

Gössling, Bernd [Hrsg.]; Barabasch, Antje [Hrsg.]; Bock-Schappelwein, Julia [Hrsg.]; Heinrichs, Karin [Hrsg.]

Berufsbildung in Zeiten des Mangels. Konferenzband zur 9.

Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)

Bielefeld : wbv Publikation 2025, 348 S.



Quellenangabe/ Reference:

Gössling, Bernd [Hrsg.]; Barabasch, Antje [Hrsg.]; Bock-Schappelwein, Julia [Hrsg.]; Heinrichs, Karin [Hrsg.]: Berufsbildung in Zeiten des Mangels. Konferenzband zur 9. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK). Bielefeld : wbv Publikation 2025, 348 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-344873 - DOI: 10.25656/01:34487; 10.3278/9783763978373

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-344873>

<https://doi.org/10.25656/01:34487>

in Kooperation mit / in cooperation with:

wbv Publikation

<http://www.wbv.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-License: <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 license or an identical or comparable license.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Bernd Gössling, Antje Barabasch, Julia Bock-Schappelwein,
Karin Heinrichs (Hg.)

Berufsbildung in Zeiten des Mangels

Konferenzband zur
9. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)

 Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

 Bundesministerium
Arbeit und Wirtschaft

33F<

wbv

**Bernd Gössling, Antje Barabasch, Julia Bock-Schappelwein,
Karin Heinrichs (Hg.)**

Berufsbildung in Zeiten des Mangels

**Konferenzband zur
9. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)**

2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de **wbv.de**

Umschlagmotiv:
Alexandra Reidinger www.reidinger-grafik.at

ISBN Print: 978-3-7639-7836-6
ISBN E-Book: 978-3-7639-7837-3
DOI: 10.3278/9783763978373

Printed in Germany

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

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos
ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz
veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



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

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach
§ 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung
des Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Editorial	7
Teil I: Keynotes und Preisträgerinnen	17
<i>Jörg Flecker</i>	
Hilft der Mangel gegen Mängel? Übergänge in die Berufsbildung im Lichte von Forschungsergebnissen und aktuellen Entwicklungen	19
<i>Dirk Ifenthaler</i>	
Die „KI-getriebene“ Berufsbildung: Von der Vision zur Realität	31
<i>Katja Driesel-Lange</i>	
Individuelle berufliche Entwicklung Jugendlicher in Zeiten des Mangels gezielt fördern – Angebote der Beruflichen Orientierung im Spiegel neuer Handlungserfordernisse	43
<i>Kirsten Rusert</i>	
Duale Berufsausbildung junger Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse: Der Versuch einer Verbindung von Mikro- und Makroperspektiven	59
<i>Simone Reindl-Stütz</i>	
Charakteristika von Aufgaben in der Domäne Rechnungswesen. Eine fachdidaktische Analyse	73
Teil II: Berufsorientierung und Jugendliche im Übergang	87
<i>Eva-Maria Franke, Carlotta Giogris, Astrid Laiminger, Paul Resinger & Klaudia Zangerl</i>	
Quo vadis? Übergangserfahrungen als Kompass beruflicher Orientierung in Zeiten des Wandels	89
<i>Mirjam Hoffmann & Paul Resinger</i>	
Lebenswelten Tiroler Jugendlicher in besonderen Lebenslagen	101
<i>Ariane Neu</i>	
Nachschulische Berufsorientierungsangebote für Hochschulzugangsberechtigte in Deutschland – Motive, Ziele, Bedarfe und Erfahrungen von Teilnehmenden	113

Julia Niederfriniger & Karin Heinrichs

Das Potenzial zur Förderung beruflicher Zielklarheit und Berufswahlkompetenz an Polytechnischen Schulen in Österreich – eine Diskussion von Befunden einer längsschnittlichen SchülerInnenbefragung im Lichte des Angebots-Nutzungs-Modells 125

Sabrina Sailer-Frank, Sabrina Hertinger & Silvia Annen

Recrutainment auf Ausbildungsmessen – ein potenzieller *Gamechanger* für das Ausbildungsmarketing? 139

Teil III: Berufliche Lehrpersonen und betriebliches Bildungspersonal 151

Silvia Annen & Sabrina Sailer-Frank

Strategische Ausgestaltung von Ausbildungsprozessen in neuen Berufsfeldern – eine typenspezifische Betrachtung 153

Sebastian Gorski & Mandy Oetken

Zukunftsfähigkeit gewerblich-technisches Lehramt: Unterstützungsstrukturen im Rahmen von Kohärenz- und Professionsorientierung 169

Elisabeth Scherrer, Brigitte Koliander, Birgit Schmiedl & Georg Jäggle

Eine Analyse des Angebots und der Akzeptanz von Fortbildungen für Lehrpersonen an Berufsbildenden Schulen 183

Teil IV: Perspektive beruflich Lernender 197

Ramona Obermeier & Karin Heinrichs

Die Lehrkraft macht's? Die Bedeutung sozialer Beziehungen für die positive Einstellung von Lernenden zur Schule – empirische Befunde zu Polytechnischen Schulen in Oberösterreich 199

Luca Preite, Jasmin Imboden, Simona Gmür, Evelyn Fischer & Nayeli Pfister

Für Berufsbildungszugang bezahlen: Lernende in kostenpflichtigen Privatschulen in der Schweiz 213

Silke Seyffer, Melanie Hochmuth & Andreas Frey

Zukunftsfähig Ausbilden in unsicheren Zeiten: Wie betriebliche Unterstützungsangebote die Ausbildungszufriedenheit beeinflussen. Lessons Learned aus der Coronavirus-Pandemie 225

Teil V: Gestaltung von Lernräumen und Entwicklung digitaler Kompetenzen . . 239

Antje Barabasch & Anna Keller

Lernräume als Gestaltungsfaktor innovativer Berufsbildung 241

Bernd Gössling, Ute-Maria Lang, Peter Schumacher, Anja Steiner & Mario Vötsch

Vom Wunsch zur Verwirklichung: Neue Modelle digitaler Lernortkooperation
in Österreich 255

Meike Weiland, Michael Heister, Lilli Heimes, Daniel König & Tim Komorowski

Förderung digitaler Kompetenzen während der dualen Berufsausbildung am
Lernort Berufsschule 269

Teil VI: Wandel der Arbeitswelt 281

*Julia Bock-Schappelwein, Susanne Bärenthaler-Sieber, Sandra Bilek-Steindl
& Michael Peneder*

Transformation hin zu neuen Arbeitsmodellen am Beispiel der
Plattformarbeit: Ergebnisse für Österreich aus Unternehmenssicht 283

Sophie Kaiser

„Miteinander, untereinander“ – eine rekonstruktive Analyse zur
Zusammenarbeit im qualifikationsheterogenen Pflorgeteam 299

Teil VII: Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung 313

Gesa Münchhausen

Nachhaltigkeit in der beruflichen Weiterbildung – wie das Berichts- und
Datensystem in Deutschland verbessert werden kann 315

Juliana Schlicht & Michelle Jandl

Nachhaltigkeit mitgestalten: eine Zukunftswerkstatt für die Energiewende 329

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 343

Editorial

Die 9. Auflage der Österreichischen Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK) fand vom 03. bis 05. Juli 2024 erstmals in Innsbruck statt. Erneut ausgerichtet von der Sektion Berufs- und Erwachsenenbildung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), bot sie einen Rahmen für die Scientific Community, die Bildungs- und Arbeitsmarktadministration der Landes- und Bundesebene, die Sozialpartnerorganisationen, Praktikerinnen und Praktiker sowie die an Forschungsergebnissen interessierte Öffentlichkeit, um sich über aktuelle Entwicklungen der Berufsbildungsforschung zu informieren, auszutauschen, zu diskutieren und zu vernetzen.

Der vorliegende Tagungsband ist eine Zusammenstellung zentraler Ergebnisse der Konferenz, die sich dem Thema „Berufsbildung in Zeiten des Mangels – Handlungserfordernisse neu denken“ gewidmet hat. Das wiederkehrende Thema des Mangels zeigt sich aktuell besonders in den rückläufigen Zahlen für Anfängerinnen und Anfänger einer Berufsausbildung. Knappheitsphänomene dieser Art, aber auch Passungsprobleme zwischen Angebot und Nachfrage hängen mit den laufenden und parallel stattfindenden Transformationsprozessen Demografie, Digitalisierung und Dekarbonisierung (den sogenannten „drei Ds“) zusammen. Bei der Bearbeitung des Themas wurde der Blick nicht nur darauf gerichtet, wie im Zuge dieser Entwicklungen Berufsbildungsstrukturen und -prozesse unter Druck geraten, sondern auch welche Möglichkeitsräume für Veränderungen dadurch entstehen.

Der Tagungsband enthält neben den Beiträgen zu den drei Keynote-Vorträgen und Kurzbeiträgen der beiden mit dem vom Österreichischen Bildungsministerium gestifteten Berufsbildungsforschungspreis 2024 ausgezeichneten Preisträgerinnen 18 Fachbeiträge zu Vorträgen und Foren. Die Beiträge durchliefen vor der Aufnahme in den Tagungsband ein Review-Verfahren, in dem für jeden der insgesamt 35 Einreichungen jeweils ein Review von einem externen Gutachtenden sowie einem Mitglied aus dem Kreis der Herausgebenden erstellt wurde. Die finalen Annahmeentscheidungen sind kollektiv im Team der Herausgebenden getroffen worden. Eine Dokumentation der Konferenz ist über den Tagungsband hinaus auch auf der Website www.bbfk.at online abrufbar. Dort finden sich das Book of Abstracts aller angenommenen Beiträge, zahlreiche Foliensätze, eine Postergalerie und eine Auswahl von Konferenzfotos. Zusammen mit dem vorliegenden Tagungsband spiegelt die Website den Diskussions- und Erkenntnisstand der Konferenz wider.

Das Thema: „Berufsbildung in Zeiten des Mangels – Handlungserfordernisse neu denken“

Das Tagungsthema verbindet aktuelle Entwicklungen der Berufsbildungspraxis mit Forschungsfragen und -anliegen. Bei der Konkretisierung des Themas im Call for Papers wurde besonders darauf geachtet, das Phänomen des Mangels in seiner Vielschichtigkeit aufzunehmen. Vermieden werden sollte insbesondere der Eindruck, dass die aktuelle Situation eine große Besonderheit darstellt oder eine eindeutige Bewertung implizieren würde, beispielsweise als etwas Negatives. Stattdessen wurde hervorgehoben, dass Mangel ein wiederkehrendes Phänomen für die Berufsbildung darstellt und in unterschiedlicher Weise auftritt. Je nach konjunktureller Lage ergibt sich ein Mangel an Arbeitsplätzen, ein Mangel an Arbeitskräften, ein Mangel an Ausbildungs- und Partizipationsmöglichkeiten und ein Mangel an Finanzierungsmitteln für die Berufsbildung. Zunehmende Dringlichkeit kommt derzeit auch dem Mangel an Nachwuchskräften in der beruflichen Lehrpersonenbildung zu. Insofern liefern die Beiträge Einblicke in die aktuelle Situation und bieten zudem Reflexionspunkte auch für zukünftige Mangelsituationen.

Erfahrungen mit Mangel und Knappheit führen häufig zu reflexhaften Reaktionen der Art, dass Anpassungen gefordert werden. Die Folge sind kurzfristige Maßnahmen, die den Handlungsdruck mindern sollen, beispielsweise Werbe- und Imagekampagnen für die duale Lehrlingsausbildung, Quereinstiegsoptionen in das Lehramt und Substitution menschlicher Bildungsleistungen durch technische Systeme, die auf künstlicher Intelligenz (KI) basieren. Im Fokus des Konferenzthemas steht hingegen eine tiefere Analyse der Berufsbildungsstrukturen und -prozesse. Hierbei zeigt sich, dass Knappheit zu gegenläufigen Effekten führen kann. Dies erfordert eine differenzierte Bewertung der Entwicklung, die durchaus auch positiv gesehen werden kann. Ein Mangel an Bewerberinnen und Bewerbern kann beispielsweise aus Sicht von Lehrbetrieben zwar sehr problematisch sein, für Mitglieder vulnerabler Gruppen, die bisher von einer Lehrausbildung ausgeschlossen waren, können sich gerade in dieser Situation jedoch neue Partizipationsmöglichkeiten eröffnen. Ein Mangel an Fachkräften für Tätigkeiten im Zuge der ökologischen Transformation kann der Nutzung von Arbeitstechniken Vorschub leisten, das erforderliche Volumen menschlicher Arbeit reduzieren und so Arbeitsprozesse effizienter machen, auf die die Berufsbildung vorbereitet. Das Krisenhafte in Zeiten des Mangels kann also genutzt werden, um sich Möglichkeitsräume zu erschließen, um Handlungserfordernisse neu zu denken und Perspektiven zu schaffen für Veränderungen der Berufsbildung auf Ebene der Inhalte, Prozesse und Ziele.

Im Rahmen dieses Themas widmen sich die Beiträge in diesem Tagungsband unter anderem der Einführung von KI in Arbeitswelt und Berufsbildung, der Flexibilisierung von Aus- und Weiterbildung, der beruflichen Orientierung, der Transformation hin zur Nachhaltigkeit und neuen Arbeitsmodellen sowie veränderten Akteurskonstellationen im Wettbewerb um Teilnehmende und Ressourcen für berufliche Bildung.

Teil I: Keynotes und Preisträgerinnen

Die Keynotes nahmen das Konferenzthema aus unterschiedlichen Perspektiven auf und spannten den Bogen von Problemen beim Übergang von der Schule in die Ausbildung bis zu Veränderungen in der Berufsbildung durch künstliche Intelligenz (KI) und die Förderung von Berufsorientierung in Zeiten des Mangels.

Jörg **Flecker** (Universität Wien) nimmt in seinem Beitrag „Hilft der Mangel gegen Mängel? Übergänge in die Berufsbildung im Lichte von Forschungsergebnissen und aktuellen Entwicklungen“ Ergebnisse einer Längsschnittstudie in den Blick. Mit seinem Forschungsteam hat er junge Menschen über fünf Jahre befragt, nachdem sie in Wien eine damalige „neue Mittelschule“ besucht haben. Deutlich werden Einflüsse von Geschlecht, Klassenlage und Migrationsgeschichte auf Berufs- und Bildungsziele sowie -verläufe. Dies hat Implikationen für die Berufsbildung, die jedoch zu Paradoxien führen. Gerade bei jungen Menschen aus dem migrantischen Milieu zeigen sich „hartnäckig hohe Bildungsaspirationen“, sodass eine betriebliche Ausbildung für sie im Modell einer „Lehre mit Matura“ attraktiv werden könnte. Durch den Erwerb einer Studienberechtigung wird hier paradoxerweise jedoch mit dem Einstieg in die Lehre auch der Ausstieg aus der Facharbeit vorbereitet. Angesichts des Trends zu höherer schulischer Bildung gewinnt die betriebliche Lehrlingsausbildung bei denjenigen an Attraktivität, die schulmüde geworden sind und sich nach alternativen Bildungsoptionen umsehen. Paradoxerweise zeigen die Studienergebnisse auch hier, dass Lehrbetriebe sich bei der Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern an den Schulnoten orientieren und damit systematisch diejenigen ausschließen, die sich besonders für den betrieblichen Ausbildungsweg interessieren und vielleicht auch davon profitieren können. Insgesamt plädiert Jörg Flecker dafür, das Prozesshafte beim Übergang aus der Schule in die Berufsausbildung zu beachten und Ausbildungsoptionen weiterzuentwickeln.

Dirk **Ifenthaler** (Universität Mannheim und Curtin University) weist in seinem Beitrag „Die ‚KI-getriebene Berufsbildung: Von der Vision zur Realität“ darauf hin, dass die Entwicklung von Systemen künstlicher Intelligenz (KI) auch für die Berufsbildung zu Disruptionen führen kann. Auf dieser Grundlage widmet er sich der Frage, wie Transformationen infolge von KI zur Unterstützung beruflicher Lehr- und Lernprozesse genutzt werden können. Deutlich wird, dass die Kontextabhängigkeit verwendeter Daten, die Fragmentierung und Verzerrung elektronisch gesammelter Bildungsdaten sowie Datensicherheit und ethische Wertvorstellungen für den Umgang mit Daten berücksichtigt werden müssen. Für die Beantwortung dieser Fragen schlägt er vor, von einem Modell umfassender Mensch-KI-Interaktion auszugehen, bei dem die Technik nicht nur als passives Werkzeug, sondern als aktiver Akteur betrachtet wird. In seinen Schlussfolgerungen sieht er in der Kombination menschlicher Kreativität, Intuition und kritischem Denken mit der Rechenleistung und den Kapazitäten zur Datenverarbeitung von künstlicher Intelligenz neue Möglichkeiten für die Weiterentwicklung der Berufsbildung. Das erfordert seiner Ansicht nach, dass man sich auch aus der Berufsbildung heraus für die Entwicklung von KI-Systemen interessiert. Ein Co-

Design von KI für die Berufsbildung kann dann beispielsweise darin bestehen, Learning Analytics und adaptive Lernumgebungen zu gestalten.

Katja **Driesel-Lange** (Universität Münster) geht in ihrem Beitrag „Individuelle berufliche Entwicklung Jugendlicher in Zeiten des Mangels gezielt fördern – Angebote der Beruflichen Orientierung im Spiegel neuer Handlungserfordernisse“ auf theoretische und empirische Befunde zur Förderung beruflicher Orientierung ein. Hierzu arbeitet sie theoretische Perspektiven der Berufswahl als individuelle Entwicklung auf und verweist auf grundlegende empirische Erkenntnisse. Hier zeigt sich, dass in Längsschnittstudien zu Effekten beruflicher Orientierung insbesondere informelle Gespräche mit den jungen Menschen wichtig sind. Eine Individualisierung der Angebote zur Berufsorientierung ist wichtig. Hierzu gehört es Ziele für den Prozess der Berufsorientierung zu setzen, soziale Unterstützung zu organisieren und die berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit zu stärken. In ihrem Fazit regt sie an, wissenschaftlich fundiert nach innovativen Bildungswegen dafür zu suchen eine solche individualisierte Berufsorientierung zu organisieren.

Der vom Österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung gestiftete Berufsbildungsforschungspreis 2024 wurde im Rahmen des Tagungsfestes der 9. BBFK an zwei Preisträgerinnen vergeben. In alphabetischer Reihenfolge ist das erstens Kirsten **Rusert** (Universität Vechta). In ihrem Beitrag „Duale Berufsausbildung junger Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse“ geht sie von einer subjektiven Perspektive aus und fragt nach den Chancen und Herausforderungen, die sich aus der Flucht- und Migrationserfahrung für junge Menschen im beruflichen Übergang ergeben. Sie nutzt den Capabilities Approach um zu zeigen, worin die Bedarfe im Prozess der Berufsorientierung bestehen, die die jungen Menschen meist selbst gut benennen können. Gleichzeitig zeigt sie aus dieser Perspektive, dass es eine Öffnung des Konzepts der Berufsorientierung für die zunehmende Heterogenität und Diversität der Schülerinnen und Schüler erfordert.

Die zweite Preisträgerin, Simone **Stütz** (Universität Linz), beschäftigt sich in ihrer Dissertation zum Thema „Charakteristika von Aufgaben in der Domäne Rechnungswesen. Eine fachdidaktische Analyse“ mit Aufgabendidaktik innerhalb der wirtschaftsberuflichen Bildung. Hierzu arbeitet sie das Verhältnis von Berufsfeld und Bildung umfassend auf. Damit kommen unter anderem Folgen der Automatisierung durch die Einführung KI-basierter Buchführungssysteme in den Blick, für die sie fachdidaktische Implikationen aufzeigt. Insgesamt plädiert sie für eine veränderte Kultur bei der Gestaltung von Aufgaben für den Rechnungswesenunterricht. Angesichts der umfassenden Transformation der Arbeits- und Geschäftsprozesse verlieren Aufgaben zum Einüben von Buchungsfertigkeiten an Bedeutung. Stattdessen komme es darauf an Aufgaben zu formulieren, die ein umfassendes und vernetztes wirtschaftliches Verständnis fördern. Aufgaben sollten daher das Interpretieren und Validieren von Daten sowie betriebswirtschaftliche Entscheidungsfindung umfassen. Eine Analyse von 2.000 Aufgaben aus 15 Schulbüchern zeigt, dass die Inhaltsfülle reduziert werden sollte und die Entwicklung neuer Typen von Aufgaben weitestgehend noch aussteht.

Frau Stütz verweist abschließend in ihrer Arbeit auf theoretische und berufsbildungspraktische Implikationen.

Die weiteren Beiträge lassen sich verschiedenen Themenfeldern der Berufsbildungsforschung zuordnen.

Teil II: Berufsorientierung und Jugendliche im Übergang

Im Kontext des Konferenzthemas wurden verschiedene Perspektiven für Berufsorientierung und für Jugendliche im Übergang aufgegriffen.

Eva-Maria **Franke**, Carlotta **Giogris**, Paul **Resinger**, Astrid **Laiminger** und Klaudia **Zangerl** nehmen in ihrem Beitrag „Quo vadis? Übergangserfahrungen als Kompass beruflicher Orientierung in Zeiten des Wandels“ die Frage auf, wie individualisierte Unterstützungsangebote für Jugendliche zu gestalten sind, um Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen. Anhand einer Studie, die in der Euregio Tirol-Südtirol-Trentino erhoben wurde, zeigen sie die Bedeutung auf, die psychosoziale Ressourcen für erfolgreiche Übergänge haben, insbesondere Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit, Offenheit für neue Erfahrungen und soziale Unterstützung.

Mirjam **Hoffmann** und Paul **Resinger** untersuchen in „Lebenswelten Tiroler Jugendlicher in besonderen Lebenslagen“ die Werthaltungen dieser Zielgruppe in ausgewählten Lebensbereichen. Im Ergebnis zeigt sich, dass im Vergleich zu anderen Jugendlichen keine wesentlichen Unterschiede in der Wahrnehmung von Zukunftschancen existieren und eine generelle Zuversicht besteht, die eigenen Ziele zu erreichen. Einige wenige Fälle belegen einen Mangel an sozialen Kontakten.

Ariane **Neu** widmet sich in ihrem Beitrag „Nachschulische Berufsorientierungsangebote für Hochschulzugangsberechtigte in Deutschland – Motive, Ziele, Bedarfe und Erfahrungen von Teilnehmenden“ dem Problem konstant hoher Abbruchs- bzw. Vertragslösungsquoten in beruflichen und hochschulischen (Aus-)Bildungsprogrammen. In diesem Zusammenhang geht sie auf das Modellvorhaben „verzahnte Orientierungsangebote“ ein, das erfahrungsbasierte Zugänge sowohl zum Studium als auch zur beruflichen Ausbildung für hochschulzugangsberechtigte Personen integriert.

Julia **Niederfriniger** und Karin **Heinrichs** stellen in ihrem Beitrag „Das Potenzial zur Förderung beruflicher Zielklarheit und Berufswahlkompetenz an Polytechnischen Schulen in Österreich – Eine Diskussion von Befunden einer längsschnittlichen SchülerInnenbefragung im Lichte des Angebots-Nutzungs-Modells“ dar, wie hilfreich Jugendliche die Unterstützung bei ihrer Berufsorientierung einschätzen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lernenden in diesem berufsvorbereitenden Bildungsgang großteils klare Berufswünsche entwickeln. Dagegen ist über die Gesamtgruppe der Befragten hinweg keine nennenswerte Entwicklung verschiedener Facetten der Berufswahlkompetenz feststellbar.

Im Beitrag von Sabrina **Sailer-Frank**, Sabrina **Hertinger** und Silvia **Annen** „*Recruitment auf Ausbildungsmessen – ein potentieller Gamechanger für das Ausbildungsmarketing?*“ werden die Chancen und Herausforderungen bei der Nutzung gamifizierter Marketingmaßnahmen zur Ansprache von Jugendlichen auf Ausbildungsmessen

thematisiert. Im Zentrum stehen die beiden Elemente des *Attention-Getting* und *Play-Testing* als mögliche *Gamechanger* für das Ausbildungsmarketing. Es wird dargelegt, dass *Gamification* das Potenzial bietet, Jugendliche der Generation Z spielerisch für die berufliche Ausbildung zu sensibilisieren, zu informieren und sie so auf mögliche Berufsbildung aufmerksam zu machen.

Teil III: Berufliche Lehrpersonen und betriebliches Bildungspersonal

Die Qualifizierung von schulischem und betrieblichem Berufsbildungspersonal ist ein Schlüssel auch und gerade in Zeiten des Mangels. Diesem Aspekt wird in drei Beiträgen nachgegangen.

Silvia **Annen** und Sabrina **Sailer-Frank** widmen sich in „Strategische Ausgestaltung von Ausbildungsprozessen in neuen Berufsfeldern – eine typenspezifische Betrachtung“ dem betrieblichen Bildungspersonal. Der Beitrag nimmt exemplarisch im Rahmen einer qualitativen Studie die Implementierung des Ausbildungsberufes E-Commerce in den Blick und arbeitet Strategietypen heraus, um neue Berufsausbildungen zu realisieren.

Sebastian **Gorski** und Mandy **Oetken** präsentieren in „Zukunftsfähigkeit gewerblich-technisches Lehramt: Unterstützungsstrukturen im Rahmen von Kohärenz und Professionsorientierung“ Möglichkeiten die Zahl der Studierenden für das gewerblich-technische Lehramt zu erhöhen und die Bindung an das Studienangebot zu stärken, das im untersuchten Fall von der PH Freiburg in Zusammenarbeit mit der Hochschule Offenburg geschaffen wurde. Hier zeigt sich, dass Kohärenz und Professionsorientierung gestärkt werden durch kontinuierliche Evaluierung, phasenübergreifende Planung einschließlich Unternehmenspraktika und Schulpraxis sowie kollegiale Weiterentwicklung des Kooperationsstudienprogramms auf organisatorischer und kommunikativer Ebene.

Elisabeth **Scherrer**, Brigitte **Koliander**, Birgit **Schmiedl** und Georg **Jäggle** greifen in „Eine Analyse des Angebots und der Akzeptanz von Fortbildungen für Lehrpersonen an Berufsbildenden Schulen“ das Fortbildungsangebot der PH Niederösterreich und der PH Wien als Untersuchungsgegenstand auf. Sie analysieren das thematische Angebot für Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen. Unterschiede bei der thematischen Ausrichtung, aber auch bei den Absagequoten und dem Anteil von Online-Angeboten nutzen sie, um weitere Forschungsbedarfe im Feld herauszustellen.

Teil IV: Perspektive beruflich Lernender

Diese Gruppe von Konferenzbeiträgen nimmt die Perspektive beruflich Lernender in den Fokus.

Ramona **Obermeier** und Karin **Heinrichs** präsentieren in ihrem Beitrag „Die Lehrkraft macht's? Die Bedeutung sozialer Beziehungen für die positive Einstellung

von Lernenden zur Schule – Empirische Befunde zu Polytechnischen Schulen in Oberösterreich“ neue Studienergebnisse. Hier stellen sie fest, dass die sozialen Beziehungen zwischen den Lehrpersonen und ihren Schülern auch Auswirkungen auf Peer-to-Peer-Beziehungen der Schüler untereinander haben und signifikanten Einfluss auf die positive Einstellung der Schüler und Schülerinnen zu ihrer Schule nehmen.

Luca **Preite**, Jasmin **Imboden**, Simona **Gmür**, Evelyn **Fischer** und Nayeli **Pfister** untersuchen in „Für Berufsbildungszugang bezahlen: Lernende in kostenpflichtigen Privatschulen in der Schweiz“ Motive junger Menschen, die ein jährliches Schulgeld von 30.000 bis 70.000 CHF zahlen, um zu einer zertifizierten beruflichen Grundbildung zu kommen. Sie zeigen, wie Lernende in der Schweiz sich dadurch einen Bildungszugang erschließen, der ihnen auf dem Lehrstellenmarkt bis dahin verschlossen geblieben ist.

Silke **Seyffer**, Melanie **Hochmuth** und Andreas **Frey** stellen in „Zukunftsfähig Ausbilden in unsicheren Zeiten: Wie betriebliche Unterstützungsangebote die Ausbildungszufriedenheit beeinflussen. Lessons Learned aus der Coronavirus-Pandemie“ Forschungsergebnisse aus einer Studie vor, die sich damit befasst, inwieweit Auszubildende aus den Bereichen Industrie und Handwerk in Süddeutschland eine erhöhte Belastung durch die COVID-19-Pandemie aufgrund von Kontaktbeschränkungen und Schließungen im Ausbildungsbetrieb und in der Berufsschule durch Veränderungen des Lehr-Lern-Settings wahrgenommen haben, wie sich diese auf die Ausbildungszufriedenheit auswirkt und inwiefern eine angebotene Unterstützung der Betriebe dies beeinflusst hat.

Teil V: Gestaltung von Lernräumen und Entwicklung digitaler Kompetenzen

Die Forschung rund um die Gestaltung von Räumen für berufliches Lernen wird in drei Beiträgen aufgegriffen, die gleichzeitig den hohen Stellenwert digitaler Kompetenzen betonen.

Antje **Barabasch** und Anna **Keller** setzen sich in „Lernräume als Gestaltungsfaktor innovativer Berufsbildung“ mit neuen Raumkonzepten auseinander. Anhand von Fallstudien zeigen sie die Bedeutung mobilen Lernens und Arbeitens auf, verweisen auf die Bedeutung digitaler Räume sowie die Ermöglichung von Interaktion, Austausch und selbstgesteuertem Lernen.

Im Beitrag von Bernd **Gössling**, Ute **Lang**, Peter **Schumacher**, Anja **Steiner** und Mario **Vötsch** „Vom Wunsch zur Verwirklichung – Neue Modelle digitaler Lernortkooperation in Österreich“ wird anhand einer Befragung von Berufsbildungsakteuren gezeigt, dass es in Österreich zwar eine hohe Bereitschaft gibt, digitale Technik zur Verbesserung der Zusammenarbeit von Schule und Betrieb in der dualen Lehrlingsausbildung zu nutzen, dies jedoch bisher nur selten schon umgesetzt ist. Aus diesem Anlass wurde im Rahmen eines Design-based Research-Projekts ein Online-Kurs entwickelt, der Berufsbildungsakteuren Wissen über Gestaltungsoptionen für digitale Lernortkooperation zur Verfügung stellt.

Meike **Weiland**, Michael **Heister**, Lilli **Heimes**, Daniel **König** und Tim **Komorowski** präsentieren in „Förderung digitaler Kompetenzen während der dualen Berufsausbildung am Lernort Berufsschule“ Ergebnisse einer zweistufigen empirischen Studie, in der Daten von Lernenden und von Lehrpersonen erhoben wurden, um die Frage zu beantworten, wie die Selbstwirksamkeit mit der Entwicklung digitaler Kompetenzen in der Berufsbildung zusammenhängt.

Teil VI: Wandel der Arbeitswelt

Die Veränderung der Arbeitswelt infolge der dreifachen Transformation durch Digitalisierung, Demografie und Dekarbonisierung ist Gegenstand in zwei Beiträgen.

Julia **Bock-Schappelwein**, Susanne **Bärenthaler-Sieber**, Sandra **Bilek-Steindl** und Michael **Peneder** präsentieren in „Transformation hin zu neuen Arbeitsmodellen am Beispiel der Plattformarbeit: Ergebnisse für Österreich aus Unternehmenssicht“ Befunde, die zeigen, dass digitale Plattformen in österreichischen Unternehmen zwar weit verbreitet sind, jedoch bisher nur selten für Plattformarbeit eingesetzt werden. Ausnahme ist der Gastronomie- und Tourismussektor, wo Lieferdienste bereits im Rahmen von Plattformarbeit organisiert sind. Aus der zunehmenden Bedeutung von Plattformarbeit werden Qualifizierungsbedarfe abgeleitet.

Der Beitrag von Sophie **Kaiser** „„Miteinander, untereinander“ – eine rekonstruktive Analyse zur Zusammenarbeit im qualifikationsheterogenen Pflgeteam“ schließlich fokussiert den Wandel der Arbeit in der Pflegebranche, in der zunehmend heterogene Teams zusammenarbeiten müssen. Auf der Basis von Gruppendiskussionen mit Fach- und Führungskräften aus der Pflege generiert die Autorin drei zentrale Themen: Emotionen im Umgang mit Mangel und Verlust, Autonomie und Partizipation sowie kollektive Lerngelegenheiten.

Teil: VII Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung

Berufsbildung ist auch entscheidend für die Ermöglichung der ökologischen Wende. Hier setzen zwei weitere Beiträge mit unterschiedlichen Perspektiven an.

Gesa **Münchhausen** untersucht in ihrem Beitrag „Nachhaltigkeit in der beruflichen Weiterbildung – wie das Berichts- und Datensystem in Deutschland verbessert werden kann“ in einer explorativen Analyse bestehender Dokumente über die Berichterstattung in der beruflichen Bildung die Notwendigkeit von Nachhaltigkeit im Kontext der beruflichen Weiterbildung in Deutschland und beleuchtet die Herausforderungen des aktuellen Berichts- und Datensystems.

Juliana **Schlicht** und Michelle **Jandl** gehen in „Nachhaltigkeit mitgestalten: eine Zukunftswerkstatt für die Energiewende“ der Frage nach, wie sich Fachkräfte für die Energiewende als „T-Shaped Professionals“ weiterbilden lassen. Dieses T-Shaped Profil verbindet „tiefe Fachkenntnisse in einem spezifischen Bereich (die vertikale Linie des ‚T‘)“ mit einem „generalistischen Verständnis für Handlungsmöglichkeiten in der

Energiewende (die horizontale Linie des ‚T‘)“. Die Analyse einer Zukunftswerkstatt zeigt, dass sich mit diesem Design insbesondere relevante Wissensbereiche weiterentwickeln lassen, beispielsweise hinsichtlich der verschiedenen Handlungsfelder der Energiewende.

Dank

Die Herausgebenden danken allen Autorinnen und Autoren, die mit ihren Beiträgen diese Publikation inhaltlich erst möglich gemacht haben. Sie haben sich auf teilweise sehr umfangreiche Review-Anmerkungen und Überarbeitungswünsche eingelassen. Vielen Dank an dieser Stelle für die geduldige und kollegiale Zusammenarbeit!

Dank gebührt auch den vielen, die wieder zu einer erfolgreichen BBFK-Tagung beigetragen haben. Die Konferenz hat sich seit 2008 fest in der Berufsbildungsforschungslandschaft etabliert. Das haben dankenswerterweise auch diesmal die zentralen Initiatoren und Hauptsponsoren ermöglicht, die diese Konferenzreihe von Anfang unterstützt und erdacht haben. Dazu zählt das Österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung sowie das Arbeitsmarktservice Österreich (AMS). Bereits seit einigen Auflagen der BBFK hinzugekommen ist das Österreichische Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft. Die Durchführung der 9. BBFK wurde auch von der Universität Innsbruck, der Pädagogischen Hochschule Tirol sowie dem Land Tirol ermöglicht.

Die konzeptionellen und planenden Arbeiten wurden vom Programmkomitee sehr zuverlässig und fachlich fundiert gestaltet. Ausdrücklich und namentlich zu danken sind dafür Bernd Gössling, Antje Barabasch, Julia Bock-Schappelwein, Hubert Ertl, Karin Heinrichs, Peter Schlögl und René Sturm. Für ausdauernde und engagierte Arbeiten im Konferenzbüro gilt es Suela Simoni sowie Hannah Rothleitner zu danken, die zusammen mit einem Team studentischer Mitarbeiterinnen einen hervorragenden Job gemacht haben, zu dem Antonia Deuber, Franziska Grüner, Daria Evalina Dosch, Miriam Egger, Sarah Hermann und Madeleine Anna Jehle gehören. In organisatorischer und inhaltlicher Sicht wurde die Konferenz auch durch das Team der Innsbrucker Wirtschaftspädagogik maßgeblich mitgetragen, insbesondere durch Annette Ostendorf, Heike Welte, Michael Thoma, Hannes Hautz, Ute-Maria Lang und Andrea Winkler.

Abschließend und gleichsam abrundend gilt es auch dem Verlag zu danken, von dem die Veröffentlichung des BBFK-Tagungsbandes nunmehr zum fünften Mal sehr kompetent und professionell ermöglicht wurde.

Das Herausgebendenteam

Bernd Gössling, Karin Heinrichs, Julia Bock-Schappelwein & Antje Barabasch

im April 2025

Teil I: Keynotes und Preisträgerinnen

Hilft der Mangel gegen Mängel? Übergänge in die Berufsbildung im Lichte von Forschungsergebnissen und aktuellen Entwicklungen

JÖRG FLECKER

Abstract

Für die Diskussion über den Mangel an Auszubildenden, aber auch den Mangel an Lehrstellen kann es wichtig sein, die Übergänge in die duale Ausbildung oder in weiterführende Schulen nach der Sekundarstufe I zu betrachten. Am Beispiel von jungen Menschen, die in Wien die Mittelschule besucht haben und im Projekt „Wege in die Zukunft“ über fünf Jahre befragt wurden, werden die Einflüsse von Geschlecht, Klassenlage und Migrationsgeschichte auf Berufs- und Bildungsziele sowie -verläufe aufgezeigt. Unterschiedliche Muster, wie sich Wünsche, Ziele und Pläne von Jugendlichen im Zeitverlauf entwickeln, werden ebenso dargestellt wie Auswertungen zu Angeboten der „Ausbildung bis 18“.

Schlagworte: Mittelschule, Übergänge, duale Ausbildung, Berufswünsche, Bildungsaspirationen, Längsschnittanalyse

To look at the transition of young people from lower secondary school to vocational training or further schooling may inform the ongoing debates on the shortage of apprentices but also apprenticeships. This contribution shows how gender, class and migration history influence transitions of former pupils of lower secondary schools in Vienna and were surveyed over five years within the project „Pathways to the Future“. This reveals different patterns how wishes, aims and plans develop and also depicts the offers within the programme „Ausbildung bis 18“, a support structure to ensure that young people stay in education or training beyond compulsory schooling.

Keywords: Lower secondary school, transitions, vocational training, occupational aspirations, educational aspirations, longitudinal analysis

1 Einleitung

Im Zusammenhang mit der dualen Berufsausbildung in Österreich war in den letzten Jahren häufig von Mangel die Rede. Teils war damit eine niedrige Zahl an Auszubildenden, teils waren fehlende Lehrstellen gemeint. In beiden Fällen reagieren Betriebe, Sozialpartner, Politik, Arbeitsmarkteinrichtungen, Familien und Jugendliche auf die Situationen und können so zu Veränderungen beitragen. Das kann die betriebliche Lehre attraktiver machen oder auch die Alternativen zu ihr ausweiten. Oft stehen in der Debatte wirtschaftliche Ziele im Vordergrund, bisweilen das Wohlbefinden junger Menschen, deren psychische Belastungen erheblich angestiegen sind. Für den gesellschaftlichen Zusammenhalt wird mitentscheidend sein, wie den benachteiligten Mitgliedern der jungen Generation soziale Teilhabe über gute Erwerbsarbeit gesichert werden kann.

Wichtig sind in diesen Zusammenhängen die institutionalisierten Übergänge von der Schule der Sekundarstufe I in weiterführende Schulen und in die duale Ausbildung. Das Übergangsgeschehen wirkt sich auf die Anzahl und den eventuell wahrgenommenen Mangel an Jugendlichen aus, die eine betriebliche Lehre beginnen möchten. Es wird umgekehrt stark von den Angeboten und vom etwaigen Mangel an Lehrstellen beeinflusst.

An den Übergängen innerhalb des Bildungssystems und in die berufliche Bildung erfolgen wichtige Weichenstellungen, die den weiteren Lebensweg junger Menschen nachhaltig prägen können. Dabei sind deren Möglichkeitsräume nicht nur von individuellen Fähigkeiten und Schulerfolgen umgrenzt, sondern auch von ihrer jeweiligen sozialen Herkunft und ihrem Geschlecht. Neben den materiellen Bedingungen und den Unterstützungsleistungen oder Hemmnissen vonseiten der Familie sind es insbesondere die habituellen Bildungs- und Berufsaspirationen, die an den Übergängen wirksam werden.

Nach der Vorstellung der Studie „Wege in die Zukunft“, auf die sich dieser Beitrag stützt, werden daher im Folgenden die Zukunftsperspektiven und Bildungs- bzw. Ausbildungsaspirationen von Absolventinnen und Absolventen der Mittelschule in Wien dargestellt. Im Anschluss daran wird gezeigt, wie sich die Wünsche, Ziele und Pläne der Jugendlichen für Bildung und Beruf im Zeitverlauf entwickeln. Schließlich wird auf das Thema sozial bedingte Bildungsungleichheit und die Unterstützungen für Jugendliche eingegangen, nach der Pflichtschule einen schulischen oder beruflichen Abschluss zu erreichen. Kurze Schlussfolgerungen runden den Beitrag ab.

2 Die Untersuchung „Wege in die Zukunft“

Mit dem Eigenforschungsprojekt „Wege in die Zukunft – Eine Längsschnittstudie über die Vergesellschaftung junger Menschen in Wien“ (Flecker et al. 2020; Flecker et al. 2023) startete das Institut für Soziologie der Universität Wien im Jahr 2016 eine Studie, die Bildungswege und Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler der

Mittelschule in Wien untersuchte. Der breite thematische Zugriff auf das Leben Jugendlicher ermöglichte es, Schule, Familie, Geschlecht, Freundschaften und Liebe sowie Freizeit ebenso zu erfassen wie Bildungs- und Berufsperspektiven und -wege sowie die Wirkungen sozialer Ungleichheit. Methodisch verknüpfte das Projektteam qualitative und quantitative Methoden der Sozialforschung in einem Mixed-Methods-Design und setzte diese im Rahmen einer Längsschnitterhebung ein. So liefen über fünf Jahre ein qualitatives und ein quantitatives Panel, in dem dieselben jungen Menschen jeweils jährlich kontaktiert und befragt wurden.

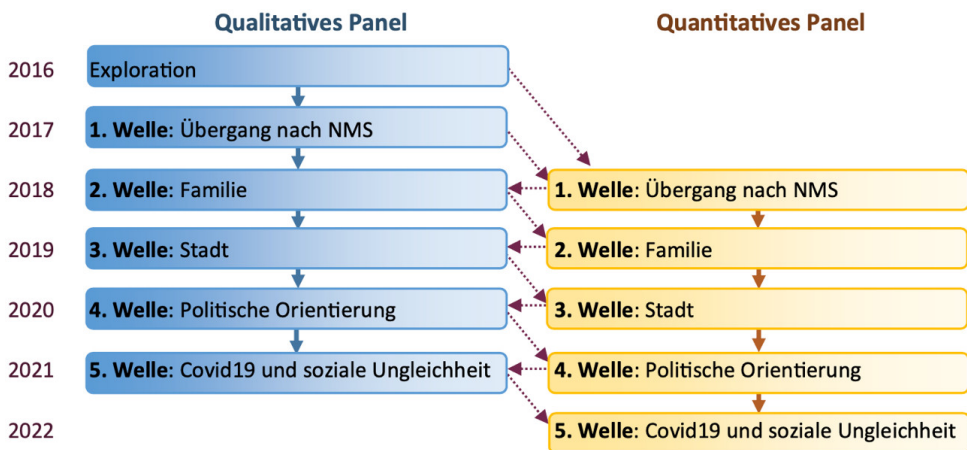


Abbildung 1: Das Forschungsdesign von „Wege in die Zukunft“

Insgesamt erbrachten die Erhebungen umfassende Informationen über das Leben junger Menschen in Wien, die in den Jahren 2017 und 2018 die damals sogenannte Neue Mittelschule im Alter von 14 oder 15 Jahren abschlossen. Die Panelforschung erfasste insbesondere den weiteren Bildungs- und Ausbildungsweg nach diesem relevanten Übergang nach der Sekundarstufe I. Dafür interessierten uns die Aspirationen ebenso wie die Ressourcen, mit denen die Jugendlichen die Herausforderungen zu bewältigen suchten, die mit dieser institutionell vorgegebenen Wegmarke verbunden sind. Damit kam die soziale Ungleichheit in den Blick, die sich in der höchst unterschiedlichen Ausstattung der jungen Menschen ausdrückt. Zwar erfolgt die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler nach nur vier Jahren Volksschule in die beiden unterschiedlichen Bildungswege der vierjährigen Mittelschule und der achtjährigen Allgemeinbildenden Höheren Schule entlang der Klassenlage und des Bildungsniveaus der Eltern, wodurch sich die nicht oder weniger Privilegierten bereits im zarten Alter von etwa zehn Jahren in der weniger angesehenen Mittelschule wiederfinden. Doch auch bei den Schülerinnen und Schülern der Mittelschule sind die Bildungsabschlüsse, die Berufe und die Einkommen der Eltern breit gestreut. Dazu kommt, dass von weniger als einem Drittel der Schülerinnen und Schüler die Mutter oder der Vater in Österreich geboren wurden, wenn auch bei über zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler selbst Österreich das Geburtsland war. Insgesamt liegt es daher nahe danach zu fra-

gen, wie sich die sehr unterschiedliche Ausstattung mit materiellen Ressourcen, mit kulturellem Kapital und mit Unterstützung durch die Familie auf die Möglichkeiten und Entscheidungen am Übergang nach der Mittelschule und in den darauffolgenden Jahren auswirkt.

Dieser Beitrag greift auf verschiedene Veröffentlichungen aus dem Projektzusammenhang zurück, für die der Autor den Kolleginnen und Kollegen zu großem Dank verpflichtet ist.

3 Zukunftsperspektiven, Bildungsaspirationen und Berufswünsche

Theoretischer Ausgangspunkt der Untersuchung war, dass die Ziele und Wünsche, die Jugendliche für ihre Bildung und ihren Beruf hegen, sozialstrukturell geformt sind. Je nach Klassenlage, Geschlecht und Migrationsgeschichte tut sich ein anderer Möglichkeitsraum vor den Individuen auf. Objektiv ist damit eine Wahrscheinlichkeit festgelegt, von einer bestimmten Startposition, also der Familie, in die jemand hineingeboren wird, bestimmte soziale Positionen zu erreichen. Aber auch subjektiv, in den Träumen, Wünschen und Plänen, ist der Möglichkeitsraum durch das eingegrenzt, was als normal, möglich, erreichbar oder aber unerreichbar wahrgenommen wird, ohne dass dies immer bewusst sein muss (Bourdieu 1987). Der Weg in die duale Berufsausbildung und insbesondere in Berufe mit überwiegend manuellen Tätigkeiten lässt sich häufig auf die soziale Herkunft aus der Arbeiterklasse zurückführen, die eine Disposition für körperliche Arbeit deutlich wahrscheinlicher macht als eine Herkunft aus dem Milieu der Akademikerinnen und Akademiker (Altreiter 2019, Altreiter/Flecker 2020). An Übergängen wie jenem nach der Sekundarstufe I wirken habituelle Dispositionen, Bildungs- und Berufsaspirationen und -ziele als Handlungsanleitungen (Kogler et al. 2023). Auch die Migrationsgeschichte der Herkunftsfamilie wirkt als struktureller Rahmen für den objektiven und subjektiven Möglichkeitsraum. Aus dem Migrationsprojekt der Eltern können hohe Bildungsaspirationen resultieren, die von den Eltern erfahrenen Nachteile im Erwerbsleben können höhere Bildung erstrebenswert machen. Eine Positionierung gegenüber der Elterngeneration ist in besonderer Weise gefordert. Zugleich fließen eigene Diskriminierungserfahrungen in die Wahrnehmung der Möglichkeiten ein (Apitzsch 2003, Gomolla/Radtke 2009).

Die Schülerinnen und Schüler der Wiener Mittelschulen kommen aufgrund der Auslese nach der Volksschule eher – keineswegs alle – aus benachteiligten Klassenlagen und haben sehr häufig eine Migrationsgeschichte. So lag der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache im Jahr 2016 in den Mittelschulen in Wien bei 71 %, während dieser in den AHS 36 % betrug (Statistik Austria 2016). Dennoch ist die Heterogenität in der von uns untersuchten Gruppe recht groß: 38 % der Mütter der Schülerinnen und Schüler und 34 % der Väter hatten Matura oder Studium als höchsten Bildungsabschluss und 30 % übten Berufe aus, die komplexe Tätigkeiten oder Entscheidungsfindung beinhalteten (Vogl et al. 2020).

Die Bildungsaspirationen erwiesen sich als überraschend hoch: Nicht weniger als 45 % wünschten sich für später ein Studium, als sie in der Abschlussklasse der Mittelschule waren. Unter den Mädchen waren es sogar 51 %. 75 % wollten eine Matura (Mädchen 83 %), „wenn sie es sich aussuchen könnten“ (Astleithner et al. 2020). Die Bildungsziele waren von den Bildungsabschlüssen der Eltern beeinflusst. Und auch der Zusammenhang zwischen Aspirationen und tatsächlichen Bildungswegentscheidungen nach der Mittelschule war vom Bildungshintergrund in der Familie beeinflusst: So war es bei höherem Bildungsabschluss der Eltern häufiger, dass sich die Schülerinnen und Schüler auch tatsächlich bei einer weiterführenden Schule anmeldeten, die ihren (hohen) Bildungszielen entsprach (ebenda).

Viele Jugendliche wurden in der letzten Klasse der Mittelschule aber auch von Zukunftsängsten geplagt: Fast die Hälfte der Jugendlichen machte sich schon im Alter von 14 oder 15 Jahren immer oder oft Sorgen darüber, einmal keine Arbeit finden zu können. 42 % sorgten sich immer oder oft, später zu wenig Geld zu haben (Vogl et al. 2020).

Jugendliche mit Migrationsgeschichte haben höhere Bildungsaspirationen und positivere Einstellungen zu Bildung. Gegen das Alltagsverständnis kann man daraus den Schluss ziehen, dass Eltern von Mittelschülerinnen und -schülern danach trachten sollten, dass ihre Kinder Umgang mit migrantischen Jugendlichen pflegen, weil deren Haltung zur Schule positiver ist und ihre Bildungsziele höher sind. Das wird unmittelbar plausibel, wenn man die Auslese unter den sogenannten inländischen Kindern nach der Volksschule bedenkt. Jugendliche mit Migrationsgeschichte tun sich allerdings schon an diesem Übergang schwerer, ihre idealistischen Bildungsaspirationen umzusetzen. So zeigte sich bei ihnen eine größere Diskrepanz zwischen den langfristigen Wünschen und den tatsächlichen Anmeldungen für das nächste Jahr.

Ein Jahr nach Abschluss der Mittelschule zählte es zu den häufigsten Zielen für die Zukunft, einen Beruf zu erlernen bzw. eine Ausbildung abzuschließen. Das gaben nicht weniger als 81 % der Jugendlichen als „sehr wichtig“ an (Malschinger/Schels 2023). Auch nahmen die langfristigen Bildungsaspirationen nicht ab. Sogar wenn andere Wege beschritten wurden, blieben Matura und Studium häufig als Ziel aufrecht. Insgesamt sind also in den Zukunftsperspektiven und Aspirationen der Schülerinnen und Schüler der Mittelschule in Wien ausreichend Voraussetzungen für anspruchsvolle Bildungswege und für die Berufsausbildung gegeben. Möchte man mehr Fachkräfte ausbilden, scheitert es also nicht am mangelnden Willen des Nachwuchses.

4 Bildungs- und Berufsorientierungen im Zeitverlauf

Die im Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft“ erhobenen Paneldaten ermöglichten es festzustellen, wie sich die Träume, Hoffnungen und Pläne der jungen Menschen über die Zeit verändern. Die Verlaufsmuster von Bildungs- und Berufsorientierungen zu kennen, ist deshalb so wichtig, weil sich für Jugendliche in dieser Lebensphase sehr viel verändert, sie ihre Identität ausbilden und an Eigenständigkeit gewinnen. Damit

wandeln sich auch ihre Interessen und sie werden in ihren Wünschen und Zielen mit der Realität konfrontiert. Im Hinblick auf den Bildungsweg und die Berufsausbildung kann es zu einem „Cooling out“ kommen, bei dem Jugendliche sich bei Misserfolgen zunehmend eigene Fähigkeiten absprechen und ihre beruflichen Ambitionen reduzieren (Walther 2014). Bei Angeboten zur Bildungs- und Berufsorientierung und -beratung ist also zu berücksichtigen, dass man es aufseiten der Jugendlichen mit Prozessen zu tun hat und entsprechend auf Zeitpunkte und -verläufe achtet.

Susanne Vogl und weitere Kolleginnen und Kollegen aus dem Team von „Wege in die Zukunft“ haben solche Prozesse der Berufs- und Bildungsorientierung Jugendlicher i. S. v. allgemeinen Zielen und Erwartungen im Detail analysiert und eine Typologie von Verläufen erstellt (Kogler et al. 2023; Vogl et al. 2023). Dafür zogen sie je drei Wellen des qualitativen und des quantitativen Panels heran. Einen Typ nannten sie „*konstanten Verlauf*“, den man mit der Aussage: „Ich erreiche meine Ziele“ illustrieren könnte. Die Bildungs- und Berufsziele sind klar und bleiben über den Zeitraum gleich, die Jugendlichen sind optimistisch. Sie handeln selbstständig, um ihre Ziele zu erreichen, und aus ihrer Familie bekommen sie Unterstützung dafür. Ein solcher Verlauf konnte bei nicht weniger als 59 % der befragten Jugendlichen festgestellt werden. Ein konstanter Verlauf wurde auf verschiedenen Niveaus der Bildungsaspirationen und Berufsziele festgestellt, wobei insgesamt 28 % der Jugendlichen konstant hohe Aspirationen aufweisen.

Typ 2 ist mit „*zunehmend instabiler und unkonkreter Verlauf*“ überschrieben, als Aussage wurde ihm „Ich werde es nicht schaffen“ zugeordnet. Nach anfänglich klaren Vorstellungen wird die Bildungs- und Berufsorientierung vage und instabil, Optionen brechen weg und der Möglichkeitsraum schrumpft. Das Selbstwertgefühl nimmt ab und Minderwertigkeitsgefühle stellen sich ein. Das Handeln wird zögerlich und pragmatisch. Aus der Familie gibt es zwar instrumentelle, aber keine emotionale Unterstützung. Die quantitativen Daten zeigen, dass der Anteil von Typ 2 an allen befragten Jugendlichen bei 12 % liegt.

Demgegenüber findet sich bei Typ 3 nach anfänglich vagen und veränderlichen Vorstellungen ein „*zunehmend konkreter Verlauf*“, der mit der Aussage: „Ich werde es mal versuchen“ charakterisiert wird. Der subjektive Möglichkeitsraum ist zwar vage, wird aber größer. Nach anfänglicher Überforderung wächst das Selbstwertgefühl, die Jugendlichen werden in ihrem Handeln zunehmend aktiv und flexibel. Sie können sich auf emotionale Unterstützung aus der Familie verlassen. Der Typ 3 hat einen Anteil von 10 % an den Befragten.

Schließlich gibt es einen Typ 4 mit einem durchgehend „*diffusen Verlauf*“, der sich mit der Aussage: „Ich weiß nicht, auf was ich mich konzentrieren soll“ illustriert werden kann. Die Orientierungen sind durchgehend vage und instabil, der Möglichkeitsraum unklar. Das Selbstwertgefühl ist gering, die Selbstzweifel nehmen zu, die Jugendlichen sind überfordert und unsicher. Sie bekommen auch keine Unterstützung aus ihrer Familie. Problematisch ist, dass sich 19 % der Jugendlichen diesem Typ zuordnen lassen.

Hintergrund eines Teils der Verläufe ist, dass eine Berufswahl von den Jugendlichen zu einem zu frühen Zeitpunkt in ihrem Leben verlangt wird. Auch stehen bei ihnen meist Bildungsziele und weniger Berufsvorstellungen im Vordergrund. Will man etwas für die Jugendlichen tun, ist es wichtig, die Dynamiken zu verstehen und zu beeinflussen, in denen sie sich befinden. Es zeigte sich, dass ein positiver Kreislauf in Gang kommen kann, wenn Zwischenziele erreicht werden, die Jugendlichen Bestätigung erfahren und ihre Selbstwirksamkeit stärken können. Umgekehrt gibt es aber auch Teufelskreise, die mit Orientierungslosigkeit beginnen und in denen Gefühle des Scheiterns sowie Selbstzweifel zunehmend verstärkt werden. Es kommt also darauf an, mit individuellen Angeboten Teufelskreise unterbrechen zu helfen und die Jugendlichen dabei zu unterstützen, positive Dynamiken in Gang zu setzen.

Hintergrund solcher Prozesse sind institutionalisierte Übergänge, etwa nach der Sekundarstufe I, die viel voraussetzen und hohe Anforderungen an Jugendliche und deren Familien stellen. Je ungünstiger die Rahmenbedingungen aufgrund von familiärer Situation, Klassenlage, Sprachkenntnissen etc. sind, desto mehr Handlungsfähigkeit benötigen die Jugendlichen, um den Übergang zu bewältigen. Aber gerade unter ungünstigen Rahmenbedingungen war es den Jugendlichen von vornherein weniger möglich, Handlungsfähigkeit auszubilden. Dies macht deutlich, wie wichtig Angebote sind, die Benachteiligten zu kompensieren suchen.

5 Reproduktion von Bildungsungleichheit und „Ausbildung bis 18“

Die sozial bedingte Bildungsungleichheit, häufig auch als „Vererbung von Bildung“ bezeichnet, ist für Österreich vielfach belegt (Bacher 2005, BMBWF 2021). Moosbrugger und Bacher (2018) zeigten, dass sich über die Generationen stabile Bildungsklassen herausbildeten, die eine auf der Ebene akademischer Abschlüsse, die andere auf jener der Lehrausbildung. Das bedeutet, das Muster verfestigt sich, dass Kinder von Akademikerinnen und Akademikern Hochschulen abschließen, während Kinder von Arbeiterinnen und Arbeitern einen Lehrabschluss machen. Einigkeit besteht auch darin, dass die frühe Aufteilung der Schülerinnen und Schüler nach nur vier Jahren Volksschule sich negativ auf die sozial und ökonomisch benachteiligten Familien und auch auf Familien mit Migrationsgeschichte auswirkt (Van de Werfhorst/Mijs 2010). Die Hartnäckigkeit, mit der sich Teile der Politik gegenüber diesen immer wieder betonten Befunden als taub erweisen, lässt vermuten, dass die „Vererbung von Bildung“ allen gegenteiligen Bekundungen zum Trotz zu einem verdeckten Ziel der Bildungspolitik einzelner Parteien erhoben worden ist.

Vor diesem Hintergrund stellten wir uns die Frage, ob die Möglichkeiten, die den Schülerinnen und Schülern nach der Mittelschule offenstehen, für einen Ausgleich sorgen. Diese Durchlässigkeit nach der Sekundarstufe I erlaubt es ja, in eine matura-führende Schule zu wechseln und später zu studieren, auch wenn man nach der Volksschule nicht ins Gymnasium aufgenommen worden ist. Vermindert diese „zweite

Chance“ die sozial bedingte Bildungsungleichheit? Nach den Analysen der Daten für Wien, die Ona Valls durchführte, ist das nicht der Fall. Es zeigt sich, dass die Durchlässigkeit des Bildungssystems bei diesem Übergang eher von jenen für einen Bildungsweg, der meist als „höher“ bezeichnet wird, genutzt werden kann, deren Eltern einen Hochschulabschluss haben. Sogar unabhängig von den Schulnoten in der 4. Klasse der Mittelschule ist die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in eine AHS höher, wenn die Eltern ein Studium absolviert haben. So landen 18,5 % der Schülerinnen und Schüler aus Akademikerfamilien nach der Mittelschule in einer AHS, während nur 6,8 % der Schülerinnen und Schüler mit Eltern mit Pflichtschulabschluss diesen Weg einschlagen. Bei der BHS sind die Abstände zwischen den Eltern-Bildungs-Gruppen deutlich kleiner; dieser Schultyp erweist sich für Schülerinnen und Schüler mit niedrigen Bildungsabschlüssen der Eltern als leichter zugänglich (Valls/Flecker 2022, Valls/Flecker 2023). Insofern die Möglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Schulleistungen ungleich sind, gehen hier Talente für die Hochschulen verloren.

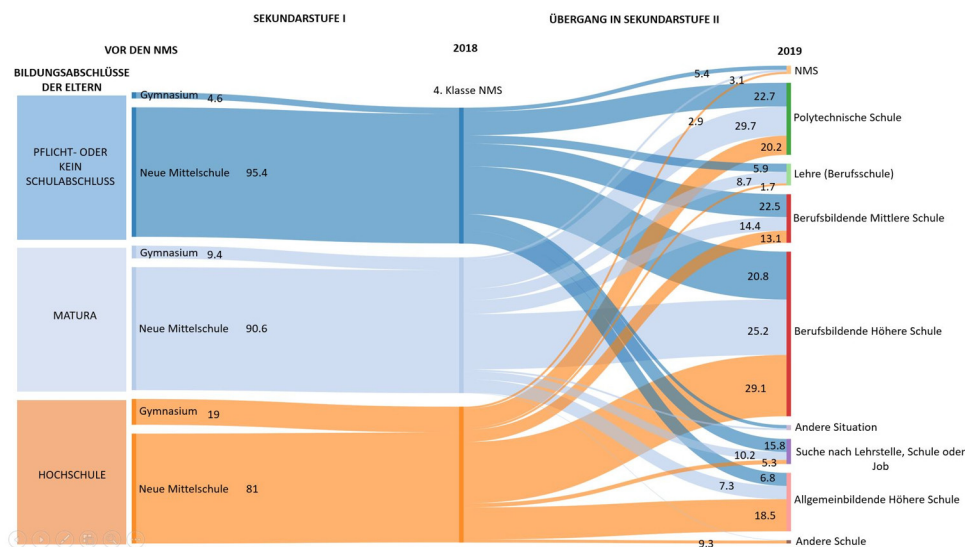


Abbildung 2: Bildungsverlauf von NMS-Schülerinnen und -Schülern nach Bildung der Eltern

Hinter der sozial bedingten Bildungsungleichheit stecken Strategien des Statuserhalts privilegierter Familien. Diese führen nicht nur beim Übergang nach der Volksschule, sondern auch bei jenem nach der Mittelschule zu einer größeren Wahrscheinlichkeit, dass die Jugendlichen in den „akademischen“ Bildungspfad einmünden. Das heißt aber umgekehrt auch, dass den Schülerinnen und Schülern aus Akademikerfamilien Hindernisse in den möglichen Weg zu einer Lehrausbildung gelegt werden. Auch in dieser Hinsicht gehen damit Talente verloren, die in einem Lehrberuf verwirklicht werden könnten. Die Lehre mit Matura könnte es diesen Jugendlichen erleichtern, eine Lehrausbildung zu wählen – aber auch allen anderen, denn wie wir gesehen haben,

lassen Schülerinnen und Schüler ihr ursprüngliches Bildungsziel, etwa Matura und Studium, nicht gleich fallen, sobald sie einen Weg einschlagen, der nicht zu diesem Ziel führt. Vielmehr sagen sie sich, sie könnten es ja dann immer noch über einen Umweg erreichen.

Durch den Mangel an Lehrstellen in Wien ist es für viele Jugendliche schwierig, eine Ausbildung zu beginnen. Im Rahmen von „Ausbildung bis 18“ wurden Angebote ausgebaut, damit Jugendliche, die keine weiterführende Schule besuchen und keine Lehrstelle finden, einen schulischen oder beruflichen Abschluss über die Pflichtschule hinaus erreichen können. Veronika Wöhrer und Dilara Gündüz haben teils mit Daten von „Wege in die Zukunft“ untersucht, was Jugendliche in solche Maßnahmen führt, warum sie also diese Unterstützung benötigen (Wöhrer/Gündüz 2023). Die Gründe liegen in der familiären Situation, in Folgen der Migrationsgeschichte, in Mobbing- und Gewalterfahrungen und in gesundheitlichen Problemen. Was die Familien betrifft, so wirken sich Schicksalsschläge, wie schwere Krankheiten der Eltern, die Betreuung der Eltern durch die Jugendlichen sowie familiäre Spannungen oder Zerrissenheit nachteilig auf den Bildungs- und Ausbildungsweg aus. Auch bewältigen nicht alle Familien die Anforderungen, die institutionalisierte Übergänge an sie stellen. So fehlt es an Wissen über das österreichische Schulsystem und die komplexen Übergangsregelungen oder über die duale Ausbildung insgesamt. Gerade im Fall einer Migrationsgeschichte kann es an solchem Wissen fehlen. Bei eigener Migration der Jugendlichen kann die Notwendigkeit, zugleich die Sprache und den Unterrichtsstoff zu lernen, zu einer großen Hürde werden. Ein strukturelles Problem liegt dabei darin, dass die Zeit angesichts der Beschränkungen von Klassenwiederholungen und der Altersgrenzen oft knapp bemessen ist. Jugendliche mit Migrationsgeschichte sind auch Diskriminierungen und Rassismus ausgesetzt, die zu einer Entfremdung von der Schule führen und ein Fernbleiben auslösen können (Wöhrer/Gündüz 2023).

Vor dem Hintergrund der schwierigen Situationen, welche die jungen Menschen erlebt haben, schätzen sie die Angebote in „Ausbildung bis 18“ positiv ein. Das Jugendcoaching wurde als sehr hilfreich und fördernd erlebt, die individuelle Beratung geschätzt. Dies gilt auch für AusbildungsFit, das ebenfalls eine kompetenzorientierte Herangehensweise auszeichnet. Nur teilweise erfüllt wurden die Erwartungen der Jugendlichen in der Überbetrieblichen Lehre. Zu sehr lag der Schwerpunkt darauf, eine betriebliche Lehrstelle zu finden, zu wenig hatten die Jugendlichen das Gefühl, hier schon Wichtiges für die weitere Ausbildung und den Beruf zu lernen. Gibt es einen strukturellen Mangel an betrieblichen Lehrstellen und bekommt ein Teil der Jugendlichen von den Betrieben keine Chance auf eine Ausbildung, wird die Konzeption der Überbetrieblichen Lehre als Übergangsstation zum Problem.

Schlussfolgerungen

Der Übergang nach der Sekundarstufe I erweist sich am Beispiel der Mittelschulen in Wien als komplexer Prozess, anhand dessen sich einige Erkenntnisse für die Berufsbil-

dung ableiten lassen. Auch für den Umgang mit einigen als Mangel titulierten Phänomenen bieten sich Schlussfolgerungen an. Zunächst zeigt sich auch hier die Präferenz für die schulische Bildung bzw. Ausbildung. Die hohen Bildungsaspirationen, die bei Vorliegen einer Migrationsgeschichte noch deutlicher ausgeprägt sind, sowie die mangelnde Kenntnis der dualen Berufsausbildung bei einem Teil der migrantischen Familien begrenzen den Zulauf zur betrieblichen Lehrausbildung. An der Aufstiegsorientierung und den hohen und oft auch hartnäckig hohen Bildungsaspirationen junger Menschen lässt sich mit der Lehre mit Matura gut anknüpfen. Hier besteht jedoch die Gefahr einer „Mogelpackung“, wenn während der Lehrausbildung keine Zeit bleibt, für die Maturaprüfungen zu lernen. Nur die integrierte Variante der Lehre mit Matura kann daher die damit verbundenen Versprechen wirklich einlösen. Wenn man damit die Ausbildung zur Facharbeit attraktiver gestaltet, bereitet man allerdings mit der Studienberechtigung paradoxerweise zugleich einen Ausstieg aus der Facharbeit vor. Ein weiteres Paradox zeigte sich im Verhältnis zwischen Schulbildung und Lehrausbildung: Beim gegebenen Trend zu schulischer (Aus-)Bildung sollten die Lehrbetriebe jene Jugendlichen gerne willkommen heißen, die genug von der Schule haben und sich deshalb der dualen Ausbildung zuwenden. Doch übernehmen die Lehrbetriebe bei der Auswahl ihrer Lehrlinge die Kriterien des Schulsystems, indem sie die Schulnoten zur Bewertung von Bewerberinnen und Bewerbern heranziehen. Ein Teil der Jugendlichen klagt, dass sie gar nicht in der Lage sind, manche der Kriterien zu erfüllen, zum Beispiel weil sie noch nicht so lange im Land leben. Normalitätserwartungen bzw. Normalitätsfiktionen dürften wohl so manche Besetzung einer Lehrstelle behindern.

Die Wünsche, Ziele und Pläne der Jugendlichen im Hinblick auf ihre Bildungswege und ihre berufliche Zukunft verändern sich vielfach im Zeitverlauf. Spricht man von einer Berufswahl oder von der Entscheidung für einen Ausbildungsweg, wird der Sachverhalt zu sehr vereinfacht. Es handelt sich um einen Prozess, der bei verschiedenen Jugendlichen ein unterschiedliches Muster aufweist. Zwar haben viele Jugendliche früh feste Pläne und können diese auch umsetzen, aber bei anderen sind die Orientierungen vage und instabil. Anhaltende Misserfolge bei der Suche nach einer Lehrstelle können Jugendliche aus der Bahn werfen. Die Berücksichtigung dieser Prozesse und die Unterstützung in ihnen, am besten in individueller und kompetenzorientierter Form wie beim Jugendcoaching, sind daher für die erfolgreiche Einmündung in die duale Berufsbildung von großer Bedeutung. Die Angebote der Berufsorientierung sollten über die Frage hinausgehen, wie individuelle Fähigkeiten und Interessen einerseits und Berufe andererseits zusammenpassen. Es ist etwa auch die Frage zu stellen, wie sich das Herkunftsmilieu und das Geschlecht auf die Interessen der Jugendlichen und auf das auswirkt, was sie als möglich und erreichbar wahrnehmen.

Für jene Jugendlichen, welche die Betriebe nicht aufnehmen, erweisen sich die Angebote der Ausbildung bis 18 als unverzichtbar. Die Überbetriebliche Lehre jedoch kann ihr Potenzial nicht voll entfalten, solange ihr oberstes Ziel nicht eine Berufsausbildung hoher Qualität, sondern der Übergang in eine betriebliche Lehre ist. Der Man-

gel an betrieblichen Lehrstellen und die Abweisung vieler Bewerberinnen und Bewerber sollte Motivation sein, die Überbetriebliche Lehre zu einer vollwertigen dritten Säule der Berufsbildung weiterzuentwickeln.

Literatur

- Altreiter, Carina (2019): Woher man kommt, wohin man geht - über die Zugkraft der Klassenherkunft am Beispiel junger IndustriearbeiterInnen, Frankfurt: Campus Verlag.
- Altreiter, Carina/Flecker, Jörg (2020): ‚I Get Money for What I Like Doing Best‘: The Class Origin of Young Blue collar Workers and their Commitment to Work. *Work, Employment and Society* 34 (6), 1097–1113.
- Apitzsch, Ursula (2003): Zur Dialektik der Familienbeziehungen und zu Gender-Differenzen innerhalb der Zweiten Generation. In: *Psychosozial* 26, H. III, Nr. 93, S. 67–80.
- Astleithner, Franz/Vogl, Susanne/Mataloni, Barbara (2020): Was auch immer du willst: Bildungsaspirationen von Schüler_innen in der NMS in Wien. In: Flecker, Jörg/Wöhrer, Veronika/Rieder, Irene (Hrsg.): *Wege in die Zukunft: Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*. Göttingen: V&R unipress, Vienna University Press, S. 119–146.
- Bacher, Johann (2005): Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs: eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung. *SWS-Rundschau*, 45(1), S. 37–62.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.) (2021): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*, Wien.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Flecker, Jörg/Wöhrer, Veronika/Rieder, Irene (Hrsg.) (2020): *Wege in die Zukunft: Lebenssituationen Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*. Göttingen: V&R unipress, Vienna University Press
- Flecker, Jörg/Schels, Brigitte/Wöhrer, Veronika (Hrsg.) (2023): *Junge Menschen gehen ihren Weg – Längsschnittdaten über Jugendliche nach der Neuen Mittelschule*, Göttingen, V&R unipress, Vienna University Press
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kogler, Raphaela/Vogl, Susanne/Astleithner, Franz (2023): Transitions, choices and patterns in time; young people’s educational and occupational orientation. *Journal of Education and Work* 36 (2): S. 94–108.
- Malschinger, Paul/Schels, Brigitte (2023): *Zukunftsorientierungen von Mädchen und Jungen nach Abschluss der NMS*. In: Flecker, Jörg/Schels, Brigitte/Wöhrer, Veronika (Hrsg.): *Junge Menschen gehen ihren Weg. Längsschnittdaten über Jugendliche nach der Neuen Mittelschule*. Göttingen : V&R unipress, Vienna University Press, S. 153–172.

- Moosbrugger, Robert/Bacher, Johann (2018): The End of Educational Mobility: Toward a Two-Class Structure in Austria's Educational System? In: *International Journal of Sociology*, 48(3), 274–293.
- Statistik Austria (2016): *Schulstatistik*, Wien: Statistik Austria.
- Valls, Ona/Flecker, Jörg (2022): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Wer profitiert von der Durchlässigkeit des Bildungssystems? Policy Brief 3/2022, Institut für Soziologie, Universität Wien, https://www.soz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_sozio-logie/3_Forschung/3.4_Wege_in_die_Zukunft/WZ_Policy_Brief_3_2022.pdf
- Valls, Ona/Flecker, Jörg (2023): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Wer profitiert von der Durchlässigkeit des Bildungssystems? In: Flecker, Jörg/Schels, Brigitte/Wöhler, Veronika (Hrsg.): *Junge Menschen gehen ihren Weg – Längsschnittenanalysen über Jugendliche nach der Neuen Mittelschule*, Göttingen, V&R unipress, Vienna University Press, S. 79–102.
- Van de Werfhorst/Hermann G./Mijls, J. Jonathan (2010): Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. In: *Annual Review of Sociology* 36, S. 407–428.
- Vogl, Susanne/Parzer, Michael/Astleithner, Franz/Mataloni, Barbara (2020): Heterogenität am Ende der NMS: Unterschiedliche Ausgangspositionen Jugendlicher. In: Flecker, Jörg/Wöhler, Veronika/Rieder, Irene (Hrsg.): *Wege in die Zukunft: Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*. Göttingen: V&R unipress, Vienna University Press, S. 87–118.
- Vogl, Susanne/Valls, Ona/Kogler, Raphaela/Astleithner, Franz (2023): The dreams they are a-changin': Mixed-methods longitudinal research on young people's patterns of orientation. In: *Österreichische Zeitschrift Für Soziologie*, 48(3), S. 309–331.
- Walther, Andreas (2014): Bildung und Partizipation. Ein Beitrag zum Bildungsdiskurs in der Jugendhilfe. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 12(2), S. 116–134.
- Wöhler, Veronika/Gündüz, Dilara (2023): „Trau dich! Sei laut und wehr' dich!“ AusBildung bis 18 aus der Sicht der Teilnehmenden aus Wien. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 48, S. 359–379.

Die „KI-getriebene“ Berufsbildung: Von der Vision zur Realität

DIRK IFENTHALER

Abstract

Aktuelle Entwicklungen der künstlichen Intelligenz fordern Bildungsorganisationen im Allgemeinen und die Berufsbildung im Besonderen heraus, mit diesen disruptiven Elementen kritisch reflektiert umzugehen. Es drängt sich seit geraumer Zeit die Frage auf, wie die daraus resultierenden Veränderungsprozesse genutzt werden können, um Lern- und Lehrprozesse der Berufsbildung zu unterstützen. Die Verwendung von Daten und künstlicher Intelligenz zur Unterstützung von Lern- und Lehrprozessen ist aus Sicht der Forschung zwar nicht neu, stellt die aktuelle Berufsbildung jedoch vor neue Herausforderungen. Wie lässt sich das Kernproblem der Kontextabhängigkeit, der Fragmentierung und der Verzerrung verfügbarer Bildungsdaten lösen? Wie werden Datensicherheit und ethische Wertevorstellungen rezipiert? Welche Gelingensbedingungen für Change-Prozesse kennen wir bereits? Der Beitrag möchte die Lesenden einladen, einen Blick in internationale Befunde mit Fokus auf künstliche Intelligenz zu wagen. Im Vordergrund stehen dabei Systeme im Sinne von sozio-technologischen Data-Mining-, Analyse- und Interventionspraktiken mit dem Ziel, individuelle und systemische Berufsbildungsprozesse zu unterstützen.

Schlagerworte: Künstliche Intelligenz, Berufsbildung, Learning Analytics, Adaptive Lernumgebung

Current developments in artificial intelligence are challenging educational organisations in general and vocational training in particular to critically reflect on how to deal with these disruptive elements. For some time now, the question has been pressing as to how the resulting change processes can be used to support learning and teaching processes in vocational training. Although the use of data and artificial intelligence to support learning and teaching processes is not new from a research perspective, it poses new challenges for current vocational education and training. How can the core problem of context dependency, fragmentation and distortion of available educational data be solved? How are data security and ethical values perceived? What conditions for success do we already know for change processes? This article invites readers to take a look at international findings with a focus on artificial intelligence. The focus is on systems in the sense of socio-technological data mining, analysis and intervention practices with the aim of supporting individual and systemic vocational education and training processes.

Keywords: Artificial Intelligence, Vocational Training, Learning Analytics, Adaptive Learning Environment

1 Einleitung

Die fortschreitende Digitalisierung erfordert von Arbeitnehmenden und Unternehmen eine kontinuierliche Anpassung sowie lebenslanges Lernen. Traditionelle Präsenzs Schulungen stoßen dabei an ihre Grenzen, da sie oft unzureichend flexibel sind und die heterogenen Bedürfnisse der Lernenden nicht ausreichend berücksichtigen.

Digitale Medien und Technologien bieten hier ein großes Potenzial (Ifenthaler 2018). Darüber hinaus kann durch den Einsatz von künstlicher Intelligenz (KI) eine personalisierte und adaptive Lernumgebung in der Berufsbildung geschaffen werden. Folglich ermöglicht die Analyse von Datenspuren, die Lernende in digitalen Lernumgebungen hinterlassen, eine kontinuierliche Anpassung des Lernangebots an die individuellen Bedürfnisse und die aktuellen Arbeitsanforderungen (Hemmler et al. 2022).

Im Vordergrund des Beitrags stehen folglich sozio-technologische Data-Mining-, Analyse- und Interventionspraktiken mit dem Ziel, individuelle und systemische Berufsbildungsprozesse und -ergebnisse zu unterstützen. Im nächsten Abschnitt werden aktuelle Entwicklungen um Learning Analytics reflektiert. Daraufaufgehend sollen adaptive Lernumgebungen näher beleuchtet werden. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick hinsichtlich der „KI-getriebenen“ Berufsbildung.

2 Learning Analytics

Die vergangenen Jahre zeigen einen bemerkenswerten Aufschwung im Forschungsfeld der Learning Analytics. Seit Beginn der 2010er-Jahre ist eine exponentiell wachsende Zahl von Studien zu verzeichnen, die sich mit der Anwendung von Datenanalysemethoden in pädagogischen, psychologischen und informatischen Kontexten befassen (Prieto et al. 2019). Diese Entwicklung spiegelt sowohl das zunehmende Interesse an datenbasierten Entscheidungsprozessen in Bildungseinrichtungen wider als auch die Verfügbarkeit leistungsfähiger Technologien zur Erhebung und Analyse großer Datenmengen (Agasisti/Bowers 2017).

Die Heterogenität der Forschungslandschaft im Bereich Learning Analytics ist dabei besonders auffällig. Neben dem übergeordneten Begriff Learning Analytics haben sich zahlreiche spezifische Teilbereiche etabliert, die sich durch unterschiedliche Fragestellungen und methodische Ansätze auszeichnen. Zu den prominentesten zählen School Analytics, Teacher Analytics, Assessment Analytics, Social Learning Analytics sowie Multimodal Learning Analytics (Blikstein/Worsley 2016; Buckingham Shum/Ferguson 2012; Nourira et al. 2019; Sergis/Sampson 2016). So konzentriert sich School Analytics auf die Analyse großer Datenmengen aus schulischen Informationssystemen, um beispielsweise die Effektivität von Unterrichtsmethoden oder die individuellen Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern zu evaluieren (Ifenthaler 2021). Teacher Analytics hingegen richtet den Blick auf die individuelle Lehrpraxis und zielt darauf ab, Lehrkräfte bei der Gestaltung effektiver Lernumgebungen zu unterstützen

(Sergis/Sampson 2017). Assessment Analytics befasst sich mit der Analyse von Leistungsdaten, um die Qualität von Prüfungen zu verbessern und individuelle Lernbedarfe zu identifizieren (Sahin/Ifenthaler 2024). Social Learning Analytics untersucht soziale Interaktionen in digitalen Lernumgebungen, um die Auswirkungen von Peer-Feedback oder kollaborativem Lernen zu verstehen (Gašević et al. 2019). Schließlich beschäftigt sich Multimodal Learning Analytics mit der Analyse verschiedener Datenquellen, wie beispielsweise Text, Audio und Video, um ein umfassenderes Bild von Lernprozessen zu erhalten (Kovanovic et al. 2023). Diese Differenzierung unterstreicht die Vielschichtigkeit des Forschungsfeldes und die Notwendigkeit, den Begriff Learning Analytics im Kontext der Berufsbildung differenziert zu betrachten.

Ifenthaler (2015) bietet eine holistische Definition von Learning Analytics, indem der Fokus auf der Nutzung statischer und dynamischer Daten liegt. Demnach dient Learning Analytics dazu, sowohl individuelle Lernendenmerkmale als auch das Interaktionsverhalten von Lernenden in digitalen Lernumgebungen zu analysieren. Ziel ist es, auf Basis dieser Analysen Modelle zu entwickeln, die Lernprozesse und -ergebnisse vorhersagen und unterstützen können. Die nahezu Echtzeit-Analyse von Bildungsdaten ermöglicht es zudem, individuelle Lernpfade anzupassen und Lernende gezielt zu unterstützen.

Die Anfänge der Learning Analytics waren eng mit der Analyse von Trace-Daten und Web-Statistiken verknüpft, um das Verhalten von Lernenden in digitalen Lernumgebungen zu beschreiben (Veenman 2013). Im Laufe der Zeit hat sich das methodische Spektrum von Learning Analytics jedoch erheblich erweitert (Berland et al. 2014). Während sich die traditionellen Lern-Lehr-Forschungsmethoden, wie Regressions-, Faktoren- und Clusteranalysen, weiterhin als wertvolle Werkzeuge erweisen, haben sich in den letzten Jahren zunehmend innovative Ansätze etabliert, die speziell auf die Besonderheiten großer und komplexer Lerndaten zugeschnitten sind (Baker/Siemens 2015).

So finden beispielsweise Variationen der Regressionsanalyse wie die logistische Regression zur Vorhersage dichotomer Ausgänge (z. B. Bestehen oder Nichtbestehen einer Prüfung) und die hierarchisch-lineare Regression zur Modellierung verschachtelter Datenstrukturen (z. B. Schülerinnen und Schüler innerhalb von Klassen) breite Anwendung (da Silva et al. 2013; Ifenthaler 2022). Die wachsende Verfügbarkeit unstrukturierter Daten, wie beispielsweise Textdaten aus Diskussionen oder Freitextantworten, hat zudem zu einer verstärkten Nutzung von Machine-Learning-Verfahren geführt. Methoden wie Support Vector Machines, Random Forests und Entscheidungsbäume ermöglichen die Identifikation komplexer Muster in großen Datensätzen und die Entwicklung prädiktiver Modelle (Christmann/Steinwart 2008; Ifenthaler 2022).

Netzwerkanalysen haben sich als besonders geeignet erwiesen, um soziale Interaktionen in Lernumgebungen zu visualisieren und zu quantifizieren. Sie ermöglichen es, die Struktur und Dynamik sozialer Netzwerke zu analysieren und so Rückschlüsse auf die Zusammenarbeit und den Wissensaustausch zwischen Lernenden zu ziehen (Gašević et al. 2019). Darüber hinaus können Netzwerkanalysen zur Optimierung cur-

ricularer Planungen eingesetzt werden, indem sie die Beziehungen zwischen verschiedenen Lerninhalten aufzeigen (Ifenthaler et al. 2018).

Semantische Analysen, insbesondere Methoden des Natural Language Processing (NLP), spielen eine immer größere Rolle in der Learning Analytics. Durch die automatisierte Analyse von Textdaten können beispielsweise die Stimmungen von Lernenden erkannt, die Komplexität von Diskussionen bewertet oder personalisiertes Feedback generiert werden (Gurevych/Kim 2013). Echtzeit-Feedbacksysteme, die auf semantischen Analysen basieren, können Lernende unmittelbar während des Lernprozesses unterstützen und so zu einer effizienteren und effektiveren Gestaltung des Lernens beitragen (Ifenthaler 2014).

Die empirische Evidenz zur Wirksamkeit von Learning Analytics ist bislang eher spärlich verfügbar (Lodge/Corrin 2017). Bisherige Forschungsarbeiten haben sich in erster Linie auf die Beschreibung von Werkzeugen, die Dokumentation internationaler Praxisbeispiele, die Analyse institutioneller Rahmenbedingungen und die Entwicklung von Empfehlungen für administrative Regelungen konzentriert (Atif et al. 2013; Tsai et al. 2018). Systematische Übersichtsarbeiten haben zwar erste Erkenntnisse zu Gelingensbedingungen, offenen Forschungsfragen und der Effizienz von Learning Analytics-Interventionen geliefert (Ferguson et al. 2016; Ifenthaler/Yau 2020; Larrabee Sønderlund et al. 2018; Papamitsiou/Economides 2014), allerdings fehlt es bislang an einer umfassenden Untersuchung, die sich explizit der Frage widmet, inwieweit Learning Analytics den Lernerfolg in der Berufsbildung fördern kann (Ifenthaler/Yau 2021).

Diese Forschungslücke ist insbesondere vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung digitaler Kompetenzen in der Arbeitswelt von großer Relevanz (Ifenthaler 2018). Um die Wirksamkeit von Learning Analytics-Interventionen in der Berufsbildung abschließend beurteilen zu können, sind weitere empirische Studien erforderlich, die verschiedene Aspekte berücksichtigen. Zum einen ist es von entscheidender Bedeutung, die Effektivität von Learning Analytics in Bezug auf spezifische Lernziele zu untersuchen. Hierbei können beispielsweise die Verbesserung von Fachwissen, die Entwicklung von Problemlösefähigkeiten oder die Förderung selbstregulierten Lernens im Fokus stehen (Hemmler/Ifenthaler 2024). Darüber hinaus sollten Studien die Effektivität von Learning Analytics in unterschiedlichen Lernkontexten, wie dem dualen System oder der betrieblichen Weiterbildung, untersuchen, um mögliche Kontextbedingungen zu identifizieren, die die Wirksamkeit beeinflussen. Auch die individuellen Voraussetzungen der Lernenden, wie Vorwissen oder Motivation, sollten in Betracht gezogen werden, da diese einen erheblichen Einfluss auf den Lernerfolg haben können (Schumacher/Ifenthaler 2018). Zudem ist es unerlässlich, die langfristigen Auswirkungen von Learning Analytics-Interventionen zu untersuchen, um sicherzustellen, dass die erzielten Effekte nachhaltig sind. Schließlich sollte eine methodische Vielfalt angestrebt werden, indem sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden kombiniert werden, um ein umfassendes Bild der komplexen Zusammenhänge zu erhalten.

Wie von Larrabee Sønderlund et al. (2018) sowie von Ifenthaler/Yau (2020) herausgestellt, müssen erfolgreiche Learning Analytics-Interventionen in der beruflichen Bildung aktive Lernprozesse fördern. Um dies zu gewährleisten, sind adaptive Unterstützungsmöglichkeiten von entscheidender Bedeutung (Brusilovsky 1996). Diese können beispielsweise durch die Bereitstellung personalisierter Lernmaterialien, die Anpassung des Lerntempos oder durch adaptive Feedbackmechanismen realisiert werden. Darüber hinaus spielt die Unterstützung von Lehrpersonen, Mentorinnen und Mentoren oder Coaches eine zentrale Rolle (Chatti et al. 2020). Sie können durch die Bereitstellung datenbasierter Einblicke in die Lernprozesse der Lernenden gezielt pädagogische Entscheidungen treffen und ihre Unterstützung entsprechend anpassen (Arthars et al. 2019; Mah et al. 2019). Um die Wirksamkeit von Learning Analytics-Systemen zu maximieren, ist ein tiefgreifendes Verständnis der Erwartungen aller beteiligten Akteure, also sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden, unerlässlich. Nur so können Lernprozesse optimal unterstützt und der Lernerfolg nachhaltig gesichert werden.

Während die Forschung im Bereich Learning Analytics kontinuierlich voranschreitet, stehen Bildungsorganisationen und Unternehmen vor der Herausforderung, die erforderlichen Veränderungen zu implementieren, um Learning Analytics erfolgreich einzusetzen (Gašević et al. 2019; Gibson/Ifenthaler 2020). Dies erfordert nicht nur technische Anpassungen, sondern auch eine Veränderung der Lernkultur, die die Bedeutung von Daten und deren Nutzung für die Verbesserung von Lernprozessen betont (Raffaghelli/Sangrà 2023).

Ein vielversprechender Ansatz, um die Potenziale von Learning Analytics voll auszuschöpfen, sind adaptive Lernumgebungen (Jones/Winne 1992).

3 Adaptive Lernumgebungen

Adaptive Lernumgebungen in der Berufsbildung bieten die Möglichkeit, Lerninhalte und -aktivitäten dynamisch an die individuellen Bedürfnisse und Fortschritte der Lernenden anzupassen (Fromm/Ifenthaler 2024). Durch die kontinuierliche Analyse von Lernendendaten können adaptive Systeme personalisierte Lernpfade erstellen, die den Lernenden helfen, ihre Lernziele effizienter zu erreichen. Die Integration adaptiver Elemente in Learning Analytics-Systeme ermöglicht es, die Lernenden noch stärker in den Mittelpunkt des Lernprozesses zu stellen und eine individualisierte und motivierende Lernumgebung zu schaffen.

Lernende in der Berufsbildung sind in der Regel heterogen hinsichtlich ihrer (beruflichen) Hintergründe und Erfahrungen und können daher mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Erwartungen in eine Aus- oder Weiterbildungsaktivität eintreten (z. B. unterschiedliche Vorkenntnisse zum Thema, unterschiedliche Lernstrategien und Interessen) (Rasch/Middelbeck 2022). Während eine gängige Annahme ist, dass Lernen effektiver ist, wenn es an individuelle Lerntypunterschiede angepasst wird (Aleven et al. 2017), bleibt die Gestaltung personalisierter Lernumgebungen, die den

individuellen Voraussetzungen und Erwartungen der Lernenden gerecht werden, eine große Herausforderung für die Berufsbildung. Während empirische Studien das Potenzial adaptiver Lernumgebungen zur Verbesserung des Lernerfolgs in der Hochschulbildung gezeigt haben (Zheng et al. 2022), wurden adaptive Lernumgebungen selten im Bereich der Aus- und Weiterbildung erforscht (Xie et al. 2019). Folglich fehlen empirisch fundierte Rahmenwerke für die Gestaltung adaptiver Lernumgebungen für die Berufsbildung. Desiderata können wie folgt ausgeführt werden: Welche Indikatoren (d. h. welche Informationen über Lernende und ihren Kontext) sollten von adaptiven Lernumgebungen für die Berufsbildung gesammelt werden, um Lernaktivitäten effizient anzupassen? Welche Interventionen zur Personalisierung und Unterstützung von Lernprozessen in der Berufsbildung sollten auf der Grundlage spezifischer Indikatoren abgeleitet werden?

4 Ausblick

Die Mensch-Computer-Interaktion hat in den letzten Jahrzehnten einen tiefgreifenden Wandel erfahren. War der Computer ursprünglich ein Werkzeug, das dem Menschen als Hilfsmittel zur Verfügung stand, so zeichnet sich heute ein Paradigmenwechsel hin zu einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit ab (Daugherty/Wilson 2018). Diese Entwicklung wird als *Augmentation* bezeichnet und impliziert, dass die Rolle des Computers sich von einem passiven Instrument zu einem aktiven Partner gewandelt hat, der den Menschen in seinen kognitiven und physischen Fähigkeiten unterstützt und erweitert (Ifenthaler/Schumacher 2023). Die Kombination menschlicher Kreativität, Intuition und kritischem Denken mit der Rechenleistung und der Fähigkeit zur Datenverarbeitung von künstlicher Intelligenz eröffnet neue Horizonte in der Berufsbildung. Während KI-Systeme in der Lage sind, große Datenmengen schnell und effizient zu analysieren und komplexe Muster zu erkennen (Seufert et al. 2019), bringt der Mensch die Fähigkeit mit, diese Informationen in einen sinnvollen Kontext zu setzen und unkonventionelle Lösungsansätze zu entwickeln (Webb et al. 2021). Die zunehmende Delegation von Aufgaben an KI-Systeme wirft jedoch auch ethische Fragen auf (Ifenthaler 2023). Wer trägt die Verantwortung für Entscheidungen, die von einem Algorithmus getroffen werden? Wie kann sichergestellt werden, dass KI-Systeme fair und transparent sind? Die Entwicklung ethischer Richtlinien für den Einsatz von KI ist daher von großer Bedeutung (Aler Tubella et al. 2024). Darüber hinaus bleibt anzumerken, dass KI-Systeme nicht neutral sind, sondern von den Menschen entwickelt und trainiert werden, die ihre eigenen Vorurteile und Wertvorstellungen in die Systeme einbringen können (Kasneji et al. 2023). Folglich muss die Entwicklung von KI-Systemen für die Berufsbildung kritisch begleitet werden um sicherzustellen, dass sie im Einklang mit akzeptierten Werten und Normen steht.

Literatur

- Agasisti, Tommaso/Bowers, Alex J. (2017): Data analytics and decision-making in education: towards the educational data scientist as a key actor in schools and higher education institutions. In: Johnes, Geraint et al. (Hrsg.): *Handbook of contemporary education economics*, S. 184–210. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781785369070.00014>
- Aler Tubella, Andrea/Mora-Cantallops, Marcal/Nieves, Juan Carlos (2024): How to teach responsible AI in Higher Education: challenges and opportunities. In: *Ethics and Information Technology*, 26 (3). <https://doi.org/10.1007/s10676-023-09733-7>
- Aleven, Vincent/McLaughlin, Elizabeth/Glenn, R. Amos/Koedinger, Kenneth R. (2017): Instruction based on adaptive learning technologies. In: Mayer, Richard E./Alexander, Patricia A. (Hrsg.): *Handbook of research on learning and instruction*. Routledge. S. 522–560.
- Arthars, Natasha/Dollinger, Mollie/Vigentini, Lorenzo/Liu, Danny Y.-T./Kondo, Elsuida/King, Deborah M. (2019): Empowering teachers to personalize learning support. In: Ifenthaler, Dirk/Mah, Dana-Kristin/Yau, Jane Yin-Kim (Hrsg.): *Utilizing learning analytics to support study success*. Springer, S. 223–248. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64792-0_13
- Atif, Amara/Richards, Deborah/Bilgin, Ayse/Marrone, Mauricio (2013): Learning analytics in higher education: a summary of tools and approaches. In: Carter, Helen/Gosper, Maree/Hedberg, John (Hrsg.): *Electric Dreams. Proceedings of ascilite 2013.ascilite*, S. 68–72.
- Baker, Ryan/Siemens, George (2015): Educational data mining and learning analytics. In: Sawyer, R. Keith (Hrsg.): *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press, S. 253–272. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.016>
- Berland, Matthew/ Baker, Ryan S./Blikstein, Paulo (2014): Educational data mining and learning analytics: Applications to constructionist research. In: *Technology, Knowledge and Learning*, 19(1–2), S. 205–220. <https://doi.org/10.1007/s10758-014-9223-7>
- Blikstein, Paulo/Worsley, Marcelo (2016): Multimodal learning analytics and education data mining: Using computational technologies to measure complex learning tasks. In: *Journal of Learning Analytics*, 3(2), S. 220–238. <https://doi.org/10.18608/jla.2016.32.11>
- Brusilovsky, Peter (1996): Methods and techniques of adaptive hypermedia. In: *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 6(2–3), S. 87–129. <https://doi.org/10.1007/BF00143964>
- Buckingham Shum, Simon/Ferguson, Rebecca (2012): Social learning analytics. In: *Educational Technology & Society*, 15(3), S. 3–26.

- Chatti, Mohamed Amine/Muslim, Arham/Guesmi, Mouadh/Richtscheid, Florian/Nasimi, Dawood/Shahin, Amin/Damera, Ritesh (2020): How to design effective learning analytics indicators? a human-centered design approach. In: Alario-Hoyos, Carlos/Rodríguez-Triana, María Jesús/Scheffel, Maren/Arnedillo-Sánchez, Inmaculada/Dennerlein, Sebastian Maximilian (Hrsg.): Addressing global challenges and quality education. Springer. EC-TEL 2020, Vol. 12315, S. 303–317. https://doi.org/10.1007/978-3-030-57717-9_22
- Christmann, Andreas/Steinwart, Ingo (2008): Support Vector Machines. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-77242-4>
- Da Silva, Joao Lita/Caeiro, Frederico/Natário, Isabel/Braumann, Carlos A. (2013) (Hrsg.): Advances in regression, survival analysis, extreme values, markov processes and other statistical applications. Springer.
- Daugherty, Paul R./Wilson, H. James (2018): Human + machine: Reimagining work in the age of AI. Harvard Business Review Press.
- Ferguson, Rebecca/Brasher, Andrew/Clow, Doug/Cooper, Adam/Hillaire, Garron/Mittelmeyer, Jenna/Rienties, Bart/Ullmann, Thomas/Vuorikari, Riina (2016): Research evidence on the use of learning analytics - Implications for education policy. Joint Research Centre Science for Policy Report, Issue. P. O. o. t. E. Union. <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC104031/lfn28294enn.pdf>
- Fromm, Yvonne M./Ifenthaler, Dirk (2024): Designing adaptive learning environments for continuing education: Stakeholders' perspectives on indicators and interventions. In: Computers in Human Behavior Reports, 16, 100525. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100525>
- Gašević, Dragan/Joksimović, Srećko/Eagan, Brendan R./Shaffer, David Williamson (2019): SENS: Network analytics to combine social and cognitive perspectives of collaborative learning. N: Computers in Human Behavior, 92, S. 562–577. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.07.003>
- Gašević, Dragan/Tsai, Yi-Shan/Dawson, Shane/Pardo, Abelardo (2019): How do we start? An approach to learning analytics adoption in higher education. In: International Journal of Information and Educational Technology, 36(4), S. 342–353. <https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2019-0024>
- Gibson, David/Ifenthaler, Dirk (2020): Adoption of learning analytics. In: Ifenthaler, Dirk/Gibson, David (Hrsg.): Adoption of data analytics in higher education learning and teaching. Springer, S. 3–20. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47392-1_1
- Gurevych, Iryna/Kim, Jungi (Hrsg.) (2013): The people's web meets NLP. Collaboratively constructed language resources. Springer.
- Hemmler, Yvonne M./Ifenthaler, Dirk (2024): Self-regulated learning strategies in continuing education: a systematic review and meta-analysis. In: Educational Research Review, 45, 100629. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100629>
- Hemmler, Yvonne M./Rasch, Julian/Ifenthaler, Dirk (2022): A taxonomy of workplace learning goals for multi-stakeholder recommender systems: A systematic review [Paper presentation]. AECT International Convention, Las Vegas, NV, USA, 24-10-2022.

- Ifenthaler, Dirk (2014): AKOVIA: Automated Knowledge Visualization and Assessment. In: *Technology, Knowledge and Learning*, 19(1–2), S. 241–248. <https://doi.org/10.1007/s10758-014-9224-6>
- Ifenthaler, Dirk (2015): Learning analytics. In: Spector, J. Michael (Hrsg.): *The SAGE encyclopedia of educational technology*. Sage, (2), S. 448–451. <https://doi.org/10.4135/9781483346397.n187>
- Ifenthaler, Dirk (2018): How we learn at the digital workplace. In: Ifenthaler, Dirk (Hrsg.): *Digital workplace learning. Bridging formal and informal learning with digital technologies*. Springer, S. 3–8. https://doi.org/10.1007/978-3-319-46215-8_1
- Ifenthaler, Dirk (2021): Learning analytics for school and system management. In: OECD (Hrsg.): *OECD digital education outlook 2021: pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots*. OECD Publishing, S. 161–172. <https://doi.org/10.1787/d535b828-en>
- Ifenthaler, Dirk (2022): Data mining and analytics in the context of workplace learning: benefits and affordances. In: Goller, Michael et al. (Hrsg.): *Methods for researching professional learning and development. Challenges, applications, and empirical illustrations*. Springer, S. 313–327. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08518-5_14
- Ifenthaler, Dirk (2023): Ethische Perspektiven auf künstliche Intelligenz im Kontext der Hochschule. In: Schmohl, Tobias/Watanabe, Alice/Schelling, Kathrin (Hrsg.): *Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung. Chancen und Grenzen des KI-gestützten Lernens und Lehrens*. Transcript. S. 71–86. <https://doi.org/10.14361/9783839457696>
- Ifenthaler, Dirk/Gibson, David/Dobozy, Eva (2018): Informing learning design through analytics: Applying network graph analysis. In: *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(2), S. 117–132. <https://doi.org/10.14742/ajet.3767>
- Ifenthaler, Dirk/Schumacher, Clara (2023): Reciprocal issues of artificial and human intelligence in education. In: *Journal of Research on Technology in Education*, 55(1), S. 1–6. <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2154511>
- Ifenthaler, Dirk/Yau, Jane Yin-Kim (2021): Learning Analytics zur Unterstützung von Lernerfolg. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 31*, S. 215–235.
- Ifenthaler, Dirk/Yau, Jane Yin-Kim (2020): Utilising learning analytics to support study success in higher education: a systematic review. In: *Educational Technology Research and Development*, 68(4), S. 1961–1990. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z>
- Jones, Marlene/Winne, Philip H. (Hrsg.) (1992): *Adaptive learning environments. Foundations and frontiers*. Springer.
- Kasneci, Enkelejda/Sessler, Kathrin/Küchemann, Stefan/Bannert, Maria/Dementieva, Daryna/Fischer, Frank/Gasser, Urs/Groh, Georg/Günemann, Stephan/Hüllermeier, Eyke/Krusche, Stephan/Kutyniok, Gitta/Michaeli, Tilman/Nerdel, Claudia/Pfeffer, Jürgen/Poquet, Oleksandra/Sailer, Michael/Schmidt, Albrecht/Seidel, Tina/Stadler, Matthias/Weller, Jochen/Kuhn, Jochen/ Kasneci, Gjergji (2023): ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. In: *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

- Kovanovic, Vitomir/Azevedo, Roger/Gibson, David C./Ifenthaler, Dirk (2023): Data for unobtrusive observations of learning: From trace data to multimodal data. In: Kovanovic, Vitomir et al. (Hrsg.): Unobtrusive observations of learning in digital environments. Examining behavior, cognition, emotion, metacognition and social processes using learning analytics. Springer, S. 119–121. https://doi.org/10.1007/978-3-031-30992-2_8
- Larrabee Sønderlund, Anders/Hughes, Emily/Smith, Joanne (2018): The efficacy of learning analytics interventions in higher education: A systematic review. In: *British Journal of Educational Technology*, 50(5), S. 2594–2618. <https://doi.org/10.1111/bjet.12720>
- Lodge, Jason M./Corrin, Linda (2017): What data and analytics can and do say about effective learning. In: *npj Science of Learning*, 2(1), 5. <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0006-5>
- Mah, Dana-Kristin/Yau, Jane Yin-Kim/Ifenthaler, Dirk (2019): Future directions on learning analytics to enhance study success. In: Ifenthaler, Dirk/Mah, Dana-Kristin/Yau, Jane Yin-Kim (Hrsg.): Utilizing learning analytics to support study success. Springer, S. 313–321. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64792-0_17
- Nouira, Azer/Cheniti-Belcadhi, Lilia/Braham, Rafik (2019): An ontology-based framework of assessment analytics for massive learning. In: *Computer Applications in Engineering Education*. <https://doi.org/10.1002/cae.22155>
- Papamitsiou, Zacharoula/Economides, Anastasios A. (2014): Learning analytics and educational data mining in practice: a systematic literature review of empirical evidence. In: *Educational Technology & Society*, 17(4), S. 49–64.
- Prieto, Luis P./Rodríguez-Triana, María Jesús/Martínez-Maldonado, Roberto/Dimitriadis, Yannis/Gašević, Dragon (2019): Orchestrating learning analytics (OrLA): Supporting inter-stakeholder communication about adoption of learning analytics at the classroom level. In: *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(4), S. 14–33. <https://doi.org/10.14742/ajet.4314>
- Raffaghelli, Juliana E./Sangrà, Albert (Hrsg.) (2023): Data cultures in higher education. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-24193-2>
- Rasch, Julian/Middelbeck, David (2022): Knowledge state networks for skill assessment in atomic learning. In: Ifenthaler, Dirk/Seufert, Sabine (Hrsg.): Artificial intelligence education in the context of work. Springer, S. 99–119. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14489-9_6
- Sahin, Muhittin/Ifenthaler, Dirk (Hrsg.) (2024): Assessment analytics in education. Designs, methods and solutions. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-56365-2>
- Schumacher, Clara/Ifenthaler, Dirk (2018): The importance of students' motivational dispositions for designing learning analytics. In: *Journal of Computing in Higher Education*, 30(3), S. 599–619. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9188-y>
- Sergis, Stylianos/Sampson, Demetrios G. (2016): School analytics: a framework for supporting school complexity leadership. In: Spector, Michael J. et al. (Hrsg.): Competencies in teaching, learning and educational leadership in the digital age. Springer, S. 79–122. https://doi.org/10.1007/978-3-319-30295-9_6

- Sergis, Stylianos/Sampson, Demetrios G. (2017): Teaching and learning analytics to support teacher inquiry: a systematic literature review. In: Peña-Ayala, Alejandro (Hrsg.): *Learning analytics: fundamentals, applications, and trends*. Springer, S. 25–63. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52977-6_2
- Seufert, Sabine/Meier, Christoph/Soellner, Matthias/Rietsche, Roman (2019): A pedagogical perspective on big data and learning analytics: a conceptual model for digital learning support. In: *Technology, Knowledge and Learning*, 24(4), S. 599–619. <https://doi.org/10.1007/s10758-019-09399-5>
- Tsai, Yi-Shan/Moreno-Marcos, Pedro Manuel/Jivet, Ioana/Scheffel, Maren/Tammets, Kairit/Kollom, Kaire/Gašević, Dragan (2018): The SHEILA framework: informing institutional strategies and policy processes of learning analytics. In: *Journal of Learning Analytics*, 5(3), S. 5–20. <https://doi.org/10.18608/jla.2018.53.2>
- Veenman, Marcel V. J. (2013): Assessing metacognitive skills in computerized learning environments. In: Azevedo, Roger/Aleven, Vincent (Hrsg.): *International handbook of metacognition and learning technologies*. Springer, S. 157–168.
- Webb, Mary E./Fluck, Andrew/Magenheim, Johannes/Malyn-Smith, Joyce/Waters, Juliet/Deschênes, Michelle/Zagami, Jason (2021): Machine learning for human learners: Opportunities, issues, tensions and threats. In: *Educational Technology Research & Development*, 69(4), S. 2109–2130. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09858-2>
- Xie, Haoran/Chu, Hui-Chun/Hwang, Gwo-Jen/Wang, Chun-Chieh (2019): Trends and development in technology-enhanced adaptive/personalized learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2017. In: *Computers & Education*, 140, 103599. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103599>
- Zheng, Lanqin/Long, Miaolang/Zhong, Lu/Gyasi, Juliana Fosua (2022): The effectiveness of technology-facilitated personalized learning on learning achievements and learning perceptions: A meta-analysis. In: *Education and Information Technologies*, 27, S. 11807–11830. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11092-7>

Individuelle berufliche Entwicklung Jugendlicher in Zeiten des Mangels gezielt fördern – Angebote der Beruflichen Orientierung im Spiegel neuer Handlungserfordernisse

KATJA DRIESEL-LANGE

Abstract

Die „Zeiten des Mangels“ werfen zwei Perspektiven auf. Erstens ist die Frage zu stellen, ob Heranwachsende auf die Aufgabe der Entscheidung für eine nachschulische Perspektive in einer dynamischen Arbeits- und Berufswelt ausreichend vorbereitet sind. Zweitens kann reflektiert werden, ob und wenn ja wie, Angebote der Beruflichen Orientierung dazu beitragen können, dem Fachkräftemangel zu begegnen. In beiderlei Hinsicht ist zu diskutieren, wie sich individuelle berufliche Entwicklung theoretisch und empirisch abbildet und welche Lernangebote, auch vor dem Hintergrund eines anscheinend bewerbergünstigen Ausbildungsmarktes, Teil der Begleitung beruflicher Entwicklungsprozesse sein sollten. Daran anknüpfend ist kritisch zu betrachten, wie wirksam unterschiedliche Kategorien von Angeboten unter welchen Bedingungen individuelle Effekte entfalten und wie innovative Konzepte professioneller Laufbahnbegleitung künftig eingebettet werden können.

Schlagworte: Berufliche Orientierung, Laufbahnentwicklung, individuelle Förderung

The “times of scarcity” raise two concerns. On the one hand, the question arises as to whether young people are sufficiently prepared for the task of deciding on a perspective after school in a dynamic world of work and careers. On the other hand, it needs to be considered whether and, if so, how career guidance programmes can help to counteract the shortage of skilled workers. In both respects, it is necessary to discuss how individual professional development is reflected theoretically and empirically and which learning opportunities should be part of the support for professional development processes, also against the background of a VET market that is favourable for applicants. Following on from this, it should be critically questioned how effectively different programme categories develop individual effects under which conditions and how innovative concepts of professional career support can be anchored in the future.

Keywords: Career Guidance, Career Development, Individualised Support

1 Berufliche Orientierung im Wandel

Die Situation scheint paradox: Es herrscht auf der einen Seite trotz einer krisenhaften wirtschaftlichen Lage ein Fachkräftemangel in Deutschland (Kunath/Tiedemann 2024, S. 5). Dadurch ergibt sich nicht nur eine günstige Angebots-Nachfrage-Relation für potenzielle Bewerberinnen und Bewerber, sondern es eröffnet sich auch eine gestiegene Zahl an beruflichen Anschlussoptionen nach der Schulzeit (BMBF 2024, S. 4). Auf der anderen Seite bleiben viele Jugendliche ohne nachschulische Perspektive (BMBF 2024, S. 96). Dies betrifft nicht nur die Jugendlichen ohne oder mit geringem Bildungsabschluss (DKJS 2023, S. 6). Vielmehr handelt es sich auch um eine substanz-ziell große Gruppe an Jugendlichen mit mittlerem oder hohem Bildungsabschluss (BMBF 2024, S. 73).

In Zeiten des Mangels von Fachkräften am Arbeitsmarkt wird häufig die Wirksamkeit der Beruflichen Orientierung infrage gestellt. Die Klage ist nicht neu, die Angebote der Beruflichen Orientierung stehen schon seit längerer Zeit in der Kritik: Ihr Potenzial in der Unterstützung gelingender Übergänge entfalte sich bei Jugendlichen nur begrenzt. Die bildungspolitisch motivierte Antwort auf die vermeintlich mangelnde Unterstützungsleistung der berufsorientierenden Lerngelegenheiten lag in der Erhöhung der Quantität der Maßnahmen, ohne jedoch spezifischen theoriegeleiteten Modellen zu folgen. Hier entstand der sogenannte „Maßnahmenschwung“ (Brügge-mann/Rahn 2020, S. 16). Seit mehr als einer Dekade lässt sich eine Abkehr davon und eine Hinwendung zu einer stärkeren Systematisierung und Standardisierung der Angebote wahrnehmen (Driesel-Lange 2017, S. 328). Dabei rückt vor allem der Prozesscharakter der Berufswahl und damit der Bedarf einer längerfristigen Begleitung in den Mittelpunkt (KMK 2017, S. 2). Häufig folgen die daran anschließenden Programme jedoch einem normativen Modell gleichförmiger beruflicher Entwicklung, die sich empirisch allerdings nicht zeigt. Vielmehr sind Berufswahlprozesse mit dem Ziel der Erarbeitung einer nachschulischen Perspektive von hoher Individualität in Bezug auf ihre Startpunkte, ihre Verlaufsmuster und ihre Ergebnisse geprägt (Driesel-Lange/Weyland 2021, S. 195). Erforderlich ist daher ein pädagogisches Angebot, das individuelle berufliche Entwicklung so flankiert, dass Heranwachsende spätestens am Ende ihrer Schulzeit in der Lage sind, eine sichere und begründete berufliche Entscheidung zu planen, umzusetzen und zu verantworten (Driesel-Lange et al. 2020, S. 57).

Der folgende Beitrag versucht, aufbauend auf den Erkenntnissen der Berufswahl-forschung, einen theoriegeleiteten Ausgangspunkt für die Konzeption individualisierter Beruflicher Orientierung zu beschreiben. Im Sinne einer kritischen Reflexion der Unterstützungspotenziale berufsorientierender Angebote sind vor dem Hintergrund der Befunde zur Wirksamkeit von Interventionen Perspektiven für die pädagogische Begleitung zu entwickeln. Diese fokussieren die Frage der Weiterentwicklung professionellen Handelns.

2 Berufswahl als individuelle Entwicklung

2.1 Theoretische Perspektiven von Berufswahl

Es herrscht weitestgehend Konsens darüber, dass das Individuum im Zentrum aller psychologischen Theorien steht (Patton/McMahon 2021, S. 245). Die Perspektive, die damit verbunden ist, geht von einem „Selbst in Beziehung“ aus (Patton/McMahon 2021, S. 246). Das heißt, Individuen sind als lebende Systeme zu verstehen: „Every person is a dynamic, living system made up of numerous interrelated subsystems.“ (Vondracek/Ford 2019, S. 133). Damit verbunden ist die Implikation, individuelles Handeln aus der Perspektive des Selbst als Subjekt zu fördern.

Zahlreiche Berufswahltheorien sind in den letzten 100 Jahren entstanden. Sie lassen sich entweder den bekannten drei Paradigmen „Passung“, „Lebenslanges Lernen“ und „Life-Design“ zuordnen (Schreiber 2023, S. 7) oder sie können nach einem übergeordneten Fokus, einem spezifischen Verständnis von Berufswahl kategorisiert werden. Es kristallisieren sich Patton und McMahon (2021) folgend fünf Betrachtungsweisen heraus:

1. *Theories of Content*. Es werden endogene und exogene *Einflussfaktoren* auf die Berufswahl adressiert. U. a. sind folgende theoretische Konzepte hier zuordenbar: Trait and factor theory (Parson 1909), Theory of personality (Holland 1973; Nauta 2010), Psychodynamic theory (Bordin 1990), Values-based theory (Brown 1996).
2. *Theories of Process*. Im Mittelpunkt steht die Entwicklung, d. h. der *Prozess* (Stadien) der Berufswahl als rekursive Interaktion innerhalb endogener und innerhalb exogener Einflüsse sowie zwischen Individuum und Kontext. Prägend sind folgende Ansätze: Developmental theory (Ginzberg et al. 1951), Life-span life-space theory (Super 1953; Hartung 2013), Theory of circumscription and compromise (Gottfredson 1981).
3. *Theories of Content and Process*. Fokussiert werden sowohl spezifische Aspekte, d. h. Merkmale des Individuums und des Kontexts, *als auch* der Prozess, also deren *Entwicklung und die Interaktion* zwischen den Merkmalen. Beispielhaft können genannt werden Social Learning Career Theory (SLTC) (Mitchell/Krumboltz 1990), Social Cognitive Career Theory (SCCT) (Lent 2005), Cognitive Information Processing Approach (CIP) (Sampson et al. 2004).
4. *Constructivist, social constructionist and systems theories*. Zentral für diese Konzepte sind der Einfluss der konstruktivistischen und sozialkonstruktivistischen Weltanschauung sowie systemtheoretische Betrachtungen. Betont werden die *Ganzheitlichkeit* von Laufbahnen und die Sicht auf das Individuum als Mittelpunkt des Lebens und der Karriere. Beispielgebend sind u. a. Systems Theory Framework (Patton/McMahon 1997), Career Construction Theory (Savickas 2001) und Chaos theory (Pryor/Bright 2003).
5. *Social justice, culture and context*. Berufswahl wird im Hinblick auf soziale Gerechtigkeit im Spiegel von Kultur und Kontext betrachtet. Aufmerksamkeit erhalten der sozioökonomische Status, das Geschlecht, ethnische Gruppen und andere Minderheitengruppen sowie Menschen mit Behinderungen. Unter diesem Fokus

lassen sich stellvertretend folgende Theorien subsummieren: Women's career development (Hackett/Betz 1981; Schultheiss 2009), Racial and ethnic groups (Arbona 1996; Brown 2002; Hackett/Lent/Greenhaus 1991), Sociological or situational approaches (Bimrose 2019) (Patton/McMahon 2021, S. 25–27).

Stärker hervorgehoben werden jüngst im theoretischen Diskurs und in Konzepten der Laufbahnberatung die Aspekte Berufung, Sinn und Volition. Es handelt sich hier nicht um einen neuen spezifischen Ansatz, vielmehr greifen bestehende Theorien diese Fragen unter ihrer jeweiligen inhaltlichen Schwerpunktsetzung auf (Dik et al. 2021, S. 238). Ausgerichtet am Konzept der *Eudaimonie* steht im Mittelpunkt der Wunsch nach einer gelungenen Lebensführung, der auf (eudaimonischem vor hedonischem) Wohlbefinden, Glück und Glückseligkeit beruht. Damit verbunden sind persönliches Wachstum, Sinnhaftigkeit und Altruismus (Dik et al. 2021, S. 237).

2.2 Individuelle berufliche Entwicklung Heranwachsender

Die Bereitstellung von Angeboten der Beruflichen Orientierung erfolgt zumeist nicht theoretisch fundiert, sondern richtet sich eher an institutionellen Logiken bzw. einer bildungspolitisch getragenen Programmatik aus. Erkennbar ist, dass grundlegende Erkenntnisse zur beruflichen Entwicklung kaum abgebildet sind. So zeigt sich in der pädagogischen Praxis im deutschsprachigen Raum kaum der Rekurs auf theoretische Konzepte, die die frühe Weichenstellung von Berufswahl beschreiben. Donald Super hat schon Mitte des 20. Jahrhunderts Berufswahl als mehrstufigen beruflichen Entwicklungsprozess beschrieben, der bereits in der Kindheit beginnt und erst mit dem Tod endet (Super 1953, S. 189). Die Bedeutung der Kindheit für die berufliche Entwicklung ist nicht nur theoretisch entsprechend modelliert (z. B. Gottfredson 2002), sondern auch seit Langem empirisch belegt (zsf. Herr et al. 2004, S. 343). Berufswünsche entwickeln sich nachweisbar bereits in der Kindheit und prägen spätere berufsbezogene Vorstellungen (zsf. Ziegler 2019, S. 289), denen erst in der Adoleszenz mit Angeboten der Beruflichen Orientierung begegnet wird. Wichtig ist, dass frühzeitige Interventionen einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung und die Wahrnehmung verschiedener Berufe und der Inhaltsbereiche haben, die den Zugang zu Berufen ermöglichen (Hughes/Kashefpakdel 2019, S. 214).

