

Dehmel, Alexandra

Existenz, Design und Potenziale arbeitsplatzbasierten Lernens zur (Wieder-)Eingliederung gering Qualifizierter in den Arbeitsmarkt: Politik und Praxis in verschiedenen europäischen Ländern

Wittmann, Eveline [Hrsg.]; Frommberger, Dietmar [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2018, S. 195-208. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Dehmel, Alexandra: Existenz, Design und Potenziale arbeitsplatzbasierten Lernens zur (Wieder-)Eingliederung gering Qualifizierter in den Arbeitsmarkt: Politik und Praxis in verschiedenen europäischen Ländern - In: Wittmann, Eveline [Hrsg.]; Frommberger, Dietmar [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2018, S. 195-208 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-183653
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-183653>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this licence or an identical or comparable licence.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

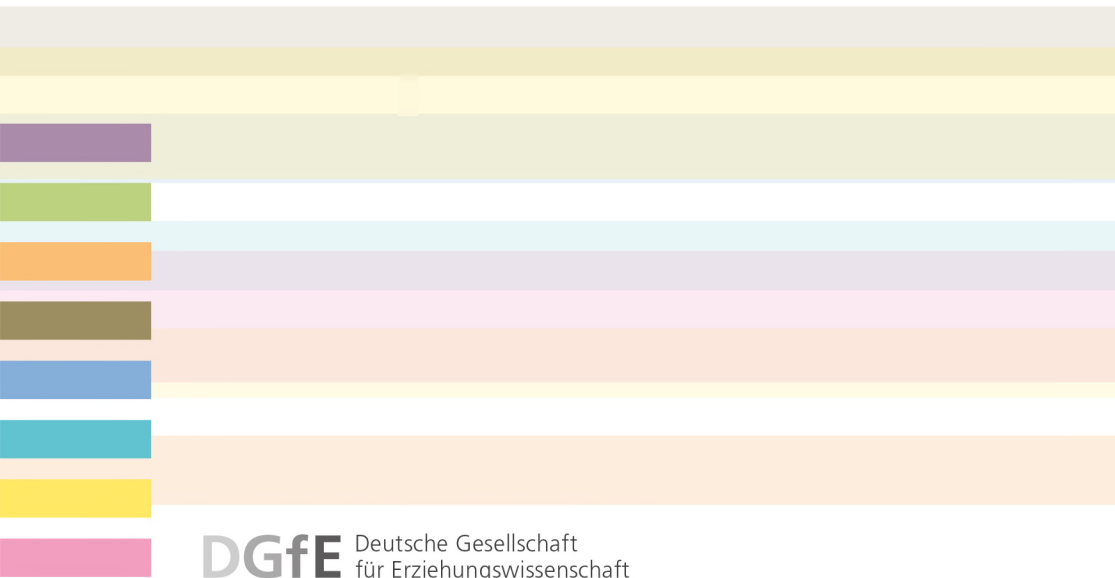


Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018

Eveline Wittmann, Dietmar Frommberger,
Birgit Ziegler (Hrsg.)



Eveline Wittmann
Dietmar Frommberger
Birgit Ziegler (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2018

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

© 2018 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der
UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742223>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2223-5 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1251-9 (eBook)
DOI 10.3224/84742223

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Technisches Lektorat: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
---------------	---

Teil I: Sichtweisen des Lehr- und Ausbildungspersonals

<i>Tobias Kärner, Julia Warwas und Karin Heinrichs</i> Sichtweisen angehender Berufsschullehrkräfte und Ausbildender auf Lehren und Lernen: Welche Rolle spielen erlebter elterlicher Erziehungsstil und erlebter Unterricht	11
---	----

<i>Ariane Neu</i> Gestaltungsoptionen zur Stärkung beruflicher Aus- und Fortbildung aus Sicht betrieblicher Akteure	25
---	----

Teil II: Berufliche Didaktik und Kompetenzentwicklung

<i>Christina Keimes, Volker Rexing und Jens Drescher</i> Schülvorstellungen als Ausgangspunkt inklusiven Fachunterrichts in bautechnischen Ausbildungsberufen	39
---	----

<i>Mandy Hommel</i> Prozessorientiertes Lernhandeln mit ERP-Software	53
---	----

<i>Rico Hermkes, Hanna Mach und Gerhard Minnameier</i> Scaffolding von Problemlöseprozessen im Buchführungsunterricht	67
--	----

<i>Anh Dinh, Marina Haves und Thomas Retzmann</i> Krisen kompetent bewältigen? Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Entrepreneurship Education	81
--	----

Teil III: Berufswahl und Berufslaufbahn

<i>Sebastian Kirchknopf und Kristina Kögler</i> Die Bedeutung der Laufbahnadaptabilität für den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs. Konstruktverständnis und Forschungsdesiderate	95
--	----

<i>Svenja Ohlemann und Angela Ittel</i> Normwerte der Berufswahlkompetenz: Eine diagnostische Chance zur individuellen Förderung?	111
---	-----

Ulrich Weiß
„Didaktische Hilfllosigkeit“ der Jungarbeiterbeschulung *revisited* –
Anerkennungstheoretische Analysen des Handelns im Übergangsraum ... 125

Elisabeth Maué, Stephan Schumann und Claudia Diehl
Bildungshintergrund und Bildungspläne geflüchteter Jugendlicher im
System der beruflichen Bildung 137

Michael Jüttler und Stephan Schumann
Führen gute schulische Wirtschaftskenntnisse zu einem
Wirtschaftsstudium? Eine Längsschnittstudie zum Einfluss
ökonomischer Kompetenzen von Lernenden auf die Aspiration und
Wahl eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums 149

