

# WEITERBILDUNG

Weiterbildungsberatung:

Mantra oder manifeste Bedarf? ▶ **Weiterbildungsberatung:  
Mantra oder manifeste Bedarf?**

Qualifizierungschancengesetz  
aus Sicht der Anbieter ▶ **Qualifizierungschancengesetz  
aus Sicht der Anbieter**

Teilnahme Geringqualifizierter an  
betrieblicher Weiterbildung ▶ **Teilnahme Geringqualifizierter an  
betrieblicher Weiterbildung**

# Gesucht – Gefunden



49 Jahrgänge  
5.000 Datensätze

1972

2020

## Das BWP-Archiv ist jetzt komplett!

Sämtliche Jahrgänge seit der ersten Ausgabe 1972 liegen nun digital vor. Entdecken Sie historische Schätze, recherchieren Sie zu aktuellen Themen.

- ▶ Nach Jahrgängen geordnet erhalten Sie eine Übersicht der Hefte und können aus den Inhaltsverzeichnissen einzelne Beiträge aufrufen.
- ▶ Sie können nach Autorinnen/Autoren oder Schlagwörtern recherchieren oder den gesamten Bestand nach einem Wort aus Titel, Untertitel oder Abstract durchsuchen.
- ▶ Beiträge und ganze Hefte können Sie als PDF-Datei herunterladen.

[www.bwp-zeitschrift.de/archiv](http://www.bwp-zeitschrift.de/archiv)

# Eine Arbeitswelt 4.0 braucht Weiterbildung 4.0



**FRIEDRICH HUBERT ESSER**  
Prof. Dr., Präsident des BIBB

## Liebe Leserinnen und Leser,

Lernen im Prozess der Arbeit begleitet die Beschäftigten nach ihrer Ausbildung im Berufsleben. Dieses Konzept stellt einen Kern der Leistungs- und Anpassungsfähigkeit qualifizierter Facharbeit am Arbeitsmarkt dar und garantiert damit auch die Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe. Denn einmal erworbene Kompetenzen reichen in der Regel nicht mehr für ein ganzes Erwerbsleben aus.

## Nicht Kür, sondern Pflicht

In einer zunehmend digitalisierten Arbeitswelt mit steigenden Datenmengen und kürzer werdenden Halbwertszeiten von Wissen steht fest: Berufliche Weiterbildung ist schon lange nicht mehr Kür, sondern Pflicht! Allerdings liegen Anspruch und Wirklichkeit noch deutlich auseinander. Die vielfältigen Formate und die äußerst heterogene Struktur privater und öffentlich geregelter Weiterbildung erschweren den Überblick über die zahlreichen Weiterbildungsmöglichkeiten.

Besonders deutlich werden die Herausforderungen für die Weiterbildung in der Arbeitswelt 4.0. Die digitale Transformation sorgt für bislang nicht gekannte strukturelle Verschiebungen in Arbeits- und Dienstleistungsprozessen. Ergänzend zu den etablierten Angeboten ist es daher erforderlich, die besonderen Potenziale digitaler Lehr- und Lernformate in der beruflichen Weiterbildung zu nutzen. Intelligente digitale Assistenzsysteme dürften hierbei eine bedeutsame Rolle spielen. Ein kreativer Mix aus präsent- und netzgestützten Weiterbildungsangeboten »on demand« wird ein angemessener Weg sein, um Fachkräfte künftig im Prozess der Arbeit weiterbilden zu können.

Smarte Weiterbildungsangebote setzen jedoch auch qualifiziertes Bildungspersonal voraus. Gefragt ist, bewährtes didaktisches Know-how mit neuer Technologie kreativ zu verbinden und Weiterbildungsprozesse so moderierend zu begleiten. Hier besteht Qualifizierungs- und Handlungsbedarf – und zwar so schnell wie möglich!

## Weiterbildung 4.0

Für die Gestaltung einer modernen und leistungsfähigen beruflichen Weiterbildung, die aktuelle Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft aufgreift und hierzu bedarfsgerechte Angebote entwickelt, lassen sich unter anderem folgende Empfehlungen formulieren:

- Grundlage der Berufsbildung muss auch in Zukunft eine fundierte Ausbildung möglichst in einem breit angelegten Beruf bleiben.
- Weiterbildung kann angesichts der rasanten Veränderungen kein reines Angebotsformat mehr sein. Individuelle betriebliche Prozesse, die flexibel auf globale Kundenanforderungen ausgerichtet sind, erfordern nachfrageorientierte Services.
- Adaptiv ausgerichtete Weiterbildungsformate sind zu fördern. Denn branchen- und regionalspezifische Strukturen sind auf Services angewiesen, die mithilfe digitaler Technologien kontinuierlich angepasst und weiterentwickelt werden können.
- Eine gestärkte, an regionalen Netzwerken orientierte Beratungsinfrastruktur sollte um eine technisch geprägte Infrastruktur ergänzt werden. Ziel muss es sein, die Bildungsangebote regionaler beziehungsweise landesweiter Datenbanken transparent zu strukturieren und intelligent zu verknüpfen.
- Für Beschäftigte und Unternehmen müssen die berufliche Verwertbarkeit und Anerkennung von Weiterbildungsmaßnahmen deutlich sein. Dabei heißt Anerkennung im geregelten, formalen Berufsbildungssystem, dass es Zulassungsbedingungen, eine externe Prüfung und ein staatlich anerkanntes Zertifikat gibt.
- Und last but not least: Der Zugang für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf ist mit angemessenem Beratungs- und Betreuungsaufwand zu verbessern. Überlegungen zu Lernerfolgskontrollen und zur Betreuung der einzelnen Weiterbildungsteilnehmer/-innen sollten einbezogen werden.



## 26 Substitutionsrisiko und Weiterbildungsverhalten im digitalen Wandel

Welche geschlechtsspezifischen Unterschiede gibt es?

MARCO SEEGER

## 30 Betriebliche Weiterbildung von Beschäftigten mit einfachen Tätigkeiten im Zuge der Digitalisierung

MYRIAM BAUM, FELIX LUKOWSKI

## 33 Das Qualifizierungschancengesetz – je offener, desto besser

STEFAN BARON

## 36 Qualifizierungschancengesetz – Stimmen die Voraussetzungen auf Anbieterseite?

STEFAN KOSCHECK

Mit dem Qualifizierungschancengesetz wurde die Weiterbildungsförderung für Beschäftigte ausgeweitet. Damit die Möglichkeiten genutzt werden, erscheinen auch strukturelle Anpassungen der Weiterbildungsanbieter an die neuen Gegebenheiten erforderlich. Der Beitrag analysiert den aktuellen Stand und diskutiert unter Bezugnahme auf die wbmonitor-Klimawerte Perspektiven und Herausforderungen für verschiedene Anbietersegmente.

## 41 Berufliche Aufstiegsfortbildung als attraktive Perspektive für Hochschul-erfahrene

JULIA FLASDICK

## AUS FORSCHUNG & PRAXIS

### 45 Berufswünsche geflüchteter Jugendlicher und junger Erwachsener

ELISABETH MAUÉ, STEPHAN SCHUMANN

### 48 Wie empfinden betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder den Umgang mit Heterogenität der Lernenden?

JANA FÖRSTER-KUSCHEL, BÄRBEL FÜRSTENAU

### 50 Digitale Bauwerksinformationsmodelle in der überbetrieblichen Ausbildung

Ergebnisse aus dem bundesweiten Pilotprojekt

BAU'S MIT BIM

SVEN BÖTTCHER

## BERUFE

### 52 Neuordnung des IT-Weiterbildungssystems: Optionen auf unterschiedlichen Ebenen

VERENA SCHNEIDER, HENRIK SCHWARZ

## RUBRIKEN

- 3 Editorial
- 6 kurz notiert
- 43 Literaturlauswahl
- 54 **Steckbrief: Packmitteltechnologe/ Packmitteltechnologin**
- 56 Hauptausschuss
- 58 **Wiederentdeckt – neu gelesen**
- 60 Rezensionen | Neuerscheinungen
- 62 **Das letzte Wort**
- 62 Vorschau | Impressum

NEU

## Nachrichten – kurz notiert

### Weiterbildungsstipendium und Aufstiegs-BAföG

Beim Weiterbildungsstipendium ist zum Jahresbeginn 2020 die maximale Förderhöhe von 7.200 Euro auf 8.100 Euro erhöht worden. Zudem werden Weiterbildungen im Ausland erleichtert: Intensivsprachkurse oder berufsbezogene Weiterbildungen können auch im Ausland absolviert werden. Für die Finanzierung der Weiterbildungsstipendien stehen in diesem Jahr knapp 30 Millionen Euro zur Verfügung.

Mit dem Weiterbildungsstipendium erhalten junge Fachkräfte mit Berufsausbildung Unterstützung für fachliche und fachübergreifende Weiterbildungen und Aufstiegsfortbildungen. Auch ein berufsbegleitendes Studium, das auf der Ausbildung aufbaut, ist förderfähig. Das Weiterbildungsstipendium gibt es bereits seit 1991. Seit Beginn des Programms wurden insgesamt 145.000 Berufseinsteiger/-innen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Die Umsetzung des Weiterbildungsstipendiums übernehmen rund 280 Kammern und weitere Berufsbildungsstellen.

Mit einer Novelle des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes (AFBG) ist zudem eine Gesetzesänderung geplant, um finanzielle Hemmnisse für Menschen, die beruflich aufsteigen wollen, durch mehr Unterstützung abzubauen. Geplant ist, statt einer nun bis zu drei Fortbildungen zu finanzieren und die Unterstützung durch höhere Freibeträge und Darlehenserrasse zu verbessern. Der Zuschussanteil zum Unterhaltsbeitrag für Vollzeitgeförderte soll von bisher 50 Prozent zu einem Vollzuschuss ausgebaut werden.

[www.weiterbildungsstipendium.de](http://www.weiterbildungsstipendium.de)  
[www.aufstiegs-bafog.de](http://www.aufstiegs-bafog.de)

### Digitale Kompetenzen des Ausbildungspersonals fördern

Um Ausbilderinnen und Ausbilder für den digitalen Wandel fit zu machen, fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung die Entwicklung und Erprobung von Weiterbildungskonzepten für das Berufsbildungspersonal. Ziel ist die Entwicklung eines erprobten Seminarangebots, das bundesweit einsetzbar ist.

Abbildung

#### Kompetenzkategorien in den MIKA-Seminaren



**MIKA-Seminare:** Im Teilprojekt »MIKA-Seminare« (Medien- und IT-Kompetenz für Ausbildungspersonal) fördert das BMBF in Zusammenarbeit mit dem BIBB und Praxispartnern aus den Kammern die Entwicklung und Erprobung von Weiterbildungsseminaren zur Stärkung der grundlegenden Medien- und IT-Kompetenz des Ausbildungspersonals.

In MIKA-Seminaren erfahren und erproben die Teilnehmenden im Kontext ihres jeweils eigenen Ausbildungsalltags, wie sie digitale Medien passgenau und gewinnbringend in betriebliche Lehr- und Lernprozesse einsetzen können.

**Netzwerk Q 4.0:** Die Anpassung von Ausbildungsprozessen an digitale Veränderungen ist je nach Region und Branche sehr unterschiedlich. Im bundesweiten Netzwerk Q 4.0 entwickelt und erprobt das Institut der deutschen Wirtschaft in Zusammenarbeit mit Bildungswerken der Deutschen Wirtschaft sowohl branchen- als auch regionalspezifische Weiterbildungsmodule, mit Fokus auf die Qualifizierung zur Anpassung der Ausbildung an den digitalen Wandel.

[www.bmbf.de/de/qualifizierungsinitiative-digitaler-wandel---q-4-0-10065.html](http://www.bmbf.de/de/qualifizierungsinitiative-digitaler-wandel---q-4-0-10065.html)

### Unternehmen wünschen Unterstützung bei Weiterbildung

Eine repräsentative Umfrage im Auftrag des TÜV-Verbands (VdTÜV) und des Digitalverbands Bitkom unter 504 Unternehmen ab zehn Beschäftigten hat ergeben, dass der Bedarf an Weiterbildungen durch Digitalisierung und Fachkräftemangel enorm gestiegen ist. Demnach wünscht sich gut jedes zweite Unternehmen in Deutschland (53%) professionelle Unterstützung bei der betrieblichen Weiterbildung seiner Beschäftigten. Vor allem kleine und mittlere Unternehmen sind auf externe Unterstützung angewiesen, um sich im Weiterbildungsdschungel zurechtzufinden. Aus Sicht des TÜV-Verbands wird sich das digitale Weiterbildungsspektrum weiter vom einmaligen Webinar entfernen hin zum ganzheitlichen Online-Angebot – beispielsweise zu Wissensportalen im Abo-Modell.

Dennoch bleibe die Nachfrage nach Präsenztrainings groß, da der soziale Austausch beim Lernen eine wichtige Rolle spiele, so die Einschätzung des Verbands.

[www.vdtuev.de/themen/bildung](http://www.vdtuev.de/themen/bildung)

## BIBB begleitet Nationale Weiterbildungsstrategie

Die im Sommer 2019 von den Bundesministerien für Bildung und Forschung sowie Arbeit und Soziales herausgegebene Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS) enthält zehn Handlungsziele, die unter Beteiligung des Bundeswirtschaftsministeriums, der Länder, Sozialpartner, Kammern sowie der Bundesagentur für Arbeit erarbeitet wurden (vgl. Infokasten).

Angestrebt wird, berufliche Weiterbildungsangebote und Fördermöglichkeiten transparenter und leichter zugänglich zu gestalten, Programme von Bund und Ländern besser zu verzahnen und eine neue Weiterbildungskultur zu etablieren.

Umfangreiche Ziel- und Prüfaufträge wurden für alle Handlungsziele formuliert. Sie sollen nun im Rahmen des NWS-Umsetzungsgremiums sowie des Bund-Länder-Ausschusses weiter diskutiert und verhandelt werden. Darüber hinaus werden sogenannte Themenlabore eingerichtet, in denen ausgewählte Inhalte vertieft behandelt werden. Das BMBF hat das BIBB mit der fachlichen und organisatorischen Begleitung der NWS beauftragt. Diese umfasst die Unterstützung bei der Weiterentwicklung der Strategie und bei der Um-

setzung und Koordinierung daraus resultierender Aktivitäten und Initiativen. Des Weiteren ist das BIBB mit der Fortsetzung der Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung betraut und mit seiner Expertise in folgenden Themenfeldern gefragt:

- Weiterbildungspersonal,
- Fortbildungsabschlüsse und Weiterbildungsangebote und
- strategische Vorausschau und Weiterbildungsstatistik.

Der Umsetzungsstand und die Handlungsziele der NWS werden regelmäßig überprüft und bei Bedarf weiterentwickelt. Ein Umsetzungsbericht soll im Jahr 2021 vorgelegt werden. Des Weiteren wird die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) mit der fachlichen Begleitung des Umsetzungsprozesses in Form eines Länderberichts beauftragt.

Die Begleitung der NWS ist beim BIBB im Arbeitsbereich »Innovative Weiterbildung, Durchlässigkeit, Modellversuche« angesiedelt.

Ansprechpartner/-in: Dr. CLAUDIA ZAVISKA und Dr. MICHAEL DÖRSAM  
[www.bibb.de/de/101057.php](http://www.bibb.de/de/101057.php)

## Save the date: DIE-Forum Weiterbildung 2020



Das nächste DIE-Forum Weiterbildung findet am 30. November/1. Dezember 2020 im Universitätsclub Bonn statt. Diskutiert werden soll das Thema Digitalität in der Erwachsenenbildung unter Berücksichtigung von Qualität und Professionalität.

[die-bonn.de/li/1629](http://die-bonn.de/li/1629)

## Sprachbarrieren erkennen und überwinden

Sprachbarrieren erschweren die Integration von geflüchteten und neu zugewanderten jungen Erwachsenen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Seit drei Jahren bietet die Universität Bonn das Programm »Perspektive Integration – Sprache im Beruf« (PIB) an, um Berufsschullehrkräfte, betriebliches Ausbildungspersonal sowie Fachleute der Berufsbildung in den Bereichen Sprachförderung am Arbeitsplatz und sprachbewusste Gestaltung der Ausbildung weiterzubilden.

Die Weiterbildung sensibilisiert für sprachliche Hürden in Texten und vermittelt Methoden, um diese zu überwinden, u. a.

- zum sprachsensiblen Lernen und Ausbilden im und für den Beruf,
- zur sprachsensiblen Vorbereitung auf Prüfungen und
- zur Verknüpfung von fachlichen und sprachlichen Inhalten.

In der ersten Projektphase (2016–2019) haben 89 Personen aus 15 unterschiedlichen Branchen teilgenommen. In der zweiten Projektphase können auch Masterstudierende des Lehramts für das Berufskolleg sowie Dozentinnen und Dozenten für berufsbezogene Deutschkurse teilnehmen.

[www.daf.uni-bonn.de/pib](http://www.daf.uni-bonn.de/pib)

### Handlungsziele der Nationalen Weiterbildungsstrategie

1. Transparenz von Weiterbildungsmöglichkeiten und -angeboten unterstützen
2. Förderlücken schließen, neue Anreize setzen, bestehende Fördersysteme anpassen
3. Lebensbegleitende Weiterbildungsberatung flächendeckend vernetzen und Qualifizierungsberatung insbesondere für KMU stärken
4. Verantwortung der Sozialpartner stärken
5. Qualität und Qualitätsbewertung von Weiterbildungsangeboten prüfen und stärken
6. Erworbene Kompetenzen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in der beruflichen Bildung sichtbar machen und anerkennen
7. Fortbildungsabschlüsse und Weiterbildungsangebote entwickeln
8. Bildungseinrichtungen als Kompetenzzentren für berufliche Weiterbildung strategisch weiterentwickeln
9. Personal in der Weiterbildung stärken und für den digitalen Wandel qualifizieren
10. Strategische Vorausschau stärken und die Weiterbildungsstatistik optimieren

[www.bmbf.de/files/NWS\\_Strategiepapier\\_barrierefrei\\_DE.pdf](http://www.bmbf.de/files/NWS_Strategiepapier_barrierefrei_DE.pdf)

## »Wir brauchen mehr Fantasie im Dialog zwischen Forschung, Politik und Praxis«

Interview mit Prof. Dr. JOSEF SCHRADER zur Nationalen Weiterbildungsstrategie

Weiterbildung wird großes Potenzial zugesprochen, um Menschen für den digitalen Wandel fit zu machen. Doch welche Rahmenbedingungen sind dafür förderlich? Ein ressortübergreifendes Bündnis aus Bund und Ländern hat mit Beteiligung von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen im Juni 2019 seine Vorstellungen dazu in einer Nationalen Weiterbildungsstrategie festgehalten. Ziel ist es, Weiterbildungsprogramme des Bundes und der Länder zu bündeln, sie bedarfsorientiert auszurichten und eine neue Weiterbildungskultur zu etablieren. Mit Prof. Dr. JOSEF SCHRADER, Vorstand und Wissenschaftlichem Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn, werfen wir einen Blick auf die Weiterbildungslandschaft und fragen, welche Impulse von dem Strategiepapier ausgehen können und wo es weiteren Handlungs- und Forschungsbedarf gibt.

**BWP** Herr Schrader, in dem Strategiepapier ist die Rede von einer neuen Weiterbildungskultur. Wenn Sie die zehn im Papier genannten Handlungsziele anschauen: Wo sehen Sie Ansatzpunkte für eine neue Kultur?

**SCHRADER** Sehr viele, denn bei den zehn Punkten handelt es sich um Themenbereiche, die in den vergangenen Jahren und aktuell sehr intensiv diskutiert worden sind. Insofern ist das ein breiter Katalog, der die politische und auch wissenschaftliche Debatte zur Erwachsenenbildung und Weiterbildung widerspiegelt. Zu Ihrer Frage, ob das ein Hinweis auf eine neue Kultur ist, würde ich sagen, dass es zunächst mal als Indikator für eine neue Kultur der Steuerung zu werten ist, die versucht, alle relevanten Akteure – oder sagen wir *fast* alle relevanten Akteure – an einen Tisch zu bringen. Das ist neu und das ist auch dringend notwendig. Ob das schon zu einer veränderten Kultur in der Weiterbildungspraxis führt, ist aus meiner Sicht eine offene Frage. Das wird man in den nächsten Monaten und Jahren beobachten und sicher auch evaluieren müssen.



**PROFESSOR  
DR. JOSEF SCHRADER**

ist Vorstand und Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn. Zudem lehrt er Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/ Weiterbildung an der Universität Tübingen.

Zu seinen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten zählen das Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung, die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals und Steuerungsfragen der Weiterbildung.

**BWP** Sie betonen zu Recht *fast* alle relevanten Akteure. Die Bündnispartner richten den Blick allein auf die berufliche Weiterbildung. Wie lässt sich diese Eingrenzung erklären und ist sie Ihres Erachtens sinnvoll?

**SCHRADER** Zu erklären ist sie leicht – sinnvoll ist sie nur bedingt. Zu erklären ist sie schon dadurch, dass die berufliche Weiterbildung, insbesondere die betriebliche Weiterbildung, quantitativ den größten Teil der Weiterbildung ausmacht. Hinzu kommt, dass das Arbeitsministerium gewissermaßen die Federführung für diese nationale Strategie übernommen hat, und von daher ist es nicht verwunderlich, dass Fragen der kulturellen oder der politischen Bildung nicht Teil dieser Nationalen Weiterbildungsstrategie sind, obwohl sie quantitativ eine große Bedeutung für individuelle Entwicklungen und für gesellschaftliche Integration haben.

**BWP** Die allgemeine Bildung ist im Bündnis durch die Hochschulrektoren- und die Kultusministerkonferenz vertreten. Welche Impulse wünschen Sie sich aus dieser Richtung?



**SCHRADER** Bevor ich auf die Frage eingehe, eine Anmerkung vorab: Die Grenzziehungen, die wir so gewohnt sind – berufliche Weiterbildung, allgemeine Weiterbildung, hochschulische Bildung, politische Bildung – spielen aus der Perspektive der Adressaten und der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine viel geringere Rolle als aus der Steuerungsperspektive. Sie wollen ihre Lernbiografie nicht nach Steuerungslogiken ausrichten, sondern nach individuellen Lebenslagen und Bedarfen.

Aber von der KMK und auch von den Hochschulen können natürlich Impulse für die Gestaltung der Weiterbildung insgesamt ausgehen. Ich möchte zwei Bereiche nennen: zum einen die Gestaltung von Übergängen aus dem beruflichen System in das hochschulische System. Da könnten wichtige Impulse gesetzt oder bereits entwickelte wieder aufgegriffen werden; zum anderen die Anerkennung von informell und nonformal erworbenen Kompetenzen für Aufstiegs-karrieren oder Übergänge in die Hochschule. Es wäre zu wünschen, dass diese Themen noch mal einen neuen Schub erfahren.

**BWP** Angesichts der Bedeutung, die Weiterbildung bei der Lösung großer gesellschaftlicher Herausforderungen spielt, ist ihre strukturelle Verfasstheit vergleichsweise schwach. Wäre ein Impuls denkbar, die Weiterbildung als vierte Säule des Bildungswesens zu stärken?

**SCHRADER** Da bin ich nicht allzu optimistisch. Weiterbildung wird in Politik und Öffentlichkeit vor allen Dingen als eine individuelle Teilnahmeaktivität interpretiert. Damit kommt der sogenannte vierte Bildungsbereich nicht in den Blick, was empirisch völlig unzulässig ist. Denn die Weiterbildung ist gemessen an der Zahl der Organisationen und der Teilnehmenden der größte Bildungsbereich. Die institutionelle Struktur in ihrer Vielfalt – von den öffentlich anerkannten Weiterbildungsanbietern über die kommerziellen, die gemeinnützig tätigen Einrichtungen bis hin zu den Kammern und den Betrieben – ist den meisten gar nicht bekannt. Das ist ein Problem. Und das ist auch ein Steuerungsproblem. Denn da es diese »vierte Säule« nicht gibt, gibt es auch in der Politik nicht nur einen oder zwei Ansprechpartner, sondern viele, die sich jetzt eben in der Nationalen Weiterbildungsstrategie zusammengefunden haben.

Aus dem Umfeld der Gewerkschaften ist immer wieder der Vorschlag gemacht worden, es bräuchte so etwas wie ein Bundesrahmengesetz zur Weiterbildung. Ein solches Gesetz könnte wichtige Eckpunkte formulieren, die zum Teil in den Zielen der nationalen Strategie ja auch angesprochen sind.

**BWP** An welche denken Sie da?

**SCHRADER** Zum Beispiel: Welche Erwartung haben wir an die Qualität des pädagogischen Personals? Was wären Mindestvoraussetzungen dafür, dass Lehrkräfte im Bereich der Erwachsenenbildung arbeiten können und sollen? Was

wären angemessene Formen der Honorierung? Wie können wir das System und seine Entwicklung zuverlässig beobachten? Wie können wir für stabile institutionelle Strukturen sorgen, die einen regelmäßigen Austausch aller relevanten Akteure sichern? All solche Dinge könnten in einem Bundesrahmengesetz zur Weiterbildung formuliert sein, und das würde ein wichtiges Signal setzen, dass die Weiterbildung ein strukturierter Bildungsbereich ist.

*»Das digitale Medium an sich macht die Lernprozesse nicht besser. Aber zusammen mit einem guten didaktischen Konzept kann die Lehr-Lern-Qualität gesteigert werden.«*

**BWP** Einige dieser Themen finden wir ja auch in der Nationalen Weiterbildungsstrategie. Ein ganz zentraler Treiber ist aber aktuell die digitale Transformation, durch die sich nicht nur die Arbeit, sondern auch das Lernen verändert.

**SCHRADER** Es gibt vielfältige Triebfedern für die Entwicklung der Weiterbildung. Aktuell ist das sicher die Digitalisierung, aber eben nicht allein. Wir haben auch große Herausforderungen in der Weiterbildung, die sich aus Zuwanderung ergeben oder aus Schulversagen, wenn man sich den relativ hohen Anteil an Menschen mit nicht hinreichender Grundbildung anschaut. Das hat mit Digitalisierung noch wenig bis nichts zu tun und das sollte man nicht aus den Augen verlieren.

Trotzdem ist die Digitalisierung natürlich ein Megathema. Uns im DIE interessieren jedoch weniger die Folgen für die Arbeitswelt. Als Bildungsforschungsinstitut fragen wir danach, wie man digitale Lern- und Bildungsmedien nutzen kann oder sollte, um schon bestehende Ziele der Weiterbildung besser erreichen zu können.

**BWP** Und welches Potenzial sehen Sie?

**SCHRADER** Ich glaube, das große Potenzial der digitalen Medien besteht darin, dass sie Lernprozesse individualisieren können, dass sie sozusagen stärker Rücksicht nehmen können auf die individuellen Motivationen, das Vorwissen und die Kompetenzen derjenigen, die damit lernen. Dies erfordert allerdings fachdidaktische Konzepte, in die digitale Medien sinnvoll eingebunden sind. Zugespißt formuliert: Das digitale Medium an sich macht die Lernprozesse nicht besser, aber zusammen mit einem guten didaktischen Konzept, mit dem man digitale Medien zur Förderung spezifischer Teilkompetenzen oder Lernbereiche einsetzen kann, kann die Lehr-Lern-Qualität gesteigert werden. Aus der Forschung wissen wir auch, dass die digitalen Medien nur

dann genutzt werden, wenn man das pädagogische Personal mitnimmt und nicht nur in Infrastruktur investiert. Damit haben wir die Agenda, der sich die Politik auch in der Weiterbildung zuwenden könnte.

*»Mit dem Qualifizierungschancengesetz werden Impulse aus den Siebzigerjahren wieder aufgegriffen und in ein zukunftsweisendes Konzept gebracht.«*

---

**BWP** Wie sieht es denn mit der »digitalen Fitness« des Weiterbildungspersonals aus?

**SCHRADER** Ungefähr so wie mit der »digitalen Fitness« bei Lehrerinnen und Lehrern im allgemeinbildenden Schulwesen. Vorsichtig formuliert gehören die Pädagoginnen und Pädagogen nicht zu den digitalen Vorreitern, sondern haben eher ein distanziertes Verhältnis zu digitalen Medien. Das ist aus deren Perspektive auch nachvollziehbar. Denn die Pädagoginnen und Pädagogen fragen natürlich zunächst mal: Macht mir ein digitales Medium meine Vorbereitung, Durchführung, Auswertung von Lernprozessen leichter oder muss ich da erst mal selbst investieren? Von daher ist die Skepsis gut nachvollziehbar. Aber zum Teil rührt sie auch daher, dass Kompetenzen zur Entwicklung und Anwendung digitaler Medien nicht so entwickelt sind, wie man sich das wünschen würde, um Schulen oder Bildungseinrichtungen zu Vorreitern beim Lernen mit digitalen Medien zu machen. Und daher ist es eine sinnvolle Investition, bei der Verbesserung von Lehr-Lern-Prozessen die Pädagoginnen und Pädagogen mitzunehmen. Denn die digitalen Medien sollten den Pädagogen gefallen und nicht den IT-Entwicklern. Da gibt es, glaube ich, noch großes Potenzial.

**BWP** In der Nationalen Weiterbildungsstrategie sind sehr viele Themen zusammengetragen und wir könnten hier noch viele Punkte aufgreifen. Interessant ist, dass auch viele Aspekte angesprochen werden, die eigentlich nicht erst seit dem Megatrend Digitalisierung diskutiert werden. Besteht Hoffnung, dass wir auf alte Fragen neue Antworten bekommen?

**SCHRADER** Da möchte ich einen Punkt besonders hervorheben: Mir hat das Qualifizierungschancengesetz sehr gefallen, weil es an Diskussionen anknüpft, die in den Siebzigerjahren schon mal geführt worden sind in Bezug auf eine öffentlich verantwortete präventive Arbeitsmarkt- und Qualifizierungspolitik. Damit richtet sich der Blick nicht nur auf Risikogruppen, die über die Arbeitsverwaltung begleitet

und betreut werden, sondern auf diejenigen, die gut in das Beschäftigungssystem integriert sind, aber möglicherweise doch nicht die Weiterbildung erhalten, die sie benötigen, um sich neue Wahlmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt zu eröffnen. Ich finde es sehr wichtig, dass diese Impulse aus den Siebzigerjahren wieder aufgegriffen und in ein zukunftsweisendes Konzept gebracht worden sind, von dem wir hoffen, dass sich die gewünschten Effekte dann auch tatsächlich einstellen.

**BWP** Ideen und Konzepte sind also durchaus vorhanden. Gleichwohl scheinen ja bestimmte Themen immer wieder aufs Tapet zu kommen. Brauchen wir, im Kontext der Nationalen Weiterbildungsstrategie, auch noch mal weitere Forschung? Oder anders formuliert: Haben wir ein Erkenntnis- oder ein Umsetzungsproblem, das wir lösen müssen?

**SCHRADER** Darauf bekommen Sie sehr unterschiedliche Antworten, je nachdem, wen Sie fragen. Aus Sicht der Wissenschaft haben wir in vielen Bereichen ein Umsetzungsproblem, Stichwort: digitale Medien und ihre Nutzung. Da weiß die Forschung in der Tat mehr, als die Politik bisher umgesetzt hat oder als sich in der Nationalen Weiterbildungsstrategie findet. Fragt man Akteure aus dem Bereich der Weiterbildung und aus der Schule, dann beklagen sie natürlich, dass die Wissenschaft ihnen nicht hinreichende Antworten darauf gibt, was sie künftig tun sollen. Also: Beide Seiten beklagen sich, und ich würde sagen, beide Seiten haben recht. Das ist ein Strukturproblem, das man auch nicht aus der Welt schaffen kann.

Die Frage, ob es ein Umsetzungs-, Steuerungs- oder Erkenntnisproblem gibt, führt immer zu wechselseitigen Schuldzuweisungen. Die große Herausforderung besteht darin, für die Problemlagen, die man relativ genau identifizieren kann, das wissenschaftliche Wissen zu nutzen, das schon verfügbar ist.

**BWP** Und können die im Rahmen der Nationalen Weiterbildungsstrategie geplanten Aktivitäten hier Impulse geben?

**SCHRADER** Ich hatte ja einleitend schon gesagt, es ist aus meiner Sicht sehr begrüßenswert, dass dort so viele Akteure aus unterschiedlichen Kontexten zusammenarbeiten, aber es ist schon auffällig, dass die Wissenschaft nicht systematisch einbezogen ist. Wenn es um die Nutzung der Potenziale digitaler Medien geht, dann kann man die Nationale Weiterbildungsstrategie mühelos konkretisieren, wenn man zur Kenntnis nimmt, was in der Forschung dazu an Wissen schon vorliegt. Ein anderes Beispiel ist das Thema »Transparenz der Weiterbildung«. Sie wird immer wieder als unzureichend bemängelt. Zur besseren Information der Adressaten werden zurzeit mehr öffentlich zugängliche Datenbanken gefordert. Dabei gibt es bereits verschiedene öffentliche Datenbanken. Solche Datenbanken sind eine reiche Quelle, die die Forschung nutzen könnte, um die

Weiterbildungsberichterstattung zu optimieren. Wir haben beispielsweise große Lücken, was Anbieter und Angebote – auch in ihrer regionalen Verteilung – angeht. Und für die Forschung liegt damit ein Datenpool vor, den man mit Strategien des Data Mining so aufbereiten könnte, dass man diese Lücken schließen könnte. Das sind kleine Beispiele dafür, wo es sich aus meiner Sicht lohnen könnte, den Dialog mit der Wissenschaft intensiver zu pflegen.

**BWP** Benötigen wir dazu möglicherweise auch noch mal andere Zugänge in der Forschung, um diesen Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis anders oder besser zu gestalten?

**SCHRADER** Ja, absolut. Und da gibt es vielfältige Strategien, die je nach Themenbereich unterschiedlich eingesetzt werden müssen. Nehmen wir wieder das Beispiel digitale Medien: Da ist die Entwicklung der Medien so dynamisch, dass man sich keine Forschungstransfer-Zyklen vorstellen kann, wie man sie aus der Medizin kennt und wie sie sich dort bewährt haben. Denn wir würden uns ja alle nicht Therapien unterziehen, die nicht streng über einen längeren Zeitraum erprobt worden wären. Das ist bei der Nutzung digitaler Medien anders. Wenn Sie in Zwölfjahreszyklen denken, dann gibt es die Technik, über die wir heute reden, längst nur noch irgendwo im Keller, aber eben nicht mehr im Unterrichtsraum. Das heißt, bei digitalen Medien sollte man über solche Strategien nachdenken, bei denen von Beginn an die Abnehmerinnen und Abnehmer, aber zum Beispiel auch Verlage, die digitale Medien dann entwickeln und verkaufen, in Forschungsprojekte einbezogen werden. Geht es hingegen um die Professionalisierung des Personals, haben wir diese Dynamik nicht. Und wenn man dort vorkommen will – und das machen wir ja im DIE in vielen

Projekten –, dann muss man eher in Sechs-, Neun- oder gar Zwölfjahreszyklen denken. Hier geht es ja darum, didaktische Konzepte zur Vermittlung von pädagogisch relevantem Wissen, zur Förderung von Reflexionsfähigkeit und zur Verbesserung unterrichtsbezogener Handlungskompetenzen zu entwickeln und zu erproben. Bevor Sie diese Konzepte breit implementieren, sollten belastbare Erkenntnisse vorliegen, und das wird eher zwölf Jahre dauern als zwei oder drei.

*»Es ist begrüßenswert, dass so viele Akteure aus unterschiedlichen Kontexten zusammenarbeiten, aber es ist auffällig, dass die Wissenschaft nicht systematisch einbezogen ist.«*

Das heißt, je nach Gegenstandsbereich braucht man unterschiedliche Strategien, und da gibt es aus meiner Sicht noch zu wenig Problembewusstsein und auch noch zu wenig Fantasie. Das sage ich auch selbstkritisch mit Blick auf unsere eigene Arbeit. Die Strategie des BMBF, im Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung Projekte nur zu fördern, wenn Praktiker einbezogen sind, ist aus meiner Sicht eine notwendige, aber noch keinesfalls hinreichende Bedingung zur Steigerung des Transferpotenzials von Forschung.

**BWP** Im Jahr 2021 sollen die Ergebnisse der Nationalen Weiterbildungsstrategie evaluiert werden. Was wäre für Sie ein Erfolg?

**SCHRADER** Ein Erfolg wäre, wenn es gelingen würde, den Bedarf an koordinierter Steuerung auf Dauer sicherzustellen, also feste Strukturen zu schaffen, in denen sich die relevanten Akteure verständigen, austauschen und möglicherweise sogar koordinieren. Das wäre für die Steuerung der Weiterbildung – für ihre Optimierung, für ihre bessere Finanzierung, für ihre Qualitätssicherung – sicher ein Gewinn.

**BWP** Herr Schrader, herzlichen Dank für das Gespräch!

*(Interview: Christiane Jäger)*



Hören Sie das vollständige Interview als Podcast unter [www.bwp-zeitschrift.de/10845](http://www.bwp-zeitschrift.de/10845)

# Weiterbildungsförderung in Deutschland – zwischen Struktur und Systematik



**MICHAEL CORDES**  
Dr., Projektleiter am  
Forschungsinstitut für  
Bildungs- und Sozial-  
ökonomie, Berlin  
m.cordes@fibs.eu

**Die öffentliche Weiterbildungsförderung in Deutschland lässt sich mit den Attributen vielfältig, aber auch komplex und intransparent beschreiben. Inwieweit der kaum übersehbaren Zahl von Instrumenten, Programmen und Maßnahmen übergeordnete strategische Ausrichtungen zugrunde liegen, bleibt oft unklar. Der Beitrag gibt einen Überblick zur finanziellen Förderung und Inanspruchnahme primär nachfrageorientierter Instrumente. Ausgehend von Überlegungen zur Förderstruktur und zu möglichen Förderlücken werden abschließend Ansatzpunkte für eine verbesserte Systematisierung aufgezeigt.**

## Kleinteilige Förderlandschaft

Unter den in der Nationalen Weiterbildungsstrategie genannten zehn Handlungszielen steht an prominenter zweiter Stelle: »Förderlücken schließen, neue Anreize setzen, [...]« und: »[...] bestehende Fördersysteme anpassen« (BMAS/BMBF 2019, S. 8). Was Letzteres angeht, ist es ebenso bezeichnend wie treffend, den Plural zu verwenden und nicht von *einem* System, sondern von *Systemen* zu sprechen. Denn in der Tat vermittelt der Blick auf die Förderlandschaft einen eher wildwüchsigen, oftmals recht kleinteiligen, sicherlich aber keinen kohärenten Eindruck. Dies wird anhand einer Stichwortsuche in der Förderdatenbank des Bundes ([www.foerderdatenbank.de](http://www.foerderdatenbank.de)) deutlich, die unter dem Suchbegriff »Weiterbildung« allein für den Aus- und Weiterbildungsbereich knapp 150 Einträge beinhaltet (Stichtag 10.10.2019). Darunter befinden sich recht spezifische Programme wie die Förderung von Angehörigen der Heilberufe in Sachsen, das Programm »Aus- und Weiterbildung in der deutschen Binnenschifffahrt« des Bundesministeriums für Verkehr und digitale Infrastruktur (BMVI) oder die bayerische Bildungsförderrichtlinie mit einem Schwerpunkt in der beruflichen Weiterbildung in der Land-, Haus- und Forstwirtschaft. Überwiegend handelt es sich bei den in der Datenbank gelisteten Einträgen um Landesprogramme, eingeschlossen ist dabei der Bereich der nicht beruflichen Weiterbildung.