Mit dem theoretischen Modell der Berufswahlkompetenz wurde der Versuch unternommen, individuelle berufliche Entwicklung Heranwachsender unter einer kognitiven, motivationalen und aktionalen Perspektive zu beschreiben. Berufswahlkompetenz wird hier als ein mehrdimensionales Konstrukt modelliert, das Dimensionen und Facetten ausweist, die sich in nicht altersgebundenen Phasen entwickeln (Driesel-Lange et al. 2020, S. 62). In den einzelnen Phasen entstehen je spezifische Anliegen, die mithilfe pädagogischer Angebote aufgenommen werden können. Während in der ersten Phase die Bereitschaft zur Inangriffnahme der Berufswahl im Zentrum steht und Fragen wie z. B. *Welche Bedeutung hat Arbeit? Wozu brauche ich einen Beruf?* beantwortet werden sollen, kann in der zweiten Phase eher darüber nachgedacht werden, welche Informationen Personen über sich selbst und über spezifische Berufe benöti-

gen und wo sie diese Informationen erhalten (Driesel-Lange et al. 2010, S. 12). Die folgenden Phasen bilden den Prozess der Entscheidung und Umsetzung einer konkreten beruflichen Anschlussoption ab (Driesel-Lange et al. 2020, S. 63). Empirisch zeigt sich auf Basis des Modells der unterschiedliche Entwicklungsstand Jugendlicher einer Altersgruppe, die allgemeinbildende weiterführende Schulen der Sekundarstufe I besuchen. Es lassen sich unterschiedliche Profile der Berufswahlkompetenz erkennen, die sich aber vor allem in der Niveauhöhe unterscheiden (Ohlemann 2021, S. 182). Dies bedeutet, dass Jugendliche einer Altersgruppe in Bezug auf das Wissen, z. B. über die eigenen Interessen und Fähigkeiten, ihre Einstellungen, beispielsweise dahingehend, ob sie bereit sind, den Berufswahlprozess in Angriff zu nehmen und ihre Aktivitäten, u. a. im Kontext von Exploration, variable Ausprägungen zeigen. Die breite Streuung der Ausprägung von Berufswahlkompetenz, operationalisiert nach dem gleichen Modell, zeigt sich auch in einer Studie an österreichischen Polytechnischen Schulen (Heinrichs et al. 2023, S. 50). Die Untersuchung belegt zudem, dass die Höhe des Wissens und die Ausprägung der Motivation im Zusammenhang mit der beruflichen Zielklarheit steht, die aus der Frage hervorgeht, ob die Jugendlichen genau wissen, welchen Lehrberuf sie erlernen wollen, zwischen Alternativen schwanken oder noch keine Anschlussoption nennen können (Heinrichs et al. 2023, S. 52–53). Die Bedeutung beruflicher Zielklarheit, erfasst über die Frage, ob ein Berufswunsch vorhanden ist oder nicht, konnte in einer weiteren Studie an berufsbildenden Schulen in Deutschland belegt werden. Es stellte sich dar, dass Jugendliche ohne Berufswunsch eher einem niedrigen Berufswahlkompetenzprofil zuzuordnen sind oder zu einer Gruppe gehörten, die trotz hoher Berufswahlaktivität ein hohes Stressempfinden artikuliert (Ohlemann/Driesel-Lange 2019, S. 51). Sowohl in letztgenannter Studie als auch in einer groß angelegten Evaluation zur Beruflichen Orientierung im Bundesland Nordrhein-Westfalen ist ein Geschlechtseffekt deutlich geworden. Während Mädchen im Kontext der Berufswahl engagierter sind, fallen sie in der Sicherheit bei der Entscheidung für eine konkrete nachschulische Option hinter die Jungen zurück (Prognos AG 2022, S. 133). Eine Rolle, wie progressiv sich Berufswahlkompetenz entwickelt, spielt zudem die Schulform und die wahrgenommene Unterstützung durch Lehrpersonen (Driesel-Lange et al. 2025).

Eine große Variabilität in der Entwicklung von Berufswahlkompetenz ist auch offenkundig, wenn deren zeitlichen Verläufe betrachtet werden. Über ein Schuljahr hinweg sind fünf übergeordnete Gruppen an Bewegungsmustern zu erkennen. Dabei können aufsteigende, absteigende, verbleibende, auf- und wiederabsteigende sowie diffuse Profile zusammengefasst werden (Ohlemann 2021, S. 200). Resümierend ist festzuhalten, dass berufliche Entwicklung kontextuell und vor dem Hintergrund unterschiedlicher Startpunkte und Tempi zu betrachten ist, sich mehr oder wenig zielkonkret darstellt sowie in variablen Profilen und Bewegungsverläufen zeigt, die nicht einem normativ-linearen Muster folgen (Driesel-Lange/Weyland 2021, S. 195).

3 Unterstützungspotenziale der Angebote Beruflicher Orientierung

Die Begleitung des Berufswahlprozesses ist für die Schule obligatorisch. Kritisch beleuchtet werden muss jedoch die Wirksamkeit der pädagogischen Angebote. Denn wird Berufliche Orientierung aus der Ergebnisperspektive betrachtet, d. h. im Hinblick auf die wahrgenommene Unterstützungsleistung aus Sicht der Jugendlichen, zeigt sich eine deutliche Unzufriedenheit (Barlovic et al. 2024, S. 10). Diese hat ihre Ursache nicht in der mangelnden Verfügbarkeit von Informationen. Eine Mehrheit sieht sich in dieser Hinsicht ausreichend versorgt, äußert jedoch Probleme, sich zurechtzufinden. Dies trifft häufiger auf Jugendliche mit hohem Bildungsniveau zu (Barlovic et al., 2024, S. 10). Die Bereitstellung von Informationen ist nur eine wesentliche Aufgabe der Beruflichen Orientierung. Anknüpfend an die Prämisse der Förderung von Berufswahlkompetenz benötigen Jugendliche vielfältige Lerngelegenheiten, die nicht nur die kognitive Ebene der beruflichen Entwicklung adressieren, sondern auch geeignet sind, motivationale und aktionale Aspekte von Berufswahlkompetenz zu fördern. Im Kontext des internationalen Diskurses werden hier sogenannte Kernaktivitäten benannt (Covacevich et al. 2021, S. 14). Diese werden im Folgenden erläutert und einem zusammenfassenden Überblick über die Wirksamkeit ausgewählter berufsorientierender Lerngelegenheiten vorangestellt.

3.1 Kernaktivitäten der Beruflichen Orientierung

Die OECD benennt auf der Basis einer Metaanalyse von PISA-Daten aus zehn Ländern berufsorientierende Aktivitäten Jugendlicher, die im Hinblick auf Langzeitwirkungen untersucht wurden (OECD 2021a, S. 3). Hier entstehen drei Kategorien an Lerngelegenheiten:

- (1) *Exploring the future*, d.h. Aktivitäten zur Förderung der Wahrnehmung beruflicher Möglichkeiten, z. B. durch Gespräche auf Berufsmessen oder der Teilnahme an Interessententestverfahren,
- (2) *Experiencing the future*, d.h. Aktivitäten, um berufs- und arbeitsweltbezogene Erfahrungen zu sammeln, beispielsweise durch Praktika, Ferienjobs oder ehrenamtliche Tätigkeiten,
- (3) *Thinking about the future*, d.h. Aktivitäten zur Unterstützung der zukunftsgerichteten langfristigen Auseinandersetzung mit der eigenen Laufbahn, um berufliche Pläne zu entwickeln und Gewissheit zu erlangen (Covacevich et al. 2021, S. 14).

Berufsorientierende Aktivitäten sind immer durch Reflexion zu flankieren (OECD 2021b, S. 2).

Alle Lerngelegenheiten sind daraufhin zu überprüfen, ob sie berufliche Entwicklung dahingehend fördern, dass junge Menschen ihren Berufswahlprozess initiieren, planen und gestalten. Ziel ist die Unterstützung eines dauerhaften Engagements für die eigene Laufbahn, d. h. die Anbahnung von Berufswahlkompetenz.

3.2 Wirksamkeit von Angeboten zur Beruflichen Orientierung

„Evaluating the effectiveness of career development interventions presents formidable **methodological challenges**, not least the **conceptual and definitional issues** raised by the **selection of outcome measures**. The use of research evidence in policy and practice requires the **synthesis and communication of findings to practitioners and stakeholders**. Both policymaking and practice are political processes and research evidence is necessary but not sufficient to influence decision-making. Knowledge generated from research can rarely be applied to career development practice without attention to **multilevel contextual factors**. To best inform practice, research evidence should be combined with **local knowledge, practitioner experience, and input from service users**.“ (Robertson 2021, S. 353)

Vor dem Hintergrund des Zitates wird deutlich, dass die Diskussion um die Wirksamkeit von berufsorientierenden Lerngelegenheiten eine systematische Bestimmung der Zieldimensionen im Hinblick auf kurzfristige, mittelfristige oder langfristige Effekte erfordert. Vor diesem Hintergrund lassen sich mit Robertson (2021) unterscheiden:

- (1) *economic outcome*, der gleichermaßen individuelle, institutionelle oder nationale Perspektiven integrieren kann,
- (2) *educational outcome*, der Aspekte der Motivation ebenso aufnimmt wie Lernprozesse und erreichte Abschlüsse,
- (3) *psychological outcome*, der Einstellungen, Verhalten und Emotionen umfasst,
- (4) *social outcome*, der Aspekte sozialer Gerechtigkeit in den Blick nimmt (Robertson 2021, S. 358).

Im o. g. Career-Readiness-Projekt konnte eine Metaanalyse auf der Basis von zehn Längsschnittstudien aus acht Ländern realisiert werden (Covacevich et al. 2021, S. 11–12). Untersucht wurden langfristige Effekte, die sich sowohl auf ökonomische, bildungsbezogene und psychologische Aspekte beziehen. Mit einem Zeithorizont von zehn Jahren, die zwischen der Teilnahme an den beschriebenen Kernaktivitäten und den zu ermittelnden „Outcomes“ lagen, können langfristige Wirkungen beschrieben werden. Geprüft wurden mithilfe von 14 Indikatoren erstens der Status der Arbeitslosigkeit, der langfristige „Narben“ hinterlässt und gerade im Jugendalter zu schlechteren Beschäftigungsergebnissen und weniger Wohlbefinden im Erwachsenenalter führt. Zweitens floss die Höhe des Einkommens bei 35 Stunden Wochenarbeitszeit in die Untersuchung ein. Drittens wurde die Zufriedenheit mit dem beruflichen Fortkommen im frühen Erwachsenenalter gemessen, da der derzeitige Arbeitsplatz als hilfreich für die Verwirklichung längerfristiger Karrierepläne empfunden wird (Covacevich et al. 2021, S. 15–16). Elf Indikatoren aus den Kernaktivitäten und Einstellungen weisen die Effekte auf positive Laufbahnentwicklung aus (Covacevich et al. 2021, S. 66). Dazu gehören erstens im Sinne des „Exploring the future“ berufswahlbezogene Gespräche mit Lehrkräften, Berufsberatungspersonen und Familienmitgliedern sowie im Rahmen von Messebesuchen, Arbeitsplatzbesuche, Bewerbungstraining und Kurzinterventionen, die Einblick in spezifische Berufsdomänen geben. Zweitens sind im Zuge des „Experiencing the future“ Nebenjobs und Freiwilligenarbeit als Indikatoren wirksam. Und drittens bilden berufswahlbezogene Sicherheit, Laufbahnambitionen, Passung von Plänen und Zielen sowie Lernmotivation, um berufswahlbezogene Pläne

zu erreichen, die Indikatoren vor dem Hintergrund des „Thinking about the future“ (Covacevich et al. 2021, S. 72–73). Gespräche über den Beruf, den Heranwachsende nach der Schule erreichen wollen, spielen eine herausragende Rolle. Sie beeinflussen hoch signifikant die Sicherheit, die Laufbahnambitionen, die Passung von Plänen und Abschlüssen sowie die instrumentelle Motivation, also schulisches Engagement im Hinblick auf die eigene Berufswahl (OECD 2021a, S. 11).

Auch eine Studie aus Deutschland konnte die Bedeutung von Gesprächen im Sinne von mittelfristigen, d. h. noch ein Schuljahr später sichtbaren Effekten in Bezug auf Erfolgsfaktoren der beruflichen Entwicklung nachweisen. Vor allem informierende informelle Gespräche über Personen, die einen Beruf ausüben, der Jugendliche interessiert, Tätigkeiten, die typisch für bestimmte Berufe sind, nächste Schritte, die man selbst unternehmen sollte, Stärken und Schwächen und alternative Berufsmöglichkeiten führen zu einer Stärkung des beruflichen Selbstkonzepts, des Engagements und berufsbezogener Selbstwirksamkeit (Diesel-Lange/Klein/Gehrau 2023, S. 25). Anschlussfähig an die Befunde sind auch die Ergebnisse der Evaluation des nordrhein-westfälischen Landesprogramms zur Beruflichen Orientierung. Diese weisen Gespräche mit Eltern, Freundinnen und Freunden sowie Lehrpersonen als zentrale Informationsquellen aus (Prognos AG 2022, S. 144).

Insgesamt ist die Befundlage zur Wirksamkeit der Beruflichen Orientierung in Deutschland nicht zufriedenstellend. Die Erkenntnisse aus der o. g. Metaanalyse der OECD, in die auch die deutschen PISA-Daten eingeflossen sind, werden kaum rezipiert. Sie könnten jedoch, neben der Verständigung auf zentrale „Outputvariablen“, zu einer stärker evidenzbasierten Beruflichen Orientierung beitragen. Denn bisher gilt: Es gibt zwar eine Vielzahl an Angeboten, die im Kontext der Beruflichen Orientierung zum Einsatz kommen, diese sind in ihrer Wirksamkeit jedoch überwiegend nicht belegt (Brüggemann/Diesel-Lange/Weyer 2017, S. 11). Es liegt also eher eine exemplarische Evidenz vor. Hinzu kommt die Schwierigkeit in der Überprüfung von Effekten, wenn Interventionen mit gleichem Namen, wie z. B. die Potenzialanalyse, sich hinsichtlich der Inhalte, zugrunde liegenden Konzepten, Durchführung und beteiligten Personen unterscheiden. Zugespitzt formuliert findet sich hier die sprichwörtliche „Black Box“, wie sich aus Befragungen von Verantwortlichen für die Berufliche Orientierung im Projekt „StepUp!“ schlussfolgern lässt (Ohlemann et al. 2020, S. 317–318).

Eine Untersuchung in Nordrhein-Westfalen und Berlin zu den am häufigsten in Deutschland durchgeführten berufsorientierenden Lerngelegenheiten wie Praktikum, Potenzialanalyse und formelle Beratungsgespräche durch Lehrkräfte und die Agentur für Arbeit zeigte keine mittelfristigen *systematischen* Effekte auf zentrale Faktoren der beruflichen Entwicklung wie Engagement, berufliches Selbstkonzept oder Selbstwirksamkeit (Diesel-Lange/Klein/Gehrau 2023, S. 26). Differenzierte Betrachtungen offenbaren jedoch wichtige Zusammenhänge. Erstens ist der Einfluss von Lehrpersonen bedeutsam (Diesel-Lange et al. 2025; Diesel-Lange/Ohlemann/Morgenstern 2018, S. 351–353). Wenn sich Jugendliche durch ihre Lehrerinnen und Lehrer unterstützt fühlen, schätzen sie die berufsorientierenden Angebote als nützlicher ein (Diesel-Lange/Kracke 2017, S. 118). Sichtbar wird außerdem der sogenannte „Matthäus-Effekt“

(Diesel-Lange/Kracke 2017, S. 118): Jugendliche, die in ihrer Berufswahl weiter vorangeschritten sind, profitieren stärker von den angebotenen Lerngelegenheiten der Beruflichen Orientierung. Dieser Effekt lässt sich auch in anderen Studien aus dem deutschsprachigen Raum nachweisen (zsf. Giek/Seifried 2023, S. 121) und wird im internationalen Diskurs beschrieben (Whiston/Goodrich Mitts/Li 2019, S. 820).

Besonders hervorgehoben werden soll die empirisch belegbare Wirksamkeit individueller Förderung. Die individualisierte Unterstützung ist nicht nur aus der Perspektive von Jugendlichen wünschenswert (Giek/Seifried 2023, S. 127). Vielmehr ist seit Langem bekannt, dass individualisierte Angebote der Berufsorientierung die größte Wirksamkeit entfalten (Whiston/Sexton/Lasoff 1998, S. 150; Brown et al. 2003, S. 413).

4 Weiterentwicklung professionellen Handelns in der Beruflichen Orientierung

Der Befund, dass zu viele Jugendliche und junge Erwachsene nach der Schulzeit ohne Anschluss bleiben, legitimiert die Forderung nach Qualitätsentwicklung in der Beruflichen Orientierung. Ziel einer solchen Anstrengung sollte es sein, Berufliche Orientierung im Kontext der Schule stärker theoretisch zu fundieren und evidenzbasiert umzusetzen. Damit einher gehen sowohl konzeptionelle Überlegungen als auch Fragen der institutionellen Setzungen im Kontext von Unterricht, Personal und (Schul-) Organisation. Darüber hinaus sind Konzepte der Beruflichen Orientierung in einen sozialräumlichen Kontext einzuordnen, um gleichermaßen Bedarfe der Jugendlichen mit standortbezogenen Ressourcen außerhalb der Schule zu verbinden und als Teil der Regionalentwicklung zu etablieren.

4.1 Gestaltung individualisierter Beruflicher Orientierung

Um Berufswahlkompetenz zu fördern, die sich im Übergang von der Schule in nachschulische Bildungswege in einer gut begründeten und sicheren Entscheidung ausdrückt, benötigen Jugendliche Interventionen, die ihnen helfen

1. Ziele zu setzen, die klar, spezifisch und erreichbar sind. Damit gelingt die Initiierung von Aufmerksamkeit, Anstrengung und Beharrlichkeit,
2. soziale Unterstützung, z. B. durch Familie, Freundinnen und Freunde sowie andere Personen, zu erhalten. Mit sozialer Unterstützung können u. a. Rückschläge im Berufswahlprozess aufgefangen werden,
3. berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit zu erlangen. Diese führt zu einem erhöhten Engagement in der Planung und Gestaltung des Berufswahlprozesses (Brown 2017, S. 84).

Diese drei Komponenten gelten als die zentralen Aspekte in der Bereitstellung berufsorientierender Interventionen (Rojewski 2021, S. 655).

Im Spiegel berufswahltheoretischer Erkenntnisse sind berufsorientierende Angebote gleichermaßen auf Passung und Veränderung auszurichten (Rojewski 2021, S. 650). Dabei sind alle Facetten von Berufswahlkompetenz mit dem Ziel eines zukunftsge-

richteten Laufbahnmanagements zu fördern (Rojewski 2021, S. 653–654). Angebote der Beruflichen Orientierung nehmen sowohl Kinder als auch Jugendliche in den Blick und sind als integraler Bestandteil schulischen Lernens zu etablieren (Rojewski 2021, S. 650). Hinsichtlich dieser Zielgruppen der pädagogischen Begleitung sind insbesondere Risiken und Barrieren zu identifizieren. Dazu gehören wenig ausgebildetes Wissen und ungünstige Einstellungen aufseiten der Heranwachsenden. Aber es ist nicht nur die Perspektive auf das Individuum salient, sondern auch der Umweltkontext von Kindern und Jugendlichen, der ggf. mit strukturellen Benachteiligungen und mangelnder Unterstützung verknüpft ist (Rojewski 2021, S. 654).

4.2 Institutionelle Rahmung Beruflicher Orientierung

Die Individualisierung von Interventionen in der Beruflichen Orientierung ist für eine gelingende Unterstützung maßgeblich. Hierfür werden geeignete Strukturen benötigt, die mit Blick auf Schule verschiedene Dimensionen berühren. Zunächst sind adaptive Lernangebote bereitzustellen, die individuelle Bedarfe aufnehmen und entsprechende Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten bereitstellen können. Konzepte, die sich in Anschluss an Rojewski (2021) gleichermaßen an Passung und zukunftsgerichtetem Laufbahnmanagement orientieren, also Berufswahlkompetenz fördern, integrieren vielfältige Methoden und benötigen qualifiziertes Personal. Dieses wird in und außerhalb von Schule benötigt. Für dessen multiprofessionelle und institutionenübergreifende Zusammenarbeit bedarf es organisationaler Strukturen, die individuenzentriert auf Förderung angelegt sind. Berufliche Orientierung ist also nicht nur inhaltlich-konzeptionell zu denken, sondern als Aufgabe der Schulentwicklung sowohl auf Unterrichts-, Personal- und Organisationsebene zu verankern (Klein et al. 2024). Ausgehend von outcome-orientierten Lernzielen, die von allen Beteiligten getragen werden, sind curricular begründete Lernangebote auf Unterrichtsebene zu setzen. Dies macht kooperatives Handeln professionell ausgebildeter Akteure auf Personalebene erforderlich. Auf Organisationsebene muss Berufliche Orientierung geplant und einem Monitoring und kontinuierlicher Evaluation unterzogen werden (Diesel-Lange 2020, S. 31–33).

4.3 Implikationen für Wissenschaft und pädagogische Praxis

Der Gegenstandsbereich der Beruflichen Orientierung steht traditionell in unterschiedlichen Disziplinen im Mittelpunkt der Forschung. Die damit verbundenen Zielperspektiven in Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft beispielsweise adressieren unterschiedliche Kontexte von beruflicher Entwicklung und ihrer notwendigen Unterstützung. Daraus resultierende Erkenntnisse sollten vor dem Hintergrund der Komplexität und Kontextualität von beruflicher Entwicklung stärker interdisziplinär diskutiert und Forschungsdesiderata gemeinsam bearbeitet werden. Zentral erscheint besonders im Kontext der Frage nach der Wirksamkeit von Interventionen der Beruflichen Orientierung erstens ein stärkeres Engagement in der Verständigung auf Zieldimensionen von Evaluation und die damit verbundenen abhängigen Konstrukte. Zweitens bedarf es hierfür der Entwicklung gemeinsamer Datengrundlagen, mit de-

nen auch verallgemeinernde Schlüsse gezogen werden können. Drittens ist neben der Frage der Weiterentwicklung diagnostischer Instrumente der Blick auf die Theoriebildung zu richten, die noch stärker im Zusammenhang mit der schulischen Lebenswelt von Heranwachsenden in Beziehung gesetzt werden kann. Die Unterstützung eines solchen Diskurses wird derzeit sowohl im deutschsprachigen Raum als auch auf europäischer Ebene durch wissenschaftliche Netzwerke angestrengt.¹ Im Sinne einer weiteren wissenschaftlichen Fundierung ist auch die Thematik der Qualifizierung für die Berufliche Orientierung als zentrales berufliches Handlungsfeld von z. B. Lehrpersonen, (Sozial-)Pädagoginnen und Pädagogen und Psychologinnen und Psychologen an den Hochschulen selbst zu diskutieren. Hier sind weitere Anstrengungen zu unternehmen, mehr Angebote, die auf gemeinsam zu entwickelnden Curricula basieren, an unterschiedlichen Standorten zu etablieren. Damit wird eine Grundlage für eine qualitätsvolle personelle Untersetzung Beruflicher Orientierung geschaffen. Entsprechende wissenschaftliche Konzepte und Modelle für die Professionalisierung liegen schon seit längerer Zeit vor (z. B. Dreer 2013; Bylinski 2014), sollten perspektivisch aber auch weitere Akteure und Zielgruppen adressieren. Zu nennen sind hier u. a. jüngere Heranwachsende (Howard et al. 2017) sowie Jugendliche, die psychotherapeutisch begleitet werden (Klatte 2024). Damit ergeben sich auch Implikationen für die pädagogische Praxis. Vor allem sind Konzepte zu entwickeln, die die Kooperation von professionellen Akteuren im Hinblick auf differenzierte Adressatenkreise aufnehmen. Hieraus entstehen eventuell auch neue Formate gelingender Zusammenarbeit, die sowohl in der hochschulischen Lehre (z. B. Driesel-Lange/Klein 2024) als auch auf kommunaler Ebene (Oststeiermark 2024) erweiterte wissenschaftliche und pädagogisch-praktische Perspektiven ermöglichen. Letztere sind, auch unter den Vorzeichen des Mangels, mit der Überlegung zu verbinden, welche, auch wenig beachteten domänenspezifischen, beruflichen Optionen sich für Jugendliche darstellen. Diese sind häufig regional verschieden, eröffnen aber neue Chancen nicht nur in Hinblick auf weitere berufsspezifische Möglichkeiten, sondern auch auf innovative Bildungswege.

Literatur

- Arbona, Consuelo (1996): Career theory and practice in a multicultural context. In: Savickas, Mark L./Walsh, W. Bruce (Hrsg.): Handbook of career counseling theory and practice. Palo Alto: Davies-Black, S. 45–54.
- Barlovic, Ingo/ Ullrich, Denise/Wieland, Clemens (2024): Ausbildungsperspektiven 2024. Eine repräsentative Befragung von jungen Menschen. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh. Online: www.chance-ausbildung.de/jugendbefragung2024 (19.12.2024)
- Bimrose, Jenny (2019): Choice or constraint? Sociological career theory. In: Arthur, Nancy/McMahon, Mary (Hrsg.): Contemporary theories of career development: International perspectives. London: Routledge, S. 166–179.

1 Vgl. hierfür Wissenschaftliches Netzwerk Berufsorientierung (WiN-BO): www.berufswahlforschung.de und European Scientific Network for Career Learning and Education – Career Lead: <https://career-lead.eu>

- Blustein, David L./Fouad, Nadya A. (2008): Changing face of vocational psychology: The transforming world of work. In: Walsh, W. Bruce (Hrsg.): Biennial review of counseling psychology: Vol. 1, 2008. London: Routledge/Taylor & Francis Group, S. 129–155.
- BMBF (2024): Berufsbildungsbericht 2024. Online: https://www.bibb.de/de/pressemitteilung_189143.php (23.12.2024)
- Bordin, Edward S. (1990): Psychodynamic model of career choice and satisfaction. In: Brown, Duane/Brooks, Linda (Hrsg.): Career choice and development: Applying contemporary theories to practice (2. Aufl.). Hoboken, N. J.: Jossey-Bass, S. 102–144.
- Brown, Duane (1996): Brown's values-based, holistic model of career and life-role choices and satisfaction. In: Brown, Duane/Brooks, Linda (Hrsg.): Career choice and development (3. Aufl.). Hoboken, N. J.: Jossey-Bass, S. 337–372.
- Brown, Duane (2002): The role of work values and cultural values in occupational choice, satisfaction, and success: A theoretical statement. In: Brown, Duane et al. (Hrsg.): Career choice and development (4. Aufl.). Hoboken, N. J.: Jossey Bass, S. 465–509.
- Brown, Steven D./Ryan Krane, Nancy E./Brecheisen, Jessica/Castelino, Paul/Budisin, Ivan/Miller, Matthew/Edens, Laurie (2003): Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and hypotheses. In: Journal of Vocational Behavior 62(3), S. 411–428. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00052-0](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00052-0)
- Brüggemann, Tim/Diesel-Lange, Katja/Weyer, Christian (2017). Evidenzbasierte Instrumente zur Berufsorientierung. In: Brüggemann, Tim/Diesel-Lange, Katja/Weyer, Christian (Hrsg.): Instrumente zur Berufsorientierung. Münster: Waxmann, S. 9–17.
- Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (2020). Zur Einführung in die 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage: Der Übergang Schule – Beruf als gesellschaftliche Herausforderung und professionelles Handlungsfeld. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch (2. Aufl.). Münster: Waxmann, S. 11–24.
- Bylinski, Ursula (2014): Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Covacevich, Catalina/Mann, Anthony/Santos, Cristina/Champaud, Jonah (2021): Indicators of teenage career readiness: An analysis of longitudinal data from eight countries. OECD Education Working Paper No. 258. Paris: OECD Publishing. Online: https://www.oecd.org/en/publications/indicators-of-teenage-career-readiness_cec854f8-en.html (23.12.2024)
- Dik, Bryan J./Steger, Michael F./Autin, Kelsey L. (2021): Emerging perspectives: Calling, Meaning, and Volition. In: Brown, Steven D./Lent, Robert W. (Hrsg.): Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work (3. Aufl.). New York: Wiley, S. 237–270.
- DKJS (2023): Die Übersehenen am Übergang in die Ausbildung. Online: <https://www.dkjs.de/publikation/22-prozent-die-uebersehenen-am-uebergang-in-die-ausbildung/> (23.12.2024)
- Dreer, Benjamin (2013): Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Diesel-Lange, Katja (2020): Strukturen für individuelle berufliche Entwicklungen schaffen. In: *Pädagogik*, 1, S. 30–33. DOI: <https://dx.doi.org/10.3262/paed2001030>
- Diesel-Lange, Katja/Hany, Ernst/Kracke, Bärbel/Schindler, Nicola (2010): Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell. In: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.): Materialien Nr. 165. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.
- Diesel-Lange, Katja/Klein, Jerusha (2024): Betriebspraktika als lernwirksame Umgebung der schulischen Beruflichen Orientierung. In: Diesel-Lange, Katja/Staden, Christian/Ziegler, Birgit (Hrsg.): *bwp@ Spezial 22: Berufliche Orientierung im digitalen Wandel*, S. 1–27. Online: https://www.bwpat.de/spezial22/diesel-lange_klein_spezial22.pdf (23.12.2024)
- Diesel-Lange, Katja/Klein, Jerusha/Gehrau, Volker (2023): Let's Talk! Gespräche als Motor in der Beruflichen Orientierung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 52(2), S. 23–27. Online: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/18640>
- Diesel-Lange, Katja/Klein, Jerusha/Weyland, Ulrike/Ohlemann, Svenja (2025): Can teachers support adolescents' development of career management skills? In: Chant, Anne/Katsarov, Johannes/Pouyaud, Jacques/Sovet, Laurent (Hrsg.): *Building career management skills*. Paris: Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14753444>
- Diesel-Lange, Katja/Kracke, Bärbel/Hany, Ernst/Kunz, Nicola (2020): Berufswahlkompetenz theoriegeleitet fördern - Ein Kompetenzmodell zur Systematisierung berufsorientierender Begleitung. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): *Lehrbuch zur Berufs- und Studienorientierung* (2. Aufl.). Münster: Waxmann, S. 57–75.
- Diesel-Lange, Katja/Kracke, Bärbel (2017): Potentialanalysen als Instrumente der Förderung in der Berufs- und Studienorientierung. Besondere Herausforderungen der Begleitung von Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung. In: Brüggemann, Tim/Diesel-Lange, Katja/ Weyer, Christian (Hrsg.): *Instrumente zur Berufsorientierung*. Münster: Waxmann, S. 99–124.
- Diesel-Lange, Katja/Ohlemann, Svenja/Morgenstern, Iris (2018): Fördern Lehrpersonen den Berufswahlprozess Jugendlicher? In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 4, S. 343–360.
- Diesel-Lange, Katja/Weyland, Ulrike (2021): Studien- und Berufsorientierung als Aufgabe von allgemeinbildenden Schulen – Empirische Befunde zur beruflichen Entwicklung und ihrer institutionellen Begleitung. In: Lin-Klitzing, Susanne/Di Fuccia, David/Gaube, Thomas (Hrsg.): *Allgemeine und berufliche Bildung. Aufgaben und Funktionen des Gymnasiums im Rahmen beruflicher Orientierung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 193–214.
- Giek, Teresa/Seifried, Jürgen (2023): Schulische Berufsorientierung. Erwartungen und Wünsche von Schüler:innen an Veranstaltungen der Bundesagentur für Arbeit. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 119(1), S. 111–135. DOI: <https://doi.org/10.25162/zbw-2023-0005>

- Ginzberg, Eli/Ginsburg, Sol W./Axelrad, Sidney/Herma, John L. (1951): *Occupational choice: An approach to general theory*. New York: Columbus University Press.
- Gottfredson, Linda S. (1981): Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. In: *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), S. 545–579. <https://research.ebsco.com/c/pemhdc/viewer/pdf/docpfm76j?route=details> (19.06.25)
- Gottfredson, Linda S. (2002): Gottfredson's theory of circumscription, compromise and self-creation. In Brown, Duane (Hrsg.), *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass, S. 85–148.
- Hackett, Gail/Betz, Nancy E. (1981): A self-efficacy approach to the career development of women. In: *Journal of Vocational Behavior*, 18, S. 326–339. DOI: [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(81\)90019-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(81)90019-1)
- Hackett, Gail/Lent, Robert W./Greenhaus, Jeffrey H. (1991): Advances in vocational theory and research: A 20-year retrospective. In: *Journal of Vocational Behavior*, 38, S. 3–38. DOI: [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(91\)90015-E](https://doi.org/10.1016/0001-8791(91)90015-E)
- Hartung, Paul J. (2013): The life-span life-space theory of careers. In: Brown, Steven D./Lent, Robert W. (Hrsg.): *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2. Aufl.). Hoboken: Wiley, S. 83–114.
- Heinrichs, Karin/Niederfriniger, Julia/Zenz, Sabine/Bauer, Jürgen/Prammer, Wilfried/Telsnig, Frank (2023): Diagnostik von Berufswahlkompetenz in Polytechnischen Schulen. In: *R&E-SOURCE*, 10(4), S. 41–59. DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i4.a1218>
- Herr, Edwin, L./Cramer, Stanley H./Niles, Spencer G. (2004): *Career Guidance and Counseling through the lifespan*. Sixth edition. Boston u. a.: Pearson.
- Holland, John (1973): *Making vocational choices: A theory of careers*. Prentice Hall.
- Howard, Kimberly H. S./Castine, Eleanor/Flanagan, Sean/Lee, Yerang (2017): Supporting the career development of children: The concepts of career choice and attainment model. In: Watson, Mark/McMahon, Mary (Hrsg.): *Career Exploration and Development in Childhood*. London/New York: Routledge, S. 48–59.
- Hughes, Deidre/Kashefpakdel, Elnaz (2019): Innovation in Career-Related Learning: Starting Early in Primary Schools. In: Maree, Jacobus G. (Hrsg.): *Handbook of Innovative Career Counselling*. Cham: Springer, S. 213–230.
- Klatte, Katherina (2024): *Übergangsbegleitung zwischen Schule und Beruf*. Münster: Waxmann.
- Klein, Jerusha/Diesel-Lange, Katja/Weyland, Ulrike/Ohlemann, Svenja (2024): Weiterentwicklung und Stärkung schulischer Berufsorientierung. Ein holistisches Entwicklungsmodell zur Förderung individueller Berufswahlkompetenz in Schulen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 120(1), S. 42–62. DOI: <https://dx.doi.org/10.25162/zbw-2024-0002>

- KMK (2017). Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017). Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf (19.12.2014).
- Kunath, Gero/Tiedemann, Jurek, (2024): Fachkräftereport September 2024 – Unruhige Zeiten in der Automobilindustrie, Studie im Rahmen des Projektes Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (KOFA) in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (BMWK). Köln. Online: <https://www.iwkoeln.de/studien/gero-kunath-jurek-tiedemann-fachkraeftereport-september-2024-unruhige-zeiten-in-der-automobilindustrie.html> (19.12.2024)
- Lent, Robert W. (2005): A social cognitive view of career development and counseling. In: Brown, Steven D./Lent, Robert W. (Hrsg.): Career development and counseling: Putting theory and practice to work. Hoboken: Wiley, S. 101–127.
- Mitchell, Lynda K./Krumboltz, John D. (1990): Social learning approach to career decision making: Krumboltz's theory. In: Brown, Duane/Brooks, Linda (Hrsg.): Career choice and development: Applying contemporary theories to practice (2. Aufl.). San Francisco: Jossey-Bass, S. 145–196.
- Nauta, Margaret M. (2010): The development, evolution, and status of Holland's theory of vocational personalities: Reflections and future directions for counseling psychology. In: Journal of Counseling Psychology, 57, S. 11–22. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0018213>
- OECD (2021a): How youth explore, experience and think about their future. A new look at effective career guidance. Paris: OECD Publishing. Online: <https://www.oecd.org/en/about/projects/career-readiness.html#library>
- OECD (2021b): Indicators of teenage career readiness: Guidance for Policymakers. OECD Education Policy Perspectives No. 43. Paris: OECD Publishing. Online: https://www.oecd.org/en/publications/indicators-of-teenage-career-readiness_6a80e0cc-en.html
- Ohlemann, Svenja/Driesel-Lange, Katja/ Weyland, Ulrike/Ittel, Angela (2020): Individualised career education as a means to equal opportunity – a research approach. Proceedings of the 43rd IAEVG International Conference. Bratislava: Združenie pre kariérové poradenstvo a rozvoj kariéry, S. 310–325. Online: https://cica.org.au/wp-content/uploads/IAEVG-Conference-Proceedings-2019_FINAL.pdf (23.12.2024)
- Ohlemann, Svenja (2021): Berufliche Orientierung zwischen Heterogenität und Individualisierung. Beschreibung, Messung und Konsequenzen zur individuellen Förderung in Schule. Berlin: Springer.
- Ohlemann, Svenja/Driesel-Lange, Katja (2019): A Latent Profile Analysis of Career Competence in German Vocational Schools. In: Studia paedagogica 24(2), S. 33–57. DOI: <https://doi.org/10.5817/SP2019-2-2>
- Oststeiermark (2024): Bildungs- und Berufsorientierung in der Bildungsregion Oststeiermark. Online: <https://read.bookcreator.com/r2MjsFmmSAZWIEfSM71qL1vwJeh1/rZ53RF22SYCPx0TvecJ6cQ/3NP9WBRUSO-pR0GxFBqN8Q> (23.12.2024)

- Parsons, Frank (1909): *Choosing a vocation*. London: Houghton Mifflin company.
- Patton, Wendy/McMahon, Mary (1997): *Career development in practice: A systems theory perspective*. Sidney, NSW: New Hobsons Press.
- Patton, Wendy/McMahon, Mary (2021): *Career Development and Systems Theory*. Fourth edition. Boston: Brill.
- Prognos AG (2022): *Evaluation der Landesinitiative „Kein Abschluss ohne Anschluss – Übergang Schule-Beruf in Nordrhein-Westfalen“*. Abschlussbericht. Berlin: Prognos AG. Online: https://www.mags.nrw/system/files/media/document/file/arbeit_evaluation_kaoa_abschlussbericht.pdf (23.12.2024).
- Pryor, Robert G. L./Bright, Jim E. H. (2003): The chaos theory of careers. In: *Australian Journal of Career Development*, 12(3), S. 12–20. DOI: <https://doi.org/10.1177/103841620301200304>
- Robertson, Peter J. (2021): Evidence-Based Practice for Career Development. In: Robertson, Peter J./Hooley, Tristram/McCash, Phil (Hrsg.): *The Oxford handbook of career development*. New York: Oxford University Press, S. 353–370.
- Rojewski, Jay W. (2021): Promoting the Career Development of Children and Adolescents in the Twenty-First Century. In: Brown, Steven D./Lent, Robert W. (Hrsg.): *Career Development and Counseling Putting Theory and Research to Work*. Hoboken: Wiley, S. 643–673.
- Sampson, James P., Jr./Reardon, Robert C./Peterson, Gary W./Lenz, Janet G. (2004): *Career counseling and services: A cognitive information processing approach*. Pacific Grove, CA: Brooks Cole.
- Savickas, Mark L. (2001): Towards a comprehensive theory of career development: Dispositions, concerns and narratives. In: Leong, Frederick T. L./Barak, Azy (Hrsg.): *Contemporary models in vocational psychology. A volume in honor of Samuel H. Osipow*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 295–320.
- Schultheiss, Donna E. (2009): To mother or matter: Can women do both? In: *Journal of Career Development*, 36, S. 25–48. DOI: <https://doi.org/10.1177/0894845309340795>
- Super, Donald E. (1953): A theory of vocational development. In: *American Psychologist*, 8, S. 185–190. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0056046>
- Vondracek, Fred W./Ford, Donald H. (2019): Living systems theory of vocational behaviour and development. In: Arthur, Nancy/McMahon, Mary (Hrsg.): *Contemporary theories of career development: International perspectives*. Oxford: Routledge, S. 121–134.
- Whiston, Susan C./Goodrich Mitts, Nancy/Li, Yue (2019): Evaluation of Career Guidance Programs. In: Athanasou, James A./Perera, Harsha N. (Hrsg.): *International Handbook of Career Guidance*. Cham: Springer Nature, S. 815–834.
- Whiston, Susan C./Sexton, Thomas L./Lasoff, David L. (1998): Career-intervention outcome. A replication and extension of Oliver and Spokane. *Journal of Counseling Psychology*, 45, S. 150–165. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.2.150>
- Ziegler, Birgit (2019): Beruflichkeit und Berufsorientierung von Kindern und Jugendlichen. In: Seifried, Jürgen/Beck, Klaus/Ertelt, Bernd-Joachim/Frey, Andreas (Hrsg.): *Beruf, Beruflichkeit, Employability*. Bielefeld: wbv Publikation, S. 273–293.

Duale Berufsausbildung junger Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse: Der Versuch einer Verbindung von Mikro- und Makroperspektiven¹

KIRSTEN RUSERT

Abstract

Der Beitrag stellt die Ergebnisse eines regional im ländlichen Raum Niedersachsens verankerten Forschungsprojekts zur dualen Berufsausbildung und Berufsorientierung von jungen Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung in den Kontext aktueller gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Die Analyse eröffnet – ausgehend von der Subjektbezogenheit der qualitativen Forschungsmethodik – ein erweitertes Verständnis für die vorherrschenden Mangelzustände aus unterschiedlichen Perspektiven.

Schlagworte: Flucht, Migration, Berufsausbildung, Berufsorientierung, Inklusion, Globalisierung

This article presents the results of a regional research project in rural Lower Saxony on dual vocational training and career orientation for young people with experience of refuge and migration in the context of current social transformation processes. Based on the subject-relatedness of the qualitative research paradigm, the analysis opens up a multi-perspective understanding of the prevailing shortage situation.

Keywords: refuge, migration, vocational training, vocational orientation, inclusion, globalization

¹ Der Beitrag ist ein gekürzter und aktualisierter Teil des Rahmenpapers meiner Dissertation (Rusert 2023).

1 Ausgangssituation und Forschungsprojekt

„Eine ganze Reihe an Untersuchungen hat ergeben, dass für zugewanderte Personen, Jugendliche mit Migrationshintergrund und Geflüchtete die Einmündungschancen auch bei gleichen sozialen, institutionellen und individuellen Faktoren niedriger sind“ (BIBB 2024, S. 180).

Der Weg in die Ausbildung für junge Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung weist hohe strukturelle Barrieren und Hürden auf. Insbesondere für Jugendliche mit Einwanderungsgeschichte in ländlichen Räumen sind die Hintergründe und die subjektiven Perspektiven wenig erforscht (Söhn/Marquardsen 2017, S. 35 f.; Stein/Scherak/Lindau-Bank 2018, S. 71). Dieses Desiderat war der Ausgangspunkt für das diesem Beitrag zugrunde liegende Forschungsprojekt, in dem junge Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung im ländlichen Raum nach ihren Erfahrungen, Wünschen und Erwartungen in ihren Übergängen von der Schule in den Beruf befragt wurden. Mit dem Fokus auf Bildungs(un)gerechtigkeit wurden ihre subjektive Sicht auf Berufswahl und Ausbildung sowie ihre lebensweltliche Einbettung analysiert. Zudem wurden Bildungsbarrieren identifiziert und die Strategien der befragten Auszubildenden untersucht, sodass persönliche und institutionelle Ressourcen einfließen.

Dabei wurde ein innovatives Forschungsdesign gewählt, bei dem die Befragten nicht nur Daten für die Forschung bereitstellen, sondern ihrerseits durch ein Mentoring von Studierenden in ihrer Alltagsbewältigung unterstützt wurden. Um ein verengtes Containerdenken zu vermeiden (Treibel 2009, S. 138), wurden Akteurinnen und Akteure in der Ausbildung und Berufsorientierung, v. a. Ausbildungsbetriebe, Lehrkräfte und (sozial-)pädagogische Fachkräfte befragt. Insgesamt umfasst die Studie im ländlichen Raum des Oldenburger Münsterlandes/Niedersachsen

- 32 problemzentrierte Interviews und 33 Dokumentationen über das Mentoring
- 6 Interviews mit Ausbildungsbetrieben
- 6 Interviews mit Berufsberatern
- 10 Interviews mit jungen Zugewanderten nach dem Berufsstart
- Dokumentationen aus zwei Workshops sowie ExpertInnengesprächen.

Die Auswertung wurde als mehrstufiges und trianguliertes Verfahren durchgeführt. Das umfassende Material wurde zunächst deduktiv zusammenfassend anhand von Kategorien entlang der Fragestellungen im Interviewleitfaden ausgewertet. Im Anschluss wurde das Material nach der Grounded Theory aufgebrochen und tiefergehend ausgewertet.²

In diesem Beitrag wird der Versuch unternommen, die Ergebnisse des regional verankerten Forschungsprojekts in den Kontext aktueller gesellschaftlicher Transformationsprozesse einzuordnen, um damit die Komplexität der Thematik besser erfassen zu können.

2 Zur Methodik und den Auswertungsschwerpunkten (v. a. auch zur Digitalisierung) siehe Rusert 2023.

2 Transformationsprozesse im Kontext der Übergänge Schule – Beruf für junge Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung

2.1 Soziale Transformationsprozesse

Für diesen Beitrag werden Transformationen als „strukturelle ... paradigmatische ... Änderungen in der Gesellschaft“ (Grießhammer/Brohamm 2015, S. 6) definiert, die sich auf gesellschaftliche Verhältnisse auswirken. In diesem Verständnis verorten Renn und Lucas (2021) aktuelle politische, gesellschaftliche und ökonomische Transformationen in den drei übergeordneten Transformationsprozessen der Globalisierung, Digitalisierung und Nachhaltigkeit: „These three waves of transformations run parallel to each other and reflect social changes that are actively pursued by powerful actors in society. ... Furthermore, these three waves of transformation evoke breaks and contradictions in themselves as well as among each other“ (Renn/Lucas 2021, S. 2). Diese integrative Sicht zu interdependenten Dynamiken von Transformationsprozessen diskutieren Grunwald und Kopfmüller (2022, S. 43 ff.) aus der Nachhaltigkeitsperspektive. Dabei beziehen sie als weitere Megatrends Demokratie, Urbanisierung und die demografische Entwicklung ein.

Angesichts dieser Komplexität kann dieser Beitrag nur ausgewählte Schlaglichter setzen, die besonders relevant für das Verständnis der Prozesse im Kontext der beruflichen Bildung von Personen mit Flucht- und Migrationserfahrung sind.

2.2 Flucht und Migration als Globalisierungsprozesse

„Im Mai 2024 waren ... 120 Millionen Menschen weltweit gewaltsam vertrieben – das ist mehr als die Bevölkerungszahl von Deutschland, Österreich, Schweiz und der Niederlande zusammen“ (UNHCR 2024, o. S.).

Die interviewten Auszubildenden sind teilweise als unbegleitete minderjährige Geflüchtete nach Deutschland migriert, einige von ihnen mit einer unklaren Bleibeperspektive. In den Interviews wurde nicht über die Flucht gesprochen, dennoch spiegelte sich in Wünschen nach einem Leben in Sicherheit das Erleben von Krieg und Gewalt wider:

„Man ist ruhig. Man hat keine Gedanken, man hat nicht die Stress, um zu sterben oder um zu keine Ahnung. Ich bin in Deutschland, ich bin sicher, weißt du? Ich habe diese Angst nicht. Und wenn man diese Druck von Angst nicht hat, dann läuft alles gut, weißt du?“ (Lianh)

23 der 33 befragten Auszubildenden stammen aus Afghanistan, dem Irak oder Syrien, weitere Herkunftsländer liegen in aktuellen Kriegs- und ökonomischen Krisenregionen. Zunehmende Konflikte führen weltweit dazu, dass immer mehr Menschen auf der Flucht sind (UNHCR 2024). Die kriegेरischen Auseinandersetzungen in der Re-

gion des Mittleren Ostens³, aus der die meisten der Befragten geflüchtet sind, sind durch internationale Beteiligung vielfach keine reinen Bürgerkriege. Ihre Ursachen sind komplex und erstrecken sich von Rivalitäten zwischen Gruppen verschiedener politischer und religiöser Strömungen über geopolitische Interessen bis hin zum militärischen Eingreifen mit dem Ziel einer Demokratisierung der Region.⁴ Die Dynamiken in der Krisenregion sind Ausdruck von Machtkämpfen um eine globale Weltordnung, bei denen immer mehr Nationen beteiligt sind. „Im Bereich ökonomischer Machtmittel spielen neben Staaten transnationale Wirtschaftsunternehmen, unsichtbare Märkte und Nicht-Großmächte eine immer größere Rolle.“ (Masala 2022, S. 80). So ist es wenig überraschend, dass „[i]n Deutschland ... mehr als 70 Prozent der Asylsuchenden aus Kriegs- und Krisengebieten [kommen]. Mehr als die Hälfte aller Menschen, die [Anm.: vor dem Ukrainekrieg] nach Deutschland geflohen sind, kommen aus Syrien, Afghanistan und Irak. In allen drei Ländern gibt es seit vielen Jahren gewaltsame Konflikte“ (UNO-Flüchtlingshilfe 2022).

Armut und Diskriminierungen in weiteren Herkunftsländern der Befragten führen nicht zur Anerkennung als Flüchtling im rechtlichen Sinne.⁵

Klimageflüchtete konnten unter den befragten Auszubildenden nicht identifiziert werden. Es ist zu erwarten, dass diese Fluchtursache angesichts der Folgen des Klimawandels zukünftig weiter zunehmen wird. Einen sicheren Aufenthaltstitel werden diese Menschen nach aktuell geltendem Recht in Deutschland nicht erhalten (UNHCR 2022; SVR 2023). Fluchtursachen und Migrationsgründe sind somit eng mit politischen, ökonomischen und ökologischen Dynamiken der Globalisierung verknüpft: „So hat die Covid-19-Pandemie eine weltweite Rezession ausgelöst, die Armut, inklusive der schlimmsten Ausprägungen wie Hunger, rasant ansteigen lässt. Diese Entwicklung ist jedoch keine quasi naturgewaltliche, vielmehr ist sie innerhalb globaler Wirtschaftszusammenhänge zu verorten, die einen globalen Schock überproportional auf Kosten der Schwächeren ableiten.“ (Franke/Kumitz 2022, S. 470).

Kleibl und Lutz (2022, S. 509) beschreiben einen „doppelten“ globalen Süden, der sich zum einen geografisch in den Ländern des globalen Südens durch Armut und Abhängigkeiten vom globalen Norden zeigt. Zum anderen ziehe sich die Grenze des globalen Südens durch Staaten des globalen Nordens, in denen Menschen bestimmter Zugehörigkeiten strukturell exkludiert und diskriminiert werden. Die Metapher steht dafür, wie eng globale und regionale Benachteiligungen miteinander verschränkt sind. Mit der Flucht wird zwar die (nationalstaatlich-)geografische Grenze zum globalen Norden überwunden, jedoch bestehen weitere, teils unsichtbare Grenzen zur Teilhabe und Zugehörigkeit sowie zu den Ressourcen im weitesten Sinne. Vor diesem Hintergrund sind die Ausgrenzungs- und Inklusionsprozesse auf der regionalen Ebene hinsichtlich der Berufswahl von jungen Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung in Deutschland untrennbar mit der globalen Perspektive verknüpft.

3 „The New Middle East“ nach Condoleezza Rice 2006 (<https://gulfnews.com/world/americas/the-new-middle-east-and-its-constructive-chaos-1.1218872>).

4 Mehr Informationen zu Hintergründen und Zusammenhängen: siehe Hammed 2022.

5 Die Selbstbezeichnung wurde nicht hinterfragt, daher und, um deutlich zu machen, dass die Menschen mehr ausmacht als ihre Flucht, wurde die Begrifflichkeit „Personen mit Flucht- und Migrationserfahrung“ gewählt.

2.3 Fachkräftemangel – von der globalen zurück zur regionalen Ebene

Das Forschungsprojekt war überwiegend im Oldenburger Münsterland verortet. Mit ihrem Wirtschaftsschwerpunkt in der Agrarwirtschaft und -technologie sowie der Kunststoffindustrie besteht in der Region ein hoher und ungebrochener Arbeitskräftebedarf: Mit einem Anteil von über 50 % offener Stellen in Fachkraftberufen besteht in der Region – trotz einer überdurchschnittlich positiven demografischen Entwicklung – ein massiver Fachkräftemangel. Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit sind in Niedersachsen besonders in der Fleischindustrie, häufig unter prekären Bedingungen, und als Berufskraftfahrerinnen und -fahrer beschäftigt. Auch für Auszubildende gilt: „Migrant_innen und Geflüchtete beginnen ihre Ausbildung [in Niedersachsen] eher in Engpassberufen“ (Hickmann et al. 2021, S. 48).

Ausbildungsstellen in weniger nachgefragten Engpassberufen mit Geflüchteten zu besetzen, wird als ein strategischer Baustein gesehen, dem regionalen Fachkräftemangel zu begegnen (Müller 2019, o. S.). Dies spiegelt sich auch in den Ausbildungsberufen der Befragten sowie in den Interviews mit Ausbildungsbetrieben und Berufsberatenden wider. Im Datenmaterial wurde auch deutlich, dass sowohl die Berufsorientierung als auch die Berufswahl häufig begrenzend pragmatisch und wenig interessengeleitet erfolgten. Gleichzeitig verbessern sich aus dem wachsenden Bedarf in Mangelberufen die Chancen für Jugendliche mit Flucht- und Migrationserfahrung, auf dem Ausbildungsmarkt überhaupt Fuß fassen zu können.

Im Oldenburger Münsterland unterstützen engagierte Ausbildungsbetriebe und dezentrale kommunale Angebote, wie integrationsspezifische Beratungsstellen, Jugendliche in ihren Migrationsprozessen. In einer Analyse zur Berichterstattung im Landkreis Vechta zeigt sich, dass „ehrenamtliche Aktivitäten weniger in der Dichotomie von Geben und Nehmen gerahmt [werden], sondern eher als Begegnung auf Augenhöhe und gegenseitige Bereicherung“ (Glorius et al. 2022, S. 113). Ein „teilhabeorientiertes Verständnis von ‚Integration‘ seitens der zivilgesellschaftlichen Akteur*innen“ (Glorius et al. 2022, S. 117) wird konstatiert.

Im Forschungsprojekt ist es nicht gelungen, Betriebe für die Forschung zu gewinnen, die keine Geflüchteten beschäftigen. Sie benannten im Gespräch nicht näher spezifizierte „negative Erfahrungen“ oder den „Aufwand“ als Gründe. Dies schließt an eine bundesweite Befragung des Kompetenzzentrums Fachkräfte (KOFA) an, wonach aktuell oder in den letzten drei Jahren nur 24 % der befragten Unternehmungen Geflüchtete beschäftigten. Dabei wurden individuelle und strukturelle Hinderungsgründe angeführt, wie z. B. der vermutete Betreuungsaufwand. Fehlende Rechtssicherheit und der bürokratische Aufwand für die Betriebe wurden negativer bewertet als 2016 und Bedenken wegen möglicher Vorbehalte von Kundinnen und Kunden (26,8 %) sowie der Belegschaft (20,1 %) haben sich verstärkt (KOFA 2020, S. 13). In einer Studie des Thünen Instituts wurden seitens befragter Geflüchteter „Ablehnung und Vorurteile besonders stark ... im Landkreis Vechta thematisiert.“ (Glorius et al. 2022a, S. 207).

Gleichzeitig schilderten die im Forschungsprojekt befragten Betriebe, die Auszubildende mit Flucht- und Migrationserfahrung ausbilden, zwar auch einen erhöhten

administrativen und Betreuungsaufwand, berichteten jedoch gleichzeitig von einem Imagegewinn nach außen durch gelebte Diversität im Unternehmen und bereichern den menschlichen Erfahrungen. Auch nach einer IAB-Studie (Hauptmann/Keita 2022) zeigt sich, dass Ausbildungsbetriebe, die bereits Geflüchtete beschäftigen, dies beibehalten möchten. Diese Diskrepanz zwischen Unterstützung und Ablehnung bestätigte sich in den Interviews mit den Betroffenen.

Ein von Ausbildungsbetrieben angeregten Runder Tisch speziell zu den administrativen Fragen rund um die Ausbildung von zugewanderten Jugendlichen wurde seitens der beteiligten Akteurinnen und Akteure aus der Verwaltung mit Verweis auf bestehende Strukturen als nicht notwendig gesehen. Dass aus Sicht von Ausbildungsbetrieben ein erhöhter Beratungsbedarf besteht, bestätigt sich in der Studie des KOFA (KOFA 2020, S. 13). 70,9 % der 2019 befragten Unternehmen benannten die administrativen Herausforderungen als ein Einstellungshemmnis von Geflüchteten. Zudem werden in der Handlungsempfehlung des Thünen Instituts für Ländliche Räume (2021) zur „Zukunft für Geflüchtete in ländlichen Regionen“ explizit die gegenseitige Vernetzung zwischen kommunalen Integrationsnetzwerken und Unternehmen sowie Unternehmensnetzwerken und kommunaler Integrationsarbeit empfohlen, um die gegenseitigen Leistungen für Inklusion von Geflüchteten strategisch miteinander zu verknüpfen.

3 Gerechtigkeitsdiskurs im Kontext der sozialen Dimension der Nachhaltigkeit, demokratischer Grundsätze und von Inklusion

„Über die berücksichtigten Faktoren hinaus sind weitere Einflussgrößen wirksam, die in Verbindung mit einem Migrationshintergrund bzw. einem Fluchthintergrund auf eine strukturelle Ausgrenzung hinweisen“ (BIBB 2024, S. 285).

Die Aussage aus dem aktuellen Datenreport zum Berufsbildungsbericht belegt strukturellen Rassismus bei der Auswahl von Auszubildenden. Diese erste Hürde haben die befragten Auszubildenden erfolgreich überwunden. In ihrer Ausbildung schließen sich neue Barrieren an. Nachfolgend werden diese Prozesse näher betrachtet.

3.1 Inklusion und ihre Verbindung zur sozialen Dimension von Nachhaltigkeit (SDG 4 und 10)

Eine basale Voraussetzung für Inklusion im Übergang von Schule und Beruf ist die Selbstbestimmung junger Menschen, ein eigenes Lebensmodell wählen zu können. Dadurch bestehen der Bezug zu den Sustainable Development Goals (SDG) und der normativen Verankerung des Leitbilds nachhaltiger Entwicklung mit Gerechtigkeit als fundamentaler Wert (Kropp 2019). In ihrer Resolution für eine inklusive Bildung in Deutschland benennt die Deutsche UNESCO-Kommission sozial- und migrationsbedingte Disparitäten explizit als Bestandteil der Inklusionsbestrebungen. Mit inter- und

intragenerationaler Gerechtigkeit im Brundtland-Bericht und noch deutlicher in den Unterzielen zu SDG 10 „Reduce inequality within and among countries“ werden inklusive Ziele formuliert: „Bis 2030 alle Menschen unabhängig von Alter, Geschlecht, Behinderung, Rasse, Ethnizität, Herkunft, Religion oder wirtschaftlichem oder sonstigem Status zu Selbstbestimmung befähigen und ihre soziale, wirtschaftliche und politische Inklusion fördern. Chancengleichheit gewährleisten und Ungleichheit der Ergebnisse reduzieren“ (UN 2015, S. 38).

Dieses Ziel ist kohärent zu SDG 4 „Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all“. Um die Chancen und Möglichkeiten zur Teilhabe am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu ermitteln, sind neben individuellen Kompetenzen und Wünschen auch die in der Aufnahmegesellschaft geltenden normativen und institutionellen Bedingungen zu berücksichtigen (Stiglitz et al. 2009, S. 15). Dabei sind die Faktoren und Ressourcen multidimensional zu betrachten, denn „[l]ängerfristig restringierte Lebenszustände, wie sie im Kontext von Fluchtmigration zweifellos gegeben sind, können zu einer Anpassung und Engführung der eigenen Teilhabeziele führen“ (Söhn/Marquardsen 2017, S. 8). Anhand des aus dem Datenmaterial entwickelten Capability-Sets (Rusert/Stein/Kart 2022) wird erhöhte Komplexität für die Berufswahl in den Übergängen Schule/Beruf für junge Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung sichtbar.

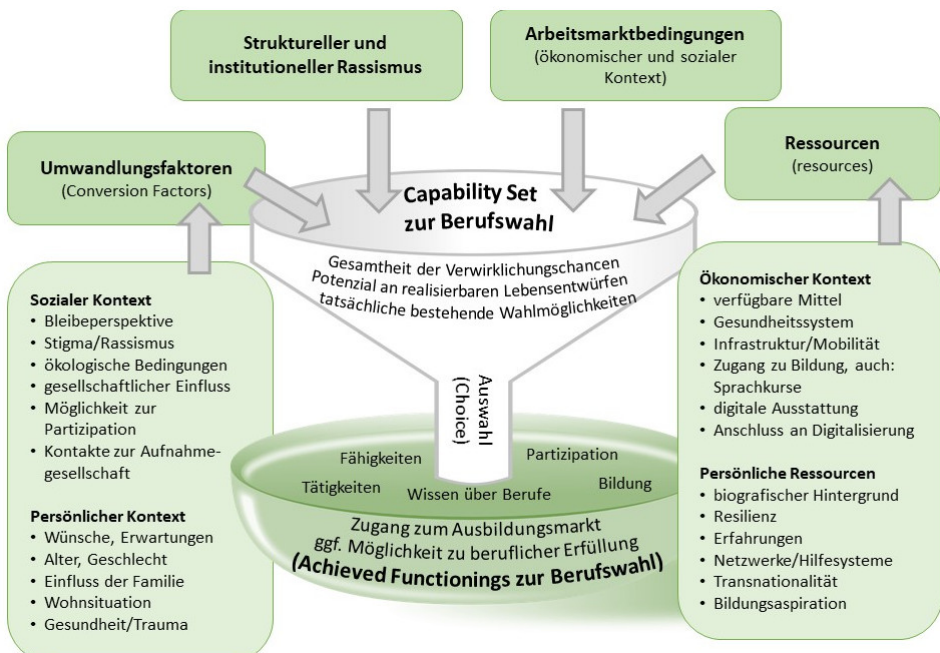


Abbildung 1: Capability Set zur dualen Berufsausbildung (Rusert/Stein/Kart 2022)

3.2 Inklusion in der dualen Berufsausbildung

Im dualen Berufsbildungssystem wurden inklusive Ansätze 2005 im Berufsbildungsgesetz (Kapitel 4) und der Handwerksordnung (7. Abschnitt) materialisiert. Hierbei wird ein enges Inklusionsverständnis vertreten, bei dem Nachteilsausgleiche ausschließlich für Menschen mit Behinderung gelten. Für sie gibt es einige Ausbildungsberufe, deren Abschluss als „Fachpraktiker“ einen Teil der regulären Ausbildung abdeckt. Diese Ausbildungsgänge sind für sozial benachteiligte Jugendliche nicht zugänglich. Teilhabestrukturen für sozial benachteiligte Jugendliche zum Ausgleich des Ausbildungsmarktgeschehens sind rückgekoppelt an die Bedürfnisse des Marktes und wirken integrativ, indem sie anstreben, die Jugendlichen an die Bedingungen des Marktes anzupassen. Inklusiv sind sie damit jedoch nicht.

Ein offensichtlicher Indikator hierfür ist die langjährige Diskussion zum Rechtsanspruch auf eine Ausbildung. Eine Ausbildungsgarantie wurde im Aus- und Weiterbildungsgesetz 2023 beschlossen. Dabei zeigt sich eine Pfadabhängigkeit einer kompensatorisch-integrativen Ausbildungsförderung zur Förderung der Teilhabe junger Menschen in der dualen Berufsausbildung. Ausdrücklich folgen die Regelungen nicht dem österreichischen Modell. Erweitert wurden Maßnahmen zur Berufsorientierung, wie die Förderung von kurzen Praktika, die Flexibilisierung von Einstiegsqualifizierungen und Mobilitätskostenzuschüsse. Das eigentliche Kernstück des Gesetzes ist die Erweiterung der außerbetrieblichen Berufsausbildung. Bisher konnten diese Ausbildungsgänge nach §76 SGB III von sozioökonomisch benachteiligten Personen und Personen mit Lernbeeinträchtigung durchlaufen werden, die (noch) nicht ausbildungsreif waren bzw. eine Ausbildung abgebrochen haben. Mit der neuen gesetzlichen Regelung wird der Anspruch erweitert auf „sogenannte Marktbenachteiligte, die in einer Region wohnen, in der die Agentur für Arbeit oder das Jobcenter unter Einbindung der Sozialpartner eine erhebliche Unterversorgung an Ausbildungsplätzen festgestellt hat“ (BMAS 2023).

Die außerbetriebliche Ausbildung bleibt damit die Ausnahme, zugewanderte Jugendliche ohne sichere Bleibeperspektive haben weiterhin keinen Zugang dazu.

4 Implikationen für Berufsberatung und -orientierung

Auch wenn Berufsberatende und Lehrkräfte die strukturellen Benachteiligungen nicht auflösen können, kann das Bewusstsein für die Komplexität und das Verständnis für die Situation der Jugendlichen helfen, um eine möglichst öffnende Beratung zu gestalten. Häufig fehlt zugewanderten Jugendlichen das Wissen über das stark formalisierte deutsche Bildungssystem. Sie kennen nur wenige Berufe und haben wenige Rolemodels und Vorbilder, an denen sie sich orientieren können. Höherwertige Schulabschlüsse sind vor allem voraussetzungsvoll, wenn die Jugendlichen die allgemeine Schulpflicht erfüllt haben und Regelschulen meist nicht mehr besucht werden können.

Bei den befragten Auszubildenden war die interessen geleitete Berufswahl eine Ausnahme. Ihr Pragmatismus bei der Berufswahl ergab sich aus den sehr gering wahrgenommenen Chancen von Ausbildungssuchenden und Beratenden. Sie hatten kaum Anschluss an die Aufnahmegesellschaft, um soziales Kapital beim Zugang zu qualifizierter Ausbildung einsetzen zu können.

Für den Zugang zu Teilhabe und für die Konvertierung in ökonomisches Kapital ist es zudem notwendig, die kulturelle Symbolik und Praxis der Aufnahmegesellschaft deuten zu können. Putnam (2000) bezeichnet Bridging-Sozialkapital als Brücke zwischen sozialen Gruppen, das – inklusiv gedacht – Identitäten erweitern, Reziprozität erzeugen und gesellschaftliche Kohärenz fördern kann. Es entsteht durch Beziehungen in losen Netzwerken. Dabei „schafft [es] Verknüpfungen zwischen heterogenen, unähnlichen Akteuren und kann inklusivere Identitätsformen generieren, die sich auf Gefühle generalisierter Reziprozität stützen“ (Sachweh 2023, S. 49).

Besonders wichtig ist die Brücke zum Wissen über das komplexe Bildungssystem mit seinen Optionen und Hürden sowie z. B. zu den ungeschriebenen Regeln von Bewerbungsverfahren. Hattie und Zierer (2023, S. 113 f.) bezeichnen die institutionellen Bedingungen des Bildungssystems als eine Art „Grammatik“, die einer gemeinsamen Sprache von Bildung zugrunde liegt. Diese gemeinsame Sprache erfordert spezifische Haltungen und Kompetenzen von Lehrkräften, Lernenden und ihren Familien für erfolgreiche Lernprozesse. Im Kontext der Berufsorientierung und Berufsausbildung ist daher der Dialog mit den Jugendlichen mit Flucht- und Migrationserfahrung über die Optionen im Berufsbildungssystem wichtig, bevor mit der Beratung begonnen wird. Dazu sind Mentoringprogramme sinnvoll, aber auch das Einbeziehen weiterer Expertinnen und Experten, wie externe Berufsberatende, Jugendmigrationsdienst, Sozialarbeitende oder Ehrenamtliche und Unternehmen in multiprofessionellen Teams oder Netzwerken. Können Jugendliche ihre Fragen adressieren, sind sie zukünftig auch in ähnlichen Situationen eher handlungsfähig.

5 Fazit und Ausblick

Benachteiligungen von Jugendlichen mit Flucht- und Migrationserfahrung sind häufig zusätzlich intersektional verknüpft. Den befragten jungen Menschen fehlte sowohl ökonomisches, kulturelles wie auch soziales Kapital, um eine interessenorientierte Berufswahl zu treffen. Sozialpädagogische Hilfe und engagierte Personen, wie z. B. die Studierenden im Mentoring, wurden von den befragten Auszubildenden als große Unterstützung wahrgenommen. Hilfsbereitschaft durch Lehrkräfte, in der Klasse sowie im Betrieb, wurde als sehr förderlich geschildert, noch stärker unterstützen reziproke Beziehungen, die mit Zugehörigkeit verbunden werden. Gerade den Auszubildenden, die keinen Rückhalt durch Vertrauenspersonen haben, fehlt häufig ein Überblick, an wen sie welche Frage oder Problemstellung adressieren können. Niedrigschwellige Unterstützung durch hauptamtlich tätige Personen, aber auch durch Ehrenamtliche, kann erforderliches Bridging-Kapital zur Verfügung stellen.

Pragmatismus, ihre Motivation und Lernbereitschaft sowie ihre Anpassungsfähigkeit helfen den befragten Auszubildenden als Ressourcen, um mittel- oder langfristig Teilhabe in der Aufnahmegesellschaft realisieren zu können. Diese besonderen Anstrengungen auf dem häufig von Zufällen und Glück geprägten Weg zu ihrer Berufswahl sind jedoch vor dem Hintergrund von Diskriminierungs- und Benachteiligungspraktiken kritisch zu betrachten. Die Nicht-Anerkennung von Schulabschlüssen im Herkunftsland und mangelnde Informationen über Berufe begrenzen die an sich zur Verfügung stehenden Möglichkeiten.

Berufsorientierung als offenes und interessenbezogenes Konzept bedarf angesichts der heterogenen SchülerInnenschaft einer diversitätsorientierten und inklusiven Haltung der Beratenden und Lehrkräfte. In einer Studie mit queeren Berufsstartenden wünschen diese sich zudem, dass sich die gesellschaftliche Diversität auch bei Beratenden und Lehrkräften widerspiegelt (Schlärmann/Rusert/Stein 2022).

Mit Blick auf die strukturelle Diskriminierung wird deutlich, dass die großen Anstrengungen der befragten Auszubildenden häufig gegen strukturelle Grenzen prallen, die sie nicht beeinflussen können. Für Betroffene bedeutet dieser institutionelle Rassismus, dass Organisationen und die in ihnen tätigen Professionen Macht über sie ausüben, Verantwortung für sie übernehmen und über ihre Zukunft mitentscheiden, wobei gleichzeitig rassismusrelevante blinde Flecken vorliegen (El-Mafaalani 2021, S. 87 f.).

Insofern kann der Bezug der subjektiven Perspektiven von Betroffenen auf übergeordnete gesellschaftliche Transformationsprozesse hilfreich sein, Verständnis für benachteiligende Strukturen zu befördern und die Bereitschaft erhöhen, Verantwortung gemeinsam und neu zu denken.

Die Anstrengungen für Bildungsgerechtigkeit in der Ausbildung und Berufsorientierung junger Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung erfordern eine inklusive Haltung – bildungspolitisch sowie in individueller und gesellschaftlicher Verantwortung. Die befragten Auszubildenden konnten ihre Bedarfe in den Interviews gut benennen. Lernende partizipativ in diese Prozesse einzubinden, würde nicht nur großes Potenzial für eine individuelle und organisationale Weiterentwicklung zu einem reflexiv inklusiven (Aus-)Bildungssystem bergen, sondern würde die Jugendlichen auch dabei unterstützen, sie auf die Herausforderungen einer transformativen Welt vorzubereiten.

Literatur

- BIBB Bundesinstitut für berufliche Bildung (2024): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2024.
- BMAS Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2023): Gesamtkonzept zur Ausbildungsgarantie. Berlin.

- El-Mafaalani, Aladin (2021): Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Franke, Yvonne/Kumitz, Daniel (2022): Armuts- und Entwicklungsdenken zwischen Trickle Down und Sozialpolitik. In: Marquardsen, Kai (Hrsg.): Armutsforschung. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. S. 459–471.
- Glorius, Birgit/Bürer, Miriam/Gasch, Simone/Schneider, Hanne (2022): Die andere Seite von Integration: Zur Rolle der Aufnahmegesellschaft. In: Mehl, Peter et al. (Hrsg.): Geflüchtete in ländlichen Regionen Deutschlands. Studien zur Migrations- und Integrationspolitik. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36689-6_5
- Glorius, Birgit/Bürer, Miriam/Kordel, Stefan/Schamann, Hannes/Schneider, Hanne/Weidinger, Tobias/Younso, Christin (2022): Soziales Wohlbefinden Geflüchteter als Voraussetzung für das Bleiben in ländlichen Regionen. In: Mehl, Peter et al. (Hrsg.): Geflüchtete in ländlichen Regionen Deutschlands. Studien zur Migrations- und Integrationspolitik. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36689-6_5
- Grißhammer, Rainer/ Brohmann, Bettina (2015): Wie Transformationen und gesellschaftliche Innovationen gelingen können. Essau-Roßlau: Umweltbundesamt.
- Grunwald, Armin/Kopfmüller, Jürgen (2022): Nachhaltigkeit. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Frankfurt: Campus Verlag.
- Hammed, Yousry (2022): Der Nahe Osten und Europa im Spannungsfeld von Migration und Terrorismus. Dissertation. Eine Hintergrundanalyse zu Ursprüngen, aktuellen Herausforderungen und Verbindungslinien. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39216-1>
- Hattie, John/Zierer, Klaus (2023): Kenne deinen Einfluss! „Visible learning“ für die Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hauptmann, Andreas/Keita, Sekou (2022): Beschäftigung von Geflüchteten in Deutschland: Betriebe mit ausländischen Beschäftigten stellen häufiger Geflüchtete ein. Nürnberg: IAB-Kurzbericht.
- Hickmann, Helen/Jansen, Anika/Pierenkemper, Sarah/Werner, Dirk (2021): Ohne sie geht nichts mehr. Welchen Beitrag leisten Migrant_innen und Geflüchtete zur Sicherung der Arbeitskräftebedarfe in Fachkraftberufen in Deutschland? Bonn: FES
- Kleibl, Tanja/Lutz, Ronald (2022): Globale Ungleichheiten als Herausforderung. In: Marquardsen, Kai (Hrsg.): Armutsforschung. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. S. 505–518.
- KOFA Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (2020): KOFA-Studie 2/2020: Integration von Flüchtlingen in den Arbeitsmarkt. Mehr Geflüchtete in Ausbildung und Beschäftigung.
- Kropp, Ariane (2019): Gerechtigkeit als Grundlage und Ziel. In: Grundlagen der Nachhaltigen Entwicklung. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Masala, Carlo (2022): Weltunordnung. Die globalen Krisen und die Illusionen des Westens. München: Beck.

- Müller, T. (2019): Arbeitsmarktsituation im Oldenburger Land, Vortrag zur Tagung Neues Zuhause auf dem Land – Zuwanderung und Arbeitsmarkt, Cloppenburg.
- Putnam, Robert (2000): *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster. <https://doi.org/10.1145/358916.361990>.
- Renn, Ortwin/Lucas, Klaus (2021): Systemic Risk: The Threat to Societal Diversity and Coherence. In: *Risk Analysis*, Volume 42 Issue 9. Online: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/risa.13654> (01.11.2024)
- Rusert, Kirsten (2023): Chancen und Herausforderungen von (Berufs-)Schüler*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung in der Berufsorientierung und dualen Berufsausbildung. Dissertation. Online: <https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-781666> (01.11.2024).
- Rusert, Kirsten/Stein, Margit/Kart, Mehmet (2022). Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession – demokratiefördernde Impulse einer dialogorientierten Projektgestaltung in der beruflichen Inklusion junger Geflüchteter und Migrant*innen. In: Alamdar-Niemann, Monika/Schomers, Bärbel/Tacke, Marion (Hrsg.): *Demokratie und Soziale Arbeit. Sensibilisierung für die Wahrnehmung und Veränderung von Ungleichheiten in unserer Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer. S. 35–47.
- Sachweh, Patrick (2023): Verlust des sozialen Bandes? *Bowling Alone* von Robert D. Putnam. In: Farzin, Sina/Laux, Henning (Hrsg.): *Soziologische Gegenwartsdiagnosen 3*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41328-6>. S. 43–50.
- Schlärmann, Anna/Rusert, Kirsten/Stein, Margit (2022): Berufsorientierung und Berufseinstimmung für Menschen mit Migrations- und LGBTQI* Hintergrund – Intersektionalität als Analysedimension von Diskriminierungen. In: *berufsbildung – Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog 3/2022 Werte- und Demokratiebildung*. S. 46–48.
- Söhn, Janina/Marquardsen, Kai (2017): Erfolgsfaktoren für die Integration von Flüchtlingen. Forschungsbericht Nr. 484, Göttingen: Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen an der Georg-August-Universität.
- Stein, Margit/Scherak, Lukas/Lindau-Bank, Detlev (2018): Jugendlisches Leben auf dem Land – Ergebnisse der Niedersächsischen Landjugendstudie. In: Stein, Margit/Scherak, Lukas (Hrsg.): *Kompodium Jugend im ländlichen Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 58–72.
- Stiglitz, Joseph/Sen, Armartya/Fitoussi, Jean-Paul (2009): *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*. Paris: Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress.
- Stummbaum, Martin/Rusert, Kirsten (2024): Gut, dass du da bist! Vom Willkommenskonzert zur gemeinsamen Zukunftsvision ländlicher Räume. In: *Informationen zur Raumentwicklung*. Band 51, hrsg. vom Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR). Heft 2. S. 22–33.
- SVR Sachverständigenrat für Integration und Migration (2023): *Jahresgutachten 2023. Klimawandel und Migration*. Berlin: SVR.
- Thünen Institut für Ländliche Räume (2021): *Zukunft für Geflüchtete in ländlichen Regionen. Befunde und Handlungsempfehlungen aus einem interdisziplinären Forschungsprojekt*. Braunschweig: Thünen Institut.

- Treibel, Annette (2009): Figurations- und Prozesstheorie. In: Kneer, Georg/Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden: VS Verlag. S. 133–160.
- UN United Nations (2015): Resolution der Generalversammlung; 25. September 2015. Online: <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> (01.11.2024)
- UNO-Flüchtlingshilfe e.V. (2022): Krieg und Gewalt als Fluchtgrund. Online: <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/informieren/fluchtursachen/krieg-und-gewalt> (01.11.2024)
- UNHCR (2022): Global Trends Forced Displacement in 2021. Genf: UNHCR.
- UNHCR (2024): UNHCR warnt vor Gleichgültigkeit. Online: <https://www.unhcr.org/de/news/press-releases/unhcr-warnt-vor-gleichgueltigkeit-und-untaetigkeit-angesichts-weiter-steigender> (01.11.2024)

Charakteristika von Aufgaben in der Domäne Rechnungswesen. Eine fachdidaktische Analyse¹

SIMONE REINDL-STÜTZ

Abstract

Der Rechnungswesenunterricht nimmt in der wirtschaftsberuflichen Bildung einen zentralen Stellenwert ein. Eine besondere Bedeutung kommt dabei den im Unterricht eingesetzten Lernaufgaben zu, bilden doch Aufgaben die Grundlage für erfolgreiche Lernprozesse. Der Beitrag geht der Frage nach, welche fachdidaktischen Anforderungen an Aufgaben im Rechnungswesen zu stellen sind und wie gut diese Anforderungen derzeit von Schulbuchaufgaben erfüllt werden. Dazu wird der fachdidaktische Diskussionsstand aufgearbeitet und ein Kategoriensystem zur Analyse und Bewertung von Aufgaben entwickelt. Dieses wird genutzt, um 2.000 Aufgaben aus 15 Schulbüchern für den Gegenstand „Unternehmensrechnung“ einer Bewertung zu unterziehen. Die empirischen Auswertungen machen deutlich, dass bei den Aufgaben Verbesserungspotenzial besteht. Abschließend werden Implikationen für die Weiterentwicklung des Curriculums abgeleitet.

Schlagworte: Fachdidaktik Rechnungswesen, Aufgabenanalyse, Modellierungsfähigkeit

Accounting plays a vital role in vocational business education. The tasks provided in accounting textbooks are of particular importance, as tasks form the basis for successful learning processes. This article formulates specific requirements for learning tasks in accounting and explores how well these requirements are currently fulfilled by textbook tasks. Therefore, a category system for analysing and evaluating accounting tasks is developed. This category system is used to analyse and evaluate 2.000 tasks from 15 different textbooks. The empirical results show that many tasks insufficiently fulfil the requirements of the category system. Finally, implications for the development of the curriculum are derived.

Keywords: Accounting education, task analysis

¹ Bei diesem Beitrag handelt es sich um einen Auszug aus der gleichnamigen Dissertationsschrift (vgl. Stütz 2024). Die Dissertation ist im Springer Verlag erschienen, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-44498-3>.

1 Einleitung und Problemstellung

Das Rechnungswesen bildet den „Kern des betrieblichen Informationssystems“ (Preiß 2000, S. 50). Es stellt betriebswirtschaftlich relevante Informationen im Unternehmen zur Verfügung und erfüllt wichtige Funktionen der Dokumentation, Planung, Steuerung und Kontrolle. Es dient damit vor allem der Unterstützung von unternehmerischen Entscheidungen, indem es eine rechnerisch fundierte Entscheidungsgrundlage bereitstellt (Schierenbeck/Wöhle 2016, S. 601). Im Lichte der zentralen Bedeutung des Rechnungswesens in Unternehmen ist es naheliegend, dass dem Rechnungswesen auch in der wirtschaftsberuflichen Bildung ein zentraler Stellenwert beigemessen wird. Exemplarisch zeigt sich das am österreichischen Schultyp der Handelsakademie, in der der Unterrichtsgegenstand „Unternehmensrechnung“ gemeinsam mit der Betriebswirtschaftslehre das Zentrum der berufsbildenden Fächer bildet und mit einer dementsprechend hohen Stundendotation versehen ist (BMBF 2014, S. 8).

Die Forschung zur Fachdidaktik Rechnungswesen hat in den letzten Jahrzehnten und insbesondere in den letzten Jahren einen neuen Aufschwung erfahren und sich mit unterschiedlichen Aspekten befasst (für eine Übersicht siehe Helm 2016).

Auch die Analyse von Lernaufgaben im Rechnungswesen bildet einen Schwerpunkt (Bloemen 2011; Ernst 2012; Wuttke et al. 2022), wenngleich der Fokus oftmals auf die Analyse der Aufgaben aus einer *allgemeindidaktischen* Perspektive gerichtet wird. Fachdidaktische Differenzierungen bei der Aufgabenanalyse stellen demnach, nach wie vor, ein Forschungsdesiderat dar (Thonhauser 2020, S. 473). Diese Forschungslücke soll mit der Entwicklung eines auf die Fachdidaktik Rechnungswesen abgestimmten Kategoriensystems zur Analyse und Bewertung von Aufgaben geschlossen werden. Dazu wird der aktuelle fachdidaktische Diskussionsstand aufgearbeitet und darauf aufbauend ein *fachdidaktisches* Kategoriensystem ausgearbeitet, das anschließend exemplarisch an einer Stichprobe von 2.000 Schulbuchaufgaben für den Unterrichtsgegenstand „Unternehmensrechnung“ erprobt wird. Damit wird gleichzeitig eine zweite Forschungslücke geschlossen, liegt doch für Österreich bislang überhaupt erst eine publizierte Studie zur Charakteristik von Schulbuchaufgaben für den Gegenstand „Unternehmensrechnung“ vor (Thoma/Schumacher 2018).

2 Theoretische Vorarbeiten

2.1 Anforderungen an Rechnungswesenaufgaben aus fachdidaktischer Sicht

Wie bereits erläutert, liegen zur Rechnungswesendidaktik im deutschsprachigen Raum eine Vielzahl an theoretischen und empirischen Arbeiten vor. So identifizierte Helm (2016) in einem Review mehr als 370 Beiträge zur Rechnungswesendidaktik, die höchst unterschiedliche Themenbereiche fokussieren, z. B. die historische Entwicklung des Rechnungswesenunterrichts (z. B. Reinisch 1996), unterschiedliche fachdidaktische Ansätze (z. B. Bilanzmethode und wirtschaftsinstrumentelles Rechnungswesen, z. B. Bouley 2017; Linzer Ebenenmodell, vgl. Neuweg 2020), zentrale Zielsetzungen

und Leitbilder des Rechnungswesenunterrichts („praktischer“ vs. „denkender“ Buchhalter, vgl. Reinisch 1996), Lernschwierigkeiten im Unterricht (z. B. Türling 2014), die Fähigkeit zur Modellierung im Rechnungswesen (vgl. Berding/Beckmann/Kürten 2019) und vermehrt in den letzten Jahren auch die Auswirkungen und Einflüsse der Digitalisierung auf Tätigkeiten und erforderliche Kompetenzen im Rechnungswesen und die damit verbundenen Implikationen für den Unterricht im Rechnungswesen (vgl. Klein/Küst 2020; Pargmann et al. 2022).

Arbeitet man nun diesen fachdidaktischen Forschungs- und Diskussionsstand der Fachdidaktik Rechnungswesen auf, dann lassen sich auf Basis dessen eine Reihe von fachdidaktischen Anforderungen an Lernaufgaben im Rechnungswesen definieren, die nachfolgend näher erläutert werden.

Darstellung der betrieblichen Realität und Prozessorientierung

Aufgaben im Rechnungswesen sollten in einer möglichst realistischen, detaillierten und prozessbezogenen Weise die betriebliche Realität abbilden. Damit soll den Lernenden die Verbindung zwischen Realwelt und Abbildung in den Systemen des Rechnungswesens erleichtert und ihnen damit verdeutlicht werden, dass hinter der buchhalterischen Abbildung reale, betriebliche Vorgänge stehen, die wiederum in eine Ereigniskette eingebunden sind. Diese Forderung ergibt sich vorwiegend aus dem Linzer Ebenenmodell (Neuweg 2020) und dem Wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesen (Preiß/Tramm 1996). Gleichzeitig ergibt sich diese Forderung auch aus Befunden zu Lernschwierigkeiten im Rechnungswesen, da davon auszugehen ist, dass die fehlende Darstellung der betrieblichen Realität und die Abstraktheit der Inhalte wesentliche Ursachen für Lernschwierigkeiten darstellen (Türling 2014). Darüber hinaus bildet im Sinne des Modellierungskreislaufs die reale Welt den Ausgangspunkt für Modellierungsleistungen im Rechnungswesen (Berding/Beckmann/Kürten 2019). Diese in den Aufgabenstellungen angemessen darzustellen, scheint daher bedeutend.

Einsatz von Dokumenten

In diesem Zusammenhang kommt dem Einsatz von Dokumenten in Aufgabenstellungen des Rechnungswesens eine wesentliche Bedeutung zu. Dokumente bilden einerseits die Brücke zwischen betrieblicher Realität und dem Rechnungswesen und andererseits stellen sie in Anlehnung an den Modellierungskreislauf den ersten Abstraktionsschritt bei der Bearbeitung und Lösung von Rechnungswesenaufgaben dar (Berding/Beckmann/Kürten 2019; Neuweg 2020).

Orientierung an gesetzlichen Normen

Weiters scheint es auch wesentlich, Abbildungsvorgänge in der Finanzbuchhaltung über unternehmens- und steuerrechtliche Normen und Vorgaben zu begründen, da insbesondere das externe Rechnungswesen wesentlich durch gesetzliche Vorgaben beeinflusst wird (z. B. Neuweg 2020; Preiß 2015).

Von (einfachen) Buchungstätigkeiten zu komplexeren Fähigkeiten

Im Lichte der dramatischen Änderungen der Arbeitswelt im Berufsfeld Rechnungswesen aufgrund zunehmender Digitalisierung sollten Aufgaben insgesamt wenig Fokus auf die Bildung von Buchungssätzen legen, da diese bereits jetzt und in viel stärkerem Ausmaß in der Zukunft automatisiert erledigt werden. Neben der stärkeren Anpassung an die betriebliche Praxis im Sinne der Sicherstellung der Beschäftigungsfähigkeit sollten Aufgaben jedoch auch stärker abzielen auf die Förderung der Fähigkeiten zur Plausibilisierung und Kontrolle von Daten, zur Interpretation von betrieblichen Prozessen, zur Lösung von komplexen Problemstellungen und zur Nutzung von Daten zur Entscheidungsfindung (Jordanski 2020; Klein/Küst 2020; Preiß 2015).

Fähigkeit zur Modellierung

Eng verknüpft damit ist des Weiteren die Forderung, dass Aufgaben im Sinne des Modellierungskreislaufs eben nicht bloß die Übersetzung in das Rechnungswesen und die Arbeit innerhalb des Systems fokussieren (z. B. Aufstellen von Buchungen, Bilanzen, etc.), sondern sämtliche Teilschritte des Verstehens, des Formalisierens, des Operierens innerhalb des Rechnungswesens sowie des Interpretierens und Validierens in den Blick nehmen. Interpretationsleistungen sind vorwiegend im Lichte der Formalziele des Unternehmens vorzunehmen. Zur Lösung rechnungswesensspezifischer Problemstellungen ist eine umfassende Modellierungsfähigkeit erforderlich, die daher durch entsprechende Aufgabenstellungen zu fördern ist (Berding/Beckmann/Kürten 2019; Neuweg 2020; Preiß 2005, 2015).

Vernetzungen und Bezüge zum internen Rechnungswesen und zur Betriebswirtschaft

Angesichts der Bedeutung des internen Rechnungswesens sollten Aufgaben vermehrt die Teilbereiche des internen Rechnungswesens beleuchten bzw. Vernetzungen zwischen diesen Bereichen herstellen. Gleiches gilt für eine Vernetzung mit betriebswirtschaftlichen Inhalten. Diese Forderung verstärkt sich zudem, wenn man betrachtet, welche Ziele mit dem Unterricht im Rechnungswesen verfolgt werden sollen, beispielsweise das Ziel des Aufbaus ökonomischer Kompetenz oder ein umfassendes ökonomisches Verständnis für wirtschaftliche Zusammenhänge (z. B. Neuweg 2020; Preiß 2015).

2.2 Entwicklung und Darstellung eines Kategoriensystems zur Analyse und Bewertung von Aufgaben aus dem Rechnungswesen

Auf Basis der in Abschnitt 2.1 skizzierten Anforderungen an die Aufgaben im Rechnungswesen wurde ein umfassendes Kategoriensystem entwickelt. Die nachfolgende Grafik zeigt eine Visualisierung des Kategoriensystems.²

2 Für die detaillierte Darstellung des Kategoriensystems inklusive Beschreibung, Darstellung der Ausprägungen und Ankerbeispielen sei auf die Dissertationsschrift verwiesen.

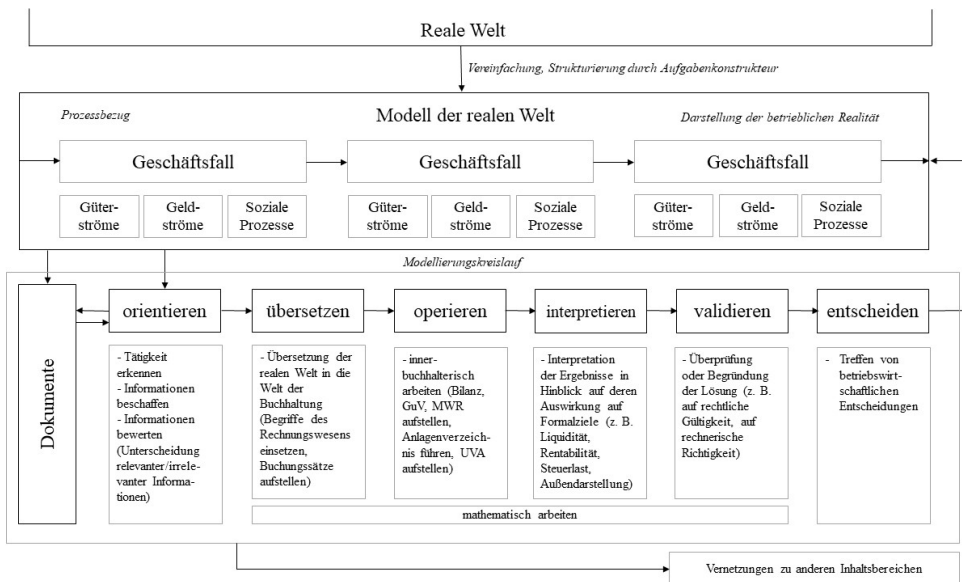


Abbildung 1: Visualisierung des Kategoriensystems zur Analyse und Bewertung von Aufgaben aus dem Rechnungswesen

Die erste Gruppe der Kategorien bilden jene Kategorien, die sich damit befassen, wie realistisch, detailliert und prozessbezogen die betriebliche Realität in den Aufgaben abgebildet wird. Die Kategorie *Prozessbezug* ermittelt, inwiefern der in der Aufgabe behandelte Geschäftsfall als Teil einer Ereigniskette sichtbar wird. Dazu wird eine Ordinalskala eingesetzt, die drei Abstufungen unterscheidet (0 = kein Prozessbezug, 1 = beschränkter Prozessbezug, 2 = umfassender Prozessbezug). Die Kategorie *Beschreibung der betrieblichen Realität* eruiert, wie gut der unternehmerische Kontext in einer Aufgabe beschrieben wird. In Anlehnung an das Linzer Ebenenmodell (Neuweg 2020), werden in dieser Hauptkategorie drei Subkategorien (Geldströme, Güter- und Dienstleistungsströme und soziale Prozesse) differenziert, die wiederum jeweils ordinalskaliert ausgestaltet sind (0 = keine Darstellung, 1 = abstrakte Darstellung, 2 = detaillierte Darstellung). Die Kategorie *Dokumente* ermittelt, ob in einer Aufgabe Dokumente eingesetzt werden.

Eine weitere Gruppe von Kategorien repräsentiert den *Modellierungskreislauf*, der aus der Mathematikdidaktik in das Rechnungswesen übernommen wurde. Die Kategorie *Orientieren* umfasst drei Subkategorien, die ermitteln, ob Lernende die durchzuführende Tätigkeit selbst identifizieren müssen oder ob diese bereits vorgegeben ist (*Tätigkeit erkennen*; ordinalskaliert), ob eine Informationsrecherche erforderlich ist (*Informationen beschaffen*; ordinalskaliert, 0 = alle Informationen gegeben; 1 = Informationen innerhalb der Aufgabe zu recherchieren; 2 = Informationen aus mehreren Quellen oder extern zu recherchieren) und ob eine Informationsbewertung (*Informationen bewerten*; ordinalskaliert) vorzunehmen ist. Die weiteren Teilschritte des Modellierungskreislaufs sind jeweils nominalskaliert ausgestaltet – es wird also lediglich ermit-

telt, ob z. B. eine Übersetzung in die Welt des Rechnungswesens vorzunehmen ist (*Übersetzen*), ob eine Interpretationsleistung zu erbringen ist (*Interpretieren*) oder ob eine betriebswirtschaftliche Entscheidung zu treffen ist (*Entscheiden*). Im Bedarfsfall wurden Subkategorien definiert, beispielsweise um zu ermitteln, im Lichte welcher Formalziele die Interpretationsleistung vorzunehmen ist.

Neben den Kategorien zum Modellierungskreislauf wird ermittelt, ob in den Aufgaben *Vernetzungen* zu anderen relevanten Inhaltsbereichen getätigt werden und ob eine *Normorientierung* vorliegt – also ob Lernende aufgefordert werden, eine Tätigkeit oder Entscheidung über eine relevante gesetzliche Norm explizit zu begründen.

3 Forschungsfragen und Beschreibung der empirischen Vorgehensweise

3.1 Forschungsfragen

Auf Basis der in Kapitel 2.1 dargestellten Ansprüche an die Aufgaben aus dem Rechnungswesen und dem darauf aufbauend in Kapitel 2.2 in den Grundzügen dargestellten Kategoriensystem wurden folgende Forschungsfragen gestellt:

- FF1: Wie prozessorientiert sind Aufgaben aus Schulbüchern für die Domäne Rechnungswesen gestaltet?
- FF2: Wie detailliert wird in den Aufgaben die betriebliche Realität dargestellt?
- FF3: In welchem Ausmaß werden in den Aufgaben Dokumente eingesetzt?
- FF4: Welche Teilschritte des Modellierungskreislaufs kommen in welcher Häufigkeit in den Schulbuchaufgaben vor?
- FF5: Weisen die Schulbuchaufgaben eine Normorientierung auf?
- FF6: Werden in den Schulbuchaufgaben Vernetzungen zu anderen Themengebieten, konkret zur Betriebswirtschaft, zur Kostenrechnung und zur Finanzrechnung, hergestellt?³

3.2 Charakterisierung der Stichprobe

In die Auswertung wurden insgesamt 2.000 Schulbuchaufgaben einbezogen, die mittels geschichteter Zufallsauswahl (*stratified random sample*) aus 15 unterschiedlichen Schulbüchern (drei Verlage, fünf Jahrgänge) entnommen wurden. Als Schichtungsmerkmale wurden einerseits der *Verlag*, andererseits der *Jahrgang* definiert. Die Bücher sind allesamt für den Unterricht an österreichischen Handelsakademien im Gegenstand „Unternehmensrechnung“ approbiert. Inhaltlich wurde eine Eingrenzung auf die Themenbereiche „laufende Buchhaltung“ und „Bilanzierung“ vorgenommen. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Zusammensetzung der Stichprobe.

3 Dargestellt sind hier nur die Forschungsfragen, die deskriptive Auswertungen betreffen. In der Dissertation wurden darüber hinaus Forschungsfragen zu Unterschieden zwischen Aufgaben unterschiedlicher Verlage und Jahrgänge sowie zu Aufgabentypen/Aufgabenklassen gestellt. Diese wurden mithilfe von Chi-Quadrat-Tests bzw. Kruskal-Wallis-Tests sowie mittels Latenter Klassenanalyse beantwortet. Für die Ergebnisse sei wiederum auf die Dissertation verwiesen.

Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe

	Trauner Verlag	Hölzel Verlag	Verlag Jugend & Volk	
Jg.	Anzahl Analyseeinheiten	Anzahl Analyseeinheiten	Anzahl Analyseeinheiten	Σ
I.	130 (6,5 %)	109 (5,5 %)	199 (10,0 %)	438
II.	235 (11,7 %)	182 (9,1 %)	211 (10,6 %)	628
III.	83 (4,2 %)	94 (4,7 %)	84 (4,2 %)	261
IV.	180 (9,0 %)	145 (7,2 %)	116 (5,8 %)	441
V.	99 (4,9 %)	94 (4,7 %)	39 (2,0 %)	232
Σ	727 (36,3 %)	624 (31,2 %)	649 (32,5 %)	
Σ gesamt		2.000		

3.3 Methoden der Datenerhebung und -auswertung

Erkenntnisinteresse der Studie stellt die Entwicklung eines fachdidaktischen Kategoriensystem dar, mit dem Aufgaben aus der Domäne Rechnungswesen analysiert und bewertet werden können. Dazu wird das bereits in Kapitel 2.2 überblicksmäßig dargestellte Kategoriensystem angewandt, indem je Aufgabe beurteilt wird, ob und in welchem Ausmaß die vorgegebenen Kriterien erfüllt werden. Es ist also eine Einschätzung des Materials auf Basis von vorab bestimmten Kategorien vorzunehmen. Eine probate Methode zur Einschätzung von Material stellt die evaluative Inhaltsanalyse dar. Die evaluative Inhaltsanalyse gehört zur Familie der qualitativen Inhaltsanalyse. Darunter „wird die systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten, Bildern, Filmen und anderen Inhalten von Kommunikation verstanden ... Im Zentrum der qualitativen Analyse stehen Kategorien, mit denen das gesamte für die Forschungsfrage(n) bedeutsame Material codiert wird ...“ (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 39).

Wesentliches Ziel der evaluativen Inhaltsanalyse ist es, „Material bzw. bestimmte Materialteile auf einer Skala (in der Regel Ordinalskala) einzuschätzen“ (Mayring 2015, S. 106). Damit unterscheidet sich die evaluative Inhaltsanalyse deutlich von den anderen Formen der Inhaltsanalyse. Als Methoden der Datenauswertung kommen für die vorliegenden Forschungsfragen deskriptive Statistiken zum Einsatz, in denen absolute und relative Häufigkeiten berichtet werden. Für ordinalskalierte Merkmale wird der Median als Lagemaß berichtet.

4 Zentrale Ergebnisse

Die nachfolgende Tabelle zeigt relative und absolute Häufigkeiten für alle Kategorien.⁴

Tabelle 2: Deskriptive Auswertungen

		absolute und relative Häufigkeiten			
Kategorien		0	1	2	
Aufgabenstamm	Prozessbezug	1.097 (54,85 %)	643 (32,15 %)	260 (13,00 %)	
	Güter- und Dienstleistungsströme	996 (49,80 %)	988 (49,40 %)	16 (0,80 %)	
	Geldströme	1.209 (60,45 %)	707 (35,35 %)	84 (4,20 %)	
	Soziale Prozesse	1.866 (93,30 %)	116 (5,80 %)	18 (0,90 %)	
	Dokumente	1.056 (52,80 %)	944 (47,20 %)		
Modellierungskreislauf	Orientieren	Tätigkeit erkennen	263 (13,15 %)	1.659 (82,95 %)	78 (3,90 %)
		Informationsrecherche	1.254 (62,70 %)	586 (29,30 %)	160 (8,00 %)
		Informationsbewertung	1.261 (63,05 %)	697 (34,85 %)	42 (2,10 %)
	Operieren	Übersetzen	462 (23,1 %)	1.538 (76,9 %)	
		Operieren	1.787 (89,35 %)	213 (10,65 %)	
		Interpretieren	1.248 (62,4 %)	754 (37,7 %)	
	Validieren/ Entscheiden	Validieren	1.902 (95,10 %)	98 (4,90 %)	
Normorientierung		1.983 (99,20 %)	17 (0,85 %)		
Entscheiden		1.992 (99,60 %)	8 (0,40 %)		
Vernetzung	KORE	1.981 (99,05 %)	19 (0,95 %)		
	FINRE	1.985 (99,25 %)	15 (0,75 %)		
	BW	1.959 (97,95 %)	41 (2,05 %)		

Die deskriptiven Auswertungen zeigen zunächst, dass in den Aufgaben die betriebliche Realität meist abstrakt dargestellt wird und die Aufgaben zumeist nur eingeschränkt prozessorientiert gestaltet sind. So weisen knapp 55 % der Aufgaben gar keinen Prozessbezug auf, zirka 32 % der Aufgaben sind eingeschränkt prozessbezogen – es wird also auf frühere oder in Zukunft stattfindende Geschäftsfälle referiert. Lediglich 13 % der Aufgaben können als umfassend prozessbezogen charakterisiert werden. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Beschreibung von Güter- und Dienstleistungsströmen, Geldströmen und sozialen Prozessen in den Aufgaben. Während Geldströme und Güterströme in zumindest 50 bzw. 35 % der Aufgaben zumindest abstrakt darge-

⁴ Bei ordinalskalierten Merkmalen zeigt eine Hervorhebung in fetter Schrift den Median.

stellt werden, ist das bei sozialen Prozessen in nur knapp 6 % der Aufgaben der Fall. Eine detaillierte Beschreibung von Güterströmen, Geldströmen oder sozialen Prozessen findet sich in nur wenigen Aufgaben (0,8 bis 4,2 %). Positiv anzumerken ist, dass in rund 47 % der Aufgaben Dokumente eingesetzt werden, wobei es sich dabei zumeist um Belege, Saldenlisten, sonstige Dokumente (z. B. Vertragsausschnitte, Memos, Notizen), Kontodarstellungen oder Bilder handelt.

Bezugnehmend auf den Modellierungskreislauf zeigen die deskriptiven Auswertungen, dass die Teilschritte „orientieren“ und „übersetzen“ am häufigsten zu absolvieren sind. Die Subkategorien des Teilschrittes „orientieren“ zeigen, dass in der Mehrzahl der Aufgaben (83 %) die Tätigkeit von den Lernenden selbst zu erkennen ist, wobei bereits eine Eingrenzung durch die Aufgabenstellung vorgenommen wurde (z. B. „Verbuchen Sie die Geschäftsfälle“; hier ist eine Eingrenzung erfolgt, da die Lernenden bereits erkennen können, dass ein Geschäftsfall zu verbuchen ist, die genaue Verbuchung ist aber selbst zu ermitteln). In nur knapp 4 % der Aufgaben ist die auszuführende Tätigkeit vollständig selbst zu ermitteln (z. B. „Nehmen Sie alle in Zusammenhang mit den Geschäftsfällen erforderlichen Schritte vor.“). In knapp 30 % der Aufgaben ist eine Informationsrecherche innerhalb der Aufgabe zu tätigen (z. B. Beträge aus Rechnungen oder Saldenlisten recherchieren), in weiteren 8 % der Aufgaben ist aus mehreren Quellen innerhalb der Aufgabe oder aus externen Quellen zu recherchieren (z. B. Gesetzestext, Internetrecherche). Eine Bewertung von Informationen ist in knapp 35 % der Aufgaben vorzunehmen, wobei dazu auch bereits die korrekte Auswahl eines Betrags z. B. aus einer Rechnung oder einer Saldenliste gezählt wurde. Eine komplexere Informationsbewertung ist in lediglich knapp 2 % der Aufgaben zu tätigen (z. B. Angabe unterschiedlicher Wechselkurse oder unterschiedlicher Preise).

In knapp 77 % der Aufgaben ist eine Übersetzung der realen Welt in die Buchhaltung vorzunehmen, wobei es sich dabei klassischerweise um die Aufstellung eines Buchungssatzes handelt. Operationen innerhalb des Systems Rechnungswesen (z. B. Konten eröffnen, Konten abschließen, Bilanz erstellen, GuV erstellen) ist in knapp 11 % aller Aufgaben erforderlich. Besonders interessant ist der Teilschritt des Interpretierens. Positiv zu erkennen ist, dass in knapp 38 % aller Aufgaben eine Interpretationsleistung zu erbringen ist (z. B. Wie wirkt sich der vorliegende Geschäftsfall auf den Gewinn des Unternehmens aus?). Analysiert man aber, mit Blick auf welche Formalziele diese Interpretationsleistungen zu erbringen sind, dann zeigt sich, dass diese fast ausschließlich die Gewinnauswirkung betreffen. 88 % aller Interpretationsleistungen betreffen die Gewinnauswirkungen, während nur knapp 7 % der Interpretationsleistungen die Auswirkungen auf die Bilanz oder Bilanzpositionen und weniger als 0,5 % die Auswirkungen auf die Liquidität des Unternehmens betreffen.

Die weiteren Teilschritte des Modellierungskreislaufs – Validieren und Entscheiden – werden in den Aufgaben kaum adressiert. So ist in lediglich 5 % der Aufgaben eine (bestehende oder selbst erarbeitete) Lösung zu überprüfen oder zu begründen und in 0,4 % der Aufgaben ist eine betriebswirtschaftliche Entscheidung zu treffen. Die Begründung einer Tätigkeit über eine gesetzliche Regelung ist ebenfalls kaum vorzunehmen (0,85 % der Aufgaben).

Vernetzungen zu anderen relevanten Inhaltsbereichen, beispielsweise zur Kostenrechnung (0,95 %), zur Finanzrechnung (0,75 %) oder zur Betriebswirtschaftslehre (2,05 %) finden ebenfalls kaum statt.

5 Diskussion der Ergebnisse und Implikationen

Zunächst ist anzumerken, dass sich die Ergebnisse gut in den bestehenden Forschungsstand zur Qualität von Aufgaben im Rechnungswesen einfügen (vgl. Bloemen 2011; Ernst 2012; Thoma/Schumacher 2018; Wuttke et al. 2022). Die Auswertungen der empirischen Befunde haben gezeigt, dass bei den Schulbuchaufgaben für den Unterrichtsgegenstand „Unternehmensrechnung“ wesentliches Verbesserungspotenzial besteht und eine Änderung der Aufgabenkultur erforderlich ist. Insgesamt fokussieren die Aufgaben zu stark das Einüben von Buchungsfertigkeiten und zu wenig den Aufbau eines umfassenden und vernetzten wirtschaftlichen Verständnisses. Die Aufgaben fordern zu wenig das Interpretieren und Validieren von Daten sowie das Treffen betriebswirtschaftlicher Entscheidungen. Während die Dokumentationsfunktion des Rechnungswesens intensiv thematisiert wird, werden den Funktionen der Steuerung, der Planung und der Kontrolle zu wenig Beachtung geschenkt. Daher sollten Aufgabenstellungen, die das routinemäßige Einüben von Buchungssätzen fokussieren, stark reduziert und stattdessen Aufgaben entwickelt und eingesetzt werden, die vermehrt Interpretations- und Validierungsleistungen erfordern und die Lernenden dazu animieren, auf Basis der gewonnenen Daten betriebswirtschaftliche Entscheidungen zu treffen. Auch mit Blick auf die fortschreitende Automatisierung und Digitalisierung im Rechnungswesen scheint das Einüben von Buchungssätzen zunehmend obsolet und aus der Zeit gefallen.

Darüber hinaus werden die realen betrieblichen Abläufe häufig nur bruchstückhaft dargestellt, was wiederum dazu führt, dass Lernende die reale Welt und die Systeme des Rechnungswesens nur unzureichend in Verbindung bringen können. Daher sollten vermehrt komplexere und realitätsnähere Fallstudien eingesetzt werden, die die einzelnen Geschäftsfälle als Teil einer Ereigniskette abbilden.

Neben den Implikationen, die sich für die Gestaltung von Aufgaben im Rechnungswesen ableiten lassen, geben die empirischen Befunde auch Hinweise für die Neugestaltung des Unterrichts im Gegenstand Unternehmensrechnung. Für die Weiterentwicklung des Lehrplans scheinen daher folgende Aspekte wesentlich:

- Zunächst bedarf es einer Klärung der Zielsetzungen des Rechnungswesenunterrichts. Hier bietet sich zunächst eine Orientierung an den im Lehrplan vorgegebenen Zielsetzungen der Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) und der Studierfähigkeit (*studiability*) und an den im fachdidaktischen Diskurs thematisierten Leitbildern des „praktischen“ und des „denkenden Buchhalters“ an. Im Lichte aller bisherigen Ausführungen wird darauf plädiert, die kontrastierende Dichotomisierung von Handlungssicherheit („praktischer Buchhalter“) und Verständnis („denkender Buchhalter“) zugunsten eines integrativen Leitbildes im Sinne eines

„denkenden Controllers“ aufzugeben und die Curricula stärker in diese Richtung zu entwickeln.

- Angezeigt ist des Weiteren eine stärkere Verschränkung und Vernetzung des Rechnungswesenunterrichts mit anderen wirtschaftsberuflichen Gegenständen, insbesondere mit dem betriebswirtschaftlichen Unterricht und in diesem Zusammenhang eine bessere Vernetzung zwischen betrieblichen Prozessen und den Systemen des Rechnungswesens.
- Stärker zu gewichten ist das interne Rechnungswesen, insbesondere die Kostenrechnung und die Finanzrechnung, bei Bedarf auch zulasten der doppelten Buchhaltung und der Bilanzierung. Darüber hinaus sind im Unterricht die Steuerungs-, Planungs- und Kontrollfunktionen des Rechnungswesens stärker zu betonen und eine bessere Vernetzung zwischen den Systemen des internen und des externen Rechnungswesens sicherzustellen.
- Notwendig scheint auch eine Reduzierung der Inhalte und Kompetenzen, die das routinemäßige Einüben von Buchungsfertigkeiten fokussieren, zugunsten der Förderung der Fähigkeiten zur Plausibilisierung, zur Interpretation, zur Validierung und zur Entscheidungsfindung sowie eine stärkere Berücksichtigung der gesetzlichen Grundlagen.

Literatur

- Berding, Florian/Beckmann, Anke/Kürten, Victoria (2019): Modellieren mit dem Rechnungswesen: Entwicklung eines raschkonformen Messverfahrens für erfolgswirksame Vorgänge und didaktische Implikationen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 115(4), 567–602.
- Bloemen, André (2011): Lernaufgaben in Schulbüchern der Wirtschaftslehre: Analyse, Konstruktion und Evaluation von Lernaufgaben für die Lernfelder industrieller Geschäftsprozesse. Rainer Hampp.
- BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2014): Lehrplan Handelsakademie: BGBl. II Nr. 209/2014. <https://www.hak.cc/unterricht/lehrplaene/handelsakademie-lehrplan-2014>
- Bouley, Franziska (2017): Kompetenzerwerb im Rechnungswesen-Unterricht. Eine Untersuchung in einer bilanzmethodischen und wirtschaftsinstrumentellen Lehr-Lern-Umgebung. Springer.
- Ernst, Folker (2012). Fachdidaktische Analyse von Lehrbüchern für den Rechnungswesenunterricht in Deutschland und den USA. Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Helm, Christoph (2016): Empirische Unterrichtsforschung im Fach Rechnungswesen – ein Überblick zum Publikationsstand. *bwp@ Spezial 11 Unterrichtsforschung im Fach Rechnungswesen*, 1–21. http://www.bwpat.de/spezial11/helm-editorial_bwpat_spezial11.pdf

- Jordanski, Gabriele (2020): Kaufmännische Steuerung und Kontrolle im 4.0 Arbeitsumfeld - Anforderungen an duale Ausbildungsberufe. In: Berding, Florian/Jahncke, Heike/Slopinski, Andreas (Hrsg.): *Moderner Rechnungswesenunterricht 2020: Status quo und Entwicklungen aus wissenschaftlicher und praktischer Perspektive*. Springer, S. 59–82.
- Klein, Johannes/Küst, Carsten (2020): Wie die Digitalisierung im Rechnungswesen die Aufgaben und Anforderungen an die Mitarbeiter/-innen verändert. In: Berding, Florian/Jahncke, Heike/Slopinski, Andreas (Hrsg.): *Moderner Rechnungswesenunterricht 2020: Status quo und Entwicklungen aus wissenschaftlicher und praktischer Perspektive*. Springer, S. 83–98.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Neuweg, Georg Hans (2020): Das Linzer Ebenen-Modell als Instrument zur Ausbildung des denkenden Buchhalters. In: Greimel-Fuhrmann, Bettina/Fortmüller, Richard (Hrsg.): *Wirtschaftsdidaktik - den Bildungshorizont durch Berufs- und Allgemeinbildung erweitern: Festschrift für Josef Aff. Facultas*, S. 135–144.
- Pargmann, Julia/Berding, Florian/Riebenbauer, Elisabeth/Flick-Holtsch, Doreen (2022): Implikationen der Digitalisierung für die Didaktik des Rechnungswesens - konzeptionelle Überlegungen und Vorstellung eines Learning Cockpits. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* (43), 1–30. https://www.bwpat.de/ausgabe43/pargmann_etal_bwpat43.pdf
- Preiß, Peter (2000): Der Rechnungswesenunterricht als Beitrag zum Verständnis ökonomischer Zusammenhänge und wirtschaftlicher Entscheidungen. In: Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V. (Hrsg.): *Funktionswandel des Rechnungswesens. Von der Dokumentation zur Steuerung*. Heckner, S. 7–29.
- Preiß, Peter (2005): Entwurf eines Kompetenzmodells für den Inhaltsbereich Rechnungswesen/Controlling. In: Gonon, Philipp/Klauser, Fritz/Nickolaus, Reinhold/Huisinga, Richard (Hrsg.): *Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung*. Springer, S. 67–85.
- Preiß, Peter (2015): Kaufmännische Steuerung und Kontrolle als Kernqualifikation kaufmännischer Ausbildung - von der Dokumentation zur Steuerung der Geschäftsvorfälle als Arbeitsprozesse im Rahmen von Geschäftsprozessen. In: Brötz, Rainer/Kaiser, Franz (Hrsg.): *Kaufmännische Berufe: Charakteristik, Vielfalt und Perspektiven*. W. Bertelsmann Verlag, S. 189–205.
- Preiß, Peter/Tramm, Tade (1996): Die Göttinger Unterrichtskonzeption des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens. In: Preiß, Peter/Tramm, Tade (Hrsg.): *Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. Didaktische Innovationen für die kaufmännische Ausbildung*. Gabler, S. 222–323.

- Reinisch, Holger (1996): „Leitbilder“, Argumentationsmuster und curriculare Konstruktionen in der Didaktik des Rechnungswesenunterrichts. Eine historisch-systematische Analyse. In: Preiß, Peter/Tramm, Tade (Hrsg.): Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken: Didaktische Innovationen für die kaufmännische Ausbildung. Gabler, S. 45–84.
- Schierenbeck, Henner/Wöhle, Claudia B. (2016): Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre (19. aktualisierte Auflage). De Gruyter.
- Stütz, Simone (2024): Charakteristika von Aufgaben in der Domäne Rechnungswesen. Eine fachdidaktische Analyse. Springer.
- Thoma, Michael/Schumacher, Valerie (2018): Lernaufgaben in Schulbüchern – Empirische Befunde zum kognitiven Aktivierungspotenzial im Fach Rechnungswesen. *bwp@ Österreich Spezial AT-1*, 1–18. http://www.bwpat.de/wipaed-at1/thoma_schumacher_wipaed-at_2018.pdf
- Thonhauser, Josef (2020): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. In: Greiner, Ulrike/Hofmann, Franz/Schreiner, Claudia/Wiesner, Christian (Hrsg.): Bildungsstandards: Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem. Waxmann, S. 464–481.
- Türling, Janosch M. (2014): Die professionelle Fehlerkompetenz von (angehenden) Lehrkräften: Eine empirische Untersuchung im Rechnungswesenunterricht. Springer.
- Wuttke, Eveline/Seeber, Susan/Geiser, Carolin/Turhan, Lütfiye (2022): Zur Problemhaltigkeit von Aufgaben in kaufmännischen Abschluss- und Zwischenprüfungen – Ergebnisse aus Aufgabenanalysen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 118(1), 25, S. 25–52. <https://doi.org/10.25162/zbw-2022-0002>

Teil II: Berufsorientierung und Jugendliche im Übergang

Quo vadis? Übergangserfahrungen als Kompass beruflicher Orientierung in Zeiten des Wandels

EVA-MARIA FRANKE, CARLOTTA GIOGRIS, ASTRID LAIMINGER, PAUL RESINGER
& KLAUDIA ZANGERL

Abstract

Das von der Euregio Tirol-Südtirol-Trentino geförderte Projekt „Die Welt der Jugend zwischen Übergängen“ untersucht in allen drei Landesteilen die Herausforderungen und Chancen von schulischen und beruflichen Transitionen für Jugendliche und junge Erwachsene. Ziel der Gesamtstudie ist es, individuell passende Unterstützungsangebote zu generieren, in denen persönliche Wirksamkeitserfahrungen hinsichtlich beruflicher Zukunftsgestaltung mittels reflektierten Handelns im sozialen Kontext ermöglicht werden. Der Fokus im vorliegenden Beitrag liegt auf den qualitativen Forschungsergebnissen, die unter anderem die Notwendigkeit eigenverantwortlicher Entscheidungen, die Bedeutung von Unterstützung und Offenheit für Neues, die Rolle von Selbsterkundung und sozialen Netzwerken sowie das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die kontinuierliche Reflexion beruflicher Interessen betonen.

Schlagworte: Bildungsübergänge, Jugendliche und junge Erwachsene, Career Construction Theorie, Berufliche Anpassungsfähigkeit, Mixed Methods

The project “The World of Youth Between Transitions”, funded by the Euregio Tyrol–South Tyrol–Trentino, investigates the challenges and opportunities of educational and vocational transitions for adolescents and young adults across the three regions. The overall aim of the study is to develop individually tailored support measures that foster self-efficacy experiences regarding their professional futures through reflective action within their social contexts. This article focuses on the qualitative research findings. The results highlight the necessity of autonomous decision-making, the importance of support structures, an open-minded attitude, the role of self-exploration and social networks, as well as confidence in one’s own abilities and the ongoing reflection on individual professional interests.

Keywords: Educational transitions, Adolescents and young adults, Career Construction Theorie, Career Adaptability, Mixed Methods

1 Einleitung

In einer oft unübersichtlich wirkenden Welt, die zwischen Globalisierung und Individualisierung zu pendeln scheint, traditionelle Gegebenheiten und Sicherheiten auf- bzw. wegbrechen und junge Menschen mit veränderten Ausbildungs-, Qualifizierungs- und Beschäftigungsformen konfrontiert sind, suchen diese in der von unterschiedlichen Transformationsprozessen geprägten Zeit (berufliche) Orientierung (Behrens/Ganß/Schmidt-Koddenberg 2017, S. 21).

