus essenziell von Bedeutung sind. Damit Unternehmen wettbewerbsfähig bleiben, müssen sie sich kontinuierlich neuen veränderten Umweltbedingungen und Herausforderungen stellen. Das hohe Tempo technologischer Entwicklungen und deren Anforderungen durch immer komplexere Produktionssysteme, die Herausforderungen

der demografischen Veränderungsprozesse, globalisierte Wettbewerbsstrukturen sowie die Entwicklung zu einer Wissensgesellschaft erfordern eine kontinuierliche Anpassung der Unternehmen an die sich ständig ändernden Markt- und Wettbewerbsanforderungen. Damit verbunden ist der wachsende Bedarf an hoch qualifizierten Fachkräften. Die Wissensbestände der Fachkräfte müssen fortlaufend aktualisiert sowie an neue Aufgaben, sich ändernde Bedingungen und technologischen Fortschritt angepasst werden, um die Handlungsfähigkeit im Arbeitsprozess, gerade in Hochtechnologiebereichen, aufrechtzuerhalten.

Da die Hochschulen im Rahmen ihrer Forschung an der Gewinnung neuer Erkenntnisse sowie an Innovationen arbeiten, rücken sie auch als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung zunehmend in den Fokus. Der 2009 verfasste Beschluss der Kultusministerkonferenz ermöglicht den Zugang an Hochschulen auch für nicht-traditionell Studierende, wie z. B. AbsolventInnen der Berufsbildung und InhaberInnen beruflicher Aufstiegsfortbildungsabschlüsse. Die neue Zielgruppe bringt jedoch spezifische Anforderungen mit sich, welche weder durch grundständige Studienformate erfüllt werden, noch werden bereits bestehende Angebote an den Hochschulen diesen Anforderungen gerecht (vgl. Wolters/Geffers 2013, S. 8). Es müssen neue, passfähige und mit der beruflichen Tätigkeit vereinbare Studienmodelle entwickelt werden, welche vorhandene berufliche Kompetenzen, informelle Expertisen, Qualifikationen und Zertifikate einschließen, sich an täglichen Arbeitsprozessen orientieren sowie auf die Vereinbarkeit von Studium (Weiterbildung), Familie und Beruf ausgelegt sind.

Es stellt sich die Frage, wie ein berufsbegleitender Bachelorstudiengang in der Mikrosystemtechnik konzipiert sein muss, um den Bedürfnissen der nicht-traditionell Studierenden sowie den Bedarfen der Unternehmen gerecht zu werden. Der Lehrstuhl Mikrosystemtechnik sowie das Fachgebiet Aufbau- und Verbindungstechnik der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und das Teilprojekt „Teilnehmendengewinnung“ der Hochschule Magdeburg-Stendal des Verbundprojekts „Weiterbildungscampus“ Magdeburg entwickeln in ihren aktuellen Forschungsarbeiten eine Antwort auf diese Fragestellung.

Der Beitrag beschreibt erste Ergebnisse und den aktuellen Stand der Forschungsarbeiten der Forschungsfrage „Teilnehmendengewinnung“ am Beispiel des Pilotprojekts „Mikrosystemtechnik“. Ausgehend von der Beschreibung der Projektarchitektur des Projekts „Weiterbildungscampus Magdeburg“ (Kapitel 2) wird die Forschungsfrage „Teilnehmendengewinnung“ (Kapitel 2.1) sowie das der Forschungsfrage zugrunde liegende Modell der markt- und teilnehmendenzentrierten Studiengangsentwicklung (Kapitel 2.2) vorgestellt. Anschließend wird der Pilot „Mikrosystemtechnik“, welcher als Forschungsfeld dient, in Kapitel 2.3 kurz dargestellt. Den Ausgangspunkt der anschließend dargelegten Forschungsarbeiten bilden Untersuchungen im Rahmen einer Bedarfserhebung. Anschließend folgen die Darstellung sowie erste Ergebnisse der empirischen Erhebungen (Kapitel 3). Auf Grundlage der ersten Ergebnisse werden in Kapitel 4 Handlungsempfehlungen für die Hochschulweiterbildung formuliert.

2 Weiterbildungscampus Magdeburg

Mit der Öffnung der Hochschulen sollen der Fach- und Führungskräftebedarf sichergestellt, lebenslanges Lernen implementiert, Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung gefördert sowie ein schneller Wissenstransfer in die Praxis gewährleistet werden.[1] Diesen Entwicklungen wird aufseiten der Hochschulen Rechnung getragen, indem neben den klassischen Aufgaben von Forschung und Lehre die wissenschaftliche Weiterbildung in allen Hochschulgesetzen der Länder als Aufgabe der Hochschulen verankert ist.

Das Verbundprojekt „Weiterbildungscampus Magdeburg“[2] der Hochschule Magdeburg-Stendal und der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg hat es sich zur Aufgabe gemacht, bedarfsgerechte und nachfrageorientierte wissenschaftliche Weiterbildungsstudiengänge anhand von fünf forschungsleitenden Fragestellungen (Studierfähigkeit, Teilnehmendengewinnung, Curriculaübertragung, Formatentwicklung und Organisationsentwicklung)[3] zu erforschen sowie die Erkenntnisse für die (Weiter-) Entwicklung dieser wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote zu nutzen. Neun Pilotprojekte aus den Bereichen Mathematik-Informatik-Naturwissenschaft-Technik (MINT), Gesundheit und Kreativwirtschaft dienen dem Projekt als Forschungsfelder zur Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie zur Implementierung der aus den Forschungsfragen abgeleiteten Maßnahmen. Die Pilotprojekte sind bereits existierende bzw. neu zu entwickelnde wissenschaftliche Weiterbildungsstudiengänge der genannten Hochschulen. Zwischen den Forschungsfragen und Pilotprojekten agieren ebenfalls institutionsübergreifend die sogenannten Transfer- und Interventionsmanager, die einen schnellen und effektiven Wissenstransfer gewährleisten.

2.1 Forschungsfrage „Teilnehmendengewinnung“

Die Forschungsfrage „Teilnehmendengewinnung“ beschäftigt sich mit der Frage, wie die Gewinnung von Teilnehmenden für wissenschaftliche Weiterbildungsangebote gelingen kann, und zielt dabei auf die Entwicklung eines Konzepts zur Teilnehmendengewinnung, welches bedarfsgerecht auf die Anforderungen (regionaler) ArbeitgeberInnen sowie weiterbildungsinteressierter Berufstätiger ausgerichtet ist. Dem bedarfs- und nachfrageorientierten Ansatz liegt die Sichtweise zugrunde, dass sich die kostenpflichtigen berufsbegleitenden wissenschaftlichen Angebote selbst tragen müssen und Hochschulen vermehrt von den Gebühren der Teilnehmenden abhängig sind. Des Weiteren sind die entwickelten Weiterbildungsformate von Hochschulen Teil des Weiterbildungsmarktes, auf welchem marktförmige Strukturen vorherrschen und „zahlreiche privatrechtlich verfasste Einrichtungen miteinander konkurrieren“ (Banscherus et al. 2016, S. 105). Somit müssen hochschulische Weiterbildungsangebote sowohl die Anforderungen des

1 www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de
2 Das Projekt „Weiterbildungscampus Magdeburg“ wird im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.
3 www.weiterbildungscampus.de

Weiterbildungsmarktes erfüllen als auch den Anforderungen des Hochschul- und Wissenschaftssystems gerecht werden, wodurch sie einer „doppelten Systembindung“ unterliegen (vgl. Banscherus et al. 2016, S. 105). Ausgehend von dieser Betrachtungsweise zielt das zu entwickelnde Konzept der „Teilnehmendengewinnung“ darauf ab, den bestehenden Bedarf sowie die mögliche Nachfrage bereits vor sowie in der Phase der Entwicklung des Angebots zur erfassen bzw. abzuschätzen, damit das Weiterbildungsangebot frühzeitig entsprechend ausgerichtet werden kann. Dementsprechend umfasst das Konzept der „Teilnehmendengewinnung“ u.a. eine Bedarfs-, Motivations- und Konkurrenzanalyse. Innerhalb der Arbeiten ist das Modell der markt- und teilnehmendenzentrierten Studiengangsentwicklung entstanden, auf welchem das Konzept der „Teilnehmendengewinnung“ beruht.

2.2 Das Modell der markt- und teilnehmendenzentrierten Studiengangsentwicklung

Das Modell der markt- und teilnehmendenzentrierten Studiengangsentwicklung ist aus einer Marktperspektive bzw. aus der Perspektive des strategischen Marketings heraus zu verstehen und verfolgt einen nachfrageorientierten, im Gegensatz zum angebotsorientierten, Ansatz.

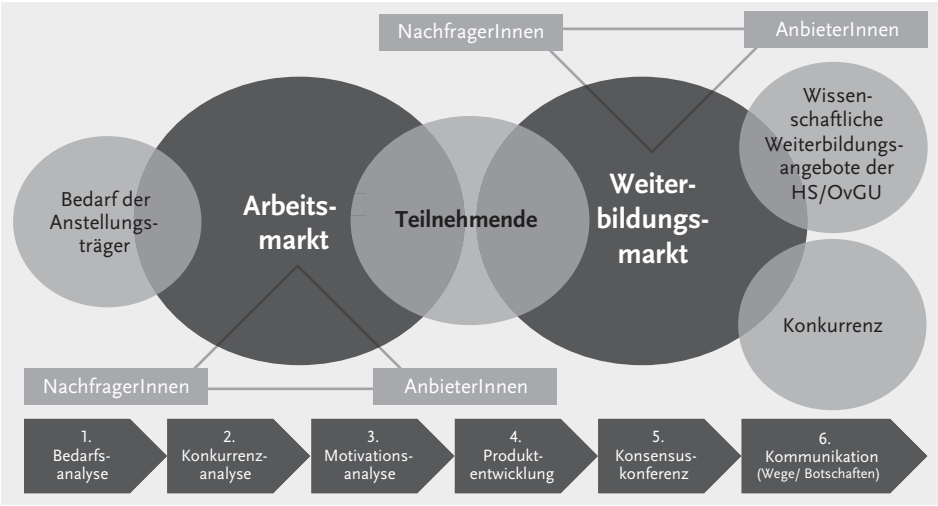

Abb. 1 Das Modell der markt- und teilnehmendenzentrierten Studiengangsentwicklung

Es stellt ein Strukturmodell mit Prozesselementen dar und zielt zum einen darauf ab, attraktive Studienangebote zu entwickeln, die durch das Durchlaufen der einzelnen Prozessschritte [siehe Modell (1)–(6)] und der dementsprechenden motivations- und bedarfsgerechten Gestaltung eine hohe Akzeptanz aufweisen, und zum anderen zielt es darauf ab, die entstandenen Angebote wirkungsvoll zu kommunizieren.

Innerhalb des Modells werden zwei Märkte betrachtet:

1. der Arbeitsmarkt, auf dem Unternehmen (NachfragerInnen) nach Arbeitskräften suchen und Arbeitskräfte (AnbieterInnen) ihre Arbeitskraft zur Verfügung stellen. (In dieser Auffassung sind daher die traditionellen Begriffsauffassungen von ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerInnen vertauscht.)
2. der Weiterbildungsmarkt, auf dem Unternehmen, Arbeitskräfte sowie potenzielle Teilnehmende (NachfragerInnen) Weiterbildungen in Anspruch nehmen wollen und WeiterbildungsanbieterInnen, wie z. B. freie bzw. privatwirtschaftliche Bildungsträger, Kammern und Hochschulen Weiterbildungen anbieten.

Auf beiden Märkten befinden sich die Teilnehmenden, welche zur Gruppe der sogenannten nicht-traditionell Studierenden bzw. beruflich Qualifizierten gehören. Weiterhin liegt die Annahme zugrunde, dass eine hohe Qualifikationsnachfrage auf dem Arbeitsmarkt zu einer hohen Nachfrage auf dem Weiterbildungsmarkt führt.

Im Rahmen einer Studiengangsentwicklung sind innerhalb des Modells die Prozessschritte Bedarfsanalyse (1), Konkurrenzanalyse (2), Motivationsanalyse (3), Produktentwicklung (4), Konsensuskonferenz (5) sowie die Vermarktung des entstandenen Produkts durch identifizierte Kommunikationskanäle mit entsprechenden, im Verlauf der Studiengangsentwicklung erkannten Kommunikationsbotschaften (6) zu vollziehen.

Im Rahmen der Bedarfsanalyse werden die Bedarfe der AnstellungsträgerInnen des Arbeitsmarktes (Unternehmen) erhoben (1). Die marktorientierte Sichtweise hat dabei den Vorteil, dass die Teilnehmenden nicht an den Bedarfen des Arbeitsmarktes „vorbei“ weitergebildet werden. Durch qualitative und quantitative Erhebungsmethoden werden aktuelle und zukünftige betriebliche Qualifizierungs- sowie Kompetenzbedarfe, thematisch inhaltliche Schwerpunkte, gewünschte Formate sowie Fördermöglichkeiten des Unternehmens (finanziell, Freistellungen der MitarbeiterInnen) erhoben, um den erforderlichen Einsatz von Ressourcen abschätzen sowie eine Nachfrageprognose aufstellen zu können. Der Prozessschritt der Konkurrenzanalyse (2) beinhaltet die Erhebung gleichwertiger Weiterbildungsangebote der Weiterbildungsanbieter, um die Fragen beantworten zu können: Gibt es für das Weiterbildungsangebot einen Markt bzw. ist noch Raum für ein weiteres Angebot vorhanden? In welcher Form wird dieser bereits durch Wettbewerber bestimmt? Die Motivationsanalyse bzw. Zielgruppenanalyse widmet sich den potenziellen Teilnehmenden (3). Hier gilt es Motive sowie Barrieren und Hinderungsgründe zu erheben einen berufsbegleitenden Studiengang zu wählen/nicht zu wählen. Es geht in diesem Prozessschritt im Kern um die Erhebung und Analyse der Bedarfe und Anforderungen der Zielgruppe, um das Angebot auf die Voraussetzungen und Bedingungen der Zielgruppe ausrichten zu können. Wenn innerhalb der ersten drei Prozessschritte Bedarfe vom Arbeitsmarkt und potenziellen Teilnehmenden erkannt werden und die Konkurrenzanalyse ergibt, dass es Raum für ein weiteres Angebot gibt, dann wird das eigentliche Produkt, der be-

rufsbegleitende Studiengang, entwickelt (4). Die Erkenntnisse über die Bedarfe (fachliche Inhalte, erforderliche Kompetenzen), welche innerhalb der Bedarfs- und Motivationsanalyse erhoben wurden, sollen schließlich direkt in die Curriculumerstellung einfließen, wobei das Angebot im Idealfall ein Alleinstellungsmerkmal besitzt.

Nach der Studiengangsentwicklung wird durch eine Konsensuskonferenz (5) der entwickelte Studiengang nochmals auf seine Bedarfe hin überprüft. Die Konsensuskonferenz als Methode zielt darauf ab, den fachlichen Inhalt als auch die Rahmenbedingungen des entstandenen Studiengangs mit interessierten Fachkreisen (z. B. mit Unternehmen, potenziellen Teilnehmenden des Studiengangs, Akteure aus der Politik) zu diskutieren.

Der letzte Prozessschritt bildet die Kommunikation in Form von Botschaften und Wegen (6). Innerhalb des Prozesses der Studiengangsentwicklung sind durch die Bedarfs- und Motivationsanalyse Erkenntnisse bzw. Botschaften ersichtlich, die gleichzeitig für die Vermarktung des Angebots genutzt werden. Für den letzten Prozessschritt ist es notwendig die Kommunikationskanäle und -instrumente zu erheben, um sicherzustellen, dass die Botschaften die potenziellen Teilnehmenden des Weiterbildungsangebotes erreichen.

2.3 Der Pilotstudiengang „Mikrosystemtechnik“

Zur Erprobung des Modells der markt- und teilnehmendenzentrierten Studiengangsentwicklung dient der Pilot „Mikrosystemtechnik“ (Lehrstuhl Mikrosystemtechnik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) als Forschungsfeld.

Mikrotechnologien sind Schlüsseltechnologien des 21. Jahrhunderts, mit deren Hilfe die Leistungsfähigkeit und Zuverlässigkeit zahlreicher alltäglicher Systeme erheblich gesteigert werden können. Sie ermöglichen neue Applikationen mit zusätzlich integrierten Funktionalitäten und tragen zu einer höheren Zuverlässigkeit und effizienteren Herstellung bestehender Anwendungen bei. Von dieser Innovationskraft profitieren vor allem die Automobil-, Bio-, Elektronik-, Analyse-, Kommunikations-, Verfahrens- und Medizintechnik.

Mikrotechnologien finden sich als Hochtechnologie vor allem in wissensintensiven Branchen mit kurzen Innovationszyklen: dort, wo die Halbwertzeit von Wissen, Produkten und Technologien am geringsten ist. Um dementsprechend eine beständige Handlungsfähigkeit der MitarbeiterInnen im Hochtechnologiebereich gewährleisten zu können, muss das Wissen der MitarbeiterInnen kontinuierlich aktualisiert werden. Gerade das hohe Tempo technologischer Entwicklungen und deren Anforderungen durch immer komplexere Produktionssysteme, die Herausforderungen der demografischen Veränderungsprozesse, globalisierte Wettbewerbsstrukturen sowie die Entwicklung zu einer Wissensgesellschaft erfordern eine kontinuierliche Anpassung der Unternehmen an die sich ständig ändernden Markt- und Wettbewerbsanforderungen. Der Lehrstuhl Mikrosystemtechnik be-

sitzt, neben dem nötigen Know-how und aktuellem Wissen, die neuesten technischen Voraussetzungen, um die Mitarbeiter der Unternehmen auf den aktuellen technischen Stand weiterzubilden.

3 Forschungsdesign und erste Ergebnisse der Bedarfsanalyse

Um Instrumente für eine Bedarfsanalyse entwickeln zu können, wurde in einem ersten Schritt eine Sekundäranalyse durchgeführt, um sich methodisch der Verfahren der Bedarfsermittlung zu nähern. Die Vorstudie zeigt, dass der Bedarf keine eindeutige und abfragbare Größe ist und sich die Ermittlung von Bedarfen durch eine hohe Komplexität auszeichnet, da sich hinter dem Begriff eine Mischung unterschiedlicher Anforderungen und Interessen verschiedener Zielgruppen verbirgt, die nicht selten im Widerspruch zueinander stehen (vgl. Schlutz 2006, S. 17). Des Weiteren sind Bedarfe dynamisch (vgl. Heidack 1992, S. 44), wodurch das Problem des zeitlichen Verzugs zwischen Entwicklung und Einführung des Weiterbildungsangebots entsteht. Es kann daher nicht mit Sicherheit bestimmt werden, ob sich der ermittelte Bedarf bei der Einführung des Angebots einstellen wird und ob der Bedarf mit einer Nachfrage verbunden ist. Folglich ist die Ermittlung des Bedarfs „der schwierige Versuch, mit empirischen und kommunikativen Methoden die unterschiedlichen Anforderungen und Interessen zu erfassen, zu beschreiben und für die Angebotsplanung zu be- und verwerten" (Gerhard 1992, S. 17). Die durch empirische Untersuchungen erhobenen Daten bilden jedoch eine Grundlage, um sich über Weiterbildungsbedarfe zu verständigen und dadurch mit den beteiligten Akteuren in einen interaktiven Austausch- und Annäherungsprozess zu treten (vgl. Brödel 1983, S. 114). Die Ermittlung von Bedarfen darf daher nicht als Momentaufnahme verstanden werden, sondern als kontinuierlicher Prozess.