Nun ist Kleinteiligkeit in der Förderung nicht automatisch negativ zu bewerten, zumal wenn dadurch flexibel und passgenau diejenigen Bedarfslagen bedient werden, die sich beispielsweise aus regionalen, branchenbezogenen oder zielgruppenspezifischen Konstellationen ergeben. Solche Bedarfslagen *müssen* individuell behandelt werden, und damit sind zwangsläufig auch darauf abzielende Förderungen in gewissem Maße kleinteilig. Auf einer übergeordneten Ebene stellt sich aber dennoch die Frage, inwieweit Förder-

aktivitäten zueinander in Bezug stehen, untereinander koordiniert werden und einer vorgegebenen Gesamtstrategie folgen – kurz: ob systematische Ansätze erkennbar sind.

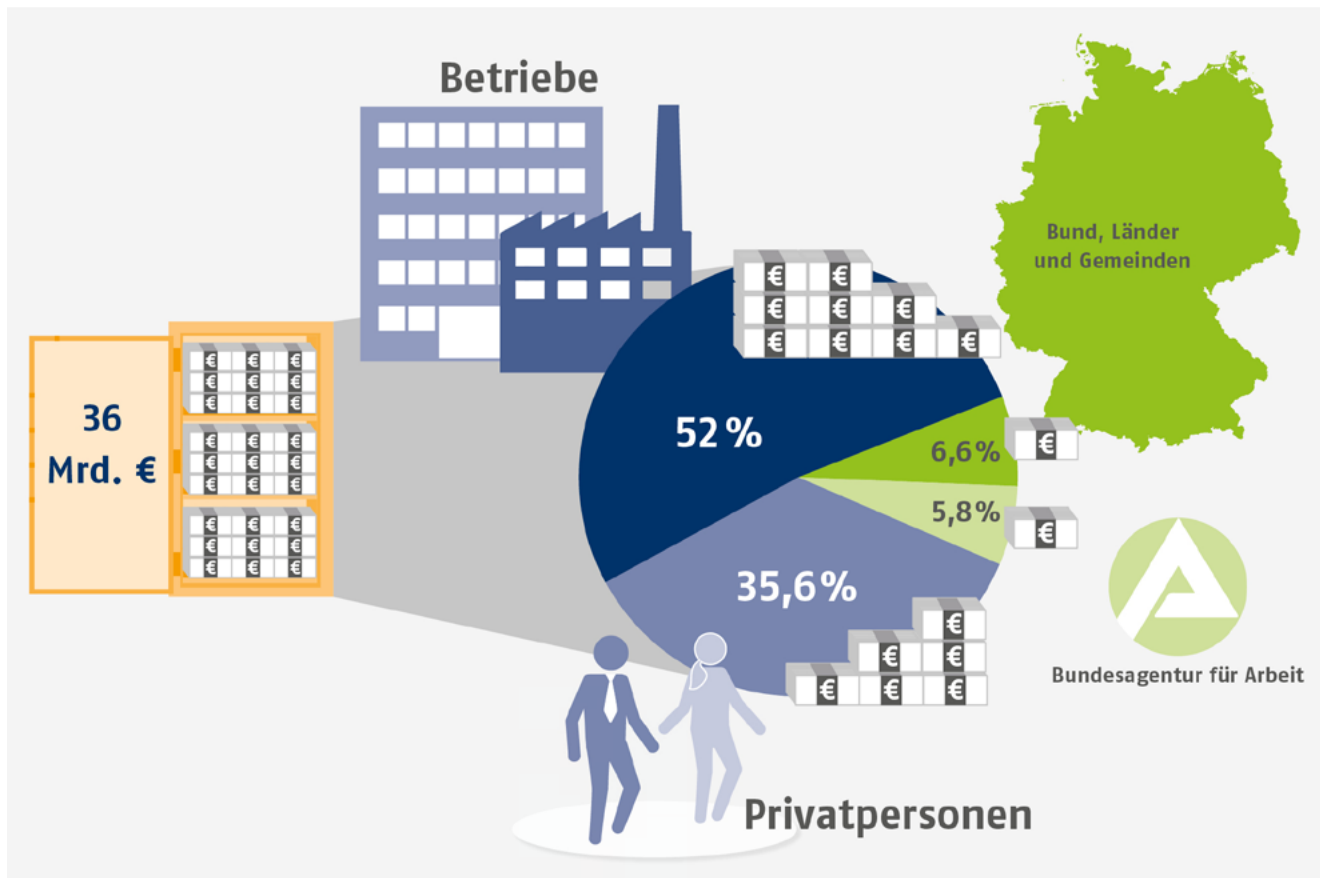
Aufschlussreich wäre ein systematischer Zugang auch im Hinblick auf nicht durch Förderungen abgedeckte Bereiche bzw. Personengruppen, also bezüglich der Aufdeckung der auch in der Nationalen Weiterbildungsstrategie angesprochenen Förderlücken. Um diese zu identifizieren, sind zunächst bestehende Förderstrukturen zu betrachten. Im Folgenden werden daher überblicksartig die anhand von Nutzungszahlen ermittelten Förderwirkungen einiger zentraler Instrumente, Strukturparameter öffentlicher Weiterbildungsförderung sowie Handlungsbedarfe in Richtung einer Systematisierung öffentlicher Weiterbildungsförderung skizziert. Der Fokus liegt dabei auf finanziellen Förderungen durch primär (aber nicht ausschließlich) nachfrageorientierte Instrumente und weniger auf Förderung im Sinne der Schaffung rechtlicher Rahmenbedingungen, wie insbesondere beim Bildungsurlaub.

## Finanzielle Einordnung öffentlicher Weiterbildungsförderung

Diskussionen um Weiterbildungsförderung erfolgen meist auf der Ebene einzelner Instrumente und Programme. Vor allem aber bei umfangreichen Bundesprogrammen wäre es neben der inhaltlichen Ausrichtung auch noch interessant zu wissen, wie bedeutsam die mit dem Förderprogramm verbundenen Investitionen eigentlich sind. Als Referenzdaten eignen sich hierzu die Gesamtweiterbildungsausgaben der Betriebe, der Individuen und der öffentlichen Hand. Berechnungen wurden in der Vergangenheit mehrfach vorgenommen (vgl. insbesondere DOHMEN/CORDES 2019; DOBISCHAT/MÜNK/ROSENDAHL 2019; WALTER 2016; BEICHT/BERGER/MORAAL 2005). Für das Jahr 2015 ist auf

Abbildung 1

## Verteilung direkter und indirekter Weiterbungsausgaben nach Finanziers



Quellen: FiBS (vgl. DOHMEN/CORDES 2019, S. 17) auf Basis BIBB-Datenreport 2018; Bildungsfinanzbericht 2018; CVTS5; AES 2016; MÜLLER/WENZELMANN 2018

Basis unterschiedlicher Datenquellen selbst bei vorsichtiger Schätzung davon auszugehen, dass in Deutschland von den genannten drei Gruppen mehr als 36 Mrd. Euro für Weiterbildung ausgegeben wurden (vgl. DOHMEN/CORDES 2019). Von dieser Summe entfallen etwa zwei Drittel auf direkte Kosten wie Teilnahmegebühren, Fahrtkosten, Lernmaterialien etc. und rund ein Drittel auf indirekte Kosten, die sich beispielsweise aufgrund von Lohnfortzahlung während einer Weiterbildung (für Betriebe) bzw. aufgrund eines mit der Weiterbildung eventuell einhergehenden Verdienstaufschlags (für Privatpersonen) ergeben. Der größte Anteil an diesen Kosten, nämlich 52 Prozent, ist Unternehmen zuzuschreiben (vgl. Abb. 1). Der Anteil, der von Privatpersonen getragen wird, liegt bei 35,6 Prozent, der der öffentlichen Hand bei 12,4 Prozent, also etwa 4,5 Mrd. Euro. Dieser auf den ersten Blick geringe Anteil der öffentlichen Hand relativiert sich jedoch deutlich, wenn man den Aspekt der steuerlichen Absetzbarkeit betrieblicher und beruflich intendierter privater Weiterbildungskosten mitberücksichtigt. Würde man die auf angerechnete Weiterbildungskosten zurückgehenden Steuermindereinnahmen der öffentlichen Ausgabenseite zuschlagen, so würden die Aus-

gaben der öffentlichen Hand laut einer FiBS-Studie auf über 11 Mrd. Euro steigen (vgl. DOHMEN/CORDES 2019).\* Mit Blick auf Förderstrukturen ist außerdem die Verteilung der öffentlichen Ausgaben interessant: Laut BIBB-Datenreport entfielen im Jahr 2015 von den 4,5 Mrd. Euro 1,07 Mrd. auf die Förderung beruflicher Weiterbildung (FbW) und ungefähr ebenso viel (1,06 Mrd.) auf die Fortzahlung des Arbeitslosengeldes bei beruflicher Weiterbildung durch die Bundesagentur für Arbeit. Hinzu kommen 0,56 Mrd. Euro FbW-Kosten im Rechtskreis des SGB II, die beim BMAS verortet sind. Die Länder gaben 0,75 Mrd. Euro für Fachschulen aus, auf das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) entfielen insgesamt 0,23 Mrd. Euro. Weitere 0,12 Mrd. Euro wurden für das BAföG für Schüler/-innen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung, die eine Fachschulklasse besuchen, aufgebracht. Die genannten Förderkomponenten machen also mit rund

\* Es muss darauf hingewiesen werden, dass es sich bei diesem Wert nur um eine grobe Überschlagsrechnung handelt. Berechnungsbasis waren Steuerdaten aus dem Jahr 2010, die auf die Folgejahre fortgeschrieben wurden.

3,8 Mrd. Euro bereits deutlich über 80 Prozent der öffentlichen Weiterbildungsausgaben aus. Der Rest, 0,7 Mrd. Euro, verteilt sich auf unterschiedliche Positionen. Selbst wenn man bedenkt, dass in diesen Berechnungen noch nicht alle weiterbildungsbezogenen Ausgaben der Länder, Gemeinden und Zweckverbände enthalten sind (vgl. BIBB 2019, S. 398), wird doch deutlich, dass die große Anzahl an Förderinstrumenten anteilmäßig ein eher kleines Finanzvolumen besitzt. Dies untermauert die These der Kleinteiligkeit.

### Inanspruchnahme nachfrageorientierter Instrumente

Ein Indiz für die Reichweite der Förderungen ist die Zahl der Inanspruchnahmen. Abbildung 2 zeigt die Entwicklung der Förderzahlen zwischen 2006 und 2017 für die wichtigsten nachfrageorientierten Instrumente FbW, AFBG, BAföG für Schüler/-innen mit abgeschlossener Berufsausbildung, Bildungsprämie, Aus- und Weiterbildungsstipendien sowie für die an Privatpersonen adressierten gutscheinähnlichen Bildungsschecks der Länder. Für angebotsorientierte Instrumente liegt eine entsprechende Aufstellung nicht vor. Die Angaben zur Anzahl beziehen sich auf Förderfälle, nicht auf geförderte Personen. Dies ist insofern relevant, als auch Mehrfachförderungen einer Person innerhalb eines Jahres möglich sind. Die dargestellten Werte beschreiben die (kumulative) Verbreitung der Förderungen, sie sagen aber noch nichts darüber aus, ob und inwieweit die Potenziale der jeweiligen Instrumente ausgeschöpft werden – ganz abgesehen von der Frage nach dem Nutzen, den die Instrumente hinsichtlich ihrer Zielsetzung oder aufgrund ihrer Förderhöhe für die Empfänger/-innen besitzen.

Selbst im Jahr mit der höchsten Förderintensität, 2009, entfielen auf 100 Erwerbspersonen gerade einmal 2,7 Förderfälle, 2017 waren es sogar nur noch knapp 1,8. Selbst wenn man die Möglichkeit von Mehrfachförderungen einer Person ignoriert und damit Förderfälle und Geförderte gleichsetzen würde, hieße das, dass gerade einmal eine von 57 Erwerbspersonen in den Genuss einer öffentlichen Weiterbildungsförderung käme.

### Strukturmerkmale der Förderlandschaft

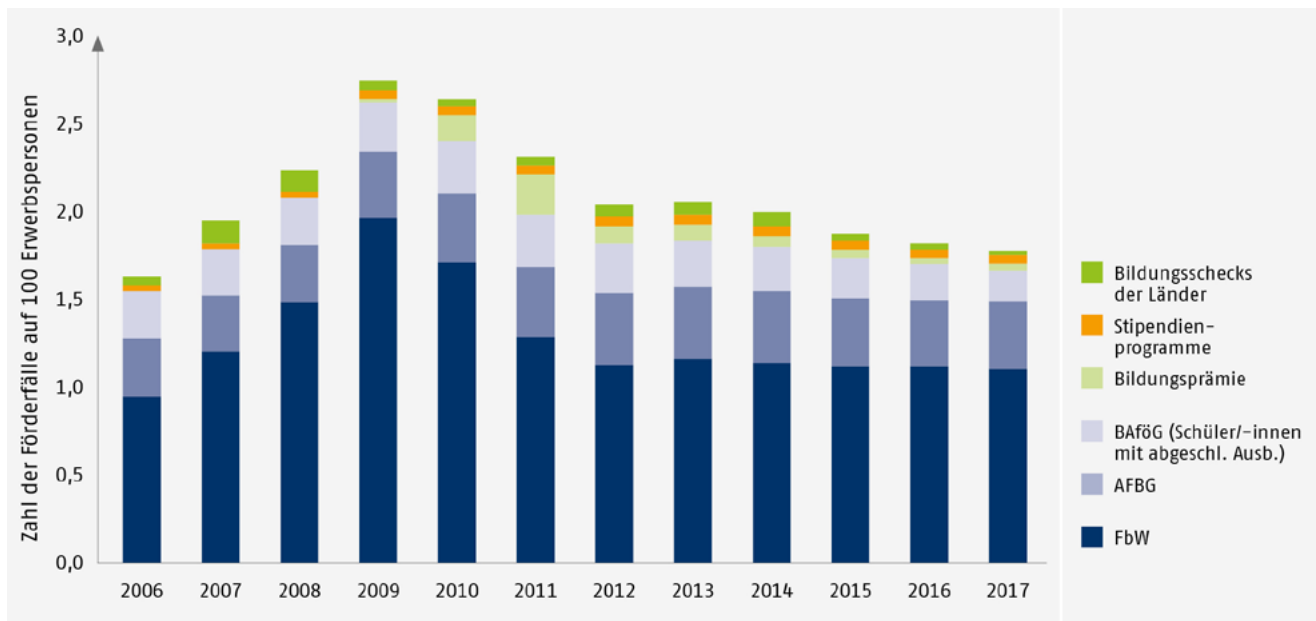
Der Anteil der Ausgaben der öffentlichen Hand an den gesamten jährlichen Weiterbildungsinvestitionen und die im Vergleich dazu niedrige Reichweite mögen auf den ersten Blick überraschen. Beides zusammen ist ein Indiz dafür, dass (was die nachfrageorientierte Förderung von Privatpersonen angeht) Weiterbildungsförderung eher fokussiert und zielgruppenorientiert erfolgt – was allerdings noch nicht automatisch bedeuten muss, dass die Förderintensität für die betroffenen Gruppen auch ausreicht und dass nicht jenseits dieser Zielgruppen weitere Förderlücken bestehen.

Aufdecken ließen sich solche Lücken, indem ein Blick auf die Strukturierung der gegenwärtigen Förderlandschaft geworfen wird. Um Förderstrukturen leichter erfassen zu können, sind Kategorisierungsmerkmale hilfreich. Nicht zuletzt anhand der Informationen, die sich aus der Förderdatenbank gewinnen lassen, erscheinen – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – nachfolgende Merkmale zur Kategorisierung der Programme plausibel:

- **Regionalität:** In den meisten Fällen beschränken sich die Förderungen auf das Gebiet eines Bundeslandes. Hier sind vor allem die Gutscheinmodelle oder gutscheinähnliche Förderinstrumente zu nennen, die inzwischen die meisten Bundesländer für Privatpersonen und teilweise auch für Betriebe anbieten. Unter der oben beschriebenen Stichwortsuche weist übrigens die Förderdatenbank die meisten landesbezogenen Programme für Brandenburg (13) und Hessen (11) aus, die wenigsten für Berlin (2).
- **Förderempfänger:** Als Förderempfänger können nicht nur Individuen und Betriebe, sondern z. B. auch Bildungsträger, Hochschulen und Forschungseinrichtungen oder Verbände infrage kommen. Förderempfänger entsprechen damit nicht zwingend der Zielgruppe der Bildungsdienstleistungen (s. u.).
- **Angebots- und nachfrageorientierte Instrumente:** Zu unterscheiden ist zwischen einer angebotsorientierten Förderung, unter der z. B. Finanzmittel für Volkshochschulen, Fachschulen, aber z. B. auch für Informationsangebote und Beratungsstellen zu zählen sind, und nachfrageorientierten Fördermaßnahmen, die an Individuen oder Unternehmen als Abnehmer von Lerndienstleistungen jeglicher Art adressiert sind und direkte und/oder indirekte Weiterbildungskosten subventionieren.
- **Zielgruppe:** Hiermit ist bezogen auf Weiterbildungsmaßnahmen der adressierte Abnehmerkreis gemeint. Betriebliche Zielgruppen definieren sich häufig über die Betriebsgröße (meist KMU), in Kombination zu anderen Merkmalen aber auch über den regionalen Standort oder über Branchenzugehörigkeit. Bei Privatpersonen sind typische Zielgruppen gering qualifizierte, gering verdienende oder Arbeit suchende Personen.
- **Branche:** Auch wenn das gesamte finanzielle Fördervolumen vorrangig branchenunabhängig eingesetzt wird, bezieht sich doch eine Reihe von Instrumenten auf konkrete Branchen (vgl. u. a. die zu Beginn des Beitrags genannten Beispiele).
- **Abschlussbezug:** Weiterhin ist zu differenzieren, ob die Förderung auf den Erwerb eines Abschlusses und/oder auf Anpassungsweiterbildungen abzielt. Insbesondere einige der finanzkräftigen Instrumente wie AFBG, BAföG, Aufstiegsstipendium oder in weiten Teilen die FbW (Umschulungen, Nachholen von Abschlüssen, Weiterbildungen zum Erwerb zertifizierter Teilqualifikationen) sind in erster Linie abschlussorientiert.

Abbildung 2

## Zahl der Förderfälle der wichtigsten Instrumente bezogen auf je 100 Erwerbspersonen



Quellen: FiBS (vgl. CORDES/DOHMEN 2019 b, S. 25) auf Basis BIBB-Datenreport, Statistisches Bundesamt (verschiedene Jahre)

Allein die hier genannten und sicherlich nicht abschließenden Merkmale und deren Ausprägungen erklären in ihren vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten, warum sich beim Blick auf die Förderlandschaft schnell der Eindruck eines Flickenteppichs aufdrängt. Dabei sind es vor allem die unterschiedlichen regionalen und institutionellen Zuständigkeiten und die daraus resultierend streuenden Regularien, die einem in sich geschlossenen Gesamtsystem öffentlicher Weiterbildungsfinanzierung im Wege stehen. KÄPPLINGER spricht in diesem Zusammenhang auch von einer »Segmentierung öffentlicher Weiterbildungsfinanzierung« (2013, S. 5). Nichtsdestotrotz bieten die oben genannten Merkmale ein Orientierungsraster, um zu erkennen, wo möglicherweise nicht gedeckte Förderbedarfe vorliegen.

### Strukturelle Förderlücken

Aus der Strukturperspektive heraus weiße Flecken im Förderspektrum zu erkennen, zu bewerten und gegebenenfalls zu beseitigen, wäre ein Schritt zur verbesserten Systematisierung öffentlicher Weiterbildungsförderung. Sofern es darum geht, mit dem Ziel einer Erhöhung der Weiterbildungsteilnahme eine möglichst breitenwirksame »Grundversorgung« an entsprechenden Finanzhilfen zu bieten, ist zunächst einmal der Bund gefragt. Tatsächlich existiert mit der bereits erwähnten Absetzbarkeit von Weiterbildungskosten im Rahmen der Einkommensteuer eine Refinanzierungsmöglichkeit, die einer solchen Grundversorgung bereits sehr nahekommt. Zumindest stellen sich Refinanzierungseffekte für all diejenigen ein, die erstens Einkom-

mensteuer zahlen und die zweitens in ihren Werbungskosten über den Arbeitnehmer-Pauschbetrag von derzeit 1.000 Euro hinauskommen. Immerhin dürfte in Summe die über diesen Weg erzielte Refinanzierung weit über das Finanzvolumen der gängigen Förderinstrumente hinausgehen. Problematisch ist allerdings, dass die staatliche Ko-Finanzierung aufgrund des progressiven Steuersatzes mit dem zu versteuernden Einkommen ansteigt und demzufolge Personen mit höherem Einkommen deutlich größere Refinanzierungseffekte erzielen können als solche mit niedrigerem Einkommen. Das widerspricht dem Postulat gerechter Bildungschancen. Eine systemische Betrachtung der Weiterbildungsfinanzierung legt daher ein komplementäres Finanzierungsinstrument nahe, das beispielsweise in einer kompensatorischen Zuschussförderung für Personen, die nicht bzw. unzureichend von Steuerfreibeträgen für Weiterbildungskosten profitieren, bestehen könnte.

Wenn sich nun die öffentliche Hand abseits des Steuerrechts an der (Re-)Finanzierung von Weiterbildungskosten beteiligen soll, dann stellt sich die Frage, ob die hierfür eingesetzten Förderinstrumente ausreichend flächendeckend sind. Bringt man bestehende Förderprogramme zu den oben beschriebenen Strukturmerkmalen in Bezug, so erscheinen Lücken: Auffallend ist ein deutlicher Förderschwerpunkt auf dem Segment der formalen Bildungsangebote, in welchem nur geringe Teilnahmequoten zu verzeichnen sind. Laut AES betrug 2018 die Teilnahmequote an formaler Weiterbildung bei den 18- bis 64-Jährigen zwölf Prozent (vgl. BMBF 2019). Bei den 25- bis 64-Jährigen ist sie deutlich geringer und betrug 2016 nur rund drei Prozent (vgl. BEHRINGER/

SCHÖNFELD 2017), was verdeutlicht, dass gerade, wenn es um formale Bildungsangebote geht, öffentliche Förderung eine sehr hohe Relevanz und Durchdringung besitzt. Aufgrund der Bedeutung formaler Abschlüsse und Qualifizierungen für die Beschäftigungschancen einerseits und der Höhe der damit verbundenen Kosten andererseits ist dieser Schwerpunkt auch gerechtfertigt. Dennoch lassen sich auch im formalen Bereich Finanzierungslücken identifizieren, so bspw. bei den berufs begleitenden Studiengängen, für die es kaum Fördermöglichkeiten gibt (vgl. CORDES/DOHMEN 2019 a). Gerade für die Realisierung derartiger kostenintensiver Maßnahmen wären Unterstützungsmodelle z. B. in Form von Zuschüssen, (möglichst zinsfreien) Darlehen oder Bildungskrediten hilfreich.

Darüber hinaus mangelt es insbesondere im Bereich der nonformalen Bildung an Finanzierungsmöglichkeiten. Das 2019 in Kraft getretene Qualifizierungschancengesetz setzt an dieser Stelle an, indem zielgruppenübergreifend auch nonformale Weiterbildungen mit Blick auf Strukturwandel und Fachkräfteengpässe gefördert werden. Damit werden jedoch nicht die teils hohen Summen abgedeckt, die Privatpersonen selbst und außerhalb ihres Betriebs in Weiterbildung investieren – die Nachfrage an Fernunterricht, (langfristigem) Sprachunterricht oder nicht gesetzlich geregelten Lehrgängen mit institutsinternen Abschlüssen verdeutlicht dies.

Eine weitere Förderlücke zeigt sich hinsichtlich des Fördergegenstands. Bei der Berechnung privater Weiterbildungskosten hat sich gezeigt, dass Teilnahmeentgelte für Kurse und Bildungsmaßnahmen nur einen vergleichsweise geringen Teil der individuellen Kosten ausmachen. Die meisten Förderinstrumente wie die Bildungsprämie oder diverse Gutscheinsysteme der Länder, die von Privatpersonen für nonformale Weiterbildungen in Anspruch genommen werden können, fokussieren jedoch auf genau diese Ausgaben und lassen dabei weitere Ausgaben wie Fahrtkosten, Kinderbetreuung oder auch Verdiensteinbußen außen vor. Diese weiteren direkten und indirekten Kosten verbleiben bei den Teilnehmenden. Im Sinne einer höheren Chancengerechtigkeit besteht hier Nachbesserungsbedarf, um diese Kosten besser aufzufangen und auch Personen mit geringem Einkommen den Weiterbildungszugang zu erleichtern.

### Ansätze zur weiteren Systematisierung

Bleibt festzuhalten, dass gemessen an der Vielzahl der zur Verfügung stehenden Instrumente und Programme das Förderspektrum in Deutschland wildwüchsig erscheint. Eine übergreifende Systematik ist angesichts der Lücken und der beschränkten Konnexität kaum erkennbar. Um diese zu verbessern und auszubauen, könnte durchaus auf bereits Vorhandenes zurückgegriffen werden, indem man z. B. am Steuerrecht anknüpft oder bestehende Förderinstrumen-

te ausbaut bzw. als Vorlage nimmt, um weitere Personengruppen zu erreichen. Dabei könnten schon bestehende Komponenten wie das BAföG, das AFBG, möglicherweise auch die Checksysteme der Länder oder die Bildungsprämie eingebunden, erweitert und in einen übergreifenden Förderrahmen gestellt werden, der die einzelnen Komponenten in einen logischen Bezug zueinander setzt und im adäquaten Umfang die unterschiedlichen Bedarfslagen abdeckt. Denkbare Ansätze wären in diesem Zusammenhang z. B. das bereits erwähnte Komplementärsystem, um einkommensbedingte Unterschiede in der steuerlichen Refinanzierung auszugleichen, erweiterte Zuschussförderungen, aber auch Unterstützungskonzepte für kostenintensive Bildungsvorhaben außerhalb des formalen Bereichs (z. B. in Form eines Darlehens oder Bildungskredits). Ausgehend davon würde eine solche Systematisierung dazu beitragen, Weiterbildungsförderung sozial gerecht, wirtschaftlich effektiv und finanzpolitisch effizient zu gestalten. ◀



Infografik von S. 13 zum Download:  
[www.bwp-zeitschrift.de/10851](http://www.bwp-zeitschrift.de/10851)

### LITERATUR

- BEHRINGER, F.; SCHÖNFELD, G.: Bildungsbeteiligung Erwachsener. In: BILGER, F. u.a.: Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld 2017, S. 162–170
- BEICHT, U.; BERGER, K.; MORAAL, D.: Aufwendungen für berufliche Weiterbildung in Deutschland. In: Sozialer Fortschritt 54 (2005) 10/11, S. 256–266
- BIBB: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2019
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (BMAS); BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen. Nationale Weiterbildungsstrategie. Berlin 2019
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey. AES-Trendbericht. Bonn 2019
- CORDES, M.; DOHMEN, D.: Ein BAföG für das 21. Jahrhundert. Berlin 2019 a
- CORDES, M.; DOHMEN, D.: Verbreitung öffentlicher Förderinstrumente in Deutschland und der Blick in die Länder (FiBS Forum 63). Berlin 2019 b
- DOBISCHAT, R.; MÜNK, D.; ROSENDAHL, A.: Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland 1995–2015. Gütersloh 2019
- DOHMEN, D.; CORDES, M.: Kosten der Weiterbildung in Deutschland (FiBS Forum 61). Berlin 2019
- KÄPPLINGER, B.: Weiterbildungsgutscheine wirken – jedoch anders als erwartet. Bonn 2013
- MÜLLER, N.; WENZELMANN, F.: Berufliche Weiterbildung: Aufwand und Nutzen für Individuen (BIBB Report 2/2018). Bonn 2018
- WALTER, M.: Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland. Aktueller Stand, Entwicklung, Problemlagen und Perspektiven. Gütersloh 2016



# Weiterbildungsberatung: Mantra oder manifester Bedarf?



**BERND KÄPPLINGER**  
Prof. Dr., Universität Gießen  
bernd.kaepplinger@  
erziehung.uni-giessen.de

**Der Weiterbildungsberatung wird seit Jahren regelmäßig eine große und oft wachsende Bedeutung bei der Förderung der Weiterbildungsbeteiligung zugesprochen. Lässt sich die Forderung aber über Alltagsbeobachtungen und Allgemeinplätze hinaus empirisch stützen und wenn ja, inwiefern? Im Beitrag werden aktuelle Daten und Zeitreihendaten des Adult Education Survey (AES) analysiert und perspektivisch interpretiert. Es zeigt sich ein großer manifester Beratungsbedarf und eine intensive Nutzung von Beratungsangeboten. Zudem werden weiterführende Forschungsfragen benannt.**

## Weiterbildungsberatung ist so wichtig ...

Eigentlich ist es eher selten, dass sich nahezu alle Akteure in der Weiterbildung einig sind. Was die Bedeutung der Weiterbildungsberatung anbetrifft, ist dies aber in weiten Teilen der Fall:

- »Die Suche nach passenden Weiterbildungsangeboten und Fördermöglichkeiten kann sich aufwändig und langwierig gestalten. [...] Die vielfältigen Strukturen in der Weiterbildung erfordern, dass die Übersichtlichkeit der Weiterbildungs- und Beratungsangebote sowie der Fördermöglichkeiten in Bund und Ländern so verbessert wird, dass alle Menschen ihren persönlichen Lern- und Entwicklungsprozess noch zielgerichteter und passgenauer gestalten können.« (BMAS/BMBF 2019, S. 6)
- »Auf allen Ebenen politischen Handelns wird Weiterbildungsberatung als zentrales Element der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen (LLL-Strategie) ausgezeichnet und gefordert.« (verdi/GEW/IG Metall 2017, S. 25)

Eine typische Argumentationsfigur (hier bezeichnet als »Intransparenzthese«) stellt sich so dar, dass die Lebensläufe vielfältiger geworden und der Weiterbildungsmarkt dschungelartig intransparent in seiner Heterogenität seien, sodass vielen Menschen eine Orientierung sehr schwerfalle. Eine Ausbildung oder ein Beruf trage heute nicht mehr lebenslang. Durch das Internet habe die Informationsflut deutlich zugenommen, sodass Entscheidungen trotz vieler Informationen erschwert würden. Wie sieht dies jedoch wirklich aus? Um diese Frage zu diskutieren, werden repräsentative Daten zum Weiterbildungsverhalten der deutschen Bevölkerung ausgewertet (vgl. Infokasten).

## ... aber die Bevölkerungsmehrheit sieht das anders?

Eine Zeitreihenanalyse der repräsentativen BSW- und AES-Daten lässt die pauschale Forderung nach Weiterbildungsberatung in einem anderen Licht erscheinen.

So zeigt die Abbildung 1 (S. 18), dass seit 1991 bei den drei Fragen Entwicklungen zu erkennen sind, die deutlich gegen die Intransparenzthese sprechen. Kurz gefasst kann man sagen, dass die befragten Erwachsenen zwischen 18 und 64 Jahren sich mehrheitlich gut informiert über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten fühlen, sich nicht mehr Informa-

### Datengrundlage: AES und BSW

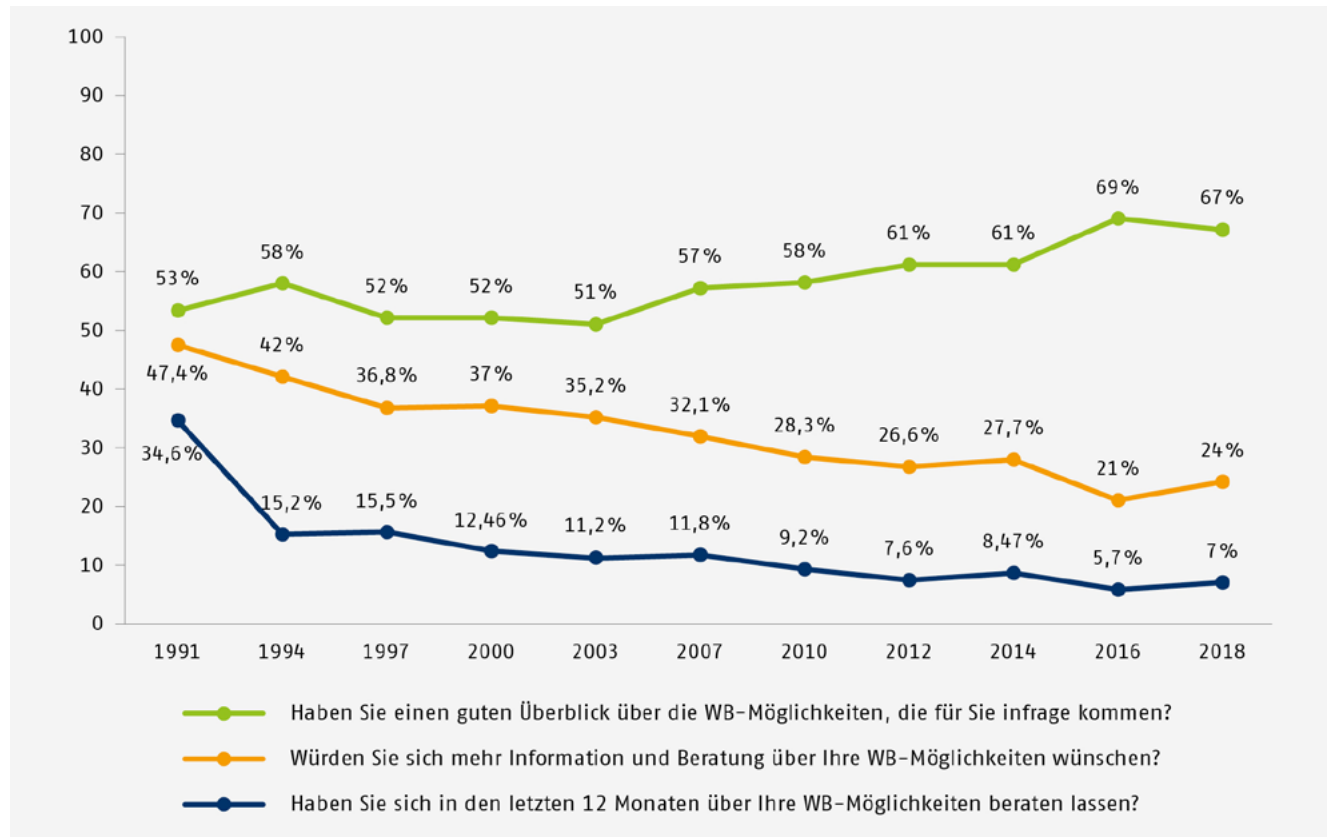
Grundgesamtheit der Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland ist die erwerbsfähige Wohnbevölkerung in Deutschland, definiert meist über die Altersgruppe der 18- bis 64-Jährigen. Je Erhebung wurden bisher meist rund 7.000 Individuen auf Basis einer mehrgeschichteten Zufallsstichprobe ausgewählt und in einem computergestützten persönlichen Interview zu ihrem Weiterbildungsverhalten in den letzten zwölf Monaten/im letzten Kalenderjahr befragt. In einem Teilbereich der AES-Interviews werden einige Fragen zu Informationsbedürfnissen sowie wahrgenommener Beratung zu Weiterbildung gestellt.

Die Ergebnisse werden seit 2007 in der Regel in einem vom BMBF herausgegebenen Trendbericht sowie in einer detaillierten Publikation veröffentlicht. Manche Fragen wurden bereits seit 1991 in der Vorgängerbefragung Berichtssystem Weiterbildung (BSW) gestellt, sodass man Zeitreihen bilden kann. Die Mikrodaten sowie die Befragungsinstrumente von AES und BSW werden bei GESIS Mannheim archiviert und sind dort – z. T. online – zugänglich.

Dieser Beitrag bezieht sich auf den publizierten Trendbericht zum AES 2018 (vgl. BMBF 2019), dessen Mikrodaten aber zum Zeitpunkt der Arbeit an dem Beitrag noch nicht öffentlich verfügbar waren, sowie verschiedene öffentlich verfügbare AES-/BSW-Mikrodaten aus dem Zeitraum zwischen 1991 und 2016, um Zeitreihen zu bilden.

Abbildung 1

## Weiterbildungsberatung aus der Perspektive der erwachsenen Bevölkerung im Erwerbsalter in Deutschland



Quelle: BMBF 2019 sowie verschiedene BSW- und AES-Befragungen

tion und Beratung zu Weiterbildung wünschen und sich nur eine kleine Minderheit von mittlerweile deutlich weniger als zehn Prozent jährlich beraten lässt. Zwar ist 2018 ein leichter Anstieg hin zu mehr Interesse an Beratung zu verzeichnen, doch der Langzeittrend der letzten drei Dekaden weist in eine andere Richtung.

Welche Interpretationen sind möglich?

1. Die an ein Mantra erinnernde, schnelle Forderung nach mehr Weiterbildungsberatung könnte in ihrer Relevanz wegen fehlender empirischer Evidenz angezweifelt werden.
2. Es könnte gefolgert werden, dass die Bevölkerung schlichtweg nicht weiß, wie wichtig Weiterbildung und diesbezügliche Beratung sind. Die Selbsteinschätzung, einen guten Überblick zu den eigenen Weiterbildungsmöglichkeiten zu haben, könnte trügen.
3. Die Ergebnisse für 2018 könnten so gelesen werden, dass zwar nicht die Mehrheit, aber immerhin 24 Prozent der Bevölkerung einen Beratungsbedarf bekunden.
4. Man könnte kritisieren, dass der AES allein nach dem subjektiven Überblicksgefühl und nicht nach der Entscheidungsfähigkeit fragt. Schließlich kann jemand zwar einen guten Überblick haben, aber damit hadern, sich

dann nicht fundiert entscheiden zu können, welche Optionen sie/er verfolgen soll. Beratung soll ja nicht allein informieren, sondern vor allem Entscheidungen anbahnen und unterstützen.