Nach Savickas (2007), der die Career Construction Theorie (CCT) als theoretischen Rahmen innerhalb des Life-Design-Paradigmas konzipierte, ist es von großer Bedeutung, dass die Person als Architekt und Konstrukteur der eigenen Bildungs- und Berufslaufbahn agiert. Dies wird über reflektiertes Handeln im sozialen Kontext sowie die sinnvolle Einbettung in die soziale Umgebung vollzogen (Schreiber 2022, 41 f) und schützt und unterstützt Menschen vor allem bei der Erfahrung von Diskontinuität: „By holding onto the self in the form of a life story that provides meaning and continuity, they are able to move on in a way that advances narrative lines and actualises overarching goals“ (Savickas 2007, S. 2).

Die berufliche Anpassungsfähigkeit bedingt ein Konglomerat verschiedenster Einstellungen, Verhaltensweisen und Kompetenzen. Der Mensch, gefordert, sich in seinem (beruflichen) Selbstkonzept an berufliche Rollen anzupassen, bringt hierbei Selbstregulierungsressourcen ins Spiel (Savickas 2019, S. 25).

Ziel des Beitrags ist daher, im Hinblick auf den personalen Bildungs- und Berufsgang aufzuzeigen, wie psychosoziale Faktoren Bildungs- und Berufsübergänge von jungen Menschen beeinflussen. Nicht zu vernachlässigen sind hierbei die gesellschaftlichen, ökonomischen und bildungspolitischen Faktoren, die in Wechselwirkung zu den psychosozialen Faktoren stehen. Angestrebt wird, Unterstützungsangebote zu generieren, in denen eine ressourcenorientierte Stärkung der jungen Menschen auf ihrem persönlichen Bildungs- und Berufsweg forciert wird. Transitionen, die zu einer Biografie eines Menschen gehören, gehen mit bedeutsamen Veränderungen für die betroffene Person einher und fordern Ressourcen zur Neuorientierung und -verortung ein (Berry 2013, S. 13 f.). Es handelt sich hierbei um wichtige Schlüsselsituationen der individuellen Entwicklung und der persönlichen Bildungslaufbahn (Savickas 2013, S. 156), die mit einer Passung institutioneller und gesellschaftlicher Anforderungen einerseits sowie individuellen Entwicklungspotenzialen andererseits einhergehen (Eckert 2007, S. 7), lern- und wandlungsintensive Zeiten nach sich ziehen (Welzer 1993, S. 37) und mit Unsicherheit, Zweifel und Ängsten verbunden sein können: „Transitionen sind Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuität auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Griebel/Niesel 2015, S. 37 f.).

Hierbei bedarf es einer biografischen Kompetenz, um dynamisch als Baumeisterin bzw. Baumeister des persönlichen Lebensgehäuses zu wirken und auf Weichenstellungen und die damit verbundenen Chancen, Möglichkeiten, aber auch Herausfor-

derungen und Unsicherheiten einzugehen (Klingenberg 2017, S. 9–18) und diese mithilfe eines flexiblen Identitätsmanagements produktiv nutzen zu können (Behrens/Ganß/Schmidt-Koddenberg 2017, S. 31).

Die berufliche Laufbahnentwicklung wird nach Savickas (2013, S. 163 ff.) als eine Abfolge von Geschichten über Übergangsprozesse und vergangene Herausforderungen gesehen, die eine Person über sich berichtet: „the actor tells what happened in a job resume, the agent explains why it happened in an occupational plot, and the author interprets what it means with a career theme“ (Savickas 2013, S. 164).

Der Aufbau von Berufsidentität erfolgt durch Entscheidungen des Menschen, die Ausdruck seines Selbst-Konzeptes sind, aber auch durch die Erfahrungen, die in seinen unterschiedlichen Umfeldern gebildet werden. Das Selbst, das sich laufend reorganisiert, wird mittels neuer Erfahrungen und durch Beobachtung vom Verhalten anderer verändert (Savickas et al. 2009, S. 242 ff.).

Der Mensch ist in dem Prozess der beruflichen Anpassungsfähigkeit vor vier Dimensionen beruflicher Entwicklung gestellt, welche die persönlichen Selbststeuerungskräfte unterstützen. Es handelt sich hierbei um Career Concern, den optimistischen Blick in die Zukunft, Career Control, die Selbstregulierung durch berufliche Entscheidungsfindung, Career Curiosity, das produktive Einlassen auf die Berufsfindung, und Career Confidence, womit der Erwerb von Problemlösefähigkeiten und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gemeint ist (Savickas/Portfeli 2012, S. 663). Vor diesem Hintergrund erforscht das von der Euregio Tirol-Südtirol-Trentino geförderte Projekt „Die Welt der Jugend zwischen Übergängen“, das sich im Zeitrahmen von 2023 bis 2025 bewegt, in allen drei Landesteilen die Herausforderungen und Chancen der Transitionsphasen für Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 14 bis 29 Jahren.

Der Begriff „Übergänge“ bezieht sich in der vorliegenden Studie auf die Transition von einer Bildungs- oder Berufsphase in eine andere, z. B. den Wechsel von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II, den Übergang von einem tertiären Abschluss in den Arbeitsmarkt oder den Wechsel zwischen verschiedenen Berufen. Im Beitrag werden nach einem Überblick über die Projektstruktur und das Forschungsdesign die Ergebnisse der qualitativen Forschung zu den vier Dimensionen beruflicher Anpassungsfähigkeit, Concern, Control, Curiosity und Confidence, dargestellt. Abschließend folgen eine Diskussion und ein Fazit.

2 Projektstruktur

Die Projektleitung liegt bei der Universität Trento, für das Land Tirol arbeiten die Pädagogische Hochschule Tirol und die Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein gemeinsam an diesem Projekt, das dem Schema „Forschung-Intervention-Transfer“ folgt (siehe Abbildung 1).



Abbildung 1: Projektstruktur (eigene Darstellung)

Das Forschungsdesign basiert auf einem Mixed Method-Ansatz. Die qualitative Erhebung umfasste zum einen die mündliche Befragung von Jugendlichen, auf die sich der Fokus dieses Beitrags richtet, und zum anderen die Beschreibung und Analyse des Ist-Stands der Berufsorientierung und Bildungsberatung in allen drei Regionen. Von Leitungspersonen relevanter Fachabteilungen und Behörden wurden Good-Practice-Angebote identifiziert und in einer Fokusgruppe mit Expertinnen und Experten aus der Praxis und Wissenschaft diskutiert. Die quantitative Befragung Jugendlicher erfolgte als Online-Erhebung ($n = 5.448$, bereinigte Stichprobe) in allen drei Landesteilen in deutscher und italienischer Sprache. Sie basierte auf dem Modell der beruflichen Anpassung nach Savickas und nutzte etablierte Skalen zur Erfassung von vier zentralen Dimensionen: Adaptionsbereitschaft (z. B. Karriereorientierung), Adaptionsressourcen (4Cs), Adaptationsverhalten (z. B. orientieren, erkunden, planen) und Ergebnisse (z. B. Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten für beruflichen Erfolg). Zudem wurde erhoben, wie unterstützend die Jugendlichen Angebote der Berufsorientierung und Bildungsberatung durch einzelne Personen, Gruppen oder Institutionen für die Wahl des Berufs-/Bildungswegs erlebten.

Aufbauend auf den Forschungsergebnissen läuft seit dem Frühjahr 2025 die Interventionsphase an Schulen, deren zentrales Element der Einsatz der digitalen Plattform Elevate ist. Die Nutzenden durchlaufen auf ihrem Orientierungsweg reale Fallgeschichten, die auf den Erfahrungen der interviewten Jugendlichen basieren. Die vielfältigen Lebensgeschichten sollen Schülerinnen und Schüler zur Reflexion ihres eigenen Bildungs- und Berufswegs anregen und durch den Vergleich mit anderen Biografien eine dynamische, narrative Sicht auf ihre Zukunft entwickeln. Ergänzend bietet die Plattform passende Informationen zu (Aus-)Bildungs- und Berufsmöglichkeiten. Die begleitende Evaluierung erfasst im Rahmen eines Prä-Post-Designs mittels Online-Fragebogen Veränderungen in der beruflichen Anpassungsfähigkeit (z. B.

Adaptionsressourcen) sowie die Benutzererfahrung mit der digitalen Plattform. Fokusgruppeninterviews liefern zusätzliche Einblicke zur Vertiefung der Ergebnisse.

In der Transferphase münden die wissenschaftlichen Ergebnisse in bildungspolitische Empfehlungen zur Stärkung der Berufsorientierung und Beratung in der Euregio.

3 Ergebnisse der qualitativen Erhebung in Tirol

Nach einer kurzen Darstellung des Forschungsdesigns wird auf die Ergebnisse der qualitativen Erhebung in Tirol eingegangen.

3.1 Forschungsdesign

Die zentrale Fragestellung des Projekts lautet, wie psychosoziale Faktoren die Übergänge von Jugendlichen beeinflussen. Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurden qualitative Interviews durchgeführt, die es ermöglichen, tiefere Einblicke in die persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden während ihrer Übergänge zu gewinnen.

Die Datenerhebung erfolgte im Zeitraum von Februar bis Juni 2024 durch halbstrukturierte Interviews mit 30 Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sich zu diesem Zeitpunkt in einer Übergangsphase befanden. Die Interviews wurden mithilfe eines Leitfadens geführt, der an das Career Construction Interview (CCI) von Hartung (2015) angelehnt ist. Dieser Ansatz ermöglicht es den Teilnehmenden, ihre Übergangserfahrungen ganzheitlich zu schildern. Der Leitfaden konzentrierte sich auf vier Hauptthemen: die Übergänge, welche die Teilnehmenden durchlaufen haben, wie diese Übergänge bewältigt wurden, wichtige Wendepunkte in ihrer Bildungs- und Berufslaufbahn sowie die Unterstützungssysteme, die sie während der Übergänge erfahren haben. Darüber hinaus wurden Interessen, Selbstbild und die Rolle von Vorbildern thematisiert und die Befragten wurden gebeten, ihre schulische oder berufliche Zukunft zu skizzieren und die damit verbundenen Übergänge zu antizipieren.

Die Stichprobe wurde in Tirol kriterienbasiert rekrutiert, wobei Bildungsinstitutionen und soziale Einrichtungen als Hauptzugangspunkte dienten. Dies ermöglichte eine möglichst heterogene Stichprobe, die verschiedene typische und atypische Bildungs- und Übergangskontexte widerspiegelt (siehe Tab. 1). Die Gruppe der Befragten wurde in vier Alterskategorien unterteilt: 14–15 Jahre, 16–19 Jahre, 20–23 Jahre und 24–29 Jahre. Diese Heterogenität ermöglichte eine differenzierte Analyse der Übergänge in verschiedenen Lebensphasen.

Nach der Durchführung der Interviews erfolgte die Auswertung der Daten durch eine fokussierte inhaltlich strukturierende Interviewanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024). Zunächst wurden die Transkripte auf zentrale Themen und Begriffe hin untersucht. Die Analyse folgte einem deduktiven Ansatz, wobei der Interviewleitfaden als Grundlage für die Entwicklung eines Kodesystems diente. Dabei wurden 11 Hauptkategorien und 18 Subkategorien abgeleitet, die verschiedene Aspekte der Übergangs-

erfahrungen abbilden. Die Codierung und Analyse der Daten wurde mithilfe der Software MAXQDA durchgeführt, die es ermöglichte, die Interviews systematisch zu strukturieren und Muster in den Erzählungen der Teilnehmenden zu identifizieren.

Tabelle 1: Stichprobenplan für Tirol

Alter	typisch	a-typisch	Anzahl Fälle
14–15	Sekundarstufe 1 Polytechnische Schule Sonderschule Lehrlinge (über Berufsschule)	Schulabbrechende Lehrabbrechende	8
16–19	Lehrlinge (Quereinstieg, Lehrabschlussprüfung) Sekundarstufe 2 Abendschule	Schul-/Lehrabbrechende Jugendliche in Arbeitsmarktinitiativen NEETs über Jugendcoaching	10
20–23	Jobwechsel Studienberechtigungsprüfung über 2. Bildungsweg Hochschulabsolvierende (BA)	Abbruch 2. Bildungsweg Studienabbrechende Arbeitslose Jugendliche	6
24–29	Jobwechsel Wiedereinstieg nach Elternzeit Person nach Bildungskarenz Hochschulabsolvierende (MA, PHD)	Arbeitslose Personen	6

Ein wichtiger Teil des Forschungsprozesses war die Sicherstellung der ethischen Standards. Die Anonymität und der Datenschutz der Teilnehmenden wurden durch die Unterzeichnung von Datenschutzvereinbarungen garantiert. Alle Teilnehmenden wurden über die Ziele der Studie und ihre Rechte im Rahmen der Teilnahme informiert und die freiwillige Teilnahme sowie der jederzeit mögliche Widerruf wurden betont. Zudem wurde die Rolle der Forschenden kritisch reflektiert, um Verzerrungen während des Interviewprozesses zu vermeiden und die Objektivität der Analyse zu wahren.

3.2 Auswertung der qualitativen Studie – Dimensionen der beruflichen Anpassungsfähigkeit in Tirol

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviews anhand der vier Dimensionen beruflicher Anpassungsfähigkeit nach Savickas und Porfeli (2012) dargestellt:

Career Concern

In der ersten Dimension beruflicher Anpassungsfähigkeit, Concern, thematisieren die Befragten ihr Übergangserleben, das vom Großteil der Interviewten als sehr wichtig betrachtet, aber gleichzeitig sehr unterschiedlich wahrgenommen wird. Der junge

Mensch ist gefordert, eigenverantwortlich Entscheidungen zum personalen Bildungs- bzw. Berufsgang zu treffen. Die damit einhergehenden Fragestellungen (beispielsweise in Bezug auf finanzielle Bewältigung, Lernanforderungen, Aufgaben von Sicherheiten, Finden neuer Freundschaften) können zwiespältige Gefühle hervorrufen. Einerseits wird diese Phase als aufregend und als Reifeprozess beschrieben, andererseits wird das Aufgeben der vertrauten Situation auch als angsteinflößend erlebt. Sich auf das Neue einzulassen, durchzuhalten, sich selbst hierbei nicht zu sehr unter Druck zu setzen, sich aussprechen zu können, werden als wichtige Strategien zur Bewältigung dieser Phase beschrieben. Herausfordernd wiederum wirkt, wenn die persönliche Anpassungsfähigkeit aufgrund der eigenen Persönlichkeit, der Erziehung oder der Frustrationstoleranz hinterfragt wird. Auch arbeitslose Phasen, Lücken im Lebenslauf, nicht entsprechende Abschlüsse und zu viele Fragestellungen anderer können sehr belastend wirken. Das Finden einer passenden Arbeit, der Einstieg ins Berufsleben, die dortige Verwirklichung, die Sammlung entsprechender Erfahrungen, ein angenehmes Arbeitsklima, eine gute Balance zwischen Arbeitszeit sowie Bezahlung und Intensität der Tätigkeit werden als wichtige Zukunftsvorstellungen genannt. Fort- und Weiterbildungen eröffnen Möglichkeiten zu neuen (Berufs)Welten, da gerade in der heutigen Zeit immer mehr Sicherheiten aufbrechen. Es wird als bedeutsam beschrieben, mit sich im Einklang zu sein und das Gefühl zu haben, seinen Träumen nachgegangen zu sein.

Career Control

In der zweiten Dimension beruflicher Anpassungsfähigkeit, Control, beschreiben die interviewten Personen ausschlaggebende Ereignisse im Übergangserleben, die für Nachdenkprozesse und weitere Schrittsetzungen verantwortlich waren. Das Ende einer Ausbildung, aber auch fehlende Abschlüsse oder ein Schul- oder ein Studienabbruch führen zu der Fragestellung: Wie geht es in meinem Leben weiter?

Der Wechsel von einem zum nächsten Schultyp wird, je nach Unterstützung des Elternhauses (Interesse bis hin zu Gleichgültigkeit), sehr unterschiedlich wahrgenommen. Auch besonders herausfordernde Ereignisse und traumatische Erfahrungen (zum Beispiel der Tod eines Elternteils) können einen Menschen aus der Bahn werfen. Die Zeit des Lockdowns oder der Umzug in ein anderes Bundesland werden als erschwerende Momente in Lebensphasen beschrieben. Auch herausfordernde Erfahrungsmomente im Kollegium oder der Wunsch nach Weiterentwicklung können den Ruf nach Veränderung wecken. Um Ziele und Träume zu verwirklichen, sind Fleiß und Energie wichtige Wegbegleiter. Es bedarf laut der Interviewten selbstregulierender Ressourcen, wie beispielsweise Vertrauen, eine gewisse Gelassenheit und Offenheit, sich auf das Abenteuer Leben einzulassen, sich Dinge zuzutrauen und Neues auszuprobieren, sich in einer pulsierenden Welt zu entschleunigen und Stress herauszunehmen.

Career Curiosity

Die Interviews verdeutlichen, dass Career Curiosity, also die berufliche Neugier, durch eine Kombination aus Selbsterkundung, sozialem Austausch und praktischer Erfahrung gefördert wird. Dabei spielen Vorbilder aus dem sozialen Umfeld, wie Eltern, Geschwister, Bekannte, eine entscheidende Rolle bei der beruflichen Orientierung und Identitätsbildung. Diese Vorbilder beeinflussen auch die Entwicklung beruflicher Ziele. Die Bildungs- und Berufsorientierungsangebote, wie Praktika, Schnupperwochen und Austauschprogramme, ermöglichen es den Befragten, ihre Interessen zu erkunden und eine realistische Wahrnehmung ihrer Interessen sowie des Arbeitsmarktes zu entwickeln. Die Offenheit für neue Erfahrungen zeigt sich in der Bereitschaft, verschiedene berufliche Identitäten auszuprobieren und sich flexibel an neue Herausforderungen anzupassen. Dabei spielen sowohl formale Angebote, wie Beratungsdienste, als auch informelle Einflüsse, beispielsweise durch Freunde und soziale Netzwerke, eine wichtige Rolle.

Ein weiteres zentrales Ergebnis der Interviews verdeutlicht, dass die Fundierung beruflicher Entscheidungen häufig durch den Einfluss von Vorbildern, aber auch der Selbstwahrnehmung erfolgt. Während einige Befragte bewusst Vorbilder benennen, zeigen andere eine eher individuelle Orientierung. Diese Ambivalenz verdeutlicht, dass Karriereentscheidungen oft in einem Spannungsfeld zwischen externer Prägung und individueller Selbstbestimmung getroffen werden. Es wird ersichtlich, dass sowohl die Erfahrungen und Erwartungen von nahestehenden Personen als auch die persönliche Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten und Interessen eine wesentliche Rolle spielen.

Career Confidence

In der vierten Dimension beruflicher Anpassungsfähigkeit, Confidence, reflektieren die Befragten ihre Selbstwahrnehmung in Bezug auf ihre Interaktionen mit anderen sowie ihre Fähigkeiten, Probleme und Herausforderungen zu bewältigen, die im Kontext von Übergangsprozessen auftreten. Sie charakterisieren sich überwiegend als offen und kommunikativ und besitzen ein grundlegendes Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten. Frühzeitig entwickelte Interessen, die sich im Laufe der Zeit stabilisieren, sowie das Erkennen und die Reflexion der eigenen Stärken vermitteln Sicherheit im eigenen Handeln und tragen maßgeblich zur Förderung beruflicher Interessen bei. Die Familie stellt neben dem Freundeskreis das bedeutendste Unterstützungssystem dar. Sie wird sowohl in Bezug auf die Freizeitgestaltung als auch hinsichtlich ihres Einflusses auf Entscheidungen, die den Übergang betreffen, häufig als wesentlicher Faktor genannt. Private Gespräche werden als bevorzugte Form der Berufsberatung gegenüber institutionellen Angeboten wie Jugendcoaching, AMS oder der Beratung durch Lehrpersonen wahrgenommen. Sie bieten wertvolle Informationen, beispielsweise durch Personen, die bereits Erfahrung in einem bestimmten Tätigkeitsfeld haben oder eine ähnliche Situation durchlebten. Insgesamt stellt der Austausch mit anderen ein bedeutendes Instrument zur Reflexion beruflicher Entscheidungen dar. Er ermöglicht es, die eigenen Entscheidungen zu legitimieren und vermittelt ein Gefühl

der Sicherheit. Im Verlauf der Zeit können sich Interessen verändern, wodurch es erforderlich wird, Entscheidungen neu zu evaluieren. In einigen Fällen stellen Abbrüche eine vorteilhaftere Entscheidung dar, die mit einem Gefühl der Erleichterung und der Aussicht auf neue Möglichkeiten verbunden ist. Manchmal kann es auch sinnvoll sein, die Entwicklungen abzuwarten und Entscheidungen erst zu einem späteren Zeitpunkt zu treffen.

4 Diskussion

Der Blick in die Zukunft wird durch Vergangenes und Gegenwärtiges beeinflusst. Übergänge verlaufen dann erfolgreich, „wenn sich dabei das Gefühl von subjektivem Sinn einstellt“ (Combe/Gebhard 2007, S. 97) und die Person „die eigene Verbindung und den eigenen Beitrag zum Ganzen erkennt“ (Scharmer/Käufer 2014, S. 104).

In der Analyse zu den Dimensionen beruflicher Anpassungsfähigkeit zeigt sich das in den Interviews betonte Spannungsfeld zwischen den Eigenbedürfnissen, dem persönlichen Wohlergehen, dem Verwirklichen von Visionen und Träumen und dem finanziellen Faktor, den Anforderungen sowie Handlungsspektren der (Berufs)Welt deutlich. Unterschiedliche Gefühle, die mit dem Übergangsprozess einhergehen können, werden von den Befragten als Anlass gesehen, über das eigene Leben nachzudenken und sich mit der Frage auseinanderzusetzen: Wohin führt mein Weg?

Den richtigen Lebensplan für sich zu haben und hierbei Sinn zu erleben, gilt als wichtiger Motor bei der konkreten Verwirklichung von Zielen. Von Bedeutung sind der Aufbau eines Vertrauens in die eigenen Ressourcen, das Verlassen einer defizit-orientierten Haltung, die Stärkung von Selbstwirksamkeit und die subjektive Gewissheit, neue und herausfordernde Anforderungen und Aufgaben mittels persönlicher Kompetenz bewältigen zu können (Schwarzer/Warner 2014, S. 662). Manche Befragte weisen ein hohes Maß an Fleiß und Zielstrebigkeit auf, was es ihnen ermöglicht, sich Herausforderungen zuzutrauen und aktiv an der eigenen Zukunft zu arbeiten. Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen Lernerfolg, Sozialverhalten, Gesundheitszustand und Lebenszufriedenheit positiv (Rosa 2020, S. 271). Die Befragten charakterisieren sich überwiegend als offen und kommunikativ und besitzen ein grundlegendes Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten, was ihnen hilft, Probleme und Herausforderungen im Übergangsprozess zu bewältigen.

Jeder Übergang führt zu einer persönlichen Weiterentwicklung, die wiederum neue Handlungsspielräume eröffnet und den Weg zu mehr Verantwortung und Selbstständigkeit ebnet. Eine eigenständige und proaktive Entwicklung eines Menschen in Richtung Autonomie und Selbstständigkeit kann durch das Einlassen und Bewältigen von neuen, manchmal als herausfordernd erlebten Erfahrungsmomenten befördert und eine ressourcenorientierte Sichtweise auf den personalen Bildungsgang generiert werden. Wesentlich ist die Aktivierung von Selbststeuerungskräften, um junge Menschen im Auf- und Ausbau beruflicher Identität zu unterstützen (Meyer/Walter-Laager 2012, S. 178).

5 Zusammenfassung und Ausblick

Gerade in der heutigen Zeit, die von vielfältigen Transformationsprozessen geprägt ist, hat der Bedarf an Berufs- und Bildungsorientierung zugenommen. Ziel des gemeinsamen Euregio-Projektes von Tirol-Südtirol-Trentino ist es, psychosoziale Faktoren von Übergangserfahrungen junger Menschen zu erforschen, um sie in deren Übergangsprozessen bestmöglich zu beraten, zu begleiten und zu unterstützen.

Die Analyse der 30 in Tirol geführten Interviews verdeutlicht, wie bedeutsam Übergänge und deren Bewältigung für die befragten Jugendlichen erlebt werden. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass psychosoziale Ressourcen wie Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit, Offenheit für neue Erfahrungen und soziale Unterstützung entscheidend für die berufliche Anpassungsfähigkeit sind.

Die Fallgeschichten spiegeln typische und atypische Bildungs- und Übergangskontexte von Jugendlichen wider. Als mögliche Limitation ist zu berücksichtigen, dass sich an einigen Schulen vor allem Jugendliche mit klaren beruflichen Vorstellungen und Perspektiven für die Interviews meldeten. Dadurch könnten Jugendliche, die sich in unsicheren Übergangssituationen befinden oder keine klaren Zukunftsvorstellungen haben, unterrepräsentiert sein.

Mit der Integration der Fallgeschichten in die digitale Plattform ELEVATE wird es ermöglicht, diese realen Erfahrungen für andere Jugendliche nutzbar zu machen. Die begleitende Evaluierung wird Aufschluss geben, wie sich die Nutzung der Plattform auf die berufliche Anpassungsfähigkeit (z. B. Adaptionssressourcen) auswirkt. Mit dem Rollout der digitalen Plattform soll den Jugendlichen ein Selbsterkundungswerkzeug zur Verfügung gestellt werden, das sie dabei unterstützt, ihren Karriereweg eigenverantwortlich, orientiert an ihren individuellen Interessen und Neigungen sowie mit Vertrauen in die eigene Person zu gestalten.

Die dargestellten Ergebnisse basieren auf der qualitativen Studie in Tirol. Eine Metaanalyse der qualitativen Studien in allen drei Regionen ist geplant. Auch die Datenauswertung der Online-Befragung Jugendlicher steht noch aus. Eine zukünftige Untersuchung könnte sich darauf konzentrieren, die Komplexität und Interdependenz psychosozialer Faktoren in Übergangserfahrungen junger Menschen tiefergehend zu untersuchen. Besonders relevant erscheint hierbei die Rolle sozialer Netzwerke, die sowohl unterstützend als auch hemmend wirken können. Ebenso sollten strukturelle Barrieren und deren subjektive Wahrnehmungen stärker in den Blick genommen werden.

Literatur

- Behrens, Melanie/Ganß, Petra/Schmidt-Koddenberg, Angelika (2017): Berufsorientierung in einer postmodernen, diversitätsgeprägten Gesellschaft. Ein Beitrag zu einer differenzierten Sicht auf Berufsorientierungsprozesse und berufswahlunterstützende Maßnahmen. In: Brüggemann, Tim/Diesel-Lange, Katja/Weyer, Christian (Hrsg.): Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im Diskurs (S. 21–38). Münster: Waxmann.
- Berry, Gabriele (2013): Den Übergang in die Schule erfolgreich meistern. Berlin: Cornelsen.
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2007): Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule. Studien zur Bildungsgangforschung, Band 20. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Eckert, Thomas (Hrsg.) (2007): Übergänge im Bildungswesen. Münster: Waxmann.
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2015): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Hartung, Paul J. (2015): The Career Construction Interview. In: McMahon, Mary/Watson, Mark (Hrsg.): Career Assessment: Qualitative Approaches (S. 115–121). Rotterdam: SensePublishers.
- Klingenberger, Hubert (2017): Biografiearbeit in Beratung und Coaching. Anlässe. Übungen. Impulse. München: Don Bosco.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2024): Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt. (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer, Hilbert/Walter-Laager, Catherine (2012): Leitfaden für Lehrende in der Elementarpädagogik. Berlin: Cornelsen.
- Rosa, Hartmut (2020): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung (4. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Savickas, Mark L. (2007): Prologue: Reshaping the story of career counselling. In: Maree, Kobus (Hrsg.): Shaping the story. A guide to facilitating narrative counselling. Pretoria: Van Schaik, S. 1–3.
- Savickas, Mark L. (2013): The theory and practice of career construction. In: Brown, Steven D./Lent, Robert W. (Hrsg.): Career development and counseling: Putting theory and research to work (2. Aufl.). New Jersey: Wiley & Sons, S. 147–183.
- Savickas, Mark L. (2019): Career Construction Theory. Life Portraits of Attachment, Adaptability, and Identity. 48HrBooks.
- Savickas, Mark L./Nota, Laura/Rossier, Jerome/Dauwalder, Jean-Pierre/Duarte, Maria Eduarda/Guichard, Jean/Soresi, Salvatore/Van Esbroeck Raoul/van Vianen, Annelies E. M. (2009): Life designing: A paradigm for career construction in the 21 century. Script: dvb Journal of Vocational Behavior, Vol. 75 (2009), (S. 239–250). <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Savickas, Mark L./Portfeli Erik J. (2012): Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. In: Journal of Vocational Behavior, 75, S. 661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>

- Scharmer, Claus Otto/Käufer, Kathrin (2014): Von der Zukunft her führen. Theorie U in der Praxis. Heidelberg: Carl-Auer.
- Schreiber, Marc (2022): Narration gemäß der Career Construction Theorie. In: Schreiber, Marc (Hrsg.): Narrative Ansätze in Beratung und Coaching. Wiesbaden: Springer, (S. 41–66).
- Schwarzer, Ralf/Warner, Lisa M. (2014): Selbstwirksamkeit. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2. Aufl.). Münster: Waxmann, S. 662–678.
- Welzer, Harald (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: Edition Diskord.

Lebenswelten Tiroler Jugendlicher in besonderen Lebenslagen

MIRJAM HOFFMANN & PAUL RESINGER

Abstract

Die qualitative Studie zu den Lebenswelten von Jugendlichen in besonderen Lebenslagen untersucht die Werthaltungen einer häufig unterrepräsentierten Zielgruppe, zu der u. a. Jugendliche aus sonderpädagogischen Einrichtungen, Teilnehmende an Arbeitsinitiativen oder NEETs (Not in Education, Employment or Training) gehören. 46 dieser Jugendlichen aus Tirol zwischen 13 und 23 Jahren wurden anhand eines leitfadengestützten Interviews befragt, die Ergebnisse inhaltsanalytisch ausgewertet: Was ist ihnen wichtig, welche Ängste haben sie? Wie nehmen sie ihre Teilhabemöglichkeiten und Zukunftsperspektiven wahr? Es zeigen sich Schnittmengen mit anderen Jugendstudien, aber auch spezifische Werthaltungen, Ängste und Erfahrungen. Die befragten Jugendlichen haben überwiegend positive Zukunftsperspektiven und berichten häufig von konkreten Berufsplänen. Dennoch machen sie sich Sorgen um ihre (berufliche) Zukunft. Zudem empfinden viele ihre aktuelle Situation als schwierig – insbesondere in Bezug auf ihre Teilhabechancen und ihre Selbstbestimmung.

Schlagworte: Werthaltungen, Teilhabemöglichkeiten, Zukunftsperspektiven

The qualitative study on the lifeworlds of young people in challenging life situations examines the values of frequently underrepresented target group, which includes young people from special educational institutions, participants in labor market initiatives or NEETs (Not in Education, Employment or Training). 46 of these young people from Tyrol aged between 13 and 23 were surveyed using a guided interview: What is important to them, what fears do they have? How do they perceive their opportunities for participation and prospects for their future? The results show overlaps with other youth studies, but also specific values, fears and experiences. The young people surveyed have predominantly positive future prospects and often report concrete career plans. Nevertheless, they are worried about their (professional) future. In addition, many find their current situation difficult - particularly in terms of their opportunities for participation and self-determination.

Keywords: value orientations, opportunities for participation, future prospects

1 Einleitung

In ihrem Hauptvortrag bei der 35. Jahrestagung der Inklusionsforscherinnen und -forscher im Februar 2022 stellten die Jugendlichen des Jugendbeirats für den Tiroler Monitoringausschuss fest, dass Jugendliche sehr wenig gehört werden und Jugendliche mit Behinderung noch weniger (Jugendbeirat für den Tiroler Monitoringausschuss 2023, S. 29). Dabei ist es für sie essenziell, vielen Leuten sagen zu können, was ihnen wichtig ist (ebd., S. 25). Diesem Grundgedanken folgen viele Jugendstudien. Auch in Österreich und der Euregio Tirol-Südtirol-Trentino wurden in den letzten Jahren zwei wichtige Befragungen von Jugendlichen durchgeführt (Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs 2021; Janovsky/Resinger 2022), die als Grundlage des hier vorzustellenden Forschungsvorhabens dienen.

Im Rahmen der Studie „Lebenswelten Jugendlicher in der Euregio“ (Janovsky/Resinger 2022) wurden zwischen März 2020 und Januar 2021 mehr als 6.500 Jugendliche zwischen 14 und 16 Jahren anhand eines onlinebasierten Fragebogens zu ihren Lebenswelten befragt. Diese Studie baute methodisch und thematisch auf der im Jahr 2020 in Österreich durchgeführten Jugendstudie auf (Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs 2021). In diesen Studien jedoch nicht befragt wurden junge Menschen, die eine sonderpädagogische Einrichtung, z. B. Allgemeine Sonderschule (ASO) oder eine Berufsschulklasse der Integrativen Berufsbildung (IBA) besuchen. Auch Jugendliche, die die Schule oder Ausbildung abgebrochen haben und derzeit im Rahmen der Ausbildungspflicht bis 18 an einer arbeitsmarktpolitischen Initiative (AI) teilnehmen, sowie junge Menschen, die weder eine Schule besuchen noch eine Ausbildung machen oder in einer arbeitsmarktpolitischen Maßnahme gemeldet sind (NEETs = Not in Education, Employment or Training), konnten nicht befragt werden. Insgesamt ist also davon auszugehen, dass diese Jugendlichen, die sich in einer besonderen, möglicherweise herausfordernden, mitunter auch kritischen Lebenslage befinden, in den genannten Jugendstudien unterrepräsentiert sind.

Im Jahr 2022 wurde deshalb von der PH Tirol und der KPH Edith Stein eine durch die Tiroler Wissenschaftsförderung finanzierte Folgestudie initiiert, in der nunmehr Tiroler Jugendliche in besonderen Lebenslagen zu Wort kommen. Dabei wurde für die erweiterte Befragung die Begrifflichkeit der „besonderen Lebenslagen“ gewählt, um den Jugendlichen der Zielgruppe nicht per se eine höhere Vulnerabilität oder Benachteiligung zu unterstellen. Es hätte sich um Bezeichnungen gehandelt, die den Jugendlichen von außen – aus einer wohlmeinenden, aber defizitorientierten professionellen Perspektive – auferlegt worden wären und die möglicherweise nicht ihrer eigenen Wahrnehmung entsprochen hätten.

Im Fokus der qualitativen Folgestudie stand dabei die Frage, welche Werthaltungen Jugendliche in besonderen Lebenslagen zu ausgewählten Lebensbereichen vertreten und wie sich diese Perspektiven zu den in anderen Jugendstudien gewonnenen Ergebnissen verhalten.

Mit Blick auf das Tagungsthema geht die Darstellung der Ergebnisse in diesem Beitrag Fragen zu den Lebenswelten der Jugendlichen nach: Was ist den Jugendlichen

in besonderen Lebenslagen wichtig, welche Ängste haben sie? Wie nehmen sie ihre besonderen Lebenslagen wahr, insbesondere hinsichtlich ihrer Teilhabemöglichkeiten und ihrer beruflichen und persönlichen Zukunftsperspektiven? Wo werden in diesen Bereichen auch Mängel sichtbar?

Im Folgenden werden zunächst bisherige Befunde wissenschaftlicher Studien zu den genannten Lebensbereichen von Jugendlichen sowie die Auswirkungen des Mangels in der jugendlichen Entwicklung skizziert. Die anhand leitfadengestützter Interviews gewonnenen Ergebnisse der hier befragten Tiroler Jugendlichen werden anschließend für diese Lebensbereiche dargestellt und diskutiert.

2 Mangel im Jugendalter in Theorie und Praxis

Geht man der Frage nach, was Jugendliche brauchen, um sich positiv entwickeln zu können, sind zunächst die Entwicklungsaufgaben zu berücksichtigen, die im Jugendalter zu bewältigen sind. Hurrelmann und Quenzel (2016, S. 16) benennen als vier wesentliche Bereiche, in denen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter stattfinden, a) sich zu qualifizieren, b) durch die Auseinandersetzung mit sich selbst, dem eigenen Körper und auch den Beziehungen zu den Mitmenschen sich zu binden, c) durch aktive Teilhabe am Wirtschaftsleben zu konsumieren und d) durch die Entwicklung eines individuellen Wertesystems und die Fähigkeit zur aktiven Mitgestaltung von sozialen Lebensbedingungen zu partizipieren. Um gut und sicher aufwachsen und diese Entwicklungsaufgaben bewältigen zu können, benötigen Jugendliche auf der einen Seite eine persönliche Identifikation mit diesen Aufgaben als intrinsische Motivation zur Weiterentwicklung. Auf der anderen Seite unterstützen auch externe Ressourcen (z. B. Gleichaltrigengruppen, Schulen, Jugendzentren, Freizeitanbieter) die Entwicklung maßgeblich. Verfügen Jugendliche in dieser Lebensphase über einzelne oder viele dieser Ressourcen nicht oder nur mangelhaft, erhöht das die nötige Anstrengungsleistung für die positive Bewältigung, aber auch das Risiko, die Aufgaben nicht gut und sicher bewältigen zu können.

Das Thema des Mangels spielt dabei im Kontext von Bildung eine wichtige Rolle, gerade mit Blick auf das Thema der Inklusion, das für die vorliegende Studie besonders relevant ist, da es die Jugendlichen in besonderen Lebenslagen insofern vereint, als dass alle bereits Exklusion erfahren haben. Die Forschung nimmt zunehmend Jugendliche in besonderen Lebenslagen in den Blick. Hervorgehoben seien hierbei die Studien „Jugend im Standby“ (Joblinge 2023) über NEETs, „Aufwachsen von Jugendlichen mit Behinderung“ (DJI 2022) sowie der „Inklusionsbarometer Jugend“ (Aktion Mensch 2024).

In den nachfolgenden Kapiteln werden bisherige Ergebnisse wissenschaftlicher Jugendstudien dargestellt.

2.1 Werte und Ängste

Am wichtigsten ist es für Jugendliche in Österreich sowie in der Euregio, gute Beziehungen mit Menschen zu haben, die ihnen wichtig sind, sowie Freundschaften zu pflegen (Meusburger et al. 2021, S. 86–87; Stadler-Altman/Vollmer/Koller 2022, S. 29). Die guten Dinge des Lebens genießen, ein abwechslungsreiches Leben führen und dabei eigenverantwortlich und unabhängig handeln zu können, sind weitere Werte, die hohen Zuspruch bekommen (Meusburger et al. 2021, S. 87). Die Wichtigkeit des Wertemusters „Familie, Beziehungen und Teilhabe“ zeigt sich auch bei Jugendlichen in Deutschland (Schneekloth 2019, S. 105–107). Sozial Benachteiligten und gesellschaftlichen Randgruppen zu helfen und umweltbewusst zu handeln, ist für Jugendliche auch wichtig (Stadler-Altman/Vollmer/Koller 2022, S. 29).

Die größten Ängste der Jugendlichen sind in den Bereichen „Umweltverschmutzung“, „Klimawandel“ sowie „soziale Sicherheit“ zu verorten (Meusburger et al. 2021, S. 78). Insgesamt betrachtet, überwiegt eine sorgenvolle Haltung, die bei weiblichen Jugendlichen und tendenziell bei Jugendlichen mit höherer Bildung stärker ausgeprägt ist (Meusburger et al. 2021, S. 80).

2.2 Erfahrungen von Inklusion und Exklusion

Ausgeschlossen sein oder dazugehören – das ist für viele Jugendliche ein wichtiges Thema. Die Lebensweltenstudie in der Euregio zeigt, dass sich ein Großteil der Jugendlichen im System Schule weitgehend wohlfühlt (Hoffmann/Ciociola/Pisanu 2022, S. 88). Allerdings geben nur zwei Drittel der Befragten an, dass sie sich an der Schule auch respektiert fühlen. Auch berichten Jugendliche, dass sie bereits die Erfahrung gemacht haben, ausgeschlossen zu werden (ebd., S. 88). In einer zusätzlichen Analyse konnte gezeigt werden, dass sich die Jugendlichen in der Euregio, die angeben, selbst eine Behinderung zu haben, mit Blick auf ihr psychisches und physisches Wohlbefinden signifikant weniger positiv äußern als Jugendliche ohne Behinderung (Hoffmann/Janovsky 2025, S. 126 f.). Der „Inklusionsbarometer Jugend“ der Aktion Mensch (2024) berichtet darüber hinaus von mangelnden Teilhabechancen von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen. So fällt es diesen Jugendlichen schwerer, Freundschaften zu knüpfen, sie fühlen sich öfter einsam (ebd., S. 12) und diskriminiert (ebd., S. 13) und machen sich mehr Sorgen um ihre Zukunft als Jugendliche, die angeben, keine Beeinträchtigung zu haben (ebd., S. 13).

Auch für die Gruppe der NEETs zeigt die „Jugend im Standby“-Studie, dass diese sich nur schlecht in die Gesellschaft integriert fühlen, sie – wenn überhaupt – in ihrem engsten Familien- und Freundeskreis leben und soziale Kontakte immer mehr zerbrechen, je größer der Zeitraum außerhalb des Bildungssystems wird (Joblinge 2023, S. 20).

2.3 Zukunfts- und Berufsperspektiven

Trotz der gegenwärtigen unbestrittenen Herausforderungen und multiplen Krisen, die in den Ängsten der Jugendlichen zum Ausdruck kommen, blicken die Jugendlichen in Österreich, Südtirol und Trentino nach wie vor positiv in ihre Zukunft. In der

Euregio stimmen 89 % der Befragten der Aussage (eher) zu, positiv in die Zukunft zu blicken (Vollmer/Stadler-Altmann/Koller 2022, S. 26). Dies trifft in Österreich jedoch deutlich seltener auf Jugendliche mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund zu als auf jene aus privilegierten Familien (Meusburger et al. 2021, S. 74–76). In Tirol, Südtirol und Trentino haben das psychische Wohlbefinden und die Religiosität den stärksten Einfluss auf die Zukunftserwartungen (Stadler-Altmann/Vollmer/Koller 2022, S. 34).

Neben einem allgemeinen Zukunftsoptimismus mangelt es Jugendlichen auch nicht an konkreten Zukunftsplänen. Ein Viertel der 14- bis 16-Jährigen gibt an, feste Pläne für die Zukunft zu haben (stimme völlig zu). Ein Drittel ist fest davon überzeugt, die eigenen Ziele zu erreichen – wobei männliche Jugendliche deutlich optimistischer sind als weibliche und die Zuversicht, die eigenen Ziele zu erreichen, bei Jugendlichen aus privilegierten Haushalten höher ist (Meusburger et al. 2021, S. 74–76).

In Bezug auf die Erwartungshaltung an die zukünftige Berufstätigkeit sind die zwei wichtigsten Kriterien „Arbeitsplatzsicherheit“ und „Zeit für Familie/Kinder“. Diese Erwartungen an den Beruf teilen sich die Jugendlichen in Österreich (Quenzel/Kirner/Schwarz 2021, S. 62), Südtirol und Trentino (Ciociola/Pasqualoni/Schwarz, 2022, S. 130–131) mit den Jugendlichen in Deutschland (Leven/Hurrelmann/Quenzel 2019, S. 189). Mit der großen Relevanz des Themas Arbeitsplatzsicherheit reagieren Jugendliche auf komplexe gesellschaftliche Herausforderungen und die damit verbundenen Umbrüche.

Die Möglichkeit, einer sinnvollen beruflichen Tätigkeit nachzugehen, ist den Jugendlichen wichtiger als ein hohes Einkommen, wobei hier soziokulturelle Faktoren Einfluss haben (Quenzel/Kirner/Schwarz 2021, S. 65–66). Ein hohes Einkommen ist für Jugendliche aus weniger privilegierten Familien und Jugendlichen mit Migrationshintergrund am relevantesten (ebd.). Je besser die Jugendlichen ökonomisch situiert sind, desto mehr verliert eine hohe Bezahlung an Bedeutung. Für diese Gruppe wird die Anerkennung für die geleistete Arbeit wichtiger (ebd.).

3 Methodisches Vorgehen

Für die Durchführung des Forschungsvorhabens wurden sechs Studierende im Rahmen ihrer Abschlussarbeit¹ eingebunden. Grundlage der mündlichen Befragung stellte ein gemeinsam entwickelter Leitfaden für Einzelinterviews dar, welcher sowohl die Interessenbereiche der Forschungsgruppenmitglieder, aber auch wesentliche Themenfelder der Lebensweltenstudie in Österreich und der Euregio berücksichtigte. Der Interviewleitfaden umfasste fünf Themenbereiche mit je zwei bis vier Fixfragen (insgesamt 14) und 34 Leitfragen. Zusätzlich stellten die Studierenden bei den von ihnen geführten Interviews Schwerpunktfragen zur Beantwortung der spezifischen For-

¹ Viktoria Siegele und David Lanthaler mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen im Bereich „Freizeit und Freunde“, Hannes Kampfer über „Werte und Ängste“, Maximilian Noppeney zu „Zukunft, Arbeit und Beruf“, Claudia Rangger über „Ernährung und Sport“ sowie Philipp Hofmann zum Thema „Inklusion“.

schaftsfragen ihrer Abschlussarbeiten. Die Erstfassung des Leitfadens wurde in einem Pre-Test an einer Berufsschule, einer Sonderschule sowie mit einem Jugendlichen in einer Ausbildungsmaßnahme erprobt. Auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse aus dem Pre-Test wurde das Erhebungsinstrument finalisiert.

Die Gesamtstichprobengröße umfasst 46 Jugendliche im Alter von 13 bis 23 Jahren (siehe Tab. 1). Die Rekrutierung des Samples erfolgte unter Einbindung der Behörden über Sonderschulen und Berufsschulen, Jugendberatungsstellen (z. B. Jugendcoaching), Arbeitsmarktinitiativen wie das „Ausbildungs-Fit“, über Einrichtungen der Jugendhilfe und in zwei Fällen über Erziehungsberechtigte.

Tabelle 1: Überblick über die Stichprobe

	Allgemeine Sonderschulen (ASO)	Integrative Berufsausbildung (IBA)	Arbeitsmarktinitiativen (AI)	NEETs
Anzahl	N = 19	N = 6	N = 15	N = 6
Ø Alter	15,1	17,8	17,1	16,3
Geschlecht	männlich: 11 weiblich: 8	männlich: 6 weiblich: 0	männlich: 6 weiblich: 7 divers: 2	männlich: 3 weiblich: 3
N	46			

Das Sampling erwies sich aus mehreren Gründen als Herausforderung, was insbesondere die Erreichbarkeit der Jugendlichen betraf, die nicht mehr über das Schulsystem rekrutiert werden konnten. Die Kontaktabahnung zu NEETs beispielsweise erfolgte in fünf Tiroler Bezirken über die persönlichen Coaches der Jugendlichen (koordiniert vom Jugendcoaching Tirol), oder über die Erziehungsberechtigten. Jugendliche in unterschiedlichen Problemlagen (z. B. Substanzmissbrauch, Wohnungslosigkeit) konnten auch nicht über entsprechende Einrichtungen erreicht werden. In den Allgemeinen Sonderschulen gestaltete sich die Kontaktaufnahme in einigen Fällen schwieriger, da den Schülerinnen und Schülern eine Teilnahme zum Teil vonseiten der Lehrpersonen und Schulleitungen nicht zugetraut wurde.

Die Datenauswertung erfolgte softwaregestützt mit MAXQDA nach dem inhaltlich-strukturierenden Modell von Kuckartz (2018). Die Hauptkategorien leiteten sich aus den Ober- und Unterthemen des Interviewleitfadens ab. Die Subkategorien wurden sowohl induktiv aus dem Datenmaterial als auch deduktiv anhand aktueller empirischer Studienergebnisse gebildet.

4 Ergebnisse und deren Einordnung in den Forschungsstand

4.1 Werte und Ängste

Bei den Jugendlichen in besonderen Lebenslagen spielen Freundinnen und Freunde und Familie eine große Rolle. Gewichtet nach Erst-, Zweit- und Drittnennung stellt dies den wichtigsten Wert dar. „Ausbildung“ (eine solche zu beginnen und abzuschließen) und „Wohlbefinden“ stehen bei den Jugendlichen insgesamt an zweiter und dritter Stelle, zum Teil werden diese Bereiche miteinander verbunden:

„Also besonders wichtig ist mir auf jeden Fall einmal, dass, wenn ich dann in die Arbeit einsteige, dass ich nette Arbeitskollegen habe und dass ich da einen guten Halt finde“ (männlich, 16, AI).

Unterschiede zeigen sich bei Jugendlichen, die eine ASO besuchen, bei denen die Frage nach der Ausbildung derzeit am wichtigsten in ihrem Leben ist, sowie bei den NEETs, für die das eigene Wohlbefinden an erster Stelle steht. Umwelt- und gesellschaftsrelevante Themen rücken bei allen befragten Jugendlichen hingegen in den Hintergrund. Diesbezüglich unterscheiden sich die hier befragten Jugendlichen deutlich von den Gleichaltrigen, die in den Lebensweltenstudien befragt wurden (Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs 2021; Janovsky/Resinger 2022).

Der Bereich der Ausbildung ist das Thema, das den Jugendlichen in besonderen Lebenslagen am meisten Sorgen macht, gefolgt von der Angst um Familie, Freundinnen und Freunde, die einen sicheren Anker im Leben der Jugendlichen darstellen. In Bezug auf die Ausbildung haben Jugendliche Angst, keinen bzw. nicht den gewünschten Ausbildungs-/Arbeitsplatz zu erhalten, auch werden Versagensängste angesprochen:

„Ich habe einfach Angst, dass ich da ... irgendwas verscheißen tue und dann, keine Ahnung, dass die Zukunft dann weggeschmissen ist“ (männlich, 17, IBA).

„Dass ich das irgendwie alles nicht schaffe, so mit, falls jetzt irgendwas wieder mit der Psyche oder so wäre ... Und da habe ich echt Angst, dass so was kommt. Weil man weiß halt auch nie, wie dann der Arbeitgeber mit dem umgeht“ (divers, 17, AI).

Befragte Jugendliche in den zuvor benannten Lebensweltenstudien (Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs 2021; Janovsky/Resinger 2022) haben diesbezüglich auch Sorgen, diese werden aber von Ängsten um die gesellschaftliche und ökologische Zukunft überlagert (Stadler-Altman/Vollmer/Koller 2022, S. 32).

Die aktuellen geopolitischen Krisen, mit denen Jugendliche durch die tägliche mediale Berichterstattung konfrontiert werden, wirken sich auf deren Bedrohungsgefühl aus. Bei den in dieser Studie befragten Jugendlichen steht die Angst vor Gewalt (Krieg und Terror) ebenfalls weit oben unter den genannten Sorgen. Auch soziale Ängste spielen für diese Zielgruppe eine Rolle:

„Also das Neue, das ist das, wovor ich Angst habe. Weil ich bin immer in so einer Art Gewohnheitskreis drin, so Routine. Und ich halte gerne meine Routine ein. ... Menschen, habe ich vor denen Angst? Nein, ich mag einfach nur keine Menschen“ (weiblich, 17, AI).

Insgesamt zeigen sich auch bei der Gruppe von Jugendlichen in besonderen Lebenslagen eine sorgenvolle Haltung und Ängste.

4.2 Erfahrungen von Inklusion und Exklusion

Die befragten Jugendlichen fühlen sich in ihren derzeitigen Einrichtungen grundsätzlich zumeist wohl, angenommen und unterstützt. Der Besuch der ASO wird dabei z. T. jedoch zwiespältig erlebt. So berichten einige Jugendliche davon, dass dies die „wunderbarste Zeit in der Jugend“ (männlich, 23, AI) gewesen sei, andere fühlen sich einerseits zwar wohl, andererseits jedoch gesellschaftlich gebrandmarkt:

„Also in der Schule drin fühle ich mich super. Aber wenn ich draußen bin, fühle ich mich irgendwie schlechter. Weil ich will nicht, dass ... andere Kinder mich sehen, dass ich in diese Schule gehe. Das will ich nicht, weil sonst mobben sie mich oder so was ... und das möchte ich nicht“ (männlich, 15, ASO).

Dass diese Sorgen begründet sind, wird in den Interviews auch deutlich. So berichtet ein anderer Jugendlicher: „Und da haben sie uns einmal gemobbt im Bus, weil wir in die Sonderschule gehen“ (männlich, 15, ASO). Diese Erfahrung von Ausgrenzung und Mobbing führte in einigen Fällen dazu, dass die Jugendlichen Brüche in ihren Schullaufbahnen erlebten: „In der Volksschule ... wurde ich gemobbt und dann bin ich in diese Schule gekommen“ (männlich, 15, ASO).

Auch zeigen dieses und weitere Beispiele gut, dass sich die Jugendlichen zum Teil (noch) nicht als ausreichend selbstbestimmt hinsichtlich ihrer schulischen oder beruflichen Situation erleben.

„Also meine Eltern haben beschlossen, dass die Schule da für mich nicht das Richtige war. Dann haben sie mich rauf in die Schule [ASO] ... gebracht“ (männlich, 16, ASO).

Derartige Berichte decken sich mit den Ergebnissen des „Inklusionsbarometers Jugend“, der ausführt, dass Jugendliche – insbesondere mit Behinderungen – öfter von Diskriminierungen berichten und seltener das Gefühl haben, bei der Schul- oder Ausbildungswahl mitbestimmen zu dürfen (Aktion Mensch 2024, S. 12).

Viele der Jugendlichen finden Unterstützung bei Familienmitgliedern, aber auch bei Personen aus ihrem schulischen/institutionellen Umfeld. Der Befund der „Jugend im Standby“-Studie (Joblinge 2023), dass Jugendliche NEETs nur über wenige soziale Netzwerke verfügen, zeigt sich auch in den hier durchgeführten Interviews deutlich. So geben alle sechs jugendlichen NEETs an, keine oder nur sehr wenige (Online-) Freundschaften zu haben.

„Ja, ich persönlich habe im Moment seit drei Jahren oder dreieinhalb Jahren, vier Jahren keinen Freund mehr in der Realität, gerade im Moment. Also die einzigen Freunde, was ich habe sind, muss ich sagen, online“ (männlich, 16, NEET).

Die Ausgrenzungserfahrungen der Corona-Pandemie spielen bei vielen Jugendlichen auch jetzt noch eine wichtige Rolle:

„Also damals war das sehr schwer für mich, weil auch in der Coronazeit war ich sehr viel zuhause, habe ich den Anschluss verloren“ (männlich, 16, NEET).

4.3 Zukunfts- und Berufsperspektiven

Hinsichtlich ihrer Zukunft sind auch die Jugendlichen in besonderen Lebenslagen mehrheitlich optimistisch. Besonders hervor sticht hierbei jedoch der geschlechtsspezifische Unterschied: 88 % der männlichen Jugendlichen blicken positiv in die Zukunft, bei den weiblichen Jugendlichen sind es hingegen lediglich 47 %. In Bezug auf die zukünftige berufliche Tätigkeit decken sich die berichteten Erwartungen mit denen der Jugendlichen, die an den Lebensweltenstudien teilgenommen haben (siehe oben). In den Interviews wurden die materiellen Aspekte der zukünftigen Erwerbstätigkeit von einigen Jugendlichen breiter diskutiert, nämlich in Bezug auf einen Mangel an leistbarem Wohnraum in Tirol und dem Wunsch nach einem funktionierenden, leistbaren Gesundheitssystem am zukünftigen Arbeits- und Wohnort.

39 der 46 Jugendlichen haben ein konkretes Berufsziel (z. B. Elektriker, Bürokauffrau) vor Augen, während vier Jugendliche einen schwer erreichbaren Traumberuf (z. B. Social Influencerin, Autorennfahrer) nennen. Insgesamt zeigen die Aussagen der Jugendlichen, dass sie ihre gegenwärtigen Lebensbedingungen reflektiert betrachten und z. T. auch Chancen zur Selbstverwirklichung und Lebensgestaltung artikulieren. Einige Jugendliche zeigen sich darüber hinaus hoch motiviert und zuversichtlich:

„Egal, was passiert, ich werde das schaffen. Also nichts kann mich stoppen, außer wenn Gott will, dass ich das nicht tue“ (männlich, 16, NEET).

Allerdings kommen auch mangelndes Zutrauen und mangelnde Akzeptanz vonseiten wichtiger Bezugspersonen zum Ausdruck:

„Wenn mich meine Familie so akzeptiert, wie ich bin. Nicht einfach immer sagt, jetzt hör einmal auf, so kindisch zu sein. Jetzt such dir einmal einen Job. Jetzt tu einmal das, jetzt tu einmal das“ (weiblich, 17, AI).

Die am häufigsten genannten Wunschberufe sind handwerkliche und kaufmännische Berufe. Einen akademischen Beruf, nämlich Rechtsanwältin, hat nur eine Jugendliche vor Augen. Soziale Berufe oder das Arbeiten mit Tieren werden vorwiegend von weiblichen Jugendlichen angestrebt. Auffallend ist das geringe Interesse, in der Gastronomie zu arbeiten (nur eine Nennung). Diese Ergebnisse decken sich auch mit der österreichischen Jugendstudie, wo insbesondere für die männlichen Jugendlichen Berufe

mit vielen sozialen Kontakten sowie pflegende und soziale Berufe eine untergeordnete Rolle spielen (Quenzel et al., 2021, S. 62).

Bemerkenswert ist des Weiteren, dass die Interviewten zur Zielerreichung konkrete Strategien beschreiben, die sich in den Kategorien „Eigeninitiative“, „Leistungsbereitschaft“ und „Offenheit“ zusammenfassen lassen. Jugendliche in einer IBA oder Arbeitsmarktinitiative drücken dabei mehr Eigeninitiative aus als die anderen Interviewten. Verantwortungsabwehr konnte bei drei Jugendlichen festgestellt werden, die sich alle derzeit in einer Arbeitsmarktinitiative befinden.

Beim Vergleich dieser Ergebnisse mit Befunden aus anderen qualitativen Studien zu bildungsbenachteiligten Jugendlichen (Arrich et al. 2012) oder NEETS (Joblinge 2023) überrascht das positive Gesamtbild. Jugendliche, die planlos sind oder überhöhte, teils unrealistische Selbstwahrnehmungen haben, ein geringes Interesse an Bildung und Arbeit zeigen oder gar Unwilligkeit zum Ausdruck bringen, werden in diesen Studien häufiger beschrieben.

5 Fazit

Die vorliegende Studie weist Limitationen hinsichtlich der Stichprobengröße, der regionalen Begrenzung auf den Tiroler Raum sowie die inhaltliche Beschränkung auf spezifisch ausgewählte Lebensbereiche auf. Insgesamt zeigen sich in den Ergebnissen deutliche Schnittmengen mit anderen Jugendstudien. Hinsichtlich der Forschungsfrage, wie Jugendliche ihre besonderen Lebenslagen, insbesondere ihre Teilhabemöglichkeiten, ihre beruflichen und persönlichen Zukunftsperspektiven wahrnehmen, wird deutlich, dass sich die befragten Personen diesbezüglich mehrheitlich positiv bzw. optimistisch äußern und größtenteils zuversichtlich sind, ihre Ziele zu erreichen. Mit Blick auf den Mangel an Fachpersonal stimmen die mehrheitlich konkreten Berufswünsche und die erläuterten Zielerreichungsstrategien positiv. Das gering geäußerte Interesse am Gastgewerbe, an der Pflege und anderen sozialen Berufen deutet darauf hin, dass der Mangel in diesen Dienstleistungsberufen noch länger eine große Herausforderung darstellen wird.

Das Interesse der interviewten Jugendlichen an einer erfolgreichen beruflichen Zukunft und der hohe Wert, der „Ausbildung und Beruf“ zukommt, dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass diesbezügliche Ängste in der hier befragten Zielgruppe weit stärker präsent sind als bei den befragten Gleichaltrigen in den Lebensweltenstudien. Vor allem Jugendliche ohne klare Perspektive und/oder mit Ängsten vor dem beruflichen und sozialen Scheitern benötigen spezifische Aufmerksamkeit und professionelle Beratung und Unterstützung. Hier sind die positiven Erfahrungen, von denen Jugendliche in einer Arbeitsmarktinitiative oder beim Jugendcoaching berichten, ein aussagekräftiger Beleg für den Nutzen dieser Institutionen. Auch Jugendliche, die eine ASO oder eine Berufsschulklasse der Integrativen Berufsbildung besuchen, fühlen sich größtenteils unterstützt, erleben jedoch auch Ausgrenzung außerhalb dieser geschützten Räume. In den Aussagen von Jugendlichen spiegelt sich ein Mangel an

erlebter gesellschaftlicher Teilhabe und das Gefühl von Fremdbestimmung wider. Letzteres ist als Auftrag zu verstehen, Jugendliche gerade auch im Bereich der Berufsbildung stärker in Entscheidungsprozesse über ihre schulische und berufliche Laufbahn einzubinden. Einige Fälle in der qualitativen Studie zeigen, dass auch ein Mangel an sozialen Netzwerken vorliegt. Langfristig kann dieser Mangel an gesellschaftlicher Eingebundenheit, die gerade im Jugendalter eine zentrale Ressource darstellt, zu sozialen und beruflichen Benachteiligungen führen. Hier könnte u. a. die Offene Jugendarbeit (außerschulische Sozialarbeit) mit ihren niederschweligen Zugängen und freiwilligen Angeboten ansetzen, die z. B. über Jugendtreffs und -zentren, aber auch im öffentlichen Raum viele Jugendliche zu erreichen vermag.

Literatur

- Aktion Mensch (2023): Inklusionsbarometer Jugend. Bonn: Aktion Mensch e.V.
- Arrich, Roland/Albaner, Birgit/Embacher, Andrea/Jäger, Norbert/Niederer, Elisabeth/Ogris-Stumpf, Gerda/Wintersteiger, Johann (2018): „Schule ist nicht so meins“. Lebenswelten bildungsbenachteiligter Jugendlicher in Kärnten. Pädagogische Hochschule Kärnten.
- Ciociola, Francesco/ Pasqualoni Pier Paolo/Schwarz Ursula (2022): Freizeit, Freundschaften und berufliche Orientierungen. In: Janovsky, Nikolaus/Resinger, Paul (Hrsg.): Lebenswelten 2021. Eine Studie über die Werthaltungen von Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino. Innsbruck: StudienVerlag, S. 119–136.
- DJI Deutsches Jugendinstitut (2022): Aufwachsen und Alltagserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung. Stuttgart: Baden-Württemberg Stiftung.
- Hoffmann, Mirjam/Ciociola, Francesco/Pisanu, Francesco (2022): Inklusion. In: Janovsky, Nikolaus/Resinger, Paul (Hrsg.): Lebenswelten 2021. Eine Studie über die Werthaltungen von Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino. Innsbruck: StudienVerlag, S. 81–99.
- Hoffmann, Mirjam/Janovsky, Nikolaus (2025): Das schulische Umfeld als Schutzfaktor für jugendliches Wohlbefinden. In: Bešić, Edvina/Gasteiger-Klicpera, Barbara/Ender, Daniela (Hrsg.): Inklusion. Resilienz. Lernende Systeme. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 122–130.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2016): Lebensphase Jugend: eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Joblinge (2023): Jugend im Standby. Was braucht sie für den Schritt in eine Ausbildung? Online: <https://www.joblinge.de/ueber-uns/jugend-im-stand-by/> (01.10.2024).
- Jugendbeirat für den Tiroler Monitoring-Ausschuss (2023): Vielen Leuten sagen, was uns wichtig ist. In: Hoffmann, Mirjam et al. (Hrsg.): Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 25–29.
- Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (2020): Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich. Innsbruck: StudienVerlag.

- Janovsky, Nikolaus/Resinger, Paul (Hrsg.) (2022): Lebenswelten 2021. Eine Studie über die Werthaltungen von Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino. Innsbruck: StudienVerlag.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Leven, Ingo/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2019): Beruf und Karriere: Im Falle des Falles zählt die Sicherheit des Arbeitsplatzes. In: Albert, Mathias/Hurrelmann Klaus/Quenzel Gudrun (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim: Beltz, S. 187–211.
- Meusburger, Katharina/Jöstl, Gregor/Kohler-Spiegel, Helga/Straßegger-Einfalt, Renate/Weinberger, Alfred (2021): Zukunftserwartungen und Werthaltungen junger Menschen. In: Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.): Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich. Innsbruck: StudienVerlag, S. 73–124.
- Quenzel, Gudrun/Kirner, Leopold/Schwarz, Ursula (2021): Lebenswelten: Freizeit, Freunde und Beruf. In: Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.): Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich. Innsbruck: StudienVerlag, S. 41–70.
- Schneekloth, Ulrich (2019): Entwicklungen bei den Werteorientierungen von Jugendlichen. In: Albert, Mathias/Hurrelmann Klaus/Quenzel Gudrun (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim: Beltz, S. 103–131.
- Stadler-Altmann, Ulrike/Vollmer, Christian/Koller, Martina (2022): Wertetypen, Ängste und Zukunftserwartungen Jugendlicher. In: Janovsky, Nikolaus/Resinger, Paul (Hrsg.): Lebenswelten 2021. Eine Studie über die Werthaltungen von Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino. Innsbruck: StudienVerlag, S. 23–40.
- Vollmer, Christian/Stadler-Altmann, Ulrike/Koller, Martina (2022): Werte, Ängste und Zukunftserwartungen. In: EVTZ „Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino“ (Hrsg.): Lebenswelten der Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino 2021 (Broschüre), S. 18–30. Online: www.euregio.info/publikationen (02.10.2024).

Nachschulische Berufsorientierungsangebote für Hochschulzugangsberechtigte in Deutschland – Motive, Ziele, Bedarfe und Erfahrungen von Teilnehmenden

ARIANE NEU

Abstract

Vor dem Hintergrund relativ konstant hoher Abbruchs- bzw. Vertragslösungsquoten sowohl in der beruflichen als auch in der hochschulischen Bildung entstand in Deutschland im Austausch zwischen Institutionen des Hochschul- sowie des Berufsbildungssystems die Idee der sogenannten verzahnten Orientierungsprogramme. Hierbei handelt es sich um nachschulische Berufsorientierungsangebote, die hochschulzugangsberechtigten Personen authentische Einblicke sowohl in ein Hochschulstudium als auch in eine berufliche Ausbildung bieten und so eine erfahrungsbasierte Bildungsentscheidung ermöglichen wollen. Im Zuge eines Modellvorhabens werden diese verzahnten Orientierungsangebote seit Dezember 2019 erprobt. Der Beitrag stellt Befunde der wissenschaftlichen Begleitung dieses Modellvorhabens vor, die sich insbesondere auf die Motive, Ziele, Bedarfe und Erfahrungen der Teilnehmenden dieser verzahnten Orientierungsangebote beziehen.

Schlagerworte: Berufsorientierung, nachschulische Bildung, Modellvorhaben, wissenschaftliche Begleitung

Against the backdrop of relatively consistently high dropout and contract termination rates in both vocational and academic training, the idea of so-called interlocking orientation programs emerged in Germany through exchanges between institutions in the academic education and vocational training systems. These are post-school career guidance programs that offer individuals with higher education entrance qualifications authentic insights into both academic education and vocational training, thus facilitating an experience-based educational decision. These interlocking orientation programs have been tested since December 2019 as part of a model project. This article presents the findings from the scientific monitoring of this model project, which relate in particular to the motives, goals, needs, and experiences of the participants in these interlocking orientation programs.

Keywords: vocational orientation, post-school education, model project, scientific monitoring

1 Ausgangspunkt für die Entwicklung nachschulischer Berufsorientierungsangebote

Ähnlich wie in anderen europäischen Ländern können hochschulzugangsberechtigte Schulabsolventinnen und -absolventen auch im deutschen Bildungssystem nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems grundsätzlich zwischen einer Fülle an nachschulischen Bildungswegen wählen. Neben einem klassischen Hochschulstudium an einer Universität oder Fachhochschule, einer Ausbildung respektive einem Studium an einer Berufsakademie oder einer Verwaltungshochschule, einem dualen Studium oder einer dualen Berufsausbildung stehen hochschulzugangsberechtigten Schulabsolventinnen und -absolventen des Weiteren eine Vielzahl an schulischen Bildungsgängen des Berufsbildungssystems (z. B. an einer Berufsfachschule oder an einer Schule des Gesundheitswesens) als vollqualifizierende Bildungsoptionen zur Auswahl. Relativ hohe Abbruch¹- beziehungsweise Vertragslösungsquoten² von über 20 % sowohl in der hochschulischen als auch in der beruflichen Erstausbildung (vgl. hierzu AGBB 2020; AGBB 2024) deuten jedoch darauf hin, dass nicht allen jungen Menschen diese Entscheidungsfindung im ersten Anlauf gelingt. Stattdessen führen u. a. falsche Vorstellungen vom gewählten Bildungsgang hinsichtlich der fachlichen Lerninhalte, der Lernanforderungen oder der lernortbezogenen Rahmenbedingungen dazu (vgl. u. a. Deuer 2015, S. 104 f.; Heublein/Wolter 2011; Uhly 2015, S. 20 ff.; Uhly 2023, S. 152), dass eine Ausbildung oder ein Studium vorzeitig abgebrochen beziehungsweise der Ausbildungsvertrag vorzeitig gelöst wird. Da mit solchen Abbrüchen neben gesamtgesellschaftlichen Folgen vor allem auch diverse individuelle Risiken für die abbrechenden Personen (beispielsweise dauerhafter Verbleib ohne berufsqualifizierenden Abschluss und damit einhergehende Folgen wie erhöhtes Risiko der Arbeitslosigkeit oder der geringqualifizierten Beschäftigung) verbunden sind (vgl. u. a. Deuer 2015; Schuster 2016), entstand im Austausch zwischen Institutionen des Hochschul- sowie des Berufsbildungssystems die Idee der sogenannten verzahnten Orientierungsangebote zur beruflichen und akademischen Ausbildung (vgl. Heckel/Kinscher/Neu 2023, S. 394). Hierbei handelt es sich um nachschulische Berufsorientierungsangebote, die hochschulzugangsberechtigten Personen authentische Einblicke sowohl in ein Hochschulstudium als auch in eine berufliche Ausbildung bieten und so eine erfahrungsbasierte Bildungsentscheidung ermöglichen wollen. Auf diese Weise wollen sie über eine Verbesserung der beruflichen Orientierung präventiv einen Beitrag zur Verringerung von Abbruchquoten leisten.

Im Zuge eines Modellvorhabens werden diese verzahnten Orientierungsangebote seit Dezember 2019 an drei Standorten in Deutschland entwickelt und erprobt. Das Lehrgebiet Lebenslanges Lernen der FernUniversität in Hagen hat im Rahmen dieses vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Verbundvorhabens

1 Unter einem Abbruch wird „das vorzeitige Beenden eines beruflichen Bildungs- oder Studiengangs ohne Abschluss verstanden, unabhängig davon, welcher Bildungsweg anschließend eingeschlagen wird“ (AGBB 2024, S. 296).

2 Vertragslösungsquoten geben an, wie viele Ausbildungsverträge im dualen Berufsausbildungssystem vorzeitig beendet wurden, unabhängig davon, welcher Bildungsweg anschließend eingeschlagen wurde (vgl. AGBB 2024, S. 297).

die wissenschaftliche Begleitung übernommen. Der Beitrag stellt in Kapitel vier Befunde dieser wissenschaftlichen Begleitung vor, die sich insbesondere auf die Motive, Ziele, Bedarfe und Erfahrungen der Teilnehmenden dieser verzahnten Orientierungsangebote beziehen. Dazu werden im Folgenden zunächst das Modellvorhaben und die im Rahmen dessen entwickelten drei verzahnten Orientierungsprogramme vorgestellt. Anschließend wird die methodische Vorgehensweise der wissenschaftlichen Begleitforschung erläutert. Der Beitrag endet mit einem zusammenfassenden Fazit.

2 Verzahnte Orientierungsangebote für Hochschulzugangsberechtigte

Ein Berufsorientierungsangebot, das hochschulzugangsberechtigten Personen authentische Einblicke sowohl in ein Hochschulstudium als auch in eine berufliche Ausbildung bietet und auf diese Weise eine erfahrungsbasierte Bildungsentscheidung ermöglichen will, gab es in Deutschland bislang nicht. Um dieses neuartige Konzept zu entwickeln und zu erproben, startete im Dezember 2019 das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Modellvorhaben „VerOnika“. VerOnika steht dabei als Akronym für die zu entwickelnden und zu erprobenden **verzahnten Orientierungsangebote** zur beruflichen und **akademischen** Ausbildung.

Im Rahmen dieses Modellvorhabens haben sich an drei Standorten in Deutschland (Berlin, Darmstadt und Karlsruhe) Institutionen des Hochschulsystems mit Institutionen des Berufsbildungssystems zusammengeschlossen, um gemeinschaftlich dieses neue Format beruflicher Orientierungsangebote zu entwickeln und zu erproben. Auf diese Weise entstand in Berlin aus der Zusammenarbeit der Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW) sowie der Handwerkskammer Berlin das sogenannte „O ja!“ Orientierungsjahr, das Teilnehmenden Einblicke in akademische und berufliche Bildungs- und Berufswege aus den Bereichen Umwelt, Energie, Technik und Digitalisierung bietet. In Karlsruhe ging aus der Kooperation zwischen der Hochschule Karlsruhe und der örtlichen Industrie- und Handelskammer (IHK) das Orientierungssemester „TWIN!“ hervor. Es fokussiert akademische und berufliche Bildungs- und Berufswege im Bereich der Elektrotechnik, der Mechatronik sowie im Maschinenbau. In Darmstadt entstand aus der Zusammenarbeit der Hochschule Darmstadt mit regionalen Wohlfahrtsverbänden das Darmstädter Orientierungsjahr für Soziale Berufe, kurz „DasDoris!“. Im Zuge dieses Programms können Teilnehmende verschiedene akademische und berufliche Bildungs- und Karrierewege im Bereich der sozialen Berufe kennenlernen. Während DasDoris! und O ja! jeweils auf ein Jahr beziehungsweise zwei Vollzeitsemester ausgerichtet sind, wurde TWIN! für eine Programmdauer von einem halben Jahr respektive ein Vollzeitsemester konzipiert. Darüber hinaus weisen alle drei Orientierungsprogramme die folgenden charakteristischen Gemeinsamkeiten auf:

- **Zugangsvoraussetzung:** Voraussetzung für den Zugang respektive die Teilnahme an einem der drei Orientierungsprogramme ist das Vorliegen einer (in der Regel schulischen) Hochschulzugangsberechtigung.

- **Teilnehmendenstatus:** Im Zuge der Anmeldung zu einem der drei Programme werden die Teilnehmenden an der jeweils an der Durchführung des Orientierungsprogramms beteiligten Hochschule immatrikuliert. Das heißt, sie erwerben den Status von Studierenden, um so auch einen sozialversicherungsrechtlich abgesicherten Status zu gewährleisten. Dazu wurden die Orientierungsprogramme an den beteiligten Hochschulen entweder als Studiengang(variante) mit vorangestellter Orientierungsphase/verlängerter Studieneingangsphase beziehungsweise als vorbereitendes Studium verortet.
- **Lernorganisation:** Die Teilnahme an den Programmen erfolgt von Montag bis Freitag in Vollzeit.
- **Lernorte:** Als Lernorte fungieren die Campusstandorte der beteiligten Hochschulen sowie die verschiedenen Lernorte der beruflichen Bildung. Je nach Orientierungsprogramm sind dies beispielsweise Berufsschulen, berufliche Akademien oder Bildungszentren der Kammern. An diesen hochschulischen und beruflichen Lernorten können die Teilnehmenden reguläre Lehrveranstaltungen im gewählten Fachbereich besuchen und so authentische Lernerfahrungen sammeln. Ferner sind als weiterer Lernort die Betriebe (O ja! und TWIN!) beziehungsweise sozialen Einrichtungen (DasDoris!) an den Orientierungsprogrammen beteiligt. Bei diesen PraxispartnerInnen haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, in reguläre Arbeitsprozesse eingebunden zu werden und so authentische Erfahrungen in akademischen und beruflichen Tätigkeitsfeldern zu sammeln.
- **Lernziele und -inhalte:** Die Lernziele und -inhalte der drei Orientierungsprogramme lassen sich grob differenzieren in Ziele und Inhalte, die der beruflichen Orientierung dienen, sowie Ziele und Inhalte, die auf Qualifizierung ausgerichtet sind. Das Kernziel der Programme stellt jedoch die berufliche Orientierung der Teilnehmenden dar und die qualifizierenden Anteile sollen letztendlich auch der Orientierung dienen, da über diese die Leistungsanforderungen in den verschiedenen Bildungsbereichen konkret erfahrbar werden sollen (vgl. Heckel/Kinscher/Neu 2023, S. 394). Unter Orientierung wird dabei ein Prozess verstanden, der den Einzelnen anknüpfend an seine individuellen Potenziale und Interessen auf die Anforderungen der Arbeitswelt hin orientiert, indem auf der einen Seite die eigenen Interessen, Kompetenzen und Ziele und auf der anderen Seite die Anforderungen von Berufen, Branchen und der Arbeitswelt insgesamt kennengelernt werden (vgl. Neises/Zinnen 2019, S. 276). Entsprechend zielen die Orientierungsprogramme darauf ab, bei den Teilnehmenden zum einen die Selbsteinschätzung der eigenen beruflichen Interessen, Kompetenzen und Ziele zu stärken. Und zum anderen sollen die berufliche Orientierung der Teilnehmenden über die Vermittlung grundlegender Informationen zu den verschiedenen Bildungs- und Berufswegen, überfachliche Berufsfelderkundungen sowie praktische Erfahrungen in von den Teilnehmenden ausgewählten beruflichen Tätigkeitsfeldern unterstützt werden. Mit Blick auf das Ziel der Qualifizierung können die Teilnehmenden über den Besuch regulärer Lehrveranstaltungen an den verschiedenen Lernorten auch bereits erste fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im gewählten Fachbereich erwerben. Darüber hinaus gibt es

spezielle Lernangebote im Bereich der Schlüsselkompetenzen, z. B. zu Themen wie Projekt- und Selbstmanagement.

- Lernbegleitung: Die Reflexion und Einordnung der gemachten Erfahrungen wird bei allen drei Orientierungsprogrammen durch ein begleitendes Beratungs- und Coaching-Angebot unterstützt.
- Lernerfolgskontrollen und Zertifizierung: Bezüglich des Ziels der beruflichen Orientierung werden im Sinne einer Lernerfolgskontrolle bei allen drei Orientierungsangeboten verschiedene Arbeitsblätter, Workbooks, Reflexionsberichte sowie Portfolioarbeiten eingesetzt, die die Teilnehmenden bei der Dokumentation des Fortschritts ihres individuellen Orientierungsprozesses unterstützen sollen. Darüber hinaus können die Teilnehmenden im Bereich der fachlichen Qualifizierung freiwillig an regulären Prüfungen der hochschulischen und beruflichen BildungspartnerInnen teilnehmen und darüber beispielsweise erste Leistungspunkte (Credit Points) erzielen, die ihnen gesondert bescheinigt werden. Des Weiteren erhalten die Teilnehmenden am Ende des jeweiligen Programms eine Teilnahmebescheinigung, die gemeinsam von den beteiligten KooperationspartnerInnen der hochschulischen sowie der beruflichen Bildung ausgestellt wird.

3 Wissenschaftliche Begleitforschung von VerOnika

Die Entwicklung und Erprobung dieser drei verzahnten Orientierungsprogramme wird seit Dezember 2019 vom Lehrgebiet Lebenslanges Lernen der FernUniversität in Hagen wissenschaftlich begleitet. Im Rahmen dieser wissenschaftlichen Begleitung wurde ein besonderer Blick auf die Teilnehmenden und deren Motive, Ziele, Bedarfe und Erfahrungen geworfen. Dazu fanden zu Beginn der Orientierungsprogramme problemzentrierte Gruppeninterviews mit Teilnehmenden der entwickelten Orientierungsangebote statt, um den Fragen nachzugehen, mit welchen Motiven, Zielen, Bedürfnissen und Erwartungen die Teilnehmenden in die Programme einmünden. Ferner wurde die Frage thematisiert, wo sie besondere Herausforderungen in der Gestaltung ihres nachschulischen Bildungsweges sehen. Seit Projektbeginn im Dezember 2019 bis einschließlich März 2023 wurden 22 solcher Gruppeninterviews durchgeführt. An diesen haben sich 83 der in diesem Zeitraum 161 angemeldeten Teilnehmenden beteiligt. Methodisch wurde für die Durchführung dieser Gruppeninterviews auf die Ausführungen von Witzel (1982; 1985; 2000) zurückgegriffen, der die Methode des problemzentrierten Interviews speziell für die Analyse von individuellen Handlungs- und Erfahrungszusammenhängen im Rahmen von Berufsfindungsprozessen junger Erwachsener beim Übergang Schule-Beruf entwickelt hat. Ausgewertet wurden die geführten und vollständig transkribierten Interviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

Darüber hinaus wurden in den Jahren 2021 bis 2023 mittels halbstandardisierter Fragebögen neun quantitative Online-Befragungen der Teilnehmenden jeweils zum Abschluss der Orientierungsprogramme durchgeführt. An diesen beteiligten sich 55 der bis dato insgesamt 104 Absolventinnen und Absolventen der verzahnten Orientie-

rungsprogramme. Diese Abschlussbefragungen thematisieren unter anderem die Erfahrungen, die die Teilnehmenden mit dem jeweils besuchten Orientierungsangebot gesammelt haben, sowie die Frage, welche Elemente des Programms sie für besonders hilfreich für ihren individuellen Orientierungsprozess empfunden haben.

Ergebnisse dieser qualitativen und quantitativen Teilnehmendenbefragungen werden im nachfolgenden Kapitel 4 präsentiert.

4 Motive, Ziele, Bedarfe und Erfahrungen von Teilnehmenden

Wie den geführten Gruppeninterviews zu entnehmen ist, scheinen die Teilnehmenden mit recht unterschiedlichen Motiven sowie Zielen in die Orientierungsprogramme einzumünden. So gibt es einige, die im Rahmen der Interviews bereits eine Präferenz für einen bestimmten Bildungsweg äußerten, aber noch etwas unsicher sind, ob dieser präferierte Bildungsweg denn nun auch wirklich der richtige ist. Wie die nachfolgenden beiden Interviewzitate exemplarisch deutlich machen, kann die geäußerte Unsicherheit dabei zum einen hinsichtlich der fachlich-inhaltlichen Ausrichtung oder zum anderen bezüglich der Frage bestehen, ob der berufliche oder der hochschulische Bildungsweg beschritten werden soll.

„Also dachte ich, mache ich es so ein bisschen durch das Ausschlussverfahren und kann durch das Orientierungsprogramm herausfinden, ob ich Maschinenbau machen will oder nicht. Und wenn nicht, brauche ich dann einen Plan B und würde dann den anderen Studiengang, der mich interessiert hat, nehmen“ (GI_X_22–1, Abs. 34).

„Ich ... war mir eben unsicher, ob ich jetzt studieren soll oder eine Ausbildung machen soll. Und da kam das Orientierungsprogramm genau richtig“ (GI_X_21–2, Abs. 27).

Im Rahmen des gewählten Orientierungsprogramms wollen diese Teilnehmenden daher den jeweils präferierten Bildungsweg ganz konkret kennenlernen beziehungsweise ausprobieren, um so ohne Leistungsdruck und Versagensängste herauszufinden, ob dieser Bildungsweg nun tatsächlich zu den eigenen Interessen, Neigungen und Fähigkeiten passt.

Auf der anderen Seite gibt es aber auch Teilnehmende, die zu Beginn des Orientierungsprogramms noch vollkommen unsicher hinsichtlich ihres zukünftigen Bildungsweges sind, wie nachfolgendes Interviewzitat deutlich macht:

„... weil ich noch keine Ahnung hatte, was ich nach der Schule machen soll ...“ (GI_X_21–1, Abs. 3).

Diese Teilnehmenden wollen im Rahmen des gewählten Orientierungsprogramms daher möglichst verschiedene Bildungsoptionen kennenlernen, um auf diese Weise den für sie individuell passenden Bildungsweg herauszufiltern.

Gemeinsam ist all diesen Teilnehmenden (ob mit oder ohne erste Präferenz), dass sie mit ihrer Teilnahme am Orientierungsprogramm das Ziel verfolgen, am Ende des Programms für sich individuell eine Entscheidung bezüglich ihres weiteren nach-

schulischen Bildungsweges treffen zu können. Um dieses Ziel der Entscheidung zu erreichen, sehen einige Teilnehmende es auch als Herausforderung an, „... den Mut zu fassen, dann eine Entscheidung zu treffen“ (GI_X_22–1, Abs. 88).

Vereinzelte gibt es aber auch Teilnehmende, denen es weniger um die Orientierung und eine Entscheidungsfindung geht, sondern eher darum, eine zeitliche Lücke bis zum Beginn eines bereits gewählten Bildungsganges (mehrheitlich ein Studium) sinnvoll zu nutzen, indem im Rahmen des Orientierungsprogramms bereits erste grundlegende Lerninhalte des gewählten Bildungsganges zunächst ohne konkreten Leistungsdruck erworben werden können und sich dadurch gegebenenfalls auch der Studieneinstieg erleichtert. Dieses Motiv des erleichterten Studieneinstiegs kam allerdings auch bei Teilnehmenden zum Ausdruck, die zu Beginn des Orientierungsprogramms noch keine klare Präferenz für einen bestimmten Bildungsgang geäußert hatten.

Wie aus den geführten Gruppeninterviews ferner hervorgeht, scheinen die geäußerten Unsicherheiten bezüglich des weiteren nachschulischen Bildungsweges durch unterschiedliche Faktoren hervorgerufen zu werden. So wurde von einigen Teilnehmenden geschildert, dass sie einen gewissen familiären und/oder gesellschaftlichen Druck verspüren, ein Studium aufzunehmen. Sie selbst sind sich jedoch gar nicht sicher, ob ein Studium auch individuell wirklich das Richtige ist. Über alternative Bildungsoptionen fühlen sie sich aber wiederum nicht ausreichend informiert, wie die nachfolgenden beiden Interviewzitate beispielhaft erkennen lassen³:

„Also mir fällt da persönlich ein, dass in der Schule immer gesagt wurde: ‚Wenn ihr Abi macht, dann geht ihr auch studieren.‘ Also ich wurde gefühlt noch nie über Ausbildungsberufe in irgendeiner Weise informiert“ (GI_X_21–2, Abs. 73).

„Von meinen Eltern aus ist es eigentlich so, dass ich studieren muss beziehungsweise keine andere Wahl habe. Dass ein Studium ja das Beste ist und ich das machen muss, weil die beiden auch Akademiker sind und studiert haben und mehrere Abschlüsse haben. Deshalb hatte ich eigentlich beziehungsweise ich habe keine Ahnung von einer Ausbildung oder was man machen kann, weil meine Eltern mir da nie geholfen haben. Also was so in Richtung Ausbildung geht, war immer direkt Tabu und direkt ne, das macht man nicht. Als wäre es etwas Schlechteres oder die Leute schlechter, die eine Ausbildung machen. Vor allem von meiner Mutter her. Deshalb habe ich mich noch nie so richtig damit auseinandergesetzt beziehungsweise hatte noch nie einen Ansprechpartner oder habe mich nie getraut jemand anderen zu fragen. Deshalb blieb für mich eigentlich nur ein Studium, als einzige Möglichkeit oder Option, die ich machen kann. Aber ich weiß halt einfach noch nicht, was ich studieren möchte beziehungsweise wie ich halt in meinen Studiengang komme“ (GI_Z_21–1, Abs. 14).

Auf der anderen Seite gibt es aber auch Teilnehmende, die von ihren Eltern nicht einen solchen Druck in Richtung eines bestimmten Bildungsweges verspüren. Dieser empfundenen Entscheidungsfreiheit steht allerdings ein breites Spektrum an nachschulischen Bildungsoptionen gegenüber. Aus dieser Vielzahl an Ausbildungs- und

3 Diesen Mangel an Informationen über alternative Bildungsoptionen bei Schülerinnen und Schülern mit hoher Schulbildung spiegelt sich auch in anderen Studien wider (vgl. u. a. Barlovic/Ullrich 2024, S. 11 f.).

Studienmöglichkeiten eigenverantwortlich genau den Bildungsgang herauszufiltern, der am besten zu den eigenen Interessen und Fähigkeiten passt, empfinden viele befragte Teilnehmende als eine große Herausforderung, die sie teilweise auch etwas stresst beziehungsweise überfordert, wie die folgende Interviewpassage ersichtlich werden lässt:

„Man ist wirklich sehr überfordert mit den ganzen Möglichkeiten, die man hat, Ausbildung und Studium“ (GI_Z_21–1, Abs. 119).

Vor diesem Hintergrund erhoffen sich die Befragungsteilnehmenden von den gewählten Orientierungsprogrammen vor allem umfangreiche Informationen über die unterschiedlichen beruflichen Bildungs- und Entwicklungswege sowie ganz konkrete Einblicke in die berufliche Praxis und in das Leben als Studentin/Student respektive Auszubildende/Auszubildender. Darüber hinaus wünschen sich die Befragten eine persönliche und auf die individuellen Bedürfnisse zugeschnittene Betreuung, Unterstützung bei der Selbstfindung respektive der Identifikation der eigenen Stärken, Interessen und Fähigkeiten sowie den Austausch mit anderen Teilnehmenden, Studierenden, Auszubildenden und Personen aus dem Berufsleben.

Insgesamt wurde in den geführten Gruppeninterviews aber auch deutlich, dass es einigen Teilnehmenden gar nicht so leicht fällt, ihre individuellen Unterstützungsbedarfe hinsichtlich des Themas Berufsorientierung auszuformulieren. Entsprechend kann nicht ausgeschlossen werden, dass die geäußerten Erwartungen an die Orientierungsprogramme teilweise auch das widerspiegeln, was den Teilnehmenden von den Orientierungsprogrammen versprochen wird und von dem sie folglich annehmen, dass dies hilfreich für ihren individuellen Orientierungsprozess sei.

Diese Limitation ist auch bei der Betrachtung der Ergebnisse aus den quantitativen Online-Abschlussbefragungen zu berücksichtigen. Aus diesen geht hervor, dass sich die Erwartungen der Teilnehmenden an die Orientierungsprogramme auch weitgehend erfüllt zu haben scheinen. So konnten die Teilnehmenden durch die Teilnahme am Orientierungsprogramm ihr Wissen über verschiedene berufliche Bildungs- und Entwicklungswege erweitern. 53 der 55 Befragungsteilnehmenden stimmten dieser Aussage mit „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“ zu. Eine ähnlich hohe Zustimmung erhielt die Aussage, dass sich die Befragten durch die Teilnahme am Orientierungsprogramm persönlich weiterentwickeln konnten. Hier wählten insgesamt 52 Befragungsteilnehmende die Kategorien „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“. Hohe Zustimmung erhielt auch die Aussage, dass die Teilnehmenden Bezüge zwischen ihren persönlichen Interessen und Neigungen sowie möglichen beruflichen Tätigkeitsfeldern herstellen (49 Personen wählten hier „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“) sowie die nächsten Schritte für den weiteren beruflichen Bildungsweg klären (48 Personen) konnten. Aber auch die Aussagen, dass sie erste praktische Erfahrungen sammeln konnten, die ihnen für ihren weiteren beruflichen Bildungsweg nützlich erscheinen, sowie dass sie klären konnten, welcher Bildungs- und Berufsweg am besten zu dem passt, was ihnen im Leben wichtig ist und welche Unterstützung sie für die Gestaltung ihres weiteren beruflichen Bildungsweges benötigen, bewerteten jeweils

46 Befragungsteilnehmende mit „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“. Gleiches gilt für die Aussage, dass sie erste theoretische Fachkenntnisse (44 Personen) und erste Leistungsnachweise/Zertifikate (42 Personen) erwerben konnten, die ihnen für ihren weiteren Bildungs- und Berufsweg nützlich erscheinen, sowie die Aussage, dass sie ihre beruflichen Wünsche und Ziele klären konnten (42 Personen).

Insgesamt stimmten daher der Aussage „Meine Erwartungen an das Orientierungsprogramm haben sich erfüllt.“ 51 der insgesamt 55 Befragungsteilnehmenden mit „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“ zu. Ferner konnte die überwiegende Mehrzahl dieser Befragungsteilnehmenden am Ende des Orientierungsprogramms für sich eine Bildungsentscheidung treffen. So gaben 48 der 55 Befragten an, sich für einen Bildungsweg (z. B. Hochschulstudium, Berufsausbildung, duales Studium) entschieden zu haben und 39 Personen hatten sich zum Befragungszeitpunkt (der in der Regel in den letzten Wochen vor dem offiziellen Ende des Orientierungsprogrammes lag) für ein Berufsfeld entschieden.

Besonders hilfreich für ihren individuellen Orientierungsprozess empfanden 45 der insgesamt 55 Befragungsteilnehmenden die praktischen Erfahrungen in den Unternehmen respektive sozialen Einrichtungen.⁴ 44 Personen stimmten ferner der Aussage, dass das Kennenlernen und praktische Ausprobieren verschiedener beruflicher Tätigkeitsfelder in den Lehrveranstaltungen und Projekten der beteiligten Bildungseinrichtungen hilfreich für ihren Orientierungsprozess waren, mit „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“. Gleiches gilt für die Beschäftigung mit den eigenen Fähigkeiten, Werten und Interessen. Ebenso förderlich empfanden 43 Befragungsteilnehmende die individuellen Beratungs- und Coaching-Angebote und 42 Personen die Teilnahme an den Lehrveranstaltungen der Hochschule. Aber auch die Möglichkeit, bereits Kontakte an einer möglichen zukünftigen Bildungseinrichtung knüpfen zu können, der Austausch mit anderen Teilnehmenden der Orientierungsprogramme, der direkte Kontakt zu Lehrenden der Hochschule, die Möglichkeit, bereits Kontakt zu möglichen späteren Arbeitgebern knüpfen zu können, sowie die Teilnahme an Lehrveranstaltungen der beruflichen Bildungspartner wurden mehrheitlich mit „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“ als hilfreich für den eigenen beruflichen Orientierungsprozess eingestuft.⁵

5 Fazit

Die entwickelten Orientierungsprogramme des Modellvorhabens VerOnika sprechen die spezifische Zielgruppe der hochschulzugangsberechtigten Schulabsolventinnen und -absolventen an und richten sich insbesondere an solche Personen, die nach Abschluss des allgemeinbildenden Schulsystems noch unsicher bezüglich ihres weiteren nachschulischen Bildungsweges sind. Diesen wollen die verzahnten Orientierungsangebote Einblicke in die unterschiedlichen nachschulischen Bildungsoptionen ermög-

4 Diese hohe Relevanz betrieblicher Praktika für die berufliche Orientierung junger Menschen zeigt sich auch in zahlreichen weiteren Untersuchungen (vgl. Arbeitsgruppe 9 + 1 2022, S. 17).

5 Aufgrund der geringen Teilnehmendenzahlen ist an dieser Stelle auf die begrenzte Aussagekraft der bislang erhobenen quantitativen Daten hinzuweisen. Aus diesem Grund erfolgt die Ergebnisdarstellung auch in erster Linie rein deskriptiv.

lichen und so zu einer erfahrungsbasierten Bildungsentscheidung orientiert an den eigenen Interessen, Neigungen und Fähigkeiten verhelfen.

Wie die bisherigen Befragungsergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Verbundvorhabens VerOnika zeigen, münden die Teilnehmenden mit recht unterschiedlich stark ausgeprägten Präferenzen hinsichtlich des weiteren nachschulischen Bildungsweges in die verzahnten Orientierungsprogramme ein. Während einige noch gar keine Präferenz haben, schwanken andere noch zwischen verschiedenen Optionen und vereinzelt gibt es Teilnehmende, die sich bereits sehr sicher hinsichtlich ihres weiteren Bildungsweges sind. Insbesondere die Teilnehmenden mit keiner oder noch unklarer Präferenz wünschen sich daher von den verzahnten Orientierungsangeboten umfassende Informationen über die unterschiedlichen nachschulischen Bildungs- und Entwicklungswege sowie ganz konkrete Einblicke in die berufliche Praxis. Ferner besteht ein Bedarf an individuell zugeschnittener Unterstützung bei der Identifikation der eigenen Stärken, Interessen und Fähigkeiten sowie an persönlichem Austausch mit anderen Teilnehmenden, Studierenden, Auszubildenden und Personen aus dem Berufsleben. Wie aus den quantitativen Online-Abschlussbefragungen hervorgeht, werden diese Erwartungen und Bedarfe der Teilnehmenden von den verzahnten Orientierungsprogrammen des VerOnika-Verbundes weitgehend erfüllt. Gleiches gilt für die Zielsetzung, sich am Ende des Orientierungsprogrammes für eine Bildungsoption entscheiden zu können. Zudem gewähren sie den Teilnehmenden für dieses „Sich-selbst-kennenlernen“ und „Sich-ausprobieren-können“ als nachschulisches Berufsorientierungsangebot innerhalb des deutschen Bildungssystems erneut Zeit. Inwieweit sich die verzahnten Orientierungsprogramme des Modellvorhabens allerdings dauerhaft im deutschen Bildungssystem etablieren und eventuell auch auf andere Standorte übertragen werden können, ist eine noch ungeklärte Frage. Dieser nachzugehen ist Gegenstand der im Oktober 2023 gestarteten und bis Dezember 2026 vorgesehenen zweiten Projektphase „VerOnika up!“.

Literatur

- AGBB – Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv Publikation.
- AGBB – Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur beruflichen Bildung. Bielefeld: wbv Publikation.
- Arbeitsgruppe 9 + 1 (2022): Zukunftsfähig bleiben! 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 235. Bonn: BIBB. Online: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/17769> (01.10.2024).

- Barlovic, Ingo/Ullrich, Denise (2024): Die Ergebnisse der Befragung. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Ausbildungsperspektiven 2024. Eine repräsentative Befragung von jungen Menschen*. Gütersloh, S. 9–20. Online: www.chance-ausbildung.de/jugendbefragung2024 (01.10.2024).
- Deuer, Ernst (2015): Ausbildungsabbrüche – Ursachen, Folgen und Handlungsfelder. In: Brüggemann, Tim/Deuer, Ernst (Hrsg.): *Berufsorientierung aus Unternehmenssicht: Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 103–113.
- Heckel, Franziska/Kinscher, Birgitta/Neu, Ariane (2023): Berufliche Orientierung in Kooperation am Beispiel des „O ja! Orientierungsjahres Ausbildung und Studium“. In: Knickrehm, Barbara/Fletemeyer, Tina/Ertelt, Bernd-Joachim (Hrsg.): *Berufliche Orientierung und Beratung. Aktuelle Herausforderungen und digitale Unterstützungsmöglichkeiten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 393–404.
- Heublein, Ulrich/Wolter, Andrä (2011): Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), S. 214–236.
- Neises, Frank/Zinnen, Heike (2019): Bildungsangebote und Programme des Bundes und der Länder zur Förderung der beruflichen Ausbildung. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: BIBB, S. 276–292.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Schuster, Meika (2016): Ursachen und Folgen von Ausbildungsabbrüchen, EIKV-Schriftenreihe zum Wissens- und Wertemanagement, No. 11, Rameldange. Online: <http://hdl.handle.net/10419/142429> (01.10.2024).
- Uhly, Alexandra (2015): Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung. Forschungsstand, Datenlage und Analysemöglichkeiten auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Bonn: BIBB. Online: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/7601?referrer=/dienst/publikationen/de> (01.10.2024).
- Uhly, Alexandra (2023): Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023*. Bonn: BIBB, S. 143–153.
- Witzel, Andreas (1982): *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 227–255.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (09.02.2024).

Das Potenzial zur Förderung beruflicher Zielklarheit und Berufswahlkompetenz an Polytechnischen Schulen in Österreich – eine Diskussion von Befunden einer längsschnittlichen SchülerInnenbefragung im Lichte des Angebots-Nutzungs-Modells

JULIA NIEDERFRINIGER & KARIN HEINRICHS

Abstract

Die Polytechnische Schule (PTS) hat in Österreich den curricularen Auftrag, die Jugendlichen in einer Phase der beruflichen Orientierung zu begleiten, den Übergang in eine duale Berufsausbildung oder auch in eine weiterführende Schule im Rahmen eines neunten Pflichtschuljahres vorzubereiten und dabei die individuelle Berufswahlkompetenz (BWK) zu stärken. Um zu prüfen, inwieweit die PTS ihren curricularen Auftrag erfüllt, gilt es vor dem Hintergrund des Angebots-Nutzungs-Modells zu reflektieren, wie die normativen Vorgaben an den Schulen ausgestaltet sind, inwiefern diese von den Lernenden genutzt werden und zu den gewünschten Ergebnissen führen. Die Ergebnisse einer längsschnittlichen bundeslandübergreifenden SchülerInnenbefragung im Rahmen des Kooperationsprojektes „Berufsorientierung an Polytechnischen Schulen“ (BePo) bestätigen, dass ein Großteil der Schülerinnen und Schüler in der PTS klare Berufsaspirationen entwickeln konnte und die Schule mit einer Lehrstellenzusage verlässt. Die Berufswahlkompetenz dagegen entwickelt sich im Durchschnitt aller Befragten nur marginal und nur für das Selbstwissen.

Schlagworte: Berufswahlkompetenz, berufliche Zielklarheit, Angebot-Nutzungs-Modell, Berufsorientierung

In Austria, young people can choose to visit Polytechnic Schools (PTS) as the 9th year of their compulsory school. According to the curricula these schools have the tasks of supporting the students in vocational orientation, preparing them for the transition to dual vocational training or to a secondary school and strengthening their individual career choice competence (BWK) in the process. In order to examine the extent to which the PTS fulfills its curricular mandate, it is necessary to reflect on how the normative requirements at the schools are designed, to what extent they are used by the learners and lead to the desired results against the background of the offer-use model. The results of a longitudinal Austrian student survey as part of the cooperation project

“Vocational Orientation at Polytechnic Schools” (BePo) confirm that the majority of PTS-students were able to develop clear career aspirations and leave school with an apprenticeship offer. On the other hand, a first analysis of the longitudinal data showed that career choice competence developed only marginally on average for all respondents and only for self-knowledge. This result has to be confirmed via more complex analysis methods.

Keywords: Career choice competence, Career goal clarity, Offer-use model, Vocational orientation

1 Einleitung

Der Schultyp der Polytechnischen Schule (PTS) fungiert im österreichischen Schulsystem als ein Weg von der Mittelschule in die duale Berufsausbildung. Die PTS hat die Aufgabe, Basis- und Berufswahlkompetenzen (BWK) der Schülerinnen und Schüler zu fördern und durch eine individualisierte Beratung und Begleitung die Jugendlichen in ihrer Berufsorientierung und Berufswahl auf dem Weg zu einem Lehrstellenplatz zu begleiten (BMBWF 2020, S. 4). Der im Lehrplan der PTS verwendete Kompetenzbegriff basiert auf den Überlegungen von Weinert (2001, S. 27 f.). Er beschreibt Kompetenz als ein Bündel kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten, motivationaler Orientierungen und Handlungsfähigkeiten, die eine Person befähigen, bestimmte Probleme zu lösen (BMBWF 2020, S. 4). Berufswahl stellt eine wichtige Herausforderung für Jugendliche und ein Anwendungsfeld von Kompetenzen dar. Für die differenzierte Betrachtung und Beschreibung der Berufswahlkompetenzen, die in der PTS gefördert werden sollen, wird das Thüringer Berufsorientierungsmodell (ThüBOM) herangezogen. In diesem Modell wird davon ausgegangen, dass der Berufsorientierungsprozess in vier verschiedene Phasen (Einstimmen, Erkunden, Entscheiden und Erreichen) zu unterteilen ist, die von Jugendlichen sehr individuell und nicht linear oder altersgebunden durchlaufen werden. Für die erfolgreiche Bewältigung dieser vier Phasen sind verschiedene Kompetenzfacetten aus den Bereichen Wissen (z. B. Selbst- oder Bedingungswissen), Motivation (z. B. Betroffenheit) und Handlung (z. B. Exploration oder Stressmanagement) notwendig (Driesel-Lange et al. 2020, S. 62 ff.). Als Indikator für die Qualität der Berufsentscheidungen gilt zudem die berufliche Entschiedenheit bzw. die Klarheit der Laufbahnziele (Seifert/Stangl 1986, S. 157).

Dieser Beitrag untersucht, ob die PTS den curricularen Bildungszielen gerecht wird, insbesondere der Unterstützung bei der Berufswahl und der Förderung der Berufswahlkompetenz, abhängig von der individuellen Ausgangslage der Lernenden. Dabei wird analysiert, (1) inwieweit die Schülerinnen und Schüler am Schuljahresende eine berufliche Zielklarheit erreichen und (2) inwieweit sich die Berufswahlkompetenz der Schülerinnen und Schüler während des PTS-Jahres positiv entwickelt. Das Angebots-Nutzungs-Modell in der Adaption nach Seidel (2014) dient als theoretischer Rahmen, um die curricular verankerten Erwartungen an den Schultyp PTS (Angebot), die individuellen Unterschiede im subjektiven Stand der Berufsorientierung und -wahl

(Nutzungsebene) zu Schuljahresbeginn und die identifizierten individuellen Entwicklungen der Berufswahlkompetenz im Laufe des Schuljahres (Ergebnisebene) einzuordnen. Für die Beantwortung der Forschungsfrage wird auf Antworten von Schülerinnen und Schülern zur beruflichen Zielklarheit und Berufswahlkompetenz (Lipowski et al. 2021) aus der Längsschnittstudie „Berufsorientierung an Polytechnischen Schulen“ (BePo) zurückgegriffen, die im Schuljahr 2022/23 an PTS in vier österreichischen Bundesländern durchgeführt wurde.

2 Theoretische Einbettung und Stand der Forschung

2.1 Angebots-Nutzungs-Modell als theoretischer Rahmen

Angebots-Nutzungs-Modelle (Helmke 2017; Seidel 2014) betrachten den Unterricht als wechselseitiges Zusammenspiel von Lehrangeboten und deren Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler. Diese Modelle gehen davon aus, dass der Lernerfolg nicht allein von den Unterrichtsangeboten (z. B. Lehrmethoden, Materialien und Inhalten) abhängt, sondern auch von der Nutzung der Angebote durch die Lernenden (Helmke/Brühwiler 2018).

So differenzieren Angebots-Nutzungs-Modelle Bedingungen auf der Angebots-, Nutzungs- sowie Ergebnisebene. Zur *Angebotsebene* zählen curriculare Vorgaben, die Qualität des Unterrichts, die Strukturierung der Lerninhalte, die Klarheit und die Differenzierung der Aufgaben sowie die Bereitstellung unterstützender Lernumgebungen. Die *Nutzungsebene* umfasst die individuelle Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, die Lernangebote aktiv anzunehmen, ihre Motivation, ihr Vorwissen und ihre Fähigkeit zur Selbststeuerung. Die Nutzung wird durch persönliche Voraussetzungen und das Interesse am Lerngegenstand beeinflusst. Auch äußere Faktoren wie die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler, die Unterstützung durch das Elternhaus, die Zusammensetzung der Lerngruppe sowie die Ausstattung der Schule spielen eine Rolle und beeinflussen die Nutzung der Angebote. Die *Ergebnisebene* adressiert den Erfolg der Lernprozesse, der sich in den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler, in deren fachlicher und überfachlicher Kompetenzentwicklung widerspiegelt. Das Angebots-Nutzungs-Modell bietet somit eine umfassende Perspektive auf Lehr-Lernprozesse, indem es die Interaktion zwischen den Angeboten der Lehrpersonen und der aktiven Auseinandersetzung der Lernenden betont. Es verdeutlicht, dass Erfolg von Lehr-Lern-Angeboten das Resultat eines dynamischen Zusammenspiels zwischen diesen beiden Seiten ist (Seidel 2014).

Der vorliegende Beitrag beschreibt das berufsorientierende Potenzial der PTS bezogen auf drei ausgewählte Bereiche des Angebots-Nutzungs-Modells. Auf der Angebots-Ebene soll erläutert werden, welche Lernziele die PTS hinsichtlich der Berufswahl verfolgt. Bezogen auf die Nutzungs-Ebene sollen die individuellen Voraussetzungen der Lernenden (Stand der beruflichen Zielklarheit und Berufswahlkompetenz zu Schuljahresbeginn) untersucht werden. Bezogen auf die Ergebnisse interessiert, ob und in welchem Ausmaß die Jugendlichen im Laufe eines Schuljahres eine berufliche Zielklarheit erarbeiten und ihre Berufswahlkompetenzen weiterentwickeln konnten.

2.2 Curriculare Vorgaben der PTS zur Strukturierung und Qualität des Angebotes schulischer Berufsorientierung und -vorbereitung

Ein zentrales Bildungsziel der PTS ist die Begleitung der Jugendlichen bei der Entscheidung über ihren anschließenden Bildungs- und Berufsweg. Innerhalb eines Schuljahres sollen die Schülerinnen und Schüler einer PTS demnach eine berufliche Zielklarheit erlangen und durch die Stärkung der Berufswahlkompetenz bestmöglich für den Eintritt in Lehre bzw. Berufsschule sowie in eine weiterführende Schule vorbereitet werden (BMBWF 2020, S. 17 ff.).

Der Lehrplan der PTS gibt eine Einteilung des Unterrichtsjahres in Abschnitte vor, beginnend mit der Orientierungsphase, gefolgt von einer optionalen Schwerpunktphase und einer anschließenden Intensivierung der Berufsausbildung im gewählten Fachbereich. Diese Phasen durchlaufen alle Lernenden. Zudem können zusätzliche Lernangebote und Fördermaßnahmen wie z. B. weitere Berufspraktische Tage oder SchülerInnen-Eltern-LehrerInnengespräche angeboten werden, um die individuellen Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen (BMBWF 2020, S. 17 ff.).

Es wird demnach davon ausgegangen, dass unter den Schülerinnen und Schülern der PTS heterogene Ausgangslagen hinsichtlich der Leistungsfähigkeit und Berufswahlklarheit bestehen. Daher ist es notwendig, die Berufsorientierungsmaßnahmen bei Bedarf an die individuelle Lernausgangslage im Sinne adaptiven Unterrichtens anzupassen (BMBWF 2020, S. 17 ff.). Entsprechend ist die Lehrperson an einer PTS gefordert, zunächst das „Vorwissen“ – bezogen auf die Berufswahlklarheit und die Berufswahlkompetenz – zu erkennen. Dies ist eine wichtige Voraussetzung, damit angebotene Inhalte verstanden und verarbeitet werden können und wollen (Seidel 2014). Gelingt der Lehrperson eine zuverlässige pädagogische Diagnostik der Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler (Status-Diagnostik) und deren Entwicklung, ist es möglich, den Unterricht an die unterschiedlichen Lernbedürfnisse mit dem Ziel der bestmöglichen Förderung anzupassen (Helmke/Brühwiler 2018, S. 864; Wagner 2016, S. 2 ff.). In Bezug auf die Diagnostik des Standes der Berufswahl wurden verschiedene Instrumente entwickelt, so z. B. der Fragebogen zur Entscheidungssicherheit bezüglich der beruflichen Laufbahn (Seifert/Stangl 1986), der Fragebogen zur Erfassung der Berufswahlkompetenz (Kaak et al., 2013), eine Kurzversion dieses Fragebogens zur Berufswahlkompetenz (Lipowski et al. 2021) sowie der Berufswahlorientierungsindex (BOX) zur Untersuchung der beruflichen Entwicklung (Driesel-Lange et al. 2023).

2.3 Empirische Befunde zur Relevanz der individuellen Begleitung von Jugendlichen in der Berufswahl

Empirische Befunde belegen, dass eine individuelle Begleitung und Beratung von Jugendlichen bei der Berufswahl eine deutlich größere Wirksamkeit entfalten als Maßnahmen, die sich nicht an dem individuellen Stand der Berufswahl und den individuellen Bedürfnissen der Jugendlichen orientieren (z. B. Ohlemann/Ittel 2017; Brown/Ryan Krane 2000). Hervorzuheben sind personalisierte Beratungsangebote und gezielte Unterstützungsmaßnahmen, die das Vertrauen der Jugendlichen in ihre Berufsentscheidung fördern und ihre Fähigkeit stärken, realistische Berufswahlentscheidungen zu treffen. Im Gegensatz dazu fallen die Effekte nicht individualisierter Maßnahmen

tendenziell geringer aus (Ratschinski/Struck 2012). Zudem lassen sich Matthäuseffekte beobachten, wonach insbesondere diejenigen Jugendlichen von nicht individualisierten Maßnahmen profitieren, die bereits am weitesten in ihrer beruflichen Entwicklung fortgeschritten sind (Diesel-Lange/Kracke 2017). Diese Erkenntnisse unterstreichen die Bedeutung einer personalisierten Begleitung, um die berufliche Entwicklung von Jugendlichen nicht nur bei der Entscheidungsfindung, sondern auch beim erfolgreichen Übergang in die Arbeitswelt zu fördern.

2.4 Empirische Befunde zur Wirkung der PTS hinsichtlich der Zielvariable Zielklarheit und BWK

Obwohl fast ein Fünftel (19,1 %; $n = 14.202$) aller Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1 für den Besuch der 9. Schulstufe die PTS wählt (SJ 2022/23; Statistik Austria 2024), gibt es bisher nur wenige Studien zu relevanten Outcomes dieses Schultyps. Erste Hinweise darauf, dass die Angebote des Lehrplans in seiner aktuellen Form von den Lernenden positiv wahrgenommen werden und auch eine erhoffte Wirkung versprechen, bietet der Evaluationsbericht zu dessen Implementierung an Pilotschulen im Rahmen eines Schulversuchs (Bauer/Kainzmayer 2017).

Die Studie von Obermeier et al. (2020) an ausgewählten PTS in Oberösterreich bestärkt diese Hinweise: 81,9 % der dort befragten Schülerinnen und Schüler ($n = 473$) geben an, durch Berufspraktische Tage wichtige Einblicke ins Berufsleben gewonnen zu haben. 57,7 % erweiterten fachspezifische Fertigkeiten, 48,3 % verbesserten ihr Selbstwissen und 65,2 % hatten zur Jahresmitte bereits einen Ausbildungsvertrag.

Telsnig (2022) liefert erste empirische Erkenntnisse zur beruflichen Zielklarheit und zur Wirkung dieses Schultyps auf die Lehrstellenfindung. In Kärnten wurden Schülerinnen und Schüler aus sechs der insgesamt sieben PTS im Schuljahr 2020/21 und 2021/22 befragt. Die Studie zeigt, dass im Durchschnitt 80 % der Probandinnen und Probanden eine klare berufliche Zielvorstellung entwickeln konnten (Schuljahr 2020/21: 81,8 % der $n = 425$; Schuljahr 2021/22: 78,7 % der $n = 379$). Am Ende des Schuljahres 2021/22 hatten etwa zwei Drittel der Befragten zudem bereits eine Lehrstellenzusage (62,6 % der $n = 379$) oder eine Zusage für eine weiterführende Schule (12,7 % der $n = 379$) erhalten. Diese Studie lässt zwar Gruppenvergleiche, aber keine Rückschlüsse auf individuelle Entwicklungen zu und bleibt zudem auf das Bundesland Kärnten beschränkt.

Erste Auswertungen zur Ausgangslage der Berufswahlkompetenz und beruflichen Zielklarheit in der PTS des ersten Erhebungszeitpunkts der hier präsentierten Studie indizieren, dass von durchaus heterogenen Startvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auszugehen ist. So gibt es z. B. Lernende mit hoher Zielklarheit und hoher Berufswahlkompetenz, andere Befragte dagegen zeichnen sich durch niedrige Zielklarheit und niedrige Berufswahlkompetenz und wieder andere durch hohe Zielklarheit bei geringer Berufswahlkompetenz aus (Heinrichs et al. 2023).

2.5 Forschungsfragen

Die vorhandenen Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass die PTS eine zentrale Rolle bei der Entwicklung beruflicher Zielklarheit und der Vorbereitung auf den Be-

rufsweg spielt. Kritisch bleibt jedoch anzumerken, dass bislang keine umfassenden Analysen zur Entwicklung der Berufswahlkompetenz – einem zentralen Bildungsziel der PTS – sowohl auf allgemeiner als auch individueller Ebene vorliegen. Studien zeigen, dass eine individualisierte Unterstützung bei der Berufswahl den Jugendlichen, wie im Lehrplan der PTS verankert, nicht nur bei der Entscheidungsfindung hilft, sondern auch den erfolgreichen Übergang in die Arbeitswelt begünstigt (Ohlemann/Ittel 2018). Daher wäre es notwendig, genauer zu untersuchen, wie effektiv die curriculare Ausgestaltung der Berufsorientierung an den PTS tatsächlich umgesetzt wird. Folgende Fragestellungen werden in den Analysen adressiert und in das Angebots-Nutzungs-Modell eingeordnet:

Zur beruflichen Zielklarheit:

- F1a) Nutzungsebene: Inwiefern weisen die Jugendlichen zu Schuljahresbeginn eine berufliche Zielklarheit auf?
- F1b) Nutzungs- und Ergebnisebene: Welche Entwicklungen der beruflichen Zielklarheit lassen sich über das Schuljahr hinweg bei den Jugendlichen feststellen?

Zur Berufswahlkompetenz:

- F2a) Nutzungsebene: Inwiefern weisen die Jugendlichen zu Schuljahresbeginn eine Berufswahlkompetenz auf?
- F2b) Nutzungs- und Ergebnisebene: Welche Entwicklungen der Berufswahlkompetenz lassen sich über das Schuljahr hinweg bei den Jugendlichen feststellen?

Zur Lehrstellenakquise:

- F3: Ergebnisebene: Wie hoch ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die am Ende des Schuljahres eine Lehrstelle gefunden haben?

3 Methodisches Vorgehen der vorliegenden Studie

Die Längsschnittstudie „BePo - Berufsorientierung in der Polytechnischen Schule“ wurde in vier österreichischen Bundesländern (Kärnten, Niederösterreich, Oberösterreich und Salzburg) durchgeführt. Zur Erfassung der SchülerInnenperspektive wurden in den folgenden Analysen die Angaben von $n = 407$ Jugendlichen aus 34 ausgewählten PTS berücksichtigt, die zu allen drei Messzeitpunkten (September 2022: T1, Februar: T2 und Juni 2023: T3) an der Befragung teilgenommen haben. Das Sample setzt sich zu 42,8 % aus weiblichen, 57 % aus männlichen und 0,2 % aus diversen Jugendlichen zusammen. Im Durchschnitt sind die befragten Jugendlichen 14,3 (SD = 0,514) Jahre alt. Ein Großteil der Jugendlichen (85,3 %) spricht zu Hause Deutsch, der restliche Anteil eine andere Sprache. 90 % der Befragten besuchten vor der PTS eine Mittelschule (MS), die übrigen Jugendlichen Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS) (3,9 %) sowie Berufsbildende mittlere oder höhere Schulen (BMS/BHS) (2 %).

Befragt wurde mit dem in Deutschland bereits erprobten Kurzfragebogen von Lipowski et al. (2021). Dieser wurde um neu entwickelte Items zur Facette Stressmanagement erweitert. Insgesamt wurden somit zehn Facetten des ThüBOM Berufswahlkom-

petenzmodells jeweils mit zwei bis fünf Items (siehe Tabelle 1) mittels einer 4-stufigen Likertskala erhoben. Cronbach´s Alpha lag zwischen 0.627 und 0.886 (zur internen Validität vgl. Kaak et al. 2024).

Die berufliche Zielklarheit wurde zum einen anhand der Frage erfasst, inwieweit sich die Jugendlichen sicher sind, nach dem Abschluss der PTS eine Lehre anzustreben oder eine weiterführende Schule zu besuchen. Zum anderen wurde die berufliche Zielklarheit mit Bezug auf die Option der dualen Berufsausbildung über das Item „Ich weiß bereits, welchen Lehrberuf ich erlernen möchte“ (Antwortmöglichkeiten „ja“, „ich schwanke zwischen 2–3 Lehrberufen“ und „nein“) gemessen. Zum Schuljahresende wurde retrospektiv gefragt, inwieweit sich ihr Berufswunsch über das Schuljahr hinweg verändert hat.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse zur beruflichen Zielklarheit zu Schuljahresbeginn (F1a) zeigen: 53,32 % (n = 217) der 407 Schülerinnen und Schüler waren sich bereits zum Start der PTS sicher, welchen Lehrberuf sie ergreifen möchten, 32,19 % (n = 131) schwankten noch zwischen zwei oder drei Berufen und 14,5 % (n = 59) wussten noch gar nicht, was sie beruflich machen möchten (siehe Abbildung 1).