Aufbauend auf den Erkenntnissen wurden die Instrumente zur Bedarfsermittlung, bestehend aus explorativen ExpertInnen-Interviews, quantitativer Erhebung sowie Stellenmarktanalyse, konzipiert und an den zu entwickelnden Studiengängen erprobt. In Zusammenarbeit mit dem Piloten „Mikrosystemtechnik" wurden in einem ersten empirischen Teil durch explorative ExpertInnen-Interviews (vgl. Gläser/Laudel 2010) Bedarfe und Rahmenbedingungen aus Sicht der Unternehmen erhoben und durch die zusammenfassende Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Mayring 2015). Im Ergebnis entstanden Annahmen und Bedarfskategorien. Die Bedarfskategorien beinhalten inhaltliche Themenschwerpunkte sowie Rahmenbedingungen der bedarfsgerechten Weiterbildungsangebote. Die inhaltlichen Schwerpunkte lassen sich nach einer ersten Auswertung in fachliche (u. a. Miniaturisierung zur Erhöhung der Funktionsdichte, E-Mobilität) und überfachliche Themenkomplexe (u. a. Problemlösungsfähigkeiten, Methodenkompetenzen) kategorisieren. Insgesamt wurden drei Annahmen durch die Auswertung der ExpertInnen-Interviews generiert:

1. Unternehmen haben (zukünftig) einen Weiterbildungs- sowie Qualifizierungsbedarf im Hochtechnologiebereich.
2. Unternehmen nehmen Hochschulen als Anbieter von Weiterbildungen nicht wahr.
3. Unternehmen möchten kurzzyklische Weiterbildungsformate für ihre MitarbeiterInnen.

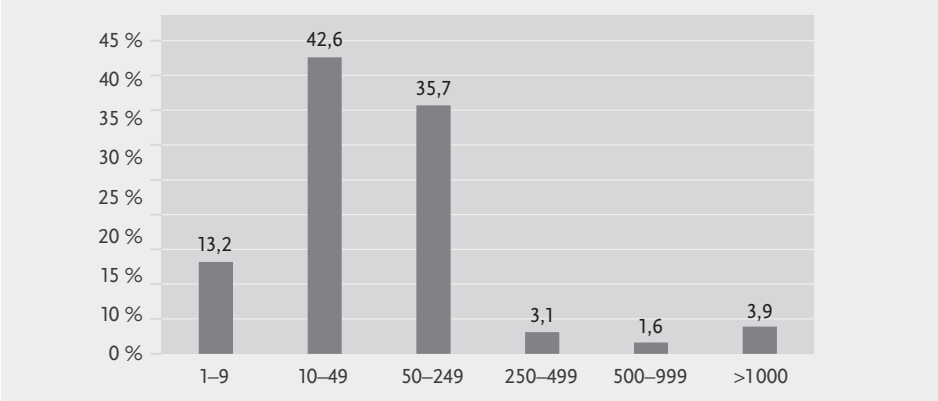

Abb. 2 Anzahl MitarbeiterInnen

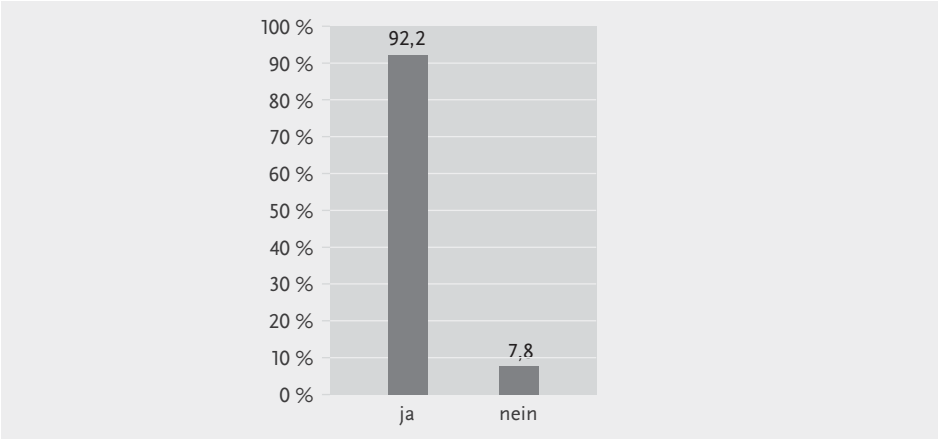

Abb. 3 Budget für Weiterbildung

Die Ergebnisse flossen in eine zweite quantitative Untersuchung ein. Mittels eines Fragebogens, welcher in einer ersten derzeit noch laufenden Erhebungsphase (06/2016–11/2016) online verteilt wird, werden die aus den Interviews erhobenen Bedarfskategorien und Rahmenbedingungen bundesweit überprüft, um den Bedarf der zu entwickelnden berufsbegleitenden Weiterbildungsangebote annäherungsweise abschätzen zu können. Bisher nahmen 131 Unternehmen (n = 131) an der Untersuchung teil (Stand 08/2016).

Nach der Klassifikation der EU-Kommission (2003) zählen 94,6 % der befragten Unternehmen zu klein- und mittleren Unternehmen (KMU). Davon gaben über ein Drittel an, zwischen 50 und 249 MitarbeiterInnen zu beschäftigen und rund 42,6 % beschäftigen zwischen zehn und 49 MitarbeiterInnen. Lediglich 5,5 % der Unternehmen sind Großunternehmen und beschäftigen mehr als 500 MitarbeiterInnen (Abb. 2).[4]

92,2 % der befragten Unternehmen gaben an, ein Budget für Weiterbildung einzuplanen (Abb. 3). Je einem Drittel der beteiligten Unternehmen stehen zwischen 500 bis 999 € bzw. 1.000 bis 1.999 € pro MitarbeiterIn im Jahr zur Verfügung. 10,9 % gaben an, dass sie zwischen 2.000 und 4.999 € und knapp 14,7 % über 5.000 € pro MitarbeiterIn und Jahr für Weiterbildungen budgetieren. Lediglich knapp 7,8 % der Unternehmen haben kein Geld für Weiterbildungen und 3,9 % gaben an, dass sie bis zu 499 € zur Verfügung haben (Abb. 4).

Die Struktur der MitarbeiterInnen der befragten Unternehmen ergibt sich aus rund 41,9 % FacharbeiterInnen, 39,7 % HochschulabsolventInnen, 8,2 % MeisterInnen bzw. TechnikerInnen sowie 5,9 % Auszubildende und 4,3 % ungelernte MitarbeiterInnen (Abb. 5).

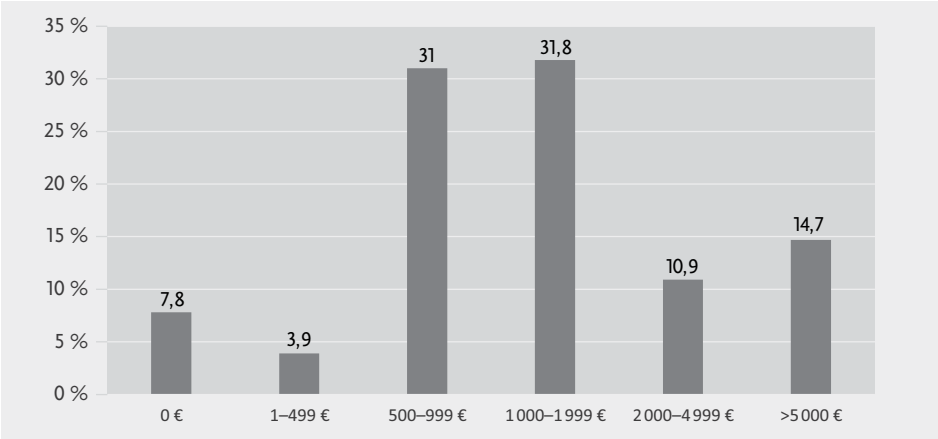

Abb. 4 Weiterbildungsbudget pro MitarbeiterIn

4 Zum Vergleich: In Gesamtdeutschland haben 74,5 % aller Industrieunternehmen ein bis neun MitarbeiterInnen (zehn bis 49 MitarbeiterInnen: 17,7 %, 50 bis 249 MitarbeiterInnen: 6,1 %, 250 und mehr MitarbeiterInnen: 1,6 %) (SB 2013). Damit weicht die Zusammensetzung der Stichprobe der Antwortenden durch den deutlich geringeren Anteil der Kleinstunternehmen mit ein bis neun Mitarbeitern sowie die höheren Anteile der anderen Größenklassen von der Grundgesamtheit ab. Mögliche Erklärungen hierfür sind einerseits die sehr geringen Personalressourcen in den Kleinstunternehmen, die ggf. eine Teilnahme an der Befragung verhindert haben, und andererseits ggf. das geringere Interesse am Thema Weiterbildung aufgrund eines funktional nicht ausdifferenzierten Personalwesens in den Kleinstunternehmen.

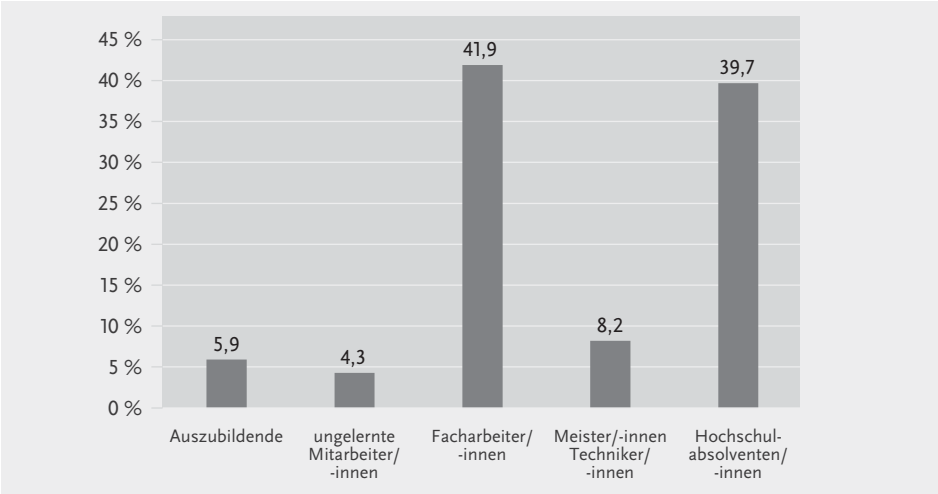

Abb. 5 Struktur der MitarbeiterInnen

Die Unternehmen gaben mit jeweils 43,9 % bzw. 45,5 % an, aktuell einen hohen Bedarf an MeisterInnen bzw. TechnikerInnen sowie HochschulabsolventInnen zu haben (Abb. 6).

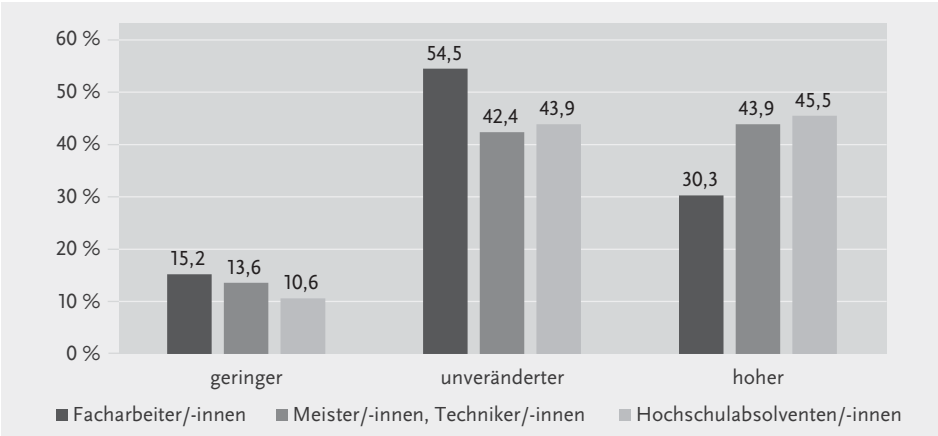

Abb. 6 Aktueller Bedarf an ...

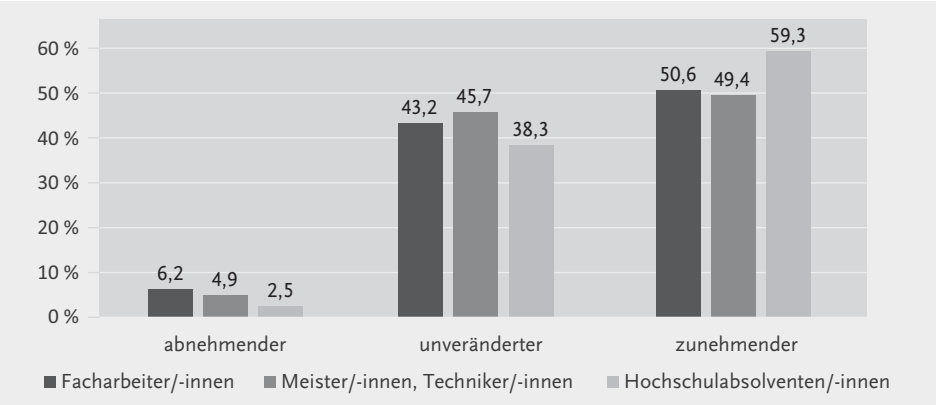

Abb. 7 Zukünftiger Bedarf an ...

Etwa ein Drittel der Unternehmen sagte, aktuell einen hohen Bedarf an FacharbeiterInnen zu haben. Einen gleich bleibenden bzw. unveränderten Bedarf haben die Unternehmen zu jeweils über 40,0 % an MeisterInnen bzw. TechnikerInnen sowie HochschulabsolventInnen. Über die Hälfte der Befragten haben einen gleichbleibenden Bedarf an FacharbeiterInnen (Abb. 6).

Als zunehmend bezeichnet die Hälfte aller befragten Unternehmen ihren zukünftigen Bedarf an HochschulabsolventInnen, MeisterInnen bzw. TechnikerInnen sowie FacharbeiterInnen, wobei insbesondere der steigende Bedarf an HochschulabsolventInnen (59,3 %) heraussticht. Etwa 40,0 % gaben einen unveränderten zukünftigen Bedarf von Fachkräften an. In diesem Zusammenhang sahen auch nur 6,2 % der Unternehmen einen abnehmenden Bedarf im Bereich der FacharbeiterInnen (Abb. 7).

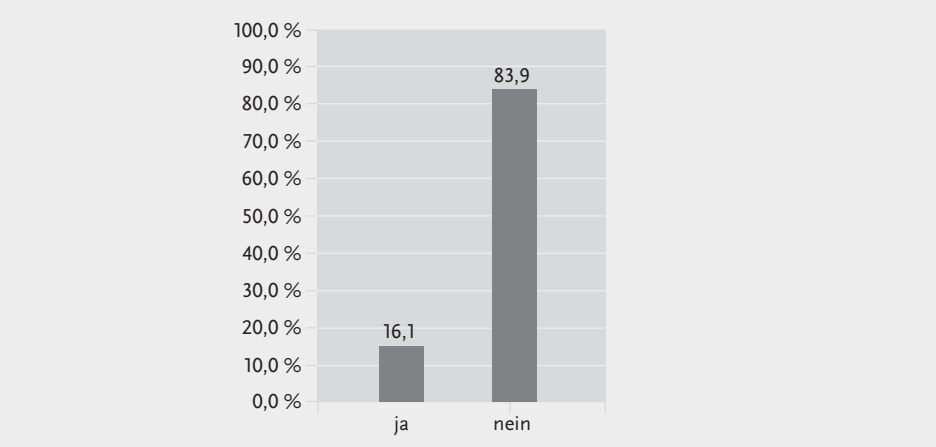

Abb. 8 Zusammenarbeit mit Hochschulen in der Weiterbildung

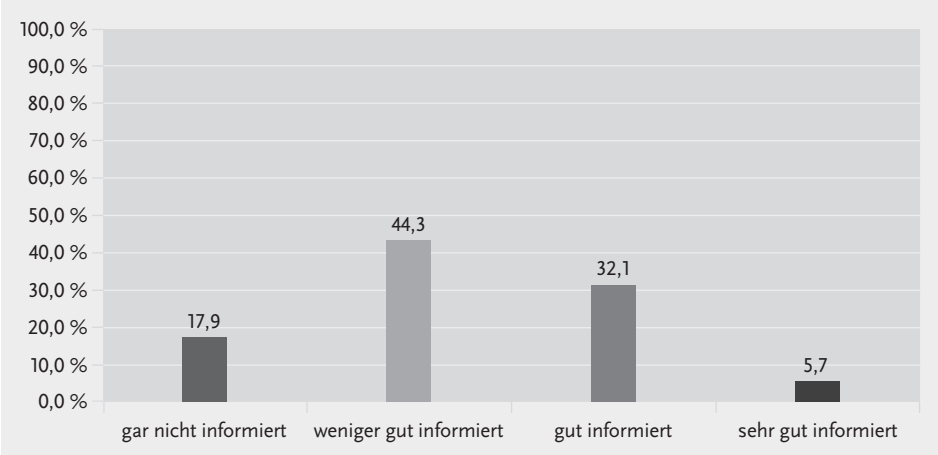

Abb. 9 Informationsgefühl

Die Auswertung der Frage, inwieweit die Unternehmen bereits Erfahrungen mit Hochschulen im Bereich der Weiterbildung haben, zeigte, dass 83,9 % der befragten Unternehmen bisher keine Zusammenarbeit mit Hochschulen im Bereich der Weiterbildung aufweisen können (Abb. 8). Ein ähnliches Bild lieferte die Frage, wie gut informiert sich die Unternehmen über die Weiterbildungsangebote der Hochschulen fühlen (Abb. 9).

44,3 % gaben dabei an, dass sie sich „weniger gut" informiert fühlen. Etwa 40,0 % der befragten Unternehmen gaben an, dass sie sich „gut bzw. sehr gut" informiert sehen („gut informiert": 32,1 %, „sehr gut informiert": 5,7 %) (Abb. 9).

4 Handlungsempfehlungen für die wissenschaftliche Weiterbildung des Piloten „Mikrosystemtechnik"

Die aus den ExpertInnen-Interviews und Zwischenergebnissen der quantitativen Befragung gewonnenen Ergebnisse führten zu einer Ableitung von Handlungsempfehlungen für die Produktentwicklung des Piloten „Mikrosystemtechnik".