Teil IV: Institutionalisierung beruflicher Bildung

Frank Ragutt
Das Verhältnis von Berufsbildungswissen und Berufsbildungspolitik am
Beispiel der Reformdiskussion zur Wirtschaftsoberschule resp.
Wirtschaftsgymnasium im Spiegel des KMK-Schulausschusses,
1949 und 1969 165

Rudolf Schröder, Rebecca Lembke und Tina Fletemeyer
Konzeptionelle Gestaltung der Berufs- und Studienorientierung in
gymnasialen Schulformen. Eine qualitative Studie zur unterrichtlichen
und außerunterrichtlichen Realisierung 179

Alexandra Dehmel
Existenz, Design und Potenziale arbeitsplatzbasierten Lernens zur
(Wieder-)Eingliederung gering Qualifizierter in den Arbeitsmarkt:
Politik und Praxis in verschiedenen europäischen Ländern 195

Herausgeberschaft 209

Autorinnen und Autoren 209

Existenz, Design und Potenziale arbeitsplatzbasierten Lernens zur (Wieder-)Eingliederung gering Qualifizierter in den Arbeitsmarkt: Politik und Praxis in verschiedenen europäischen Ländern

Alexandra Dehmel

Welche Potenziale bietet arbeitsplatzbasiertes Lernen zur Förderung formal gering qualifizierter Erwachsener und deren (Wieder-)Eingliederung in den Arbeitsmarkt? Inwiefern wird diese Form des Lernens in aktiven Arbeitsmarktprogrammen der EU-Mitgliedsländer genutzt und was lässt sich für die Gestaltung solcher Förderprogramme lernen? Vorliegender Beitrag basiert auf Ergebnissen einer Studie zu 15 europäischen Ländern.

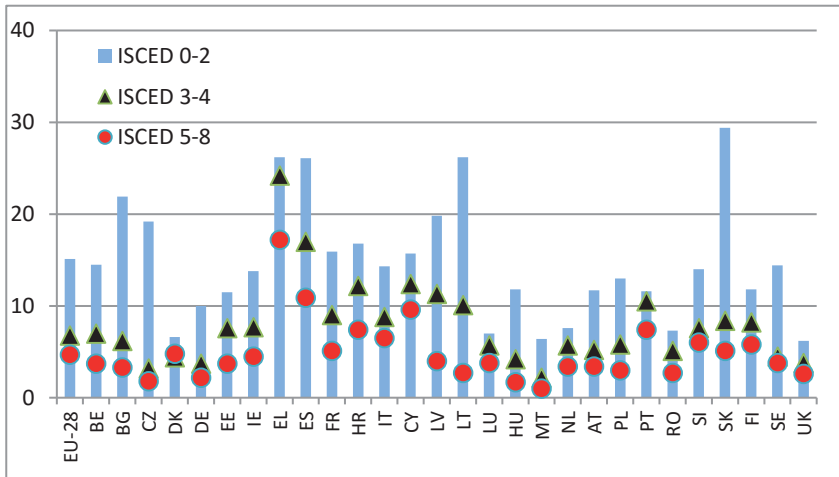
Der einleitende Teil stellt die Hintergründe der Studie (1) und das Forschungsdesign (2) vor. Bezugnehmend auf Barrieren, die gering qualifizierten Erwachsenen die (Wieder-)Eingliederung in den Arbeitsmarkt erschweren (3), werden Potenziale arbeitsplatzbasierten Lernens dargestellt und allgemeine Gestaltungshinweise gegeben (4). Es folgen Hinweise zu Länderunterschieden, weiterem Forschungsbedarf und Einblicke in aktuelle EU-Bildungspolitik (5) sowie ein abschließendes Fazit (6).

1. Hintergründe

Das Risiko, arbeitslos zu werden oder zu bleiben, ist für formal gering qualifizierte größer als für andere Bevölkerungsgruppen. Im Jahr 2016 lag die durchschnittliche Arbeitslosenrate (Altersgruppe 25-64 Jahre) der 28 EU-Mitgliedstaaten für gering qualifizierte (ISCED-Level 0–2, d. h. Menschen deren Bildungsabschluss höchstens der Sekundarstufe 1 entspricht) bei 15,1 % und war damit mehr als doppelt so hoch wie die Arbeitslosenrate von 6,8 % für Personen mit mittlerer Qualifikation (ISCED 3–4) bzw. mehr als dreimal so hoch wie die Rate von 4,7 % für hoch qualifizierte (ISCED 5–8) (Eurostat 2017a) (siehe Abb. 1). Auch in Deutschland steigt das Risiko der Arbeitslosigkeit mit niedrigerem Qualifikationsniveau erheblich (Hausner, Söhnlein, Weber & Weber 2015). Arbeitslosigkeit hat nicht nur negative Auswirkungen für die betroffenen Individuen selbst, zum Beispiel in Form von psychosozialen sowie gesundheitlichen Belastungen, sondern auch für die gesamte Gesellschaft, zum Beispiel in Hinblick auf soziale Kohärenz, fiskalische

Kosten und Wettbewerbsfähigkeit (Bach & Spitznagel 2006; Engelhard, Hausner & Weber 2014).¹

Abb. 1: Arbeitslosigkeit (%) nach Qualifikationslevel, Altersgruppe 25–64 Jahre, Jahr 2016



Quelle: eigene Darstellung, Daten aus Eurostat EU-LFS [lfsa_urgaed] [Zugriff: 25.08.2017]

Was kann getan werden, um gering Qualifizierten die (Wieder-)Eingliederung in den Arbeitsmarkt zu erleichtern? Arbeitslosigkeit durch zielgerichtete Qualifizierungsmaßnahmen zu reduzieren bleibt ein zentrales Mittel und Ziel der Arbeitsmarktpolitik.² Dass die Förderung von Lernen und Kompetenzentwicklung eine bedeutende Rolle spielt, gilt mittlerweile als unbestritten. Doch wie und mit welchen Ansätzen kann dies gelingen? Diese Fragestellung ist derzeit in vielen europäischen Ländern und auch in Deutschland aktuell.³ Gering Qualifizierte sind teilweise nur schwer mit ‚klassischen‘ Angeboten erreichbar (Projekträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. 2014). Welche Potenziale bieten hier andere Formen, zum Beispiel arbeitsplatzbasierte Ansätze?