Welche Interpretation favorisiert wird, hängt auch mit Haltungen und Werten zusammen. Ein Recht auf Weiterbildung könnte schleichend mit der Pflicht zur Weiterbildung samt Informations-/Beratungspflicht einhergehen. Neben der ethischen Problematik einer Art allgemeiner Weiterbildungs- oder Informationspflicht ist fraglich, ob ein solcher Druck im Ergebnis gute Grundlagen für ein Beratungsgespräch oder eine Standortbestimmung schafft. Klassischerweise ist Beratung vom Prinzip der Freiwilligkeit<sup>1</sup> geprägt, da Beratung eine Leistung ist, die durch Kooperation von Beratenden und Beratenen entsteht. Ratschläge bei Wi-

<sup>1</sup> Weiterbildungspflichten sind m.E. nur in Bereichen sinnvoll bzw. ethisch vertretbar, wo das leibliche oder seelische Wohl Dritter durch Unwissen betroffen ist. So gibt es Weiterbildungspflichten z. B. für Ärztinnen und Ärzte, Architektinnen und Architekten oder pädagogisches Personal. Ansonsten sollte es das Recht geben, sich eigenverantwortlich der manifesten oder latenten Forderung nach lebenslangem Lernen zeitweise oder längerfristig entziehen zu dürfen. Das Ziel kann nicht ein lebenslanger Erziehungsstaat sein.

Tabelle

## Beratungswunsch und -inanspruchnahme der erwerbsfähigen Bevölkerung im Jahr 2016

	Beratungswunsch 2016	Beratungsnutzung 2016	Diskrepanz von Wunsch und Nutzung (Prozentpunkte)
<b>GESAMT</b> n = 7.102	21,0 %	5,7 %	15,3
<b>Altersgruppen in Jahren</b>			
18/19–24	29,3 %	9,2 %	20,1
25–34	32,1 %	6,5 %	25,6
35–44	22,6 %	6,0 %	16,6
45–54	17,2 %	4,5 %	12,7
55–64	9,0 %	4,2 %	4,8
<b>Geschlecht</b>			
Männlich	20,7 %	6,1 %	14,6
Weiblich	21,2 %	5,3 %	15,9
<b>Migrationshintergrund (MG)</b>			
Deutsche ohne MG	18,7 %	5,4 %	13,3
Deutsche mit MG	29,3 %	6,1 %	23,2
Ausländer/-innen	33,4 %	7,4 %	26,0
<b>Berufsabschluss</b>			
keine Berufsausbildung	26,8 %	3,6 %	23,2
Ausbildung/Berufsfachschule	18,3 %	5,5 %	12,8
Meister/Fachschule	19,3 %	7,2 %	12,1
(Fach-)Hochschulabschluss	21,5 %	7,2 %	14,3
<b>Erwerbsstatus</b>			
erwerbstätig	18,7 %	5,5 %	13,2
arbeitslos	31,0 %	8,7 %	22,3
nicht erwerbstätig	18,4 %	3,2 %	15,2

Quelle: AES Mikrodaten 2016

derwilligen nutzen wenig bis gar nichts, da Beratung die Selbststeuerungsfähigkeit und individuelle Entscheidungsfähigkeit stärken und der Versuchung widerstehen sollte, Lösungen vorzugeben. Ratschläge oder Appelle führen selten zu einer Verhaltensänderung, wenn sie subjektiv nicht akzeptiert sind bzw. nicht gemeinsam entwickelt wurden.

### 7,7 Mio. Menschen können Beratungsbedarf zu Weiterbildung nicht realisieren

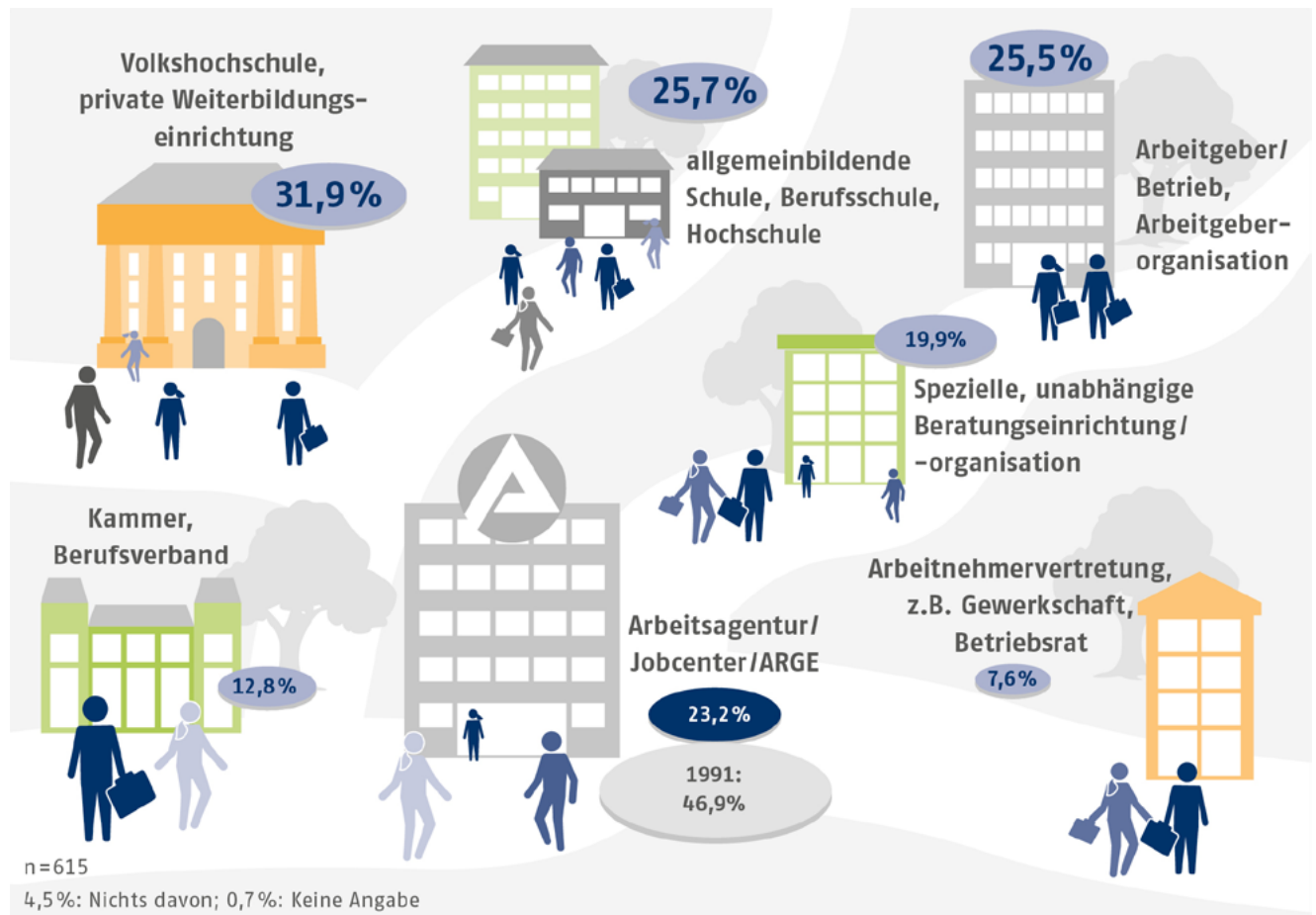
Greift man die dritte der oben genannten Interpretationen auf, steht die Frage im Zentrum: Wer hätte sich gerne beraten lassen, konnte dies aber nicht realisieren? Dazu wurde mit AES-Daten für das Jahr 2016 eine Auswertung anhand soziodemografischer Merkmale vorgenommen (vgl. Tab.).<sup>2</sup> Immerhin 15 Prozent der erwachsenen Bevölkerung im Erwerbsalter konnten 2016 ihren Bedarf in Beratungsfragen zu Weiterbildung nicht decken. Das sind hochgerechnet auf

die Gesamtbevölkerung rund 7,7 Mio. Menschen im Jahr, was eine beachtliche Zahl darstellt und konkreten Handlungsbedarf anzeigt. Gegebenenfalls ist das Beratungsangebot nicht ausreichend ausgebaut, da viele Beratungsstellen nur befristet auf Basis von Projektmitteln existieren und über längere Wartelisten berichten. Bezogen auf soziodemografische Merkmale zeigen sich hohe ungedeckte Bedarfe (jeweils in Prozentpunkten) bei Ausländerinnen und Ausländern (26,0), in der Gruppe der 25–34-Jährigen (25,6), bei Menschen ohne Berufsausbildung (23,2) und Arbeitslosen (22,3) sowie bei Frauen (15,9). Wichtig ist, hier von *Bedarfsgruppen* zu sprechen und nicht in der Kategorie von Problemgruppen zu denken, um alte Stigmatisierungen von Beratung – für Menschen, die es vermeintlich nötig haben – zu vermeiden. Es erscheint bedenkenswert, besonders diesen manifesten Bedarfen nachzugehen und die Beratungsstrukturen dahingehend zu prüfen, ob sie besonders für diese Gruppen zugänglich, vielfältig, ausgebaut und bekannt genug sind.

<sup>2</sup> Ich danke ALEXANDRA STRAUB herzlich für die Berechnungen in meinem Auftrag.

Abbildung 2

In den letzten zwölf Monaten in Anspruch genommene Beratungsstelle (2016)



Quelle: AES Mikrodaten 2016

### Beratungsstrukturen sind deutlich pluraler als früher

Vergleicht man anhand der BSW- und AES-Daten die Weiterbildungsberatungsstrukturen 1991 und 2016, dann hat sich in 25 Jahren viel verändert. 2016 stellt sich die Beratungslandschaft vielfältig dar (vgl. Abb. 2).

1991 wurde gemäß dem Berichtssystem Weiterbildung als AES-Vorgängersurvey das Arbeitsamt noch von 46,9 Prozent der in den letzten zwölf Monaten beratenen Personen genannt. 2016 entfallen dagegen lediglich noch 23,2 Prozent auf die Arbeitsagenturen, ARGE und Jobcenter, womit sie nur noch an vierter Stelle liegen. Spitzenreiter sind mittlerweile die Weiterbildungseinrichtungen (31,9%) vor Bildungseinrichtungen (Schulen, Unis etc. mit 25,7%) und den Arbeitgebern mit 25,5 Prozent. Eigenständige, unabhängige Beratungsstellen waren 1991 mit 5,0 Prozent noch recht marginal, werden aber 2016 mit 19,9 Prozent nun deutlich häufiger genutzt. Abgerundet wird das Beratungsangebot 2016 durch Kammern (12,8%) und Gewerkschaften/Betriebsräte (7,6%).

Es stellt sich die Frage, ob diese Vielfalt an Beratungsstellen von den zuvor genannten Gruppen mit hohen, nicht realisierten Beratungswünschen wahrgenommen wird. Dabei sollte man vorsichtig sein, Zielgruppen und Beratungsstellen zu schnell zusammenzudenken. Beispielsweise wird die vom Land NRW angebotene »Beratung zur beruflichen Entwicklung« (BBE) von eigenständigen, unabhängigen Beratungsstellen zu einem Viertel von Leistungsbezieherinnen und -bezieher genutzt (vgl. MUTH 2018, S. 21). Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass sich die Ratsuchenden eine Beratung unabhängig von der Geschäftspolitik der Agentur für Arbeit wünschen. Generell ist eine Angebotsvielfalt erstrebenswert, da es in einer Gesellschaft der Vielfalt und Subkulturen nicht sinnvoll ist, auf ein uniformes Beratungsangebot zu setzen.

Auch in Bezug auf die Beratungsformen wird das Spektrum vielfältiger: Neben dem Face-to-face-Gespräch bieten sich digitale und telefonische Kanäle an. 2016 nutzten gemäß AES (Mehrfachnennungen im Folgenden möglich) 57 Prozent ein persönliches Gespräch vor Ort, 27 Prozent asynchrones Internet/E-Mail, 14 Prozent das Telefon und zehn

Prozent synchrone Apps/Live-Chats. Im Englischen nennt man dies einen Mix von »Bricks & Clicks«, d. h. es gibt schon jetzt eine Mischung von Digitalem und »Häusern der Beratung« (vgl. KÄPPLINGER 2019). Die Digitalisierung ist längst in der Beratungslandschaft angekommen, wenngleich dies sicherlich noch weiter ausgebaut werden kann und sich die technischen Möglichkeiten ständig verändern.

### Bedarf an mehr spezifischem Zugang und mehr Beratungsforschung

Die hier präsentierten Daten zeigen auf, dass die Mehrheit der Bevölkerung in Weiterbildungsfragen keinen pauschalen Beratungsbedarf hat. Daher kann angezweifelt werden, ob durch Imagekampagnen oder Ähnliches latenter Bedarf geweckt werden kann und in welchem Ausmaß dies gelingt. Gleichwohl braucht Weiterbildung eine gute Öffentlichkeitsarbeit und eine in der Fläche gut bekannte Beratungslandschaft, welche die Relevanz des lebenslangen Lernens transportieren. Eine Art allgemeine Weiterbildungspflicht dürfte eher eine negative Konnotation des »Lebenslänglichen« befördern und könnte nicht unerheblichen Widerstand erzeugen.

Ein pauschaler Ausbau der Beratungsangebote oder gar eine Pflichtberatung scheinen weder ethisch noch empirisch angezeigt. Dies ist auch nicht prioritär, da die bereits in großem Umfang vorhandenen Bedarfe noch gar nicht befriedigt sind. Schließlich machen immense 7,7 Mio. Personen pro Jahr, die ihren manifesten Beratungswunsch in Weiterbildungsfragen nicht realisieren können, großen Handlungsbedarf deutlich. Dem sollte man sich zunächst widmen, bevor man pauschal der gesamten Bevölkerung Beratung »verordnet«. Angezeigt scheinen eine differenzierte Erforschung der vielfältigen Bedarfslagen und eine entsprechende Berücksichtigung in der Beratungsarbeit – möglichst auf der Basis realer Beratungsverläufe (vgl. GIESEKE/STIMM 2016.) Diese empirische Studie gibt Auskunft zu komplexen Bedarfslagen der Ratsuchenden, die über ein reines Informationsangebot hinausgehen und mehr als eine Kurzberatung erfordern. Informationen findet man in großer Anzahl im Internet. Bildungsentscheidungen müssen dagegen zur Person und zur Biografie passen. Statt auf Quantität sollte vielmehr auf Qualität gesetzt werden; d. h. besser wenige sehr gute, intensive und kompetente Beratungen als unspezifische Angebote für viele. In dieser Hinsicht zeigen sich auch noch die Grenzen von künstlicher Intelligenz oder Algorithmen im Internet, die nicht in die Tiefe gehend beraten können.

Das Beratungsangebot ist heute zeitgemäß wesentlich pluraler als vor einem Vierteljahrhundert. Dies ist für eine durch Vielfalt gekennzeichnete Gesellschaft funktional. Trotz dieser Pluralität bleibt zu prüfen, ob nicht trotzdem manche Personen durch das Netz der diversen Beratungsangebote fallen und wie sich Übergänge zwischen Beratungsstellen darstellen. Dazu können die AES-Daten und andere Datensätze keine Aufschlüsse bieten. Sinnvoll wären somit qualitative wie quantitative Folgestudien oder gar einen eigenen Beratungsmonitor, um Beratungsstrukturen zielgerichtet und fokussiert mit Blick auf die Nutzergruppen auszubauen sowie das Wissen verschiedener Beratungsstellen und Beratern systematisch zusammenzubringen – ggf. in pluralen Häusern der Beratung (vgl. KÄPPLINGER 2019). Die Arbeitsagenturen allein können dies keinesfalls leisten, auch wenn diese Option aktuell für Administration und Politik aus verschiedenen Gründen attraktiv zu sein scheint. Ratsuchende schätzen es, zumeist milieubezogen eine Auswahl, statt nur einen Standardberatungsanbieter zur Verfügung zu haben. ◀



Infografik von S. 20 zum Download:  
[www.bwp-zeitschrift.de/10854](http://www.bwp-zeitschrift.de/10854)

### LITERATUR

- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (BMAS); BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen. Nationale Weiterbildungsstrategie. Berlin 2019 – URL: [www.bmbf.de/files/NWS\\_Strategiepapier\\_barrierefrei\\_DE.pdf](http://www.bmbf.de/files/NWS_Strategiepapier_barrierefrei_DE.pdf) (Stand: 15.11.2019)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. Bonn 2019 – URL: [www.bmbf.de/upload\\_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten\\_in\\_Deutschland\\_2018.pdf](http://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2018.pdf) (Stand: 15.11.2019)
- GIESEKE, B.; STIMM, M.: Praktiken der professionellen Bildungsberatung. Wiesbaden 2016
- KÄPPLINGER, B.: Häuser der Beratung. In: *dvb forum* 58 (2019) 3, S. 4–9
- MUTH, J.: Beratung zur beruflichen Entwicklung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. Bottrop 2018 – URL: [www.gib.nrw.de/service/downloaddatenbank/beratung-zur-beruflichen-entwicklung-ergebnisse-der-wissenschaftlichen-begleitung](http://www.gib.nrw.de/service/downloaddatenbank/beratung-zur-beruflichen-entwicklung-ergebnisse-der-wissenschaftlichen-begleitung) (Stand: 15.11.2019)
- VERDI; GEW; IG METALL (Hrsg.): Weiterbildung reformieren: Sechs Vorschläge, die wirklich helfen. Berlin/Frankfurt 2017 URL: [www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Weiterbildung/Initiative\\_Bundesregelungen\\_Weiterbildung/2017-10\\_Weiterbildung-reformieren.pdf](http://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Weiterbildung/Initiative_Bundesregelungen_Weiterbildung/2017-10_Weiterbildung-reformieren.pdf) (Stand: 15.11.2019)

# Trendwende beim Weiterbildungsverhalten im Ost-West-Vergleich?

Ergebnisse aus dem aktuellen Adult Education Survey



**FRAUKE BILGER**  
Projektleiterin des AES bei Kantar, Public Division, München  
frau. bilger@kantar.com



**ALEXANDRA STRAUB**  
Stellvertretende Projektleiterin des AES bei Kantar, Public Division, München  
alexandra.strauss@kantar.com

Mit der Studie »Weiterbildungsverhalten in Deutschland« stehen seit dem Jahr 1979 Informationen zum Weiterbildungsverhalten der Erwachsenen in Deutschland zur Verfügung. Damit lassen sich Veränderungen in der Weiterbildungsteilnahme über vier Jahrzehnte nachvollziehen. Die aktuelle Erhebung, der Adult Education Survey (AES) 2018, zeigt, dass der bisherige Trend der Annäherung des Weiterbildungsverhaltens in Ost- und Westdeutschland erstmals gebrochen ist. Während die Quote im Westen deutlich gestiegen ist, stagniert sie im Osten. Im Beitrag werden mögliche Erklärungsansätze geprüft.

## Trendreihe zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Weiterbildung ist in einer sich schnell verändernden Lebenswelt von zunehmender Bedeutung. In dieser Zeit, die geprägt ist von rasantem technischem Fortschritt und Globalisierung, wird von den Menschen, insbesondere den Arbeitnehmer/-innen, erwartet, dass sie ihr Wissen und ihre Fähigkeiten laufend aktualisieren, anpassen und erweitern, um den (neuen) Anforderungen gerecht zu werden. Für das bildungspolitische Monitoring legt die BMBF-Studie »Weiterbildungsverhalten in Deutschland« seit 1979 alle zwei bis drei Jahre deskriptive Ergebnisse für die Erwachsenenpopulation in Deutschland vor. Somit existiert mittlerweile eine Trendreihe, die vier Dekaden umspannt. Bis 2007 wurden die Daten nach dem Konzept des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) erhoben, seitdem nach dem Konzept des Adult Education Survey (AES). Die Tabelle fasst die wichtigsten Informationen zu den Studien zusammen.

## Der Weiterbildungsbegriff in BSW und AES

Weiterbildung wurde im BSW gemäß der Definition des Deutschen Bildungsrats erfasst. Danach ist Weiterbildung »die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase [...]. Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet [...]. Das kurzfristige Anlernen oder Einarbeiten am Arbeitsplatz gehört nicht in den Rahmen

der Weiterbildung« (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 197; zur Diskussion vgl. BILGER/BEHRINGER/KUPER 2013). Abgelöst wurde dieses Erhebungskonzept durch jenes des AES, um innerhalb der EU länderübergreifende Informationen zum Bildungsverhalten Erwachsener bereitstellen zu können.\*

Der AES ist eine vergleichsweise breit angelegte Erhebung, die Einblicke in diverse Felder des Bildungsverhaltens Erwachsener erlaubt (vgl. BILGER/KUPER 2017, S. 17 f.). Die stabile Erhebungskonzeption des AES ermöglicht es, die Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung über einen längeren Zeitraum zu beobachten und dabei Schwankungen ebenso wie Phasen der Stabilität oder der stetigen Entwicklung aufzuzeigen. Lebenslanges Lernen ist in der Individualerhebung des AES der Ausgangspunkt zur Erfassung verschiedener Lernformen auf der konzeptionellen Grundlage der *Classification of Learning Activities* (CLA; vgl. EUROSTAT 2016). Unterschieden werden formale Bildung, non-formale Weiterbildung und informelles Lernen (vgl. Infokasten). Das Hauptaugenmerk der Studie liegt auf der Weiterbildung.

Die Definition der non-formalen Weiterbildung ist in der dem AES zugrunde liegenden CLA etwas weiter gefasst als in der Definition des deutschen Bildungsrats. Gleichwohl fallen in der CLA formale Bildungsgänge (wie z.B. Meisterlehrgänge) nicht darunter. Wenngleich dem BSW und AES keine exakte definitorische Übereinstimmung des Begriffs

\* Die in Deutschland erhobenen Daten dienen vor diesem Hintergrund in den Jahren 2007, 2012 und 2016 also nicht nur dem Bildungsmonitoring in Deutschland, sondern auch dem in der EU.

Tabelle

## Studieninformationen der BSW- und AES-Erhebungen

	BSW 1979 bis 2007 AES 2007 bis 2012	AES 2014	AES 2016	AES 2018
<b>Grundgesamtheit</b>	Wohnbevölkerung Deutschlands von 18/19 bis 64 Jahren	Wohnbevölkerung Deutschlands von 18 bis 64 Jahren	Wohnbevölkerung Deutschlands von 18 bis 69 Jahren*	
<b>Fallzahl</b>	7.000 Personen	3.000 Personen	7.700 Personen	5.800 Personen
<b>Stichprobe</b>	Geschichtete, systematische Zufallsauswahl			
<b>Erhebungsmethode</b>	Persönlich-mündliche Befragung (bis Mitte der 1990er-Jahre PAPI, seither CAPI); Random Route nach ADM**-Standard			
<b>Durchschnittliche Interviewdauer</b>	30 min	16 min	37 min	26 min
<b>Auftraggeber</b>	Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)			

\* Aus Gründen der Vergleichbarkeit wird für die Trendbeobachtung die Altersgruppe der 65- bis 69-Jährigen nicht einbezogen.

\*\* ADM: Arbeitskreis Deutscher Marktforscher e.V.

Weiterbildung zugrunde liegt, wurde es im Rahmen der Doppelerhebung BSW-AES 2007 als »vertrauensbildend« gewertet, dass »in einem schwer fassbaren Verhältnisbereich wie der Weiterbildung zwei unterschiedliche Messkonzepte zu einem [...] ähnlichen Ergebnis kommen« (ROSENBLADT/BILGER 2008, S. 55). Auf dieser Basis wurde die BSW-Trendbeobachtung mit dem AES fortgesetzt. Die Weiterbildungsbeteiligung wird in einer Teilnahmequote gebündelt. Jede Person, die innerhalb der vergangenen zwölf Monate – ausgehend vom Zeitpunkt der Befragung – eine Weiterbildungsaktivität wahrnahm, geht als Teilnehmer/-in in die Quote ein.

#### Lernformen nach der Classification of Learning Activities (CLA)

- **Formal education (FED)/Formale bzw. reguläre Bildung:** Dazu zählen alle Bildungsaktivitäten, die (theoretisch) mit einem Abschluss enden, der staatlich geregelt bzw. anerkannt und im jeweiligen nationalen Qualifikationsrahmen, für Deutschland also im Deutschen Qualifikationsrahmen, verortet bzw. anerkannt ist, und die eine Mindestdauer von sechs Monaten umfassen.
- **Non-formal education (NFE)/Weiterbildung:** Dazu zählen jene Bildungsaktivitäten, die nicht als formal oder regulär klassifiziert werden, aber dennoch in ein organisiertes Lehr-/Lernarrangement im Sinne einer Lehrer-Schüler-Beziehung eingebettet sind. Eine persönliche Anwesenheit der Lehrer/-innen und Schüler/-innen ist nicht erforderlich.
- **Informal Learning (INF)/Informelles Lernen:** Hierbei handelt es sich um Aktivitäten, die weder den formalen Bildungsaktivitäten noch den non-formalen Weiterbildungsaktivitäten zuzurechnen sind, also auf eine durch eine Lehrperson vorstrukturierte Lerngelegenheit verzichten. Eine solche Lernaktivität wird im AES nur dann als informelle Lernaktivität gezählt, wenn das Lernen intentional, also nicht zufällig erfolgt.

#### Weiterbildungsbeteiligung im Ost-West-Vergleich

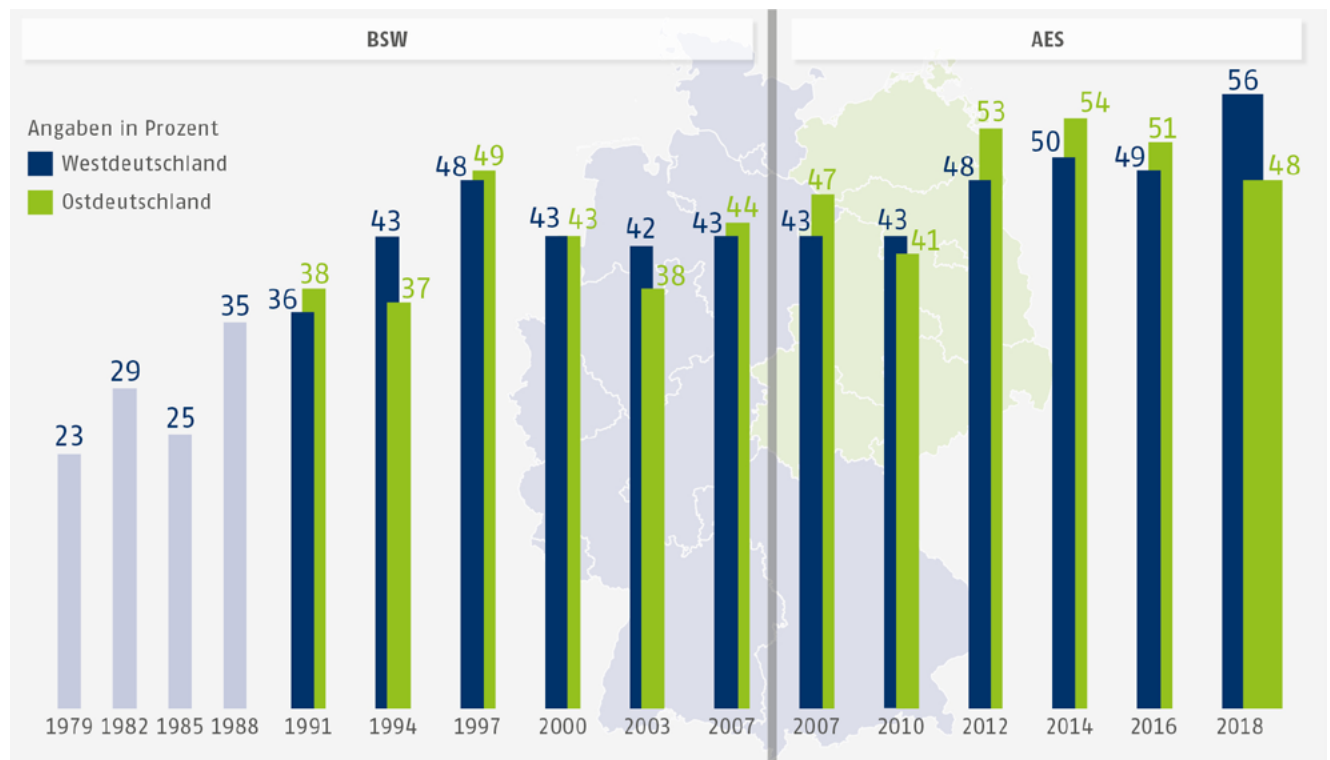
Die langjährige Trendbeobachtung ermöglicht einen vergleichenden Blick auf die Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung in Ost- und Westdeutschland seit der Wiedervereinigung. Zwischen den Jahren 1991 und 2010 wurden dabei recht unterschiedliche Entwicklungen beobachtet (vgl. Abb., S. 24). In Westdeutschland war von 1991 bis 1997 ein deutlicher Anstieg von 36 auf 48 Prozent zu erkennen. Nach einem Rückgang zwischen 1997 und 2000 folgte in den Jahren bis 2010 eine Phase der Konsolidierung, in der die Teilnahmequote 42 bis 43 Prozent betrug. Demgegenüber lässt sich zwischen 1991 und 2010 in Ostdeutschland kein eindeutiger Trend erkennen. Die Teilnahmequoten variieren stark (zwischen 37 und 49%).

Ab dem Jahr 2010 lassen sich dann erstmals in Ost- und Westdeutschland vergleichbare Entwicklungen aufzeigen. Zwischen 2010 und 2012 steigt die Teilnahmequote in beiden Regionen zunächst deutlich an, wobei die Veränderung in Ostdeutschland deutlicher ausfällt als in Westdeutschland (Ost: plus zwölf Prozentpunkte; West: plus fünf Prozentpunkte). In den drei Untersuchungen 2012, 2014 und 2016 verändern sich die Quoten weder in Ost- noch in Westdeutschland statistisch signifikant. Zudem gibt es in den Jahren 2014 und 2016 keinen statistisch relevanten Unterschied zwischen Ost und West.

Für das Jahr 2018 wäre auf dieser Basis eine Fortsetzung der beschriebenen Parallelentwicklung erwartbar gewesen. Die Ergebnisse der aktuellen AES-Befragung weisen jedoch in eine andere Richtung. Im Jahr 2018 liegt die Teilnahmequote in Ostdeutschland bei 48 Prozent und unterscheidet sich damit nicht signifikant von der Quote des Jahres 2016. In Westdeutschland dagegen liegt die Quote im Jahr 2018 mit

Abbildung

## Entwicklung der Teilnahmequoten an Weiterbildung in Ost- und Westdeutschland



**Basis Westdeutschland:** bis 2007 19- bis 64-Jährige, seit 2010: 18- bis 64-Jährige

BSW: 1979: n=7.854, 1988: n=7.011, 1991: n=3.506, 1994: n=5.006, 1997: n=5.055, 2000: n=5.043, 2003: n=5.086, 2007: n=2.524  
 AES: 2007: n=4.903, 2010: n=4.966, 2012: n=5.517, 2014: n=2.403, 2016: n=5.617, 2018: n=4.177

**Basis Ostdeutschland:** bis 2007 19- bis 64-Jährige, seit 2010: 18- bis 64-Jährige

BSW: 1991: n=3.647, 1994: n=2.005, 1997: n=2.016, 2000: n=2.000, 2003: n=2.022, 2007: n=1.046  
 AES: 2007: n=2.443, 2010: n=2.069, 2012: n=1.582, 2014: n=697, 2016: n=1.485, 2018: n=1.182

56 Prozent deutlich höher und zudem statistisch signifikant höher als im Jahr 2016 (plus sieben Prozentpunkte). Damit liegt die Quote der Teilnahme an Weiterbildung erstmals seit dem Jahr 2003 in Westdeutschland statistisch signifikant höher als in Ostdeutschland.

Hier stellt sich die Frage, ob der Ost-West-Unterschied bestehen bleibt, wenn weitere Merkmale in die Analyse einbezogen werden. Diese Fragestellung wurde im BMBF-Trendbericht zum AES 2018 analysiert (BMBF 2019, S. 39). Unter Hinzunahme demografischer Merkmale (wie z. B. Erwerbsstatus, Geschlecht, Alter, Gemeindegröße, Migrationshintergrund) in ein logistisches Regressionsmodell zeigte sich, dass die Ost-West-Unterschiede bestehen bleiben.

Allerdings zeigt sich, dass nicht alle Personengruppen in Deutschland die gleichen Zugangschancen zu Weiterbildung haben (vgl. BILGER/STRAUß 2017). Am meisten Gebrauch von entsprechenden Angeboten machen Berufstätige, deren Weiterbildung häufig durch ihre Arbeitgeber unterstützt wird. Sind die unterschiedlichen Entwicklungen zwischen Ost- und Westdeutschland also auch dann deutlich sichtbar, wenn man nur die Erwerbstätigen oder nur die betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten betrachtet?

### Mögliche Erklärungsansätze

Im AES werden drei Segmente der Weiterbildung unterschieden (vgl. Infokasten). Betrachtet man nicht die Weiterbildungsquote insgesamt, sondern nur die Quote der Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung, zeigt sich eine noch drastischere Entwicklung zwischen 2016 und 2018. Die Quote im Westen steigt (plus sechs Prozentpunkte auf 41%), die im Osten fällt sogar statistisch signifikant (minus fünf Prozentpunkte auf 36%).

Betrachtet man nicht alle Erwachsenen, sondern nur die Gruppe der Erwerbstätigen, lassen sich auch hier in Ost und West gegenläufige Entwicklungen erkennen. Erwerbstätige in Westdeutschland haben im Jahr 2018 eher Weiterbildung wahrgenommen als im Jahr 2016 (2018: 60%, plus fünf Prozentpunkte), in Ostdeutschland jedoch seltener (2018: 54%, minus sechs Prozentpunkte).

Da die deutlichsten Unterschiede im Weiterbildungsverhalten vor allem unter den Erwerbstätigen im Segment der betrieblichen Weiterbildung zu erkennen sind, wird dieses Segment genauer betrachtet. Hierzu wechselt die Analyseebene von der Ebene der erwachsenen Personen in



Deutschland auf die Ebene der Weiterbildungsaktivitäten. Die Verteilung der Weiterbildungsaktivitäten auf die drei Segmente fällt im Jahr 2018 ähnlich aus wie bereits im Jahr 2016. Das Segment der betrieblichen Weiterbildung ist mit knapp drei Vierteln (72 %) der Weiterbildungsaktivitäten am größten. Mit deutlichem Abstand folgen die beiden Segmente der nicht berufsbezogenen (18 %) und der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung (10 %). Eine ähnliche Verteilung zeigt sich getrennt nach Ost und West; insofern liefert diese Betrachtung keine Hinweise auf eine Trendwende im jeweiligen Weiterbildungsverhalten.

Eine weitere mögliche Analyseebene ist die Zeit, die Menschen in Weiterbildung investieren. Zeigen sich hier Unterschiede zwischen West und Ost? Durchschnittlich investieren die 18- bis 64-jährigen Teilnehmenden im gesamten Bundesgebiet 47 Stunden pro Weiterbildungsaktivität. Dabei sind in Ostdeutschland pro Aktivität durchschnittlich minimal weniger Stunden als in Westdeutschland aufgewendet worden, allerdings ist dieser Unterschied statistisch nicht signifikant. Insofern liefert auch dieser Indikator keine weiteren Hinweise auf eine Trendwende.

### Einmalige Schwankung oder manifester Trend?

In Ostdeutschland liegt die Quote der Teilnahme an Weiterbildung erstmals seit dem Jahr 2003 statistisch signifikant unter derjenigen in Westdeutschland. Während die zuletzt gemessene Veränderung zwischen 2016 und 2018 für Westdeutschland einen deutlichen Anstieg aufzeigt, ist für Ostdeutschland keine nennenswerte Veränderung erkennbar. Im Hinblick auf betriebliche Weiterbildung ist der Unterschied sogar noch größer: Die Quote ist im Westen seit 2016 gestiegen und im Osten gesunken. Betrachtet man nicht alle Erwachsenen, sondern nur die Erwerbstätigen in Deutsch-

land, zeigt sich ein vergleichbares Bild bei der betrieblichen Weiterbildung. Die Analyse der Weiterbildungsaktivitäten (nach Segment und zeitlichem Umfang) liefert keine Erklärung der Unterschiede zwischen Ost und West.

Da sich der Unterschied bei der betrieblichen Weiterbildung noch stärker zeigt als bei der Weiterbildung insgesamt, könnte man auch vermuten, dass dies auf wirtschaftliche Faktoren zurückzuführen ist – dass also Betriebe in Ostdeutschland mittlerweile weniger Weiterbildung anbieten als früher. Ein Blick in die Ergebnisse des IAB-Betriebspanels unterstützt diese Vermutung allerdings nicht. Das hier gemessene Weiterbildungsverhalten der Betriebe hat sich in den vergangenen Jahren nicht nennenswert verändert (vgl. DETTMANN u. a. 2019, S. 86), weder für Deutschland insgesamt noch im Ost-West-Vergleich. Ein weiterer Blick auf die Anteile von Betrieben mit positivem Geschäftsergebnis in Ost- und Westdeutschland liefert ebenfalls keinen Hinweis auf eine verschiedenartige Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung (ebd., S. 27).

Inwiefern die im AES 2018 gemessenen Ost-West-Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung als Hinweis auf eine neu entstehende Ungleichheit zu werten sind oder ob es sich um eine einmalige Schwankung handelt, wird erst die nächste Erhebung des AES 2020 zeigen können. ◀



Infografik von S. 24 zum Download:  
[www.bwp-zeitschrift.de/10857](http://www.bwp-zeitschrift.de/10857)

### Segmente der Weiterbildung

Im AES werden Weiterbildungsaktivitäten in drei Segmente unterschieden: betriebliche, individuelle berufsbezogene und nicht berufsbezogene Weiterbildung.

Die Zuordnung zu den Segmenten erfolgt zunächst auf Ebene der Weiterbildungsaktivitäten. Es handelt sich um eine betriebliche Aktivität, wenn

- die Teilnahme ganz oder überwiegend während der bezahlten Arbeitszeit oder einer bezahlten Freistellung für Bildungszwecke erfolgt oder
- der Arbeitgeber sich an der Finanzierung beteiligt.

Die verbleibenden Weiterbildungsaktivitäten werden nach dem Teilnahmegrund getrennt:

- Weiterbildungsaktivitäten, die hauptsächlich aus beruflichen Gründen erfolgen, werden der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung zugeordnet,
- Weiterbildungsaktivitäten, die eher aus privaten Gründen besucht wurden, der nicht berufsbezogenen Weiterbildung.