83,9 % der befragten Unternehmen gaben an, dass sie noch keine Erfahrungen im Bereich der Weiterbildung mit Hochschulen gemacht haben. Hier werden anscheinend die Hochschulen noch immer nicht als Weiterbildungsanbieter wahrgenommen. Gleichzeitig wurde aber vonseiten der Unternehmen in den ExpertInnen-Interviews beklagt, dass es gerade im Hochtechnologiebereich an zielgruppenspezifischen und flexiblen Angeboten fehle, also Angeboten, die theoretisch fundierte Inhalte praxisnah und handlungsorientiert vermitteln. Die Ergebnisse und Erfahrungen verdeutlichen, dass hochschulische Weiterbildungsangebote sich nicht nur inhaltlichen Herausforderungen stellen, sondern auch eine Vertrauensbasis zwischen den potenziellen NachfragerInnen schaffen müssen. Dies gilt vor allem, wenn sich Hochschulen in der traditionellen Weiterbildungs-

landschaft als kompetenter Weiterbildungsanbieter für die Zielgruppe FacharbeiterInnen, MeisterInnen, TechnikerInnen und IngenieurInnen etablieren wollen. Für diese Zielgruppe müssen adäquate Weiterbildungsangebote entwickelt werden, die mit ihren beruflichen Tätigkeiten vereinbar sind. Es empfiehlt sich die Angebote möglichst nah am Arbeitsprozess auszurichten (Arbeitsprozessorientierung). Im Idealfall sind dabei der Lernprozess und der Arbeitsprozess identisch (vgl. Rogalla 2005, S. 11 ff.; Rohs/Einhaus 2002, S. 128 ff.). Durch die Identifizierung von relevanten Arbeitsprozessen, die für das jeweilige Berufsprofil prägend sind, werden die Lerninhalte definiert. Die Strukturierung der Lerninhalte erfolgt dementsprechend nicht fachsystematisch, sondern anhand von Referenzprozessen, die einen fachspezifischen Arbeitsprozess widerspiegeln, wodurch im Ergebnis ein prozessorientiertes Curriculum entsteht (vgl. Rogalla 2005, S. 6 ff.; Rohs/Einhaus 2002, S. 128 ff.).

Die hochschulischen Weiterbildungsangebote für den Piloten „Mikrosystemtechnik“ müssen modular aufgebaut sein. Das bedeutet, dass jedes einzelne Modul thematisch in sich abgeschlossen und einzeln zertifiziert wird. Die abgeschlossenen Module können dann auf spätere berufsbegleitende Bachelor- und Masterstudiengänge anrechenbar sein. Dadurch wird ein höheres Maß an zeitlicher und organisatorischer Flexibilität erreicht. Je nach Bedarf lassen sich die einzelnen Module in den betrieblichen und privaten Alltag integrieren und zeitlich individuell abarbeiten. Dies ermöglicht vor allem kleinen und mittelständischen Betrieben eine gezielte Weiterbildung entsprechend ihrer betrieblichen Anforderungen.

Die entstehenden wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote müssen sich in den Prozess des lebensbegleitenden Lernens einfügen und eine vertikale und horizontale Durchlässigkeit im Bildungssystem zwischen beruflicher und akademischer Bildung fördern, um die Zielgruppe der AbsolventInnen der Berufsbildung zu unterstützen.

Literatur

Banscherus, Ulf/Pickert, Anne/Neumerkel, Johann (2016): Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung. Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalyse im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung. In: Wolter, Andrä/Banscherus, Ulf/Kamm, Caroline: Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster, S. 105–136.

Brödel, Rainer (1983): Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs als Grundlage der Programmplanung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 33/2, S. 110–121.

EU-Kommission (2003): Empfehlung der Kommission betreffend die Definition der Kleinstunternehmen sowie der kleinen und mittleren Unternehmen. Online: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.L_.2003.124.01.0036.01.DEU (11.09.2016).

Gerhard, Rolf (1992): Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. Beispiele und Erfahrungen. Eine Handreichung, Hannover.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden.

Heidack, Clemens (1992): Bedarf. Zur Deutung des Begriffs in Wissenschaft und Praxis. In: Schriftenreihe der Fachhochschule Düsseldorf, Bd. 3, Düsseldorf.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

Rogalla, Irmhild (2005): Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung in der IT-Branche. Berlin.

Rohs, Matthias/Einhaus, Johannes (2004): Die Bedeutung der Lernkultur für die arbeitsprozessorientierte Weiterbildung in der IT-Branche. In: Meyer, Rita/Dehnbostel, Peter/Harder, Dierk/Schröder, Thomas (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln und moderne Weiterbildungsstrukturen gestalten. Schwerpunkt: IT-Weiterbildung. Münster, S. 125–138.

Schlutz, Erhard (2006): Bildungsdienstleistung und Angebotsentwicklung. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Bd. 4. Münster.

SB, Statistisches Bundesamt (2013): Anzahl der Industrieunternehmen in Deutschland nach Beschäftigtengrößenklassen und Bundesländern im Jahr 2013. Statista. Online: http://de.statista.com/statistik/daten/studie/311364/umfrage/industrieunternehmen-in-deutschland-nach-beschaeftigtengroessenklassen-und-bundeslaendern/ (11.09.2016).

Wolter, Andrä/Geffers, Johannes (2013): Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Online: http://www.offene-hochschulen.uni-oldenburg.de/download/2013-11-18_OH_Thematischer %20Bericht_Zielgruppen-lebenslangen-Lernens_Formatiert.pdf (11.09.2016).

8 Internationale Analysen

Früher Schulabgang und die Transition von Bildung in Beschäftigung. Eine Typologie der nationalen Übergangsstrukturen in Europa

Korinna Lindinger & Winfried Moser (Institut für Kinderrechte und Elternbildung)

Abstract

Die Anteile früher Schulabgängerinnen und -abgänger sind in Europa sehr unterschiedlich hoch. 2004 bis 2011 lagen sie zwischen vier (Slowenien) und 40 Prozent (Portugal). Diese Varianz ist wesentlich durch nationale Transitionsstrukturen, die institutionell manifestierten Wege, von Bildung in Beschäftigung begründet. Auf Basis einer umfangreichen Literaturanalyse und Sekundärauswertungen des Labour-Force-Surveys wird eine Typologie der Übergangsstrukturen vorgeschlagen, die west- und osteuropäische Staaten umfasst.

1 Einleitung

Eurostat definiert frühe Schulabgängerinnen und -abgänger (Early School Leaver; ESL) als nicht mehr schulpflichtige 18- bis 24-Jährige mit maximal Pflichtschulabschluss, also ohne Abschluss einer mindestens zweijährigen Ausbildung auf ISCED 3 Level[1] (Sekundarstufe II). Diese Gruppe ist sehr heterogen: Problemlagen, Ausstiegsgründe, -prozesse und -zeitpunkte variieren ebenso wie individuelle Ressourcen (vgl. ISW/IBE/JKU 2013, S. 173 ff.; Nairz-Wirth/Meschnig/Glitschtha-

1 ISCED (International Standard Classification of Education) ist eine international vergleichbare UNESCO-Klassifizierung von Schultypen. Datengrundlage der ESL-Raten und ISCED-Levels bilden die Labor Force Surveys der Jahre 2004 bis 2011. Entsprechend der Gültigkeit während des Berichtszeitraums sind Bildungsebenen auf Basis von ISCED 1997 klassifiziert, die Novelle 2011 bleibt unberücksichtigt. Einjährige Bildungsprogramme auf Sekundarstufe II (ISCED 3c-kurz) werden analog zur LFS-Codierung und der ESL-Definition nicht zum Bereich der mittleren Bildung (ISCED 3) gezählt.

ler 2014, S. 28 ff.; Nairz-Wirth/Meschnig 2010, S 383 ff.). Individuelle Faktoren und persönliche Lebenskontexte stehen in der Diskussion um frühe Schulabgängerinnen und -abgänger, bei der Identifikation von Zielgruppen und der Entwicklung von Unterstützungsmaßnahmen oft im Mittelpunkt. Dieser Beitrag betrachtet frühen Schulabgang als Leistungsmerkmal makrostruktureller Voraussetzungen und beschäftigt sich mit der Governance von Bildungssystemen und Arbeitsmarkttransitionen.

2 Strukturen des Übergangs von Bildung in Beschäftigung – Vorschlag einer Typologie

In Slowenien betrug der Anteil früher Schulabgängerinnen und -abgänger 2004 bis 2011 durchschnittlich vier Prozent, in Portugal schwankte er im selben Zeitraum zwischen 30 und 40 Prozent (Abbildung 3). Diese große Varianz der ESL-Raten indiziert einen engen Zusammenhang zwischen frühem Schulabbruch und den „relatively enduring features of [each] country's institutional and structural arrangements which shape transition processes and outcomes" (Smyth/Gangl/Raffe/Hannan/McKoy 2001, S. 19; zit. nach Raffe 2013, S. 177). Nationale Bildungsangebote und Strukturen des Erwerbseinstiegs sind historisch gewachsen, politisch gestaltet und institutionell manifestiert. Wenngleich sich individuelle (und auch regionale) Transitionen innerstaatlich unterscheiden (Brzinsky-Fay 2007, S. 418), lassen sich die „typischen" Transitionsstrukturen europäischer Staaten entlang von Distinktionsdimensionen unterscheiden und gruppieren.

Das Forschungsprojekt „Lost in Transition?" (Moser/Lindinger 2014) leistete auf Basis theoretischer und empirischer Befunde einen Beitrag für die Typisierung nationaler Übergangsstrukturen von Bildung in Beschäftigung. Ziel von Typologien ist die Reduktion von Komplexität auf inhaltlich interpretierbare Dimensionen, um Unterschiede und Zusammenhänge besser verstehbar zu machen. Gleichwohl müssen Typologien immer mit Vorbehalt erfolgen, erstens aufgrund der Zeitlichkeit des Befundes, denn auch makrostrukturelle Voraussetzungen sind wandelbar, zweitens hinsichtlich ihrer methodischen Eigenlogik (Auswahl und Priorisierung der Zuordnungskriterien sowie Datenverfügbarkeit) und drittens in Bezug auf die interne Heterogenität der Fälle (vgl. Esping-Anderson 1998, S. 46).

Im gegenständlichen Artikel interessiert die Frage, **welche makrostrukturellen Distinktionsdimensionen der auf ISCED 3-Level angesiedelten School-to-Work-Transition Beiträge zur Erklärung der sehr unterschiedlich hohen nationalen ESL-Raten liefern, wie die spezifischen Voraussetzungen in europäischen Ländern sich gruppieren lassen?**

Im Folgenden werden **Berufsbildung und ihre Arbeitsmarktkopplung aus Governanceperspektive** besprochen. Analysiert werden Strukturen auf dem für frühen

Schulabgang entscheidenden Bildungsniveau ISCED-3.[2] Ausgehend davon wird eine Transitionstypologie vorgeschlagen, die in logistischen Mehrebenenregressionen geprüft wurde.

3 Distinktionsdimensionen

3.1 Arbeitsmarktorganisation und Berufsbildung

Die Transitionsforschung differenziert zwei prototypische Organisationsformen von Arbeitsmärkten (vgl. Müller/Shavit 1998, zit. nach Moser/Lindinger 2014, S. 20 ff.; Marsden 1999; Gangl 2003, S. 109 ff.; Raffe 2008, S. 284):

a) Einerseits gibt es Arbeitsmärkte, in denen Professionen eine wesentliche Rolle spielen. In diesen ist der Zugang zu Berufen reglementiert, Qualifikationsprofile sind standardisiert und rechtlich geschützt. Man bezeichnet diese Arbeitsmärkte als Occupational Labour Markets (OLM), weil Erwerbspositionen nach Professionen organisiert sind und offene Stellen auf Basis formaler Bildungszertifikate besetzt werden. Österreich ist ein prototypischer Occupational Labour Market.

b) Auf der anderen Seite gibt es Arbeitsmärkte, die stärker nach Unternehmen segmentiert sind. In diesen ist die Firma, bei der man arbeitet, wichtiger als der Beruf, den man erlernt hat. Diese Arbeitsmärkte werden als Internal Labour Markets (ILM) bezeichnet, weil Personen eher aus dem firmeninternen Arbeitskräftepool rekrutiert werden – auf Basis ihrer Erfahrung, weniger aber nach Maßgabe formaler Bildungszertifikate. Großbritannien ist ein prototypisches Beispiel für einen solchen Arbeitsmarkt.

In Ländern mit einem stärker nach Professionen organisierten Arbeitsmarkt spielt Berufsbildung eine wesentliche Rolle. Die Passung zwischen persönlichen Interessen bzw. Fähigkeiten und den Anforderungen von Berufspositionen findet bereits im Rahmen des Bildungssystems statt. Entsprechend absolviert in den zentral- und nordeuropäischen OLM-Ländern ein Großteil der Schülerinnen und Schüler nach der Pflichtschule eine berufsbildende Ausbildung – in Österreich betrifft das gut drei Viertel der Schülerinnen und Schüler (Arbeitskräfteerhebung 2004 bis 2011).

In den meisten nordwesteuropäischen ILM-Staaten sowie in Ungarn oder den Baltischen Staaten besucht hingegen nur rund ein Viertel der Schülerinnen und Schüler berufsbildende Zweige, drei Viertel hingegen allgemeinbildende Schulen. Der Prozess der Arbeitsplatzpassung findet dort stärker im Arbeitsmarkt selbst statt, d. h. im Rahmen der Berufstätigkeit – auch durch eine stärkere Mobilität zu Beginn der Karriere, wo Bildung, Erwerbstätigkeit und Arbeitssuche einander häufig abwechseln. Die Berufsbildungszweige in den europäischen Staaten lassen sich also zuallererst nach dem Gewicht unterscheiden, das sie innerhalb der jeweiligen nationa-

2 Für die Zielgruppe früher Schulabgang ist zuerst das Bildungsangebot auf Sekundarstufe II von Interesse. Die Verfasstheit der Bildungsprogramme entscheidet wesentlich, ob Personen mit ihren Kompetenzen, Fähigkeiten und Interessen passende Angebote für weitere Bildungsaktivitäten finden und einen qualifizierenden und/oder weiterführenden Abschluss auf mittlerem Niveau erreichen können.

len Systeme einnehmen, man spricht hier von der „Berufsspezifität“ der Systeme: In OLM-Staaten ist die Berufsspezifität deutlich höher als in ILM-Staaten.

3.2 Berufsbildungssteuerung

In den OLM-Staaten mit hoher Berufsspezifität gibt es ein weiteres, wesentliches[3] Differenzierungskriterium, das aus dem Charakter der Kooperation zwischen Staat und Arbeitswelt in Fragen der Ausbildung, der Qualitätssicherung und der SchülerInnenauswahl hergeleitet wird. Entlang dieser Merkmale kann zwischen Collective und Statist Skill Formation Regimen unterschieden werden (vgl. Busemeyer 2014, S. 21 ff.):

a) In Collective Skill Formation Regimen gestalten Staat, Sozialpartner und Betriebe kollaborativ eine traditionell stark stratifizierte Berufsausbildung. Die Lehre in Österreich ist ein gutes Beispiel dafür: Rund die Hälfte der österreichischen Berufsausbildung wird durch Lehrausbildungsplätze abgedeckt, die stark stratifiziert sind und einen durchgängig dualen Charakter haben. Die Lehrverträge werden zwischen Lehrbetrieb und Lehrling geschlossen. Das Matching zwischen Interessen und Fähigkeiten von Jugendlichen und Berufsbildung findet dabei am Arbeitsmarkt statt. Betriebe als Ausbildende sind somit ein zentrales Regulativ im Zugang zur dualen Ausbildung.

b) In Statist Skill Formation Regimen hingegen nimmt der Staat bei der Gestaltung des Berufsbildungsangebots eine deutlich stärkere Rolle ein. In Norwegen teilt sich die Lehrausbildung beispielsweise in zwei Phasen: in eine schulische Grundbildung und eine betriebliche Fachausbildung. Nach zehn Jahren Pflichtschule hat man das Recht auf drei Jahre Oberstufe und die norwegischen Bundesländer sind verpflichtet, entsprechende Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen. Der Einfluss der Organisationen der Arbeitswelt (Wirtschaftsbetriebe, Sozialpartner) wird somit zugunsten einer größeren Bildungsgleichheit zurückgedrängt.

Empirisch ist zu beobachten, dass die Transitionszeit von Bildung und Beschäftigung durch mittlere Abschlüsse deutlich verkürzt wird, wenn Organisationen der Arbeitswelt eine stärkere Rolle in der Gestaltung der Berufsbildung spielen. Gleichzeitig finden in diesem Fall jedoch frühe Schulabgängerinnen und -abgänger deutlich schwieriger eine erste stabile Beschäftigung. Die Linien in Abbildung 1 zeigen, um wie viele Monate länger frühe Schulabgängerinnen und -ab-

3 Berufsbildung ist nicht gleich Berufsbildung. Vorrangig diskutiert wird meist der Unterschied zwischen betrieblicher und schulischer Ausbildung. Der Bericht zu „Apprenticeship supply in the Member States of the European Union“ (European Commission 2012, S. 29) spricht von Lehre, wenn mehr als 50 Prozent der Ausbildung am Arbeitsplatz stattfindet. In 24 der 27 EU-Mitgliedstaaten existieren solche Ausbildungszweige. Cedefop (2012, S. 15 f.) verwendet eine andere Definition, die am LFS Ad-hoc-Modul orientierte Definition. Ein Bildungsprogramm gilt als berufsbildend, wenn mindestens 25 Prozent des Lehrinhalts auf einen spezifischen Beruf bzw. ein Berufsfeld abzielen. Diese werden in schulische (mindestens 75 Prozent der Lehrzeit in der Schule), betriebliche (mindestens 75 Prozent der Lehrzeit am Arbeitsplatz) und kombinierte Zweige unterschieden. Neben dem Anteil fachbezogener und betrieblicher Ausbildungsteile unterscheiden sich Berufsbildungssysteme auch hinsichtlich Dauer der Bildungswege, Curricula und Qualitätssicherungsstrukturen. Diese wesentlichen Distinktionsdimensionen wurden von Steedman 2012 (S. 3, 10 ff.) herausgearbeitet. Die Datenbasis für internationale Vergleiche ist in diesen Bereichen vielfach mangelhaft (vgl. Moser/Lindinger 2014, S. 24 ff.).

gänger im Gegensatz zu Personen mit ISCED-3-Abschluss brauchen, um eine erste stabile Beschäftigung[4] zu finden. In Österreich, einem typischen Collective Skill Formation Regime (OLM-c), brauchen frühe Schulabgängerinnen und -abgänger durchschnittlich ein Jahr, um eine stabile Beschäftigung zu finden, Personen mit ISCED-3-Abschluss hingegen nur rund fünf Monate. Durch den höheren Abschluss verkürzt sich die Zeit um sieben Monate. Schweden zählt – wie der Rest Skandinaviens und die Benelux-Staaten – zu den Statist Skill Formation Regimen (OLM-s). Hier verkürzt ein ISCED-3-Abschluss die Transitionszeit nicht einmal um einen Monat, gleichzeitig finden jedoch frühe Schulabgängerinnen und -abgänger tendenziell leichter eine stabile Beschäftigung als in OLM-c-Staaten. Bildungszertifikate wirken sich also in OLM-s-Staaten weniger stark aus. In OLM-c-Staaten ist überdies die Gefahr eines gänzlichen Rückzuges aus dem Arbeitsmarkt für frühe Schulabgängerinnen und -abgänger beträchtlich höher als für junge Erwachsene mit weiterführender Bildung. Diese Divergenz zwischen diesen beiden Gruppen gibt es zwar auch in OLM-s-Staaten, sie ist jedoch tendenziell weniger stark ausgeprägt (Moser/Lindinger 2014, S. 50 f.). Das bedeutet, die Folgekosten eines Bildungsabbruchs sind im OLM-c-Staat Österreich deutlich höher als im OLM-s-Staat Schweden. Phasen der Arbeitssuche, Orientierung und Stagnation dauern länger, in der Folge werden oft negative Selbstbilder entwickelt und die soziale Teilhabe wird nachhaltig beeinträchtigt (Steiner/Pessl/Karaszek 2015, S. 54 ff.). Diese empirischen Evidenzen werden hier als höhere Signalwirkung von Bildungszertifikaten in OLM-c-Staaten interpretiert.