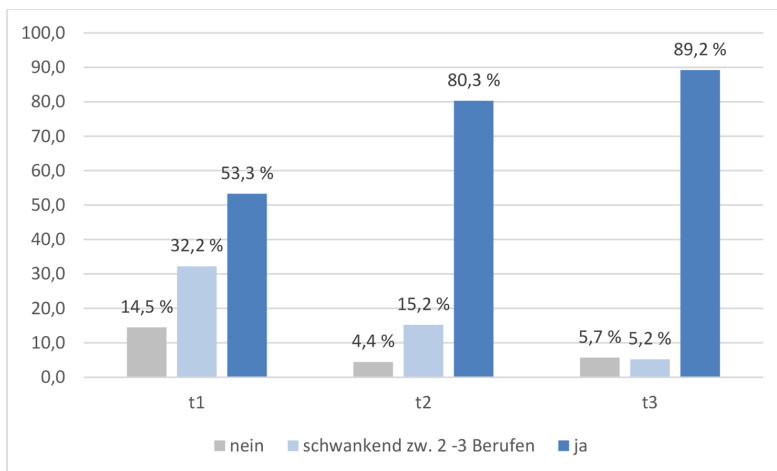


Abbildung 1: Entwicklung der Zielklarheit innerhalb eines Schuljahres

Die berufliche Zielklarheit (F1b) im Verlauf des Schuljahres verbessert sich bezogen auf die Gesamtgruppe: Zu T2, also zu Schulhalbjahr, hat sich der Anteil der zielklaren Schülerinnen und Schüler von 53,3 % auf 80,3 % (n = 327) erhöht, 15,2 % (n = 62) hatten noch zwei bis drei Lehrberufe in der näheren Wahl und 4,4 % (n = 18) waren noch unentschlossen. Zum Schuljahresende (T3) hatten 89,2 % (n = 363) eine berufliche Zielklarheit entwickelt, 5,2 % (n = 21) schwankten noch und 5,7 % (n = 23) waren noch gänzlich unentschlossen, was ihre berufliche Zukunft betrifft.

Betrachtet man die individuelle Entwicklung, so finden sich unter den 407 Befragten 150 Jugendliche, deren Zielklarheit von T1 bis zu T2 steigt, dagegen 50 Jugendliche, deren Zielklarheit im selben Zeitraum sinkt. Von T2 bis T3 nimmt die Zielklarheit bei 38 Teilnehmenden zu, bei 23 Teilnehmenden dagegen ab. Zudem geben 41,3 % der Befragten am Schuljahresende an, während des Schuljahres ihren Berufswunsch geändert zu haben.

Wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, starten die Schülerinnen und Schüler mit zu meist *Ausprägungen der Berufswahlkompetenz* zu Schuljahresbeginn (F2a) oberhalb des theoretischen Skalenmittelwerts von 2.5. Die Facette der Exploration zeigt den niedrigsten Wert, gefolgt von Konzeptwissen. Dagegen zeigen sich bei Selbst- und Bedingungswissen, Betroffenheit und Problemlösen die höchsten Ausgangswerte. Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung bestätigt signifikante Unterschiede des Ausgangsstands der Facetten der Berufswahlkompetenz mit kleinem Haupteffekt ($F(6.506, 2635.117) = 86.332, p < .001$; partielles $\eta^2 = 0.176$; $f = 0.179$). Paarweise Vergleiche bestätigen signifikante Unterschiede zwischen den meisten Facetten der Berufswahlkompetenz ($0.023 < p < 0.001$). Konzeptwissen, Entscheidungs- und Planungswissen sowie Exploration – die Facetten mit den geringeren Startwerten – zeigen signifikante Unterschiede zu allen anderen Facetten.

Blickt man auf die *Entwicklung der Facetten der Berufswahlkompetenz* über den Zeitverlauf (F2b), zeigen sich signifikante Effekte bei allen Wissensfacetten und bezüglich der Handlungsdimension bei den Facetten Exploration und Stressmanagement, nicht dagegen bei Betroffenheit und Offenheit als Indikatoren berufswahlbezogener Motivation. Die Effektstärken aber sind allesamt als marginal zu werten. Die Entwicklung von Selbstwissen nähert sich mit $f = 0.095$ der Stärke eines kleinen Effekts, der üblicherweise ab $f = 0.10$ als solcher bezeichnet wird; lediglich die Entwicklung des Selbstwissens im ersten Halbjahr (von T1 zu T2) weist einen kleinen Effekt mit $f = 0.175$ auf.

Als Befund zu Forschungsfrage 3 geben 11,3 % ($n = 46$) der Schülerinnen und Schüler am Schuljahresende (T3) an, im Anschluss an die PTS eine weiterführende Schule besuchen zu wollen, 86 % ($n = 350$) streben eine duale Berufsausbildung an, 2,7 % ($n = 11$) sind noch unsicher. 89,19 % haben zu T3 klare Berufswünsche entwickelt und 91,4 % all jener, die in die Lehre gehen möchte, können bereits eine Lehrstellenzusage vorweisen.

Tabelle 1: Stand der Facetten der Berufswahlkompetenz im Zeitverlauf

Skala (Anzahl der Items)	T1 (MW)	T2 (MW)	T3 (MW)	Haupteffekt Entwicklung	Paarweise Vergleiche
Selbstwissen (4) ***	3.25	3.55	3.51	$F(1.898, 770.912) = 42.451$ $p < 0.001, f = 0.095$	t1-t2: $p < 0.001$; $f = 0.175$ t1-t3: $p < 0.001$; $f = 0.101$ t2-t3: $p = 0.296$

(Fortsetzung Tabelle 1)

Skala (Anzahl der Items)	T1 (MW)	T2 (MW)	T3 (MW)	Haupteffekt Entwicklung	Paarweise Vergleiche
Konzeptwissen (2)***	2.76	2.98	3.07	$F(2, 812)=24.982$ $p < 0.001$; $f = 0.058$	t1-t2: $p < 0.001$; $f = 0.053$ t1-t3: $p < 0.001$; $f = 0.098$ t2-t3: $p = 0.029$; $f = 0.012$
Bedingungswissen (3)***	3.27	3.51	3.46	$F(1.947, 790.572)=22.470$ $p < 0.001$; $f = 0.052$	t1-t2: $p < 0.001$; $f = 0.097$ t1-t3: $p < 0.001$; $f = 0.051$ t2-t3: $p = 0.158$
Entscheidungs- und Planungswissen (2)***	2.94	3.14	3.19	$F(2, 812)=16.668$ $p < 0.001$; $f = 0.039$	t1-t2: $p < 0.001$; $f = 0.046$ t1-t3: $p < 0.001$; $f = 0.063$ t2-t3: $p = 0.235$
Betroffenheit (2)	3.32	3.37	3.32	$F(1.960, 267.160)=1.021$ $p = 0.359$	t1-t2: $p = 0.181$ t1-t3: $p = 0.977$ t2-t3: $p = 0.244$
Offenheit (2)	3.09	3.12	3.09	$F(2, 358.085)=0.282$ $p = 0.754$	t1-t2: $p = 0.522$ t1-t3: $p = 0.939$ t2-t3: $p = 0.501$
Exploration (3)**	2.58	2.69	2.54	$F(1.959, 793.273)=6.150$ $p < 0.002$, $f = 0.015$	t1-t2: $p = 0.036$; $f = 0.011$ t1-t3: $p = 0.181$ t2-t3: $p < 0.001$; $f = 0.032$
Steuerung (4)	3.12	3.16	3.10	$F(1.928, 192.528)=1.875$ $p = 0.156$	t1-t2: $p = 0.170$ t1-t3: $p = 0.540$ t2-t3: $p = 0.054$
Problemlösen (3)	3.26	3.33	3.30	$F(1.944, 183.260)=1.939$ $p = 0.146$	t1-t2: $p = 0.033$ t1-t3: $p = 0.395$ t2-t3: $p = 0.294$
Stressmanagement (5)***	3.01	3.10	2.95	$F(2, 800)=12.118$ $p < 0.001$; $f = 0.029$	t1-t2: $p = 0.005$; $f = 0.020$ t1-t3: $p = 0.046$; $f = 0.011$ t2-t3: $p < 0.001$; $f = 0.062$

Anmerkungen:

- Skala: 1 = „stimmt nicht“, 2 = „stimmt wenig“, 3 = „stimmt etwas“, 4 = „stimmt genau“
Subskala: Exploration: 1 = „gar nicht“, 2 = „selten“, 3 = „häufig“, 4 = „sehr häufig“
- Beispielitem Selbstwissen: „Ich weiß darüber Bescheid, was ich mit meinen Fähigkeiten einmal beruflich anfangen kann.“
- Gesamt: Varianzanalyse mit Messwiederholung T1, T2, T3;
- bei mangelnder Sphärizität, Korrektur mittels Greenhouse Geisser; in allen Fällen gilt: partielles $\eta^2 = f$.
- Post Hoc: bei Signifikanz in Anschluss Varianzanalyse mit Messwiederholung, 2 Zeitpunkte, Effektstärke f

5 Diskussion und Ausblick

In Bezug auf F1a (Nutzungsebene) lässt sich feststellen, dass viele der befragten Schülerinnen und Schüler bereits mit einer beruflichen Zielklarheit in der PTS starten. Daraus könnte geschlossen werden, dass diese Jugendlichen sich bereits bewusst für die PTS entschieden haben und dabei ein klares Berufsziel verfolgen. Hinsichtlich der Nutzungs- und Ergebnisebene (F1b) bescheinigen die Ergebnisse, dass auch jene Schülerinnen und Schüler, die zu Schuljahresbeginn noch unentschlossen waren, eine berufliche Zielklarheit entwickeln konnten.

Bezüglich der Berufswahlkompetenz (F2a) zeigen die Ergebnisse, dass die Jugendlichen zu Schuljahresbeginn über eine solide Ausgangsbasis verfügen. Trotz der vielfältigen Berufsorientierungsmaßnahmen der PTS treten während des Schuljahres, bezogen auf die Gesamtgruppe der Befragten, lediglich in der Facette Selbstwissen positive Entwicklungen auf – und dies auch nur mit sehr geringem Effekt. Die Facetten Bedingungs-, Entscheidungs- und Planungswissen und Exploration verzeichnen trotz signifikant geringerem Startwert keine nennenswerte Entwicklung (F2b). Diese Erkenntnisse zur Förderung der Berufswahlkompetenz stimmen mit Forschungsergebnissen zu Bildungsgängen der Berufsvorbereitung in Deutschland sowie mit früheren Analysen zu den Kompetenzdimensionen berufswahlbezogenen Wissens, berufswahlbezogener Motivation und Handlung überein (Brodsky et al. 2025). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwiefern die Schülerinnen und Schüler tatsächlich eine informierte und reflektierte Berufswahlentscheidung treffen – ein entscheidender Aspekt für die prognostische Validität der Berufswahlkompetenz. Die Fragebogendaten bieten hierzu keine direkten Einblicke. Vielmehr könnte kritisch reflektiert werden, inwieweit der eingesetzte Selbsteinschätzungsfragebogen die möglichen Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler inhaltsvalide nachzeichnet. Ergebnisse auch aktueller Validierungsanalysen aber bestätigen die Konstruktvalidität und Reliabilität des Kurzfragebogens zur Berufswahlkompetenz (Kaak et al. 2024). Die Prüfung der prognostischen Validität z. B. durch Analysen zum Zusammenhang der beruflichen Zielklarheit und Berufswahlkompetenz könnten noch ergänzt werden. Unabhängig von der obigen Methodenkritik deuten vorherige Studien darauf hin, dass sich die Entwicklungsverläufe von Subgruppen unterscheiden. (Heinrichs et al. 2023; Ohlemann/Diesel-Lange 2019). Um dies zu prüfen, sind zukünftig Profilanalysen geplant. Darüber hinaus wäre es zielführend, die Qualität der Lehr-Lern-Settings als Angebote und deren Erleben durch die Nutzerinnen und Nutzer mittels qualitativer Instrumente zu erfassen. So könnten weitere Einblicke gewonnen werden, welche Angebote der PTS dazu beitragen, die berufliche Zielklarheit zu steigern und inwiefern diese Entscheidungen – unabhängig von der berichteten Berufswahlkompetenz – reflektiert getroffen wurden.

Bemerkenswert ist dabei die hohe Übergangsquote von der PTS in die Lehre: Mehr als 90 % der Jugendlichen, die eine Lehre anstreben, finden tatsächlich eine Lehrstelle (F3). Dies könnte ein Indiz für die Wirksamkeit der Berufsorientierung an der PTS sein. Jedoch ist zu berücksichtigen, dass weitere Faktoren, wie die wirtschaft-

liche Nachfrage nach Lehrlingen oder familiäre Unterstützung, ebenfalls eine Rolle spielen. Wiederum in qualitativen Anschlussstudien könnte untersucht werden, inwieweit die Lehrstellensuche gezielt auf Basis reflektierter Berufswahl oder eher durch externe Faktoren, pragmatische Überlegungen, familiäre Netzwerke oder schulische Vermittlungsangebote bestimmt wird.

Die präsentierten Ergebnisse zum Schultyp der PTS in Österreich verweisen somit im Sinne des Angebots-Nutzungs-Modells (Seidel 2014) auf wünschenswerte Outcomes der Lernenden mit Blick auf die berufliche Zielklarheit sowie auf ein schwer einschätzbares Potenzial zur Förderung von Berufswahlkompetenz. Spannend wären hier sicher internationale Vergleiche mit Angeboten der Berufsvorbereitung z. B. im beruflichen Übergangssystem in Deutschland (Beer 2023; Brodsky et al. 2025).

Literatur

- Bauer, Jürgen/Kainzmayer, Renate (2017): PTS 2020. Ein Schulentwicklungsprojekt professionell begleitet. Evaluierungs- und Endbericht, Schuljahr 2016/2017. Bundesministerium für Bildung Sektion II, Referat II/Ia. Evaluierungs- und Endbericht.
- Beer, Mareike (2023): Bevor man hinterher dasteht und dann irgendwie gar nichts hat – Übergänge von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen von der Schule in die Berufsausbildung. In: Albert, Sabine/Heinrichs, Karin/Hotarek, Ingrid/Zenz, Sabine (Hrsg.): *bwp@ Spezial PH-AT2: Diversität in der Berufsbildung in Österreich, Deutschland und der Schweiz – Perspektiven aus Forschung, Entwicklung und Bildungspraxis*. https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/beer_bwpat-ph-at2.pdf
- Brodsky, Alexander/Heinrichs, Karin/Wuttke, Eveline/Seeber, Seifried/Niederfriniger, Julia (2025): Berufsorientierung in Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung in Deutschland und Österreich. In Heike Welte, Michael Thoma, Hannes Hautz & Bernd Gössling (Hrsg.): *bwp@ Profil 11: Lern- und Forschungsräume im Wandel – Perspektiven der Wirtschafts- und Berufspädagogik*. Digitale Festschrift für Annette Ostendorf zum 60. Geburtstag (S. 1–27). https://www.bwpat.de/profil11_ostendorf/brodsky_etal_profil11.pdf
- Brown, Steven D./Ryan Krane, Nancy (2000): Four (or Five) Sessions and a Cloud of Dust: Old Assumptions and New Observations about Career Counseling. In: Lent, Robert W./Brown, Steven D. (Hrsg.): *Handbook of Counseling Psychology*. New York/NY: John Wiley & Sons, S. 740–766.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2020): Ausgegeben am 30.07.2020 Teil II (BGBl. II Nr. 348/2020).
- Driesel-Lange, Katja/Kracke, Bärbel (2017): Potentialanalysen als Instrumente der Förderung in der Berufs- und Studienorientierung. Besondere Herausforderungen der Begleitung von Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung. In: Brüggemann, Tim/Driesel-Lange, Katja/Weyer, Christian (Hrsg.): *Instrumente zur Berufsorientierung* (S. 99–123). Münster: Waxmann.

- Diesel-Lange, Katja/Kracke, Bärbel/Hany, Ernst /Kunz, Nicole (2020): Entwicklungsaufgabe Berufswahl: Ein Kompetenzmodell zur Systematisierung berufsorientierender Begleitung. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch (2. Aufl., S. 57–72). Münster: Waxmann.
- Diesel-Lange, Katja/ Gehrau, Volker/ Brüggemann, Tim/Epker, Manuel (2023): Der Berufsorientierungsindex (BOX). Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 119(1), S. 80–110. <https://doi.org/10.25162/zbw-2023-0004>
- Heinrichs, Karin/Niederfriniger, Julia/Bauer, Jürgen/Prammer, Wilfried/Telsnig, Frank/Zenz, Sabine (2023): Diagnostik von Berufswahlkompetenz in Polytechnischen Schulen: Ein Schlüssel zur Vorbereitung einer heterogenen Schülerschaft auf selbstbestimmte Berufsentscheidungen in Zeiten von Transformation? In: *R&E-SOURCE*. Online: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/1218>
- Helmke, Andreas (2017): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (5. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Helmke, Andreas/Brühwiler, Christian (2018): Unterrichtsqualität. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (5. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Kaak, Silvio/Kracke, Bärbel/Diesel-Lange, Katja/Hany, Ernst (2013): Diagnostik und Förderung der Berufswahlkompetenz Jugendlicher, In: *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 14*, hrsg. v. Diesel-Lange, K./Dreer, B., 1–13. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws14/kaak_et_al_ws14-ht2013.pdf
- Kaak, Silvio/Niederfriniger, Julia/Heinrichs, Karin/Kracke, Bärbel (2024): Der Stand der Berufswahlkompetenz von Jugendlichen an Polytechnischen Schulen in Österreich und Ergebnisse zur Güte des Kurzfragebogens Berufswahlkompetenz. Vortrag auf der Tagung des Wissenschaftlichen Netzwerks Berufsorientierung WinBO, 23.–24.9.2024 in Karlsruhe.
- Lipowski, Katrin/Kaak, Silvio/Kracke, Bärbel (Hrsg.) (2021): Handbuch Schulische Berufliche Orientierung. Praxisorientierte Unterstützung für den Übergang Schule – Beruf (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Online: https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/3d8c34e4-2170-4123-8ce9-8896091b8d8f/Handbuch%20BO_compressed.pdf
- Ohlemann, Svenja/Ittel, Angela (2017): Zusammenhänge von Berufs- und Studienorientierungsmaßnahmen und persönlichen Merkmalen von Jugendlichen als Determinanten individualisierter schulischer Berufs- und Studienorientierung? In: Brüggemann, Tim/Diesel-Lange, Katja/Weyer, Christian (Hrsg.): Instrumente der Berufsorientierung (S. 125–151). Münster: Waxmann.
- Ohlemann, Svenja/Diesel-Lange, Katja (2019): Determining career competence types in vocational schools as a prerequisite for successful transitions: a latent profile analysis. *Studia paedagogica*, 24(2), S. 33–57.
- Ratschinski, Günter/Struck, Philipp (2012): Entwicklungsdiagnostik der Berufswahlbereitschaft und -kompetenz. Konzeptüberprüfungen an Sekundarschülern in einer regionalen Längsschnittstudie. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, 22, S. 1–18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe22/ratschinski_struck_bwpat22.pdf
- Seidel, Tina (2014): Angebot-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), S. 850–866.

- Seifert, Karl H./Stangl, Werner (1986): Der Fragebogen Einstellungen zur Berufswahl und beruflichen Arbeit. In: *Diagnostica*, 32(2), S. 153–164.
- Statistik Austria (2024): Bildung in Zahlen 2022/23. Schlüsselindikatoren und Analysen. Online: https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2022-23_Schluesseelindikatoren.pdf
- Telsnig, Frank (2020): Erfolgreiche Berufsfindung an der Polytechnischen Schule Villach. In: *Berufsbildung*, 74. Jg., H. 186, S. 42–44.
- Wagner, Luisa (2016): Adaptive und evidenzbasierte Förderung im Unterricht – Wozu braucht man das? In: Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2016, Nr. 11.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz.

***Recrutainment* auf Ausbildungsmessen – ein potenzieller *Gamechanger* für das Ausbildungsmarketing?**

SABRINA SAILER-FRANK, SABRINA HERTINGER & SILVIA ANNEN

Abstract

Gamification bietet das Potenzial, Jugendliche der Generation Z spielerisch für die berufliche Ausbildung zu sensibilisieren, zu informieren und sie so auf mögliche Berufsbilder aufmerksam zu machen. Folglich kann *Recrutainment* vor allem auf Ausbildungsmessen eine Chance für Unternehmen darstellen, um potenzielle Auszubildende anzusprechen und Herausforderungen wie den Fachkräftemangel und unbesetzte Ausbildungsplätze zu bewältigen. Der Beitrag thematisiert die Chancen und Herausforderungen bei der Nutzung gamifizierter Marketingmaßnahmen zur Ansprache von Jugendlichen auf Ausbildungsmessen und ermöglicht einen exemplarischen Einblick in die beiden Elemente des Attention-Getting und Play-Testing als mögliche *Gamechanger* für das Ausbildungsmarketing.

Schlagworte: Gamification, Recruiting, Ausbildungsmarketing, *Recrutainment*, Ausbildungsmessen, Berufsorientierung

Gamification has the potential to make vocational training more appealing to young people from Generation Z, while also informing them about possible job profiles. Consequently, recruitment entertainment can provide companies with an opportunity to engage with potential trainees, particularly at training fairs, and overcome challenges such as the shortage of skilled labour and unfilled training places. This article explores the opportunities and challenges of using gamified marketing strategies to engage with young people at training fairs, offering insights into the effectiveness of attention-grabbing and playtesting as potential game-changers in training marketing.

Keywords: Gamification, recruitment, training marketing, recruitment entertainment, training fairs, career guidance

1 Einleitung

Seit einiger Zeit verzeichnet das duale Berufsbildungssystem sinkende Zahlen (Lagemann/Wedemeier 2022, S. 669). So konnte im Jahr 2023 jeder zweite Betrieb die ausgeschriebenen Ausbildungsplätze nur teilweise oder überhaupt nicht besetzen (BIBB-Datenreport 2024, S. 202). Neben regionalen und qualifikatorischen Mismatches (Fitzenberger et al. 2022, S. 1 f.) als Ursache sinkender Zahlen sind es auch Passungsprobleme, die erst während der Ausbildung sichtbar werden. So zeigt der BIBB-Datenreport (2024, S. 148), dass die Vertragslösungsquote innerhalb der Ausbildung seit 2016 konstant bei über 25 % liegt. Gründe sind unter anderem eine nicht ausreichende berufliche Orientierung, Konflikte mit dem Ausbildungspersonal oder eine Ausbildungsqualität, die nicht den Erwartungen entspricht (ebd., S. 152). Die zentrale Herausforderung am Ausbildungsmarkt besteht folglich darin, dass Angebot und Nachfrage besser matchen, indem Ausbildungsberufe transparent, aber auch attraktiv gegenüber der Zielgruppe präsentiert werden (Leber 2021, S. 750; Jansen 2021, S. 21). Dies kann dazu dienen, in erster Linie Interesse für Ausbildungsberufe zu wecken und in einem zweiten Schritt ein Matching der eigenen Fähigkeiten mit dem Berufsbild zu realisieren. Eine Möglichkeit, um junge Menschen adressatengerecht anzusprechen, bieten Ausbildungsmessen als branchenübergreifende Informationsangebote, die sowohl Interesse an neuen Berufsbildern wecken als auch bestehendes Interesse vertiefen können. Diese Adressierung kann etwa durch gamifizierte Elemente im Sinne des Nudgings als auch durch die spielerische Vermittlung von Inhalten des Berufsbildes auf Ausbildungsmessen erfolgen. Zwei solcher Möglichkeiten greift der vorliegende Beitrag auf, indem er gamifiziertes Ausbildungsmarketing beleuchtet und die didaktisch sinnvolle Verwendung von Play-Testing (spielerisches Erleben von Ausbildungsinhalten) sowie das Attention-Getting (spielerisches Erregen von Aufmerksamkeit) reflektiert. Dafür wird zunächst eine theoretische Abgrenzung der Begriffe Gamification, Recrutainment und Nudging sowie der Konzepte Berufsorientierung und Ausbildungsmarketing vorgenommen, ehe in einer vertieften Betrachtung die Erwartungshaltung Jugendlicher den zwei gamifizierten Instrumenten Play-Testing und Attention-Getter gegenübergestellt wird. Die Instrumente werden daraufhin kritisch betrachtet und deren Nutzen für das Ausbildungsmarketing sowohl aus organisatorischer Sicht für Auszubildende als auch aus Perspektive von Bewerbenden reflektiert.

2 Gamification, Recrutainment und Ausbildungsmarketing

Innerhalb dieses Kapitels findet zunächst eine theoretisch fundierte Konkretisierung der Begrifflichkeiten Gamification, Recrutainment und Nudging statt. Darauf aufbauend werden zentrale Konzepte der Berufsorientierungsprozesse und des Ausbildungsmarketing skizziert.

2.1 Gamification

Gamification wird allgemein als die Verwendung spielerischer Elemente in einem nicht-spielerischen Kontext verstanden (Deterding et al. 2012, S. 1). Konkret bezeichnet Gamification somit den Prozess der spielerischen Anreicherung, was wiederum in spielbasierten oder spielorientierten Arrangements münden kann, die soziale Eingebundenheit, Kompetenzerleben, Autonomie und Freude fördern können (Kapp 2012, S. 10 f.). Betrachtet man dieses Konzept, so wird deutlich, dass der Prozess immer mit einer Intention hinterlegt ist, sei es Motivation, Wissenszuwachs oder Partizipation (Sailer-Frank/Annen 2024, S. 56 f.). Folglich wird das Konzept Gamification zunehmend genutzt, um Situationen spielerisch anzureichern und damit Teilnehmende als Spielende an das Spiel zu binden. Der Prozess des Gamifizierens kann sich sowohl auf die Anreicherung einer bestehenden Situation mittels spielerischer Elemente wie Badges, Levels oder Points beziehen, als auch auf das Generieren neuer spielbasierter Anwendungen. Die vielfältigen Möglichkeiten des Gamifizierens ermöglichen den breiten Einsatz in spielfremden Kontexten, wie etwa zu Trainingszwecken mittels Simulationen (u. a. Serious Games), game-based Learning mittels Fallarbeit und Rollenspiel, oder auch das Motivieren der Nutzenden durch die Verwendung von Belohnungssystemen (Kapp 2012, S. 10 f.). Folglich findet Gamification sowohl im Bildungskontext als auch im (Personal-) Marketing vermehrt Verwendung (Klock et al. 2020, S. 9 f.; Stieglitz 2017, S. 3 f.; Terstiege/Kull 2023, S. 106). Die Verwendung von Gamification lässt sich neben den Vorteilen des Prozesses auch auf die veränderten Anforderungen der Zielgruppe zurückführen, die durch die Einstellung gegenüber Lern- als auch Arbeitskontext aufgrund ihrer individuellen Prägung, etwa durch Computerspiele und Entertainment im Jugendalter sowie die dauerhafte Verfügbarkeit digitaler Nudges, gekennzeichnet sind (vgl. Kapp, 2012, S. 25 ff.; Werbach/Hunter 2020, S. 1). Durch das Integrieren bekannter spielerischer Elemente werden Situationen geschaffen, die motivational, kognitiv als auch verhaltenspsychologisch fördern können (Sailer 2016, S. 49 ff.). Folglich findet Gamification in verschiedenen Disziplinen Anwendung, unter anderem auch in der Rekrutierung.

2.2 Recrutainment

Recrutainment umfasst den Recruiting-Prozess, der mittels Entertainments erweitert wird und thematisch an das Konzept Gamification angebunden ist. Der Begriff steht als Sammelbegriff für alle Kombinationsmöglichkeiten von Gamification und Personalgewinnung (Jansen et al. 2023, S. V). Im Detail werden einzelne Phasen oder der komplette Prozess des Recruitings mit spielerischen Elementen angereichert: Von einzelnen Prozessen, wie der Personalplanung bis hin zum Feedback und Monitoring im Unternehmenskontext, können Aktivitäten und Prozesse spielerisch erweitert werden (Zerrer/Härtling/Gerst 2024, S. 244 f.). Die Zielstellung des Recrutainments liegt darin, Recruiting-Prozesse interaktiver und engagierender zu gestalten sowie Situationen insbesondere für Bewerbende zu entspannen und Stress zu reduzieren oder idealerweise zu vermeiden. Zudem wird die Selbstselektion gefördert, indem durch beispielsweise eine Tätigkeitsvorschau oder Selbsteinschätzungen erste Berührungspunkte zur

Unternehmenskultur und den tätigkeitsbezogenen Anforderungen geschaffen werden (Jansen et al. 2023, S. 227 f.). Ein konkretes Beispiel hierfür sind Online-Formate via Social Media, in denen durch Hashtags das Berufsleben von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten erfahrbar gemacht wird, um die (potenzielle) Identifikation mit dem Berufsbild zu erhöhen und Tätigkeiten nahbar darzustellen (Terstiege/Kull 2023, S. 107). Ein weiteres Beispiel ist spielerisches Marketing des Berufsbildes durch die Positionierung von Gewinnspielen oder Ähnlichem auf Berufsmessen. Beide Beispiele stellen gamifizierte Recruitmentaktivitäten dar, die in ihrer Gestaltung potenzielle Bewerberinnen und Bewerber ansprechen und den Akquise-Prozess unterstützen sollen. Demgegenüber stehen aktive Personalmarketingmaßnahmen, die Recruiting mit Gamification verbinden. Diese lassen sich nach Jansen et al. (2023, 227) in Recruiting Games und Matcher untergliedern, welche die Selbsteinschätzung und damit einhergehend die Selbstselektion fördern können. Recruiting Games sind vor allem für den ersten Kontakt mit den Unternehmen und deren Kennenlernen geeignet, während Matcher einen Selbsttest für Interessenten darstellen. Insofern sind Recruiting Games besonders geeignet, um den Berufsorientierungsprozess ähnlich wie bei Kurzzeitpraktika zu unterstützen und die Selbstreflexion anzuregen (Jansen et al. 2023, S. 231 f.).

Die Vorteile des Recruitments arbeiten Zerrer/Härting/Gerst (2024, S. 250 ff.) insofern heraus, als dass Recruiting durch das Gamifizieren ein passgenaues Matching der (im Spiel getesteten) Fähigkeiten und der realen Anforderungsprofile ermöglicht. Durch die Formulierung der konkreten Anforderungen innerhalb der Umgebung und deren sinnvolle Gestaltung (Kapp 2012, S. 10 f.) sind die Regeln klar und transparent, wodurch die empfundene Fairness für Bewerbende erhöht wird (Zerrer/Härting/Gerst 2024, S. 251). Auch die Motivationssteigerung ist ein wesentlicher Aspekt. Die Chancen des Recruitments bestehen somit vor allem darin, für die Tätigkeitsanforderungen des Berufes zu sensibilisieren sowie spezifische Fähigkeiten abzu prüfen, um einen bestmöglichen Job-Fit zu erreichen (ebd., S. 252).

Demgegenüber genießt Recrutainment auch einen heterogenen Ruf. Durch das starke Vereinfachen von Situationen werden Prozesse gegebenenfalls nicht korrekt dargestellt und die Übertragbarkeit der Fähigkeiten innerhalb des Prozesses auf die tatsächlichen Tätigkeitsfelder ist nicht immer gewährleistet. Zudem ist die Strategie zwar für die jüngere Generation passend, jedoch nicht für alle Bewerbenden geeignet (Zerrer/Härting/Gerst 2024, S. 246 ff.). Folglich gilt es auch hier, das richtige Maß an Gamification zu integrieren, um sowohl den Jugendlichen der Generation Z und ihrem Wunsch nach einer realitätsnahen Darstellung des Ausbildungsberufes als auch den Anforderungen anderer Generationen gerecht zu werden (Jansen et al. 2023, S. 226). Für die weitere Betrachtung findet eine Fokussierung auf die Recruiting Games statt, da diese vor allem für das Gewinnen von Interessenten im Kontext des Ausbildungsmarketings geeignet sind – ähnlich dem Schaffen eines Nudges, um Interesse für ein Berufsfeld zu generieren oder auszubauen.

2.3 Nudging

Der Begriff des Nudgings lässt sich auf das englische Verb „to nudge“ zurückführen, was übersetzt „anstupsen“ bedeutet (Ebner et al. 2022, S. 36). Mithilfe sogenannter Nudges sollen Menschen ohne Einschränkung der eigenen Wahlfreiheit bei ihren Entscheidungen auf subtile Weise beeinflusst werden. Ein Nudge soll den Menschen einen „sanften Stoß“ zu einer bestimmten Entscheidung geben, aber trotzdem so gestaltet sein, dass er leicht zu umgehen und frei von wirtschaftlichen Konnotationen ist (Thaler/Sunstein 2009, S. 5 f.). Die Theorie des Nudgings basiert auf der Annahme, dass die meisten Menschen keine vollkommen rationalen Entscheidungen treffen. Ein Beispiel hierfür ist die Neigung zur Trägheit, wobei der Status quo beziehungsweise vorgegebene Optionen beibehalten werden, anstatt mögliche Alternativen in Betracht zu ziehen (ebd., S. 7 f.).

Sunstein (2014, S. 586 f.) untergliedert folgende Nudging-Mechanismen und gibt darauf basierend Gestaltungshinweise:

- „Increase in ease and convenience“: Personen wählen oftmals den einfachsten und für sich bequemsten Weg. Hindernisse, die eine Entscheidung erschweren könnten, sollten entfernt werden.
- „Disclosure“: Sachkundige Entscheidungen können durch die Offenlegung von Fakten gefördert werden. Diese sollten möglichst verständlich formuliert und einfach zu finden sein.
- „Warnings, graphic or otherwise“: Die Aufmerksamkeit von Personen ist limitiert. Grafische Elemente, die Veränderung von Schriftgröße oder der Einsatz von leuchtenden Farben können das Augenmerk auf bestimmte Informationen lenken.
- „Reminders“: Kurze Erinnerungen können Menschen zum Handeln bewegen. Das Timing ist ein entscheidender Faktor. Es muss sichergestellt werden, dass Personen direkt auf die Information reagieren können.

Informationen und Anreize müssen auch attraktiv für die Zielgruppe gestaltet werden, um Aufmerksamkeit zu generieren und Personen zum Handeln anzuregen. Solche Anreize können beispielsweise auch mit spielerischen Elementen kombiniert werden, um das Angebot etwa in der Berufsorientierung und im Ausbildungsmarketing noch anziehender zu gestalten (Reisch/Sunstein 2021, S. 308).

2.4 Berufsorientierung

Die Berufswahl stellt „eine lebenslange ... sowie in der Regel sich (wiederholend) einstellende interaktive Lern- und Entscheidungsphase (dar), deren jeweiliges Ergebnis dazu beiträgt, dass Menschen unterschiedliche berufliche Tätigkeiten ausüben“ (Bußhoff 1989, S. 88). Für die Bildung der eigenen beruflichen Orientierung sind nicht die objektiv messbaren Interessen oder Fähigkeiten ausschlaggebend, sondern die subjektive Interpretation und Bedeutungszuschreibung von Berufsbildern durch das Individuum. Ebenso wird der Erfolg in der Berufswahl durch die individuelle Zufriedenheit, wie dem Sinn und der Bedeutung der Arbeit, bestimmt (Hirschi/Baumeler 2020,

S. 35). Berufsorientierung leistet einen wichtigen Beitrag für den Übergang von der Schule in den Beruf, der für viele Jugendliche eine Herausforderung darstellt. Es herrscht bei Jugendlichen häufig große Unsicherheit darüber, welcher berufliche Werdegang eingeschlagen werden soll (Hurrelmann/Albrecht 2020, S. 189). Die Jugendlichen befinden sich zu dieser Zeit in einer äußerst sensiblen Lebensphase, die mit entscheidenden Orientierungsprozessen einhergeht. Die Vielzahl an beruflichen Möglichkeiten sowie die sich verändernde Arbeitswelt und der damit einhergehende Wandel der Berufsbilder erschweren diesen Prozess. Daher sind viele junge Menschen auf weitere Angebote angewiesen, um individuelle Interessen auszuloten und daraus resultierend einen passenden Berufswunsch zu formulieren.

2.5 Ausbildungsmarketing

Ein solches weiteres Angebot wird durch Ausbildungsmarketing bedient. Ausbildungsmarketing bezeichnet gemäß Frodl (2020, S. 306) alle Aktivitäten, die darauf abzielen, passende Bewerbende für die angebotenen Ausbildungsplätze zu rekrutieren. Es ist ein Teilbereich des Personalmarketings und umfasst die Kombination unterschiedlicher Maßnahmen und Instrumente, Auszubildende anzuwerben und an das Unternehmen zu binden (ebd., S. 306). Dabei können das interne und externe Ausbildungsmarketing voneinander unterschieden werden. Internes Ausbildungsmarketing umfasst den Einsatz von nach innen gerichteten Marketingmaßnahmen und -instrumenten (Beck 2012, S. 326). Diese können sich auf die Bindung von Auszubildenden, den Ausbildungsberuf, die betriebliche Ausbildung oder aber auf das Unternehmen als Ausbildungsbetrieb fokussieren (Beck 2014, S. 14). Das externe Ausbildungsmarketing hingegen bezieht sich auf nach außen gerichtete Marketingmaßnahmen und -instrumente, die zur Steigerung des Bewerberpotenzials beitragen und helfen, den aktuellen Personalbedarf zu decken. Darüber hinaus fokussiert es die Positionierung auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt, indem der Ausbildungsberuf, die Ausbildung an sich und auch das Unternehmen nach außen vermarktet werden (Beck 2012, S. 326 f.).

3 Berufsbezogene Erwartungshaltung der Generation Z

Um erfolgreiches Ausbildungsmarketing zu realisieren, ist es notwendig, Ausbildungsmarketing zielgruppenorientiert zu differenzieren. Die Zielgruppe, die es aktuell auf dem Ausbildungsmarkt zu erreichen gilt, ist die Generation Z, die spezifische Anforderungen an den Ausbildungsmarkt und die Berufsorientierung stellt (Frodl 2020, S. 308; Schmitz 2020, S. 24). Studien der letzten Jahre untersuchten unter anderem die Erwartungshaltungen der Generation Z, welche die Berufswahl Jugendlicher prägen:

Die beruflichen Präferenzen der Generation Z unterscheiden sich deutlich von den Erwartungen früherer Generationen. Eine zentrale Rolle spielen weiche Faktoren wie eine gute Arbeits- und Teamatmosphäre sowie die Sicherheit des Arbeitsplatzes. Abwechslungsreiche und interessante Tätigkeiten sind ebenfalls von hoher Bedeu-

tung, während ein hohes Einkommen zwar relevant, jedoch weniger wichtig als das Arbeitsklima bewertet wird. Auch Weiterbildungsmöglichkeiten und betriebsinterne Zukunftsperspektiven beeinflussen die Berufswahl maßgeblich, obwohl deren Bedeutung in den Studien uneinheitlich wahrgenommen wird (Brüssel/Stella 2019, S. 94; Schleer/Calmbach 2022, S. 56). Ergänzend können betriebliche Zusatzleistungen wie kostenlose Getränke, ein Laptop oder die Bezuschussung öffentlicher Verkehrsmittel die Attraktivität von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern steigern (Jobst-Jürgens 2020, S. 132). Besonders wichtig ist für die Generation Z jedoch die umweltfreundliche Ausrichtung von Unternehmen, wie 74 % der Teilnehmenden der Sinus-Studie bestätigen (Schleer/Calmbach 2022, S. 56). Die Generation Z ist durch eine digitale, agile Lebenswelt geprägt. Unternehmen sollten daher bei ihrer Kommunikation kurze und authentische Inhalte transparent vermitteln. Leere Phrasen oder falsche Versprechungen werden von dieser Generation abgelehnt (Maas 2023, S. 61). Zudem bevorzugt die Mehrheit eine persönliche Ansprache, wobei 56 % der Jugendlichen im Rahmen des Azubi-Recruitings gerne mit „du“ adressiert werden (Ullrich/Beck 2023, S. 57). Folglich erfordern die Präferenzen der Generation Z ein Überdenken und Neugestalten der Berufsausbildung sowie des Ausbildungsmarketings. Unternehmen, die auf die Bedürfnisse nach Sicherheit, digitaler Vernetzung, nachhaltigem Handeln und klaren Strukturen eingehen, haben bessere Chancen, diese Generation als zukünftige Fachkräfte zu gewinnen und langfristig zu binden. Hier bietet sich Recrutainment als eine Option für zielgruppengerechtes Ausbildungsmarketing an, um für die Berufsbildung auf Ausbildungsmessen zu sensibilisieren, über Berufsbilder zu informieren und Auszubildende zu gewinnen. Wie dies konkret aussehen kann, soll im Weiteren exemplarisch skizziert werden.

4 Ausbildungsmarketing und Recruiting via Gamification – praktische Beispiele

Um die Chancen und Herausforderungen von gamifiziertem Ausbildungsmarketing im Sinne des Recrutainment zu beleuchten, wird innerhalb des folgenden Kapitels zunächst auf die Elemente Attention-Getting und Play-Testing eingegangen. Darauf aufbauend werden dann diese beiden Elemente theoretisch reflektiert.

4.1 Attention-Getting

Ein Attention-Getter soll gemäß Fauler/Geiersberger (2015, S. 236) interaktiv gestaltet werden und mit Spaß verbunden sein. Die Zielgruppe muss darin einen konkreten Nutzen für sich sehen, sodass nicht nur die Aufmerksamkeit erregt, sondern auch das Interesse geweckt wird (ebd., S. 235 f.). Dabei müssen die gebotenen Informationen und Anreize ansprechend für die Zielgruppe präsentiert werden, um die Aufmerksamkeit auf sich ziehen zu können und Personen zum Handeln anzuregen. Es eignet sich deshalb, diese mit spielerischen Elementen zu verbinden und so den Attention-Getter noch anziehender zu gestalten (Reisch/Sunstein 2021, S. 308). Ein Beispiel für einen

solchen Attention-Getter stellt ein Glücksrad dar, das auf spielerische Weise die Aufmerksamkeit auf den Messestand ziehen und Personen zur Teilnahme anregen kann. Durch die Interaktion wird der Zielgruppe ein Nutzen im Sinne des zu gewinnenden Werbegeschenkes geboten und das Glücksrad fungiert als Ice-Breaker, um Informationen zum Ausbildungsberuf und dem Unternehmen zu teilen. Gemäß der Studie Azubi-Recruiting Trends wünschen sich 61 % der Befragten auf Messen eine Direktansprache (Ullrich/Beck 2023, S. 21). Dementsprechend kann das Standpersonal die Zielgruppe nach Möglichkeit direkt ansprechen und diese zur Teilnahme am Glücksrad motivieren.

Im gleichen Zug hebt das Design des Glücksrads weitere Attribute des Unternehmens hervor, beispielsweise in Bezug auf Nachhaltigkeit, indem relevante Themen innerhalb des Rads verankert werden können und so nachhaltiges Handeln des Unternehmens am Stand aufgezeigt wird. Beispielsweise können Auszeichnungen im Nachhaltigkeitsbereich, Zertifikate oder Informationen zur Schadstoffreduktion auf einzelnen Feldern des Glücksrads platziert und bei Bedarf erklärt werden. Das Verknüpfen von Informationen und kleinen Preisen im Rahmen des Attention-Getters kombiniert die direkte Ansprache durch das Standpersonal mit der indirekten Ansprache durch die dargestellten Inhalte. So wird beispielsweise mit der Thematik der Nachhaltigkeit auf die Lebenswelt der Generation Z eingegangen, die sich, wie Hurrelmann/Albrecht (2020, S. 243 ff.) aufzeigen, immer stärker für umweltbewusstes Handeln einsetzt. Eine nachhaltige Unternehmensausrichtung ist für die Generation Z ein entscheidender Attraktivitätsfaktor (Peters 2022, S. 258 f.). Dies belegt auch die Sinus-Studie (Schleer/Calmbach 2022, S. 56), bei der 74 % der Teilnehmenden angaben, dass umweltbewusstes Engagement zur Steigerung der Arbeitgeberattraktivität beiträgt.

Um Informationen zielgruppengerecht zu formulieren, sollten diese kurz und prägnant präsentiert werden (Ernst 2021, S. 46; Maas 2023, S. 61). Die Informationen auf den Gewinnfeldern werden deshalb mit wenigen Worten dargestellt. Im Rahmen des Nudgings (Sunstein 2014, S. 586) und um die Authentizität des Unternehmens (Schlotter/Hubert 2020, S. 8) zu stärken, sollten möglichst nur nachweisbare Fakten angegeben werden, etwa durch Verlinkungen zur Unternehmenswebsite.

4.2 Play-Testing

Play-Testing gehört konzeptionell in den Bereich des Usability-Testing, das die Nutzerfreundlichkeit zentral im Blick hat. Im spielerischen Kontext wird Play-Testing genutzt, um neuere Spiele zu testen und eventuelle (technische) Fehler zu identifizieren. Dies kann sowohl allein als auch in Teams bzw. Gruppen erfolgen (Fullerton 2008, S. 256 f.). Play-Testing kann sich jedoch auch auf das Individuum beziehen, um zu testen, ob ein „Match“ mit dem angebotenen Spiel existiert. Im Rahmen eines solchen Play-Testing wird die spielerische Umgebung, etwa im Sinne eines spielerisch-simulativen Kurzzeitpraktikums, genutzt, um die eigenen Fähigkeiten zu testen und im Kontext des spielerischen Kurzzeitpraktikums zu erproben. Jansen et al. (2023, S. 232) sprechen in diesem Zuge von sogenannten Recruiting Games, bei denen zunächst eine Vorstellung vom Unternehmen erfolgt, um dann Anforderungen, etwa im Rah-

men der Tätigkeiten, erlebbar zu machen. Die so simulierten Kurzzeitpraktika unterstützen die Berufsorientierung, indem die Nutzenden selbst entscheiden, ob die eigenen Werte und Fähigkeiten dem Unternehmen und den Berufsprofilen entsprechen. Die Realisierung eines solchen „Berufs-testens“ kann sowohl analog mittels realer Tätigkeitsmöglichkeiten (Maschinen oder Produkten vor Ort) als auch digital mittels Tablets oder Virtual Reality (VR) erfolgen. Die gewonnenen Einblicke helfen dabei nicht nur dem Spielenden, die eigenen Fähigkeiten auszuloten, sondern sind auch ein Feedbackmechanismus für die anbietenden Unternehmen, um vielversprechende Interessenten zu identifizieren. In Bezug auf Ausbildungsmessen bieten sich vor allem kurze Sequenzen von Tätigkeiten an, um kurzfristiges Interesse zu adressieren und um einen Nudge hinsichtlich optionaler Informationen zu generieren. VR-Technologien bieten dabei die Möglichkeit, die Lebenswelten der Generation Z als digital natives aufzugreifen. Durch die Simulation von Tätigkeiten, wie etwa dem Schweißen für Kfz-Mechaniker und -Mechanikerinnen, Office-Simulationen für Bürokaufleute oder Heizkreisläufe für GebäudesystemtechnikerInnen, wird der Wunsch nach Realitätsnähe der Generation Z aufgegriffen und die Anforderungen des Unternehmens sowie des potenziellen Ausbildungsberufs werden erfahrbar. Semke et al. (2024) messen VR eine besondere Bedeutung zu, indem Handlungsfelder realitätsnah und im individuellen Tempo vermittelt werden können. Darüber hinaus bietet eine solch private Umgebung mittels VR-Brillen die Möglichkeit, Barrieren und Vorurteile gegenüber Berufsbildern zu reduzieren und Tätigkeiten ohne Risiko zu testen. So weisen unter anderem Junghof-Preis et al. (2020, S. 57) darauf hin, dass mittels Online-Spielen vor allem Mädchen MINT-Berufe (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) nähergebracht werden können. Durch die konkrete Adressierung spezifischer Berufs- und Tätigkeitsfelder werden mögliche oder bestehende Interessen angesprochen und ausgebaut, um den tatsächlichen Präferenzen der Jugendlichen zu entsprechen und damit die Berufswahl sowie das Matching zu unterstützen.

5 Fazit

Die betrachteten Möglichkeiten zeigen das Potenzial, spielerisch das Interesse von Jugendlichen auf Ausbildungsmessen zu erlangen (Attention-Getting) und zielgruppengerecht auszubauen (Play-Testing). Dennoch gehen diese Möglichkeiten auch mit diversen Herausforderungen einher. Dies ist zum einen die Platzierung auf der Messe selbst, indem dort bereits nur Interessenten angesprochen werden, die sich für eine Ausbildung in einer spezifischen Branche interessieren. Hier bietet Attention-Getting die Möglichkeit, auch Personen anzusprechen, die sich gegebenenfalls mit dem spezifischen Berufsbild noch nicht auseinandergesetzt haben. Gleichwohl steht Nudging als Wirkungsträger der Attention-Getter stark in der Kritik, Verhalten zu beeinflussen und geht mit ethischen Herausforderungen einher, die unter anderem in dem kritisch-akademischen Diskurs verankert sind (u. a. Seitz, 2023, S. 23 ff.). Diese gilt es vonseiten der Unternehmen selbstkritisch zu adressieren.

Eine weitere Herausforderung besteht in den bürokratischen und organisationskulturellen Barrieren sowie den digitalen Hürden, die vor allem bei einer erstmaligen Verwendung von beispielsweise Tablets oder VR-Brillen auftreten können (Zerrer/Härtiger/Gerster 2024, S. 257). So bedarf es bei der Verwendung unterschiedlicher personeller und finanzieller Ressourcen, die vor allem bei der Generierung einer (virtuellen) Praktikumsumgebung wie beim Play-Testing eine Barriere darstellen können. Die Vertiefung des Interesses durch die jeweiligen Tätigkeiten bildet nur eine kurze Sequenz ab, da die Zeit der Messen meist begrenzt ist und sowohl für die Spielenden als auch die Anbietenden mit einer temporären Limitation einhergeht. Auch werden in diesem Kontext weitere Einflussfaktoren, wie beispielsweise die soziale Herkunft, nicht weiter berücksichtigt. Dennoch bietet der vorliegende Artikel eine erste Annäherung an die Thematik, wie Jugendliche für Berufsbilder sensibilisiert und für konkrete Ausbildungsberufe gewonnen werden können. Es bleibt diesbezüglich abzuwarten, wie sich das *Recrutainment* als Berufsorientierungsmaßnahme etabliert und welchen langfristigen Mehrwert dieses bietet. Hier sind vor allem empirische Studien notwendig, die hinsichtlich der Berufskontexte und der entsprechenden Anforderungen sowie der Zielgruppe und ihrer Erwartungen differenziert vorgehen.

Literatur

- Beck, Christoph (2012): Ausbildungsmarketing – Innovative Kommunikationsinstrumente. In: Beck, Christoph (Hrsg.): *Personalmarketing 2.0: Vom Employer Branding zum Recruiting* Köln: Luchterhand, S. 321–343.
- Beck, Christoph (2014): Ausbildungsmarketing 2.0: Unterschätzte Teildisziplin des Personalmarketings mit viel Potenzial. In: Christoph Beck & Stefan F. Dietl (Hrsg.): *Ausbildungsmarketing 2.0: Fachkräfte von morgen ansprechen, gewinnen und binden*. Köln: Luchterhand, S. 13–69.
- Brüssel, Martina/Stella, Samantha (2019): *Praxishandbuch Personalmanagement für Handwerksunternehmen: Der Weg zum attraktiven Arbeitgeber*. Berlin: Springer Gabler.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2024): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2023_korr_11102023.pdf (21.01.2024).
- Calmbach, Marc/Schleer, Christoph (2020): *Berufsorientierung und „Future Readiness“ Jugendlicher: Eine repräsentative SINUS-Studie zur Sicht der Eltern*. Wiesbaden: Springer.
- Deterding, Sebastian/Khaled, Rilla/Nacke, Lennart/Discon, Dan (2011): *Gamification: Toward a definition*. In: *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, S. 9–15.

- Ebner, Tamara/Sauer, Julian/Spitzer, Sarah (2022): Green Nudging im E-Commerce: Wie sie nachhaltige Kaufentscheidungen im Onlinehandel fördern. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Ernst, Christian (2021): Ausbildungsmarketing und eRecruiting in der Altenpflege. In: Heilberufe, 73(1), S. 46–48.
- Fauler, Sascha/Geiersberger, Rena (2015): Die Rolle der Ausbildung als Katalysator von Veränderungen. In Zimmermann, Gabriele (Hrsg.): Change Management in Versicherungsunternehmen: Die Zukunft der Assekuranz erfolgreich gestalten. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 231–244.
- Fitzenberger, Bernd/Heusler, Anna/Houšteká, Anna/Wicht, Leonie (2022): Stellenangebot, Bewerbungen und neue Ausbildungsverträge: Passungsprobleme am Ausbildungsmarkt nehmen in der Corona-Krise weiter zu. IAB-Kurzbericht, 2022(19), S. 1–8.
- Frodl, Andreas (2020): Professionelle Ausbildung in Gesundheitsberufen: Gewinnung, Schulung und Betreuung von Auszubildenden. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Hurrelmann, Klaus/Albrecht, Erik (2020): Generation Greta: Was sie denkt, wie sie fühlt und warum das Klima erst der Anfang ist (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Jansen, Lars/Diercks, Joachim/Kupka, Kristof (2023): Recrutainment: Gamification in Employer Branding, Personalmarketing und Personalauswahl (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Jansen, Lars (2021): Eventorientierte Personalbeschaffung: Offline- und Online-Events in Personalmarketing und Personalauswahl. In: Eventpsychologie: Veranstaltungen wirksam optimieren: Grundlagen, Konzepte, Praxisbeispiele. Wiesbaden: Springer Gabler. S. 767–794.
- Jobst-Jürgens, Vanessa (2020): New Work: Was relevante Arbeitnehmergruppen im Job wirklich wollen – eine empirische Betrachtung. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Junghof-Preis, Natalie/Gehrau, Volker/Zeisberg, Inga/Denz, Cornelia (2020): Der Einsatz von weiblichen Rollenmodellen zur Berufsorientierung im Internet am Beispiel der Informationstechnologie. In: Driesel-Lang, Katja/Weyland, Ulrike/Ziegler Birgit (Hrsg.): Berufsorientierung in Bewegung. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Kapp, Karl M. (2012): The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Klaffke, Martin (2022): Erfolgsfaktoren Generationen-Management: Roadmap für das Personalmanagement. In: Klaffke, Martin (Hrsg.): Generationen-Management: Konzepte, Instrumente, Good-Practice-Ansätze. Wiesbaden: Springer Gabler, 3. Auflage, S. 3–45.
- Kupka, Kristof/Diercks, Joachim/Jansen, Lars (2023): Gamification in Online-Assessments: Wie Recrutainment die Personalauswahl verbessern kann. In: Stulle, Klaus P./Justenhoven, Richard T. (Hrsg.): Personalauswahl 4.0. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 87–103.
- Leber, Ute (2021): Ausbildungsmarkt: Risiko für die Fachkräftesicherung. In: Wirtschaftsdienst, 101(10), S. 750.

- Maas, Rüdiger (2023): *Generation Z für Personalmanagement und Führung: Ergebnisse der Generation-Thinking-Studie*. 2. Auflage München: Carl Hanser.
- Peters, Ann-Katrin (2022): Nachhaltige Berufs(aus)bildung?! – Herausforderungen und Zukunftsperspektiven. In: Bohlinger, Sandra/Scheierrmann, Gero/Schmidt, Christian (Hrsg.): *Berufsbildung, Beruf und Arbeit im gesellschaftlichen Wandel: Zukünfte beruflicher Bildung im 21. Jahrhundert*. Wiesbaden: Springer, S. 255–269.
- Reisch, Lucia /Sunstein, Cass (2021): Verhaltensbasierte Regulierung (Nudging). In: Kenning, Peter/Oehler, Andreas/Reisch, Lucia (Hrsg.): *Verbraucherwissenschaften: Rahmenbedingungen, Forschungsfelder und Institutionen*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 293–318.
- Sailer, Michael (2016): *Die Wirkung von Gamification auf Motivation und Leistung*. Wiesbaden: Springer.
- Sailer-Frank, Sabrina/Annen, Silvia (2024): Gamifizierte kollaborative Kurselemente zur Förderung der Partizipation. In: Vöing, Nerea/Jenert, Tobias/Neiske, Iris/Osthushenrich, Judith/Trier, Ulrike/Weber, Tassja/Altroggen, Knut (Hrsg.): *Hochschullehre postdigital. Lehren und Lernen neu gestalten*. Bielefeld: wbv Publikation, S. 55–69.
- Schleer, Christoph/Calmbach, Marc (2022): *Berufsorientierung Jugendlicher in Deutschland: Erwartungen, Sorgen und Bedarfe*. Wiesbaden: Springer.
- Schlotter, Lorenz/Hubert, Philipp (2020): *Generation Z – Personalmanagement und Führung: 21 Tools für Entscheider*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schmitz, Claudia (2020): *Erfolgreich ausbilden im digitalen Zeitalter: So finden und entwickeln Sie die Mitarbeiter der Zukunft: Das Handbuch für die Ausbildung 4.0*. Offenbach: Gabal.
- Seitz, Tim (2023): *Die Praxis des Nudging*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Semke, Edwin/Schned, Christina/Dauser, Dominique/Schley, Thomas/Heinemann, Leonhard (2024): Berufsorientierung und Kompetenzentwicklung mit Virtual Reality – praxisnahe Anwendungen für die Schul- und Berufsbildung. In: *Serious Games und Gamification in der schulischen Bildung*, S. 219–239
- Sunstein, C. (2014). Nudging: A very short guide. In: *Journal of Consumer Policy*, 37(4), S. 583–588.
- Terstiege, Meike/Krull, Leonie (2023): *Diversität als Employer-Branding-Instrument*. In: Terstiege, Meike (Hrsg.): *Diversität in Marketing & Sales*. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 103–120.
- Thaler, Richard H./Sunstein, Cass R. (2009): *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. New York: Penguin Books.
- Werbach, Kevin/Hunter, Dan (2020): *Fort he Win. The Power of Gamification and Game Thinking in Business, Education, Government and Social Impact*. 2. Aufl.. Philadelphia: Wharton Digital Press.
- Zerrer, Jasmin/Härting, Ralf Christian/Gerst, Maren (2024): Opportunities and obstacles of using gamification in the recruiting process. In: Ziemba, Ewa/Chmielarz, Witold/Wątróbski, Jarosław (Hrsg.): *Information technology for management: Solving social and business problems through IT*. Cham: Springer, S. 156–169.

Teil III: Berufliche Lehrpersonen und betriebliches Bildungspersonal

Strategische Ausgestaltung von Ausbildungsprozessen in neuen Berufsfeldern – eine typenspezifische Betrachtung

SILVIA ANNEN & SABRINA SAILER-FRANK

Abstract

Megatrends und Krisen auf dem globalen Ausbildungsmarkt stellen die Berufsbildung vor neue Herausforderungen. Vor allem betriebliches Ausbildungspersonal fühlt sich oft nicht ausreichend auf die Ausbildungstätigkeit vorbereitet und sieht die eigenen Fähigkeiten zur Bewältigung neuer, digitaler und globaler Trends aufgrund der veränderten Kompetenzerfordernisse kritisch (Sailer/Annen 2021). Die heterogene Ausbildungsqualität (Ebbinghaus/Rothe 2009) und die Unsicherheit seitens der Betriebe zu weiteren Veränderungen durch globale Trends (Haufe 2021; Dutell et al. 2021) verschärfen den Bedarf nach Leitbildern und Orientierung für Ausbildungsbetriebe und deren Ausbildungspersonal. Vor diesem Hintergrund nimmt der Beitrag exemplarisch, im Rahmen einer qualitativen Studie, die Implementierung des Ausbildungsberufes E-Commerce seitens der Unternehmen in den Blick und arbeitet Strategietypen heraus, um neue Berufsausbildungen zu realisieren.

Schlagerwörter: Berufsausbildung, Ausbildungsprozess, Digitalisierung in der Ausbildung, Strategietypen, Ausbildungsqualität

Megatrends and crises in the global training market present new challenges for vocational education and training. In particular, company training staff often feel inadequately prepared for their training activities and are critical of their ability to cope with new digital and global trends due to changing skill requirements (Sailer/Annen, 2021). The inconsistent quality of training (Ebbinghaus/Rothe, 2009) and companies' uncertainty about future changes due to global trends (Haufe, 2021; Dutell et al., 2021) further emphasises the need for guiding principles and direction for training companies and their training staff. Against this backdrop, this article examines the implementation of the e-commerce training occupation by companies within the framework of a qualitative study, exploring strategies for realising new vocational training.

Keywords: Vocational training, training process, digitalisation in training, strategy types, training quality

1 Impulse der Ausbildungsgestaltung – neue Wege?

Die Gestaltung von Ausbildungen steht zunehmend vor komplexen Herausforderungen. So ist ein Megatrend die digitale Transformation, die digitale Kompetenzen als essenzielle Fähigkeit identifiziert, um digitale Technologien anzuwenden und so Geschäftsprozesse mitzugestalten sowie Tätigkeitsprofile wahrzunehmen (Friedrichsen/Wersing 2020). Diese Veränderung von Tätigkeitsprofilen betrifft nicht nur klassische Tätigkeiten, sondern auch (An-)Lernprozesse sowohl seitens der Auszubildenden als auch der Auszubildenden. Homeoffice und eine Entkopplung der Lernumgebung, weg von Werkstätten, Baustellen und physischem Kundenkontakt, als Antwort auf eine zunehmende Flexibilisierung der Ausbildung (Biebler/Schreiber 2020, S. 16), stellen veränderte Kompetenzanforderungen an das Ausbildungspersonal. Die sogenannte Industrie 4.0 fordert Flexibilität, Vernetzung und Automatisierung über alle Branchen hinweg (Wolff 2023) und der zunehmende Fachkräftemangel verschärft die Anforderungen an das Ausbildungspersonal, Ausbildung zu überdenken und innovativ neu zu gestalten.

Im Kontrast dazu stehen die Anforderungen der Gesellschaft sowie die sich daraus ergebenden Einflussfaktoren. In einer Zeit der Krisen sind Ausbildungsbetriebe verpflichtet, die Ausbildung sowohl inhaltlich als auch finanziell so lange wie möglich sicherzustellen (IG Metall 2020). Ein prominentes Beispiel dafür ist die Corona-Pandemie, bei der Homeoffice zum Alltag (Dutell et al. 2021) und pandemiebedingte Kürzungen der Ausbildungsvergütung und Urlaub Realität wurden (Haufe 2021). Auch die Forderung, Nachhaltigkeitskompetenzen zu fördern und damit veränderte Anforderungsprofile an Ausbildungspersonal und Lernorte nachhaltig zu gestalten sowie berufsspezifische Nachhaltigkeitskompetenzen zu vermitteln (Hemkes 2014), sind Treiber, die Ausbildungsprozesse und Ausbildungsgestaltung zunehmend kennzeichnen.

Diese Megatrends treffen auf veränderte Anforderungen an die Zielgruppe der Auszubildenden. Der Generationenwechsel im Sinne des Sicherheitsbedürfnisses der jungen Generation bei der Ausbildungswahl (Haufe 2021), aber auch die steigende Ausbildungs(un)zufriedenheit als Grund für Ausbildungsabbrüche (Martsch/Thiele 2017) erfordern eine Reorganisation von Ausbildung. Aufgrund eines Höchstwertes an unbesetzten Ausbildungsplätzen von über 70.000 freien Stellen im Jahr 2024 und einer sehr heterogenen Ausbildungsqualität von gut bis mangelhaft (Dutell et al. 2021) bedarf es eines generellen Verständnisses sowie konkreter Empfehlungen für Betriebe, wie Ausbildung innovativ gestaltet werden sollte. Folglich gilt es, die verschiedenen Ansätze der Ausbildungsgestaltung hinsichtlich ihrer Adäquanz für die aktuellen Anforderungen zu kontrastieren sowie Erfahrungsberichte zu bündeln, um daraus Empfehlungen für Unternehmen zu synthetisieren.

2 Theoretische Gestaltungsmerkmale betrieblicher Ausbildung – Anforderungsprofile von Auszubildenden

Um ein holistisches Verständnis der Rolle Auszubildender im betrieblichen Kontext zu generieren, aber auch um die bestehenden Herausforderungen zu identifizieren, ist es notwendig, die verschiedenen Ebenen der Anforderungen untergliedert nach persönlichen (Mikro-), unternehmensspezifischen (Meso-) und gesellschaftlichen (Makroebenen) Anforderungen zu betrachten. Im Folgenden wird auf das Modell nach Bronfenbrenner Bezug genommen, auf dessen Grundlage sich die Anforderungen in drei Ebenen untergliedern lassen:

2.1 Makrofaktoren: Kommunikation und Interaktion mit Stakeholdern

Auf der Makroebene steht die Kommunikation und Interaktion mit den an der Ausbildung beteiligten Stakeholdern im Vordergrund. Dies umfasst nicht nur die Kommunikation zwischen Ausbildungspersonal und Ausbildungsbetrieb, sondern auch die Verzahnung mit beispielsweise der Berufsschule, beteiligten Kammern und politischen Interessengruppen im Rahmen der dualen Berufsausbildung. Wolff (2023) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass interdisziplinäres Kommunizieren und Kooperieren ein zentraler Faktor für das Gelingen einer polyvalenten Ausbildung sowie der Lernortkooperation sind. Diese Kommunikation legt unter anderem den Grundstein für die relevante Verzahnung von Lehrplan und Ausbildungsordnung. Idealerweise ergänzen sich diese beiden Ordnungsmittel und bieten so eine gemeinsame Grundlage im dualen System, die aber auch mit Verbindlichkeiten für beide Stakeholder einhergeht (KMK 2021). Lernortkooperation stellt in diesem Sinne die Zusammenarbeit und Verzahnung der einzelnen Lerneinheiten dar, im Rahmen derer die Berufsschule theoretische Konzepte und Inhalte vermittelt, welche vom Betrieb in der Praxis aufgegriffen und praktisch vertieft werden. Umgekehrt werden auch durch den Betrieb praktische Impulse gesetzt, die dann allgemein in der Schule aufgegriffen werden. Die Lernortkooperation dient dabei vor allem der Förderung des ganzheitlichen Lernens, der Förderung der Handlungsfähigkeit der Auszubildenden und sie schafft Praxisnähe (Pätzold 2003).

2.2 Mesofaktoren: Anforderungen an Unternehmen und Ausbildungsgehilfen

Auf der Mesoebene werden vor allem Anforderungen an das ausbildende Unternehmen und die weiteren im Unternehmenskontext involvierten Personen gestellt. Entsprechend dem Berufsbildungsgesetz muss ein Unternehmen die fachliche und persönliche Eignung im Sinne der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) besitzen, um ausbilden zu dürfen (§§ 29,30 BBiG). Diese Expertise setzt sich aus pädagogischem und fachlichem Wissen zusammen. Um vor allem in größeren Unternehmen die Ausbildung zu realisieren, wird neben einem empfohlenen Schlüssel des Verhältnisses zwischen Ausbildungspersonal und Auszubildender auch der Einsatz sogenannter Ausbildungsgehilfen ermöglicht. Hierbei handelt es sich um fachliches Personal, das die

Ausbildung ergänzt, wobei die Verantwortung jedoch nach wie vor bei der Ausbildungsleitung liegt. Diese Ausbildung durch Fachexperten ermöglicht ein vertieftes Verständnis von Inhalten und darüber hinaus eine Bindung der Auszubildenden ans Unternehmen, indem sie direkte Ansprechpersonen haben (Bauer 2010). Insbesondere in größeren Unternehmen mit vielfältigen Tätigkeiten kann die fachliche Ergänzung sinnvoll sein, da Fachwissen – als essenzieller Faktor – die veränderten Arbeits- und Geschäftsprozesse abbildet und eine fachlich korrekte Vermittlung essenziell für das Gelingen der Ausbildung ist (vgl. Wolff 2023). Dennoch ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass die Ausbildungsleitung ebenfalls im Sinne des Berufsausbildungsgesetzes maßgeblich an der tatsächlichen Ausbildung beteiligt sein muss.

2.3 Mikrofaktoren: Anforderungen an das Individuum (Ausbildungspersonal)

Mikrofaktoren umfassen die konkreten Anforderungen an das Individuum, in diesem Fall das Ausbildungspersonal bzw. die Ausbildungsleitung. Die Tätigkeiten im Rahmen dieser Funktion lassen sich in fachliche, organisatorische und pädagogische Aufgaben untergliedern (vgl. Sailer/Annen 2021; Wolff 2023). Neben diesen Tätigkeiten spielen auch Rahmenbedingungen wie etwa das Mindset der Ausbildungsperson sowie deren Selbstverständnis eine Rolle. Somit ist es nicht ausreichend, wenn digitale Medien im Unternehmen verfügbar sind. Vielmehr determiniert deren tatsächliche Nutzung durch das Ausbildungspersonal die Qualität digitaler Lehr-Lern-Prozesse (Sailer/Annen 2021; Wolff 2023). Diese Nutzung lässt sich zum Teil den pädagogischen Aufgaben zuordnen, umfasst aber auch die eigene Einstellung gegenüber digitalen Medien und erzeugt somit Rückkopplungseffekte. Auch die Eingebundenheit und ein persönliches Verhältnis mit individueller Förderung von Auszubildenden gilt als wichtiger Faktor für die Ausbildung (Tutschner/Haasler 2012; Wolff 2023). Diese Eingebundenheit und das sogenannte Enablement („Befähigung“) werden ebenfalls durch vorhandene pädagogische Fähigkeiten begünstigt, um beispielsweise in diesem Zuge selbstgesteuertes Lernen zu fördern und als Chance für E-Learning-Konzepte wahrzunehmen (Lang/Pätzold 2006).

2.4 Zusammenführung der Faktoren

Aus den zuvor beschriebenen Faktoren lässt sich folgendes Profildigramm identifizieren, das die relevanten Faktoren der Ausbildungsgestaltung umfasst und eine Typbestimmung ermöglicht:

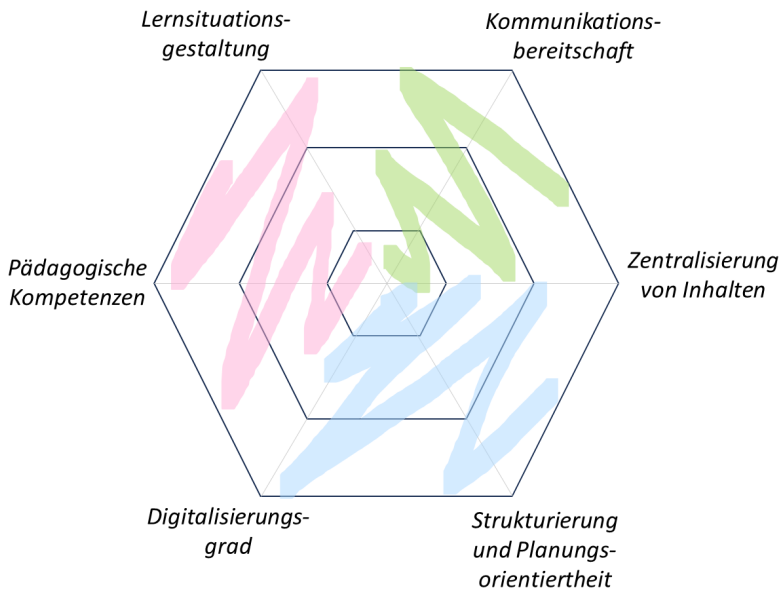


Abbildung 1: Profildigramm der Qualitätskriterien von Ausbildungsgestaltung, eigene Darstellung

Das Farbspektrum bildet die Verantwortlichkeiten ab: So hängt die Kommunikationsbereitschaft nicht nur vom Unternehmen, sondern auch von den weiteren Stakeholdern (Bildungsinstitutionen wie Schule u. a.) ab. Hier (grün hinterlegt) wird die Beziehung zu weiteren Stakeholdern im Rahmen der Makrofaktoren berücksichtigt, die auf die Zentralisierung bzw. Dezentralisierung der Inhalte einen Einfluss im Sinne der Lernortkooperation wie auch der Handlungsspielräume bei der Lernsituationsgestaltung hat (Pätzold 2003). Die Kommunikationsbereitschaft mit anderen Stakeholdern ist dabei essenziell, um der Theorie-Praxis-Verzahnung im Rahmen der Lernortkooperation Rechnung zu tragen. Zentralisierung bedeutet die Orientierung an Ausbildungsmitteln, wohingegen ein geringer Wert an Zentralisierung eine Abweichung bzw. eigene Interpretation der vorgegebenen Inhalte und Ordnungsmittel darstellt.

Die blaue Markierung weist auf die Einflussnahme durch das Unternehmen hin. So sind die Strukturierung und Planungsorientiertheit Faktoren, die vom Unternehmen direkt gesteuert werden können (Mesofaktoren). Die Dimension umfasst das Formulieren und Verfolgen konkreter Ausbildungspläne und verweist auf die Organisiertheit des Unternehmens. Die Dimension knüpft an die Zentralisierung von Inhalten an. Darüber hinaus stellt die Digitalisierung ebenfalls einen durch das Unternehmen gesteuerten Faktor dar, der in die Ausbildung einfließt.

Die Realisierung von Lernumgebungen hängt dann wiederum von der individuellen Ebene (Ausbildungspersonal, hier rot) ab, indem die pädagogischen Kompetenzen einen wesentlichen Einfluss auf die Ausbildungsqualität haben, aber auch die eigenen Fähigkeiten zur Nutzung digitaler Technologien des Unternehmens wie auch der kooperativen Gestaltung in Absprache mit weiteren Stakeholdern (Sailer/Annen, 2021).

Die so dargestellten Schnittstellen verweisen auf die Ganzheitlichkeit der Ausbildungsqualität, die sich über alle drei Ebenen (Makro, Meso, Mikro) erstreckt und wechselseitig Einfluss nimmt. Daraus lässt sich ein Idealtyp ableiten, der alle Dimensionen umfasst und damit angelehnt an die Darstellung von Netzwerkdiagrammen eine starke Ausprägung der Dimensionen umfasst. Übertragen auf die Praxis ergibt sich jedoch die Frage, inwiefern das Wechselspiel der Faktoren in Unternehmen realisiert wird.

3 Ein Blick in die Praxis – Methodik

Um ein fundiertes Bild der Einschätzungen aus der Praxis zu generieren und um die vorausgehenden theoretischen Überlegungen explorativ zu validieren, wurden N=15 Unternehmen hinsichtlich der Ausbildungsgestaltung befragt. Die Unternehmenspartnerinnen und Unternehmenspartner wurden selektiv im März 2021 angeschrieben, da es sich um Unternehmen handelte, die im Jahr 2021 den Ausbildungsberuf E-Commerce aktiv angeboten haben. Die Akquise fand über die Stellenausschreibungen der Unternehmen statt. Die interdisziplinäre Stichprobe setzt sich aus drei Unternehmen des Dienstleistungsbereichs, vier Unternehmen des gewerblich-technischen Bereichs und acht kaufmännischen Unternehmen zusammen. Zehn der fünfzehn Unternehmen haben bereits 2020 mit dem neuen Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im E-Commerce gestartet, wohingegen fünf Unternehmen sich zum Zeitpunkt der Befragung aktiv in der Vorbereitungsphase befanden. Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurden in ebendieser Phase der Vorbereitung für das neue Ausbildungsjahr 2021 im August 2021 online befragt. Die Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner der jeweiligen Unternehmen waren die aktiv in der Ausbildung beteiligten Ausbildungsleitungen mit entsprechenden Qualifikationen der Ausbildereignungsverordnung (AEVO). Die Interviews fanden leitfadengestützt statt und wurden im Anschluss transkribiert. Die Auswertung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse fand im Sinne der Typbildung nach Kuckartz (2022) statt. Die Kategorien in Bezug auf die Typenmerkmale ergaben sich aus dem aus der Theorie hergeleiteten Modell. Diese Typen wurden in einem weiteren Schritt geclustert, wodurch sich vier Typen mit unterschiedlichen Präferenzen ergeben. Die Ergebnisse dieser Typenbildung werden im Weiteren vorgestellt.

4 Ergebnisse

Das nachfolgende Kapitel widmet sich der Darstellung der individuellen Typen. Diese lassen sich in vier Typen untergliedern: Planerin und Planer, Buddy, Praktikerin und Praktiker sowie Dynamikerin und Dynamiker.

4.1 Planer und Planerin

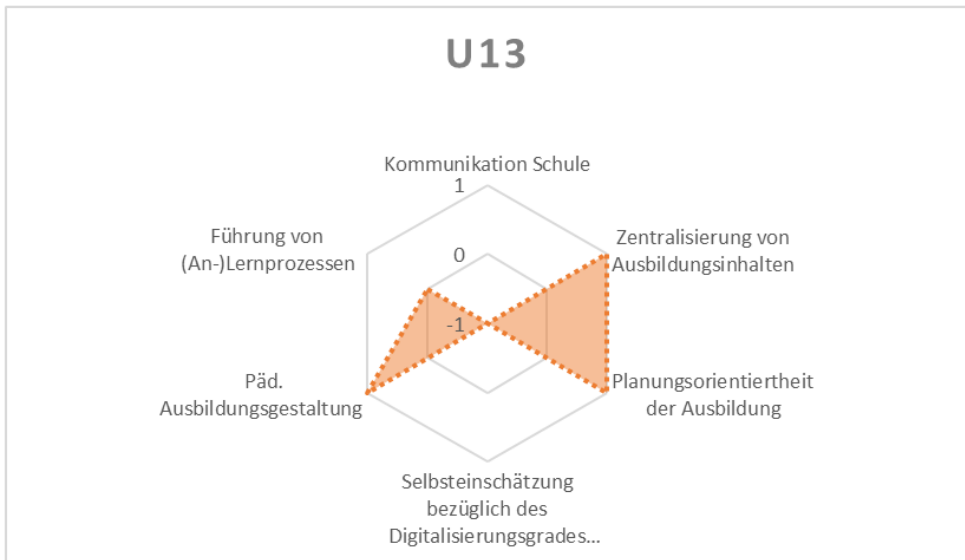


Abbildung 2: Profilmap des Typus Planerin bzw. Planer, eigene Darstellung

Der Typus Planer und Planerin umfasst zwei Unternehmen im Rahmen der Stichprobe. Ausbilderstrategien dieses Typus zeichnen sich durch einen hohen Anteil an Dezentralisierung der Ausbildung aus. Die Ausbildung ist sehr strukturiert und findet im Rahmen eigener Pläne oder Strategien neben den ordnungspolitischen Rahmenbedingungen statt. Ein Fokus dieses Typus liegt auch darauf, klar die eigene Expertise zu erfassen und relevante Kompetenzen zusätzlich durch externe Angebote zu erweitern, um die realen Anforderungen der Arbeitswelt abzubilden.

„Also, mir ist es wichtig, dass (...) diese neue Art der Zusammenarbeit, diese neue Kultur, auch die innerhalb eines Unternehmens gefordert ist, dass die mit vermittelt wird. (...) Und diesen Gesamtprozess auch täglich zu hinterfragen, ist denn das heute noch sinnvoll, was wir gestern da so eingesteuert haben oder können wir noch schneller sein, können wir noch besser sein?“ (U13: 8–8)

Innerhalb der Interviews wird deutlich, dass vor allem die aktuellen Herausforderungen im Unternehmen die Ausbildung prägen und ein ständiger Reflexionsprozess erfolgt. Folgendes Zitat verdeutlicht ebenfalls dieses Bedürfnis nach Praxisnähe und der Bereitschaft, neben den Ausbildungsstandards weitere Angebote zu schaffen:

„Dadurch haben wir die Erfahrung gemacht, wenn wir unsere Azubis auf unsere Akademie schicken; (...). Diese Schulungen sind deutlich aktueller und besser, egal, ob das klassische Themen, wie Rechnungswesen oder bankspezifische Themen sind. Da lernen sie deutlich mehr als [in der] Berufsschule und ich glaube nicht, dass die Berufsschule mit diesen Digitalisierungsthemen im Moment standhalten kann.“ (U14: 7–7)

Dieses Zitat spiegelt die hohen Ansprüche der Betriebe an die Ausbildung wider, die auch zu Dissonanzen mit den Berufsschulen führen können. Innerhalb der Interviews wird so deutlich, dass die Kommunikation mit der Schule teilweise ausgesetzt wird. Auch in Bezug auf die Digitalisierung ist dieser Typ insgesamt zurückhaltend und nimmt sich selbst als weniger digital affin wahr, stattdessen liegt der Fokus auf der korrekten (pädagogischen) Vermittlung von Inhalten sowie deren fachlicher Korrektheit.

4.2 Buddy

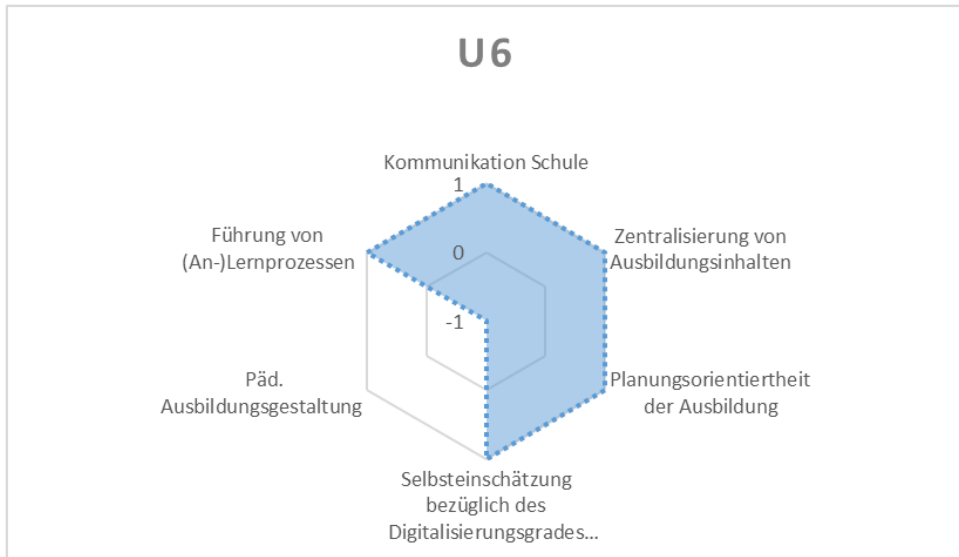


Abbildung 3: Profilmap des Typus Buddy, eigene Darstellung

Der Typus Buddy ist ebenfalls mit zwei Unternehmen eine kleinere Gruppierung innerhalb der zugrunde liegenden Stichprobe. Im Vergleich zum Typus Planer und Planerin sucht dieser Typ gezielt den Austausch mit weiteren Stakeholdern, wie etwa der Schule, und forciert enge Abstimmungsprozesse.

„Wir haben auch immer unsere Unterstützung angeboten und da wir schon eine große E-Commerce Abteilung hatten und für uns das kein Problem war, auch gesagt die Schule kann gerne zu uns kommen, also ein Lehrer kann auch gerne mal kommen und in der Praxis sich anschauen um das einfach zu vermitteln.“ (U4, Pos. 14)

Die Auszubildenden agieren bei diesem Typus hinsichtlich ihrer Ausbildung vordergründig sehr selbstständig. Die Unternehmen dieses Typus separieren die Ausbildungsorganisation von der konkreten fachspezifischen Ausbildung, indem die Ausbildungsorganisation als Unterstützer für die Auszubildenden zur Verfügung steht, das Lernen selbst aber in praktischen Tätigkeiten mit sogenannten Ausbildungsgehilfen

stattfindet. Auch dezentrale Angebote etwa über Lernplattformen werden hierbei eingesetzt, was sich in der Selbsteinschätzung der Befragten hinsichtlich des Digitalisierungsgrades widerspiegelt. Die pädagogisch-didaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements nimmt bei diesem Typus jedoch eine nachgelagerte Rolle ein.

Anders als die innovative Rollengestaltung innerhalb der Ausbildung erwarten lässt, ist die Ausbildung dabei klassisch strukturiert und orientiert sich an Ordnungsmitteln sowie den Bedürfnissen der Auszubildenden, wobei ein zentraler Ausbildungsplan jedoch als Auflage verstanden und daher individuell interpretiert wird.

„Also die haben es jetzt so gemacht im E-Commerce, dass die wirklich einen Plan gemacht haben, (...), das heißt wir haben praktisch den IHK Inhalt und das, was wir intern vermitteln können, und guggen passt das zusammen. (...). Manches vermitteln wir, das ist gar nicht gefordert von der IHK, ja schön das kommt dann noch oben drauf.“ (U4, Pos. 26)

Die Trennung der Ausbildungscoordination und der fachlichen Ausbildung geht auch mit Herausforderungen einher. So leidet unter anderem das persönliche Verhältnis der Auszubildenden durch die verschiedenen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner in den unterschiedlichen Situationen, gleichwohl die fachliche Ausbildung dadurch unterstützt wird. Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter in diesem Kontext beschreiben dabei ihr freundschaftliches, aber auch distanziertes Verhältnis zum Auszubildenden, indem das Ausbildungspersonal als Buddy (Freundin bzw. Freund) fungiert, der bei organisatorischen Fragen gerne unterstützt.

4.3 Praktikerin und Praktiker

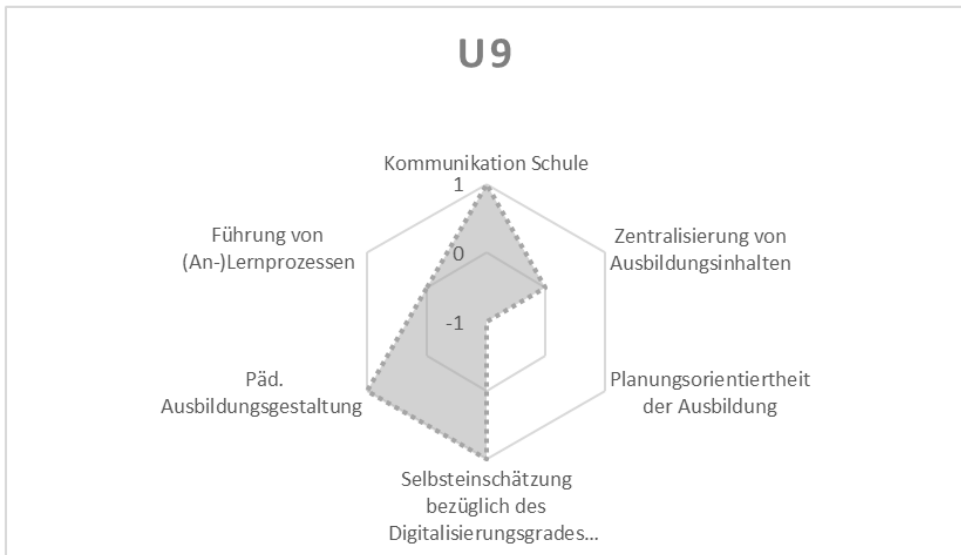


Abbildung 4: Profimap des Typs Praktikerin bzw. Praktiker, eigene Darstellung

Der Typus Praktikerin und Praktiker ist sehr stark von der betrieblichen Praxis und deren Bedarfen getrieben. Folglich ist die Anforderung dieses Typus eine möglichst praxisnahe Ausbildung entsprechend den Bedürfnissen der Auszubildenden. Sie stellen mit sechs Unternehmen die stärkste Gruppe innerhalb der Stichprobe dar. Um eine bestmögliche Ausbildung zu gewährleisten, wird ein Fokus auf die pädagogische Vermittlung, aber auch die Beziehung zu den Auszubildenden gelegt. Dies spiegelt sich in dem Vertrauensverhältnis zwischen den Ausbildungsbetrieben und den Auszubildenden wider. Die Auszubildenden werden beispielsweise im Rahmen von Homeoffice sowie für die Schulzeit freigestellt, um Inhalte zu lernen und zu vertiefen. Vor allem während Corona stellte dies keine Selbstverständlichkeit dar, jedoch hat dieser Typ einen hohen Anspruch an selbstständiges Lernen und Organisieren seitens der Studierenden, das durch diese Freiräume realisiert werden kann. Die klare Trennung der Zuständigkeiten in Kombination mit den Austauschprozessen von Betrieb und Berufsschule weist auf eine enge Verzahnung im Sinne der Lernortkooperation hin, bei welcher der Betrieb sich vor allem als praktisch anleitende Institution versteht und diesen Anspruch auch im Unternehmen – am Arbeitsplatz – praktisch realisiert. Diese Hands-on-Mentalität spiegelt sich auch in folgendem Zitat wider:

„Ja, wenn ich jetzt so an unsere Ausbildungsarbeit selber in der Ausbildungsabteilung denke - ich bin eigentlich schon immer jemand gewesen, der erklärt und sich an den Schreibtisch mit jemand setzt und dann Schritt für Schritt was vermittelt. (...) also schöner finde ich es, wenn der Ausbilder sich persönlich mit seinem Auszubildenden trifft und an eine Sache hinsetzen kann (...).“ (U10: 44–44)

Herausforderungen diesbezüglich sind sehr klassische Anlernsettings, welche für die Auszubildenden nicht die gewünschte Selbstständigkeit bieten. Demgegenüber kann die geringe Planungsorientierung für Unsicherheiten seitens der Auszubildenden sorgen, die klare Strukturen benötigen. Dies geht wiederum mit einem höheren Koordinationsaufwand seitens der Ausbildenden einher, insbesondere hinsichtlich der Gruppe von Auszubildenden mit derartigen spezifischen Bedürfnissen. Eine weitere Herausforderung besteht in der selbstkritischen Einschätzung hinsichtlich der Verwendung digitaler Medien bei diesem Typus. So schätzten die befragten Unternehmen die eigene Nutzung und Expertise als gering ein, wiesen jedoch ein umfassendes Multimediaangebot auf und benannten auch dessen sehr intensive Nutzung.

4.4 Dynamikerin und Dynamiker

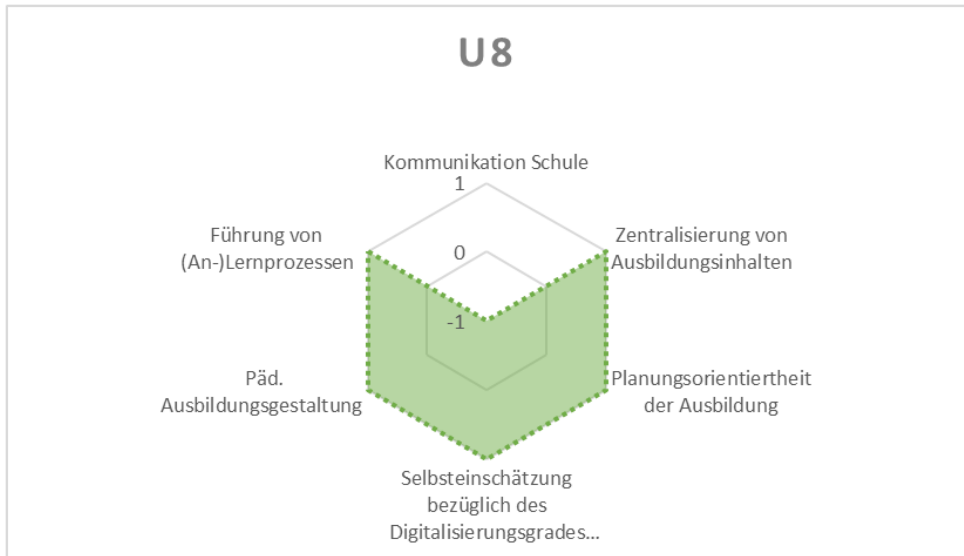


Abbildung 5: Profilmap des Typus Dynamikerin bzw. Dynamiker, eigene Darstellung

Der Typus Dynamikerin und Dynamiker trägt seinen Namen aufgrund der hohen Dynamik, mit der Ausbildung bei diesem Typus betrieben wird. Die Ausbildung findet dezentralisiert statt, beispielsweise über digitale zusätzliche Lernangebote wie Input via eigener App oder anhand von Videos zu verschiedenen Themen wie beispielsweise Arbeitssicherheit.

„Da kann (...) Medienkompetenzen, Didaktik super verknüpfen, da kann man mit Videos arbeiten, (...) Mindmapping machen, alles mögliche zusammenbasteln. Das funktioniert da klasse, beispielsweise Leitern, wenn ich da mal dabei bin, da macht man ein lustiges Video, wie einer von einer Leiter runterfällt (...)“ (U2, Pos. 48)

Ein zentrales Anliegen dieses Typus ist dabei, die pädagogische Gestaltung der Ausbildung sowie die sinnvolle und bedarfsgerechte Vermittlung von Inhalten und Methodiken. Folglich werden analoge und digitale Medien gleichermaßen den jeweiligen Anforderungen entsprechend verwendet. Dieser Typus ist getrieben von Impulsen der Praxis und vom Anspruch, diese möglichst direkt umzusetzen. Gleichzeitig wird ein Schwerpunkt in der pädagogischen Begleitung und Erziehung der Auszubildenden gesetzt. Folglich werden Auszubildende dieser Unternehmen den individuellen Bedürfnissen entsprechend unterschiedlich betreut und begleitet. Diese dynamischen Anpassungen an den Bedarfen der Auszubildenden und des Unternehmens gehen jedoch auch mit Herausforderungen einher. Ordnungsmittel werden somit teilweise eher kritisch gesehen und die Ausbildung wird sehr unternehmensspezifisch gestaltet, da der Ausbildungsrahmenplan als zu allgemein und branchenunspezifisch bewertet wird.

Auch die Kommunikation mit der Berufsschule leidet unter dieser Entkopplung der beiden Ausbildungsbestandteile.

„Also orientieren nein, wir nehmen zur Kenntnis, was in der Berufsschule gelehrt wird. Damit uns natürlich auch leicht fällt auf die Prozesse des Unternehmens hinzuweisen und zu sagen, so wird es gelernt, so machen wir es wo gibt es, wo gibt es Unterschiede und warum gibt es diese Unterschiede? Damit eben hier klar wird, warum?“ (U8, Pos. 20)

4.5 Independenten der einzelnen Faktoren

Die vorausgehenden Ergebnisse verweisen auf Verbindungen gewisser Merkmale. Diesen wurde im Rahmen des Creative Coding durch die Generierung einer Code-Map nachgegangen, indem Segmente miteinander verknüpft wurden, bei denen die einzelnen Ausprägungen der Kategorien sehr nahe im Material aneinanderliegen. Die Dicke der Linien steht für die Häufigkeit der Überschneidungen beider Code-segmente. Daraus ergibt sich folgendes Bild:

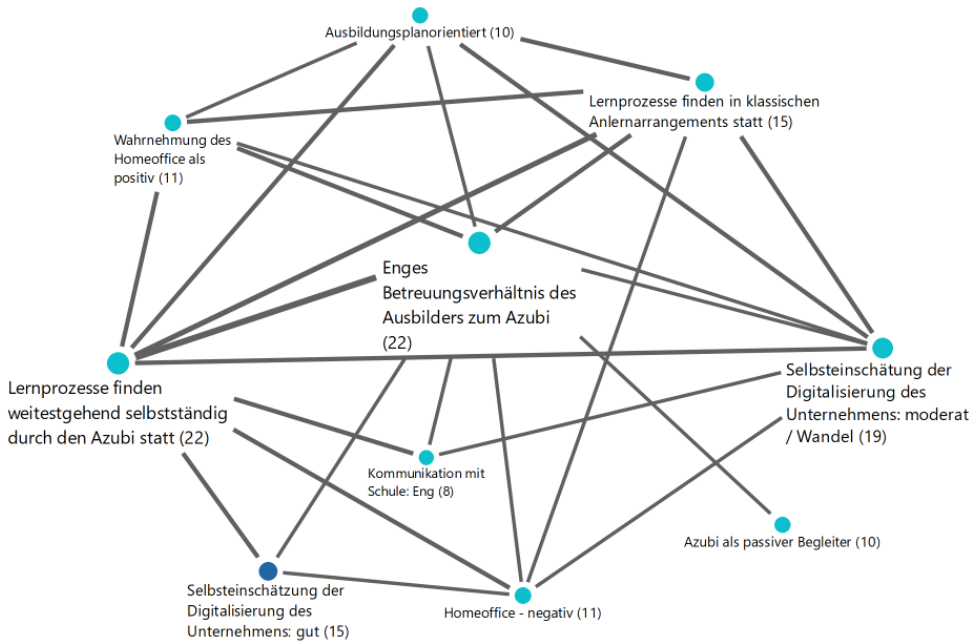


Abbildung 6: Code-Map zur Segmentierung der Ausprägungen der Kategorien, eigene Darstellung

Abbildung 6 zeigt die Zusammenhänge der verschiedenen Merkmale der Unternehmen auf. Im Zentrum steht sowohl in der betrieblichen Praxis als auch entsprechend in der Abbildung das enge Betreuungsverhältnis zwischen der Ausbildungsperson und den Auszubildenden als Konstante, um Lernprozesse sowohl klassisch zu begleiten als auch um ein Enablement der Auszubildenden zu ermöglichen. Es lassen sich zudem wechselseitige Beziehungen zwischen klassischen (An-)Lernprozessen und selbstständigen Lernarrangements identifizieren. Das Material zeigt in diesem Kon-

text die bestehenden Herausforderungen von Homeoffice, sowohl aufgrund gesellschaftlicher Umstände (Pandemie) als auch aufgrund veränderter Arbeitsumgebungen. Selbstständige Lernprozesse werden vor allem von Unternehmen realisiert, die sich selbst als moderat bis gut in der Digitalisierung skizzieren (siehe die bestehenden Zusammenhänge im linken Teil der Abbildung 2). Im Gegensatz dazu können klassische Lernprozesse kritischeren Unternehmen zugeordnet werden, die Homeoffice sowohl als Chance als auch als Herausforderung ansehen sowie ein tendenziell kritischeres Bild in Bezug auf die Digitalisierung des eigenen Unternehmens haben (siehe die bestehenden Zusammenhänge im unteren rechten Teil der Abbildung 2). Auch die Ausbildungsplanung ist ein zentraler Punkt, auf den verwiesen wird, um sowohl in digitalen als auch analogen Settings Struktur zu generieren und Ausbildung qualitativ zu gestalten. Insgesamt spiegelt sich innerhalb dieser Codierung auch die Ausprägungen der Typen wider, die in bestimmten Mustern agieren.

5 **Resümee**

Auf Basis der qualitativen Interviews konnten vier verschiedene Strategietypen identifiziert werden: Planerin und Planer, Buddy, Praktikerin und Praktiker sowie Dynamikerin und Dynamiker. Planerinnen und Planer sind vor allem durch dezentralisierte Ausbildungsplanung und stark definierte Strukturen gekennzeichnet. Während der Typus Buddy sich insbesondere durch seine Nähe zu den Auszubildenden charakterisieren lässt, zeichnet sich der Typus Praktikerin und Praktiker vor allem durch seinen starken Fokus auf praktische Anforderungen aus. Der Typus Dynamikerin und Dynamiker schließlich hebt sich von den anderen drei Typen dadurch ab, dass er sich agil an neue und veränderte Prozesse anpasst, jedoch dabei eventuelle Rückkopplungsprozesse teilweise vernachlässigt. Die Typologie verweist auf die unterschiedliche Rollen des Ausbildungspersonals sowie die diese determinierenden unternehmens- und branchenspezifischen Faktoren, die unterschiedliche Facetten (z. B. Planungsorientiertheit der Ausbildung) beinhalten. Abschließend reflektiert der Beitrag die verschiedenen Strategietypen und bietet so eine Grundlage für weitere Diskussionen im Feld der strategischen Ausgestaltung von Ausbildungsprozessen neuer Ausbildungsberufe.

Tabelle 1: Übersicht der Ausbildertypologie

Typus	Planerin und Planer	Buddy	Praktikerin und Praktiker	Dynamikerin und Dynamiker
Zielfokus des Typus	Fokus auf agilen Arbeitsmarkt und individuelle Kompetenzen der Auszubildenden, losgelöst von Ordnungsmitteln	Fokus auf ganzheitliche, formalisierte Ausbildung mit Ziel der Fachkräfteentwicklung	Stark digitalisierte Unternehmen mit kritischer Selbsteinschätzung und Entzerrung der Vermittlung durch Abteilungen	Digitale Unternehmen mit pädagogischer Schwerpunktsetzung auf der Förderung des Auszubildenden

(Fortsetzung Tabelle 1)

Typus	Planerin und Planer	Buddy	Praktikerin und Praktiker	Dynamikerin und Dynamiker
Positiv bewertete Prozesse	• Dezentrale Ausbildung • moderate pädagogische Betreuung • Planorientierte Ausbildung	• Kommunikation mit Schule • Selbstständiges Lernen • Dezentralisierte, fachspezifische Ausbildung	• Kommunikation mit Schule • Fachspezifische Ausbildung • Pädagogische Nähe • Digitalisierungsgrad	Dezentrale Ausbildung Pädagogischer Schwerpunkt • Selbstständiges Lernen • Digitalisierungsgrad
Negativ bewertete Prozesse	• Digitalisierung • Kommunikation mit Schule	• Persönliches Verhältnis zum Auszubildenden	• Geringe Planungsorientiertheit • Klassische Anlern-Settings	• Kommunikation mit Schule • Teilweise Anlehnung an Ordnungsmittel

Die obige Systematisierung zeigt, dass die Typen mit den unterschiedlichen Foki den jeweiligen Anforderungen der Unternehmen entsprechen. Daher lassen sich keine völlig trennscharfen Idealtypen identifizieren, sondern vielmehr konnten Profiltendenzen einzelner Typen herausgearbeitet werden. Diese Profile können Unternehmen jedoch helfen, sich bei einem Typus zu verorten. Die Ausdifferenzierung der Profileigenschaften ermöglicht dabei eine kritische Überprüfung der Konsistenz der eigenen strategischen Ausrichtung hinsichtlich der verschiedenen Merkmale. Die vorliegende Untersuchung weist aufgrund ihrer Kontextspezifität gewisse Limitationen auf und ist somit nicht nahtlos in andere Kontexte transferierbar. Auch methodisch ergaben sich Herausforderungen, wie etwa die interkommunikative Klärung, wie selbstständiges Lernen von Auszubildenden verstanden wird: das selbstständige, ganzheitliche Lösen einer Problemstellung oder aber die Nutzung einer Lernplattform mit einzelnen Inputphasen ohne komplexe Aufgabenstellungen. Um die identifizierten Typen weiter zu schärfen im Sinne einer Idealtypologie bedarf es einer breiteren empirischen Basis. Folglich gilt es in weiteren Forschungsbemühungen, die in dieser Studie herausgearbeiteten Profile sowohl vertikal zu validieren als auch horizontal den Transfer in andere Disziplinen und Kontexte zu forcieren.

Literatur

- Bauer, Hans G. (2010): Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung: Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann; ein Handbuch (3. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dutell, Jérôme (2021): Erkenntnisse und Erfahrungen zur (digitalen) Ausbildung des geodätischen Nachwuchses während der COVID-19-Pandemie. In: zfv – Zeitschrift für Geodäsie, Geoinformation und Landmanagement, 2/2021, S. 99–118. <https://doi.org/10.12902/zfv-0346-2021> (23.03.2025)

- Ebbinghaus, Margit/Rothe, Christin (2009): Ideal und Realität betrieblicher Ausbildungsqualität. Sichtweisen ausbildender Betriebe; Heft-Nr.: 109. Bonn.
- Friedrichsen, Mike/Wersig, Wulf (2020): Digitale Kompetenz. Herausforderungen für Wissenschaft, Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Wiesbaden: Springer.
- Haufe (2021): Weniger Geld und Urlaub für Azubis – wegen der Pandemie. Haufe. Online: https://www.haufe.de/personal/hr-management/studie-zur-ausbildungsqualitaet-waehrend-der-coronapandemie_80_551222.html (23.03.2025).
- Hemkes, Barbara (2014): Vom Projekt zur Struktur – Das Strategiepapier der AG „Berufliche Aus- und Weiterbildung“. In: Kuhlmeier, Werner/Mohoric, Andrea/Vollmer, Thomas (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 225–236.
- IG Metall, R. I. (7. Juni 2021): Coronavirus: Was Auszubildende jetzt wissen sollten. IG Metall. Online: <https://www.igmetall.de/jugend/auszubildende/fragen-und-antworten/coronavirus-was-auszubildende-jetzt-wissen-sollten> (23.03.2025).
- KMK Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen (2021): Online: <https://www.kmk.org/themen/berufliche-schulen/duale-berufsausbildung/rahmenlehrplaene-und-ausbildungsordnungen.html> (23.03.2025).
- Martsch, Marcel/Thiele, Philipp (2017): Ausbildungszufriedenheit und Vertragsauflösungen als regionaler Spiegel betrieblicher Ausbildungsqualität. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 32, S. 1–36. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe32/martsch_thiele_bwpat32.pdf (23.03.2025).
- Pätzold, Günter (2003): Lernfelder - Lernortkooperation: Neugestaltung beruflicher Bildung (2. Aufl.). Dortmunder Beiträge zur Pädagogik: Bd. 30. Projekt-Verl.
- Sailer, Sabrina/Annen, Silvia (2021): Implikationen aus der Berufspraxis des Ausbildungsberufes Kaufmann*frau im E-Commerce für die Gestaltung berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 40, S. 1–20. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe40/sailer_annen_bwpat40.pdf (23.03.2025).
- Tutschner, Roland/Hassler, Simone R. (2012): Meister der Methode – Zum Wandel des Rollenverständnisses von Lehrern und Ausbildern in der beruflichen Bildung. In: Ulmer, Philipp/Weiß, Reinhold/Zöller, Arnulf (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung. Bonn, S. 97–116.
- Wolff, Florian (2023): Kompetenzanforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal: Am Beispiel des digitalen Wandels zu Industrie 4.0 (1. Aufl.). Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763973064> (23.03.2025).

Zukunftsfähigkeit gewerblich-technisches Lehramt: Unterstützungsstrukturen im Rahmen von Kohärenz- und Professionsorientierung

SEBASTIAN GORSKI & MANDY OETKEN

Abstract

Im Bereich des beruflichen Lehramts stellen der Rückgang an Studierenden sowie hohe Abbruchquoten und die Abwanderung in die Industrie eine ständige Herausforderung dar, der mit verschiedenen Maßnahmen begegnet werden soll. Am Standort Freiburg konzentrieren sich die Entwicklungs- und Unterstützungsangebote im gewerblich-technischen Lehramt besonders auf die Themen Kohärenz und Professionsorientierung. Im Rahmen des QLB-Projekts „FACE – Berufliches Lehramt“ der Pädagogischen Hochschule Freiburg wurden strukturelle und curriculare Veränderungen auf Grundlage empirischer Erhebungen kritisch-konstruktiv umgesetzt. Nach einer kurzen Darstellung der Ausgangslage und der Zielsetzung des Projekts am Standort werden die auf empirischen Ergebnissen basierenden konzeptuellen Maßnahmen zur Förderung von Kohärenz und Professionsorientierung in den gewerblich-technischen Fachrichtungen der Studiengänge für das Berufliche Lehramt dargestellt. Gleichzeitig werden Potenziale zur Curriculumentwicklung erschlossen und Unterstützungsstrukturen etabliert.

Schlagworte: Berufliches Lehramt, Kohärenz, Professionsorientierung, Curriculumentwicklung, Unterstützungsstrukturen

In the field of vocational teaching, the decline in student numbers, high dropout rates, and migration to industry pose a constant challenge which should be responded to with various measures. At the Freiburg location, development and support services in industrial-technical teaching profession focus particularly on the topics of coherence and professional orientation. As part of the QLB project “FACE – Berufliches Lehramt” at the University of Education Freiburg, structural and curricular changes were critically and constructively implemented on the basis of empirical surveys. After a brief description of the initial situation and the project's objectives at the location, the conceptual measures based on empirical results for promoting coherence and professional orientation in industrial-technical specialisation in the study programmes for the vocational teaching profession are presented. Simultaneously potential for curriculum development is tapped and support structures are established.

Keywords: professional teaching profession, coherence, professional orientation, curriculum development, support structures

1 Ausgangslage

Die rückläufigen Studierenden- und AbsolventInnenzahlen im Bereich des beruflichen Lehramts (vgl. Frommberger/Lange 2018, S. 9 f.), hohe Studienabbruchquoten sowie Abwanderungen in die Privatwirtschaft verschärfen den bestehenden Lehrkräftemangel und bedrohen zunehmend die Zukunftsfähigkeit der beruflichen Bildung. Neben den Auswirkungen gesellschaftlicher Entwicklungen rücken dabei die Herausforderungen in den Vordergrund, die sich aus der Berücksichtigung verschiedener Bildungsebenen, Bildungsgänge und Ausbildungsberufe für angehende Berufsschullehrkräfte ergeben.

Die berufliche Bildung ist für den Wirtschaftsstandort Deutschland von zentraler Bedeutung, da sie einen entscheidenden Wettbewerbsvorteil bietet. International genießt das duale System weiterhin hohes Ansehen. Eine tragende Säule der beruflichen Bildung sind die beruflichen Schulen, die sowohl die berufsvorbereitende und berufsbegleitende Ausbildung sicherstellen als auch den Erwerb weiterer Bildungsabschlüsse ermöglichen und einen allgemeinen Bildungsauftrag erfüllen (vgl. Agostini et al. 2022, S. 86).

Angesichts des Lehrkräftemangels reagieren die deutschen Bundesländer mit vielfältigen kurz-, mittel- und langfristigen Maßnahmen. Neben der Erhöhung der Studienplatzkapazitäten und Informationskampagnen, welche die Lehrkräfteausbildung und den Studienerfolg stärken sollen, wird auch die Problematik des Übergangs von der Hochschule in den Vorbereitungsdienst in den Blick genommen. Einige Bundesländer fokussieren sich auf eine bedarfsgerechte Anpassung der Kapazitäten im Vorbereitungsdienst und die Optimierung des Übergangs in den Schuldienst. Weitere Maßnahmen zur Sicherung des Lehrkräftebedarfs umfassen den Einsatz von SeniorInnen- und Unterstützungslehrkräften sowie verschiedene Formen des Quer- und Seiteneinstiegs (vgl. KMK 2022a).

Baden-Württemberg setzt im Mangelfachbereich des gewerblich-technischen Lehramts weiterhin auf Quer- und Seiteneinstiegsprogramme. Gleichzeitig steigen die Anforderungen an Lehrkräfteberufe stetig: Neben den vom Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) festgelegten „Standards für die Lehrerbildung“ (KMK 2004) müssen zukünftige Lehrkräfte auch Kompetenzen in den Bereichen Heterogenität, Inklusion, Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache (DaZ/DaF) und Digitalisierung vorweisen. Quer- und SeiteneinsteigerInnen aus der Industrie bringen zwar wertvolle Praxiserfahrungen aus der betrieblichen Welt mit, jedoch ist fraglich, ob diese Qualifikationen ohne fundierte pädagogische und didaktische Ausbildung ausreichen, um den Lehrberuf nach einer kurzen „Anpassungsqualifizierung“ erfolgreich auszuüben. Die von der KMK (2004) formulierten Standards der Lehrkräftebildung können in den begrenzten Rahmenbedingungen der Quer- und Seiteneinstiegsprogramme nur in Ansätzen erfüllt werden (vgl. Frommberger/Lange 2018, S. 55 f.).

Da das gewerblich-technische Lehramt tatsächlich mit einem Defizit an Studierenden konfrontiert ist, stellt sich die Frage, wie die Studiengänge so verbessert und

optimiert werden können, dass nicht nur Studierende hierfür gewonnen, sondern auch deren Studienentscheidung stabilisiert wird. Dementsprechend entscheidend ist eine qualitativ hochwertige Lehrkräfte(aus)bildung: Zur Vermittlung komplexer berufsbezogener Inhalte ist ein umfassend vernetztes Professionswissen erforderlich. Ein gestuftes Lehramtsstudium, gefolgt von einem Vorbereitungsdienst, dem sog. Referendariat, stellt noch immer die optimale Vorbereitung auf die Anforderungen dieses Berufsbilds dar. Diesen hohen Bildungs- und Professionalisierungsbedarfen für Lehrkräfte an Beruflichen Schulen ist die Qualitätsoffensive Lehrerbildung in der dritten Förderrunde begegnet, in der ein Schwerpunkt auf der Lehrerbildung für Berufliche Schulen lag (vgl. Lange et al., 2020). Das Projekt „Strukturentwicklung und Rekrutierung im Beruflichen Lehramt (gewerblich-technische Mangelfächer)“ – kurz „FACE – Berufliches Lehramt“ – der Pädagogischen Hochschule Freiburg (PH Freiburg), das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB, Förderkennzeichen 01JA2007) gefördert wurde, widmete sich der Umsetzung der genannten Herausforderungen.

2 Zielsetzung am Standort

Seit dem Wintersemester 2003/04 werden am Studienstandort Freiburg/Offenburg im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften für das berufliche Schulwesen im gewerblich-technischen Bereich die Fachrichtungskombinationen Elektrotechnik/Informationstechnik, Mechatronik, Medientechnik/Wirtschaft und Informatik/Wirtschaft angeboten. Die Kooperationsstudiengänge der Pädagogischen Hochschule Freiburg (PH Freiburg) mit der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Medien Offenburg (HAW Offenburg) weisen eine besondere Studienstruktur auf. Die HAW Offenburg, die PH Freiburg, das Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Freiburg (Berufliche Schulen) sowie Unternehmen und Ausbildungsschulen in den entsprechenden Praxisphasen bilden die vier unterschiedlichen Partner in der hochschulischen Ausbildung. Anstelle eines allgemeinbildenden Unterrichtsfaches studieren die LehramtskandidatInnen eine zweite berufliche Fachrichtung. Sowohl in das jeweilige Bachelor-Studium als auch in den anschließenden Master-Studiengang sind insgesamt drei schulpraktische Phasen integriert. Wie in anderen Bundesländern ist auch an der PH Freiburg der viel zitierte Fach- und Lehrkräftemangel deutlich spürbar. Die Zahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger nimmt kontinuierlich ab, ebenso wie die Zahl der Absolventinnen und Absolventen, die den Vorbereitungsdienst antreten und letztlich als Lehrkräfte an beruflichen Schulen tätig werden.

Eine der zentralen Herausforderungen besteht darin, dass viele Studierende entweder das sogenannte Plus-Studium (Ingenieurstudium + Pädagogik) abbrechen und in ein reines Ingenieurstudium an der Hochschule Offenburg wechseln oder während des Praxissemesters von Unternehmen abgeworben werden. Infolgedessen setzen sie ihr Studium nicht im Lehramtsmaster fort und erreichen weder das Referendariat noch den Schuldienst. Diese Problematik wurde in der dritten Phase der Qualitäts-

offensiven Lehrerbildung im Rahmen des Projekts „FACE – Berufliches Lehramt“ adressiert.

Das Ziel am Standort Freiburg besteht darin, wieder mehr Studierende für das gewerblich-technische Lehramt im Bereich Metall- und Elektrotechnik zu gewinnen, sie langfristig an das Lehramtsstudium und die PH Freiburg zu binden und durch verschiedene Professionalisierungsmaßnahmen zu unterstützen. Dadurch sollen die Studierenden den Weg in den Vorbereitungsdienst finden und letztlich als Lehrerinnen und Lehrer tätig werden. Dieses Ziel soll vor allem durch die aktive Einbindung aller an den Studiengängen beteiligten Akteure, insbesondere der Lehramtsstudierenden, erreicht werden. Insgesamt wird die Erhöhung von Kohärenz in den Studiengängen als eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiche Professionalisierungsmaßnahmen angesehen.

3 Kohärenz und Professionsorientierung

Was bedeutet es, einen Studiengang kohärent und professionsorientiert zu gestalten? Der Begriff der Kohärenz ist nicht einheitlich definiert und wird in verschiedenen Disziplinen entsprechend unterschiedlich verwendet (vgl. Oetken/Gorski 2023b, S. 94). Im Bereich der hochschulischen Ausbildung wird darunter „... eine sinnhafte Verknüpfung von Strukturen, Inhalten und Phasen der LehrerInnenbildung [verstanden]. Kohärente Lehr-Lern-Gelegenheiten stellen systematische Bezüge her, welche es den Lernenden ermöglichen, diese Strukturen, Inhalte und Phasen als zusammenhängend und sinnhaft zu erleben. Dies ermöglicht in der Folge einen professionsorientierten und vernetzten Wissenserwerb, welcher Grundlage für das erfolgreiche unterrichtliche Handeln von Lehrkräften darstellt“ (Hellmann 2019, S. 9).

Die Verknüpfung und Vernetzung des erworbenen Wissens in den einzelnen Disziplinen und dessen übergreifende Anwendung in den verschiedenen Ausbildungsphasen des Lehramtsstudiums bilden die Grundpfeiler von Professionsorientierung respektive Professionalisierung in der Lehrkräftebildung (vgl. Leuders 2020, S. 7 f.). Der Pfad dorthin wird beispielhaft im sogenannten Freiburger Säulen-Phasen-Modell der Kohärenz beschrieben (siehe Abbildung 1).

Das Modell unterscheidet zwischen horizontaler (= Verbindungen zwischen Fachwissenschaft, -didaktik und Bildungswissenschaften) und vertikaler Kohärenz (= Verbindungen innerhalb einer Säule). Auch lassen sich Verknüpfungen auf struktureller (z. B. Anordnung von Modulen im Lehramtsstudium) und personeller Ebene (z. B. in Form von Kooperationen unter Lehrenden) ausweisen. Die Vernetzungen innerhalb der einzelnen Bereiche sowie übergreifend zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften, ebenso wie eine sinnvolle Theorie-Praxis-Verknüpfung (insbesondere in den schulpraktischen Phasen und im Referendariat) werden als Grundlage eines wirksamen Kompetenzerwerbs sowohl angehender als auch erfahrener Lehrkräfte gesehen (vgl. Hellmann et al. 2019, S. 16–19).

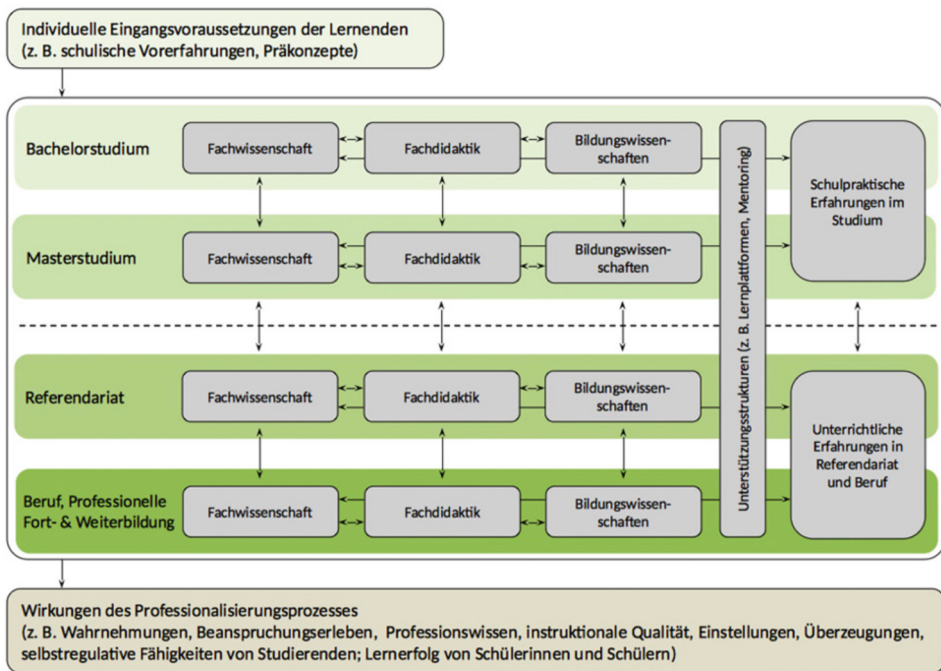


Abbildung 1: Das Freiburger Säulen-Phasen-Modell der Kohärenz in der Lehrerbildung (Hellmann 2019, S. 18)

Die strukturellen und inhaltlichen Innovationen, welche an der PH Freiburg im Rahmen der ersten beiden Förderphasen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vorgenommen wurden (vgl. bspw. Hellmann et al., 2019; Kreutz et al., 2020), konzentrierten sich daher insbesondere auf Kohärenz und Professionsorientierung. In der dritten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung sollten diese Kohärenzaspekte auf die Kooperationsstudiengänge für das „Höhere Lehramt an Beruflichen Schulen“ übertragen werden (vgl. Agostini et al., 2022).

Daraus leiteten sich folgende zentrale Forschungsfragen ab:

- Wie wird das gewerblich-technische Lehramtsstudium von den Beteiligten auf struktureller und inhaltlicher Ebene wahrgenommen?
- Welche Defizite sind identifizierbar?
- Welche gestaltbaren Elemente eröffnen Entwicklungspotenziale?
- Wie können interne und externe sowie vertikale und horizontale Kohärenz unter dem Aspekt verbesserter pädagogischer Professionalisierung gesteigert werden?
- Welche Unterstützungsstrukturen sollten zusätzlich entwickelt werden und welche Maßnahmen sind hierfür notwendig?

Um diese Fragen möglichst umfassend zu beantworten, wurden verschiedene methodische Vorgehensweisen geplant und umgesetzt.

4 Methodisches Vorgehen

Der Untersuchung des Status quo sowie der Ableitung potenzieller Maßnahmen zur Verbesserung der Kohärenz in der Ausbildung gewerblich-technischer Lehrkräfte in den Kooperationsstudiengängen erfolgte mittels Mixed-Methods-Ansatz, der auf konzeptuellen Grundlagen, einschließlich des studiengangspezifischen Struktur- und Verlaufmodells fußte. Seit dem Wintersemester 2020/2021 (fortgeführt in den Sommersemestern 2021, 2022 und 2023) wurden Studierende in den ingenieurpädagogischen Studiengängen mittels standardisiertem Fragebogen regelmäßig zu ihrer subjektiven Kohärenzwahrnehmung befragt. Zudem wurden leitfadengestützte Interviews mit allen Beteiligten der beruflichen LehrerInnenbildung am Standort Freiburg/Offenburg geführt, um unterschiedliche Perspektiven auf die Stärken und Schwächen des kooperativen Studiengangmodells sowie wertvolle Hinweise zur Strukturentwicklung im beruflichen Lehramt am Projektstandort zu gewinnen.

Auch das Mentoring-Programm „Mentoring IngPäd“ für Studierende wurde wissenschaftlich begleitet: Die Bedarfs- und Zielgruppenanalyse konzentrierte sich auf die Zusammensetzung, Teilnahmemotivation und Erwartungen der Mentees und MentorInnen. Die periodische empirische Begleitforschung untersuchte die Teilnahmemotivation, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Programms sowie die Beziehung zwischen Mentees und MentorInnen.

Die empirischen Erhebungen bildeten insgesamt die Basis für strukturelle und curriculare Veränderungsprozesse.

5 Ergebnisse und ihre Bedeutung

5.1 Quantitative Befragung

Die quantitativen Befragungen der Studierenden fanden im Wintersemester 2020/21, Sommersemester 2021, Sommersemester 2022 und Sommersemester 2023 mittels eines Online-Fragebogens in Lime-Survey statt. Basis der Befragungen war der Fragebogen zur Erfassung der studentischen Kohärenzwahrnehmung im Lehramtsstudium (vgl. Henning-Kahmann/Hellmann 2019). Die Items wurden entsprechend der Studienstruktur der Kooperationsstudiengänge angepasst und ergänzt. Die Stichprobe setzte sich aus insgesamt N = 75 Studierenden der Kooperationsstudiengänge zusammen (durchschnittlich 6. Fachsemester bei der Teilnahme an der Befragung).

Die Studierenden waren aufgefordert, unterschiedliche Aspekte des Studiums auf einer 5-stufigen Likert-Skala zu beurteilen (stimme nicht zu = 1 – stimme eher nicht zu = 2 – teils, teils = 3 – stimme eher zu = 4 – stimme zu = 5; nicht beurteilbar = fehlender Wert). Hierbei ging es um Aspekte der Studienorganisation, inhaltliche Zusammenhänge, Bezüge von Hochschule und Schulpraxis, eine globale Einschätzung der Studiengänge sowie eine abschließende Gesamtbeurteilung. Die Daten wurden in SPSS kodiert und mittels Einstichproben t-Tests ausgewertet. Für jedes Item wurde getestet, ob die Studierenden den Aussagen über- oder unterdurchschnittlich zustim-

men. Dafür wurde für jedes Item mittels eines t-Tests geprüft, ob die mittlere Zustimmung zu dem Item größer oder kleiner ist als die mittlere Zustimmung über alle Items.

Ergebnisse

Die Mittlere Zustimmung über alle Kohärenzitems beträgt $M = 3,21$ ($SD = 1,02$). Im Bereich der vertikalen Kohärenz nehmen die Studierenden eine inhaltliche Konsistenz der Lehrveranstaltungen innerhalb der Institutionen wahr (siehe Tabelle 1), auf der horizontalen Ebene hingegen kritisieren sie mangelnde inhaltliche Passungen zwischen den Fachwissenschaften und den Fachdidaktiken sowie zwischen fachwissenschaftlichen Studieninhalten der HAW Offenburg und den bildungswissenschaftlichen Anteilen der PH Freiburg. Beispielhaft ergab ein Einstichproben t-Test ($M = 1,72$, $SD = ,88$) eine unterdurchschnittliche Zustimmung bei der Frage, ob Dozierende der HAW Offenburg explizite inhaltliche Verweise auf fachdidaktische Lehrveranstaltungen der PH Freiburg gemacht hätten, $t(66) = -12,86$, $p < ,001$. Hier zeigt sich, dass sowohl auf kommunikativer als auch auf inhaltlicher Ebene Handlungsbedarf besteht.

Des Weiteren sehen Studierende einen Optimierungsbedarf hinsichtlich der Theorie-Praxis-Verknüpfung ($M = 2,34$, $SD = 1,17$), hier insbesondere in der Vorbereitung auf die *erste* Schulpraxisphase, $t(69) = -6,22$, $p < ,001$. Erwartbar ist hingegen das positive Ergebnis im Hinblick auf die Vorbereitung zur *dritten* Schulpraxisphase ($M = 3,71$, $SD = 1,19$), da diese im zweiten Mastersemester stattfindet. Dementsprechend hat bis dahin zusätzlicher fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Input stattgefunden, $t(20) = 1,94$, $p = ,033$.

Tabelle 1: Beispielhafte Auswertung Fragebogen Kohärenzwahrnehmung

Skala	Item	N	M	SD	$S_{\bar{x}}$
II Strukt. K.	Die Zusammenarbeit zwischen PH Freiburg und HAW Offenburg ermöglicht einen reibungslosen Studienablauf.	74	2.14	1.08	,125
III Inhaltliche K. – vertikal	Es gibt inhaltliche Zusammenhänge zwischen den fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen der HAW Offenburg.	73	4.03	1.00	,117
	Es gibt inhaltliche Zusammenhänge zwischen den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen der PH Freiburg.	72	3.72	.97	,107
III Inhaltliche K. – horizontal	Es gibt inhaltliche Zusammenhänge zwischen fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen der HAW Offenburg und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen der PH Freiburg.	68	2.19	.92	,109
	In fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen der HAW Offenburg werden von den Dozierenden explizite inhaltliche Verweise auf fachdidaktischen Lehrveranstaltungen der PH Freiburg gemacht.	67	1.72	.88	,116
IV Theorie-Praxis-Kohärenz	Ich fühlte mich vonseiten der PH Freiburg gut auf die 1. Schulpraxis vorbereitet.	70	2.34	1.17	,139
	Ich fühlte/fühle mich vonseiten der PH Freiburg gut auf die 3. Schulpraxis vorbereitet.	21	3.71	1.19	,260

Folgende Ergebnisse (Mehrfachnennungen bei offenen Antworten) hinsichtlich der Verzahnung der Studiengänge können festgehalten werden: Die Studierenden wählen das Modell des Kooperationsstudiengangs, weil sie das Studium als abwechslungsreich empfinden, die Kombination verschiedener Interessen (z. B. Umgang mit Lernenden, LehrerInnenberuf, technische Interessen etc.) befürworten und die Flexibilität der späteren Berufswahl (Lehrkraft vs. Ingenieurin und Ingenieur) als beispiellosen Vorteil ansehen. Besonders positiv bewerten sie die inhaltliche Vielfalt des Studiums (z. B. Fachwissenschaft, Laborveranstaltungen, schulpraktische Phasen, Industriep Praxis).

Sie sehen vor allem strukturelle Defizite hinsichtlich der Kommunikation und Information sowohl zwischen beiden Hochschulen als auch bezüglich der direkten Kommunikation/Information für Studierende, z. B. was Prüfungen und Schulpraxisphasen vonseiten der PH Freiburg angeht (vgl. Oetken/Gorski 2023b).

Die quantitativen Ergebnisse spiegeln sich in den offenen Antworten der Befragung wider, ebenso wie in den leitfadengestützten AkteurInneninterviews, die noch stärker eine missliche Professionsorientierung sowie unzureichende reflexive Phasen in den Fokus nehmen. Somit lieferten die vorläufigen Ergebnisse wertvolle Anknüpfungspunkte für Veränderungs- und Optimierungsprozesse in den Kooperationsstudiengängen.

5.2 Qualitative Befragung

Die quantitative Erhebung hat einen Überblick und wichtige Hinweise in Bezug auf die Kohärenzwahrnehmung der Studierenden geliefert. Unabhängig davon wurden parallel leitfadengestützte Interviews mit Akteurinnen und Akteuren der an den Studiengängen beteiligten Institutionen durchgeführt, das heißt mit Dozierenden beider Hochschulen ($n = 5$), mit Seminarlehrkräften ($n = 2$), Referendarinnen und Referendaren ($n = 3$) und insbesondere Studierenden des gewerblich-technischen Lehramts ($n = 11$). Die Auswertung erfolgte in Form einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz/Rädiker (2022). Dabei wurden die Transkripte anonymisiert in MAXQDA übertragen. Es wurden inhaltstragende Textteile markiert und alle Aussagen einer Kategorie und Subkategorie zugeordnet. Am Ende erfolgte zu jeder Aussage eine zusammenfassende Paraphrasierung.

Die Kategorienbildung erfolgte zum Großteil deduktiv (vgl. Kuckartz/Rädiker, 2022, S. 71f.). Anhand der Fragen des Interviewleitfadens wurden die Kategorien: „Motivation“, „Studium“ und „Kooperation/Kohärenz personell“, „Kohärenz“, „Schulpraxis“ und „Vorbereitungsdienst“ gebildet. Die Kategorien „Ressourcen“ und „Ergänzungen“ wurden induktiv am Befragungsmaterial gebildet. Innerhalb der Kategorien wurden aus den Transkripten bis zu zwei prägnante Subkategorien gebildet. In der folgenden Tabelle sind die Kategorien und Subkategorien dargestellt.

Tabelle 2: Darstellung der Kategorien und Subkategorien

Kategorie	Subkategorie
Motivation	Berufs- und Studienwahl
Studium	Studium inhaltlich
	Studium strukturell, organisatorisch
Kooperation/Kohärenz personell	Positiv
	Negativ
Kohärenz	Kohärenz inhaltlich
	Kohärenz strukturell, organisatorisch
Schulpraxis	Schulpraxis inhaltlich
	Schulpraxis strukturell, organisatorisch
Vorbereitungsdienst	Vorbereitungsdienst inhaltlich
	Vorbereitungsdienst strukturell, organisatorisch
Ressourcen	Materiell, personell, finanziell, organisatorisch
Ergänzungen	Verbesserungen

Ziel dieser Interviews war sowohl die Vertiefung sowie Ergänzung einzelner Aspekte der Lehramtsstudiengänge als auch die Beleuchtung unterschiedlicher Perspektiven auf dieselben. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden u. a. hinsichtlich ihres Berufsfeldes und ihrer Einstellung gegenüber den Studiengängen befragt, sie sollten die Kommunikation und Kooperation zwischen den Institutionen beurteilen, ebenso wie die inhaltliche Verknüpfung der einzelnen Ausbildungsphasen; sie sollten einschätzen, inwiefern die Studieninhalte die Studierenden tatsächlich auf den Beruf der Lehrkraft vorbereiten und abschließend einen Wunschstudiengang für das gewerblich-technische Lehramt kreieren.

Ergebnisse

Die Studierenden und Referendarinnen und Referendare wurden jeweils vor und nach den unterschiedlichen schulpraktischen Phasen interviewt. Hierbei standen insbesondere die Vorbereitung und Erwartungen an die Schulpraxis im Fokus sowie die getätigten Erfahrungen im anschließenden Praktikum (vgl. Oetken/Gorski 2023b).

Angesichts des hohen Fachanteils und der Zeit, welche die Studierenden in Offenburg verbringen, fühlen sie sich vor allem der Hochschule Offenburg zugehörig. Hier bewerten sie ebenfalls den Service und die Organisation des Studiums besser als an der PH Freiburg. Die Studierenden haben das Gefühl, dass sich die Institutionen untereinander kaum verständigen, geschweige denn sich hinsichtlich von Abläufen und Inhalten abstimmen. Im Hinblick auf Aspekte wie Kommunikation und Kooperation nehmen alle Beteiligten ein Defizit wahr, man spricht zwar auf organisatorischer

Ebene miteinander, tauscht sich aber weniger auf inhaltlicher Ebene aus. Dies führt ebenfalls dazu, dass die Ausbildungsphasen institutsübergreifend als inhaltlich wenig kohärent bewertet werden und sich vor allem im Bereich der Pädagogik Inhalte im Seminar und der PH wiederholen anstatt vertiefen – was entsprechend negativ bewertet wird. Erstaunlicherweise wird der Sachverhalt geringer inhaltlicher Zusammenhänge von Fachwissenschaft und Fachdidaktik von einigen Studierenden nicht als Manko wahrgenommen. Dies könne man nicht anders erwarten, sonst würde man der Polyvalenz der Studiengänge nicht gerecht werden, so ihr Urteil. Eine Ingenieurin/ein Ingenieur müsse nun einmal mehr und „abgehobeneres“ Fachwissen haben als eine Lehrkraft, deshalb spiele der fehlende Zusammenhang keine Rolle.

Interessant ist auch die Tatsache, dass sich die Studierenden mit einer vor dem Studium absolvierten Ausbildung in der Schulpraxis kompetenter fühlen als diejenigen ohne, da sie authentischer auftreten und mit zahlreichen berufspraktischen Beispielen in den Ausbildungsklassen punkten können. Diese Studierenden waren ebenso agiler bezüglich der Frage nach ihrem Wunschstudiengang. Sie fordern insbesondere besser aufeinander abgestimmte Semesterzeiten, inhaltliche Optimierungen sowie ein höheres Maß an Schulpraxis während des Studiums (vgl. Oetken/Gorski 2023b).

Sicherlich lassen die Ergebnisse aufgrund der räumlichen und statistischen Begrenztheit der Befragung keine allgemeinen Rückschlüsse zur Stärkung und Ausdifferenzierung des Kohärenzbegriffs zu. Jedoch dienen sie durchaus als solide Grundlage, um praktische Veränderungen und Verbesserungen in den Studiengängen anzustoßen und umzusetzen.

5.3 Resümee der Ergebnisse

Zusammenfassend lässt sich aus den bisherigen Ergebnissen der quantitativen und qualitativen Erhebungen konstatieren, dass die Studierenden einerseits zahlreiche Vorteile im Modell der Kooperationsstudiengänge erkennen, andererseits aber auch kommunikative und inhaltliche Defizite bemängeln. Studieren und Praktizieren an drei verschiedenen Institutionen bedeutet, stets auf mindestens zwei unterschiedliche Hochschulkulturen zu treffen. Die einen unterstützen stärker, die anderen fordern von den Studierenden mehr Selbstständigkeit – was dementsprechend unterschiedlich bewertet wird. Innerhalb der Institutionen funktionieren Abläufe und ein kohärenter Studienaufbau. Übergreifend erkennen alle Beteiligten zumindest, dass ein Mehr an Interaktion und inhaltlicher Abstimmung wünschenswert wäre. Die Grundstimmung scheint jedenfalls in einem positiven Licht: Insbesondere die Dozierenden und Seminarlehrkräfte betonen ihr gutes Verhältnis untereinander und den Willen gemeinsam entwickelte Unterstützungsmaßnahmen in den gewerblich-technischen Lehramtsstudiengängen umzusetzen (vgl. Oetken/Gorski 2023b).

6 Unterstützungsstrukturen und Maßnahmen

Aus der multiperspektivischen Analyse des aktuellen Zustands der beruflichen Lehramtsstudiengänge am Standort lassen sich wertvolle Erkenntnisse für Anpassungs- und Optimierungsschritte ableiten. Im Zuge der Befragungen wurden Informationsveranstaltungen für Studierende im ersten PH-Semester sowie im Übergang vom Bachelor zum Master etabliert. Darüber hinaus findet eine Veranstaltung zur Vorbereitung auf das Referendariat (Bewerbungsprozess, Verlauf, Prüfungen etc.) statt. Hier berichten ehemalige Referendarinnen und Referendare und Lehrkräfte aus ihrem Alltag und versuchen, die latente Angst vor dem „Gespenst des Vorbereitungsdienstes“ zu nehmen. Dies wird ebenfalls im neuen, kaskadenförmig gestalteten Mentoring-Konzept umgesetzt, in dem Studierende auf Höhersemestrige, auf Anwärtinnen und Bewerber und Lehrkräfte treffen und von ihnen während des Studiums und der Schulpraxisphase begleitend unterstützt werden.

Wenn inhaltliche Kohärenz als Manko empfunden wird, lohnt es sich an die Curricula heranzugehen und diese kritisch zu hinterfragen, mit den entsprechenden Partnerinstitutionen zu ergänzen und dies bestenfalls wissenschaftlich zu begleiten. Konkret bedeutet die curriculare Weiterentwicklung beispielsweise Veranstaltungen der Berufspädagogik bereits im zweiten Semester anzusiedeln, um so die Anbindung an die PH und das gewählte Lehramtsstudium zu verstärken. Zusätzlich sollen die Studierenden zielgerichteter auf die Schulpraxis vorbereitet werden, indem im dritten Semester eine gesonderte Einführungsveranstaltung angeboten wird, auf die im vierten Semester eine Reflexion der vorangegangenen Schulpraxisphase erfolgen soll. Und last but not least sollen sogenannte Querschnittskompetenzen als separate Lehrangebote in das Studium eingebunden werden, nämlich die von der KMK geforderten Standards in den Bereichen Heterogenität und Inklusion sowie DaZ/DaF, welche in den regulären Lehramtsstudiengängen seit geraumer Zeit Eingang gefunden haben. Ein entsprechender Vorschlag zur Änderung der Studien- und Prüfungsordnung liegt bereits vor (vgl. Oetken/Gorski 2023b) und wird zum Wintersemester 2025/2026 umgesetzt.

Die Kommunikation und Zusammenarbeit mit dem Seminar für berufliche Schulen soll kontinuierlich verbessert und die Modulphasen gemeinsam inhaltlich angepasst werden. Hier können erste Erfolge für die fachdidaktischen Module genannt werden, dasselbe steht für den erziehungswissenschaftlichen Bereich noch aus.

Des Weiteren befindet sich – in enger Abstimmung mit der Industrie- und Handelskammer und der Handwerkskammer – ein Pilotstudiengang in Planung, der neben den genannten Veränderungen eine Berufsausbildung in das Studium integriert. Diese soll es den Studierenden ermöglichen, betriebliche Praxis auf FacharbeiterInnenebene zu sammeln und somit die vor dem Referendariat zwingend geforderte 52-wöchige Betriebspraxis bereits im Studium abzudecken, und zwar ohne jegliche Verlängerung der Studiendauer.

Fortlaufende wissenschaftliche Begleitforschung soll die entsprechenden Maßnahmen eruieren und evaluieren, um folglich Entwicklungen gezielt in Unterstüt-

zungs- und Rekrutierungsstrukturen zu lenken. Die Entwicklungen sollen und können auf die anderen Kooperationsstudiengänge am Standort Freiburg/Offenburg (Nicht-Mangelfächer) übertragen werden, um in diesen ebenfalls die Kohärenz zu stärken. Ziel ist es, die curricularen Komponenten in allen Studiengängen nahezu identisch auszudifferenzieren, ohne die jeweilige Fachspezifik aufzulösen. Die konzeptionellen und strukturellen Anpassungen in der Studienabfolge sowie der inhaltlichen Strukturierung zur Stärkung von Kohärenz und Professionsorientierung sind prinzipiell anschlussfähig für andere Standorte mit ähnlichen Kooperationsmodellen (in Baden-Württemberg).

7 Fazit

„Der Lehrermangel in Deutschland ist hausgemacht. Da muss sich viel ändern.“ (dpa/hb 2023) Diese provokante Aussage des OECD-Bildungsdirektors Andreas Schleicher bezüglich aller Schularten (erschieden im Januar 2023 in der Zeitschrift Handelsblatt) wurde von der Forderung nach Reformen flankiert, die den Lehrberuf attraktiver machen. Damit meint er nicht zwangsläufig monetäre Aspekte, sondern unter anderem mehr Freiräume für Lehrerinnen und Lehrer, um eigene Ideen zu entwickeln und neue Unterrichtskonzepte zu erproben.

Schleicher betont: „Lehrerinnen und Lehrer brauchen Gelegenheiten zum Austausch und zur Zusammenarbeit im Team“ (ebd.). Um dieser Forderung nachzukommen, sind auch in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung unterstützende Maßnahmen und strukturelle Verbesserungen notwendig.

Damit angehende Lehrkräfte als zukünftige Fachkräfte in der Lage sind, fundierte Entscheidungen zu treffen und die Weiterentwicklung ihres Unterrichts – und damit auch die Schulentwicklung – aktiv mitzugestalten, bedarf es systemstärkender Formate durch curriculare Progression an Hochschulen. Diese Maßnahmen sollen nicht nur die Attraktivität des Studiums, sondern auch die des Berufsbildes der Berufsschullehrkraft stärken. Denn Personen, die sich für ein Lehramtsstudium entscheiden, treffen nicht nur eine Studien-, sondern vor allem eine Berufswahlentscheidung.

An der Pädagogischen Hochschule Freiburg bedeutet dies eine kontinuierliche Evaluierung der gewerblich-technischen Lehramtsstudiengänge im Hinblick auf eine phasenübergreifende strukturelle und inhaltliche Kohärenz. Ein zentraler Ansatzpunkt ist die kollegiale Weiterentwicklung des Kooperationsstudiengangs – auf curricularer und kommunikativer Ebene mit den Partnerinstitutionen. Hierzu gehören regelmäßige Treffen und gemeinsame inhaltliche Abstimmungen.

Die vorgestellten Unterstützungsmaßnahmen sind erste Schritte, um die geforderten Kompetenzen im Professionalisierungsprozess zu fördern. Sie erfordern einen kontinuierlichen Austausch innerhalb und außerhalb der beteiligten Institutionen und sollten darüber hinaus kritisch und konstruktiv in der Praxis reflektiert werden.

Literatur

- Agostini, Katharina/Gorski, Sebastian/Hellmann, Katharina/Lange, Carsten/Steinbach, Mandy (2022): Stärkung von Kohärenz in den Kooperationsstudiengängen für das gewerblich-technische Lehramt. *Bildung und Beruf*, (5) 2022, S. 86–92.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2013): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Gogolin, Ingrid/Kuper, Harm/Krüger, Heinz-Hermann/Baumert, Jürgen (Hrsg.): *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277–337). Wiesbaden: Springer. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13, 08.03.2025.
- dpa, hb (2023): Lehrerberuf laut OECD-Experte in Deutschland zu unattraktiv. OECD-Bildungsdirektor Andreas Schleicher fordert Reformen, um den Lehrerberuf attraktiver zu machen. Der Lehrermangel in Deutschland sei hausgemacht. *Handelsblatt*, Online: https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/lehrermangel-lehrerberuf-laut-oecd-experte-in-deutschland-zu-unattraktiv/28899382.html?utm_source=amp2, 08.03.2025.
- Frommberger, Dietmar/Lange, Silke (2018): Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen: Befunde und Entwicklungsperspektiven (Working Paper Forschungsförderung 060). Düsseldorf. Online: https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-006812, 08.03.2025.
- Hellmann, Katharina/Kreutz, Jessica/Schwichow, Martin/Zaki, Katja (2019): Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS. Online: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-23940-4>, 08.03.2025.
- Henning-Kahmann, Jan/Hellmann, Katharina (2019): Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung der studentischen Kohärenzwahrnehmung im Lehramtsstudium. In: Katharina Hellman/Jessica Kreutz/Martin Schwichow/Katja Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 33–50). Wiesbaden: Springer VS. Online: doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4, 08.03.2025.
- Klemm, Klaus (2018): Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035, Bertelsmann Stiftung. Online: https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Berufsschullehrerbedarf.pdf, 08.03.2025.
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung – Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, 08.03.2025.

- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022a): Gemeinsame Leitlinien der Länder zur Deckung des Lehrkräftebedarfs (Beschluss der KMK vom 18.06.2009). Kurzbericht zur Umsetzung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.10.2022. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_10_07-Bericht-Leitlinien-Deckung-Lehrkraeftebedarf.pdf, 08.03.2025.
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022b): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland: 2021–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf, 08.03.2025.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden. 5. Auflage. Weinheim, Basel, Beltz Juventa Verlag, 2022.
- Lange, Silke/Frommberger, Dietmar/Weyland, Ulrike/Wittmann, Eveline (2020): Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung aus der Perspektive der beruflichen Lehrerbildung. In: Wittmann, Eveline/Frommberger, Dietmar/Weyland, Ulrike (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020. Opladen: Budrich, S. 219–235. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20641/pdf/JBWF_2020_konv.pdf, 08.03.2025.
- Leuders, Timo (2020): Kohärenz und Professionsorientierung in der universitären Lehrerbildung. Hochschuldidaktische Impulse durch das 4C/ID-Modell. In: Kreutz, Jessica/Leuders, Timo/Hellmann, Katharina (2020): Professionsorientierung in der Lehrerbildung – Kompetenzorientiertes Lehren nach dem 4-Component-Instructional-Design-Modell. Wiesbaden: Springer VS. Online: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-658-25046-1>, 08.03.2025.
- Oetken, Mandy/Gorski, Sebastian (2023a): Aufbau eines integrierten Pilotstudiengangs im gewerblich-technischen Lehramt für die Mangelfächer Metall- und Elektrotechnik. Entwicklung curricularer Maßnahmen unter reflexiven Aspekten. In: Mientus, Lukas/Klempin, Christiane/Nowak, Anna (Hrsg.): Reflexion in der Lehrkräftebildung – Empirisch, Phasenübergreifend, Interdisziplinär, Reihe „Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung“. Potsdam: Universitätsverlag, S. 249–257. Online: <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/59171/file/pblb04.pdf>, 08.03.2025.
- Oetken, Mandy/Gorski, Sebastian (2023b): Entwicklungsmaßnahmen zur Gewinnung von Studierenden in gewerblich-technischen Lehramtsstudiengängen. In: Kögler, Kristina/Kremer, H.-Hugo/Herkner, Volkmar (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2023. Opladen: Budrich, S. 89–103. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2023/28008/pdf/JBWF_2023.pdf, 08.03.2025.

Eine Analyse des Angebots und der Akzeptanz von Fortbildungen für Lehrpersonen an Berufsbildenden Schulen

ELISABETH SCHERRER, BRIGITTE KOLIANDER, BIRGIT SCHMIEDL & GEORG JÄGGLE

Abstract

Der Beitrag untersucht die Fortbildungsangebote für Lehrpersonen an Berufsbildenden Schulen an zwei Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Es werden dabei alle Fortbildungen des Wintersemesters 2021/22 und des Wintersemesters 2022/23 einbezogen. Ziel der Studie ist es zu erheben, welche fachlichen, pädagogischen, didaktischen und persönlichkeitsbildenden Themen abdeckt werden, welche Unterschiede es diesbezüglich zwischen den beiden Hochschulen gibt und wie sich dies über die beiden untersuchten Jahre verändert hat. Weiters wurde erhoben, welche Präsenz- und Online-Formate angeboten und wie diese von den Lehrpersonen angenommen werden. Aus den Ergebnissen können Ansätze zur Optimierung der bedarfsgerechten Gestaltung von Fortbildungsangeboten abgeleitet werden.

Schlagworte: Lehrerfortbildung, Berufsbildende Schulen, Pädagogische Hochschule, Fortbildungsformate, Online-Lernen, Präsenzlernen, Themenanalyse, Professionalisierung

This study examines professional development opportunities for teachers at vocational schools offered by two university colleges of teacher education in Austria. The analysis includes all training programs from the winter semesters 2021/22 and 2022/23. The study aims to identify the range of subject-specific, pedagogical, didactic, and personal development topics covered, differences between the two institutions, and developments over the two years. In addition, it investigates the modalities of delivery (in-person and online formats) and their acceptance by teachers. The results provide insights for the needs-based optimization of professional development programs for vocational school teachers.

Keywords: Teacher professional development, vocational education and training (VET), university colleges of teacher education, training formats, online learning, in-person training, educational needs

1 Einleitung

Die fortlaufende Professionalisierung von Lehrkräften in der beruflichen Bildung ist unerlässlich, um den Anforderungen eines sich ständig wandelnden Arbeitsmarktes gerecht zu werden. Lehrkräfte müssen sowohl pädagogische als auch digitale und fachliche Kompetenzen beherrschen, um den Lernenden praxisnahes und zukunftsorientiertes Wissen vermitteln zu können.

Eine Analyse der Inhalte der Fortbildungsangebote für alle österreichischen Lehrkräfte wurde im Nationalen Bildungsbericht 2018 (Müller et al. 2018, S. 116) und im Nationalen Bildungsbericht 2021 (Vogtenhuber et al. 2021, S. 221–222) für die letzten Jahre durchgeführt. In diesen Analysen lag der Fokus auf den Inhalten, auf Nutzung und Absagen sowie auf der Länge der angebotenen Programme für alle Schularten. Allerdings blieb die Frage offen, inwieweit das vorhandene Fortbildungsangebot auch auf die Zielgruppe der Lehrkräfte in der Berufsbildung zugeschnitten ist.

Dieser Frage sind Jäggle et al. (2024, S. 16–22) in ihrer ersten Studie nachgegangen, die an drei pädagogischen Hochschulen in Österreich durchgeführt wurde. Die Studie zeigt auf, wie die Fortbildungsangebote für Lehrpersonen an Berufsbildenden Schulen thematisch ausgestaltet sind und in welchem Umfang sie von Lehrkräften der Berufsbildung angenommen werden. Es zeigt sich, dass das Angebot an Fortbildungen breit gefächert ist und fachliche, pädagogische, didaktische sowie persönlichkeitsbildende Themen abdeckt. Viele der angebotenen Veranstaltungen wurden allerdings aufgrund geringer Anmeldezahlen abgesagt, was auch auf eine mangelnde Abstimmung zwischen Angebot und Nachfrage hinweisen kann.

Der vorliegende Beitrag der Arbeitseinheit 2 (eine Kooperation der Pädagogischen Hochschule Wien und der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich für die Erforschung von Employability und lebenslangem Lernen in der Berufsbildung) knüpft an die Studie von Jäggle et al. (2024) an und erweitert diese um Daten aus einem weiteren Studienjahr. Ziel der Untersuchung ist es, zu analysieren, ob und wie sich die Angebote im Vergleich der beiden Jahre verändern. Zusätzlich wird erhoben, ob die Fortbildungen in Präsenz- oder Onlineformaten durchgeführt wurden. Die Längsschnittperspektive ermöglicht es, Veränderungen im Angebot und in der Präferenz der Zielgruppe zu erkennen und Trends zu identifizieren.

Diese Studie schließt eine bestehende Forschungslücke, die von Müller et al. (2018, S. 132) im Nationalen Bildungsbericht identifiziert wurde. Es wird darauf hingewiesen, dass in Österreich eine systematische Datenerhebungs- und Dokumentationsstrategie im Bildungsbereich, insbesondere für die LehrerInnenfort- und -weiterbildung, von hoher Priorität wäre.

Der vorliegende Beitrag setzt an diesem Punkt an. Es erfolgt eine systematische Datenerhebung über einen längeren Zeitraum hinweg. Damit werden fundierte Erkenntnisse über die Angebote und deren Nutzung im Bereich der Fortbildungen für Lehrpersonen an Berufsbildenden Schulen gewonnen. Dies kann zu einer nachhaltigen und gezielten Steuerung der Fortbildungsangebote an den Pädagogischen Hochschulen beitragen.

2 Theoretischer Hintergrund

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der dritten Phase der Lehrkräftebildung wird häufig keine eindeutige Differenzierung zwischen Fort- und Weiterbildung vorgenommen, weshalb die Begriffe im wissenschaftlichen Diskurs sehr breit angelegt sind (Dachner/Hanisch 2019, S. 15; Katschnig 2023, S. 199). Im vorliegenden Beitrag wird jedoch bewusst auf diese Unterscheidung hingewiesen. Fortbildung wird dabei als Unterstützung von Lehrkräften in ihrer bestehenden beruflichen Funktion verstanden, mit dem Ziel, deren bereits erworbene Kompetenzen zu erhalten und weiterzuentwickeln. Dabei dient die Fortbildung der „Erhaltung und Entwicklung von Kompetenzen innerhalb des erlernten Tätigkeitsbereichs“ (Rzejak/Lipowsky 2020, S. 644), während Maßnahmen, die auf eine Erweiterung oder Veränderung der beruflichen Aufgaben abzielen und mit ECTS-Punkten abgegolten werden, als Weiterbildungen bezeichnet werden. Der vorliegende Beitrag fokussiert auf Fortbildungsangebote. Der Bereich der Weiterbildung (z. B. Hochschullehrgänge) wurde ausgeklammert.

Eine sinnvolle Fortbildungsstrategie kann nur dann erfolgreich sein, wenn sie nicht nur Angebote bereitstellt, sondern auch die tatsächliche Nutzung dieser Angebote durch die Lehrkräfte fördert. Das erweiterte Angebot-Nutzungs-Modell von Lipowsky (2010, S. 63), auf das auch Katschnig (2023, S. 203) verweist, bietet hier eine wertvolle Perspektive. Es liefert eine theoretische Grundlage, um die Wirksamkeit von Fortbildungen zu verstehen. Nach diesem Modell hängt die Effektivität von Fortbildungen von mehreren Faktoren ab: dem strukturellen Angebot, der individuellen Wahrnehmung und Nutzung durch die Lehrkräfte sowie der Umsetzung des Gelernten in der Praxis.

Ein weiteres Modell zur Umsetzung von Fortbildungen in Österreich bietet der Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen (BMBWF 2021). Er setzt klare Standards für die Entwicklung von Fortbildungsangeboten, die praxisnah und bedarfsgerecht gestaltet sein müssen. Außerdem fordert er, dass die Fortbildungen sowohl fachliche als auch didaktische Inhalte abdecken und an die Anforderungen der obersten Dienstbehörde angepasst sind (BMBWF 2021, S. 14).

Laut einer OECD-Studie (2021, S. 19) müssen Lehrkräfte in der beruflichen Bildung das Ziel verfolgen, ihre Schülerinnen und Schüler auf die wechselnden Anforderungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten. Der kontinuierliche berufliche Entwicklungsprozess wird als Schlüssel zur Aufrechterhaltung eines gut vorbereiteten Lehrpersonals hervorgehoben (OECD 2021, S. 113).

Als Grundlage der vorliegenden Analysen wurden die Kategorien aus den Nationalen Bildungsberichten 2021 (Vogtenhuber et al. 2021, S. 221) und 2018 (Müller et al. 2018, S. 116) herangezogen. Im Nationalen Bildungsbericht wird über alle Schultypen hinweg dargestellt, welche Bereiche in der Lehrpersonenfortbildung in Österreich angeboten werden.

Zusätzlich hebt Ehlers (2020) in seiner Arbeit zur Zukunftskompetenz in der Hochschullehre (Future Skills) die Bedeutung von Fortbildungen hervor, die neben

fachlichen auch soziale und digitale Kompetenzen sowie die Selbstorganisationsfähigkeit der Lehrenden fördern. Unter Future Skills versteht Ehlers (2020) jene Kompetenzen, die erforderlich sind, um die Herausforderungen der digitalen Transformation und des kontinuierlichen Wandels in der modernen Arbeitswelt erfolgreich zu meistern. Das für die vorliegende Analyse eingesetzte Kategoriensystem wurde daher um den Bereich der Digitalisierung und Medienbildung ergänzt.

Basierend auf diesen theoretischen Grundlagen haben die Autorinnen und Autoren des vorliegenden Beitrages das institutionelle Fortbildungsangebot zweier Pädagogischer Hochschulen tiefergehend analysiert.

3 Methodisches Vorgehen

Die Fragestellungen dieser Studie zielen auf eine Erhebung des Status quo im Bereich der Fortbildungen für Berufsbildende Schulen an zwei Pädagogischen Hochschulen und die Entwicklung über zwei Jahre ab:

- Zu welchen fachlichen, didaktischen, pädagogischen und persönlichkeitsbildenden Themen gab es Fortbildungsangebote für Lehrpersonen an Berufsbildenden Schulen?
- Wie unterscheiden sich diese zwischen den beiden Hochschulen und zwischen den beiden Jahren?
- Welche Veranstaltungsorte (insbesondere Online-Formate versus Präsenz-Formate) wurden dabei genutzt?
- Welche der Angebote wurden angenommen, welche mussten abgesagt werden?

Zuerst wurden alle Fortbildungen der jeweiligen Pädagogischen Hochschulen, die im Bereich der Berufsbildenden Schulen und der Polytechnischen Schulen in den beiden Wintersemestern 2021/22 und 2022/23 durchgeführt wurden, inhaltlichen Kategorien zugeordnet. An der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ) waren dies 542 (2021/22) bzw. 631 (2022/23) Fortbildungen, an der Pädagogischen Hochschule Wien (PH Wien) 409 (2021/22) bzw. 394 Fortbildungen.

Diese Zuordnung erfolgte mittels einer strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring/Fenzl 2019, S. 638), wobei Titel, Ziele und Inhaltsbeschreibung der Fortbildungen in PH Online für die Analyse herangezogen wurden. Das Kategoriensystem wurde deduktiv erstellt, Grundlage waren Kategorien aus dem Nationalen Bildungsbericht 2021 (Vogtenhuber et al. 2021, S. 221) zu pädagogischen und persönlichkeitsbildenden Themen, ergänzt durch Fachbereiche der Berufsbildung und Fachbereiche der Allgemeinbildung (Jäggle et al. 2024, S. 23–24). Jene Kategorien aus dem Nationalen Bildungsbericht, für die es keine Angebote für Lehrpersonen aus den Berufsbildenden Schulen gab, wie z. B. die Kategorie „Hochschulentwicklung“, wurden in der vorliegenden Studie schlussendlich aus dem Kategoriensystem gestrichen. In Tabelle 1 wird ein Überblick über die Kategorien gegeben.

Da der Fokus auf Fortbildungen im Bereich der Berufsbildenden Schulen gelegt wurde, wurden die Fachbereiche der Berufsbildung detailliert kategorisiert. Es wurden auch Fortbildungen, die für Lehrpersonen an Berufsbildenden Schulen im Bereich der Allgemeinbildung angeboten wurden, in die Analyse aufgenommen. In diesem Bereich wurde allerdings die Zuordnung auf fünf gröbere Kategorien beschränkt.

Tabelle 1: Kategorien für Veranstaltungsinhalte (Jäggle et al. 2024, S. 23–24)

Code	Bezeichnung der Kategorie
	Fachliche Bildung – Berufsbildung
1	Technik, Gewerbe und Industrie
2	Bau und Baunebengewerbe
3	Informations- und Kommunikationstechnologie
4	Kunst, Design und Gestaltung
5	Angewandte Chemie und Biotechnologie
6	Wirtschaft & Gesellschaft sowie Angewandte Ökonomie & Soziales
7	Gesundheit, Bewegung, Ernährung & Schönheit
8	Tourismus, Gastronomie & Lebensmittel
9	Dienstleistung
10	Land- & Forstwirtschaft
11	Umwelt
12	Entrepreneurship
13	EDV (Programme, Word, ...)
	Allgemeinbildende Gegenstände
21	Sprache und Kommunikation
22	MAM und NAWI
23	Gesellschaft Kunst und Kultur (inkl. Geografie, Geschichte ...)
24	Sport
25	Ethik und Religion
	Unterrichtsgestaltung, Pädagogik und Persönlichkeitsbildung
31	Unterrichtsorganisation (allgemein)
32	Didaktik, Methodik (allgemein)
33	Sprachsensibler Unterricht
41	Diversität und Individualisierung

(Fortsetzung Tabelle 1)

Code	Bezeichnung der Kategorie
42	Kompetenzorientierung
43	Soziale und gesellschaftliche Themen Schülerinnen und Schüler
44	Leistungsbeurteilung (Inhaltliches und Organisatorisches, Prüfungsmanagement)
45	Digitalisierung & Medienpädagogik
46	LehrerInnengesundheit
47	Schulmanagement/Schulentwicklung/Administration
48	BBO
49	soziale und kommunikative Kompetenzen (von Lehrpersonen)
99	Sonstiges

Für den Bereich der Digitalisierung wurden drei Kategorien eingeführt. Eine Kategorie betrifft die fachlichen Fortbildungen für Lehrpersonen an dafür spezialisierten Lehranstalten (Informations- und Kommunikationstechnologie). Eine weitere betrifft fachliche digitale Kompetenzen für Schülerinnen und Schüler an sonstigen Berufsbildenden Schulen, wie beispielsweise die Nutzung von Excel im Bereich der kaufmännischen Schulen (EDV). Die dritte Kategorie betrifft Fertigkeiten im Bereich der Digitalisierung und Medienpädagogik ohne klaren Bezug zu den berufsbildenden Fächern (daran ersichtlich, dass das Angebot auch an Lehrpersonen anderer Schultypen, wie Primarstufe und Sekundarstufe I gerichtet ist).

Zusätzlich wurden statistische Daten aus PH-Online abgerufen, bezüglich der Veranstaltungsorte, der angesprochenen Schultypen und der Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Ein Schwerpunkt der vorliegenden Analysen betraf die Veranstaltungsorte der Fortbildungen. Die Forschenden an den beiden Hochschulen einigten sich auf sieben mögliche Zuordnungen bezüglich der virtuellen oder realen Orte (siehe Kapitel 4.3, Tabelle 2).

Die inhaltlichen Zuordnungen wurden im Anschluss mit den statistischen Daten kombiniert, es wurden mittels beschreibender Statistik die jeweilige Anzahl der durchgeführten Veranstaltungen zu den inhaltlichen Kategorien, die dabei genutzten Veranstaltungsorte und die Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer dargestellt.

4 Ergebnisse

Zuerst soll ein Überblick darüber gegeben werden, zu welchen fachlichen, didaktischen, pädagogischen und persönlichkeitsbildenden Themen es Fortbildungen für Lehrpersonen an Berufsbildenden Schulen (einschließlich der Polytechnischen Schu-

len) gab und wie sich diese über die beiden Studienjahre entwickelt und zwischen den beiden Hochschulen unterschieden haben. Danach wird auf die Subfragestellungen eingegangen: das Verhältnis von stattgefundenen und abgesagten Lehrveranstaltungen, die Verteilung auf die unterschiedlichen Veranstaltungsorte und die TeilnehmerInnenzahlen aus den unterschiedlichen Schultypen der Berufsbildung.

4.1 Gesamtüberblick über die stattgefundenen Fortbildungen

In Abbildung 1 wird ein Überblick über die stattgefundenen Lehrveranstaltungen an beiden Hochschulen und in beiden Studienjahren (jeweils das Wintersemester) entlang der inhaltlichen Kategorien gegeben. Die Daten für das Wintersemester 2021/22 wurden bereits veröffentlicht (Jäggle et al. 2024) und werden als Grundlage für den in der aktuellen Studie erfolgenden Vergleich über zwei Jahre herangezogen.

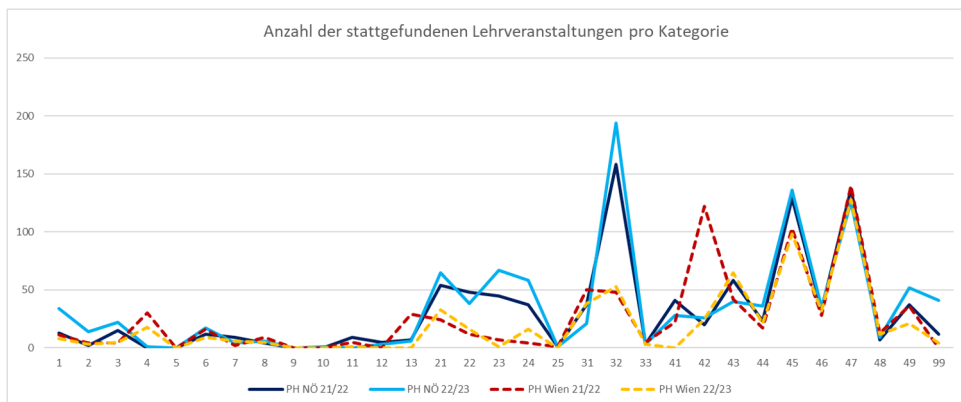


Abbildung 1: Anzahl der stattgefundenen Lehrveranstaltungen nach Kategorien

Die Kategorien 1 bis 13 betreffen die fachliche Bildung (Berufsbildung), Kategorien 21 bis 25 die Allgemeinbildung. Weitere didaktische, pädagogische sowie persönlichkeitsbildende Themen finden sich ab Kategorie 31.

Die beiden Hochschulen bzw. Studienjahre sind in der Farbe der Linien zu unterscheiden: Die PH Wien in Dunkelrot/gestrichelt (2021/22)/Hellorange gestrichelt (2022/23), die PH NÖ in Dunkelblau durchgezogen (2021/22)/Hellblau durchgezogen (2022/23).

Es fallen einige Gemeinsamkeiten über beide Jahre und beide Hochschulen auf. So gibt es im Bereich Digitalisierung & Medienpädagogik (45) und Schulmanagement/Schulentwicklung/ Administration (47) deutliche, übereinstimmende Spitzen mit bis zu 150 Veranstaltungen im Semester. Im Bereich der Persönlichkeitsbildung (LehrerInnengesundheit (46) und soziale und kommunikative Kompetenzen von Lehrpersonen (49)) ist die Zahl der durchgeführten Veranstaltungen deutlich geringer, mit unter 50 Fortbildungen pro Semester.

Die Anzahl der Fortbildungen mit fachlichen Inhalten im Bereich der Berufsbildung (blau hinterlegt) ist insgesamt gering. Die Anzahl der Fortbildungen ist hier mit

wenigen Ausnahmen nur im einstelligen Bereich. An der PH NÖ gab es mehr Fortbildungen in den Bereichen Technik, Gewerbe und Industrie (1), Bau und Bauneben-
gewerbe (2) und im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie (3). An der PH Wien wurden mehr Fortbildungen im Bereich Kunst, Design und Gestaltung (4) und im Bereich der EDV (Programme wie Word und Excel) durchgeführt. Nahezu keine inhaltlichen Fortbildungen gab es an diesen beiden Hochschulen in den Fachbe-
reichen Angewandte Chemie und Biotechnologie (5), Dienstleistung (9) sowie Land-
und Forstwirtschaft (10).

Deutlich ist der Unterschied der Anzahl an durchgeführten Veranstaltungen im Bereich der allgemeinbildenden Fächer (21–25) zwischen den beiden Hochschulen, parallel zeigt sich ein Unterschied im Bereich der allgemeinen Didaktik (32).

4.2 Stattgefundene versus abgesagte Veranstaltungen

Bei den Analysen der Daten aus dem Wintersemester 2021/22 zeigte sich, dass ein nicht unerheblicher Teil der angebotenen Fortbildungsveranstaltungen abgesagt werden musste (Jäggle et al. 2024, S. 16). An der PH NÖ waren es 29 %, an der PH Wien 19 % der Angebote. In Jäggle et al. (2024, S. 16–18) werden diese Daten im Detail darge-
stellt, zugeordnet zu den inhaltlichen Kategorien.

Im Vergleich zwischen den beiden Schuljahren zeigt sich an der PH NÖ im Win-
tersemester 2022/23 eine positive Entwicklung zu deutlich höheren Prozentzahlen an
stattgefundenen Veranstaltungen (von 29 % Absagen auf 14 % Absagen) (Abbil-
dung 2).

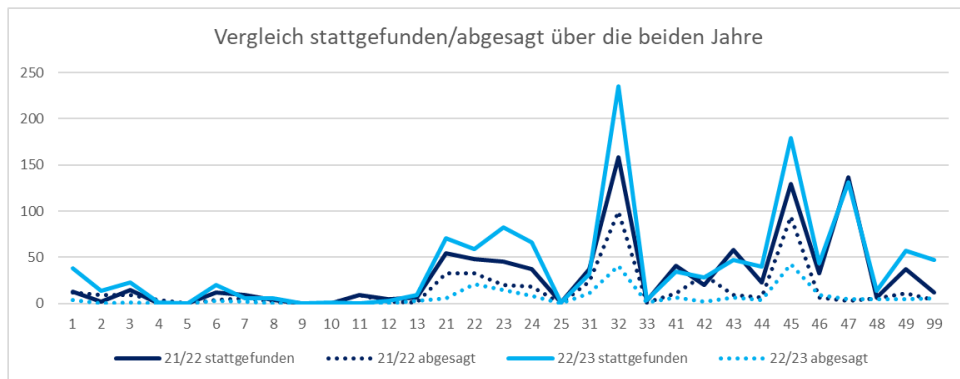


Abbildung 2: Vergleich zwischen der Anzahl der stattgefundenen und abgesagten Veranstaltungen für Wintersemester 2021/22 und Wintersemester 2022/23

Es gibt im Wintersemester 2022/23 in den meisten Kategorien eine deutliche Zu-
nahme der durchgeführten Fortbildungen (dunkelblaue (2021/22) auf hellblaue
(2022/23) Linie). Die Absagen sind in allen Kategorien gesunken (punktiert dunkel
(2021/22) auf punktiert hell (2022/23) Linie). Besonders wenige Absagen gab es im
Verhältnis zu den angebotenen Lehrveranstaltungen in beiden Jahren im Bereich
Schulmanagement/Schulentwicklung/Administration (47).

4.3 Lehrveranstaltungsorte und Teilnehmende

Eine weitere Fragestellung geht dem Thema der Veranstaltungsorte über beide Wintersemester und beide Hochschulen nach. Für die Veranstaltungsorte wurden sieben Varianten in PH-Online identifiziert (Tabelle 2).

Tabelle 2: Zuordnung der Veranstaltungsorte

	Veranstaltungsort
1	Präsenz an der Pädagogischen Hochschule
2	Präsenz an einem externen Veranstaltungsort (z. B. Schule)
3	Präsenz an PH und an externen Orten (bei mehrteiligen Veranstaltungen)
4	Hybrid (Präsenz und gleichzeitig Online-Teilnahme möglich)
5	Online synchron (über zeitgebundene Plattformen z. B. ZOOM)
6	Online asynchron (ohne Zeitbindung)
7	Blended (synchron und asynchron, bei mehrteiligen Veranstaltungen)

Abbildung 3 zeigt den Anteil der jeweiligen Orte in Prozent der gesamten stattgefundenen Veranstaltungen pro Hochschule über beide Wintersemester.

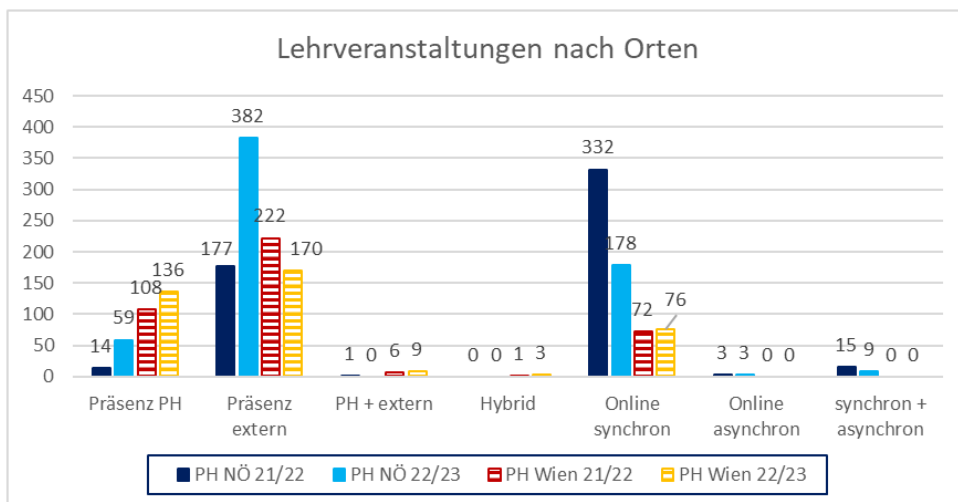


Abbildung 3: Lehrveranstaltungen nach Orten

Die beiden Hochschulen unterscheiden sich hinsichtlich der Orte der durchgeführten Lehrveranstaltungen. An der PH Wien (dunkelrot/orange, Linienrastrer) werden mehr Veranstaltungen in Präsenz an der Hochschule abgehalten, an der PH NÖ (dunkelblau/hellblau, einfarbig) werden mehr Fortbildungen online durchgeführt. Es zeigen

sich aber auch Unterschiede zwischen den beiden Studienjahren. Im Studienjahr 2021/22 wurden an der PH NÖ wenige Fortbildungen in Präsenz an der Hochschule oder an externen Orten angeboten, die Anzahl steigt im folgenden Studienjahr. Dagegen sinkt die Anzahl der online synchron angebotenen Fortbildungen. Auffallend ist die geringe Zahl an hybriden Veranstaltungen, also Veranstaltungen, die in Präsenz und gleichzeitig mit Online-Teilnahmemöglichkeit stattfinden, bzw. die niedrige Anzahl der asynchronen Online-Fortbildungen (z. B. MOOC).

Bezüglich der Absagen zeigt sich beim Vergleich über die beiden Studienjahre an der PH NÖ, dass vor allem im WS 2021/22 viele Präsenzveranstaltungen abgesagt wurden (Abbildung 4).

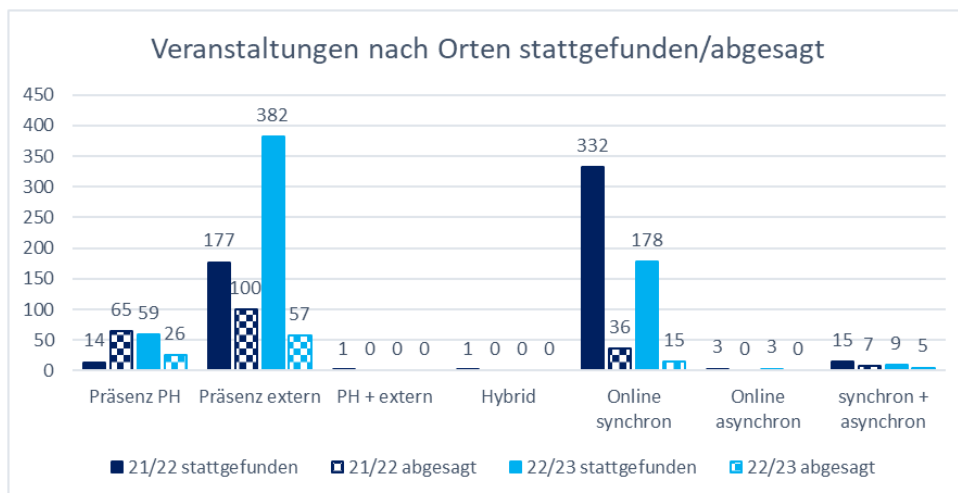


Abbildung 4: Stattgefundene und abgesagte Lehrveranstaltungen nach Orten (PH NÖ)

Im Bereich der Online-Veranstaltungen erfolgten weniger Absagen (etwa 10 % der Veranstaltungen) als im Bereich der Präsenzveranstaltungen (bis zu 80 % Absagen). Präsenzveranstaltungen an externen Orten wurden deutlich seltener abgesagt als Präsenzveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule.

In der letzten Grafik (Abbildung 5) findet sich ein Überblick über die TeilnehmerInnenzahlen aus den unterschiedlichen Schultypen: Polytechnische Schulen (PTS), Berufsschulen (BS), technische mittlere und höhere Schulen, kaufmännische mittlere und höhere Schulen, Schulen aus den Bereichen Wirtschaft, Tourismus, Mode, Kunst und Soziales (humanberuflich) sowie land- und forstwirtschaftliche Fachschulen (LFS). Um eine Abschätzung zu ermöglichen, wie groß der Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Fortbildungen im Vergleich zur Gesamtzahl der jeweiligen Lehrpersonen ist, wurden Angaben dazu für die beiden Bundesländer Niederösterreich und Wien in Grün eingefügt (Statistik Austria, Lehrpersonen an Schulen 2022/23).

Im Vergleich der grünen schraffierten Balken (Anzahl der Lehrpersonen im jeweiligen Bundesland) mit den davorstehenden Balken (TeilnehmerInnenzahlen aus

dem jeweiligen Bundesland über beide Wintersemester) sind vier grüne Balken im Vergleich deutlich höher als die davorstehenden TeilnehmerInnenzahlen. An diesen Schultypen ist der Anteil an Lehrpersonen, die eine Fortbildung an einer der beiden Pädagogischen Hochschulen besuchen, besonders gering. Dies betrifft die land- und forstwirtschaftlichen Schulen in Niederösterreich und die Polytechnischen Schulen, die Berufsschulen und die technischen Schulen in Wien.

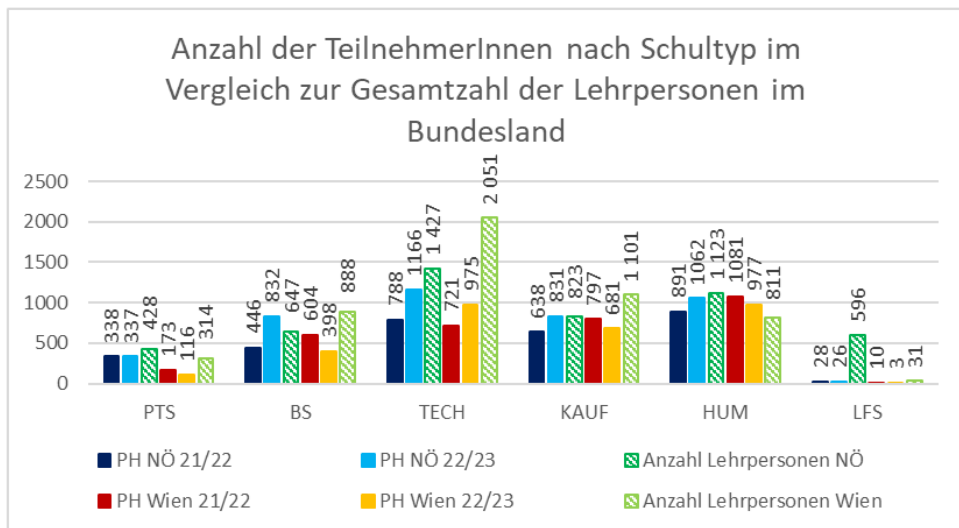


Abbildung 5: Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach Schultyp

5 Interpretation der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Fortbildungsangebote über beide Hochschulen und über die beiden Wintersemester 2021/22 und 2022/23 lassen folgende Schlüsse zu:

Das Wintersemester 2021/22 war noch durch Auswirkungen der Corona-Pandemie geprägt. Damit lassen sich die hohen Zahlen der abgesagten Veranstaltungen teilweise erklären. Wie die genauere Analyse nach den Veranstaltungsorten (Abbildungen 4 und 5) zeigt, handelte es sich vor allem um Absagen der Präsenzveranstaltungen.

Die Angebote von fachlich-inhaltlichen Fortbildungen in den berufsbildenden Fächern sind insgesamt gering, auffällig ist beim genaueren Blick (Abbildung 2) der Unterschied zwischen den Hochschulen. Es zeigen sich Schwerpunkte, beispielsweise an der PH NÖ in den Bereichen Technik, Gewerbe und Industrie, Bau und Bauneben-gewerbe und Informations- und Kommunikationstechnologie, an der PH Wien im Bereich Kunst, Design und Gestaltung. Einiges könnte hier von Schwerpunktsetzungen der Hochschulen abhängig sein, damit erklärt sich beispielsweise das Fehlen von Angeboten für die Bereiche Angewandte Chemie und Biotechnologie sowie Land- und

Forstwirtschaft, da hier eine andere Hochschule, die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik in Wien, Fortbildungen für Lehrpersonen durchführt.

Im Vergleich der beiden Pädagogischen Hochschulen ist die Anzahl der Online-Veranstaltungen in Niederösterreich deutlich höher, dies kann durch die weiteren Anfahrtswege im „Flächenbundesland“ gegenüber der Großstadt erklärbar sein. Allerdings ist das Angebot an Online-Veranstaltungen im Wintersemester 2022/23 in Niederösterreich deutlich gegenüber dem Jahr davor zurückgegangen. Vortragende und Planende der Veranstaltungen haben nach den Coronazeiten wieder vermehrt Präsenzveranstaltungen angeboten. Im Präsenzbereich sind die Absagequoten im Vergleich zu den Online-Angeboten auch im Wintersemester 2022/23 höher. Dies könnte auf eine geringere Akzeptanz der Präsenzveranstaltungen schließen lassen.

Die Teilnehmendenzahlen liegen in den meisten Schultypen in etwa gleicher Höhe wie die Gesamtzahl der Lehrpersonen im jeweiligen Bundesland (mit den bei Abbildung 4 besprochenen Ausnahmen). Dies bedeutet allerdings noch nicht, dass jede Lehrperson eine Veranstaltung besucht, da die Teilnahme derselben Person an zwei Veranstaltungen hier als zwei Teilnahmen gezählt wird.

6 Diskussion und Ausblick

Die Studie ist in mehrerer Hinsicht begrenzt, dies soll hier nochmals dargestellt werden. Es wurde ausschließlich auf Daten aus PH-Online zu den Fortbildungen zurückgegriffen. Dies bedeutet, dass die Ergebnisse dieser Studie davon abhängig sind, wie exakt die PlanerInnen der Lehrveranstaltungen diese beschreiben. Was nicht betrachtet wurde, ist die tatsächliche Umsetzung: Wie genau wurden in den Fortbildungen die angekündigten Inhalte umgesetzt? Wie wurde auf die anwesenden Lehrpersonen eingegangen? Und in Folge auch: Wie wurden die neuen Ideen im Unterricht der Lehrpersonen wirksam? Diese Fragen, vor allem die Frage nach der Wirksamkeit im Unterricht, eröffnen ein weites Feld an Forschungsdesideraten.

Eine weitere Begrenzung waren die geringen zeitlichen Ressourcen für die Forschung, die dazu führten, dass immer nur die Fortbildungen des Wintersemesters analysiert werden konnten, und leider auch dazu, dass eine dritte Pädagogische Hochschule, die bei den ersten Analysen führend teilgenommen hatte, aus dem Forschungsprojekt aussteigen musste.

Welche Folgerungen ergeben sich aus den vorliegenden Analysen für die Weiterentwicklung des Angebotes der Pädagogischen Hochschulen? Dazu muss beachtet werden, dass die Seminarplanung im Spannungsfeld ministerieller Vorgaben einerseits und den Wünschen und Bedürfnissen von Lehrpersonen an den einzelnen Schulen andererseits stattfindet. Dazwischen stehen die PlanerInnen und ReferentInnen der Hochschulen, die diese Angebote ausformulieren und in die reale Umsetzung bringen müssen. Aus der vorliegenden Studie wird sichtbar, dass es im inhaltlichen Bereich der berufsbildenden Fächer wenige Angebote für Lehrpersonen an Berufsbildenden Schulen gibt. Die PlanerInnen und ReferentInnen der beiden an der Studie

beteiligten Pädagogischen Hochschulen sind allerdings auch nicht in allen diesen Bereichen fachlich-inhaltlich kompetent. Eine fachliche Weiterbildung der Lehrpersonen ist jedoch gerade in diesen Fächern wesentlich, um die Schülerinnen und Schüler auf die Berufswelt vorzubereiten (BMBWF 2021, S. 14; OECD 2021, S. 19). Hier wäre eine Nutzung von externen Angeboten, beispielsweise von Universitäten, Technischen Hochschulen, Fachhochschulen oder Firmen möglich, wobei die Pädagogischen Hochschulen didaktische und pädagogische Aufarbeitung anbieten und den Lehrpersonen die Teilnahme an fachlichen Kongressen, Fachvorträgen, Firmenschulungen etc. über die offiziellen Freistellungswege ermöglichen.

Wie bisher schon üblich, sind Schwerpunktsetzungen in einzelnen Fachbereichen an den unterschiedlichen Hochschulen sinnvoll, unter der Voraussetzung, dass diese Angebote auch für Lehrpersonen aus den anderen Bundesländern zugänglich sind (z. B. auch durch das Angebot von Online-Formaten).

Weiters zeigen die erhobenen Daten, dass die Anzahl der durchgeführten Veranstaltungen für die Lehrpersonen der allgemeinbildenden Fächer an Berufsbildenden Schulen an der PH NÖ deutlich höher ist als an der PH Wien. Dies könnte mit anderen Strukturen in der Fortbildungsplanung und der möglichen Öffnung von Fortbildungen über die Schularten hinaus zusammenhängen. Hier wären strukturelle Überlegungen möglich, wie die Angebote für allgemeinbildende Schulen auch für Lehrpersonen an Berufsbildenden Schulen zugänglich werden.

Die Annahme der Angebote, die sich im Verhältnis von durchgeführten versus abgesagte Veranstaltungen und in der Anzahl der Teilnehmenden zeigt, ist ein wesentlicher Teil der Wirksamkeit des Fortbildungsangebots, der erste Schritt hin zu einer möglichen Wirkung der Fortbildungen (Lipowsky 2010, S. 63). Die hohe Anzahl der Absagen im Wintersemester 2021/22 dürfte auf die Corona-Maßnahmen zurückzuführen sein, da sich das Bild im Wintersemester 2022/23 deutlich zugunsten der durchgeführten Veranstaltungen verschiebt. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen jedoch über beide Jahre eine bessere Annahme von Online-Formaten gegenüber Präsenzformaten, dies könnte in der Planung berücksichtigt werden. Andererseits gibt es in bestimmten Schultypen über beide Jahre eine geringere Bereitschaft, die Angebote der Pädagogischen Hochschule zu nutzen. Hier ergibt sich ein konkreter Handlungsbedarf, mit der Frage, wie die Angebote attraktiver gestaltet werden könnten.

Wie fachliche Inhalte im Unterricht didaktisch umzusetzen sind, sollte in Fortbildungen thematisiert werden, um die Übertragung in die Praxis für die Lehrpersonen zu erleichtern (BMBWF 2021, S. 14). In einer Folgestudie werden die Daten nochmals daraufhin untersucht, ob in den Fortbildungen fachliche und didaktische Bereiche verknüpft werden.

Weiters sollen die Analysen über die nächsten Jahre fortgeführt werden, um weitere Daten zur Entwicklung der Fortbildungsangebote zu erhalten. Ergänzend könnten dabei auch Evaluierungen der Lehrveranstaltungen einbezogen werden, um ein klareres Bild zur Zufriedenheit der TeilnehmerInnen zu erhalten.

Literatur

- BMBWF (2021): Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen. Online: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/lfbw.html> (02.10.2024).
- Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (2019): Die wichtigsten Ergebnisse. In: Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung: ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung eV (DVLfB). Weinheim: Beltz Juventa. S. 12–18.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2020): Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft. Wiesbaden: Springer VS.
- Katschnig, Tamara (2023): Fort- und Weiterbildung. In: Huber, Matthias/Döll, Marion (Hrsg.): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer VS. S. 199–206. doi: 10.1007/978-3-658-37858-5_25.
- Jäggle, Georg/Koliander, Brigitte/Dayer, Stefanie/Pflug, Bettina/Scherrer, Elisabeth/Steiner, Maria (2024): Fortbildung von Lehrpersonen an Berufsbildenden Schulen als zentrales Element von nachhaltigem Lehren und Lernen. In: Didacticum 7(1), S. 9–30. Online: <https://didacticum.phst.at/index.php/didacticum/article/view/146/67> (02.10.2024).
- Lipowsky, Frank (2010): Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, Florian et al. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann. S. 51–72.
- Mayring, Philipp/Fenzl, Thomas (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer VS. S. 633–648. doi: 10.1007/978-3-658-21308-4_42
- Müller, Florian/Kemethofer, David/Andreitz, Irina/Nachbaur, Gertrud/Soukup-Altrichter, Katharina (2018): Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In: Breit, Sabine et al. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Graz: Leykam. S. 99–142. doi: 10.17888/nbb2018-2-3.
- OECD (2021): Teachers and Leaders in Vocational Education and Training. OECD Reviews of Vocational Education and Training. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en>.
- Rzejak, Daniela/Lipowsky, Frank (2020): Fort- und Weiterbildung im Beruf. In: Cramer, Colin et al. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen-Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 644–651. doi: 10.35468/hblb2020–077.
- Vogtenhuber, Stefan/Juen, Isabella/Zintl, Ramona/Aschauer, Doris/Hafner, Tobias/Oberwimmer, Konrad (2021): Indikatoren B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021 Teil 2 – Bildungsindikatoren, S. 194–248. doi: 10.17888/NBB2021-2-B.

Teil IV: Perspektive beruflich Lernender

Die Lehrkraft macht's? Die Bedeutung sozialer Beziehungen für die positive Einstellung von Lernenden zur Schule – empirische Befunde zu Polytechnischen Schulen in Oberösterreich

RAMONA OBERMEIER & KARIN HEINRICH

Abstract

Jugendliche am Ende ihrer schulischen Laufbahn befinden sich inmitten der Identitätsfindung und sind gleichzeitig gefordert einen beruflichen Karriereweg zu wählen. Für die Bewältigung dieser Herausforderungen und das Aufrechterhalten einer positiven Einstellung sind Sozialbeziehungen zentral. In Bildungsgängen des beruflichen Übergangssystems sind Klassen heterogen zusammengesetzt, was ein höheres Konfliktpotenzial bergen und nachteilig für das Wohlbefinden von SchülerInnen und deren Einstellung sein kann. An einer Stichprobe von $N = 473$ oberösterreichischen NeuntklässlerInnen (Alter: $M = 14.98$, $SD = 0.67$) an Polytechnischen Schulen wird gezeigt, dass Peer-Beziehungen direkt und indirekt über die wahrgenommene Lehrkraft-Lernenden-Beziehung mediiert auf die positive Einstellung zur Schule wirken. Damit bestätigt sich die Relevanz des sozialen Miteinanders, auch in diesem Schultyp.

Schlagworte: Lehrkraft-Lernenden-Beziehung, Peer-Beziehung, positive Einstellung zur Schule, Mediationsanalyse

Young people at the end of their school career are in the midst of finding their identity and are simultaneously challenged to choose a professional career path. Social relationships are central to overcoming these challenges and maintaining a positive attitude. Classes in the vocational transition system are heterogeneous, which can increase the potential for conflict and be detrimental to the well-being of students and their attitudes. A sample of $N = 473$ Upper Austrian ninth graders (age: $M = 14.98$, $SD = 0.67$) at polytechnic schools is used to show that peer relationships have a direct and indirect mediated effect on positive attitudes towards school via the perceived teacher-learner relationship. This confirms the relevance of social interaction, even in this type of school.

Keywords: teacher-student-relationship, peer-relationships, positive attitude towards school, mediationanalysis

1 Einleitung

Die Adoleszenz ist durch eine Vielzahl von Herausforderungen gekennzeichnet und deshalb als sensible Periode hinsichtlich des Wohlbefindens charakterisiert (Moore et al. 2018). Junge Erwachsene müssen sich in dieser Phase verschiedenen Entwicklungsaufgaben wie der Ablösung vom Elternhaus, der Identitätsfindung und der beruflichen Orientierung stellen. Auch die Entwicklung bedeutungsvoller sozialer Beziehungen zu Gleichaltrigen wird als zentrale Aufgabe der Adoleszenz genannt (Havighurst 1972). Die Transition in den Beruf und die Zeit der Vorbereitung auf diese lässt sich, wie auch andere Transitionen in der Bildungslaufbahn, als kritisches Lebensereignis klassifizieren (Filipp 1995). Kritische Lebensereignisse gehen mit einschneidenden sozialen, organisationalen und auch persönlichen Veränderungen einher und treffen auf alle Personen einer Alterskohorte zu. Sie können mit Einbußen in Motivation, Wohlbefinden und Einstellung verbunden sein. Die Einstellung zur Schule stellt ein wichtiges Merkmal von schulischem Wohlbefinden dar. Eine positive Einstellung gegenüber der Schule steht in Zusammenhang mit höherem Lernengagement (Deci/Ryan 2012). Zusammenhänge der Einstellung gegenüber der Schule und positiven Sozialbeziehungen (zu Peers sowie zu Lehrkräften) wurden ebenfalls nachgewiesen (Hoferichter/Hirvonen/Kiuru 2021a). Studien belegen positive Auswirkungen positiver Beziehungen von SchülerInnen mit ihren KlassenkameradInnen (Eschenbeck/Lohaus 2022; Knapp et al. 2019) und ihren Lehrkräften (Froiland/Worrell/Oh 2019; Hagenauer & Raufelder 2020). Die Lehrkraft nimmt eine zentrale Rolle innerhalb einer Schulklasse ein. Sie trägt zum Lernoutcome ihrer SchülerInnen sowohl bezogen auf fachliche Inhalte als auch im Bereich des sozio-emotionalen Lernens bei und bildet eine wichtige Ressource im Umgang mit Herausforderungen. Lehrkräfte beeinflussen zudem das soziale Miteinander der Schülerinnen und Schüler einer Klasse (Obermeier/Schlesier/Heinrichs 2024). Entsprechend untersucht der Beitrag den Zusammenhang zwischen Sozialbeziehungen und der positiven Einstellung der SchülerInnen zur Schule (PTS) und stellt dabei die Rolle der Lehrkraft als Mediator der Wirkung von Peer-Beziehungen in den Fokus.

2 Positive Einstellung gegenüber der Schule und Sozialbeziehungen in der Schule

Schulisches Wohlbefinden lässt sich als ein mehrdimensionales Konstrukt beschreiben, das kognitive, affektive und soziale Komponenten beinhaltet (Hascher/Morinaj-Turkina/Waber 2018). Die in der vorliegenden Arbeit untersuchte kognitive Dimension umfasst unter anderem die positive Einstellung gegenüber der Schule, die einerseits die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler und andererseits auch deren subjektive Einschätzung der Sinnhaftigkeit des Schulbesuchs betrifft. Beide Aspekte finden sich in vielen Instrumenten zur Erfassung des Wohlbefindens von SchülerInnen (Zusammenfassung bei Aulia et al. 2020). Der positiven Einstellung der Schüler-

Innen kommt eine hohe Bedeutung für die Lernmotivation und das Engagement zu (Deci/Ryan 2012). Eine positive Einstellung gegenüber der Schule und das Gefühl, dort subjektiv bedeutsame Inhalte zu erlernen, stehen zudem in engem Zusammenhang mit der Einschätzung der allgemeinen Lebenszufriedenheit und der Schulanpassung (Longobardi et al. 2021). Ferner wird diskutiert, dass eine positive Einstellung gegenüber der Schule zur Entwicklung prosozialen Verhaltens beiträgt (Luengo Kanacri et al. 2017). Schulisches Wohlbefinden und dessen Teilkomponenten werden durch ein komplexes Gefüge an Prädiktoren beeinflusst (Hascher/Morinaj-Turkina/Waber 2018; Obermeier 2021). Soziale Beziehungen als Ressourcen im Umgang mit Anforderungen (Eschenbeck/Lohaus 2022) stellen einen davon dar (Liu et al. 2016). Die Bedeutung sozialer Beziehungen für die positive Einstellung zur Schule wird durch diverse Studien gestützt (Liu et al. 2016; Obermeier 2021; Obermeier/Schlesier/Gläser-Zikuda 2021; Obermeier et al. 2022).

Interaktionen mit Gleichaltrigen und Lehrkräften sind wichtige Ressourcen für die Befriedigung der psychosozialen Grundbedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Autonomie und Kompetenzerleben (Selbstbestimmungstheorie; Deci/Ryan 2012) und verbessern die Identifikation mit und positive Einstellung gegenüber der Schule (Hoferichter/Hirvonen/Kiuru 2021a).

(Schulische) Peer-Beziehungen: Positive Peer-Beziehungen tragen „durch soziale und emotionale Unterstützung zur Anforderungsbewältigung ... [bei]“ (Eschenbeck/Lohaus, 2022, S.103). Der Austausch, die Kooperation und die Kollaboration mit Gleichaltrigen unterstützen die Bedürfnisse nach Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit (Furrer/Skinner/Pitzer 2014). Aldridge et al. (2016) kommen zu dem Ergebnis, dass positive Peer-Beziehungen die Resilienz und Identitätsentwicklung fördern und über diese Aspekte förderlich auf Lebenszufriedenheit und Wohlbefinden wirken. Positive Zusammenhänge wurden auch zwischen Verbundenheitsgefühl mit Peers innerhalb der Schule, subjektivem Wohlbefinden und mentaler Gesundheit von SchülerInnen festgestellt (Moore et al. 2018). Feindselige oder zurückweisende Interaktionen hingegen reduzieren das Gefühl der Zugehörigkeit und erhöhen die Einsamkeit von SchülerInnen. Lernende, die weniger Anschluss an ihre Peers haben, sich sozial isoliert oder zurückgewiesen fühlen, sind häufiger von der Schule entfremdet und brechen diese ab. Auch negative Auswirkungen auf Motivation und Leistung konnten gezeigt werden (Furrer/Skinner/Pitzer 2014).

Lehrkraft-Lernenden-Beziehung (LLB): LLBen sind bezogen auf die Hierarchieebene asymmetrisch und grenzen sich damit von Peer-Beziehungen ab (Eschenbeck/Lohaus, 2022). Sie sind mehrdimensional, transaktional und dynamisch (Knierim/Raufelder/Wettstein 2016). Positive Beziehungen zwischen Lehrkräften und Lernenden zeichnen sich durch emotionale Wärme, Interesse an den Lernenden und Fürsorge bzw. Unterstützung aus (Longobardi et al. 2021). Beziehungen, die diese Charakteristika aufweisen, ermöglichen es, dass sich SchülerInnen sozial eingebunden fühlen und befriedigen damit eines der psychologischen Grundbedürfnisse. Durch einen respektvollen Umgang miteinander und die Gabe von informativem Feedback durch Lehrkräfte können die Bedürfnisse nach Autonomie und Kompetenzerleben

befriedigt werden (Furrer/Skinner/Pitzer 2014). Positive LLBen tragen so zur Verbesserung der Einstellung gegenüber der Schule bei, während negative Beziehungen diese beeinträchtigen (Hoferichter/Kulakow/Hufenbach 2021b). Studien zeigen zudem einen direkten Effekt unterstützenden Lehrkraftverhaltens auf schulisches Wohlbefinden (Aldridge et al. 2016; Moore et al. 2018) bzw. einen Puffereffekt positiver Lehrkraft-Lernenden-Interaktionen auf die Erhöhung der negativen Einstellung gegenüber der Schule (Hoferichter/Kulakow/Hufenbach 2021b). Lehrkräfte spielen außerdem eine Rolle hinsichtlich der Unterstützung des Aufbaus positiver Peer-Beziehungen, indem sie die Konfliktbewältigung unterstützen und prosoziale Verhaltensweisen unter Peers verstärken (Longobardi et al. 2021). Allerdings sind diese Befunde bislang nicht in allen Schularten untersucht worden. Insbesondere die Polytechnische Schule (PTS), die ein Spezifikum des Österreichischen Schulsystems ist, ist wenig beforscht.

3 Polytechnische Schulen (PTS) in Österreich

PTS sind eine einjährige Schulart der Ausbildungsvorbereitung in Österreich. Der Bildungsgang betrifft die Übergangsphase zwischen Schule und Beruf und adressiert neben einer berufspraktischen Grundbildung in ausgewählten Berufsfeldern vor allem die Begleitung der Jugendlichen bei ihrer Berufswahl und den Ausbau von Basiskompetenzen (Berger 2021). In einem selbst gewählten Fachbereich (Bau, Holz, Metall, Elektro, Gesundheit, Soziales und Schönheit, Handel und Büro, Tourismus; Österreichisches Schulportal o. J.) werden den SchülerInnen in Kleingruppen berufsbezogene Kompetenzen vermittelt. Die PTS ist als Schultyp zum Abschluss der Pflichtschulzeit und Standardweg von der Mittelschule in die duale Berufslehre vorgesehen. Teilweise besitzt die PTS – trotz differenziert ausgearbeitetem Handlungsspielraum im Lehrplan – aber eine schlechte Reputation, was dazu führt, dass auch alternative Wege des einjährigen Besuchs einer beruflichen mittleren oder höheren Schule gewählt werden, um die PTS zu umgehen (Dorninger/Gramlinger, 2019). Besonders Eltern scheinen nach Angaben von Dorninger und Gramlinger (2019) die PTS eher als Auffangbecken für weniger begabte SchülerInnen anzusehen. Allerdings zeigen erste Studien, dass sich die SchülerInnen in der Polytechnischen Schule durchaus sehr wohl fühlen und auch Lehrkräfte, Eltern und Schulleitungen von dem Konzept und der Umsetzung des Schulkonzepts überzeugt sind (Obermeier/Heinrichs/Prammer, 2022). Insofern ist es interessant zu untersuchen, inwiefern positive Beziehungen als Ressource für Lernen und schulisches Wohlbefinden in der PTS angesehen werden können, ob der Lehrkraft dort eine Pufferfunktion zukommt und sie in der Lage ist die Einstellung zur Schule positiv zu beeinflussen.

4 Methodisches Vorgehen der vorliegenden Studie

Entsprechend des referierten Forschungsstands zum Zusammenhang zwischen Peer-Beziehungen, LLBen und der positiven Einstellung der SchülerInnen gegenüber der Schule wird in der durchgeführten Studie folgenden Fragestellungen und Hypothesen nachgegangen:

Forschungsfrage 1: Hängt die Peer-Beziehung (gemessen über die wahrgenommene Hilfsbereitschaft und Aggressivität innerhalb einer Klasse) und die LLB mit der positiven Einstellung der Schülerinnen und Schüler gegenüber der Schule zusammen?

H1: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der von SchülerInnen wahrgenommenen Hilfsbereitschaft innerhalb ihrer Klasse und der positiven Einstellung zur Schule.

H2: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der von SchülerInnen wahrgenommenen Aggressivität innerhalb ihrer Klasse und der positiven Einstellung zur Schule.

H3: Eine von SchülerInnen positiv wahrgenommene LLB hängt positiv mit der positiven Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Schule zusammen.

Forschungsfrage 2: Wird der Zusammenhang zwischen der Peer-Beziehung und der positiven Einstellung der SchülerInnen zur Schule über die LLB mediiert?

H4: Basierend auf den Erkenntnissen hinsichtlich des Einflusses von Lehrkräften auf das soziale Miteinander von SchülerInnen gehen wir von einer Mediation des Effekts der Peer-Beziehungen über die LLB auf die positive Einstellung der SchülerInnen aus.

Die Daten wurden im März und April 2022 an Polytechnischen Schulen (PTS) in Oberösterreich kurz nach den pandemiebedingten Schulschließungen generiert.

Die querschnittliche Online-Befragung wurde von einem Team der Johannes Kepler Universität Linz und der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich durchgeführt. Die Stichprobe umfasste $N = 473$ SchülerInnen zwischen 14 und 18 Jahren (Durchschnittsalter: $M = 14.98$, $SD = 0.67$; 35,1 % weiblich) an elf ländlich gelegenen Schulstandorten. Ein Migrationshintergrund¹ wurde von 35,5 % der Teilnehmenden angegeben. Die SchülerInnen verteilten sich auf verschiedene selbstgewählte berufsbezogene Fachbereiche, wobei besonders häufig die Bereiche Metall(-technik), Holz, Bau(-technik) oder Elektro besucht wurden.

Alle Variablen wurden anhand bestehender standardisierter Instrumente mit guten Reliabilitäten mittels eines einheitlich vorgegebenen fünfstufigen Antwortformats (1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft völlig zu) erfasst. Die Formulierung der Items

1 Operationalisiert über die zu Hause gesprochene Sprache

zur Erfassung der LLB oder der Peer-Beziehung wurde allgemein gehalten, sodass sich die Aussagen der SchülerInnen auf die Gesamtheit an Lehrkräften sowie MitschülerInnen beziehen.

Abhängige Variable: Die *positive Einstellung* der SchülerInnen zur Schule wurde mit sieben Items aus dem Instrument von Hascher (2004) erhoben (Bsp.: „Ich gehe gern zur Schule.“, $\alpha = .85$).

Prädiktoren: Die schülerInnenperzipierte LLB wurde mit fünf Items aus der TIMMS-Studie (Bos et al. 2012, Bsp.: „Mit meinen Lehrkräften komme ich gut aus.“, $\alpha = .82$) erfasst. Die Items zur Messung der *Hilfsbereitschaft* und *Aggressivität* der Schülerinnen und Schüler einer Schulklasse (Indikatoren der Peer-Beziehungen) wurden aus den Landauer Skalen zum Sozialklima (Saldern/Littig 1987) entnommen. Die Hilfsbereitschaft der SchülerInnen wurde mit sieben Items (Bsp.: „Die meisten Schülerinnen und Schüler in unserer Klasse helfen sich gegenseitig im Unterricht.“, $\alpha = .85$) und die Aggressivität mit sechs Items gemessen (Bsp.: „Einzelne Schülerinnen und Schüler ärgern oft Mitschülerinnen und Mitschüler.“, $\alpha = .84$).

Alle Analysen wurden in RStudio (Version 2023.06.1) durchgeführt. Das Mediationsmodell (package „lavaan“, Maximum-Likelihood-Schätzer) beinhaltet direkte Pfade (a-Pfade), die von den beiden Aspekten der Peer-Beziehung (Hilfsbereitschaft und Aggressivität) und der LLB auf die positive Einstellung der SchülerInnen zur Schule modelliert wurden. Ergänzend wurden direkte Zusammenhänge zwischen Peer-Beziehungen und LLBen (b-Pfade) geprüft. Abschließend fand eine Prüfung der indirekten, über die LLB mediierten Zusammenhänge (c-Pfade) zwischen Peer-Beziehungen und positiver Einstellung der SchülerInnen zur Schule statt (s. Abb. 1).

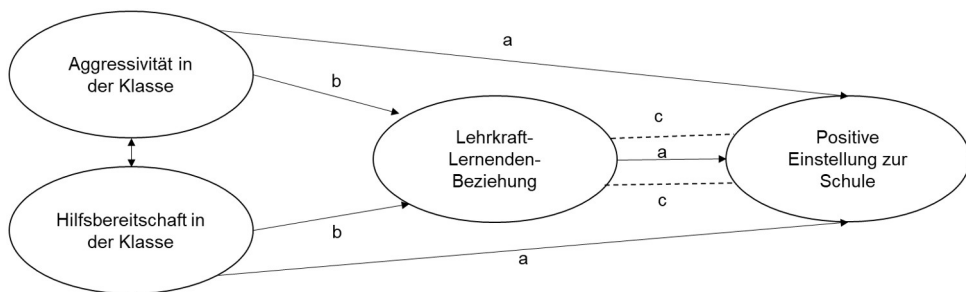


Abbildung 1: Schematische Darstellung des getesteten Mediationsmodells

5 Ergebnisse

Die positive Einstellung der SchülerInnen zur Schule wird wie auch die LLB positiv eingeschätzt. Die Wahrnehmung der Hilfsbereitschaft der Lernenden innerhalb einer Klasse fällt deutlich höher aus als die Wahrnehmung von Aggressivität innerhalb einer Klasse, was auf positive Peer-Beziehungen hindeutet. Es bestehen moderate Zusammenhänge der sozialen Beziehungen und der positiven Einstellung der SchülerInnen zur Schule (Tabelle 1).

Tabelle 1: Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationskoeffizienten²

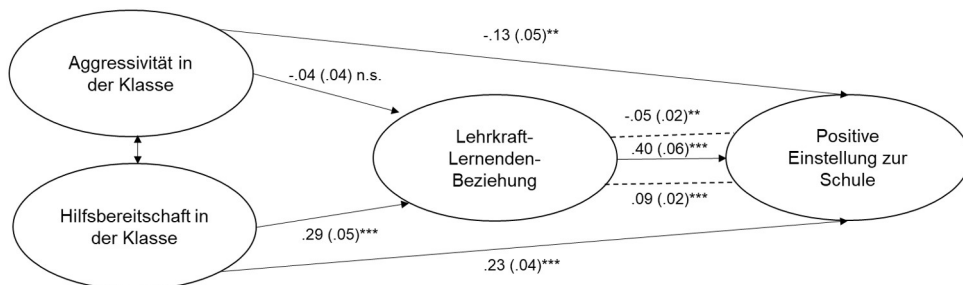
Variable	M	SD	1	2	3	4	5
1. Geschlecht							
2. Sprache			.02				
3. PE (Positive Einstellung)	3.33	0.84	.23**	.03			
4. LLB	3.78	0.81	.24**	.08	.57**		
5. HIBE (Hilfsbereitschaft)	3.35	0.87	.11*	-.03	.42**	.36**	
6. AG (Aggressivität)	2.63	0.98	-.08	-.02	-.29**	-.31**	-.33**

Im Mediationsmodell mit guter Passung ($\chi^2(3) = 7.14$, CFI = .98, TLI = .95, RMSEA = .06) bestätigen sich verschiedene angenommene Zusammenhänge.

a-Pfade: Der höchste direkte Zusammenhang besteht zwischen der LLB und der positiven Einstellung der SchülerInnen zur Schule. Auch die Wahrnehmung einer hohen Hilfsbereitschaft der Lernenden innerhalb einer Klasse hängt positiv mit der positiven Einstellung der SchülerInnen zur Schule zusammen. Ein etwas geringerer, aber substanzieller negativer Zusammenhang besteht zwischen der wahrgenommenen Aggressivität innerhalb einer Klasse und der positiven Einstellung der SchülerInnen zur Schule.

b-Pfade: Im Modell zeigt sich ein positiver Zusammenhang der schülerInnenperzipierten Hilfsbereitschaft innerhalb der Klasse und der wahrgenommenen LLB, während die Wahrnehmung der Aggressivität in der Klasse durch die SchülerInnen nicht signifikant mit der LLB korreliert.

c-Pfade: Bezogen auf die Mediatorwirkung der LLB zeigen sich zwei kleine, aber dennoch substanzielle indirekte Zusammenhänge der Peer-Beziehungen und der positiven Einstellung zur Schule, die über die LLB mediiert werden. Der totale Effekt, der den direkten Zusammenhang zwischen der LLB und die beiden indirekten Effekte der Hilfsbereitschaft und der Aggressivität zusammenfasst, liegt bei $B = .44$ ($S. E. = .04$, $p < .001$; Abb. 2).

**Abbildung 2:** Mediationsmodell mit direkten und indirekten Zusammenhängen³

2 Anmerkung: Für die Korrelationen von PA, LLB, HIBE und AG wurden Pearson-r-Koeffizienten berechnet, für die Zusammenhänge von PA, LLB, HIBE und AG mit dem Geschlecht und der Sprache punktbiseriale Korrelationen und für den Zusammenhang zwischen Geschlecht und Sprache der Phi-Koeffizient; * $p < .05$. ** $p < .01$.

3 Anmerkung: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

6 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Die durchgeführten Analysen bestätigen diverse angenommene Zusammenhänge zwischen den Sozialbeziehungen der SchülerInnen und deren positiver Einstellung zur Schule. Sie zeigen zudem die zentrale Stellung der Lehrkraft in diesem Kontext.

Die Hilfsbereitschaft innerhalb der Klasse hängt direkt positiv mit der positiven Einstellung der SchülerInnen zur Schule zusammen (H1), die Aggressivität innerhalb einer Schulklasse dagegen negativ (H2). Dies ist kohärent mit vorherigen Studien, die positive Peer-Beziehungen als Ursache für höhere Zufriedenheit und Wohlbefinden diskutieren (Liu et al. 2016; Moore et al. 2018).

Eine positive Wahrnehmung der LLB durch die Lernenden hängt erwartungsgemäß positiv mit der positiven Einstellung der SchülerInnen zur Schule zusammen (Hoferichter/Hirvonen/Kiuru 2021a). Hypothese 3 kann demnach auch für den einjährigen Schultyp der PTS bestätigt und der Erkenntnisstand um diese Schulart erweitert werden.

Bezogen auf die erwartete Mediation (H4) kann festgehalten werden, dass die Zusammenhänge der beiden Indikatoren der Peer-Beziehungen und der positiven Einstellung zur Schule durch die schülerInnenperzipierte LLB mediiert werden. Dies legt den Schluss nahe, dass eine positive LLB den negativen Zusammenhang zwischen Aggressivität innerhalb einer Klasse und positiver Einstellung der SchülerInnen zur Schule etwas abpuffern kann. Ferner scheinen positive LLBen die förderliche Wirkung positiver Peer-Beziehungen auf die positive Einstellung zur Schule zu unterstützen. Diese Ergebnisse stützen vorherige Befunde, denen zufolge Lehrkräfte prosoziales Verhalten fördern, antisoziales Verhalten verringern und zu einem förderlichen Klima beitragen können (Longobardi et al. 2021; Obermeier/Schlesier/Heinrichs 2024).

Interessant ist abschließend der fehlende Zusammenhang zwischen Aggressivität innerhalb einer Klasse und LLB. Dies mag man so interpretieren, dass Lehrkräfte sich, auch falls sie eine höhere Aggressivität zwischen den SchülerInnen wahrnehmen, nicht in ihrer Beziehungsgestaltung beeinflussen lassen. Man könnte vermuten, dass Lehrpersonen mit einem professionellen Ethos⁴ die positiven Beziehungen zu den SchülerInnen für sehr wichtig halten und dieser Vorstellung auch in ihrem Handeln folgen (König-Ziegler 2022), auch bei aggressivem Verhalten der SchülerInnen sich vom Ziel des Beziehungsaufbaus nicht abhalten lassen, sondern diese vielleicht vielmehr als eine zentrale Aufgabe betrachten. Es wäre aber auch denkbar, dass Lehrkräfte die Wahrnehmung der SchülerInnen hinsichtlich Aggressivität nicht teilen.

Die Studie unterstreicht somit die Bedeutung einer positiven pädagogischen Beziehung zwischen Lehrkräften und SchülerInnen und zeigt, dass Zusammenhänge der wahrgenommenen Peer-Beziehungen und der positiven Einstellung der SchülerInnen zur Schule über die LLB mediiert werden. Gleichwohl gibt es einige Limitationen, die bei der Interpretation der Befunde berücksichtigt werden sollten.

4 Im Sinne einer Gewohnheit oder Absicht von Lehrkräften bzw. einer an den SchülerInnen orientierten Haltung (Oser, 2022).

Die moderat große Stichprobe weicht hinsichtlich der Geschlechterverteilung (Stichprobe: 35,1%; GG: 39,43 % weiblich) und dem Migrationsanteil (Stichprobe: 35,5 %, GG: 32,06 %) nicht allzu stark von der Grundgesamtheit von SchülerInnen an PTS in Oberösterreich ab (Statistik Austria, 2019). Allerdings haben sich fast nur Schulen aus ländlichen Gegenden an der Studie beteiligt, was im Hinblick auf bekannte Unterschiede in der Reputation der Schulen und deren Zusammensetzung im städtischen und ländlichen Raum (Berger 2021) die Übertragbarkeit der Befunde einschränkt.

Hinsichtlich der Methode weist das berichtete Modell einen guten Fit auf, was darauf hindeutet, dass die empirischen Daten sich gut in die angenommenen Richtungen einpassen. Allerdings bleibt zu bedenken, dass auch wenn die zeitliche Reihung der Variablen in der Modellierung literaturgeleitet vorgenommen wurde, die Möglichkeit, kausale Schlüsse zu ziehen, aufgrund der Querschnitterhebung limitiert bleibt. Neben der gewählten Reihenfolge der Variablen wäre es denkbar, dass eine negative LLB, die sich beispielsweise durch unfaire und wenig transparente Behandlung der Schülerinnen und Schüler in einer Klasse äußert (Knierim/Raufelder/Wettstein 2016), zu mehr Aggressivität in der Klasse beiträgt.

Darüber hinaus ist die Datenerhebung auf Einschätzungen der SchülerInnen beschränkt. Bei zukünftigen Studien wäre es eine gute Möglichkeit, die präsentierten Ergebnisse um eine Perspektive der Lehrpersonen zu ergänzen.

Abschließend ist kritisch anzumerken, dass die Erhebung direkt nach Öffnung der Schulen nach dem Covid-Lockdown durchgeführt wurde. Entsprechend hatten die SchülerInnen der einjährigen PTS verglichen mit anderen Schularten sehr wenig Zeit miteinander verbracht, was die Übertragbarkeit auf andere Schularten einschränkt. Weiters bleibt offen, inwieweit die Analysen auch nach der Covid-Pandemie reliabel repliziert werden könnten.

7 Fazit und praktische Implikationen

Die vorliegende Studie adressiert Zusammenhänge zwischen sozialen Beziehungen und der positiven Einstellung der SchülerInnen zur Schule. Es wird mit Blick auf die Lernenden der PTS bestätigt, dass die Gestaltung der LLB eine wichtige Aufgabe von Lehrkräften ist und Potenzial hat, nicht nur direkt die positive Einstellung von Schülerinnen und Schülern zur Schule zu stärken, sondern auch den Zusammenhang zwischen Peer-Beziehungen und der positiven Einstellung der SchülerInnen zur Schule zu mediiieren. Gelingt es der Lehrkraft, gute Beziehungen zu den Lernenden herzustellen, ist sie in der Lage, Auswirkungen einer negativen Peer-Beziehung abzupuffern oder Konsequenzen einer positiven Peer-Beziehung zu verstärken. Somit haben Lehrkräfte in mehrfacher Hinsicht Potenzial, die positive Einstellung der SchülerInnen zur Schule zu stärken. Darüber hinaus können sie zur Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse der SchülerInnen beitragen und so selbstbestimmt motiviertes Ler-

nen und auch die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz unterstützen.

Die Zusammenhänge zwischen sozialen Beziehungen und positiver Einstellung der SchülerInnen zur Schule, die sich trotz der zwei bereits genannten Einschränkungen in den Ergebnissen zeigen, sprechen für die Bedeutung sozialer Beziehungen im Unterricht. Wie wir heute – im Nachgang an die Phasen des pandemiebedingten Lockdowns – wissen, scheint die mentale Gesundheit dieser SchülerInnenjahrgänge, die während der Lockdowns beschult wurden, teilweise besonders vulnerabel, insbesondere treten internalisierende Störungen verstärkt auf (Schabus/Eigl 2021). Wenn nun Schule wieder in Präsenz stattfinden kann, mag es umso wichtiger sein, dass die Schule zu einem Ort wird, an dem Jugendliche ihre psychischen Grundbedürfnisse erfüllen, sich sozial eingebunden, kompetent und in ihrer Autonomie unterstützt fühlen können. Gelingt es Schulen, sich zu einem gesundheitsförderlichen Setting und Ort der Potenzialentfaltung zu entwickeln (Dadaczynski/Baumgarten/Hartmann 2016), kann auch hier Schule eine Kompensationsfunktion übernehmen und zum psychischen Wohlbefinden der Heranwachsenden beitragen. Die Studienergebnisse zeigen, dass es insbesondere im Schultyp der PTS in Österreich – entgegen der immer wieder diskutierten schlechten Reputation – möglich ist, Schule zu einem Ort werden zu lassen, an dem sich die SchülerInnen wohlfühlen, demgegenüber sie positiv eingestellt sind und den sie als lernförderlich erleben. Den Lehrkräften kommt hierbei eine Schlüsselrolle zu.

Literatur

- Aldridge, Jill M./Fraser, Barry J./Fozdar, Farida/Ala'i, Kate/Earnest, Jaya/Afari, Ernest (2016): Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. In: *Improving Schools*, 19(1), S. 5–26. <https://doi.org/10.1177/1365480215612616>
- Aulia, Farah/Hastjarjo, Thomas D./Setiyawati, Diana/Patria, Bhina (2020): Student Well-being: A Systematic Literature Review. In *Buletin Psikologi*, 28(1), <https://doi.org/10.22146/bultinpsikologi.42979>
- Berger, Georg (2021): PTS - ein unterschätzter Schultyp? Ergebnis einer Evaluation der Bildungsziele der Polytechnischen Schule anhand der Funktionen der Schultheorie nach Helmut Fend. In: *Pädagogische Horizonte*, 5(2), S. 35–54.
- Bos, Wilfried/Bonsen, Martin/Kummer, Nicole/Lintorf, Katrin/Frey, Kristina (2012): Klassenklima: Schüler-Lehrer-Beziehung - Schüler [Fragebogenskala: Version 1.0]. In: *Trends in International Mathematics and Science Study (2007) - Fragebogenerhebung (TIMSS 2007)* [Skalenkollektion: Version 1.0]. Datenerhebung 2007 Frankfurt am Main: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <https://doi.org/10.7477/12:23:1>
- Dadaczynski, Kevin/Baumgarten, Kerstin/Hartmann, Thomas (2016): Settingbasierte Gesundheitsförderung und Prävention. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 11 (4), S. 214–221. <https://doi.org/10.1007/s11553-016-0562-1>

- Deci, Edward. L./Ryan, Richard. M. (2012): Motivation, Personality, and Development Within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. In: Ryan Richard M. (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Human Motivation* (S. 85–108). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>
- Dorninger, Christian/Gramlinger, Franz (2019): Österreich. In: Philipp Grollmann/Dietmar Frommberger/Ute Clement/Thomas Dreißinger/Uwe Lauterbach/Matthias Pilz/Georg Spöttl (Hrsg.): *Internationales Handbuch der Berufsbildung* (Bd. 52) BIBB.
- Eschenbeck, Heike/Lohaus, Arnold (2022): Bedeutung von Peerbeziehungen im Zusammenhang mit der Entwicklung von Gesundheit und Wohlbefinden von Jugendlichen. In: Heinen, Andreas/Samuel, Robert/Vögele, Claus/Willems, Helmut (Hrsg.): *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter* (S. 101–128). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35744-3_6
- Filipp, Sigrun-Heike (1995): *Kritische Lebensereignisse* (3. Auflage). Beltz: PsychologieVerlags Union.
- Froiland, John M./Worrell, Frank C./Oh, Hyejeong (2019): Teacher–student relationships, psychological need satisfaction, and happiness among diverse students. In: *Psychology in the Schools*, 56(5), S. 856–870. <https://doi.org/10.1002/pits.22245>
- Furrer, Carrie J./Skinner, Ellen A./Pitzer, Jennifer R. (2014): The Influence of Teacher and Peer Relationships on Students' Classroom Engagement and Everyday Motivational Resilience. In: *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 116(13), S. 101–123. <https://doi.org/10.1177/016146811411601319>
- Hagenauer, Gerda/Raufelder, Diana (2020): Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Hascher, Tina/Idel Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung* (S. 1–19). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_47-1
- Hascher, Tina/Morinaj-Turkina, Julia/Waber, Jennifer (2018): Schulisches Wohlbefinden: Eine Einführung in Konzept und Forschungsstand. In: Rathmann, Katharina/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 66–82). Beltz Juventa.
- Havighurst, James. R. (1972): *Developmental tasks and education*. McKay.
- Hoferichter, Frances/Hirvonen, Riikka/Kiuru, Noona (2021a): The development of school well-being in secondary school: High academic buoyancy and supportive class- and school climate as buffers. In: *Learning and Instruction*, 71, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101377>
- Hoferichter, Frances/Kulakow, Stefan/Hufenbach, Miriam C. (2021b): Support From Parents, Peers, and Teachers Is Differently Associated With Middle School Students' Well-Being. In: *Frontiers in psychology*, 12, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.758226>
- Knapp, Mariella/Kilian, Michaela/Geppert, Corinna/Katschnig, Tamara (2019): Social relationships in challenge? - Die Bedeutung von sozialen Beziehungen an Übergangsschwellen im Pflichtschulsystem (Ergebnisse aus dem Noesis-Projekt). In: Fasching, Helga (Hrsg.): *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter* (S. 116–131). Klinkhardt.

- Knierim, Birte/Raufelder, Diana/Wettstein, Alexander (2016): Die Lehrer-Schüler-Beziehung im Spannungsfeld verschiedener Theorieansätze. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 84(1) <https://doi.org/10.2378/peu2017.art04d>
- König-Ziegler, Simone L. (2022): Lehrkräfteethos und Wertschätzung: Videoanalyse zu Lehrkraft-Schüler*in-Interaktionen und deren Auswirkungen auf die emotional-motivationale Befindlichkeit von Berufsschüler*innen. Springer VS.
- Liu, Wang/Mei, Jie/Tian, Lili/Huebner, E. Scott (2016): Age and gender differences in the relation between school-related social support and subjective well-being in school among students. In: *Social Indicators Research*, 125(3), S. 1065–1083. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0873-1>
- Longobardi, Claudio/Settanni, Michele/Lin, Shanyan/Fabris, Matteo. A. (2021): Student-teacher relationship quality and prosocial behaviour: The mediating role of academic achievement and a positive attitude towards school. In: *The British journal of educational psychology*, 91(2), S. 547–562. <https://doi.org/10.1111/bjep.12378>
- Luengo Kanacri, Bernadette P./Eisenberg, Nancy/Thartori, Eriona/Pastorelli, Concetta/Uribe Tirado, Liliana. M./Gerbino, Maria/Caprara, Gian V. (2017): Longitudinal Relations Among Positivity, Perceived Positive School Climate, and Prosocial Behavior in Colombian Adolescents. In: *Child development*, 88(4), S. 1100–1114. <https://doi.org/10.1111/cdev.12863>
- Moore, Gaham F./Cox, Rebecca/Evans, Rhiannon. E./Hallingberg, Britt/Hawkins, Jemma/Littlecott, Hannah J./Long, Sara J./Murphy, Simon (2018): School, Peer and Family Relationships and Adolescent Substance Use, Subjective Wellbeing and Mental Health Symptoms in Wales: a Cross Sectional Study. In: *Child Indicators Research*, 11(6), S. 1951–1965. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9524-1>
- Obermeier, Ramona (2021): Beitrag von Familie und Schule für schulisches Wohlbefinden. Dissertation. Empirische Erziehungswissenschaft. Waxmann.
- Obermeier, Ramona/Heinrichs, Karin/Prammer, Wilfried (2022): Die Polytechnische Schule - ein unterschätzter Schultyp? Eine empirische Untersuchung zur Wahrnehmung der PTS durch Schüler*innen, Lehrkräfte und Eltern. In: *R&ESource*, 18, <https://doi.org/10.53349/resource.2022.i18.a1086>
- Obermeier, Ramona/Schlesier, Julianne/Gläser-Zikuda, Michaela (2021): Differences in students' scholastic well-being induced by scholastic and familial context. In: *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12484>
- Obermeier, Ramona/Schlesier, Julianne/Meyer, Simon/Gläser-Zikuda, Michaela (2022a): Trajectories of scholastic well-being: The effect of achievement emotions and instructional quality in the first year of secondary school (fifth grade). In: *Social psychology of education: an international journal*, 25 (5), S. 1051–1070. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09726-2>
- Obermeier, Ramona/Schlesier, Julianne & Heinrichs, Karin (2024). The mediating role of social relationships between perceived classroom management and adolescents' attitudes toward school: a multilevel analysis. In: *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00894-7>
- Österreichisches Schulportal (o. J.): Fachbereiche - Schule.at | Polytechnische Schule

- Oser, Fritz (2022): Unterrichten ohne Ethos? In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Walm, Maik (Hrsg.): Ethik in pädagogischen Beziehungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (S. 133–149).
- Saldern, Matthias von/Littig, Kurt E. (1987): Landauer Skalen zum Sozialklima 4.-13. Klassen: LASSO 4–13. In: Karl-Heinz Ingenkamp (Hrsg.): Deutsche Schultests. Beltz Test.
- Schabus, Manuel/Eigl, Esther-Sevil (2021): „Jetzt sprichst du!“ Belastungen und psychosoziale Folgen der Coronapandemie für österreichische Kinder und Jugendliche. In: Pädiatrische Paedologie, 56 (S. 170–177). <https://doi.org/10.1007/s00608-021-00909-2>
- Statistik Austria (2019): Bildung_in_Zahlen_17_18_Tabellenband.pdf (statistik.at)

Für Berufsbildungszugang bezahlen: Lernende in kostenpflichtigen Privatschulen in der Schweiz

LUCA PREITE, JASMIN IMBODEN, SIMONA GMÜR, EVELYN FISCHER & NAYELI PFISTER

Abstract

Entgegen der eigenen Darstellung als Erfolgsmodell gelingt es dem korporatistisch geprägten Berufsbildungssystem in der Schweiz nach wie vor nicht, ein Bildungsversprechen für alle zu garantieren. Insbesondere bleibt der Zugang zu betrieblichen Ausbildungsplätzen ungleich verteilt. Vor diesem Hintergrund ist zu beobachten, wie sich Privatschulen zunehmend als Bildungsalternative im Berufsbildungssystem zu etablieren versuchen. Gegen die Bezahlung eines Schulgeldes von rund 30.000 bis 70.000 CHF öffnen diese Schulen uneingeschränkten Zugang zur eidgenössisch zertifizierten beruflichen Grundbildung. Auf der empirischen Grundlage von problemzentrierten Interviews geht der Beitrag der Frage nach, wie Lernende dazu kommen, für Berufsbildungszugang Schulgeld zu bezahlen. Sichtbar werden dabei unterschiedliche Artikulationen einer begrenzten bzw. eingebetteten Agency von Lernenden in Werdegangsprozessen.

Schlagworte: Privatschulen, Schulgebühren, Lernende, Ungleichheit, Ökonomisierung

Contrary to its claim of being a model of success, Switzerland's corporatist vocational training system still fails to guarantee vocational education for all. In particular, access to apprenticeships in companies remains unevenly distributed. It is against this backdrop that private schools are increasingly trying to establish themselves as a niche within the VET system. In return for school fees of around CHF 30,000 to CHF 70,000, these schools offer unrestricted access to Federal VET Diplomas. Based on problem-centred interviews, this article examines how learners come to pay school fees for access to vocational education.

Keywords: Private Schools, School Fees, Learners, Inequality, Marketization

1 Einleitung

Während sich eine berufliche Ausbildung wohlfahrtsstaatlich und bildungspolitisch zunehmend zur Mindestnorm entwickelt, gelingt es dem korporatistisch geprägten schweizerischen Berufsbildungssystem – obschon aktuell kein Mangel an Ausbildungsplätzen vorherrscht – nur bedingt alle Lernenden gleich am Versprechen der gesellschaftlichen Integration durch Berufsbildung teilhaben zu lassen (Dahmen 2021; Knecht/Preite 2022; Meyer/Sacchi 2020; Scharnhorst/Kammermann 2020). Dies ist umso relevanter, als dass der Berufsbildung in der Schweiz im Kontext einer Bildungsgovernance ein im europäischen Vergleich hoher Stellenwert zukommt: Rund zwei Drittel aller Jugendlichen und jungen Erwachsenen erreichen eine nachobligatorische Ausbildung, das heißt einen Abschluss auf der Sekundarstufe II über eine Berufsausbildung; demgegenüber verharrt die Abiturquote (Gymnasium) bei knapp unter einem Drittel (Kriesi et al. 2022). Beachten wir des Weiteren, wie rund 90 % aller beruflichen Grundbildungen – eidgenössisches Fähigkeitszeugnis (EFZ), eidgenössisches Berufsattest (EBA) – betrieblich absolviert werden und die schulisch organisierte Berufsausbildung¹ demnach marginal bei 10 % ausgeprägt ist, wird sichtbar, welche zentrale Bedeutung dem Lehrstellenmarkt im Schweizer Bildungssystem als Scharnierstelle zukommt (Kriesi et al. 2022). Zwar hat sich die Situation auf dem Lehrstellenmarkt im Vergleich zu den 1990er- und frühen 2000er-Jahren deutlich entschärft – damals herrschte eine akute Lehrstellenkrise, nunmehr wird die Diagnose der Lehrlingskrise ins Feld geführt (Preite 2022). Nichtsdestotrotz bleibt die Situation seit 20 Jahren kritisch: Rund ein Fünftel bis ein Viertel aller Jugendlichen münden nach der obligatorischen Schule trotz Berufsorientierung in eine Übergangsausbildung und bleiben trotz „offener“ bzw. nicht vergebener Lehrstellen ohne Ausbildungsplatz (Sacchi/Meyer 2016).

Vor diesem Hintergrund ist mit Interesse zu beobachten, wie sich berufsbildende Privatschulen relativ unbemerkt von der Bildungswissenschaft und Politik in dieser Scharnierstelle des Lehrstellenmarktes als Bildungsnische zu positionieren versuchen. Diese Privatschulen bieten gegen die Bezahlung eines Schulgelds von 35.000 bis 70.000 CHF berufliche Grundbildung im Bereich Informatik, Kauffrau/-mann (KV), Medizinische Praxisassistenten (MPA), gestalterischen Berufen sowie Körperpflege (Coiffeuse/Coiffeure; Kosmetikerin/Kosmetiker) und Kleinkindererziehung an (Preite 2023).² Mit Slogans wie „Noch keine Lehrstelle? Wir haben die Lösung“ oder „Bei uns kannst du deine Ausbildung in der Schule absolvieren – eine interessante Alternative

1 Es finden sich in der Schweiz grob zusammengefasst zwei Modelle der beruflichen Grundbildung: eine betriebliche und eine schulisch organisierte berufliche Grundbildung (Ebner/Nikolai 2010). Während die Berufsausbildung im ersten Modell – dem sogenannten dualen Modell – mehrheitlich in einem Betrieb und zu einem geringeren Anteil an einer Berufsfachschule stattfindet, wird im zweiten Modell auch der betriebliche Teil der Ausbildung an einer Berufsfachschule – sogenannten Wirtschafts-, Informatik- und Gesundheitsmittelschulen sowie Fachklassen für Gestaltung – absolviert, ergänzt durch kurze Praktikumeinsätze in Unternehmen. Nur in der betrieblichen Ausbildung unterzeichnen die Lernenden einen Ausbildungsvertrag mit einem Lehrbetrieb.

2 Neben der beruflichen Grundbildung bieten diese Schulen auch Ausbildungsgänge im Bereich der Berufsmatura an. Das Schulgeld für eine einjährige Ausbildung beträgt hierzu 15.000 CHF. Im Unterschied zu den öffentlichen Berufsmaturitätsschulen verlangen diese privaten und kostenpflichtigen Berufsmaturitätsschulen als Zulassungsbedingung weder eine Aufnahmeprüfung noch einen Mindestnotenschnitt bei der Berufsabschlussprüfung.

zum immer kleiner werdenden Lehrstellenmarkt“ werben diese Privatschulen in Gratiszeitungen und auf sozialen Medien und umgehen damit die kantonal und schulisch organisierte Berufsorientierung bzw. Berufs- und Laufbahnberatung. Zwar verkaufen diese Schulen keinesfalls Abschlüsse, wohl aber öffnen sie gegen Bezahlung uneingeschränkt den Zugang zu beruflichen Ausbildungen und unterscheiden sich somit sowohl von öffentlichen Gymnasien, wo der Zugang über Noten- und prüfungsgebundene Aufnahmekriterien erfolgt, wie auch von dualen Berufsausbildungen, wo betriebliche Selektionslogiken vorherrschen.

Auf der empirischen Basis einer drittmittelfinanzierten qualitativen Studie, in der Ausbildungsverläufe von Lernenden mittels problemzentrierter Interviews rekonstruiert wurden, geht der Beitrag der Frage nach, wie Lernende in einem korporatistisch geprägten Berufsbildungssystem dazu kommen, für Berufsbildung Schulgeld zu bezahlen. Nach dieser Einleitung folgt eine Einbettung der Thematik im Forschungsstand (Kap. 2) sowie eine Darlegung der Datenerhebungsmethode (Kap. 3) und der theoretischen Perspektivierung (Kap. 4). Die Forschungsergebnisse werden beispielhaft in zwei Unterkapiteln dargelegt (Kap. 5) sowie abschliessend zusammengefasst und weiterführend diskutiert (Kap. 6).

2 Forschungsstand

Kostenpflichtige berufsbildende Privatschulen sind aktuell weder Gegenstand der Berufsbildungs- und Übergangsforschung noch der Privatschulforschung (Büchter 2021; Nikolai 2019). Zwar waren diese berufsbildenden Privatschulen als Bildungs- bzw. „Marktnische“ stets Teil des Schweizer Berufsbildungssystems (Wettstein/Amos 2010, S. 28), dennoch existiert aktuell so gut wie kein Forschungsstand zu dieser Thematik (Preite 2023). Wenn Privatschulen auf der Sekundarstufe II untersucht werden, dann handelt es sich um Elitelymnasien und International Schools (Lillie 2021). Hingegen reduzieren sich private Akteure in der Berufsbildungsforschung auf Betriebe und Unternehmen oder es wird die schulisch organisierte Berufsbildung allgemein betrachtet, ohne Unterscheidung zwischen öffentlichen und kostenpflichtigen Angeboten (Ebner/Nikolai 2010). Diese Forschungslücke erstaunt, zumal der Anteil Lernender in Privatschulen im berufsbildenden Bereich der Sekundarstufe II nicht unbedeutend ist. Auf der Grundlage einer ersten quantitativen Analyse ist davon auszugehen, dass aktuell rund 3 % aller beruflichen Grundbildungen – circa 6.000 Lernende pro Jahr – an Privatschulen gegen die Bezahlung eines Schulgeldes absolviert werden (Preite 2023). In einzelnen beruflichen Grundbildungen, z. B. Kauffrau/-mann (KV) und Informatik steigt der Anteil Lernender in kostenpflichtigen Privatschulen auf 10 % (vgl. Abbildung 1).

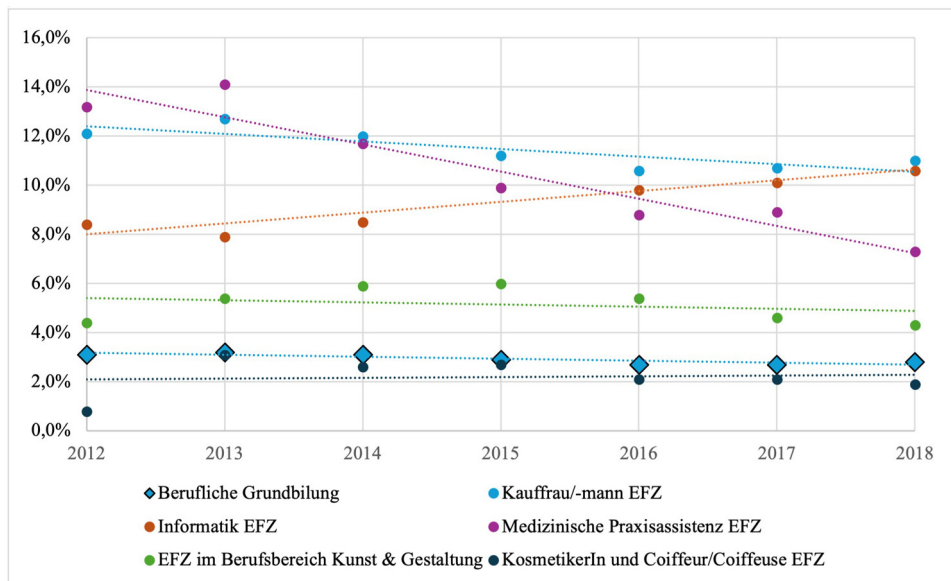


Abbildung 1: Lernende an kostenpflichtigen Privatschulen im Bereich der beruflichen Grundbildung von 2012 bis 2018, eigene Darstellung (Quelle: Bundesamt für Statistik 2022)

Wenn erste quantitative Erkenntnisse zum Ausmaß und zur Entwicklung dieses Phänomens einer *bezahlten Berufsbildung* vorhanden sind, bleibt unerforscht, was Lernende dazu bewegt, eine kostenpflichtige Berufsbildung zu absolvieren. Auch unterscheiden sich diese Privatschulen insofern von Ausbildungsmodellen wie den dänischen Produktionsschulen oder den österreichischen überbetrieblichen Lehren, als dass zwar eine (tendenziell) schulisch-organisierte Berufsausbildung absolviert wird, diese aber gegen Bezahlung von Schulgeld und demnach weder im Rahmen einer Ausbildungspflicht bzw. Ausbildungsgarantie noch eines universalistischen Übergangsregimes erfolgt (Bonoli/Emmenegger 2021; Evi 2020; Helms Jørgensen/Järvinen/Lundahl 2019; Knecht/Atzmüller 2017; Knecht/Bodenstein 2019). Aktuell finden sich ähnliche kostenpflichtige Ausbildungsmodelle zum Beispiel in Deutschland in privaten Berufsfachschulen (Büchter 2021; Weitz/Ludwig-Mayerhofer 2024) sowie in privaten Bildungsinstitutionen im Bereich der *Further Education* in England (Simmons, 2024) und der *Technical and Further Education* in Australien (Pasura 2014). Im Vergleich zu Deutschland und der Schweiz sind diese privaten Berufsbildungsanbieter in Australien und England quantitativ stärker ausgeprägt, nicht zuletzt, weil diese Anbieter im Rahmen von neoliberalen Bildungsreformen der letzten 30 bis 50 Jahre zunehmend als hybride Institutionen Subventionen vom Staat erhalten (Simmons, 2010; Zoellner, 2022).

3 Theorie

Im Unterschied zum Lehrstellenmarkt wie auch den allgemeinbildenden Schulen auf der Sekundarstufe II (Gymnasium, Fachmittelschulen, usw.) kennen diese berufsbildenden Privatschulen, wie gesagt, keine schulischen oder betrieblichen Selektionslogiken (zum Beispiel Aufnahmeprüfungen, Notendurchschnitt oder Ausbildungsplatzbewerbungen). Entscheidend für die Aufnahme ist einzig, ob die Lernenden bzw. deren Eltern bereit und in der Lage sind, das entsprechende Schulgeld von 30.000 bis 70.000 CHF zu bezahlen – allenfalls auch in Raten. Diese Schulen bieten sich demnach als „Bildungsdienstleistung“ und „Marktalternative“ parallel zu einem öffentlich-selektiven Bildungssystem und einem betrieblich-selektiven Berufsbildungssystem an (Preite 2021). Dies ist umso brisanter, als dass empirische Studien nach wie vor auf die Grenzen des dualen Berufsbildungsversprechens hinsichtlich Inklusion und Integration aller hinweisen (Bonoli/Emmenegger 2021; Scharnhorst/Kammermann 2020). Kritisch gestaltet sich zum Beispiel der Zugang zu betrieblichen Ausbildungsplätzen für Jugendliche aus dem tiefsten Leistungszug der Sekundarstufe I sowie für sonderpädagogisch beschulte Jugendliche und Jugendliche mit Migrationshintergrund (Imdorf 2017; Meyer/Sacchi 2020; Pool Maag 2016). Ebenso reproduzieren sich trotz bildungspolitischer Anstrengungen tradierte Geschlechterverhältnisse und Ungleichheiten in der Berufswahl (Schwiter et al. 2014). Nicht zuletzt bleibt die Thematik der Lehrvertragsauflösungen akut – rund ein Viertel aller Ausbildungsverträge wird frühzeitig aufgelöst, wobei wiederum ein Viertel keinen Wiedereinstieg finden – und akzentuiert sich in Berufslehre mit geringerem schulischen Anteil und hoher körperlicher Beanspruchung wie zum Beispiel Gast-, Bau- und Friseurgewerbe (Deppierraz/Laganà/Rudin 2019). In dieser Hinsicht stellt sich die Frage, inwiefern diese kostenpflichtigen berufsbildenden Privatschulen bestehende Ungleichheitsdynamiken im Übergang in die Sekundarstufe II um den Faktor Schulgeld bzw. ökonomische Ungleichheitsverhältnisse erweitern. Denn um den Preis eines nicht unerheblichen Schulgelds öffnet sich nunmehr eine zweite, kostenpflichtige Zugangsoption zur Berufsausbildung auch für diejenigen, die auf dem Lehrstellenmarkt abgelehnt wurden (Preite 2021).

Vor diesem Hintergrund plädiert der Beitrag dafür, den Entscheid von Lernenden für eine kostenpflichtige Berufsausbildung im Kontext begrenzter bzw. eingebetteter Handlungsmöglichkeiten in Werdegangsprozessen zu deuten (Kamm/Gebhardt 2019; Preite 2022). Eine solche Perspektivierung von Agency setzt sich nicht nur von gängigen passungstheoretischen Modellen ab, die den Übertritt in die Berufsbildung als „Berufswahl“ (Häfeli/Neuenschwander/Schuhmann 2015, S. 14) oder „occupational choice“ (Jaik/Wolter 2019; S. 320) erklären. Darüber hinaus eröffnet sich in solch einer Theoretisierung von Agency die Möglichkeit, die gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnisse in den Blick zu nehmen, vor dessen Hintergrund sich Bildungslaufbahnen im Prozess des *doing transition* überhaupt erst artikulieren (Cuconato/Walther 2015). Manifest werden diese Verhältnisse zum Beispiel in den ungleichen Abkühlungserfahrungen (*cooling-out*), denen Jugendliche und junge Erwachsene je nach Ausgangslage auf dem Lehrstellenmarkt bzw. im Berufsbildungsverlauf begeg-

nen (Walther 2014). Darüber hinaus strukturieren sich diese Ungleichheitsverhältnisse im Schweizer Kontext aber auch schon zuvor im ganzen Bildungsverlauf, insbesondere mit Blick auf die frühe Zuteilung von Schülern und Schülerinnen in unterschiedliche Leistungszüge auf der Sekundarstufe I mit sich entsprechend öffnenden oder verschliessenden weiterführenden Bildungsmöglichkeitsräumen (Meyer/Sacchi 2020).

4 Methode

Der Beitrag basiert auf qualitativen Daten, die im Rahmen eines drittmittelfinanzierten Forschungsprojekts mittels problemzentrierter Interviews (Witzel 2000) zwischen Herbst und Winter 2023 mit 37 Lernenden und sieben Absolventinnen und Absolventen erhoben wurden (gesamthaft $n = 44$). Im Forschungsprojekt wurden eingangs ethnografische Methoden gewählt, sogenannte *short term field visits* (Brockmann 2011), um Zugang zum gering erforschten Schulfeld zu erhalten. Die konkrete Fallauswahl erfolgte in Anlehnung an die konstruktivistische *Grounded Theory*-Methode nach Charmaz (2006) und verfolgte, in der Bewegung von einem *initial sampling* zu einem *theoretical sampling*, das Ziel einer möglichst maximalen Kontrastierung der Fälle (Dimbath/Ernst-Heidenreich/Roche 2018), sowohl bezogen auf die Schulen (hinsichtlich der Ausbildungen, der Schulgröße, der Standorte usw.) wie auch bezogen auf die Lernenden (hinsichtlich der Berufe und Ausbildungen, des Alters, des Geschlechts sowie des Bildungswertdegangs usw.).

Für den Beitrag wurden die Fälle berücksichtigt, die eine bezahlte berufliche Grundbildung absolvieren. Demnach ergibt sich ein Sample von gesamthaft 18 Lernenden und Absolventinnen und Absolventen verteilt über die entsprechenden Ausbildungen: KV EFZ ($n = 9$), Informatik EFZ ($n = 4$), MPA EFZ ($n = 1$), Fachfrau/-mann Betreuung Fachrichtung Kinder EFZ ($n = 1$), EFZ in Kunst und Gestaltung ($n = 3$).

Die Auswertung der problemzentrierten Interviews erfolgte nach der Methode der thematischen Analyse nach Braun/Clark (2006). Ziel war es, Themen bzw. Muster zu eruieren, die sich in den Werdegängen und Ausgangslagen der befragten Personen wiederfinden. Dabei kamen sowohl induktive wie auch deduktive Kategorienbildungen zum Zug, die neben dem Datenmaterial selbst auch den eingangs skizzierten Forschungsstand zum Übergang in die Berufsbildung berücksichtigen. Für den Beitrag wird diese thematische Analyse am Beispiel ausgewählter Fallgeschichten dargestellt.

5 Ergebnisse

Lernende berichten unterschiedlich, wie es dazu kam, dass sie eine kostenpflichtige privatschulische Lösung in Betracht zogen. Fest steht aber, dass es sich in allen Fällen ausnahmslos um eine „zweite Wahl“ handelt. Grob lässt sich dabei zwischen zwei Varianten unterscheiden. So kamen Lernende im Nachgang von Ausbildungsabbrüchen zu diesen Privatschulen (vgl. Kap. 5.1); ebenso spielen Begrenzungen der Ausbildungs- und Berufswahlfreiheit im Bildungs- und Berufsübergang eine Rolle (vgl. Kap. 4.2).

5.1 Bezahlte Berufsausbildung nach Ausbildungsabbruch

Im gesamten Sample findet sich kein Fall, bei dem die Entscheidung für eine kostenpflichtige Berufsausbildung als erste Wahl zustande kam – so auch bei Patrick und Mike. Für beide ging der Entscheid für eine bezahlte Berufsbildung damit einher, dass sie aufgrund einer notengebundenen Nicht-Promotion ihre bisherigen Ausbildungen – das Gymnasium im Falle von Patrick; eine öffentliche Berufsmittelschule im Falle von Mike – abbrechen mussten. Vor diesem Hintergrund fanden sie zu einer berufsbildenden Privatschule. Während dieser Übergang im Falle von Mike nahtlos geschah, liegen bei Patrick zwei Jahre zwischen dem Abbruch des Gymnasiums und dem Beginn der Privatschulausbildung. Trotz Gemeinsamkeiten werden demnach auch Unterschiede in der Entscheidung für eine Privatschule sichtbar. So zum Beispiel kannte Mike über seine Familie diese Privatschulen. Seine Mutter arbeitet im Schulsekretariat. Auch war es für die Familie – der Vater ist promovierter und leitender Angestellter in der Pharmabranche – finanziell gut tragbar, das Schulgeld zu bezahlen. Nach Abbruch der Berufsmittelschule war es für Mike in seinem Wohnkanton und aufgrund seiner Vornoten auf der Sekundarstufe nicht möglich eine alternative schulische Ausbildung zu absolvieren. Übrig blieben einzig betriebliche Lehren oder die berufsbildenden Privatschulen. Mike entschied sich in Absprache mit seinen Eltern gegen die Bewerbung für eine betriebliche Lehrstelle und führte stattdessen seine Ausbildung, die er an der öffentlichen Berufsmittelschule begonnen hatte, an einer Privatschule fort.

Entgegen diesem nahtlosen Übergang fand sich Patrick nach dem Abbruch des Gymnasiums für zwei Jahre plan- und ziellos zuhause als sogenannter *NEET* (*neither in employment nor in education and training*) wieder. Er bewarb sich zwar für betriebliche Lehrstellen, leider aber ohne Erfolg. Eher zufällig sah er beim Zeitungslesen ein Werbeinserat einer Privatschule, die eine Berufsausbildung anbot. Neugierig und doch auch misstrauisch klickte er sich durch die Webseite. Rückblickend überrascht es ihn, wie einfach diese Anmeldung möglich war. Letztlich musste er nur online seine Kontaktangaben für ein unverbindliches Kennenlerngespräch angeben und schon nahm die Schule persönlich Kontakt mit ihm auf. Sie zeigten ihm alle Optionen und boten ihm an, die Ausbildung sofort zu beginnen. Patrick war begeistert; für ihn fühlte es sich wie ein „Neubeginn“ an (Interview mit Patrick 2023). Wenn auch in seinem Fall die Eltern das Schulgeld übernehmen, ist es für Patrick aber im Wissen der finanziellen Situation seiner Eltern klar, dass er ihnen diese Geldsumme so schnell wie möglich zurückzahlen wird. Vor diesem Hintergrund hegt er keine Hochschulaspiration und hat sich stattdessen schon im Verlauf der Ausbildung mit seinem Praktikumsbetrieb geeinigt, nach Abschluss im Betrieb weiterzuarbeiten.

5.2 Bezahlte Berufsausbildung wider eine begrenzte Ausbildungs- und Berufswahl

Neben Patrick und Mike finden wir auch Lernende, die im Nachgang der Absolvierung von Übergangsausbildungen und Maßnahmen (in der Schweiz Brückenangebote und Zwischenlösungen genannt) oder direkt nach der Sekundarstufe I zu diesen Privatschulen finden. Dabei scheinen sowohl Erfahrungen von Ausbildungs- und Lehrstel-

lenlosigkeit wie auch Wahlpräferenzen für schulische (Berufs-)Ausbildungen eine Rolle gespielt zu haben. So zum Beispiel versuchte Perwin, regulär auf dem Lehrstellenmarkt eine Lehrstelle als Erzieherin zu finden. Nachdem sie schon mehrere Praktika in einer Kindertagesstätte (KITA) absolviert hatte, die ihr alle auch eine Lehrstelle in Aussicht gestellt hatten, ohne das Versprechen einzulösen, entschied sie sich für eine privatschulische Lösung. Die kostenpflichtige Privatschule stellt für Perwin demnach eine Möglichkeit dar, „um irgendwo geschützt zu sein, als Schülerin eigentlich erst mal“; zumal die Schule sie „ja nicht einfach rausschmeißen“ kann, weil sie ja „bezahle“ (Interview mit Perwin 2023). Umso dankbarer war sie, dass ihre Schwiegermutter, die selbst an einer Privatschule ihre Ausbildung zur medizinischen Praxisassistentin absolviert hatte, das Schulgeld für das erste Ausbildungsjahr vorbezahlt hat. Nach erfolgreichem Abschluss der Ausbildung und entsprechender Erwerbstätigkeit im Beruf gelang es Perwin, diesen Betrag sukzessive ihrer Schwiegermutter zurückzuzahlen. Aktuell ist Perwin in leitender Anstellung in einer KITA tätig.

Thuvithan wiederum versuchte auf dem Lehrstellenmarkt einen Ausbildungsplatz als Informatiker zu finden. Seine Chancen hierzu waren als Schüler aus dem tiefsten Sek I-Niveau aber denkbar schlecht (Meyer/Sacchi 2020). Hinzu kamen Erfahrungen von Diskriminierung mit Bezug auf seine migrantische Herkunft trotz Einbürgerung und schweizerischer Staatsangehörigkeit (Imdorf 2017). Nichtsdestotrotz wollte er alles daran setzen sich diesen Berufsraum zu ermöglichen und bewarb sich so gut es ging über 100-mal auf offene Informatiklehrstellen – leider ohne Erfolg. Und je mehr sich die obligatorische Schule dem Ende näherte, desto mehr Druck baute seine Klassenlehrperson auf, damit sich Thuvithan einer sogenannten *realistischen Berufswahl* füge und auch Berufe wie Automechaniker und Metzger in Betracht ziehe (Walther 2014). Doch für Thuvithan kam „nie ein anderer Beruf in Frage“ (Interview mit Thuvithan 2023). In seinem Fall war es sein Cousin, der ihn auf die Option einer bezahlten Berufsausbildung als Informatiker brachte – dieser hatte selbst das erste Ausbildungsjahr seiner Informatiklehre an einer Privatschule absolviert und wechselte danach in eine betriebliche Lehre. Im Falle von Thuvithan ist die Finanzierung der Ausbildung als prekär zu bezeichnen. Sein Vater, ein tamilischer Fabrikarbeiter, war unerwartet früh verstorben, als Thuvithan zehn Jahre alt war. Die Mutter überließ ihrem Sohn die ausbezahlte Pensionskasse des Vaters, die sie eigentlich für sich und ihre Lebenshaltungskosten gebraucht hätte. Nach erfolgreichem Abschluss der beruflichen Grundbildung und einem Studium als Wirtschaftsinformatiker an der Höheren Fachschule arbeitet Thuvithan nunmehr in Senior-Position bei der Informatikabteilung eines großen Deutschschweizer Kantons. Der privatschulische Weg ermöglichte es ihm demnach gegen Bezahlung von Schulgeld eine berufliche Laufbahn zu verwirklichen, die ihm auf dem Lehrstellenmarkt hätte verwehrt bleiben können.

6 Fazit und Diskussion

Der Beitrag untersucht, wie Lernende in der Schweiz dazu kommen, eine schulgeldpflichtige, privatschulische Berufsausbildung zu absolvieren. Diese Privatschulen stehen dabei nicht nur in Kontrast zur gängigen Vorstellung des korporatistischen Schweizer Berufsbildungssystems mit seiner dualen und betrieblichen Ausprägung. Letztlich öffnen diese Schulen gegen Bezahlung auch denjenigen Zugang zur Berufsbildung, die wie Thuvithan oder Perwin Ablehnung seitens von Betrieben auf dem Lehrstellenmarkt erfahren, oder die wie Patrick und Mike von den öffentlichen Schulen auf der Sekundarstufe II ausgeschlossen werden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern sich an den Privatschulen in dieser Ökonomisierung eines Bildungsversprechens eine Ausweitung und Verschränkung von Ungleichheitsverhältnissen nicht nur in Reproduktionsräumen von Eliten, sondern zunehmend auch an den Rändern des (Berufs-)Bildungssystems beobachten lassen: eine Tendenz, die sich im Bereich der *Further Education* und der *Technical and Further Education* in England und Australien vorfindet (Pasura 2014; Simmons 2024) und sich mit Blick auf Österreich und Deutschland eventuell auch im Bereich der kostenpflichtigen privaten Universitäten und Fachhochschulen andeutet. Wenn diese berufsbildenden Privatschulen in der Schweiz zwar quantitativ betrachtet eher marginal ausgeprägt sind, so stellt sich abschliessend dennoch die Frage, inwiefern sich im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Versagen, eine *Berufsausbildung für alle* zu garantieren, im Berufsbildungssystem Wachstumsmärkte für eine „emerging global educational industry“ (Verger/Steiner-Khamisi/Lubienski 2017) entwickeln. Vor diesem Hintergrund ist es von Forschungsinteresse, neben den Lernenden ebenso auch die Privatschulen in einer institutionellen Perspektive stärker in den Blick zu nehmen, um so eventuell besser verstehen zu können, wie und warum diese Privatschulen zunehmend in den Blick von profitorientierten, multinationalen Bildungsunternehmen bis hin zu Private-Equity-Investment-Gesellschaften geraten.

Literatur

- Bonoli, Giuliano/Emmenegger, Patrick (2021): The limits of decentralized cooperation: promoting inclusiveness in collective skill formation systems? In: *Journal of European Public Policy*, 28(2), S. 229–247. doi:10.1080/13501763.2020.1716831
- Braun, Virginia/Clarke, Victoria (2006): Using thematic analysis in psychology. In: *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), S. 77–101. doi:10.1191/1478088706qp0630a
- Brockmann, Michaela (2011): Problematising short-term participant observation and multi-method ethnographic studies. In: *Ethnography and Education*, 6(2), S. 229–243. doi:10.1080/17457823.2011.587361

- Büchter, Karin (2021): Vollzeitschulische Ausbildung - Historische (Dis-)Kontinuität ihrer Strukturmerkmale und Funktionen. In: Bellmann, Lutz/Büchter, Karin/Frank, Irmgard/Krekel, Elisabeth M./Walden, Günter (Hrsg.): Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland: ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern (S. 141–154). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2022): Längsschnittanalysen im Bildungsbereich. BFS:Neuchâtel. <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/22304689/master> (6.10.2022).
- Charmaz, Kathy (2006): Constructing grounded theory a practical guide through qualitative analysis. London: SAGE.
- Dahmen, Stephan (2021): Regulating Transitions from School to Work: Bielefeld University Press, transcript. doi:10.14361/9783839457061
- Deppierraz, Réjane/Laganà, Francesco/Rudin, Anton (2019): Lehrvertragsauflösung, Wiedereinstieg, Zertifikationsstatus. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Dimbath, Oliver/Ernst-Heidenreich, Michael/Roche, Matthias (2018): The Practice and Theory of Theoretical Sampling. Methodological Considerations on the Progression of Sampling Decisions. In: Forum Qualitative Social Research, 19(3). doi:10.17169/fqs-19.3.2810
- Ebner, Christian/Nikolai, Rita (2010): Duale oder schulische Berufsausbildung?: Entwicklungen und Weichenstellungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Swiss political science review: SPSR, 16 (4), S. 617–648.
- Helms Jørgensen, Christian/Järvinen, Tero/Lundahl, Lisbeth (2019): A Nordic transition regime? Policies for school-to-work transitions in Sweden, Denmark and Finland. In: European Educational Research Journal, 18(3), S. 278–297. doi:10.1177/14749041198300
- Hering, Linda/Jungmann, Robert (2019): Einzelfallanalyse. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 619–632). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Imdorf, Christian (2017): Understanding discrimination in hiring apprentices: how training companies use ethnicity to avoid organisational trouble. In: Journal of Vocational Education & Training, 69(3), S. 405–423. doi:10.1080/13636820.2016.1278397
- Jaik, Katharina/Wolter, Stefan (2019): From dreams to reality: market forces and changes from occupational intention to occupational choice. In: Journal of Education and Work, 32(4), S. 320–334.
- Kamm, Chantal/Gebhardt, Anja (2019): Risk Patterns and Bounded Agency in Vocational Orientation. *Studia paedagogica*, 24(2), S. 11–31. doi: 10.5817/SP2019-2-1
- Knecht, Alban/Atzmüller, Roland (2017): Von der Ausbildungsgarantie zur Ausbildungspflicht. Die Entwicklung der österreichischen Beschäftigungspolitik für Jugendliche. In: Neue Praxis, 47(3), S. 239–252.
- Knecht, Alban/Bodenstein, Michael (2019): Beschäftigungsförderung Jugendlicher unter der ÖVP-FPÖ-Regierung. In: Sozial Extra, 43(3), S. 217–220. doi:10.1007/s12054-019-00186-1

- Knecht, Alban/Preite, Luca (2022): Politische Rahmenbedingungen der Beschäftigungsförderung benachteiligter Jugendlicher in Österreich und der Schweiz. In: *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit*, 4, S. 125–143. doi:10.30424/OEJS2204125
- Kriesi, Irene/Bonoli, Lorenzo/Gronning, Miriam/Hänni, Miriam/Neumann, Jürg/Schweri, Jürg (2022): Spannungsfelder in der Berufsbildung international und in der Schweiz - Entwicklungen, Herausforderungen, Potenziale. Zollikofen: EHB.
- Lillie, Karen (2021): Multi-sited understandings: complicating the role of elite schools in transnational class formation. In: *British Journal of Sociology of Education*, 42(1), S. 82–96. doi:10.1080/01425692.2020.1847633
- Meyer, Thomas/Sacchi, Stefan (2020): Wieviel Schule braucht die Berufsbildung? Eintrittsdeterminanten und Wirkungen von Berufslehren mit geringem schulischen Anteil. In: *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 72(1), S. 105–134. doi:10.1007/s11577-020-00679-y
- Nikolai, Rita (2019): Staatliche Subventionen für Privatschulen: Politiken der Privatschulfinanzierung in Australien und der Schweiz. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 41(3), S. 559–575.
- Pasura, Rinos (2014): Neoliberal economic markets in vocational education and training: shifts in perceptions and practices in private vocational education and training in Melbourne, Australia. In: *Globalisation, Societies and Education*, 12(4), S. 564–582. doi:10.1080/14767724.2014.906300
- Pool Maag, Silvia (2016): Herausforderungen im Übergang Schule Beruf: Forschungsbefunde zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit Benachteiligungen in der Schweiz. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38(3), S. 591–609.
- Preite, Luca (2021): Berufliche Grundbildung gegen Bezahlung. Eine Fallstudie von den Rändern des Schweizer Bildungssystems. In: *Widerspruch*, 76, S. 41–47.
- Preite, Luca (2022): Widerstand als Selbstbehauptung. "Gefährdete" Jugendliche im Berufsbildungs- und Übergangssystem. Bielefeld: transcript. doi:10.14361/9783839463444
- Preite, Luca (2023): Berufsbildung gegen Bezahlung. In: Leemann, Regula Julia/Makarova, Elena (Hrsg.): *Das Paradox von sozialer Integration und Ausschluss im Schweizer Bildungswesen. Beiträge der Soziologie (Swiss Academies Reports 18,1)* (S. 72–78).
- Sacchi, Stefan/Meyer, Thomas (2016): Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung: Brückenschlag oder Sackgasse? In: *Swiss Journal of Sociology*, 42(1), S. 9–39. doi:10.1515/sjs-2016-0002
- Scharnhorst, Ursula/Kammermann, Marlise (2020): Who is included in VET, who not? In: *Education + Training*, 62(6), S. 645–658. doi:10.1108/ET-11-2019-0248
- Schmid, Evi (2020): Upper secondary education for youth at risk: A comparative analysis of education and training programmes in Austria, Norway, Sweden and Switzerland. In: *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(1). doi:10.13152/IJRVET.7.1.2

- Schwiter, Karin/Hupka-Brunner, Sandra/Wehner, Nina/Huber, Evéline/Kanji, Shireen, Maihofer, Andrea/Bergman, Manfred Max (2014): Warum sind Pflegefachmänner und Elektrikerinnen nach wie vor selten? Geschlechtersegregation in Ausbildungs- und Berufsverläufen junger Erwachsener in der Schweiz. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 40(3), S. 401–428.
- Simmons, Robin (2010): Globalisation, neo-liberalism and vocational learning: the case of English further education colleges. In: Research in Post-Compulsory Education, 15(4), S. 363–376. doi:10.1080/13596748.2010.526797
- Simmons, Robin (2024): A Private Function: Independent Providers of Vocational Education and Training in Post-War England. British Journal of Educational Studies, 72(6), S. 765–782. doi:10.1080/00071005.2024.2359101
- Verger, Antoni/Steiner-Khamsi, Gita/Lubienski, Christopher (2017): The emerging global education industry: analysing market-making in education through market sociology. In: Globalisation, Societies and Education, 15(3), S. 325–340. doi:10.1080/14767724.2017.1330141
- Walther, Andreas (2014): Der Kampf um "realistische Berufsperspektiven". Cooling-Out oder Aufrechterhaltung von Teilhabeansprüchen im Übergangssystem? In: Karl, Ute (Hrsg.): Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit (S. 118–135). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wettstein, Emil/Amos, Jacques (2010): Schulisch organisierte berufliche Grundbildung. Eine Studie im Auftrag des SKKB. [http://www.sbbk.ch/dyn/bin/11658-21800-1-be](http://www.sbbk.ch/dyn/bin/11658-21800-1-bericht.pdf) richt.pdf (14.10.2024)
- Weitz, Jennifer/Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (2024): Duale und schulische Berufsausbildungen in Deutschland: Schritte zu einem umfassenden Verständnis von beruflicher Bildung. In: Berliner Journal für Soziologie, 34(3), S. 339–375. doi:10.1007/s11609-024-00531-6
- Witzel, Andreas (2000): The Problem-centered Interview. In: Forum Qualitative Social Research, 1(1). doi:10.17169/fqs-1.1.1132
- Zoellner, Don (2022): Mature Australian VET markets: a data-driven case study of public policy implementation. In: Empirical Research in Vocational Education and Training, 14(1), 5. doi:10.1186/s40461-022-00133-7

Zukunftsfähig Ausbilden in unsicheren Zeiten: Wie betriebliche Unterstützungsangebote die Ausbildungszufriedenheit beeinflussen. Lessons Learned aus der Coronavirus-Pandemie

SILKE SEYFFER, MELANIE HOCHMUTH & ANDREAS FREY

Abstract

Auszubildende im dualen System wurden durch die Coronavirus-Pandemie einer erhöhten Belastung ausgesetzt: im Ausbildungsbetrieb, u. a. durch Kontaktbeschränkungen, sowie in der Berufsschule durch Veränderungen des Lehr-Lern-Settings. Der Artikel befasst sich damit, inwieweit Auszubildende aus den Bereichen Industrie und Handwerk in Süddeutschland (CASI, N=143) die erhöhte Belastung wahrnahmen, wie sich diese auf die Ausbildungszufriedenheit auswirkte und inwiefern eine angebotene Unterstützung der Betriebe dies beeinflusste. Die Ergebnisse zeigen eine erhöhte Belastung, welche die Ausbildungszufriedenheit reduzierte. Betriebliche Unterstützung in Form von verfügbarer Betreuung, Unterstützung beim Lernen und zeitlichen Freiräumen zum Lernen konnte die Zufriedenheit sicherstellen. Dies betont die Notwendigkeit einer starken Kooperation zwischen Berufsschulen und Betrieben, um die duale Berufsausbildung vor dem Hintergrund dynamischer Entwicklungen am Arbeitsmarkt sowie zukünftiger Krisensituationen zu stärken.

Schlagworte: Coronavirus-Pandemie, duale Berufsausbildung, Ausbildungszufriedenheit, betriebliche Unterstützung

Apprentices in the dual system of VET have been strained to increased stress burdens due to the corona virus pandemic: in the training center, e.g. due to contact restrictions, and at vocational school due to changes in the teaching and learning settings. This article focuses on the extent to which apprentices from the industrial and handicraft sectors in southern Germany (CASI, N=143) perceived the increased stress, how it affected their training satisfaction and to what extent the support offered by companies influenced this. The results show an increased stress burden that reduced the apprenticeship satisfaction. Company support in form of available guidance, learning support and time slots for learning was able to ensure the training satisfaction. In conclusion, future crises situations and the dynamic developments on the labour market require a strong cooperation between vocational schools and training companies in order to strengthen dual VET.

Keywords: Coronavirus pandemic, dual apprenticeship, VET, company support, training satisfaction

1 Einleitung

Mit den Maßnahmen zur Eindämmung der Coronavirus-Pandemie waren u. a. Betriebs- und Schulschließungen verbunden. Wie Studien zeigten, verschärften sich Bildungsungleichheiten mit Beginn der Coronavirus-Pandemie durch fehlenden Präsenzunterricht, eine mangelnde digitale Ausstattung sowie digitale Kompetenz, was sich unmittelbar in den Schulleistungen niederschlug (Huebener/Schmitz 2020, S. 5; van Ackeren/Endberg/Locker-Grütjen 2020, S. 246–247; Dietrich/Patzina/Lerche 2021, S. 358). Während die Lernsituation von Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulen im Fokus zahlreicher Studien steht, wie beispielsweise ein Literaturreview von Fickermann/Volkholz/Edelstein (2021) zeigt, liefert die Bibliografie von Langenkamp/Linten (2021) einen guten Überblick über ausbildungsbezogene Literatur in der Coronavirus-Pandemie. Einige Untersuchungen fokussieren die betriebliche Unterstützung der Auszubildenden und die Ausbildungszufriedenheit. Eine Betriebsbefragung aus dem Herbst 2020 berichtet, dass die Betreuung wegen fehlender Ausbilderinnen und Ausbilder im Betrieb nicht immer sichergestellt oder der vorgesehene Ausbildungsinhalt nicht vermittelt werden konnte. Dabei wurden erhebliche Unterschiede in der Umsetzung der dualen Ausbildung zwischen den Betrieben deutlich (Ebbinghaus 2021, S. 115–116).

Daher stellt sich die Frage, wie Betriebe Auszubildende während der Coronavirus-Pandemie in ihrem Lernprozess unterstützten und in welchem Zusammenhang die gebotene Unterstützung mit der Ausbildungszufriedenheit steht. Um dieser Frage nachzugehen, wurde untersucht, inwiefern Ausbildungsbetriebe konkrete Unterstützungsangebote für Auszubildende angeboten haben, um deren Lernerfolg während der Pandemie zu sichern. Ziel dieses Beitrags ist es, daraus Erkenntnisse abzuleiten, wie Auszubildende die erhöhte Belastung wahrgenommen haben, wie das Lernen in den Betrieben während der Pandemie gestaltet wurde und welche Auswirkungen die Gegebenheiten auf die Ausbildungszufriedenheit hatten. Daraus sollen erste Implikationen zur Stärkung betrieblicher Unterstützungsangebote abgeleitet werden. Dazu werden Primärdaten von 143 Auszubildenden aus Süddeutschland quantitativ ausgewertet. Die Ergebnisse können erste Hinweise darauf geben, wie Betriebe zukünftig die Auszubildenden in ihrem Lernprozess unterstützen können.

2 Theoretische Überlegungen zur Ausbildungszufriedenheit

Die häufigste Form der beruflichen Bildung im sekundären Sektor des deutschen Bildungssystems ist die duale Ausbildung mit einer Kombination aus theoretischen Lerninhalten, die in der Schule vermittelt werden, und deren praktischer Anwendung im Ausbildungsbetrieb. Allerdings können die beiden Lernorte auch zu Herausforderungen für die Auszubildenden führen, besonders wenn ein Spannungsverhältnis zwi-

schen den beiden Lehr-Lern-Settings auftritt. Ausbildungsqualität und -zufriedenheit sind in diesem Konstrukt eng miteinander verwoben.

2.1 Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit

Betrachtet man den vielschichtigen Begriff der Ausbildungsqualität, wird deutlich, dass dieser nur schwer zu erfassen ist. Gerade Faktoren, die die Berufsschulen und Ausbildungsbetriebe betreffen, werden in der Forschung wenig beleuchtet (Klotz et al. 2017, S. 11). Um sich dem Qualitätsbegriff im Sinne der vorliegenden Untersuchung zu nähern, wird nachfolgend das Rahmenmodell dualer Ausbildungsqualität nach der soziokulturell-interaktionistischen Lerntheorie zugrunde gelegt. Dieses folgt nach Beicht et al. (2009, S. 3) sowie in der Folge Thiele/Martsch (2017, S. 2) und Ebbinghaus (2016, S. 91–95) einer prozessualen Betrachtung in drei Phasen und unterteilt die Qualitätskriterien oder Einflussfaktoren entsprechend in Input, Throughput/Prozess und Output. Dem Input werden Merkmale des Betriebes, der Auszubildenden sowie der Berufsschule zugerechnet, die vor Beginn der Ausbildung vorliegen. Unter dem Throughput/Prozess werden Aktivitäten im Betrieb und der Berufsschule sowie die Lernortkooperation subsumiert. Dazu zählen im Betrieb unter anderem die soziale Einbindung, Aufgabenvielfalt, Autonomie, Arbeitseinweisung, Feedback sowie Lehrmittel und -methoden, die während der Coronavirus-Pandemie starken Beeinträchtigungen unterlagen. Der Output entspricht den Ergebnissen der Ausbildung (Klotz et al. 2017; Thiele/Martsch 2017), die wiederum in die Dimensionen Betrieb, Beruf, Weiterbildungsmöglichkeiten, Gesellschaft sowie die Persönlichkeit der Auszubildenden untergliedert werden können (Ebbinghaus 2016). Oberstes Ziel der dualen Ausbildung ist es, die im Berufsbildungsgesetz festgeschriebene „berufliche Handlungsfähigkeit“ zu erreichen.

Ausbildungszufriedenheit hingegen wird nach Jungkunz (1996, S. 403) verstanden als die „Summe der Wahrnehmungen und Beurteilungen von unterscheidbaren Informationselementen, die von den Auszubildenden in der Berufsausbildung wahrgenommen und beurteilt werden“. Zu diesen bewerteten Faktoren zählen beispielsweise verfügbare Ansprechpersonen im Betrieb, wenige ausbildungsfremde Tätigkeiten, geregelte Arbeitszeiten ebenso wie die Möglichkeit, von zu Hause aus zu arbeiten, oder Übernahmechancen nach der Ausbildung. Eine präzise Abgrenzung zwischen Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit ist allerdings schwierig, denn keiner der Begriffe steht losgelöst vom anderen: Qualität bedingt Zufriedenheit, wobei gleichzeitig das Maß der Zufriedenheit die Einschätzung der Qualität beeinflusst (Ebbinghaus 2016, S. 75). Insofern kann Ausbildungszufriedenheit als ein Indikator für deren Qualität herangezogen werden.

2.2 Belastungen und Beanspruchungen während der Ausbildung am Beispiel der Coronavirus-Pandemie

In der Zwei-Faktoren-Theorie auf Grundlage von Herzberg wird eine Differenzierung zwischen Faktoren der Unzufriedenheit (Hygienefaktoren), wie den Arbeitsbedingungen sowie der Qualität sozialer Kontakte am Arbeitsplatz, und Faktoren der Zufrieden-

heit (Motivatoren), wie Leistungserleben, Anerkennung und Wachstumsgefühl definiert (Becker 2019, S. 58). Werden die Hygienefaktoren als schlecht wahrgenommen und sind die Motivatoren gering ausgeprägt, ist von einer Unzufriedenheit auszugehen. Bei schlechten Hygienefaktoren und hohen Motivatoren kommt es zur Demotivation. Ist der Zustand der Hygienefaktoren gut und die Motivatoren sind gering, wird die Zufriedenheit gebremst. Sind sowohl Hygienefaktoren als auch Motivatoren positiv erfüllt, stellt sich eine Zufriedenheit am Arbeitsplatz ein (Becker 2019, S. 61).

Im Belastungs- und Beanspruchungskonzept nach Rohmert und Rutenfranz wird darüber hinaus angenommen, dass arbeitsbezogene negative Belastungen, z. B. durch eine hohe Arbeitsintensität, soziale Konflikte am Arbeitsplatz sowie unzureichende Arbeitsmittel, hervorgerufen werden können (Rusch 2019, S. 31). Eine angemessene Belastungsgestaltung, beispielsweise durch eine gezielte Anpassung der Arbeitsbedingungen und ein unterstützendes soziales und kollegiales Umfeld innerhalb des Ausbildungsbetriebes, können auf Grundlage des Modells nachhaltig dazu beitragen, negative Beanspruchungsreaktionen zu reduzieren und dadurch die Ausbildungszufriedenheit sicherzustellen.

3 Status quo der Berufsbildungsforschung

3.1 Veränderung der Arbeitssituation in Ausbildungsbetrieben

Insgesamt 49 % der Ausbildungsbetriebe waren während der Coronavirus-Pandemie von einem Öffnungsverbot betroffen, besonders stark waren die Einschränkungen im Gastgewerbe, in Industrieberufen und im Handwerk (Biebeler/Schreiber 2020, S. 12). Ausbildungsbetriebe nutzten die sich bietenden Möglichkeiten des digitalen Lernens nur in geringem Umfang. Etwa 60 % der befragten Auszubildenden gaben an, zumindest teilweise von zu Hause aus zu arbeiten. Jedoch bekamen lediglich 35 % sämtliche notwendigen Lernmittel vom Betrieb, ein Fünftel erhielt keinerlei Materialien (DGB-Jugend 2021, S. 22–24).

3.2 Veränderung des Lehr-Lern-Settings

Damit Auszubildende erfolgreich lernen können, ist der verfügbare Lernraum von zentraler Bedeutung, der drei Dimensionen (formal/räumlich, materiell, angeeignet/persönlich) umfasst (Unger 2014, S. 83). Durch die Coronavirus-Pandemie kam es in allen Dimensionen zu starken Beeinträchtigungen. Zunächst ist nicht nur der Ort des Lernens, sondern auch die Ausgestaltung des Raumes hinsichtlich der Anforderungen (ausreichender Platz, eigener Schreibtisch) und der Atmosphäre (Tageslicht, Ruhe) von Bedeutung. Die materielle Dimension des Lernraumes zeigt sich in Studien besonders in der privaten Anschaffung technischer Geräte, die zu Beginn der Pandemie notwendig waren und in vielen Fällen nicht vom Betrieb oder der Schule zur Verfügung gestellt wurden, was soziale Ungleichheiten weiter verstärkte (González-Betancor/Lopez-Puig/Cardenal 2021, S. 9–10). Dies stellt einen Anknüpfungspunkt für betriebliche Unterstützungsangebote dar, um dem negativen Effekt entgegenzuwirken.

Auch die angeeignete oder persönliche Dimension veränderte sich stark durch Kontaktbeschränkungen und Schulschließungen. Die personale Unterstützung durch die Familie, ein soziales Netzwerk und den Ausbildungsbetrieb gewannen an Relevanz. Ebenso wirkten sich individuelle Persönlichkeitsmerkmale, wie Motivation und technisches Interesse (Mauroux et al. 2014, S. 228), Medienkompetenz sowie überfachliche Kompetenzen, wie Selbst- und Zeitmanagement (Tengler/Schrammel/Brandhofer 2020, S. 23–24; Züchner/Jäkel 2021, S. 496–498), auf den Lernerfolg während der belastenden Situation in der Coronavirus-Pandemie aus und stellen auch zukünftig wichtige Determinanten für erfolgreiches Lernen auf Distanz dar. Gerade im Bereich der personalen Unterstützung zeigen sich Handlungsbedarfe. Ein Drittel der Auszubildenden hatte Probleme mit der Selbstorganisation (Helm/Huber/Loisinger 2021, S. 269). Für erfolgreiches selbstständiges Lernen sind eine umfassende Planung und Unterstützungsstrukturen (Castro/Tumibay 2021, S. 1382) zentral, die die Berufsschulen, Ausbildungsbetriebe sowie Kammern zur Verfügung stellen müssen.

3.3 Betreuung und Unterstützung der Auszubildenden

Die Betreuung durch die Berufsschulen ist sowohl aus Sicht der Eltern als auch aus Sicht der Auszubildenden wichtig, wobei während der Pandemie besonders eine regelmäßige Kommunikation gefordert wurde, um die pädagogische Beziehung zu stärken und didaktische Konzepte umzusetzen (Anger et al. 2020, S. 10; Attig/Wolter/Nusser 2020, S. 1–2; Schönbachler et al. 2020, S. 30–31). Jedoch ist zur Vertiefung des theoretischen Wissens nicht nur während der Pandemie eine gezielte Unterstützung durch den Ausbildungsbetrieb essenziell. Die Ergebnisse des Forschungsprojekts „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“, die auf den betrieblichen Teil der Ausbildung fokussieren, zeigen erhebliches Verbesserungspotenzial für die Ausbildungsbetriebe, besonders zum Lernen im Arbeitsprozess, zum Lernklima sowie zu vorhandenen fachlich und pädagogisch geeigneten Ansprechpersonen im Betrieb (Beicht et al. 2009, S. 7–9). Mangelnde Unterstützung zeigt sich besonders in Krisensituationen wie der Coronavirus-Pandemie, beispielsweise durch digitale Lernangebote. Nur ein geringfügiger Anteil der Betriebe nutzte eigene betriebsinterne Endgeräte, um das Arbeiten und Lernen zu unterstützen (Biebeler/Schreiber 2020, S. 25), sowie Lernapps oder Videos (Biebeler/Schreiber 2020, S. 27) oder digitale Seminarangebote (Biebeler/Schreiber 2020, S. 18). Außerdem hatte laut DGB-Jugend (2021) lediglich ein Drittel der Auszubildenden während des Arbeitens von zu Hause eine Ausbilderin oder einen Ausbilder, die oder der zuverlässig für sie erreichbar war, und bewerteten die fachliche Qualität der Unterstützung mit befriedigend bis mangelhaft (DGB-Jugend 2021, S. 22–23). Ein Fünftel der Auszubildenden berichtete über eine Verschlechterung der Ausbildungsqualität und eine Zunahme an ausbildungsfremden Tätigkeiten mit Überstunden (DGB-Jugend 2021, S. 32–36). Je geringer die Unterstützung des Betriebes bei Problemen und Unsicherheiten in der Ausbildung im Zusammenhang mit der Coronavirus-Pandemie war, desto weniger zufrieden waren die Auszubildenden insgesamt (DGB-Jugend 2021, S. 42).

Es zeigt sich demnach am Beispiel der Coronavirus-Pandemie eine deutliche Zunahme der Hygienefaktoren, welche die Zufriedenheit negativ beeinflussen. Unklar bleibt jedoch, in welchem Umfang Betriebe den Auszubildenden konkrete räumliche, materielle und personale Unterstützung anboten, diese aktiv bei ihrem Lernprozess begleiteten und inwieweit dies die Ausbildungszufriedenheit beeinflusste.

4 Studie zu betrieblicher Unterstützung in der Coronavirus-Pandemie

4.1 Untersuchungsdesign und Datenerhebung

Aus den theoretischen Grundlagen zur Ausbildungsqualität können bezüglich der Unterstützung im Ausbildungsbetrieb folgende Forschungsfragen abgeleitet werden:

- Wie beeinflusst die verfügbare Unterstützung für Auszubildende im Betrieb die Ausbildungszufriedenheit am Beispiel der Coronavirus-Pandemie?
- Welche Chancen können daraus für eine zukunftsorientierte und nachhaltige Entwicklung der betrieblichen Ausbildung abgeleitet werden?

4.2 Stichprobe

Die Befragung fand in Kooperation mit ausgewählten Kammern in deren Bildungszentren statt, woraus sich ein selektives Convenience Sampling ergibt (N=143). Nach einem listenweisen Fallausschluss fehlender Werte verbleiben 102 Auszubildende, davon 94 Männer und 8 Frauen (Durchschnittsalter m: 20,54 – SD: 3,53; w: 19,13 – SD: 0,99). Der geringe Frauenanteil resultiert aus den männerdominierten Berufsfeldern der teilnehmenden Kammern. Da der Großteil der Auszubildenden aufgrund der Pandemie an der Betreuung in den Beratungszentren hauptsächlich im Rahmen einer Prüfungsvorbereitung teilnahm, zeigt sich eine Konzentration von Auszubildenden in den Abschlussjahren (1. Jahr: 3, 2. Jahr: 24, 3. Jahr: 40, 4. Jahr: 35). Insgesamt 46 Personen absolvierten ihre Ausbildung in Betrieben mit über 250 Beschäftigten, 24 Auszubildende in Betrieben mit 10 bis 49 Beschäftigten, 21 in Betrieben mit bis 9 Beschäftigten und 11 in Betrieben mit 50 bis 249 Beschäftigten.

4.3 Analysemethode

Die Ausbildungszufriedenheit wird sowohl während als auch retrospektiv für die Zeit vor der Pandemie abgefragt, wobei durch das retrospektive Element eine Abfrage auf Grundlage eines einzelnen Items verfolgt wird, um eine einfache Differenzierung zwischen der Zufriedenheit vor und während der Pandemie zu ermöglichen (1 = sehr unzufrieden bis 10 = sehr zufrieden).

Die wahrgenommene höhere Belastung sowie betriebliche Unterstützungsangebote werden hinsichtlich des Throughput-Prozesses basierend auf Faktoren der Lernortkooperation ausschließlich zum Befragungszeitpunkt im Winter 2021/2022 während der Pandemie erhoben. Im Mittelpunkt dieses Artikels steht die betriebliche Unterstützung:

- Ich habe aktuell eine/n verfügbare/n Ansprechpartnerin oder Ansprechpartner im Ausbildungsbetrieb.
- Mein Ausbildungsbetrieb bietet mir Unterstützung beim Lernen der theoretischen Inhalte während der Schulschließung.
- Mein Ausbildungsbetrieb gibt mir genügend Zeit, um auch während der Schulschließung für die Berufsschule lernen zu können.
- Ich darf die Räumlichkeiten im Ausbildungsbetrieb nutzen, um während der Schulschließung für die Berufsschule zu lernen.
- Ich darf technische Geräte des Ausbildungsbetriebs nutzen, um während der Schulschließung für die Berufsschule zu lernen.

Zunächst werden deskriptive Statistiken relevanter Variablen skizziert. Mittels einer linearen Regressionsanalyse (OLS) wird der Zusammenhang der erhöhten Belastung und der Ausbildungszufriedenheit dargestellt.

5 Ergebnisse

5.1 Deskriptive Statistiken

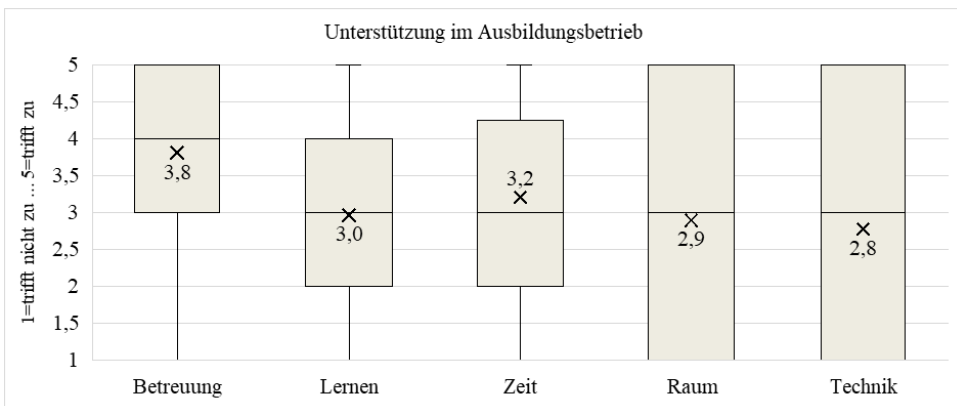


Abbildung 1: Unterstützung im Ausbildungsbetrieb während der Pandemie und Schulschließungen, N = 102

Die Auszubildenden beurteilten die Ausbildungszufriedenheit vor der Pandemie mit durchschnittlich 7,9. Während der Pandemie ergibt sich ein statistisch signifikanter Rückgang um durchschnittlich 1,2 Skalenpunkte auf 6,7 (einseitiger t-Test, $p < 0,001$, Cohen's d 0,5).

Gleichzeitig gaben die Auszubildenden an, dass die Betriebe ihnen zumindest in Teilen Unterstützungsmöglichkeiten anboten. Am häufigsten stand eine Betreuung im Betrieb zur Verfügung (Mittelwert = 3,8; SD = 1,3). Auch die Fragen nach ausreichend Zeit zum Lernen (Mittelwert = 3,2; SD = 1,4) und Unterstützung beim Lernen

im Betrieb (Mittelwert = 3,0; SD = 1,4) wurden überwiegend positiv bewertet. Dennoch ist erkennbar, dass insbesondere mit Blick auf verfügbare Räumlichkeiten und technische Ausstattung zum Lernen im Betrieb deutliche Verbesserungspotenziale bestehen.

5.2 Regressionsanalyse

In einem schrittweisen Modellaufbau wird zunächst, wie in Tabelle 1 dargestellt, der bivariate Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Belastung und der Ausbildungszufriedenheit geprüft. Anschließend werden in einem zweiten Modell betriebliche Unterstützungsangebote ergänzt, um zu untersuchen, inwieweit diese einerseits den Effekt der erhöhten Belastung verringern und andererseits direkt die Ausbildungszufriedenheit während der Pandemie beeinflussen. Abschließend wird in einem dritten Modell die Größe des Ausbildungsbetriebs statistisch kontrolliert und individuelle Merkmale der Auszubildenden ergänzt, um den Zusammenhang möglichst unverzerrt darstellen zu können. Die abhängige Variable ist die Ausbildungszufriedenheit während der Pandemie (1 = sehr unzufrieden, 10 = sehr zufrieden).

In Modell 1 zeigt sich, dass eine um einen Skalenpunkt höhere wahrgenommene erhöhte Belastung die Ausbildungszufriedenheit statistisch signifikant um 0,845 Skalenpunkte reduziert ($p < 0,01$). Unter Berücksichtigung der betrieblichen Unterstützungsangebote reduziert sich dieser negative Zusammenhang im zweiten Modell deutlich auf einen Wert von 0,494, was auf einen zunächst beobachteten Scheineffekt bzw. einen Buffering-Effekt der Unterstützung hinweist. Der Umfang der betrieblichen Unterstützung erklärt demnach einen Großteil des Zusammenhangs zwischen der wahrgenommenen erhöhten Belastung und der Ausbildungszufriedenheit während der Pandemie. Abschließend sind im dritten Modell zusätzlich individuelle Faktoren der Auszubildenden integriert. Das Modell ist zur besseren Nachvollziehbarkeit in Abb. 2 als Effektplot dargestellt.

Tabelle 1: Regressionsanalyse

Lineare Regressionsanalyse: Ausbildungszufriedenheit, unstandardisierte Koeffizienten			
	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Erhöhte Belastung	-0,845 *** (0,203)	-0,494 *** (0,179)	-0,451 ** (0,188)
Betreuung im Betrieb		0,431 ** (0,177)	0,462 ** (0,195)
Unterstützung beim Lernen		0,461 ** (0,209)	0,487 ** (0,234)
Zeit zum Lernen		0,369 * (0,194)	0,229 (0,212)

(Fortsetzung Tabelle 1)

Lineare Regressionsanalyse: Ausbildungszufriedenheit, unstandardisierte Koeffizienten			
Raum zum Lernen		–0,365 ** (0,177)	–0,266 (0,198)
Technische Geräte		0,254 (0,186)	0,145 (0,215)
Unternehmensgröße: (Ref.: > 250) 1–9			0,467 (0,602)
10–49			–0,498 (0,599)
50–249			0,090 (0,779)
Ausbildungsjahr: (Ref.: 1. Jahr) 2. Jahr			3,062 ** (1,514)
3. Jahr			2,531 * (1,497)
4. Jahr			2,489 (1,507)
Alter			–0,030 (0,068)
Frauen (Ref.: Männer)			0,163 (0,835)
Schulabschluss: (Ref.: Abitur) Hauptschule			–0,001 (0,768)
Realschule			–0,371 (0,740)
Konstante	9,013 (0,631)	4,166 (0,958)	2,572 (2,249)
R ²	0,148	0,427	0,472

Notiz: N = 102; *p < 0,1; **p < 0,05; ***p < 0,01

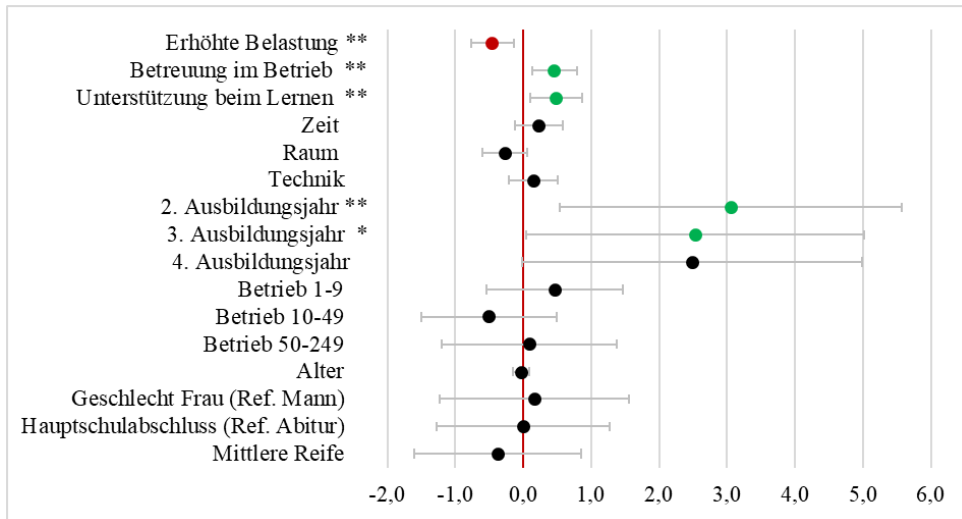


Abbildung 2: Grafische Darstellung der Regressionsanalyse, Modell 3 inklusive aller Kontrollvariablen

Es ist im linken Bereich der Grafik zu erkennen, dass eine höhere wahrgenommene Belastung statistisch negativ mit der Ausbildungszufriedenheit zusammenhängt ($-0,451$; $p < 0,05$). Daraus kann abgeleitet werden, dass eine wahrgenommene erhöhte Belastung der Auszubildenden durch den Betrieb einerseits und die Berufsschule andererseits die Ausbildungszufriedenheit auch unter Berücksichtigung aller anderen Modellvariablen statistisch signifikant negativ beeinflusst. Im rechten Bereich der Grafik ist zudem deutlich erkennbar, dass die Betreuung im Betrieb ($0,462$; $p < 0,05$) sowie die gebotene Unterstützung beim Lernen ($0,487$; $p < 0,05$) auch nach der Kontrolle individueller Faktoren positive Einflussfaktoren darstellen, die die Ausbildungszufriedenheit signifikant erhöhen.

6 Lessons learned: Bedeutung erfolgreicher Lehr-/Lernsettings

6.1 Zusammenfassung

Die Ergebnisse zeigen, dass die Ausbildungszufriedenheit während der Pandemie signifikant abgenommen hat und die Auszubildenden eine höhere Belastung durch die Anforderungen der Betriebe und der Berufsschule wahrnahmen. Betriebliche Unterstützungsangebote können jedoch in Form eines Buffering-Effekts entgegenwirken, besonders durch gute Betreuung sowie Unterstützung beim Lernen theoretischer Inhalte. Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen der Corona-Ausbildungsstudie (DGB-Jugend 2021, S. 42–43). Auch aus theoretischer Perspektive lassen sich diese Ergebnisse stützen: Im Rahmen des Belastungs-Beanspruchungs-Modells zeigt sich über den Verlauf der Pandemie eine Auswirkung der äußeren Reize durch Arbeitsver-

änderungen, die Belastungen hervorrufen (Rusch 2019, S. 33) und sich je nach individuellen Bewältigungsressourcen auf die Zufriedenheit der Auszubildenden auswirken. Auf Grundlage der Zwei-Faktoren-Theorie der Motivation (Becker 2019, S. 58) ruft die pandemische Situation durch Veränderungen des Arbeitsalltags und auftretende Herausforderungen Unzufriedenheit (Hygienefaktoren) hervor. Betriebliche Unterstützung wirkt sich auf die Zufriedenheit der Auszubildenden aus und stellt Motivatoren dar, welche die Ausbildungszufriedenheit stützen. Werden die theoretischen Annahmen zur Ausbildungsqualität auf diese Ergebnisse angewendet, ist bei einer höheren Ausbildungszufriedenheit davon auszugehen, dass die Ausbildungsqualität gerade in der Throughput-Phase besser bewertet wird (Ebbinghaus 2016).

6.2 Was wir aus der Coronavirus-Pandemie lernen können

Auch über die Pandemie hinaus müssen die konstatierten Mängel in der Wissensvermittlung (Brandt 2020, S. 44) berücksichtigt werden. Dabei ist das Zusammenspiel von Berufsschule und Betrieb von besonderer Bedeutung, sowohl im Hinblick auf das Entstehen als auch auf das Schließen dieser Wissenslücken. Neben den Berufsschulen sind die Ausbildungsbetriebe der zweite unverzichtbare Ansprechpartner für die Auszubildenden, deren Unterstützung für die Ausbildungszufriedenheit eine zentrale Rolle spielt, bislang jedoch selten im Fokus stehen. So ist die Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb bedeutsam, wenn es um die empfundene Belastung geht. Durch betriebliche Unterstützungsangebote können diese Determinanten positiv beeinflusst werden: Betreuungspersonen, die das selbstständige Lernen begleiten, aber auch die Schaffung zeitlicher Freiräume und die Nutzung technischer Endgeräte im Betrieb, um die Lerninhalte zu bearbeiten, können die Ausbildungszufriedenheit erhöhen.

Die durch die Pandemie erforderlichen schnellen Veränderungen im Lehren und Lernen sowie die damit verbundene Dynamik der Digitalisierung im Bildungs- und Arbeitskontext sollten ein Anknüpfungspunkt für eine kontinuierliche Entwicklung zur nachhaltigen Gestaltung des Berufsbildungssystems sein. Dabei sind vor allem Maßnahmen wie individuelle Lernbegleitung hervorzuheben, die die Auszubildenden in die Lage versetzen, sich die Fähigkeit des selbstorganisierten Lernens anzueignen. Um die Auszubildenden auch unabhängig von der Pandemie zukünftig vor dem Hintergrund der fortschreitenden Digitalisierung optimal zu unterstützen, sind zudem eine Weiterentwicklung und ein Ausbau der Nutzung der digitalen Infrastruktur notwendig.

6.3 Limitationen

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Studie mit explorativem Charakter, deren Ergebnisse wegen methodischer Limitationen nicht vollständig generalisierbar sind. Die Stichprobe ist aufgrund der Kooperation mit einer kleinen Zahl an Kamern selektiv, Inferenzstatistiken sind folglich nicht uneingeschränkt möglich. Weitere Verzerrungen ergeben sich durch das retrospektive Design und die Messung der Ausbildungszufriedenheit anhand eines einzelnen Items. Insofern können die Er-

gebnisse lediglich als erster Wegweiser interpretiert werden und betonen den Bedarf weiterer Forschung zum Potenzial betrieblicher Unterstützungsangebote in der dualen Ausbildung, unabhängig von der Coronavirus-Pandemie.

7 Literatur

- Anger, Silke et al. (2020): Schulschließungen wegen Corona: Regelmäßiger Kontakt zur Schule kann die schulischen Aktivitäten der Jugendlichen erhöhen. In: IAB-Forum.
- Attig, Manja/Wolter, Ilka/Nusser, Lena (2020): Zufriedenheit in unruhigen Zeiten: Welche Rolle die Kommunikation zwischen Eltern und Schulen während der Schulschließungen gespielt hat. Einschätzungen von Eltern zur Unterstützung durch die Schule und zum Lernerfolg ihrer Kinder während des Lockdowns: LiFBi.
- Becker, Florian (2019): Herzbergs Zwei-Faktoren-Theorie der Motivation. In: Becker, Florian (Hrsg.): Mitarbeiter wirksam motivieren. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 57–65.
- Beicht, Ursula et al. (2009): Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. In: BIBB Report, 09, 9.
- Biebeler, Hendrik/Schreiber, Daniel (2020): Ausbildung in Zeiten von Corona: Ergebnisse einer empirischen Studie zu Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Ausbildungsbetriebe. In: Wissenschaftliche Diskussionspapiere, 223.
- Brandt, Przemyslaw (2020): Corona und die Ausbildungssituation. In: ifo Schnelldienst, 73, 12, S. 44–45.
- Castro, Mayleen Dorcas B./Tumibay, Gilbert M. (2021): A literature review: efficacy of online learning courses for higher education institution using meta-analysis. In: Education and Information Technologies, 26, 2, S. 1367–1385.
- DGB-Jugend (2021): Corona-Ausbildungsstudie: Sonderstudie zu den Auswirkungen der Corona-Krise auf die duale Berufsausbildung. Berlin: Abteilung Jugend und Jugendpolitik.
- Dietrich, Hans/Patzina, Alexander/Lerche, Adrian (2021): Social inequality in the home-schooling efforts of German high school students during a school closing period. In: European Societies, 23, 1, 348–369.
- Ebbinghaus, Margit (2016): Qualität betrieblicher Berufsausbildung. Weiterentwicklung bisheriger Ansätze zur Modellbildung aus betrieblicher Perspektive. Dissertation. Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Ebbinghaus, Margit (2021): Welche Auswirkungen hat die Corona-Pandemie auf Betriebe und ihre Ausbildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 117, 1, S. 101–126.
- Fickermann, Detlef/Volkholz, Britta/Edelstein, Benjamin (2021): Bibliographie zum Thema „Schule und Corona“. In: Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld: Waxmann Verlag, S. 213–233.

- González-Betancor, Sara/Lopez-Puig, Alexis/Cardenal, Eugenia (2021): Digital inequality at home. The school as compensatory agent. In: *Computers & Education*, 168, S. 104195.
- Helm, Christoph/Huber, Stephan/Loisinger, Tina (2021): Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 24, 2, S. 237–311.
- Huebener, Mathias/Schmitz, Laura (2020): Corona-Schulschließungen: Verlieren leistungsschwächere SchülerInnen den Anschluss? Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW).
- Jungkunz, Diethelm (1996): Zufriedenheit von Auszubildenden mit ihrer Berufsausbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 92, 4, S. 400–415.
- Klotz, Viola Katharina et al. (2017): Ausbildungsqualität – theoretische Modellierung und Analyse ausgewählter Befragungsinstrumente. In: *bwp@ Profil*, 5.
- Langenkamp, Karin/Linten, Markus (2021): Auswahlbibliografie „Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Berufsbildung“: Zusammenstellung aus: VET Repository. Bonn: BIBB.
- Mauroux, Laetitia et al. (2014): Mobile and Online Learning Journal: Effects on Apprentices' Reflection in Vocational Education and Training. In: *Vocations and Learning*, 7, 2, S. 215–239.
- Rusch, Stephan (2019): Belastung und Beanspruchung. In: Rusch, Stephan (Hrsg.): *Stressmanagement*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 29–43.
- Schönbächler, Erich et al. (2020): Auf die Beziehung kommt es an. *Medienimpulse*, Bd. 58 Nr. 02: Nähe(n) und Distanz(en) in Zeiten der COVID-19-Krise.
- Tengler, Karin/Schrammel, Natalie/Brandhofer, Gerhard (2020): Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learning an österreichischen Schulen. *Medienimpulse*, Bd. 58 Nr. 02: Nähe(n) und Distanz(en) in Zeiten der COVID-19-Krise.
- Thiele, Philipp/Martsch, Marcel (2017): Ausbildungszufriedenheit und Vertragsauflösungen als regionaler Spiegel betrieblicher Ausbildungsqualität. In: *bwp@*, 32.
- Unger, Alexander (2014): Lernumgebung upside down. Eine Auseinandersetzung mit der persönlichen Lernumgebung im Kontext des medienbasierten Lernens. In: *Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken*, Medien in der Wissenschaft.
- van Ackeren, Isabell/Endberg, Manuela/Locker-Grütjen, Oliver (2020): Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die soziale Bildungsschere wieder schließen. In: *DDS - Die Deutsche Schule*, 112, 2, S. 245–248.
- Züchner, Ivo/Jäkel, Hannah Rahel (2021): Fernbeschulung während der COVID-19 bedingten Schulschließungen weiterführender Schulen: Analysen zum Gelingen aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 24, 2, S. 479–502.

Teil V: Gestaltung von Lernräumen und Entwicklung digitaler Kompetenzen

Lernräume als Gestaltungsfaktor innovativer Berufsbildung

ANTJE BARABASCH & ANNA KELLER

Abstract

In der Schweizer Berufsbildung wird bei der Entwicklung neuer Lernkulturen nicht nur auf veränderte Werte, Einstellungen und Überzeugungen gesetzt, sondern auch auf die Nutzung neuer betrieblicher Lernräume. Diese sollen sowohl kollaboratives als auch individuelles Lernen flexibler ermöglichen und dabei auch die Entwicklung transversaler Kompetenzen fördern. Eine Erweiterung der Idee der Nutzung unterschiedlicher Lernräume entsteht durch Mobilität in der Berufsbildung und die Konfrontation mit immer wieder neuen Lernräumen. Der Beitrag zeigt auf, wie vielfältig die neue Raumgestaltung interpretiert wird und zu neuen Lernkulturen beiträgt. Er diskutiert auch, wie sich Raumnutzung verändert hat und welche Herausforderungen das mit sich bringt.

Schlagworte: Lernräume, Lernkultur, Schweizer Unternehmen, betriebliche Berufsbildung

In the development of new learning cultures in Swiss vocational education and training, the focus is not only on changing values, attitudes and beliefs, but also on the use of new learning venues in companies. These should enable both collaborative and individual learning in a more flexible way and also promote the development of transversal skills. An extension of the idea of learning in different spaces is the support of learners mobility in vocational education and training and their confrontation with changing environments. The article shows how learning in new spatial designs is interpreted in many different ways and contributes to new learning cultures. It also discusses how the use of space has changed and what challenges this entails.

Keywords: Learning venues, learning spaces, learning cultures, Swiss enterprises, vocational education and training

1 Einleitung

Ansprüche an Kompetenzen verändern sich, auch durch den Fokus auf transversale Kompetenzen. Die Handlungskompetenzorientierung, die im Lehrplan 21¹, der 2013 eingeführt wurde, verankert ist, hat Einzug in die Lehrrahmenpläne der Berufsausbildung gehalten. Damit einher geht der Anspruch, Theorie und Praxis besser miteinander zu verknüpfen sowie flexibler, entsprechend individueller Ressourcen, Interessen und Bedürfnisse, lernen zu können (Ackermann/Heinecke 2023). Das hat sowohl Implikationen für die didaktische Gestaltung der Ausbildung als auch für die architektonische, sodass Räume neue Lehr-Lernmethoden ermöglichen (Dehnbostel 2020; Jamieson et al. 2000). In der Schweizer Berufsbildung wird bei der Entwicklung neuer Lernkulturen nicht nur auf veränderte Werte, Einstellungen und Überzeugungen gesetzt, sondern auch auf die Nutzung neuer betrieblicher Lernräume. Damit ist neu, was als Veränderung zu einem vorherigen Zustand aus der Sicht der Akteure wahrgenommen wird.

Die Lehrlingsausbildung wird in innovativen Unternehmen zunehmend vielfältig gestaltet. Die Lernenden² lernen etwa in unterschiedlichen Lernenden-Teams, an verschiedenen Standorten der Unternehmen, aber auch bei Partnerunternehmen. Mobilität in der Ausbildung sorgt dafür, dass die Lernenden vielfältige auswärtige Lernorte kennenlernen (Keller/Barabasch 2024). Bei Lehrbetriebsverbunden sind das beispielsweise verschiedene Mitgliedsunternehmen (Imdorf/Leemann 2012). Im Rahmen des informellen Lernens am Arbeitsplatz gilt die Variation von Arbeitsaufgaben als lernförderlich (Parker 2017, S. 15; Ellström 2001, S. 425). Beim Wechsel von Arbeitsplätzen während der Ausbildung und einer höheren Mobilität in der Lehre wird die Dimension der Lernräume erweitert (Keller/Barabasch 2024). Sie werden vielfältiger und ermöglichen, aber beanspruchen auch eine neue Einstellung zum Lernen. Neben neuen physischen Lernräumen nimmt das Angebot an virtuellen Lernorten zu (Barabasch/Keller 2021). Virtuelle oder erweiterte Realität, Lernplattformen oder Lernmanagementsysteme schaffen neue Möglichkeiten für das raumunabhängige oder auch das kollaborative Lernen.

Auf der Basis von Daten zu Fallstudien zur Gestaltung des berufspraktischen Lernens in neun Schweizer Unternehmen sowie von ExpertInneninterviews mit Ausbildungsverantwortlichen zum Thema Gestaltung der Lernorte widmet sich dieser Beitrag den folgenden Forschungsfragen: Welche (neuen) Lernorte werden aktuell in den Unternehmen für die Berufsbildung genutzt? Welche (neuen) pädagogischen Konzepte werden angewendet? Wie verändert sich das Lernen mit und durch die neuen Lernräume?

1 2006 haben sich die Schweizer Kantone darauf festgelegt die Ziele in ihren Bildungsplänen zu harmonisieren. Dies hat zu einer umfangreichen gemeinsamen Überarbeitung der Lehrpläne für die Volksschule geführt. Lernziele wurden in Kompetenzen formuliert und damit eine stärkere Verknüpfung zwischen Anwendung von Wissen sowie Fertigkeiten und Fähigkeiten hergestellt.

2 Auszubildende oder Lehrlinge werden in der Schweiz als „Lernende“ bezeichnet.

2 Lernräume gestalten das (berufliche) Lernen und vice versa

In allen Bereichen der Berufsbildung beeinflusst die Schaffung einer optimalen Lernumgebung maßgeblich die Ergebnisse des Lernens, wobei die Raumgestaltung als ein Element der planvoll gestaltbaren Lernumgebung gilt (Kaiser 2015, S. 107). Eine Studie von Barrett et al. (2015) zeigt für die allgemeinbildende Schule, dass sich die Raumgestaltung auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern auswirkt, wobei insbesondere die folgenden räumlichen Einflussfaktoren entscheidend sind: Licht, Luftqualität, Farbe, Temperatur, Eigentümerschaft, Komplexität und Flexibilität. Die Art und Weise, wie Räume Wahrnehmungen, Denkmöglichkeiten und Handlungen strukturieren (und manchmal auch einschränken), macht Lernprozesse möglich und beeinflusst diese (Bauer 2015). Die Verwendung des in verschiedenen Disziplinen verwendeten Raumbegriffs eröffnet mitunter die Frage, welche Auswirkungen Lernräume auf Lernprozesse in verschiedenen Bildungsbereichen haben und wie Lernräume so gestaltet werden können, dass sie auch die zunehmend geforderte Individualisierung von Lernprozessen unterstützen (Wittwer et al. 2015, S. 7).

Die architektonisch moderner Raumgestaltung in der Berufsbildung zugrunde liegende Prämisse der Einheit von Inhalt, Form und Funktion (vgl. Pinhard 2009, S. 71 f.) wird durch das Zusammenspiel von sozialem Handeln und dessen räumlich-faktische Umsetzung verstetigt. Symbolisch einladende Innenarchitektur soll Gastlichkeit und Offenheit versinnbildlichen und den Austausch von Ideen sowie das gemeinsame Lernen befördern (Steffens 2019, S. 5).

Wittwer/Diettrich (2015) betonen, dass der Raum verschiedene Dimensionen umfasst, von der materiellen Form bis zum sozialen, virtuellen, pädagogischen und erfahrungsbezogenen Raum. Sie gehen davon aus, dass der Raum im Grunde das Ergebnis der verschiedenen Prozesse und Ereignisse ist, die in ihm stattfinden. Räume können damit als komplexe Rahmenbedingungen für menschliches Handeln und Interaktionen fungieren (Freunthaler/Wallner 2023). Es geht dabei nicht nur um die Einrichtung mit Möbeln, sondern auch um Aspekte wie Fenster, Lerngruppen und Bewegungsfreiheit, die alle Auswirkungen auf die ästhetische Dimension des Lernens haben (Emig et al. 2012).

Die Raumgestaltung ist insbesondere für informelle Lernprozesse relevant, denn sie ermöglicht und prägt den Austausch untereinander (Abdullah et al. 2011). Die Bereitstellung einer „Insel der Besinnung“ etwa in einem zentralen Atrium oder die Bildung einer internen Straße, die Räume miteinander verbindet, sind Möglichkeiten, soziale Interaktionen und individuelles Arbeiten gleichermaßen stattfinden zu lassen und beides gezielt zu befördern (Edwards 2000, S. 100).

Räume und Gebäude in ihrer Gesamtheit beherbergen Menschen und Gegenstände. Sie vermitteln weiterhin eine über die bauliche Beschaffenheit hinausgehende Wirkung, wobei durch ihre spezifische Widmung „eine besondere Beziehung zwischen Mensch und Raum hergestellt“ wird (Wittwer/Diettrich 2015, S. 11). Durch ihre Gestaltung vermitteln Räume eine symbolische Botschaft (Bauer 2015, S. 21) und sind

in ihrer Gesamtheit Bedeutungsträger. So verkörpern etwa Schulgebäude oftmals eine bestimmte Reformidee oder pädagogische Programmatik (Kemnitz/Jelich 2003). Räume haben die Fähigkeit, grundlegende Emotionen in uns hervorzurufen. Sie liefern uns „wichtige symbolische Botschaften über die Bedeutung und Funktion des Raumes sowie über die Bedeutung der Menschen, die diesen Raum nützen“ (Bauer 2015, S. 10). Mitunter verkörpert der Raum die soziale Identität einer Institution, „ihre gelebten Werte und ihre Kultur“, wobei gerade die „ritualisierten Formen des Umgangs mit unterschiedlichen Ansprüchen, Erwartungen und Interessen“ zum Ausdruck kommen (Bauer 2015, S. 12).

Die Architektur von Schulgebäuden spielt besonders in Übergangsphasen von Lernenden, etwa in eine neue Schulstufe, eine wichtige Rolle. Während der erste Eindruck von Schulen und Schulräumen mit der Zeit an Bedeutung verliert, wird er bei einem Schulwechsel oder dem Eintritt in die berufliche Ausbildung wieder bewusst wahrgenommen. In dieser Phase symbolisiert das Gebäude nicht nur einen neuen Lebensabschnitt, sondern auch die Identität der jeweiligen Ausbildung und ihren gesellschaftlichen Status (Pahl 2024, S. 575). Berufsschulen können in ihrer Bauweise bewusst die dort unterrichteten Berufe und die spezifische berufliche Didaktik widerspiegeln (Mersch/Ranke 2022, Pahl 2024, S. 577 f.). So erinnert beispielsweise die Architektur einer Berufsschule in Fribourg, in der verschiedene technische Berufe unterrichtet werden und in der der Werkstattunterricht dominiert, an ein aus verschiedenen Elementen zusammengesetztes Werkstattgebäude (Pahl 2024, S. 577 f.).

3 Methodisches Vorgehen

Für die Fallstudien wurden verschiedene Unternehmen der Branchen Telekommunikation, Post, Öffentlicher Personennahverkehr, Einzelhandel und Maschinenbau, die für Innovationen in der beruflichen Bildung bekannt sind, auf der Grundlage von Vorschlägen aus der Praxis im Sinne eines empirischen Samplings ausgewählt (Barabasch 2024). Das Datenmaterial der qualitativen Fallstudien umfasst Einzelinterviews, Gruppeninterviews, Dokumentationen über die Ausbildungsorganisation der Unternehmen sowie Aufzeichnungen und Protokolle von Besuchen.

Das Forschungsteam strebte an, möglichst breit zu dokumentieren und zu verstehen, wie im jeweiligen Unternehmen ausgebildet wird und welche Rolle Lernräume dabei spielen. Um eine umfassende Sicht auf die Ausbildung zu erhalten, wurden verschiedene Arbeitsorte und Lernkontexte besucht: Arbeitsplätze und Lernorte, interne Events für Lernende, Einführungswochen für die neuen Lernenden, Schulungen und Kurse. Die Besuche wurden mit Protokollen und Fotoaufnahmen vor Ort dokumentiert. Bei diesem, an ethnografische Herangehensweisen angelehnten, Vorgehen wurde in der Interviewsituation und den Besuchen vor Ort im Allgemeinen eine ungezwungene und vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen, möglichst vorbehaltlos auf die Antworten der Interviewten reagiert und im Sinne eines genuinen Interesses Nachfragen gestellt.

Die Hauptdatenquelle der Fallstudien bildeten semi-strukturierte Interviews mit 134 Lernenden, mit 86 Berufsbildenden (die manchmal auch Lernbegleitende oder Coaches genannt werden), sowie 82 mit Vertreterinnen und Vertretern des Berufsbildungsmanagements. Insgesamt wurden 302 Interviews durchgeführt (Fall 1: 30, Fall 2: 59, Fall 3: 43, Fall 4: 43, Fall 5: 60, Fall 6: 37, Fälle 7–9: 30). Die erste Fallstudie startete im Frühjahr 2018 und die letzte Fallstudie wurde im Sommer 2023 abgeschlossen. Die Interviews dauerten zwischen 30 und 120 Minuten.

In den Transkripten wurden alle Erzählungen, insbesondere über Erfahrungen im Arbeitsalltag, aber auch über die eigene Biografie, sowie Beschreibungen und argumentative Passagen markiert und mit einem Oberbegriff (mit einem induktiven Code) versehen (zur Unterscheidung zwischen Erzählungen, argumentativen Passagen und Beschreibungen siehe Heiser 2018). Bei jeder Passage stellte sich das Forschungsteam die Frage: Worum geht es in diesem Abschnitt? Mit anderen Worten: Was ist das Hauptthema dieses Narratives, dieser Beschreibung oder dieses Arguments? Diese Hauptthemen wurden als Bezeichnungen für die Codes verwendet. Nach einer Gesamtschau über die so entstandenen Codes und die entsprechenden Passagen in den Transkripten wurden zusammengehörige Codes in einem übergeordneten Thema zusammengefasst und mit einem übergeordneten Code codiert. Zur Überprüfung und zum Verständnis der organisatorischen Elemente der Ausbildung wurden die Unterlagen zur Ausbildungsgestaltung der Unternehmen herangezogen. Für jeden Fall wurde eine separate induktive Analyse des gesamten Datenmaterials durchgeführt. Die in jeder Analyse erstellten Codebäume zeigten nach der Kodierung für jedes Unternehmen im Sinne einer umfassenden Inhaltsanalyse, welche Themen in den Interviews und bei den Vor-Ort-Besuchen zentral angesprochen wurden. Diese Datengrundlage wurde durch ExpertInneninterviews zum Thema Raumgestaltung ergänzt. Dabei stellte das Forschungsteam in den neun Unternehmen verschiedenen Managerinnen und Managern im Bereich der Berufsbildung die folgenden Fragen: Welche Räume werden heute für die Ausbildung genutzt? Wie tragen neue Lernräume zur flexiblen Gestaltung des Lernens bei? Welche neuen Herausforderungen stellen sich bezüglich der Nutzung und Gestaltung neuer Lernräume?

4 Neue Lern- und Arbeitswelten

In verschiedenen Schweizer Grossbetrieben können sich Lernende, je nach Art der Arbeits- und Lernaufgaben sowie verfügbaren Zeitressourcen, in unterschiedlichen Arbeits- und Lernräumen des Unternehmens aufhalten. Neues Mobiliar, die ansprechende und einladende Gestaltung von Cafeterien, die Einrichtung vielfältiger attraktiver Rückzugsräume zur Einzel- oder Gruppenarbeit oder die Möglichkeit in Hubs zu arbeiten, ermöglichen es Lernenden, sich von Räumen inspirieren zu lassen und diese variabel entsprechend eigener Bedürfnisse nutzen zu können. Teilweise lassen sich Räume auch vielfältig umgestalten, sodass der Expressivität und Kreativität weniger Grenzen gesetzt sind.

Viele größere Unternehmen der Schweiz realisieren neue Bürokonzepte, die sehr viele unterschiedliche Arbeitsplätze offerieren, auch Rückzugsorte, buchbare Gesprächsräume oder stille Arbeitsräume. Beim Telekommunikationsunternehmen Swisscom beispielsweise setzt man in der Berufsausbildung stark auf Selbstorganisation und infolgedessen auch auf das eigenständige Suchen von geeigneten Lernräumen an den verschiedenen Unternehmensstandorten, die mehrheitlich mit einem modernen, einladenden Mobiliar ausgestattet und flexibel nutzbar sind. Sie sollen den informellen Austausch anregen, auch über unterschiedliche Unternehmensbereiche hinweg (siehe Abb. 1–3).



Abbildung 1: Brain Gym (Quelle: Swisscom)



Abbildung 2: Pirates Hub (Quelle: Swisscom)



Abbildung 3: La Werkstatt (Quelle: Swisscom)

Aprentas, ein grosser Ausbildungsanbieter in der Pharmabranche, wird seine drei Schulstandorte bis zum Jahr 2027 zu einem einzigen zusammenführen und beschäftigt sich deshalb mit der Gestaltung offener Lernlandschaften. Typisch dafür sind bewegliche Möbel, die flexibel so gestellt werden können, wie sie für bestimmte Lernsettings gebraucht werden. So können räumliche Nähe und Distanz gesteuert werden. Wird ein geschlossener Raum benötigt, lässt er sich durch faltbare Glaswände leicht erbauen.

Das Maschinenbauunternehmen Bühler hat, inspiriert durch den Bau des „Square“ an der Universität St. Gallen, mit dem CUBIC einen innovativen Lern- und Arbeitsort geschaffen, der räumlich ganz unterschiedliche Arbeitsweisen ermöglicht und gleichzeitig ein attraktiver Ort der Begegnung und des Zelebrierens des lebenslangen Lernens sein soll. Der Black Room im CUBIC von Bühler besteht aus drei beschreibbaren tetraederförmigen Wänden und einer Fensterfront zur Natur. Dazu laden besondere Sitzmöbel, die neue Sichtweisen auf die beschreibbaren Wände ermöglichen, zu kreativem Lernen und Arbeiten ein. Besonders für die Konstrukteure schafft der Raum vielseitige neue Arbeitsmöglichkeiten (siehe Abb. 4).

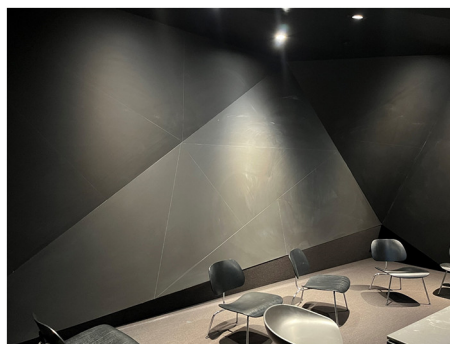


Abbildung 4: Kreativräume – Black Room (Quelle: Bühler AG)

Neben der Wirkung, die gerade neue Räume auf Lernende entfalten können, lohnt sich auch der Wechsel von Lernorten, gerade weil sie neue Lernprozesse anregen können. Solche Wechsel werden durch die Arbeit in anderen Unternehmensteilen, Partnerunternehmen oder durch Praktika im Ausland ermöglicht. Bei Swisscom oder Login wird dies durch halbjährliche Wechsel des Arbeitsortes realisiert. Die Post und Swisscom tauschen Lernende in der Romandie untereinander aus, sodass sie unterschiedliche Arbeitsplätze kennenlernen können. Kauffrau/Kaufmann EFZ Lernende bei Schindler haben die Möglichkeit ihre Ausbildung auf vier Jahre auszudehnen und ein Jahr davon in einem Partnerunternehmen im Ausland zu verbringen, je die Hälfte in England und in Frankreich.

„Alle drei bis sechs Monate die Stelle zu wechseln und in neuen Teams und Arbeitsumgebungen zu arbeiten, ermöglicht es dem Lernenden, sich wie in einem kybernetischen System zu vernetzen. Außerdem kann die/der Lernende das, was sie/er weiß oder in den verschiedenen Projekten gelernt hat, miteinander verknüpfen. Das ermöglicht Innovation und Kreativität“ (20180308 Berufsbildner).

Die Firma Huber & Suhner bietet den Lernenden an, dass sie einmal in einem ganz anderen Bereich ein Praktikum absolvieren. So war ein Polymechaniker bei einem Werkzeugmacher, ein Physiklaborant am CERN, KonstrukteurInnen gehen zu Prodartis nach Appenzell, wo man auf 3D-Druck spezialisiert ist, und LogistikerInnen wechseln zu einem anderen Logistikunternehmen. Über MoveMEM können Auslandsaufenthalte für Lernende in der Maschinen-, Elektro- und Metall-Industrie (MEM) angeboten werden. Die Programme beinhalten meist eine Woche Sprachkurs und zwei Wochen Praktikum in einem Betrieb. Swissmem, der Verband der Schweizer Tech-Industrie, zahlt davon 75 %, die anderen 25 % trägt das Unternehmen. Lernende müssen sich darauf bewerben – das Interesse ist da. Während einzelne Unternehmen bereits für viele Lernende mehr Mobilität ermöglichen können und dabei auf eine enge Kooperation mit Berufsschulen und den Einsatz digitaler Tools setzen, ist dieses Vorgehen für andere, durch die Schulpflicht einerseits und die Herausforderungen der logistischen Planung im Betrieb andererseits, nur unter grossen Anstrengungen möglich und deshalb bisher eingeschränkt.

Auch die Erlebnisorientierung fördert den Handlungskompetenzerwerb. Die Firma Schindler plant ein Lab für mechanische Berufe zu eröffnen, in dem Schülerinnen und Schüler wie in einem Tüftelwerk Dinge reparieren, bauen oder basteln können. Das Lab soll vor allem Jugendliche aus den allgemeinbildenden Schulen spielerisch an MEM-Berufe heranzuführen und, besonders auch Mädchen, für Technik begeistern.

Nicht nur klassische Lernräume verändern sich, sondern auch das Lernen an Maschinen oder in Maschinenräumen. Werkstätten haben Lernräume, in denen Inputs in unmittelbarer Nähe der Maschinen gegeben werden können. Dort ist Platz für das gemeinsame Lernen, Diskutieren und Ausprobieren. Instruktion und Produktion liegen näher beieinander und können so auch besser verknüpft werden (siehe Abb. 5).

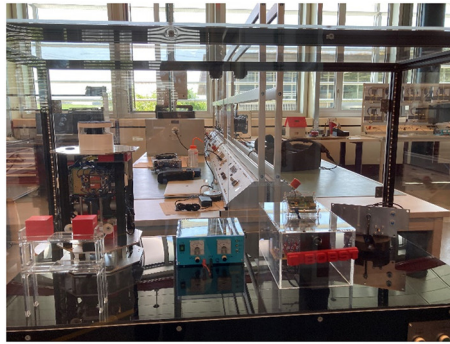


Abbildung 5: Lerninsel (Quelle Bühler)

Die Verlagerung des Lernens in digitale Räume wird besonders relevant, wenn Lernende bereits während der Ausbildung im Ausland sind. Bei der Firma Bühler haben 22 bis 25 Lernende die Möglichkeit für drei bis sechs Monate, je nach jährlicher Verfügbarkeit, nach China, Südafrika, Indien, Marokko, USA, Indonesien oder Vietnam zu gehen. Hierfür wurde 2011 ein digitales Ausbildungskonzept, „Class unlimited“, mit dem Berufs- und Weiterbildungszentrum in Uzwil entwickelt. Lernende werden über die Lernarena ihrer Berufsfachschulklasse in der Schweiz digital zugeschaltet und so das gewohnte Klassenzimmer erweitert. Bis zu zwei Satelliten im Ausland können dem Unterrichtsgeschehen in der Schweiz zugeschaltet werden. Hier wird das Flipped Classroom-Konzept angewendet – die Wissensvermittlung ist vorgelagert und erfolgt durch den Zugriff auf digitalisierte Inhalte –, im Klassenzimmer findet mehr Dialog statt.

Die Firma Schindler nutzt Digilabs, in denen beispielsweise die Informatiklernenden „Hacker-Workshops“ durchführen oder unter Anleitung das Darknet besuchen, um sich mit dessen Gefahren und rechtlichen Folgen auseinanderzusetzen. Auch das Lernen an Maschinen wurde partiell digitalisiert. An einem digitalen Zwilling – einer Simulation – können Arbeitsschritte wie die Maschinensteuerung oder Überwachung bereits geübt werden, bevor mit der richtigen Maschine gearbeitet wird. So können mehrere Personen gleichzeitig an einer Maschine geschult werden. Selbst das Schweißen kann zum Teil virtuell erlernt werden. Durch Gamifizierung lässt sich beim virtuellen Lernen darüber hinaus die Lernmotivation steigern.

In der Zusammenschau auf die verschiedenen Fälle wird deutlich, dass in der Gestaltung von Raumformaten Lernräume, die es schon länger gibt, mit erst kürzlich eingeführten Räumen oder erst neulich für die Berufsbildung genutzten Räumen, wie „Labs“, kombiniert werden, wobei auch physische Lernorte und virtuelle Lernwelten kombiniert werden.

Manche Lernorte, die eingeführt wurden, blieben nicht bestehen. Lernendenfilialen, in denen mehrheitlich Lernende alle Aufgaben übernehmen, wurden aufgrund unattraktiver Standorte oder veränderter Geschäftsprozesse wieder aufgegeben, ebenso von Lernenden bewohnte WGs oder Lofts. Gründe dafür liegen in der Lage der Objekte, dem Interesse der Lernenden lieber etwas Eigenes zu schaffen oder der

erschweren Koordination mit der Lernbegleitung. Trotzdem zeigt sich, dass eine flexible Arbeitskultur, in der an verschiedenen Standorten gelernt und gearbeitet werden kann, nachgefragt ist. Das Experimentieren mit verschiedenen Lernorten hat zu neuen Erkenntnissen bezüglich geeigneter Rahmenbedingungen geführt und digitale Entwicklungen forciert.

5 Fazit

Die Raumgestaltung in den Unternehmen folgt den Erfordernissen der Arbeit und formt damit indirekt Lernprozesse, die sich im Zuge der Bearbeitung der Arbeitsaufgaben ergeben. Dazu gehört maßgeblich auch das informelle Lernen, das durch soziale Interaktion stimuliert wird und zu wichtigen, für die Arbeit notwendigen Lernprozessen beiträgt.

Die Studienergebnisse zeigen, dass der Raum zunehmend flexibel, gemäß unterschiedlicher Lehr- und Lernanforderungen, gestaltet wird und damit zum Teil dem Makerspace-Gedanken im Sinne einer offenen Werkstatt folgt, in der vieles ausprobiert werden kann (Schön et al. 2019). Mit der Erschließung neuer Lernräume, sei es vor Ort, anderenorts oder digital, kann Lernen besser mit der Arbeit rhythmisiert werden. Auch lassen sich unterschiedliche Lerninhalte, Lernformen, individuelle Interessen und angewandte Lernsituationen besser integrieren, was zu einer Verbesserung der Theorie-Praxis-Verknüpfung beitragen kann (Ackermann/Heinecke 2023).

Flexibler und selbstgesteuert zu lernen wird für die junge Generation zunehmend selbstverständlich, und so verändern sich auch Berufs- und Erwachsenenbildung zusehends. Wenn Curricula auf neue Inhalte abgestimmt und stärker handlungsorientiert ausgerichtet werden, muss auch die Gestaltung der Lernräume darauf reagieren. Lehrpersonen und Lernende wachsen in den nächsten Jahren gleichermaßen in eine neue Lernkultur hinein, auch wenn sie für die Jungen deutlich selbstverständlicher sein wird. Wichtig ist, dass die Lehrpersonen für diese neuen Lernformen geschult werden und dass sie flexibel gestaltbare Räume je nach Bedarf nutzen können.

Lernende suchen heute verstärkt den Austausch mit Peers und brauchen Begegnungszentren als soziale Lernräume für die Kooperation. Diese findet in sogenannten Co-Working-Räumen genauso statt wie in Cafeterien oder auf Balkonen und Terrassen. Der Trend geht zurzeit in Richtung kollaboratives Arbeiten, weg von Einzelarbeit, hin zu Teamarbeit. Gleichzeitig besteht das Bedürfnis nach individueller Entwicklung und mehr Unabhängigkeit im Lernprozess. Dafür brauchen die jungen Erwachsenen Rückzugsorte, um konzentriert arbeiten zu können. Auch dem Bedürfnis, selbst entscheiden zu können wo und wann gelernt wird, kann durch neue Lernräume, wie beispielsweise Lernateliers, begegnet werden.

Der Diskurs über Lernräume beinhaltet nicht nur die architektonische Gestaltung von Räumen, sondern auch die Möglichkeit, durch Mobilität andere Lernräume erfahrbar und nutzbar zu machen. Für die Berufsbildung an den drei Standorten Berufsschule, überbetrieblicher Unterricht und Betrieb wird die Herausforderung, das Ler-

nen in verschiedenen Lernräumen bzw. an verschiedenen Lernorten zu koordinieren, zunehmend komplexer. Die damit einhergehenden Herausforderungen der Koordination, in der Schweiz auch über drei Sprachregionen hinweg, sind nicht leicht zu bewältigen. Dazu kommt, dass die Bereitschaft der Lernenden hinsichtlich einer erhöhten Mobilität eingeschränkt ist, da viele bereits für die Reise zum Ausbildungsort lange Fahrtzeiten in Kauf nehmen (siehe auch Kuhn/Schweri 2024).

Literatur

- Abdullah/N. A. G./Beh, S. C./Tahir, M. M./Ani, A. C./Tawil, N. M. (2011): Architecture design studio culture and learning spaces: A holistic approach to the design and planning of learning facilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 27–32.
- Ackermann, Nicole/Heinecke, Simone (2023): Was lernen zukünftige Kaufleute? Eine qualitative Analyse des neuen Lehrplans für die kaufmännischen Berufsschulen in der Schweiz. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik bwp-online*, 20, 1–26.
- Barabasch, Antje (2024): SNF Projekt: Berufspraktische Ausbildung heute - Untersuchung neuer Lernkulturen am Arbeitsplatz | Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung EHB (01.02.2024).
- Barabasch, Antje/Keller, Anna (2021): Individualizing workplace learning with digital technologies. New learning cultures in Swiss apprenticeship training. In: Dirk Ifenthaler/Sandra Hofhues/Marc Egloffstein/Christian Helbig (Hrsg.): *Digital transformation of learning organizations* (S. 115–130). Springer.
- Barrett, Peter/Davies, Fay/Zhang, Yufan/Barrett, Lucinda (2015): The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multilevel analysis. *Building and Environment*, 89, 118–133.
- Bauer, Angela (2015): Schule als pädagogischer Raum - theoretische Überlegungen und praktische Konsequenzen. In: Günther Opp/Angela Bauer (Hrsg.): *Lebensraum Schule: Raumkonzepte planen – gestalten - entwickeln* (S. 55–70). Fraunhofer IRB Verlag. <https://doi.org/10.51202/9783816794202-55>
- Dehnbostel, Peter (2020): Der Betrieb als Lernort. In: Rolf Arnold/Anthonius Lipsmeier/Matthias Rohs (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildung* (3. Auflage) (S. 485–502). Springer VS.
- Edwards, Brian (2000): *University architecture*. Taylor & Francis.
- Ellström, Per-Erik (2001): Integrating learning and work: Problems and prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 421–435. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1006>
- Emig, Meike/Lermen, Markus/Wilke, Annick (2012): Selbstlernen im Studium. Das Kaiserslauterner Konzept der Diemersteiner Selbstlerntage. In: Hans-Joachim Müller/Anita Pachner/Thomas Prescher (Hrsg.): *Wissenschaft praktizieren – praktizierte Wissenschaft* (S. 121–133). Schneider Verlag.
- Freunthaler, Julia/Wallner, Hanna (2023): *Auswirkung der Raumgestaltung auf das Lernen der Kinder*. Doctoral dissertation, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.

- Heiser, Patrick (2018): Meilensteine der qualitativen Sozialforschung: Eine Einführung entlang klassischer Studien. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18557-2>
- Imdorf, Christian/Leemann, Regula J. (2012). New models of apprenticeship and equal employment opportunity. Do training networks enhance fair hiring practices? *Journal of Vocational Education & Training*, 64(1), 57–74.
- Jamieson, Peter/Fisher, Kenn/Gilding, Tony/Taylor, Peter G./Trevitt, A. C. F. (2000): Place and space in the design of new learning environments. *Higher Education Research and Development*, 19(2), 221–236.
- Kaiser, Matthias (2015): Baukörper = Lehrkörper – Gestaltung von Lernumgebungen für die Berufsbildung. In: Wolfgang Wittwer/Andreas Diettrich/Markus Walber (Hrsg.): *Lernräume: Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung* (S. 106–122). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06371-9_6
- Keller, Anna/Barabasch, Antje (2024): Mobilität in der Ausbildung ermöglichen: Rotationsstrategien für Lernende in Schweizer Betrieben. Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO), 1–8. <https://doi.org/10.1007/s11612-024-00763-3>
- Kemnitz, Heidemarie/Jelich, Franz-Josef (2003): Die pädagogische Gestaltung des Raumes. In: Franz-Josef Jelich/Heidemarie Kemnitz (Hrsg.): *Die pädagogische Gestaltung des Raums: Geschichte und Modernität* (S. 9–14). Bad Heilbrunn.
- Kuhn, Andreas/Schweri, Jürg (2024): Mobilitätsmuster von Lernenden in der dualen beruflichen Grundbildung. EHB Trend im Fokus, Trend im Fokus: Mobilitätsmuster von Lernenden in der dualen beruflichen Grundbildung, (ehb.swiss).
- Mersch, Franz Ferdinand/Ranke, Hannes (2022): Besonderheiten von Gebäuden, Räumen und Ausstattungen Berufsbildender Schulen - Ansätze zu einer Gesamtschau. In: Franz-Ferdinand Mersch/Jörg-Peter Pahl (Hrsg.): *Handbuch Gebäude Berufsbildender Schulen: Gestaltung schulischer Lern- und Arbeitsumgebungen im Kontext von Berufsbildung und Architektur* (S. 1077–1106). wbv Media.
- Pahl, Katja-Annika (2024): Gebäude berufsbildender Schulen und ihre Fassaden - Anmutung und Atmosphäre. In: *Didaktiken der beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung: Rückblick, Bestandsaufnahme und Perspektiven* (S. 573–581). Springer.
- Parker, Sharon K. (2017): Work design growth model: How work characteristics promote learning and development. In: Jill E. Ellingson/Raymond A. Noe (Hrsg.): *Autonomous learning in the workplace* (S. 137–161). Routledge. <https://doi.org/10.1287/mnsc.1090.1057>
- Pinhard, Inga (2009): Jane Addams. Pragmatismus und Sozialreform. Opladen: UTB Budrich.
- Schön, Sandra/Ebner, Martin/Grandl, Maria (2019): Makerspaces als Kreativ- und Lernräume. Werkstätten mit digitalen Werkzeugen aus Perspektive der Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 35–36.

- Steffens, Birgit (2019): Lernraumgestaltung durch soziales Handeln. Das Chicagoer Hull House von Jane Addams. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 35/36. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf>.
- Wittwer, Wolfgang/Dietrich, Andreas (2015): Zur Komplexität des Raumbegriffs. In: Wolfgang Wittwer/Andreas Dietrich/Markus Walber (Hrsg.): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung (S. 11–30). Springer.
- Wittwer, Wolfgang/Dietrich, Andreas/Walber, Markus (2015): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Springer.

Vom Wunsch zur Verwirklichung: Neue Modelle digitaler Lernortkooperation in Österreich

BERND GÖSSLING, UTE-MARIA LANG, PETER SCHUMACHER, ANJA STEINER
& MARIO VÖTSCH

Abstract

Lernortkooperation zwischen Schule und Betrieb ist ein Grundprinzip der dualen Lehrlingsausbildung. Obwohl durch institutionelle und curriculare Abstimmungen eine lose Kopplung zwischen den Lernorten besteht, zeigen Studien, dass eine inhaltlich-didaktische Zusammenarbeit weiterhin die Ausnahme darstellt. Für viele Lehrlinge bleibt die Ausbildung in Schule und Betrieb daher unverbunden. Neue digitale Modelle der Lernortkooperation könnten helfen, die Unterschiede zwischen schulischem und betrieblichem Lernen für die Kompetenzentwicklung der Lehrlinge produktiv zu nutzen. In einer aktuellen Feldstudie zeigen wir, dass Berufsbildungsakteure in Österreich digitale Technologien für die Weiterentwicklung der Lernortkooperation einsetzen wollen. Einem Design-based Research-Ansatz folgend wurde ein Online-Kurs entwickelt, der dazu befähigt, digitale Potenziale für lernortintegrierte Kompetenzentwicklung zu nutzen.

Schlachworte: Lernortkooperation, Konnektivität, duale Ausbildung, eLearning, Design-based Research

Cooperation between school and company is a basic principle of dual apprenticeship models. Even though the learning venues are loosely coupled through institutional and curricular alignment, studies show that cooperation on a content and didactic level has so far been the exception. Thus, for many apprentices school- and company-based learning remains unconnected. New digital models of cooperation could help to turn the sometimes disturbing discontinuities between learning venues into productive learning opportunities. In a recent field study, we indicate that Austrian VET stakeholders wish to utilize digital technologies more to improve cooperation. Following on from this, we present a design-based research project in which an online course was built that empowers VET practitioners to use digital learning for competence development across learning venues.

Keywords: Cooperation between learning venues, connectivity, dual apprenticeship, eLearning, Design-based Research

1 Einleitung

Erwünscht, aber nur selten auch im Alltag gelebt – so könnte eine plakative Zustandsbeschreibung für die Lernortkooperation in der Berufsbildung lauten. Wenngleich für diese Diagnose verschiedene Worte verwendet werden, bestätigt sie sich doch seit vielen Jahren in empirischen Studien aus verschiedenen Kontexten (u. a. Berger/Walden 1995, Ebbinghaus/Krewerth 2014, Euler 2004, Gessler 2017). Um Erklärungen für diesen Zustand zu finden, widmen wir uns zunächst dem aktuellen Forschungsstand und insbesondere den Möglichkeiten digitaler Lernortkooperation (Abschnitt 2). Anschließend (Abschnitt 3) untersuchen wir, inwiefern es bereits heute gelingt, dem Ziel der Lernortkooperation durch digitale Transformation näherzukommen. Dafür gehen wir erstens auf einige Ergebnisse einer aktuellen Feldstudie ein, die im Rahmen des Projekts „Zukunft LOK“¹ erhoben und ausgewertet wurden. Darüber hinaus greifen wir fokussierte Fallbeschreibungen aus der Berufsbildungspraxis in Tirol auf. Daran anschließend zeigen wir, wie es mit einem Design-based-Research (DBR)-Ansatz gelungen ist, einen Massive Open Online Course (MOOC) zu entwickeln, der Akteure aus der Berufsbildungspraxis dabei unterstützt, eigene neue Modelle für digitale Lernortkooperation zu entwickeln (Abschnitt 4). Am Ende schließen wir mit einem Fazit (Abschnitt 5).

2 Aktuelle Forschungsbefunde zur Lernortkooperation

Duale Ausbildungsmodelle sind dadurch gekennzeichnet, dass auf Makro-Ebene eine institutionelle und curriculare Kopplung zwischen den Lernorten Schule und Betrieb gegeben ist (Faßhauer 2020, S. 471, Euler 2015, S. 6, Euler 2004, S. 19–21). Das zeigt sich durch etablierte Strukturen für die Abstimmung bei der Entwicklung von Ausbildungsordnungen für den Betrieb und von Rahmenlehrplänen für die Schule sowie in der Selbstverständlichkeit von Lernortwechseln zwischen Schule, Betrieb und ggf. weiteren Lernorten (Dehnbostel 2022, S. 85 ff.). Auf Meso-Ebene, also auf Ebene der Berufsschulen, Ausbildungsbetriebe und weiterer Bildungsorganisationen, sowie auf Mikro-Ebene, also auf Ebene der Kompetenzentwicklungsprozesse der Lernenden, besteht jedoch häufig nur eine lose Kopplung. Bereits Untersuchungen aus den 1990er-Jahren haben gezeigt, dass die Zusammenarbeit zumeist punktuell stattfindet und eher durch pragmatische Abstimmung oder anlassbezogene, defizitorientierte Koordination gekennzeichnet ist (Berger/Walden 1995, Pätzold/Walden 1999, Walden 2020). Eine Zusammenarbeit auf inhaltlich-didaktischer Ebene findet nur selten statt (Eckert 2004, S. 113). Aktuellere Studien bestätigen diese Befunde (Gessler 2017, Ebbinghaus/

¹ Zukunft LOK steht für „Entwicklung von Zukunftsmodellen für digitale Lernortkooperation (LOK) in der Berufsbildung“. Es handelt sich um ein länderübergreifendes DACH-Projekt unter Beteiligung von Standorten in der Schweiz, Deutschland und Österreich. Gefördert wurde das Vorhaben durch die Schweizerische Movetia-Stiftung. Die österreichischen Arbeitspakete wurden gemeinsam von der Universität Innsbruck und der Pädagogischen Hochschule Tirol durchgeführt. Projekt-Website: <https://www.uibk.ac.at/de/iol/wipaed/research/zukunft-lok>

Krewerth 2014, Ebbinghaus 2009). Die Folge ist, dass die Verbindung des Lernens an den Lernorten nur selten begleitet wird. Die implizite Lernortkooperation durch Kopplung auf Makro-Ebene ermöglicht zwar im Fall dualer Lehrlingsausbildung kontinuierliche Grenzgänge der beruflich Lernenden aus der Schule hinein in den Betrieb und wieder zurück, die Lehrlinge erleben ihre Lernorte jedoch häufig als unverbunden (Fischer 2017). Die Diskrepanzen und Widersprüche zwischen schulischen und betrieblichen Lernprozessen in einen größeren Sinnzusammenhang zu stellen – also das Potenzial des Lernens an zwei unterschiedlichen Orten zu nutzen –, kann Lernende auch überfordern. Deshalb ist eine inhaltlich-didaktische Lernortkooperation erforderlich, die die Integration von Wissen gezielt unterstützt. Eine lose Kopplung auf Makro-Ebene allein reicht nicht aus, um Lernprobleme dieser Art zu lösen. Eine Möglichkeit zur Verbindung der Lernorte auch auf Meso- und Mikro-Ebene bietet das Konnektivitätsmodell (Griffiths/Guile 2003, Tynjälä 2008). Es zielt darauf ab, die teilweise komplementären und divergenten Wissensangebote von Schule und Betrieb zu integrieren. Die Lernenden tauchen in die verschiedenen Lernorte ein und werden bei der Wissensanwendung in neuen Kontexten unterstützt. Diese Rekontextualisierung von Lernergebnissen stellt eine Übersetzungsleistung dar, mit der Lernende situativ erlerntes Wissen nicht nur auf eine neue Situation (z. B. neue Aufgabenstellung) übertragen, sondern auch anpassen. Es findet also eine Transformation statt. Dieses transformative Lernen einzelner Lernender gelingt am besten dort, wo auch die Lernorte selbst sich durch organisationales Lernen transformieren (Hautz/Ostendorf 2020).

Umfassende Formen der Lernortkooperation, die eine Zusammenarbeit auf inhaltlich-didaktischer Ebene und konnektive Elemente umfassen, sind selten, wären aber nötig, um die mit einer dualen Ausbildung verbundenen Ansprüche zu realisieren. Daher wird innerhalb der Berufsbildungsforschung zurzeit breit diskutiert, inwiefern die häufig ungenutzten Potenziale durch digitale Transformation erschlossen werden können. Konkret werden folgende Forschungsdesiderate formuliert, auf die wir weiter eingehen:

- Es braucht neue empirische Erkenntnisse „zur Umsetzung der Digitalisierung von Lernortkooperation“ und zu den „spezifischen Rahmenbedingungen“, unter denen die „Implementation digitaler Medien zur Verbesserung der Lernortkooperation“ gelingen kann. (Freiling et al. 2022, S. 29)
- Es besteht ein Forschungsbedarf zur Umsetzung von „digitalen Ökosystemen“ in föderalen, kooperativen Bildungssystemen. (Seufert/Guggemos 2021, S. 207)

3 Lernortkooperation in Österreich heute

In der Berufsbildungsforschung wird aktuell die Frage diskutiert, unter welchen Bedingungen weitreichende Formen der Lernortkooperation zwischen Schule und Betrieb durch digitale Transformation realisiert werden können. Zur Beantwortung dieser Frage beziehen wir uns auf Ergebnisse einer Feldstudie in Österreich (Abschnitt 3.1) und auf reflektierte Erfahrungen aus der Tiroler Ausbildungspraxis (Abschnitt 3.2).

3.1 Feldstudie zu digitaler Lernortkooperation in Österreich

Im Rahmen einer Feldstudie zum Stand der digitalen Lernortkooperation in Österreich wurden insgesamt 21 Interviews mit Stakeholdern aus der Berufsbildungspraxis erhoben. Bei der Auswahl der Interviews haben wir eine Sampling-Strategie gewählt, nach der Fälle erschlossen wurden, die als Beispiele guter Praxis gelten. Ausgehend von einem didaktischen Erkenntnisinteresse an der Gestaltung lernortübergreifender Kompetenzentwicklung haben wir danach gefragt, wie digitale Technik zur Verbesserung der Lernortkooperation beitragen kann. Für die inhaltsanalytische Auswertung (Mayring 2022) sind wir von einem fünfstufigen Modell der Lernortkooperation ausgegangen, in das sowohl Erkenntnisse aus dem berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungsdiskurs zur Lernortkooperation (Dehnbostel 2020, Gessler 2017, Sloane 2014, Euler 2004) als auch aus dem erwähnten Modell der Konnektivität (Hautz/Ostendorf 2020, Tynjälä 2008) eingegangen sind (Abbildung 1):

- Demnach kennzeichnet *Stufe 0* eine lose Kopplung der Lernorte über in der dualen Ausbildung abgestimmte Curricula bzw. durch tradierte Routinen für Lernortwechsel. Eine konkrete Zusammenarbeit des Berufsbildungspersonals auf Ebene der Lernprozesse oder Organisationen findet nicht statt.
- Auf *Stufe 1* informieren sich schulische Lehrpersonen und betrieblich Auszubildende sporadisch, agieren ansonsten jedoch nicht gemeinsam.
- *Stufe 2* bezieht sich auf punktuelle Abstimmungen zur Adressierung akuter Lerndefizite. Die Reaktionen bleibt jedoch lernortspezifisch, sodass es sich um ein koordiniertes Nebeneinander handelt.
- *Stufe 3* kann als „echte“ Kooperation angesehen werden, weil Schulen und Betriebe gemeinsam Aktivitäten umsetzen, etwa Gastvorträge, Exkursionen oder gemeinsam entwickelte Ausbildungsunterlagen. Diese kooperativen Aktivitäten sind jedoch als Sonderformen entkoppelt vom regulären Ausbildungsgeschehen.
- Erst auf *Stufe 4* findet ein Wechsel von der Lehr- zur Lernperspektive statt. Hier werden alltägliche Lernprozesse lernortübergreifend begleitet. Durch Grenzüberrückgriffe, wie lernortintegrierende ePortfolios, entstehen Räume für wechselseitige Bezugnahmen auf das Lernen am jeweils anderen Lernort. Diese Art sich umfassend auf einen anderen Lernort einzulassen umfasst auch Personal- und Organisationsentwicklung. Es ist ein Idealmodell, das auch dann wirkungsvoll ist, wenn es nur punktuell umgesetzt wird.

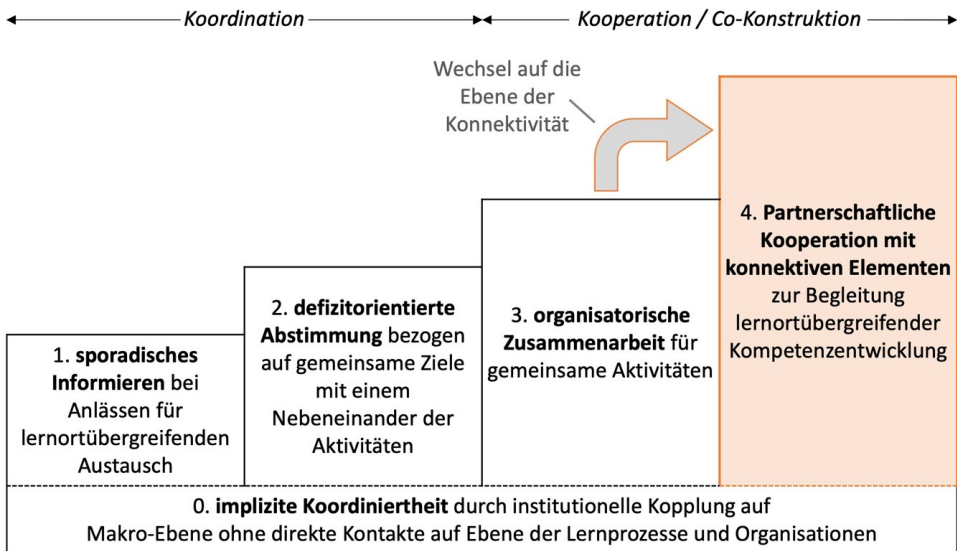


Abbildung 1: Stufen der Lernortkooperation und Konnektivität

Darüber hinaus haben wir auch nach Funktionen der Digitalisierung für eine Weiterentwicklung der Lernortkooperation kodiert. Dazu gehören (Dietrich/Faßhauer 2022, Freiling et al. 2022, Roll/Ifenthaler 2020):

- Möglichkeiten der digitalen Kommunikation und Kooperation sowohl auf organisationaler als auch inhaltlich-didaktischer Ebene (z. B. mittels digitaler Plattformen oder Chat-Gruppen),
- technik-gestütztes Lernen zur Entwicklung beruflicher Kompetenzen (z. B. mobiles Lernen mit digitalen Endgeräten),
- neue digitale Lerngegenstände (z. B. Einsatz von KI-Tools in beruflichen Handlungsfeldern), und schließlich
- die Weiterentwicklung der Lernortkooperation durch Learning Analytics (z. B. durch die Verbesserung lernortübergreifender digitaler Bildungsangebote auf Basis der Auswertung von Daten).

Unsere bisherigen Analyseergebnisse bestätigen zunächst den vorliegenden Forschungsstand. Obwohl wir nach Beispielen guter Praxis gesucht haben, haben wir sie nur selten gefunden. In den analysierten Interviewdaten ließen sich nur wenige Fälle umfassender Lernortkooperation identifizieren, die auch eine inhaltlich-didaktische Zusammenarbeit umfassen. Unsere Interviewanalysen zeigen, dass die seltene lernortübergreifende inhaltlich-didaktische Zusammenarbeit zudem nicht unbedingt digital abläuft, sondern nach wie vor auch analog stattfindet. Dies ist umso auffälliger, als dass wir über die Interviews Ausbildungsstandorte erschließen konnten, an denen bereits durchaus elabourierte technische Systeme eingesetzt werden, wie beispielsweise digitale Lernplattformen, digitale Medien und digitale Lernaufgaben. Diese tech-

nischen Systeme blieben jedoch in der überwiegenden Mehrheit der Fälle auf den jeweils eigenen Lernort begrenzt. Digitale Transformation findet hier also bisher ohne eine Digitalisierung der Lernortkooperation statt. Nur in Ausnahmefällen wurden digitale Endgeräte lernortübergreifend eingesetzt, zum Beispiel in Ausbildungsprojekten, in denen Lernende eigene digitale Arbeitswerkzeuge einsetzen, die sie sowohl für die Ausbildung im Betrieb als auch für den Unterricht in der Schule brauchten. Die Bearbeitung der Projekte konnte so nahtlos am jeweils anderen Lernort fortgesetzt werden, an dem das Ausbildungspersonal Feedback zum Projektfortschritt aus je eigener Perspektive gibt (Perspektive Schule, Perspektive Betrieb). In die Entwicklung digitaler Ausbildungsinhalte fließt die Expertise aus Schule und Betrieb ein, damit diese Medien lernortübergreifend eingesetzt werden können.

Die Auswertungen zeigten weiters, dass viele, die bisher digitale Technologie nicht zur Lernortkooperation einsetzen, sich das für die Zukunft vorstellen können. Es gibt also eine Kluft zwischen dem Erwünschten und dem derzeit Praktizierten. Daran, und an die konkreten Fallbeschreibungen für Implementationsbedingungen der Lernortkooperation in Tirol, knüpft die MOOC-Entwicklung an.

3.2 Im Fokus: Lernortkooperation in Tirol

Wir haben das von uns durchgeführte Dialogforum auf der Berufsbildungsforschungskonferenz auch dazu genutzt, um mit Verantwortlichen aus der Praxis ins Gespräch zu kommen. Hier zeigte sich, dass, obwohl es eine umfangreiche finanzielle Förderung für vertiefte Lernortkooperation gibt, die Möglichkeiten dafür von Lehrbetrieben wie auch von Schulen nur wenig genutzt werden. Anschließend wurden folgende Beispiele guter Praxis diskutiert (Tabelle 1).

Tabelle 1: Beispielfälle für Lernortkooperation in Tirol

Fall	Kurzbeschreibung
<i>Osttiroler Industriebetriebe-Kooperation</i>	Gemeinsame Ausbildung von Lehrlingen der beteiligten Unternehmen an vier regionalen Produktionsstandorten im Wechsel. Die Koordination erfolgt bedarfsgerecht und flexibel durch eingespielte, informelle Netzwerke.
<i>htt 15 – Holztechnik Tirol</i>	Durchführung gemeinsamer Ausbildungsprojekte und -schulungen für Lehrlinge und Fachkräfte im Rahmen eines landesweiten Clusters mehrerer Holzbetriebe. Das Netzwerk ist formalisiert. Für das Programm gibt es ein unternehmensübergreifendes, gemeinsames Marketing.
<i>GenussbotschafterInnen Ötztal</i>	Hier wird die saisonal schwankende Arbeitsnachfrage in der Gastronomie als Chance für die Ausbildung genutzt. Ötztaler Gastronomielehrlinge absolvieren einen Teil ihrer Ausbildung in knapp 30 lebensmittelherstellenden und kulturvermittelnden Partnerbetrieben während Phasen, in denen das Arbeitsvolumen saisonal bedingt zurückgeht. Die Organisation wird von einem institutionalisierten Netzwerk durchgeführt.