### LITERATUR

BILGER, F.; BEHRINGER, F.; KUPER, H.: Einführung. In: BILGER, F. u. a. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld 2013, S. 13–23

BILGER, F.; KUPER, H.: Einleitung. In: BILGER, F. u. a. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld 2017, S. 17–21

BILGER, F.; STRAUB, A.: Beteiligung an non-formaler Weiterbildung. In: BILGER, F. u. a. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld 2017, S. 25–55

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey. AES-Trendbericht. Bonn, Berlin 2019

DETTMANN, E. u. a.: Fehlende Fachkräfte in Deutschland – Unterschiede in den Betrieben und mögliche Erklärungsfaktoren: Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel 2018 (IAB Forschungsbericht 10/2019). Nürnberg 2019

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970

EUROSTAT: Classification of Learning Activities (CLA) – Manual. Luxemburg 2016

ROSENBLADT, B. V.; BILGER, F.: Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld 2008

# Substitutionsrisiko und Weiterbildungsverhalten im digitalen Wandel

Welche geschlechtsspezifischen Unterschiede gibt es?



**MARCO SEEGER**  
Wiss. Mitarbeiter,  
Universität Osnabrück,  
seit 01.12.2019  
wiss. Mitarbeiter am BIBB  
marco.seegers@bibb.de

**Berufliches Wissen altert im Zuge des digitalen Wandels immer schneller und berufliche Weiterbildungsmaßnahmen gewinnen an Bedeutung, um Erwerbstätige auf neue und/oder veränderte Tätigkeitsanforderungen vorzubereiten. Inwiefern davon Berufe, die typischerweise von Männern ausgeübt werden, in anderer Weise betroffen sind als jene, in denen mehrheitlich Frauen tätig sind, ist bis dato unklar. Im Beitrag wird auf der Ebene von Berufsgruppen untersucht, ob sich ein geschlechtsspezifisches Risiko nachweisen lässt, von digitalen Substitutionsprozessen betroffen zu sein, und ob das bisherige Weiterbildungsverhalten von Erwerbstätigen an den digitalen Strukturwandel angepasst ist.**

## Substitutionsrisiken durch Weiterbildung vorbeugen?

Mit dem digitalen Wandel verändern sich Tätigkeitsanforderungen oder werden teilweise in Gänze durch technische Innovationen substituiert (vgl. DENGLER/MATTHES 2018). Der Substitutionsgrad hängt in besonderem Maß davon ab, wie hoch der kreative, interaktive, routinierte und/oder autonome Tätigkeitsanteil eines Berufs ist (vgl. BONIN/GREGORY/ZIERAHN 2015). Durch strukturelle Verschiebungen in Arbeits- und Dienstleistungsprozessen kommt es bisher vorwiegend zur Ersetzung von einfachen kognitiven Routinetätigkeiten (vgl. AUTOR/LEVY/MURNANE 2003). Neue Tätigkeiten entstehen zumeist komplementär zu technischen Innovationen, sodass individuelle Kreativität sowie menschliche Interaktions-, Innovations- und Entscheidungsfähigkeiten unter Unsicherheit und in komplexen Zusammenhängen an Bedeutung gewinnen (vgl. EICHHORST/BUHLMANN 2018). HELMRICH u. a. (2016) konnten zudem empirisch nachweisen, dass die Digitalisierung einen beschleunigten Arbeitsplatzwechsel und Strukturwandel des deutschen Arbeitsmarkts begünstigt. In diesem Beitrag wird davon ausgegangen, dass durch den Strukturwandel Erwerbstätige entweder neue und tendenziell anspruchsvollere Tätigkeiten übernehmen oder ggf. auf eine andere Tätigkeit umschulen müssen. Besonders stark durch Substitution bedrohte Berufsgruppen müssten demnach einen erhöhten Weiterbildungsumfang aufweisen, um auf die Tätigkeitsveränderungen zu reagieren bzw. vorbereitet

zu werden. Substitutionseffekte entfalten sich jedoch ungleichzeitig in unterschiedlichem Tempo in den jeweiligen Berufen (vgl. KRUPPE u. a. 2019). Dies legt eine berufszentrierte empirische Forschung nahe.

## Geschlecht als »blinder Fleck« der Substitutionsforschung

Aufgrund der ausgeprägten geschlechtsspezifischen Strukturierung des deutschen Arbeitsmarkts (vgl. HAUSMANN/KLEINERT 2014), drängt sich die Frage auf, in welchem Ausmaß jeweils »typische« Männer- und Frauenberufe durch Substitution bedroht sind. Im aktuellen Digitalisierungsdiskurs bleiben Geschlechtsunterschiede häufig unberücksichtigt und Forschungen fokussieren tendenziell auf Männerberufe (z. B. Handwerks-/Technikberufe) (vgl. KUTZNER 2017). Dies führt zwangsläufig zur einseitigen und »männlichen« Interpretation von Digitalisierungseffekten. Erste empirische Forschungen weisen jedoch darauf hin, dass Frauen die Effekte der Digitalisierung tendenziell negativer bewerten als Männer und unterschiedliche Bedürfnisse und Sorgen äußern (vgl. SEEGER 2018). Dies erfordert eine geschlechtersensible Analyse von Digitalisierungseffekten.

## Forschungsfragen und Datenbasis

Die hier vertretene These ist, dass sich Tätigkeitsanforderungen in Männer-, Frauen- und Mischberufen im Zuge der Digitalisierung unterschiedlich wandeln werden bzw.

### Datengrundlage

Das Nationale Bildungspanel (National Educational Panel Study; NEPS) bietet Längsschnittdaten zu u.a. Kompetenzentwicklungen und Bildungsprozessen in formalen, nicht formalen und informellen Kontexten über die gesamte Lebensspanne. Die Daten werden mittels einer repräsentativen Einwohnermeldeamtsstichprobe erhoben.

Auf Grundlage der repräsentativen Mikrozensus-Umfrage wurden anhand des durchschnittlichen Frauenanteils in den Jahren 2015–2017 je Berufsgruppe geschlechtstypische Berufskategorien gebildet.

Frauenanteil  $\leq 30\%$  = Männerberufsgruppen

Frauenanteil  $\geq 70\%$  = Frauenberufsgruppen

Frauenanteil  $> 30\%$  &  $< 70\%$  = Mischberufsgruppen

unterschiedlich durch Substitution bedroht sind. Dies ist besonders von Bedeutung, wenn entsprechende berufliche Weiterbildungsmaßnahmen zur Anpassung an die neuen Tätigkeitsanforderungen konzipiert werden müssen. Darum ist es Ziel der Untersuchung, durch die Analyse der entsprechenden Tätigkeitsanteile solche Berufe zu ermitteln, die besonders durch Substitution bedroht sind. Im Anschluss werden die Tätigkeitsanteile je Berufsgruppe analysiert und mit dem jeweiligen Weiterbildungsverhalten der Berufstätigen gespiegelt. Ein besonderer Fokus liegt hierbei auf der geschlechtersegregierten Analysestrategie, welche im folgenden Abschnitt erläutert wird. Die dem Artikel zugrunde liegenden Forschungsfragen lauten: Sind Männer-, Frauen- und Mischberufe unterschiedlich durch Substitution bedroht? Welche Tätigkeitsanteile begünstigen das Substitutionsrisiko? Und in welchem Ausmaß wird je Berufsgruppe auf berufliche Weiterbildung zurückgegriffen? Als Datengrundlage dienen die Daten der Erwachsenenbefragung des Nationalen Bildungspanels (NEPS, Startkohorte 6, Wellen 2015/2016, 2016/2017; vgl. BLOSSFELD/ROßBACH/MAURICE 2011). Zusätzlich werden Mikrozensus-Daten aus dem Zeitraum 2015–2017 zum Geschlechteranteil je Berufsgruppe genutzt (vgl. FDZ 2016), um geschlechtstypisierende Männer-, Frauen- und Mischberufskategorien zu bilden (vgl. Infokasten).

### Berufsgruppen und Tätigkeitsanforderungen

Mittels der Codierung der »Klassifikation der Berufe 2010« (KldB 2010)<sup>1</sup> werden die aus dem Mikrozensus gebildeten geschlechtstypisierenden Berufskategorien mit den NEPS-Daten auf Ebene der Berufsgruppen<sup>2</sup> zusammengespielt. Es werden somit jeder/jedem Erwerbstitigen eine Berufsgruppe sowie eine geschlechtstypisierende Berufskategorie zugeordnet. Im Folgenden werden die Berufsgruppen aus leserlichen Gründen vereinfacht als Berufe bezeichnet. Insgesamt werden aus zwei Erhebungswellen

(2015/16, 2016/17) 8.908 Erwerbstitige zwischen 18 und 75 Jahren aus 67 Berufsgruppen analysiert. Berufsgruppen mit einer Fallzahl kleiner 30 werden aufgrund der geringen Aussagekraft nicht berücksichtigt.

Die NEPS-Daten umfassen Messungen zu Tätigkeitsanteilen (abwechslungsreich, autonom, interaktiv) sowie dem Weiterbildungsumfang (Weiterbildungsstd. pro Person im Zeitraum 2015–2017). Im Zuge einer explorativen Faktorenanalyse wurde aus den einzelnen Tätigkeitsanteilen jeweils ein Index errechnet. Jede Person erhält für die jeweilige Tätigkeit einen Wert, der negativ oder positiv ausgeprägt sein kann. Negative Faktorwerte zeigen einen unterdurchschnittlichen Tätigkeitsanteil an. Positive Faktorwerte weisen einen überdurchschnittlichen Anteil und Werte nahe Null einen durchschnittlichen Anteil aus. Die Faktorwerte wurden im Anschluss zu einem gemeinsamen Index aggregiert. Je niedriger dieser gemeinsame Index, umso höher ist das Substitutionsrisiko der Berufe. Anhand dieses Gesamtindex werden pro Kategorie die fünf Berufe mit dem höchsten Substitutionsrisiko aus den ursprünglich 67 Berufsgruppen ermittelt und analysiert. In die endgültige Analyse fließen somit Daten von insgesamt 1.500 Erwerbstitigen ein.

### Substitutionsrisiko, Tätigkeitsanteile und Weiterbildung der Beschäftigten

Die Tabelle (S. 28) visualisiert die Tätigkeitsanteile sowie den Weiterbildungsumfang der Beschäftigten in den fünf Berufen mit dem höchsten Substitutionsrisiko, differenziert nach Männer-, Frauen- und Mischberufen.

Allgemein stechen die analysierten Männerberufe durch das insgesamt höchste Substitutionsrisiko (-8,38) heraus. Mit durchschnittlich 60,6 Std. je beschäftigter Person zeigen diese zudem den geringsten Weiterbildungsumfang. Die betrachteten Frauenberufe weisen in Summe das zweithöchste Substitutionsrisiko (-7,17) auf und mit durchschnittlich 117,2 Std. je Person erzielen diese einen fast doppelt so hohen Weiterbildungsumfang wie die Erwerbstitigen in den Männerberufen. Das geringste Substitutionsrisiko lässt sich für die aufgeführten Mischberufe (-5,00) nachweisen, in welchen die Erwerbstitigen im Mittel 95,6 Std. je Beschäftigter/-m an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen absolvieren.

<sup>1</sup> Gesamtübersicht der Klassifikationen verfügbar unter: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/Systematik-Verzeichnisse/Generische-Publikationen/Systematisches-Verzeichnis-Berufbenennung.xls> (Stand: 29.11.2019)

<sup>2</sup> Fünf Gliederungsebenen der KldB 2010: Berufsbereiche (1-stellige Nummerierung), Berufshauptgruppen (2-stellig), Berufsgruppen (3-stellig), Berufsuntergruppen (4-stellig) und Berufsgattungen (5-stellig).

Tabelle

Die fünf am stärksten durch Substitution bedrohten Berufsgruppen sortiert nach geschlechtstypisierenden Berufskategorien und Tätigkeitsanforderungen

Berufsgruppen (n = 1.500)	Gesamtindex	abwechslungsreich	interaktiv	autonom	Weiterbildung in Stunden*
<b>Frauenberufe</b>					
Arzt- und Praxishilfe	-0,50	-0,25	0,35	-0,60	175
Verkauf (ohne Produktspezialisierung)	-0,71	-0,42	0,06	-0,37	114
Verkauf von Lebensmitteln	-1,58	-0,96	-0,09	-0,56	113
Hauswirtschaft und Verbraucherberatung	-1,76	-0,99	-0,76	-0,02	105
Reinigung	-2,61	-1,21	-0,99	-0,40	79
<b>Summe/Mittelwert</b>	<b>-7,17</b>	<b>-3,83</b>	<b>-1,43</b>	<b>-1,95</b>	<b>117,2</b>
<b>Mischberufe</b>					
Chemie	-0,38	0,25	-0,57	-0,05	114
Technisches Zeichnen, Konstruktion und Modellbau	-0,67	0,15	-0,81	0,00	124
Gastronomie	-0,78	-0,52	-0,08	-0,19	120
Speisenzubereitung	-1,32	-0,43	-0,51	-0,42	53
Lagerwirtschaft, Post und Zustellung, Güterumschlag	-1,86	-0,54	-0,76	-0,57	67
<b>Summe/Mittelwert</b>	<b>-5,00</b>	<b>-1,09</b>	<b>-2,73</b>	<b>-1,23</b>	<b>95,6</b>
<b>Männerberufe</b>					
Feinwerk- und Werkzeugtechnik	-1,38	-0,34	-0,82	-0,22	67
Metallbau und Schweißtechnik	-1,46	-0,13	-0,90	-0,45	56
Lebensmittel- und Genussmittelherstellung	-1,56	-0,38	-0,73	-0,46	38
Metallbearbeitung	-1,84	-0,27	-0,96	-0,61	67
Fahrzeugführung im Straßenverkehr	-2,14	-0,66	-0,66	-0,81	75
<b>Summe/Mittelwert</b>	<b>-8,38</b>	<b>-1,77</b>	<b>-4,06</b>	<b>-2,54</b>	<b>60,6</b>

\* Mittelwert der Gesamtdauer berufl. Weiterbildung pro Person (in Stunden) je Berufsgruppe im Zeitraum 2015–2017

## Frauenberufe

Die Beschäftigten in Frauenberufen stechen durch einen niedrigen Anteil abwechslungsreicher Tätigkeiten heraus (-3,83), jedoch ebenso durch den vergleichsweise hohen Anteil interaktiver Tätigkeiten (-1,43). Am stärksten durch Substitution bedroht sind Reinigungs- und Hauswirtschaftsberufe aufgrund ihres besonders geringen Anteils an abwechslungsreichen (-0,99/-1,21) und interaktiven Tätigkeiten (-0,76/-0,99). Mit durchschnittlich 79 Std. weisen Reinigungskräfte den niedrigsten Weiterbildungsumfang pro Beschäftigter/-m auf. Erwerbstätige im Bereich Arzt- und Praxishilfe haben im Mittel mit 175 Std. den höchsten Weiterbildungsumfang im Vergleich zu allen analysierten geschlechtsübergreifenden Berufsgruppen. Zusätzlich zu beachten ist, dass zwei der fünf Frauenberufe der Berufshauptgruppe des Verkaufs zugeordnet sind, welche durch den vergleichsweise geringen Anteil an autonomen und wenig abwechslungsreichen Tätigkeiten ein besonderes Substitutionsrisiko aufweisen.

## Mischberufe

Die analysierten Mischberufe haben in Summe einen vergleichsweise hohen Anteil an abwechslungsreichen Tätigkeiten (-1,09). Der Anteil interaktiver Tätigkeiten sticht jedoch negativ hervor (-2,73). Am stärksten durch Substitution bedroht sind Lager- und Postberufe (-1,86), gefolgt von gastronomischen Berufen. Berufe in der Speisenzubereitung haben mit durchschnittlich 53 Std. pro Erwerbstätig/-m den niedrigsten Weiterbildungsumfang. Chemieberufe und Berufe des technischen Zeichnens weisen aufgrund des vergleichsweise hohen Anteils an abwechslungsreichen Tätigkeiten (0,15 bzw. 0,25) das geringste Substitutionsrisiko auf. Beide Berufe haben mit durchschnittlich 114 bzw. 124 Std. einen moderaten Weiterbildungsumfang je Beschäftigter/-m vorzuweisen.

## Männerberufe

Die fünf analysierten Männerberufe fallen in Gänze durch einen geringen Anteil an interaktiven Tätigkeiten (-0,66 bis -0,96, gesamt -4,06) sowie einen geringen Weiterbil-

dungsumfang je Erwerbstätiger/-m (38–75 Std., durchschn. 60,6 Std.) auf. Beschäftigte in der Lebensmittel- und Genussmittelherstellung absolvieren mit durchschnittlich 38 Stunden am wenigsten Weiterbildung im Vergleich zu allen analysierten geschlechtsübergreifenden Berufsgruppen. Am stärksten durch Substitution bedroht sind Fahrzeugführer/-innen im Straßenverkehr (-2,14). Besonders der niedrige autonome Tätigkeitsanteil (-0,81) ist dafür ausschlaggebend. Zu bemerken ist zudem, dass vier der fünf Männerberufsgruppen aus dem Berufsbereich der Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung stammen. Drei der Berufsgruppen haben ihren Ursprung in der Berufshauptgruppe der Metallherzeugung, -bearbeitung und dem Metallbau. Aus horizontaler Perspektive sind ebene Metallproduktions- und -fertigungsberufe besonders durch Substitution bedroht.

### Männerberufe insgesamt am stärksten durch Substitution bedroht

Resümierend lässt sich ein geschlechtsspezifisches Substitutionsrisiko zuungunsten männlich dominierter Berufe zeigen. Zwar sind weibliche dominierte Berufe ebenfalls bedroht, jedoch nicht in dem Ausmaß und der Breite wie Männerberufe. So ergeben sich für die analysierten Männerberufe in Gänze ein höheres Substitutionsrisiko sowie ein geringerer Weiterbildungsumfang je Beschäftigter/-m. Besonders herauszuheben ist, dass Erwerbstätige in Frauenberufen durchschnittlich einen fast doppelt so hohen Weiterbildungsumfang aufweisen wie Erwerbstätige in Männerberufen.

In den betrachteten Männer- und Frauenberufen konzentriert sich das Substitutionsrisiko tendenziell auf einzelne Berufsbereiche, während sich das Risiko in den Mischberufen über diverse Berufsgruppen und in geringerem Ausmaß verteilt. Besonders die männlich geprägten Metallbau-, die gemischten Lagerwirtschafts-/Postberufe und die weib-

lich geprägten Verkaufsberufe sind aufgrund der Anzahl der Beschäftigten innerhalb der Berufsgruppen und ihres hohen Anteils automatisierbarer Tätigkeiten am stärksten und einflussreichsten durch Substitution bedroht. Laut aktuellen Zahlen des Statistischen Bundesamts machen die drei Gruppen insgesamt 15,39 Prozent aller sozialversicherungspflichtig Beschäftigten aus, welches die Dimension des bevorstehenden Strukturwandels nochmals verdeutlicht.

Der insgesamt geringe Anteil an abwechslungsreichen Tätigkeiten in Frauenberufen und der geringe Anteil an interaktiven Tätigkeiten in Männerberufen ist charakteristisch für ebene geschlechtstypisierende Berufskategorien. Fokussiert man sich auf die einzelnen Tätigkeitsanteile und interpretiert wenig abwechslungsreiche Tätigkeiten als vorwiegend kognitive Routinetätigkeiten, so sind es vor allem Tätigkeiten der typischen Frauenberufe, die am ehesten ersetzt werden können. Angesichts des hohen Weiterbildungsumfangs Erwerbstätiger in Frauenberufen ergibt sich jedoch durch den digitalen Strukturwandel ebenso die Chance zur inhaltlichen sowie finanziellen Aufwertung »typisch« weiblicher Arbeit. Ebenso ist dies eine Chance, die rigide Geschlechtersegregation des deutschen Arbeitsmarkts in Teilen zu öffnen und zu durchmischen. Parallel sollten Erwerbstätige in Männerberufen zeitnah durch berufliche Weiterbildungs-/Umschulungsmaßnahmen von Arbeitgebern und Politik gefördert werden, um für bereits einsetzende Substitutionseffekte, vor allem in den Produktions- und Fertigungsberufen, aufzurüsten. Bei der konkreten Organisation und Umsetzung von Weiterbildungsmaßnahmen sollten zudem die geschlechtsspezifischen Lebensumstände (bspw. Arbeitszeitmodelle, Verfügbarkeit von Kinderbetreuung, Möglichkeit zur räumlichen Mobilität) berücksichtigt werden, um egalitäre Teilnahmemöglichkeiten zu schaffen. Aufgrund des Querschnittsdesigns der Analyse kann nur ein momentanes Fazit gezogen werden. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit von tiefergehenden Längsschnittanalysen. ◀

#### LITERATUR

AUTOR, D.; LEVY, F.; MURNANE, R.: The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. In: The Quarterly Journal of Economics 118 (2003) 4, S. 1279–1333

BLOSSFELD, H.-P.; ROBBACH, H.-G.; MAURICE, J.: Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Wiesbaden 2011

BONIN, H.; GREGORY, T.; ZIERAHN, U.: Übertragung der Studie von Frey/Osborne (2013) auf Deutschland. Endbericht an das Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Mannheim 2015

DENGLER, K.; MATTHES, B.: Substituierbarkeitspotenziale von Berufen (IAB-Kurzbericht 4/2018). Nürnberg 2018

EICHHORST, W.; BUHLMANN, F.: Wie gesellschaftlicher Fortschritt die Arbeitsorganisation prägt (IZA Standpunkte 91). Bonn 2018

FORSCHUNGSDATENZENTREN DER STATISTISCHEN ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER (FDZ): Mikrozensus. 2016 – DOI: 10.21242/12211.2016.00.00.1.1.0

HAUSMANN, A.; KLEINERT, C.: Berufliche Segregation auf dem Arbeitsmarkt (IAB-Kurzbericht 9/2014). Nürnberg 2014

KRUPPE, T. u.a.: Digitalisierung. Herausforderungen für die Aus- und Weiterbildung in Deutschland (IAB-Stellungnahme 1/2019). Nürnberg 2019

KUTZNER, E.: Arbeit und Geschlecht. Die Geschlechterperspektive in der Auseinandersetzung mit Arbeit – aktuelle Fragen und Herausforderungen. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf 2017

SEEGERS, M.: Geschlechtsspezifische Rezeption von Digitalisierungsprozessen in Deutschland. Wie Geschlechterrollen die Wahrnehmung von Digitalisierungsrisiken und -chancen beeinflussen. Masterarbeit Universität Osnabrück 2018

# Betriebliche Weiterbildung von Beschäftigten mit einfachen Tätigkeiten im Zuge der Digitalisierung

**Beschäftigte mit einfachen Tätigkeiten kommen bei der betrieblichen Weiterbildung oft zu kurz. Dabei könnten gerade sie von Weiterbildung profitieren. In diesem Beitrag wird anhand von Daten des BIBB-Qualifizierungspanels untersucht, welche Faktoren die betriebliche Förderung der Weiterbildung für diese Beschäftigtengruppe begünstigen.**

## Betriebliche Weiterbildung Beschäftigter mit einfachen Tätigkeiten

In Deutschland unterstützen über die Hälfte der Betriebe die Teilnahme ihrer Beschäftigten an Weiterbildung in internen oder externen Kursen oder Seminaren (vgl. MOHR 2019; DUMMERT 2018). Beschäftigte mit einfachen Tätigkeiten (Helfer- und Anlernertätigkeiten, die üblicherweise keine Berufsausbildung erfordern) partizipieren jedoch deutlich weniger an Weiterbildung und werden auch seltener gefördert als Beschäftigte mit (hoch)qualifizierten Tätigkeiten (vgl. u.a. MOHR 2019; DUMMERT 2018; BILGER u.a. 2017). So lag laut IAB Betriebspanel die Weiterbildungsquote, also der Anteil der Beschäftigten, die jeweils im ersten Halbjahr an einer Weiterbildung teilgenommen haben, bei den Beschäftigten mit einfachen Tätigkeiten, im Zeitraum von 2011 bis 2016 lediglich zwischen 15 und 20 Prozent und damit deutlich unterhalb des Anteils der Beschäftigten insgesamt (im selben Zeitraum zwischen 31 und 35%; vgl. DUMMERT 2018). Dabei zeigt sich, dass Betriebe, die insgesamt stärker und

systematischer die Weiterbildung ihrer Beschäftigten fördern, auch häufiger die Weiterbildung von Beschäftigten mit einfachen Tätigkeiten unterstützen (vgl. WOTSCHACK 2017).

Auch im Zuge der Debatte um die Digitalisierung der Arbeitswelt rückt diese Beschäftigtengruppe in den Fokus, da insbesondere ihre Tätigkeiten durch Computer oder Maschinen ersetzt werden können (vgl. LEWALDER u.a. 2019). Die geringen Weiterbildungsquoten von Beschäftigten mit einfachen Tätigkeiten sind insofern problematisch, als Weiterbildung sie für Tätigkeiten mit geringerem Ersetzungspotenzial qualifizieren könnte. HEß/JANSSEN/LEBER (2019) zeigen auf Basis des Nationalen Bildungspanels (NEPS), dass für die Weiterbildungsbeteiligung dieser Gruppe neben individuellen auch betriebliche Faktoren ausschlaggebend sind.

Ziel dieses Beitrags ist es, den Informationsstand zum Einfluss betrieblicher Faktoren auf die Förderung der Teilnahme von Beschäftigten mit einfachen Tätigkeiten an betrieblicher Weiterbildung zu erweitern und vor dem Hintergrund

der aktuellen Digitalisierungsdebatte zu bewerten.

## Mögliche betriebliche Einflüsse auf die Förderung betrieblicher Weiterbildung

Auf Basis der Daten des BIBB Qualifizierungspanels (vgl. Infokasten) wird für das Jahr 2018 betrachtet, inwieweit ausgewählte betriebliche Faktoren eine Förderung der Weiterbildung von Beschäftigten mit einfachen Tätigkeiten in internen oder externen Kursen begünstigen. Die Förderung kann finanziell und/oder durch Freistellung erfolgen. Das BIBB-Qualifizierungspanel als Da-

### BIBB-Qualifizierungspanel

Das BIBB-Betriebspanel zu Qualifizierung und Kompetenzentwicklung (BIBB-Qualifizierungspanel) ist eine seit 2011 jährlich durchgeführte repräsentative Längsschnitterhebung mit Hauptaugenmerk auf dem betrieblichen Qualifizierungsgeschehen in Deutschland. Es nehmen jährlich über 3.500 Betriebe teil. Die Auswahl erfolgt über eine disproportional geschichtete Zufallsstichprobe aus der Grundgesamtheit aller Betriebe mit mindestens einer/einem sozialversicherungspflichtig Beschäftigten. Die Befragung der Betriebe erfolgt über computergestützte persönliche Interviews (CAPI). Schwerpunkte des Panels bilden die Aus- und Weiterbildungsaktivitäten sowie die Rekrutierung von Fachkräften. Weitere Informationen: [www.bibb.de/gp](http://www.bibb.de/gp)



**MYRIAM BAUM**  
Wiss. Mitarbeiterin im BIBB  
baum@bibb.de



**FELIX LUKOWSKI**  
Wiss. Mitarbeiter im BIBB  
lukowski@bibb.de

tengrundlage ermöglicht eine detaillierte Betrachtung der Faktoren, die betriebliche Weiterbildungsaktivitäten beeinflussen können, insbesondere aktuell stattfindende betriebliche Digitalisierungsprozesse.

Im Folgenden wird der Einfluss betrieblicher Digitalisierungsprozesse, eine etwaige positive Sogwirkung von Weiterbildung von Beschäftigten mit qualifizierten und/oder hochqualifizierten Tätigkeiten sowie der externe Einfluss von Tarifverträgen auf die betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten für Beschäftigte mit einfachen Tätigkeiten betrachtet.

### Betriebliche Digitalisierung als möglicher Treiber für Weiterbildungsförderung

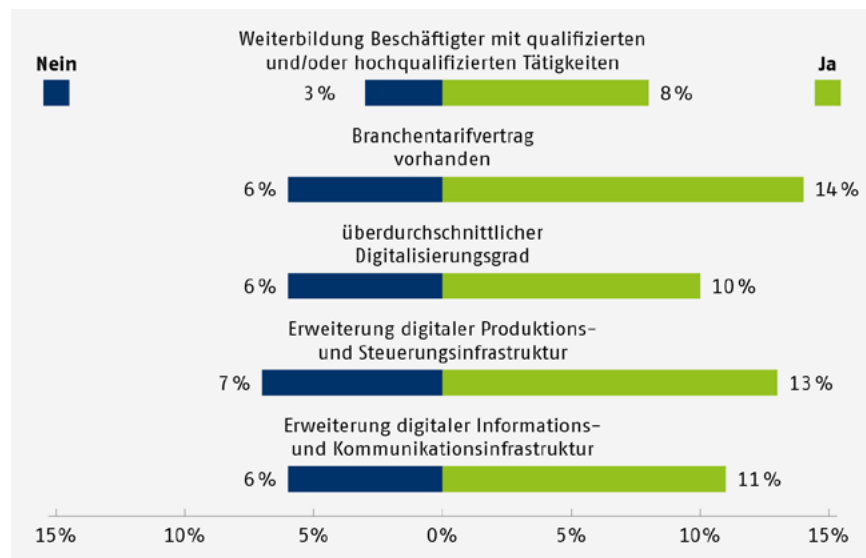
Insgesamt fördern 64 Prozent aller Betriebe in Deutschland die Weiterbildung ihrer Beschäftigten über interne oder externe Kurse, aber nur acht Prozent aller Betriebe fördern die Weiterbildung von Beschäftigten mit einfachen Tätigkeiten.

Zwischen allen untersuchten Faktoren und der Förderung der Weiterbildung von Beschäftigten mit einfachen Tätigkeiten lässt sich ein positiver Zusammenhang feststellen (vgl. Abb.). So begünstigen betriebliche Digitalisierungsprozesse die Weiterbildungsteilnahme. Im Vergleich zu Betrieben mit einem eher unterdurchschnittlichen Digitalisierungsgrad fördern Betriebe mit einem überdurchschnittlichen Digitalisierungsgrad Beschäftigte mit einfachen Tätigkeiten häufiger (10% vs. 6%). Gleiches gilt für Betriebe, die ihre digitale Informations- und Kommunikationsinfrastruktur oder digitale Produktions- und Steuerungsinfrastruktur erweitert haben (bis zu 6 Prozentpunkte Unterschied).

Auch die positive Sogwirkung von Weiterbildung anderer Beschäftigtengruppen lässt sich durch die Ergebnisse belegen. In Betrieben die die Weiterbildung von Beschäftigten mit (hoch)qualifizierten Tätigkeiten fördern, liegt auch der

Abbildung

### Anteile der Betriebe, die Weiterbildung für Beschäftigte mit einfachen Tätigkeiten fördern (an allen Betrieben in Deutschland)



Anmerkung: Die Mittelwerte sind laut T-Test signifikant voneinander verschieden (\*\*\*)  $p < 0.001$ .

Quelle: BIBB-Qualifizierungspanel 2018, querschnittsgewichtete Daten; N = 3.896

Anteil der geförderten Beschäftigten mit einfachen Tätigkeiten um fünf Prozentpunkte höher. Daraus könnte man auf eine allgemeine betriebliche Weiterbildungskultur schließen, von der alle Beschäftigtengruppen profitieren. Weiterhin bestätigt sich der positive Einfluss von Branchentarifverträgen, da Betriebe mit Tarifvertrag doppelt so oft Beschäftigte mit einfachen Tätigkeiten fördern. Ein extern vorgegebener Rahmen kann sich also positiv auf die Weiterbildungsbeteiligung auswirken. Die hier dargelegten deskriptiven Zusammenhänge konnten durch (in diesem Beitrag nicht berichtete) multivariate Analysen, unter Berücksichtigung von betrieblichen Strukturvariablen, bestätigt werden.

### Mechanismen bedürfen weiterer Untersuchung

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die betriebliche Digitalisierung einen positiven Einfluss auf die Förderung der Weiterbildung von Beschäftigten mit einfachen Tätigkeiten hat. Dies ist insofern interessant, da gerade in stärker digitalisierten Betrieben, bei

denen eine Ersetzung Beschäftigter mit einfachen Tätigkeiten möglich wäre, diese Beschäftigtengruppe häufiger gefördert wird. Allerdings spielen bei der Förderung von Beschäftigten mit einfachen Tätigkeiten auch die Weiterbildungskultur im Betrieb und ein durch Tarifverträge extern festgelegter Rahmen eine Rolle.

Dennoch verbleibt die Förderung von Beschäftigten mit einfachen Tätigkeiten in Relation zu anderen Beschäftigtengruppen auf einem sehr niedrigen Niveau. Gerade im Hinblick auf den diskutierten Fachkräftemangel (vgl. u.a. MAIER u.a. 2016) könnten Beschäftigte und Betriebe jedoch von einer stärkeren Weiterbildungsförderung profitieren. Da insbesondere einfache Tätigkeiten durch die Digitalisierung einem hohen Substitutionsrisiko unterliegen, und auch gerade die mit diesen Tätigkeiten betrauten Beschäftigten sich seltener an Weiterbildung beteiligen (vgl. HEB/JANSSEN/LEBER 2019), könnte eine intensivere (betriebliche) Förderung dieser Beschäftigtengruppe zur Verbesserung ihrer Erwerbchancen beitragen. Für Betriebe bietet die Weiterbildung dieser Beschäftigten eine Möglich-

keit, den Fachkräftebedarf zu decken, indem bereits im Betrieb vorhandene Beschäftigte für neue Tätigkeitsprofile qualifiziert werden (vgl. JANSSEN/LEBER 2015). Dies wäre gleichzeitig ein Anreiz, um die vergleichsweise gering ausgeprägten betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten für Beschäftigte mit einfachen Tätigkeiten auszubauen. Denn es zeigt sich, dass die Investitionen in die vorhandene Belegschaft wirtschaftlicher sein können als die Suche nach externen Fachkräften (vgl. u.a. BLATTER/MUEHLEMANN/SCHENKER 2012). Um diese Entwicklung der betrieblichen Weiterbildungsförderung von Beschäftigten mit einfachen Tätigkeiten vor dem Hintergrund der voranschreitenden Digitalisierung, aber auch dem neuen Qualifizierungschancengesetz zu beobachten, bedarf es weiterer For-

schung. Betriebsdaten wie die des BIBB-Qualifizierungspanels ermöglichen hierfür sowohl die Betrachtung der Weiterbildungsteilnahme verschiedener Beschäftigtengruppen als auch des betrieblichen Digitalisierungssehens. ◀

#### LITERATUR

- BILGER, F. u.a. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld 2017
- BLATTER, M.; MUEHLEMANN, S.; SCHENKER, S.: The costs of hiring skilled workers. In: *European Economic Review* 56 (2012), 1, S. 20–35
- DUMMERT, S.: Betriebliche Weiterbildungsbe- teiligung und Weiterbildungsquote. In: BIBB (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018*. Bonn 2018, S. 348–350
- HEß, P.; JANSSEN, S.; LEBER, U.: Digitalisierung und berufliche Weiterbildung. Beschäftigte, deren Tätigkeiten durch Technologien ersetzbar

sind, bilden sich seltener weiter (IAB-Kurz- bericht 16/2019). Nürnberg 2019

JANSSEN, S.; LEBER, U.: Weiterbildung in Deutschland – Engagement der Betriebe steigt weiter (IAB-Kurzbericht 13/2015). Nürnberg 2015

LEWALDER, A. u.a.: Operationalisierung von Ersetzungspotentialen in Erwerbstätigkeiten durch Technologie (Wissenschaftliche Diskus- sionspapiere 203). Bonn 2019

MAIER, T. u.a.: Die Bevölkerung wächst – Engpässe bei fachlichen Tätigkeiten bleiben aber dennoch bestehen (BIBB Report 3/2016). Bonn 2016

MOHR, S.: Ergebnisse aus dem BIBB-Qualifizie- rungspanel zur betrieblichen Weiterbildung. In: BIBB (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbil- dungsbericht 2019*. Bonn 2019, S. 352–355

WOTSCHACK, P.: Unter welchen Bedingungen bilden Betriebe an- und ungelernte Beschäf- tigte weiter? In: *Zeitschrift für Soziologie* 46 (2017) 5, S. 362–379

Anzeige

Messe Stuttgart  
Mitten im Markt

## Talente entfalten - die Zukunft meistern

Aktuelle Trends, innovative Angebote, richtungsweisende Technologien und Konzepte rund um die Themen **Berufliche Bildung / Qualifizierung** myQ Lassen Sie sich inspirieren, informieren Sie sich bei Kongressen, in Workshops und Vorträgen, diskutieren Sie mit Expert\*innen!

Willkommen zur didacta – der weltweit größten Bildungsmesse!  
[www.didacta-messe.de](http://www.didacta-messe.de) | #didacta20

**24.–28. März 2020**  
Messe Stuttgart

**didacta**  
die Bildungsmesse



# Das Qualifizierungschancengesetz – je offener, desto besser

**Der Beitrag zeigt anhand eines Rückblicks auf die Inanspruchnahme der WeGebAU-Förderung in der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württembergs auf, dass das Qualifizierungschancengesetz so offen wie möglich gestaltet werden muss, damit viele Beschäftigte von der Förderung profitieren können. Unternehmen wünschen sich Anpassungen, sind jedoch auch selbst gefordert, die innerbetriebliche Weiterbildung zu stärken.**

## Transformation als Herausforderung

Die Unternehmen der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg stehen vor großen Herausforderungen. Konjunkturell müssen sie auf einen deutlichen Umsatzrückgang reagieren, schwerwiegender sind aber die strukturellen Veränderungen. Diese bleiben auch dann bestehen, wenn sich die wirtschaftliche Lage wieder verbessert. Das Produktportfolio vieler Unternehmen wird sich verändern, bisherige Berufe werden verschwinden, Arbeitsplätze abgebaut und neue Tätigkeiten entstehen. So verfügt das verarbeitende Gewerbe über das größte Substituierbarkeitspotenzial durch Digitalisierung (vgl. MATTHES u. a. 2019), zudem entfallen gerade in Baden-Württemberg viele Arbeitsplätze durch den Wechsel von der Verbrennungsmotortechnologie hin zur verstärkten Elektromobilität (vgl. E-MOBIL BW 2019). Entsprechend wachsen die Herausforderungen für die berufliche Weiterbildung, sind die Unternehmen doch auch in Zukunft auf qualifizierte Fachkräfte angewiesen.