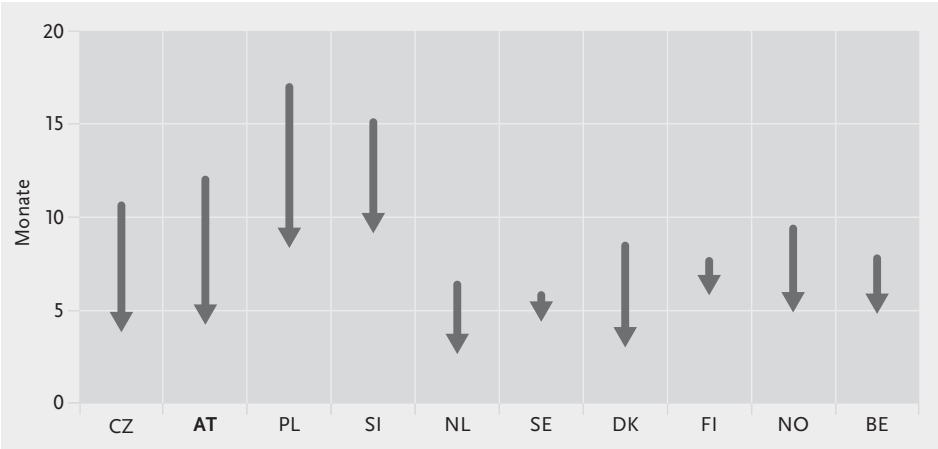

Abb. 1 Verkürzung der Transitionszeit von Bildung in Beschäftigung durch einen ISCED-3-Abschluss in Monaten (Eurostat: LFS adhoc 2009, Berechnung: Moser/Lindinger 2014)[5]

4 Im Rahmen des LFS Ad-hoc-Moduls zum Übergang Bildung – Beruf 2009 wird eine Beschäftigung als stabil definiert, wenn sie mindestens drei Monate besteht. Die verfügbare Datenquelle ist als Hilfskonstruktion zu verstehen. Mehrfach wurde auf den Prozesscharakter von Arbeitsmarkteinstiegen hingewiesen, der mit einer Dreimonatsschwelle nur ansatzweise erfasst werden kann (vgl. Brzinsky-Fay 2007, S. 412 f.), teilweise sind Übergänge auch gesetzlich geschützt, etwa in Österreich durch die Behaltepflicht nach abgeschlossener Lehre.

5 Daten für die Schweiz und Deutschland liegen in dieser Erhebung nicht vor. Die Ergebnisse für die Slowakei stellen mit einer Transitionsdauer von gut zwei Jahren für ESL und einer Verkürzung auf ein halbes Jahr bei ISCED-3-Ausbildung einen Extremfall dar, der nicht ausreichend geklärt und daher nicht dargestellt ist.

4 Zuordnung der Staaten

In Anwendung der bisher vorgestellten Dimensionen und Referenztypologien (vgl. Gangl 2003, S. 123; Buchmann/Kriesi 2011, S. 492 f.; Brzinsky-Fay 2007, S. 416 ff.; Busemeyer 2015, S. 9 ff.; Esping-Andersen 1998, S. 43 ff., Müller/Shavit 1998, zit. nach Moser/Lindinger 2014 S. 20 ff.; Marsden 1999, ebd.) sowie theoretischer und empirischer Evidenzen (vgl. European Commission 2012, S. 29 ff.; Mascherini/Salvatore/Meierkord/Jungblut 2012, S. 42 ff.; Saar/Unt/Kogan 2008, S. 39 ff.; sowie die Beiträge des Sammelbandes Kogan/Noelke/Gebel 2011 und folgende Datenbanken: Venn 2009; Visser 2009; UNESCO/OECD/Eurostat 2010; Eurostat: LFS 2004–2011; Eurostat LFS adhoc module 2009) wird folgende Transitionstypologie für 25 europäische Vergleichsländer[6] vorgeschlagen (vgl. Moser/Lindinger 2014, S. 40 ff.). Sie umfasst erstmals ost- und westeuropäische Staaten gemeinsam.

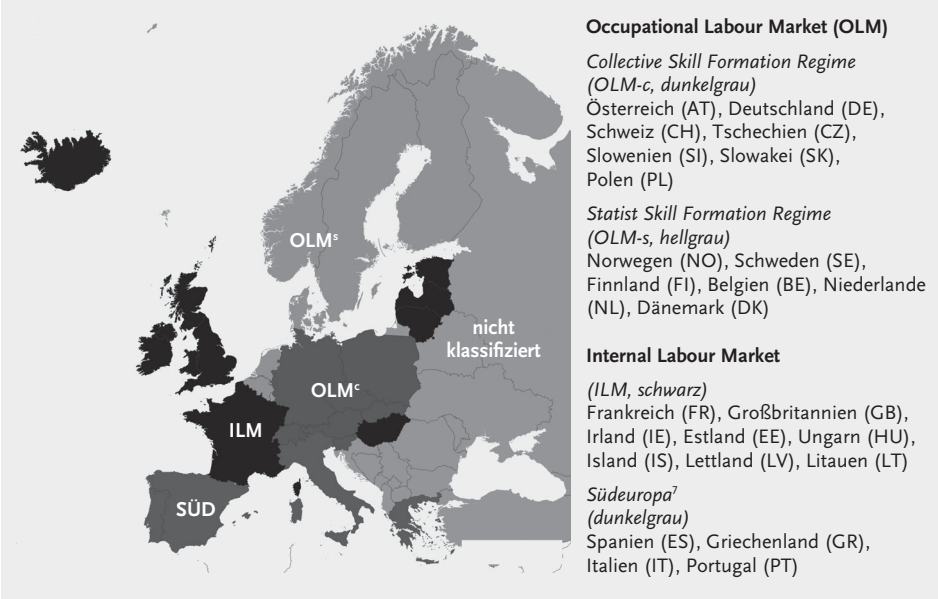

Abb. 2 Typologie der Transitionsstrukturen von Bildung in Beruf im Kontext frühen Schulabgangs (Moser/Lindinger 2014)

6 Aus dem ursprünglich 33 Länder umfassenden Sample wurden jene Staaten ausgeschlossen, zu welchen entweder wenige oder stark widersprüchliche Vergleichsinformationen vorlagen (Bulgarien, Kroatien, Mazedonien, Rumänien und die Türkei) oder welche aufgrund ihrer Größe (Luxemburg, Malta und Zypern) als Spezialfälle zu betrachten sind.

7 In südeuropäischen Staaten sind die ESL-Raten überdurchschnittlich hoch. Eine ausreichende Erklärung hierfür ist in der deutsch- und englischsprachigen Fachliteratur nicht zu finden und konnte auch im Rahmen dieses Forschungsprojekts nicht geleistet werden. Als Erklärungsansätze werden u. a. die lange Zeit restriktiven Arbeitsgesetzgebungen verhandelt, weswegen die südlichen Länder teilweise als Insider-Outsider-Labour Markets beschrieben werden (Wolbers 2007, S. 190 ff.; Marsden 1999, zit. nach Moser/Lindinger, S. 42). Aktuelle Befunde zeigen hier jedoch Veränderungen (vgl. Venn 2009, Database Employment Protection Index). Außerdem liegen widersprüchliche Analysen dazu vor, ob und unter welchen Bedingungen Arbeitsschutzgesetze Effekte für den Jugendarbeitsmarkt haben (vgl. Noelke 2011, S. 26; Breen 2005, S. 132). Vielfach werden auch familienbezogene Faktoren in Zusammenhang mit den Transitionssystemen südeuropäischer Länder diskutiert (Buchmann/Kriesi 2011, S. 485 f.; Raffe 2008, S. 289), und nicht zuletzt gelten wirtschaftliche Faktoren als Grund für den hohen Anteil früher Schulabgängerinnen und -abgänger. Allerdings war dieser bereits vor der Wirtschaftskrise konstant hoch (Moser/Lindinger 2014, S. 45 ff.).

Zur Diskussion gestellt werden können die Zuordnungen von Dänemark und Frankreich. Gangl (2003, S. 126) unterscheidet empirisch zwei OLM-Cluster: Österreich und Deutschland mit einem traditionell dual aufgebauten Berufsbildungssystem sowie Dänemark und die Niederlande, „where vocational training is more often provided in a school-based context“ (ebd., S. 122). Busemeyer (2015, S. 152) klassifiziert Dänemark hingegen als Collective Skill Formation Regime. Dänemark ist ein Grenzfall. Die Zuordnung der Länder wurde in ExpertInneninterviews mit nationalen Bildungsexpertinnen und -experten der jeweiligen Staaten reflektiert. Die betriebliche Ausbildung spielt auch in Dänemark eine große Rolle (vgl. European Commission 2012, S. 31 f.), allerdings ist das durchschnittliche Einstiegsalter mit 21 Jahren deutlich höher und Schulen spielen als erste Anlaufstelle (schulische Grundausbildung) und bei der Erstellung individueller Lehrpläne (Bildungsbegleiter und Bildungsbegleiterinnen) eine wichtige Rolle. Aufgrund der in Dänemark gerade auch im Bereich der mittleren Bildung durchgesetzten Verantwortung des Bildungssystems wird hier die Zuordnung Gangls übernommen.

Auch Frankreich ist ein Fall mit besonderer Eigenlogik. Von Esping-Anderson (1998, S. 44; vgl. Buchmann und Kriesi 2011, S. 489) wird Frankreich als konservatives Wohlfahrtsregime typisiert, in Transitionstypologien (vgl. Brzinsky-Fay 2007, S. 416 ff.; Gangl 2003, S. 123) wird es hingegen als ILM-Staat mit typischem Allgemeinbildungsschwerpunkt ausgewiesen – wenngleich mit einer ILM-untypisch starken Arbeitnehmerschutzgesetzgebung. Auch Buchmann und Kriesi (2011, S. 489) weisen explizit auf die sich deutlich von den anderen Ländern mit konservativen Wohlfahrtsregimen unterscheidenden Transitionsprozesse in Frankreich hin. Frankreich ist somit ein Hybridfall. Weil der Forschungsfokus der gegenständlichen Studie auf Transitionsprozessen liegt und nicht auf der zwar damit korrelierenden, aber nicht deckungsgleichen Typisierung von Wohlfahrtsstaaten, wird Frankreich hier als ILM-Staat klassifiziert.

4.1 Die Zuordnung der osteuropäischen Staaten

Eine besondere Herausforderung stellt die Zuordnung der zentral- und osteuropäischen Staaten dar. Saar/Unt/Kogan (2008) explizieren Bildungs- und Arbeitsmarktfaktoren ehemals kommunistischer Staaten in Bezug auf eine Transitionstypologie. In sozialistischen Bildungssystemen setzte auf das Gesamtschulprinzip der Sekundarstufe I eine hoch stratifizierte, in allgemeinbildende, mittlere und höhere berufsbildende Zweige unterteilte Sekundarstufe II auf. Die Durchlässigkeit der Bildungswege war gering und die Bedeutung der dualen Ausbildung groß (Gebel/Noelke 2011, S. 31 ff.). Lehrstellenvergabe und Arbeitsplatzallokation waren staatlich organisiert. Mit der Privatisierung der großen (Lehr-)Betriebe rückte die Berufsausbildung zunehmend in die Verantwortung des Schulwesens. Es wurden neue Lehrpläne, Bildungswege, Schulformen und Kooperationsmodelle mit dem Arbeitsmarkt entwickelt. Die tertiäre Bildung gewann an Bedeutung und die ursprünglich sehr enge Kooperation zwischen Schule und Betrieben begann zu erodieren. Die Autoren attestieren, dass Curricula an Aktualität und Relevanz für den Arbeitsmarkt verloren. Jedoch zeigen empirische Ergebnisse zu Transitionen

von Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Schulzweige eine weiterhin hohe Signalwirkung der Abschlüsse in den transformierten Arbeitsmärkten (vgl. Baranowska 2011, S. 228 ff.; Ivančič/Ignjatovic/Škafar 2011, S. 171 ff.; Kogan/Noelke/Gebel 2011a, S. 331 ff.), dies zeigt auch Abbildung 1.

Die zentral- und osteuropäischen Staaten sind aus mehreren Gründen als Referenzländer für Österreich sehr interessant: erstens aufgrund der sehr niedrigen Anteile früher Schulabgängerinnen und -abgänger, zweitens, weil dort in den letzten Jahren tatsächlich tief greifende Bildungsreformen umgesetzt wurden, und drittens, weil die betriebliche Ausbildung lange Zeit eine wichtige Rolle spielte und trotz starker Veränderungen in der Berufsbildung der Anteil von Schülerinnen und Schülern im berufsbildenden Zweig sehr hoch ist (durchschnittliche Partizipationszahlen auf ISCED-3-Level 2004 und 2011: Tschechien 75, Slowakei 72, Slowenien 64 und Polen 46 Prozent). Berufsbildung ist allerdings mittlerweile überwiegend schulisch organisiert. Inwieweit es sich daher bei der Signalwirkung für den Arbeitsmarkt um einen Trägheitseffekt handelt und welche längerfristigen Effekte die essenziellen Umgestaltungen der mittleren Berufsbildung auf Transitionen im mittleren Bildungssegment haben, bedarf weiterer Forschung. Sowohl der Rückgang der Partizipationszahlen in Berufsbildung als auch der unterdurchschnittliche Vorsprung von AbsolventInnen mittlerer Berufsbildung gegenüber ESL indizieren einen Wandel.

Die osteuropäischen Staaten gingen bei den Bildungsreformen im Zuge und infolge der politischen und wirtschaftlichen Transformationen unterschiedliche Wege. In Slowenien verlief der Transformationsprozess schnell und relativ stabil. Noelke (2011, S. 12) vermutet: „corporate actors may have been in a position to counteract the decline in training provision [durch privatisierte Betriebe, Anm. der AutorInnen]." Das duale System wurde relativ schnell konsolidiert, wenngleich unmittelbar nach der Wende der Trend von der beruflichen Bildung wegführte. Slowenien schaffte die Lehre erst ab, führte sie dann wieder ein und reformierte zuletzt 2006 das schulische und duale Berufsbildungssystem (vgl. Saar/Unt/Kogan 2008, S. 35 ff.; European Commission 2012, S. 31, 49 f., 199). Slowenische Expertinnen und Experten führen die niedrige ESL-Rate des Landes (die niedrigste Europas!) auf das gut ausgebaute Berufsbildungssystem und die hohe Durchlässigkeit zwischen allen Bildungswegen zurück. Auch in Tschechien, Polen und der Slowakei wurde das duale Lehrprinzip der kommunistischen Zeit zumindest formal teilweise erhalten bzw. wird mittlerweile versucht betrieblich verankerte Ausbildung zu reimplementieren. In Tschechien werden Lehrverträge nicht mehr zwischen Lehrlingen und Betrieben, sondern zwischen Schulen und Betrieben geschlossen. Schulen verfügen in Tschechien über eine besonders hohe Autonomie, dies gilt auch für die Gestaltung der betrieblichen Ausbildungsteile. Aufgrund dieser Befunde werden Polen, Slowenien, Tschechien und die Slowakei als OLM mit Collective Skill Formation Regimen klassifiziert.[8]

8 Dies korrespondiert mit der Zuordnung Sloweniens, Tschechiens und tendenziell auch Polens zu den korporatistischen Wohlfahrtsregimen (Pedroso 2008; Potucek 2007; zit. n. Veloso/Estevinha 2013, S. 190).

Auch in Ungarn wurde das duale System erst abgeschafft und dann wieder eingeführt. Anders als in vielen anderen osteuropäischen Staaten spielt Berufsbildung in Ungarn jedoch nur eine marginale Rolle: Nur rund ein Viertel besuchen berufsbildende Schulen oder absolvieren eine Lehre (Eurostat: LFS 2004–2011, vgl. auch Saar/Unt/Kogan 2008, S. 49; Erzsébet/Róbert 2011, S. 190 ff.). Auch die Bildungssysteme Estlands, Lettlands und Litauens sind stark auf Allgemeinbildung ausgerichtet, die Kopplung von Bildung und Arbeitsplatz ist schwach und Lehre spielt wenig bis keine Rolle (vgl. Saar/Unt/Kogan 2008, S. 35 ff., 49; European Commission 2012, S. 31; Eurostat: LFS 2004–2011; UNESCO/OECD/Eurostat: UOE Data Collection on Education Systems 2010). Entsprechend dieser Analysen und in Übereinstimmung mit den von Pedroso (2008; zit. n. Veloso/Estevinha 2013, S. 190) und Potucek (2007; zit. n. Veloso/Estevinha 2013, ebd.) identifizierten Chrarakteristika liberaler Wohlfahrtsregime werden Ungarn und die baltischen Länder als ILM-Staaten klassifiziert.

5 Fazit

Entlang der dargestellten Dimensionen kann man nationale Transitionsstrukturen in drei Gruppen unterteilen. Analysiert man die europäischen ESL-Raten vor dem Hintergrund dieser grundlegend unterschiedlichen Rahmenbedingungen für den Übergang zwischen Bildung und Beruf, so zeigt sich eine deutliche Tendenz nach Transitionstyp.[9] Die höchsten ESL-Raten finden wir in Internal Labour Markets (dunkelgrau), wo Arbeitsplatzpassung stärker im Arbeitsmarkt selbst stattfindet und wo außerdem Mobilität und non-formale bzw. firmeninterne Weiterbildungen beim Erwerbseinstieg eine größere Rolle spielen.

In Occupational Labour Markets, wo der Wert formaler Bildungsabschlüsse am Arbeitsmarkt hoch ist und (ein Teil der) Berufsqualifikation bereits im Bildungssystem stattfindet (bzw. stattfinden kann), sind die ESL-Raten bedeutend niedriger – die Folgekosten eines frühen Schulabgangs allerdings höher. Die niedrigsten ESL-Raten finden wir in jenen OLM-Ländern, in denen die Berufsausbildung von staatlichen AkteurInnen (Ministerien), Arbeitnehmenden- und Wirtschaftsverbänden (Sozialpartner) und Wirtschaftsbetrieben gemeinsam gestaltet wird (Collective Skill Formation Regimes). Durch die starke Einbindung von Akteuren der Arbeitswelt ist der Wert von Bildungszertifikaten am Arbeitsmarkt in OLM-c-Staaten (hellgrau) höher als in OLM-s-Staaten (weiß). In letzterer Gruppe sind entsprechend auch die ESL-Raten etwas höher – allerdings zugunsten einer niedrigeren Bildungsungleichheit, die durch das Zurückdrängen des Einflusses von Organisationen der Arbeitswelt befördert wird.