- 1 Cedefop (2017) geht umfassend auf ökonomische und soziale Kosten gering qualifizierter Erwachsener ein.
- 2 Daneben gibt es noch eine Reihe weiterer Maßnahmen, z. B. die Bereitstellung passgenauer Beratungs- und Unterstützungsangebote in Arbeitsvermittlung und -förderung.
- 3 In Deutschland unterstützt beispielsweise das Bundesministerium für Bildung und Forschung Programme, die das Lernen gering qualifizierter Erwachsener fördern. Einblicke bietet der Sammelband „Kompetenzen von gering Qualifizierten: Befunde und Konzepte“ (Projekträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. 2014).

Mit dieser Fragestellung beschäftigte sich eine europäische Studie (Cedefop 2013), die in 15 EU-Mitgliedstaaten Existenz, Design und Potenziale von Programmen arbeitsplatzbasierten Lernens zur (Wieder-)Eingliederung gering qualifizierter Erwachsener in den Arbeitsmarkt untersuchte. Vorliegender Beitrag basiert auf Erkenntnissen aus diesem Projekt.⁴

2. Forschungsdesign

Im Rahmen der Studie gelten Programme als arbeitsplatzbasiert, wenn sie vollständig oder überwiegend in einen Arbeitskontext eingebettet sind – das heißt zum Beispiel in einer simulierten Arbeitsumgebung oder am Arbeitsplatz selbst stattfinden – und Kompetenzen fördern, die im weitesten Sinne für die Berufswelt relevant sind. Die Auswahl der Länder (CZ, DE, DK, EE, ES, FR, HU, IR, IT, MT, NL, PL, SE, SI, UK) erfolgte basierend auf Länderclustern, anhand verschiedener Kriterien, unter anderem geographische Abdeckung sowie aktive Arbeitsmarktpolitik und Rolle lebenslangen Lernens. Das Forschungsdesign umfasste verschiedene Schritte und Methoden:

- Mit Hilfe von Literaturanalysen und unter Nutzung von Arbeitsmarkt- und Humankapitaltheorien wurden potenzielle Barrieren identifiziert, die gering qualifizierten Erwachsenen die (Wieder-)Eingliederung in den Arbeitsmarkt erschweren. Diese dienten anschließend auch als Rahmen zur Potenzialanalyse von arbeitsplatzbasierten Programmen.
- Im Form von Länderanalysen wurden die jeweiligen Länderkontexte erschlossen und die Länderstrategien bzgl. Bildungsmaßnahmen für die (Wieder-)Eingliederung gering qualifizierter Erwachsener in den Arbeitsmarkt analysiert. Dies geschah mit Hilfe von Literatur- und Sekundärdatenanalysen sowie halbstrukturierten Interviews mit Entscheidungsträgern (unter anderem aus Ministerien, öffentlichen Arbeitsverwaltungen und Bildungsinstitutionen) (n=59). Auf Basis der daraus gewonnenen Erkenntnisse wurden relevante Programme identifiziert und mittels Fragebögen an die Programmanbieter weitere Informationen zu den Programmen eingeholt.
- Schließlich wurden zehn Programme aus zehn verschiedenen Ländern⁵ ausgewählt und im Rahmen von Fallstudien genauer betrachtet. Die Selektion erfolgte auf Basis diverser Kriterien, u. a. Abdeckung aller Ländercluster und identifizierter Programmtypen arbeitsplatzbasierten

4 Die Studie entstand während der Tätigkeit der Autorin beim Europäischen Zentrum zur Förderung der Berufsbildung (Cedefop).

5 Für eine detaillierte Beschreibung der Programme siehe Cedefop (2013: Annex 3 und 4).

Lernens und Erfolg des Programms.⁶ Die Fallstudien umfassten die Analyse von Sekundärdaten sowie semi-strukturierte Interviews mit Programmverantwortlichen (n=48), Programmteilnehmern (n=53) und Verantwortlichen in beteiligten Unternehmen (n=11).

Tab. 1: Fallstudien

Land	Programm
DE	Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung
DK	Basic education for adults (<i>Grunduddannelse for Voksne</i>)
EE	Labour market training programme (<i>Pikk ja kvaliteetne tööelu</i>)
ES	Employment workshops (<i>Talleres de empleo</i>)
FR	Integration workshops and worksites (<i>ateliers et chantiers d'insertion</i>), ein Teilbereich des Programms 'integration through work' (<i>insertion par l'activité économique</i>)
HU	Springboard programme (<i>Dobbantó</i>)
IR	Traineeship programme
NL	Work training centre Rotterdam south (<i>Arbeidstrainingcentrum Rotterdam Zuid</i>)
SE	Vocational adult education programme (<i>Yrkesvux</i>)
UK	Sector routeway programme Scotland (LOAN project)

Quelle: eigene Darstellung (für weiterführende Informationen siehe Cedefop 2013, Annex 3)

3. Barrieren bei der (Wieder-)Eingliederung

Über Literaturanalysen und unter Nutzung von Arbeitsmarkt- und Humankapitaltheorien konnten verschiedene potenzielle Barrieren identifiziert werden, die gering qualifizierten Erwachsenen die (Wieder-)Eingliederung in den Arbeitsmarkt erschweren.⁷ Diese wurden auch im Rahmen der Befragungen in der vorliegenden Studie bestätigt und werden im Folgenden dargestellt.