(Fortsetzung Tabelle 1)

Fall	Kurzbeschreibung
Bauakademie	Ein von der Bau-Innung getragener trialer Ausbildungsstandort für alle Lehrlinge am Bau bietet mehrwöchige Weiterbildungen an. Der Weiterbildungsplan wird im Rahmen von Kontaktforen mit Lehrbetrieben und Berufsschulen kontinuierlich adaptiert und ist im Kollektivvertrag sozialpartnerschaftlich abgesichert.
Geförderte Kurse	Finanziert aus Bundesmitteln, werden in Tirol fachliche und persönlichkeitsbildende Maßnahmen zur Ergänzung und Erweiterung der betrieblichen Ausbildung im Umfang von ca. 2 Mio. Euro jährlich gefördert.

Eine Analyse dieser Fälle macht deutlich, dass es sich um Beispiele *guter Praxis*, nicht bester Praxis handelt. Auch hier ist die Zusammenarbeit meist begrenzt auf Koordination, informelle Abstimmung und gemeinsame Projekte. Was weitestgehend fehlt, ist eine inhaltlich-didaktische Zusammenarbeit, mit der das Lernen am jeweils anderen Lernort integriert werden kann. Auffällig ist, dass teilweise bereits vorhandene technische Möglichkeiten für die Verbesserung dieser Zusammenarbeit nicht genannt werden. Vielsagend ist daher das, was fehlt: Es finden sich keine digitalen Lernplattformen, keine digitalisierten Lerngegenstände (Erklärvideos, Online-Kurse), keine KI-Assistenten, keine digitalen Austauschformate (Chats, *shared spaces*, *flying teacher*-Konzepte) und keine datengestützten Evaluierungen, z. B. in Form von Learning Analytics. Gleichwohl werden digitale Lösungen zur lernortübergreifenden Vernetzung als wünschenswert und sinnvoll eingeschätzt. Gleichzeitig stellen Berufsbildungsverantwortliche aus der Praxis fest, dass ein Kulturwandel notwendig ist. Dieser Kulturwandel betrifft das jeweilige Selbstverständnis, die Arbeitsweise und den Denkraum für die Berufsausbildung. Erstrebenswert sind Modelle der Lernortkooperation, die nicht innerhalb der eigenen Betriebs- und Schulmauern begrenzt bleiben. Wer an solchen Modellen arbeiten möchte, kann den im folgenden Abschnitt vorgestellten MOOC nutzen.

4 Entwicklung eines MOOCs für Berufsbildungsakteure

Die Erkenntnisse zu den Möglichkeiten digitaler Lernortkooperation sind im Rahmen des Projekts „Zukunft LOK“ in die Entwicklung eines MOOCs (Massive Open Online Course) eingeflossen. Weiters geht es um die Entstehung und Evaluationsergebnisse der Testphase für diesen MOOC.

4.1 Entwicklung des MOOCs im Dialog von Wissenschaft und Praxis

Unsere MOOC-Entwicklung folgt dem Design-based Research-Ansatz (Design-based Research Collective 2003, Dilger/Euler 2018, Euler 2014, Grunau/Gössling 2023) und vollzieht sich in einem iterativen Prozess von mehrfach durchlaufenen Zyklen der Planung, Durchführung, Beobachtung und Reflexion.

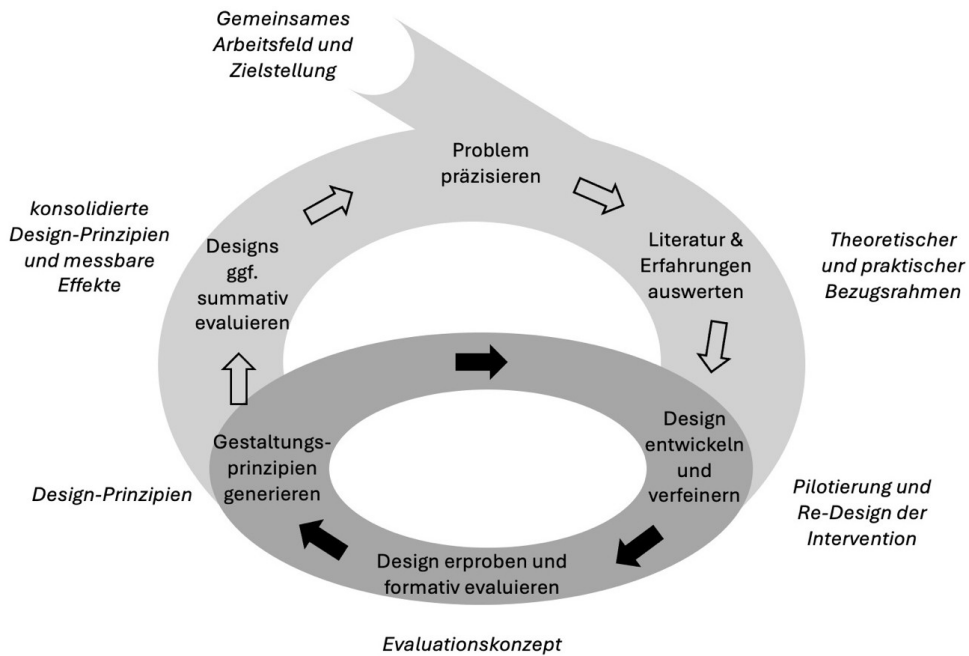


Abbildung 2: Forschungs- und Entwicklungszyklen im Rahmen von DBR (in Anl. an Euler 2014, S. 20)

Abbildung 2 visualisiert die einzelnen Phasen im DBR-Zyklus (Euler 2014, 20). Ziel ist es, die Praxis des Lernprozesses zu verbessern und theoretische Erkenntnisse über seine Gelingensbedingungen zu generieren (Anderson/Shattuck 2012, Reinmann 2014). Zu den Kernmerkmalen des iterativen Prozesses zählen die enge Kollaboration zwischen Berufsbildungsforschung und -praxis sowie eine kontinuierliche Reflexion und Analyse des Designprozesses. Aus wissenschaftlicher Perspektive wurden theoretische Ansätze wie das Modell der Konnektivität sowie aktuelle Studienergebnisse zur Lernortkooperation eingebracht. Zudem fanden Erkenntnisse aus den Bereichen Data Science und Künstlicher Intelligenz Eingang in die Untersuchung, die für die Lernortkooperation ein bisher kaum erschlossenes Potenzial aufweisen (Roll/Ifenthaler 2020, Seufert/Guggemos 2020). Die MOOC-Entwicklung ist stichwortartig in Tabelle 2 zusammengefasst.

Tabelle 2: Phasen der MOOC-Entwicklung

Analysephase	• Literaturanalysen zu School-Workplace-Connectivity, digitaler Lernortkooperation, Data Science und künstlicher Intelligenz für lernortübergreifendes Lernen • Bedarfserhebungen der Zielgruppe (Interviews, Zukunftswerkstatt) • Identifikation von Kernthemen und Präzisierung der Zielstellung
Pilotierungsphase	• Skizzierung vorläufiger Ideen für die Inhalte • dialogisches Feedback zum Aufbau und didaktischen Design
Design-Phase	• Entwicklung einer inhaltlichen Struktur • Definition von Modulen, Themen und Lernaktivitäten • Adaption des Goal-based Szenario-Ansatzes für Artefakte (z. B. Cover Storys, Lernvideos, Reflexionsaufgaben) • Entwicklung der Artefakte mit Unterstützung von KI-Tools (z. B. Erklärvideos, sprachliche Überarbeitung), zur Nutzung für Zukunftsmodelle der LOK
Evaluierungsphase	• Mehrere formative Evaluationsschleifen mit deutschsprachigen Test-Usern (D, A, CH) • Bewertung der Qualität und Rückmeldung zu Lernhürden • Adaption des Goal-based Szenario-Ansatzes für die Zielgruppe
Re-Design-Phase	• Verbesserungen am ursprünglichen Design • Iteratives Re-Design und Evaluierung bis zur Praxistauglichkeit

4.2 Didaktisches Design des MOOCs und Entwicklungsentscheidungen

Die didaktische Ausgestaltung des MOOCs folgt dem Goal Based Scenario (GBS) (Schank 1996, Ifenthaler 2017). Dabei handelt es sich um einen konstruktivistisch-handlungsorientierten Ansatz, mit dem sich Handlungs- und Faktenwissen integrieren lässt, das eine tiefere Auseinandersetzung mit Lerninhalten initiieren soll. Zielgerichtete Aufgaben und die Simulation realistischer, narrativ eingebetteter Situationen ermöglichen es, Wissen praxisnah und authentisch zu erwerben und steigern die Motivation für den Lernprozess. Kontinuierliches Entscheiden und Reflektieren fördern das Problemlösungsdenken, die kritische Bewertung von Handlungsalternativen und allgemeine Aspekte wie kognitive Entwicklung, Selbstregulation und nachhaltigen Lerntransfer (Beik/Cho 2024, Schank 2005). Neben Strukturiertheit sowie Klarheit wurden folgende didaktische Prinzipien als Qualitätskriterien für die Entwicklung und Evaluation des MOOCs festgelegt:

- Inhalte und Lernziele haben hohen Realitätsbezug
- Vorwissen und Erfahrungen der Teilnehmenden werden aufgegriffen
- Medien- und Methodeneinsatz sind stimmig zu den Inhalten
- Übungen unterstützen Wissensvertiefung und Transfer
- Kursinhalte werden reflektiert und diskutiert
- Teilnehmende erhalten Feedback zu ihrem Lernfortschritt.

Für den hier vorgestellten MOOC spielen zwei methodisch-mediale Elemente des GBS eine maßgebliche Rolle: Coverstory und Mission. Die Coverstory übernimmt eine essenzielle Funktion im didaktischen Design, indem sie als verbindendes Element alle Module kontextualisiert und inhaltliche Kohärenz sicherstellt. Die narrative Struktur in realitätsnahen Kontexten soll Lernende dazu bewegen, spezifische Rollen innerhalb

des Lernprozesses zu übernehmen, sich damit zu identifizieren und damit ihr Engagement sowie ihre Motivation zu steigern. Eng damit verknüpft ist die Mission als zweites Kernelement. Sie zielt darauf ab, spezifische Fähigkeiten der Lernenden durch gezielte Aufgabenstellungen zu fördern. Diese adressieren nicht nur den Wissenserwerb, sondern auch die kontinuierliche Weiterentwicklung praktischer Fertigkeiten. Am Ende jedes Kapitels ermöglichen Wissenstests eine Leistungseinschätzung und identifizieren Vertiefungsbedarfe. Teilmissionen steuern den Lernprozess durch Kontrolle und Reflexion des erworbenen Wissens. Ziel ist es, einen nachhaltigen Lerntransfer in verschiedenen Kontexten zu fördern. Die Themen der einzelnen Kapitel im MOOC lauten:

- Modul 1: Einführung und Standortbestimmung zur Lernortkooperation
- Modul 2: Konnektivität für lernortübergreifendes Lernen
- Modul 3: Neue Modelle der Lernortkooperation durch digitale Ökosysteme
- Modul 4: Bildungsdatenkompetenz
- Modul 5: Learning Analytics
- Modul 6: KI-basierte Dialogsysteme
- Modul 7: Ethische Fragen zur KI-Anwendung
- Modul 8: Abschluss mit Reflexion

URL MOOC „Zukunft Lernortkooperation“:

<https://wipaed5learn.bwl.uni-mannheim.de/moodle/>

4.3 Evaluation und Weiterentwicklung des MOOCs

Die Weiterentwicklung des MOOCs erfolgt in mehreren Design- und Re-Design-Zyklen. Dafür ist eine formative Evaluation von besonderer Bedeutung (siehe Abs. 4.1). Zur Evaluation wurden Verantwortliche aus der Praxis (schulische Lehrkräfte, betriebliches Ausbildungspersonal, Lehrende an Hochschulen) gewonnen, die ein Feedback zu ersten Entwürfen, zum Piloten und den ersten MOOC-Prototypen gaben. Dazu wurde ein Fragebogen entwickelt, mit dem entlang der oben genannten didaktischen Prinzipien die Qualität des MOOC-Designs überprüft wurde. Um zu zeigen, wie die Evaluationsergebnisse in das Re-Design eingeflossen sind, dienen folgende exemplarische Beispiele, die verdeutlichen, wie der MOOC weiterentwickelt wurde:

- *Realitätsbezug*: Die Evaluationsergebnisse spiegeln die Vielfalt der Zielgruppe wider. Während die Beispiele im MOOC überwiegend als anschaulich und realitätsnah bewertet wurden, gab es gemischte Rückmeldungen zu den theoriebasierten Erklärungen: Einige wünschten sich ausführlichere Erklärungen, andere hingegen kürzere, damit die Inhalte praktikabel umzusetzen sind. Im Re-Design wurde auf Binnendifferenzierung gesetzt: Zusätzliche Erklärungen wurden ergänzt und strukturiert, Info-Boxen eingefügt, Videotexte erweitert und Open-Access-Literatur als Vertiefung angeboten. Teilnehmende können so flexibel entscheiden, welche Inhalte sie benötigen, um den Realitätsbezug herzustellen.
- *Vorwissen und Erfahrung*: Die Evaluation zeigt, dass Vorwissen und Erfahrungen die Bewertung der Lernaufgaben stark beeinflussen. Für einige waren die Aufga-

ben motivierend und sinnvoll, andere wünschten sich detaillierte Arbeitsanweisungen, um fehlendes Vorwissen auszugleichen. Das Design-Team entschied, die Missionsaufträge ausgewogen zu strukturieren, um Offenheit zu bewahren und eigenständige Zukunftsmodelle zu fördern. Ergänzt wurden allgemeine Hinweise zu Kooperationskultur, Ressourcen und Unterstützung durch Verantwortliche. Das sind Informationen, die Teilnehmende häufig nicht als Vorwissen mitgebracht haben und die als Anregung helfen können, neue Erfahrungen mit der Entwicklung von neuen Modellen der LOK zu machen.

- *Automatisiertes Feedback:* Der erste MOOC-Prototyp enthielt Fragen und Tests, doch es wurde deutlich, dass Teilnehmende zusätzliche Rückmeldungen zu Testergebnissen sowie Hilfe für deren Einordnung wünschen. Berücksichtigt wurde in diesem Prozess, dass die Lernziele im MOOC über reine Wissensvermittlung hinausgehen und auf eigenständige Modellentwicklung abzielen. Das erfordert individualisiertes Feedback, was wiederum schwer automatisierbar ist. Im Re-Design wurde deshalb ein automatisiertes Feedbacksystem im MOOC implementiert. Dieses Feedback umfasst erstens eine automatisierte Rückmeldung zu den Antworten auf Wissensfragen und darüber hinaus zweitens Reflexionsimpulse zum Weiterdenken, die auf komplexe Problemlösungen abzielen. Diese Reflexionsimpulse sollen die Selbststeuerung fördern und verweisen auf weiterführende Inhalte, die allein oder in Gruppen bearbeitet werden können.

Die Weiterentwicklung des MOOCs ist die praktische Seite des DBR-Prozesses. Ein weiteres Ziel ist die Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Ein solcher Beitrag zur Theorieentwicklung besteht im Fall von DBR-Projekten häufig in der Formulierung didaktischer Designprinzipien (Euler 2014). Diese wurden im Re-Design präzisiert, die Arbeit daran ist jedoch noch nicht abgeschlossen. Der Fokus liegt hier auf der praktischen Optimierung des MOOCs.

5 Fazit

Die empirischen Ergebnisse unserer Feldstudie zeigen, dass die in der österreichischen Lehrlingsausbildung angestrebte Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb auf inhaltlich-didaktischer Ebene bisher größtenteils ausbleibt. Obwohl technische Möglichkeiten für eine erleichterte Umsetzung dieser Kooperation inzwischen verfügbar sind, wird deren Potenzial von den befragten Berufsbildungsakteuren zwar mehrheitlich erkannt, aber, abgesehen von wenigen Ausnahmen, bisher nur selten genutzt. Diese Befunde führen zu zwei zentralen Erkenntnissen: erstens, dass digitale Lernortkooperation grundsätzlich realisierbar ist, und zweitens, dass es Herausforderungen bei der breiten Umsetzung gibt.

Eine der identifizierten Schwierigkeiten hat damit zu tun, dass übergreifende Modelle für die digitale Lernortkooperation fehlen. Zur Unterstützung von Verantwortlichen aus der Berufsbildungspraxis wurde ein MOOC konzipiert. In diesem Online-Kurs werden Voraussetzungen, Bedingungen und Funktionen digitaler Technologien

vorgestellt, die bisher nur selten oder gar nicht zum Einsatz kommen, aber wesentlich zur Verbesserung der Lernortkooperation beitragen können. Dazu gehören digitale Ausbildungsplattformen, Chatgruppen, KI-Assistenten, mobiles Lernen mit digitalen Endgeräten und digitale Lerninhalte. Der vorgestellte MOOC ermöglicht es den Teilnehmenden, auf Grundlage des erworbenen Wissens eigene Modelle für digitale Lernortkooperation zu entwickeln und umzusetzen.

Literatur

- Anderson, Terry/Shattuck, Julie (2012): Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational researcher*, 41(1), 16–25.
- Beik, Ahrong/Cho, Younghee (2024): Auswirkungen der Zielorientierung auf Online-Lernen: Eine Metaanalyse der Unterschiede in Korea und den USA. *Curr Psychol* 43, 1496–1506. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04389-4>
- Berger, Klaus/Walden, Günter (1995): Zur Praxis der Kooperation zwischen Schule und Betrieb. Ansätze zur Typisierung von Kooperationsaktivitäten und -verständnissen. In: Günter Pätzold/Günter Walden (Hrsg.): *Lernorte im dualen System der Berufsausbildung. Berichte zur beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 409–430.
- Dehnbostel, Peter (2020): Lernorte und Lernortkooperation. Erweiterungen und Entgrenzungen nicht nur in digitalen Zeiten. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*. Heft 4, Band 49. S. 13–18. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0035-bwp-20411-6>
- Dehnbostel, Peter (2022): *Betriebliche Bildungsarbeit*. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Design Based Research Collective (2003): Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. In: *Educational Researcher* 32 (1): 5–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001>
- Diettrich, Andreas/Faßhauer, Uwe (2022): Systemische Perspektive. Potenziale und Herausforderungen von Digitalisierung für die Lernortkooperation und das Bildungspersonal. In: Iris Pfeiffer/Thomas Schley/ Dominique Dauser (Hrsg.): *Lernortkooperation in der Ausbildung digital denken? Befunde und Impulse zur Lernortkooperation im Zeitalter digitaler Bildung*. Bielefeld: wbv Publikation. S. 239–252.
- Dilger, Bernadette/Euler, Dieter (2018): Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung – ziemlich beste Freunde. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 33, 1–18.
- Ebbinghaus, Margit (2009): Ideal und Realität betrieblicher Ausbildungsqualität. Sichtweisen ausbildender Betriebe. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere*. Heft 109. Bonn: BIBB. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0035-0387-0>
- Euler, Dieter (2004): Lernortkooperation – eine unendliche Geschichte? In: Ders. (Hrsg.): *Handbuch der Lernortkooperation*. Band 1. Theoretische Fundierung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 12–24.

- Euler, Dieter (2014): Design-Research – a paradigm under development. In: Dieter Euler / Peter F. E. Sloane (Hrsg.): Design-Based Research. Beiheft 27 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Stuttgart: Steiner. S. 15–44.
- Euler, Dieter (2015): Lernorte in der Berufsausbildung zwischen Potenzial und Realität. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). Heft 1/2015. Band 44. S. 6–9. <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/7522>
- Faßhauer, Uwe (2020): Lernortkooperation im Dualen System der Berufsausbildung – implizite Normalität und hoher Entwicklungsbedarf. In: Rolf Arnold/Antonius Lipsmeier/Matthias Rohs (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden: Springer. S. 471–484. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_37
- Fischer, Martin (2017): Qualität in der betrieblichen und in der schulischen Berufsbildung – zwei Welten? In: Arnulf Zöller/Alfons Frey (Hrsg.): Mit Qualitätsmanagement zur Qualitätskultur. Beiträge zu länderspezifischen Qualitätsmanagementinitiativen mit Schwerpunkt auf dem bayerischen QmbS-Projekt. Detmold: EusI. S. 43–59.
- Freiling, Thomas/Fischer, Martin/Kohl, Matthias/Mozer, Pia/Schley, Thomas (2022): Lernortkooperation in der beruflichen Bildung im Kontext der Digitalisierung. Forschungsstand und aktuelle Entwicklungen. In: Iris Pfeiffer/Thomas Schley/Dominique Dauser (Hrsg.): Lernortkooperation in der Ausbildung digital denken? Befunde und Impulse zur Lernortkooperation im Zeitalter digitaler Bildung. Bielefeld: wbv Publikation. S. 17–34.
- Gessler, Michael (2017): The Lack of Collaboration Between Companies and Schools in the German Dual Apprenticeship System: Historical Background and Recent Data. In: International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET). Vol. 4, Issue 2. 164–195. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.2.4>
- Griffiths, Toni/Guile, David (2003): A Connective Model of Learning. The implications for work process knowledge. In: European Educational Research Journal. Volume 2. Number 1. 56–73. <https://doi.org/10.2304/eerj.2003.2.1.10>
- Grunau, Janika/Gössling, Bernd (2023): Wissenschafts-Praxis-Kooperation in designbasierten Forschungsprojekten – Pragmatische Ansätze zum Umgang mit einem Ideal. In: H.-Hugo Kremer/Hubert Ertl/Peter F. E. Sloane (Hrsg.): Wissenschaft trifft Praxis – Designbasierte Forschung in der beruflichen Bildung. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/18616?referrer=/dienst/publikationen/de/>
- Hautz, Hannes/Ostendorf, Annette (2020): Konnektivität im Betriebspraktikum als empirisches Phänomen und Ansatzpunkt einer Praktikumsdidaktik. In: Carmela Aprea/Viviana Sappa /Ralf Tenberg (Hrsg.): Konnektivität und lernortintegrierte Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Beiheft 29 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). S. 113–138.
- Ifenthaler, Dirk (2017): Technologiebasiertes Instruktionsdesign. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 5: Entwicklung, Evaluation und Qualitätsmanagement von beruflichem Lehren und Lernen. Digitale Festschrift für HERMANN G. EBNER, hrsg. v. Matthäus, S./ Aprea, C./Ifenthaler, D./Seifried, J., 1–12. Online: http://www.bwpat.de/profil5/ifenthaler_profil5.pdf

- Kohl, Matthias/Diettrich, Andreas/Faßhauer, Uwe (Hrsg.) (2021): „Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten. Leverkusen: Budrich.
- Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13. überarb. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Pätzold, Günter/Walden, Günter (1999): Lernortkooperationen. Stand und Perspektiven. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Reinmann, Gabi (2014): Entwicklungsfrage: Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt. *Design-based research*, 27, 63–78.
- Roll, Michael/Ifenthaler, Dirk (2020): Lernortübergreifende Kompetenzentwicklung in der Industrie 4.0. Die Entwicklung digitaler Handlungskompetenz in der dualen Berufsausbildung aus der Ausbilderperspektive. In: Carmela Aprea/Viviana Sappa/Ralf Tenberg (Hrsg.): Konnektivität und lernortintegrierte Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Beiheft 29 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). S. 185–209.
- Schank, Roger C. (1996): Goal-Based Scenarios: Case-Based Reasoning Meets Learning by Doing. In: David Leake (ed.): Case-Based Reasoning: Experiences, Lessons & Future Directions. AAAI Press/The MIT Press. 295–347.
- Schank, Roger C. (2005): Lessons in learning, e-learning, and training. Perspectives and guidance for the enlightened trainer. San Francisco, CA.: Pfeiffer.
- Sloane, Peter F. E. (2014): Professional education between school and practice settings. The German dual system as an example. In: Stephen Billett/Christian Harteis, Hans Gruber (Eds.): International handbook of research in professional and practice-based learning. Dordrecht: Springer. 397–425. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_15
- Seufert, Sabine/Guggemos, Josef (2021): Neue Formen der Lernortkooperation mithilfe Künstlicher Intelligenz. In: Sabine Seufert/Josef Guggemos/Dirk Ifenthaler/Hubert Ertl/Jürgen Seifried (Hrsg.): Künstliche Intelligenz in der beruflichen Bildung. Zukunft der Arbeit und Bildung mit intelligenten Maschinen?! Beiheft 31 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). S. 184–214. <https://doi.org/10.25162/9783515130752>
- Tynjälä, Päivi (2008): Connectivity and Transformation in Work-Related Learning – Theoretical Foundations. In: Marja-Leena Stenström/Päivi Tynjälä (Eds.): Towards Integration of Work and Learning. Strategies for Connectivity and Transformation. Dordrecht: Springer. 11–37. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8962-6_2
- Walden, Günter (2020): Lernortkooperation und Ausbildungspartnerschaften. In: Felix Rauner/ Philipp Grollmann (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: wbv Publikation. S. 347–353.

Förderung digitaler Kompetenzen während der dualen Berufsausbildung am Lernort Berufsschule

MEIKE WEILAND, MICHAEL HEISTER, LILLI HEIMES, DANIEL KÖNIG
& TIM KOMOROWSKI

Abstract

Die Berufsschule ist, neben dem Betrieb, ein wichtiger Lernort in der dualen Berufsausbildung für die Förderung digitaler Kompetenzen für die Arbeits- und Lebenswelt. Vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (2008) setzt sich das hier vorgestellte Projekt mit der Förderung digitaler Kompetenzen in der Berufsschule aus der Perspektive der Lehrenden sowie der Lernenden auseinander. Die Ergebnisse wurden durch ein zweistufiges Forschungsdesign – qualitative Gruppendiskussionen mit Lehrkräften und eine Online-Befragung von Berufsschülerinnen und -schülern – in Hamburg gewonnen. Schwerpunkte bilden die digitale Kompetenz und das digitale Selbstkonzept der Lernenden sowie die Berücksichtigung der psychologischen Grundbedürfnisse im Unterricht.

Schlagerworte: Berufsschule, digitale Kompetenzen, Selbstbestimmungstheorie, Berufsausbildung

The vocational school as part of the dual system of vocational education and training is an important learning venue, particularly with regard to the development of digital competences for both professional and everyday life. Drawing on Deci and Ryan's Self-Determination Theory (2008), this study examines how digital competences are fostered in vocational schools from the perspectives of both teachers and learners. The findings are based on a two-phase research design comprising qualitative group discussions with teachers and an online survey of vocational students in the federal state of Hamburg. The study focuses on learners' digital competences and digital self-concept, as well as the extent to which their basic psychological needs are supported in classroom practice.

Keywords: vocational school, digital competence, Self-Determination Theory, apprenticeship

1 Einleitung

Die Digitalisierung der Arbeits- und Lebenswelt schreitet unaufhaltsam voran, wobei die Entwicklung im Bereich der Künstlichen Intelligenz (KI) zu einer weiteren Beschleunigung führt. Die Herausforderungen, die sich aus der Nutzung generativer KI-Anwendungen ergeben, sind hoch komplex und bergen erhebliche Gefahren für jeden Einzelnen, aber auch für die demokratische Gesellschaftsordnung als Ganzes. Beispiele sind die Verbreitung von Fake News, die KI-basierte Fortschreibung der Diskriminierung von People of Color aufgrund verzerrter Trainingsdaten und die Manipulation von Bildern. In zweifacher Hinsicht kommt deshalb der Förderung digitaler Kompetenzen eine besondere Bedeutung zu. Zum einen sind sie eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für die Partizipation und Selbstbestimmung in der digitalisierten Arbeits- und Lebenswelt (vgl. Durt 2023). Zum anderen sind sie von hoher Bedeutung, um den oben angesprochenen Herausforderungen entgegenzuwirken.

Die Förderung digitaler Kompetenzen ist zentrale Aufgabe in allen Bildungsbereichen, auch in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Wir haben uns im Rahmen des Forschungsprojekts „Kompetenzen für die digitale Arbeitswelt (KoDiA) – Ertüchtigung zur Digitalisierung“ (vgl. Kodia 2025) der dualen beruflichen Erstausbildung in Hamburg gewidmet, die an den Lernorten Betrieb und beruflicher Schule und teilweise ergänzend in überbetrieblichen Ausbildungszentren stattfindet. Das Forschungsprojekt greift die Berufsschulen heraus, die neben der Befähigung zur Ausübung eines Berufes auch ausdrücklich für „die Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung“ (KMK 2024, S. 5) zuständig sind und demnach ein besonderes Augenmerk auf Themen wie Demokratie und Partizipation legen sollten. Zudem sind alle Lernorte der beruflichen Bildung aufgefordert, die sogenannte Standardberufsbildposition „Digitalisierte Arbeitswelt“ zu berücksichtigen und damit digitale Kompetenzen in der Berufsausbildung zu verankern (vgl. BIBB 2021, S. 22). Konkret bedeutet dies, an unterschiedlichen Stellen digitale Thematiken in die Ausbildung einzubeziehen, was sich sehr gut auch durch kleinere Projekte verwirklichen lässt (vgl. Heister/Pickl 2022).

Als zentralen theoretischen Hintergrund haben wir die Selbstbestimmungstheorie (SDT) von Deci und Ryan (2008) gewählt, die ursprünglich aus der Psychologie stammt, aber auch in der Pädagogik aufgegriffen wird. Demnach fördert das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialem Anschluss ein selbstbestimmtes, bestenfalls auch intrinsisch motiviertes Lernen (vgl. Ryan/Deci 2020). Gerade für unsere Zielgruppe von Lernenden in der dualen Erstausbildung erscheint uns die SDT besonders passend. Zum einen ermöglicht sie den Anschluss an die Lebenswelt der Jugendlichen und jungen Erwachsenen als sogenannte „digital Natives“. Zum anderen entspricht sie dem in der beruflichen Erstausbildung zentralen Ansatz der Handlungsorientierung, bei dem theoretische und praktische Aspekte so aufeinander bezogen werden, dass professionelle Handlungskompetenz entsteht (vgl. Frank 2016).

2 Das Forschungsprojekt KoDiA im BIBB

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ist im Rahmen des Forschungsprojekts KoDiA Kooperationspartner der Helmut-Schmidt-Universität | Universität der Bundeswehr Hamburg. Weitere Kooperationspartner sind u. a. sechs Hamburger Berufsschulen sowie das Hamburger Institut für Berufliche Bildung. Das ForscherInnen-Team des BIBB bearbeitet eigenständig die folgenden zwei Forschungsfragen zur Digitalisierung in der dualen Berufsbildung am Beispiel Hamburg: Wie schätzen die Lehrkräfte an den Berufsschulen die digitalen Kompetenzen ihrer Lernenden ein? Welche Interessen und Bedarfe haben die Lernenden hinsichtlich der Nutzung von digitalen Bildungsmedien und der Förderung der Partizipation in der digitalisierten Welt? Ein Forschungsdesign zur Beantwortung dieser Fragen aus Sicht der Lehrenden und Lernenden mit einer entsprechenden Methodenwahl wurde entwickelt (s. Kapitel 4).

3 Digitale Kompetenzen, Selbstbestimmungstheorie und digitales Selbstkonzept

In der digitalisierten Arbeits- und Lebenswelt sind digitale Kompetenzen eine wichtige Voraussetzung für die Partizipation, also die bewusste Mitwirkung an Entscheidungen, die das eigene Leben und die Gemeinschaft betreffen (vgl. Moser 2010, S. 71). Viele berufliche Tätigkeiten erfordern zudem den kompetenten Umgang mit digitalen Geräten, Software und Daten. Gleiches gilt für den Alltag, in dem soziale Medien, Online-Shopping, aber auch die Meinungsbildung durch diverse Informationsportale eine wachsende Rolle spielen.

Insbesondere in der Berufsbildung wurde die Förderung digitaler Kompetenzen inzwischen über bildungspolitische Ordnungsmittel eingeführt. Die Standardberufsbildposition „Digitalisierte Arbeitswelt“ (vgl. BIBB 2021) schreibt für alle dualen Berufsausbildungen, die seit dem 1. August 2021 neu geschaffen, geordnet oder modernisiert wurden, die Förderung zentraler digitaler Kompetenzen am Lernort Betrieb verbindlich vor. Für alle anderen Berufsausbildungen besitzt die Standardberufsbildposition Empfehlungscharakter. Für den Lernort Berufsschule erklärte die KMK bereits 2016 in einem Strategiepapier eine umfangreiche Liste von Kompetenzen für ein Leben in der digitalen Welt zu zentralen Zielen des Unterrichts (vgl. KMK 2016, S. 15). Beide Ordnungsmittel gehen konzeptionell auf das DigComp Framework der Europäischen Union zurück, das die verschiedenen Facetten digitaler Kompetenzen in unterschiedlichen Ausprägungen beschreibt und ihre Bedeutung für Bürgerinnen und Bürger verdeutlicht (vgl. Vuorikari/Kluzer/Punie 2022).

Bei der Frage, wie digitale Kompetenzen in der Berufsausbildung am besten gefördert werden können, liegt unser Fokus auf der Motivation der Lernenden in der Berufsschule (vgl. Chiu 2021; Bureau et al. 2022). Hierfür bietet sich insbesondere für unsere Zielgruppe die SDT von Deci und Ryan an, nach der das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialem Anschluss ein selbstbestimmtes, intrinsisch motiviertes Lernen fördert (vgl. Ryan/Deci 2020), das zu besseren Ergebnissen (vgl. Chirkov/

Ryan 2001), höherem Wohlbefinden und mehr Ausdauer (vgl. Bureau et al. 2022, S. 46 f.) in der beruflichen Bildung führt (vgl. Heister/Mülheims 2024). Wir gehen deshalb davon aus, dass eine Unterstützung der psychologischen Grundbedürfnisse (vgl. Ryan/Deci 2020) in der Berufsschule Bedingungen schafft, die eine stärkere und autonomere Motivation der Lernenden im Umgang mit digitalen Technologien fördert.

Die Unterrichtsforschung bestätigte am Beispiel von Berufsschulen in Österreich und der Schweiz die Annahmen der SDT. Die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse beispielsweise in Form eines autonomiefördernden Unterrichts und selbstregulierten Lernens wirkte sich nachweislich positiv auf die Motivation der Lernenden aus, und die Motivationen hatten wiederum einen bedeutsamen Einfluss auf den Kompetenzerwerb (vgl. Held/Mejeh 2024; Haberl/Müller/Swatek 2022). Insbesondere in den praxisorientierten Fächern zeigten sich die Lernenden ausgeprägt autonom motiviert (vgl. ebenda, S. 526 ff.).

Kompromissbereit mussten wir sein, um der Herausforderung zu begegnen, ohne Leistungstest digitale Kompetenzen von Lernenden abzubilden. Stattdessen wählten wir den Umweg über das digitale Selbstkonzept. Mit dem Begriff Selbstkonzept werden „Einschätzungen und Einstellungen bezüglich ganz unterschiedlicher Aspekte der eigenen Person“ (Möller/Trautwein 2015, S. 178) bezeichnet. Dafür sprach u. a., dass der bereichsspezifische Zusammenhang zwischen einem positiven Selbstkonzept und nachfolgenden Leistungen im Sinne eines Self-Enhancement-Ansatzes inzwischen als empirisch gesichert gilt (vgl. ebenda, S. 193 f.). Ein positives digitales Selbstkonzept assoziieren wir deshalb mit digitalen Kompetenzen.

4 Methodisches Design unserer Studie

Unser Forschungsdesign folgt dem Prinzip der Methodentriangulation (vgl. Kuckartz 2014, S. 44 ff.) und umfasst qualitative Gruppendiskussionen mit Berufsschullehrkräften zur Beantwortung der ersten Frage sowie eine Online-Befragung von Berufsschülerinnen und -schülern hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage. Gruppendiskussionen ermöglichen den Zugriff auf kollektive Wissensbestände, Erinnerungen und „kollektive Orientierungen“ (Bohnsack/Sparschuh 2022, S. 52). Sie spiegeln Strukturen wider, die sich auf der Basis von gemeinsamen Erlebnissen in konjunktiven Erfahrungsräumen gebildet haben (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 5). Wir haben im Frühling 2023 zwanzig Lehrkräfte aus elf verschiedenen Berufsschulen ausgewählt, die sich als digital affin beschreiben lassen: Sie gestalteten ihren Unterricht bereits mit digitalen Geräten (Smartphones, Tablets, Laptops etc.), ließen die Lernenden Apps und Software beispielsweise für die Erstellung von Videos, Audios und digitalen Präsentationen nutzen und integrierten Internetrecherchen und KI-Tools wie ChatGPT in die Aufgabenstellungen. In vier explorativen Gruppendiskussionen (Fokusgruppen) tauschten sie sich zur Förderung digitaler Kompetenzen im Unterricht aus.

Inhaltlich drehten sich die Gruppendiskussionen mit Rückgriff auf die KMK-Kompetenzen (vgl. KMK 2016, S. 16 ff.) im Rahmen eines gestützten Vorgehens um die digitalen Kompetenzen der Lernenden zu Beginn und im Verlauf der Berufsausbil-

dung. Weitere Themen waren unter anderem die von den Lehrenden verwendeten Unterrichtsmethoden und digitalen Tools, die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse der Lernenden sowie die Bedeutung der Heterogenität in den Berufsschulklassen.

Aufbauend auf den Ergebnissen der Gruppendiskussionen wurde die Online-Befragung der Berufsschülerinnen und -schüler entwickelt. Neben den Sozialdaten und Fragen zu weiteren Themen gab es je einen Frageblock zur Nutzung digitaler Technologien in Berufsschule und Alltag sowie zur Unterstützung aus dem Elternhaus. Eine modifizierte Itembatterie zum digitalen Selbstkonzept (vgl. Schauffel et al. 2021) diente als Annäherung an die digitalen Kompetenzen der befragten Lernenden. Das verwendete Instrument baut auf dem DigComp Framework der EU (vgl. Vuorikari/Kluzer/Punie 2022) auf.

Die Online-Befragung wurde im Winter 2023/2024 mithilfe der Schulleitungen der 27 Hamburger Berufsschulen mit dualen Ausbildungsberufen durchgeführt, die die Zugangsdaten weiterleiteten. Die so gewonnene Stichprobe ist nicht zufällig und repräsentiert nur die befragten Lernenden. Insgesamt stehen mit 2.329 vollständig ausgefüllten Fragebogen die Daten von ca. 8,3 % der Hamburger Auszubildenden (vgl. BIBB 2024) für die Auswertung zur Verfügung. Die Befragten waren im Durchschnitt 21,2 Jahre alt. 34,4 % waren weiblich, 63,5 % männlich und 2,1 % gaben ein anderes Geschlecht an. 43,5 % verfügten über das (Fach-)Abitur, 30,9 % über einen mittleren Abschluss und 21,4 % über einen ersten allgemeinbildenden Schulabschluss (ESA, vergleichbar mit dem Hauptschulabschluss). Die Ausprägung dieser Merkmale entspricht relativ gut der Grundgesamtheit (vgl. ebenda). Die Hälfte der Befragten befand sich im ersten Ausbildungsjahr, 28,9 % im zweiten und 20,2 % im dritten. Die einzelnen Ausbildungsberufe waren sehr unterschiedlich stark vertreten.

5 Wie die Lehrkräfte ihre Berufsschülerinnen und -schüler einschätzen

Die Lehrkräfte teilten in den Gruppendiskussionen viele Gemeinsamkeiten und Erfahrungen. Manche beschrieben die Diskussionen im Nachhinein als bereichernd und im eigenen Schulalltag als fehlend. Entsprechend entstanden immer wieder selbstläufige Phasen während der Diskussion, die in der Auswertung besonders ergiebig waren (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 5 f.). Zugunsten der Entwicklung des Online-Fragebogens auf Basis einer Inhaltsanalyse der Gruppendiskussionen wurde die Analyse der tieferliegenden kollektiven Orientierungen der Lehrkräfte mithilfe eines rekonstruktiven Vorgehens zurückgestellt. Unser Erkenntnisinteresse lag stärker in der gemeinsamen Betrachtung der beiden Forschungsfragen, und inwieweit die Einschätzungen der Lehrenden sich mit den Erfahrungen und Einschätzungen der Lernenden vor dem Hintergrund der SDT überschneiden. Die Auswertung orientierte sich an der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz/Rädiker (2022). Die deduktiven Oberkategorien spiegeln einerseits die Struktur des Leitfadens sowie

die theoretischen Annahmen wider. Die Unterkategorien wurden induktiv aus dem Material gewonnen.

Nachfolgend werden ausgewählte Ergebnisse der Gruppendiskussionen zu den digitalen Kompetenzen der Lernenden, wichtige Rahmenbedingungen sowie ihre Förderung im Unterricht aus Sicht der Lehrkräfte beschrieben.

Die Lehrkräfte waren sich einig, dass die Lernenden mit sehr unterschiedlichen digitalen Kompetenzen starten und im Verlauf der dualen Ausbildung einen Kompetenzzuwachs erleben: „... die natürlich zu uns gekommen sind mit einer hohen Qualität [ihrer digitalen Kompetenzen], die haben nicht so einen großen Lernzuwachs. Aber die, die noch nie damit was zu tun hatten, die haben einen Lernzuwachs“. (GD3, L3, m, 40–49 Jahre, Zeile 486–487) Prägend für die Unterschiede waren für die Lehrkräfte neben dem Elternhaus u. a. die schulische Vorbildung, der Ausbildungsberuf sowie die persönlichen Interessen der Lernenden.

Die individuelle Förderung sowie die Möglichkeit, den Umgang beispielsweise mit Laptops zu erlernen, variierten nach Einschätzung der Lehrkräfte stark mit dem jeweiligen familiären Umfeld. Alle Lernenden waren erfahrene Nutzende von Smartphones. Bei komplexeren Geräten, wie (tragbaren) Computern, fehlte einem Teil von ihnen jedoch die Möglichkeit Erfahrungen zu sammeln, was die Lehrkräfte u. a. auf die beschränkten finanziellen Ressourcen in manchen Elternhäusern zurückführten. Damit sich die digitalen Kompetenzen trotzdem entwickeln können, sahen die Lehrkräfte die Berufsschulen und Ausbildungsbetriebe in der Pflicht. Es überrascht wenig, dass die schulische Vorbildung mit den digitalen Kompetenzen der Lernenden in Verbindung gebracht wurde. Je höher der Schulabschluss, umso ausgeprägter waren diese, wie die Lehrkräfte übereinstimmend berichteten. Spannend ist die Beobachtung der Lehrkräfte, dass sich digital affine Lernende in bestimmten Berufen häufiger fanden, beispielsweise in IT-, Medien- und kaufmännischen Berufen, weniger digital Affine jedoch den Anschein erweckten, als würden manche gezielt bestimmte handwerkliche Berufe in der Hoffnung wählen, möglichst wenig mit digitalen Anforderungen konfrontiert zu werden: „... wo kann ich mich am besten davor verstecken“ (GD 1, K2, m, 40–49 Jahre, Zeile 1226–1227). Dies deckt sich mit Befunden der Selbstkonzeptforschung, wonach das „Wissen um die eigene Leistungsfähigkeit ... dazu [beiträgt], sich Umwelten und Herausforderungen zu wählen, die zum eigenen Fähigkeitsprofil passen“. (Möller/Trautwein 2015, S. 191) Die Lehrkräfte stellten jedoch klar, dass digitale Kompetenzen in allen Berufen wichtig und auch in handwerklichen Ausbildungsgängen zu fördern sind. Neben der Auseinandersetzung mit digitalen Technologien im Ausbildungsberuf und der Berufsschule betrachteten die Lehrkräfte auch den Alltag als wichtigen Erfahrungsraum und berichteten von besonders fähigen Lernenden, die sie u. a. als „Gamer“ bezeichneten. Dem Geschlecht sowie dem Migrationshintergrund wurde in den Gruppendiskussionen keine relevante Bedeutung zugesprochen. Wenn, dann sei die Sprache die entscheidende Barriere.

Zur Förderung der digitalen Kompetenzen schienen die Lehrkräfte die psychologischen Grundbedürfnisse nach Deci und Ryan (2008) bei der Gestaltung des Unterrichts zu beachten. Die Lernenden erlebten – so die Berichte der Lehrkräfte – im Unter-

richt viel Autonomie beim Lernen in kleinen Gruppen, der Auswahl der Tools sowie der Lerngeschwindigkeit: „... die Möglichkeit, die uns die Digitalisierung eben auch bietet, dass sie [die Lernenden] im Prinzip sehr gut individualisiert arbeiten können. Und für sich selber entscheiden können, was will ich denn jetzt gerade machen, ... was will ich lernen? ... Wenn sie das verstanden haben, ... dann wird das aus unserer Sicht extrem effektiv.“ (GD4, L10, m, 50–59 Jahre, Zeile 835–846) Die Lernenden motivierte diese Art des Unterrichts, wie die Lehrkräfte immer wieder berichteten: „... dann arbeiten sie auch gerne mit, fühlen sich ernstgenommen. ... Und in dem Moment, wo man das öffnet und sie nicht einengt, sind die auch ganz zufrieden mit dabei.“ (GD 4, L5, w, 40–49 Jahre, Zeile 802–805) Aus ihren Erzählungen ging auch hervor, dass sich die Rolle der Lehrkraft zum Lerncoach gewandelt hat. Lerncoaches fördern individueller und bilden nur noch selten den Mittelpunkt des Unterrichts. Hiervon profitierten auch die sozialen Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie jene innerhalb der Klasse: „... sodass wir eben Zeit in der persönlichen Betreuung haben. Und das stellen wir fest, ist ein unheimlich wichtiges Bindeglied“. (GD 4, L10, m, 50–59 Jahre, Zeile 832–835)

Die Gruppendiskussionen vermittelten den Eindruck, dass Autonomieförderung und die Projektarbeit in kleinen Gruppen einen individuelleren, bedürfnisorientierten Unterricht ermöglichen. Dieser bietet nach unserer Einschätzung große Chancen auf die Heterogenität in Berufsschulklassen zu reagieren (vgl. Heimes et al. 2024) und das digitale Selbstkonzept durch positive Lernerfahrungen zu stärken (vgl. Möller/Trautwein 2015, S. 196).

6 Wie die Berufsschülerinnen und -schüler sich selbst sehen

Ergänzend zur qualitativ erfassten Perspektive der Lehrkräfte bildet die Online-Befragung die Einschätzung der Berufsschülerinnen und -schüler in dualen Ausbildungsberufen auf einer breiten quantitativen Basis ab. Die Erfassung des digitalen Selbstkonzepts beruht auf einer validierten, kognitiv-evaluativen 25-Item-Skala von Schaufel et al. (2021), die ohne soziale Vergleiche auskommt und im Hinblick auf die bisher nicht berücksichtigte Zielgruppe der Auszubildenden um 13 Items gekürzt und teilweise zugunsten einer besseren Verständlichkeit umformuliert wurde. Die konfirmatorische Faktorenanalyse bestätigte eine gute Passung für das g-factor-model mit einem Faktor für das digitale Selbstkonzept. Die daraus berechnete Skala verfügt über eine exzellente interne Konsistenz und erreicht ein Cronbach's Alpha von .91 ($n = 2309$).

Die Antworten der Lernenden zum digitalen Selbstkonzept zeigen eine links-schiefe Verteilung über die gesamte Breite der Skala (1 bis 4; vgl. Abbildung 1). Der Mittelwert für das digitale Selbstkonzept für alle Befragten liegt bei $\bar{x} = 3,0$ ($s^1 = 0,55$; $n = 2309$).

1 s : Standardabweichung

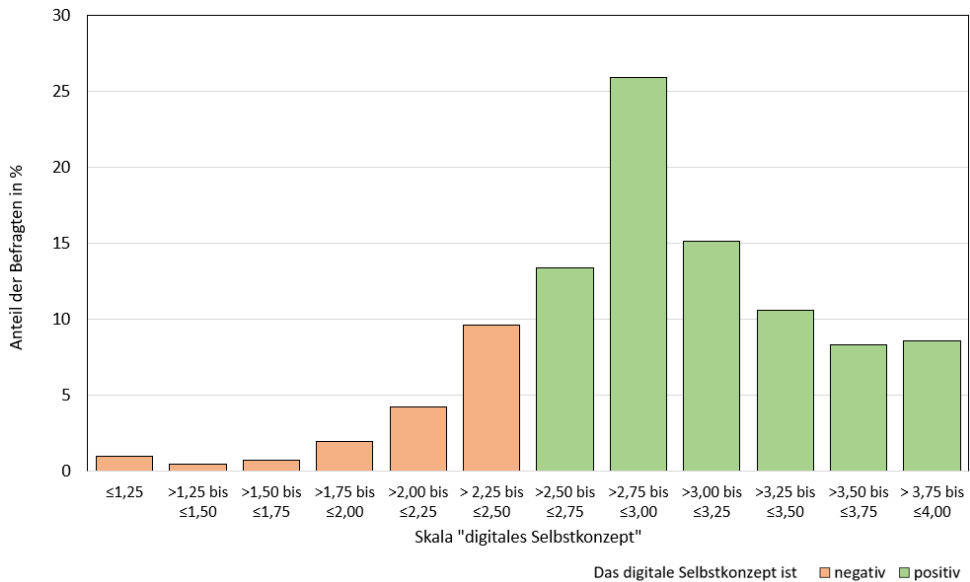


Abbildung 1: Digitales Selbstkonzept für duale Berufsschülerinnen und -schüler in Hamburg 2024 (nach Schauffel et al. 2021; n = 2.309)

Die Ergebnisse bestätigen die vermutete Heterogenität hinsichtlich des digitalen Selbstkonzepts in der untersuchten Stichprobe. Rund 18,1% der befragten Lernenden verfügen über ein eher negatives digitales Selbstkonzept (Werte $\leq 2,5$), während eine Mehrheit von 81,9% ein eher positives digitales Selbstkonzept besitzt (Werte $> 2,5$).

Auch die Analyse nach schulischer Vorbildung entspricht den Erwartungen mit Blick auf die Einschätzungen der Lehrkräfte und die Selbstkonzeptforschung. Wahrgenommene Leistungsunterschiede spiegeln sich im digitalen Selbstkonzept wider (Möller/Trautwein 2015, S. 187 ff.): Bei höheren Schulabschlüssen fällt dieses signifikant häufiger positiv aus (negatives vs. positives digitales Selbstkonzept: ESA: 28,5% vs. 71,5%, n = 492; Mittlerer Schulabschluss: 19,9% vs. 80,1%, n = 712; Abitur: 10,9% vs. 89,1%, n = 1009; $r_{xy}^2 = .182$, $p < 0,001$, n = 2213).

Eine Affinität gegenüber digitalen Geräten im Alltag wirkt sich ebenfalls positiv aus. Befragte, die häufig am Computer, Handy oder der Konsole spielen, erreichen ebenso wie jene, die oft Videoplattformen nutzen, unabhängig vom Schulabschluss signifikant höhere Werte beim Selbstkonzept ($r_{xy,z}^3 = 0.182$, $p < 0,001$, df = 2209 sowie $r_{xy,z} = 0.176$, $p < 0,001$, df = 2209).

Die Nutzung digitaler Technologien in der Berufsschule variiert stark zwischen den einzelnen Berufen. Inwieweit bestimmte Technologien gerne genutzt werden, haben wir deshalb nur jene gefragt, die mit diesen tatsächlich im berufsschulischen Kontext arbeiten. Auch hier zeigt sich wieder die Bedeutung digitaler Affinität für ein

2 r_{xy} : Pearson-Korrelation

3 $r_{xy,z}$: Partialkorrelationen

positives digitales Selbstkonzept. Befragte, die gerne mit berufsspezifischer Software arbeiten, digitale Tools für die Zusammenarbeit in der Gruppe oder KI-Anwendungen nutzen, verfügen – unabhängig vom jeweiligen Schulabschluss – signifikant häufiger über ein positives Selbstkonzept ($r_{xy,z}=0.341$, $p < 0,001$, $df = 719$ und $r_{xy,z} = 0.201$, $p < 0,001$, $df = 2022$ sowie $r_{xy,z}=0.192$, $p < 0,001$, $df = 1014$).

Die Lehrkräfte hatten in den Gruppendiskussionen berichtet, dass es durchaus Lernende gibt, die den digitalen Unterricht mit dem Smartphone bestreiten müssen, weil ihnen kein leistungsfähigeres oder komfortableres Gerät zur Verfügung steht. Nach den Ergebnissen der Online-Befragung sind in unserer Stichprobe etwas mehr als ein Viertel der Befragten hiervon betroffen. Hingegen können rund 73,2 % der Lernenden⁴ ein Tablet oder Laptop nutzen. Wie erwartet steht die Verfügbarkeit eines Tablets/Laptops unabhängig vom Schulabschluss in einem positiven Zusammenhang zum digitalen Selbstkonzept ($r_{xy,z}=0.180$, $p < 0,001$, $df = 2210$).

Deutliche Unterschiede, die zum Teil unabhängig vom Schulabschluss bestehen, zeigen sich zwischen den verschiedenen Ausbildungsberufen (vgl. Abb. 2). Exemplarisch werden nachfolgend Ergebnisse zu fünf Berufsbereichen vorgestellt.

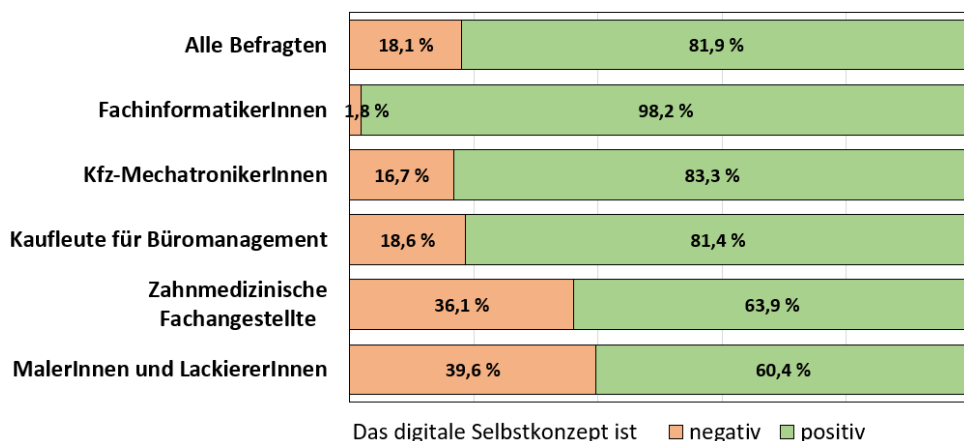


Abbildung 2: Digitales Selbstkonzept für duale Berufsschülerinnen und -schüler in Hamburg 2024 nach Ausbildungsberufen (nach Schaufel et al. 2021; $n(\text{alle Befragten})=2.309$, $n(\text{FachinformatikerInnen/Fachinformatiker}) = 55$, $n(\text{Kfz-MechatronikerInnen/-Mechatroniker}) = 341$, $n(\text{Kaufleute für Büromanagement}) = 172$, $n(\text{ZFA}) = 61$, $n(\text{MalerInnen/Maler und LackiererInnen/Lackierer}) = 53$)

Fachinformatikerinnen und Fachinformatiker erreichen überdurchschnittliche Werte, 98,2 % dieser Befragten besitzen ein positives digitales Selbstkonzept ($\bar{x} = 3,4$; $s = 0,41$; $n = 55$). Dieser statistisch signifikante Zusammenhang ist weitgehend unabhängig vom Schulabschluss und einer Affinität für digitale Spiele ($r_{xy} = .115$, $p < 0,001$, $n = 2309$) und spiegelt vermutlich das Wissen um die eigene Leistungsfähigkeit im selbst gewählten Ausbildungsberuf wider (vgl. Möller/Trautwein 2015, S. 191).

4 Enthalten sind die Nennungen „stimme eher zu“ und „stimme voll und ganz zu“.

Durchschnittliche Werte erreichen Befragte, die eine Ausbildung zur Kfz-Mechatronikerin bzw. zum Kfz-Mechatroniker sowie als Kaufleute für Büromanagement absolvieren ($\bar{x} = 3,0$; $s = 0,56$; $n = 341$ sowie $\bar{x} = 3,0$; $s = 0,50$; $n = 172$). Ein positives digitales Selbstkonzept besitzen 83,3 % bzw. 81,4 % von ihnen. Mit 16,7 % und 18,6 % ist der Anteil derjenigen, die sich im digitalen Bereich wenig zutrauen, jedoch schon beachtlich.

Auffällig ist, dass Zahnmedizinische Fachangestellte (ZFA) sowie Malerinnen/Maler und Lackiererinnen/Lackierer signifikant unterdurchschnittliche Werte erreichen ($\bar{x} = 2,7$; $s = 0,61$; $n = 61$ und $\bar{x} = 2,7$; $s = 0,66$; $n = 53$). Zwar verfügt mit 63,9 % bzw. 60,4 % noch immer eine Mehrheit über ein positives digitales Selbstkonzept, jedoch nehmen mehr als ein Drittel bzw. sogar zwei Fünftel der Befragten vorwiegend eigene Defizite wahr ($r_{xy} = -0,076$, $p < 0,001$, $n = 2309$ und $r_{xy} = -0,074$, $p < 0,001$, $n = 2.309$). Während bei den künftigen Malerinnen/Malern und Lackiererinnen/Lackierern die eher geringe schulische Vorbildung teilweise zu diesem Ergebnis beiträgt ($r_{xy,z} = n. s.$), zeigt sich bei den ZFA diesbezüglich kaum ein relevanter Einfluss ($r_{xy,z} = -0,059$, $p = 0,003$, $df = 2210$). Ob hier auch Bezugsgruppeneffekte eine Rolle spielen könnten, muss noch geklärt werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich intrinsisch motivierte Erfahrungen mit digitalen Technologien in Alltag und Berufsschule sowie ein höherer Schulabschluss positiv auf das digitale Selbstkonzept der Lernenden auswirken.

7 Fazit

Die Gruppendiskussionen und die Online-Befragung haben gezeigt, dass die Einschätzungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Heterogenität der digitalen Kompetenzen der Lernenden sowie fördernder und hemmender Aspekte weitgehend mit den Erfahrungen und Einschätzungen der Lernenden übereinstimmen. Auch der von Ryan und Deci (2020) formulierte Zusammenhang zwischen dem Erleben von Autonomie, Kompetenz sowie sozialer Eingebundenheit und einem motivierten, selbstbestimmten Lernen seitens der Lernenden wurde in den Gruppendiskussionen häufig beschrieben und durch die Ergebnisse der Online-Befragung bestätigt, wie wir an anderer Stelle erläutert haben (vgl. Komorowski et al. 2024).

Durch die Heterogenität der Lernenden sowie die fortschreitende Digitalisierung sind insbesondere die Lehrkräfte gefordert. Bisher sind es eher Einzelne, die gezielt digitale Kompetenzen im Unterricht fördern. Mit Blick auf die Herausforderungen der Digitalisierung erscheint es jedoch sinnvoll, dieses Engagement in die Breite zu tragen und allen Berufsschülerinnen und -schülern eine Förderung ihrer digitalen Kompetenzen als notwendige Bedingung für die Partizipation und Selbstbestimmung in der Lebens- und Arbeitswelt zu ermöglichen. Eine Berücksichtigung der psychologischen Grundbedürfnisse (Ryan/Deci 2020) zur Stärkung selbstbestimmter Motivationen erscheint in diesem Zusammenhang sinnvoll und findet zumindest in Teilen bereits statt. Damit die Lehrkräfte den berichteten hohen Arbeitsaufwand bewältigen können,

der sich vor allem aus der Geschwindigkeit der Digitalisierung ergibt und mit einem ständigen Überarbeitungs- und Neuentwicklungsbedarf bei Unterrichtsmaterialien und Konzepten einhergeht, müssen neue Strategien entwickelt sowie Fortbildungen und beispielsweise die Nutzung von Open Educational Resources (OER) gestärkt werden.

Literatur

- Bohnsack, Ralf/Sparschuh, Vera (2022): Die Theorie der Praxis und die Praxis der Forschung. Opladen: Budrich.
- BIBB (2021): Vier sind die Zukunft: Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Recht, Sicherheit – die modernisierten Standardberufsbildpositionen anerkannter Ausbildungsberufe. Bonn.
- BIBB (2024): „Datenbank Auszubildende“, Erhebung zum 31. Dezember. URL: <https://www.bibb.de/de/1864.php> (15.12.2024)
- Bureau, Julien S./Howard, Joshua L./Chong, Jane X. Y./Guay, Frédéric (2022): Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations. In: Review of Educational Research, 92(1), S. 46–72.
- Chirkov, Valery I./Ryan, Richard M. (2001): Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of cross-cultural psychology*, 32(5), 618–635
- Chiu, Thomas K. F. (2021): Digital support for student engagement in blended learning based on self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 124, 106909. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021-106909>
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2008): Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. In: Canadian Psychology / Psychologie canadienne, 49(3), S. 182–185.
- Durt, Christoph (2023): Die Digitalisierung der Lebenswelt: Von der Mathematisierung der Natur zur intelligenten Manipulation des menschlichen Sinn- und Erlebenshorizontes? In: Maria Schwartz et al. (Hrsg.): Digitale Lebenswelt – Digitales Selbst. Digitale Gemeinschaft. Digitale Spiele. Berlin: J. B. Metzler.
- Frank, Irmgard (2016): Von der Handlungsorientierung zur Kompetenzorientierung. In: Gerd Haberl/Florian H. Müller/ Elisabeth Swatek, (Hrsg.): Selbstbestimmte Lernmotivation in der Berufsschule: Basic-Needs-Befriedigung in Schule und Elternhaus als Bedingungen der Lernmotivation, Verlag Empirische Pädagogik, 36(4), S. 519–538.
- Heimes, Lilli/König, Daniel/Komorowski, Tim/Weiland, Meike (2024): Digitale Kompetenz und Partizipation - Memes, Schönheitsfilter und Fake News in der Berufsschule. berufsbildung, 78 (1) 45–47. Bielefeld: EUSL bei wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/BB2404W013>
- Heister, Michael/Mülheims, Laurenz (2024): Bildung im Kontext des Befähigungsansatzes von Amartya Sen – Versuch eines Streitgesprächs. In: Lebenslagen und Gemeinwohl (S. 41–54). Nomos.

- Heister, Michael/Pickl, Stefan (2022): Chancen von Digitalisierung und KI in der Beruflichen Bildung nutzen – Lernende als Subjekte innerhalb des Lernprozesses wertschätzen. In: dtec.bw-Beiträge der HSU/UniBw H: Forschungsaktivitäten im Zentrum für Digitalisierungs- und Technologieforschung der Bundeswehr dtec.bw, Bd. 1, S. 321–323. URL: <https://doi.org/10.24405/14571>
- Held, Tanja/Mejeh, Mathias (2024): Students' motivational trajectories in vocational education: Effects of a self-regulated learning environment. *Heliyon*, 10(8), DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e29526
- KMK (2016): Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz. Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Berlin.
- KMK (2024): Qualität Beruflicher Schulen – Empfehlung für die Analyse und Bewertung der Arbeit beruflicher Schulen als Beitrag für die kontinuierliche Qualitätsentwicklung. Beschluss der KMK vom 14.03.2024. Berlin.
- Kodia (2025): Kompetenzen für die digitale Arbeitswelt (KoDiA). Online: <https://www.bibb.de/kodia> (28.03.2025).
- Komorowski, Tim/Weiland, Meike/König, Daniel/Heimes, Lilli/Heister, Michael (2024): Lernen mit digitalen Technologien in der Berufsschule – Unter welchen Voraussetzungen sind Schülerinnen und Schüler dabei intrinsisch motiviert? In: Proceedings of DELFI Workshops 2024 (103–109). Gesellschaft für Informatik e.V.
- Kuckartz, Udo (2014): *Mixed Methods*. Springer VS.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Beltz Juventa.
- Möller, Jens/Trautwein, Ulrich (2015): Selbstkonzept. In: Elke Wild/ Jens Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Springer: Berlin, Heidelberg, S. 178-199. DOI 10.2007/978-3-642-41291-2_8
- Moser, Sonja (2010): *Beteiligt sein: Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. VS.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Gruppendiskussion. Gekürzter Auszug: *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (2020): Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schauffel, Nathalie/Schmidt, Isabelle/Peiffer, Henrike/Ellwart, Thomas (2021): Self-concept related to information and communication technology: Scale development and validation. *Computers in Human Behavior Reports*, 4, <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100149>
- Vuorikari, Riina/Kluzer, Stefano/Punie, Yves (2022): *DigComp 2.2 - the Digital Competence Framework for Citizens*. Europäische Kommission.

Teil VI: Wandel der Arbeitswelt

Transformation hin zu neuen Arbeitsmodellen am Beispiel der Plattformarbeit: Ergebnisse für Österreich aus Unternehmenssicht

JULIA BOCK-SCHAPPELWEIN, SUSANNE BÄRENTHALER-SIEBER, SANDRA BILEK-STEINDL
& MICHAEL PENEDER¹

Abstract

Die Arbeitswelt ist ständig im Wandel, beeinflusst durch strukturelle Veränderungen, Technologieeinsatz, Migration und politische Entscheidungen. Aktuell sind die demografischen Bedingungen in Österreich eine Herausforderung, da die Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter erstmals seit vielen Jahren schrumpft. Gleichzeitig beschleunigen disruptive Ereignisse wie COVID-19 den Technologieeinsatz. Dieser eröffnet neue Geschäftsmodelle und Arbeitsformen, wie Plattformarbeit, die über digitale Plattformen vermittelt wird. Bis vor Kurzem war jedoch noch wenig über die Nutzung von Plattformarbeit auf Unternehmensebene in Österreich bekannt. Ein Forschungsprojekt des WIFO hat nun erstmals Daten aus Unternehmenssicht erhoben. Der Beitrag gibt einen Überblick über die Nutzung von Plattformarbeit in Österreich und untersucht, ob Unternehmen davon profitieren bzw. sucht nach möglichen Hindernisgründen.

Schlagwort: Plattformarbeit

The world of work is constantly changing due to structural shifts, technological advances, migration and political decisions. Demographic conditions in Austria currently present a challenge, as the working-age population is shrinking for the first time in many years. At the same time, disruptive events such as the pandemic are accelerating the adoption of technology. This is giving rise to new business models and ways of working, such as platform work, which is carried out via digital platforms. Until recently, however, little was known about the use of platform work within companies in Austria. A WIFO research project has now collected company-level data on this topic for the first time. This article provides an overview of platform work usage in Austria, examining whether companies benefit from it and identifying possible obstacles.

Keyword: Platform work

¹ Der Beitrag wurde im Rahmen des Forschungsprojekts „Business Use of Digital Platforms – Scope, Value and Impact on Austrian Firms“ vom Jubiläumsfonds der Oesterreichischen Nationalbank (Projektnummer 18297) finanziert.

1 Einleitung

Die Arbeitswelt hat sich schon immer im Wandel befunden. Daher sind Veränderungsprozesse auch nichts Ungewöhnliches. Es gab stets Veränderungen in der Zusammensetzung der Beschäftigung, die durch strukturellen Wandel, Technologieeinsatz, internationale Migrationsbewegungen, Politikentscheidungen (z. B. Änderung des Pensionsantrittsalters), Aufbrechen traditioneller Familienstrukturen und der Höherqualifizierung der Arbeitskräfte, insbesondere von Frauen, begründet waren. Dazu kommen der Klimawandel und damit verbunden die Ökologisierung und Nachhaltigkeit sowie (De-)Globalisierung, der Wertewandel und die zunehmende Vernetzung, die gleichfalls auf die Beschäftigung einwirken, weil einerseits Beschäftigungsbereiche wegbrechen, andere an Bedeutung gewinnen oder sogar neue Beschäftigungsfelder entstehen (Lessenich/Weissenberger-Eibl/Holtmann 2020, S. 6).

Dennoch ist die gegenwärtige Situation aus zweierlei Hinsicht besonders: erstens, weil sich die demografischen Rahmenbedingungen am österreichischen Arbeitsmarkt erstmalig seit vielen Jahren verschlechtern, und zweitens, weil sich der Wandel in der Arbeitswelt mit enormer Geschwindigkeit vollzieht. Mit Blick auf die demografischen Rahmenbedingungen dürfte in den nächsten Jahren die Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter zwischen 15 und 64 Jahren in Österreich erstmalig seit 50 Jahren schrumpfen, und zwar besonders ausgeprägt in der zweiten Hälfte der 2020er-Jahre. Dafür ausschlaggebend sind die stark besetzten Geburtsjahrgänge der 1960er-Jahre, die in diesen Jahren aus dem Arbeitsmarkt ausscheiden werden. Die nachrückenden bzw. neu eintretenden Kohorten sind allerdings viel zu schwach besetzt, um diese Abgänge auszugleichen, weshalb das vorhandene Arbeitskräftepotenzial stärker als in der Vergangenheit auszuschöpfen ist (Bock-Schappelwein/Egger 2023, S. 38).

Die Arbeitswelt war bereits vor Ausbruch der COVID-19-Pandemie und der Eskalation des Krieges in der Ukraine mit dem Einsatz digitaler Technologien einem sehr rasanten Wandel unterworfen, was durch die beiden kurz aufeinanderfolgenden disruptiven Ereignisse zusätzlich verstärkt wurde und sich durch den Einsatz künstlicher Intelligenz weiter beschleunigen wird, wie auch von Bick/Blandin/Deming (2024, S. 2) am Beispiel der Adoptionsrate, das heißt der Nutzung von Technologien, aufgezeigt wird. Sie untermauern sehr eindrucksvoll die immer schneller werdende Geschwindigkeit, mit der sich Technologien verbreiten. Ihnen zufolge dauerte es bei der Einführung von PCs noch drei Jahre, bis sich die Zahl der Nutzerinnen und Nutzer auf 20 % belief. Beim Internet wurden diese 20 % bereits nach zwei Jahren erreicht und bei KI war diese nach zwei Jahren bereits doppelt so hoch (39,5 %).

Die Fortschritte im Technologieeinsatz haben aber auch zur Folge, dass sich für Unternehmen neue Geschäftsmodelle und Tätigkeitsfelder und für Arbeitskräfte neue Beschäftigungsbereiche und Arbeitsmodelle eröffnen können. Beispielsweise stehen Unternehmen nunmehr mehrere Kanäle zur Verfügung, um die Arbeitsleistung von Arbeitskräften ein- bzw. zuzukaufen, damit Güter produziert oder Dienstleistungen erbracht werden können. Neben dem „traditionellen“ Ansatz, Arbeitskräfte für das Unternehmen zu rekrutieren, um Teil der Belegschaft zu werden, gibt es auch die Op-

tion, dass die Arbeitsleistung nicht unmittelbar im Unternehmen mit der bestehenden Belegschaft erbracht, sondern zugekauft wird. Dieser Zukauf kann ebenfalls „traditionell“ über Verträge mit Dienstleistungsanbietern oder Arbeitsvermittlungsagenturen erfolgen, oder mit entsprechender Technologieausstattung und Wissen im Unternehmen über die Nutzung digitaler Plattformen (Bock-Schappelwein et al. 2024, S. 40). Hier erfolgt die Vermittlung über eine digitale Plattform, wo Unternehmen und Anbieterinnen und Anbieter aufeinandertreffen und eine dritte Akteurin bzw. ein dritter Akteur als Intermediär auftritt. Die Arbeitsleistung, das heißt die Plattformarbeit, kann ortsabhängig oder auch ortsunabhängig erbracht und auf Projekt-, Stunden- oder Stückzahlbasis bezahlt werden (Kässi/Lehdonvirta 2018, S. 241).

Bis vor Kurzem war nur wenig über das Ausmaß der Nutzung von Plattformarbeit in Österreich bekannt. Die wenigen Befunde konzentrierten sich bis dahin fast ausschließlich auf die Sicht der Arbeitskräfte, die mittels Interviews oder Befragungen erhoben wurde (Bonin/Rinne 2017, S. 5; Huws et al. 2017, S. 21; Huws/Joyce 2016, S. 3; Kässi/Lehdonvirta 2018, S. 242). Die Sicht der Unternehmen fehlte gänzlich, ebenso Daten zum Ausmaß in den amtlichen Statistiken (Mayrhuber/Bock-Schappelwein 2018, S. 22; OECD/ILO/EU 2023, S. 8). Dazu kam, dass bis zum Frühjahr 2023 keine eindeutige Begriffsbestimmung zu digitaler Plattformarbeit verfügbar war (Brinkley 2016, S. 5; Kässi/Lehdonvirta 2018, S. 242; Sargeant 2017, S. 12; Watson/Kistler/Graham 2021, S. 329). Erst zu diesem Zeitpunkt publizierten OECD, ILO und EU (2023, S. 7) im „Handbook on Measuring Digital Platform Employment and Work“ eine Definition zu Plattformarbeit, die auf der Definition von Arbeit beruht, die in der Resolution I der 19. International Conference of Labour Statisticians (ICLS) verabschiedet wurde. Digitale Plattformarbeit wird darin in einem sehr breit gefassten Ansatz definiert als „any productive activity performed by persons to produce goods or provide services carried out through or on a digital platform, AND the digital platform or a phone app controls and/or organizes essential aspects of the activities, such as the access to clients, the evaluation of the activities carried out, the tools needed for conducting the work, the facilitation of payments, distribution and prioritization of the work to be conducted; and the work is for at least one hour in the reference period“ (OECD/ILO/EU 2023, S. 7).

Im Rahmen des Forschungsprojektes „Business Use of Digital Platforms – Scope, Value and Impact on Austrian Firms“ gelang es Bärenthaler-Sieber et al. (2023, S. 345) mit der WIFO-Unternehmensbefragung „Digitale Plattformen 2021/22“ erstmalig auch Hinweise zum Ausmaß der Nutzung von Plattformarbeit aus Sicht der Unternehmen in Österreich zu erheben. Vor diesem Hintergrund gibt der vorliegende Beitrag auf Grundlage dieser Befragung einen Überblick darüber, wie viele Unternehmen in Österreich Plattformarbeit einsetzen und setzt hierauf die Frage auf, ob Unternehmen, die Plattformarbeit einsetzen, von dieser auch profitieren oder ob sich potenzielle Hindernisgründe auftun.

Im nächsten Abschnitt folgt ein kurzer Literaturüberblick zu den Merkmalen von Plattformarbeit und den Chancen, die sich aus dem Einsatz digitaler Plattformen für Unternehmen ergeben können, sowie zu möglichen Hindernissen, bevor die WIFO-

Unternehmensbefragung „Digitale Plattformen 2021/22“ kurz beschrieben wird. Anschließend werden die bereits vorliegenden Erkenntnisse zu den zentralen Merkmalen von Unternehmen, die Plattformarbeit einsetzen, aufgezeigt und um den Aspekt erweitert, ob Unternehmen davon profitieren bzw. welche Herausforderungen dem entgegenstehen können.

2 Literaturüberblick

Plattformarbeit zeichnet sich dadurch aus, dass Einpersonenunternehmen ihre Dienstleistungen auf einer digitalen Plattform anbieten und mit einer Auftraggeberin oder einem Auftraggeber in Kontakt treten. Diese Tätigkeiten, die von einfachen bis zu komplexen reichen können, werden zeitlich befristet und oftmals gegen Bezahlung², auch über Ländergrenzen hinweg, erbracht (Brinkley 2016, S. 5; Erdsiek 2021, S. 912; Stephany et al. 2021, S. 2; Watson/Kistler/Graham 2021, S. 334). Dazu gehören Bock-Schappelwein et al. (2024, S. 42) zufolge Tätigkeiten von Expertinnen und Experten, die digitale Plattformen gestalten und warten, ebenso wie die Erbringung professioneller Dienstleistungen. Auch Mikroaufgaben, Personenbeförderung oder Zustellung (z. B. Pakete, Nahrungsmittel, frisch zubereitete Speisen) sowie Haushaltsarbeiten fallen darunter. Anhaltspunkte darüber, welche Tätigkeiten in welchem Ausmaß über digitale Plattformen abgewickelt werden, liefert der Online-Labour-Index (OLI). Dieser wurde von Kässi/Lehdonvirta (2018, S. 241) gemeinsam mit der ILO entwickelt und 2020 adaptiert (Stephany et al. 2021, S. 2).

Er basiert gegenwärtig auf der Anzahl an Projekten und Tätigkeiten, die auf den größten englisch-, russisch- und spanischsprachigen³ Online-Gig-Plattformen in fast Echtzeit gepostet werden. Mit diesem Instrument kann somit gemessen werden, in welchen Ländern ortsunabhängige Plattformarbeit nachgefragt wird, in welchen Ländern sie durchgeführt wird und welche Aufgaben erledigt werden. Den vorliegenden Daten von OLI 2020 und Online Labour Observatory zufolge wird Online-Plattformarbeit insbesondere für IT (38,3 %) nachgefragt, gefolgt von kreativen Tätigkeiten und Multimediatätigkeiten (21,2 %), Büroarbeit und Dateneingabe (14,7 %), Unterstützung von Marketing und Vertrieb (11,6 %), Schreiben und Übersetzung (11,2 %) und professionelle Dienstleistungen (2,9 %). Hauptsächlich werden diese Dienstleistungen in den USA (40,6 % der Gesamtnachfrage), mit Abstand gefolgt vom Vereinigten Königreich (8,2 %), Indien (6,6 %) und Kanada (6,0 %)⁴ nachgefragt. Die meisten Plattformarbeitskräfte stammen aus Indien (26,2 % aller Plattformarbeitskräfte), Bangladesch (14,9 %) und Pakistan (12,4 %).⁵

2 Es werden auch Tätigkeiten ohne Bezahlung erbracht, darauf hoffend, dass sich daraus eine bezahlte Arbeit ergibt (Vallas/Schor 2020, S. 275).

3 Fünf englischsprachige Plattformen und je drei russisch- und spanischsprachige Plattformen. <http://onlinelabourobservatory.org/oli-demand/> (abgerufen am 14.11.2024).

4 <http://onlinelabourobservatory.org/oli-demand/> (abgerufen am 14.11.2024).

5 <http://onlinelabourobservatory.org/oli-supply/> (abgerufen am 14.11.2024).

Unternehmen setzen digitale Plattformen ein, worunter auch die Plattformarbeit fällt, um einen wesentlichen Mehrwert zum bestehenden Geschäftsmodell erzielen zu können. Dafür müssen die Potenziale aus Synergie- und Innovationseffekten sowie Netzwerkeffekten genutzt werden können. Das erfordert eine ausreichende Zahl an Anbieterinnen und Anbietern auf beiden Seiten, Zusammenarbeit als Wachstumstreiber sowie eine breite Verfügbarkeit und Vielfalt an Anbieterinnen und Anbietern. Das bestehende Geschäftsmodell kann mit dem Einsatz digitaler Plattformen erweitert und regionale Hürden überwunden werden. Der Einsatz der digitalen Plattform kann zum Umsatz beitragen und folglich die Wettbewerbsposition ausgebaut werden. Für die Betreiberinnen und Betreiber der Plattform resultiert aus der Nutzung eine externe Wertschöpfung. Diese Unternehmen bieten selbst zwar keine Produkte und Dienstleistungen an, sie fungieren jedoch als Intermediär zwischen Anbieterinnen und Anbietern von Leistungen und Produkten und nachfragenden Akteurinnen und Akteuren (Bender/Habib/Gronau 2021, S. 69–72).

3 Daten und Methode

Die WIFO-Unternehmensbefragung zur Nutzung digitaler Plattformen in österreichischen Unternehmen wurde im Herbst 2021 und im Winter 2021/22 durchgeführt. Sie richtete sich an Unternehmen mit zumindest zehn Beschäftigten aus den Wirtschaftsbereichen Industrie, Bauwesen, Hotellerie und Gastronomie und weitere Marktdienstleistungen.⁶ Insgesamt wurden 8.600 Unternehmen kontaktiert. Davon beantworteten 1.380 den Fragebogen, die Rücklaufquote betrug 16,0 %. Die Gewichtung der Daten berücksichtigt sowohl die Ausgestaltung der Ziehung (Designgewichtung) als auch Unterschiede in der Struktur der Unternehmensmerkmale zwischen Rücklauf und Grundgesamtheit (Anpassungsgewichtung).

An der Befragung sollten sowohl Unternehmen, die bereits Erfahrungen im Umgang mit digitalen Plattformen sammeln konnten, als auch Unternehmen ohne solche Erfahrungen teilnehmen (Bärenthaler-Sieber et al. 2023, S. 347–348). Die Befragung zur Nutzung, zur geplanten Nutzung, zu den Motiven, zur Bedeutung und zu den Hindernissen wurde in den fünf Unternehmensbereichen Verkauf, Einkauf, Produktion und Logistik, Human Resources und Kommunikation sowie Information und Werbung durchgeführt. Es wurden Informationen zu den Unternehmensmerkmalen erhoben, darunter das Alter des Unternehmens, die Zugehörigkeit zu einer Unternehmensgruppe, der Hauptsitz, die Betriebsgröße und die Entwicklung der Beschäftigtenzahlen. Außerdem wurde die Einschätzung der Unternehmen zum Digitalisierungsgrad im Vergleich zur Konkurrenz, zur Konkurrenzsituation, zur Exportorientierung sowie die rezente Abschätzung zur Entwicklung der Nachfrage auf dem Hauptabsatzmarkt abgefragt.

6 Konkret wurden Unternehmen aus den ÖNACE-Abteilungen 10 bis 74 (ohne 12, 34, 48, 54, 57, 67), 77 bis 82 sowie 95 und 96 ausgewählt.

Bei Unternehmen, die digitale Plattformen (noch) nicht nutzen, wurden die Hintergründe abgefragt, weshalb diese bislang noch nicht zum Einsatz gekommen sind bzw. ob es rezente Pläne zur Nutzung gibt (Bärenthaler-Sieber et al. 2024, S. 182 ff). Digitale Plattformen wurden folgendermaßen definiert: Sie „... führen zwei oder mehrere Nutzungsgruppen (z. B. potenzielle Verkäuferinnen und Verkäufer und Käuferinnen und Käufer) über das Internet zusammen. Diese digitalen Plattformen ... werden durch einen Dritten betrieben.“ (Bärenthaler-Sieber et al. 2024, S. 183). Im Bereich Einkauf wurde konkret danach gefragt, ob Unternehmen digitale Plattformen (auch) für den Zukauf von Gigwork/Cloudwork nutzen (Frage 16) (Bärenthaler-Sieber et al. 2024, S. 184). Gigwork wurde definiert als „die Vermittlung über digitale Plattformen von bezahlten Dienstleistungen, die an einen Ort gebunden sind (z. B. Reinigung, Lieferdienste), Cloudwork als „bei Cloudwork handelt es sich um die Vermittlung über digitale Plattformen von bezahlten, ortsunabhängigen Dienstleistungen, sowie Arbeiten, die über das Internet vermittelt und online erledigt werden“ (Bärenthaler-Sieber et al. 2024, S. 184).

4 Ergebnisse der Datenanalyse

Bärenthaler-Sieber et al. (2023, S. 348) geben auf Grundlage der Ergebnisse der WIFO-Unternehmensbefragung „Digitale Plattformen 2021/22“ einen umfassenden Überblick über die zentralen Merkmale der Unternehmen, die digitale Plattformen einsetzen. Ihnen zufolge nutzen 88,1 % der Unternehmen mit mindestens zehn Beschäftigten in ausgewählten Wirtschaftsbereichen in einem der fünf Unternehmensbereiche Verkauf, Einkauf, Produktion und Logistik, Human Resources und Kommunikation, Information und Werbung zumindest eine digitale Plattform. Sehr oft, von fast drei Viertel der Unternehmen, werden digitale Plattformen in den Bereichen Kommunikation, Information und Werbung sowie Human Resources verwendet, gut die Hälfte davon nutzt Bilek-Steindl et al. (2024, S. 3) zufolge gebührenfreie Plattformen. Merkwürdigerweise werden digitale Plattformen im Ein- und Verkauf (rund jedes fünfte Unternehmen) und auch in der Produktion und Logistik (rund jedes sechste Unternehmen) eingesetzt.

Die Plattformarbeit, das heißt über digitale Plattformen zugekaufte orts(un)abhängige Arbeitsleistung, wird dem Einkauf zugerechnet, ein Unternehmensbereich, wo digitale Plattformen eher weniger oft eingesetzt werden. Laut Bock-Schappelwein/Kügler/Schmidt-Padickakudy (2023, S. 474) gab rund jedes dritte Unternehmen, das digitale Plattformen im Einkauf einsetzt, an, diese auch für Plattformarbeit zu nutzen. Hieraus folgt, dass 6,3 % der Unternehmen in Österreich mit mindestens zehn Beschäftigten Plattformarbeit einsetzen. Davon sind 75,9 % Kleinbetriebe mit 10 bis 49 Beschäftigten, 20,0 % sind mittlere und 4,1 % größere Betriebe. Diese sind überwiegend im Dienstleistungssektor, einschließlich Tourismus, angesiedelt (61,9 % Dienstleistungen ohne Tourismus, 18,8 % Tourismus), viel seltener sind sie in der Industrie (11,7 %) und im Bauwesen (7,7 %) anzutreffen. Fast die Hälfte der Unternehmen befin-

det sich in der Ostregion (Wien, Niederösterreich, Burgenland; 45,3 %), ein gutes Drittel in den westlichen Bundesländern (Oberösterreich, Salzburg, Tirol, Vorarlberg; 35,3 %) sowie fast ein Fünftel in den südlichen Bundesländern (Steiermark, Kärnten; 19,4 %). Fast zwei Drittel dieser Unternehmen wurden in den letzten 30 Jahren gegründet (63,4 %), gut ein Drittel der Unternehmen sind Teil einer Unternehmensgruppe (36,3 %). Zudem gibt gut jedes zweite Unternehmen an, einer starken Konkurrenz ausgesetzt zu sein (51,6 %); ein gutes Drittel schätzt sich, im Vergleich zur Konkurrenz am Hauptabsatzmarkt, als stärker digitalisiert ein (37,5 %). Fast jedes zweite Unternehmen meldete für 2018/19 ein Beschäftigungswachstum (42,6 %) (Bock-Schappelwein/Kügler/Schmidt-Padickakudy 2023, S. 475).

Bock-Schappelwein/Kügler/Schmidt-Padickakudy (2023, S. 475) zufolge sind die zentralen Unterscheidungsmerkmale von Unternehmen, die Plattformarbeit einsetzen, zu Unternehmen, die überhaupt keine digitalen Plattformen einsetzen, auf Branchenebene, in der Unternehmensgröße, im Digitalisierungsgrad, in der Exportorientierung und in der Unternehmensstruktur zu finden. Unternehmen, die Plattformarbeit einsetzen, sind häufiger mittlere und größere Unternehmen, seltener Kleinbetriebe. Sie sind sehr oft im Dienstleistungssektor, einschließlich Tourismus verortet, wohingegen sie nur vergleichsweise selten im Bauwesen angesiedelt sind. Außerdem schätzen sie sich ungleich häufiger als digitalisierter ein, sind stärker exportorientiert ausgerichtet und öfter Teil einer Unternehmensgruppe. Keine signifikanten Unterschiede zu Unternehmen, die keine digitalen Plattformen nutzen, sind in der regionalen Verteilung, im Alter der Unternehmen, in der Entwicklung der Beschäftigtenzahlen und in der Einschätzung der Konkurrenzsituation erkennbar.

Im Vergleich zu Unternehmen, die zwar digitale Plattformen in mindestens einem Unternehmensbereich einsetzen, aber keine Arbeitsleistung über digitale Plattformen zukaufen, gibt es keine nennenswerten Merkmalsunterschiede bis auf die Einschätzung zum Digitalisierungsgrad und der Konkurrenzsituation. Unternehmen, die Plattformarbeit einsetzen, schätzen sich signifikant häufiger als hoch digitalisiert ein und geben häufiger an, einer hohen Konkurrenzsituation ausgesetzt zu sein.

Bock-Schappelwein/Kügler/Schmidt-Padickakudy (2023, S. 467) zufolge sind zentrale Motive für die Nutzung von Plattformarbeit Zeit- und Kostenersparnis, die Erhöhung der Konkurrenzfähigkeit und Produktvielfalt. Demgegenüber werden als bedeutendster Hinderungsgrund betreffend Nutzung bzw. stärkerer Nutzung die bereits erreichte Sättigung und die fehlende Relevanz angeführt. Unternehmen, die Plattformarbeit einsetzen, geben im Vergleich zu Unternehmen, die zwar digitale Plattformen einsetzen, aber nicht für Plattformarbeit, signifikant häufiger an, Plattformen bereits im größtmöglichen Ausmaß einzusetzen. Fehlender Bekanntheitsgrad ist dagegen seltener ein Hindernisgrund. Im Vergleich zu Unternehmen, die überhaupt keine digitalen Plattformen nutzen, empfinden sie fehlende Relevanz etwas weniger stark. Stattdessen ist bei ihnen die Sättigung, also die bereits maximale Nutzung der Plattformen, deutlich ausgeprägter.

Tabelle 1: Strukturelle Merkmale von Unternehmen in Österreich, die Plattformarbeit einsetzen, im Vergleich zu Unternehmen, die digitale Plattformen einsetzen, aber keine Plattformarbeit, und solchen Unternehmen, die überhaupt keine digitalen Plattformen einsetzen

		Unternehmen mit Plattformarbeit	Unternehmen mit digitalen Plattformen in mind. einem Unternehmensbereich, aber keine Plattformarbeit	Unternehmen, die keine digitalen Plattformen einsetzen	
		In %			
Betriebsgröße	Klein 10–49 Beschäftigte	75,9	79,1	90,2	**
	Mittel 50–249 Beschäftigte	20,0	17,1	8,1	**
	Groß 250+ Beschäftigte	4,1	3,9	1,7	*
Branche	Industrie	11,7	18,7	15,2	
	Bau	7,7	13,5	48,2	***
	Dienstleistungen (ohne Tourismus)	61,9	55,5	35,5	**
	Tourismus	18,8	12,4	1,1	**
Region	Ost	45,3	38,6	45,8	
	Süd	19,4	18,3	22,1	
	West	35,3	43,2	32,1	
	(Viel) stärker digitalisiert als die Konkurrenz	37,5	26,4	*	***
Weitere Unternehmensmerkmale	In starker Konkurrenz stehend	51,6	37,4	**	
	Exportorientiert	44,6	37,2	20,4	**
	Beschäftigungswachstum 2018/19	42,6	36,4	30,4	
	Umsatzwachstum 2018/19	67,5	58,0	56,5	

(Fortsetzung Tabelle 1)

	Unternehmen mit Plattformarbeit	Unternehmen mit digitalen Plattformen in mind. einem Unternehmensbereich, aber keine Plattformarbeit	Unternehmen, die keine digitalen Plattformen einsetzen	
Weitere Unternehmensmerkmale	Gründungsjahr ab 1990	63,4	52,7	56,8
	Teil einer Unternehmensgruppe	36,3	35,5	14,6
	Nicht relevant	72,1	80,5	88,4
Hindernisse	Nutzung im größtmöglichen Ausmaß	72,1	52,0	2,2
	Nicht/zu wenig bekannt	16,9	28,4	23,0
	Zu hohe Implementierungskosten	16,6	13,7	11,9
	Zu hohe laufende Kosten	19,0	16,5	11,9
	Bevorzugung des persönlichen Kontakts	50,7	56,9	61,6
	Unzureichende technische Infrastruktur	12,4	10,6	7,8
	Zu komplexer Einsatz	15,8	22,3	14,5
	Kein qualifiziertes Personal	18,7	23,0	20,6
	Steigender Konkurrenzdruck durch die Plattform	5,4	4,1	2,8
	Gefahr des Verlusts von Kernkompetenzen	7,1	7,5	5,4
	Zu große Abhängigkeit von der Plattform	17,9	13,6	11,2
	Bedenken wegen Datenschutz/Datenhoheit	7,8	11,4	13,1
	Keine Weitergabe strategisch wichtiger Daten	11,4	11,2	10,4

Q: WIFO-Unternehmensbefragung „Digitale Plattformen“ 2021/22. n = 1.349. *** p = 0,0; ** p ≤ 0,05; * p ≤ 0,1

5 Faktoren zur Erklärung der Nutzung von Plattformarbeit

Ein multinominales Logit-Modell wird verwendet, um den Einfluss der erklärenden Variablen Betriebsgröße, Branche, Region und weiterer Unternehmensmerkmale sowie Hindernisse auf die Wahrscheinlichkeit zu schätzen, dass Unternehmen Plattformarbeit nutzen. Dies wird verglichen mit Unternehmen, die entweder überhaupt keine digitalen Plattformen verwenden, oder solchen, die zwar in mindestens einem Unternehmensbereich eine digitale Plattform verwenden, aber keine Plattformarbeit. Hierbei sollen auch Einschätzungen getroffen werden, ob Unternehmen, die Plattformarbeit einsetzen, davon profitieren können, wobei Daten zu Umsatz- und Beschäftigungsentwicklung als Indikator herangezogen werden.

Referenzkategorie in der Schätzung sind jene Unternehmen, die Plattformarbeit einsetzen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Unternehmensbranche einen signifikanten Einfluss darauf hat, ob die Unternehmen digitale Plattformen für Plattformarbeit nutzen oder ob sie überhaupt keine digitalen Plattformen verwenden. Bei Unternehmen, die keine digitalen Plattformen einsetzen, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie dem Bauwesen zuzurechnen sind, und die Wahrscheinlichkeit geringer, dass sie im Tourismus angesiedelt sind. Auch hinsichtlich der Einschätzung der Digitalisierungsintensität ist bei diesen Unternehmen die Wahrscheinlichkeit geringer, dass sie sich (viel) digitalisierter als die Konkurrenz einschätzen. Die Ergebnisse zu den Hinderungsgründen deuten darauf hin, dass die Nutzung von Plattformarbeit auch unternehmensspezifische Gründe hat, die in der Befragung nicht abgedeckt werden konnten. Die Ergebnisse zeigen, dass Unternehmen, die keine digitalen Plattformen verwenden, diese mit höherer Wahrscheinlichkeit als für sie nicht relevant befinden. Jedoch ist hier die Wahrscheinlichkeit geringer, dass diese Unternehmen digitale Plattformen bereits größtmöglich nutzen, womit ein gewisses Potenzial für die Zukunft ausgemacht werden kann.

Ansätze, dass Unternehmen, die Plattformarbeit einsetzen, mit Blick auf Umsätze oder Beschäftigungswachstum davon profitieren können, zeigen sich allerdings nicht.

Tabelle 2: Ergebnisse der multinominalen logistischen Regression, Platfformeinsatz in Unternehmen in Österreich

		Unternehmen mit digitalen Plattformen in mind. einem Unternehmensbereich, aber keine Plattformarbeit	Unternehmen, die keine digitalen Plattformen einsetzen	
		Odds ratios	Odds ratios	
Betriebsgröße	Klein 10–49 Beschäftigte	0,870 (0,447)	2,724 (2,661)	
	Mittel 50–249 Beschäftigte	0,523 (0,275)	0,875 (0,884)	
	Groß 250+ Beschäftigte (Ref)			
Branche	Industrie	1,174 (0,796)	1,348 (1,186)	
	Bau	2,522 (1,719)	9,315 (6,886)	**
	Dienstleistungen (ohne Tourismus) (Ref)			
	Tourismus	0,967 (0,482)	0,136 (0,163)	*
	Ost (Ref)			
	Süd	0,859 (0,365)	0,658 (0,376)	
Region	West	1,062 (0,375)	0,618 (0,308)	
	(Viel) stärker digitalisiert als die Konkurrenz	0,748 (0,259)	0,256 (0,151)	**
	In starker Konkurrenz stehend	0,548 (0,172)	0,799 (0,337)	*
Weitere Unternehmensmerkmale				

(Fortsetzung Tabelle 2)

		Unternehmen mit digitalen Plattformen in mind. einem Unternehmensbereich, aber keine Plattformarbeit	Unternehmen, die keine digitalen Plattformen einsetzen	
Weitere Unternehmensmerkmale	Exportorientiert	0,733 (0,325)	0,679 (0,393)	
	Beschäftigungswachstum 2018/19	0,986 (0,323)	1,091 (0,505)	
	Umsatzwachstum 2018/19	1,013 (0,341)	1,175 (0,553)	
	Gründungsjahr ab 1990	0,649 (0,233)	0,951 (0,446)	
	Teil einer Unternehmensgruppe	1,328 (0,408)	0,928 (0,433)	
	Nicht relevant	1,649 (0,595)	3,283 (1,719)	**
	Nutzung im größtmöglichen Ausmaß	0,372 (0,133)	0,011 (0,008)	***
Hindernisse	Nicht/zu wenig bekannt	2,492 (0,916)	1,993 (1,017)	**
	Zu hohe Implementierungskosten	0,762 (0,306)	0,987 (0,674)	
	Zu hohe laufende Kosten	0,672 (0,270)	0,795 (0,544)	
	Bevorzugung des persönlichen Kontakts	1,084 (0,391)	0,744 (0,357)	

(Fortsetzung Tabelle 2)

		Unternehmen mit digitalen Plattformen in mind. einem Unternehmensbereich, aber keine Plattformarbeit	Unternehmen, die keine digitalen Plattformen einsetzen	
Hindernisse	Unzureichende technische Infrastruktur	1,274 (0,706)	1,468 (1,131)	
	Zu komplexer Einsatz	1,611 (0,679)	1,086 (0,716)	
	Kein qualifiziertes Personal	0,963 (0,359)	0,898 (0,437)	
	Steigender Konkurrenzdruck durch die Plattform	0,633 (0,406)	1,050 (1,025)	
	Gefahr des Verlusts von Kernkompetenzen	1,991 (1,427)	1,396 (1,383)	
	Zu große Abhängigkeit von der Plattform	0,706 (0,335)	0,512 (0,319)	
	Bedenken wegen Datenschutz/Datenhoheit	1,304 (0,838)	3,112 (2,438)	
	Keine Weitergabe strategisch wichtiger Daten	0,826 (0,596)	0,598 (0,501)	
	Intercept	28,311 (23,407)	1,677 (2,207)	***

Q: WIFO-Unternehmensbefragung „Digitale Plattformen“ 2021/22. *** p ≤ 0,0; ** p ≤ 0,05; * p ≤ 0,1; Standardfehler in Klammern. n = 997

6 Fazit

Obwohl die Nutzung digitaler Plattformen in Österreichs Unternehmen schon weit verbreitet ist, werden sie für Plattformarbeit noch wenig eingesetzt. Jene Unternehmen, die digitale Plattformen für Plattformarbeit verwenden, sind besonders oft im Tourismus anzutreffen. Hier handelt es sich überwiegend um Lieferdienste, die zubereitete Speisen vom Gastronomiebetrieb zu den Kundinnen und Kunden bringen und damit den potenziellen Kundenkreis vergrößern. Demgegenüber ist Plattformarbeit im Bauwesen ein Nischenphänomen. Digitale Plattformen werden u. a. für die Materialbeschaffung eingesetzt und kaum, um Arbeitsleistung über digitale Plattformen bzw. mithilfe digitaler Plattformen zuzukaufen. Unternehmen, die keine digitalen Plattformen nutzen, begründen dies oftmals mit fehlender Relevanz. Wenn aber fehlende Relevanz sich daraus begründet, dass entsprechende Informationen im Unternehmen fehlen, kann dies zu massiven Wettbewerbsnachteilen führen. Daher erscheint es unerlässlich, Informationsdefizite zu beheben und die Belegschaft laufend zu qualifizieren, weshalb der beruflichen Bildung ein zentraler Stellenwert beizumessen ist.

Literatur

- Bärenthaler-Sieber, Susanne/Bilek-Steindl, Sandra/Bock-Schappelwein, Julia/Peneder, Michael (2024): Nutzung digitaler Plattformen in Österreich. Auswertung der WIFO-Unternehmensbefragung „Digitale Plattformen“, WIFO-Gutachtenserie, Wien.
- Bärenthaler-Sieber, Susanne/Bilek-Steindl, Sandra/Bock-Schappelwein, Julia/Charos, Alexandros/Peneder, Michael (2023): Nutzung digitaler Plattformen in Österreich. Hauptergebnisse einer WIFO-Unternehmensbefragung, WIFO-Monatsberichte 5/2023. S. 345–354.
- Bender, Benedict/Habib, Natalie/ Gronau, Norbert (2021): Digitale Plattformen: Strategien für KMU, Wirtschaftsinformatik & Management, Jg. 13, Nr. 1, S. 68–76, DOI: 10.1365/s35764-020-00292-w.
- Bick, Alexander/Blandin, Adam/Deming, David J. (2024): The Rapid Adoption of Generative AI, National Bureau of Economic Research Working Paper Series No 32966, DOI: 10.3386/w32966.
- Bilek-Steindl, Sandra/Bärenthaler-Sieber, Susanne/Bock-Schappelwein, Julia/Peneder, Michael (2024): Bedeutung gebührenfreier digitaler Plattformen für Österreichs Unternehmen, WIFO Research Briefs 10/2024. Wien.
- Bock-Schappelwein, Julia/Bilek-Steindl, Sandra/Bärenthaler-Sieber, Susanne/Peneder, Michael (2024): Plattformarbeit und Personalrecruiting über digitale Plattformen aus Unternehmenssicht. Ergebnisse aufbauend auf der WIFO-Unternehmensbefragung „Digitale Plattformen 2021/22“, In: Technikfolgenabschätzung aus Arbeitnehmer:innenperspektive, Feldkirch: Ein Projekt der AK Vorarlberg (Schaffareit), S. 37–67.
- Bock-Schappelwein, Julia/Egger, Andrea (2023): Arbeitsmarkt und Beruf 2030. Rückschlüsse für Österreich, AMS report 173, Wien.

- Bock-Schappelwein, Julia/Kügler, Agnes/Schmidt-Padickakudy, Nicole (2023): Digitalisierung in Österreich: Fortschritt und Bedeutung der Plattformarbeit für Unternehmen, WIFO-Monatsberichte 7/2023, S. 467–479.
- Bonin, Holger/Rinne, Ulf (2017): Omnibusbefragung zur Verbesserung der Datenlage neuer Beschäftigungsformen, IZA Research Report No. 80. Bonn.
- Brinkley, Ian (2016): In search of the Gig Economy, The Work Foundation. Part of Lancaster University.
- Erdsiek, Daniel (2021): Unternehmen setzen verstärkt auf Crowdworking, Wirtschaftsdienst, Jg. 101, Nr. 11, S. 912–914, DOI: 10.1007/s10273-021-3045-8.
- Huws, Ursula/Joyce, Simon (2016): Character of Austria's Gig Economy revealed for the first time, (University of Hertfordshire and Ipsos MORI, in association with the Foundation for European Progressive Studies, UNI Europa and AK Wien).
- Huws, Ursula/Sprenger, Nell H./Syrdal, Dag S./Holts/Karle (2017): Work in the European Gig Economy. Research Results from the UK, Sweden, Germany, Austria, The Netherlands, Switzerland and Italy.
- Kässi, Otto/Lehdonvirta, Vili (2018): Online labour index: Measuring the online gig economy for policy and research, Technological Forecasting and Social Change, Jg. 137, S. 241–248, DOI: 10.1016/j.techfore.2018.07.056.
- Lessenich, Stephan/Weissenberger-Eibl, Marion/Holtmann, Thomas/Lindemann, Kai/Barth, Thomas (2020): Wege zu einer nachhaltigen Arbeitswelt, Abschlussbericht der wpn2030-Arbeitsgruppe „Zukunft der Arbeit“. wpn2030 - Wissenschaftsplattform Nachhaltigkeit 2030 – IAAS.
- Mayrhuber, Christine/Bock-Schappelwein, Julia (2018): Dimensionen plattformbasierter Arbeit in Österreich und Europa. Implikationen für die Soziale Sicherheit, Wien: WIFO-Gutachtenserie.
- OECD/ILO/EU (2023): Handbook on Measuring Digital Platform Employment and Work, Paris: OECD (OECD Publishing), DOI: 10.1787/0ddcac3b-en.
- Sargeant, Malcolm (2017): The Gig Economy and the Future of Work, E-Journal of International and Comparative LABOUR STUDIES, Jg. Volume 6, No. 2.
- Stephany, Fabian/Kässi, Otto/Rani, Uma/Lehdonvirta, Vili (2021): Online Labour Index 2020: New ways to measure the world's remote freelancing market, Big Data & Society, Jg. 8, Nr. 2, DOI: 10.1177/20539517211043240.
- Vallas, Steven/Schor, Juliet B. (2020): What Do Platforms Do? Understanding the Gig Economy, Annual Review of Sociology, Jg. 46, Nr. 1, S. 273–294, DOI: 10.1146/annurev-soc-121919-054857.
- Watson, Gwendolyn/Kistler, Lauren/Graham, Baylor/Sinclair, Robert (2021): Looking at the Gig Picture: Defining Gig Work and Explaining Profile Differences in Gig Work, Group & organization management, Jg. Vol. 46, Issue 2, S. 327–361.

„Miteinander, untereinander“ – eine rekonstruktive Analyse zur Zusammenarbeit im qualifikationsheterogenen Pflege team

SOPHIE KAISER

Abstract

Die Zusammensetzung von Pflege teams verändert sich aufgrund gesetzlicher Vorgaben, berufspolitischer Beschlüsse und des Fachkräftemangels. Dies geht mit veränderten Anforderungen an die Zusammenarbeit in Pflege teams einher. Um diesen Wandel durch Berufsbildung zu flankieren, bedarf es eines Verständnisses der kollektiven Deutungen, Handlungen und daraus erwachsenden Entwicklungsanforderungen der Pflege teams. Um diesen Bedarf zu analysieren, wurden fünf Gruppendiskussionen mit Fach- und Führungskräften aus der Pflege im Rahmen einer qualitativen Studie mittels einer Agency-Analyse sekundär ausgewertet. Dabei erweisen sich (1) die emotionale und handlungsbezogene Kompensation von Mangel und Verlust, (2) die Entfaltung durch Freiheitsgrade und Partizipationsmöglichkeiten und (3) der Zugewinn und die kollektiven Lernchancen durch Zusammenarbeit im heterogenen Team als bedeutsam.

Schlagworte: Pflege team, qualifikationsheterogene Pflege, Lernen im Prozess der Zusammenarbeit, Agency-Analyse

The composition of nursing teams is changing due to legal regulations, professional policy decisions, and a shortage of skilled workers. These changes are accompanied by evolving demands on collaboration within nursing teams. In order to support this transformation through vocational education and training, it is essential to understand the collective interpretations, actions, and resulting developmental needs of nursing teams. To explore these needs, data from five group discussions with nursing professionals and leaders were subjected to a secondary analysis using an agency-focused analytical framework. The findings highlight three key dimensions: (1) the emotional and action-oriented compensation for shortage and loss, (2) the development of individual and collective potential through autonomy and opportunities for participation, and (3) the gains and collective learning opportunities that arise from collaboration in heterogeneous teams.

Keywords: Nursing team, Skill-Grade-Mix, Learning in collaboration, agency analysis

1 Mangel als Auslöser und Konsequenz der Heterogenisierung von Berufsstrukturen in der Pflege

Die Pflege ist durch Fachkräftemangel und belastende Arbeitsbedingungen gekennzeichnet (Gießler/Dittrich/Ebbighausen 2023, S. 75). Verschärft wird diese Situation durch wenig partizipative Organisations- und Führungskulturen sowie hierarchische Strukturen (Hiestand et al. im Druck, o. S.). Das Statistische Bundesamt geht davon aus, dass in Deutschland bis zum Jahr 2049 ca. 280.000 bis 690.000 Pflegekräfte fehlen werden (Destatis 2024, o. S.). In Österreich spitzt sich der Personalmangel über einen Ersatz- und Mehrbedarf von ca. 196.700 Pflege- und Betreuungspersonen bis zum Jahr 2050 weiter zu (Juraszovich/Rappold/Gyimesi 2023, S. 4). Begegnet wird dieser Situation mit Gesetzen: In Deutschland wurden die bisher getrennten Berufsabschlüsse (Gesundheits-, Alten- und Kinderkrankenpflege) im Pflegeberufegesetz (PflBG) in einer generalistischen Pflegeausbildung neu geordnet (Rat der Arbeitswelt 2021, S. 130). Es wurde der Weg für ein Personalbemessungsverfahren in der stationären Langzeitpflege bereitet, das zu erheblichen Personalmehrbedarfen führt (Gießler/Dittrich/Ebbighausen 2023, S. 77). In Österreich erfolgte eine Reform des Gesundheits- und Krankenpflegegesetzes (GuKG), das die Pflegeberufe (Pflegeassistent (PA), Pflegefachassistent (PFA), Diplomierte Gesundheits- und Krankenpflege (DGKP)) neu ordnet. In beiden Ländern nehmen in der Folge immer mehr Pflegehilfs- und -assistentenkräfte Einzug in Pflgeteams. Zwar wird in Deutschland eine bundesweit einheitliche Pflegeassistentenausbildung auf den Weg gebracht und in Österreich wurde das GuKG in Bezug auf Kompetenz- und Tätigkeitserweiterungen der PFA und DGKP novelliert, jedoch werden diese Maßnahmen die bestehende Unübersichtlichkeit bezüglich der Qualifikationen (Jürgensen 2019, S. 26) erst auf lange Sicht ändern. Zusätzlich kommen mehr akademisierte Pflegekräfte in die Teams, es fehlen in der Fläche jedoch Konzepte (Ewers/Lehmann 2020, S. 170), diese gemäß ihrer Qualifikation in patienten-/bewohnernahen Tätigkeiten einzusetzen. In Bezug auf den Einsatz der verschiedenen Gruppen ist die Praxis von einer Konzept- und Theorielosigkeit geprägt, die zu Versorgungsdefiziten führen kann (Brandenburg/Kricheldorf 2019, S. 11) und eine interprofessionelle Zusammenarbeit auf Augenhöhe hemmt (Marx/Lackner/Neumayer-Stickler 2023, S. 6).

Mit dem Personalmix ändern sich nicht nur die Aufgaben, sondern die Rollen und der Status aller Beschäftigten (Darmann-Finck/Baumeister/Greiner 2016, S. 67). Diese Veränderungen lösen Unsicherheiten, Überforderung, Ablehnung und Verlustängste aus (Eberhardt 2017, S. 107; Darmann-Finck/Baumeister/Greiner 2016, S. 4). Den Beschäftigten werden zusätzlich wenige Möglichkeiten zur Partizipation und Aus handlung der Zusammenarbeit eingeräumt (u. a. Brandenburg 2023, S. 158; Gebhart/Zenzmaier 2023, S. 169). Dadurch wird der Personalmix von den Pflegenden häufig als „Zwangssituation“ erlebt.

Aktuell werden Modelle beforscht (bspw. Primary Nursing/ Advanced Practice Nurses), die einen bedarfsgerechten Qualifikationsmix in der Praxis ermöglichen und negative Folgen abfedern können. Dabei erweisen sich Kompetenzorientierung (Hie-

stand 2023, S. 164), klare Aufgabenverteilung, Reflexion und Selbstorganisation sowie eine kontinuierliche Förderung der Teamkompetenz als Gelingensfaktoren (Plattform Pflege II 2022, S. 29; Weidner/Schubert 2022, S. 38–43). Die interprofessionelle Teamentwicklung spielt dabei eine wichtige Rolle (Rappold/Juraszovich, 2019, S. 68), denn es braucht kompetente Teams, um eine professionelle Koordination der Pflege zu gewährleisten. Es äußert sich die Notwendigkeit (1) eines Kulturwandels von einer „Ich-mach-alles“-Mentalität (Gebhart/Zenzmaier 2023, S. 8) hin zu einem Teamgedanken sowie (2) die Entwicklung neuer kollektiver Handlungs- und Deutungsmuster (vgl. Marschall 2021, S. 208–210). Hierfür bedarf es der gezielten Perspektive auf das Team und ein Verständnis für dessen Deutungs- und Handlungsmuster. Zu untersuchen sind insbesondere folgende Fragen: Wie äußern sich die Änderungen im Erleben und Aushandeln auf Teamebene? Welche individuellen und kollektiven Entwicklungsbedarfe ergeben sich daraus? Wie können Pflegeteams perspektivisch befähigt werden, die Anforderungen des Personalmixes gemeinsam zu bewältigen? Unter Betrachtung der subjektiven Deutungen und Bewältigungsmechanismen von Pflegekräften in verschiedenen Teamkonstellationen ist die vorliegende Studie als Bedarfskonkretisierung zu verstehen. Sie kann als Grundlage genutzt werden, Bildungsmaßnahmen in gemischten Pflegeteams bedarfsgerecht abzuleiten.

2 Erlebte Handlungs- und Gestaltungsmächtigkeit im Personalmix: Methodisches Vorgehen

Im Rahmen einer Untersuchung zur „Beruflichkeit in der qualifikationsheterogenen Pflege“¹ wurden fünf Gruppendiskussionen (n = 34) mit Fach- und Führungskräften aus der Akut- und Langzeitpflege geführt, die für die vorliegende Studie sekundär ausgewertet wurden. Dabei erfolgte die Rekonstruktion der Deutungen, Einstellungen und Werte seitens der Pflegenden mittels einer Agency-Analyse von Schlüsselpassagen. Die Auswahl der Schlüsselpassagen erfolgte nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung (Kelle/Kluge 2010, S. 93) günstiger und ungünstiger Erlebens- und Handlungsmuster im Umgang mit dem Personalmix.

Die Agency-Analyse eignet sich, um aus dem Material zu rekonstruieren, inwieweit sich Pflegekräfte individuell und kollektiv entweder als handelnde Akteurinnen bzw. Akteure oder als von äußeren Strukturen oder Personen gelenkt sehen. Hierbei wird untersucht „wie der Erzähler seine Handlungsmöglichkeiten und Handlungsinitiative (agency) ... linguistisch konstruiert“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2002, S. 59). Agency ist „ein Grundbestandteil aller Konzepte, die erforschen oder erklären, wer oder was über welche Art von Handlungsmächtigkeit verfügt oder diese zugeschrieben bekommt“ (Helfferich 2012, S. 10).

¹ Die zugrunde liegenden Daten stammen aus dem Projekt „Beruflichkeit in der qualifikationsheterogenen Pflege“ am Fachbereich Berufliche Bildung für Gesundheit und Nachhaltigkeit unter der Leitung von Prof. Dr. Stefanie Hiestand (Laufzeit: April 2023 bis März 2025).

Qualitätsprädikat Zeitl. Best. CAG Prozessprädikat
 „Dass das aber eben schwierig ist, weil jetzt die Jahre immer der gesamte zu Pflegende gesehen worden ist, und
 Modale Bestimmung
 PAT Zeitl. Best. CAU Aktionsprädikat IN Aktionsprädikat
 man jetzt eben wieder den Schritt zurückgehen muss und nur die einzelnen Teilbereiche macht.“
 Abtönungspartikel passiv Evaluative Modularisierung

(Gemischt_Pos.9/1_B18_Pflegefachkraft)

Semantische Rollen: Agens/Handelnde:r (AG), Contra-Agens/Partner:in (CAG), Experiens/Erfahrende:r (EXP),
 Patiens/Betroffene:r/Erleidende:r (PAT), Causativ/Ursache (CAU), Instrument (IN)

Prädikatsausdrücke: Aktionsprädikate, Prozessprädikate, Statusprädikate, Qualitätsprädikate

Partikel und Adverbien: Abtönungspartikel, Heckenausdrücke, epistemische und evaluative Modularisierungen, zeitliche
 und räumliche Bestimmungen, modale oder kausale Bestimmungen

Abbildung 1: Angewandte mikrosprachliche Heuristiken (eigene Darstellung im Anschluss an Lenger et al.
 (2016, S. 72–73), Löwenstein (2022, S. 39) und Lucius-Hoene (2012, S. 51))

Abbildung 1 skizziert das methodische Vorgehen. Es werden subjektive Konstruktionen von Agency „auf der Ebene der Erzählsätze durch die Wahl von Prädikaten und semantischen Rollen“ (Lucius-Hoene 2012, S. 43) rekonstruiert. Hierbei wird untersucht, welche Agentivierungen die Erzählenden vornehmen. „Als Agentivierung wird das bezeichnet, was der Erzähler sprachlich macht, indem er dem Geschehen ... eine Urhebererschaft oder Wirkkomponente zuordnet“ (Lucius-Hoene 2012, S. 42). Die Interpretation erfolgt anhand der Rekonstruktion der latenten Sinnstruktur der Daten und zentraler Narrationsmuster, die durch die Sprechenden gebildet werden.

Zur Konsolidierung der Befunde erfolgte eine Rückkopplung und kritische Betrachtung der Analyse und Interpretation im Rahmen einer Forschendentriangulation (n = 6).

3 Empirische Befunde

Im Rahmen der Untersuchung konnten drei Grundnarrative rekonstruiert werden, über die sich die Pflegekräfte im Kontext der Anforderungen an Teams durch den Personalmix positionieren:

1. Emotionale und handlungsbezogene Kompensation von Mangel und Verlust,
2. Entfaltung durch Freiheitsgrade und Partizipationsmöglichkeiten,
3. Zugewinn und kollektive Lernchancen durch Zusammenarbeit im heterogenen Team.

3.1 Emotionale und handlungsbezogene Kompensation von Mangel und Verlust

Die Pflegefachkraft (PFK) aus Passage 1 (Abb. 2) leitet ein, indem sie sich als Erleidende einer Problemlage positioniert, die durch das veränderte Aufgabenspektrum, insbesondere die gestiegenen Dokumentationspflichten hervorgerufen wird:

„Das Problem ist ja, dass man einfach viel mehr Zeit auch am Computer verbringt, an der Dokumentation, dass einem da viel mehr Zeit weggeht. Und an manchen Tagen, an manchen Diensten, habe ich wirklich nur vielleicht kurz einen Kontakt mit einem Patienten, wenn ich die Tabletten austeile oder wenn ich vielleicht später noch einen Verband mache. Also, das ist mir manchmal zu wenig, da kann ich auf keinerlei Probleme eingehen.“ (Krankenhaus_Team_Pos.24/1_B27_Pflegefachkraft)

„Und dann gebe ich das weiter, einfach, damit man schneller zu einem guten Ergebnis kommt für den Patienten. Aber, ja, man muss sich da einfach auch ein bisschen umdrehen.“ (Krankenhaus_Team_Pos.24/2_B27_Pflegefachkraft)

Abbildung 2: Schlüsselpassagen 1

Im ersten Satz findet sich keine Agentivierung. Dem Causativ „Dokumentation“ wird die Handlungsmacht zugeschrieben, während die Pflege desubjektiviert („man“) passiv positioniert wird. Dieses Erleben wird in der Formulierung „einem“ „geht viel mehr Zeit weg“ betont. In der doppelten Verwendung von „viel mehr Zeit“ wird transportiert, dass die Veränderung als weitreichend erlebt wird. Es folgt eine Detaillierung dieser Darstellung im folgenden Satz. In diesem sind viele zeitliche Bestimmungen („manche Tage/ Dienste“, „kurz“) zu finden. Zudem findet sich in der Verwendung von „wirklich“ eine Bekräftigung. Beide sprachlichen Muster verweisen auf Unsicherheit und auf ein Rechtfertigungsmuster, in dem sich äußert, dass die PFK ein Bewusstsein dafür pflegt, dass ihr berufliches Handeln von der eigenen Auffassung von Fachlichkeit abweicht. Die Fachlichkeit tritt im zweiten Teil des Satzes besonders in Erscheinung. In der Ausführung von fachlichen Tätigkeiten agentiviert sich die PFK. Dabei wählt sie Beispiele („Tabletten austeilen“/„Verband machen“), die den kurzen Kontakt zum Patienten unterstreichen. Auf eine subjektive Bewertung dieses Zustands („zu wenig“), in dem sich die PFK wieder als Erfahrende positioniert, formuliert sie den Outcome der Situation. Sie rückt das Defizit in den Mittelpunkt: Sie kann auf „keinerlei Probleme eingehen“. Hierin verbirgt sich ein Hinweis auf das pflegerische Selbstverständnis: Sie hat eine Vorstellung davon, wie sie eigentlich arbeiten sollte, diese weicht von der aktuellen Praxis ab. Es folgt eine Agentivierung der PFK („gebe ich das weiter“). Unmittelbar darauf erfolgt eine sprachliche Distanzierung („einfach“) von dieser Handlung mit dem Hinweis auf ein „schnelleres gutes Ergebnis“. Dieses wird zurate gezogen, ohne dass die PFK sich damit identifiziert („man“). Sie rechtfertigt die vom eigenen fachlichen Selbstverständnis abweichenden Handlungen mit dieser externalisierten Begründung. Mit dem Ausdruck des „umdrehen Müssens“ konkludiert die PFK das Gesagte mit einem kraftvollen metaphorischen Bild. „Sich umdrehen müssen“ als physischer Ausdruck verweist auf ein Erleben von starken äußeren Zwängen und Machtlosigkeit.

Auch die PFK aus der zweiten Schlüsselpassage (Abb. 3) verwendet eine physische Metapher („einen Schritt zurückgehen“), um ihr Erleben zu beschreiben. Sie eröffnet mit einer Bewertung der Gegebenheiten als „schwierig“ und formuliert über zeitliche Bestimmungen in der doppelten Verwendung des „jetzt“ und dem Hinweis auf „die Jahre immer“ einen erlebten Bruch.

„Dass das aber eben schwierig ist, weil jetzt die Jahre immer der gesamte zu Pflegende gesehen worden ist, und man jetzt eben wieder den Schritt zurückgehen muss und nur die einzelnen Teilbereiche macht.“
(Gemischt_Pos.9/1_B18_Pflegefachkraft)

Abbildung 3: Schlüsselpassage 2/1

Besonders auffällig in der Passage ist, dass kaum semantische Rollen auftreten. Unter Betrachtung der Agency äußert sich, dass der Schritt, der von den Pflegenden gemacht wird, nicht aus einem inneren Antrieb erfolgt, sondern „zurück“ gemacht werden „muss“. Gleichzeitig findet sich in der Verwendung von „man“ eine Abgrenzung zu diesem Schritt wieder: ein Hinweis auf Depersonalisation. Er wird als „schwierig“ eingeordnet. Der Hinweis auf die „Jahre“, in welchen der „gesamte zu Pflegende“ „immer“ gesehen wurde, deutet auf einen Angriff auf das pflegerische Selbstverständnis durch die Neuordnung hin, verbunden mit Verlusterleben. Die Abwertung, die damit einhergeht, betrifft insbesondere Pflegehilfskräfte (Abb. 4).

„Und dass eben viele gute, ungelernte Pflegehelfer jetzt quasi abgewertet werden dadurch.“
(Gemischt_Pos.9/2_B18_Pflegefachkraft)

Abbildung 4: Schlüsselpassage 2/2

Die aufgeführten Passagen haben gemein, dass auffällig viele, teilweise widersprüchliche Heckenbegriffe („wirklich nur vielleicht“, „quasi“...) verwendet werden, die meist als Abschwächungen fungieren. Dies weist darauf hin, dass sich die Unsicherheit in Bezug auf das eigene Handeln durch die auftretende Dissonanz in Bezug auf die Pflegefachlichkeit auch sprachlich niederschlägt. Gleichzeitig verweist sie auf soziale Erwünschtheit durch die Anwesenheit der Forschenden.

Zusammenfassend lassen sich folgende Elemente rekonstruieren: (1) Ausschließlich externe Gegebenheiten werden als äußere Zwänge für die Veränderungen in der Teambesetzung wahrgenommen. (2) Aus diesen Veränderungen steigen der äußere Zwang und das Erleben von Mangel und Druck weiter. Die Pflegenden fühlen sich fremdbestimmt, dem Wandel ausgesetzt. Sie konstruieren sich in einer Position, die von fehlender Handlungsmacht angesichts äußerer Umstände gekennzeichnet ist. (3) Sie kompensieren über Handlungen, die nicht mit ihrem pflegerischen Selbstverständnis vereinbar sind. Es äußern sich Dissonanzen in Bezug auf die Pflegefachlichkeit, die mit Unsicherheiten einhergehen und als Identitätsbedrohung gewertet werden können. Die konstruierte Praxis ist geprägt von erlebter Entwertung, die nicht nur die eigene, sondern alle Berufsgruppen in der Pflege betrifft.

(4) Emotional bewältigen die Pflegekräfte das damit verbundene Verlusterleben, indem sie sich von den eigenen Handlungen distanzieren, depersonalisieren, externalisierte Rationalisierungen anwenden und sich als passiv erlebend und erleidend positionieren.

3.2 Entfaltung durch Freiheitsgrade und Partizipationsmöglichkeiten

Das zweite Narrationsmuster kontrastiert die negativ besetzten Erlebensmuster:

„Wir haben ganz viele Standards, wir haben Leitlinien und dergleichen, an die wir uns halten können. Was ich gut finde, dass wir bei diesen Vorgaben teilweise als [unverständlich] so eine richtige Leitlinie sehen können, aber dass wir auch dementsprechend des Öfteren auch unsere / auch im Wohnbereich uns entfalten können. Unsere eigene Herangehensweise auch machen können. Sodass wir dann im Anschluss durch ein Feedback teilweise dann auch sagen können: „Okay, das haben wir so erreicht“, und dadurch auch das ganze Unternehmen oder auch unser Haus gelernt gehabt. Also, wie es so schön heißt: ‚Viele Wege führen nach Rom.‘ Und das Ziel ist trotzdem immer noch, dass der Bewohner sich wohlfühlt und dass, im Prinzip, wir uns stetig weiterentwickeln. Finde ich eigentlich alles gut.“ (Langzeitpflege_Pos.86_B3_Pflegefachkraft)

Abbildung 5: Schlüsselpassage 3

Die PFK eröffnet die Passage (Abb. 5) mit dem Hinweis auf Leitlinien und Standards, die sie als Ressourcen herausstellt („haben“). Sie agentiviert kollektiv („wir“) und verdeutlicht mit „halten können“ die Freiheitsgrade in der Umsetzung, wodurch sie die erlebte Agency bekräftigt. Dies bewertet sie im Folgenden positiv und untermauert das mit dem Bild der kollektiven Entfaltung. Sie detailliert die Entfaltung über die „eigene Herangehensweise“ und die gemeinsame Reflexion („das haben wir so erreicht“). Darin deutet sich ein hohes Maß erlebter kollektiver Selbstwirksamkeit an. Die Lerngelegenheiten, die sich in der kollektiven Erfahrung von Freiheitsgraden und Reflexion finden, expliziert die PFK und erweitert die Erfahrung auf das „ganze Unternehmen“ und „unser Haus“. In der Verwendung der Redewendung „viele Wege führen nach Rom“ findet sich erneut eine Bewegungsmetapher. Im Kontrast zu den bisherigen Bildern werden hier Wahlfreiheiten, Eigeninitiative und Offenheit transportiert. Der „Bewohner“ tritt in dieser Passage explizit als Erfahrender auf. Sein Wohlbefinden wird mit einer auffälligen Selbstverständlichkeit („trotzdem immer noch“) als kollektiv internalisiertes Ziel unterstrichen und mit der „stetigen“ kollektiven Entwicklung in Bezug gesetzt. Die PFK schließt mit einer global positiven Bewertung ab („finde ich eigentlich alles gut“), die die Bewertung zu Beginn aufgreift und verstärkt. Es fällt auf, dass das „ich“ als Subjekt nur in diesen Bewertungen auftritt und die PFK ansonsten kollektiv agentiviert. Dies kann als Hinweis auf die Interdependenz von Subjekt und Kollektiv in den Lern-, Reflexionsprozessen und Selbstwirksamkeitserfahrungen sowie auf eine Tendenz zur kollektiven Subjektivierung gewertet werden. Des Weiteren fällt auf, dass das Verb „können“ sehr häufig in Erscheinung tritt. Dies unterstreicht die erlebte Agency und Möglichkeitsräume, die die PFK in direkte Verbindung mit strukturellen Gegebenheiten bringt.

Zusammenfassend sind folgende Phänomene rekonstruierbar: (1) Partizipationsmöglichkeiten und Freiheitsgrade gehen mit einer positiven Bewertung von Vorgaben einher. Diese bieten Ressourcen und eröffnen Möglichkeitsräume, die mit Entfaltungsmöglichkeiten verbunden sind. Dadurch entsteht eine dreifache Partizipationsstruktur, in der sowohl die Pflegenden als Individuen sowie als kollektive Akteure als auch die zu Pflegenden handlungsmächtig sind. (2) Die Aushandlung kollektiver Handlungs- und Deutungsmuster nimmt einen zentralen Stellenwert ein. Das Team fungiert als Vermittler zwischen individueller Entfaltung und organisationaler Entwicklung. Schlüssel dazu sind kollektive Reflexions- und Entwicklungsprozesse, aus

denen kollektive Selbstwirksamkeits- und Lernerfahrungen resultieren, die eine positive Bewältigung der Veränderungen auf individueller, kollektiver und organisationaler Ebene ermöglichen. (3) Erfahrungen und Subjektivierungen werden auf kollektiver Ebene vollzogen, das Subjekt tritt vor der Gemeinschaft in den Hintergrund und wird gleichzeitig durch diese Gemeinschaft entwickelt und bemächtigt. (4) Die Orientierung am Bewohner ist Zentrum des pflegerischen Selbstverständnisses.

3.3 Zugewinn und Lernchancen durch Zusammenarbeit im heterogenen Team

Die PFK aus Passage 4 (Abb. 6.) beginnt mit einem Qualitätsprädikat („was ich sehr gut finde“). Sie bezieht sich auf die verschiedenen Qualifikationen im Bereich:

„Was ich sehr gut finde ist, dass mit den verschiedenen Qualifikationen hier auf dem Bereich auch, können wir aufteilen, was denn jeder sehr gut kann. Sprich, wir haben da eine Hand-in-Hand-, Miteinander-Zusammenarbeit und dadurch können wir uns auch ergänzen. Das heißt nicht, dass, wenn jemand da ist und der das zum Beispiel bei der Wundversorgung nicht adäquat kann oder noch teilweise Lücken hat / dass teilweise vielleicht jemand ist, der eine Ausbildung als Wundexperte auch im CV hat und dementsprechend zu Rat und Tat als Inputgeber auch dienen kann. Somit können wir uns auch miteinander, untereinander ergänzen.“

(Langzeitpflege_Pos.4_B3_Pflegefachkraft)

Abbildung 6: Schlüsselpassage 4

In der Formulierung von „können wir aufteilen“ agentiviert die PFK kollektiv und setzt dies in Bezug zum „jeder“. Sie bezieht damit alle Individuen in der Gruppe ein, was als Verweis auf Interdependenz gewertet werden kann. Das „sehr“, welches in diesem Satz zweifach auftritt, verstärkt die positive Bewertung. Zudem unterstreicht es die Ressourcen aller, da die Formulierung die Annahme transportiert, dass „jeder“ etwas „sehr gut kann“. Sie verbildlicht den Effekt des Personalmixes unter Verwendung von „Hand-in-Hand“ und „Miteinander-Zusammenarbeit“. In der Metapher „Hand-in-Hand“ steckt eine physische Erfahrung, die Nähe, gegenseitige Unterstützung und Zusammenhalt transportiert. Im Ausdruck der „Miteinander-Zusammenarbeit“ steckt ein ungewöhnliches Kompositum durch die semantische Ähnlichkeit der Ausdrücke. Dies führt zu einer Verstärkung der transportierten engen und harmonischen Zusammenarbeit, aus welcher resultiert, dass alle sich ergänzen können. Dies expliziert die PFK am fachlichen Beispiel der Wundversorgung. In der Nutzung des Indefinitpronomens „jemand“ formuliert sie eine Lücke einer einzelnen, jedoch unbestimmten Person. Der Effekt ist, dass fehlende Kenntnisse nicht auf einzelne Personen oder Berufsgruppen bezogen, sondern verallgemeinert und normalisiert werden. Die fachliche Lücke wird nicht als absoluter Zustand und defizitär, sondern als entwickelbar versprachlicht („noch teilweise“). Die Entwicklung bindet die PFK an die soziale Interaktion mit einer/einem kompetenten anderen („Wundexperte“). Auch hier tritt das „jemand“ wieder verallgemeinernd in Erscheinung. Dies transportiert Augenhöhe im Zusammenwirken der Berufsgruppen und die Orientierung an den Ressourcen aller. Besonders auffällig ist, dass die kompetente andere Person „dient“. Hierin stecken Hinweise auf das Erleben von Hierarchie und Macht, da „dienen“ mit Unterordnung oder Dienstleistung konnotiert ist. Das Kollektiv wird an dieser Stelle in eine Machtposition gehoben. Die Expertise wird als Ressource für das große Ganze genutzt. Dies

wird mit der Konklusion „so können wir uns auch miteinander, untereinander ergänzen“ unterstrichen. „Miteinander, untereinander“ fungiert dabei in der semantischen Ähnlichkeit der Begriffe als Verstärkung. Zudem wird die wechselseitige Dynamik in diesem Satz mehrfach betont: „Wir uns ergänzen“ verweist als Reflexivkonstruktion auf die Interdependenz in der Interaktion. „Miteinander“ lenkt den Fokus auf die Kooperation und „untereinander“ auf die individuelle Rollenverteilung. „Können“ und „auch“ treten in dieser Passage gehäuft als Hinweis auf Agency und Möglichkeitsräume in Erscheinung.

„Ich finde das auch. Ich sehe das auch positiv, weil man lernt, ich als Fachkraft / und besonders ist es für mich von Anfang an so gewesen. Weil ich war hier, in Deutschland, nicht in der Schule. Ich komme aus [Ausland], wo ich unten die Schule absolviert habe. Das ist voll anders als hier. Und dann habe ich von Anfang an so viel von Pflegehelfern gelernt, von [Betreuungsassistenten] gelernt. Besonders ging das über Beschäftigung. Was, das für mich komplett neu war. Und dann habe ich wirklich viel damals gelernt, wie jetzt auch. Das finde ich mal ganz super, dass wir Unterschiedliche da sind, von Pflegehelfer, von Beschäftigung, von Fachkräften, von verschiedenen Fachkräften die Weiterbildungen haben. Und im Großen / ganz generell finde ich das ganz gut.“
(Langzeitpflege_Pos.9_B7_Pflegefachkraft)

Abbildung 7: Schlüsselpassage 5

Nach einer einleitenden positiven Bewertung verweist die PFK aus der Passage (Abb. 7) auf die zeitliche Stabilität („von Anfang an so gewesen“) der verallgemeinerten („man“) Lernchancen im Arbeitsalltag. Sie schließt mit einer biografischen Erzählung an und betont die Unterschiedlichkeit („voll anders“) unter Bezug auf den Kontext („hier“). Im nächsten Abschnitt stellt sie ihren Lernprozess in Beziehung zu unterschiedlichen Berufsgruppen (Pflegehilfskräfte und Betreuungsassistenten). Sie wiederholt dabei das „von Anfang an“, was den prozesshaft stabilen Charakter des Lernprozesses erneut unterstreicht. Mit dem Beispiel der Beschäftigung wählt sie einen fachlichen Bezug, der psychosoziale Faktoren der Pflege in den Fokus rückt. In der Wahl dieses Beispiels steckt ein Hinweis auf ein pflegerisches Selbstverständnis, das diesen Aspekten hohen Stellenwert zumisst. Sie beschreibt, dass das für sie „komplett neu“ war, womit sie auf eine Entwicklung ihrer beruflichen Identität durch das Lernen von anderen verweist. Erneut nimmt sie Bezug auf ihren Lernprozess und transportiert wiederum die Stabilität in der Verwendung zeitlicher Bestimmungen („damals“, „jetzt auch“). Eingebettet in wiederholte positiv verallgemeinerte Bewertungen („ganz super“, „generell“, „ganz gut“) betont sie die Vielfalt im Team über die Aufzählung mehrerer Berufsgruppen und stellt die damit einhergehende Unterschiedlichkeit als Ressource in kollektivierter Form („wir“) heraus.

Es lässt sich aus den Schlüsselpassagen abbilden, dass (1) Partizipation im Umgang mit Vielfalt im Team einen zentralen Stellenwert einnimmt. Die dynamische Interaktion miteinander tritt dabei vor das Nebeneinander und geht mit Interdependenzen einher. (2) Ressourcen- und Kompetenzorientierung innerhalb der Teams sind bedeutsam für die Bewältigung der Anforderungen des Personalmixes. (3) Kontinuierliches und sozial-situiertes Lernen stellen einen integralen Bestandteil gelingender Zusammenarbeit und Entwicklung dar. (4) Die gelingende Zusammenarbeit steht in Zusammenhang mit soziopsychisch-gruppendynamischen Faktoren wie z. B. Nähe, Augenhöhe, Machtdynamik, geteilten Zielvorstellungen, teamorientierter Ressourcenstrategie und Reziprozität im Team.

4 Diskussion und Ausblick

Die Auseinandersetzung mit den Erlebens- und Handlungsmustern der Pflegenden im Personalmix verdeutlicht eine paradoxe Wahrnehmungsstruktur.

Einerseits geht der Wandel mit einer Verschärfung des Erlebens von Mangel, Verlust und Handlungsohnmacht einher. Das mündet darin, dass Pflegende ihr Handeln zunehmend emotional kompensieren, indem sie sich externalisierter Rationalisierungen bedienen (bspw. ökonomische Rationalisierung (vgl. Becker/Lenz/Thiel 2017, S. 520)). Diese rütteln am pflegerischen Selbstverständnis, das eher einer *Fürsorgerationalität* (Kaiser im Druck, o. S.) und damit „eine[r] dem Hilfebedürftigen angemessene[n] leibseelische[n] Beziehung“ folgt (vgl. Becker/Lenz/Thiel 2017, S. 521). Es bleibt dabei offen, wie Pflegende in ihrem Selbstverständnis durch bspw. Intervention gestärkt werden können, um damit Dissonanzen in der Bewältigung der Arbeitsanforderungen zu reduzieren.

Andererseits hat sich gezeigt, dass die Zusammenarbeit als Schlüssel im heterogenen Team das Potenzial hat, zur positiven Bewältigung beizutragen. Dazu bedarf es Partizipationsmöglichkeiten und Freiheitsgraden (u. a. Brandenburg 2023, S. 158; Gebhart/Zenzmaier 2023, S. 169), durch die Aushandlungsprozesse und Teilhabe auf Teamebene ermöglicht werden. Die kollektiven Subjektivierungstendenzen (Fischer et al. 2020, S. 46) verweisen auf die Bedeutsamkeit der Teamebene. Kollektive Selbstwirksamkeitserfahrungen können einen Beitrag dazu leisten, dass sich Pflegende und ihre Teams handlungsmächtig erleben und durch Ressourcenorientierung von der gegebenen Vielfalt profitieren. Hiestand (2017, S. 31–41) verweist auf die Bedeutsamkeit kollektiver Sinnzuschreibungen, kollektiver Handlungs-, Orientierungs- und Deutungsmuster, kollektiven Wissens und kollektiver Werte. Dazu gilt es zu bedenken, dass „multiprofessionelle ... Zusammenarbeit kein Selbstläufer ist und auch nicht alleinig durch das additive Zusammenführen von Fachwissen der beruflichen Akteurinnen und Akteuren erreicht werden kann“ (Marschall 2021, S. 43). Für die gelingende Bewältigung von Entwicklungsanforderungen spielt daher das „Zusammenwirken von Individuum und Praxisgemeinschaft“ (Fischer/Röben 2011, S. 215) eine Rolle. Dabei gibt es eine überindividuelle Dimension, die Einfluss auf die Zusammenarbeit nimmt. Diese Dimension beschreibt das *Mehr als die Summe der Teile* in der Kooperation, als „das In-Beziehung-Setzen“ (ebd., S. 211) der individuell unterschiedlich ausgeprägten Kompetenzen. Sie umfasst soziopsychisch-gruppendynamische Wirkfaktoren (z. B. Vertrauen, gemeinsame Intention (Schlicht 2019, S. 185), kollektive Reflexion (Klauser/Schlicht 2017, S. 4)), die die gelingende Zusammenarbeit und Entwicklung in Teams mediiieren.

Angesichts des Personalmixes ergibt sich zusammenfassend ein Teamentwicklungsbedarf, der die Ausgestaltung und Qualität der Zusammenarbeit auf Teamebene herausstellt. Für bedarfsgerechte Interventionen ist es notwendig kollektive Handlungs- und Deutungsmuster aufzudecken (bspw. über kollektive Reflexion über Arbeits-, Lernstrukturen und -Prozesse (Gronewold/Beutnagel 2018, S. 5)). Die (Weiter-)Entwicklung günstiger Handlungs- und Deutungsmuster sollte partizipativ in den

Teams erfolgen. Dabei stellen z. B. Prozesse des Entlernens (Hiestand/Rühling 2022, S. 392) oder kultur-historisch tätigkeitstheoretische Methoden wie Change Laboratories (vgl. Engeström 2007, S. 363–382) berufsbildende Zugänge dar. Auch Coachings im Rahmen des Lernens im Prozess der Zusammenarbeit (Klauser/Schlicht 2017, S. 4) und die kommunikativ-kooperierende Weiterentwicklung von Prozessen durch Teamworkshops und Reflexionsrunden (ebd., S. 19) sind Möglichkeiten zur Intervention. Es ergibt sich Forschungsbedarf hinsichtlich der Rolle von soziopsychisch-gruppendynamischen Wirkfaktoren im Lernen im Prozess der Zusammenarbeit, als Träger und zugleich Ansatzpunkte von Teamentwicklung. Die Erkenntnisse werfen zudem Fragen auf, inwieweit organisationale Faktoren wie Hierarchien, Arbeitsorganisation, Organisationskultur und Führung eine Rolle spielen, die über Forschung zur Partizipation und Demokratisierungsprozesse in der Pflege adressiert werden können.

Literatur

- Brandenburg, Hermann (Hrsg.) (2023): Gerontologische Pflege. Innovationen für die Praxis. Pflegehabitus in der stationären Langzeitpflege von Menschen mit Demenz: Personenzentrierte Pflegebeziehungen nachhaltig gestalten. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brandenburg, Hermann/Kricheldorf, Cornelia (Hrsg.) (2019): Pflegemanagement. Multi-professioneller Personalmix in der Langzeitpflege: Entstehung, Umsetzung, Auswirkung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Darmann-Finck, Ingrid/Baumeister, Andreas/Greiner, Agnes-Dorothee (2016): Projektbericht „Qualifikationsmix in der stationären Versorgung im Krankenhaus“.
- Destatis Statistisches Bundesamt (2024): Pflegekräftevorausberechnung. Berichtsraum 2024–2070. Online: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsvorausberechnung/pflegekraeftevorausberechnung.html> (14.10.2024).
- Eberhardt, Doris (2017): Integration akademischer Berufsrollen in die Pflegepraxis – eine empirische Untersuchung aus praxeologischer Perspektive. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Engeström, Yrjö. (2007): Putting Vygotsky to work: the change laboratory as an application of doublestimulation. In: Daniels, Harry/Cole, Michael/ Wertsch, James V. (Hrsg.): The Cambridge Companion to Vygotsky. Cambridge University Press, S. 363–382.
- Ewers, Michael/Lehmann, Yvonne (2020): Hochschulisch qualifizierte Pflegenden in der Langzeitversorgung?! In: Jacobs, Klaus et al. (Hrsg.): Pflege-Report 2019. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 167–177.
- Fischer, Gabriele/Lämmel, Nora/Mohr, Jutta/Riedlinger, Isabelle (2020): Zum Beispiel Pflege – Fragen an den arbeitssoziologischen Topos der Subjektivierung von Arbeit. In: GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 12(2), S. 45–60.

- Fischer, Martin/Röben, Peter (2011): Kollektive Kompetenz – eine wenig beachtete Dimension beruflicher Kompetenzdiagnostik. In: Fischer, Martin/Becker, Matthias/Spöttl, Georg (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung: Probleme und Perspektiven. Peter Lang, S. 207–232.
- Gebhart, Verena/Zenzmaier, Christoph (2023): Das Verhältnis von Skill-Grade-Mix und Pflegequalität in der stationären Langzeitpflege: eine qualitative Studie. *HeilberufeScience*, 14, 37–46. <https://doi.org/10.1007/s16024-023-00398-2>
- Gießler, Wolfram/Dittrich, Jennifer/Ebbighausen, Marc (2023): Strukturmerkmale der Langzeitpflege. In: Hiestand, Stefanie (Hrsg.): Beruflichkeit – Interaktionsarbeit – Kompetenz. wbv Publikation, S. 73–90.
- Gronewold, Julia/Beutnagel, Britta (2018): Reflexion im Lernmenü?! Zur Verbindung von wissenschaftlichen Theorien mit berufspraktischem Wissen im Studium à la carte. In: *bwp@*, 34, S. 1–15. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe34/gronewold_beutnagel_bwpat34.pdf (14.10.2024)
- Helfferrich, Cornelia (2012): Einleitung: Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuch einer Kartierung von Agency-Konzepten. In: Bethmann, Stephanie et al. (Hrsg.): *Agency. Die Analyse von Handlungsfähigkeit und Handlungsmacht in qualitativer Sozialforschung und Gesellschaftstheorie*. Juventa, 9–39.
- Hiestand, Stefanie (2017): BITs & BIER: Eine empirische Analyse im Brauwesen und in der IT-Branche zur Verknüpfung individueller Kompetenz und betrieblicher Organisationsentwicklung. Baden-Baden: Nomos.
- Hiestand, Stefanie (2023): Didaktische Überlegungen zum Lernort Praxis in der Langzeitpflege. In: Hiestand, Stefanie (Hrsg.): *Beruflichkeit – Interaktionsarbeit – Kompetenz*. wbv Publikation, S. 161–184.
- Hiestand, Stefanie/Gießler, Wolfram/Wegemann, Franziska/Nothstein, Nadine (im Druck): Zwischen Verlust und Fortschrittsparadigma – berufspädagogische Implikationen für eine nachhaltige Entwicklung in der Langzeitpflege. In: Schlicht, Juliana/Schwehm, Franziska/Kaiser, Sophie (Hrsg.): *Innovationen für Nachhaltigkeit durch berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung*. wbv Publikation.
- Juraszovich, Brigitte/Rappold, Elisabeth/Gyimesi, Michael (2023): *Pflegepersonalprognose. Update bis 2050. Aktualisierung der Pflegepersonalbedarfsprognose 2030. Ergebnisbericht*. Gesundheit Österreich, Wien.
- Jürgensen, Anke (2019): *Pflegehilfe und Pflegeassistenz – Ein Überblick über die landesrechtlichen Regelungen für die Ausbildung und den Beruf*. Bonn. Online: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19206> (14.10.2024).
- Kaiser, Sophie (im Druck): Kollektive Emanzipation für nachhaltige Teamentwicklung in der Pflege. In: Schlicht, Juliana/Schwehm, Franziska/Kaiser, Sophie (Hrsg.): *Innovationen für Nachhaltigkeit durch berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung*. wbv Publikation.
- Kelle, Udo/Kluge, Susanne (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Klauser, Fritz/Schlicht, Juliana (2017): Lernen im Prozess der Zusammenarbeit – ein vernachlässigtes Setting betrieblich-beruflicher Bildung. In *bwp@*, 32. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe32/klauser_schlicht_bwpat32.pdf (14.10.2024).
- Lenger, Alexander/Obert, Mila/Panzer, Christoph/Weinbrenner, Hannes (2016): „Dann hat sich die Universität doch entschlossen, mir eine Dauerstelle zu geben“. Eine Agency-Analyse zum Erleben der Strukturiertheit wissenschaftlicher Karrieren im akademischen Feld. In: *BIOS*, 1, S. 67–93.
- Löwenstein, Heiko (2022): Agency rekonstruieren, Agency konzeptualisieren: Eine Skizze zum Stand der Agency-Analyse, zu methodologischen Perspektiven und zur theoretischen Bestimmbarkeit. In: Doll, Daniel et al. (Hrsg.): Beiträge zur Forschung zu Geschlechterbeziehungen, Gewalt und privaten Lebensformen. Barbara Budrich, S. 35–52. <https://doi.org/10.3224/84742590.03>
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2002): Rekonstruktion narrativer Identität: Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lucius-Hoene, Gabriele (2012): „Und dann haben wir’s operiert“. Ebenen der Textanalyse narrativer Agency-Konstruktionen. In: Bethmann, Stephanie et al. (Hrsg.): Agency. Die Analyse von Handlungsfähigkeit und Handlungsmacht in qualitativer Sozialforschung und Gesellschaftstheorie. Weinheim: Juventa, 40–70.
- Marschall, Eva Maria (2021): Habitus und Personalmix in der stationären Langzeitpflege: eine praxeologisch-wissenssoziologische Studie. Vallendar.
- Marx, Barbara/Lackner, Martina/Neumayer-Stickler, Claudia (2024): Novelle des Gesundheits- und Krankenpflegegesetzes 2024. ÖGB Analyse. Wien: AG Gesundheits- und Sozialbetreuungsberufe.
- Plattform Pflege II (2022): Ergebnisbericht. Land Salzburg. Online: https://www.salzburg.gv.at/soziales_/Documents/pflegebericht2022.pdf (09.03.2025).
- Rappold, Elisabeth/Juraszovich, Brigitte (2019): Pflegepersonal-Bedarfsprognose für Österreich. Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz, Wien.
- Rat der Arbeitswelt (Hrsg.): Arbeitswelt-Bericht 2021. S. 93–156. Online: <https://www.arbeitswelt-portal.de/arbeitsweltbericht/arbeitswelt-bericht-2021> (14.10.2024).
- Schlicht, Juliana (2019): Kommunikation und Kooperation in Geschäftsprozessen: Modellierung aus pädagogischer, ökonomischer und informationstechnischer Perspektive. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Weidner, Frank/Schubert, Christina (2022): Die erweiterte pflegerische Versorgungspraxis – Abschlussbericht der begleitenden Reflexion zum Förderprogramm „360° Pflege – Qualifikationsmix für Patient:innen – in der Praxis“. Köln: Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung e.V. (DIP) im Auftrag der Robert Bosch Stiftung.

Teil VII: Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung

Nachhaltigkeit in der beruflichen Weiterbildung – wie das Berichts- und Datensystem in Deutschland verbessert werden kann

GESA MÜNCHHAUSEN

Abstract

Dieser Beitrag untersucht die Notwendigkeit von Nachhaltigkeit im Kontext der beruflichen Weiterbildung in Deutschland. Er beleuchtet die Herausforderungen des aktuellen Berichts- und Datensystems und schlägt Verbesserungen vor. Detaillierte Informationen und Daten über die berufliche Weiterbildung in Deutschland ermöglichen es hoffentlich, Schwächen oder Potenziale im Bildungssystem zu identifizieren und daraus angemessene Schritte für deren Verbesserung abzuleiten. Bessere Daten bieten politischen Entscheidungsträgern auch eine geeignetere Grundlage, um die berufliche Weiterbildung in Deutschland zu steuern. Das Papier präsentiert eine explorative Analyse bestehender Dokumente über die Berichterstattung in der beruflichen Bildung im Hinblick auf Nachhaltigkeit.

Schlagworte: Nachhaltigkeit, Berufliche Weiterbildung, Bildungsberichterstattung

This article explores the imperative of integrating sustainability into the framework of continuing vocational education and training (CVET) in Germany. It critically examines the limitations of the current reporting and data systems and outlines potential avenues for improvement. Comprehensive and reliable data on CVET are essential for identifying systemic weaknesses and latent opportunities within the educational landscape, thereby enabling the formulation of evidence-based strategies for its advancement. Enhanced data quality and availability also provide a more solid foundation for policymakers to effectively govern and develop vocational education and training in line with sustainability objectives. The paper offers an exploratory analysis of existing reporting mechanisms in vocational education, with a particular emphasis on their alignment with sustainability principles.

Keywords: Sustainability, Continuing Education and Training, Data Reporting

1 Forschungsrahmen

Im Jahr 2020 betonte die UNESCO: „Die Welt braucht Bildung für nachhaltige Entwicklung mehr denn je.“ Nachhaltigkeit in allen Lebensbereichen, in Arbeit und Bildung zu erreichen, steht derzeit ganz oben auf der Agenda. Dies bedeutet allgemein eine Dreiecksverbindung von ökologischen, sozialen und wirtschaftlichen Belangen. Die Frage ist, was wir über diese Entwicklungen bereits auf Basis von Daten und Indikatoren wissen und welche Datenbasis bereits vorhanden ist. Im Allgemeinen werden mit „Nachhaltigkeit“ und „Weiterbildung“ zwei Begriffe zusammengebracht, die beide als komplex, wenig präzise, heterogen geregelt und insgesamt schwer zu fassen gelten:

- Nachhaltigkeit allein wird üblicherweise in drei Dimensionen unterteilt: wirtschaftlich effizient, sozial gerecht und ökologisch nachhaltig. Hier liegt der Fokus auf der ökologischen Komponente. Es geht um den ökologisch bewussten Umgang mit Ressourcen in Umwelt, Gesellschaft und Wirtschaft (ebd.).
- Auch die berufliche Weiterbildung wird unterschiedlich definiert. Hier wird sie als Lernaktivitäten verstanden (formal, non-formal, informell), die nach einer ersten Bildungsphase und/oder nach oder während einer Erwerbstätigkeit aufgenommen werden, um die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten oder zu verbessern (vgl. Münchhausen et al. 2023, S. 17 ff.).

Die Frage lautet, welche Daten und Indikatoren zur Nachhaltigkeit in der beruflichen Weiterbildung in Deutschland tatsächlich verfügbar sind. Welche relevanten, repräsentativen Erhebungen gibt es? Und wie fließen diese Daten in die Berichterstattung ein?

Der konzeptionelle Rahmen dieser Studie basiert einerseits auf den Prinzipien der Nachhaltigkeit und deren Anwendung im Bildungsbereich, insbesondere im Kontext der beruflichen Weiterbildung. Aufbauend auf Theorien der nachhaltigen Entwicklung, der Humankapitaltheorie und des systemischen Denkens verfolgt dieses Papier einen ganzheitlichen Ansatz, um das Zusammenspiel zwischen wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Dimensionen der Nachhaltigkeit in der beruflichen Weiterbildung zu verstehen. Andererseits verknüpft der Artikel die Weiterbildungsberichterstattung mit der Theorie des Bildungsmanagements. Er behandelt die Frage, welche Daten und Indikatoren relevant sind, um eine adäquate Informationsbasis für die Steuerung und das Management von Berufsbildungsprozessen abzubilden.

Die Studie verfolgt einen qualitativen Ansatz durch eine Dokumentenanalyse in Form einer sekundärstatistischen Analyse (Desk Research). Es wurden bestehende Berichtssysteme zur beruflichen Weiterbildung analysiert, wie der Datenreport des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), das Nationale Bildungspanel und der Berufsbildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Zudem wurden verschiedene relevante Umfragen (Datenquellen) der regulären Berichterstattung in die Analyse einbezogen: Unternehmensbefragungen, Individualbefragungen, Trägerstatistiken, Befragungen von Bildungspersonal und amtliche Statistiken. Die Daten zur beruflichen Bildung wurden auf Basis verschiedener Analyse-Kriterien zu-

sammengefasst, orientiert am Rahmenmodell für ein „iWBB“ (Integrierte Weiterbildungsberichterstattung).

2 Nachhaltigkeit in Bildung und Berufsbildung

Nachhaltigkeit gewinnt zunehmend an Bedeutung. Dies wurde bereits im Jahr 2015 in der Agenda für 2030 verdeutlicht, die eine klare Vision und einen universellen Aufruf zum Handeln präsentiert: Armut zu beenden, den Planeten zu schützen und Frieden sowie Wohlstand für alle Menschen zu gewährleisten. Die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals) bilden die Grundlage dieser Agenda. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird als ein Instrument angesehen, das Wissen, Bewusstsein und Handlungsfähigkeit vermittelt, um Menschen zu befähigen, sich selbst und die Gesellschaft zu verändern (UNESCO & DUK 2021, S. 2). Dieser Ansatz dient als Leitprinzip in allen gesellschaftlichen Bereichen, einschließlich Wirtschaft, Politik, Medien und Bildung. Ein zentraler Aspekt dieses Ansatzes ist die Verknüpfung ökologischer, sozialer und wirtschaftlicher Anliegen, die in der Bildung für nachhaltige Entwicklung verankert sind und dazu beitragen, eine ganzheitliche und zukunftsorientierte Perspektive auf die aktuellen Herausforderungen zu entwickeln.

Die deutsche Bundesregierung ist aktiv an der Umsetzung des UNESCO-Programms „Bildung für nachhaltige Entwicklung: Lernen für unseren Planeten. Handeln für Nachhaltigkeit“ (BNE 2030) beteiligt, wobei das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) eine führende Rolle übernimmt. Um die Umsetzung des Weltaktionsprogramms (2015–2019) zu fördern, richtete das BMBF eine Nationale Plattform für Bildung für nachhaltige Entwicklung (NP BNE) ein, die das UNESCO-Programm „BNE 2030“ weiterhin begleitet.

Ein zentraler Aspekt, der durch den „Whole Institution Approach“ (vgl. UNESCO 2020; nach de Haan et al. 2021, S. 12) betont wird, ist der Anspruch der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE): Er zielt darauf ab, eine Kohärenz zwischen dem Lernen über nachhaltige Entwicklung und informellen Lernprozessen zu schaffen, die alle Lebensbereiche, einschließlich der alltäglichen Routinen, umfassen.

Die Osnabrücker Erklärung zur Berufsbildung (2020) unterstreicht die wachsende Betonung der Nachhaltigkeit innerhalb der europäischen Berufsbildungsagenda und -politik. Die Ursprünge dieses Schwerpunkts lassen sich bis zu den Anfängen der Berufsbildung zurückverfolgen, wie im Handbuch der Berufsbildung von 1995 dargelegt, wo „Umweltbildung“ zunächst als Synonym für „Nachhaltigkeit“ verwendet wurde, verstanden als „dauerhaft/beständig“. Wie von Weber und Pfeiffer (2023, S. 15) hervorgehoben, spielt die berufliche Bildung eine entscheidende Rolle dabei, das Verantwortungsbewusstsein von Individuen für gesellschaftliche Belange zu fördern, ressourceneffiziente und nachhaltige Praktiken zu unterstützen und aktiv zur Gestaltung gesellschaftlicher Herausforderungen beizutragen.

3 Berichte über nachhaltige Entwicklung

Die regelmäßige Überwachung der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) erfolgt durch Dokumentenanalysen sowie quantitative und qualitative Erhebungen, die in den Zeiträumen 2015 bis 2018, 2018 bis 2020 und 2020 bis 2022 durchgeführt wurden. Allerdings stellt der BNE-Bericht keine detaillierten Indikatoren oder Daten dar, sondern bietet eher zusammengefasste Ergebnisse und Handlungsfelder. Ausführlichere Informationen finden sich in verschiedenen Veröffentlichungen. Der Nationale Aktionsplan zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (NAP BNE) setzt sich zum Ziel, in allen Bildungsbereichen Indikatoren für die BNE zu entwickeln. Diese Indikatoren sollen die Umsetzung, die Entwicklung und die Hindernisse bei der BNE systematisch und kontinuierlich bewerten. Empirische Ansätze fehlen jedoch in Datenpools wie dem Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW), dem Eurobarometer und Eurostat (vgl. Siebter BNE-Bericht 2021, S. 23).

Die Berichte heben die Aktivitäten der Bundesregierung, der Länder, der Kommunen und anderer gesellschaftlicher Akteure in verschiedenen Bildungsbereichen hervor, wie im Nationalen Aktionsplan für BNE festgelegt. Die thematische Übersicht umfasst die frühkindliche Bildung, Schulen, berufliche Bildung, Hochschulen, non-formales und informelles Lernen/Jugend sowie Kommunen.

Das BNE-Projekt „Indikatoren für Nachhaltigkeit in der Berufsbildung“ konzentrierte sich vor allem auf politische Rahmenbedingungen, die Verankerung in Schulen und Hochschulen und legte einen besonderen Schwerpunkt auf die nicht-berufliche Bildung. Es verwendete eine zweidimensionale Matrix, die davon ausgeht, dass ein Indikator, je nach Ebene (Makroebene des Bildungssystems oder Mesoebene der Organisation), eine unterschiedliche Funktion erfüllt. Das Projekt übernahm eine prozessorientierte Dimension und betrachtete Input-, Prozess- und Outputaspekte. Die heuristische Klassifizierung und Zuordnung von Indikatoren folgten einem Modell, bei dem die verwendeten Indikatoren die spezifischen Informationen zu Kontexten oder Inputs, Prozessen oder Outputs und Ergebnissen liefern. Im deutschen Berichtssystem decken Indikatoren demografische Faktoren auf der kontextuellen Ebene ab, Bildungsausgaben, personelle Ressourcen, Bildungsangebote und Beteiligungsquoten auf der Input-Ebene, den Umgang mit Bildungszeit, Übergänge und Qualitätsaspekte auf der Prozessebene sowie erworbene Kompetenzen, Qualifikationen und Bildungsergebnisse auf der Wirkungsebene (Döbert 2008, S. 77).

Der Bericht ist nach dem CIPO-Modell von Ditton (2000) strukturiert, welches Schulqualität als prozessorientiertes und multidimensionales Konzept betrachtet. Das Modell berücksichtigt Faktoren wie Kontext (Bildung, Bildungspolitik), Input (Lehrpläne), Prozess (Prozessqualität der gesamten Institution und individueller Interaktionen) sowie Output/Outcome (Kompetenzen).

4 Datenlücke bei der Nachhaltigkeit in der beruflichen Weiterbildung

In Deutschland gibt es zwei wesentliche Herausforderungen im Bereich der beruflichen Weiterbildung: Erstens ist die Datenlandschaft stark heterogen und fragmentiert, was es schwierig macht, einen umfassenden Überblick zu erhalten. Zweitens wurde das Thema Nachhaltigkeit in der Datenerhebung oft vernachlässigt, was zu Lücken im Verständnis über deren Integration in die berufliche Weiterbildung führt.

Im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der beruflichen Bildung lag der Fokus bisher vor allem auf der Erstausbildung und der Integration von Nachhaltigkeit in Ausbildungsordnungen (vgl. Holst/Singer-Browoski 2020, S. 2 ff.). Dennoch wird die Bedeutung der beruflichen Weiterbildung zunehmend erkannt und es gibt eine wachsende Anzahl von Angeboten, die Nachhaltigkeit integrieren.

Ein großes Problem stellen die unterschiedliche Definition von Nachhaltigkeit und die verschiedenen Ansätze zu ihrer Operationalisierung in Umfragen und Datenerhebungen zur beruflichen Weiterbildung dar (vgl. Rieckmann 2023, S. 14). Diese Vielfalt erschwert den Vergleich und die Synthese von Studienergebnissen.

Für eine datengetriebene Berichterstattung zur beruflichen Weiterbildung muss die Heterogenität und Pluralität des Bildungssektors anerkannt werden. Es bestehen erhebliche Lücken in der Datenerhebung, insbesondere hinsichtlich des Weiterbildungspersonals, der Anbietersegmente (z. B. akademische Weiterbildung) und der Bewertung von informellem Lernen, einschließlich dessen Zusammenhang mit Nachhaltigkeit. Diese Lücken müssen geschlossen werden, um ein umfassenderes Verständnis der Nachhaltigkeitsintegration in der beruflichen Weiterbildung zu erlangen.

Insgesamt ist die Bewertung von Daten in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung kein neues Thema in Deutschland. Dieses hat in den letzten Jahrzehnten zunehmend an Aufmerksamkeit in der Bildungspolitik gewonnen, insbesondere in Bezug auf die Erwachsenenbildung. Historisch gesehen wies die Datenlandschaft in der Erwachsenenbildung jedoch erhebliche Defizite auf, insbesondere in den 1960er- und 1970er-Jahren, als es an umfassenden Datenerhebungen mangelte.

Es wurden Anstrengungen unternommen, die Dateninfrastruktur für die Erwachsenenbildung zu verbessern. So stellte die Einführung des Weiterbildungserhebungssystems und dessen Integration in die Europäische Erwachsenenbildungserhebung im Jahr 2007 einen wichtigen Fortschritt dar. Zudem gab es Bemühungen, die Anbieterstatistiken weiterzuentwickeln (vgl. Sauter 1990).

Ein bemerkenswertes Problem ist der Mangel an Integration von Fragen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in relevanten Umfragen, wie dem IAB-Betriebspanel. Dies stellt eine Lücke bei der Erfassung von Nachhaltigkeitsthemen im Kontext der beruflichen Bildung und Erwachsenenbildung dar. Diese Lücke zu schließen, ist entscheidend, um ein umfassendes Verständnis der Integration von Nachhaltigkeitsprinzipien in der Erwachsenen- und beruflichen Weiterbildung zu erlangen.

5 Indikatoren für die Umsetzung der beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE)

Für die Messung der beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) sind spezifische Indikatoren erforderlich, die als Grundlage für Fortschritte in diesem Bereich dienen. Die Entwicklung von BBNE-Indikatoren muss bestimmten Anforderungen wie der Relevanz, Vergleichbarkeit, Verständlichkeit und Interpretierbarkeit, der Politischen Relevanz sowie wissenschaftlichen Fundierung genügen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 2). Es muss jedoch festgestellt werden, dass es bislang keine klar definierten oder quantifizierbaren politischen Ziele für die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) gibt. Auch fehlen objektive Maßstäbe oder Indikatoren (vgl. Michelsen et al. 2011, S. 7). BNE ist bisher kein fester Bestandteil der amtlichen Statistik, was die Entwicklung standardisierter Messgrößen und Indikatoren erschwert. Zudem gibt es ein uneinheitliches Verständnis von BNE, was die Entwicklung universell anwendbarer Metriken weiter erschwert.

Ein Projekt mit dem Titel „Indikatoren für Bildung für nachhaltige Entwicklung“ zielte darauf ab, eine handhabbare Anzahl aussagekräftiger Indikatoren zu formulieren, die: a) handhabbar sind, also nicht zu komplex oder belastend in der Anwendung; b) akzeptabel für die beteiligten Akteure, damit diese bereit sind, die Indikatoren in Überwachungs- und Berichtstätigkeiten zu verwenden; c) integrierbar in bestehende Berichterstattungssysteme; und d) anwendbar, sodass die notwendigen Informationen mit den vorhandenen Ressourcen erhoben und analysiert werden können. Das Projekt identifizierte elf Dimensionen („Eckpfeiler der beruflichen Bildung“) und drei Ebenen (Mikro-, Meso-, Makro-) zur Bewertung des Umsetzungsstands von BBNE. Es schlug drei zentrale Indikatoren vor, um diesen Umsetzungsstatus zu erfassen: 1) Analyse übergeordneter Dokumente (z. B. Ausbildungsrahmenpläne) zur Bewertung der Integration von Nachhaltigkeitsprinzipien; 2) Befragungen von Unternehmen zur Qualifikation des Ausbildungspersonals in der Umsetzung von BBNE; 3) Befragungen von Auszubildenden, um Rückmeldungen zur praktischen Umsetzung von BBNE zu sammeln.

Diese Indikatoren sollen umfassende Einblicke geben, inwieweit Berufsbildungsprogramme Prinzipien der nachhaltigen Entwicklung auf verschiedenen Ebenen und Dimensionen integrieren (vgl. Hilse et al. 2021; Hecker et al. 2023, S. 263).

Die Herausforderung besteht darin, wie diese Indikatoren in das Konzept und die Aktivitäten der integrierten Berichterstattung zur beruflichen Weiterbildung eingebettet werden können. Ein Ansatz zur Klärung und Umsetzung dieser Integration wird unten versucht.

6 Verbesserung der Berichterstattung in der beruflichen Weiterbildung

Die indikatorbasierte Berichterstattung über die berufliche Bildung in Deutschland hat sich in den letzten Jahren stetig weiterentwickelt. Regelmäßige Berichte, wie der Nationale Bildungsbericht, der BIBB-Datenreport und der Berufsbildungsbericht, ziehen verschiedene Datenquellen heran, um den aktuellen Stand zu beleuchten. Eine Analyse des Projekts „Integrierte Weiterbildungsberichterstattung“ (iWBBe) untersuchte die Forschungsfragen: Welche Informationen werden dargestellt? Welche spezifischen Daten und Indikatoren werden präsentiert? Wie sind die Berichte strukturiert? Dabei wurden mehrere Datenlücken und unterrepräsentierte Themen identifiziert, darunter: Weiterbildungspersonal, Anbieterstrukturen (insbesondere im privaten Sektor und online), Beratung und Information (Nachfrage, Angebot, Qualität, Nutzen), Bildungswege und Durchlässigkeit, Weiterbildungszertifikate, berufliche Kompetenzen und Nachhaltigkeit.

Im Allgemeinen sind Indikatoren quantitativ messbare Variablen, die theoretisch und konzeptionell komplexe, multidimensionale Phänomene repräsentieren (Döbert 2008). Sie basieren auf regelmäßig erhobenen statistischen Daten und gehen über den rein informativen Charakter von Daten hinaus (Kanaev et al. 2001). Indikatoren sind an spezifische Bildungsziele oder die Rahmenbedingungen bildungspolitischer Entscheidungen geknüpft, die sich oft auf unterschiedlichen Aggregationsebenen bewegen.

Im Gegensatz zu einfachen Metriken stellen Indikatoren komplexere Zusammenhänge dar, die in ein umfassendes Modell eingebettet sind. Der deutsche Bildungsbericht versteht Indikatoren in einem weiten Sinne als Konstrukte, die sich aus verschiedenen Metriken zusammensetzen (Döbert et al. 2009). Ein engeres Verständnis definiert Indikatoren als Konstrukte, die mit einem klar definierten Messmodell versehen sind (Döbert 2008).

Im Folgenden werden die im Projekt entwickelten konzeptionellen Grundlagen sowie ein Schema beschrieben, nach dem das „iWBBe“ (indikatorenbasiertes Berichtssystem beruflicher Bildung) künftig strukturiert werden sollte, um eine umfassende Abdeckung relevanter Themen der beruflichen Bildung zu gewährleisten. Die relevanten Themen sind in einem strukturierenden Rahmenmodell verankert, das Kategorien wie Input, Prozess, Output und Outcomes umfasst. Dieses Modell bildet die Grundlage für das Indikatorenkonzept, das empfohlen wird, um die berichteten Indikatoren in thematische Indikatorengruppen zu organisieren. Zusätzlich wird eine Differenzierung der beruflichen Bildung basierend auf steuerungsrelevanten Teilbereichen entwickelt. Diese Kategorisierung des breiteren Bereichs der „Beruflichen Bildung“ ermöglicht eine klarere Abgrenzung der Informationen, erhöht deren Aussagekraft und bietet eine bessere Grundlage für gezielte Steuerungsmaßnahmen in spezifischen Bereichen.

Bereits 2016 veröffentlichten Kuper et al. (2016) ein Indikatorenkonzept für die Berichterstattung zur Weiterbildung. Dieses Konzept wurde weiterentwickelt und in ein

Input-Prozess-Output-Modell des Bildungsprozesses eingebettet. (Die nachstehende Abbildung veranschaulicht dieses daraus resultierende thematische Rahmenmodell.)

Der *Kontext* umfasst demografische, sozioökonomische und politische Rahmenbedingungen außerhalb des Bereichs der Weiterbildung. Inputs stellen die Ressourcen der Teilnehmenden, Unternehmen, Anbietenden und staatlichen Akteure im Bereich der Weiterbildung dar. Der *Prozess* beinhaltet Informationen über die realisierten Weiterbildungsangebote, die Qualität der Angebote, das Teilnahmeverhalten, Barrieren für die Teilnahme sowie Bildungswege und Übergänge zwischen Bildungsbereichen. Die *Output*-Dimension beschreibt messbare Ergebnisse, die direkt mit den Bildungsaktivitäten verknüpft sind (z. B. Qualifikationen, Zertifikate und Kompetenzen). Unter den Erträgen der beruflichen Weiterbildung werden indirekte, mittel- bis langfristige Veränderungen subsumiert, die aus den Ergebnissen hervorgehen.

Die fünf themenübergreifenden *Säulen* repräsentieren unterschiedliche Perspektiven, aus denen die jeweiligen Fakten betrachtet und mit Erhebungsdaten gestützt werden können. Eine entsprechende kohärente Strukturierung der Berichterstattung würde zu größerer Klarheit und Verständlichkeit beitragen.

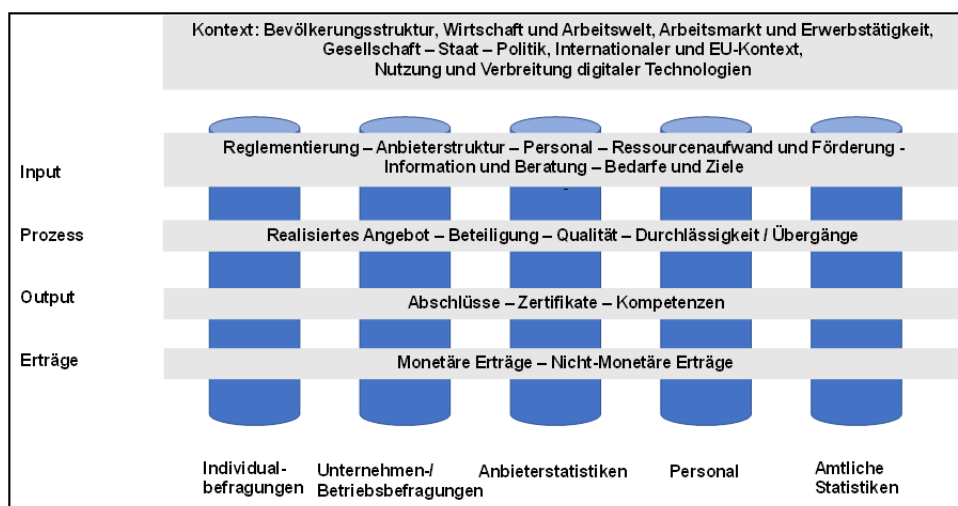


Abbildung 1: Indikatorenkonzept (Münchhausen et al. 2023, S. 30)

7 Management-relevante Teilbereiche der beruflichen Weiterbildung

Eine effiziente politische Steuerung im Bereich der beruflichen Weiterbildung erfordert aussagekräftige statistische Informationen als Entscheidungsgrundlage. Damit Schlüsselindikatoren wirklich aussagekräftig sind, müssen sie sich auf spezifische Teilbereiche der beruflichen Bildung beziehen, die in Bezug auf bestimmte steue-

rungsrelevante Merkmale eine gewisse Homogenität aufweisen. Die aktuelle Überwachung der beruflichen Bildung in Deutschland erreicht dies jedoch nur teilweise (vgl. Münchhausen et al. 2023, S. 23 ff.). Zu den steuerungsrelevanten Merkmalen gehören unter anderem: Ziele der jeweiligen Lernaktivitäten der Teilnehmenden, Gründe für das Lernen (z. B. durch Unternehmen initiiert, aus privater Initiative, verpflichtende Maßnahmen), Umfang dieser Lernaktivitäten, finanzieller Aufwand, Finanzierungsquellen, Art und das Niveau der erwarteten (monetären und nicht-monetären) Erträge sowie Struktur der Angebotslandschaft.

Diese und andere Aspekte sind entscheidend für die Gestaltung von Steuerungsmaßnahmen wie Finanzierungsaktivitäten. Sie bieten Einblicke in die zu adressierenden Akteure und das erforderliche Finanzierungsniveau. Die nachstehende Abbildung veranschaulicht Teilbereiche der beruflichen Bildung, die hinsichtlich der genannten Aspekte ein gewisses Maß an Homogenität aufweisen.

Auf der ersten Ebene lassen sich die folgenden Bereiche basierend auf der Klassifikation der Lernaktivitäten unterscheiden:

- Formales Lernen: Öffentlich geregelt und anerkannt, oft durch institutionelle und formale Bildungsprogramme,
- Non-formales Lernen: Institutionalisiert und formell organisiert, aber in der Regel nicht durch staatliche Regelungen anerkannt,
- Informelles Lernen: Vorwiegend selbstgesteuert und unorganisiert.

Die zweite Ebene der Klassifikation zeigt, dass insbesondere der Bereich des non-formalen Lernens eine hohe Heterogenität aufweist. Es wäre wünschenswert, dass in Zukunft eine weitere Differenzierung dieser Teilbereiche entwickelt wird, um eine präzisere Steuerung zu ermöglichen.

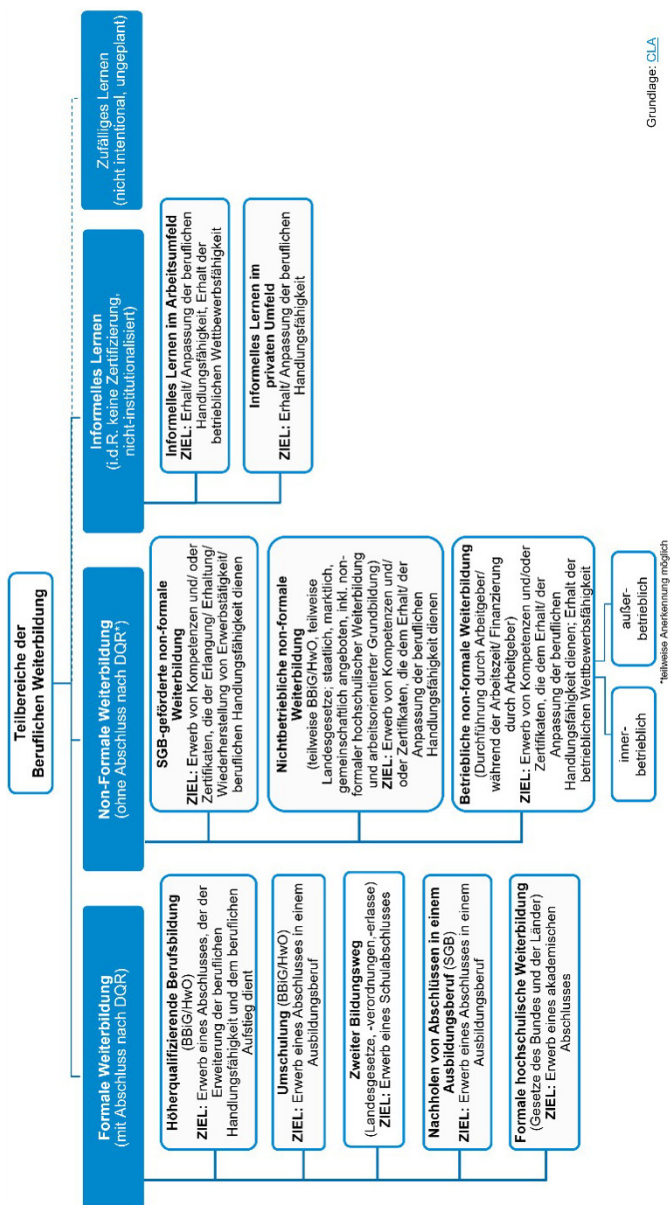


Abbildung 2: Systematik der Teilbereiche beruflicher Weiterbildung

8 Schlussfolgerungen

Es mangelt an datenbasierten Informationen und Daten zur Nachhaltigkeit in den genannten Berichtssystemen für die berufliche Bildung: Wie oben gezeigt, sind Nachhaltigkeitsberichte oft separat und nicht mit den Berichtssystemen der beruflichen Bildung verknüpft. Derzeit wird daran gearbeitet, Nachhaltigkeitsaspekte in verschiedene Datenerhebungssysteme zu integrieren. Allerdings mangelt es nach wie vor an Vergleichbarkeit und Transparenz aufgrund unterschiedlicher Definitionen und Operationalisierungen von Nachhaltigkeit.

Dieses Papier fasst die wichtigsten Reformideen für die Berichterstattung oder das Monitoring der beruflichen Weiterbildung zusammen. Die Kernempfehlungen umfassen: a) die Strukturierung des Monitorings nach spezifischen Teilbereichen der beruflichen Weiterbildung, b) die Integration relevanter Daten zur Nachhaltigkeit in diesem Bereich, c) die Einbeziehung verschiedener Datenquellen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Ergebnisse sowie d) das Schließen von Inhaltslücken, einschließlich der Darstellung des Forschungsstandes zu Themen, die nicht durch Indikatoren abgebildet werden können. Mittelfristig werden jedoch eine Anpassung der Datenerhebung und die Entwicklung neuer Datenquellen als unverzichtbar angesehen.

Eine integrierte Berichterstattung zur beruflichen Bildung ist ebenso essenziell wie die Vernetzung und der Austausch von Aktivitäten zwischen datenführenden Institutionen und Akteurinnen und Akteuren. Es bedarf weiterer Forschung, um Lücken im Verständnis der Nachhaltigkeit zu schließen, insbesondere in der Definition der ökologischen, wirtschaftlichen und sozialen Dimensionen in der beruflichen Bildung. Angesichts der Komplexität besteht ein hoher Bedarf an Forschung und der Entwicklung von Indikatoren in diesem Bereich.

Zusammenfassend hebt diese Studie die dringende Notwendigkeit hervor, das Berichts- und Datensystem in Deutschland zu verbessern, um die Nachhaltigkeit in der beruflichen Weiterbildung (CVET) zu fördern. Empfehlungen umfassen die Entwicklung standardisierter Indikatoren zur Bewertung der Nachhaltigkeit von CVET-Initiativen, die Schaffung von Kooperationsmechanismen zwischen den Akteuren für den Datenaustausch und die Analyse sowie die Integration von Nachhaltigkeitsprinzipien in die Gestaltung und Durchführung von Lehrplänen. Durch die Umsetzung dieser Empfehlungen können politische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen und Akteurinnen und Akteure zur Förderung der Ziele für nachhaltige Entwicklung und zur langfristigen Tragfähigkeit der beruflichen Weiterbildung in Deutschland beitragen.

Literatur

- Autor:innenengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. wbv Publikation. Online: <https://doi.org/10.3278/6001820hw> (24.02.25).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. wbv Publikation. Online: <https://doi.org/10.3278/6001820gw> (24.02.25).
- BMBF: Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ in Deutschland. Vom Projekt zur Struktur – wie wir die Bildung für nachhaltige Entwicklung stärker und breiter aufstellen. Bonn 2015. Online: https://www.bmbf.de/DE/Bildung/AusserschulischeBildung/BildungFuerNachhaltigeEntwicklung/bildungfuernachhaltigeentwicklung_node.html (24.02.25).
- Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Verlag Barbara Budrich. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2020.pdf (24.02.25).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2020): Berufsbildungsbericht 2020. BMBF.
- Deutsche UNESCO-Kommission: Vom Projekt zur Struktur: Strategiepapier der Arbeitsgruppe „Berufliche Aus- und Weiterbildung“ des Runden Tisches der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Bonn 2014.
- Döbert, Hans (2008): Die Bildungsberichterstattung in Deutschland. Oder: Wie können Indikatoren zu Innovationen im Bildungswesen beitragen? In: LISUM/bm:ukk/EDK (Hrsg.): Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovationen. Von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis. OECD/CERI- Regionalseminar für die deutschsprachigen Länder, Berlin: BWV, S. 71–93.
- De Haan, Gerhard/Holst, Jorrit/Singer-Browoski, Mandy (2021): Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE). Genese, Entwicklungsstand und mögliche Transformationspfade. In: BWP 3/2021, S. 10–14.
- Eurostat (2016): Classification of learning activities (CLA): Manual. 2016 edition. Publications Office of the European Union. Online: <https://doi.org/10.2785/874604> (24.02.25).
- Hecker, Kerstin/Hilse, Petra/Pabst, Christian/Werner, Michael (2023): Erfassung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung am Lernort Betrieb. Ein empirischer Beitrag zur Item-Entwicklung. In: Pfeiffer, Sabine/Weber, Thomas (Hrsg.): S. 260–280.
- Hilse, Petra/Werner, Michael/Hecker, Kerstin: Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung strukturell verankern: Indikatoren zur Dokumentation des Umsetzungsstands. In: BWP 50 (2021), H. 3, S. 15–19. Online: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/17296> (24.02.25).
- Holst, Jan/Singer-Brodowski, Mandy (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Beruflichen Bildung. Strukturelle Verankerung zwischen Ordnungsmitteln und Nachhaltigkeitsprogramm. Kurzbericht zu Beginn des UNESCO BNE-Programms „ESD for 2030“.

- Kuper, Harm/Behringer, Friederike/Schrader, Josef (2016): Entwicklung von Indikatoren und einer Datenerfassungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland: Eine Expertise. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Verlag Barbara Budrich. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8101> (24.02.25).
- Loparics, James/Sobanski, Florian (2023): „Derzeit mangels geeignetem Indikator nicht messbar“. Auf der Suche nach Indikatoren für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung. 13, 75–86 (2023). Online: <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00383-9> (24.02.25).
- Michelsen, Gerd/Adomßent, Maik/Bormann, Inka/Burandt, Silke/Fischbach, Rolf (2011): Indikatoren der Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ein Werkstattbericht. Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) e.V.
- Münchhausen, Gesa/Reichart, Elisabeth/Müller, Normann/Gerhards, Pia/Echarti, Nicolas (2023): Integrierte Weiterbildungsberichterstattung – Aufbau einer systematischen Berichterstattung zur beruflichen Weiterbildung (iWBBe): Forschungsprojekt: Endbericht (Wissenschaftliche Diskussionspapiere Nr. 246). Online: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/18628> (24.02.25).
- OECD (2020): Bildung auf einen Blick 2020. OECD-Indikatoren. wbv Media. Online: https://www.oecd.org/de/publications/2020/09/education-at-a-glance-2020_19b01e87.html (24.02.25).
- Pfeiffer, Iris/Weber, Heiko (Hrsg.) (2023): Arbeit, Beruf und Bildung. Zum Konzept der Nachhaltigkeit in Arbeit, Beruf und Bildung – Stand in Forschung und Praxis, Reihe Berufliche Bildung. BIBB. Bonn.
- Rieckmann, Marco (2023): Gespräch. In: Weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 2/2023, S. 14–18.
- UNESCO (2020): ESD for 2030: What's next for Education for Sustainable Development? Online: <https://www.unesco.org/en/articles/esd-2030-whats-next-education-sustainable-development> (22.05.23).
- UNESCO/Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Eine Roadmap. Online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379488> (24.02.25).

Nachhaltigkeit mitgestalten: eine Zukunftswerkstatt für die Energiewende

JULIANA SCHLICHT & MICHELLE JANDL

Abstract

Es fehlt an Fachkräften, die die Energiewende mit einem ganzheitlichen Blick vorantreiben, da die Umstellung auf nachhaltige Energiequellen komplex ist und eine interdisziplinäre Zusammenarbeit erfordert. Infolgedessen werden T-Shaped Professionals benötigt. Diese Personen verfügen über tiefe Fachkenntnisse in einem spezifischen Bereich (die vertikale Linie des „T“) und besitzen ein generalistisches Verständnis für Handlungsmöglichkeiten in der Energiewende (die horizontale Linie des „T“). Im Rahmen des Projekts „Innovations-Lab – Berufliche Bildung für eine innovative Energiewende“¹ nehmen Fach- und Führungskräfte sowie Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger berufsbegleitend an einer viermonatigen Zukunftswerkstatt teil und werden als Energiezukunft-Designerinnen und Energiezukunft-Designer ausgebildet. Im Beitrag wird erläutert, wie sie ein solches T-Shaped Profil entwickeln und proaktiv kreative Lösungen für die Energiewende schaffen und umsetzen. Es werden Auszüge aus den aktuellen Befunden dargestellt, um gewonnene Einsichten („Lessons Learned“) aufzuzeigen.

Schlagerworte: Energiewende, berufliche Weiterbildung, Blended Learning, Zukunftswerkstatt, T-Shaped Professionals

There is a growing shortage of skilled professionals capable of advancing the energy transition with a comprehensive, interdisciplinary perspective. The shift to sustainable energy sources is highly complex and demands close collaboration across multiple fields. As a result, there is an increasing need for so-called T-shaped professionals – individuals who combine deep expertise in a specific domain (the vertical bar of the “T”) with a broad understanding of the diverse options and systemic challenges involved in the energy transition (the horizontal bar of the “T”). Within the framework of the project “Innovation Lab – Vocational Training for an Innovative Energy Transition”, specialists, managers, and career changers take part in a four-month future-oriented workshop while remaining active in their jobs. During this time, they are trained as energy future designers. This article explores how participants cultivate a T-shaped

¹ Die Autorinnen und Mitarbeitenden des Forschungsprojekts Innovations-Lab BBEW, Prof. Dr. Juliana Schlicht und Michelle Jandl, bedanken sich für die Förderung bei dtec.bw – Zentrum für Digitalisierungs- und Technologieforschung der Bundeswehr. Das dtec.bw ist ein von den Universitäten der Bundeswehr Hamburg und München gemeinsam getragenes wissenschaftliches Zentrum und Bestandteil des Konjunkturprogramms der Bundesregierung zur Überwindung der COVID-19-Krise. Es unterliegt der akademischen Selbstverwaltung. Die Mittel, mit dem das dtec.bw ausgestattet wurde, werden an beiden Universitäten der Bundeswehr zur Finanzierung von Forschungsprojekten und Projekten zum Wissens- und Technologietransfer eingesetzt.

competence profile and develop the ability to proactively design and implement creative solutions for the energy transition. Selected insights from the project are shared to illustrate key takeaways and lessons learned along the way.

Keywords: Energy transition, continuing education, blended learning, future workshop, T-shaped professionals

1 Energiezukunft-Designerinnen und -Designer als T-Shaped Professionals

In Deutschland sind die Folgen des menschengemachten Klimawandels bereits spürbar. Es treten extreme Wetterereignisse, wie Starkregen, Überschwemmungen, Hitze oder Dürre mit ihren Folgen bereits messbar auf (Umweltbundesamt 2023). Um z. B. die Erderhitzung zu begrenzen, benötigt es eine globale Energiewende (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2024). Jedoch fehlt es an sogenannten „Energiewende-Fachleuten“, die sich im Sinne von T-Shaped Professionals interdisziplinär verständigen und gemeinsam in relativ kurzer Zeit innovative sowie nachhaltige Lösungsansätze für die Transformation entwickeln und umsetzen (Caputo et al. 2023; Moschner 2014; Schlicht 2023). Nach Ninan/Hertogh/Liu (2022, S. 3) zeichnen sich T-Shaped Professionals dadurch aus, dass sie über vertiefte Kenntnisse in einem spezifischen Bereich und über grundlegendes Wissen in multiplen Bereichen verfügen. Sie sind also sowohl Spezialistinnen und Spezialisten als auch Generalistinnen und Generalisten. Dafür steht das „T“ (vgl. Abb. 1). Dadurch sind sie in der Lage, bereichsübergreifend zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten. Sie können leichter Entscheidungen treffen und arbeiten agil. Darüber hinaus sind T-Shaped Professionals motiviert, sich lebenslang weiterzuentwickeln.

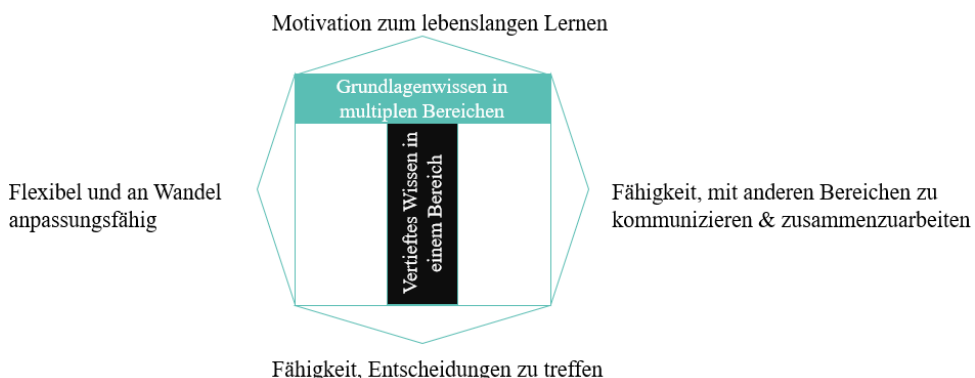


Abbildung 1: Konzept des T-Shaped Professional (eigene Darstellung in Anlehnung an Ninan/Hertogh/Liu 2022, S. 3)

Das Konzept der T-Shaped Professionals geht auf David Guest (1991) zurück. Es wird in der Literatur zunehmend genutzt, um Kompetenzprofile von Fach- und Führungs-

kräften zu beschreiben, die es zur Bewältigung von organisationalen und gesellschaftlichen Transformationsprozessen benötigt (vgl. u. a. Caputo et al. 2023). Zudem wird es herangezogen, um Ausbildungsprogramme für die Lehrkräftebildung im gewerblich-technischen Bereich abzuleiten (vgl. Babatope et al. 2020). Dabei wird hervorgehoben, dass T-Shaped Professionals in der Lage sind, nicht nur „routinemäßige“ Probleme zu bearbeiten, sondern auch unvorhergesehene Ereignisse zu bewältigen (die z. B. typisch in Krisensituationen sind) und Innovationen hervorzubringen (Caputo et al. 2023; Demirkan/Spohrer 2015). Wie eine empirische Untersuchung von Moschner (2014) zeigt, wird ein solches Profil unter anderem im energiewirtschaftlichen Bereich zur Bewältigung der Energiewende benötigt. Vor dem Hintergrund der aktuellen geopolitischen Ereignisse in Europa hat sich dieser Bedarf im Kontext der Energiekrise weiter zugespitzt (Schlicht 2023). Mithilfe des Konzepts wurden im Rahmen des Projektes „Innovations-Lab – Berufliche Bildung für eine innovative Energiewende“ zwölf leitfadengestützte Interviews mit Expertinnen und Experten der Energiewirtschaft durchgeführt. Es ging darum, Handlungsfelder der Energiewende und Kompetenzen zu identifizieren, die für deren Bewältigung notwendig sind (vgl. Schlicht 2023; im Druck). Auf der Grundlage der Befragungen und einer flankierenden Literaturanalyse wurde dann ein Curriculum für eine Zukunftswerkstatt konzipiert, erprobt und evaluiert.

In der Zukunftswerkstatt werden die Teilnehmenden² als Energiezukunft-Designerinnen und -Designer³ mit einem T-Shaped Profil ausgebildet. Die Lernenden bringen ihr Spezialwissen aus ihrem jeweiligen Fachgebiet ein (dafür steht die Vertikale des T). In der Zukunftswerkstatt erhalten sie eine generalistische Perspektive auf die Handlungsfelder der Energiewende (vgl. Schlicht im Druck). Dieser kreative und weite Blick wird in der nachfolgenden Abbildung 2 mithilfe von unterschiedlichen Symbolen auf der Horizontalen des T dargestellt.

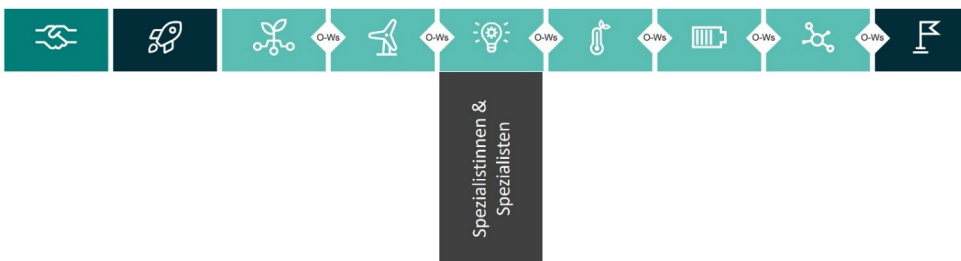


Abbildung 2: T-Shaped Profil von Energiezukunft-Designern sowie Energiezukunft-Designerinnen (eigene Darstellung)

- 2 Die Teilnehmenden der Zukunftswerkstatt arbeiten in folgenden Fachbereichen: Vertrieb, Bildung, Assetmanagement, Business Development, Projektmanagement, Aufsichtsrat, Energiedatenmanagement, Trainee, Projektleitung E-Mobilität, Referententätigkeit, Geomatik und Geschäftsfeldentwicklung.
- 3 Die Bezeichnung „Energiezukunft-Designerinnen und -Designer“ beschreibt die Zielgruppe der Weiterbildung, die ein T-Shaped Profil im Energiebereich entwickelt. Ihre Aufgabe ist es, in der Zukunftswerkstatt u. a. mithilfe der Methode des Design-Thinking innovative Lösungsansätze für die Energiezukunft einer Stadt zu konzipieren.

Energiezukunft-Designerinnen und -Designer arbeiten bereichsübergreifend und fair zusammen (Handschlag). Sie nutzen kreative und innovative Methoden, um die Energiewende voranzutreiben (Rakete). Die Teilnehmenden können sich in gesellschaftlichen Diskursen zu Digitalisierungs- und Nachhaltigkeitsfragen einbringen und diese aus einer energiewirtschaftlichen Perspektive weiterentwickeln (vernetztes Pflänzchen). Energiezukunft-Designerinnen und -Designer kennen die technischen Grundlagen von erneuerbaren Energien und können diese hinsichtlich ihrer Effizienz beurteilen und weiterdenken (Windrad). Sie können energieeffizient handeln (Glühbirne). Die Lernenden kennen die technischen Grundlagen der erneuerbaren Wärmeversorgung und inwiefern diese realisierbar sind (Thermometer). Sie kennen die aktuellen Energiespeichertechnologien und erörtern ihre Relevanz hinsichtlich der Energieeffizienz (Batterie). Sie können intelligente Netze, wie Smart Grid, einschätzen und weiter planen (Netz). Sie engagieren sich innerhalb und außerhalb des Unternehmens für die Energiewende (Ziel-Fahne). Die kleinen Symbole zwischen den grünen Kästchen stehen für die Motivation der Teilnehmenden, lebenslang zu lernen. Energiezukunft-Designerinnen und -Designer sind in der Lage, die Transformation im Energiebereich mitzugestalten, weil sie in der Zukunftswerkstatt respektive Weiterbildung sogenannte Future Skills⁴ (vgl. Ehlers 2020, OECD 2023) entwickeln. Das sollten aus Sicht der interviewten Expertinnen und Experten vor allem folgende sein:

1. Energiezukunft-Designerinnen und -Designer (T-Shaped Professionals im Energiebereich) kennen die Handlungsfelder der Energiewende. Sie können die Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen den Sektoren erklären.
2. Ihnen sind die technischen Grundlagen für den Umbau der Energiewirtschaft bekannt.
3. Sie kennen aktuelle Produkte und Geschäftsmodelle sowie Marktzusammenhänge bei der Vermarktung erneuerbarer Energien.
4. Die T-Shaped Professionals sind bereit, kontinuierlich Handlungsbedarfe zu identifizieren und den Wandel in der Energiewirtschaft aktiv mitzugestalten.
5. Sie sind in der Lage und bereit, kreativ zu arbeiten und in gemischten Teams innovative Lösungen für die Energiewende (digital) zu erarbeiten.
6. Die T-Shaped Professionals sind motiviert, ihr eigenes Wissen und Können stetig zu reflektieren und sich immer weiterzuentwickeln – das ist eine bedeutende Grundvoraussetzung für die Zukunftsgestaltung.

Diese identifizierten Future Skills korrespondieren mit den Erkenntnissen von de Haan (2008) und Weber (2021), die hervorheben, dass sowohl generalistisches Zusammenhangswissen über die Handlungsfelder der Energiewende nötig ist als auch Kreativitäts- und Innovationskompetenzen vorhanden sein müssen, um den Wandel aktiv mitzugestalten.

Wie die Energiezukunft-Designerinnen und -Designer ein solches T-Shaped Profil im Rahmen der Zukunftswerkstatt entwickeln, wird im Folgenden skizziert.

4 Future Skills befähigen Menschen mit zukünftigen Herausforderungen umzugehen (Ehlers 2020, S. 3).

2 Didaktische und methodische Gestaltung der Zukunftswerkstatt

Die zweimal erprobte und evaluierte Weiterbildung „Zukunftswerkstatt: Die Energiewende mitgestalten“ ist ein Instrument der Personalentwicklung und -bindung für Unternehmen der Energiewirtschaft. Darüber hinaus bietet sie allen Interessierten, z. B. aus Kommunen, die Möglichkeit, sich im energiewirtschaftlichen Bereich zu qualifizieren, um zum Beispiel mit Fach- und Führungskräften der Energiewirtschaft zusammenzuarbeiten und komplexe (kommunale) Energiewendeprojekte umzusetzen. Die Zielgruppe der Weiterbildung sind Fach- und Führungskräfte, Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger sowie Spezialistinnen und Spezialisten, die die Energiewende kreativ und innovativ mitgestalten wollen. Nachdem sie die viermonatige Weiterbildung absolviert haben, eröffnen sich für die Teilnehmenden vielfältige Tätigkeitsfelder, wie z. B. die Gestaltung von Veränderungsprozessen in Unternehmen (und Kommunen) im Zuge der Digitalisierung und Energiewende.

Um den Lern- und Innovationsprozess der Energiezukunft-Designerinnen und -Designer zu fördern, ist die Zukunftswerkstatt als ein modernes, komplexes, digital gestütztes Lehr-Lern-Arrangement konzipiert (vgl. Achtenhagen 2006; Pahl/Pahl 2021; Schlicht et al. 2017). Der Ausgangs- und Bezugspunkt des Lernens ist eine komplexe, realitätsnahe Problemstellung, für die in der Praxis noch keine Lösung vorliegt (vgl. Klausner 1998; Savary 2015). Es handelt sich bei der Problemstellung um die Zukunftswerkstatt Utopia – eine fiktive Stadt mit realitätsnahen Merkmalen. Die Teilnehmenden bearbeiten diese Problemstellung und entwickeln kollaborativ

- a) eine Vision, wie Utopia bis 2035 klimaneutral gestaltet werden kann und
- b) eine Transformationsstrategie, um die erarbeitete Vision zu realisieren.

Um die Vorteile des asynchronen sowie synchronen Lernens zu nutzen, wurde die Zukunftswerkstatt als Blended Learning⁵ konzipiert (siehe Abb. 3). Dadurch können die Teilnehmenden innovative Lösungsansätze für Utopia entwickeln.

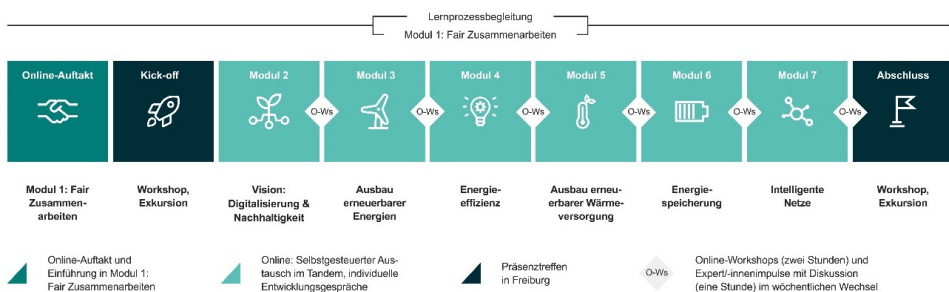


Abbildung 3: Ablauf der Weiterbildung im Blended Learning-Format (eigene Darstellung)

5 Blended Learning ist eine Lehr-Lernform, in der Phasen des synchronen Lernens mit asynchronen Phasen kombiniert werden.

In den asynchronen Lernphasen bearbeiten die angehenden Energiezukunft-Designerinnen und -Designer selbstgesteuert die sieben Module mit ihren untergeordneten Problemstellungen eigenständig und in Tandemarbeit. Hierfür nutzen sie folgendes „Tool-Trio“, das aus drei medialen Komponenten besteht:

- (1) Im **Kursbuch ‚Energizer‘** finden sie zu jedem Modul eine untergeordnete komplexe Problemstellung, die es zu bearbeiten gilt. Die Teilnehmenden aktivieren mit den ersten Aufgaben eines jeden Moduls ihr Vorwissen. Die weiteren Aufgaben lösen sie mit einer Tandempartnerin oder einem Tandempartner, um die eigene Perspektive zu erweitern.
- (2) Auf der **Lernplattform Ilias** finden sie eine digitale Wissensbibliothek mit konkreten Fachinformationen zu den einzelnen Modulen. Zudem ist auf Ilias eine interaktive Grafik, ein Advance Organizer, zu den Handlungsfeldern der Energiewende abgebildet und vertont, sodass die Zusammenhänge der verschiedenen Module mit den Sektoren (Industrie, Landwirtschaft, private Haushalte, Verkehr/Mobilität) ersichtlich werden.
- (3) Das **Kollaborationstool Miro**, ein digitales Whiteboard, ermöglicht es den Teilnehmenden ihre Ergebnisse und kreativen Prozesse sowohl in asynchronen als auch in synchronen Phasen in Echtzeit gemeinsam zu gestalten.

Die viermonatige Zukunftswerkstatt beginnt mit einem Online-Auftakt, in der die Teilnehmenden in das erste Modul „Faire Zusammenarbeit“ und in die Nutzung des Tool-Trios eingeführt werden. Das erste Modul begleitet die Teilnehmenden während der gesamten Zukunftswerkstatt, denn für eine nachhaltige Energiewende ist faire Zusammenarbeit eine essenzielle Voraussetzung. Zudem finden vier Entwicklungsgespräche mit einer Lernprozessbegleiterin⁶ statt, um den Teilnehmenden Prozesssicherheit, Reflexions- und Transfermöglichkeiten zu bieten (vgl. Adam/Schwehm/Schlicht, im Druck).

Während des Kick-offs, der in Präsenz stattfindet, startet der Design Thinking-Prozess (vgl. Grots/Pratschke 2009; Wissmann/Clasen/Krüger 2021). In einem iterativen Prozess werden innovative Lösungen für die Zukunftsstadt Utopia entwickelt (vgl. Schlicht et al., im Druck): Sie setzen sich mit der komplexen Problemstellung von Utopia auseinander und beobachten im Rahmen einer Exkursion energiewirtschaftliche Projekte, wie z. B. eine Windkraftanlage. Sie entwerfen mithilfe von Legobausteinen erste Prototypen. Nach dem Kick-off bearbeiten die Lernenden nacheinander die nächsten sechs Module mit den Inhalten zur Digitalisierung und Nachhaltigkeit, zum Ausbau erneuerbarer Energien, zur Energieeffizienz, zum Ausbau erneuerbarer Wärmeversorgung, zur Energiespeicherung und zu Intelligenten Netzen. Dadurch können sie die komplexe Problemstellung von Utopia verstehen und ihr generalistisches Wissen erweitern. Wöchentlich findet eine Online-Session statt. Die Teilnehmenden reflektieren und diskutieren einerseits die bearbeiteten Lerninhalte mit Expertinnen und Experten aus der Energiewirtschaft. Sie erweitern ihre Perspektive. Andererseits füh-

⁶ In der Zukunftswerkstatt wurde diese Rolle ausschließlich von Mitarbeiterinnen übernommen, weshalb sich der Beitrag aus Authentizitätsgründen auf diese Form bezieht.

ren Moderatorinnen Methoden des Design Thinking durch, um die Kreativität und Problemlösungskompetenz der Teilnehmenden zu fördern und die Prototypen weiter zu bearbeiten. Die zweitägige Abschlussveranstaltung, in der die erstellten Prototypen reflektiert und getestet werden, findet wieder in Präsenz statt.

Um die Zukunftswerkstatt kontinuierlich weiterzuentwickeln, findet eine begleitende Evaluation statt. Im nachfolgenden Kapitel werden die Ziele und Auszüge aus den aktuellen Befunden dargestellt.

3 Evaluation der Zukunftswerkstatt

Die Evaluation der Zukunftswerkstatt orientiert sich an den Kriterien der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval 2016). Ziel der Evaluation ist es, die Wirksamkeit der Zukunftswerkstatt zu untersuchen und sie didaktisch und methodisch weiterzuentwickeln. Hierzu werden zwei Fragestellungen verfolgt: (1) Entwickelt die Lerngruppe durch die Teilnahme an der Zukunftswerkstatt (a) ihre Future Skills, (b) ihr Wissen zu den sieben Handlungsfeldern, (c) ihre Lernmotivation, (d) ihre Lernstrategien und (e) ihre Haltung zum nachhaltigen Handeln weiter? (2) Werden die Lernenden durch die Lernprozessbegleitung zu selbstorganisiertem, entdeckendem und erfahrungsorientiertem Lernen angeregt?

Um diese Fragestellungen zu beantworten, wird (1) eine summative Evaluation hinsichtlich des Lernerfolgs (vgl. Schlicht 2012) und (2) eine teilnehmende Beobachtung hinsichtlich der Lernprozessbegleitung durchgeführt (vgl. Schlicht et al. 2024). Die Lerngruppe wird nachfolgend deskriptiv beschrieben.

Stichprobenbeschreibung

Die Zukunftswerkstatt wurde in zwei Phasen mit insgesamt 42 Lernenden erprobt. In der ersten Erprobungsphase (18.09.2023–18.01.2024) wurden 24 Fach- und Führungskräfte im Alter zwischen 26 und 50 Jahren befragt. Sie waren im Durchschnitt 34 Jahre ($SD = 7,4$) alt. An der Zukunftswerkstatt nahmen 11 Frauen (45,8 %) und 13 Männer (54,2 %) teil.

In der zweiten Erprobungsphase (09.04.2024–19.07.2024) erarbeiteten sich 18 Berufs- und QuereinsteigerInnen generalistisches Wissen zu den Handlungsfeldern der Energiewende. Sie waren durchschnittlich 37 Jahre alt ($SD = 9$). Die Lerngruppe setzte sich aus sechs Frauen (33,3 %) und zwölf Männern (66,7 %) zusammen. Inwiefern die Zukunftswerkstatt zur Kompetenzentwicklung beiträgt, wird anhand der aktuellen Ergebnisse aufgezeigt.

Auszüge aus den aktuellen Befunden

Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf die zweite Erprobungsphase, da nach der ersten Erprobungsphase sowohl das Tool-Trio als auch die Online-Sessions überarbeitet wurden. Zusätzlich unterstützten zwei Lernprozessbegleiterinnen die Lernenden

in ihrem selbstgesteuerten Lern- und Arbeitsprozess, indem sie vier persönliche Entwicklungsgespräche durchführten.

- (1) Die Prä-Post-Befragung zu den (a) Future Skills zeigt, dass die Lernenden ihr Wissen und Können tendenziell signifikant steigerten (siehe Abb. 4). Die Befragten schätzten sich vor und nach der Teilnahme auf einer sechsstufigen Likert-Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft völlig zu“ ein. Das sechste Item verdeutlicht, dass die Energiezukunft-Designerinnen und -Designer bereits zu Beginn der Zukunftswerkstatt hoch motiviert sind, ihr Wissen und Können zu reflektieren und sich weiterzuentwickeln.

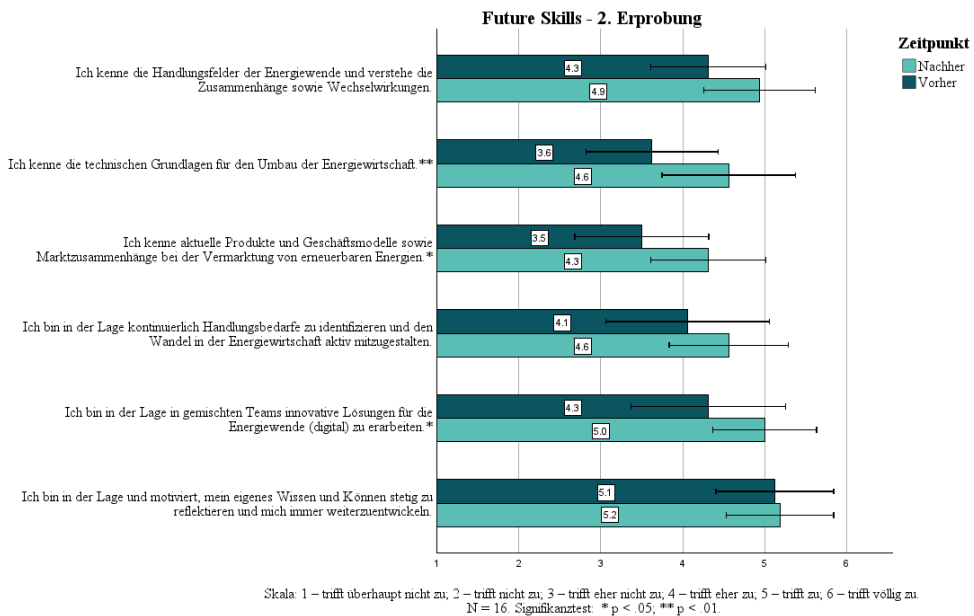


Abbildung 4: Entwicklung der Future Skills während der zweiten Erprobungsphase vor und nach der Teilnahme anhand des Wilcoxon-Tests

Die Abbildung 5 verdeutlicht, dass (b) die Inhalte der Module im weiteren Verlauf der Zukunftswerkstatt zunehmend spezifischer werden, wodurch das Vorwissen geringer und der Wissenszuwachs subjektiv höher ist. Die Lernenden schätzten sich selbst anhand der modulspezifischen Lernziele vor und nach der Erarbeitungsphase auf einer sechsstufigen Likert-Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft völlig zu“ ein.

(c) Die Lernmotivation wurde anhand von sieben adaptierten Items nach Kramer (2002) und Prenzel et al. (1996) erfasst. Die Lernenden zeigen eine geringere Motivation als zu Beginn der Zukunftswerkstatt. Jedoch können hierfür andere Gründe vorliegen.

(d) Die Lernstrategie wurde mithilfe von zwölf Items erhoben, die nach Schiefele/Wild (1994) angepasst wurden. Die Abbildung stellt dar, dass sich die Teilnehmenden ihrer Lernstrategien bewusst sind und sie ihren Lernweg individuell gestalten können.

(e) Die Haltung der Lerngruppe hinsichtlich nachhaltigen Handelns wird mithilfe des Skalensystems zur Erfassung des Umweltbewusstseins nach Schahn (1999) geklärt. Diese verändert sich kaum, da sie bereits von vornherein vorhanden ist. Die Haltung motivierte Interessierte, an der Zukunftswerkstatt teilzunehmen.

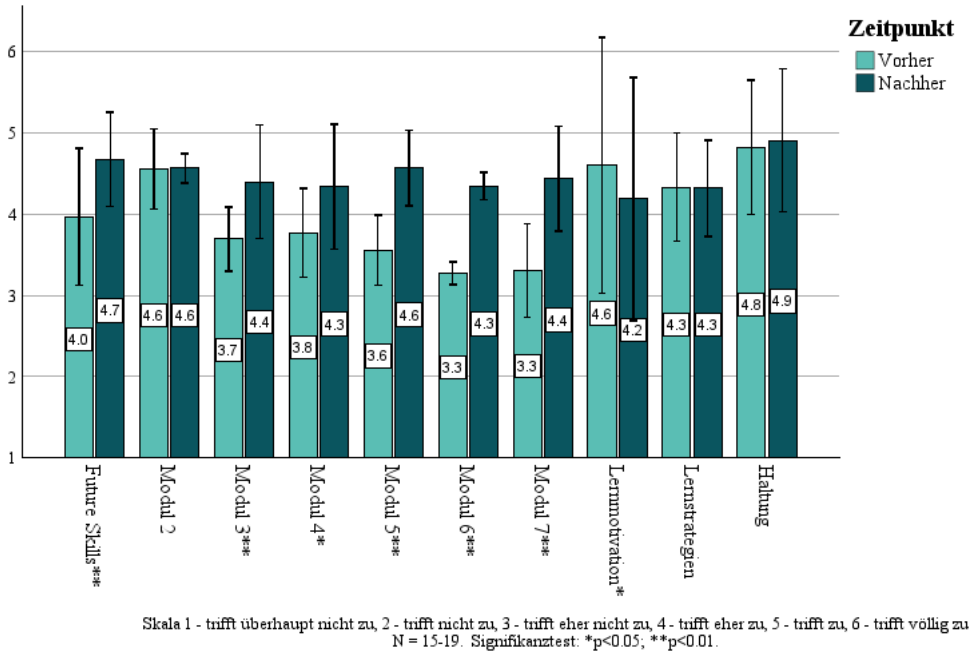


Abbildung 5: Prüfung der einzelnen Bestandteile hinsichtlich der Entwicklung von Wissen und Kompetenzen mithilfe des Wilcoxon-Tests

- (2) Die teilnehmende Beobachtung zielte darauf ab, die Rolle der Lernprozessbegleitung – im Vergleich zur Zukunftswerkstatt 2023 – weiter zu verbessern und ihre Wirksamkeit zu erhöhen. Im Online-Auftakt stellten die Lernprozessbegleiterinnen den Lernenden das Tool-Trio bestehend aus Miro, Ilias und dem Kursbuch Energizer vor. Sie erklärten interaktiv, wie und warum diese Tools eingesetzt werden. Anschließend konnten die Lernenden die Tools selbst testen. In einer digitalen Umfrage gaben sie an, ob sie das Tool-Trio als benutzerfreundlich empfinden, inwiefern Herausforderungen bestehen und wie diesen begegnet werden kann. Im weiteren Verlauf der Zukunftswerkstatt nutzten die Teilnehmenden das Tool-Trio sicher. Die Moderatorinnen gestalteten die synchronen Online-Sessions interaktiv mit abwechslungsreichen kreativen Methoden und unterschiedlichen Sozialformen. Die Lernenden beteiligten sich aktiv. In der Erarbeitungsphase konnten die Teilnehmenden ihren Lernprozess weitgehend selbst steuern, indem sie in Break-out-Sessions Aufgaben zur Reflexion oder zur Vertiefung bearbeiteten. Insbesondere nach kreativen Einzel- oder Gruppenübungen äußerten sie, dass ihnen die Aufgabe Freude bereitet hat. Die Moderatorinnen berücksich-

tigten die Vorkenntnisse und Erfahrungen der Teilnehmenden und griffen diese im Online-Workshop auf. Im Verlauf wurde beobachtet, dass die Beteiligung nach zu vielen Reflexions- und Feedbackübungen nachließ. Hinsichtlich der Sozialformen wurde insbesondere die Reflexion in der Gruppe von den Lernenden als positiv bewertet: „Der gemeinsame Austausch führt zu einem tieferen Verständnis der Themen.“ (Teilnehmendenstimme)

Die Lernprozessbegleiterinnen gaben theoretische Impulse von maximal zehn Minuten Dauer, die sich an den Interessen der Lernenden orientierten. Ein Nachlassen der Aufmerksamkeit oder Desinteresse, z. B. durch häufiges Gähnen, konnten nicht beobachtet werden. Sie stellten gezielt offene Fragen, um eine anregende Diskussion zu initiieren, und passten bei Bedarf den Zeitplan an, um den Austausch zu ermöglichen. Insgesamt konnte beobachtet werden, dass die Lerngruppe durch die Lernprozessbegleitung zu selbstorganisiertem, entdeckendem und erfahrungsorientiertem Lernen angeregt wird.

Im Folgenden werden die Schlussfolgerungen im Sinne von „Lessons Learned“ der begleitenden Evaluation zusammengefasst.

4 Fazit und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Energiezukunft-Designerinnen und -Designer durch die Teilnahme an der Zukunftswerkstatt effektiv ihr Wissen und Können hinsichtlich eines T-Shaped Profils vergrößerten. So entwickelten die Lernenden aus ihrer Sicht durchschnittlich ihre Future Skills sowie ihr Basiswissen in den sieben Handlungsfeldern der Energiewende weiter (siehe Abb. 1 und 2). Die Lernenden veränderten eher weniger ihre Haltung und das Wollen. Beides ist bei den Teilnehmenden bereits zu Beginn hoch ausgeprägt. Die Erprobungsphase mit einer begleiteten Evaluation führte zu folgenden Lessons Learned:

- Um die Lernmotivation weiter zu fördern, bedarf es einer umfangreichen Einführung in die Lernplattform ILIAS, in das Reflexions- und Lernbegleitbuch Energizer, in das Arbeits- und Lernkonzept der Zukunftswerkstatt sowie in die komplexe Aufgabenstellung. So können Lernwiderstände auftreten, wenn der Umgang mit den Tools nicht verstanden wird (Faulstich 2013).
- Die Lernenden können ihre individuellen Kompetenzen weiterentwickeln, indem sie dediziert durch Lernprozessbegleiterinnen und -begleiter eng betreut und eingebunden werden. Die Gruppengröße wurde daher von 24 Personen (erste Erprobung) auf max. 10 Personen pro Gruppe (zweite Erprobung) reduziert. Es wurden zudem mit jedem/jeder Lernenden vier individuelle Entwicklungsgespräche geführt. Die Gestaltung der Entwicklungsgespräche wird ausführlich in Adam, Schwehm und Schlicht (im Druck) erläutert.
- Für eine konsistentere Lernumgebung und bessere Integration in den beruflichen Alltag ist es sinnvoll, die Online-Workshops sowie digitalen Impulse von Expertinnen und Experten nicht 14-tägig, sondern wöchentlich durchzuführen.

- In den Online-Workshops sollte mehr Zeit für den Austausch zwischen den Teilnehmenden und die Reflexion der bearbeiteten Aufgabenstellungen eingeräumt werden. Diese präferierte Lernroutine deckt sich mit den Ergebnissen nach Völz, Schröer und Evans (2023, S. 115), wonach die Mehrheit der Befragten (67,8 %, n = 177) das Sprechen über den Lerninhalt bevorzugen. Die Teilnehmenden wurden ermutigt, entdeckend zu lernen und ihre eigenen berufsbezogenen Problemstellungen einzubringen. Die Moderatorinnen nutzten Design Thinking-Methoden, die erfolgreich kreative Lernprozesse förderten. Wichtig ist es, die Sinnhaftigkeit und Begründung der Aufgabenstellung klar zu vermitteln.
- Indem die Teilnehmenden in der ersten Erprobungsphase mit einer realen Problemstellung konfrontiert waren, bearbeiteten die Lernenden der zweiten Erprobungsphase eine fiktive, realitätsnahe komplexe Problemstellung (Utopia). Es zeigt sich, dass die reale Problemstellung teilweise für die Teilnehmenden herausfordernder in der kreativen, innovativen Bearbeitung war als die fiktive Stadt Utopia.

Diese Erkenntnisse werden genutzt, um die Zukunftswerkstatt zu überarbeiten und ab 2025 in den Regelbetrieb zu führen.

Literatur

- Achtenhagen, Frank (2006): Lehr-Lern-Arrangements. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 322–327.
- Adam, Johanna/Schwehm, Franziska/Schlicht, Juliana (im Druck): Lernprozessbegleitende Entwicklungsgespräche in Zukunftswerkstätten. In: Schlicht, Juliana/Schwehm, Franziska/Kaiser, Sophie (Hrsg.): Innovationen für Nachhaltigkeit durch berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung. Bielefeld: wbv.
- Babatope, Alababan/Samuel, Taiwo M./Ajewole, Philip I./Anyanwu, Oluwakemi M. (2020): Competence-driven engineering education: A case for T-shaped engineers and teachers. In: International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE) 9(1), 32–38: DOI: 10.11591/ijere.v9i1.20274
- Caputo, Francesco/Cillo, Valentina/Fiano, Fabio/Pironti, Marco/ Romano, Marco (2023): Building T-shaped professionals for mastering digital transformation. In: Journal of Business Research 154 (2023) 113309. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.113309>
- De Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–43.
- Demirkan, Haluk/Spohrer, Jim (2015). T-shaped innovators: Identifying the right talent to support service innovation. In: Research-Technology Management, 58(5), 12–15.

- DeGEval (2016): Standards für Evaluation: Erste Revision 2016. 1. Aufl. Mainz: DeGEval.
- Ehlers, Ulf-Daniel (Hrsg.) (2020): Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft. Wiesbaden: Springer VS.
- Faulstich, Peter (2013). Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld: transcript.
- Grots, Alexander/Pratschke, Margarete (2009): Design Thinking – Kreativität als Methode. In: Marketing Review St. Gallen, 26(2), S. 18–23. <https://doi.org/10.1007/s11621-009-0027-4>
- Guest, David (1991). "The hunt is on for the Renaissance Man of computing". The Independent (London), September 17.
- Klauser, Fritz (1998): Problem-Based Learning – ein curricularer und didaktisch methodischer Ansatz zur innovativen Gestaltung der kaufmännischen Ausbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2(1), S. 273–293.
- Kramer, Klaudia (2002): Die Förderung von motivationsunterstützendem Unterricht – Ansatzpunkte und Barrieren. Kiel: Universitätsbibliothek der Christian-Albrechts-Universität Kiel.
- Moschner, Ute (2014): Subjektive Theorien von Top-Managern zu Qualifikationsanforderungen an kaufmännische Fach- und Führungskräfte in der Energie- und Wasserwirtschaft (Dissertation, Universität Leipzig, 2013). Hamburg: Kovač.
- Ninan, Johan/Hertogh, Marcel/Liu, Yan (2022): Educating engineers of the future: T-shaped professionals for managing infrastructure projects. In: Project Leadership and Society, 3 (100071), S. 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.plas.2022.100071>
- OECD (2023): OECD Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Green and Digital Transition. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/27452f29-en>
- Pahl, Jörg-Peter/Pahl, Maike-Svenja (2021): Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren – Kompendium für Lehrkräfte in Schule und Betrieb, 7. Aufl. Bielefeld: wbv.
- Savery, John R. (2015): Overview of Problem-Based Learning: Definitions and Distinctions. In: Walker, Andrew/Leary, Heather/HmeloSilver, Cindy E. (Hrsg.): Essential readings in problem-based learning: Exploring and Extending the Legacy of Howard S. Barrows, West Lafayette, Indiana: Purdue University Press. S. 5–15.
- Schahn, Joachim (1999): Skalensystem zur Erfassung des Umweltbewusstseins (SEU3). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS). <https://doi.org/10.6102/zis167>
- Schiefele, Ulrich/Wild, Klaus Peter (1994): Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 15(4), S. 185–200.
- Schlicht, Juliana (2012): Kosten-Nutzen-Analyse von beruflicher Weiterbildung: Untersuchungen zur Wirtschaftlichkeit und pädagogischen Wirksamkeit. Wiesbaden: Gabler.
- Schlicht, Juliana (im Druck): Entwicklung und Erprobung einer digital gestützten Zukunftswerkstatt für Energiezukunft-Designer:innen. In: Schlicht, Juliana/Schwehm, Franziska/Kaiser, Sophie (Hrsg.): Innovationen für Nachhaltigkeit durch berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung. Bielefeld: wbv.

- Schlicht, Juliana/Adam, Johanna/Maier, Mechthild/Schwehm, Franziska (2024): Zukunftswerkstatt mit Design Thinking: Eine didaktische Verschränkung von Lern- und Innovationsprozessen. In: Kögler, Kristina/Kremer, H.-Hugo/Herkner, Volkmar (Hrsg.): Jahrbuch berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung 2024. Opladen: Barbara Budrich.
- Schlicht, Juliana/Hommel, Mandy/Fürstenau, Bärbel/Klauser, Fritz (2017): WiWiPäd: Ein komplexes Lehr-Lern-Arrangement für forschendes Lernen in wirtschaftswissenschaftlichen und wirtschaftspädagogischen Studiengängen. HDS. Journal, Heft 1/2017, S. 42–48.
- Prenzel, Manfred/Kristen, Alexandra/Dengler, Petra/Ettle, Roland/Beer, Thomas (1996): Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Beck, Klaus/Heid, Helmut (Hrsg.): Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung: Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (13. Beiheft). Stuttgart: Franz Steiner, S. 108–127.
- Völz, Silke/Schröer, Laura/Evans, Michaela (2023): Digital gestütztes Lernen und Interaktionspräferenzen in Lernprozessen – zwischen Widerspruch und „perfect match“ am Beispiel Altenpflege. In: Hiestand, Stefanie (Hrsg.): Beruflichkeit – Interaktionsarbeit – Kompetenz. Impulse für eine kompetenzorientierte Interaktionsarbeit in der Pflege. Bielefeld: wbv.
- Weber, Frank (2021): Innovation aus Leidenschaft: So gestalten Unternehmen kraftvoll eine passende Innovationskultur. Wiesbaden: Springer.
- Wissmann, Isabelle von/Clasen, Julia/Krüger, Annika (2021): Future Leadership: Generation Y motivieren und führen. Wiesbaden: Springer Fachmedien. . <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34404-7>

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Univ.-Prof. Dr. **Silvia Annen** ist seit 2020 Universitätsprofessorin und Inhaberin des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik an der Universität Bamberg. Ihre Schwerpunkte umfassen Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen sowie Bildungsverläufe und Bildungsentscheidungen.

Prof. Dr. **Antje Barabasch** ist seit 2015 Professorin für Berufsbildung an der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung in Bern.

Mag. **Susanne Bärenthaler-Sieber** ist Ökonomin (Senior Economist) und seit 2004 in der Forschungsgruppe „Industrie-, Innovations- und internationale Ökonomie“ des WIFO mit Forschungsschwerpunkten auf Digitalisierung (digitale Plattformen, Breitband), wirtschaftliche Sicherheit, Industriepolitik und Wettbewerbsfähigkeit tätig.

Mag. **Sandra Bilek-Steindl** ist Ökonomin (Senior Economist) und seit 2005 in der Forschungsgruppe „Makroökonomie und öffentliche Finanzen“ des WIFO mit Forschungsschwerpunkten auf Analyse und Diagnose der österreichischen und internationalen Wirtschaftsentwicklung, Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung und Konjunktur und Wachstum tätig.

Mag. **Julia Bock-Schappelwein** ist Ökonomin (Senior Economist) und seit 2004 in der Forschungsgruppe „Arbeitsmarktökonomie, Einkommen und soziale Sicherheit“ des WIFO mit Forschungsschwerpunkten auf Arbeitsmarkt, Bildung, Migration, Digitalisierung, Gender und Zukunft der Arbeit tätig.

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ **Katja Driesel-Lange** ist seit 2020 Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufsorientierung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster.

Evelyn Sophia Fischer, B. A., studiert an der Universität Basel im Masterstudiengang „Changing Societies“ und war als wissenschaftliche Assistentin an der Pädagogischen Hochschule FHNW im Projekt «Berufsbildende Privatschulen und kostenpflichtige Berufsbildung» tätig.

Univ.-Prof. Dr. **Jörg Flecker** war von 2013 bis zu seiner Pensionierung im Jahr 2024 Professor für Allgemeine Soziologie an der Universität Wien mit den Schwerpunkten Arbeitssoziologie, Rechtspopulismus- und Jugendforschung.

BA MA **Eva-Maria Franke** ist Sozialarbeiterin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der KPH Edith Stein mit den aktuellen Forschungsschwerpunkten Jugendforschung und Lehramt Primarstufe.

Prof. Dr. **Andreas Frey** ist seit 2008 Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), seit 2012 ist er der Rektor der Hochschule.

Simona Gmür, B. A., studiert Soziologie und Gender Studies an der Universität Basel und war als wissenschaftliche Assistentin an der Pädagogischen Hochschule FHNW im Projekt «Berufsbildende Privatschulen und kostenpflichtige Berufsbildung» tätig.

MA **Carlotta Giorgis** ist Mitarbeiterin der Abteilung für Psychologie und Kognitionswissenschaft der Universität Trient mit den Schwerpunkten Soziologie und Sozialforschung.

OSTR **Sebastian Gorski** ist akademischer Mitarbeiter am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Pädagogischen Hochschule Freiburg mit dem Schwerpunkt der Fachdidaktik spezieller technischer Fachrichtungen.

Univ.-Prof. Dr. **Bernd Gössling** ist seit 2019 Universitätsprofessor für Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Berufsbildungsforschung am Institut für Organisation und Lernen der Universität Innsbruck.

Lilli Heimes ist seit 2022 Sachbearbeiterin im Bundesinstitut für Berufsbildung mit dem Schwerpunkt Berufsbildungsforschung und Digitalisierung.

HS-Prof. Dr. habil. **Karin Heinrichs** ist seit 2018 Hochschulprofessorin für berufliches Lehren und Lernen mit Fokus Diversität am Institut Berufspädagogik der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und leitet FORVET (Forum of Research on Vocational Education and Training).

Prof. Dr. **Michael Heister** leitet seit 2009 die Abteilung „Innovationen für die Berufsbildung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung.

Sabrina Hertinger studiert seit 2020 Wirtschaftspädagogik im Master an der Otto-Friedrich-Universität in Bamberg.

Melanie Hochmuth ist Doktorandin am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik (Univ.-Prof. Dr. Silvia Annen) der Otto-Friedrich-Universität Bamberg und hier seit 2024 als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig.

Prof. Dr. **Mirjam Hoffmann** ist seit 2024 Gastprofessorin im Arbeitsbereich Sonderpädagogik mit den Schwerpunkten Inklusion und Diversität im Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie der Freien Universität Berlin.

Univ.-Prof. Dr. Dr. h. c. **Dirk Ifenthaler** ist Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik – Technologiebasiertes Instruktionsdesign an der Universität Mannheim, Deutschland und UNESCO Co-Chair on Data Science in Higher Education Learning and Teaching an der Curtin University, Australien.

Jasmin Imboden, M. A., studierte Gender Studies an der Universität Basel und Soziale Arbeit an der Fachhochschule Luzern. Sie ist Diversity-Beauftragte an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften und war als wissenschaftliche Assistentin an der Pädagogischen Hochschule FHNW im Projekt «Berufsbildende Privatschulen und kostenpflichtige Berufsbildung» tätig.

HS-Prof. Dipl.-Ing. (FH) Dr. **Georg Jäggle** MA BA BEd ist seit 2008 Professor für Fachdidaktik im Bereich Berufsbildung Technik und Industrie und seit 2024 Hochschulprofessor für Fachdidaktik in der Berufsbildung mit dem Schwerpunkt Technologiekompetenz und Bildungsrobotik an der PH Wien am Zentrum Forschungsmanagement.

M. Sc. **Michelle Jandl** ist seit 2025 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für interdisziplinäre Dermatologische Prävention und Rehabilitation (iDerm) an der Universität Osnabrück. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt auf der beruflichen Bildung im Kontext des Klimawandels in der medizinischen Rehabilitation.

M. A. **Sophie Kaiser** ist seit 2021 akademische Mitarbeiterin im Fachbereich Berufliche Bildung für Gesundheit und Nachhaltigkeit am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Dr. **Anna Keller** ist seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung in Bern.

Dipl.-Ing. Mag. Dr. **Brigitte Koliander**, von 1989 bis 2017 Lehrerin für Physik und Chemie an den Schulen des bfi Wien, seit 2008 Lektorin an der Universität Wien für Fachdidaktik Chemie, seit 2017 Hochschullehrerin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich im Bereich der Berufsbildung. Seit 2023 im Ruhestand, fortlaufend noch Lektorentätigkeit an der Universität Innsbruck und der Universität Wien im Bereich Fachdidaktik Chemie und an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich im Bereich der Berufsbildung.

Tim Komorowski ist seit 2019 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bundesinstitut für Berufsbildung mit dem Schwerpunkt Berufsbildungsforschung und Digitalisierung.

Dr. **Daniel König** ist seit 2019 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bundesinstitut für Berufsbildung mit dem Schwerpunkt Berufsbildungsforschung und Digitalisierung.

Mag.^a **Astrid Laiminger** PhD ist seit 2023 Hochschullehrende für Didaktik mit dem Schwerpunkt Berufsbildung am Institut für Berufspädagogik der Pädagogischen Hochschule Tirol.

Ute-Maria Lang ist seit 2023 Universitätsassistentin am Institut für Organisation und Lernen der Universität Innsbruck und promoviert seitdem im Rahmen des PhD Management mit dem Schwerpunkt Wirtschaftspädagogik. Ihr Interesse gilt dem betrieblichen Lernen.

Dr. **Gesa Münchhausen** ist seit 2001 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bundesinstitut für Berufsbildung tätig, Abteilung Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsmonitoring.

Mag.^a **Julia Niederfriniger**, BEd ist seit 2013 Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich mit den Schwerpunkten Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Dr. **Ariane Neu** ist seit 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrgebiet Lebenslanges Lernen am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der FernUniversität in Hagen.

Dr. **Ramona Obermeier** ist seit 2021 Universitätsassistentin an der Linz School of Education/Abteilung für Bildungsforschung der Johannes Kepler Universität Linz.

StR'in **Mandy Oetken** war akademische Mitarbeiterin am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Pädagogischen Hochschule Freiburg und unterrichtet derzeit an einer beruflichen Schule die Fächer Englisch, Deutsch und Geschichte.

Priv.-Doz. Mag. Dr. **Michael Peneder** ist Ökonom (Senior Economist) und seit 1992 in der Forschungsgruppe „Industrie-, Innovations- und Internationale Ökonomie“ des WIFO mit Forschungsschwerpunkten auf Industrieökonomie und Industriepolitik, Innovationen und technologische Entwicklung, Wettbewerbsfähigkeit und Digitalisierung tätig. Seit Oktober 2022 ist er stellvertretender Direktor des WIFO und für die wissenschaftliche Koordination zuständig.

Nayeli Pfister, M. A., studiert an der Universität Basel im Masterstudiengang „Fachdidaktik“ und war als wissenschaftliche Assistentin an der Pädagogischen Hochschule FHNW im Projekt «Berufsbildende Privatschulen und kostenpflichtige Berufsbildung» tätig.

Dr. phil. **Luca Preite** ist Dozent für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Bildungsungleichheit und Jugend an der Pädagogischen Hochschule FHNW und dem Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel.

Dr. **Simone Reindl-Stütz** war von 2018 bis Ende 2023 *prae* und *post doc*-Mitarbeiterin am Institut für Wirtschafts- und Berufspädagogik der JKU Linz und ist seit Ende 2023 Leiterin der Prüfungsabteilung bei einem privaten Bildungsanbieter.

Prof. Dr. **Paul Resinger** ist seit 2013 Hochschulprofessor für Bildungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Berufsbildung am Institut für Berufspädagogik der Pädagogischen Hochschule Tirol.

Dr.ⁱⁿ **Kirsten Rusert** arbeitet seit 2019 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Vechta. Zusätzlich ist sie freiberuflich als Mediatorin und Prozessbegleiterin tätig.

Sabrina Sailer-Frank ist seit 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik (Univ.-Prof. Dr. Silvia Annen) an der Universität Bamberg. Ihre Schwerpunkte liegen im Bereich des spielerischen Lernens in der Beruflichen Bildung sowie Kompetenzmodellierung in betrieblichen Bildungskontexten.

Mag. **Elisabeth Scherrer**, MSc ist seit 2021 Stammlehrende an der PH Wien für die Bachelor- und Masterausbildung in der Berufsbildung. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Personalentwicklung, Professionalisierung von Lehrkräften und Leadership an berufsbildenden Schulen in Österreich.

Prof. Dr. **Juliana Schlicht** ist seit 2020 Professorin für Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Wirtschafts- und Sozialmanagement an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf der beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sowie dem Lernen und Lehren mit digitalen Medien.

MMag. **Birgit Schmiedl** ist seit 2019 an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich im Bereich der Fort- und Weiterbildung tätig. Aktuell betreut sie im Zentrum Führung-Kultur die Hochschullehrgänge für angehende und neue schulische Führungskräfte.

Dr. **Peter Schumacher** ist seit 1993 Leiter der Jugendabteilung der Arbeiterkammer Tirol

Dr. **Silke Seyffer** ist seit 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Erfolgreicher Start in die Ausbildung“ am Campus Mannheim der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA).

Prof. Dr. **Anja Steiner** ist seit 2013 Professorin am Institut für Berufspädagogik der Pädagogischen Hochschule Tirol und leitet dort seit 2021 die Masterstudien der Berufsbildung.

HS-Prof. Dr. **Mario Vötsch** ist seit 2018 Hochschulprofessor für Berufsbildung am Institut für Berufspädagogik der Pädagogischen Hochschule Tirol.

Meike Weiland ist seit 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bundesinstitut für Berufsbildung, u. a. mit den Schwerpunkten Berufsbildungsforschung, Digitalisierung, Open Access.

BEd Mag.^a Dr.ⁱⁿ **Klaudia Zangerl** ist Hochschullehrende im Bereich der Bildungswissenschaften und Pädagogisch-praktischen Studien mit den Schwerpunkten Lehrer:innenbildung und Bildungsforschung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein.

Die 9. Österreichische Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK) widmete sich 2024 dem Leitthema „Berufsbildung in Zeiten des Mangels“. Im Fokus standen aktuelle Herausforderungen wie rückläufige Ausbildungszahlen, Passungsprobleme am Ausbildungsmarkt und die Auswirkungen von Demografie, Digitalisierung und Dekarbonisierung.

Der Tagungsband enthält 18 ausgewählte Beiträge aus Forschung und Praxis, drei Keynote-Vorträge sowie die prämierten Beiträge des Berufsbildungsforschungspreises. Die Publikation bietet fundierte Einblicke in Transformationsprozesse, Handlungsperspektiven und Gestaltungsmöglichkeiten beruflicher Bildung. Sie richtet sich an Fachleute aus Forschung, Bildungspolitik und -praxis sowie alle, die sich mit den Zukunftsfragen beruflicher Bildung auseinandersetzen.