## WeGebAU als Blaupause für das Qualifizierungschancengesetz

Durch das Anfang 2019 in Kraft getretene Qualifizierungschancengesetz wurden Förderbestimmungen des § 82 SGB III (Förderung beschäftigter Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer) neu geregelt. Damit sollen Unternehmen in ihren Weiterbildungsbemühungen unterstützt und den von der Transformation betroffenen Beschäftigten eine Anpassung und Fortentwicklung ihrer beruflichen Kompetenzen ermöglicht werden. Ein Jahr nach Inkrafttreten der neuen Förderbestimmungen ist es zu früh, eine erste Bilanz zu ziehen. Der Blick zurück auf die Inanspruchnahme der WeGebAU-Förderung (Weiterbildung Geringqualifizierter und -beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen) in der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württembergs in den Jahren 2009 bis 2011 zeigt aber, dass der Ansatz der richtige ist.

Auch wenn andere Faktoren ebenso eine Rolle gespielt haben, hat die WeGebAU-Förderung damals einen wichtigen Beitrag dazu geleistet, die

Beschäftigung in der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württembergs in den Krisenjahren trotz deutlicher Umsatzrückgänge und Sparzwänge weitestgehend konstant zu halten. Dies gelang aber nur durch die deutliche Erweiterung des förderbaren Personenkreises im Jahr 2009.

Von 2009 bis 2011 war auch die Förderung von Beschäftigten mit Berufsabschluss unabhängig vom Alter und der Betriebsgröße möglich. Zudem konnten aufgrund von Sonderregelungen auch Qualifizierungen während der Kurzarbeit gefördert werden. Erst hierdurch kamen Beschäftigte in den Genuss einer Förderung, die zuvor aufgrund ihrer Qualifikation, ihres Alters oder der Unternehmensgröße ausgeschlossen waren.

Leider lassen sich in der Statistik der Bundesagentur für Arbeit die damaligen WeGebAU-Fälle nicht mehr ohne Weiteres identifizieren. Sie sind Teilmengen sowohl der Statistik zur Beschäftigtenqualifizierung als auch der Statistik der Arbeitsentgeltzuschüsse.

Die Abbildung (S. 34) zeigt daher die Entwicklung der jahresdurchschnittlichen Teilnahmehzahl an Maßnahmen der Beschäftigtenqualifizierung sowie der jahresdurchschnittlichen Anzahl der Arbeitsentgeltzuschüsse in der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württembergs.

Es wird deutlich, dass die Weiterbildungsförderung vor allem in den Jahren 2009 bis 2011 in Anspruch genommen wurde.\*



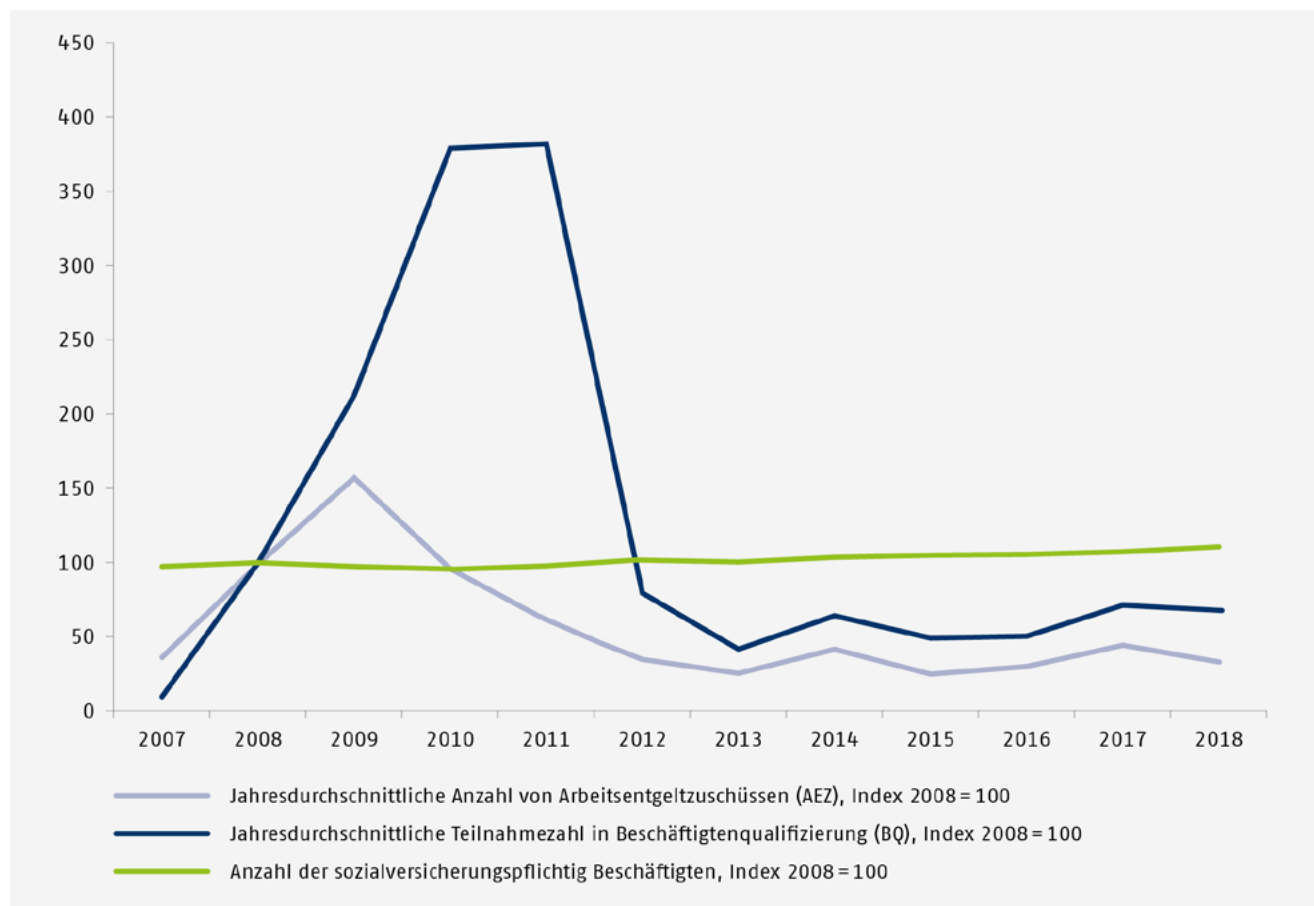
**STEFAN BARON**

Dr., Geschäftsführer der Agentur zur Förderung der beruflichen Weiterbildung in der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württemberg e.V. (AgenturQ), Stuttgart  
baron@agenturq.de

\* Ein herzlicher Dank gebührt SILKE HAMANN vom IAB Baden-Württemberg für die Lieferung der Daten aus der Statistik der Bundesagentur für Arbeit sowie dem IAB-Betriebspanel.

Abbildung

### Entwicklung der Weiterbildungsförderung und der Beschäftigtenzahl in der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württembergs



Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit, IAB Baden-Württemberg, eigene Darstellung

### Anpassungen des Qualifizierungschancengesetzes nötig

Aus den Erfahrungen hat man gelernt und das Qualifizierungschancengesetz relativ offen gestaltet, sodass die berufliche Weiterbildung einer breiten Gruppe von Beschäftigten gefördert werden kann. Rückmeldungen von Betriebsräten und Personalverantwortlichen in der Beratungspraxis oder im Rahmen von Veranstaltungen der IG Metall Baden-Württemberg und Südwestmetall zeigen, dass der Gesetzgeber zur richtigen Zeit ein wichtiges Instrument geschaffen hat. Sosehr die neue Fördermöglichkeit begrüßt wird, gibt es in den Unternehmen aber auch den Wunsch nach Anpassungen.

Vor allem die lange Mindestdauer von 161 Stunden, die Beschränkung auf

non-formale Weiterbildungsangebote sowie die niedrigeren Fördersätze für größere Unternehmen werden im Austausch mit Betriebsräten und Personalverantwortlichen genannt. Kürzere Maßnahmen oder vom Unternehmen selbst entwickelte innerbetriebliche Weiterbildungsangebote sind ausgeschlossen, obwohl diese möglicherweise die Bedürfnisse passgenauer erfüllen. Kleinere Unternehmensstandorte erhalten im Vergleich zu eigenständigen Unternehmen gleicher Größe eine geringere Förderung, da sich die Fördersätze an der Beschäftigtenzahl des Gesamtunternehmens bemessen. Gleichwohl findet die Umsetzung der beruflichen Weiterbildung zumeist direkt an den Unternehmensstandorten statt.

Zudem stellt sich die Frage, ob es überhaupt ausreichend förderfähige

Angebote geben wird, die passgenau auf den Weiterbildungsbedarf einzelner Unternehmen zugeschnitten sind. Anders als in den Jahren 2009 bis 2011 geht es ja nicht darum, eine konjunkturelle Delle mit beruflicher Weiterbildung zu überbrücken. Die Anforderungen sind ungleich größer. Aufgrund der Digitalisierung und des Strukturwandels müssen nun ganz verschiedene Beschäftigtengruppen, beispielsweise Un- und Angelernte in den unteren Entgeltgruppen ebenso wie Entwicklungsingenieurinnen und -ingenieure, für neue Tätigkeiten qualifiziert werden. Möglicherweise sind innerbetriebliche Weiterbildungsangebote hier zweckdienlicher, wenngleich sie bis dato nicht gefördert werden.

## Mehr Flexibilität für die Arbeitsagenturen

Nicht alle Wünsche der Unternehmen nach Anpassung der Förderbestimmungen lassen sich erfüllen. Zudem müssen Mitnahmeeffekte vermieden werden. Wünschenswert wäre aber, dass den Arbeitsagenturen vor Ort mehr Flexibilität in der Weiterbildungsförderung eingeräumt würde, damit mehr Beschäftigte und Unternehmen gefördert werden können. Dies setzt freilich voraus, dass die gesetzlichen Rahmenbedingungen angepasst werden.

Aus Diskussionen mit Unternehmensvertreterinnen und -vertretern sowie Betriebsräten können folgende Vorschläge abgeleitet werden: Möglicherweise könnten auch Weiterbildungsmaßnahmen mit weniger als 160 Stunden gefördert werden, wenn sie denn ein für besondere Zielgruppen passendes Angebot beinhalten und über die Vermittlung von betriebspezifischem und arbeitsplatzbezogenem Wissen hinausgehen. Ebenso könnte sich die Förderhöhe nicht mehr an der Gesamtbeschäftigtenzahl bemessen, sondern an der Beschäftigtenzahl am Unternehmensstandort. Neben der Größe könnte auch die Bedeutung des Unternehmens für den lokalen Arbeitsmarkt in die Entscheidung einbezogen werden, ebenso wie das Vorhandensein einer nachhaltigen Weiterbildungsstrategie. Denn aus der Forschung ist bekannt, dass nicht per se in größeren Unternehmen mehr berufliche Weiterbildung angeboten wird. Es sind vielmehr Betriebsvereinbarungen und langfristig angelegte Weiterbildungsstrategien, die eher in größeren Unternehmen

zu finden sind, welche die Chance auf eine Weiterbildungsteilnahme erhöhen (vgl. POLLAK u. a. 2016).

## Innerbetriebliche Weiterbildung wird immer wichtiger

Es wird sich zeigen, ob der Gesetzgeber durch Anpassungen der Förderbedingungen den Wünschen Rechnung getragen wird. Geförderte Weiterbildungsmaßnahmen allein werden aufgrund des sich beschleunigenden Transformationsprozesses aber ohnehin nicht ausreichen. Den wesentlich größeren Anteil am Gelingen des Transformationsprozesses haben innerbetriebliche Weiterbildungen. Hier sind die meisten Unternehmen schon sehr aktiv. Aus Sicht der Sozialpartner Gesamtmetall und IG Metall müssen diese Maßnahmen zukünftig so eng wie möglich mit neuen Arbeitsprozessen gekoppelt werden, um agil und flexibel auf sich verändernde Anforderungen am Arbeitsplatz reagieren zu können (vgl. Gesamtmetall u. a. 2017).

Entsprechend wachsen die Bedeutung der innerbetrieblichen Weiterbildung und damit auch die Herausforderungen für Betriebsräte und Personalverantwortliche. Sie müssen mithilfe des im Unternehmen zweifelsohne vorhandenen Expertenwissens zukünftige Anforderungen antizipieren und rechtzeitig passende Weiterbildungsmaßnahmen entwickeln. Eine Herausforderung wird es sein, innerhalb der engen Taktung der Produktionsprozesse Lernräume und -zeiten zu schaffen, Lernende zu begleiten und das informelle Lernen systematisch und nachhaltig zu fördern. Durch eine entsprechend ausgestaltete

innerbetriebliche Weiterbildungspolitik können sie einen Beitrag dazu leisten, dass sich mehr Beschäftigte an beruflicher Weiterbildung beteiligen (vgl. HEß/JANSSEN/LEBER 2019). Insofern wäre es zu begrüßen, wenn solche informellen Weiterbildungen künftig auch im Rahmen des Qualifizierungschancengesetzes gefördert werden könnten, da sie zu nachhaltigen Lernergebnissen führen. ◀

---

### LITERATUR

E-MOBIL BW (Hrsg.): Strukturstudie BW<sup>e</sup> mobil 2019. Transformation durch Elektromobilität und Perspektiven der Digitalisierung. Stuttgart 2019 – URL: [www.e-mobilbw.de/fileadmin/media/e-mobilbw/Publikationen/Studien/Strukturstudie2019.pdf](http://www.e-mobilbw.de/fileadmin/media/e-mobilbw/Publikationen/Studien/Strukturstudie2019.pdf) (Stand: 27.11.2019)

GESAMTMETALL u. a. (Hrsg.): Ausbildung und Qualifizierung für Industrie 4.0. Den Wandel erfolgreich gestalten. Handlungsempfehlungen der Sozialpartner. Berlin 2017 – URL: [www.gesamtmetall.de/sites/default/files/downloads/basispapier\\_agiles\\_verfahren\\_ersand\\_17-03-28.pdf](http://www.gesamtmetall.de/sites/default/files/downloads/basispapier_agiles_verfahren_ersand_17-03-28.pdf) (Stand: 27.11.2019)

HEß, P.; JANSSEN, S.; LEBER, U.: Digitalisierung und berufliche Weiterbildung. Beschäftigte, deren Tätigkeiten durch Technologien ersetzbar sind, bilden sich seltener weiter (IAB-Kurzbericht 16/2019). Nürnberg 2019 – URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2019/kb1619.pdf> (Stand: 27.11.2019)

MATTHES, B. u. a.: Digitalisierung der Arbeitswelt: Bisherige Veränderungen und Folgen für Arbeitsmarkt, Ausbildung und Qualifizierung (IAB-Stellungnahme 11/2019). Nürnberg 2019 – URL: <http://doku.iab.de/stellungnahme/2019/sn1119.pdf> (Stand: 27.11.2019)

POLLAK, R. u. a.: Berufsbezogene Weiterbildung in Deutschland – Gründe, Formen und Erträge. Ergebnisbericht zum Forschungsvorhaben. Berlin 2016 – URL: [www.boeckler.de/pdf\\_fof/98891.pdf](http://www.boeckler.de/pdf_fof/98891.pdf) (Stand: 27.11.2019)

# Qualifizierungschancengesetz – Stimmen die Voraussetzungen auf Anbieterseite?



**STEFAN KOSCHECK**  
Wiss. Mitarbeiter im BIBB  
koscheck@bibb.de

**Mit dem Qualifizierungschancengesetz wurde die Weiterbildungsförderung für Beschäftigte ausgeweitet. Damit die Möglichkeiten erfolgreich genutzt werden, erscheinen auch strukturelle Anpassungen der Weiterbildungsanbieter an die neuen Gegebenheiten erforderlich. Der Beitrag analysiert den aktuellen Stand und diskutiert unter Bezugnahme auf die wbmonitor-Klimawerte Perspektiven und Herausforderungen für verschiedene Anbietersegmente.**

## Veränderte Förderlogik infolge der digitalen Transformation

Berechnungen des BIBB und des IAB (vgl. WOLTER u. a. 2018) gehen davon aus, dass bis 2035 zwar fast 3,2 Millionen Arbeitsplätze neu entstehen, gleichzeitig aber auch 3,8 Millionen Arbeitsplätze wegfallen werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass zahlreiche Tätigkeiten einem deutlichen Wandel unterliegen werden. Dies wird zu einer veränderten betrieblichen Nachfrage nach Qualifikationen führen.

Um dieser Entwicklung Rechnung zu tragen, hat die Bundesregierung mit dem zum 1. Januar 2019 in Kraft getretenen Qualifizierungschancengesetz die Weiterbildungsförderung von Beschäftigten im Rahmen der Arbeitsförderung deutlich ausgeweitet. Ziel ist es, den technologischen Umbruch mit einer expliziten Weiterbildungspolitik zu flankieren (vgl. WEBER 2017). Bislang lag der Fokus auf der

Förderung von Arbeitslosen bzw. Arbeit Suchenden und umfasste in geringem Maß auch Geringqualifizierte und ältere Arbeitnehmer/-innen in Unternehmen (im Rahmen des Programms WeGebAU, vgl. GUTSCHOW 2019, S. 383 ff.). Das Qualifizierungschancengesetz ermöglicht nun auch die Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen für Beschäftigte, deren Tätigkeiten durch Technologien ersetzbar oder die in sonstiger Weise vom Strukturwandel betroffen sind. Auch Weiterbildungen in Engpassberufen werden gefördert. Da eine Kostenbeteiligung des Arbeitgebers vorausgesetzt wird, sind die Weiterbildungen im Kern als betriebliche Fortbildung anzusehen. Hauptzielgruppe sind kleine und mittlere Unternehmen.

Das Qualifizierungschancengesetz, das im Kontext der Nationalen Weiterbildungsstrategie (vgl. BMAS/BMBF 2019) steht, verbindet durch seine Förderkonditionen betriebliche Weiterbildung mit der Arbeitsförderung. Dadurch entsteht für Weiterbildungsanbieter die Anforderung, sich gleichzeitig in zwei Feldern der Weiterbildung mit bislang unterschiedlichen Förderkonditionen und institutionellen Bedingungen zu bewegen. Denn während die Tätigkeit für betriebliche Kunden privat finanziert, d. h. rein marktwirtschaftlich organisiert ist und insofern für die Anbieter hohe Freiheiten hinsichtlich der Gestaltung der Angebote und des eingesetzten Personals bestehen, sind im Bereich der SGB-finanzierten Weiterbildung gesetzliche Regelungen einzuhalten. Voraussetzung ist eine Trägerzulassung nach der Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV), wozu verschiedene Nachweise der Leistungsfähigkeit des Trägers zu erbringen sind, beispielsweise über den Einsatz eines Qualitätssicherungssystems und die pädagogische Eignung der Lehrpersonen.

### Das Qualifizierungschancengesetz

Die Weiterbildung muss über kurzfristige arbeitsplatzbezogene Anpassungsfortbildungen hinausgehen und mehr als 160 Stunden dauern. Der Umfang der Förderung der Weiterbildungskosten ist nach Betriebsgröße gestaffelt und reicht von 15 Prozent der Kosten bei Firmen mit mehr als 2.500 Beschäftigten bis 50 Prozent in Betrieben mit weniger als 250 Beschäftigten. Bei Kleinbetrieben mit weniger als zehn Beschäftigten können die Kosten mit Blick auf deren unterdurchschnittliche Weiterbildungsbeteiligung sogar vollständig übernommen werden. Zudem erhalten die Arbeitgeber Lohnkostenzuschüsse, wenn die Beschäftigten während der Weiterbildung unter Fortzahlung des Arbeitsentgelts freigestellt werden. Für 2019 wurden im Zuge des Gesetzes die Finanzmittel für Weiterbildungsförderung im Haushalt der Bundesagentur für Arbeit (BA) um ca. 450 Millionen Euro auf 2,1 Milliarden Euro aufgestockt (vgl. BA 2018).

[www.bmas.de/DE/Service/Gesetze/qualifizierungschancengesetz.html](http://www.bmas.de/DE/Service/Gesetze/qualifizierungschancengesetz.html) (Stand: 04.12.2019)

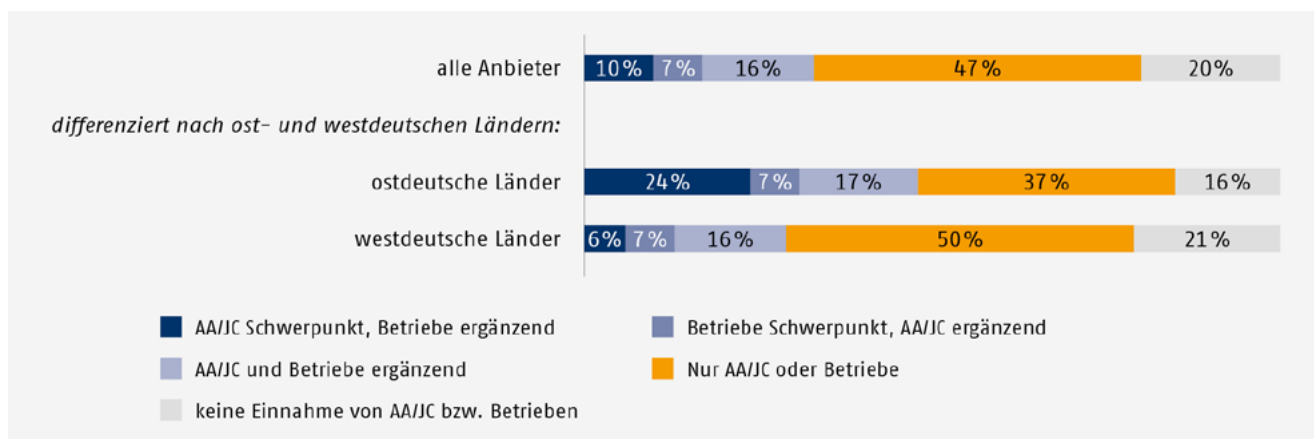
### Unterschiedliche institutionelle Bedingungen von betrieblicher Weiterbildung und Arbeitsmarktdienstleistungen

In den genannten Feldern bestehen, bedingt durch ihre jeweiligen institutionellen Bedingungen, unterschiedliche Leistungsversprechen und Leistungserwartungen (vgl. SCHRADER 2010, S. 277). Während im Bereich der Arbeitsförderung die Integration in den Arbeitsmarkt im Vordergrund steht, richtet sich die betriebliche Weiterbildung vorrangig an den Interessen der Arbeitgeber aus, etwa hinsichtlich der Deckung des aktuellen Qualifikationsbedarfs. Daraus resultieren verschiedene Rationalitätsprinzipien (Normen und Förderrichtlinien zu entsprechen vs. dem Unternehmenszweck zu dienen; vgl. ebd.). Dadurch werden auch unterschiedliche habitualisierte Formen des Handelns und der sozialen Interaktion geprägt, welche die Arbeitsbedingungen der Organisation bestimmen (vgl. ebd.). Konkret kann sich dies beispielsweise darin ausdrücken, wie Anbieter sich nach außen darstellen bzw. ihr Marketing gestalten und wie gut sie es verstehen, bestimmte Kundengruppen wie z. B. Betriebe in geeigneter Weise anzusprechen sowie bei der Ermittlung von Qualifizierungsbedarfen zu unterstützen. Bei der Auswahl von Lehrpersonen bestehen in Abhängigkeit von den benötigten pädagogischen und fachlichen Kompetenzen sowie Soft Skills und Berufserfahrungen teilweise deutliche Unterschiede (formale Qualifikationen bei Einrichtungen im öffentlich finanzierten Sektor, praktische Berufserfahrung im Fachbereich des Lehrangebots sowie rhetorisches Können bei im privaten Bereich tätigen Anbietern; vgl. ausführlich KOSCHECK 2018). Wenngleich die Weiterbildung als dynamischer Bildungsbereich mit kontinuierlichen Anpassungsleistungen gilt, dürfte davon auszugehen sein, dass es für zahlreiche Anbieter durchaus

eine Herausforderung darstellt, sich parallel in den genannten Feldern zu bewegen und dabei unterschiedliche Anforderungen bzw. Erwartungen zu erfüllen. So ist die Arbeit im Bereich der Arbeitsmarktdienstleistungen dadurch geprägt, die Maßnahmen finanziell im Rahmen der von der BA vorgegebenen Bundesdurchschnittskostensätze durchzuführen und die Dokumentationspflichten der AZAV zu erfüllen. Unter den preislichen Vorgaben der BA sowohl qualitativ hochwertig als auch kostendeckend zu arbeiten, wird häufig als Herausforderung beschrieben (vgl. z. B. ROSENDAHL 2018). Für Anbieter, die im betrieblichen Auftrag tätig sind, besteht dagegen ein höherer Spielraum, Kosten wie z. B. Honorare für spezialisierte Dozentinnen und Dozenten, eine hochwertige Ausstattung von Schulungsräumen oder den Einsatz aktueller Technik einzupreisen – Faktoren, von denen anzunehmen ist, dass sie Angebote für betriebliche Kunden attraktiv machen, und die sich auch im Image des Anbieters niederschlagen dürften.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden zunächst untersucht, wie verbreitet unter Weiterbildungsanbietern bislang die parallele Tätigkeit sowohl in SGB III/II-geförderten Arbeitsmarktdienstleistungen als auch der betrieblichen Weiterbildung ist. Dafür werden die in der wbmonitor-Umfrage 2018 getätigten Angaben zur Finanzierungsstruktur der Einrichtungen herangezogen (Einnahmeanteile von Betrieben, Arbeitsagenturen bzw. Jobcentern sowie weiteren Finanziers). An der Umfrage beteiligten sich 1.267 der rund 19.000 kontaktierten Anbieter (7,3 % Rücklaufquote). Da sich das Qualifizierungschancengesetz auf berufliche Weiterbildung bezieht, werden Einrichtungen, die ausschließlich allgemeine Erwachsenenbildung durchführen, aus der Analyse ausgeschlossen. Die gültigen Angaben von 1.035 Einrichtungen werden gewichtet und hochgerechnet.

Abbildung 1  
Anbieter mit Finanzierungsanteilen von Arbeitsagenturen (AA) bzw. Jobcentern (JC) und Betrieben im Jahr 2017



Quelle: BIBB/DIE wbmonitor-Umfrage 2018. Gewichtete und hochgerechnete Werte auf Basis von n = 1.035 Anbietern. Die abgefragte Finanzierungsstruktur bezieht sich auf das Vorjahr des Umfragezeitpunkts.

### Bislang verbindet nur eine Minderheit der Anbieter beide Bereiche

Wie Abbildung 1 zeigt, sind 2017 nur ein Drittel der Anbieter (33 %) sowohl für Betriebe als auch im Bereich der SGB III/II-geförderten Maßnahmen tätig. Während zehn Prozent der Anbieter sich vorwiegend (d. h. mehr als 50 % der Einnahmen) durch die Arbeitsagenturen/Jobcenter finanzieren und anteilige Einnahmen von Betrieben generieren, konzentrieren sich nur sieben Prozent der Anbieter auf betriebliche Kunden, erzielen jedoch auch Einnahmen im Bereich Arbeitsmarktdienstleistungen. Die größte Gruppe der Weiterbildungsanbieter mit Einnahmen aus beiden Quellen (16 %) hat in keinem der beiden Felder einen Angebotsschwerpunkt, sondern erwirtschaftet jeweils ergänzende Einnahmen. Dass ein höherer Anteil der Anbieter (47 %) nur in einem der Bereiche tätig ist, unterstreicht die Unterschiedlichkeit von betrieblicher Weiterbildung und Arbeitsmarktdienstleistungen. Ein Fünftel der Anbieter bezieht weder Einnahmen von Arbeitsagenturen/Jobcentern noch von Betrieben, sondern finanziert sich durch Teilnahmeentgelte von Selbstzahlerinnen und -zahlern und/oder öffentliche Mittel von Gebietskörperschaften bzw. der EU. In den ostdeutschen Bundesländern können die Anbieterstrukturen als günstiger zur Inanspruchnahme des Gesetzes angesehen werden als in den westdeutschen: Während in Ostdeutschland fast jeder zweite Anbieter (47 %) in beiden Bereichen tätig ist, trifft dies in Westdeutschland auf weniger als ein Drittel (29 %) zu. Zurückzuführen ist dies darauf, dass der Anteil an Einrichtungen, die sich vorwiegend durch die Arbeitsagenturen und Jobcenter finanzieren, aber auch Einnahmen von Betrieben beziehen, im Osten mit 24 Prozent viermal so hoch ist wie im Westen (6 %).

### Einnahmen von Betrieben gewährleisten wirtschaftliche Stabilität

Abzuwarten bleibt, wie sich die Förderzahlen des Qualifizierungschancengesetzes längerfristig entwickeln und ob sich die Weiterbildungsförderung Beschäftigter gegenüber Arbeitslosen zu einem gleichwertigen Förderstrang der Arbeitsmarktpolitik herausbildet. Sofern dies eintritt, besteht für in diesem Segment tätige Einrichtungen die Chance, höhere wirtschaftliche Stabilität zu erlangen als in den vergangenen zehn Jahren.

Die Stimmungslage der Anbieter zur wirtschaftlichen Stabilität lässt sich mithilfe des wbmonitor-Klimawerts ermitteln (vgl. Infokasten). Wie Abbildung 2 verdeutlicht, unterliegt das Wirtschaftsklima der vor allem für Arbeitsagenturen/Jobcenter tätigen Einrichtungen starken Schwankungen und steht in direktem Zusammenhang mit der Entwicklung der Fördervolumina der BA (für 2018 vgl. CHRIST u. a. 2019, S. 9 f.).

Demgegenüber variiert die Wirtschaftsstimmung der Anbieter, die ein Viertel bis weniger als die Hälfte ihrer Einnahmen durch Arbeitsmarktdienstleistungen generieren, deutlich weniger und ihre Klimawerte liegen immer im positiven Bereich. Ein ausgesprochen stabiles und durchweg gutes Wirtschaftsklima ist bei Anbietern zu beobachten, bei denen Mittel von Arbeitsagenturen/Jobcentern nur maximal ein Viertel der Einnahmen ausmachen. Diese Einrichtungen sind offensichtlich in der Lage, Schwankungen der Förderzahlen durch Tätigkeiten in anderen Feldern der Weiterbildung auszugleichen.

Der Bereich der betrieblichen Weiterbildung boomt seit dem Ende der Wirtschaftskrise. Anbieter, die ihre Einnahmen überwiegend von Betrieben erwirtschaften, weisen seit 2011 Klimawerte von mindestens 50 Punkten auf (vgl. Abb. 3). Allem Anschein nach bedingt durch geänderte Arbeitsanforderungen im Zuge der Digitalisierung (vgl. JANSSEN u. a. 2018) sowie mit Blick auf Fachkräfteengpässe (vgl. JANSSEN/LEBER 2015, S. 7) setzen Betriebe schon seit einigen Jahren verstärkt auf die Weiterbildung ihrer Beschäftigten. Dass das Vorhandensein betrieblicher Kunden generell eine gewisse wirtschaftliche Stabilität gewährleistet, verdeutlicht die Entwicklung der Klimawerte der Einrichtungen, die so bis zu einem Viertel ihrer Einnahmen erzielen. Deren Klimaverlauf folgt im Wesentlichen zwar dem Trend der vor allem durch Arbeitsagenturen/Jobcenter finanzierten Anbieter, Abschwünge finden jedoch deutlich abgemildert statt und der Klimawert stürzt zu keinem Zeitpunkt in den Negativbereich.

### Qualifizierungschancengesetz als Chance für Weiterbildungsanbieter

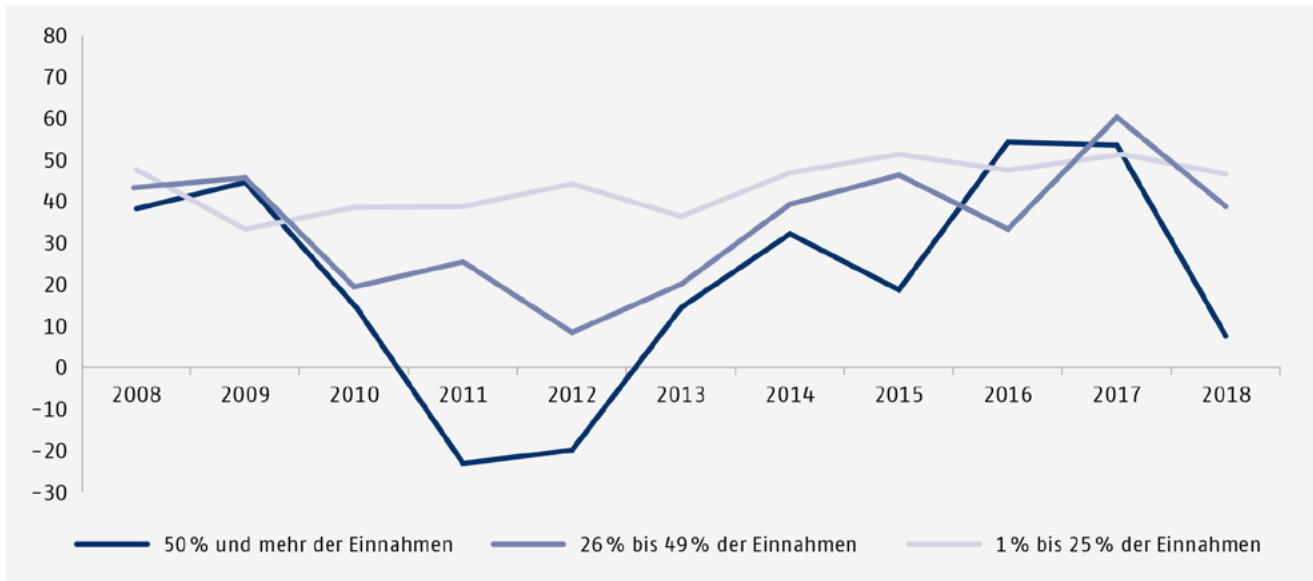
Mit Blick auf das hohe bereitgestellte Mittelvolumen können zahlreiche Einrichtungen von den Förderungen nach dem neuen Gesetz profitieren. Dafür müssen sich die Anbieter auf die Fördervoraussetzungen des Qualifizierungschancengesetzes einstellen. Da die Zahlen der Förderfälle bislang nicht wesentlich über dem Niveau der bisherigen WeGebAU-Förderung liegen (vgl. BA 2019), kann neben einer möglicherweise mangelnden Bekanntheit des Gesetzes unter den Betrieben angenommen werden, dass die Anbie-

#### wbmonitor-Klimawert

Der wbmonitor-Klimawert kann Werte zwischen -100 und +100 annehmen, wobei höhere Werte für eine bessere Stimmungslage stehen. Unter Gewichtung nach den im Vorjahr geleisteten Unterrichtsstunden des jeweiligen Anbieters werden die Differenzen zwischen positiven und negativen Urteilen über die gegenwärtige wirtschaftliche Lage und die Differenzen zwischen positiven und negativen Erwartungen für die nächsten zwölf Monate ermittelt. Aus den so gebildeten Salden wird analog zum geometrischen Mittel der Klimawert berechnet.

Abbildung 2

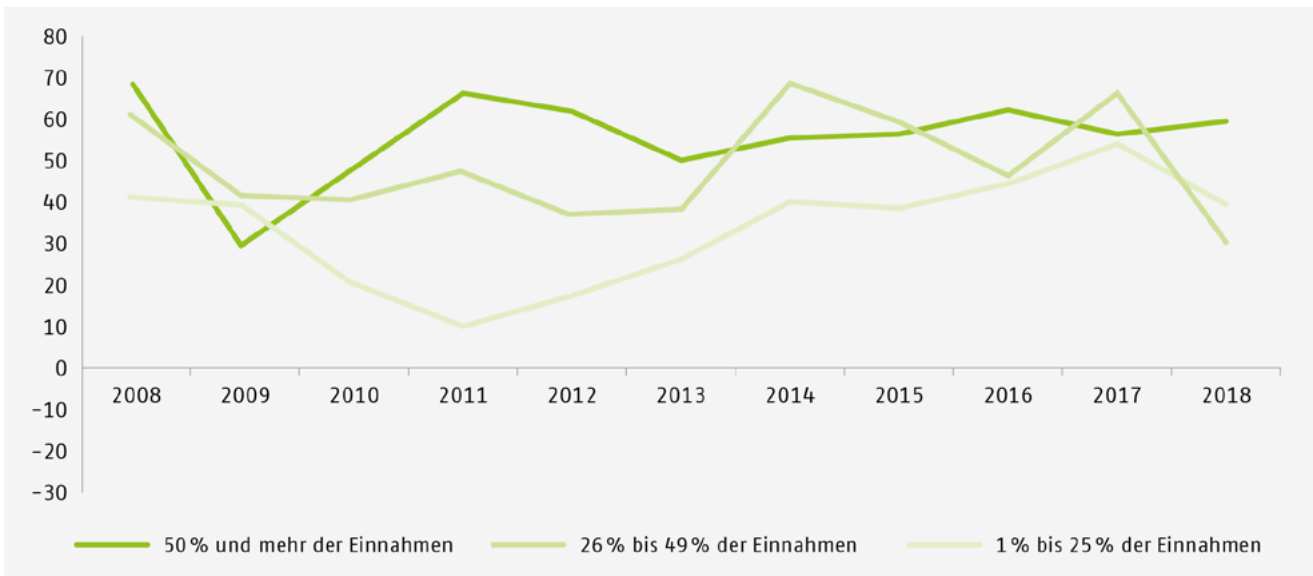
Entwicklung der Klimawerte von Anbietern mit Einnahmen von Arbeitsagenturen bzw. Jobcentern



Quelle: BIBB/DIE wbmonitor-Umfragen 2008 bis 2018

Abbildung 3

Entwicklung der Klimawerte von Anbietern mit Einnahmen von Betrieben



Quelle: BIBB/DIE wbmonitor-Umfragen 2008 bis 2018

terstruktur noch nicht hinreichend nach dessen Zielsetzung ausgerichtet ist.

Einrichtungen, die noch nicht nach AZAV zertifiziert sind, benötigen zunächst die erforderliche Trägerzulassung. Die Anbieter betrieblicher Weiterbildung sehen vermutlich jedoch auch ohne Förderfälle nach dem Gesetz einer positiven Auftragslage entgegen. Trotz des sich abkühlenden Geschäftsklimas der Gesamtwirtschaft (vgl. ifo Institut 2019) und einer drohenden Rezession dürfte bei einem sehr

hohen Weiterbildungsbedarf der Betriebe im Zuge der Digitalisierung (vgl. DIHK 2017) von einer anhaltend hohen Nachfrage nach betrieblichen Qualifizierungsangeboten auszugehen sein.