9 Eine regressionsanalytische Prüfung des Zusammenhanges ergibt ein R2 von 0,63 (Moser und Lindinger 2014, S. 92).

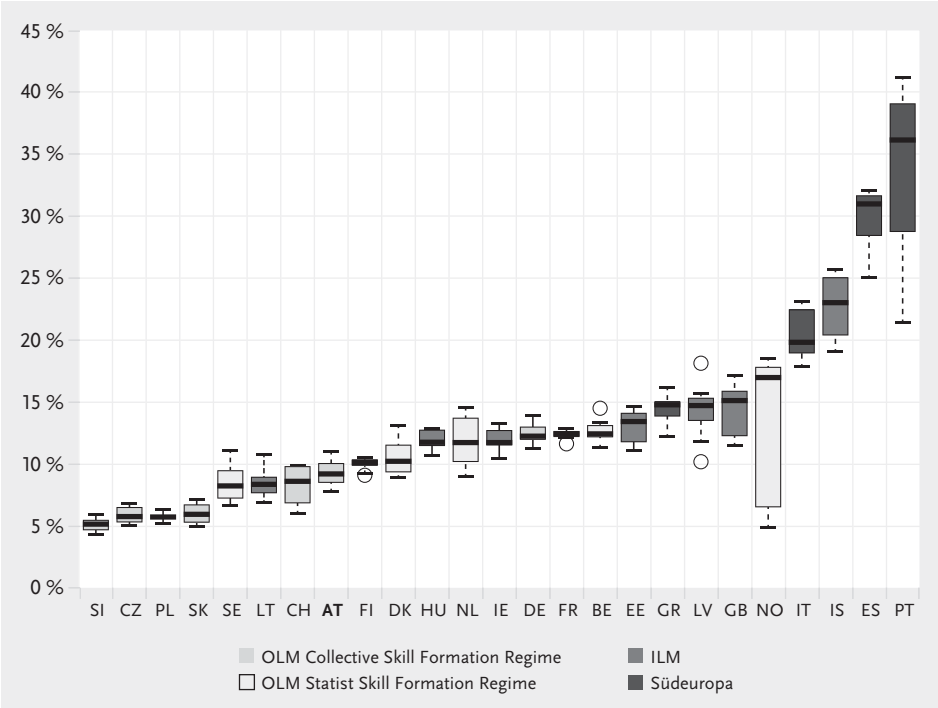

Abb. 3 ESL-Raten 2004–2011, 18- bis 24-Jährige (Eurostat: LFS adhoc 2009, Berechnung: Moser/Lindinger 2014)

Österreich zählt mit seinen gut ausgebauten dualen und schulischen Berufsbildungswegen und einer starken Kopplung zwischen Berufsbildung und Arbeitsmarkt zur OLM-c-Gruppe. Die österreichische ESL-Rate lag in den Jahren 2004 bis 2011 zwischen 8,3 und 10,8 Prozent. Das ist niedrig, wenn man Österreich mit allen europäischen Ländern vergleicht. Vergleicht man das ESL-Niveau aber mit jenen Ländern, in denen junge Menschen ähnliche Transitionsstrukturen vorfinden, also mit anderen OLM-c-Staaten, dann relativiert sich die gute Performance Österreichs – in dieser Gruppe hat Österreich eine der höchsten ESL-Raten (nur in Deutschland ist sie noch höher).

Die ESL-Raten Sloweniens waren in den letzten zehn Jahren konstant niedriger – die niedrigsten Europas. Zentral ist hierfür nach Ansicht slowenischer BildungsexpertInnen einerseits, wie in diesem Artikel dargelegt, das ausgebaute Berufsbildungssystem und andererseits die im Rahmen der Reformen implementierte hohe Durchlässigkeit. Mit Durchlässigkeit meinen sie vor allem zwei Qualitäten: (1) die Möglichkeit zwischen verschiedenen Schulzweigen zu wechseln und (2) Bildungsprogramme mit „Brückenfunktion“, die einen Einstieg in weitere Bildung ermöglichen, wenn die nötigen Voraussetzungen im eingeschlagenen Weg nicht erreicht wurden. Programme, die eine nachträgliche Umorientierung bzw. Weiterqualifikation für einen anderen Bildungsweg ermöglichen, werden zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Bildungsbiografie angeboten. Angelika Ivančič: „From the perspective of the VET (...) a key factor in reducing the rate of ESL [is]

the availability of alternative ways of achieving vocational qualification as well as the opportunity for vertical and horizontal transition between VET programs." (Moser/Lindinger 2014, S. 116) Zudem haben Schülerinnen und Schüler das Recht die Schule zu wechseln, wenn sie die schulischen Voraussetzungen erfüllen, also im Rahmen der slowenischen Leistungsbemessung über die notwendigen Punkte verfügen. Auch Mobilität zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Wegen ist institutionell vorgesehen.

Die Passung zwischen persönlichen Interessen und Fähigkeiten junger Menschen und den Anforderungen von Bildungswegen und Arbeitsmarkt wird hier auf institutioneller Ebene stärker als Prozess strukturiert, der per Definition im Wandel sein kann. Das slowenische System ist aufgrund der Veränderungen in der Kopplung von Berufsbildung und Arbeitsmarkt aus österreichischer Perspektive differenziert und kritisch zu beobachten. Bildungsprozesse auch im mittleren Bildungssegment in ihrer allgemeinen institutionellen Verfasstheit und nicht im Rahmen von Fördermaßnahmen stärker an den individuellen Voraussetzungen zu orientieren ist nichtsdestoweniger ein konstruktives Modell.

Literatur

Baranowska, Anna (2011): Does Horizontal Differentiation Make Any Difference? Heterogeneity of Educational Degrees and Labor Market Entry in Poland. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. In: Kogan, Irina/Noelke, Clemens/Gebel, Michael (Hrsg.): Making the Transition. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. Stanford, S. 216–239.

Brüsemeister, Thomas (2008): Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden.

Brzinsky-Fay, Christian (2007): Lost in Transition? Labour Entry Sequences of School Leavers in Europe. In: European Sociological Review 23. doi: 10.1093/esr/jcm011, S. 409–422.

Buchmann, Marlis C./Kriesi, Irene (2011): Transition to Adulthood in Europe. In: Annual Review of Sociology 37. doi: 10.1146/annurev-soc-081309–150212, S. 481–503.

Busemeyer, Marius R. (2015): Skills and Inequality. Partisan Politics and the Political Economy of Education Reforms in Western Welfare States. Cambridge.

Cedefop (2012): From education to working life. The labour market outcomes of vocational education and training. Luxembourg.

Erzsébet, Bukodi/Róbert, Péter (2011): Education and Labor Market Entry in Transition: The Case of Hungary. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. In: Kogan, Irina/Noelke, Clemens/Gebel, Michael (Hrsg.): Making the Transition. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. Stanford, S. 189–215.

Esping-Andersen, Gøsta (1998): Die drei Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Der Sozialstaat in vergleichender Perspektive. In: Lessenich, Stephan/Ostner, Ilona (Hrsg.): Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Der Sozialstaat in vergleichender Perspektive. Oxford, S. 19–58.

European Commission (2012): Apprenticeship supply in the Member States of the European Union. Luxembourg.

Gangl, Markus (2003): The Structure of Labour Market Entry in Europe. A Typological Analysis. In: Müller, Walter/Gangl, Markus (Hrsg.): Transitions from Education to Work in Europe. The Integration of Youth into EU Labour Markets. Oxford, S. 107–130.

Gebel, Michael/Noelke, Clemens (2011): The Transition from School to Work in Central and Eastern Europe. Theory and Methodology. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. In: Kogan, Irina/Noelke, Clemens/Gebel, Michael (Hrsg.): Making the Transition. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. Stanford, S. 29–57.

Ivančič, Angela/Ignjatovic, Miroljub/Škafar, Maja (2011): Better Times? Education and Labor Market Entry in Slovenia After Socialism. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. In: Kogan, Irina/Noelke, Clemens/Gebel, Michael (Hrsg.): Making the Transition. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. Stanford, S. 166–188.

Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (ISW)/Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung (IBE)/Johannes Kepler Universität (JKU) (2013): Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe NEET. Forschungsbericht. Linz.

Kogan, Irena/Noelke, Clemens/Gebel, Michael (Hrsg.) (2011): Making the Transition. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. Stanford.

Kogan, Irena/Noelke, Clemens/Gebel, Michael (2011a): Comparative Analysis of Social Transformation, Education Systems, and School-to-Work Transitions in Central and Eastern Europe. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. In: Kogan, Irina/Noelke, Clemens/Gebel, Michael (Hrsg.): Making the Transition. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. Stanford, S. 320–351.

Lauterbach, Wolfgang/Sacher, Matthias (2001): Erwerbseinstieg und erste Erwerbsjahre. Ein Vergleich von vier Geburtskohorten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 53 (2), S. 258–282.

Marsden, David (1999): A Theory of Employment Systems. Micro-Foundations of Societal Diversity. Oxford.

Mascherini, Massimiliano/Salvatore, Lidia/Meierkord, Anja/Jungblut, Jean-Marie (2012): NEETs – Young people not in employment, education or training. Luxembourg.

Moser, Winfried/Lindinger, Korinna (2014): Lost in Transition? Makrostrukturelle Voraussetzungen für ESL- und NEET-Raten in europäischen Staaten. Forschungsbericht. Wien.

Müller, Walter/Shavit, Yossi (1998): The Institutional Embeddedness of the Stratification Process. A Comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries. In: Shavit, Yossi/Müller, Walter (Hrsg.): From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations. Oxford, S. 1–48.

Nairz-Wirth, Erna/Meschnig, Alexander/Gitschthaler, Marie (2014): Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Längsschnittstudie zum Habitus von Early School Leavers. Wien: Forschungsbericht.

Nairz-Wirth, Erna/Meschnig, Alexander (2010): Early School Leaving: theoretische und empirische Annäherungen. In: SWS-Rundschau, 50 (4), S. 382–398.

Noelke, Clemens (2011): The Consequences of Employment Protection Legislation for the Youth Labour Market. Working Paper. Mannheim.

Potucek, Martin (2007): Welfare State transformations in Central and Eastern Europe. Prague.

Raffe, David (2008): The Concept of Transition System. In: Journal of Education and Work 4(21). doi: 10.1080/13639080802360952, S. 277–296.

Raffe, David (2013): Explaining National Differences in Education-Work Transition. In: European Societies, 16 (2), S. 175–193.

Saar, Ellu/Unt, Marge/Kogan, Irena (2008): Transition from Educational System to Labour Market in the European Union. A Comparison between New and Old Members. In: International Journal of Comparative Sociology, 4 (49). doi: 10.1177/0020715207088586, S. 31–59.

Smyth, Emer/Gangl, Markus/Raffe, David/Hannan, Damian F./McCoy, Selina (2001): A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe (CATEWE). Dublin.

Steedman, Hilary (2012): Overview of apprenticeship systems and issues. ILO contribution to the G20 Task Force on Employment. Genf.

Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/Karaszek, Johannes (2015): Ausbildung bis 18. Grundlagenanalysen zum Bedarf von und Angebot für die Zielgruppe. Forschungsbericht. Wien.

UNESCO/OECD/Eurostat (2010): UOE Data Collection on Education Systems. Manual, Concepts, Definitions and Classifications. Bd. 1. Montreal, Paris, Luxemburg.

Veloso, Luísa/Estevinha, Sérgio (2013): Differentiation versus homogenisation of education systems in Europe: Political aims and welfare regimes. In: International Journal of Educational Research, 60, S. 187–198.

Venn, Danielle (2009): Legislation, collective bargaining and enforcement. Updating the OECD employment protection indicators. Online: http://www.oecd.org/employment/emp/43116624.pdf (01.09.2016)

Visser, Jelle (2009): Database on Institutional Characteristics of Trade Unions, Wage Setting, State Interventions and Social Pacts (ICTWSS) in 34 countries between 1960 and 2007. Version 2. Amsterdam.

Wolbers, Maarten H. J. (2007): Patterns of Labor Market Entry. A Comparative Perspective on School-to-Work Transitions in 11 European Countries. In: Acta Sociologica, 50 (3), S. 189–210.

Tertiäre internationale Bildungsstatistik qualitativ interpretiert

Ute Hippach-Schneider (BIBB)

Abstract

Tertiäre Bildung ist ein sehr heterogener Bildungsbereich. Häufig wird er verkürzt mit Hochschulbildung gleichgesetzt. Gleichzeitig werden die internationalen Bildungsdaten auf der Basis der sog. ISCED-Klassifikation erhoben, in der dem tertiären Bereich auch außerhochschulische Bildungsgänge zugeordnet werden. Dadurch kann Raum für Fehlinterpretationen entstehen. Um diesen Raum zu schließen, werden in diesem Beitrag Formulierungen aus einer quantitativen Analyse von Eurostat durch qualitative Daten zu den Bildungsprogrammen des tertiären Bildungsbereichs beispielhaft ergänzt.

1 Einleitung

Statistische Daten stellen für evidenzbasierte Bildungspolitik eine wichtige Entscheidungsgrundlage dar. Im Vordergrund stehen dabei die jeweils nationalen Daten. Um internationale Entwicklungen zu analysieren und die Positionierung des eigenen Landes im internationalen Vergleich einordnen zu können, sind jedoch auch internationale Statistiken erforderlich. Für Europa handelt es sich insbesondere um die Daten von Eurostat (Statistisches Amt der Europäischen Union). Darüber hinaus veröffentlicht Eurostat jedoch auch sog. „Erklärungen" zu den statistischen Daten, in denen diese beschrieben und analysiert werden, u. a. zum Bereich der Tertiären Bildung.

Die Daten über den Bereich der tertiären Bildung sind relevant für die Frage nach einer zunehmenden Akademisierung (Nida-Rümelin 2014, Schneider 2015, Schultz/Hurrelmann 2013, Strahm 2014) vs. eines *vocational drifts* (Delplace 2014, Hippach-Schneider 2014) sowie für den europäischen Benchmark über den Anteil der 30- bis 34-Jährigen mit einem entsprechenden Bildungsabschluss.

Dieser Beitrag zeigt, warum es für die Interpretation von internationalen, quantitativen Daten notwendig ist, sie mit qualitativen Daten zu ergänzen. Eine solche Ergänzung führt zu einer größeren Transparenz und einem umfassenderen Verständnis der Sachlage. Es können Missverständnisse und Fehlinterpretationen vermindert werden, die ein Blick allein auf die internationale Bildungsstatistik erzeugen kann, und ist möglicherweise ein Grund für die These von Nida-Rümelin (ibid., S. 17 ff.), dass der internationale Vergleich „die zentrale Ursache" für den Akademisierungswahn der letzten Jahre sei.

Als „Lieferant" solcher qualitativen Daten und Analysen spielen international vergleichende Forschungsprojekte eine zentrale Rolle. Die Grundlage für die kritische Interpretation bildet in diesem Fall ein BIBB-Forschungsprojekt zum Thema *Work-based learning* im tertiären Bildungsbereich (https://www.bibb.de/de/24108.php; Hippach-Schneider/Schneider 2016).

2 Analysen

Im Folgenden werden drei zentrale Aussagen aus dem Bericht *Statistics Explained* von Eurostat vom 11.08.2016 (*http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Tertiary_education_statistics* (alle: Eurostat 2016, S. 1–2, Zugriff: 05.09.2016) aufgegriffen und konkreten Beispielen für tertiäre Programme gegenübergestellt.

Zitat 1: „Tertiary education – *provided by universities and other higher education institutions* – is the level of education following secondary schooling."

Für Deutschland trifft dies nicht ganz zu. So werden auch die Programme der Fachschulen, Fachakademien in Bayern sowie die Berufsfachschulen für die Erzieher/-innenausbildung statistisch dazu gerechnet, gehören aber nicht zum Hochschulbereich. Es geht der tertiäre Bildungsbereich also über den Hochschulbereich hinaus.

Gleichzeitig werden einige Qualifikationen des gesetzlich geregelten Fortbildungsbereichs statistisch nicht erfasst. Dabei handelt es sich um die Fortbildungsabschlüsse auf der Grundlage einer kammerrechtlichen Regelung. Derzeit wird geprüft, ob und wie auch diese Programme durch die Statistik erfasst werden können.

Für Österreich werden seit der Umstellung auf die ISCED-Version 2011 (zuvor ISCED-97) insbesondere auch die beiden letzten Schuljahre 4 und 5 der berufsbildenden höheren Schulen (BHS) und ihre doppelqualifizierenden Programme dem tertiären Bildungsbereich zugeordnet.[1] Auch sie sind keine hochschulischen Programme. Sie führen zu einer beruflichen Qualifikation sowie zu einer Hochschulzugangsberechtigung und waren in der ISCED-Vorgängerversion (ISCED-97) noch auf Niveau 4, d. h. dem Bereich „post-sekundar, nicht-tertiär" zugeordnet

1 Ebenfalls werden seither die Meisterschulen, die Werkmeister- und Bauhandwerkerschulen, Aufbaulehrgänge, Kollegs und höhere Schulen für Berufstätige erfasst.

(Schmid 2014). Eine Doppelqualifizierung in Deutschland, z. B. der Erwerb einer beruflichen Qualifikation im dualen Ausbildungssystem nach dem Abitur oder zweier beruflicher Qualifikationen sukzessiv bleibt dagegen auf Niveau 4. Dadurch haben sich die Daten über den tertiären Bildungsbereich für Österreich stark verändert. Das Land erreicht nun auch den europäischen Benchmark von 40 % für den Anteil derjenigen, die in der Altersgruppe der 30- bis 34-Jährigen einen tertiären Bildungsabschluss haben sollen (European Commission 2015, S. 42). Im Jahr zuvor (2013) lag der Wert noch bei 27,3 % (European Commission 2014, S. 37).

Der tertiäre Bildungsbereich in Österreich erweitert sich somit um nicht-hochschulische Bildungsgänge, was bei einer oberflächlichen Betrachtung der internationalen Bildungsdaten nach einer „Akademisierung" aussehen könnte. Bei genauerem Hinschauen entpuppt sich das Wachstum jedoch eher als eine Bereicherung dieses Bildungsbereichs um beruflich-allgemeinbildende Bildungsgänge. Allerdings bleibt gleichzeitig ein anderer Teil der beruflichen Tertiärbildung in Österreich im Dunkel und wird in der internationalen Statistik nicht erfasst, da sie in einem non-formalen Bildungssektor stattfindet (Mayr/Schmid 2014, Schneeberger/Schmid/Petanowitsch 2013). Dieser Teil spielt jedoch bei der Frage nach der Leistungsfähigkeit von Gesellschaften, wenn sie auf der Grundlage des Bildungsstandes der Bevölkerung definiert und beschrieben wird, eine zentrale Rolle bei der fachlichen und abschlussbezogenen Höherqualifizierung.[2]

Zitat 2: „...short-cycle tertiary education, which are typically practically-based and occupationally-specific to prepare students for the labour market..."