Hervorgehoben werden muss, dass die erfolgreiche (Wieder-)Eingliederung auch von diversen anderen Faktoren abhängt, nicht zuletzt von Arbeitslosenquote und Arbeitsmarktstruktur in dem jeweiligen Land. Auf sie wird im vorliegenden Artikel nicht eingegangen, da der Fokus auf Barrieren liegt,

6 Quantitative Erfolgsdaten wurden nicht im Rahmen der Studie erhoben; es wurde auf vorhandene Sekundärdaten zurückgegriffen.

7 Für eine grundsätzliche Diskussion der Rolle des Staates/seiner Sozialpolitik und deren Ursachen sowie Folgen wird auf weiterführende Literatur verwiesen, z. B. Bonoli (2013).

denen arbeitsplatzbasierte Programme potentiell entgegenwirken wirken können. Das Ausmaß bzw. die Bedeutung dieser Barrieren unterscheidet sich zwar in Abhängigkeit von der Arbeitslosenquote und der Arbeitsmarktstruktur, aber grundsätzlich sind diese Barrieren – so das Ergebnis der Studie – Barrieren, die die (Wieder-)Eingliederung in den Arbeitsmarkt erschweren (siehe hierzu auch Kapitel 5.1).

3.1 Humankapitaldefizite

Humankapital bezieht sich hier auf die in Personen verkörperten Kompetenzen im Sinne ihrer Fähigkeiten, ihrer Fertigkeiten und ihres Wissens. Es ist wirtschaftlich am Arbeitsmarkt verwertbar (Nafukho, Hairston & Brooks 2004). Um Arbeit zu finden, muss entsprechender Arbeitsmarktbedarf bestehen. Der Arbeitssuchende muss von Arbeitgebern nachgefragtes Humankapital besitzen.

Gering Qualifizierten fehlen häufig nicht nur spezifische fachliche Kompetenzen, sondern auch andere relevante Kompetenzen, die z. B. nötig sind zur erfolgreichen Arbeitsuche oder um am Arbeitsplatz zu bestehen, d. h. den dortigen Anforderungen gerecht zu werden. Zahlen des Statistischen Amtes der Europäischen Union zeigen außerdem, dass diese Gruppe sich deutlich weniger an lebenslangem Lernen beteiligt und somit weniger tut, um Humankapitaldefizite abzubauen (Eurostat 2017b; Leven, Bilger, Strauß & Hartmann 2013). Der Anteil der Personen, die am lebenslangen Lernen teilnehmen, ist bei geringqualifizierten Erwachsenen nach wie vor etwa viermal niedriger als bei Hochschulabsolventen. Dies hängt zum Teil auch mit negativen Erfahrungen in Schule oder Ausbildung zusammen, die sich hinderlich auf das weitere Bildungsverhalten auswirken können (Ambos 2005). Über ‚klassische‘ Bildungsangebote sind sie oft schwer zu erreichen. Hinzu kommen häufig noch andere Faktoren, wie vermindertes Selbstwertgefühl. Darüber hinaus fehlt gering qualifizierten Erwachsenen oft einschlägige Berufserfahrung.

3.2 Matching Schwierigkeiten

Matching Schwierigkeiten können aus mangelnden effektiven Informationsflüssen zwischen verschiedenen Arbeitsmarktakteuren resultieren. Arbeitgeber haben teilweise Schwierigkeiten beim Finden geeigneter Mitarbeiter, während gering Qualifizierten Zugänge zu potenziellen Arbeitgebern fehlen und es für sie – z. B. aufgrund fehlender Netzwerke – schwer sein könnte, Informationen über verfügbare Stellen zu erhalten.

Das Nutzen öffentlicher Arbeitsvermittlungen scheint für Arbeitgeber und Arbeitssuchende vielfach nicht attraktiv. Daten für die EU-28 zeigen, dass im

Durchschnitt nur knapp 50 % der Arbeitslosen die öffentlichen Arbeitsvermittlungen bei ihrer Arbeitssuche nutzen (Eurostat 2017c). In Deutschland liegen die Zahlen hier jedoch mit über 75 % deutlich höher (ebd.; alle Zahlen beziehen sich auf das erste Quartal 2017, zeigen aber Kontinuität im Zeitverlauf).

3.3 Falsches oder schwaches Signaling und statistische Diskriminierung

Signaling-Theorien (Spence 1973; 2002) gehen davon aus, dass ausgewählte Merkmale von Arbeitssuchenden eine Signalfunktion besitzen und diese Informationen aufgrund von Unsicherheit und asymmetrischen Informationen auf dem Arbeitsmarkt von Arbeitgebern genutzt werden. Signaling-Theorien stehen in engem Zusammenhang mit der neoklassischen Theorie statistischer Diskriminierung (Arrow 1973), die gewisses Rekrutierungsverhalten erklärt und Rekrutierungstheorien und -studien zufolge noch weit verbreitet ist (Bonoli & Hinrichs 2010).

Arbeitgeber stützen sich i.d.R. auf spezifische Signale und Signalinstrumente, um die Eignung potenzieller Mitarbeiter zu bewerten (Bonoli & Hinrichs 2010). Außerdem werden die vorliegenden Informationen mit Hilfe subjektiver Einschätzungen (basierend auf eigenen Erfahrungen, gesellschaftlich akzeptierten Annahmen etc.) zu verdichten versucht. Zu Signalinstrumenten zählen z. B. formale Qualifikationen. Fehlende Bildungsabschlüsse können unter anderem mit fehlendem Durchhaltevermögen, mangelnder Arbeitsbereitschaft und -motivation assoziiert werden und zu Stigmatisierungen und Arbeitsmarktdiskriminierung führen. Arbeitgeber können über das Verhalten von gering qualifizierten Erwachsenen mit wenig Berufserfahrung besorgt sein (Holzer 1996), d. h. keine oder geringe Qualifikationen wirken potenziell als negatives Signal. Bei hoher Arbeitslosigkeit werden daher oft lieber überqualifizierte Bewerber eingestellt, was die Situation gering Qualifizierter noch verschärft (Cedefop 2010).