Einrichtungen, die bislang stark von Arbeitsagenturen/Jobcentern abhängig sind, könnten zu den Hauptprofiteuren auf Anbieterseite avancieren. Für sie bietet das Gesetz die Chance, durch den Markteintritt in die betriebliche Weiterbildung unabhängig von der schwankenden Weiterbil-

dungsförderung für Arbeitslose zu werden und so höhere wirtschaftliche Stabilität zu erzielen. Allerdings besteht für sie die Hürde, das neue Feld erst aktiv erschließen zu müssen – vor dem Hintergrund der unterschiedlichen institutionellen Bedingungen dürfte es als eher unwahrscheinlich anzusehen sein, dass Unternehmen von sich aus Weiterbildungseinrichtungen wählen, die vorrangig in der Durchführung von Maßnahmen für Arbeitslose etabliert sind, aber keine Erfahrung in betrieblicher Weiterbildung aufweisen. Insofern stellt sich die Frage, welche Strategien dazu geeignet sind, Kontakte zu Betrieben zu knüpfen und einen Zugang zu betrieblicher Weiterbildung zu bekommen. Gerade im Hinblick auf kleine und mittlere Unternehmen könnte beispielsweise das (kostenlose) Angebot von Quali-

fizierungsbedarfsanalysen dazu dienen, Qualifizierungserfordernisse – auch vorausschauend – zu identifizieren und auf dieser Basis auf den individuellen betrieblichen Bedarf ausgerichtete Qualifizierungsangebote zu konzipieren und anzubieten. Auch das Engagement von in betrieblicher Weiterbildung erfahrenem Personal sowie Investitionen in moderne Ausstattung könnten möglicherweise die Attraktivität für Unternehmenskunden erhöhen. Flankiert werden könnte dies durch gezieltes Marketing und direkte Ansprache der Geschäftsleitung potenzieller Kunden oder ggf. von Betriebsräten. Sofern es dann gelingt, Beziehungen zu etablieren, dürften Chancen bestehen, neben Förderfällen nach dem Qualifizierungschancengesetz auch direkte Aufträge von Unternehmen zu erhalten. ◀

#### LITERATUR

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA): Der Haushalt der BA 2019: Grundstein für Entlastung der Beitragszahler gelegt. 09.11.2018, Presseinfo Nr. 30. Nürnberg 2018 – URL: [www.arbeitsagentur.de/presse/2018-30-der-haushalt-der-ba-2019](http://www.arbeitsagentur.de/presse/2018-30-der-haushalt-der-ba-2019) (Stand: 05.12.2019)

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA): Förderung der beruflichen Weiterbildung (Monatszahlen). Juli 2019. Nürnberg 2019 – URL: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201907/iii5/teilnehmer-massnahmen-fbw/teilnehmer-massnahmen-fbw-dlrd-0-201907-zip.zip> (Stand: 05.12.2019)

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (BMAS); BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen. Nationale Weiterbildungsstrategie. Berlin 2019

CHRIST, J. u. a.: Wissenstransfer – Wie kommt die Wissenschaft in die Praxis? Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2018. Bonn 2019 – URL: [www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/9993](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/9993) (Stand: 05.12.2019)

DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (DIHK): Wachsende Herausforderungen treffen auf größeren Optimismus. Das IHK-Unternehmensbarometer zur Digitalisierung 2017. Berlin, Brüssel 2017 – URL: [www.dihk.de/ressourcen/downloads/unternehmensbarometer-digitalisierung-2017.pdf/at\\_download/file?mdate=1513670808844](http://www.dihk.de/ressourcen/downloads/unternehmensbarometer-digitalisierung-2017.pdf/at_download/file?mdate=1513670808844) (Stand: 05.12.2019)

GUTSCHOW, K.: SGB-III- und SGB-II-geförderte Weiterbildungsmaßnahmen. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Bonn 2019, S. 382–387 – URL: [www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2019.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf) (Stand: 05.12.2019)

IFO INSTITUT: ifo Geschäftsklima leicht erholt. ifo Geschäftsklima Deutschland, Ergebnisse der ifo Konjunkturumfragen im September 2019. München 2019 – URL: [www.ifo.de/sites/default/files/2019-09/ku-2019-09-pm-gesch%C3%A4ftsklima-DT.pdf](http://www.ifo.de/sites/default/files/2019-09/ku-2019-09-pm-gesch%C3%A4ftsklima-DT.pdf) (Stand: 05.12.2019)

JANSSEN, S.; LEBER, U.: Weiterbildung in Deutschland: Engagement der Betriebe steigt weiter. Nürnberg 2015 – URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2015/kb1315.pdf> (Stand: 05.12.2019)

JANSSEN, S. u. a.: Mit Investitionen in die Digitalisierung steigt auch die Weiterbildung. IAB-Kurzbericht 26/2018. Nürnberg 2018 – URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2018/kb2618.pdf> (Stand: 05.12.2019)

KOSCHECK, S.: Pädagogische Professionalität in Teilsegmenten der Weiterbildung. In: DOBISCHAT, R.; ELIAS, A.; ROSENDAHL, A. (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität. Wiesbaden 2018, S. 161–184

ROSENDAHL, A.: Ökonomisierung der Weiterbildung – eine Diagnose zur Erklärung von differenzierten Geschäfts- und Einkommenslagen? In: DOBISCHAT, R.; ELIAS, A.; ROSENDAHL, A. (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität. Wiesbaden 2018, S. 251–282

SCHRADER, J.: Reproduktionskontexte der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 2, S. 267–284

WEBER, E.: Digitalisierung als Herausforderung für eine Weiterbildungspolitik. In: Wirtschaftsdienst 97 (2017) 5, S. 372–374

WOLTER, M. I. u. a.: Wirtschaft 4.0 und die Folgen für Arbeitsmarkt und Ökonomie. Bonn 2018 – URL: [www.bibb.de/dokumente/pdf/qube\\_welle5\\_W4.0\\_final.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/qube_welle5_W4.0_final.pdf) (Stand: 05.12.2019)



# Berufliche Aufstiegsfortbildung als attraktive Perspektive für Hochschulerfahrene

**Der Beitrag untersucht die Motive und Gratifikationen von Hochschulerfahrenen, die eine IHK-Aufstiegsfortbildung absolviert haben, beispielsweise zum/ zur Industriemeister/-in, Fachwirt/-in oder Bilanzbuchhalter/-in. In diesem Bereich nehmen allein die Industrie- und Handelskammern (IHK) jährlich über 60.000 Prüfungen ab und befragen ihre Absolventinnen und Absolventen anschließend in regelmäßigen Abständen dazu. Der Beitrag skizziert die wesentlichen Studienergebnisse und zeigt zielgruppenspezifische Potenziale – auch im Vergleich zu beruflich Qualifizierten – auf.**

## DIHK-Studie zu Weiterbildungsmotiven und -erfolgen

Um die wachsende Nachfrage von Personen mit Hochschulerfahrung nach einer IHK-Aufstiegsfortbildung<sup>1</sup> zu beleuchten, wurde auf Basis der DIHK-Erfolgsstudie Weiterbildung 2018 (vgl. Infokasten) erstmals eine Sonderauswertung für diese spezielle Zielgruppe vorgenommen. Denn der seit Jahren anhaltende Trend zu höheren Bildungsabschlüssen spiegelt sich auch in der steigenden Zahl von Absolventinnen und Absolventen wider, die vor ihrer IHK-Prüfung bereits Erfahrungen an einer Hochschule gesammelt haben. Im Vergleich zur Vorerhebung (2014) ist deren Zahl von rund 1.100 auf heute über 1.600 Personen gestiegen. Dabei hat lediglich ein gutes Viertel von ihnen die Hochschule vorzeitig und ohne Abschluss verlassen. Die Mehrheit verfügt über einen Diplom- oder Bachelor-Abschluss; rund jede/r-Zehnte über einen Master.

<sup>1</sup> In den Kammerorganisationen hat sich mittlerweile der Begriff der »Höheren Berufsbildung« – nach österreichischem und schweizerischem Vorbild – als Synonym für die Aufstiegsfortbildung etabliert.

## Praxisnahe Qualifizierung als wichtigstes Fortbildungsmotiv

Von der Theorie in die Praxis – das wünschen sich die meisten Absolventinnen und Absolventen einer IHK-Aufstiegsfortbildung, die zuvor bereits Erfahrungen an der Hochschule gesammelt haben: Knapp jede/-r Zweite in dieser Gruppe (49%) gibt den Wunsch nach »praxisnaher Qualifizierung« als das wichtigste Motiv für die Fortbildung an. Ein weiteres Drittel (30%) der Hochschulerfahrenen erhofft sich von dem IHK-Abschluss insbesondere verbesserte Perspektiven beim Berufseinstieg, während sich rund jede/-r Fünfte (22%) eine Ergänzung der Studieninhalte um spezielle Fachthemen wünscht. Insgesamt geben diese Befunde einen Hinweis darauf, dass ein Studium oft zu praxisfern ist: Denn ganz offensichtlich suchen nicht nur Studienabbrecher/-innen, sondern auch Hochschulabsolventinnen und -absolventen beim Übergang in den Arbeitsmarkt nach Qualifizierungsangeboten, die für ihre berufliche Entwicklung förderlich sind bzw. ihnen den Übergang in den Arbeitsmarkt überhaupt erst ermöglichen.

Beim Vergleich der Hochschulerfahrenen mit denjenigen, die zuvor eine betriebliche oder schulische Ausbildung absolviert hatten, lassen sich

## Datengrundlage

Die DIHK-Erfolgsstudie Weiterbildung (2018) enthält Antworten aus einer standardisierten Online-Befragung von über 17.000 IHK-Prüfungsteilnehmerinnen und -teilnehmern aus 75 von insgesamt 79 IHK-Bezirken. Für die Sonderauswertung wurde eine Teilstichprobe von Hochschulerfahrenen untersucht. Diese umfasst über 1.600 Fälle (sowohl Abbrecher/-innen als auch Absolventinnen und Absolventen) und bildet damit rund neun Prozent der Gesamtstichprobe ab. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig; die Ergebnisse sind nicht repräsentativ für das Bundesgebiet, geben aber durchaus Hinweise zur Nutzung und künftigen Gestaltung der IHK-Aufstiegsfortbildung für diese besondere Zielgruppe.

Auf [www.dihk.de](http://www.dihk.de) stehen die DIHK-Erfolgsstudie Weiterbildung und die Sonderauswertung »Höhere Berufsbildung: Ein Mehrwert für Hochschulereifarene!« zum Download zur Verfügung. Eine Printfassung der DIHK-Erfolgsstudie Weiterbildung kann kostenpflichtig bestellt werden.

interessante Beobachtungen machen: So suchen beruflich Qualifizierte deutlich häufiger nach Aufstiegsperspektiven als Hochschulerfahrene (57% vs. 47%). Ein wichtiger Treiber für die Fortbildung sind für Personen ohne akademischen Hintergrund zudem bessere Einkommenschancen (36% vs. 29% bei beruflich Qualifizierten). Demgegenüber möchten akademisch Erfahrene stärker als beruflich Qualifizierte ihre Soft Skills entwickeln, um sich »ständig neuen Entwicklungen und Anforderungen« anzupassen (15% vs. 10%).



**JULIA FLASDICK**  
Hochschulexpertin, Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK e.V.), Berlin  
[flasdick.julia@dihk.de](mailto:flasdick.julia@dihk.de)

Abbildung

**Gründe, die gewählte Fortbildung nicht noch mal zu machen**

Quelle: DIHK-Erfolgsstudie Weiterbildung 2018

**Beruflicher und persönlicher Nutzen**

Das Gros der IHK-Absolventinnen und -Absolventen gibt an, nach dem Abschluss positive *berufliche Auswirkungen* erfahren zu haben. In dieser Einschätzung unterscheiden sich Hochschulerfahrene und beruflich Qualifizierte in der Stichprobe kaum. Mit jeweils einem (knappen) Viertel ist die Teilgruppe derjenigen, die (bisher) keine beruflichen Effekte der Weiterbildung erkennen können, ebenfalls nahezu gleich groß.<sup>2</sup> Der Nutzen zeigt sich für beide Gruppen insbesondere mit Blick auf ihren Verantwortungsbereich und ihr Gehalt. Vor allem Nicht-Akademiker/-innen konnten sich beruflich verbessern: Jeweils

<sup>2</sup> Bei der Einschätzung dieses Befunds spielt eine Rolle, dass der IHK-Abschluss bei der Mehrheit der Umfrageteilnehmer/-innen nicht länger als zwei Jahre zurückliegt; berufliche sowie persönliche Auswirkungen jedoch häufig erst mittelfristig sichtbar werden.

rund drei Viertel von ihnen bekunden, nach dem IHK-Abschluss eine höhere Position bzw. einen größeren Aufgabenbereich (77%) gefunden oder ein besseres Gehalt (74%) erzielt zu haben. Die Vergleichswerte für die Hochschulerfahrene sind zwar ebenfalls hoch, liegen mit 63 bzw. 60 Prozent jedoch deutlich darunter. Erklären lassen sich diese Unterschiede vermutlich zumindest teilweise mit den unterschiedlich ausgeprägten Zielsetzungen, die die jeweiligen Gruppen mit der Aufstiegsfortbildung verbinden. Ein umgekehrtes Bild bietet sich beim Blick auf weitere Vorteile der Aufstiegsfortbildung: Bei der Suche nach einem Arbeitsplatz hat sich diese vor allem für die Hochschulerfahrene als hilfreich erwiesen (15% vs. 7% bei den beruflich Qualifizierten). Dies passt zu dem Befund, dass rund sechs Prozent aus dieser Gruppe vor ihrer Aufstiegsfortbildung Arbeit suchend waren.

Der *individuelle Nutzen* einer IHK-Aufstiegsfortbildung unterscheidet sich hingegen offenbar kaum je nach zuvor eingeschlagenem Qualifizierungsweg – er wird in beiden Befragtengruppen gleichermaßen als hoch eingestuft. Auffällig ist, dass der individuelle Nutzen deutlich leichter erkennbar ist bzw. sich schneller einstellt als der berufliche: Jeweils vier von fünf Hochschulerfahrenen und beruflich Qualifizierten schätzen ihre IHK-Fortbildung als persönlich vorteilhaft ein – und vergeben damit deutlich höhere Zustimmungswerte als für den beruflichen Nutzen.

**Generell hohe Zufriedenheit – mit Potenzial bei Hochschulerfahrenen**

Das Gros der Hochschulerfahrenen und beruflich Qualifizierten (86% bzw. 84%) würde heute erneut dieselbe Fortbildungsprüfung wählen – darin drückt sich eine generell hohe Zufriedenheit mit der Aufstiegsfortbildung aus. Diejenigen, die aus heutiger Sicht nicht noch einmal die gleiche Fortbildungsprüfung wählen würden, monieren vor allem ausbleibenden beruflichen Erfolg und stufen mitunter die Prüfungsinhalte als zu praxisfern ein. Teils werden auch Kosten und Aufwand als zu hoch eingeschätzt (vgl. Abb.).

Insgesamt zeigen die Studienergebnisse, dass die IHK-Aufstiegsfortbildung auch für Hochschulerfahrene ein attraktives Instrument ist, um ihren Übergang in den Arbeitsmarkt oder ihre beruflichen Perspektiven zu verbessern. Zudem eröffnet sie attraktive Karriere- und Einkommensperspektiven und fördert die Entwicklung von Soft Skills. Gleichzeitig machen die Befunde jedoch auch deutlich, dass diese Zielgruppe spezifische Anforderungen an Qualifizierungsangebote stellt. Vorstellbar wäre daher, im Rahmen von Modellvorhaben zielgruppenspezifische (Zusatz-)Angebote zu konzipieren und zu erproben. Entsprechende Aktivitäten sollten wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden. ◀

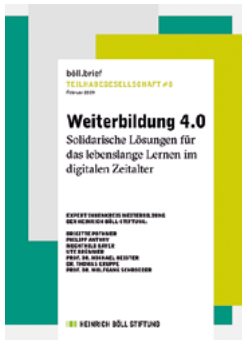
# Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt: »Weiterbildung«

## MONOGRAFIEN / SAMMELBÄNDE

### Weiterbildung 4.0: Solidarische Lösungen für das lebenslange Lernen im digitalen Zeitalter

B. POTHMER; P. ANTONY; M. BAYER; U. BRÜMMER; M. HEISTER; T. KRUPPE; W. SCHROEDER. 2019, 36 S. (böll.brief – Teilhabegesellschaft 8) – URL: [www.boell.de/sites/default/files/boell.brief\\_tg8\\_weiterbildung\\_4.0.pdf?dimension1=division\\_bw](http://www.boell.de/sites/default/files/boell.brief_tg8_weiterbildung_4.0.pdf?dimension1=division_bw) (Stand: 10.12.2019)

Die Autorinnen und Autoren meinen, dass wir eine neue Weiterbildungskultur brauchen. Sie fordern: Weiterbildung gehört in öffentliche Verantwortung. Sie ist ebenso wichtig wie Schule, Ausbildung und Studium und sollte deshalb eine vierte gleichberechtigte Säule unseres Bildungssystems sein. Sinnvoll wäre ein Bundesweiterbildungsgesetz mit dem Recht auf Weiterbildung und Mindeststandards für die Qualität der Angebote und ein »Parlament der beruflichen Weiterbildung«, in dem sich alle Akteure mit externen Fachleuten darüber verständigen, welche Kompetenzen künftig gebraucht werden. Und schließlich: eine flächendeckende Weiterbildungsinfrastruktur, in der Berufsschulen zu regionalen Lernwerkstätten und Hochschulen zu Orten lebenslangen Lernens werden.



### Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland 1995–2015

R. DOBISCHAT; D. MÜNK; A. ROSENDAHL. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2019, 46 S. – URL: [www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL\\_Hintergrundstudie\\_Weiterbildungsfinanzierung1995-2015.pdf](http://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Hintergrundstudie_Weiterbildungsfinanzierung1995-2015.pdf) (Stand: 10.12.2019)

Politik, Wirtschaft und Wissenschaft verweisen seit Jahren auf die wachsende Bedeutung von Weiterbildung. Die Entwicklung der öffentlichen Weiterbildungsausgaben spiegelt dies jedoch nicht wider: Sie sind zwischen 1995 und 2015 um gerade einmal 4,8 Prozent gestiegen. In die anderen Bildungsbereiche hat der Staat im gleichen Zeitraum zwischen 41 Prozent und 150 Prozent mehr investiert. Zur Verwirklichung des Anspruchs »Lebenslanges Lernen für alle« ist mehr Engagement der öffentlichen Hand gefragt.

### Weiterbildungsförderung in Deutschland

I. PFEIFFER; D. DAUSER; S. GAGERN; T. HAUENSTEIN; I. KREIDER; M. WOLF. Nürnberg 2019, 26 S. (f-bb-Dossier 1/2019) – URL: [www.f-bb.de/fileadmin/PDFs-Publikationen/190805\\_f-bb-Dossier\\_WB.pdf](http://www.f-bb.de/fileadmin/PDFs-Publikationen/190805_f-bb-Dossier_WB.pdf) (Stand: 10.12.2019)

Das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung hat ausgewählte Weiterbildungsprogramme analysiert und systematisch gegenübergestellt. Die Publikation benennt die zentralen Hürden für Weiterbildungsbeteiligung und erörtert, wie die Weiterbildungsprogramme auf diese Hürden wirken. Sie enthält außerdem Vorschläge für die weitere Verbesserung der öffentlichen Weiterbildungsförderung.

### Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018

F. BILGER; A. STRAUß; BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF). Bonn 2019, 77 S. – URL: [www.bmbf.de/upload\\_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten\\_in\\_Deutschland\\_2018.pdf](http://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2018.pdf) (Stand: 10.12.2019)

Der AES-Trendbericht (Stand: Juli 2019) stellt die Ergebnisse des Adult Education Survey (AES) 2018 vor, mit dem das Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung erhoben wird. Die Studie enthält Daten zur Teilnahme an Weiterbildung, zu den wahrgenommenen Weiterbildungsaktivitäten und zu aktuellen Themen wie dem Einsatz digitaler Medien in der Weiterbildung.

### Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen.

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (BMAS); BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.). Berlin 2019 – URL: [www.bmbf.de/files/NWS\\_Strategiepapier\\_barrierefrei\\_DE.pdf](http://www.bmbf.de/files/NWS_Strategiepapier_barrierefrei_DE.pdf) (Stand: 10.12.2019)

Nationale Weiterbildungsstrategie der Bundesregierung: vgl. Seite 7 in diesem Heft.

### Prospektive Weiterbildung für Industrie 4.0

S. BARON; D.-N. PANTKE; AGENTUR ZUR FÖRDERUNG DER BERUFLICHEN WEITERBILDUNG IN DER METALL- UND ELEKTROINDUSTRIE BADEN-WÜRTTEMBERG E.V. (Hrsg.). Stuttgart 2019, 64 S. – URL: [www.agenturq.de/weiterbildung-4-0/](http://www.agenturq.de/weiterbildung-4-0/) (Stand: 10.12.2019)

Dieser Leitfaden für die betriebliche Praxis gibt Hinweise, wie Arbeitgeber Beschäftigte frühzeitig für die sich durch Industrie 4.0 verändernden Arbeitsanforderungen qualifizieren können. Das in den Partnerunternehmen erprobte Weiterbildungskonzept beinhaltet sieben ausführlich be-

schriebene Weiterbildungsmodule. Der Leitfaden bietet zudem Umsetzungsbeispiele zu jedem Modul (Ausbildung zur Lernprozessbegleitung, Arbeitsprozesswissen 4.0, Arbeiten mit virtuellen Räumen, Arbeiten mit Robotern, Technische Assistenzsysteme, Fernwartung/Fernsteuerung, Nutzung mobiler Endgeräte).

### Frauen der zweiten Generation nehmen am häufigsten an beruflichen Weiterbildungen teil

U. LEBER; H. LE QUANG; F. SCHREYER. Nürnberg 2019, 12 S. (IAB-Kurzbericht 19/2019) – URL: [doku.iab.de/kurzber/2019/kb1919.pdf](http://doku.iab.de/kurzber/2019/kb1919.pdf) (Stand: 10.12.2019)

Die Teilhabe an beruflicher Weiterbildung ist bislang ungleich auf Personengruppen verteilt. Das zeigt sich auch bei den Erwerbstätigen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund. Die höchste Teilnahmequote an Weiterbildung weisen mit 35 Prozent die abhängig erwerbstätigen Frauen der zweiten Generation auf. Sie sind meist gut qualifiziert und arbeiten oft in qualifizierten Angestelltenpositionen sowie in weiterbildungsintensiven Branchen wie dem Erziehungs- und Gesundheitsbereich und der öffentlichen Verwaltung. Solche Faktoren begünstigen die Teilhabe an Weiterbildung.

### Weiterbildungsbeteiligung, formale Qualifikation, Kompetenzausstattung und Persönlichkeitsmerkmale

T. KRUPPE; M. BAUMANN. Nürnberg 2019, 96 S. (IAB-Forschungsbericht 1/2019) – URL: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/Jahr/fb0119.pdf> (Stand: 10.12.2019)

Dieser Forschungsbericht enthält deskriptive Ergebnisse aus dem Projekt »Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland - Kompetenzausstattung, formale Qualifikation und Persönlichkeitsmerkmale«, das durch das BMBF gefördert wird. Betrachtet werden Auswertungen zur Weiterbildungsbeteiligung in verschiedenen Formen (formal, non-formal und informell). Außerdem wird die Gruppe der formal gering Qualifizierten nach verschiedenen soziodemografischen Merkmalen analysiert.

## BEITRÄGE IN ZEITSCHRIFTEN UND SAMMELBÄNDEN

### Weiterbildungspolitik in guter Verfassung?

Ausgabe 2/2019 der Zeitschrift weiter bilden. 58 S., 15,90 EUR – URL: [www.die-bonn.de/id/37069](http://www.die-bonn.de/id/37069) (Stand: 10.12.2019)

Die Weiterbildung ist ein Politikfeld, das im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen für wenig Streit sorgt. Doch gerade in der jüngeren Zeit gab es Änderungen der (gesetzlichen) Rahmenbedingungen und viele weitere Vorschläge, Konzepte und Impulse, die weitgehende Auswirkungen auf das System

der Erwachsenen- und Weiterbildung haben können. Die Ausgabe ist diesen neueren Entwicklungen der Weiterbildungspolitik gewidmet.

### Braucht Weiterbildung ein neues Narrativ?

Ausgabe 3/2019 des Online-Magazins denk-doch-mal – URL: <http://denk-doch-mal.de/wp/Ausgaben/03-19-lebensbegleitendes-lernen-braucht-weiterbildung-ein-neues-narrativ/> (Stand: 10.12.2019)

Weiterbildung ist widersprüchlich. Sie schwankt zwischen ökonomischen Anforderungen, der Notwendigkeit politischer Bildung und den Wünschen und Interessen einer breiten Persönlichkeitsbildung. Zugleich wird sie selbst zum Spielball weitreichender Ökonomisierung. Die Arbeitsbedingungen der in den Institutionen Beschäftigten sind häufig prekär. Aller politischen Bedeutungszuschreibung zum Trotz ist Weiterbildung von einer regulierten vierten Säule des Bildungswesens weit entfernt.

### Betriebliche Weiterbildung im Kontext von Industrie 4.0

T. RICHTER. IN: G. SPÖTTL; L. WINDELBAND (Hrsg.): Industrie 4.0: Risiken und Chancen für die Berufsbildung. wbv media, 2., überarb. Aufl. Bielefeld 2019, 47,90 EUR, ISBN 978-3-7639-6069-9, S. 291-309

In einer Studie für den bayrischen Arbeitgeberverband bayme vbm (2016) wurden der Stand der Firmenlösungen für Weiterbildung sowie die Angebote von Weiterbildungsanbietern im Kontext von Industrie 4.0 untersucht. Diese Angebote wurden erneut analysiert, um die Veränderungen von 2016 bis 2019 aufzuzeigen. Der Beitrag präsentiert die Ergebnisse und gibt Handlungsempfehlungen für Weiterbildungsmaßnahmen.

### Weiterbildungsanlässe und -barrieren von Arbeitnehmer/-innen verschiedener (weiterbildungs-) benachteiligter Gruppen

C. SIEGFRIED; E. WUTTKE; S. SEEBER. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 115 (2019) 2, S. 186–217

Ziel dieser Studie ist es, durch teilstrukturierte Interviews mit Personen, deren Weiterbildungsbeteiligung gering ist, die Hintergründe der Weiterbildungsteilnahme oder -nichtteilnahme zielgruppen- und branchenspezifisch zu erschließen.

*(Zusammengestellt von Karin Langenkamp und Markus Linten)*



Weitere Literaturhinweise finden Sie in der aktuellen Auswahlbibliografie:  
»Berufliche und betriebliche Weiterbildung«  
[www.bibb.de/de/14285.php](http://www.bibb.de/de/14285.php) (Stand: 10.12.2019)

# Berufswünsche geflüchteter Jugendlicher und junger Erwachsener

**Das System der beruflichen Bildung leistet einen erheblichen Beitrag zur Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Fluchthintergrund. Die meisten Bundesländer haben für diese Zielgruppe spezifische Vorbereitungsklassen mit dem Fokus auf Spracherwerb und berufliche Orientierung eingerichtet. Ziel der Bildungsgänge ist der Verbleib der Lernenden im Bildungssystem, im Idealfall der Beginn einer Ausbildung. Inwiefern sich dies mit den beruflichen Wünschen junger Geflüchteter deckt, untersucht dieser Beitrag am Beispiel des Regierungsbezirks Freiburg.**

## Bildungsentscheidungen, Bildungsaspirationen und Berufswünsche

Die Wahl des »richtigen« Bildungsgangs wird unter anderem von Bildungsaspirationen (Zielen) beeinflusst (vgl. BOUDON 1974). Für die Entwicklung von beruflichen Bildungsaspirationen benötigen junge Menschen zum einen Kenntnisse über das System der beruflichen Bildung und dessen verschiedene Bildungsgänge. Zum anderen müssen sie im Rahmen von beruflicher Orientierung Berufswünsche entwickeln, die zu ihren Interessen, ihren Fähigkeiten und ihrer Persönlichkeit passen. Das stellt geflüchtete junge Menschen vor Herausforderungen, da das Berufsprinzip und die duale Berufsausbildung spezifische Merkmale der beruflichen Bildung im deutschsprachigen Raum und in den Herkunftsländern zumeist nicht bekannt sind.

Bisherige Befunde zeigen, dass Migrantinnen und Migranten höhere Aspirationen, z. B. hinsichtlich des Schul-

abschlusses, haben und zwar sowohl in Relation zu ihren Leistungen als auch im Vergleich zu Einheimischen mit ähnlichen Leistungen (Aspiration-Achievement-Paradox; vgl. DOLLMANN 2017). Über die Aspirationen von Geflüchteten, insbesondere über ihre beruflichen Aspirationen, ist bislang kaum etwas bekannt. Diesem Defizit begegnet der vorliegende Beitrag mit der Präsentation von Befunden zu den Berufswünschen geflüchteter junger Menschen (vgl. Infokasten).

## Berufswünsche junger Geflüchteter

Die Frage nach den Berufswünschen beantworteten zum ersten Befragungszeitpunkt insgesamt 407 Geflüchtete. 40 Prozent (n = 164) hatten (noch) keinen Berufswunsch, 60 Prozent (n = 243) gaben in einem offenen Format einen Berufswunsch an. Die Bandbreite der Antworten reichte von »aerospace engineer« (Luft- und Raumfahrttechnik) bis »Zimmermann« und umfasste etwa

100 verschiedene Kategorien, wobei auf die zehn häufigsten Berufswünsche 46 Prozent der Nennungen entfallen. Die häufigsten Berufswünsche Friseur/-in, Kraftfahrzeugmechatroniker/-in, Elektroniker/-in, Koch/Köchin sowie Maler/-in und Lackierer/-in decken sich mit Befunden von KROLL/UHLY (2018, S. 43) zu den am stärksten besetzten Ausbildungsberufen ausländischer Auszubildender mit einer Staatsangehörigkeit eines Asylherkunftslandes im Jahr 2017. Ebenfalls attraktiv erscheint eini-

### Datengrundlage

Die über das Netzwerk Bildungsforschung der Baden-Württemberg-Stiftung finanzierte Studie Refugees and their early Integration in Society and Education (RISE-Studie) untersucht vielfältige Aspekte der Integration junger Geflüchteter mittels einer Primärdatenerhebung unter Schüler/-innen der Vorbereitungsklasse VABO (Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen) im Regierungsbezirk Freiburg. Die Datenerhebung erfolgte in den Schulen onlinebasiert in den Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Arabisch, Persisch, Paschtu und Tigrinya. Insgesamt konnten zum ersten Befragungszeitpunkt (t1: Mai bis Juli 2017) 635 Schüler/-innen in 60 Klassen in 22 beruflichen Schulen befragt werden. Der Männeranteil lag bei 79 %. Die Schüler/-innen waren im Durchschnitt 18,9 Jahre alt (SD = 2.58). Sie kamen vorrangig aus Syrien (30 %) und Afghanistan (24 %), aber auch aus dem Irak (9 %), aus Gambia (8 %), Eritrea (6 %) und weiteren Ländern (23 %). An der zweiten Erhebung (t2: März bis August 2018) nahmen 333 Geflüchtete erneut teil (52 % Wiederbefragungsquote; Längsschnitt-Sample).

Aufgrund des Umfangs des Fragebogens und einer in einigen Fällen sehr langen Bearbeitungsdauer der Geflüchteten konnten nicht alle den Fragebogen vollständig bearbeiten. Dies erklärt das reduzierte n bei den Auswertungen.

Weitere Informationen zur RISE-Studie: [www.rise-study.com](http://www.rise-study.com)



**ELISABETH MAUÉ**  
Dr., wiss. Mitarbeiterin,  
Universität Konstanz  
elisabeth.mae@uni-  
konstanz.de



**STEPHAN SCHUMANN**  
Prof. Dr., Universität Konstanz  
stephan.schumann@  
uni-konstanz.de

gen Geflüchteten der Bereich Gesundheit und Pflege, wie die Berufswünsche Arzt/Ärztin, Krankenpfleger/-in und Altenpfleger/-in verdeutlichen. Dieser Bereich wird bei Betrachtung aller genannten Berufswünsche von Frauen stärker favorisiert als von Männern. Darüber hinaus geben viele Geflüchtete handwerkliche Berufe an (40 % aller Nennungen), die bei Männern beliebter sind als bei Frauen (47 % zu 24 %). Die meisten Berufswünsche der Geflüchteten erfordern einen Ausbildungsabschluss. Demnach streben 75 Prozent einen Beruf an, der durch eine Ausbildung erlernbar ist. Lediglich 20 Prozent möchten einen Beruf ergreifen, der ein Studium voraussetzt, z. B. Arzt/Ärztin und Informatiker/-in (nicht jedoch Fachinformatiker/-in). Der direkte Einstieg in den Arbeitsmarkt durch die Ausübung einer Hilfstätigkeit scheint für die Geflüchteten keine Option zu sein (5%). Bei einer geschlechtergetrennten Betrachtung zeigt sich, dass Frauen fast doppelt so oft wie Männer (30 % zu 16 %) Berufswünsche äußern, die ein Studium voraussetzen. Demgegenüber liegt bei Männern der Anteil, die einen Ausbildungsberuf favorisieren, höher (79 % zu 64 %).

### Veränderung der Berufswünsche junger Geflüchteter

Unter Rückgriff auf die Daten derjenigen, die zu beiden Befragungszeitpunkten teilgenommen haben, ergeben sich Veränderungen hinsichtlich der Berufswünsche. Zum einen unterscheiden sich die häufigsten Berufswünsche dieser Teilgruppe von denen des gesamten Samples zum ersten Befragungszeitpunkt (t1) (vgl. Tab. 1). Zum anderen verändern sich die Berufswünsche innerhalb der Teilgruppe (Längsschnitt-Sample) zwischen den beiden Befragungszeitpunkten (vgl. Tab. 2). Über die Zeit verändern sich die Berufswünsche der Geflüchteten sowohl innerhalb der häufigsten Berufe (z. B. deutlicher Rückgang der Nennungen bei Arzt/Ärztin oder Zunahme bei

Tabelle 1

#### Häufigste Berufswünsche junger Geflüchteter (Mai–Juli 2017, gesamtes Sample)

Berufswünsche	n	Prozent
Friseur/-in	20	8,2
Arzt/Ärztin	18	7,4
Kraftfahrzeugmechatroniker/-in	18	7,4
Elektroniker/-in	16	6,6
Krankenpfleger/-in	8	3,3
Altenpfleger/-in	7	2,9
Koch/Köchin	7	2,9
(Fach-)Informatiker/-in	6	2,5
Mechaniker/-in	6	2,5
Maler/-in und Lackierer/-in	5	2,1
Anderer Berufswunsch	132	54,3
<b>Gesamt</b>	<b>243</b>	<b>100</b>

Tabelle 2

#### Häufigste Berufswünsche junger Geflüchteter zu beiden Befragungszeitpunkten

Berufswünsche*	t1 Mai–Juli 2017		t2 März–August 2018	
	n	Prozent	n	Prozent
Arzt/Ärztin	14	10,8	3	2,5
Kraftfahrzeugmechatroniker/-in	9	6,9	9	7,5
Elektroniker/-in	8	6,2	6	5,0
Altenpfleger/-in	6	4,6	3	2,5
Friseur/-in	6	4,6	5	4,2
(Fach-)Informatiker/-in	4	3,1	3	2,5
Krankenpfleger/-in	4	3,1	6	5,0
Maler/-in und Lackierer/-in	2	1,5	6	5,0
Verkäufer/-in	2	1,5	6	5,0
Koch/Köchin	2	1,5	4	3,3
Anlagenmechaniker/-in	1	0,8	4	3,3
Anderer Berufswunsch	72	55,4	65	54,2
<b>Gesamt</b>	<b>130</b>	<b>100</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

\* Berücksichtigt sind nur Berufe mit vier oder mehr Nennungen zu mindestens einem Befragungszeitpunkt.

Krankenpfleger/-in) als auch zwischen den Berufen. Beliebt sind beim zweiten Zeitpunkt beispielsweise die Berufe Maler/-in und Lackierer/-in oder Verkäufer/-in, die bei der ersten Befragung verhältnismäßig selten genannt wurden. Mit den Veränderungen bei den Berufswünschen geht auch eine Verschiebung der Abschlüsse einher, die diese Berufswünsche erfordern. Zum ersten Befragungszeitpunkt waren 69 Prozent der Berufswünsche mittels einer Ausbildung und 26 Prozent mittels eines Studiums realisierbar (Hilfsarbeiten: 5%). Zum zweiten Befragungszeitpunkt lag der Anteil an Berufswünschen mit Ausbildung bei 86 Prozent und mit Stu-

dium bei lediglich elf Prozent (Hilfsarbeiten: 3%).

### Realisierbarkeit der Berufswünsche junger Geflüchteter

Trotz der großen Differenzen zwischen der beruflichen Bildung in Deutschland und im Herkunftsland der jungen Geflüchteten sowie der verhältnismäßig kurzen Zeit, die sie zum ersten Befragungszeitpunkt im System der beruflichen Bildung verbracht hatten (die meisten waren in ihrem ersten oder zweiten Schuljahr in Deutschland), gaben 60 Prozent der Befragten einen Berufswunsch an. Die genannten Be-

rufe weisen eine enorme Bandbreite auf, was darauf schließen lässt, dass diese Gruppe einen (ersten) Einblick in das System der beruflichen Bildung erhalten hat. Damit ist ein Ziel der Vorbereitungsklasse – die berufliche Orientierung – zumindest teilweise erreicht. Offen ist, wie die Chancen stehen, dass die Geflüchteten ihre Berufswünsche realisieren können. Unabhängig von individuellen Voraussetzungen dürfte dies denjenigen leichter fallen, deren Berufswünsche sich nicht mit den beliebtesten Ausbildungsberufen von einheimischen Jugendlichen decken (vgl. KROLL/UHLY 2018), sodass sie mit diesen nicht um Ausbildungsplätze konkurrieren müssen. Dies trifft etwa auf Berufswünsche im Bereich Gesundheit/Erziehung/Soziales zu. Zudem spielt die Zahl an offenen Ausbildungsplätzen eine Rolle, was die Realisierung von Aspirationen in Berufen mit Besetzungsproblemen und damit im Handwerk begünstigt (vgl. BIBB 2019, S. 23). Da die befragten Geflüchteten vorrangig einen Hauptschulabschluss anstreben (hier nicht dargestellt), erscheinen die Berufswünsche, die eine berufliche Ausbildung erfordern, einfa-

cher und schneller umsetzbar als Berufe, für die ein Studium zu absolvieren ist. Die Zunahme der über eine berufliche Ausbildung realisierbaren Berufswünsche vom ersten zum zweiten Befragungszeitpunkt lässt vermuten, dass die Geflüchteten dies erkannt haben und ihre (ggf. zu hohen) Berufsaspirationen entsprechend anpassen. Dies könnte aber auch auf weitere Faktoren zurückzuführen sein, bspw. auf

- Beratungen innerhalb der Schule durch Lehrpersonen oder Schulsozialarbeiter/-innen,
- erste Berufserfahrungen im Rahmen von Praktika und Nebenjobs oder

- schulische Schwierigkeiten aufgrund von mangelnden Sprachkenntnissen oder Lücken in der Bildungsbiografie, die das erfolgreiche Absolvieren eines Studiums unrealistischer erscheinen lassen.