Die *short-cycle*-Programme bilden bei ISCED-2011 das Niveau 5. Dieses Niveau wurde bei der letzten Revision der Klassifikation aufgrund von Veränderungen in den Bildungssystemen, insbesondere aufgrund der wachsenden Bedeutung von zweijährigen Kurzstudien neu eingeführt. Die Konzeption der ISCED-2011-Klassifikation sieht auch tatsächlich den Schwerpunkt der Programme auf diesem Niveau 5 auf Praxis- und Berufsorientierung. Es wäre jedoch ein Missverständnis, diese Orientierung ausschließlich auf dieses Niveau der tertiären Bildung zu beschränken. Auch ein beachtlicher Teil der Programme auf Niveau 6 (sog. Bachelor-Niveau) sehen Phasen des Lernens am Arbeitsplatz vor, im Rahmen von Pflichtpraktika oder in Form eines „apprenticeships". Allerdings stehen nach der Einführung der neuen ISCED-Version (ISCED-2011) keine aktuellen Daten mehr zur Verfügung, die die unterschiedliche Orientierung eines Programms, „general" oder „vocational" sichtbar machen, da diese Daten von den Staaten nur auf freiwilliger Basis geliefert werden müssen und dies nicht flächendeckend geschieht. Das stellt aus der Sicht der Berufsbildung einen deutlichen Nachteil im Hinblick auf

2 Dabei handelt es sich beispielsweise um die Bilanzbuchhalterausbildung, die Ausbildung zum/zur diplomierten Sozialberater/in oder zum/zur zertifizierten Mediengestalter/in; dasselbe gilt auch für die weiterführende Ausbildung im Polizeidienst sowie der Sicherheitsverwaltung (Sicherheitsakademie), Dienstprüfungen im öffentlichen Dienst, diverse Fachakademien, Psychotherapeutenausbildung, Piloten-/Lotsenausbildung etc. All diese Bildungsprogramme und ihre Abschlüsse werden von ISCED nicht erfasst.

die Sichtbarkeit beruflicher bzw. berufsorientierter Bildung auf höheren Bildungsniveaus gegenüber der Vorgängerversion ISCED-97 dar.

Ein Beispiel für berufsqualifizierende Bildungsprogramme auf ISCED-Niveau 6 sind die dualen Studiengänge in Deutschland, die in ihrer ausbildungsintegrierenden Form im Bereich der Erststudien zu einer beruflichen Qualifikation sowie einem Bachelorabschluss führen und in ihrer praxisintegrierenden Form ein gleichberechtigtes Nebeneinander von theoretischem und praxisorientiertem Lernen mit einem strukturiert curricularen Wechsel der Lernorte Hochschule und Betrieb verbinden. Dadurch sind sie sicherlich ebenso berufliche wie akademische Bildung. Im Jahr 2016 machten die dualen Studiengangsformen insgesamt fast 30 % aller fachhochschulischen Bachelorstudiengänge aus. Im Bereich der Universitäten blieb diese Studienform dagegen minimal.

Tab. 1 Anteil dualer Studiengänge in Bachelorstudiengängen im August 2013 und im März 2016 bezogen auf Fachhochschulen und Universitäten in Deutschland

	Anzahl der Bachelorstudiengänge August 2013	Davon duales Studium in %	Anzahl der Bachelorstudiengänge März 2016	Davon duales Studium in %
Fachhochschulen	3.163	23,6	3.442	28,2
Universitäten	4.344	1,0	4.513	1,2
Gesamt	7.507	10,5	8.381	12,2

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, Tabelle F1–4 web

Die Attraktivität der stärker praxisbezogenen Fachhochschulstudiengänge, auch außerhalb der dualen Studiengänge, ist in den letzten Jahren stetig gewachsen. Im Jahr 2015 lag der Studienanfängeranteil, der ein Fachhochschulstudium aufgenommen hat, bei 42 %, im Jahr 2000 noch bei 31,3 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, Tabelle F2–14 web).

In Österreich hat man in den letzten Jahren ebenfalls begonnen vergleichbare duale Bachelorstudiengänge zu etablieren.[3]

In Frankreich sind im Hochschulbereich berufs- und praxisorientierte Programme dagegen bereits seit Jahren weit verbreitet. Für das ISCED-2011-Niveau 6 ist hier die *Licence professionelle (LP)* zu nennen, die im Jahr 2000 eingeführt wurde. Dieser berufliche Bachelor ist in der Regel ein einjähriges Programm. Es schließt an die zweijährigen hochschulischen, beruflichen Programme an, die zum *Diplôme Universitaire de Technologie* (DUT) oder auch dem schwerpunktmäßig allerdings auf den Übergang in den Arbeitsmarkt vorbereitenden *Brevet de Technicien Supérieur (BTS)* führen. Diese selbst werden wiederum als hochschulische *short-cycle*-Programme betrachtet und Niveau 5 ISCED-2011 zugeordnet.

Hinzu kommt, dass in Frankreich im Studienjahr 2013/2014 32,5 % aller *Apprentissages* im Hochschulbereich absolviert worden sind (MENESR 2016). Sie sind in

3 Fachhochschule Vorarlberg (www.fhv.at/studium/technik/elektrotechnik-dual), Fachhochschule St. Pölten (https://www.fhstp.ac.at/de/studium-weiterbildung/medien-digitale-technologien/smart-engineering), Fachhochschule Joanneum in Graz (http://www.fh-joanneum.at/aw/home/Studienangebot_Uebersicht/department_engineering/~cyz/pto/?lan=de) sowie ein Masterstudiengang).

ihrer Struktur einer dualen Ausbildung vergleichbar, grundsätzlich jedoch mit einer Altersbegrenzung von 25 Jahren versehen. Im Zuge einer Bildungsreform im Jahr 1987 wurde auch der Hochschulbereich für *Apprentissages* geöffnet, d. h. alle Hochschulprogramme können in Form von *Apprentissages* absolviert werden.[4] Seit 2005 hat sich dieser Anteil fast verdoppelt. Bei den Bachelorstudiengängen lag der Anteil derjenigen, die ein *Apprentissage*-Programm durchlaufen haben, immerhin bei knapp 10,9 %, bei den Masterstudiengängen bei 9,7 % (ibid.).

Zitat 3: „Short-cycle tertiary courses were most common in France and Ireland where they accounted for more than one fifth of all tertiary students…"

Zunächst ein Überblick über die Verteilung der Studierenden im tertiären Bildungssektor nach Niveaus am Beispiel ausgewählter Staaten.[5]

Tab. 2 Anzahl und Anteil der Studierenden im tertiären Bildungsbereich nach Niveaus, 2013

	Total tertiary in thousand	Short-cycle Level 5 in %	Bachelor's or equivalent Level 6 in %	Master's or equivalent Level 7 in %	Doctoral or equivalent Level 8 in %
Deutschland	2.780.0	0	58,8	33,5	7,7
Irland	199.4	20,9	60,8	14,2	4,1
Frankreich	2.338.1	21,6	39,9	35,6	3
Österreich	422.8	18,1	42,7	33,1	6,1
Polen	1.902.7	0,6	66,6	30,6	2,2
Vereinigtes Königreich	2.386.2	13,7	64	18	4,6
Norwegen	255.4	3,8	71	22	3

Quelle: Eurostat 2016, S. 2, eigene Berechnungen

Auffällig ist, dass gerade Irland, aber auch das Vereinigte Königreich im Vergleich zu Deutschland eine deutlich andere Verteilung hat. So liegt der Anteil der Studierenden auf Niveau 7 deutlich unter Deutschland, auf Niveau 6 dagegen leicht darüber, während im Bereich der short-cycle in Deutschland keine statistisch relevanten Zahlen vorliegen. Dies kann sich in der Zukunft ändern, wenn auch die nicht-schulischen beruflichen, kammergeregelten Fortbildungsprogramme in der ISCED-Klassifikation Berücksichtigung finden und teilweise Niveau 5 zugeordnet werden.[6] In Frankreich liegt die Quote der Bachelor-Niveau-Studierenden vergleichsweise niedrig, jedoch ist der Anteil der zweijährigen Kurzstudiengänge hoch.

Wie bereits erwähnt, sind das in Frankreich insbesondere die beiden Programme BTS und DUT. Der Unterschied zwischen beiden Programmen ist die oben genannte Zielrichtung. Im Gegensatz zu den DUT ist die bildungspolitische Funk-

4 Wirklich möglich ist dies allerdings erst seit 1995.

5 Die Auswahl spiegelt die Staaten wider, deren tertiäre Bildungsbereiche im Hinblick auf work-based Learning-Modelle im Rahmen eines BIBB-Forschungsprojekts untersucht werden. ••(link einfügen)••

6 Derzeit findet im Rahmen der Zuordnung von Qualifikationen zum deutschen Qualifikationsrahmen ein Abstimmungsprozess statt, welche Fortbildungsqualifikation auf Niveau 5 bzw. 6 zugeordnet werden. Zwar unterscheidet sich die ISCED-Klassifikation hinsichtlich ihrer Systematik von derjenigen des DQR, jedoch entsprechen faktisch die Zuordnungen zu den Niveaus 5 und 6 DQR denjenigen zu den ISCED-2011 Niveaus 5 und 6.

tion der BTS-Programme klar die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt. Gleichwohl steht den Absolventen/-innen der Zugang zu den LP-Programmen offen. Diese Ausrichtung wird auch sichtbar bei der jeweils überwiegenden Form der schulischen Vorbildung. 66,2 % der Studierenden an einem *Institut Universitaire de Technologie*[7] verfügen über die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung (baccalauréat général), im Vergleich zu den *Section de technicien supérieurs*[8], wo 36,0 % der Studierenden über ein berufliches Bac, 21,8 % über ein bac général verfügen (MENESR, 2016).

In Irland werden dem Niveau 5 neben akademischen Kurzstudiengängen, den *Higher Certificates,* die Programme zugerechnet, die zu einem sog. Post-Leaving Certificate (PLC) führen, als berufsqualifizierend definiert sind und dem Bereich der sog. Further Education zugehören. Die Programme kombinieren allgemein- und berufsbildende Inhalte mit Betriebspraktika. Dieser Bereich ist im Grunde der Berufsbildungsbereich in Irland. Das Angebot der PLCs richtet sich sowohl an die Absolventen des Sekundarbereichs als auch an Erwachsene. Wichtigste Anbieter sind die Further Education Colleges (FEC), sie werden nicht zu den Hochschuleinrichtungen gezählt. Die Programme decken eine breite Palette von Fachrichtungen ab, beispielsweise Buchhaltung, IT, Gesundheit, Erziehung etc.

Die Teilnehmerzahl der PLCs hat in den Jahren seit 2010 abgenommen, insbesondere aufgrund des kontinuierlichen Ausbaus von Programmen durch die Hochschuleinrichtungen, die als attraktiver wahrgenommen werden. So wurden beispielsweise PLC-Programme attraktiver, die aufgrund einer Kooperation zwischen einem FEC und einem Institute of Technology (IoT; hochschulische Einrichtung) „hochschulisch“ werden und es einem Absolventen/einer Absolventin ermöglichen, in das zweite Jahr eines Bachelorstudiengangs einzusteigen. Es stellt damit eine Höherqualifizierungsoption dar, mit gleichzeitiger Anrechnung von Lernleistungen bzw. Lernergebnissen.

Eine Verbleibsstudie der QQI (Quality and Qualifications Ireland) aus dem Jahr 2009/2010 zeigt, dass von den 28.000 Erwerbern einer FE-Qualifikation 5.079 in den Hochschulbereich, 6.000 in ein zweites FE-Programm, 11.000 in eine Beschäftigung übergegangen sind, rund 7.000 Absolventen erhielten Unterstützung der Arbeitsagentur. Insgesamt steigt die Zahl derjenigen, die sich nach einem FE-Programm für den Zugang in den Hochschulbereich bewerben, seit 2001 an. Damit werden diese Programme zu einem wichtigen Durchlässigkeitsinstrument. Zwar kamen im Jahr 2013 lediglich 7 % der Neuzugänge in den HE-Bereich mit einer solchen Qualifikation, die Higher Education Agency hat für das Jahr 2016 jedoch den Benchmark von 10 % definiert. Das ist ein Zeichen, das die bildungspolitische Relevanz des Bildungsweges verdeutlicht (McMahon 2016).

7 Bieten DUT-Programme an.
8 Bieten BTS-Programme an.

3 Fazit

Es ist notwendig, die internationale Bildungsstatistik durch qualitative Daten zu unterfüttern, wenn sie als Grundlage für Ländervergleiche oder gar bildungspolitische Handlungsentscheidungen verwendet wird. Der These von Nida-Rümelin (2014): „Die zentrale Ursache des Akademisierungswahns der letzten Jahre ist der internationale Vergleich“ kann im Hinblick auf die Ungenauigkeiten bzw. den Interpretationsraum international vergleichender Bildungsstatistiken zugestimmt werden. Zumindest insofern, als dass eine oberflächliche Betrachtung der Daten zu falschen bildungspolitischen Schlüssen führen konnte und kann.

So wird ohne dieses ergänzende qualitative Instrument das Ausmaß der Ausrichtung auf berufs- bzw. praxisorientierte Programme nicht sichtbar, können scheinbare Defizite oder starke Veränderungen nicht ge- oder erklärt werden. Gerade aus Sicht der beruflichen Bildung ist dies wichtig, um deutlich zu machen, dass ihr Grundprinzip, die Verbindung von theoretischem mit praxisorientiertem Lernen und dem Wechsel zwischen Bildungseinrichtung und Betrieb, bereits weitreichender im hochschulischen tertiären Bildungsbereich in Europa verankert ist, als häufig wahrgenommen. Auch ist tertiäre Bildung mehr als Hochschulbildung. Berufliche Fortbildung spielt auch heute schon in diesem Bildungsbereich eine beachtliche Rolle, was jedoch möglicherweise nicht immer in ausreichendem Maß wahrgenommen wird.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016.

Delplace, Stefan (2014): A look at Professional Higher Education in Europe. Gleichartig – aber anderswertig? Zur künfigen Rolle der (Fach-)Hochschulen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld, S. 33–50.

European Commission (2014a): Education and Training Monitor 2014. Luxembourg.

European Commission (2014b): European Qualifications Framework: Documentation, European Commission.

European Commission (2015): Education and Training Monitor 2015. Luxembourg.

Eurostat (2016): Tertiary education statistics. Statistics Explained. Online: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Tertiary_education_statistics (05.09.2016).

Hippach-Schneider, Ute (2014): „Akademisierung“ oder „vocational drift“? Internationale Entwicklungen im tertiären Bildungsbereich.“ In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4: S. 27–29.

Hippach-Schneider, Ute/Schneider, Verena (2016): Tertiäre berufliche Bildung in Europa – Beispiele aus sechs Bildungssystemen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere BIBB, 246. Bonn.

Mayr, Thomas/Schmid, Kurt (2014): „Berufliche Tertiärbildung: Neue Perspektiven zur Höherqualifizierung für die Erwachsenenbildung.“ In: Magazin erwachsenenbildung.at 21, Beitrag 09: S. 1–11.

McMahon, Frank (2016): Case Study on Higher Vocational Education and Training at EQF-Levels 5 to 7 in Ireland. Tertiäre berufliche Bildung in Europa – Beispiele aus sechs Bildungssystemen. Bonn, BIBB: S. 122–160.

Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR) (2016): L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France – 50 indicateurs.

Nida-Rümelin, Julian (2014): Der Akademisierungswahn: zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg.

Schmid, Kurt (2014): Berufliche Tertiärbildung in Österreich: Bedeutung, „blinde Flecken", Perspektiven. WISO. Linz, Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. Sonderheft: Vereinbarung von Studium und Beruf, S. 27.

Schneeberger, Artur/Schmid, Kurt/Petanovitsch, Alexander (2013): Postsekundäre/tertiäre Berufsbildung in Österreich: Länderhintergrundbericht zum OECD-Review „Skills beyond school". ibw-Forschungsbericht 111. Wien.

Schneider, Philipp (2015): „Die Akademiker-Gesellschaft – Gefahr für das System der berufsbildenden Schule?" In: Wirtschaft und Erziehung, 3, S. 93–96.

Schultz, Tanjev/Hurrelmann, Klaus (2013): Die Akademiker-Gesellschaft: müssen in Zukunft alle studieren? Weinheim.

Strahm, Rudolf H. (2014): Die Akademisierungsfalle: warum nicht alle an die Uni müssen und warum die Berufslehre top ist. Bern.

Policy Transfer in der Berufsbildung in Südkorea
Die Gleichzeitigkeit von globalem Lehren und Lernen

Antje Barabasch (Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB) & Stefanie Petrick (Universität Magdeburg)

Abstract

Südkorea ist eines der Länder, welches erneut ein großes Interesse am Ausbau der Berufsbildung zeigt, während es gleichzeitig bereits als Berater für andere Länder bei der Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems agiert. Der Beitrag schildert die regionalen und globalen Kontextbedingungen dieser Entwicklung und stellt dar, wie sich Südkorea vom Policy-Empfänger zum Policy-Geber entwickelt hat. Es werden derzeitige Entwicklungen, Kontroversen und künftige Herausforderungen dargelegt.

1 Einleitung

Ideen von anderen Ländern und Institutionen für die Gestaltung des eigenen Bildungssystems zu übernehmen bzw. sich davon zumindest weiter inspirieren zu lassen, ist ein weit verbreitetes Phänomen. Beziehen sich diese auf die Übertragung von Policies, sprechen Wissenschaftler von „Policy Transfer“ oder „Policy Learning“. Aufgrund des zunehmenden internationalen wirtschaftlichen Wettbewerbes, der sich auch zum Wettbewerb um beste messbare Ergebnisse in den Bildungssystemen ausgeweitet hat, ist auch der Transfer von Policies zunehmend von Interesse und wird unter anderem im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit als Angebot bereitgestellt. Am Beispiel Südkoreas wird aufgezeigt, wie ein Land nahezu gleichzeitig sogenannter „Policy-Empfänger“ sein kann, also sich im Entwicklungsprozess dualer Ausbildungsstrukturen befindet, und bereits das eigene Know-how anderen Ländern als sogenannter „Policy-Geber“ anbietet.

2 Forschungsperspektiven

Die Suche nach internationalen Lösungen oder politischen Instrumenten zur Bewältigung eigener Probleme ist kein neues Phänomen. Schon im 19. Jahrhundert verglichen Experten Bildungsstrukturen und -institutionen und suchten nach passenden Modellen für den einheimischen Kontext (Gonon 2012, S. 191). Ebenso gab es im Bildungsbereich schon immer externe Einflüsse, sowohl im geografischen Sinne als auch systembezogen, die zu Veränderungen und Anpassungsprozessen geführt haben (Waldow 2012, S. 413).

Internationaler Wissenstransfer und Bildungszusammenarbeit wurden und werden aus verschiedenen Perspektiven untersucht. Auf der einen Seite gibt es die sozialwissenschaftliche Perspektive mit Ansätzen der vergleichenden Bildungswissenschaften, Politikwissenschaft oder Soziologie. Zu den wissenschaftlichen Konzepten in dieser Hinsicht zählen *policy transfer* (Cowen 2006), *policy borrowing/lending* (Steiner-Khamsi 2004; 2012), *policy learning* (Hall 1993) sowie *policy attraction* (Phillips 2004). All diese Ansätze beziehen sich auf Phänomene, „bei denen Wissen zu politischen Maßnahmen, Verwaltungsinstrumenten, Institutionen und Ideen aus einem politischen Kontext (sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart) für die Entwicklung politischer Maßnahmen, von Verwaltungsinstrumenten, Institutionen und Ideen in einem anderen politischen Kontext verwendet wird“ (Dolowitz/Marsh 2000, S. 5 in Waldow 2012, S. 411).[1] Mit zunehmender Internationalisierung auch im Bildungsbereich spielen Begriffe wie Politikharmonisierung, Politikkonvergenz oder Politikdiffusion eine immer größere Rolle. Unter regionaler Harmonisierung versteht man die Umsetzung bestimmter politischer Maßnahmen in mehreren Ländern mit dem Ziel, gemeinsam vereinbarte Standards zu erreichen. Konvergenz beschreibt dann das Ergebnis von Harmonisierung, indem Staaten in bestimmten Politikbereichen einander zunehmend ähneln (Jakobi 2012, S. 192). Politikdiffusion bedeutet, dass politische Ideen/Maßnahmen in viele andere Domänen oder Subsysteme übertragen werden anstatt nur auf wenige. Mit ihrem weit verzweigten Netzwerk und ihrem Einfluss spielen internationale Organisationen (z. B. die OECD[2], Weltbank, UNESCO[3]) eine wichtige Rolle bei der Diffusion von Ansätzen und Konzepten im Bildungsbereich (ebd.).