Negative Stereotype auf der Grundlage anderer Faktoren wie ethnische Zugehörigkeit können sich ebenfalls nachteilig auswirken (Moss & Tilly 2003). Wenn Arbeitgeber beispielsweise davon ausgehen, dass bestimmte ethnische Gruppen weniger produktiv sind, kann statistische Diskriminierung gegenüber einzelnen aus dieser Gruppe die Folge sein.

4. Potenziale arbeitsplatzbasierten Lernens

Förderprogramme, die auf arbeitsplatzbasiertes Lernen setzen, können – sofern sie entsprechend gestaltet sind – einen entscheidenden Beitrag dazu

leisten, oben genannte Barrieren zu verringern und die (Wieder-)Eingliederung gering qualifizierter Erwachsener in den Arbeitsmarkt zu fördern. Die Potenziale solcher Programme resultieren aus verschiedenen Faktoren.

4.1 Form des Lernens

Mit Lernen in ‘traditionellen’ schulischen Kontexten haben gering qualifizierte vielfach negativ besetzte Erfahrungen, die zu Lernbarrieren, Unsicherheit und geringer Lernmotivation führen können. Arbeitsplatzbasiertes Lernen bietet eine andere Form des Lernens, die für diese Zielgruppe relevanter, geeigneter und attraktiver sein kann, und ihren Bedürfnissen in vielerlei Hinsicht besser Rechnung trägt (siehe auch Dench, Hillage & Coare 2006; Evans & Waite 2008; UKCES 2012). Die im Rahmen der Studie mit den Programmteilnehmern durchgeführten Interviews zeigten, dass das arbeitsplatzbasierte Lernen ein Charakteristikum war, das – neben dem Zugang zu potentiellen Arbeitgebern (siehe unten) – besonders geschätzt wurde. Auch die Programmverantwortlichen hoben es als zentralen Erfolgsfaktor heraus. Arbeitsplatzbasiertes Lernen kann verschieden gestaltet sein. Im Rahmen der Studie wurden folgende Programmtypen identifiziert:

- Mischprogramme: Kombinieren das Lernen in einer Bildungseinrichtung mit Lernen in einem Unternehmen, z. B. in Form von Praktika. Der Großteil der gefundenen Programme fällt in diese Kategorie. Der Anteil der verschiedenen Komponenten variiert, ist aber in vielen Programmen flexibel gestaltet, ausgerichtet an den Bedürfnissen des Einzelnen.
- Programme, die vollständig in der realen Arbeitswelt stattfinden.
- Programme, die vollständig in einer Bildungsinstitution stattfinden, aber arbeitsplatzbasiertes Lernen über simulierte Arbeitsumgebungen nutzen.

4.2 Förderbare Kompetenzen

Arbeitsplatzbasiertes Lernen kann nicht nur den Erwerb relevanter Fach-, Human- und Sozialkompetenzen fördern. Es ermöglicht auch die Sozialisation in Rollen, Verhaltensweisen und Normen, die im Arbeitskontext vorherrschen. Die Interviews zeigten, dass Arbeitseinstellung und Verhalten am Arbeitsplatz von großer Bedeutung für Arbeitgeber sind, und ihnen oft ein höherer Stellenwert zugeschrieben wird als Fachkompetenzen – mit dem Argument, dass arbeitsplatzspezifische Fachkompetenzen leichter und auch später noch vermittelt werden könnten.

Darüber hinaus bietet arbeitsplatzbasiertes Lernen auch die Möglichkeit, Berufserfahrung zu sammeln und Orientierung in der Arbeitswelt zu erleich-

tern. Programme können auch gezielt die Entwicklung von Kompetenzen, die zur Arbeitsplatzsuche relevant sind, fördern (z. B. Suchstrategien, Bewerbungsunterlagen erstellen). Einige der betrachteten Programme verwenden den Prozess der Praktikumssuche gezielt zu diesem Zweck.

4.3 Weitere Faktoren

Die Teilnahme an arbeitsplatzbasierten Programmen kann eine positive Signalfunktion auf potenzielle Arbeitgeber haben, vor allem, wenn die Bildungseinrichtungen Vertrauensbeziehungen mit Arbeitgebern etabliert und gute Reputation haben (z. B. für die angemessene Vorbereitung der Teilnehmer auf die Wiedereingliederung in die Arbeitswelt). Dies ist ein wichtiger Punkt, der laut befragten Unternehmen und Programmanbietern oft unterschätzt wird. Die Interviews bestätigten, dass solche Programme dazu beitragen können, negative Stereotype abzubauen, insbesondere in Bezug auf Langzeitarbeitslose. Ferner scheinen sie eine Vermittlerfunktion zu haben und beim *matching* zu helfen. Die Teilnehmer erhalten Zugang zu potentiellen Arbeitgebern (siehe auch Dench et al. 2006), und umgekehrt.

Die in der Studie befragten Teilnehmer schätzen vor allem Programme mit Praktika, da sie es ihnen ermöglichen, mit potentiellen Arbeitgebern in Kontakt zu kommen und ihre Fähigkeiten zu demonstrieren. Arbeitgeber, auf der anderen Seite, nutzen Praktika zu Rekrutierungszwecken, um Zugang zu potentiellen neuen Mitarbeitern zu kriegen und deren Eignung zu testen. Viele Unternehmen nannten dies als entscheidenden Grund für die Beteiligung an Förderprogrammen. Einige haben im Laufe der Zeit enge Beziehungen mit Programmanbietern entwickelt, vertrauen auf deren Vorselektion und werden auf diesem Weg regelmäßig mit neuen Mitarbeitern „versorgt“.