Auch wenn sich möglicherweise nicht jeder Berufswunsch der Geflüchteten umsetzen lässt, ist davon auszugehen, dass die Zahl der ausländischen Anfänger/-innen in Ausbildung weiter steigen wird (vgl. DIONISIUS/OEYNSHAUSEN/NEISES 2019). ◀

#### LITERATUR

BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2019

BOUDON, R.: Education, Opportunity, and Social Inequality – Changing Prospects in Western Society. New York 1974

DIONISIUS, R.; OEYNSHAUSEN, S.; NEISES, F.: Immer mehr Geflüchtete in Berufsausbildung – Welche Zahlen sind richtig? In: BWP 48 (2019) 1, S. 4–5 – URL: [www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/9604](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/9604) (Stand: 18.11.2019)

DOLLMANN, J.: Ethnische Bildungsungleichheiten. In: BECKER, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden 2017, S. 487–510

KROLL, S.; UHLY, A.: Ausländische Auszubildende in der dualen Berufsausbildung: Einmündung und Ausbildungserfolg. Eine Analyse auf Basis der Berufsbildungsstatistik mit besonderer Betrachtung der Staatsangehörigkeiten der zugangsstärksten Asylherkunftsländer. Bonn 2018

Anzeige

## Erwartungen von Geflüchteten an den Ausbildungsberuf



### Kurzdarstellung von Ergebnissen aus der BA/BIBB-Fluchtmigrationsstudie

Welche Aspekte sind für Geflüchtete bei der Wahl eines Ausbildungsberufs besonders wichtig?

- ▶ gute Arbeitsmarktchancen und Karriereperspektiven
- ▶ intrinsische Motive: interessante Tätigkeiten, mit Menschen zusammenarbeiten, anderen Menschen helfen

Preprint 12 S., Bonn 2019

**Kostenloser Download:**  
<https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-184157>

# Wie empfinden betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder den Umgang mit Heterogenität der Lernenden?

**Emotionen spielen im Rahmen der Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion eine wichtige Rolle, werden aber in der Praxis und Wissenschaft kaum beachtet. Dieser Beitrag beleuchtet, welche Gefühle Ausbilder/-innen im Umgang mit Auszubildenden in zunehmend heterogenen Lerngruppen haben.**

## Emotionen in der Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion

Ausbilder/-innen sind in der Interaktion mit Auszubildenden in besonderem Maße gefordert, eigene Gefühle und die Gefühle der Auszubildenden zu erkennen, einzuordnen sowie damit angemessen umzugehen (vgl. BREHM 2001). Dies trägt wesentlich zu einer angenehmen und produktiven Lern- und Arbeitsatmosphäre bei. Im Sinne objektgerichteter, unwillkürlich ausgelöster gefühlsbetonter Reaktionen (vgl. ROTHERMUND/EDER 2011) wirken Emotionen auf das Verhalten und Wohlbefinden der Ausbilder/-innen, auf ihre Interaktion mit den Auszubildenden und damit schließlich auch auf den Ausbildungserfolg (vgl. HAGENAUER/HASCHER 2018 für Lehreremotionen). Wissen über Ausbilderemotionen und ihre Kontextspezifika ist daher notwendig, um das Ausbildungspersonal im Umgang mit eigenen Emotionen angemessen fördern zu können. Dies scheint gerade angesichts einer wachsenden Heterogenität von Auszubildenden bedeutsam. Anzunehmen ist, dass der Umgang mit heterogenen Lerngruppen für das Ausbildungspersonal eine Herausforderung darstellt, die schnell zur Überforderung werden und mit negativen

Emotionen verbunden sein kann, was sich wiederum negativ auf das Wohlbefinden der Ausbilder/-innen sowie ihr Verhältnis zu den Auszubildenden auswirkt. Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag folgenden Fragen nach:

1. Wie empfinden Ausbilder/-innen den Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden?
2. Welche Rolle spielen dabei ausgewählte situative Faktoren und personale Merkmale der Ausbilder/-innen?

Der Beitrag stellt einen Ausschnitt aus einer explorativen Interviewstudie zu subjektiven Sichtweisen betrieblicher Ausbilder/-innen auf Heterogenität von Auszubildenden dar. Die vorgestellten Ergebnisse basieren auf zwölf qualitativen Interviews (vgl. Infokasten).

## Gemischte Gefühlslagen – doch tendenziell positiv

Das Spektrum an Emotionen, das die Ausbilder/-innen äußern, ist vielfältig. Auf die Frage, wie sie den Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden empfinden, berichten fünf der zwölf Befragten über positive Emotionen im Sinne von Freude im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden. Eine

erfahrene Ausbilderin sagt beispielsweise: »Das macht mir Spaß. ... Also ich habe dadurch keinen Stress. Also ich fühle mich nicht schlecht dabei.«

Drei Ausbilder/-innen schildern negative Emotionen in Form von Ärger oder Verunsicherung. Ein Ausbilder in einem Großhandel berichtet davon, wie er sich ärgert, wenn er einigen Auszubildenden, die sich keine Mitschriften machen, Dinge mehrfach erläutern muss: »Da bin ich auf Brass, da bin ich verrückt. Ich versuche mir das nicht anmerken zu lassen. Aber ich bin dann ... weil mich das aufregt.« Ein junger, unerfahrener Ausbilder äußert Verunsicherung dahingehend, wie er mit Unterschieden zwischen den Auszubildenden umgehen soll. Auf die Frage, wie er seine Gefühle in dieser Situation beschreiben würde, sagt er, er sei verunsichert und ergänzt: »Also ich bin mir dann immer

### Methodik der Studie

**Datenerhebung:** leitfadengestützte Interviews

**Stichprobe:** Zwölf Ausbilder/-innen sächsischer Betriebe, die in kaufmännischen Ausbildungsberufen ausbilden. Darunter:

- acht mit weniger als zehn Jahren Ausbildererfahrung und vier mit mindestens zehn Jahren Erfahrung,
- sechs Ausbilder/-innen mit nachgewiesener arbeits- und berufspädagogischer Qualifikation nach AEVO,
- fünf, die als Ausbilder/-in bestimmt worden sind, drei, die Ausbilderaufgaben freiwillig übernommen haben, zwei, die zufällig zu Ausbilderaufgaben gekommen sind (Hinweis: die restlichen zwei Ausbilder/-innen haben dazu keine Angaben gemacht).

**Datenauswertung:** inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse mit vier Kategorien: positive Emotionen, negative Emotionen, gemischte Emotionen, keine Emotionen



**JANA FÖRSTER-KUSCHEL**  
Wiss. Mitarbeiterin,  
TU Dresden  
jana.foerster-kuschel@  
tu-dresden.de



**BÄRBEL FÜRSTENAU**  
Prof. Dr., TU Dresden  
baerbel.fuerstenau@  
tu-dresden.de



nicht so ganz bewusst, ob ich das so rüberbringe, ob die Azubis das so wirklich wahrnehmen, wie ich das mir gedacht habe.«

Ebenfalls drei Ausbilder/-innen äußern ambivalente Gefühle im Umgang mit heterogenen Lerngruppen. So sagt beispielsweise eine Ausbilderin: »Also es belastet mich auch manchmal. Wenn man eben selber viel zu tun hat und muss trotzdem gucken, was macht der Auszubildende. Aber alles in allem macht mir das Riesenspaß.«

Ein Ausbilder gibt an, dass es ihm gleichgültig sei, ob er einen guten oder schlechten Auszubildenden betreut. Diese Aussage wurde als »keine Emotion« kategorisiert.

## Die Bedeutung von situativen und personalen Merkmalen

Welche Rolle personale Merkmale (Ausbildererfahrung oder eine arbeits- und berufspädagogische Qualifikation) und situative Faktoren (hier: der Anlass für die Übernahme von Ausbilderaufgaben) dabei spielen, wie Ausbilder/-innen den Umgang mit Heterogenität empfinden, veranschaulicht die Tabelle. Es werden dabei nur die mehrfach angesprochenen Kategorien betrachtet. Angesichts unterschiedlich großer Teilgruppen sind zudem Prozentwerte angegeben. Differenzen von mehr als 30 Prozentpunkten werden dabei als nennenswerte Unterschiede aufgefasst.

Es zeigt sich, dass Ausbilder/-innen, die über mindestens zehn Jahre Ausbildererfahrung verfügen, keine negativen Emotionen im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden schildern. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass sich mit größerer Erfahrung Ängste verringern (vgl. FRENZEL/GÖTZ 2007 für Lehreremotionen). Interessant ist auch, dass Befragte, die freiwillig Ausbilderaufgaben übernommen haben, ebenfalls über keine negativen Emotionen berichten. Diese Ausbilder/-innen stehen vermutlich ihrer Aufgabe und den damit verbundenen Herausforderungen weniger negativ gegenüber

Tabelle

### Emotionales Empfinden in Abhängigkeit von personalen Merkmalen und situativen Faktoren

Merkmale	Anzahl der Nennungen von ...*	positiven Emotionen	negativen Emotionen	gemischten Emotionen
Ausbildererfahrungen	< 10 Jahre (n = 7)	3 (43 %)	3 (43 %)	1 (14 %)
	≥ 10 Jahre (n = 4)	2 (40 %)	0 (0 %)	2 (40 %)
Arbeits- und berufspädagogische Qualifikation gem. AEVO	ja (n = 6)	3 (50 %)	1 (17 %)	2 (33 %)
	nein (n = 5)	2 (33 %)	2 (33 %)	1 (17 %)
Anlass für die Übernahme von Ausbilderaufgaben**	verpflichtet worden (n = 5)	2 (40 %)	2 (40 %)	1 (20 %)
	freiwillig übernommen (n = 2)	1 (33 %)	0 (0 %)	1 (33 %)
	zufällig (n = 2)	1 (50 %)	1 (50 %)	0 (0 %)

\* Kategorie »keine Emotionen« nicht abgebildet (n = 1)

\*\* Zwei Fälle ohne Angabe

als jene, die zur Übernahme von Ausbilderaufgaben verpflichtet wurden. Erstaunlich ist jedoch, dass es für das emotionale Empfinden im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden keinen Unterschied zu machen scheint, ob die Ausbilder/-innen über eine arbeits- und berufspädagogische Qualifikation gemäß AEVO verfügen oder nicht.

### Anregungen für weitere Forschung

Die vorgestellten Ergebnisse geben erste, eher exemplarische Einblicke zum Gegenstand, die zu weiterer Forschung anregen könnten. Entgegen der Annahme schildern die befragten Ausbilder/-innen überwiegend *positive Emotionen* im Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen. Dabei zeigen sich keine großen Unterschiede im Zusammenhang mit den betrachteten Merkmalen. Dies ist mit Blick auf das Wohlbefinden der Ausbilder/-innen sowie die Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion positiv zu bewerten. Demgegenüber wird von *negativen Emotionen* tendenziell häufiger von Befragten mit weniger Ausbildererfahrung berichtet. Diese Ausbilder/-innen sollten daher besonders im Umgang mit heterogenen Lerngruppen unterstützt werden. Ferner deutet sich an, dass Beschäftigte, die Ausbilderaufgaben freiwillig übernehmen, über weniger bzw.

keine negativen Emotionen berichten. Dies unterstreicht die Bedeutung, dass bei der Vergabe von Ausbilderaufgaben auf Freiwilligkeit gesetzt werden sollte. Bezüglich des überraschenden Ergebnisses, dass sich Ausbilder/-innen mit und ohne arbeits- und berufspädagogische Qualifikation bezüglich des emotionalen Erlebens im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden in der untersuchten Gruppe nicht unterscheiden, gilt es entsprechende Gründe zu eruieren. Es könnte z. B. untersucht werden, inwieweit emotionales Erleben im Ausbildungsgeschehen allgemein, die Wahrnehmung von eigenen Gefühlen sowie ein adäquater Umgang mit ihnen im Rahmen der Ausbildung nach AEVO thematisiert werden. ◀

### LITERATUR

- BREHM, M.: Emotionen in der Arbeitswelt. Theoretische Hintergründe und praktische Einflussnahme. In: Arbeit 3 (2001) 10, S. 205–218
- FRENZEL, A. C.; GÖTZ, T.: Emotionales Erleben von Lehrkräften beim Unterrichten. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 21 (2007) 3/4, S. 283–295
- HAGENAUER, G.; HASCHER, T.: Bedingungsfaktoren und Funktionen von Emotionen von Lehrpersonen im Unterricht. In: Unterrichtswissenschaft 46 (2018) 2, S. 141–164
- ROTHERMUND, K.; EDER, A. B.: Allgemeine Psychologie. Emotion und Motivation. Wiesbaden 2011

# Digitale Bauwerksinformationsmodelle in der überbetrieblichen Ausbildung

## Ergebnisse aus dem bundesweiten Pilotprojekt BAU'S MIT BIM

**Von Oktober 2016 bis Juni 2019 hat der Bau Bildung Sachsen e.V. das Pilotprojekt »Verknüpfung der Stufenausbildung in der Bauwirtschaft mit der Methode des Building Information Modeling« umgesetzt. Zentrales Element ist eine digitale Modellsiedlung mit Fachmodellen zur erkenntnisunterstützten Visualisierung von Lehrgangsaufgaben. Der Beitrag informiert über den Stand sowie die Herausforderungen bei der Einführung digitaler Bauwerksinformationsmodelle als Methode in die überbetriebliche Ausbildung (ÜBA).**

### Veränderungen durch Informatisierung und Digitalisierung

In der Bauwirtschaft finden sich innovative Ansätze insbesondere in den Bereichen des nachhaltigen Bauens sowie der Informatisierung und Digitalisierung. Informations- und Kommunikationstechnologien kommen in verschiedenen Bereichen zum Einsatz (vgl. KOELZER/RANKE 2014, S. 38):

- in der Vermessung, Planung und Konstruktion,
- in der Vorstrukturierung und Kontrolle betrieblicher Abläufe sowie
- als Kommunikationsinstrument.

Building Information Modeling (BIM) ist vor diesem Hintergrund als eine zukunftsweisende Technologie hervorzuheben. Im BIM-Modell werden alle baubezogenen Daten beginnend mit der Planung digital erfasst, miteinander vernetzt und der gesamten Bauausführung zugrunde gelegt. Die grafischen und nicht-grafischen Informationen können in der Folge zweckbezogen und differenziert verarbeitet und repräsentiert werden. Da alle am Bau beteiligten Unternehmen auf das gleiche Datenmodell zugreifen, sind sowohl der verlustfreie Datenaustausch als auch der direkte Zugang zu allen Änderungen sichergestellt.

Das BIM-Modell ist somit ein Instrumentarium, das die Arbeit der Planer/-innen, der Ingenieurinnen und Ingenieure sowie der Handwerker/-innen einschließlich der Kommunikation zwischen ihnen verbessert. Allerdings steht eine vollständige Durchdringung des Bauhandwerks in Deutschland noch aus.

### Mehrwert von digitalen Bauwerksmodellen in der ÜBA

Ein wesentliches Problem berufsbezogener Bildung besteht darin, dass Arbeitsaufgaben und -situationen in der Baubranche schwer darstellbar bzw. simulierbar sind. Es handelt sich um spezifische, meist komplexe, gewerkeübergreifende Situationen, deren Charakterisierung durch das gesamte Bauumfeld fundiert wird. Eine Darstellung derartiger Situationen mit Bildern und Texten führt dazu, dass die Arbeitswirklichkeit nicht oder nur schwer wiederzuerkennen ist (vgl. SCHULZ VON THUN 1981, S. 44) und daher zusätzliche kognitive Verstehens- und Verarbeitungsprozesse erforderlich sind (vgl. SCHNOTZ/BANNERT 1999, S. 80). Daher sind realitätsnahe Repräsentationsformen nötig, die an den Gewohnheiten der Fachkräfte anknüpfen und den Zugang zur simulierten Arbeitswelt

und letztendlich den Arbeitsaufgaben und -situationen unterstützen. Mit einem BIM-Modell und seinen Darstellungsoptionen können Bauwerke und damit die berufliche Arbeitswelt wirklichkeitsnah abgebildet werden. Dies ermöglicht, Lern- und Arbeitsaufgaben direkt und leicht zugänglich zu machen, womit ein niedrigrschwelliger Zugang zu einem zentralen Arbeitsmittel der zukunftsweisenden »ganzheitlichen Arbeitsmethode« BIM (OPITZ/SCHERER 2014, S. 15) in der ÜBA entsteht.

Um die Nutzung zu ermöglichen, sind technische Rahmenbedingungen ebenso zu gewährleisten wie die Qualifizierung des Ausbildungspersonals.

### Technische Anforderungen für die Umsetzung in der Ausbildungshalle

Für die Umsetzung in der Ausbildungshalle eines Überbetrieblichen Ausbildungszentrums (ÜAZ) ist eine Grundausstattung an technischen Endgeräten sowie Programmen erforderlich, die über eine Netzwerkinfrastruktur miteinander verbunden sind. Hierzu zählen ein interaktiver Touchscreen mit PC-Workstation für das Ausbildungspersonal und Tablet-PCs für die Auszubildenden.

Über den interaktiven Touchscreen wird eine Modellsiedlung dargestellt. Mit einer BIM-Viewer-Anwendung inszenieren die Ausbilder/-innen die



**SVEN BÖTTCHER**  
Bau Bildung Sachsen e.V.,  
Dresden  
s.boettcher@bau-bildung.de

Lern- und Arbeitsaufgaben für die Auszubildenden. Dafür heben sie im Viewer die relevanten Bauteile/-elemente des Modells hervor, hängen den (Kunden-) Arbeitsauftrag an, verknüpfen bei Bedarf Zusatzinformationen und stellen diese den Auszubildenden zur Aufgabebearbeitung zur Verfügung. Die Aufgaben werden auf den Azubi-Tablets bereitgestellt, auf denen der (Kunden-) Arbeitsauftrag bauteilgebunden angezeigt wird.

Die immer noch im Mittelpunkt stehende bauhandwerkliche Herstellung des Bauteils oder der Baugruppe erfolgt auf der Grundlage der verfügbaren Daten, Werte und Beschreibungen, die über den BIM-Viewer bspw. durch Messen am virtuellen Modell verfügbar sind. Nach der Realisierung des Bauprodukts wird ein Soll-Ist-Vergleich mit dem Modell durchgeführt. Abweichungen werden zwischen Ausbildungspersonal und Auszubildenden besprochen, dokumentiert sowie im Gesamtergebnis bewertet.

Der Ersteinsatz der beschriebenen digitalen Medien in den etablierten Lehr- und Lernprozessen der ÜBA stellt für das pädagogische Personal nicht nur einen Wandel in der Lehr- und Lernkultur dar, sondern bricht mit ihrer gewohnten Arbeitswelt. Deshalb ist eine Grundlagenschulung wichtig, um die notwendige Medienkompetenz beim Ausbildungspersonal zu entwickeln.

### Grundlagenschulung für die Qualifizierung des Ausbildungspersonals

Die Qualifizierung des Ausbildungspersonals erfolgt in einem betreuten Lern-Szenario als Präsenzveranstaltung. Die Schulung besteht im Wesentlichen aus vier Teilen:

1. Der Einstieg erfolgt mit einem kurzen Impulsvortrag zur BIM-Arbeitsmethode und den bereits etablierten und in Zukunft zu erwartenden Veränderungen für den Baustellenalltag.
2. Hier steht die Vorstellung der notwendigen Hard- und Software im

#### BAU'S-MIT-BIM

Die als Projektergebnis vorliegende BAU'S-MIT-BIM-Modellsiedlung wird interessierten Bildungsstätten als Download bereitgestellt:

[www.bau-bildung.de/projekte/nationale-projekte/baus-mit-bim/modellsiedlung/](http://www.bau-bildung.de/projekte/nationale-projekte/baus-mit-bim/modellsiedlung/)

Auf dieser Seite finden sich auch weitere Informationen und Kontaktdaten für Fragen zum Konzept und der Schulung für Ausbildungspersonal.

Vordergrund, wobei die digitalen Endgeräte im Hinblick auf Eigenschaften, Inbetriebnahme, Pflege und technisches Betreuungskonzept ausführlich besprochen werden. Mit dem Ziel, dem Ausbildungspersonal von Beginn an Sicherheit zu vermitteln, werden Ansprechpersonen und Zuständigkeiten für die technischen Rahmenbedingungen definiert.

3. Modellsiedlung und Viewer-Software werden vorgestellt. Ausgehend von einem anschaulichen Nutzungsszenario, das die Möglichkeiten von Modell, Viewer und Endgeräten für das Ausbildungspersonal aufzeigt, wird das betreute Lern-Szenario gestartet und durch einen Leitfaden begleitet.
4. Das theoretische Wissen wird durch die Teilnehmer/-innen in der Konzeption und Präsentation praktischer Anwendungsaufgaben individuell reflektiert, damit vertieft und verfügbar gemacht. So lernt das Ausbildungspersonal, die mediendidaktischen Modelle und Technologien (BIM) in der Ausbildungstätigkeit anzuwenden. Beispielsweise erproben die Ausbilder/-innen den Einsatz der BIM-Anwendung zur Inszenierung einer handlungsorientierten Arbeitsaufgabe, stellen diese ihren Kolleginnen und Kollegen vor und reflektieren sie im Anschluss daran.

Das Feedback der Ausbilder/-innen war nach den ersten Grundlagenschulungen durchgehend positiv, insbesondere hinsichtlich des Mehrwerts bei der

Anwendung. Gleichzeitig gab es Anregungen, die Modelle noch fachspezifisch weiterzuentwickeln, z. B. weitere Informationen zu visualisieren, die sich teilweise schon in den Datensätzen verbergen. Somit ergeben sich zusätzliche Forschungs- und Entwicklungsbedarfe, um eine flächendeckende Nutzung zu ermöglichen.

### Ausblick

Bisher wurden nur drei zweijährige Ausbildungsberufe aus den Bereichen Tief-, Hoch- und Ausbau mit entsprechenden Fachmodellen in einer Modellsiedlung berücksichtigt. Eine flächendeckende Nutzbarkeit bedarf einer Erweiterung auf alle 19 Bauhauptberufe. Aus methodisch-didaktischer Sicht ist es notwendig, dass ein digitales Bauwerksinformationsmodell zum Einsatz im Bildungskontext weiter differenziert wird, was über die konventioneller BIM-Modelle, wie sie bereits heute angewendet werden, hinausgeht. Erforderlich wären Modelle, die einem Bauplan für die bauhandwerkliche Ausführung gleichkommen und dabei die Vorgaben aktueller Normen und technischer Richtlinien widerspiegeln. ◀



Abbildung zum Beitrag als Download unter

[www.bwp-zeitschrift.de/10860](http://www.bwp-zeitschrift.de/10860)

### LITERATUR

KOELZER, T.; RANKE, H.: Informatisierung in der Baufacharbeit. In: BAG Report 16 (2014) 2, S. 38–44

OPITZ, F.; SCHERER, R.: Wie entsteht ein BIM-Modell? In: Proceedings. Fachkonferenz Bauinformatik – Baupraxis, BIM für das Handwerk. Dresden 2014, S. 15–22

SCHNOTZ, W.; BANNERT, M.: Strukturaufbau und Strukturinterferenz bei der multimedial angeleiteten Konstruktion mentaler Modelle. In: WACHSMUTH, I.; JUNG, B. (Hrsg.): KogWis99. Proceedings. 4. Fachtagung der Gesellschaft für Kognitionswissenschaft. Bielefeld 1999, S. 79–85

SCHULZ VON THUN, F.: Miteinander reden. Bd. 1: Störungen und Klärungen. Reinbek bei Hamburg 1981

# Neuordnung des IT-Weiterbildungssystems: Optionen auf unterschiedlichen Ebenen

**Das 2002 etablierte IT-Weiterbildungssystem (IT-WBS) stößt trotz innovativer Ansätze bis heute in der Praxis auf verhaltene Nachfrage. Vor dem Hintergrund der modernisierten IT-Ausbildungsberufe und der gesetzlichen Festlegung des dreistufigen Fortbildungsmodells im neuen Berufsbildungsgesetz werden im Beitrag Ansatzpunkte für eine Neuordnung diskutiert.**

## Innovatives Konzept

Das IT-WBS bietet einschlägig Ausgebildeten sowie Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern mit seinen drei aufeinander aufbauenden Fortbildungsabschlüssen

- IT-Spezialist/-in (14 Profile) – DQR Niveau 5
- Operative/-r Professional (4 Profile) – DQR Niveau 6
- Strategische/-r Professional (2 Profile) – DQR Niveau 7

attraktive Entwicklungsmöglichkeiten. Damit existiert eine zu den akademischen Abschlüssen formal gleichwertige Alternative innerhalb des Berufsbildungssystems.

Das dreistufige Konzept findet sich nun auch in der Neuregelung der Fortbildungsstufen im novellierten BBiG. In den Erläuterungen zum Gesetzesentwurf wird betont, »mit transparenten beruflichen Fortbildungsstufen und mit eigenständigen und attraktiven Abschlussbezeichnungen« zur »Stärkung und Weiterentwicklung der »höherqualifizierenden« Berufsbildung« beitragen zu wollen (BMBF 2019, S. 1).

Die Absolventenzahlen im IT-WBS bieten in dieser Hinsicht jedoch wenig

Anlass zu Optimismus. Nennenswerte Abschlüsse werden bisher lediglich auf der Stufe der Operativen Professionals erreicht. Mit durchschnittlich 600 Absolventinnen und Absolventen pro Jahr bleiben aber auch diese Zahlen hinter den Erwartungen und Möglichkeiten zurück. Die Gründe dafür sind vielfältig: Zum einen ist das IT-WBS nach wie vor relativ unbekannt, zum anderen konkurriert es mit hochschulischen Abschlüssen und einer unüberschaubaren Landschaft von IT-Herstellerzertifikaten, die es eigentlich durch bundeseinheitliche Abschlüsse zurückdrängen wollte.

Gleichwohl ist das Potenzial vorhanden: Die Nachfrage nach IT-Fachkräften ist ungebrochen, die Anzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge in den IT-Berufen ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Allein der Ausbildungsberuf Fachinformatiker/-in ist mit fast 14.800 Neuabschlüssen unter die ersten zehn am häufigsten gewählten Ausbildungsberufe aufgerückt.\*

Angesichts des Starts der modernisierten IT-Berufe zum 01.08.2020 und der gesetzlichen Verankerung des Stufenkonzepts im neuen BBiG, das zum

1.1.2020 in Kraft tritt, wird nachfolgend erörtert, wie die Akzeptanz und Nachfrage des IT-WBS verbessert werden könnte. In die Überlegungen fließen auch Ergebnisse ein, die im Rahmen einer Evaluation der Operativen Professionals durch das BIBB im Jahr 2018 gewonnen wurden (vgl. SCHNEIDER/SCHWARZ 2019).

## Neuordnung mit Systemblick

Ein Ergebnis der Evaluation war, dass die Stufe der Operativen Professionals überarbeitet werden sollte. Dabei sollten auch die kürzlich vorgenommenen Änderungen bei den IT-Berufen berücksichtigt werden, deren Profile u. a. um die Themen digitale Vernetzung (Industrie 4.0), Daten- und Prozessanalyse sowie Digitalisierung von Geschäftsprozessen erweitert wurden. Eine isolierte Überarbeitung der Profile auf der zweiten Fortbildungsstufe (Operative Professionals) ist jedoch wenig sinnvoll, da alle drei Stufen miteinander verknüpft sind und zusammen mit den IT-Ausbildungsberufen ein abgestimmtes System darstellen sollten. Insofern wären auch inhaltliche Anpassungen der anderen beiden Fortbildungsstufen zu prüfen.

Gleichzeitig stärkt die Novellierung des BBiG mit der gesetzlichen Festschreibung der aufeinander aufbauenden Stufen Geprüfte/-r Berufsspezialist/-in, Bachelor Professional und Master Professional (§ 53 a Abs. 1 BBiG neu) den Systemgedanken in der beruflichen Bildung »im Sinne eines Berufslaufbahnkonzepts«. Insbesondere für die Spezialisten-Stufe ergeben sich daraus auch Ansätze für strukturelle Änderungen. Inhaltliche und strukturelle An-



**VERENA SCHNEIDER**  
Wiss. Mitarbeiterin im BIBB  
verena.schneider@bibb.de



**HENRIK SCHWARZ**  
Arbeitsbereichsleiter im BIBB  
schwarz@bibb.de

\* BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30.09.2018

passungsoptionen werden jeweils für die drei Fortbildungsstufen diskutiert.

### IT-Spezialistinnen und -Spezialisten: Wohin?

Mit Einführung des IT-WBS wurde ein didaktisches Konzept des Lernens in der Arbeit (APO-IT) auf der Spezialisten-Stufe etabliert. Es sieht eine privatrechtliche Zertifizierung von Lernergebnissen im realen Arbeitsprozess vor (vgl. auch ROGALLA/WITT-SCHLEUER 2003). Leider gibt es kaum Abschlüsse, genaue Zahlen sind unbekannt. Wenn weiterhin Bedarf für diese Stufe gesehen wird, müssten die Profile bei einer Neuordnung in eine bundeseinheitliche Verordnung mit öffentlich-rechtlicher Prüfung überführt werden. Damit könnte mehr Verbindlichkeit geschaffen, das Fortbildungsprofil geschärft und darüber hinaus auch die Attraktivität der IT-Spezialisten erhöht werden.

Wie lassen sich aber die Profile auf dieser ersten Fortbildungsstufe so gestalten, dass sie einerseits den Zugang für Quereinsteiger/-innen ermöglichen und andererseits einen Mehrwert für die Absolventinnen und Absolventen der IT-Berufe darstellen? Differenziert werden könnten die Zulassungsvoraussetzungen für diese beiden Zielgruppen zur zweiten Fortbildungsstufe zum Beispiel durch die erforderliche Dauer der »einschlägigen Berufspraxis« und durch Anrechnungsmöglichkeiten von Inhalten auf die nächste Stufe. Somit wäre aus der Kombination von öffentlich-rechtlichem Abschluss, relevanten Inhalten und Anrechnungsoptionen in Bezug auf die nächste Fortbildungsstufe eine »Reanimation« der Spezialisten-Stufe denkbar.

### Operative Professionals: inhaltliche Profilierung durch (IT-)Sicherheit

Wie die Evaluation gezeigt hat, sollte das kaum nachgefragte Profil IT-Ökonom/-in bei den Operativen Professionals wegfallen. Es könnte ersetzt

werden durch ein neues Profil, das auf das Thema IT-Sicherheit fokussiert. Der hohe Bedarf an Fachkräften mit Kompetenzen im Bereich IT-Sicherheit könnte dem IT-WBS zu einem Aufschwung verhelfen (vgl. SCHWARZ u.a. 2018, auch SCHNEIDER/SCHWARZ 2019).

Operative Professionals haben durchaus Vorteile gegenüber Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Insbesondere kleinere und mittlere Unternehmen sehen in ihnen eine gute Möglichkeit, ihren Führungskräftenachwuchs zu sichern. In puncto Work-Life-Balance stellt das IT-WBS eine praktikable Alternative gegenüber dem Studium dar, sich berufsbegleitend weiterzuentwickeln. Ein großer Vorteil der Operativen Professionals gegenüber Hochschulabsolventinnen und -absolventen ist ihre Praxiserfahrung.

### Strategische Professionals: High-End?

Die Strategischen Professionals stehen am stärksten in Konkurrenz zu Hochschulabsolventinnen und -absolventen, obwohl auch hier dieselben Vorteile wie bei den Operativen Professionals gegenüber einem berufsbegleitenden Studium zum Tragen kommen. Darüber hinaus hat sich die Durchlässigkeit zum Hochschulbereich in den letzten Jahren verbessert. Beispielsweise hat die Hochschule Weserbergland einen berufsbegleitenden Bachelorstudiengang entwickelt, der unter Anrechnung der erworbenen Qualifikationen Operative Professionals in vier Semestern zum Abschluss führt. Dabei liegt der Fokus insbesondere auf der Vermittlung des wissenschaftlichen Handwerkszeugs (vgl. [www.offene-hochschule.org](http://www.offene-hochschule.org)). Aufbauend wird ein Masterstudium angeboten, das über zusätzliche Leistungen im Bachelor um ein Semester auf drei Semester verkürzt werden kann. Der praktische Vorteil des Strategischen Professional ist – eine entsprechende Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt vorausgesetzt – eine erhebliche Zeiterparnis beim Erreichen des Niveau 7

des DQR. Dies könnte über Anrechnungsmöglichkeiten aus der zweiten Fortbildungsstufe noch ausgebaut werden. Es stellt sich aber die Frage, wie der Abschluss bei einer Neuordnung so gestaltet werden kann, dass er von Operativen Professionals auch inhaltlich als attraktive Alternative zu einem Hochschulabschluss gesehen wird.

### Das Momentum nutzen!

Die Neuordnung der IT-Berufe, die große Nachfrage nach IT-Fachkräften, insbesondere auch im Bereich der IT-Sicherheit, die Betonung der höherqualifizierenden Berufsbildung im neuen BBiG – das alles sind Punkte, die sich zu einem »Momentum« verdichten, das genutzt werden sollte. Die dargestellten Ansatzpunkte für eine Neuordnung des IT-WBS sollten im Vorfeld einer Modernisierung auf den Prüfstand gestellt werden.

Anrechnungsmöglichkeiten für einen Anschluss im Hochschulbereich sollten im Rahmen der Neuordnung ebenso geprüft werden wie Anrechnungsmöglichkeiten der Leistungen von Studienabbrecherinnen und -abbrechern innerhalb des IT-WBS. ◀

### LITERATUR

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Entwurf eines Gesetzes zur Modernisierung und Stärkung der beruflichen Bildung. 2019 – URL: [www.bmbf.de/files/Gesetzentwurf\\_Bundesregierung\\_BBIG\\_Novelle\\_final.pdf](http://www.bmbf.de/files/Gesetzentwurf_Bundesregierung_BBIG_Novelle_final.pdf) (Stand: 27.11.2019)

ROGALLA, I.; WITT-SCHLEUER, D.: IT-Weiterbildung mit System: Das Praxishandbuch. Hannover 2003

SCHNEIDER, V.; SCHWARZ, H.: Das IT-Weiterbildungssystem – reformbedürftig. In: BWP 48 (2019) 1, S. 50–51 – URL: [www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/9646](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/9646) (Stand: 27.11.2019)

SCHWARZ, H. u.a.: 4.2.580: Voruntersuchung zur Novellierung der IT-Fortbildungsverordnung. Abschlussbericht. Bonn 2018 – URL: [www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb\\_42580.pdf](http://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_42580.pdf) (Stand: 27.11.2019)

# Steckbrief: Packmitteltechnologe/Packmitteltechnologin

**Von der Praline bis zum Kühlschrank: Durch den florierenden Onlinehandel sind für unzählige Produkte immer mehr Verpackungen erforderlich. Allein die deutsche Faltschachtel-Industrie meldet für 2018 ein Produktionsvolumen von 870.971 Tonnen. Doch wer produziert diese unterschiedlichen Verpackungsmittel und kümmert sich darum, dass die Verpackung auch zum Produkt passt, es schützt und gleichzeitig noch ressourcenschonend ist?**



Foto: [www.karriere-papier-verpackung.de](http://www.karriere-papier-verpackung.de)

## Packmittel entwickeln und herstellen

Unter den Berufsbezeichnungen der Vorgängerberufe konnte man sich die Aufgaben recht plastisch vorstellen: In den 1930er- und 40er-Jahren gab es die Berufe Tütenmacher, Maschinenbeutelmacher, Kartonagenmacher und Faltschachtelmacher. 1951 kam der Beutemaschinenführer hinzu. Erstmals vereint wurden diese Berufe 1964 zum Verpackungsmittelmechaniker. Die Berufsbezeichnung änderte sich mit der Modernisierung des Ausbildungsberufs 2011 in Packmitteltechnologe und Packmitteltechnologin. 2018 erfolgte eine Neuordnung, bei der lediglich die Regelungen zur Abschlussprüfung geändert wurden.

Packmitteltechnologinnen und Packmitteltechnologe stellen verschiedenartige Verpackungen aus Papier, Karton und Kunststoff her. Außerdem entwickeln sie Packmittel mithilfe von CAD, stellen Handmuster her und planen Produktionsabläufe. Dazu müssen sie Materialien und Fertigungswege auswählen und Produktionsanlagen bedienen. Sie kontrollieren und optimieren den Fertigungsprozess, führen die Qualitätssicherung durch und bedienen Steuerungs- sowie Prozessleitsysteme. Packmitteltechnologinnen und -technologe arbeiten in industriellen Unternehmen der Papier- und Kunststoffverarbeitung sowie in Betrieben der Zulieferindustrie.

## Trends

Die Digitalisierung verändert auch die Tätigkeiten in der Verpackungsbranche. Innovative Technologien bis hin zur künstlichen Intelligenz ergeben neue Möglichkeiten bei der Entwicklung und Produktion von Packmitteln, erhöhen aber auch die Qualifikationsanforderungen.

## Intelligente Verpackungen

Fachkräfte der Verpackungsbranche beschäftigen sich zunehmend mit »Smart Packaging«: Neben der Schutzfunktion gewinnen weitere Funktionalitäten von Verpackungen an Bedeutung. Durch eingebaute Sensoren und Codierungen können intelligente Verpackungen

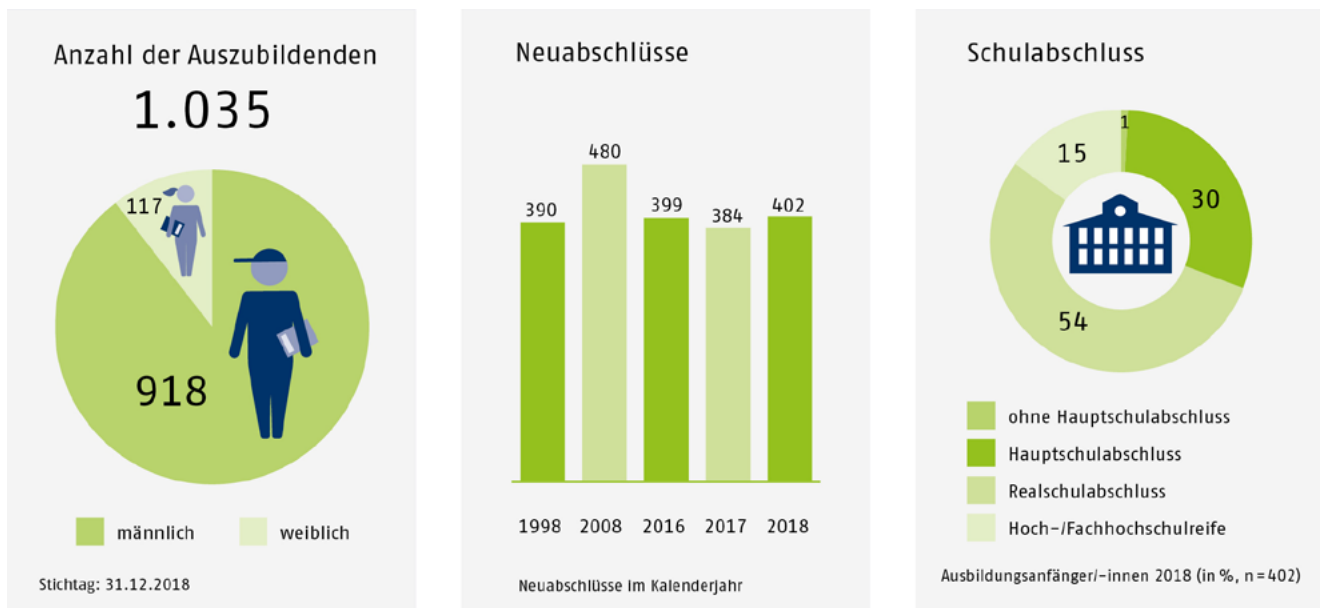
### Der besondere Begriff: Kalandrieren

In der Wahlqualifikation »Veredelungstechnik« lernen die Auszubildenden, Veredelungsverfahren, insbesondere für Prägungen, Druck und Lackierungen, Kalandrierungen oder Perforierungen, zu steuern.

Beim Kalandrieren werden Oberflächeneigenschaften wie Glanz und Glätte bei gleichzeitiger Dickenreduzierung verbessert. Das Papier wird durch mehrere aufeinander angeordnete beheizte und polierte Stahlwalzen geführt. Durch Veränderung von Druck, Temperatur und Walzengeschwindigkeit lassen sich verschiedene Effekte erzielen.

Abbildung

## Ausgewählte Kennzahlen



Quellen: Datensystem Auszubildende (DAZUBI), Erhebung zum 31.12.

beispielsweise ihren Weg durch die Lieferkette dokumentieren, über Erschütterungen und daraus resultierende Beschädigungen des Transportguts oder Veränderungen an Lebensmitteln informieren oder die Echtheit der verpackten Produkte, z. B. im Pharmabereich, gewährleisten.

## Lernen in virtueller Umgebung

Digitalisierung von Produktionsprozessen, Embedded Systems, Internet der Dinge: Werkzeug- und Produktionsmaschinen und damit ihre Bedienung und Programmierung werden immer komplexer. Auszubildende lernen zunehmend in virtueller Umgebung, z. B. bei Schulungen, die reale Maschinensteuerungen mit virtuellen Maschinenmodellen koppeln, durch E-Learning-Programme oder durch den Einsatz von VR-Datenbrillen. Die Steuerung neuer Maschinenelemente kann erlernt werden, ohne Material zu verbrauchen oder Werkzeuge zu verschleifen. Zudem kann z. B. die Bedienung eines neuen Maschinentyps schon erlernt werden, bevor die Maschine im Betrieb zur Verfügung steht.

## Berufslaufbahn und Karriereoptionen

Wer bereits erfolgreich die zweijährige Berufsausbildung zum/zur Maschinen- und Anlagenführer/-in im Schwerpunkt Druckweiterverarbeitung absolviert hat, kann sich diese zwei Jahre vollständig anrechnen lassen. Während und nach der Ausbildung können Spezialisierungen über Weiterbildungen erfolgen, z. B. zum Stanzformenbau.

Typische Fortbildungen in der Verpackungsindustrie führen zum/zur Geprüften Industriemeister/-in mit den Fachrichtungen Papiererzeugung, Printmedien oder Papier- und Kunststoffverarbeitung und sind dem DQR-Niveau Stufe 6 zugeordnet. Ingenieur/-in für Papiertechnik ist ein Beispiel für den Abschluss eines weiterführenden Fachhochschulstudiums. ◀

(Zusammengestellt von Arne Schambeck)

## Auf einen Blick

- Letzte Neuordnung: 2018
- Ausbildungsdauer: 3 Jahre
- Zuständigkeit: Industrie und Handel
- Ausbildungsstruktur: Beruf mit Wahlqualifikationen
- DQR-Niveau: Stufe 4
- Berufeseite des BIBB: [www.bibb.de/de/berufeinfo.php/profil/apprenticeship/4714784](http://www.bibb.de/de/berufeinfo.php/profil/apprenticeship/4714784)
- Broschüre des Zentral-Fachausschusses Berufsbildung Druck und Medien (ZFA): [www.zfamedien.de/downloads/Packmitteltechnologie/Grundlagen/Packmitteltechnologie\\_ZFA.pdf](http://www.zfamedien.de/downloads/Packmitteltechnologie/Grundlagen/Packmitteltechnologie_ZFA.pdf)

Quellen: Hauptverband Papier- und Kunststoffverarbeitung e.V.; Fachverband Faltschachtel-Industrie e.V.; Berufenet der Bundesagentur für Arbeit

# Bericht über die Sitzung 3/2019 des Hauptausschusses am 11. Dezember 2019 in Bonn

Die letzte Hauptausschusssitzung des Jahres 2019 fand unter Leitung von Dr. ALEXANDRA BLÄSCHE, Beauftragte der Länder, statt. Inhaltliche Schwerpunkte der Sitzung waren u. a. die aktuelle Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt 2019, die Frage der Integration geflüchteter Menschen im Rahmen der dualen Berufsausbildung sowie die Auswirkungen der BBiG-Novelle auf Empfehlungen des Hauptausschusses.

## Aktuelle Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt 2019

Die Leiterin des Arbeitsbereichs »Berufsbildungsangebot und -nachfrage/ Bildungsbeteiligung«, BETTINA MILDE, stellte die zentralen Ergebnisse zum Ausbildungsstellenmarkt 2019 anhand des aktuellen Datenbestands ausführlich vor. Alle präsentierten Daten basieren auf der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum Stichtag 30. September sowie auf der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit. Insgesamt bezeichnete BETTINA MILDE die Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt als »durchwachsen«. Im Vergleich zum Jahr 2018 wurden 6.300 Ausbildungsverträge weniger abgeschlossen – die Gesamtanzahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge liege bei insgesamt 525.100. Auf der anderen Seite hätte sich eine Reihe von Indikatoren nicht weiter verschlechtert oder sogar leicht verbessert. Auch die Passungsprobleme auf dem Ausbildungsstellenmarkt seien leicht zurückgegangen. Die positiven Entwicklungen müssen aber im Zusammenhang mit einem Rückgang der Nachfrage gesehen werden. So sei

infolge der demografischen Entwicklung die Nachfrage der jungen Menschen nach einem Ausbildungsplatz mit 598.800 zum ersten Mal unter den Wert von 600.000 gefallen. Mit Blick auf die zukünftige Fachkräftesicherung bestehe daher eine zentrale Aufgabe nach wie vor darin, die (wahrgenommene) Attraktivität der dualen Berufsausbildung zu steigern und die Passungsprobleme am Ausbildungsmarkt weiter zu reduzieren.

## Integration von geflüchteten Menschen

In der Sitzung wurde den Themen Flucht und Migration u. a. durch die nachstehenden Präsentationen ein besonderer Sitzungsschwerpunkt gewidmet.

**Landesprogramm »Arbeit für Thüringen«:** UDO PHILIPPUS und ANNIKA SCHUMANN vom Thüringer Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie berichteten zum Landesprogramm »Arbeit für Thüringen«. Ziel des Landesprogramms als »wichtigem Kernelement der Arbeitsmarktpolitik in Thüringen« sei die verbesserte Integration von benachteiligten Zielgruppen, zu denen insbesondere auch geflüchtete Menschen beziehungsweise Migrantinnen und Migranten zählten. Die Richtlinie wird seit 2015 umgesetzt. Bislang wurde ein Fördervolumen von 27,2 Millionen Euro verausgabt und

gebunden. Die Vortragenden machten deutlich, dass insbesondere eine möglichst engmaschige Begleitung vonnöten sei, um den Menschen und ihren je unterschiedlichen persönlichen, fachlichen und aufenthaltsrechtlichen Situationen gerecht werden zu können. Im Rahmen des Vortrags wurden die möglichen Wege in Arbeit und Ausbildung, Gelingensbedingungen und Eckdaten des Landesprogramms sowie eine Übersicht über einzelne Projekte skizziert. Insgesamt könne ein positives Fazit gezogen werden, von denen die vielen individuellen Erfolgsgeschichten, die das Landesprogramm ermöglicht habe, beredtes Zeugnis geben.

**BA/BIBB-Fluchtmigrationsstudie:** Dr. VERENA EBERHARD (BIBB) berichtete über die Integration von Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerbern mit Fluchthintergrund in die Berufsausbildung. Datengrundlage ist die BA/BIBB-Fluchtmigrationsstudie 2018. Mit der Befragung wird das Ziel verfolgt, Informationen zur Situation von geflüchteten Bewerberinnen und Bewerbern am Übergang in Ausbildung zu generieren. Die Studie erhebt u. a., ob es den Bewerberinnen und Bewerbern gelungen ist, eine betriebliche Ausbildungsstelle zu finden, welche Berufswünsche sie hatten, welche Bewerbungsaktivitäten sie unternommen haben und in welchen Bereichen sie mehr Unterstützung benötigt hätten.



Dr. EBERHARD erklärte, welche Faktoren (z. B. Ausbildungsmarktlage, Aktivitäten und Unterstützung im Zuge der Ausbildungsstellensuche) die Chancen von Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerbern mit Fluchthintergrund auf eine betriebliche Ausbildungsstelle erhöhen.

### **BBiG-Novelle: Anpassung der Empfehlungen des Hauptausschusses**

Die BBiG-Novelle tritt zum 1. Januar 2020 in Kraft. Das Gesetz enthält eine Vielzahl an Neuerungen – z. B. für den Prüfungsbereich, die Regelungen zur höherqualifizierenden Berufsbildung oder zur Teilzeitberufsausbildung. Entsprechend hat sich der Hauptausschuss mit Fragen der Umsetzung des neuen BBiG beschäftigt und insbesondere über die Frage beraten, welche bestehenden Empfehlungen des Hauptausschusses an die novellierten Inhalte des BBiG anzupassen sind. Die anstehenden Arbeiten sollen frühzeitig im Jahr 2020 angegangen werden, um möglichst

rasch eine einheitliche Anwendung des BBiG zu ermöglichen.

### **Weitere Themen und Beschlüsse**

**Ausbildungsordnungen:** Der Hauptausschuss hat die folgenden Ausbildungsordnungen beschlossen: Kaufmann/-frau für Groß- und Außenhandelsmanagement, Mediengestalter/-in Bild und Ton, Hauswirtschaftler/-in, Bankkaufmann/-frau, IT-Berufe (Kaufmann/-frau für IT-System-Management, Fachinformatiker/-in, IT-System-Elektroniker/-in, Kaufmann/-frau für Digitalisierungsmanagement).

**Fortbildungsordnungen:** Der Hauptausschuss hat – bereits im schriftlichen Umlaufverfahren im Oktober – dem Entwurf der sechsten Verordnung zur Änderung von Fortbildungsprüfungsverordnungen zugestimmt.

**Jährliches Forschungsprogramm 2020:** Der Hauptausschuss hat dem Jährlichen Forschungsprogramm 2020 zugestimmt. Das Jahresforschungsprogramm des BIBB ist erstmalig voll-

ständig nach Themenclustern gegliedert.

**Bericht aus einem BIBB-Forschungsprojekt:** Dr. CHRISTIANE EBERHARDT (BIBB) berichtete über die wichtigsten Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt »Modelle und Verfahren zur Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Abschlüssen und Kompetenzen« (MoVA).

**Arbeitsgruppe »Modernisierung der Standardberufsbildpositionen«:** Die Arbeitsgruppe des Hauptausschusses informierte über das Ziel, Standardberufsbildpositionen, die integrative und während der gesamten Ausbildungsdauer zu vermittelnde und für alle Berufsbilder gültige Mindeststandards enthalten, zu entwickeln. Die Arbeiten sind mittlerweile nahezu abgeschlossen. Die Standardberufsbildpositionen sollen für alle Verordnungen gelten, die zum 1. August 2021 in Kraft treten.

**Arbeitsgruppe »Durchlässigkeit«:** Die Arbeitsgruppe des Hauptausschusses informierte über das Ziel, eine Empfehlung auf der Grundlage der bereits bestehenden Hauptausschussempfehlung 139 »zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung« zu entwickeln.

**Haushalt des BIBB:** Der Hauptausschuss stimmte zum Abschluss seiner Dezembersitzung dem BIBB-Haushaltsplan 2020 und dem Finanzplan 2019–2023 zu. Ebenfalls stimmte der Hauptausschuss der Entlastung des Präsidenten für das Haushaltsjahr 2017 zu.

**Wahl Vorsitz und stellvertretender Vorsitz:** Für das Jahr 2020 wurde als Vorsitzender Dr. HANS-JÜRGEN METTERNICH, Beauftragter der Arbeitgeber, und als stellvertretende Vorsitzende ELKE HANNACK, Beauftragte der Arbeitnehmer, einstimmig gewählt. ◀



#### **Ergänzende Materialien**

- **Ausbildungsstellenmarkt 2019:** Weitere Informationen, Statistiken, Tabellen, Grafiken und Regionalkarten unter: [www.bibb.de/naa309-2019](http://www.bibb.de/naa309-2019) (Stand: 19.12.2019)
- **Landesprogramm »Arbeit für Thüringen«:** Broschüre des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie »Thüringer Erfolgswege. Gelungene Integration von Geflüchteten in Arbeit und Ausbildung« zum Download unter: [www.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1784.pdf](http://www.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1784.pdf) (Stand: 19.12.2019)
- **BA/BIBB-Fluchtmigrationsstudie:** Weitere Informationen und Zahlen unter: [www.bibb.de/de/92584.php](http://www.bibb.de/de/92584.php) (Stand: 19.12.2019)

# Neuorientierung der beruflichen Weiterbildung

**EDGAR SAUTER:**

**Ansätze für eine Neuorientierung der beruflichen Weiterbildung.**

**In: BWP 18 (1989) 3, S. 3–8**

## Neuorientierung der beruflichen Weiterbildung – aktueller denn je

Der Grund dafür, einen Aufsatz »neu zu lesen« könnte in seiner zeithistorischen Bedeutung liegen, also seiner Relevanz für eine bestimmte Zeit. Manche Arbeiten sind aber auch ihrer Zeit voraus. Ohne auf das Erscheinungsjahr des Beitrags zu schauen, käme man nicht auf die Idee, dass der Artikel 1989 erschienen ist. Das Thema ist aktueller denn je. So hat die Bundesregierung genau 30 Jahre nach Erscheinen von SAUTERS Artikel zusammen mit den Ländern, der Wirtschaft, den Gewerkschaften und der Bundesagentur für Arbeit eine Nationale Weiterbildungsstrategie (vgl. BMAS/BMBF 2019) ins Leben gerufen mit dem Ziel »in Deutschland eine echte Weiterbildungskultur [zu] entwickeln«<sup>1</sup> und die berufliche Weiterbildung zu stärken. EDGAR SAUTER waren die Weiterbildung und die Weiterbildungsforschung ein persönliches Anliegen. Der leider 2017 Verstorbene hätte dies sicher gerne gesehen und wahrscheinlich »endlich« gesagt.

## Zentrale Herausforderungen

SAUTER skizziert in seinem Beitrag die »zentralen Herausforderungen an die berufliche Weiterbildung« und kommt zu dem Schluss, dass »bisher keine angemessenen Antworten auf diese Herausforderungen gegeben wurden«. Die zentralen Herausforderungen be-

ziehen sich für SAUTER auf drei Problembereiche:

- »einer anhaltend hohen und zugleich sich verhärtenden Arbeitslosigkeit«, mit einem gestiegenen Anteil an Langzeit- bzw. Dauerarbeitslosen,
- der »Veränderung des Arbeitskräfteangebots aufgrund demographischer Entwicklungen«, mit einer zwar verbesserten Qualifikationsstruktur der Arbeitskräfte, einem aber immer noch zu hohen Anteil an Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung, begleitet von einer Verschiebung in der Altersstruktur der Erwerbspersonen hin zu den älteren Jahrgängen und
- »Veränderungen des Arbeitskräftebedarfs im Zusammenhang mit dem technologischen Strukturwandel«, wobei der technologische Strukturwandel »nicht über den Generationswechsel, sondern nur mit Weiterbildung abgewickelt werden kann«.

Während Arbeitslosigkeit heute nicht mehr die gleiche Bedeutung hat wie noch Ende der 1980er-Jahre, sind die anderen beiden Problembereiche weiterhin drängend.

Zum einen ist der Anteil junger Erwachsener ohne abgeschlossene Berufsausbildung im Alter von 20 bis 34 Jahren mit 14,2 Prozent relativ hoch und in den letzten Jahren wieder leicht angestiegen (vgl. BIBB 2019, S. 314). Die Altersstruktur in den Unternehmen hat sich bereits hin zu den älteren Jahrgängen verschoben, und in einigen Branchen und Regionen stehen insbesondere

auf der mittleren Qualifikationsebene nicht mehr ausreichend Fachkräfte zur Verfügung; ein Prozess, der sich noch verstärken könnte.

Zum anderen hat in den letzten Jahrzehnten ein umfassender technologischer Wandel eingesetzt, der sich auch auf die Beschäftigtenstruktur auswirkt und den Druck auf Unternehmen wie Erwerbstätige zur Weiterbildungsteilnahme erhöht.

Bevor wir uns den Lösungsansätzen zuwenden, die zurzeit in Deutschland diskutiert und auf den Weg gebracht werden, wenden wir uns zuerst einmal der Analyse von EDGAR SAUTER zu.

## Weiterbildung nach dem Recycling-Modell

Für SAUTER begünstigten »Rahmenbedingungen und Strukturen der beruflichen Weiterbildung [...] eine Qualifizierung nach dem Recycling-Modell«. In der geförderten Weiterbildung (damals auf der Grundlage des Arbeitsförderungsgesetzes, AFG) gehe es »primär um die Reintegration der Arbeitslosen«. Demgegenüber diene sowohl die betriebliche als auch die individuelle Weiterbildung der »Umstellung, Modernisierung, Anpassung



**ELISABETH M. KREKEL**  
Prof. Dr., Abteilungsleiterin  
im BIBB  
krekel@bibb.de

<sup>1</sup> BMBF-Pressemitteilung vom 12. Juni 2019

und Erweiterung der Qualifikationen, bevor Arbeitslosigkeit eingetreten ist«. Daraus ergibt sich für ihn eine klare »Arbeitsteilung zwischen den Bereichen«: Die geförderte Weiterbildung nach dem »Recycling-Modell« erfüllt überwiegend »kurative Funktionen«, die betriebliche bzw. individuelle Weiterbildung eher »präventive Funktionen«. Die kurative Weiterbildung greife aber viel zu kurz, um den Herausforderungen gerecht zu werden, da sie »die bildungsfernen und bildungsungewohnten Arbeitnehmer, die das höchste Arbeitsmarktrisiko tragen«, nicht bereits als Erwerbstätige in Weiterbildung einbezieht und ihnen so mehr Bildungsaffinität eröffnet.

### Chancen für eine Neuorientierung

Gerade in »den Ansätzen zu einer präventiven Weiterbildung [...]« sieht SAUTER »die Chancen zu einer Neuorientierung«. In einigen tarifvertraglichen Regelungen beobachtet er bereits einen »verstärkenden Trend zur präventiven Weiterbildung«, Regelungen, in denen Qualifizierung Vorrang vor Entlassungen hat: »Ziel dieser Maßnahmen ist es, im Hinblick auf neu zu entwickelnde Produkte im Unternehmen zu qualifizieren oder auf Ersatzarbeitsplätze für den regionalen Arbeitsmarkt vorzubereiten.«

SAUTER verweist auf den sprunghaften Anstieg »programmgesteuerter Arbeitsmittel« seit dem Ende der 1970er-Jahre und kommt zu dem Schluss: »Unter unseren ökonomischen Verhältnissen ist der Zeitdruck bei der Einführung neuer Technik so groß, daß der Übergang von der alten zur neuen Technik nicht über den Generationenwechsel, sondern nur mit Weiterbildung abgewickelt werden kann.«

Im Zusammenhang mit der seitdem weiter zunehmenden Digitalisierung von Arbeitsplätzen und einer damit verbundenen Veränderung der Qualifikationsanforderungen ist die Bedeutung beruflicher Weiterbildung weiter gestiegen und Betriebe mit hohem Digi-

talierungsgrad investieren mehr in die berufliche Weiterbildung (vgl. BAUM/LUKOWSKI 2019).

Allerdings gilt immer noch: Je höher das Qualifikationsniveau einer Person, desto häufiger bildet sie sich weiter. Insofern hat sich gegenüber der Analyse von SAUTER aus dem Jahr 1989 – leider – noch nicht viel geändert. Menschen, die nicht in ihre Weiterbildung investieren bzw. in Weiterbildungsmaßnahmen einbezogen sind, laufen Gefahr, neuen Anforderungen immer weniger gerecht werden zu können.

### Aktuelle Lösungsansätze: Die Nationale Weiterbildungsstrategie

Die von SAUTER genannten Funktionen der beruflichen Weiterbildung – die kurative und die präventive – können auf die heutigen Strukturen weiterhin angewendet werden. Es gibt jedoch erfreulicherweise eindeutig einen Trend zur präventiven Weiterbildung und zwar nicht nur durch einzelne tarifvertragliche Regelungen, sondern auch durch öffentliche Förderungsmaßnahmen insgesamt. Grundlage hierfür ist die Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS), durch die unterschiedliche Maßnahmen der präventiven Weiterbildung auf den Weg gebracht werden. Als ein erster Baustein trat Anfang 2019 das Qualifizierungschancengesetz in Kraft<sup>2</sup>, mit dem der Zugang zur Weiterbildungsförderung für jene Beschäftigte, deren berufliche Tätigkeiten vom technologischen Strukturwandel betroffen sind, geöffnet wird, damit diese in Arbeit bleiben und Arbeitslosigkeit erst gar nicht eintritt.

Auch die Gruppe der jungen Menschen ohne Berufsabschluss steht im Fokus der bildungspolitischen Aufmerksamkeit: Wer keinen Abschluss hat, soll künftig einen Anspruch auf Nachqualifizierung erhalten (entsprechende Anpassungen im SGB II werden geprüft; vgl. BMAS/

<sup>2</sup> [www.bmas.de/DE/Service/Gesetze/qualifizierungschancengesetz.html](http://www.bmas.de/DE/Service/Gesetze/qualifizierungschancengesetz.html) (Stand: 15.11.2019)

#### Zu dieser Rubrik

Anlässlich des 50-jährigen BIBB-Jubiläums im Jahr 2020 haben wir den Archivbestand der BWP digitalisieren lassen. Ab sofort können Sie in unserem Online-Archiv in allen seit 1972 erschienenen BWP-Ausgaben recherchieren.

Damit dieser historische Schatz sichtbar wird, möchten wir an dieser Stelle ausgewählte Beiträge aus unserem Archiv in Erinnerung rufen und aus heutiger Sicht neu lesen.

Wir wünschen viel Vergnügen beim Lesen und vor allem beim Stöbern in alten BWP-Ausgaben!

[www.bwp-zeitschrift.de/archiv](http://www.bwp-zeitschrift.de/archiv)

BMBF 2019, S. 9). Weitere Maßnahmen im Rahmen der NWS werden folgen. Wichtig wird es dabei sein, alle Bildungsgruppen in die Weiterbildung zu integrieren und die Weiterbildungsbereitschaft insgesamt zu erhöhen. Insofern sind die Weichen weg von Weiterbildung nach dem Recycling-Modell hin zu einer präventiven und proaktiven Weiterbildung gestellt. Für EDGAR SAUTER wäre das zwar nur ein erster Schritt, er hätte ihn aber sicherlich sehr begrüßt. ◀



Lesen Sie den Beitrag  
VON EDGAR SAUTER online:  
[www.bwp-zeitschrift.de/13713](http://www.bwp-zeitschrift.de/13713)

#### LITERATUR

BAUM, M.; LUKOWSKI, F.: Welche Rolle spielt Bildung im digitalen Transformationsprozess? In: BWP 48 (2019) 3, S. 4–5 URL: [www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/10017](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/10017) (Stand 15.11.2019)

BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2019 – URL: [www.bibb.de/datenreport/de/datenreport\\_2019.php](http://www.bibb.de/datenreport/de/datenreport_2019.php) (Stand: 15.11.2019)

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (BMAS); BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen. Nationale Weiterbildungsstrategie. Berlin 2019

# Arbeitsintegrierte Kompetenzentwicklung



**Betriebliche Kompetenzentwicklung in heterogenen Lernkonstellationen gestalten**  
Erfahrungen und Erkenntnisse zu den Möglichkeiten arbeitsintegrierter Weiterbildung  
GABRIELE MOLZBERGER (Hrsg.).  
Waxmann, Münster 2018,  
142 S., 29,90 EUR,  
ISBN 978-3-8309-3917-7

Die Erfahrungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse, die in diesem Band vorgestellt werden, haben die Beteiligten am Forschungs- und Entwicklungsprojekt »informelles Lernen als Innovationsmotor« (iLInno) gewonnen, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Programm »Innovationen für die Produktion, Dienstleistung und Arbeit von morgen« gefördert wurde.

Die Grundidee, hier »GeNeDri« (Gemeinsames Neues Drittes) genannt, ist, in heterogenen Konstellationen Innovations- und Lernprojekte im Betrieb gemeinsam zu bearbeiten und Kompetenzen arbeitsintegriert weiterzuentwickeln. Diese Innovations- und Lernprojekte werden von betrieblichen Kompetenzentwicklungsbegleitenden betreut. Die Entwicklung einer Qualifizierung für diese Aufgabe, für die das Konzept »ProHa« (professionelle Handlungsfähigkeit) erarbeitet und erprobt wurde, war eines der zentralen Projektziele.

Voraussetzungen und derzeitige Rahmenbedingungen für arbeitsintegrierte Kompetenzentwicklung bilden den Einstieg in den Sammelband: Das Verhältnis von beruflicher und betrieblicher Anerkennung von Kompetenzen ana-

lysiert ULRICH WEIß, die Situation des betrieblichen Weiterbildungspersonals mit ihren Spannungsfeldern wird von ANDRÉ KUKUK untersucht und GABRIELE MOLZBERGER führt in die arbeitsprozessintegrierte Kompetenzentwicklung, das Konzept der Handlungsforschung und das Projektdesign ein. Wiederum ULRICH WEIß führt aus, worin die Anforderungen für kompetenzförderliche Betriebe über die lernförderlicher Arbeit hinausgehen und identifiziert subjektive Relevanz der Arbeitsaufgaben, erlebten Handlungsspielraum und Fachlichkeit als Merkmale betrieblicher Lernförderlichkeit.

Erprobt wurde das Konzept in drei Unternehmen der Metallbranche im Bergischen Land in altersgemischten Teams, mit Beschäftigten unterschiedlicher Qualifikationen und in abteilungsübergreifender Zusammensetzung. MOLZBERGER, WEIß und KUKUK stellen die Fallstudien und die aus ihnen gewonnenen Erkenntnisse vor, insbesondere, welche Handlungsstrategien Beschäftigte in den unterschiedlichen Kompetenzentwicklungsprojekten verfolgt haben, wie diese typisiert werden können und welche Möglichkeiten der Kompetenzentwicklungsbegleitung jeweils bestehen.

Der Band wird, nachdem die im und für das Projekt qualifizierten betrieblichen Kompetenzentwicklungsbegleitenden ihre Erfahrungen anschaulich beschrieben haben, mit einem Beitrag zur Gestaltung der Kompetenzentwicklungsbegleitung durch verschiedene Gesprächsformate (CAROLIN ALEXANDER) und einer Bilanz abgeschlossen, in der GABRIELE MOLZBERGER die Bedeutung des Projektansatzes vor den aktuellen Herausforderungen herausarbeitet und die Notwendigkeit entsprechender weiterbildender Studien für betriebliches Weiterbildungspersonal, wie sie in iLInno konzipiert wurden, begründet.

**Fazit:** Für alle, die sich wissenschaftlich mit betrieblicher Kompetenzentwicklung beschäftigen, sowie für Akteure in Betrieben, die Erfahrungsräume für arbeitsintegrierte Kompetenzentwicklung schaffen wollen, vermittelt dieser Band sowohl theoretische Ansätze und konzeptionelle Grundlagen als auch Anregungen, grundsätzlich über Formen und Wirkungen betrieblicher Weiterbildung nachzudenken. ◀

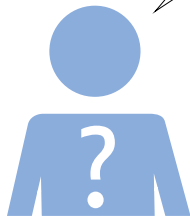


**KATRIN GUTSCHOW**  
Wiss. Mitarbeiterin im BIBB



## Wer hat's gesagt?

»Viel zu häufig wird die akademische Bildung der beruflichen vorgezogen. Dies führt langfristig zu einem qualitativen Abstieg der Berufsbildung. Daher muss es ein vordringliches Ziel der Politik sein, die Chancen der dualen Ausbildung wieder mehr in den Vordergrund zu rücken. Eine berufliche Ausbildung kann und darf keine Sackgasse sein.«



- Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser, BIBB-Präsident, 2011
- Dr. Hildegard Hamm-Brücher, Vorsitzende der bayerischen FDP-Landtagsfraktion, 1976
- Anja Karliczek, Bundesministerin für Bildung und Forschung, 2019
- Jürgen W. Möllemann, Vorsitzender des BT-Ausschusses für Bildung, Wissenschaft und Technikfolgenabschätzung, 1999

Unter allen richtigen Einsendungen werden drei Exemplare des Buchs »Geschichte der Wegwerfgesellschaft« aus dem Franz Steiner Verlag von Wolfgang König im Wert von je 21,90 Euro verlost. Bitte schicken Sie Ihre Lösung bis 1. März 2020 an [bwp-gewinnspiel@bibb.de](mailto:bwp-gewinnspiel@bibb.de).

Die Gewinner/-innen werden von der Redaktion benachrichtigt. Der Rechtsweg ist ausgeschlossen.



### Vorschau



#### 2/2020 – Qualifizierung in der Pflege

Das Pflegeberufegesetz sieht zahlreiche Änderungen für die Pflegeausbildungen vor. Bundeseinheitliche Rahmenpläne dienen Ländern, Bil-

dungsträgern und Pflegeschulen nun als Orientierung für die Entwicklung der Curricula und Ausbildungspläne. Zudem enthält das Gesetz auch Regelungen zur hochschulischen Erstausbildung und zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufsabschlüsse. Die BWP-Ausgabe geht der Frage nach, wie sich durch diese Neuerungen die Qualifizierung in der Pflege verändern wird und wie die praktische Umsetzung begleitet werden kann.

Erscheint Mai 2020

#### 3/2020 – Berufsbildung in Europa

Erscheint August 2020

### IMPRESSUM

**Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**  
49. Jahrgang, Heft 1/2020, Februar 2020  
Redaktionsschluss 15.01.2020

#### Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)  
Der Präsident  
Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

#### Redaktion

Christiane Jäger (verantw.),  
Dr. Britta Nelskamp, Katharina Reiffenhäuser,  
Arne Schambeck, Maren Waechter  
Telefon: (0228) 107-1723/-1724  
[bwp@bibb.de](mailto:bwp@bibb.de), [www.bwp-zeitschrift.de](http://www.bwp-zeitschrift.de)

#### Beratendes Redaktionsgremium

Prof. Dr. Ursula Bylinski, Institut für Berufliche Lehrerbildung, FH Münster;  
Dr. Stephanie Conein, BIBB; Ute Hippach-Schneider, BIBB; Christiane Köhlmann-Eckel, BIBB; Bayer AG, Leverkusen; Mag. Kurt Schmid, Österreichisches Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien;  
Dr. Michael Tiemann, BIBB; Prof. Dr. Ines Trede, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung, Zollikofen, Schweiz

#### Copyright

Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Herausgebers. Manuskripte gelten erst nach Bestätigung der Redaktion als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers dar. Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare werden nicht zurückgesandt.  
ISSN 0341-4515

#### Gestaltung und Satz

röger & röttenbacher GbR  
Büro für Gestaltung, 71229 Leonberg  
[www.roeger-roettenbacher.de](http://www.roeger-roettenbacher.de)

#### Grafik, Illustration

(Poster und Seiten 13, 20, 24)  
GRAFIK Ruth Hammelehle, 73087 Bad Boll

#### Druck

Memminger Medien Centrum,  
87700 Memmingen

#### Verlag

Franz Steiner Verlag  
Birkenwaldstr. 44, 70191 Stuttgart  
Telefon: (0711) 25 82-0 / Fax: -390  
[service@steiner-verlag.de](mailto:service@steiner-verlag.de)

#### Geschäftsführung

Dr. Christian Rotta, André Caro

#### Verlagsleitung

Dr. Thomas Schaber

#### Anzeigen

Susanne Szoradi  
Telefon: (0711) 25 82-321  
E-Mail: [sszoradi@steiner-verlag.de](mailto:sszoradi@steiner-verlag.de)

#### Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 13,90 € zzgl. Versandkosten  
(Inland: 3,40 €, Ausland: 4,60 €); Jahresabonnement 48 € zzgl. Versandkosten  
(Inland: 19,80 €, Ausland: 26,40 €). Alle Preise inkl. MwSt. Preisänderungen vorbehalten. Erscheinungsweise: vierteljährlich.

#### Kündigung

Die Kündigung kann bis drei Monate vor Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen.



Bernd Zinn (Hg.)

## Virtual, Augmented und Cross Reality in Praxis und Forschung

Technologiebasierte Erfahrungswelten  
in der beruflichen Aus- und Weiterbildung  
– Theorie und Anwendung

2020. 287 Seiten mit 36 s/w-Abbildungen und  
14 Tabellen

€ 52,-

978-3-515-12475-1 KARTONIERT

978-3-515-12478-2 E-BOOK

Mit der Digitalisierung ergeben sich nicht nur vielfältige Änderungen im privaten und gesellschaftlichen Leben, sondern auch im beruflichen Aus- und Weiterbildungsbereich: Besonders die sich dynamisch entwickelnden technologiebasierten Erfahrungswelten Virtual Reality (VR), Augmented Reality (AR), Mixed Reality (MR) sowie Cross Reality bzw. Extended Reality (XR) versprechen zahlreiche neue Möglichkeiten für das Lehren und Lernen. Virtuelle Lehr- und Lernwelten sollen zunehmend mit realen verschmelzen und multiple innovative Lehr- und Lernformate ermöglichen.

Die Autorinnen und Autoren bieten einen Einblick in die theoretischen sowie konzeptionellen Grundlagen des Lehrens und Lernens mit technologiebasierten Erfahrungswelten. Dabei berücksichtigen sie aktuelle Forschungs- und Entwicklungsarbeiten und zeigen konkrete Anwendungsbereiche der Technologien auf. So gelingt es ihnen, sowohl Impulse für die domänenspezifische Aus- und Weiterbildungspraxis als

auch für die Forschung und Entwicklung zu technologiebasierten Erfahrungswelten zu geben.

### DER HERAUSGEBER

Bernd Zinn ist Professor für Berufspädagogik mit Schwerpunkt Technikdidaktik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Stuttgart. Seine Forschungsschwerpunkte sind technologiebasierte Lehr- und Lernprozesse in der gewerblich-technischen Aus- und Weiterbildung, Kompetenzmodellierung, Kompetenzentwicklung, Lehrerbildung sowie Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung.

### MIT BEITRÄGEN VON

Bernd Zinn & Sunita Ariali, Qi Guo, Carolin Pletz & Bernd Zinn, Tobias Korb & Alexander Schmidt & Oliver Riedel, Sebastian Heinze & Sebastian Carsch & Christoph Jesaja Heidelberg & Julian Rahm & Marc Mauermann & Leon Urbas, Bernd Zinn & Carolin Pletz & Henri Wadas & Qi Guo, Evelyn Hoffarth, Carolin Pletz & Marbod Lemke & Leandra Deininger



Franz Steiner  
Verlag

Hier bestellen:  
[service@steiner-verlag.de](mailto:service@steiner-verlag.de)

# Ihre Zeitschrift. Ihre Empfehlung.



Empfehlen Sie die BWP weiter und sichern Sie sich eine attraktive Prämie!

## Schlaglichter zur Berufsbildung

Jede Ausgabe widmet sich einem Themenschwerpunkt, der vielschichtig und fundiert aufbereitet wird. Dabei werden nicht nur nationale, sondern auch internationale Entwicklungen berücksichtigt. Die Zeitschrift enthält außerdem Nachrichten und Hinweise auf Veröffentlichungen.

Verfolgen Sie mit der BWP den Austausch zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis in der Berufsbildung – regelmäßig und aktuell 4 Mal im Jahr!

## Themenvorschau

Heft 2/2020 Qualifizierung in der Pflege

Heft 3/2020 Berufsbildung in Europa

Heft 4/2020 Vernetzung von Lernorten

## Für Ihre Empfehlung bedanken wir uns mit einer attraktiven Prämie

Edelstahl-Thermobecher *oder* Powerbank



Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)

4 Ausgaben pro Jahr

Bezugspreis jährlich € 48,- [D] zzgl. € 21,80 [D] Versandkosten\*

ISSN 0341-4515

Bestellen Sie noch heute!

[www.steiner-verlag.de/bwp](http://www.steiner-verlag.de/bwp)

oder per E-Mail: [service@steiner-verlag.de](mailto:service@steiner-verlag.de)

oder per Telefon 0711 2582-450

\* Versandkosten innerhalb Deutschlands. Preise inklusive MwSt. (D).  
Stand der Preise: 1.1.2020.



Franz Steiner  
Verlag

Franz Steiner Verlag

Birkenwaldstr. 44 · 70191 Stuttgart

Telefon 0711 2582-450 | Telefax 0711 2582-408

[service@steiner-verlag.de](mailto:service@steiner-verlag.de) | [www.steiner-verlag.de](http://www.steiner-verlag.de)

**bibb** Bundesinstitut für  
Berufsbildung