Im Falle von Südkorea haben sowohl (bilateraler) Politiktransfer als auch regionale Politikdiffusion eine Rolle in der Entwicklung der beruflichen Bildung in den vergangenen Jahrzehnten gespielt. Südkorea blickt dabei auf eine lange Geschichte der Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern wie Deutschland, der Schweiz und anderen zurück (Barabasch/Wolf 2010b, S. 124; BIBB 2013). Gleichzeitig stellten regionale Trends wie kompetenzbasierte Bildung, die Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen oder von Qualitätssicherungssystemen in der Berufsbildung einen wichtigen Einfluss für Reformen in Südkorea dar. Dieser weit-

1 Übersetzung der Autorinnen
2 Organization for Economic Cooperation and Development
3 United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

reichende Einfluss spiegelt sich auch im Ziel Südkoreas wider, sich zu einer „kompetenz-orientierten Gesellschaft“ zu entwickeln (UNESCO UNEVOC 2014; KRIVET 2015). Der koreanische Qualifikationsrahmen, der sich an internationalen Benchmarks wie Schottland orientiert, soll das lebenslange Lernen fördern und zu mehr Arbeitskräftemobilität in Südostasien führen (ebd.; Kim 2013).

Der zweite Forschungsstrang ist in einer wirtschaftswissenschaftlichen Perspektive verortet. Überraschenderweise findet zwischen den beiden Strängen wenig gegenseitige Bezugnahme statt, obwohl Politiktransferprozesse und dazugehörige Fragen gemeinsame Untersuchungsobjekte darstellen. Dieser zweite Strang bietet Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen finanzieller Förderung und Politiktransfer. Seit Jahrzehnten versuchen Geber[4], die Ergebnisse ihrer Entwicklungshilfe zu maximieren, indem sie bestimmte Standards u. a. für gute Regierungsführung oder andere Politikreformen fördern. Dies erfolgte zunächst im Zuge sog. Politikkonditionalität, d. h. dass Entwicklungshilfe nur im Gegenzug für spezifische politische Reformen gewährt wurde (Lim 2011). Um die Jahrtausendwende ging man zunehmend zu einem Prinzip der Selektivität über, indem vor allem Länder mit günstigen politischen Bedingungen (z. B. stabile Wirtschaftspolitik, geringe Korruption, qualifizierte Arbeitskräfte) Entwicklungshilfe erhielten (Burnside/Dollar 1997; World Bank 1998; Lim 2011). Sowohl bei der Konditionalität als auch der Selektivität von Entwicklungshilfe wurden die zu erfüllenden Ziele von den *Gebern* definiert und berücksichtigten oftmals nicht den spezifischen Kontext vor Ort. Infolgedessen waren viele Reformen nicht erfolgreich und die Eigenverantwortung gering (ebd.).

Im Spannungsfeld zwischen altruistischen Motiven und Eigeninteresse ist die Rolle von Gebern bzgl. der Förderung (oder Behinderung) von politischer Veränderung in den Empfängerländern komplex. In den letzten 15 Jahren wuchs das Bewusstsein dafür und 2005 wurde die Paris Declaration on Aid Effectiveness[5] verabschiedet. In Bezug auf Politiktransfer ist sie u. a. interessant, weil sie die Verbindung zwischen wirtschaftlicher Unterstützung und Politikbeeinflussung reduzieren soll. Stattdessen sollen sich Entwicklungsländer stärker an ihren eigenen Prioritäten orientieren und mehr Entwicklungshilfe soll ungebunden vergeben werden (OECD 2005).

In den letzten zehn Jahren hat sich der Kontext der internationalen Bildungszusammenarbeit dahingehend verändert, dass Netzwerke stärker miteinander verwoben sind und neue Geber hinzukommen. Neue Geber sind Länder, die früher selbst Empfängerländer waren und nun einen Entwicklungsstand erreicht haben, von dem aus sie finanzielle und technische Unterstützung für weniger entwickelte Länder bereitstellen. Südkorea ist ein Beispiel für einen solchen neuen Geber. In der Frage, inwieweit sich traditionelle und neue Geber in ihrem Verhalten

4 Traditionell werden diejenigen Länder als Geber bezeichnet, die Mitglieder des OECD Development Assistance Committee (DAC) sind. Das DAC wurde 1960 gegründet und hat derzeit 29 Mitglieder. Diese Mitglieder müssen bestimmte Kriterien in der Umsetzung ihrer Entwicklungszusammenarbeit erfüllen (OECD 2015a).

5 Darin werden fünf Prinzipien für effektivere Entwicklungszusammenarbeit festgelegt (ownership, alignment, harmonization, managing for results, mutual accountability) und mit Indikatoren verknüpft (OECD 2005).

unterscheiden, gibt es unterschiedliche Positionen. Dreher, Nunnenkamp und Thiele (2011) haben diese Standpunkte verglichen und sehen keine großen Unterschiede zwischen den Geberentscheidungen traditioneller und neuer Geber. Nach wie vor ist aber wenig zu den Geberstrategien von Ländern wie Südkorea oder China bekannt, was Raum für zukünftige Untersuchungen eröffnet.

3 Berufsbildungsentwicklung in Südkorea

Mit einer Bevölkerung von ca. 50 Mio. liegt Südkorea im asiatischen Mittelfeld. 27,2 % der Bevölkerung sind 25 oder jünger und stehen damit am/vor Beginn ihres Erwerbslebens (CIA 2015). Die allgemeine Arbeitslosenrate lag 2014 bei 3,5 % und die Jugendarbeitslosigkeit beträgt mit 9 % etwa das Dreifache (ebd.). Die folgende Abbildung fasst die aktuellen Herausforderungen und Entwicklungen in der beruflichen Bildung Südkoreas zusammen.

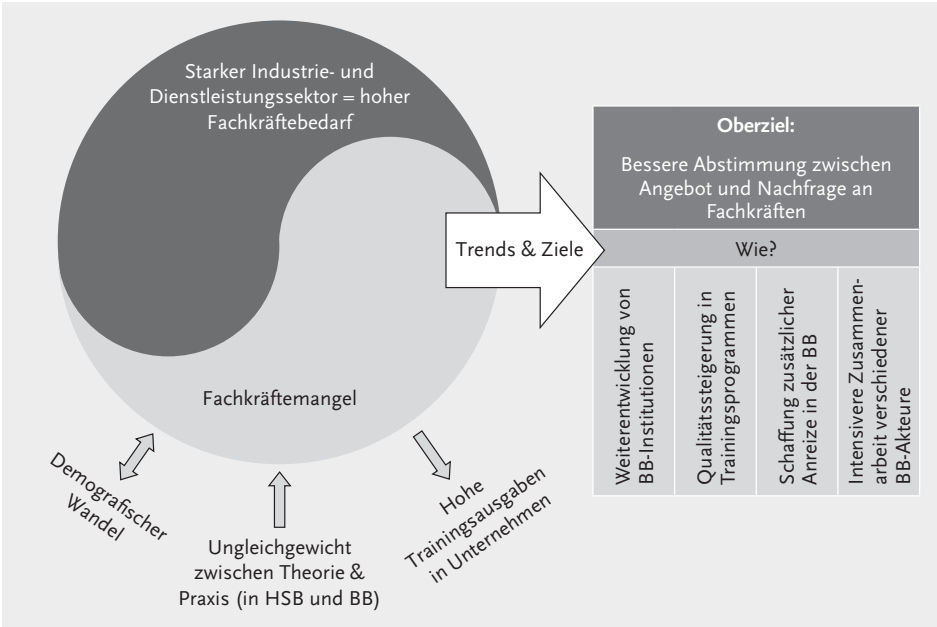

Abb. 1 Kontextbedingungen und besondere Herausforderungen bei der Berufsbildungsentwicklung in Südkorea

Bildung genießt in Südkorea traditionell einen hohen Stellenwert (BIBB 2013). Das spiegelt sich auch in den staatlichen Bildungsausgaben wider, die bei ca. 8 % des Bruttoinlandsprodukts liegen (OECD 2014, S. 222). Als Industrieland mit Produktionsschwerpunkten u. a. in den Bereichen Elektronik, Schiffsbau, Automobilindustrie und Maschinenbau gibt es in Südkorea eine starke Nachfrage nach gut ausgebildeten Fachkräften. Dieser Bedarf steigt durch eine zunehmende Alterung der Gesellschaft. Liegt das Durchschnittsalter derzeit bei 40,8 Jahren, so wird es 2030 48,5 Jahre betragen (Kim 2013; BIBB 2013; CIA 2015). Wenn weniger Leute dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, erhalten Abstimmungsprobleme

zwischen Fachkräfteangebot und -nachfrage ein größeres Gewicht. Lange Ausbildungszeiten können zudem die Familienplanung junger Menschen beeinflussen.

Das Problem in Südkorea ist also nicht, dass es zu wenige Beschäftigungsmöglichkeiten gibt. Vielmehr gibt es eine mangelnde Abstimmung zwischen den Fähigkeiten und Fertigkeiten, die am Arbeitsmarkt erforderlich sind, und denen, die vom Bildungssystem bereitgestellt werden (Kim 2013; BIBB 2013). Mehr als 80 % der Jugendlichen in Südkorea besuchen eine weiterführende Schule (OECD-Durchschnitt: 54 %), aber nur 19 % von ihnen sind in Angeboten der beruflichen Bildung (OECD-Durchschnitt 44 %). Dies zeigt eine starke Präferenz von allgemeinbildenden Schulen im Vergleich zu berufsbildenden Bildungsgängen (OECD 2014, S. 314). Das Studium an einer Hochschule ist mit Abstand die attraktivste Option für junge Menschen in Südkorea und entsprechend hoch ist der Leistungsdruck in der jährlichen Hochschulzugangsprüfung. Während ein starker Hochschulsektor an sich kein Problem ist, gibt es in Südkorea eine Reihe von Herausforderungen. Der Übergang ins Berufsleben dauert länger als im OCED-Durchschnitt und viele Studiengänge legen einen zu starken Fokus auf die theoretische Ausbildung (OECD 2015b). Infolgedessen müssen 90 % aller neuen Mitarbeiter in Unternehmen zusätzlich praktisch ausgebildet werden, was zu erheblichen Mehrausgaben für die betriebliche Personalentwicklung führt (BIBB 2013; Kim 2013). Auf der anderen Seite gibt es auch in der beruflichen Bildung ein Ungleichgewicht zwischen Theorie und Praxis. Im Vergleich zu anderen OECD-Ländern haben Fachkräfte in Südkorea eine der niedrigsten Produktivitätsraten (OECD 2015b). Vor diesem Hintergrund hat die südkoreanische Regierung eine Reihe von Maßnahmen initiiert, um die Abstimmung zwischen dem (Aus)Bildungssektor und dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Beispiele dafür sind die Förderung von Junior Colleges, eine gezieltere Arbeitsvermittlung, Investitionen in Weiterbildungsangebote und den Ausbau von Unternehmenspraktika für Schüler spezialisierter beruflicher Highschools (KRIVET 2014b; ebd.).

4 Südkorea als Policy-Empfänger und die Renaissance der dualen Ausbildung

Südkorea zeigte mit Beginn der Industrialisierung in den 60er Jahren erstmalig Interesse an einem Transfer des Modells der dualen Ausbildung, um Arbeitskräfte angemessen für den Einsatz in Fabriken qualifizieren zu können. Nach Einführung des Gesetzes „Training Standards Act“ im Jahre 1967 wurden Unternehmen, die ausbildeten, Subventionen zugesprochen. In den 70er Jahren wurde die Beteiligung der Unternehmen an Ausbildung staatlicherseits verpflichtend eingeführt, und wer nicht ausbilden konnte, musste Gebühren in einen nationalen Fonds zahlen (KRIVET 2014a). In dieser Zeit wuchs das Interesse am deutschen dualen System, vor allem weil der rasante Fortschritt der deutschen Industrie bewundert wurde (Barabasch/Wolf 2010a, 2010b; Drexel 2005). Beratungsteams aus Deutschland, die von der Weltbank finanziert wurden, unterstützten die Zusammenarbeit der beiden Länder bei der Einrichtung nationaler Ausbildungszentren (Vocational

Training Institutes – VTI) (Schröter 1994). Die Kooperation beruhte auch auf langjähriger Erfahrung in der Zusammenarbeit im Bereich der Berufsbildung.

Diese Entwicklung hielt jedoch nur für kurze Zeit und wurde überholt von der Idee, sogenannte „Knowledge Worker" auszubilden, die in einer modernen Industrie gebraucht wurden (Rösch 1994, S. 285). Damit einher ging ein massiver Ausbau der Universitäten, eine Entwicklung, die vor allem auch mit mehr Gleichberechtigung auf Lebenschancen begründet wurde. Das Interesse an dualer Ausbildung erwachte erst in den letzten fünf Jahren erneut, da eine weltweite ökonomische Krise auch das bisherige Bildungssystem neu infrage stellte.

5 Südkorea als Policy-Geber

Mit der Erfahrung mehrerer Jahrzehnte in der nationalen und internationalen Berufsbildungsentwicklung spielt Südkorea zunehmend eine prominente Rolle als politischer Multiplikator und Policy-Geber. Als erstes ehemaliges Empfängerland im OECD DAC ist Südkorea damit in einer besonderen Position. Diesen „Wettbewerbsvorteil" spielt Südkorea bewusst gegenüber internationalen Partnern aus. Das Land strebt eine win-win-Entwicklungszusammenarbeit an, in der Kredite, Zuschüsse, Know-how und Infrastruktur im Gegenzug für Wirtschaftsaufträge oder eine bessere politische Sichtbarkeit bereitgestellt werden (Committee for International Cooperation (CIDC, 2014). Wiederholt wird die Metapher von Südkorea als Brücke verwendet, einer „Brücke zwischen entwickelten, aufstrebenden und Entwicklungsländern", denen ein breites Spektrum an Dienstleistungen angeboten wird (ODA Südkorea 2012, para. 5; GIFTS 2013a). Obwohl Südkorea erst 2010 Mitglied des DAC wurde, reichen Geberaktivitäten bis in die 1960er Jahre zurück. Zu dieser Zeit startete das Land kleinere Ausbildungsprogramme für Entwicklungsländer und seitdem gehören Projekte der Berufsbildungszusammenarbeit zum Portfolio (CIDC 2014). Südkorea verteilt 56,4 % seiner Entwicklungshilfe auf die 26 sog. Priority Partner Countries (CIDC 2014). Berufsbildungszusammenarbeit und Fachkräfteentwicklung gehören fast überall zu den Tätigkeitsfeldern (ebd.). Der Stellenwert dieses Arbeitsfeldes erforderte einen entsprechenden institutionellen Rahmen. 1982 wurde HRD Südkorea[6] als Hauptakteur zur Fachkräfteentwicklung unter dem Ministerium für Beschäftigung und Arbeit gegründet. Für die Planung und Durchführung der internationalen Aktivitäten von HRD Südkorea wurde 2013 das Global Institute for Transferring Skills (GIFTS) gegründet. Es soll die Fachkräfteentwicklung weltweit fördern, indem „das südkoreanische Berufsbildungssystem inklusive des Aufbaus, der Prozesse und Lehrmethoden in Entwicklungsländer übertragen wird" (GIFTS 2013b).[7] In seiner Arbeit nimmt GIFTS eine selbstbewusste Rolle als Vermittler ein, der von anderen Industrieländern gelernt hat, mit aufstrebenden Ländern kooperiert und

6 HRD Korea = Human Resources Development Korea. Der Name wurde später in „Human Resources Development Service of Korea" geändert (HRD Korea 2009).
7 Übersetzung durch die Autoren

diese Erfahrungen an Entwicklungsländer weitergeben kann (GIFTS 2013a, 2013c). Als Beispiele für internationale Benchmarks werden insbesondere Deutschland, Großbritannien sowie Australien genannt (GIFTS 2013a). Zu den konkreten Angeboten für Entwicklungsländer zählen Weiterbildungskurse, Consulting, der Bau von Ausbildungseinrichtungen und auch die Entsendung von Berufsbildungsexperten (GIFTS 2013d, 2013e).

Allgemein verfolgt Südkorea in seiner Entwicklungszusammenarbeit Ziele wie Armutsbekämpfung, die Förderung von Menschenrechten oder Nachhaltige Entwicklung (CIDC 2014). In der Berufsbildungszusammenarbeit werden allerdings eigene Interessen stärker betont. So sollen GIFTS' weltweite Aktivitäten dazu beitragen, „eine Führungsrolle in der internationalen Fachkräfteentwicklung einzunehmen, [...] den Markenwert von HRD Korea zu fördern [...] sowie die Wettbewerbsfähigkeit in der internationalen Zusammenarbeit zu erhöhen" (GIFTS 2013c).

Südkoreas Aktivitäten in der Berufsbildungszusammenarbeit sind stark auf den s*üdkoreanischen* Kontext ausgerichtet. Das s*üdkoreanische* Modell soll übertragen werden; Trainingskurse finden *in Südkorea* statt und insgesamt ist die nationale Entwicklungszusammenarbeit vordergründig zentral von der Makro-Regierungsebene aus gesteuert. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit Südkoreas Engagement in Kontexten nachhaltig erfolgreich sein wird, die sich systemisch stark von Korea unterscheiden. Ein und dasselbe Unterstützungsinstrument wird nicht für alle Länder geeignet sein, wie der erste Peer Review des DAC für Südkorea festgestellt hat (OECD 2012). In seiner Entwicklungszusammenarbeit führt Südkorea die Erfahrungen als ehemaliges Empfängerland als „Beweis" an für seine Glaubwürdigkeit als (neuer) Geber. Eine einseitig ausgerichtete und zentral top-down gesteuerte Strategie wäre allerdings nicht neu, sondern ähnelt vielmehr den Kooperationsmechanismen traditioneller „westlicher" Geber, die dafür seit Jahrzehnten kritisiert werden. Außerdem muss Südkorea ein Gleichgewicht schaffen zwischen Bestrebungen, sich stärker im Wettbewerb mit anderen Gebern zu positionieren und auf der anderen Seite eine bessere Abstimmung und Harmonisierung zu erreichen, wie sie in der Paris Declaration gefordert wird (OECD 2005).

6 Ausblick

Aufgrund interner Widersprüche zwischen dem Anspruch auf hohe Allgemeinbildung und der Notwendigkeit zielgerichteter und praktischer Arbeitsorientierung im Bildungssystem befindet sich Südkorea in einer zentralen Umbruchsphase. Zentralisierte Governance kann dafür sorgen, dass duale Bildungsstrukturen rasch im Land eingeführt werden und gleichzeitig Know-how in dieser Hinsicht bereits Verbreitung findet. Während das Land intern noch zwiegespalten ist hinsichtlich des weiteren Ausbaus der Berufsbildung, wird es als „Geberland" zunehmend von China konkurriert. Eine Weiterverfolgung der Entwicklungen in Südkorea bleibt interessant nicht nur hinsichtlich der Auflösung der Dichotomie zwi-

schen Berufsbildung und Hochschulbildung, sondern auch in Bezug auf die Entstehung neuer Dynamiken zwischen Policy-Gebern und -Nehmern.