Für die interviewten Lerner war außerdem die Zertifizierung der erworbenen Kompetenzen und der Programmteilnahme wichtig, um sie als Signalinstrument auf dem Arbeitsmarkt nutzen zu können.

Einige der analysierten Programme sehen auch praktische Unterstützung bei der konkreten Stellensuche vor. Dabei werden unterschiedliche Formen genutzt, unter anderem Hilfe beim Finden und Einschätzen von Stellenanzeigen, Unterstützung bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen bis hin zur (Mit-)Organisation von Stellenbörsen.

4.4 Realisierung der Potenziale: Generelle Gestaltungshinweise

Welche der soeben dargestellten Potenziale sich realisieren lassen hängt von verschiedenen Faktoren ab, unter anderem dem Programmtyp, dessen konkreter Ausgestaltung und verschiedenen Kontextfaktoren. Abstrahierend von den konkreten Einzelfällen wurden in der Studie generelle Gestaltungshin-

weise herausgearbeitet, die allgemeine Gültigkeit zu haben scheinen⁸, zum Beispiel

- sorgfältige anfängliche Beurteilung der Bedürfnisse des einzelnen Lerners, inklusive Erfassung und Berücksichtigung vorhandener Kompetenzen;
- auf die jeweiligen Bedürfnisse und bereits vorhandenen Kompetenzen abgestimmte, individualisierte Lernpläne;
- kontinuierliche und professionelle Begleitung im Lernprozess;
- integrierte Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen;
- enge Verzahnung des Lernens in den verschiedenen Lernorten (insbesondere bei „Mischprogrammen“);
- Zertifizierung des Gelernten;
- Bereitstellung oder Vermittlung von Unterstützungsmöglichkeiten;
- Aufbau von Vertrauensbeziehungen zwischen Bildungseinrichtungen und Arbeitgebern sowie
- enge Zusammenarbeit zwischen allen beteiligten Akteuren.

5. Existenz von Programmen: Länderunterschiede und aktuelle EU-Bildungspolitik

In der Studie konnten erste Erkenntnisse zu Länderunterschieden hinsichtlich der Existenz von Programmen gewonnen werden. Es besteht allerdings noch Forschungsbedarf. Ein Blick auf die aktuelle EU-Bildungspolitik zeigt außerdem, dass gering qualifizierte Erwachsene verstärkt im Fokus sind und dies zu weiteren Entwicklungen führen kann.

5.1 Kritische Hinweise zu Länderunterschieden und Forschungsbedarf

Die vergleichende Analyse verschiedener EU-Mitgliedsländer und der Bildungsmaßnahmen im Rahmen ihrer aktiven Arbeitsmarktprogramme zeigt, dass es Unterschiede hinsichtlich der Nutzung arbeitsplatzbasierten Lernens gibt (Cedefop 2013). Dies wird von vielen Faktoren beeinflusst und steht in

⁸ Diese Erkenntnisse wurden über qualitative Zugänge gewonnen (s. Kapitel 2). Eine Quantifizierung des impacts einzelner Faktoren erfolgte nicht.

enem Zusammenhang mit den jeweiligen Länderkontexten, beispielsweise damit, wieviele Mittel für Bildungsmaßnahmen im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktprogramme überhaupt zur Verfügung stehen, welchen Stellenwert (arbeitsplatzbasiertes) Lernen / lebenslanges Lernen generell einnimmt und wie (Weiter-)Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik und -praxis gestaltet sind.

Auch der „Erfolg“ der Programme – z. B. gemessen an der Wiedereingliederungsrate in den Arbeitsmarkt – hängt von diversen Faktoren ab, nicht zuletzt von Arbeitslosenquote und Arbeitsmarktstruktur des jeweiligen Landes. So kann z. B. davon ausgegangen werden, dass Geringqualifizierte in einem Land mit niedriger Arbeitslosenquote eher eine Beschäftigung finden als in einem Land mit hoher Quote, selbst wenn das arbeitsplatzbasierte Lernen innerhalb der aktiven Arbeitsmarktpolitik in beiden Fällen gleich ausgestaltet sein sollte. In der Studie wurden im Rahmen umfassender länderspezifischer Kontextanalysen u. a. auch Arbeitslosenquoten berücksichtigt, aber das Verhältnis zwischen einzelner Barriere, Arbeitslosenquote und „Erfolgschancen“ durch arbeitsplatzbasierte Programme wurde nicht systematisch analysiert, d. h. es können z. B. keine Empfehlungen gegeben, welche Barrieren bei gewisser Arbeitslosenquote besonders angegangen werden müssten etc. Hier wären noch tiefergehendere, komplexe Analysen nötig.

Inwieweit die Wiedereingliederungschancen auch von dem jeweiligen ISCED-Level der potentiellen Arbeitnehmer abhängig sind, und welche Bedeutung dies dann für Prioritäten in Arbeitsmarktprogrammen, Programmgestaltung etc. hat, müsste in tiefergehenden Analysen ebenfalls überprüft werden. In der Studie wurden gering Qualifizierte als relativ große Gruppe (ISCED-Level 0–2) zusammengefasst; hier wären noch Differenzierungen nötig. Kritisch hinterfragt werden könnte auch, ob die Definition von gering Qualifizierten nicht grundsätzlich überdacht werden sollte, auch wenn sie der gängigen Praxis entspricht. Denn sie basiert nur auf formalen Schulabschlüssen, lässt aber viele andere Faktoren unberücksichtigt, z. B. informell erworbene Kompetenzen. Insgesamt handelt es sich um eine recht heterogene Gruppe.

Die in Kapitel 4.4 gegebenen Gestaltungshinweise für arbeitsplatzbasierte Programme abstrahieren von den konkreten Einzelfällen. In der Studie wurden generelle Gestaltungshinweise herausgearbeitet, die allgemeine Gültigkeit zu haben scheinen. Der ‚Preis‘ dafür ist eine gewisse Dekontextualisierung. Auch hier erscheinen weitere Untersuchungen – z.B. mit Hilfe von Kategorisierungen – und differenziertere Darstellungen gewinnbringend. Die im Rahmen der Studie gewonnenen Erkenntnisse können nur einen ersten Einblick geben und bedürfen noch weiterer und tiefergehender komparativer Analysen. In den kommenden Jahren kann es europaweit in den verschiedenen Ländern durchaus zu weiteren Entwicklungen kommen, denn in der momentanen EU-Bildungspolitik sind gering qualifizierte Erwachsene verstärkt in den Fokus gerückt.

5.2 Gering qualifizierte Erwachsene im Fokus aktueller EU-Bildungspolitik

Mit einem Anteil von über einem Viertel der EU-Gesamtbevölkerung ist diese Gruppe – und damit auch der Handlungsbedarf – noch immer groß (Referenzjahr 2015, Alter 25–64 Jahre, ISCED-Level 0–2) (Europäischer Rat 2016). Es wurden aktuell verschiedene Anstrengungen unternommen und Maßnahmen implementiert, um gering qualifizierten Erwachsenen den Zugang zu Bildungs- und Berufsbildungsmöglichkeiten zu erleichtern und ihre Teilnahme daran zu fördern. Eine zentrale Rolle spielt dabei die „Neue europäische Agenda für Kompetenzen“ („New Skills Agenda for Europe“) (European Commission 2016), die zehn vorrangige Maßnahmen beinhaltet. Zu ihnen zählt „Weiterbildungspfade: Neue Chancen für Erwachsene“ („Upskilling pathways: new opportunities for adults“) (Rat der Europäischen Union 2016). Über diese Initiative sollen gering Qualifizierte dabei unterstützt werden, ein Mindestniveau an sogenannten Grundfähigkeiten (Lese-, Schreib-, Rechen- und digitale Kompetenzen) und/oder ein breiteres Spektrum an Kenntnissen und Fertigkeiten zu erwerben, die den Erfordernissen des Arbeitsmarktes entsprechen. Die einzelnen EU-Mitgliedsländer sind aufgerufen, diese Initiative unter Berücksichtigung nationaler Gegebenheiten umzusetzen. Sie werden dabei von der europäischen Kommission über verschiedene Instrumente (z. B. über den europäischen Sozialfonds ESF oder das EU-Programm ERASMUS +) unterstützt.

Generell angemerkt werden muss jedoch, dass Maßnahmen auf diesem Gebiet nicht grundsätzlich neu sind. In einer Empfehlung der Kommission von 2008 „zur aktiven Eingliederung der aus dem Arbeitsmarkt ausgegrenzten Personen“ werden die Mitgliedstaaten beispielsweise aufgefordert zur „Ausweitung und Verbesserung der Investitionen in Humankapital mit integrativen Maßnahmen für Aus- und Weiterbildung, einschließlich erfolgreicher Strategien für lebenslanges Lernen; Anpassung der Aus- und Weiterbildungssysteme infolge neuer Qualifikationsanforderungen und des Bedarfs an digitalen Fertigkeiten“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008: 4bii). Auch in der um das Jahr 2000 gestarteten EU-Strategie des lebenslanges Lernens und den daran angeschlossenen Maßnahmen war das Lernen aller – ein Leben lang – bereits präsent (Commission of the European Communities 2000, 2001, 2006; Dehmel 2005, 2006).

Inwiefern die im Rahmen der aktuellen EU-Bildungspolitik neu unternommenen, nun verstärkten Anstrengungen hinsichtlich gering qualifizierter Erwachsener auch zu einer Zunahme arbeitsplatzbasierter Programme für diese Zielgruppe führen, lässt sich noch nicht abschätzen.

6. Fazit

Förderprogramme, die arbeitsplatzbasiertes Lernen nutzen, können einen wichtigen Beitrag dazu leisten, gering qualifizierten Erwachsenen die (Wieder-)Eingliederung in den Arbeitsmarkt zu erleichtern und sie zum Weiterlernen zu motivieren. Ihre Chancen liegen in der spezifischen, für diese Zielgruppe geeigneter erscheinenden Form des Lernens, den förderbaren Kompetenzen und letztlich auch anderen Faktoren, die für die (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt eine wichtige Rolle spielen, z. B. Signal- und Vermittlerfunktionen von Programmen.

Um die Potenziale solcher Förderprogramme auszuschöpfen, sollten sie – dies scheint bislang nur in begrenztem Umfang zu geschehen – verstärkt im Rahmen aktiver Arbeitsmarktprogramme genutzt und entsprechend konzipiert werden. Eine sorgfältige Gestaltung der Programme, Qualitätssicherungsmaßnahmen und das Engagement aller Stakeholder sind entscheidend. Insbesondere Unternehmen spielen eine wichtige Rolle, unter anderem indem sie Praktikumsplätze zur Verfügung stellen oder sich auch in anderer Form an Programmen beteiligen. Unternehmen leisten damit nicht nur einen Beitrag im Rahmen der unternehmerischen Gesellschaftsverantwortung (Stichwort *Corporate Social Responsibility*), sondern profitieren auch selbst, indem sie z. B. Zugang zu potentiellen Mitarbeitern erhalten. Dennoch scheint die Gewinnung von Unternehmen vielfach – über alle in der Studie untersuchten Länder hinweg – eine besondere Herausforderung darzustellen, die gezielt und systematisch angegangen werden sollte.

Gering qualifizierten Erwachsenen Zugänge zu (Berufs-)Bildungsmöglichkeiten zu erleichtern, ihre Teilnahme zu fördern und dafür Sorge zu tragen, dass sie in beruflichen und anderen gesellschaftlichen Kontexten integriert sind, bleibt eine der zentralen Herausforderungen. Daher ist diese Gruppe zu Recht stärker in den Fokus aktueller EU-Bildungspolitik gerückt (European Commission 2016; Europäischer Rat 2016). Inwieweit die unternommenen Anstrengungen und Maßnahmen fruchtbar werden und welche Rolle arbeitsplatzbasiertes Lernen dabei spielt bleibt abzuwarten.

Literatur

- Ambos, I. (2005). *Geringqualifizierte und berufliche Weiterbildung – empirische Befunde zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Verfügbar unter https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/ambos05_01.pdf [25.07.2017].
- Arrow, K. (1973). The theory of discrimination. In O. Ashenfelder & A. Rees (Hrsg.), *Discrimination in Labor Markets* (S. 3–33), Princeton: Princeton University Press.

- Bach, H.-U. & Spitznagel, E. (2006). Unter der Oberfläche – Die wahren Kosten der Arbeitslosigkeit. *IAB-Forum*, 1, 48–52.
- Bonoli, G. (2013). *The Origins of Active Social Policy. Labour Market and Childcare Policies in a Comparative Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Bonoli, G. & Hinrichs, K. (2010). *Statistical discrimination and employers' recruitment practices for low-skilled workers*. Working papers on the reconciliation of work and welfare in Europe. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/els/47089328.pdf> [25.06.2015].
- Cedefop (2010). *The skill matching challenge: analysing skill mismatch and policy implications*. Luxembourg: Publications Office.
- Cedefop (2013). *Return to work: Work-based learning and the reintegration of unemployed adults into the labour market*. Luxembourg: Publications Office.
- Cedefop (2017). *Investing in skills pays off: the economic and social cost of low-skilled adults in the EU*. Luxembourg: Publications Office.
- Commission of the European Communities (2000). *A Memorandum for Lifelong Learning*. Commission Memorandum of 30 October 2000 on lifelong learning [SEC(2000) 1832 final].
- Commission of the European Communities (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels, 21.11.2001 [COM(2001) 678 final].
- Commission of the European Communities (2006). *Adult Education: It is never too late to learn. Communication from the Commission*. Brussels, 23.10.2006 [COM(2006) 614 final].
- Dehmel, A. (2005). *The role of vocational education and training in promoting lifelong learning in Germany and England*. Oxford: Symposium Books.
- Dehmel, A. (2006). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality? Some Critical Reflections on the European Union's Lifelong Learning Policies. *Comparative Education*, 42, 49–62.
- Dench, S., Hillage, J. & Coare, P. (2006). The impact of learning on unemployed, low-qualified adults: a systematic review. *Department for work and pensions research report, No 375*.
- Engelhard, H., Hausner, K.-H. & Weber, E. (2014). *Gesamtfiskalische Kosten der Arbeitslosigkeit im Jahr 2013 in Deutschland. Aktuelle Daten und Indikatoren*. Verfügbar unter http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/Kosten_ALO_2013.pdf [25.07.2017].
- European Commission (2016). *A new skills agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. [COM (2016) 381 final].
- Evans, K. & Waite, E. (2008). *Adult workers' engagement in formal and informal learning: insights into workplace basic skills from four UK organisations*. Verfügbar unter https://www.academia.edu/32129141/Adult_Workers_Engagement_in_Formal_and_Informal_Learning_Insights_into_Workplace_Basic_Skills_from_Four_UK_Organisations [25.07.2017].
- Eurostat (2017a). *Unemployment rates by sex, age and educational attainment level (%) [Ifsa_urgaed]*. Verfügbar unter <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do> [25.07.2017].
- Eurostat (2017b). *Adult education survey*. Verfügbar unter <http://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey> [25.07.2017].

- Eurostat (2017c). *Methods used for seeking work. Percentage of unemployed who declared having used a given method (%)* [lfsq_ugmsw]. Verfügbar unter <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do> [25.07.2017].
- Hausner, K.-H., Söhnlein, D., Weber, B. & Weber, E. (2015). Bessere Chancen mit mehr Bildung. *IAB-Kurzbericht 11*. Nürnberg. Verfügbar unter <http://doku.iab.de/kurzber/2015/kb1115.pdf> [28.07.2017].
- Holzer, H.J. (1996). *What employers want: job prospects for less-educated workers*. New York: Russell Sage Foundation.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008). *Empfehlung der Kommission vom 3. Oktober 2008 zur aktiven Eingliederung der aus dem Arbeitsmarkt ausgegrenzten Personen* (2008/867/EG).
- Leven, I., Bilger, F., Strauß, A. & Hartmann, J. (2013). Weiterbildungstrends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 137–156). Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Moss, P. & Tilly, C. (2003). *Stories Employers Tell. Race, Skill, and Hiring in America*. New York: Russel Sage Foundation.
- Nafukho, F. M., Hairston N. & Brooks K. (2004): Human capital theory: implications for human resource development. *Human Resource Development International*, 7(4), 545–551.
- Projekträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.). (2014). *Kompetenzen von gering Qualifizierten. Befunde und Konzepte*. Reihe Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, Band 3. Bielefeld: Bertelsmann.
- Rat der Europäischen Union (2016). *Empfehlung des Rates vom 19. Dezember 2016 für Weiterbildungspfade: Neue Chancen für Erwachsene* (2016/C 484/01).
- Spence, M. (1973). Job Market Signalling. *Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374.
- Spence, M. (2002). Signaling in retrospect and the informational structure of markets. *American Economic Review* 92(3), 434–459.
- UKCES (UK Commission for Employment and Skills) (2012). Engaging low skilled employees in workplace learning. Evidence Report 43. February 2012. Verfügbar unter <http://dera.ioe.ac.uk/14577/1/evidence-report-43-engaging-low-skilled-employees-in-workplace-learning.pdf> [28.07.2017].