Literatur

Barabasch, Antje/Wolf, Stefan (2010a): Die Policy Praxis der Anderen. Policy Transfer in der Bildungs- und Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 4, S. 22–27.

Barabasch, Antje/Wolf, Stefan (2010b): VET Policy Transfer in Ägypten, Malaysia und Korea. Neue Forschungserträge und Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Schriftenreihe der Sektion BWP der DGfE. Opladen, S. 123–134.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2013): Marktstudie Südkorea für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung. Online: http://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/imove_projekt_de/d_iMOVE-Marktstudie_Suedkorea_2014.pdf (28.08.2016).

Burnside, Craig/Dollar, David (1997): Aid, policies, and growth. World Bank Policy Research Working Paper 1777. Washington DC, World Bank.

CIA. (2015): The world factbook: South Korea. Online: https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ks.html (25.07.2016).

Cowen, Robert (2006): Acting comparatively upon the educational world: puzzles and possibilities. Oxford Review of Education, 32 (5), S. 561–573.

Committee for International Development Cooperation (CIDC). (2014): Korea's official development assistance white paper: Opening a new era of happiness for all humanity. Sejong, Committee for International Cooperation. Online: http://www.odakorea.go.kr/fileDownLoad.xdo?f_id=1422429281152172201618 3XO80ATVBKMAH2THLNEV5 (22.07.2016).

Dolowitz, David P./Marsh, David (2000): Learning from abroad: The role of policy transfer in contemporary policy-making. In: Governance, 13 (1), S. 5–23.

Dreher, Axel/Nunnenkamp, Peter/Thiele, Rainer (2011): Are „new" donors different? Comparing the allocation of bilateral aid between nonDAC and DAC donor countries. In: World Development, 39 (11), S. 1950–1968.

Drexel, Ingrid (2005): Das Duale System und Europa: Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall.

GIFTS (2013a): Bilateral cooperation. Online: https://gifts.hrdkorea.or.kr/gtsp/gtspEng/gtspGlobalCooperation02.do (15.07.2016).

GIFTS (2013b): Global Institute for Transferring Skills. Online: https://gifts.hrdkorea.or.kr/gtsp/gtspEng/gtspEngMain.do#none (15.07.2016).

GIFTS (2013c): Global cooperation between nations. Online: https://gifts.hrdkorea.or.kr/gtsp/gtspEng/gtspGlobalCooperation01.do (15.07.2016).

GIFTS (2013d): Introduction of global HRD project. Online: https://gifts.hrdkorea.or.kr/gtsp/gtspEng/gtspGlobalHRDCooperation01.do#none (15.07.2016).

GIFTS (2013e): Consulting services. Online: https://gifts.hrdkorea.or.kr/gtsp/gtspEng/gtspGlobalHRDCooperation03.do (15.07.2016).

Gonon, Philipp (2012): Policy Borrowing and the Rise of a Vocational Education and Training System: The Case of Switzerland. In: Steiner-Khamsi, Gita/Waldow, Florian

(Hrsg.): World yearbook of education 2012: Policy borrowing and lending in education. New York, S. 191–205.

Hall, Peter A. (1993): Policy paradigms, social learning, and the State: The case of economic policymaking in Britain. In: Comparative Politics, 25 (3), S. 275–296.

Jakobi, Anja (2012): Facilitating transfer: International organizations as central nodes for policy diffusion. In Steiner-Khamsi, Gita/Waldow, Florian (Hrsg.): World yearbook of education 2012: Policy borrowing and lending in education. New York. S. 391–408.

Kim, Mee-Souk (2013): Vocational qualification system in Korea. Online: http://eng.krivet.re.kr/eu/zc/prg_euZ_prA.jsp?dv=G&gn=M20 M200000005 1 (11.07.2016).

KRIVET (2014a): 2014 joined consulting with IOs: IDB. Support for integrated labor system in Mexico. Online: http://www.krivet.re.kr/ku/ca/prg_kuAADvwVw.jsp?gn=E1-E120150701&myCategoryCode=publication (06.09.2016).

KRIVET (2014b): Economic development and vocational education and training in Korea. Seoul, KRIVET. Online: http://eng.krivet.re.kr/eu/ec/prg_euCDAVw.jsp?pgn=1&gk=&gv=&gn=M06-M060000063 (15.07.2016).

KRIVET (2015): Korean Research Institute for Vocational Education and Training. Online: http://eng.krivet.re.kr/eu/ei/ew/brochure %28eng %29.pdf (15.07.2016).

Lim, Sojin (2011): Aid effectiveness and the implementation of the Paris Declaration. A comparative study of Sweden, the United Kingdom, South Korea and China in Tanzania. University of Manchester.

ODA Korea (2012): History of Korea's ODA. Online: http://www.odakorea.go.kr/eng.overview.History.do (09.07.2016).

OECD (2005): The Paris Declaration on Aid Effectiveness and the Accra Agenda for Action. Online: http://www.oecd.org/development/effectiveness/34428351.pdf (23.07.2016).

OECD (2012): DAC peer review of Korea. Paris. Online: http://www.oecd.org/dac/peer-reviews/korea %20CRC %20- %20FINAL %2021 %20JAN.pdf (16.07.2016).

OECD (2014): Education at a glance 2014: OECD indicators, OECD Publishing. Online: http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en (15.07.2016).

OECD (2015a): DAC members. Online: http://www.oecd.org/dac/dacmembers.htm (15.07.2016).

OECD (2015b): OECD Skills Strategy Diagnostic Report: *Korea*. Paris: Directorate for Education and Skills – OECD. Online: http://skills.oecd.org/developskills/documents/korea_Diagnostic_Report.pdf (15.07.2016).

Phillips, David (2004): Toward a theory of policy attraction in education. In: Steiner-Khamsi, Gita (Hrsg.): The global politics of educational borrowing and lending. New York. S. 54–68.

Rösch, Gerald (1994): Systemberatung in Korea und Chile. In: Janisch, Rainer/Greinert, Wolf-Dietrich/Biermann, Horst (Hrsg.): Systementwicklung in der Berufsbildung. Berichte, Analysen und Konzepte zur internationalen Zusammenarbeit. Baden-Baden, S. 281–312.

Schröter, Hans G. (1994): Systemberatung am Beispiel der Pilotversuche zur kooperativen Ausbildung in Korea – von der Planung im Jahr 1981 bis zum Durchführungsstand im Oktober 1988. In: Janisch, Rainer/Greinert, Wolf-Dietrich/Biermann, Horst

(Hrsg.): Systementwicklung in der Berufsbildung. Berichte, Analysen und Konzepte zur internationalen Zusammenarbeit. Baden-Baden, S. 313–338.

Steiner-Khamsi, Gita (2004): The global politics of educational borrowing and lending. New York.

Steiner-Khamsi, Gita (2012): Understanding policy borrowing and lending: Building comparative policy studies. In: Steiner-Khamsi, Gita/Waldow, Florian (Hrsg.): World yearbook of education 2012: Policy borrowing and lending in education. New York, S. 3–18.

UNESCO UNEVOC (2014): World TVET database – Country profiles Republic of Korea. Online: http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=World + TVET + Database&lang=en&ct=KOR (24.07.2016).

Waldow, Florian (2012): Standardisation and legitimacy: Two central concepts in research on educational borrowing and lending. In: Steiner-Khamsi, Gita/Waldow, Florian (Hrsg.): World yearbook of education 2012: Policy borrowing and lending in education. New York, S. 411–427.

World Bank (1998): Assessing aid: What works, what doesn't, and why. Oxford.

Verzeichnis der mitwirkenden Personen

Antje Barabasch
Leiterin des Forschungsschwerpunktes: Aktuelle Kontexte der Berufsbildung
Eidgenössisches Hochschulinstitut (EHB)
www.ehb.swiss/forschungsschwerpunkt-2
antje.barabasch@ehb.swiss

Ilka Benner
Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Professur für Berufspädagogik und Didaktik der Arbeitslehre
Justus-Liebig-Universität Gießen
www.uni-giessen.de/fbz/fb03/institute/ifezw/prof/bp
ilka.benner@erziehung.uni-giessen.de

Klaus Berger
Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Kosten, Nutzen, Finanzierung der Berufsbildung“
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
www.bibb.de/de/26480_klaus_berger.php
berger@bibb.de

Nadja Bergmann
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
L&R Sozialforschung
www.lrsocialresearch.at
bergmann@lrsocialresearch.at

Heidelinde Bitesnich
Lehrerin
BHAK/BHAS Oberndorf
www.hak-oberndorf.salzburg.at/index.php?id=1084
bitesnich.heidelinde@hak-oberndorf.salzburg.at

Sara-Julia Blöchle
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Elektro-, IT- und naturwissenschaftliche Berufe“
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
www.bibb.de
bloechle@bibb.de

Julia Bock-Schappelwein
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
WIFO
www.wifo.ac.at
julia.bock-schappelwein@wifo.ac.at

Stefan Brämer
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Mikro- und Sensorsysteme
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
www.imos.ovgu.de
stefan.braemer@ovgu.de

Karin Büchter
Inhaberin des Lehrstuhls für Berufs- und Betriebspädagogik
Helmut-Schmidt-Universität Hamburg
https://web.hsu-hh.de/fak/geiso/fach/pae-bbp
buechter@hsu-hh.de

Stephanie Conein
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich 4.4 (Elektro-, IT-, verkehrstechnische Berufe)
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
www2.bibb.de/bibbtools/en/ssl/dapro.php?proj=4.2.497
conein@bibb.de

Christian Dittmann
Leibniz Universität Hannover
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung
www.ifbe.uni-hannover.de/dittmann.html
christian.dittmann@ifbe.uni-hannover.de

Clemens Frötschl
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
www.uni-bamberg.de/wipaed
clemens.froetschl@uni-bamberg.de

Helmut Gassler
Projektleiter
Zentrum für Soziale Innovation
www.zsi.at
gassler@zsi.at

Anna Glaeser
Researcher am Department Bildungsstandards & Internationale Assessments
Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE)
www.bifie.at/user/glaeser-anna
a.glaeser@bifie.at

Philipp Gonon
Inhaber des Lehrstuhls für Berufsbildung am Institut für Erziehungswissenschaft
Universität Zürich
www.ife.uzh.ch/de/research/lehrstuhlgonon.html
gonon@ife.uzh.ch

Franz Gramlinger
Leiter ARQA-VET
Österreichische Referenzstelle für Qualität in der Berufsbildung in der OeAD-GmbH
www.arqa-vet.at
fg@oead.at

Philipp Grollmann
Stellvertretender Arbeitsbereichsleiter „Grundsatzfragen der Internationalisierung/Monitoring von Berufsbildungssystemen“
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
www.bibb.de
grollmann@bibb.de

Brigitte Halbfas
Leiterin des Fachgebiets Entrepreneurship Education
Universität Kassel
www.uni-kassel.de/fb07/institute/ibb/fachgebiete/entrepreneurship-education/ee.html
halbfas@uni-kassel.de

Karin Heinrichs
Professorin für Wirtschaftspädagogik
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
www.uni-bamberg.de/wipaed/p2/
karin.heinrichs@uni-bamberg.de

Christoph Helm
Assistenzprofessor an der Abteilung für Bildungsforschung, Linz School of Education
Johannes Kepler Universität Linz
http://paedpsych.jku.at/
christoph.helm@jku.at

Ute Hippach-Schneider
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
www.bibb.de
hippach-schneider@bibb.de

Ulrike Huemer
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
WIFO
www.wifo.ac.at
ulrike.huemer@wifo.ac.at

Anika Jansen
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Kosten, Nutzen, Finanzierung“
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
www.bibb.de
jansen@bibb.de

Katharina Kiss
Leiterin der pädagogischen Fachabteilung für kaufmännische Schulen und Bildungsberatung
Bundesministerium für Bildung
www.bmb.gv.at
katharina.kiss@bmb.gv.at

Jens Klusmeyer
Leiter des Fachgebiets Wirtschaftsdidaktik
Universität Kassel
www.uni-kassel.de/fb07/institute/ibb/fachgebiete/wirtschaftsdidaktik
klusmeyer@uni-kassel.de

Maria Krumpholz
Absolventin des Studiengangs Wirtschaftspädagogik, Master of Science
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
www.uni-bamberg.de/wipaed/
maria.krumpholz@freenet.de

Edith Kugi-Mazza
Leiterin der Abteilung Lehrlings- und Jugendschutz
AK Wien
https://wien.arbeiterkammer.at
edith.kugi@akwien.at

Norbert Lachmayr
Projektleiter
Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf)
www.oeibf.at
lachmayr@oeibf.at

Doris Landauer
Projektleiterin
Arbeitsmarktservice Wien
www.unentdeckte-talente.at
doris.landauer@ams.at

Andrea Leitner
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Institut für Höhere Studien
www.ihs.ac.at
leitnera@ihs.ac.at

Marlene Lentner
Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung
an der Universität Linz (IBE)
www.ibe.co.at/team/marlene-lentner.html
lentner@ibe.co.at

Barbara Lindemann
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung
Ludwig-Maximilians-Universität München
www.edu.lmu.de/apb/personen/dozent/barbara_lindemann/index.html
lindemann@lmu.de

Korinna Lindinger
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Institut für Kinderrechte und Elternbildung, Wien
www.kinderrechteinstitut.at
korinna.lindinger@ikeb.at

Verena Liszt
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Entrepreneurship Education
Universität Kassel
www.uni-kassel.de/fb07/institute/ibb/fachgebiete/entrepreneurship-education/ee.html
liszt@uni-kassel.de

Sónia Magalhães
Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Berufspädagogik und Didaktik der Arbeitslehre
Justus-Liebig-Universität Gießen
www.uni-giessen.de/fbz/fb03/institute/ifezw/prof/bp
sonia.magalhaes@erziehung.uni-giessen.de

Jürgen Maretzki
Professur für ABWL und Marketing am Fachbereich Wirtschaft
Hochschule Magdeburg-Stendal
www.hs-magdeburg.de
juergen.maretzki@hs-magdeburg.de

Martin Mayerl
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf)
www.oeibf.at
martin.mayerl@oeibf.at

Rita Meyer
Leibniz Universität Hannover
Inhaberin des Lehrstuhls für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung
www.ifbe.uni-hannover.de/ritameyer.html
rita.meyer@ifbe.uni-hannover.de

Daniela Moser
Hochschulprofessorin für Bildungswissenschaften
Pädagogische Hochschule Steiermark
www.phst.at
daniela.moser@phst.at

Winfried Moser
Wissenschaftlicher Leiter und Geschäftsführer
Institut für Kinderrechte und Elternbildung, Wien
www.kinderrechteinstitut.at
winfried.moser@ikeb.at

Dieter Nittel
Leitung des Arbeitsbereichs Erwachsenenbildung und Weiterbildung am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung
Goethe-Universität Frankfurt am Main
www.uni-frankfurt.de/55980296/Nittel
nittel@em.uni-frankfurt.de

Stefanie Petrick
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut 1 „Bildung, Beruf und Medien“, Arbeitsbereich internationale Kooperationen
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
www.ibbp.ovgu.de
stefanie.petrick@ovgu.de

Patrick Richter
Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Abteilung Wirtschaftspädagogik
Humboldt-Universität zu Berlin
www.ewi.hu-berlin.de/wipaed/
patrick.richter@hu-berlin.de

Jana Rückmann
Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Abteilung Wirtschaftspädagogik
Humboldt-Universität zu Berlin
www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/wipaed
jana.rueckmann@hu-berlin.de

Silvia Salchegger
Researcher am Department Bildungsstandards & Internationale Assessments
Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE)
www.bifie.at/user/salchegger-silvia
s.salchegger@bifie.at

Elli Scambor
Geschäftsleitung
Institut für Männer- und Geschlechterforschung
www.genderforschung.at
scambore@genderforschung.at

Peter Schlögl
Geschäftsführender Institutsleiter
Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf)
www.oeibf.at
peter.schloegl@oeibf.at

Kurt Schmid
Forscher
ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
www.ibw.at
schmid@ibw.at

Alexander Schnarr
Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Professur für Berufspädagogik und Didaktik der Arbeitslehre
Justus-Liebig-Universität Gießen
www.uni-giessen.de/fbz/fb03/institute/ifezw/prof/bp
alexander.schnarr@erziehung.uni-giessen.de

Henrik Schwarz
Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich 4.4 (Elektro-, IT-, verkehrstechnische Berufe)
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
www2.bibb.de/bibbtools/en/ssl/dapro.php?proj=4.2.497
schwarz@bibb.de

Susanne Spangl
Mitarbeiterin am Institut für Forschung und Entwicklung sowie am Zentrum für wertebasierte Wirtschaftsdidaktik
Kirchlich Pädagogische Hochschule Wien/Krems
www.kphvie.ac.at
susanne.spangl@kphvie.ac.at

Michaela Stock
Institutsleiterin des Instituts für Wirtschaftspädagogik
Karl-Franzens-Universität Graz
http://wirtschaftspaedagogik.uni-graz.at/de/
michaela.stock@uni-graz.at

Michael Thoma
Assistenzprofessor am Institut für Organisation und Lernen – Bereich Wirtschaftspädagogik Universität Innsbruck
www.uibk.ac.at/iol/wipaed/
michael.thoma@uibk.ac.at

Linda Vieback
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Weiterbildungscampus Magdeburg
Hochschule Magdeburg-Stendal
www.hs-magdeburg.de
linda.vieback@hs-magdeburg.de

Cornelia Wagner-Herrbach
Lehrkraft für besondere Aufgaben
Humboldt-Universität zu Berlin
www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/wipaed/lehrstuhl/1679643
cornelia.wagner@hu-berlin.de

Johannes Wahl
Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und Weiterbildung am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung
Goethe-Universität Frankfurt am Main
www.uni-frankfurt.de/55980684/Wahl
wahl@em.uni-frankfurt.de

Margit Waid
Abteilungsleiterin Gender & Diversity
Johannes Kepler Universität Linz
www.jku.at/genderanddiversity
margit.waid@jku.at

Katrin Widauer
Junior Researcher am Department Bildungsstandards & Internationale Assessments
Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE)
www.bifie.at/user/widauer-katrin
k.widauer@bifie.at

Kim-Maureen Wiesner
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
www.bibb.de/personen/kim_maureen_wiesner
wiesner@bibb.de

BMB
Bundesministerium
für Bildung

Diese **Publikation** wurde finanziert mit freundlicher Unterstützung durch das Bundesministerium für Bildung, Sektion II (Berufs- und Erwachsenenbildung).

Kooperationspartner

Wir bedanken uns bei den folgenden **Konferenzpartnern**, ohne deren Unterstützung und Hilfe weder die Konferenz noch diese Publikation möglich gewesen wären:

- Bundesministerium für Bildung (BMB), Sektion II (Berufs- und Erwachsenenbildung)
- Arbeitsmarktservice (AMS)
- Arbeiterkammer Oberösterreich
- W. Bertelsmann Verlag (wbv)
- Industriellenvereinigung
- Österreichische Austauschdienst Gesellschaft mit beschränkter Haftung (OeAD-GmbH)
- und alle unten mit Logo angeführten Kooperationspartner-Institutionen: