

Rausch, Andreas [Hrsg.]; Winther, Esther [Hrsg.]; Herkner, Volkmar [Hrsg.]

## **Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2026**

Leverkusen : Verlag Barbara Budrich 2026, 378 S. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Rausch, Andreas [Hrsg.]; Winther, Esther [Hrsg.]; Herkner, Volkmar [Hrsg.]: Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2026. Leverkusen : Verlag Barbara Budrich 2026, 378 S. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-362918 - DOI: 10.25656/01:36291; 10.3224/84743177

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-362918>

<https://doi.org/10.25656/01:36291>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

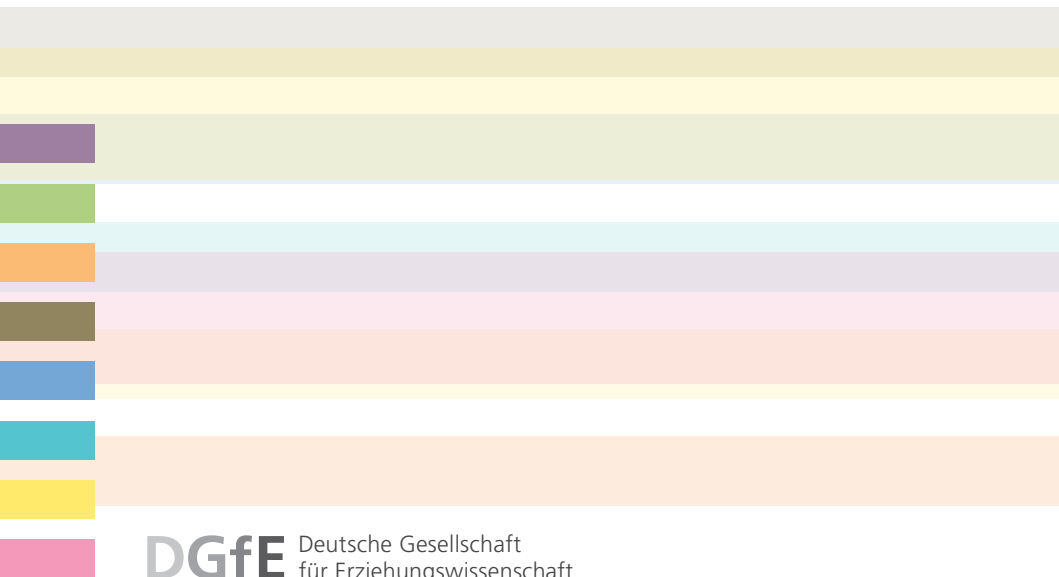


### **Kontakt / Contact:**

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

# Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2026

Andreas Rausch, Esther Winther,  
Volkmar Herkner (Hrsg.)



**DGfE** Deutsche Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft

# Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2026

Schriftenreihe der Sektion  
Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
der Deutschen Gesellschaft für  
Erziehungswissenschaft (DGfE)



Andreas Rausch  
Esther Winther  
Volkmar Herkner (Hrsg.)

# Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2026

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2026

Die Herausgabe des Sammelbands wurde von der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung gefördert. <https://kaethe-und-ulrich-pleiss-stiftung.de/>

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

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO<sub>2</sub>-kompensierte Produktion. Mehr Informationen unter <https://budrich.de/nachhaltigkeit/>. Printed in Europe.

© 2026 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>  
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber\*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz. Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | [info@budrich.de](mailto:info@budrich.de) | [www.budrich.de](http://www.budrich.de)



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743177>). Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3177-0 (Paperback)  
eISBN 978-3-8474-3316-3 (PDF)  
DOI 10.3224/84743177

Druck: Libri Plureos, Hamburg  
Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)

# Inhaltsverzeichnis

|               |   |
|---------------|---|
| Vorwort ..... | 8 |
|---------------|---|

## **Teil 1: Innovationen und Gestaltung beruflicher Lehr- Lern-Prozesse**

|                                                                                                                                                                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Melanie Hochmuth, Sabrina Sailer-Frank, Silvia Annen, Gina Thiess,<br/>Anna Katharina Hahn</i><br>Stimmen der Vielfalt – Podcasts als Medium zur Förderung inklusiver<br>Bildung an beruflichen Schulen .....                                                     | 11  |
| <i>Juliana Schlicht, Kai-Dominic Wilts, Johanna Sophie Adam, Manuel<br/>Schulz, Katharina Kreutzmann</i><br>Vorgehensmodell für die Integration von digital gestützten Simulationen<br>in die Aus- und Weiterbildung von Einsatzkräften .....                        | 29  |
| <i>Anna van Meegen, Marc Casper</i><br>Theoriebildung im Modus Forschenden Entwerfens: Zur Genese von<br>Gestaltungsprinzipien für Blended Learning an berufsbildenden Schulen ...                                                                                   | 45  |
| <i>Christian Schadt, Eveline Gutzwiller-Helfenfinger, Gerhard Minnameier,<br/>Karin Heinrichs, Uwe Mutz</i><br>„How to make teamwork work“ – Vorstellung eines digitalen<br>Kooperationsspielprototypens auf spieltheoretischer und<br>moralökonomischer Basis ..... | 63  |
| <i>Marilisa Ohlwein</i><br>Nachhaltigkeit in der Berufsausbildung: Ansätze und<br>Gelingensbedingungen im Bausektor .....                                                                                                                                            | 81  |
| <i>Elisa Wagner, Roland Happ, Eveline Wuttke, Luna Becker</i><br>Developing a Questionnaire for Evaluating Financial Serious Games .....                                                                                                                             | 101 |

## Teil 2: Gesellschaftliche, politische und strukturelle Perspektiven beruflicher Bildung

*Uwe Elsholz, Katharina Kirschbaum-Bökmann, Ariane Neu, Leonie Suewolto*

Auf dem Weg zu einem berufsbildenden Abschluss auf DQR-Niveau 8  
– Zwischenergebnisse und Perspektiven ..... 117

*Kira Barlag, Robin Meister, Laura Noemi Schön, Silke Lange, Dietmar Frommberger*

„Es gibt keinen offiziellen Weg“ – Eine qualitative Analyse der Kooperation zwischen beruflichen Schulen und Schulträgern im Kontext von Digitalisierung und Schulentwicklung ..... 133

*Ariane Neu*

Weiterentwicklungsbedarfe für die geregelte berufliche Fortbildung vor dem Hintergrund von Qualitätsmodellen beruflicher Bildung ..... 149

*Frederik Vulpus, Roland Happ*

Ausbildungsmotive und -charakteristika von Start-ups: Eine qualitative Untersuchung zur Beteiligung an der dualen Ausbildung ..... 169

*Ariane Neu, Helena Kaiser*

Begründungslinien nachschulischer Berufsorientierung in Kooperation zwischen akademischer und beruflicher Bildung ..... 187

## Teil 3: Professionalisierung und Kompetenzentwicklung pädagogischer Akteur:innen

*Mattia Müller, Jule Dreßen, Clarissa Pascoe, Kathrin Gerhardus, Martin Frenz*

Entwicklung pädagogischer Kompetenzen des Ausbildungspersonals  
– Ergebnisse einer strukturierten Literaturanalyse nach PRISMA ..... 207

*Hoang Long Nguyen, Christian Müller*

Arbeitsaufgaben des betrieblichen Weiterbildungspersonals ..... 233

*Tim Migura, Elisa Tessmer*

Rollenerleben von Praxisanleiter:innen in der vollzeitschulischen Ausbildung am Beispiel der Pflege und Sozialpädagogik ..... 247

|                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Larissa Fenker, Ingrid Darmann-Finck</i>                      |     |
| Die Lehrenden-Auszubildenden-Beziehung im Pflegeunterricht ..... | 263 |

|                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Philip Zerweck, Elisa Gensler, Kristin Hecker, Christopher Pabst, Laura Weber</i> |     |
| Kompetenzentwicklung unter Transformationsdruck:                                     |     |
| Vertikale Gestaltungsfelder betrieblicher Weiterbildung .....                        | 283 |

## **Teil 4: Vielfalt, Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit**

|                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Katharina Wehking, Mareike Lenz, Dana Bergmann</i>                  |     |
| Vielfalt trifft digitale Transformation – Digitale Teilhabe als        |     |
| Voraussetzung und Folge für diversitätssensible Bildungsprozesse ..... | 299 |

|                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Iva Hradská, Merle Hinrichsen</i>                                 |     |
| Professionalisierung in und durch Migrant:innenselbstorganisationen. |     |
| Alternative Zugänge zu (sozial)pädagogischen Berufen .....           | 317 |

|                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Burcu Köse, Joachim Thomas, Regina Weißmann</i>               |     |
| Kultursensible Informationsgestaltung für türkeistämmige Eltern: |     |
| Implikationen für die Beratung im Kontext des Budgets für Arbeit |     |
| (BfA) .....                                                      | 335 |

|                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Jessica Nitsch, Bärbel Fürstenau, Niklas Eulitz, Awais Malik</i> |     |
| Lack of knowledge of financial concepts – a systematic literature   |     |
| review .....                                                        | 353 |

|                              |     |
|------------------------------|-----|
| Herausgeberschaft .....      | 371 |
| Autorinnen und Autoren ..... | 371 |

## Vorwort

In guter Tradition dokumentiert das *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* aktuelle Fragestellungen, Befunde und Diskurse der Disziplin. Neben Beiträgen, die im Rahmen der Sektionstagung vorgestellt wurden, werden auch Arbeiten aufgenommen, die unabhängig von der Tagung entstanden sind. Das Jahrbuch versteht sich damit als ein Forum, das die thematische und methodische Vielfalt der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung sichtbar werden lässt und zugleich aktuelle Entwicklungen in Forschung und Praxis bündelt.

Die Sektionstagung 2025 wurde unter dem Motto „*Berufliche Bildung für alle – Zugang und Teilhabe in einer sich wandelnden Arbeitswelt*“ an der Technischen Universität Darmstadt ausgerichtet. Der Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) bedankt sich im Namen der gesamten Sektion herzlich bei den Darmstädter Kolleginnen und Kollegen sowie den dortigen Mitarbeitenden für die gelungene Ausrichtung der Tagung.

Mit insgesamt 20 Beiträgen umfasst der vorliegende Band eine erfreulich große Zahl wissenschaftlicher Arbeiten. Er verdeutlicht damit eindrucksvoll die Lebendigkeit und Breite der aktuellen Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Die Beiträge sind vier thematischen Schwerpunkten zugeordnet.

Der erste Teil des Jahrbuchs widmet sich Innovationen und der Gestaltung beruflicher Lehr-Lern-Prozesse. Melanie Hochmuth, Sabrina Sailer-Frank, Silvia Annen, Gina Thiess und Anna Katharina Hahn untersuchen das Potenzial von Podcasts zur Förderung inklusiver Bildung an beruflichen Schulen und zeigen auf, unter welchen didaktischen Bedingungen das Medium einen Beitrag zu individualisierten und partizipativen Lehr-Lern-Prozessen leisten kann. Juliana Schlicht, Kai-Dominic Wilts, Johanna Sophie Adam, Manuel Schulz und Katharina Kreutzmann entwickeln ein curricular fundiertes Vorgehensmodell zur Integration digital gestützter Simulationen in die Aus- und Weiterbildung von Einsatzkräften. Anna van Meegen und Marc Casper rekonstruieren im Modus Forschenden Entwerfens die Genese didaktischer Gestaltungsprinzipien für Blended Learning an berufsbildenden Schulen. Christian Schadt, Eveline Gutzwiller-Helfenfinger, Gerhard Minnameier, Karin Heinrichs und Uwe Mutz stellen einen Prototyp für ein digitales Kooperationsspiel vor und diskutieren dessen Potenzial zur Förderung digitaler Zusammenarbeit und moralischer Kommunikation. Marilisa Ohlwein untersucht anhand einer systematischen Literaturanalyse Ansätze und Gelingensbedingungen zur Umsetzung einer Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bausektor. Elisa Wagner, Roland Happ, Eveline Wuttke und Luna Becker präsentieren in ihrem englischsprachigen Beitrag schließlich die Entwicklung und erste

psychometrische Prüfung eines Fragebogens zur Evaluation von Financial Serious Games.

Der zweite Teil versammelt Beiträge zu gesellschaftlichen, politischen und strukturellen Perspektiven beruflicher Bildung. Uwe Elsholz, Katharina Kirschbaum-Bökmann, Ariane Neu und Leonie Suewolto diskutieren Zwischenergebnisse zur Entwicklung eines berufsbildenden Abschlusses auf DQR-Niveau 8. Kira Barlag, Robin Meister, Laura Noemi Schön, Silke Lange und Dietmar Frommberger analysieren die Kooperation zwischen beruflichen Schulen und Schulträgern im Kontext von Digitalisierung und Schulentwicklung und identifizieren dabei Hinweise auf ein „Steuerungsvakuum“. Ariane Neu untersucht Weiterentwicklungsbedarfe der geregelten beruflichen Fortbildung vor dem Hintergrund bestehender Qualitätsmodelle. Frederik Vulpus und Roland Happ richten den Blick auf Start-ups als Ausbildungsbetriebe und arbeiten Motive sowie Rahmenbedingungen ihrer Ausbildungsbeteiligung heraus. Ariane Neu und Helena Kaiser analysieren schließlich die Begründungslinien nachschulischer Berufsorientierung in Kooperation zwischen akademischer und beruflicher Bildung.

Der dritte Teil des Bandes beschäftigt sich mit der Professionalisierung und Kompetenzentwicklung pädagogischer Akteur:innen. Mattia Müller, Jule Dreßen, Clarissa Pascoe, Kathrin Gerhardus und Martin Frenz geben auf Grundlage einer strukturierten Literaturanalyse einen Überblick über die Entwicklung pädagogischer Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Hoang Long Nguyen und Christian Müller rekonstruieren die vielfältigen Arbeitsaufgaben des betrieblichen Weiterbildungspersonals und leiten daraus Konsequenzen für Qualifizierungsangebote ab. Tim Migura und Elisa Tessmer untersuchen das Rollenerleben von Praxisanleiter:innen in der vollzeitschulischen Ausbildung in Pflege und Sozialpädagogik. Larissa Fenker und Ingrid Darmann-Finck widmen sich der Lehrenden-Auszubildenden-Beziehung im Pflegeunterricht und ihrer Bedeutung für sprachliche Teilhabe. Philip Zerweck, Elisa Gensler, Kristin Hecker, Christopher Pabst und Laura Weber entwickeln schließlich ein Modell vertikaler Gestaltungsfelder betrieblicher Weiterbildung unter den Bedingungen aktueller Transformationsprozesse.

Der vierte Teil des Jahrbuchs richtet den Blick auf Fragen von Vielfalt, Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit. Katharina Wehking, Mareike Lenz und Dana Bergmann untersuchen die Bedeutung digitaler Teilhabe für diversitätssensible Bildungsprozesse im Kontext betrieblicher Transformation. Iva Hradska und Merle Hinrichsen analysieren Professionalisierungsprozesse in und durch Migrant:innenselbstorganisationen und entwickeln ein Modell transnationaler Professionalisierung. Burcu Köse, Joachim Thomas und Regina Weißmann zeigen auf, welche Anforderungen an eine kultursensible Informationsgestaltung für türkeistämmige Eltern im Kontext des Budgets für Arbeit bestehen. Jessica Nitsch, Bärbel Fürstenau, Niklas Eulitz und Awais Malik geben in

einem systematischen Literaturreview einen Überblick darüber, zu welchen Finanzkonzepten besonders häufig Wissensdefizite bestehen.

Die Zusammenschau der Beiträge verdeutlicht erneut die thematische wie auch methodische Vielfalt der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Zugleich zeigt sich über die vier Themenbereiche hinweg die hohe Aktualität von Fragestellungen, die sich mit der Gestaltung von Transformationsprozessen, der Professionalisierung pädagogischer Akteur:innen sowie der Weiterentwicklung beruflicher Lehr-Lern-Prozesse befassen.

Zwei Beiträge erhalten den mit 300 Euro dotierten Best-Paper-Preis des Budrich-Verlags: Der Preis geht an Melanie Hochmuth, Sabrina Sailer-Frank, Silvia Annen, Gina Thiess und Anna Katharina Hahn für ihren Beitrag „*Stimmen der Vielfalt – Podcasts als Medium zur Förderung inklusiver Bildung an beruflichen Schulen*“ und an Jessica Nitsch, Bärbel Fürstenau, Niklas Eulitz und Awais Malik für ihren Beitrag „*Lack of knowledge of financial concepts – a systematic literature review*“. Im Rahmen der Begutachtung wurden die Beiträge zur Auszeichnung vorgeschlagen. Im Team der Herausgeber:innen haben wir uns diesem Urteil gerne angeschlossen und gratulieren den Preisträger:innen. Das Preisgeld geht jeweils an die Erstautorinnen.

Der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung, die das Jahrbuch auch in diesem Jahr großzügig finanziell unterstützt und damit erneut eine attraktive Open-Access-Publikation ermöglicht, gilt unser herzlicher Dank. Ebenso bedanken wir uns bei den zahlreichen Gutachterinnen und Gutachtern sowie bei Susanne Bechtold und Hanna Meyer für die sorgfältige redaktionelle Bearbeitung der Beiträge.

Mannheim, im Juli 2026

Andreas Rausch, Esther Winther und Volkmar Herkner



# Stimmen der Vielfalt – Podcasts als Medium zur Förderung inklusiver Bildung an beruflichen Schulen

*Melanie Hochmuth, Sabrina Sailer-Frank, Silvia Annen, Gina Thiess, Anna Katharina Hahn*

*Abstract:* Inklusion in der beruflichen Bildung gilt als zentraler bildungspolitischer Anspruch, ist jedoch in der praktischen Umsetzung durch die hohe Heterogenität der Lernenden und die wahrgenommenen Unsicherheiten seitens der Lehrkräfte herausfordernd. Digitale Medien werden als potenzielle Unterstützung diskutiert, wobei insbesondere Podcasts als niedrigschwelliges und flexibles Lernformat an Bedeutung gewinnen. Dennoch ist bislang wenig darüber bekannt, wie Podcasts im Kontext inklusiver beruflicher Bildung eingesetzt werden können und welche didaktischen Potenziale sie aus der Perspektive der Lehrkräfte entfalten. Der vorliegende Beitrag adressiert diese Forschungslücke, indem er Podcasts im Kontext inklusiver Lehr-Lern-Prozesse aus der Perspektive von Lehrkräften analysiert und in das Modell der Didaktik inklusiven Lernens (DiMiLL) einordnet. Grundlage bildet eine qualitative Studie basierend auf neun leitfadengestützten Interviews mit Lehrkräften an beruflichen Schulen, die mittels strukturierter Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass Podcasts sowohl rezeptiv als auch produktionsorientiert genutzt werden und dabei unterschiedliche didaktische Funktionen erfüllen. Während die rezeptive Nutzung insbesondere Individualisierung, Flexibilisierung und selbstgesteuertes Lernen unterstützt, eröffnet die aktive Produktion erweiterte Potenziale für Partizipation, Kommunikation und Kooperation. Gleichzeitig wird deutlich, dass die inklusionsförderliche Wirkung nicht im Medium selbst liegt, sondern vom Zusammenspiel der didaktischen Einbettung, der strukturellen Bedingungen und der individuellen Lernvoraussetzungen abhängt.

*Keywords:* Heterogenität, Inklusion, Podcast, Didaktik inklusiven Lernens

## 1. Einleitung

Inklusion zielt auf die gleichberechtigte Teilhabe aller Lernenden im gemeinsamen Unterricht ab und wird mit der Förderung von Chancengleichheit sowie der Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts in Verbindung gebracht (Werning, 2014). Basierend auf den Angaben des ifo Bildungsbarometers

nehmen 41 % der Befragten die unzureichende Inklusion in Schulen als ernsthaftes Problem wahr (Werner et al., 2023). Der normative Anspruch steht damit in einem Spannungsverhältnis zur schulischen Praxis, in der Exklusions- und Inklusionsmechanismen parallel bestehen.

Insbesondere in der beruflichen Bildung findet Inklusion überwiegend im Regelsystem statt. Die Inklusionsquote stellt dabei den Anteil der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf dar, die Regelschulen besuchen und betrug im Schuljahr 2022/23 44,4 % (Lepper & Steinmann, 2024). Allerdings zeigen die Ergebnisse des Schulbarometers, dass sich etwa die Hälfte der befragten Lehrkräfte unzureichend auf den Umgang mit heterogenen Klassen vorbereitet fühlt (Jude et al., 2024). Heterogenität zeigt sich an dieser Stelle im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses (Löser & Werning, 2015) durch unterschiedliche schulische Vorbildungen, aber auch durch Migrationshintergründe, sozioökonomische Unterschiede sowie sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe der Lernenden (Euler & Severing, 2020). Diese führt zu einem erhöhten Bedarf an differenzierenden und adaptiven Unterrichtsformen, um individuelle Lernvoraussetzungen angemessen berücksichtigen zu können. Für die Umsetzung von Inklusion an beruflichen Schulen bedarf es somit auch eines hohen Bewusstseins für didaktische Differenzierung seitens der Lehrkräfte, einer Nutzung innovativer Lernformate, der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams, barrierefreier infrastruktureller Bedingungen sowie einer engen Kooperation mit Ausbildungsbetrieben (Enggruber, 2017; Schroeder et al., 2025). Vor diesem Hintergrund rücken insbesondere Lehrkräfte an beruflichen Schulen als Zielgruppe in den Fokus, da sie diese heterogenen Lernvoraussetzungen im Unterricht konkret adressieren und didaktisch gestalten müssen.

Digitale Medien stellen ein Format dar, um diesen heterogenen Anforderungen zu begegnen und Unterricht zielgruppengerecht zu adaptieren. Jedoch sind diese nicht nahtlos auf unterschiedliche Unterrichtssituationen und Zielgruppen übertragbar und erfordern eine kontextspezifische und reflektierte Nutzung (Schmid-Meier & Schulz, 2024). Dabei wird davon ausgegangen, dass sich die inklusionsförderliche Wirkung von Podcasts nicht aus dem Medium selbst ergibt, sondern vom Zusammenspiel didaktischer Einbettung, struktureller Bedingungen und individueller Lernvoraussetzungen abhängt. An diesen Bedarf gliedern sich Podcasts als Trend, die als serielle, auditive Formate sowohl als Medium (Katzenberger et al., 2023) zur Inhaltvermittlung (Konsum) und Kompetenzentwicklung (Produktion), als auch zur Kompetenzmessung (Prüfungsformat) genutzt werden können (Fenner, 2008; Tölgyesi et al., 2022). Insbesondere sprachliche Barrieren können durch das lernendenzentrierte Gestalten von Podcasts adressiert und die Partizipation gefördert werden (Peuschel, 2017). Trotz dieser Potenziale ist die Nutzung von Podcasts im Kontext inklusiver Berufsbildung bislang nur begrenzt empirisch untersucht. Insbesondere fehlen systematische Analysen, die den Einsatz in

heterogenen Lernkontexten differenziert betrachten und sowohl didaktische Einsatzmöglichkeiten als auch wahrgenommene Chancen und Herausforderungen aus Sicht der schulischen Praxis berücksichtigen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern Podcasts über den rein sprachlichen Aspekt hinaus geeignet sind, um inklusives Lernen in beruflichen Schulen nachhaltig zu unterstützen und Lehrkräfte in ihrer pädagogischen Arbeit zu entlasten, die als zentrale Akteure inklusiver Unterrichtsgestaltung im Fokus dieses Beitrags stehen. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage: *Wie können Bildungspodcasts im Kontext beruflicher Schulen zur Förderung inklusiver Lernprozesse beitragen, insbesondere im Hinblick auf ihre wahrgenommenen Chancen aus Sicht von Lehrkräften und Schüler:innen mit Inklusionsbedarf sowie ihre didaktische Einbettung zur Unterstützung individueller Kompetenzentwicklung und Teilhabe?* An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an, indem er Bildungspodcasts als audiobasiertes Lernformat im Kontext inklusiver Berufsbildung in den Fokus rückt und in bestehende didaktische Modelle sowie seine potenzielle Funktion für adaptive und teilhabeorientierte Lernprozesse einbettet.

## 2. Theoretischer Rahmen

### 2.1 Begriffsbestimmungen und Abgrenzungen

Die Gestaltung von Unterricht, der den Bedürfnissen aller Lernenden gerecht wird, ist eine zentrale Herausforderung im Bildungsbereich. Inklusion bildet hierfür den ethischen und rechtlichen Rahmen und ist im Grundgesetz als Menschenrecht verankert, das vor Benachteiligung aufgrund von Geschlecht, Herkunft, Sprache, Glauben oder Behinderung schützt (GG, 1949, Art. 3 Abs. 3). Der „Leitfaden für inklusiven Unterricht in beruflichen Schulen“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2016) betont in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit, Heterogenität als Chance zu begreifen. Damit rücken die Verschiedenheit, Vielschichtigkeit und Veränderlichkeit der Lernenden in den Mittelpunkt pädagogischer Überlegungen.

Der Inklusionsbegriff ist in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion nicht einheitlich gefasst und wird, je nach theoretischer Perspektive, unterschiedlich definiert. Eine grundlegende Unterscheidung erfolgt zwischen einem engen und einem weiten Inklusionsverständnis (Löser & Werning, 2015). Das enge Inklusionsverständnis beinhaltet Inklusion primär als gleichberechtigten Zugang von Schüler:innen mit Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf zu allen Angeboten der Regelschule. Demgegenüber erweitert das weite Inklusionsverständnis den Fokus über den Bereich sonderpädagogischer Förderung hinaus auf eine Vielzahl weiterer

Diversitätsdimensionen. Neben Behinderung werden unter anderem Sprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle Herkunft, Religion, Begabung sowie Geschlecht als relevante Differenzlinien betrachtet. Inklusion wird in diesem Verständnis als umfassendes Konzept der Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt verstanden, welches auf die Gestaltung lernförderlicher Bedingungen für alle Lernenden zielt. Gerade für die berufliche Bildung, in der ein hohes Maß an Heterogenität zu finden ist, ist ein weites Inklusionsverständnis von besonderer Bedeutung, weshalb für diesen Beitrag das weite Inklusionsverständnis zugrunde gelegt wird. Anknüpfend an diese Überlegungen gewinnen didaktisch vielfältige Zugangsweisen an Bedeutung, insbesondere solche, die zeitlich, räumlich und methodisch flexibel sind. Das Bildungspersonal benötigt entsprechende Handlungsrahmen und Empfehlungen, um Inklusion ganzheitlich unter dem Aspekt der multiperspektivischen Herausforderungen realisieren zu können.

Während das Berliner Modell grundlegende Strukturierungen von Unterrichtsplanung bereitstellt und das Hamburger Modell diese durch eine stärkere Berücksichtigung von Interdependenzen und Reflexivität weiterentwickelt (Schulz, 1981), formuliert der Bielefelder Ansatz inklusiver Didaktik normative Leitlinien für den Umgang mit Heterogenität. Diese werden schließlich im Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL) nach Frohn (2019, 2025) aufgegriffen und in ein konkret operationalisierbares Analyse- und Gestaltungsinstrument integriert, weshalb dieses Modell herangezogen wird.

## *2.2 Das DiMiLL-Modell als Rahmen inklusiver Lehr-Lern-Prozesse*

Das DiMiLL nach Frohn (Frohn, 2019, 2025) adressiert die Anforderungen inklusiver Lehr-Lern-Settings und strukturiert die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht unter Bedingungen von Heterogenität in mehrere Dimensionen und richtet sich damit insbesondere an Lehrkräfte als zentrale Gestaltungsakteure inklusiver Lehr-Lern-Prozesse. Das Fundament des DiMiLL-Modells bilden ethische Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens sowie das Selbst- und Weltverhältnis schulbezogener Akteure. Diese bieten einen Anknüpfungspunkt für transformative Bildungsprozesse. Darauf aufbauend wird im DiMiLL zwischen Prozess- und Strukturelementen sowie Rahmenbedingungen differenziert, die berücksichtigt werden müssen. Im Fokus liegt die individuelle Kompetenzentwicklung der Schüler:innen, die durch inklusives Lehren und Lernen adressiert wird und auf welche die verschiedenen Facetten einzahlen.

Die Prozesselemente fokussieren sich nach Frohn (2019) sowohl auf die Ausgangslage als auch auf die Begleitung des Unterrichts. Die erste Dimension der Partizipation intendiert die Einbeziehung, Einflussnahme und

Mitbestimmung aus Perspektive der Schüler:innen. Die zweite Dimension fokussiert sich auf die Kommunikation im Kontext von Wertschätzung vielfältiger Herangehensweisen, die besonders für heterogene Lerngruppen zentral sind. Die dritte Dimension stellt die Kooperation dar, wobei sowohl die Zusammenarbeit unter Lehrkräften als auch weitere Akteure sowie die Kommunikation mit und zwischen Schüler:innen einbezogen werden. Die vierte Dimension der Reflexion bezieht sich auf die Anforderung der stetigen Selbstreflexion und Weiterentwicklung. Diese Prozessdimensionen können insgesamt als dynamische Prinzipien für den Unterricht mit heterogenen Gruppen verstanden werden.

Strukturelemente werden im Kontext adaptiver Lernkompetenz vor allem an das Hamburger Modell (Schulz, 1981) angelehnt, gehen jedoch darüber hinaus, um auch die Rahmenbedingungen inklusiven Lernens zu berücksichtigen und somit die Überlegungen von Klafki (2007) zu den gesamtgesellschaftlichen Bedingungen einzubeziehen. Frohn (2019) integriert darauf aufbauend fachdidaktische Bedingungen als Potenziale und Grenzen der Fächerspezifika sowie schulorganisatorische Bedingungen, die sowohl Curricula als auch notwendige Rahmenbedingungen, wie die Ausstattung der Schule, einbeziehen. Hieran gliedern sich auch Überlegungen des Situations- und Persönlichkeitsprinzips curricularer Gestaltungsprozesse, um realweltliche Relevanz und den Bildungsauftrag der Schule in den Rahmenbedingungen zu verankern.

Das Modell verdeutlicht demnach, dass sich Inklusion nicht auf einzelne Methoden oder Medien reduzieren lässt, sondern eine umfassende didaktische und organisatorische Perspektive erfordert. Digitale Medien wie Podcasts sind in diesem Verständnis nicht als isolierte Lernformate zu betrachten, sondern als Teil der Dimension Methoden und Medien innerhalb der Strukturelemente zu verorten, deren Wirkung sich erst im Zusammenspiel mit den Prozesselementen entfaltet. Gleichzeitig bietet DiMiLL die Möglichkeit, konkrete Lernformate wie Podcasts systematisch in einen inklusiven Unterrichtsrahmen zu integrieren und ihre Potenziale hinsichtlich individueller Kompetenzentwicklung, Partizipation und Selbststeuerung zu analysieren. So können Podcasts je nach didaktischer Ausgestaltung unterschiedliche Prozesselemente adressieren, etwa Partizipation durch produktionsorientierte Formate oder Individualisierung durch flexible Nutzungsmöglichkeiten. Insofern müssen auch methodische Formate entsprechend holistisch eingebettet und didaktisch sinnvoll genutzt werden.

### **3. Status Quo: Podcasts als Mittel inklusiven Lernens?**

Podcasts werden in vielfältiger Weise im Bildungskontext eingesetzt, sowohl im privaten als auch im institutionellen Bereich (Fenner, 2008; Peuschel,

2012). Ihre Verfügbarkeit über unterschiedliche Zugangswege macht sie zu einem niederschweligen und alltagsnahen Lernmedium, insbesondere für Lernende (Berry, 2016; Katzenberger et al., 2023). Podcasts werden nicht als Ersatz klassischer Vorlesungen oder Texte verstanden, sondern als eigenständiges, flexibel einsetzbares Lehr- und Lernmedium, das ergänzend oder unabhängig genutzt werden kann (Fletemeyer et al., 2024). Durch ihre zeit- und ortsunabhängige Abrufbarkeit unterstützen Podcasts selbstgesteuertes Lernen, Wiederholung und individuelle Vertiefung von Inhalten (McGarr, 2009; Peuschel, 2012; Zorn et al., 2013). Die rezeptive Nutzung ermöglicht es Lernenden, Inhalte im eigenen Lerntempo zu erschließen, zu pausieren und gezielt erneut anzuhören (Mc Namara & Haegele, 2021). Dies ist insbesondere bei komplexen Themen von Vorteil (Gunderson & Cumming, 2023; McGarr, 2009). Darüber hinaus bieten Podcasts auch Raum für diskursive Lernprozesse. Vor allem dialogisch angelegte Podcasts schaffen digitale Diskursräume, in denen Lernende fachliche Auseinandersetzungen, Argumentationen und professionelle Positionierungen rezipierend nachvollziehen können (Carson et al., 2021). Durch das Zuhören von Expert:innen- oder Diskussionsformaten werden kritisches Denken, Reflexionsfähigkeit und professionelle Agency angebahnt, ohne dass die Lernenden selbst gestaltend tätig sein müssen (Carson et al., 2021; Peuschel, 2012, 2017). Podcasts ermöglichen somit eine kritische Auseinandersetzung mit Bildungsthemen, indem sie unterschiedliche Perspektiven hörbar machen und so reflexive Lernprozesse unterstützen (Carson et al., 2021; Drew, 2017).

Empirische Studien zu inklusiven Lehr-Lern-Arrangements zeigen, dass Lernende insbesondere von Lehr-Lern-Konzepten profitieren, die flexibel, multimodal und individualisiert gestaltet sind. Ein systematisches Literaturreview von Subban et al. (2022) verdeutlicht, dass sogenannte „inclusive pedagogies“ dann wirksam werden, wenn sie hohe Erwartungen mit strukturierten, zugleich aber auch anpassungsfähigen Lernumgebungen verbinden. Lernende profitieren demnach von anspruchsvollen und anregenden Curricula, die ihre Motivation steigern, sowie von gezielten, individualisierten Anpassungen im Sinne der Binnendifferenzierung und von Nachteilsausgleichen, etwa durch flexible Zeitpläne, Zusatzmaterialien oder alternative Zugangswege zu Inhalten (Subban et al., 2022). Inklusion wird hier als aktiver Gestaltungsauftrag verstanden, der eine systematische Ausrichtung des Unterrichts auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen erfordert. Dadurch werden die Annahmen des DiMiLL-Modells zur Komplexität der Ausgangsbedingungen sowie zur gezielten Medien- und Methodenausrichtung basierend auf den organisatorischen Rahmenbedingungen zentral gestützt.

Die qualitative Studie von McNamara und Haegele (2021) arbeitet den Mehrwert des Hörmediums aus Perspektive der Schüler:innen heraus, insbesondere im Hinblick auf die Möglichkeit des Pausierens von Podcastfolgen (u.a. um Notizen zu machen) und der optionalen Wiederholbarkeit. Damit wird

der wahrgenommene Mehrwert gegenüber klassischer Textformaten unterstrichen (McNamara & Haegele, 2021; Peuschel, 2012) und weist Parallelen zu bestehenden Studien hinsichtlich des Mehrwerts auditiver Lehr-Lern-Formate auf (u.a. Tenberg, 2021). Trotz dieser Hinweise bleibt die Forschungslage zur Nutzung von Podcasts in der beruflichen Bildung, insbesondere im inklusiven Lehr-Lern-Kontext, lückenhaft. Vorliegende Studien fokussieren sich häufig auf hochschulische Lernkontexte oder auf fachliche Aspekte der Wissensvermittlung, ohne zu untersuchen, wie Podcasts Lernende mit unterschiedlichen Förderbedarfen unterstützen können. Für den deutschsprachigen Raum und speziell für berufliche Schulen mangelt es an empirischen Arbeiten, welche die Perspektiven von Schüler:innen mit Inklusionsbedarf und Lehrkräften gleichermaßen einbeziehen und die Potenziale von Bildungspodcasts im Rahmen inklusiver Unterrichtskonzepte analysieren.

Der Beitrag setzt an dieser Forschungslücke an und untersucht Bildungspodcasts als Instrument inklusiver Bildung in der beruflichen Schule, sowohl im Hinblick auf die wahrgenommenen Chancen als auch die didaktische Einbettung im Sinne individueller Kompetenzentwicklung und Teilhabe. Im folgenden Abschnitt wird das methodische Vorgehen der Untersuchung dargestellt.

## **4. Daten und Analysemethodik**

Um die Perspektiven von Lehrkräften zu erfassen, die in inklusiven schulischen Kontexten tätig sind und über Erfahrungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen verfügen, wurde ein gezieltes Sampling durchgeführt. Die Stichprobe umfasste insgesamt neun interviewte Lehrkräfte, davon sechs weibliche und drei männliche. Vier der befragten Lehrkräfte verfügten über ein Studium der Wirtschaftspädagogik, vier weitere über ein Studium der Beruflichen Bildung mit unterschiedlichen fachlichen Schwerpunkten, darunter Pädagogik, Psychologie sowie Gesundheits- und Pflegewissenschaften. Eine Lehrkraft hatte ein Studium des Gymnasiallehramts absolviert. Die Lehrkräfte waren an unterschiedlichen beruflichen Schulformen tätig, wodurch eine gewisse institutionelle Breite innerhalb der Stichprobe erreicht wurde (Berufliche Oberschule, Wirtschaftsschule, Berufsschule und Berufsfachschule). Die Erfahrungen der Lehrkräfte mit Podcasts variierten innerhalb der Stichprobe und wurden in den Interviews gezielt erfragt. Es wurde bewusst auf eine Beschränkung auf Lehrkräfte mit Podcast-Erfahrung verzichtet, um Positivverzerrungen zu vermeiden und ein realistisches Bild der aktuellen Nutzung sowie möglicher zukünftiger Einsatzformen zu erhalten, einschließlich bislang unbekannter oder anders wahrgenommener Formate.

Die leitfadengestützten Online-Interviews gliederten sich in insgesamt sechs thematische Blöcke, wobei zwei sich explizit mit dem DiMiLL-Modell sowie der Nutzung von Podcasts auseinandersetzen. Die Transkription erfolgte technologiegestützt mittels der automatisierten Verschriftlichung von Meetings über MS Teams, mit anschließender manueller Korrektur und Anonymisierung der Transkripte. Angelehnt an die thematische Untergliederung wurde ein deduktives Kategoriensystem basierend auf den Dimensionen des DiMiLL-Modells sowie Podcasts verwendet. Die Analyse folgt der strukturierten inhaltlichen Analyse nach Kuckartz & Rädiker (2022). Die nachfolgende Darstellung der Ergebnisse fokussiert sich auf die Schnittstelle der Podcasts als Format zur Adressierung von Inklusion im Rahmen des DiMiLL-Modells. Der umfassende Kodierleitfaden ist dem Anhang zu entnehmen.

## 5. Ergebnisse

Die Aussagen der befragten Lehrkräfte verdeutlichen, dass Podcasts im Lehr-Lern-Kontext unterschiedlich verwendet werden: Zum einen als Konsumgut, um Lernenden Inhalte zu vermitteln, zum anderen als Produktionsgut, indem Lernende selbst Podcaster:innen werden, um eine entsprechende Kompetenzförderung zu erzielen. Mit dieser Differenzierung als Grundlage werden die Potentiale und Herausforderungen von Podcasts im Weiteren beleuchtet. Dabei lässt sich vor allem die Passung zwischen Podcasts als Medium und der digitalaffinen Generation der Lernenden an beruflichen Schulen identifizieren.

### *Zielgruppenmatching durch Podcasts*

Ein zentraler Themenbereich der Analyse betrifft die wahrgenommene Übereinstimmung zwischen dem Medium Podcast und den Lebenswelten sowie den Lernpräferenzen der Schüler:innen. Die befragten Lehrkräfte beschreiben Podcasts als ein Format, das in besonderer Weise an die Mediengewohnheiten und Interessen junger Lernender anschließt und dadurch einen niedrighem Zugang zu fachlichen Inhalten ermöglicht (OR14KL, 57). In diesem Zusammenhang wird häufig auf die mediale Sozialisation der Schüler:innen verwiesen, deren Alltag stark von digitalen und audiovisuellen Formaten geprägt ist (MA23AN, 37). Die Lehrkräfte betonen, dass Podcasts aufgrund ihrer dialogischen und auditiven Struktur, gegenüber klassischen, textbasierten Lernmaterialien, eine stärkere Nähe zur Lebenswelt der Lernenden aufweisen. Dadurch wird nicht nur das Interesse geweckt, sondern auch die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten erhöht. Durch das Aufgreifen berufsbezogener Thematiken und das Schaffen realweltlicher Bezüge wird die



Relevanz verdeutlicht und der Mehrwert für Lernende unterstrichen, um so parallel die Akzeptanz zu erhöhen (MA23AN, 37).

### *Podcasts als Konsumgut – Vermittlung von Inhalten*

Aus inhaltlicher Perspektive stellen Podcasts als Konsumgut ein niederschwelliges Instrument dar, um Inhalte zu vermitteln, und werden entsprechend als methodisches Format von den Befragten verwendet. Zentrale Vorteile liegen in der Flexibilisierung (zeit- und ortsunabhängiger Konsum) sowie der Möglichkeit der Wiederholung (mehrfaches Abspielen) von Podcasts. Diese beiden Faktoren werden als mehrwertgenerierend für Lernende herausgestellt, die in klassischen Formaten Benachteiligung erfahren:

*Also, ich finde einmal, dass Podcasts barrierearmes Lernen ermöglichen. Also, die Lernenden können Sie sich mehrfach anhören in ihrem Tempo oder auch mal in einem ruhigen Moment und nicht nur im Klassenzimmer. (AN07WA, 58)*

Das Zitat verdeutlicht, dass die technischen Möglichkeiten von Podcasts Lernenden erlauben, Inhalte in ihrem eigenen Tempo zu rezipieren und zentrale Aspekte nach Bedarf mehrfach anzuhören und durch das Be- oder Entschleunigen der Abspielgeschwindigkeit einen individuellen Konsum zu ermöglichen. Insbesondere für Lernende mit sprachlichen Barrieren oder Herausforderungen wird dies von einer weiteren Lehrkraft konkret als positiver Ansatz skizziert (OR17KL, 59). Vorteilhaft sind Podcasts dabei nicht nur für Lernende vor Ort, sondern werden als Chance wahrgenommen, um auch nicht anwesenden Lernenden Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen. So können Lernende selbst entscheiden, wann und wie intensiv sie sich mit den Inhalten auseinandersetzen (SI17KL, 38; NA26OL, 41; CH15NO, 62).

Herausforderungen skizzieren die Interviewten dabei auf mehreren Ebenen. Zum einen wird die Qualität der Podcasts hinterfragt, da sowohl ein Anspruch an fachlicher Korrektheit, als auch didaktischer Aufbereitung der Inhalte besteht (CH15NO, 66). Dies führt dazu, dass die Befragten selbst Podcasts aufnehmen und entsprechend den Lernenden zur Verfügung stellen, was jedoch wiederum als zeit- und kostenintensiv wahrgenommen wird (SI17KL, 28). Unterstrichen werden diese Herausforderungen durch die Nutzung im Unterricht, indem die Vorteile von Podcasts (unterschiedliches Tempo, Pausen) vor allem auf strukturelle Barrieren stoßen, etwa durch akustische Herausforderungen oder aber durch die zeitliche Begrenzung im Unterricht selbst. werden die Ausstattung der Klassenräume und die schulische Akzeptanz thematisiert, etwa wenn das Abspielen von Podcasts auf dem Handy gegen Handyverbote an der Schule verstößt oder fehlende Kopfhörer die Nutzung hemmen.

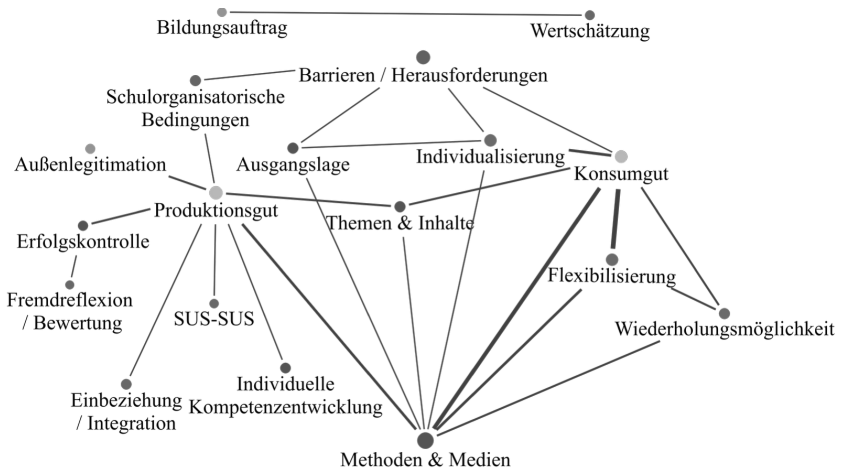
## *Podcasts als Produktionsmedium*

Einen zweiten, immersiveren Ansatz bieten Podcasts als Produktionsmedium. Dieses Format ermöglicht es Lernenden selbst Podcasts zu produzieren. Damit werden sie als methodisches Format eingesetzt, um selbstgesteuertes Lernen und Kompetenzförderung zu ermöglichen. Die Förderung geht dabei über die reine inhaltliche Ebene hinaus und tangiert auch Sozialkompetenzen, etwa in der Zusammenarbeit von Gruppen (u.a. MA23AN, 41).

*Ich finde, es hilft aber auch Schülern mit Konzentrationsproblemen besonders stark. Die Sozialkompetenz wird gefördert, also allgemein digitale Kompetenzen werden gefördert, Kommunikations- und Präsentationsfähigkeit wird gestärkt durch Podcasts, finde ich (AN07WA, 58)*

So verdeutlicht das Zitat, dass insbesondere Lernende mit speziellen Herausforderungen das Format nutzen können, um ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten auszubauen. Eine Lehrkraft skizziert das Auftauen von Lernenden, die sich sonst passiv im Unterricht zeigen, und beschreibt den Prozess als „aufblühen“, indem sonst sichtbare Schwächen überwunden werden können (SI17KLC, 38). So findet nicht nur ein aktives Miteinbeziehen, sondern auch eine eigenständige Teilnahme im Sinne der Einflussnahme statt. Die verschiedenen Freiheitsgrade durch den vorhandenen Gestaltungsspielraum werden somit als positiv wahrgenommen und Kommunikationsmöglichkeiten auf verschiedenen Ebenen tangiert: Indem durch Lehrende und Lernende ein Austausch stattfindet, um Kriterien zu definieren, aber auch, indem Lernende sich gegenseitig unterstützen. Die Kommunikation selbst wird dabei als besonders wertschätzend beschrieben, da es sich um einen geschützten Raum handelt (MA23AN, 37). Jedoch sind auch hier wiederum schulorganisatorische Rahmenbedingungen formgebend für die Gestaltung. Während einzelne Schulen mit einer vollständigen Podcast-Ausstattung entsprechende Möglichkeiten für Lernende bieten, mangelt es anderen Schulen an technischer Ausstattung. Die Verwendung von Handys als Alternative wird dabei als negativ wahrgenommen und von den befragten Lehrkräften eher vermieden (SI17KL, 40). Auch die Nutzung von Podcasts als Leistungsstanderhebung wird kritisch gesehen, da es dafür eigens definierte Kriterien bedarf (BA09FR, 39), aber auch die zunehmende digitalisierte Umsetzung kritisch gesehen wird (NA26OL, 39). Gleichzeitig liegt hier auch die Stärke der Podcasts, da sich das Durchdringen der Inhalte seitens der Lernenden deutlich und messbar zeigt.

Abb. 1: Codelandkarte zur Visualisierung der Nähe codierter Segmente



Quelle: Eigene Darstellung

Die Segmentdarstellung in Abbildung 1 verdeutlicht, dass sich Podcasts im inklusiven Unterricht zwar differenziert, aber dennoch konsistent innerhalb der Struktur des DiMiLL-Modells (Frohn, 2019) verorten lassen und werden entlang folgender Ebenen systematisiert: Prozesselemente (z. B. Partizipation, Kommunikation, Kooperation, Reflexion), Strukturelemente (z. B. fachdidaktische und schulorganisatorische Bedingungen), Rahmenbedingungen / curriculare Prinzipien, mediendidaktische Erweiterung durch die Kategorie „Podcast“. Diese Struktur ermöglicht die analytische Einordnung der induktiv entwickelten Subkategorien und bildet zugleich die Grundlage für die visuelle Darstellung der Codelandkarte (Abbildung 1). Die Codierung, dargestellt durch die Punkte, ermöglicht es, Zusammenhänge zwischen den Dimensionen sichtbar zu machen und die Verschränkung von didaktischen Prozessen, strukturellen Bedingungen und mediendidaktischen Aspekten im Analyseprozess nachzuvollziehen. Die Verbindungslinien zwischen den Knotenpunkten stellen gemeinsame Kodierungen dar und verdeutlichen, in welchen Kontexten unterschiedliche Kategorien gemeinsam auftreten. Die Stärke der Striche verweist dabei auf die Häufigkeit der in Zusammenhang gebrachten Konstrukte.

Dabei werden zwei Argumentationsstränge sichtbar, die Podcasts als Konsumgut zur Wissensvermittlung und als Produktionsmedium gegenüberstellen und dabei unterschiedliche Ebenen des DiMiLL-Modells adressieren. Aus der Konsumperspektive zeigt sich eine stärkere Bündelung von Kodierungen in den Bereichen Individualisierung, Flexibilisierung und Wiederholungsmöglichkeit. Diese sind eng mit der Ausgangslage der Lernenden verknüpft. Die

stärker ausgeprägten Verbindungslinien in diesem Segment verdeutlichen, dass Podcasts vor allem als kompensatorisches und unterstützendes Medium genutzt werden, um bestehenden Heterogenitätsdimensionen zu begegnen und den Unterricht durch ihren ergänzenden Einsatz inklusiver zu gestalten. Die Verantwortung für die Nutzung liegt dabei primär bei den Lernenden. Dadurch wird insbesondere auf der Prozessebene der Partizipation im Sinne des DiMiLL ein individueller Zugang für Schüler:innen eröffnet. Gleichzeitig werden strukturelle Barrieren sichtbar, die sich aus schulorganisatorischen Bedingungen, der technischen Ausstattung sowie institutionellen Regelungen ergeben. Damit betreffen sie jene Rahmenbedingungen, die im Sinne des DiMiLL gegeben und aktiv gestaltet werden müssen.

Demgegenüber weist das Segment der Podcastproduktion eine dichtere Vernetzung mit den Prozessebenen Kommunikation, Kooperation und Reflexion auf. Besonders deutlich treten hierbei die Verbindungslinien zwischen Methoden und Medien, individueller Kompetenzentwicklung sowie Einbeziehung bzw. Integration hervor. Podcasts sind dabei als handlungsorientiertes Lernarrangement zu verstehen, in dem Schüler:innen selbst aktiv werden und Podcasts unterschiedlicher Arten kreieren. Sie übernehmen eine zentrale Rolle in der Planung, Gestaltung und Umsetzung, wodurch insbesondere die Prozessebene der Partizipation im DiMiLL-Modell erneut und vertieft adressiert wird und insbesondere die Kompetenzentwicklung im Zentrum steht. Der hohe Grad an Selbststeuerung und die Perspektive der Inklusion in sozialen Konstellationen stärken das Potential von Podcasts, um benachteiligten Lernenden Partizipation zu ermöglichen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass sich Podcasts sowohl als niedrigschwellige Unterstützungsmaßnahme als auch als umfassendes partizipatives Lernformat einsetzen lassen. Ihre inklusionsfördernde Wirkung hängt jedoch maßgeblich von der didaktischen Einbettung und den strukturellen Voraussetzungen, sowohl auf personeller als auch auf struktureller Ebene, ab.

## 6. Diskussion

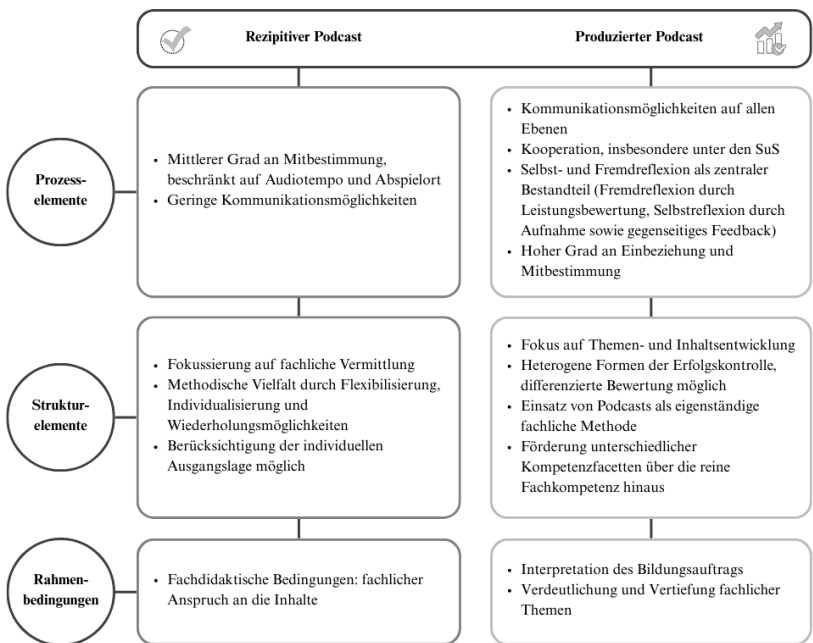
Da Inklusion in der beruflichen Bildung überwiegend im Regelsystem erfolgt (Lepper & Steinmann, 2024), die von starker Heterogenität geprägt ist (Euler & Severing, 2020) und sich Lehrkräfte hierbei unzureichend auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen vorbereitet fühlen (Jude et al., 2024), stellen Podcasts einen niederschweligen Ansatzpunkt für die Gestaltung differenzierender und adaptiver Unterrichtssettings dar.

Aus der Perspektive der befragten Lehrkräfte weisen Podcasts ein hohes didaktisches Potenzial auf. Insbesondere können sie dazu beitragen, sprachliche Barrieren zu reduzieren und durch Funktionen wie variable

Abspielgeschwindigkeit oder Wiederholungsmöglichkeiten binnendifferenzierendes Lernen unterstützen (Berry, 2016; McGarr, 2009; Peuschel, 2012; Zorn et al., 2013). Darüber hinaus können Podcasts die Partizipation von Schüler:innen fördern, indem sie flexible Zugänge zu Lerninhalten eröffnen und individuelle Lernvoraussetzungen berücksichtigen (Peuschel, 2012, 2017). Dies setzt jedoch voraus, dass Podcasts aus der Perspektive der Lehrkräfte kontextspezifisch, reflektiert und zielgerichtet didaktisch geplant und eingesetzt werden.

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse dieses Beitrags, dass Podcasts aus der Perspektive der Lehrkräfte das Potential bieten, inklusiven Unterricht niedrigschwellig und adressatengerecht zu gestalten. Aus den verschiedenen Verwendungsperspektiven der befragten Lehrkräfte in Kombination mit dem Di-MiLL-Modell (Frohn, 2019), dargestellt in der Synthese in Abbildung 2, lassen sich folgende didaktische Ansatzmöglichkeiten identifizieren:

Abb. 2: Synthese zentraler Ergebnisse und Perspektiven



Quelle: Eigene Darstellung

Die rezeptive Nutzung von Podcasts ermöglicht insbesondere das Lernen im eigenen Tempo. Dies erweist sich vor allem bei komplexen oder sprachlich

anspruchsvollen Inhalten als lernförderlich (Gunderson & Cumming, 2023; McGarr, 2009). Gleichzeitig bleibt der Grad an Partizipation und Kommunikation im Hinblick auf die Prozesselemente des DiMiLL-Modells begrenzt, da sich rezeptive Podcast-Formate primär auf die Wissensvermittlung fokussieren. Ihr didaktischer Mehrwert im inklusiven Unterricht liegt vor allem in der Flexibilisierung und Individualisierung von Lernprozessen. Schüler:innen können Lerninhalte selbstreguliert und ausgehend von ihrer jeweiligen Ausgangslage vertiefen oder wiederholen. Die relevanten Rahmenbedingungen betreffen dabei insbesondere fachdidaktische Aspekte sowie die inhaltliche Gestaltung oder Auswahl geeigneter Podcast-Angebote. Auf dieser Grundlage können dialogische Podcast-Formate betrachtet werden, die diskursive Lernprozesse anregen und kritisches Denken sowie Reflexionsfähigkeit fördern, ohne dass Schüler:innen selbst aktiv Medien produzieren müssen (Carson et al., 2021; Peuschel, 2012, 2017).

Ein besonders hohes inklusives Potenzial entfaltet sich schließlich in der aktiven Podcastproduktion. Diese ist aus Perspektive der Lehrkräfte eng mit Kommunikation, Kooperation, Partizipation und Reflexion verbunden, welche durch die Einbindung von Podcasts durch Lehrkräfte gefördert werden können. Der hohe Grad an Einbeziehung und Mitbestimmung sowie die Möglichkeiten zur Selbst- und Fremdrelexion bei der gemeinsamen Gestaltung von Podcasts spiegeln sich deutlich in den Prozesselementen des DiMiLL-Modells wider. Dadurch wird eine vertiefte Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten, ebenso wie mit sozialen und kommunikativen Kompetenzen, ermöglicht. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die inklusionsförderliche Wirkung von Podcasts nicht im Medium selbst begründet liegt, sondern sich aus dem Zusammenspiel mehrerer Bedingungen ergibt. Insbesondere zeigt sich, dass Podcasts dann inklusionsförderlich wirken, wenn sie (1) didaktisch gezielt in Lernprozesse eingebettet werden, (2) unter geeigneten strukturellen Rahmenbedingungen eingesetzt werden und (3) an die individuellen Voraussetzungen und Lernbedarfe der Schüler:innen anschließen. Die in Abbildung 2 dargestellte Synthese verdeutlicht dieses Zusammenspiel entlang der Prozesselemente, Strukturelemente und Rahmenbedingungen des DiMiLL-Modells. Es zeigt sich, dass Podcasts gegenüber stärker rezeptiven Formaten wie Erklärvideos insbesondere auf der Prozessebene erweiterte Potenziale für Partizipation und Kooperation bieten, während sich auf Struktur- und Subjektebene vergleichbare Anforderungen ergeben.

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse, der bestehenden Forschungsliteratur und der didaktischen Einordnung im DiMiLL-Modell zeigt sich zudem, dass sich Podcasts auch als alternatives Prüfungsformat eignen können. Sie fördern unterschiedliche Kompetenzfacetten und erlauben eine differenzierte, kompetenzorientierte Bewertung (Fenner, 2008; Tölgyesi et al., 2022), wobei die inklusionsförderliche Wirkung auch im Prüfungskontext von einer transparenten und kriterialen Gestaltung abhängt. Gleichzeitig wird

deutlich, dass neben der hier fokussierten Lehrkräfteperspektive auch strukturelle Rahmenbedingungen sowie die Perspektiven der Lernenden für die didaktische Planung inklusiver Lehr-Lern-Prozesse zentral sind. Die Ergebnisse ermöglichen demnach relevante Hinweise im Hinblick auf praktische Einsatzmöglichkeiten sowie bestehende Forschungslücken. Sie verweisen jedoch auch auf weiteren Forschungsbedarf in unterschiedlichen Fachdidaktiken, Schulformen und Altersgruppen. Aufgrund des begrenzten Stichprobenumfangs ist eine differenzierte Betrachtung dieser Aspekte nicht möglich. Die Perspektive der Schüler:innen stellt darüber hinaus eine zentrale Ergänzung dar, die in zukünftigen Studien stärker berücksichtigt werden sollte.

## Literaturverzeichnis

- Berry, R. (2016). Podcasting: Considering the evolution of the medium and its association with the word 'radio'. *Radio Journal: International Studies in Broadcast & Audio Media*, 14(1), 7–22. [https://doi.org/10.1386/rjao.14.1.7\\_1](https://doi.org/10.1386/rjao.14.1.7_1)
- Carson, L., Hontvedt, M., & Lund, A. (2021). Student teacher podcasting: Agency and change. *Learning, Culture and Social Interaction*, 29, 100514. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100514>
- Drew, C. (2017). Educational podcasts: A genre analysis. *E-Learning and Digital Media*, 14(4), 201–211. <https://doi.org/10.1177/2042753017736177>
- Enggruber, R. (2017). Bedingungen für Inklusion an Berufsschulen. *Zeitschrift für Erziehung und Wissenschaft, Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung*, 69, 12–13.
- Euler, D., & Severing, E. (2020). *Heterogenität in der Berufsbildung – Vielfalt gestalten*. <https://doi.org/10.11586/2020016>
- Fenner, M. (2008). Blogs, Wikis und Podcasts im Unterricht. *Biologie in Unserer Zeit*, 38(5), 284–286. <https://doi.org/10.1002/biuz.200890080>
- Fletemeyer, T., Hochmuth, J., Kirchner, V., & Rehse, J. (2024). *Potentiale von Podcast bzw. Educasts als digitale Medien und Methode in der Lehrkräftebildung und Beruflichen Orientierung*. *bwp@*.
- Frohn, J. (2019). Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen – Aufbau, Interdependenzen und Akteur\*innen: Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser, & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:16759>
- Frohn, J. (2025). Modelling inclusive education. The Didactic Model for Inclusive Teaching and Learning as a heuristic for inclusion research and teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25(3), 514–526. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12741>
- Gunderson, J. L., & Cumming, T. M. (2023). Podcasting in higher education as a component of Universal Design for Learning: A systematic review of the literature. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(4), 591–601. <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2075430>

- Jude, N., Klusmann, U., Selcik, F., Sichma, A., Richter, D., & Wolf, D. (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte 2024. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Robert Bosch Stiftung.
- Katzenberger, V., Keil, J., & Wild, M. (Hrsg.). (2023). *Podcasts: Perspektiven und Potenziale eines digitalen Mediums* (Korrigierte Publikation). Springer VS.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz Verlag.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa. <https://content-select.com/de/portal/media/view/5e623532-20b8-4f33-b19e-4a1db0dd2d03>
- Lepper, C., & Steinmann, V. (2024). *Status quo: Inklusion an Deutschlands Schulen: Schuljahr 2022/2023*. <https://doi.org/10.11586/2024068>
- Löser, J. M., & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 17–24.
- McGarr, O. (2009). A review of podcasting in higher education: Its influence on the traditional lecture. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3). <https://doi.org/10.14742/ajet.1136>
- McNamara, S. W., & Haegele, J. A. (2021). Undergraduate students' experiences with educational podcasts to learn about inclusive and integrated physical education. *European Physical Education Review*, 27(1), 185–202. <https://doi.org/10.1177/1356336X20932598>
- Peuschel, K. (2012). Lerner-Podcasts. Präsentationen aus dem projektorientierten Unterricht. In *Fremdsprache Deutsch* (Nummer 47, S. 30–34).
- Peuschel, K. (2017). Podcasts im DaF-Unterricht: Von der Idee zum eigenen Beitrag. *Universitätsbibliothek Augsburg*.
- Schmid-Meier, C., & Schulz, L. (2024). Assistive Technologien und Künstliche Intelligenz: Ein KI-Kompetenzmodell zum Einsatz im Klassenzimmer. *Schuleverantworten*, 4(1), 35–43.
- Schroeder, R., Franzen, K., & Thevißen, M. (2025). Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung: Didaktisch-diagnostische Potentiale des inklusionsorientierten Sachunterrichts (DiPoSa). *Forschung Inklusive Bildung*.
- Schulz, W. (1981). *Unterrichtsplanung: Mit Materialien aus Unterrichtsfächern* (3. Aufl.). Urban & Schwarzenberg.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (2016). *Leitfaden für inklusiven Unterricht an beruflichen Schulen: Ergebnisse zum Schulversuch „Inklusive berufliche Bildung in Bayern“ der Stiftung Bildungspakt Bayern*. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung.
- Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U., & May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103853.
- Tenberg, R. (2021). *Didaktische Erklärvideos Ein Praxis-Handbuch*. BiblioScout. <https://doi.org/10.25162/9783515128384>
- Tölgyesi, M., Zimmermann, G., Kretzschmar, K., & Ullrich, R. (2022). Audio-Podcast erstellen. In J. Gerick, A. Sommer, & G. Zimmermann (Hrsg.), *Kompetent Prüfungen gestalten: 60 Prüfungsformate für die Hochschullehre* (2. Aufl., S. 85–90). utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838558592>
- Werner, K., Freundl, V., Pfahler, F., Wedel, K., & Wößmann, L. (2023). *Was die Deutschen über die Qualität der Schulen denken–*.



- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>
- Zorn, I., Seehagen-Marx, H., Auwärter, A., & Krüger, M. (2013). Educasting. Wie Podcasts in Bildungskontexten Anwendung finden. In *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (2. Aufl.). <https://doi.org/10.25656/01:8351>



# Vorgehensmodell für die Integration von digital gestützten Simulationen in die Aus- und Weiterbildung von Einsatzkräften

*Juliana Schlicht, Kai-Dominic Wilts, Johanna Sophie Adam, Manuel Schulz, Katharina Kreutzmann*

*Abstract:* Die Aus- und Weiterbildung von Einsatzkräften ist zunehmend durch komplexe, dynamische und unsichere Einsatzlagen geprägt. Digital gestützte Simulationen eröffnen Möglichkeiten, solche Anforderungen realitätsnah, reflexiv und risikoarm zu bearbeiten. Der Beitrag stellt ein curriculartheoretisch fundiertes Vorgehensmodell zur Integration digital gestützter Handlungssimulationen in die berufliche Aus- und Weiterbildung von Einsatzkräften vor. Das Modell wurde im dtec.bw-Projekt „Kompetenzen für die digitale Arbeitswelt – Ertüchtigung zur Digitalisierung (KoDiA)“ entwickelt und im Offizierslehrgang 3 der Logistikschule der Bundeswehr erprobt. Es verbindet evaluativ-konstruktive Curriculumentwicklung (Tramm), Bildungsgangarbeit (Sloane) und analytisch-konstruktive Modellierung von Lerngegenständen (Schlicht) zu einem iterativen Entwicklungsprozess. Methodisch umfasst das Vorgehen eine Bestandsevaluation, eine innovationsorientierte Modellierungs- und Gestaltungsphase sowie eine qualitativ angelegte Innovationsevaluation. Auf Basis explorativer Beobachtungen im Jahr 2025 werden erste curricular-didaktische Thesen zur Gestaltung und Einbettung digital gestützter Simulationen formuliert. Der Beitrag zeigt, wie durch die Verbindung curriculartheoretischer Ansätze ein empirisch fundiertes und praktisch anschlussfähiges Modell für Feldstudien im militärischen Bereich entwickelt werden kann. Zugleich werden Perspektiven für dessen Weiterentwicklung und Übertragung auf andere berufliche Bildungskontexte eröffnet.

*Keywords:* Methodologie, digital gestützte Simulationen, Curriculumentwicklung, Einsatzkräfte

## 1. Ausgangslage und Projektkontext

Die Aus- und Weiterbildung von Einsatzkräften steht angesichts des sicherheitspolitischen und technologischen Wandels vor tiefgreifenden Veränderungen. Moderne Einsatzlagen zeichnen sich durch Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität aus (Weyland, 2022). Führungspersonal muss

Entscheidungen unter Zeitdruck treffen, fragmentierte Informationen verarbeiten, mit Unsicherheiten umgehen und Teamprozesse koordinieren (European Union Institute for Security Studies, 2019). Digital gestützte Simulationen bieten neue Möglichkeiten, diese Anforderungen realitätsnah, risikoarm und reflektiert zu trainieren (Dorn & Dawson, 2020).

Das Projekt dtec.bw<sup>1</sup>-Projekt „Kompetenzen für die digitale Arbeitswelt – Ertüchtigung zur Digitalisierung (KoDiA)“ (Neusius & Schulz, 2022; Schulz & Neusius, 2023) befasst sich vor diesem Hintergrund im Arbeitspaket 1 entlang des sog. 9-Dimensionenmodells (Schulz et al., 2007, S.25ff.) als Strukturmodell der Prozessplanung und -modellierung mit der Erprobung und Begleitforschung im Handlungsfeld der Aus-, Fort- und Weiterbildung verteidigungsfähiger Streit- und anderer Einsatzkräfte unter den Bedingungen der Zeitenwende und Digitalisierung. Im Use Case 1 des Projekts wird in Zusammenarbeit mit der Logistikschule der Bundeswehr (LogSBw) eine digital gestützte Handlungssimulation entwickelt, in das Curriculum des Offizierslehrgangs 3 (OL3) integriert und in zwei Testläufen erprobt.<sup>2</sup> Zudem geht es darum, generalisierungsfähige curricular-didaktische Prinzipien zu formulieren, die dazu dienen können, zwischen den subjekt- und handlungstheoretischen Grundlagen des Projekts (Groeben & Scheele, 2002; Holzkamp, 1995; Schlicht, 2022; Schulz, 2006; Schulz, 2008) sowie der didaktischen Gestaltungsarbeit in der Berufsbildungspraxis zu vermitteln. Dabei entsteht zugleich ein Testfeld, in dem zivil erprobte didaktische Innovationen (z. B. Adam et al., 2025, Schulz et al., 2025) und militärische Erfahrungswerte systematisch in die Curriculumentwicklung integriert werden.

Um digital gestützte Simulationen in einen bestehenden Lehrgang für Einsatzkräfte integrieren und zugleich empirisch fundierte wissenschaftliche Erkenntnisse gewinnen zu können, braucht es ein spezifisches methodologisches

- 
- 1 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. dtec.bw wird von der Europäischen Union – NextGenerationEU finanziert.
  - 2 Wir bewegen uns mit dem Projektbeitrag in einem Feld, das militärischer Geheimhaltung unterliegt. Das betrifft vor allem alle lehrgangsspezifischen Details (u. a. Ziele, Inhalte, Lagen, individuelle Bedingungen von Lehrenden und Lernenden). Vor diesem Hintergrund wird im Beitrag eine Darstellungsform gewählt, die es ermöglicht das Forschungsvorgehen zu erläutern, zugleich aber bezogen auf die Umsetzung des Lehrgangs und der im Forschungsprozess erhobenen Daten abstrakt zu bleiben. Abstrakt zu halten sind insbesondere Angaben zu Zielen, Inhalten, Lagen und individuellen Bedingungen der Lernenden und Lehrenden. Konkret dargestellt werden dürfen Daten zur Umsetzung der didaktisch-methodischen Konzeption der Handlungssimulation (vgl. Abb. 3). Diese werden in weiteren Veröffentlichungen publiziert. Im Fokus dieses methodologisch ausgerichteten Beitrags steht zunächst das Vorgehensmodell.

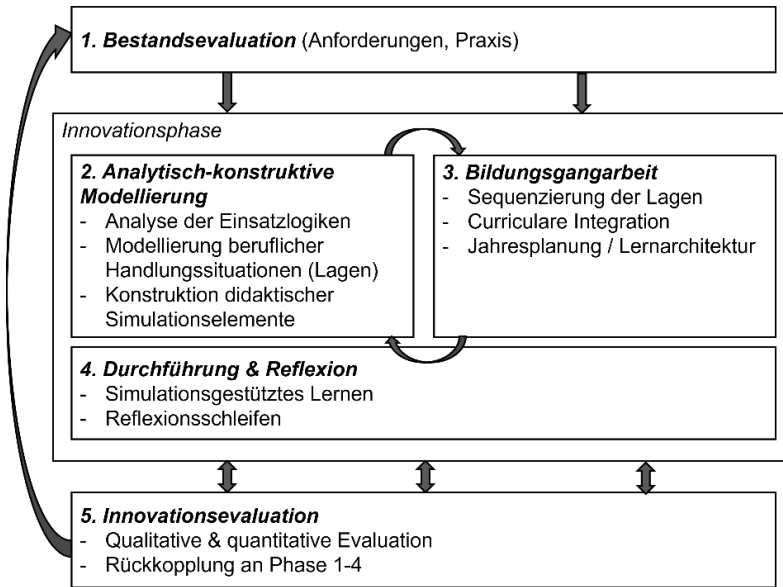
Vorgehen. Im Beitrag, der als ein theoriebildender Projektbeitrag angelegt ist, werden folgende Forschungsfragen bearbeitet: (1) Welche curriculartheoretischen Ansätze der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eignen sich und sind – im Sinne eines Vorgehensmodells – in welcher Form zu kombinieren, um die Projektziele zu erreichen? (2) Welche curricular-didaktischen Thesen können als empirisch fundierte, hypothesengenerierende Aussagen nach der ersten Umsetzung im Jahr 2025 formuliert werden? (3) Welche weitere Forschungsarbeit ist zu realisieren, um die Thesen zu prüfen und um das Vorgehensmodell auf andere Berufsbildungskontexte übertragen zu können? Der Beitrag soll zugleich dazu einladen, das Feld der Einsatzkräfte (z. B. der Streitkräfte, aber auch von Polizei, Feuerwehr, Katastrophenschutz, Sanität) stärker als bisher in die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung einzubinden.

## **2. Curriculartheoretische Fundierung des Vorgehensmodells**

### *2.1 Das Vorgehensmodell in KoDiA – Living Lab*

Die Weiterentwicklung des Lehrgangs OL3 stützt sich auf drei curriculartheoretische Ansätze der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die sich ergänzen und gemeinsam eine wissenschaftlich fundierte Grundlage für die Integration digital gestützter Simulationen bieten: die evaluativ-konstruktive Curriculumentwicklung nach Tramm (1992), die Bildungsgangarbeit nach Sloane (2007) sowie die analytisch-konstruktive Modellierung nach Schlicht (2022). Aus der Synthese der drei Ansätze entsteht ein methodologisch fundiertes, empirisch überprüfbares und praktisch anschlussfähiges Modell, das Analyse, Konstruktion, Erprobung und Evaluation verbindet (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Vorgehensmodell zur Integration digital gestützter Simulationen in ein Curriculum für Einsatzkräfte.



Quelle: eigene Darstellung.

Startpunkt ist die *Bestandsevaluation* (Tramm, 1992, S. 58): Es werden Curricula analysiert und das pädagogische Feld, einschließlich der subjektiven Theorien und Interaktionsmuster der Lehrenden und Lernenden, hermeneutisch-empirisch rekonstruiert.

Anschließend folgt die *Innovationsphase* (Tramm, 1992). Im Kontext „Einsatzkräfte“ bedeutet dies, eine *analytisch-konstruktive Modellierung von Lerngegenständen* nach Schlicht (2022) umzusetzen, da für komplexe militärische Führungs- und Entscheidungslagen<sup>3</sup> fachwissenschaftliche, empirisch fundierte Referenzmodelle fehlen oder unzureichend sind (Kernic, 2023). Lerngegenstände werden dabei so modelliert, dass sie der Erkenntnisgewinnung, der didaktischen Gestaltung und der Organisationsentwicklung dienen.

3 Im Kontext dieses Beitrags sind die kennzeichnenden Merkmale einer Lage u. a. die Größe und Zusammensetzung der Einheit, der Auftrag und die Störfaktoren (z. B. Hindernisse oder Feinde). Unter komplexen Lagen werden in Anlehnung an Dörner (1989) und Funke (2006) Problemsituationen verstanden, in denen mehrere Einflussfaktoren gleichzeitig wirken, Informationen unvollständig oder widersprüchlich sind und Entscheidungen unter Zeitdruck getroffen werden müssen.

Die anknüpfende *Bildungsgangarbeit* (Sloane, 2007) rückt die Abfolge der Lagen in zusammenhängenden Lernsequenzen in den Mittelpunkt. Entsprechend der Prinzipien der Wissenschafts-, der Situations- und der Persönlichkeitsorientierung (Tramm & Reetz, 2010) wird bestimmt, welche fachlichen, situativen und personalen Anforderungen im Bildungsgang adressiert werden sollen (Sloane, 2007, S. 484-485). Im Rahmen der „didaktischen Jahresplanung“ (Sloane, 2007, S. 485-493) wird die zeitliche und inhaltliche Struktur des Bildungsgangs festgelegt. Berufliche Handlungssituationen werden didaktisch rekonstruiert (Sloane, 2007, S. 486) und in eine Progression überführt, die eine graduelle Komplexitätssteigerung ermöglicht (Sloane, 2007, S. 492). Die resultierenden komplexen Lernsituationen verbinden fachliche Anforderungen, situative Einbettung und subjektorientierte Lernzugänge und intendieren die Förderung beruflicher Handlungskompetenz (Sloane, 2007, S. 486).

Die *Innovationsevaluation* wird als integraler Bestandteil curricularer Entwicklung realisiert (Tramm, 1992). Sie dient nicht nur der Lernkontrolle, sondern überprüft die Kohärenz und Wirksamkeit des gesamten Bildungsgangs (Sloane, 2007, S. 493).

## 2.2 Begründung der Synthese der curriculartheoretischen Ansätze

Die Wahl der drei curriculartheoretischen Ansätze nach Tramm (1992), Sloane (2007) und Schlicht (2022) folgt nicht nur dem Anspruch, bewährte Modelle der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf einen neuen Anwendungsbereich – die militärische Aus- und Weiterbildung – zu übertragen. Vielmehr zeigt sich, dass gerade diese drei Ansätze in ihrer Kombination eine wissenschaftlich tragfähige Grundlage für die curriculare Integration digital gestützter Simulationen in diesem Feld bilden. Die Synthese ermöglicht einen Erkenntnisgewinn, der zum einen durch die isolierte Anwendung einzelner Modelle nicht erreichbar wäre. Zum anderen kann damit im militärischen Kontext empirische Lehr-Lern-Forschung zusammen mit konkreter Bildungsgangarbeit realisiert werden.

Erstens adressieren die drei Ansätze unterschiedliche, aber komplementäre *Ebenen curricularer Entwicklung*. Während Tramm (1992) evaluativ-konstruktive Curriculumstrategie einen zyklischen, reflexiven und empirisch fundierten Entwicklungsprozess beschreibt, der von der Bestandsanalyse über die Innovation bis zur Evaluation reicht, operationalisiert Sloane (2007) jene Schritte – curriculare Analyse, didaktische Jahresplanung, Modellierung und Sequenzierung von Lerngegenständen sowie Entwicklung komplexer Lernsituationen –, die notwendig sind, um theoretische Anforderungen in kohärente und lernwirksame Lehr-Lern-Arrangements zu überführen. Schlicht (2022) stellt wiederum einen Ansatz bereit, der eine empirisch fundierte Modellierung

von Lerngegenständen ermöglicht, wenn fachwissenschaftliche Referenzmodelle fehlen oder unzureichend ausgearbeitet sind – was für komplexe militärische Führungs- und Entscheidungslagen typisch ist.

Zweitens werden mit der Synthese drei unterschiedliche *Rationalitäten curricularer Arbeit* verschränkt. Tramm (1992) steht für theoriebildende, curriculare Rationalität, Sloane (2007) für didaktische Operationalisierung in der Praxis und Schlicht (2022) für gegenstandsbezogene Modellbildungsrationali-tät. Erst durch die Verbindung dieser drei Perspektiven entsteht eine „dichte“ curriculare Entwicklungslogik, die sowohl die empirische Analyse des pädagogischen Feldes als auch die didaktische Gestaltung der Lernumgebung und die modelltheoretische Klärung des Lerngegenstands umfasst. Dadurch wird verhindert, dass Curriculumentwicklung entweder auf der Ebene abstrakter Theorie verharrt oder sich in pragmatischen Einzelmaßnahmen verliert.

Drittens teilen alle drei Ansätze zentrale *bildungstheoretische Prinzipien*: Subjektorientierung, Situationsbezug, Wissenschaftsprinzip sowie die Notwendigkeit reflexiver und iterativer Entwicklungsprozesse. Diese grundlegende Kompatibilität ermöglicht es, die Modelle ohne systematische Brüche miteinander zu verknüpfen.

Viertens ist die Kombination der Modelle besonders geeignet für solche *beruflichen Domänen*, in denen fachwissenschaftliche Theorien und empirische Erkenntnisse nicht in hinreichend operationalisierbarer Form vorliegen. Schlichts Ansatz ermöglicht die begriffliche und empirische Erschließung des Lerngegenstands, während Trammss reflexiver Zyklus sicherstellt, dass die entstehenden curricularen Artefakte wissenschaftlich begründet und dauerhaft weiterentwickelt werden. Sloanes Bildungsgangarbeit wiederum stellt die Anschlussfähigkeit an die didaktische Gestaltungspraxis sicher.

Fünftens ermöglicht die Synthese eine Kombination aus *empirischer Lehr-Lern-Forschung* (Achtenhagen & Pätzold, 2010) und *gestaltungsorientiertem Design-Based Research* (Euler & Sloane, 2014). Insbesondere in einem Aus- und Weiterbildungskontext, der durch volatile Einsatzlagen bedingt wird und einem großen Transformationsdruck unterliegt, sind relativ zügig empirisch fundiert curriculare Gestaltungsansätze zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Schlichts Ansatz zur Modellierung von Lerngegenständen greift zusammen mit Sloanes Bildungsgangarbeit die Gestaltungsidee des Design-Based Research auf, während Trammss Vorgehen der empirischen Lehr-Lern-Forschung nahesteht und die empirische Fundierung der gestaltenden curricularen Arbeit sicherstellt.

Schließlich schafft die Synthese besonders im Kontext *digital gestützter Simulationen* präzise modellierte Lerngegenstände (Schlicht), eine didaktisch sequenzierte Einbettung in den Bildungsgang (Sloane) und eine kontinuierliche Evaluation ihrer Wirksamkeit (Tramm).

Im Folgenden wird erläutert, wie das Vorgehensmodell bei der Weiterentwicklung des Lehrgangs OL3 konkret umgesetzt wird.



### 3. Umsetzung des Vorgehensmodells im Jahr 2025

#### 3.1 Bestandsevaluation

Die Bestandsevaluation der ersten Iteration basiert auf der Erkenntnis von Tramm (1992) und Sloane (2007), dass eine Kooperation zwischen Forschenden und Ausbildenden notwendig ist, um bei der Curriculumentwicklung an die bestehende Berufsbildungspraxis anzuknüpfen. Zudem muss die künftige Berufs- und Lebenswirklichkeit der Lernenden und deren Anforderungen in den Entwicklungsprozess einbezogen werden, um berufliche Handlungsfähigkeit fördern zu können (Sloane, 2007). Um das zu gewährleisten, wurden Workshops mit Vertretern der LogSBw aus unterschiedlichen Hierarchieebenen durchgeführt, u. a. mit Angehörigen der Schulführung sowie des Bereichs Lehre und Ausbildung. Dabei wurden eine gemeinsame Projektvision, die Ziele sowie ein Zeitplan für die Zusammenarbeit entwickelt und erste Forschungsfragen abgeleitet. Zudem wurden Dokumente zum Lehrgang (z. B. Grundsätze der Ausbildung in Streitkräften, Ausbildungspläne) analysiert. Darüber hinaus wurden elf leitfadengestützte und mit narrativen Anteilen angereicherte Experteninterviews realisiert. Dabei wurden Fragen zum bestehenden Curriculum sowie zu aktuellen und zukünftigen Anforderungen an Zugführer:innen und deren Ausbilder:innen bearbeitet. Die Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2010).

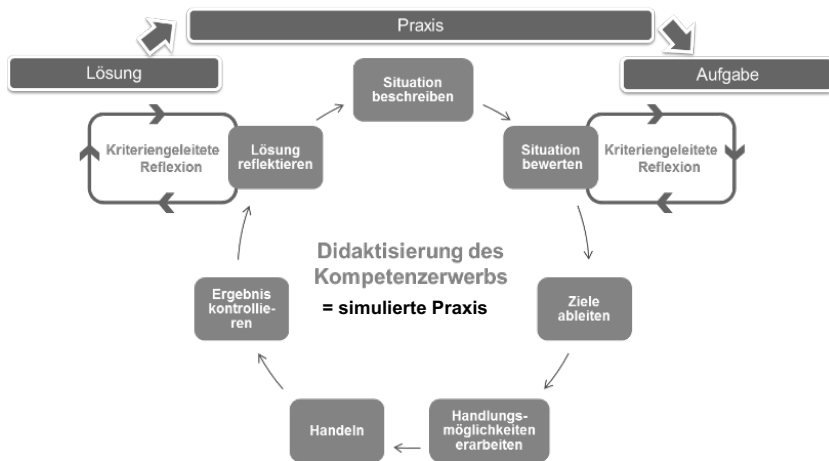
#### 3.2 Innovationsphase

In weiteren Workshops wurden relevante Einsatzlogiken (z. B. Lagen, Verantwortlichkeiten und Formen der Zusammenarbeit) reflektiert und mithilfe des militärischen Führungsprozess-Modells<sup>4</sup> (Weyland, 2022) und dem Modell „Didaktisierung des Kompetenzerwerbs“ nach Schulz (2005), das eine didaktische Weiterentwicklung militärischer Führungsprozessmodelle ist, systematisiert (vgl. Abb. 2).

---

4 Der militärische Führungsprozess beschreibt das strukturierte Vorgehen zur Lagebeurteilung, Entscheidungsfindung, Planung, Befehlsgebung und Kontrolle (Weyland, 2022). Ziel ist es, auch unter Zeitdruck und Unsicherheit handlungsfähig zu bleiben und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen. Er bildet damit das Fundament soldatischer Führung und dient zugleich als Orientierung für Ausbildung und Training in der Bundeswehr und anderen Einsatzkräften (Elbe, 2018).

Abb. 2: Modell „Didaktisierung des Kompetenzerwerbs“ nach Schulz.



Quelle: eigene Darstellung.

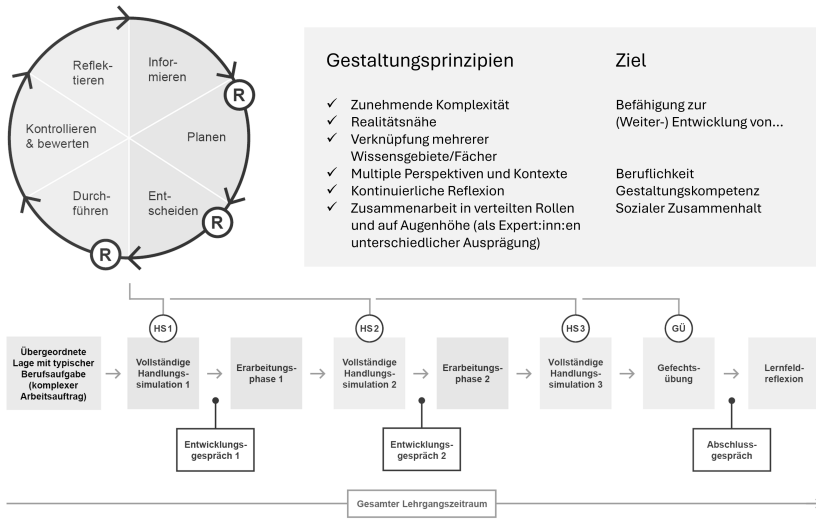
Die entscheidende Weiterentwicklung dieses Modells zum Modell der vollständigen Handlung (ursprünglich nach Hacker, 1974, und Volpert, 1978), das in der kompetenzorientierten Ausbildung der Bundeswehr zur Anwendung kommt, liegt in den zwei kriteriengeleiteten Reflexionsschleifen zu Beginn und zum Ende des gesamten Handlungsprozesses (einschließlich „Ziele ableiten“, „Handlungsmöglichkeiten erarbeiten“, „Handeln“, „Ergebnis kontrollieren“). Insbesondere die erste Reflexionsphase nimmt eine entscheidende Rolle ein, da dort nicht nur Kriterien zur Reflexion und Bewertung gemeinsam gefunden, sondern auch alle weiteren Prozessschritte antizipiert werden. Anhand der zweiten Reflexionsphase kann dann rückblickend nicht nur die tatsächliche inhaltlich-fachliche Lösung reflektiert werden, sondern die dafür getätigten Schritte hinsichtlich der kooperativen und solidarischen Aufgabenlösung. So wird sichergestellt, dass der persönliche Kompetenzerwerb und im militärischen Kontext auch der Führungsprozess neben der inhaltlich-fachlichen Auseinandersetzung stetig reflektiert und aktiv durch die Lernenden mitgestaltet und weiterentwickelt wird.

Die *analytisch-konstruktive Modellierung des Lerngegenstands „Führen in komplexen Lagen“* schloss ein, konkrete bereits erlebte Lagen sowie zukünftig mögliche neue Lagen gemeinsam zu durchdenken und für den Lehrgang zu katalogisieren. Es ging darum, authentische Entscheidungssituationen mit konkreten berufstypischen Führungsaufgaben unterschiedlicher Kognitionsniveaus zu modellieren, die von den Lernenden bewältigt werden müssen

und die sie darin unterstützen, ihre Führungskompetenz im Sinne einer Gestaltungskompetenz (Rauner, 2021) weiterzuentwickeln.

Die Modellierung des Lerngegenstands beinhaltet zudem die explizite Betonung mehrerer Reflexionsphasen: (1) Die Lernenden legen gezielt kurze Pausen zur Metakognition und Entscheidungsüberprüfung ein (Korthagen & Vasalos. 2005). (2) Zudem wird ein After-Action Review bzw. Debriefing durchgeführt, in dem die Lernenden gemeinsam mit den Ausbildenden ihre Entscheidungen und Rollenwahrnehmungen auswerten. (3) Abschließend erfolgt eine Gruppenreflexion, um Lernerfahrungen zu bündeln und kollektive Erkenntnisse zum „Führen in komplexen Lagen“ zu sichern.

Abb. 3: Überblick über das Ergebnis der Bildungsgangarbeit: das Konzept der integrierten Handlungssimulationen.<sup>5</sup>



Quelle: eigene Darstellung.

5 Das didaktische Konzept der Handlungssimulationen ist auf die Befähigung zur (Weiter-)Entwicklung von Beruflichkeit (Beck 2018), Gestaltungskompetenz (Rauner 2021) und sozialem Zusammenhalt (Anders et al. 2024) ausgerichtet. Damit werden im Kontext der Einsatzkräfte drei Zielkategorien moderner Berufsbildung adressiert. Auf die Herleitung der normativen Setzungen und der Gestaltungsprinzipien wird in diesem Beitrag aus Platzgründen bewusst verzichtet. Der Fokus liegt auf dem Vorgehensmodell. Es ist geplant, die didaktische Konzeption der Handlungssimulationen in weiteren Publikationen ausführlich zugänglich zu machen. Im vorliegenden Beitrag dient die Abb. 3 vor allem einer zusammenfassenden Darstellung des Modellierungs- und Untersuchungsgegenstands.

Die Lagen, Entscheidungssituationen, Aufgaben und Reflexionsphasen wurden dabei in eine übergeordnete Rahmenlage eingebettet, die ein logistisches Szenario umfasst – und zwar so, dass die Komplexität (einschließlich Dynamik) des Szenarios variiert und berufliches Handeln/Führen authentisch simuliert werden kann. Anschließend wurden die Lagen mithilfe softwaregestützter Simulationssysteme (z. B. Virtual Battlespace 4 der Firma Bohemia Interactive) digital aufbereitet, sodass sie durch Auszubildende flexibel und mit Bezug zu den Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden eingespielt werden können.

Parallel dazu wurde mithilfe eines gemeinsam iterativ weiterentwickelten, am Lernfeld-Konzept (Sloane, 2003, S. 4-6) orientierten Planungsdokuments die *Bildungsgangarbeit* realisiert. Das Dokument fungiert als Kommunikations- und Verständigungsmittel zwischen Wissenschaft und Praxis. Zudem dient es den Auszubildenden und dem Lehrgangsmanagement als Orientierungshilfe für die zeitliche, personelle und materielle Planung und Durchführung des Lehrgangs. Abb. 3 fasst das Ergebnis der Bildungsgangarbeit zusammen.

Die digital gestützten Handlungssimulationen (HS1, HS2 und HS3) wurden systematisch sequenziert, indem sie über aufeinander aufbauende Komplexitätsstufen hinweg den beruflichen Entscheidungs- und Handlungsprozess von Zugführer:innen abbilden. Im Jahr 2025 wurde der Lehrgang OL3 parallel mit zwei Gruppen (mit jeweils 15-20 Teilnehmenden) durchgeführt und auf Grundlage der Befunde der formativ angelegten Innovationsevaluation kontinuierlich weiterentwickelt.

### 3.3 Innovationsevaluation

Ein Ziel der Innovationsevaluation im Jahr 2025 war es, die Qualität des simulationsbasierten Lernens und Lehrens zu kontrollieren und fortlaufend Feedback an die beteiligten Stakeholder zu formulieren. Ein weiteres Ziel bestand darin, wissenschaftliche, didaktikbezogene Erkenntnisse zu erzielen. Deshalb wurde die Innovationsevaluation auf der Grundlage der Grounded Theory umgesetzt (Strübing, 2022). Diesen Grundlagen entsprechend fand der Prozess der Datengenerierung parallel zum Prozess der Datenaus- und -verwertung statt, sodass sich beide Prozesse gegenseitig beeinflussten.

Zur Datengenerierung wurden nicht-teilnehmende, explorative, unstrukturierte Beobachtungen durchgeführt (Thierbach & Petschick, 2022). Das Sampling bestand aus den zwei Gruppen, die den OL3 inklusive der integrierten Handlungssimulationen absolvierten. Beide Gruppen durchliefen die HS1 und HS2 separat und die HS3 gemeinsam. Insgesamt wurden entsprechend fünf Handlungssimulationen beobachtend erfasst.

Um den externen Einfluss auf die Proband:innen zu minimieren, wurde eine Feldbeobachtung ohne Stimulus durchgeführt und in Form von Feldnotizen dokumentiert. Die Forschenden beobachteten und protokollierten das Verhalten, einschließlich Aussagen der Auszubildenden und Lehrgangsteilnehmenden während der Handlungssimulationen. Dabei lag der Beobachtungsfokus darauf, die Situation möglichst vollumfassend zu erfassen. Da die Forschenden im Simulationsraum physisch anwesend waren, wurde die Beobachtung zur Minimierung von Irritationen gegenüber allen Beteiligten angekündigt und offen durchgeführt, ohne die Proband:innen jedoch über den Beobachtungsfokus zu informieren, um ein möglichst authentisches Verhalten zu gewährleisten.

Auf Basis der Beobachtungsprotokolle der ersten Handlungssimulation wurden im ersten Schritt Thesen bzgl. einer kontextualisierten Theoriebildung zur Simulationsgestaltung einsatznaher Ausbildungsszenare gebildet. Diese Thesen wurden zur Weiterentwicklung des Aufbaus und der Durchführung durch die didaktische Anreicherung der integrierten Handlungssimulationen zum Erwerb einer ganzheitlichen Gestaltungskompetenz genutzt. In einem zweiten Schritt wurden die weiterentwickelten Handlungssimulationen in Form der didaktischen Einbettung in ein bestehendes Ausbildungsarrangement rekontextualisiert (Neusius & Schulz, 2022). Der oben beschriebenen Methodik folgend wurden auch die zweite und dritte Handlungssimulation beobachtet. Insgesamt entstanden zwölf Beobachtungsprotokolle mit 213 Seiten tabellarischen Feldnotizen. Diese werden gegenwärtig im Rahmen eines dreischrittigen Kodiervorgangs (offenes, axiales und selektives Kodieren; Strübing, 2022) mit dem Fokus auf Theorieentwicklung aus Eigenschaften mit stabilen Ausprägungen und kontextabhängigen Varianzen ausgewertet. Basierend auf den Ergebnissen dieser systematischen Analyse wird das didaktische Konzept für den nächsten Zyklus weiterentwickelt. Zudem werden Instrumente für eine strukturierte Beobachtung (Greve & Wentura, 1997) sowie eine Befragung der Lehrgangsteilnehmenden und Auszubildenden im Jahr 2026 entwickelt.

## **4. Resümee in Form von Thesen und Ausblick**

Im Zentrum des methodologisch ausgerichteten Beitrags steht ein Vorgehensmodell, mit dem digital gestützte Handlungssimulationen in die berufliche Aus- und Weiterbildung von Einsatzkräften integriert werden können. Mit Blick auf die erste Forschungsfrage lässt sich konstatieren, dass die curricular-theoretischen Ansätze von Tramm (1992), Sloane (2007) und Schlicht (2022) geeignet sind, in verschränkter Form im militärischen Kontext erkenntnisgewinnend evaluativ-konstruktive Bildungsgangarbeit zu realisieren. Mithilfe des Vorgehensmodells war es zugleich möglich Forschungsfrage 2 zu bearbei-

ten und folgende curricular-didaktische *Thesen* zu entwickeln, die als heuristische Arbeitsannahmen im folgenden Jahr 2026 im Rahmen einer weiteren Iteration geprüft werden:

1. *Zur curricularen Verortung:* Die explorativ gewonnenen Daten lassen vermuten, dass die Zuordnung einer Handlungssimulation zu einem definierten Lernfeldanteil für die Akzeptanz bei Auszubildenden zentral sein könnte, weil damit eine curriculare Legitimation und Planbarkeit geschaffen wird.

2. *Zur Lageentwicklung und -strukturierung:* Auf Grundlage der Beobachtungen ist anzunehmen, dass der Realitätsgrad der Lagen ein entscheidender Faktor für die Motivation der Teilnehmenden sein könnte. Gleichzeitig scheint eine didaktische Reduktion nötig, um Überforderung zu vermeiden. Zudem könnte die Sequenzierung zur Steuerbarkeit der Simulation beitragen und den Auszubildenden konkrete Interventionspunkte bieten.

3. *Zur Rollenmodellierung:* Es ist vermutlich wichtig, für jede Simulation Rollen zu definieren, die sowohl die tatsächlichen militärischen Funktionen als auch für die Lernlogik relevante Unterstützungsrollen abbilden. Unklare Rollen könnten zu Unsicherheiten führen, während klar definierte Rollen die Handlungstiefe und Eigenverantwortung deutlich erhöhen würden.

4. *Zur Instruktionsphase:* Es scheint zielführend, vor jeder Simulation eine strukturierte Instruktion durchzuführen, in der (1) Erwartungen geklärt, (2) Rahmenbedingungen dargestellt, (3) die jeweiligen Rollen verteilt und (4) Bewertungskriterien definiert werden.

5. *Zum Debriefing:* Unmittelbar nach der Simulation wird ein strukturiertes Debriefing durchgeführt, das sich an drei Leitfragen orientiert: (1) Was ist passiert? (2) Warum ist es passiert? (3) Was bedeutet das für zukünftiges Handeln? Es wird vermutet, dass das Debriefing der zentrale Lernort der Handlungssimulation ist. Besonders wirksam könnten Debriefings sein, in denen Teilnehmende ihr eigenes Handeln vor der Gruppe begründen und alternative Handlungsstrategien diskutieren.

6. *Zum Reflexionsprozess:* Die operative Auswertung wird mit Meta-Reflexion verknüpft, in der die Verbindung zur persönlichen Kompetenzentwicklung, zu Prinzipien militärischer Führungslehre sowie zu den berufspädagogischen Zielkategorien des OL3 (Gestaltungskompetenz, Beruflichkeit, sozialer Zusammenhalt) expliziert wird. Damit wird vermutlich eine Möglichkeit geschaffen, Simulationserfahrungen nicht als Einzelfälle, sondern als generalisierbare Lernanlässe zu verankern.

7. *Zum forschungsmethodischen Vorgehen:* Die erste Erprobung stimmt optimistisch, dass das Vorgehensmodell dazu beiträgt, den OL3 – insbesondere das Konzept der integrierten Handlungssimulationen – empirisch fundiert weiterzuentwickeln. Die explorativ angelegten Beobachtungen wurden bereits in 2025 kontinuierlich in die Bildungsgangarbeit zurückgespielt. Dies führte zu drei zentralen Revisionen: (1) der Erweiterung der Instruktionsbausteine,

(2) der Schärfung der Rollenprofile, (3) der Neusequenzierung einzelner Lagen.

Der Mehrwert des Vorgehensmodells gegenüber bestehenden Innovationsansätzen (z. B. Design-Based Research; Euler & Sloane, 2014) besteht darin, dass es mit der Verbindung von den drei Forschungsansätzen (von Tramm, Sloane, Schlicht), empirische Lehr-Lern-Forschung zusammen mit konkreter Bildungsgangarbeit im militärischen Kontext ermöglicht. Dadurch können in diesem Feld Erkenntnisse zur curricularen Integration von Simulationen gewonnen werden.

Für 2026 ist angedacht, das Modell ein zweites Mal zu erproben, die simulationsbasierte, evaluativ begleitete Lehr-Lern-Prozessgestaltung auf zehn Gruppen auszurollen und die genannten Thesen zu prüfen. Dafür werden im Rahmen einer als Längsschnitt-Studie angelegte Vollerhebung schriftliche Befragungen der Lernenden und Lehrenden realisiert und zwei Lerngruppen teilnehmend beobachtet. Zudem wird analysiert, inwieweit sich die lehrgangsspezifischen Erkenntnisse im Sinne curricular-didaktischer Prinzipien auf andere Bildungsgänge für Einsatzkräfte übertragen lassen. Das schließt ein, auch das Vorgehensmodell hinsichtlich seiner Übertragbarkeit auf andere Kontexte zu untersuchen (Forschungsfrage 3). Zum Beispiel bleibt zu prüfen, inwieweit das Modellieren von militärischen Lagen auf das Modellieren von zivilen Einsatzlagen übertragen werden kann. Dafür sind u. a. theoretische Überlegungen zum „Transfer“ von Modellierungsansätzen anzustellen. Das schließt ein, die Datenbasis weiter auszubauen. Die generierten Daten haben bisher vor allem explorativen Charakter. Mit der geplanten Vollerhebung zur didaktischen Umsetzung der Handlungssimulations-Konzeption sollte es möglich sein, empirisch fundiert die aufgeworfenen Thesen in 2026 zu prüfen und die Ergebnisse der Studie zu publizieren, sodass weitere Erkenntnisse zur Gestaltung von Simulationen gewonnen werden können.

## Literatur

- Achtenhagen, F. & Pätzold, G. (2010). Lehr-Lernforschung und Mikrodidaktik. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 137–159). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Adam, J., Schwehm, F. & Schlicht, J. (2025). Lernprozessbegleitende Entwicklungsgespräche in Zukunftswerkstätten. In J. Schlicht, F. Schwehm, S. Kaiser (Hrsg.), *Innovationen für Nachhaltigkeit durch berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung* (S. 207–222). Bielefeld: wbv.
- Anders, Y., Hannover, B., Jungbauer-Gans, M., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers, K. & Wößmann, L. (2024). *Bildung und sozialer Zusammenhalt. Gutachten*. Münster: Waxmann.

- Beck, K. (2018). „Beruflichkeit“ als wirtschaftspädagogisches Konzept – Ein Vorschlag zur Begriffsbestimmung. In J. Schlicht & U. Moschner (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik: Reflexionen aus Theorie und Praxis*, (S. 19-36). Wiesbaden: Springer.
- Bundeswehr (2022). Allgemeine Regelung C2-221/0-0-2. Kompetenzorientierte Ausbildung in den Streitkräften.
- Dorn, A. W., & Dawson, P. F. (2020). Simulating Peace Operations: New Digital Possibilities for Training and Public Education. *Simulation & Gaming*, 52(2), 226-242.
- Dörner, D. (1989). *Die Logik des Mißlingens*. Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Elbe, M. (2018). Führung unter lernförderlichen Arbeitsbedingungen: Eine Untersuchung am Beispiel von Einsatzorganisationen. *Arbeit* 27(4), 345-367.
- Euler, D. & Sloane, P. F. E. (Hrsg.) (2014). Design-Based Research. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (27. Beiheft). Stuttgart: Franz Steiner.
- European Union Institute for Security Studies (EUISS). (2019). *Digitalising defence* (Brief 22/2019). Paris: EUISS. Online: <https://www.iss.europa.eu/content/digitalising-defence> (14.11.2025).
- Funke, J. (2006). Komplexes Problemlösen. In J. Funke (Hrsg.), *Denken und Problemlösen* (S. 375-445). Göttingen: Hogrefe.
- Greve, W. & Wentura, D. (1997). *Wissenschaftliche Beobachtung*. Weinheim: Beltz.
- Groebe, N. & Scheele, B. (2002). Das epistemologische Subjektmodell als theorieintegrativer Rahmen – am Beispiel der Theorie persönlicher Konstrukte und der Attributionstheorie. In W. Mutzeck, J. Schlee & D. Wahl (Hrsg.), *Psychologie der Veränderung. Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse*, (S. 191-201). Weinheim: Beltz.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/Main.
- Kernic, F. (2023). Militärische Führung. In N. Leonhard & I.-J. Werkner (Hrsg.), *Militärsoziologie – Eine Einführung* (S. 619-646). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). Levels of Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Neusius, A. & Schulz, M. (2022). Kompetenzen für die digitale Arbeitswelt – Ertüchtigung zur Digitalisierung: Kontextualisierte Forschung als Öffentliche Wissenschaft. In A. Neusius (Hrsg.), *Digitale (Aus)Bildung: Wird Intelligenz tatsächlich „künstlich“? (Aus)Bildungskongress der Bundeswehr 2022. Kongresskatalog* (S. 17-26). Bonn: Verlag managerseminare. Online: [https://www.hsu-hh.de/ztb/wpcontent/uploads/sites/665/2023/03/2022\\_Kongresskatalog.pdf](https://www.hsu-hh.de/ztb/wpcontent/uploads/sites/665/2023/03/2022_Kongresskatalog.pdf) (15.12.2025).
- Rauner, F. (2021). *Gestaltungskompetenz. Die Leitidee der modernen Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Schlicht, J. (2022). Was tun, wenn die fachwissenschaftlichen Antworten noch fehlen? – Ein Vorgehensmodell für analytisch-konstruktive Modellierungen in betrieblichen Kontexten. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 118(3), 380-410.



- Schulz, M. (2005). Fernausbildung ist mehr... – Auf dem Weg vom technologischen Potenzial zur didaktischen Innovation. In M. Schulz & H. Glump (Hrsg.), *Fernausbildung ist mehr... – Auf dem Weg vom technologischen Potenzial zur didaktischen Innovation* (S. 10-37). Augsburg: Ziel-Verlag.
- Schulz, M. (2006). Fernausbildung geht weiter - Grundsätzliche Überlegungen und aktuelle Entwicklungen in Theorie und Praxis. In M. Schulz, H. Breyer & A. Neusius (Hrsg.), *Fernausbildung geht weiter...: Neue Beiträge zur Weiterentwicklung technologiegestützter Bildung aus pädagogisch-didaktischer Perspektive* (S. 9-46). Hergensweiler: Ziel-Verlag.
- Schulz, M. (2008). Fernausbildung verbindet... – Technologiegestützte Bildung im Spannungsfeld von Arbeiten und Lernen, Individuum und Gesellschaft. In M. Schulz, A. Neusius (Hrsg.): *Fernausbildung fair-netzt alle... – Zum aktuellen Stand aus Forschung und Praxis der technologiegestützten Aus-, Fort- und Weiterbildung* (S. 9 – 66). Augsburg: Ziel-Verlag.
- Schulz, M. & Neusius, A. (2023). Bildung zur digitalen Kultur – Neue Kulturtechniken zur Bewältigung der Digitalisierung. In M. Schulz, M. (Hrsg.): „*Zeitenwende*“ – *Wie gelingt die Bewältigung der Herausforderungen?* (Aus)Bildungskongress der Bundeswehr 2023. Kongresskatalog (S. 27 – 37). Bonn: Verlag managerseminare. Online: [https://www.hsuhh.de/ztb/wpcontent/uploads/sites/665/2023/09/2023-08-30\\_2023\\_Kongresskatalog.pdf](https://www.hsuhh.de/ztb/wpcontent/uploads/sites/665/2023/09/2023-08-30_2023_Kongresskatalog.pdf) (15.12.2025).
- Schulz, M., Neusius, A., Wirth, K. & Hartung, M. (2007). *Rahmenkonzept für handlungsorientierte technologiegestützte Bildungsangebote der Berufsförderungswerke Deutschlands*. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. Hamburg.
- Schulz, M., Stegemann, Y. & Kreutzmann, K. (2025). Innovative pädagogische Forschung für eine nachhaltige Demokratiebildung. In J. Schlicht, F. Schwehm & S. Kaiser (Hrsg.), *Innovationen für Nachhaltigkeit durch berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung* (S. 225-243). Bielefeld: wbv.
- Sloane, P. F. E. (2007). Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – ein didaktischer Geschäftsprozess? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103(4), 481-496.
- Strübing, J. (2022). Grounded Theory und Theoretical Sampling. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, (3. Aufl., S. 587-606). Wiesbaden: Springer.
- Thierbach, C. & Petschick, G. (2022). Beobachtung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, (3. Aufl., S. 1563-1580). Wiesbaden: Springer.
- Tramm, T. & Reetz, L. (2010). Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezug. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (S. 220–226). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tramm, T. (1992). Entwicklungslinien einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. *Unterrichtswissenschaft*, 20(3), 233-260.
- Weyland, L. (2022). *Angst vor Fehlentscheidungen? Der soldatische Umgang mit der Entschlussfassung*. Online: <https://www.bundeswehr.de/de/meldungen/soldatischer-umgang-mit-entschlussfindung-5456486> (01.09.2025).



# Theoriebildung im Modus Forschenden Entwerfens: Zur Genese von Gestaltungsprinzipien für Blended Learning an berufsbildenden Schulen

*Anna van Meegen, Marc Casper*

*Abstract:* Blended Learning gilt als vielversprechender Ansatz zur Gestaltung digital unterstützter Lernprozesse, spielt in der schulischen Berufsbildung im deutschsprachigen Raum bislang jedoch nur eine randständige Rolle. Es fehlt insbesondere an kontextspezifischem Gestaltungswissen sowie an partizipativ entwickelten und unter realen schulischen Bedingungen erprobten Gestaltungsprinzipien. Der Beitrag rekonstruiert vor diesem Hintergrund die Genese didaktischer Prinzipien im Berliner Schulversuch „Blending4Futures“, in dem neun berufliche Schulen Blended-Learning-Konzepte entwickeln und erproben. Methodologisch verortet sich der Beitrag im Forschenden Entwerfen als Lesart designbasierter Bildungsforschung. Im Fokus steht nicht die Wirkungsprüfung einzelner Prinzipien, sondern die Rekonstruktion eines theoriebildenden Prozesses, in dem aus schulischen Entwicklungs- und Reflexionsprozessen heuristisches Gestaltungswissen entsteht. Empirische Grundlage bilden u. a. Workshopprotokolle, Konzeptentwürfe der Schulen sowie Rückmeldungen aus strukturierter Validierungsarbeit mit den beteiligten Lehrkräften. Als Ergebnis werden neun didaktische Prinzipien für Blended Learning vorgestellt, die unterschiedliche Ebenen der Gestaltung adressieren – von Lernfeldorientierung und Freiheitsgraden bis hin zu Ressourcenkooperation und Präsenzwürdigung. Exemplarisch wird gezeigt, wie sich die Prinzipien entlang der Design-Prinzipien-Formel nach van den Akker strukturieren lassen. Der Beitrag versteht die Prinzipien als kontextspezifische, heuristische Orientierungsangebote und diskutiert sie als Zwischenstand eines fortlaufenden Theoriebildungsprozesses im Modus Forschenden Entwerfens.

*Keywords:* Blended Learning, berufliche Bildung, Design-Based Research, Forschendes Entwerfen, Gestaltungsprinzipien, Design-Prinzipien

## 1. Einleitung: Vom Modellversuch zur Theoriebildung

Blended Learning gilt in vielen Bildungsbereichen als vielversprechender Ansatz, um Lernprozesse an eine digitalisierte, orts- und zeitflexible Arbeitswelt

anzupassen (Makovec Radovan & Radovan, 2023; Song & Lai, 2025; van Meegen, Augsdörfer & Casper, 2023). Für die Hochschul- und Erwachsenenbildung liegt hierzu eine umfangreiche Befundlage vor (Neuhoff & Fricke, 2007; Reinmann, 2008). Auch für den schulischen Bereich gibt es einschlägige Literatur (vgl. Staker & Horn, 2012). Inwieweit das für die schulische Berufsbildung mit ihren spezifischen Bedingungen handlungsleitend sein kann (hohe Heterogenität, viele Stakeholder, Bildungsföderalismus usw.), ist unklar. Es fehlt an kontextspezifischem Gestaltungswissen sowie an partizipativ entwickelten und in realen schulischen Kontexten erprobten Gestaltungsprinzipien (Ebner et al., 2023; Reinmann, 2021). Unter den geltenden rechtlichen Rahmenbedingungen – allen voran die Präsenzpflcht – ist eine entsprechende Erprobung solcher Formate bislang auch kaum möglich. Was während der Pandemie als „emergency remote teaching“ (Hodges et al., 2020) lief, war eine Notlösung, keine fundierte Einführung von Blended Learning. Daraus ergibt sich ein strukturelles Spannungsfeld: Während umfangreiche theoretische und empirische Erkenntnisse zu Blended Learning aus anderen Bildungsbereichen vorliegen, fehlen im schulischen Kontext systematisch erprobte Gestaltungserfahrungen, auf deren Basis kontextspezifisches Gestaltungswissen weiterentwickelt werden kann.

Vor diesem Hintergrund wurde in Berlin im Zeitraum 2023 - 2026 der dreijährige Schulversuch „Blending4Futures“ bewilligt. Neun berufliche Schulen (Oberstufenzentren) erhalten die Möglichkeit, Blended-Learning-Konzepte in ausgewählten Lerngruppen (in insgesamt 14 Bildungsgängen) zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren, die unter den regulären rechtlichen und organisatorischen Bedingungen nicht umgesetzt werden könnten. Ziel des Schulversuchs ist es, (1) Gestaltungsprinzipien für schulische Blended-Learning-Formate zu begründen und (2) Veränderungsbedarfe in rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen zu identifizieren (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [SenBJF], 2022). Die wissenschaftliche Begleitung ist in zwei Strängen angelegt (van Meegen, 2026): Die Schulen werden didaktisch-fachlich von der Humboldt-Universität zu Berlin (namentlich die Autor:innen dieses Beitrags, im Folgenden „wir“) im Modus der designbasierten Bildungsforschung begleitet. Der Schulversuch orientiert sich in seiner Anlage und seiner Phasierung am DBR-Verständnis von McKenney & Reeves (2019) (vgl. van Meegen, 2026). Für unsere Forschungsanliegen ist das Forschende Entwerfen im Sinne von Reinmann et al. (2024) leitend. Das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) führt darüberhinaus eine summative Evaluation durch, die in ein abschließendes Gutachten mündet.

Während f-bb die Wirkung der entwickelten Formate auf Ebene der Kompetenzentwicklung der Schüler:innen untersucht, widmet sich der vorliegende Beitrag der ersten Zielperspektive: der Rekonstruktion von Gestaltungsprinzipien für Blended Learning an berufsbildenden Schulen. Ausgangspunkt sind

die im Projektverlauf entwickelten Blended-Learning-Konzepte der beteiligten Schulen, die als empirische Basis für die Entwicklung schulübergreifender Prinzipien dienen. Im Fokus steht die Frage, welche Gestaltungsentscheidungen sich im iterativen Entwurfsprozess aus Sicht der beteiligten Akteur:innen als handlungsleitend und tragfähig erwiesen haben. Die so entwickelten Prinzipien sind dabei nicht als allgemeingültige Aussagen zu verstehen, sondern als aus konkreten Entwicklungsprozessen rekonstruierte, kontextspezifische und heuristische Orientierungen, deren Tragfähigkeit weiter geprüft werden muss. Als prospektives Wissen (i. S. Goldkuhl, 2020) können sie für die Entwicklung von Blended Learning in ähnlichen Kontexten Orientierung bieten.

Darüber hinaus verfolgt der Beitrag ein methodologisches Anliegen: Er rekonstruiert den Prozess der Prinzipienentwicklung selbst und zeigt, wie im Modus Forschenden Entwerfens (Reinmann et al., 2024) aus schulischen Entwicklungsprozessen heraus kontextspezifisches Gestaltungswissen entsteht. Vor dem Hintergrund des identifizierten Desiderats – fehlender partizipativ entwickelter und praxiserprobter Prinzipien – wird damit ein konkretes Vorgehen zur Genese solcher Prinzipien erprobt und zur Diskussion gestellt.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Kapitel 2 skizziert den Forschungsstand zu Blended Learning in der schulischen Berufsbildung. Kapitel 3 rekonstruiert den Prozess der Prinzipien-genese. Kapitel 4 stellt die entwickelten didaktischen Prinzipien vor. Kapitel 5 diskutiert diese vor dem Hintergrund der Design-Prinzipien-Formel nach van den Akker (2013). Kapitel 6 benennt weiterführende Entwicklungs- und Forschungsbedarfe.

Die didaktischen Prinzipien sind einerseits Ergebnis eines konkreten Modellversuchs in Berlin und zugleich als heuristisches Orientierungsangebot zu verstehen, das – unter Reflexion der jeweiligen Rahmenbedingungen – für andere berufsbildende Schulen und vergleichbare Kontexte anschlussfähig sein kann.

## **2. Forschungsstand: Blended Learning in der schulischen Berufsbildung**

Blended Learning wird im internationalen Diskurs als absichtsvolle Kombination von Präsenz- und Online-Lernen beschrieben. Eine häufig zitierte Definition stammt von Staker und Horn (S. 3): Blended Learning sei „ein formales Bildungsprogramm, in dem Lernende Inhalte und Instruktionen zumindest teilweise online erhalten und dabei Kontrolle über Zeit, Ort, Lernpfad und/oder Tempo haben, und das Lernen zugleich zumindest teilweise an einem beaufsichtigten Lernort außerhalb des eigenen Zuhauses stattfindet.“ Die Begriffe „hybrid“ und „blended“ werden dabei häufig synonym verwendet

(Wannemacher et al., 2016). In der Hochschulbildung wird jedoch zunehmend differenziert: Hybride Lehre meint die gleichzeitige Vor-Ort- und Online-Teilnahme, während Blended Learning die sequenzielle Kombination unterschiedlicher Lernphasen bezeichnet (Kerres, 2018; Reinmann, 2021).

Viele klassische Blended-Learning-Modelle entstanden unter den technologischen und organisatorischen Bedingungen der frühen 2000er-Jahre und geraten unter heutigen Bedingungen an konzeptionelle Grenzen. Der Marker „Online-Lernen“ verliert an Trennschärfe, da Lernprozesse inzwischen nahezu durchgängig technologiegestützt sind. Auch frühere Formatlogiken – etwa der Wechsel zwischen Computerraum und Klassenraum (vgl. Staker & Horn, 2012 zu „Lab Rotation“) – bilden angesichts mobiler Endgeräte und digitaler Lernumgebungen die didaktischen Besonderheiten von Blended Learning nur noch unzureichend ab.

In der jüngeren Literatur werden daher Ordnungsstrukturen vorgeschlagen, die Blended Learning jenseits der Online/Offline-Dichotomie beschreiben. Schaumburg et al. (2024) differenzieren entlang der Dimensionen Zeit und Ort; Wilbers (2021) hebt im Kontext personalisierten Lernens ebenfalls Lernort und Lernzeit als zentrale didaktische Parameter hervor. Anlehnend daran beschreiben wir im Schulversuch Blended Learning über Freiheitsgrade des Lernens entlang der Dimensionen Zeit (synchron/asynchron), Ort (in/außerhalb der Schule) und Lernhandlung. Blended Learning wird damit als didaktisch und pädagogisch begründete Gestaltung verteilter Lernsettings (mit Lernanteilen außerhalb der Schule) verstanden, in denen Lernende – je nach Lernphase und Kompetenzstand – Kontrolle über Zeit, Ort und Lernhandeln übernehmen. Diese Perspektive knüpft an den Kern der Staker/Horn-Definition („Kontrolle der Lernenden“) an, aktualisiert sie jedoch für zeitgemäße schulische Lernumgebungen.

In der Hochschul- und Erwachsenenbildung hat sich zu Blended Learning ein breites Spektrum didaktischer Empfehlungen herausgebildet, die in unterschiedlichen Kontexten als hilfreich beschrieben werden (vgl. u. a. Baumgartner, 2008; Mandl & Kopp, 2006; Boelens et al., 2017; Kerres, 2018; Müller & Mildenberger, 2021). Dazu zählen insbesondere Hinweise zur kohärenten Verzahnung von Präsenz- und Onlinephasen, zur Förderung selbstregulierter Lernprozesse sowie zur funktionalen Differenzierung von Lernorten. Diese Gestaltungsannahmen wurden zu Beginn des Schulversuchs systematisch aufgearbeitet und in einer Knowledge Map gebündelt (van Meegen et al., 2023). Diese Erkenntnisse bieten wichtige Orientierungspunkte, treffen jedoch auf einen berufsschulischen Kontext, der sich strukturell und didaktisch deutlich von Hochschul- und Erwachsenenbildung unterscheidet. Erstens ist die schulische Berufsbildung – per Bildungsauftrag und im Rahmen des dualen Systems – enger zweckgebunden: Lernprozesse müssen konsequent auf berufliche Handlungskompetenzen ausgerichtet sein und zugleich die Anforderungen externer Stakeholder wie Betriebe und Kammern mitdenken. Die Arbeitswelt ist bereits

heute durch Digitalisierung, Vernetzung und orts- sowie zeitflexible Arbeitsformen geprägt. Vor dem Hintergrund einer durch orts- und zeitflexible Arbeitsformen geprägten Arbeitswelt bedeutet dies für Blended Learning, dass Aufgaben berufliche Anforderungen authentisch abbilden und zugleich so gestaltet sein müssen, dass sie sinnvoll zwischen Werkstatt, Klassenzimmer und digitalen Lernorten verteilt werden können. Zweitens sind Bildungsgänge der Berufsbildung in hohem Maße heterogen: Sie umfassen unterschiedliche Vorbildungsniveaus der Lernenden sowie eine Vielzahl schulorganisatorischer Formate (Teilzeit, Blockunterricht, vollschulische Bildungsgänge). Blended-Learning-Formate setzen ein Maß an Selbstregulation voraus, das nicht vorausgesetzt werden kann, sondern gezielt als Selbst- und Methodenkompetenz aufgebaut werden muss. Drittens sind berufliche Schulen komplex organisierte Institutionen mit vielen Bildungsgängen und unterschiedlichen curricularen Logiken (u. a. Integrierte Berufsausbildungsvorbereitung, Berufsschule, Berufliches Gymnasium, Fachschule, ...), die nicht selten wie eigenständige Subschulen agieren. Daraus ergeben sich erhöhte Anforderungen an Abstimmung über Zeitstrukturen, wenn ortsunabhängige Lernphasen integriert werden sollen. Diese organisatorische Komplexität verschärft sich dadurch, dass Lernen in vielen Bildungsgängen an materielle Lernorte wie Werkstätten oder Labore gebunden ist, in denen Präsenzlernen nicht nur sozial, sondern auch sachlich notwendig ist – eine Besonderheit, die in hochschulischen Blended-Learning-Konzepten kaum adressiert wird.

Vor diesem Hintergrund zeigt sich eine doppelte Lücke im bestehenden Forschungsstand. Erstens fehlt kontextspezifisches Gestaltungswissen für Blended Learning in der schulischen Berufsbildung. Zweitens ist aus der Literatur nicht ersichtlich, ob die bislang formulierten Gestaltungsprinzipien partizipativ mit Lehrkräften entwickelt wurden, obwohl diese die zentralen Adressat:innen und Anwender:innen solcher Prinzipien sind. Damit fehlt in der Berufsbildung nicht nur kontextsensitives, sondern auch ko-konstruiertes, in realen Entwicklungsprozessen erprobtes didaktisches Orientierungswissen. Der Berliner Schulversuch „Blending4Futures“ setzt genau an dieser Stelle an, indem Blended Learning unter realen schulischen Bedingungen entwickelt, erprobt und zugleich im Modus des Forschenden Entwerfens (Reinmann et al., 2024) untersucht wird.

### **3. Methodisches Vorgehen: Vom Fall zum Prinzip**

Im vorliegenden Beitrag wird die Prinzipiengnese im Modus des Forschenden Entwerfens rekonstruiert. Forschendes Entwerfen verstehen Reinmann et al. (2024) als eine Lesart von Design-Based-Research, in der Entwerfen nicht nur eine Phase im Forschungsprozess darstellt, sondern als fortwährender

Erkenntnismodus fungiert: Praktisch-verändernde, empirisch-untersuchende und theoretisch-ordnende Aktivitäten greifen ineinander. Der Beitrag fokussiert dabei insbesondere die ordnende Dimension, die im Forschenden Entwerfen als Theoriebildung entlang konkreter lokaler Designs erfolgt (Reinmann et al., 2024, S. 184). Theoretische Erkenntnisse werden hier als lokale Theorien gefasst: Sie sind in ihrem Geltungsbereich auf bestimmte Kontexte begrenzt, können aber Übertragungen in verwandte Kontexte anregen. Die Entwicklung von Design-Prinzipien (synonym: Gestaltungsprinzipien) im Sinne von van den Akker (1999) ist eine gängige Form der Strukturierung und Darstellung von Gestaltungswissen in der designbasierten Forschung, an der wir uns orientiert haben. Die Genese von Gestaltungsprinzipien ist methodisch weniger stark formalisiert als klassische empirische Verfahren und erfordert eine systematische Dokumentation der theoretischen Arbeit (Reinmann et al., 2024, 82 f.).

Unser Beitrag setzt genau hier an: Wir machen die Genese der Gestaltungsprinzipien transparent und zeigen, mit welchen Werkzeugen Forschenden Entwerfens wir im Schulversuch gearbeitet haben, um aus lokalen Blended-Learning-Konzepten schulübergreifende Prinzipien zu entwickeln und zu dokumentieren.

Die Autor:innen arbeiteten im Schulversuch als Entwurfspartner:innen der Schulen und begleiteten die Entwicklung, Erprobung und Reflexion der Blended-Learning-Konzepte in schulspezifischen Workshops. Empirische Grundlage des Beitrags sind u. a. ca. 80 Protokolle der didaktischen Workshops, ca. 20 Konzeptentwürfe der Schulen, strukturierte Rückmeldungen aus der Strukturlegearbeit mit neun Schulen sowie iterativ bearbeitete „Tickets“ (s. u.) aus dem Entwicklungsprozess der Prinzipien.

Die neun Gestaltungsprinzipien sind das Ergebnis eines dreischrittigen, iterativen theoriebildenden Prozesses, an dem die schulischen Akteur:innen partizipiert haben. Ausgangspunkt war die Annahme, dass jede beteiligte Schule als eigener Fall – im Sinne eines Epitoms – ein besonders anschauliches Exemplar für ein didaktisches Prinzip des Blended Learning darstellen kann.

### **(1) Hypothesenbildung im Modus der Abduktion**

Im ersten Schritt arbeiteten wir mit einer hypothesenbildenden Kreativmethode, die auf Assoziieren und Visualisieren (Reinmann et al., 2024) basiert. Für jede der neun Schulen notierten wir in Einzelarbeit: „Wofür steht diese Schule? Was sticht an diesem Fall hervor?“ Dieser Zugang war vielversprechend, weil wir auf eine breite Wissensbasis zurückgreifen konnten: verkörpertes Wissen aus der längerfristigen Begleitung der Schulen, eingebettetes Wissen in den lokalen Blended-Learning-Konzepten, Strukturen und Routinen, deskriptives und explanatorisches Wissen über Blended Learning aus anderen Bildungsbereichen sowie prospektives Wissen aus eigener Lehr- und Fortbildungspraxis (Goldkuhl, 2020; Johannesson & Perjons, 2021).



## **(2) Intersubjektive Validierung und Verdichtung im Forschungsteam**

Im zweiten Schritt verglichen und diskutierten wir diese Epitom-Karten im Team. Die hohe Übereinstimmung – teils sogar im Wortlaut – deuteten wir als Hinweis darauf, dass wir im Sinne der Abduktion (Peirce, 1991) tatsächlich „nächstliegende Schlüsse“ formuliert hatten. Im Team wurden die Karten zueinander in Beziehung gesetzt, entlang von Spannungsfeldern diskutiert und zu Hypothesen verdichtet, um das Hervorstechende der Fälle zu schärfen. Ergebnis waren erste, im Forschungsteam plausible Prinzipienentwürfe.

## **(3) Partizipative Validierung durch die schulischen Akteur:innen**

Die Validierung erfolgte in schulinternen Workshops an allen neun Schulen mit dem gesamten Entwicklungsteam. Die Schulen erhielten den Auftrag, mit den Prinzipien eine Struktur zu legen, die sichtbar macht, welche Prinzipien in ihrer Entwicklungs- und Erprobungsgeschichte besonders relevant waren. Die Lehrkräfte ordneten die Prinzipien im Rahmen der Strukturlegetechnik (Wahl, 2013) physisch im Raum an und diskutierten, hierarchisierten und kommentierten sie. Unsere Rolle war in dieser Phase konsequent moderierend und dokumentierend. Alle Rückmeldungen wurden in einem von der Projektmethode „Scrum“ inspirierten Ticketing-System dokumentiert (Koschek et al., 2019). Jedes Ticket erforderte entweder eine Überarbeitung oder bei Beibehaltung eine begründete Entscheidung und machte so nachvollziehbar, welche Rückmeldungen zu welchen Veränderungen führten. Tabelle 1 gewährt einen exemplarischen Einblick in das Ticketing-System. Folgende Kategorien wurden zwecks einer übersichtlichen Darstellung weggelassen: Datum, Art des Feedbacks (z. B. Strukturlegearbeit), Status (erledigt/in Arbeit) und „Ticket geschlossen am“.

Tab. 1: Exemplarischer Einblick in das Ticketing-System am Beispiel des Prinzips

| Nr | Quelle          | Feedback                                                                                                                                                                                                                                                     | Stellungnahme der HU<br>> Maßnahme                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0  | Think Tank (HU) | Die Betreuungsqualität durch asynchrone Angebote erhöhen: Asynchrone Phasen entzerren die Interaktionsdichte des Unterrichts und schaffen so zeitliche Ressourcen, um Schüler:innen – vor Ort oder digital – eine personalisierte Lernbegleitung anzubieten. | Iteration 0 wurde den schulischen Akteur:innen zur Validierung vorgelegt.<br>> keine                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 8  | WS Schule 3     | Lerncoaching wird bereits praktiziert und als wichtig angesehen, könnte jedoch besser organisiert werden.                                                                                                                                                    | Reflexion des Prinzips im Hinblick auf die eigene Praxis<br>> Bestätigung; keine                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 9  | WS Schule 4     | Für jede asynchrone Phase sollte Lehrkräften ein fester Raum zugewiesen werden, um für die S* ansprechbar zu sein.                                                                                                                                           | In die Erläuterung mitaufnehmen?<br>> Im Sammelband hervorheben; entweder im Narrativ der Schule oder im didaktischen Kommentar der HU                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 16 | WS Schule 4     | „alternative Lernorte; außerhalb von Schulen“                                                                                                                                                                                                                | Expliziter formulieren, was das in der Schulpraxis bedeutet: Schüler*innen verteilen sich auf verschiedene Lernorte ...<br>> ANSPRECHBARKEIT: <b>Nutzen Sie asynchrone Phasen, um die Betreuungsqualität zu erhöhen!</b><br>Wenn Schüler*innen an unterschiedlichen Orten in und außerhalb der Schule lernen, wird die Interaktionsdichte des Unterrichts entzerrt. Das schafft zeitliche Ressourcen für formatives Feedback, personalisierte Förderung und Lerncoaching – vor Ort und/oder digital. |
| 27 | Leitungscall    | E.: Wir betreuen in der schulischen Berufsbildung nicht mehr.                                                                                                                                                                                                | Stimmt! > (...) um die Qualität der <b>Begleitung</b> (...)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

In diesem Prozess wurden die Praxisakteur:innen als Mitforschende im Sinne einer Forschungspartnerschaft adressiert (van Meegen et al., 2025). Die finale Freigabe der neun Prinzipien erfolgte schließlich durch die jeweiligen Schulen, die als illustrierende „Good Case“-Beispiele für je ein Prinzip stehen. Dies stärkt die Identifikation und Eigentümerschaft der entwickelnden Lehrkräfte an diesem Prozess.

Im Folgenden werden die didaktischen Prinzipien vorgestellt, die als Ergebnis aus dem dreischrittigen, iterativen Prozess hervorgegangen sind.

#### **4. Ergebnisse: Ein Entwurf für neun didaktische Prinzipien des Blended Learning in der schulischen Berufsbildung**

Jedes Prinzip umfasst (1) eine Nominalisierung als prägnantes Schlagwort, (2) eine imperativische Formulierung, die den normativen Kern des Prinzips als handlungsleitende Regel ausdrückt und (3) zwei bis drei einfach formulierte Sätze, die das Prinzip beschreibend erläutern. Die Darstellungsform der Prinzipien entstand im engen Austausch mit den Lehrkräften. Mehrere Lehrkräfte betonten, dass sie unter einem didaktischen Prinzip zunächst ein prägnantes Schlagwort erwarten. Während wir in unserem ersten Vorschlag auf Imperative verzichtet haben, um die Vorläufigkeit im Entwurfsmodus zu unterstreichen, haben sie sich einen auffordernden Charakter gewünscht, der als handlungsleitender Auftrag gelesen werden kann. In der vorliegenden Darstellung folgen wir damit bewusst der von den Lehrkräften gewünschten Form didaktischer Prinzipien, auch wenn den Prinzipien im Hintergrund eine komplexere Begründungs- und Geltungsstruktur zugrunde liegt, die sich an Design-Prinzipien im Sinne von van den Akker (1999) orientiert. Die Darstellung bildet daher nicht die vollständige Begründungs- und Geltungsstruktur der Prinzipien ab, sondern macht die im Schulversuch entstandenen heuristischen Gestaltungsangebote in verdichteter Form sichtbar. Wie sich die Struktur nach van den Akker (1999) entfalten lässt, verdeutlichen wir in Kapitel 5 exemplarisch am Prinzip „Freiheitsgrade“.

Die Prinzipien verstehen sich nicht als Rezepte oder abschließende Handlungsanweisungen. Sie markieren bewährte Orientierungspunkte im Kontext des Schulversuchs, lassen aber Raum für Anpassung an unterschiedliche Bildungsgänge, Fachrichtungen und schulische Rahmenbedingungen. In diesem Sinne bündeln sie erfahrungsbasiertes, empirisch gestütztes und gemeinsam reflektiertes Orientierungswissen, das schulische Akteur:innen (u. a. Lehrkräfte, Schul- und Abteilungsleitungen, Bildungsadministration und -politik) bei der Entwicklung eigener Blended-Learning-Formate unterstützen kann.

Die folgenden Prinzipien adressieren unterschiedliche Ebenen der Gestaltung von Blended Learning: die didaktische Ausrichtung von Lernprozessen, die organisationale Rahmung von Lernsettings sowie die konkrete Gestaltung von Lernumgebungen und Interaktionen. Sie sind nicht als strikt trennscharfe Kategorien zu verstehen, sondern überlagern sich in der Praxis. Die Reihenfolge folgt keiner hierarchischen oder systematischen Logik, sondern spiegelt die Gleichrangigkeit der Prinzipien als heuristische Orientierungsangebote wider.

### **DIGITALE EMANZIPATION: Machen Sie die Digitalität der Arbeits- und Lebensgestaltung zum Bildungsanliegen!**

Berufliche und private Handlungen, die in der Lebenswelt von Digitalität geprägt sind, sollten auch in der Schule unter Nutzung entsprechender digitaler Medien abgebildet werden. Die Aufgabe der Schule erschöpft sich aber nicht darin, den souveränen Umgang mit digitalen Werkzeugen zu trainieren; vielmehr geht es darum, bei Schüler:innen eine kritische und selbstbestimmte Haltung zu fördern.

### **LERNFELDSTIL: Orientieren Sie sich für die Gestaltung lebendiger Lernanlässe an den Grundsätzen der Lernfelddidaktik!**

In der Konzeption von Blended Learning bewähren sich Merkmale der Lernfelddidaktik – auch jenseits der dualen Ausbildung. Dies sind insbesondere der Bezug auf relevante (berufliche) Handlungsfelder, Unterrichtseinstiege mit interessanten problemhaltigen Situationen, Orientierung am vollständigen Handlungszyklus und wertvolle Handlungsprodukte als Materialisierung der Lernprozesse – unter Einbezug aller digitalen Möglichkeiten!

### **GESTALTUNG: Geben Sie Ihren Lerneinheiten eine wiederkehrende Gestalt!**

Schüler:innen können selbstgesteuert durch Lernmodule navigieren, wenn diese in sich geschlossen und mit wiederkehrenden Merkmalen ausgestaltet sind, z. B. mit visuellen Navigationshilfen wie Farben und Symbolen, ausdrücklichen Kompetenzzielen und Erwartungshorizonten, strukturierten Zeitpläne und Selbstkontrollmöglichkeiten.

### **LERNPOTENZIALORIENTIERUNG: Bestimmen Sie Freiheitsgrade in Ort und Zeit so, dass sie lernförderlich sind!**

Die Entscheidung, ob etwas asynchron oder synchron, in Präsenz oder online angeboten wird, sollte sich danach richten, in was für einem jeweils höchsten Potenzial für Kompetenzentwicklung liegt. Freiheitsgrade sollten als Brücke zwischen den aktuellen Fähigkeiten der Lernenden und den Kompetenzzielen angelegt werden.

**RESSOURCENKOOPERATION: Kooperieren Sie mit anderen Lehrkräften, um gemeinsam mehr Ressourcen für personalisiertes Lernen zu haben!**

Einzelne Lehrkräfte verfügen über je beschränkte Ressourcen wie Räume, Stundenkontingente, Kompetenzen und mentale Kapazitäten. Werden diese dezentralisierten Ressourcen durch Kooperation wieder zusammengeführt, können breitere Lernangebote mit personalisierter Begleitung gestaltet werden.

**FREIHEITSGRADE: Gewähren Sie Freiheiten als Erfahrungsraum und Anerkennung der persönlichen Kompetenzentwicklung!**

Indem Schüler:innen Freiheiten im Lernort, der Lernzeit und der Aufgabe schrittweise erproben und angeleitet reflektieren, finden sie heraus, wie sie persönlich gut lernen und arbeiten können. Selbststeuerungskompetenzen können dabei nicht vorausgesetzt werden, sondern entwickeln sich mithilfe pädagogischer Werkzeuge wie gezielten Rückmeldungen, Strukturhilfen im Rahmen von Lern- und Klassencoachings, Lernjournalen usw.

**ANSPRECHBARKEIT: Nutzen Sie asynchrone Phasen, um die Qualität der Begleitung zu erhöhen!**

Wenn Schüler:innen an unterschiedlichen Orten in und außerhalb der Schule lernen, wird die Interaktionsdichte des Unterrichts entzerrt. Das schafft zeitliche Ressourcen für formatives Feedback, personalisierte Förderung und Lerncoaching – vor Ort und/oder digital.

**BÜNDELUNG: Verankern Sie möglichst große zusammenhängende Lernzeiten im Stundenplan!**

Längere zusammenhängende Phasen, etwa geblockte Tage oder Randstunden, ermöglichen Schüler:innen orts- und zeitflexibleres, selbstgesteuertes Lernen. Je weniger der Unterricht durchgetaktet ist, desto mehr Anlässe haben Lernende zur Selbststeuerung.

**PRÄSENZWÜRDIGUNG: Nutzen Sie Präsenzlernen gezielt zur Wertschätzung von Interaktion!**

Die Schule als Präsenzort ist für viele Lernprozesse förderlich (z. B. durch Begegnung und Dialog), für die Berufsbildung gar unersetzlich (z. B. durch den Zugang zu beruflich relevanten Gegenständen). Digitale Angebote und asynchrone Phasen können viele Resonanz Erfahrungen nicht ersetzen, aber entlasten und somit fokussieren.

## 5. Diskussion: Gestaltungsprinzipien für Blended Learning als heuristisches Orientierungswissen

Die im Schulversuch entworfenen didaktischen Prinzipien lassen sich als heuristische Gestaltungsprinzipien verstehen. Am Beispiel des Prinzips „Freiheitsgrade“ lässt sich exemplarisch zeigen, wie die Gestaltungsprinzipien nach dem Vorschlag von van den Akker (1999) strukturiert sind (Bezeichnungen aus der Design-Formel finden sich in eigener Übersetzung jeweils in den Klammern):

Für die Gestaltung von Blended-Learning-Formaten („Intervention“), die Lernende auf orts- und zeitflexible Arbeitskontexte vorbereiten und Selbststeuerung fördern sollen („Ziele/Potenziale“) (vgl. van Meegen et al., 2023), empfiehlt es sich, Freiheitsgrade in Bezug auf Zeit, Ort und Aufgabe nicht pauschal zu gewähren, sondern als gestufte Erfahrungsräume zu gestalten. In den untersuchten beruflichen Schulen zeigte sich (siehe Protokolle der didaktischen Workshops als „empirische Begründung“), dass der Umgang mit Freiheitsgraden stark von Vorerfahrungen und Kontextbedingungen abhängt – etwa zwischen Lernenden in der dualen Ausbildung mit Erfahrung in selbstorganisiertem Arbeiten und Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe mit überwiegend fremdgesteuerten Lernbiografien („Kontext“). Bewährt hat sich ein iteratives Vorgehen („Entwurfspraktiken“), bei dem Phasen erhöhter Autonomie mit gezielten Reflexions- und Unterstützungsangeboten (z. B. Lerncoaching, strukturierende Werkzeuge) verbunden werden („Didaktische Merkmale“) (vgl. van Meegen et al., 2026). Selbststeuerung kann dabei nicht vorausgesetzt werden, sondern muss im schulischen Kontext durch Strukturangebote gezielt gefördert werden – eine Erkenntnis, die an Befunde aus der pandemiebedingten Distanzlernphase anschließt, in der sich zeigte, dass unbegleitete Freiheitsgrade bestehende Ungleichheiten verstärken können, insbesondere für sozioökonomisch benachteiligte Lernende (weitere „empirische Begründung“).

Die Formulierung „you are best advised“ (van den Akker, 2013, S. 67, eigene Übersetzung "Es empfiehlt sich") verweist auf einen heuristischen Orientierungsrahmen, nicht auf einen fertigen Bauplan. Die Prinzipien markieren Gestaltungsmerkmale, die sich im Schulversuch schul- und bildungsgangübergreifend als tragfähig erwiesen haben, ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder Allgemeingültigkeit. Übertragbarkeit ist dabei nicht als direkte Übernahme einzelner Prinzipien zu verstehen, sondern als reflektierter Adaptionsprozess. Schulen sind gefordert, die formulierten Gestaltungsmerkmale mit ihren eigenen Kontextbedingungen in Beziehung zu setzen, sie gezielt anzupassen und iterativ zu erproben.

Da eine umfassende theoretische und empirische Elaboration der Prinzipien den Rahmen des Beitrags übersteigen würde, verweisen wir auf unseren Sammelband *Mit Blended Learning Personalisiertes Lernen gestalten*.

*Praxislösungen und Prinzipien aus dem Schulversuch „Blending4Futures“* (wbv, Veröffentlichung Herbst 2026). Er richtet sich an Lehrkräfte, Bildungsadministration und Wissenschaft und bietet vertiefte Einblicke in die Prinzipien und ihre Umsetzung. In diesem Rahmen werden alle Prinzipien systematisch entfaltet, wie wir es hier exemplarisch am Beispiel „Freiheitsgrade“ skizziert haben. Der vorliegende Beitrag beschränkt sich demgegenüber bewusst auf eine verdichtete Darstellung sowie auf allgemeine Fragen der Übertragbarkeit, zentrale Befunde und Limitationen.

Zu den zentralen Kontextmerkmalen im Schulversuch gehören eine große Bandbreite beruflicher Fachrichtungen (kaufmännisch-verwaltend, handwerklich-technisch, sozial-pflegerisch, künstlerisch-kreativ), unterschiedliche Modelle der Unterrichtsorganisation (Teilzeit-, Blockunterricht, vollschulische Bildungsgänge) und eine Vielzahl von Bildungsgängen (insbesondere Berufliches Gymnasium und Berufsschule, ergänzt um Fachoberschule, Berufsfachschule und Fachschule). Dass die Prinzipien in neun Schulen und vierzehn Bildungsgängen entwickelt, erprobt und validiert wurden, stützt ihre lokale Gültigkeit. Zugleich eröffnet diese Breite die Perspektive, sie schrittweise zu Theorien mittlerer Reichweite weiterzuentwickeln, sofern sie sich auch in weiteren Kontexten bewähren.

Ein bemerkenswerter Befund des Schulversuchs – der auf den ersten Blick die Assoziation wecken könnte, hier entstehe „nichts Neues“ – ist die Revitalisierung berufsbildungsdidaktischer Grundsätze. Blended Learning wirkt dabei als Verstärker: Wenn Lernende über Ort und Zeit ihres Lernens mitentscheiden und in verteilten Lernsettings arbeiten, gewinnen projektförmige Aufgaben, klare Zielorientierung, produktbezogenes Arbeiten und vollständige Handlungskreisläufe an Bedeutung. In diesem Sinne fungiert Blended Learning als „Stresstest“ für didaktische Qualität: Was im Präsenzunterricht situativ aufgefangen werden kann, muss in verteilten Lernsettings explizit durchdacht sein – genau hier zeigen sich die Stärken u. a. der Lernfelddidaktik.

Die unterschiedliche Reichweite und Spezifik der Prinzipien ist dabei kein Defizit, sondern Ausdruck eines Theorizing-Prozesses im Sinne von Prediger (2024), in dem sich theoretische Verdichtung und kontextspezifische Ausdifferenzierung überlagern. Während einige Prinzipien bestehende berufsbildungsdidaktische Ansätze aufgreifen und für Blended Learning neu akzentuieren (z. B. Lernfeldstil oder Präsenzwürdigung), konkretisieren andere die Gestaltung unter spezifischen Bedingungen des Schulversuchs (z. B. Ressourcenkooperation oder Ansprechbarkeit). Wieder andere verbinden allgemeindidaktische Überlegungen mit den besonderen Anforderungen verteilter Lernsettings (z. B. Freiheitsgrade oder Gestaltung). Die Prinzipien weisen somit unterschiedliche Grade theoretischer Verdichtung auf und sind als komplementäre Beiträge zu einem sich entwickelnden Gestaltungswissen zu verstehen.

Die Ergebnisse unterliegen mehreren Limitationen. Erstens wurden die Prinzipien in Schulen entwickelt, die sich freiwillig an einem Schulversuch beteiligt und Entwicklungsarbeit aktiv verfolgt haben; ihre Anschlussfähigkeit in weniger innovationsaffinen Kontexten bleibt offen. Zweitens orientierte sich die Prinzipienentwicklung an einem spezifischen Zielbild von Blended Learning, nämlich der Gestaltung lernförderlicher Freiheitsgrade in Ort, Zeit und Aufgabe. Andere Zielsetzungen – etwa Inklusion, Effizienz oder organisatorische Flexibilisierung – könnten zu ergänzenden oder abweichenden Prinzipien führen. Zudem zielt der Beitrag nicht auf eine Prüfung der Wirkung der Prinzipien auf Ebene der Lernenden, sondern auf die Rekonstruktion von Gestaltungswissen. Die Einschätzungen der Lehrkräfte zu bewährten Gestaltungsansätzen beziehen dabei implizit auch ihre Beobachtungen von Lernprozessen und Lernergebnissen ein, ohne diese systematisch im Sinne einer Wirkungsprüfung zu erfassen.

Die Prinzipien markieren eine Annäherung an kontextspezifisches Gestaltungswissen darüber, was sich für schulische Akteur:innen in konkreten Entwicklungsprozessen als handlungsleitend erwiesen hat. Sie stellen einen Zwischenstand dar: Sie sind in ihrem Ursprung kontextspezifisch, wurden jedoch in einer Breite von Entwicklungsumgebungen geprüft. Sie beruhen nicht auf Einzelbeobachtungen, sondern auf wiederholten Verdichtungen über mehrere Schulen, Bildungsgänge und Entwicklungskontexte hinweg. Nach McKenney und Reeves (2019) befinden sich die Prinzipien im Übergang von einer lokalen Theorie hin zu einer Theorie mittlerer Reichweite. Welche Schritte notwendig sind, um ihre Reichweite zu erweitern und sie weiter empirisch zu fundieren, wird im folgenden Fazit aufgegriffen.

## **6. Fazit und Ausblick**

Lernen mit digitalen Medien und mobilen Endgeräten erlaubt es beruflichen Schulen, neue Formen des schulisch organisierten Lernens mit örtlichen Freiheitsgraden zu erschließen, um schulische Lernprozesse an eine zunehmend flexible, digital geprägte Arbeitswelt anzupassen. Die im Schulversuch entwickelten Prinzipien bieten dafür einen vorläufigen Orientierungsrahmen, dessen Tragfähigkeit sich in der weiteren Nutzung und Prüfung erweisen muss. Sie sind lokal entwickelt, schulübergreifend erprobt und so formuliert, dass sie als Ausgangspunkt für weitere Entwicklungsprozesse dienen können. Zugleich bleibt ihre Weiterentwicklung notwendig, sowohl durch neue empirische Befunde als auch durch ihre Anwendung in weiteren schulischen Kontexten.

Ein nächster Schritt besteht in einer erneuten Iteration der Prinzipien. Zum einen wird die externe Evaluation des Schulversuchs durch das f-bb weitere empirische Hinweise liefern: Die Erhebung von Wahrnehmungen und



Wirkungen des Schulversuchs bei Lernenden und Lehrkräften – quantitativ über mehrere Messzeitpunkte sowie qualitativ in Fokusgruppeninterviews – kann zur Bestätigung oder Ablehnung einzelner Prinzipien beitragen.

Über diese Weiterarbeit hinaus müssen sich die Prinzipien im Transfer bewähren. Entscheidend wird sein, ob sie schulische Akteur:innen in anderen Bildungsgängen und Schulen tatsächlich dabei unterstützen, eigene Blended-Learning-Formate zu entwickeln. Erst wenn sich zeigt, dass die Prinzipien über die ursprünglichen Entwicklungskontexte hinaus verständlich, anschlussfähig und handlungsleitend sind, entfalten sie ihren Nutzen als Orientierungsrahmen für die schulische Praxis.

Schließlich stellt das gewählte Vorgehen eine mögliche Form entwerfspraktischer Theoriearbeit dar und kann einen Impuls für den methodologischen Diskurs im designbasierten Forschen geben. Der im Projekt realisierte Dreischritt aus Hypothesenbildung, intersubjektiver Verdichtung und partizipativer Validierung macht sichtbar, wie Theoriebildung im Modus des Forschenden Entwerfens praktisch erfolgen kann.

Insgesamt markieren die Prinzipien keine abschließende Antwort, sondern einen Zwischenstand (bzw. Entwurf) in einem fortlaufenden Entwicklungs- und Forschungsprozess. Ihre Tragfähigkeit wird sich in weiterer Erprobung, im Transfer auf neue Kontexte und in fortgesetzter wissenschaftlicher Analyse erweisen.

## Literaturverzeichnis

- Baumgartner, P. (2008). Blended Learning Arrangements. In U. Beck, W. Sommer & F. Spielmann (Hrsg), *E-Learning & Wissensmanagement Jahrbuch 2008* (S. 10–17). KKA.
- Boelens, R., Wever, B. de & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>
- Ebner, P., Hager, A., Köppel, J. & Seitle, J. (2023). *Blended Learning in der Berufsbildung – eine systematische Literaturanalyse*. Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung.
- Goldkuhl, G. (2020). Design Science Epistemology: A pragmatist inquiry. *Scandinavian Journal of Information Systems*, 32(1), 39–80.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T. & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. <https://er.cause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

- Johannesson, P. & Perjons, E. (2021). *An Introduction to Design Science* (2nd ed. 2021). *Springer eBook Collection*. Springer International Publishing; Imprint Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-78132-3>
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote* (5., überarbeitete und aktualisierte Auflage). *De Gruyter Studium*. Walter de Gruyter GmbH.
- Koschek, H., Dräther, R. & Sahling, C. (2019). *Scrum – kurz & gut* (2. Auflage). *kurz & gut*. O'Reilly. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=2141812>
- Makovec Radovan, D. & Radovan, M. (2023). Teacher, Think Twice: About the Importance and Pedagogical Value of Blended Learning Design in VET. *Education Sciences*, 13(9), 882. <https://doi.org/10.3390/educsci13090882>
- Mandl, H. & Kopp, B. (2006). *Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven*. LMU, Department Psychologie, Institut für Pädagogische Psychologie. <https://doi.org/10.5282/ubm/epub.905>
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research* (2. Aufl.). Routledge.
- Müller, C. & Mildenberger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review*, 34, 100394. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100394>
- Neuhoff, K. & Fricke, U. (2007). Blended-Learning in der Erwachsenenbildung: Ein Überblick. In R. Bergold, H. Gisbertz & G. Kruip (Hrsg.), *EB-Buch: Bd. 25. Treffpunkt Ethik: Internetbasierte Lernumgebungen für ethische Diskurse* (1. Aufl., S. 46–75). Bertelsmann.
- Peirce, C. S. (1991). *Philosophische Bibliothek: Bd. 435. Vorlesungen über Pragmatismus* (E. Walther, Übers.) (E. Walther, Hg.). Felix Meiner Verlag.
- Prediger, S. (2024). Conjecturing is not all: Theorizing in design research by refining and connecting categorial, descriptive, and explanatory theory elements. *EDeR - Educational Design Research*, 8(1), 1-30. <https://doi.org/10.15460/eder.8.1.2120>
- Reinmann, G. (2008). *Blended learning in der Lehrerbildung: Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen* (3. Aufl.). Pabst Science Publ.
- Reinmann, G. (2021). Hybride Lehre: Ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis. *Impact Free*(35). <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2021/01/Impact-Free-35.pdf>
- Reinmann, G., Herzberg, D. & Brase, A. K. (2024). *Forschendes Entwerfen: Design-Based Research in der Hochschuldidaktik* (Bd. 7). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839474242>
- Schaumburg, H., Kraft, A.-M., Kröske, B. & Koinzer, T. (2024). *Promoting Self-Regulated Learning in Blended Learning Environments: Results from a Current School Experiment*. AACE EdMedia 2024, Brüssel.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2022). *Genehmigung des Schulversuchs "Blending4Futures"*. im Auftrag verfasst von Gernoth Schmidt.
- Song, S. & Lai, Y. C. (2025). Blended learning in vocational education: benefits, challenges, and student engagement. *Cogent Education*, 12(1), Artikel 2548348. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2548348>
- Staker, H. & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. Innosight Institute.

- van den Akker, J. (1999). Principles and Methods of Development Research. In J. van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen & T. Plomp (Hrsg.), *Design Approaches and Tools in Education and Training* (S. 1–14). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-011-4255-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-011-4255-7_1)
- van den Akker, J. (2013). Curricular Development Research as a Specimen of Educational Design Research, 52–71.
- van Meegen, A. (2026). Die Anlage des Schulversuchs "Blending4Futures": Eine methodologische Reflexion designbasierter Schulentwicklungsbegleitung zwischen Schule, Wissenschaft und Bildungsverwaltung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online*, 49, 1-24. [https://www.bwpat.de/ausgabe49/van-mee-gen\\_bwpat49.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe49/van-mee-gen_bwpat49.pdf)
- van Meegen, A., Augsdörfer, A. & Casper, M. (2023). Herausforderungen und Potenziale von Blended Learning an beruflichen Schulen in Berlin am Beispiel des Schulversuchs „Blending4Futures“. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 45, 1–25. [https://www.bwpat.de/ausgabe45/van-mee-gen\\_etal\\_bwpat45.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe45/van-mee-gen_etal_bwpat45.pdf)
- van Meegen, A., Casper, M., Augsdörfer, A. (2026): Sozioökonomische Perspektiven auf Blended Learning an beruflichen Schulen. In U. Hagedorn, N. Ackermann und S. Gigl (Hrsg.), *Transformationen der Arbeit. Herausforderung für sozioökonomische Forschung, Bildung und Lehre* (Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft, S. 1–22). Springer VS. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-49248-9\\_1](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-49248-9_1)
- van Meegen, A., Casper, M., Augsdörfer, A., Ottliczky, J. & Johnsen, A. (2023). *Knowledge Map „Blended Learning in der beruflichen Bildung“*. <https://miro.com/app/board/uXjVPPhsRUNw=/>, via [https://www.bwpat.de/ausgabe49/van-mee-gen\\_etal\\_bwpat49.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe49/van-mee-gen_etal_bwpat49.pdf)
- van Meegen, A., Casper, M., Overbeck, A., Lauterbach, N. & Baumgarten, M. (2025). Was bringt Schulentwicklungsbegleitung in Entwurfspartnerschaften? Ergebnisse aus Fokusgruppenbefragungen beteiligter Lehrkräfte im Schulversuch „Blending4Futures“. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 49, 1-26. [https://www.bwpat.de/ausgabe49/van-mee-gen\\_etal\\_bwpat49.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe49/van-mee-gen_etal_bwpat49.pdf)
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Auflage). Verlag Julius Klinkhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781552944>
- Wannemacher, K., Jungermann, I., Scholz, J., Tercanli, H. & Villiez, A. von. (2016). *Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich*. Im Auftrag der Themengruppe „Innovationen in Lern- und Prüfungsszenarien“ koordiniert vom CHE im Hochschulforum Digitalisierung. Hochschulforum Digitalisierung. [https://hochschulforum-digitalisierung.de/wp-content/uploads/2023/09/HFD-AP-Nr-15\\_Digitale-Lern-szenarien.pdf](https://hochschulforum-digitalisierung.de/wp-content/uploads/2023/09/HFD-AP-Nr-15_Digitale-Lern-szenarien.pdf)
- Wilbers, K. (2021). Personalisiertes Lernen in der Berufsbildung: Konzept und Reformleitbild. In *Perlen 4.0: Neue Lernkultur durch personalisiertes Lernen an der Berufsschule. Werkstattbericht aus dem Schulversuch* (S. 27–31): Stiftung Bildungspaket Bayern.



# „How to make teamwork work“ – Vorstellung eines digitalen Kooperationspielprototypens auf spieltheoretischer und moralökonomischer Basis

*Christian Schadt, Eveline Gutzwiller-Helfenfinger, Gerhard Minnameier, Karin Heinrichs, Uwe Mutz*

**Abstract:** Digitale Zusammenarbeit ist zur Realität in der Arbeitswelt geworden. Unabhängig ob in großen Unternehmen oder in KMU, ob in größeren oder kleineren Teams, ob team- und abteilungsübergreifend oder rein teamintern, digitale Kooperation und Kommunikation gewinnen immer stärker an Bedeutung. Wenig verwunderlich entsteht die (berufs-)bildungspolitische Forderung, Fähigkeiten gelingender digitaler Kooperation und Kommunikation in beruflichen Lehr-Lern-Settings zu fördern. Hierbei geht es auch um den adäquaten Umgang mit ethischen Herausforderungen digitaler Zusammenarbeit. Lehrkräfte im berufsbildenden Bereich sind dabei doppelt betroffen: einerseits arbeiten sie selbst immer häufiger digital zusammen, und erleben Problematiken digitaler Zusammenarbeit selbst, gleichzeitig sollen sie Expertinnen und Experten dafür sein, Lernende beim Aufbau relevanter Fähigkeiten digital gelingend zusammenzuarbeiten, zu unterstützen. In der vorliegenden Arbeit stellen wir den Prototypen eines für derartige Lehr-Lern-Zwecke und Kontexte entwickelten digitalen Kooperationsspiels mit wirtschaftlichem Kontext vor, der im Zuge der Pilotierung zunächst als Intervention in der beruflichen Lehrkräfteausbildung eingesetzt wurde. Auf Basis einer Analyse der Chatprotokolle von sechs Teams Wirtschaftspädagogik-Studierender zweier deutscher Universitäten, die das digitale Kooperationsspiel in universitären Lehrveranstaltungen pilothaft spielten, evaluieren wir, inwiefern der Prototyp geeignet ist, digitale Zusammenarbeit und Kommunikation zu initiieren bzw. inwiefern das Spiel hierzu noch weiterentwickelt werden sollte. Wir stellen erste explorative Befunde dieser Analyse vor und leiten daraus Implikationen für die Weiterentwicklung des Spiels aber auch den potentiellen Einsatz des Spiels in der Lehrkräfteausbildung ab. Aus theoretischen Gesichtspunkten fokussieren wir dabei auch auf Aspekte der moralischen Kommunikation zur Initiierung gelingender Kooperation bzw. der Lösung „defektierenden“ Verhaltens in Kooperationsituationen, wie sie in der bisherigen BWP-Forschung noch wenig in den Blick genommen werden.

**Keywords:** Kooperation und Kommunikation, soziale Dilemmata, Spieltheorie, Verhaltensökonomie, Digitales Kooperationsspiel, Lehrkräfteausbildung

# 1. Problemstellung

Digitale Zusammenarbeit hat sich zu einem zentralen Bestandteil beruflicher Praxis entwickelt – sowohl in großen, international agierenden als auch in kleinen und mittleren Unternehmen. Virtuelle Teamarbeit ist zur täglichen Realität auch in kaufmännischen Berufen geworden – unabhängig davon, ob Geschäftsprozesse international koordiniert oder lokal umgesetzt werden. Selbst innerhalb einzelner Abteilungen hat virtuelle Zusammenarbeit, insbesondere über sog. Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), Einzug gehalten. Dabei wird sowohl synchron als auch asynchron kommuniziert und kooperiert (Alexander et al., 2025; Handke & Wesche, 2024; Kauffeld et al., 2016).

Gelingende (digitale) Teamarbeit und Kommunikation ist jedoch voraussetzungsreich und kann herausfordernd sein. Notwendig sind individuelle Voraussetzungen wie Einstellungen und Motivation, Voraussetzungen auf Ebene der Teamkultur und Teamprozesse und – gerade in beruflichen Kontexten – ebenso Voraussetzungen auf der organisationalen Ebene (z.B. technische Infrastruktur oder unterstützendes Führungsverhalten) (vgl. z.B. Schadt et al., 2022a). Digitale Teamarbeit ist dabei v.a. nicht nur ein technisches, sondern auch ein soziales Phänomen, das neue Anforderungen an Kommunikation und Kooperation stellt. Gerade in immer stärker anonymen, geografisch wie zeitlich distanzierten (zumeist digitalen) Netzwerken scheint eine gleichmäßige, „faire“ Beteiligung aller Kooperationspartner schwerer herstellbar (vgl. z.B. Choi & Hur, 2023). Schließlich zeigen nicht zuletzt sozialpsychologische Phänomene wie Trittbrettfahrertum, Social Loafing oder der Sucker-Effekt (Kerr & Brunn, 1983; Latané et al., 1979, vgl. Kap. 2), dass individuelle Teamleistungen (auch im virtuellen Raum) prinzipiell ausbeutbar sind.

Dabei bietet gelingende (digitale) Kooperation in beruflich-unternehmerischen Kontexten grundsätzlich verschiedene Potentiale, die sowohl auf gesamtwirtschaftlicher, (einzel-)unternehmerischer, wie auch individueller Ebene gesehen werden. Im Zuge der Erhaltung wirtschaftlicher Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit wird Kooperation sowohl innerhalb als auch zwischen Unternehmen als wichtiger Treiber gerade im Zuge digitaler wie auch sozial-ökologischer Transformationsprozesse von Wirtschaft und Unternehmen erachtet (z.B. Köhne, 2020; Kollmann, 2020). So findet sich das Argument der Erhaltung von Innovationsfähigkeit im Sinne der erfolgreichen Anpassung von Geschäftsmodellen bzw. des Prozess-/Produkt- und Dienstleistungsangebots neben der Produktivität und Effizienz interner Arbeitsprozesse wie mit Blick auf die Erfüllung des Leistungsangebots, der Wissensnutzung und -weitergabe, usw. ebenso auf Ebene von Einzelunternehmen wieder (z.B. Handke & Wesche, 2024). Auf individueller Ebene der Mitarbeitenden wird gelingende Teamarbeit zudem z.B. mit einer gestiegenen Arbeitszufriedenheit und einem geringeren Belastungserleben von Teammitgliedern

zusammengebracht (für einen Überblick Schadt et al., 2022b). Um derartige Potentiale jedoch ausschöpfen zu können, bedarf es wirksamer Mechanismen zur Sicherung der Zusammenarbeit.

Die Kompetenzen für erfolgreiche Kooperation und Kommunikation in digitalen Teams lassen sich als bildungspolitisch fokussierte Schlüsselkompetenzen in einer zunehmend dynamischen, virtuellen Arbeitswelt auffassen (BiBB, 2021; EU-Commission, 2020) und werden etwa auch in populären „Future Skills“-Frameworks benannt (z.B. McKinsey & Stifterverband, 2021). Viele dieser Kompetenzframeworks explorieren aber nicht weiter, was „kompetente“ digitale Kommunikation und Kooperation genau ausmacht. Häufig auch, weil diese „nur“ eine Unterkategorie einer übergeordneten facettenreicheren „Digitalen Kompetenz“ darstellen. Noch unklarer verbleiben die Frameworks häufig dahingehend, wie genau derartige Kompetenzen gefördert werden sollen. Für die berufliche Bildung werden aber wiederkehrend u.a. zwei zentrale Aufgaben benannt: (1) Lernende für adäquate Kommunikation und Kooperation im digitalen Zeitalter zu sensibilisieren, und (2) den Umgang mit einhergehenden (ethischen) Herausforderungen zum Lerngegenstand zu machen. Die ökonomische Theorie der Moral (Minnameier, 2025) bietet hier einen theoretischen Rahmen, indem sie Moral als Lösungskonzepte für soziale Dilemmata betrachtet, die durch moralische Währungen wie Zuneigung, Achtung und Reputation vermittelt wird. Dies kann durch moralische Kommunikation erfolgen. Hierüber können spieltheoretische Nutzenstrukturen so verändert werden, dass weniger Anreiz zur „Defektion“ im Rahmen von Teamarbeit (z.B. Trittbrettfahren, Drückebergertum) besteht. Kooperatives Verhalten kann so belohnt, unkooperatives bestraft werden (vgl. ausführlicher dazu Kap. 2). Derartige spieltheoretischen Überlegungen bieten einen fundierten Ansatzpunkt zur Präzisierung dieser Bildungsaufgaben.

Mit Blick auf die Zielgruppe angehende Lehrkräfte berufsbildender Schulen (vgl. Kap. 4) deuten aktuelle Arbeiten darauf hin, dass das Thema eine mindestens doppelte Akzentuierung in sich birgt: (Angehende) Lehrkräfte sollen einerseits Expertinnen und Experten für digitale berufliche Zusammenarbeit sein, denn sie sollen Lernende auf den adäquaten Einsatz z.B. digitaler Kommunikationstools in beruflichen Kontexten vorbereiten (z.B. Geiser et al., 2021; Seufert et al., 2019). Andererseits arbeiten auch (angehende) Lehrkräfte selbst immer häufiger digital mit Kolleginnen und Kollegen zusammen, wobei Befunde auf erlebte Herausforderungen wie die zuvor skizzierten hindeuten (Schadt et al., 2022a).

Nicht zuletzt ist es Aufgabe der Lehrkräftebildung, zukünftige Lehrpersonen zu unterstützen, Strategien im Umgang mit Herausforderungen digitaler Kommunikation und Kooperation sowie zur Gestaltung geeigneter Lehr-Lern-Settings zur Förderung kooperativer und kommunikativer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu entwickeln. Eine Möglichkeit der Förderung dieser Kompetenzen bei zukünftigen Lehrpersonen liegt in Interventionen, in

denen sie gemeinsam Anforderungen digitaler Zusammenarbeit bearbeiten und über die dabei gemachten Erfahrungen reflektieren können.

Daher wurde ein digitales Kooperationsspiel entwickelt (vgl. dazu Kap. 3), das zunächst als Intervention in der Hochschullehre konzipiert ist. Die Spielidee orientiert sich an der Struktur eines „public goods game“ (PGG), also eines Mehrpersonen-Gefangenendilemmas. Das bedeutet, die Spieler können prinzipiell gemeinsam Kooperationsgewinne erzielen, die aber im Standardfall nicht realisiert werden (können), weil jeder Spieler individuell einen Anreiz hat zu defektieren (d.h. nicht zu kooperieren). Ein PGG stellt folglich ein soziales Dilemma dar, das nur überwunden werden kann, wenn geeignete Institutionen (d.h. Regeln im institutionenökonomischen Sinn) implementiert werden, die das Spiel zu einem Koordinationsspiel transformieren. Unter diesen Bedingungen ist es möglich, über Kooperation den Erfolg sowohl des Teams als auch den individuellen Erfolg anzustreben. Im Zuge dieses Beitrags stellen wir dieses sich in Entwicklung befindende digitale Kooperationsspiel für die berufliche Bildung/ Lehrkräfteausbildung vor. Weiter präsentieren wir erste explorative Befunde zur potentiellen Eignung des Spiels in Lehr-Lern-Settings aus zwei Pilotierungen mit angehenden berufsbildenden Lehrpersonen (Studierende der Wirtschaftspädagogik) anhand einer Analyse von Chatprotokollen aus dem Spiel. Wir gehen von der Annahme aus, dass der Chat verwendet wird, um sich über das Geschehen im Spiel auszutauschen und die Chatprotokolle daher Hinweise liefern, wie die Spielenden kommunikativ interagieren und gegebenenfalls auch Absprachen treffen, wie sie das gemeinsame Ziel der Bewirtschaftung eines Gemüsegartens angehen wollen.

So steht zunächst die Frage im Mittelpunkt, inwieweit sich in den Chatprotokollen erste Hinweise darauf finden lassen, dass das Spiel geeignet ist, Herausforderungen und Potentiale digitaler Kommunikation und Kooperation in einem (wirtschafts-)beruflichen Kontext zu induzieren. Somit sollen erste Hinweise zur potentiellen Wirksamkeit des Spiels identifiziert werden. Dabei geht es spezifisch um die Evokation sozialer Dilemmata und die Verfügbarmachung von Tools zu deren Überwindung, wie im Folgenden erläutert wird.

## **2. Eine Ökonomische Theorie der Moral als Bezugspunkt**

Sozialpsychologische Phänomene wie Trittbrettfahrertum (Profit aus einer Gruppenleistung, obwohl man wenig oder keinen eigenen Beitrag dazu geleistet hat), Social Loafing (reduzierte Anstrengung in einer Gruppenleistung, da man antizipiert, dass eigene Leistung weniger gut sichtbar ist bzw. Verantwortung diffundiert) oder der Sucker-Effekt (Reduktion eigener Anstrengungen, da man vermeiden will, von anderen Teammitgliedern „ausgenutzt“ zu werden), verweisen darauf, dass individuelle Teamleistungen prinzipiell



ausbeutbar sind und Teamarbeit somit potentiell gefährdet ist (z.B. Kerr & Brunn, 1983; Latané et al., 1979). Um die Potentiale der (virtuellen) Teamarbeit dennoch ausschöpfen zu können, bedarf es wirksamer Mechanismen zur Sicherung der Zusammenarbeit.

Die ökonomische Theorie der Moral bietet einen passenden Bezugspunkt (vgl. hierzu und nachfolgend, z.B. Bonowski & Minnameier, 2022; Minnameier, 2025; Pies, 2022; Schelling, 1960). Dort wird Moral als individuelle Selbstverpflichtung der Einzelnen auf bestimmte Standards verstanden, bei der vor allem der Aspekt sozialer Regeln und die Verpflichtung aller übrigen Teammitglieder in den Blick genommen wird. Es geht um die Frage, wie sich moralische Akteure gegen Ausbeutung in zwischenmenschlicher Interaktion schützen können und so der Moral auf der sozialen Ebene Geltung verschafft werden kann.

In diesem Sinne werden zwei Formen bzw. Ausprägungen der Moral unterschieden: (a) Moral i.S. internalisierter Werte, die selbstverpflichtend wirken; sowie (b) Moral i.S.v. Spielregeln, die auch darauf gerichtet sind, Andere in die Pflicht zu nehmen (wobei die zugrundeliegenden Moralprinzipien stets dieselben sind). Während Moral im Sinne von (a) ausbeutbar ist, stellen Moralprinzipien im Sinne von (b) Lösungskonzepte für soziale Dilemmata dar. Oder anders gesagt: Moral im Sinne von (a) betrifft die Frage der Normativität, während Moral im Sinne von (b) auf die Lösung des Implementationsproblems abzielt. Es geht also um die Dualität von Sollen (Normativität) und Können (Implementation). Da Sollen Können bekanntermaßen impliziert, muss zu einem normativen Anspruch stets auch angegeben werden (können), wie er sich real umsetzen lässt (vgl. z.B. Homann, 2014).

Den Annahmen der ökonomischen Theorie der Moral zufolge sind, damit soziale Dilemmata überwunden werden, die individuellen „Payoffs“ (allgemein in Nutzeneinheiten) so zu verändern, dass kein Anreiz mehr zur Defektion (d.h. die Kooperation einzustellen und nur den eigenen Nutzen zu verfolgen) besteht. Das moralische bzw. kooperative Verhalten muss daher auf irgendeine Weise belohnt und das unkooperative Verhalten bestraft werden. Durch die Veränderung individueller Nutzenstrukturen kann erreicht werden, dass kein Anreiz zur Defektion (Triffbrettfahren, Drückebergertum, etc.) mehr besteht.

In verhaltensökonomischen Experimenten werden für Belohnung und Bestrafung fast durchgängig Geldwerte eingesetzt (Voslinsky & Azar, 2021), die direkt am unmittelbaren Eigeninteresse ansetzen, die aber bekanntermaßen auch die Alltagsmoral verdrängen können (vgl. Bowles, 2016; Gneezy & Rustichini, 2000). Demgegenüber postuliert die ökonomische Theorie der Moral, dass Akteure mit entsprechendem Moralverständnis auch für nicht-monetäre bzw. nicht-materielle Zahlungen in „moralischer Währung“ sensibel sind, die über moralische Kommunikation vermittelt werden. Mit moralischen Währungen sind in diesem Sinne Arten von sozialen Signalen gemeint, die sich

jeweils nach sozialer Nähe/Distanz unterscheiden lassen. U.a. sind dies Reputationsgewinne vs. Reputationsverluste im Kontext kleinerer und größerer sozialer Gemeinschaften.

„Reputation“ bezieht sich dabei auf eine innerhalb einer sozialen Gemeinschaft geteilte Bewertung (des Verhaltens) einer Person (oder Gruppe), wobei die genauen Quellen für die reputationsrelevanten Informationen nicht klar sein müssen – wie etwa bei Gerüchten (vgl. Giardini & Wittek, 2019). Besonders ist im vorliegenden Zusammenhang, dass reputationsrelevante Signale nicht oder nicht lediglich an die betreffende Person adressiert, sondern in die soziale Gemeinschaft hinein kommuniziert werden – oft hinter dem Rücken der so bewerteten Person.

Diese Reputationsmechanismen sind im vorliegenden Spiel besonders relevant. Die durch die Reputation möglichen sozialen Belohnungen und Bestrafungen sollen das soziale Dilemma (Mixed-Motive-Spiel sensu Schelling, 1960) in ein Koordinationsspiel transformieren, sodass kooperative Strategien ein Nash-Gleichgewicht bilden (im standardmäßigen Gefangenendilemma bzw. PGG liegt das Nash-Gleichgewicht dagegen bei wechselseitiger Defektion).<sup>1</sup> Im Spiel würde das bedeuten, dass es ohne Möglichkeit einer geeigneten Moralkommunikation (ohne Reputationsmechanismen) individuell vorteilhaft wäre, zeitliche/finanzielle Ressourcen zurückzuhalten. Da das im Gleichgewicht alle tun, werden Gemüsebeete (vgl. Kap. 3) unzureichend bestellt und bearbeitet.

Bei Mixed-Motive-Spielen wie etwa dem klassischen Gefangenendilemma oder dem PGG gibt es also ein Nash-Gleichgewicht (NGG), aber in einem für alle suboptimalen Punkt. Der optimale Punkt (allseitige Kooperation) ist kein NGG und wird deshalb verfehlt (weil jeder Spieler immer einen Anreiz hat zu defektieren, ganz egal, wie andere Spieler entscheiden). Die paretosuperiore Strategiekombination ist vor diesem Hintergrund nicht stabil zu erreichen. Ein solches kooperatives Gleichgewicht erfordert die Modifikation des Spiels, sodass eine Institution mit Sanktionspotential eingerichtet wird, die das Spiel erweitert und in ein Koordinationsspiel transformiert. Durch Bestrafung (und ggf. Belohnung) – hier über reputationsrelevante Kommunikation – werden Anreizwirkungen umgepolt, sodass allseitige Kooperation ein NGG wird. Mit Blick auf das Spiel wäre z.B. eine Situation denkbar, in der zwei Spieler (A und B) ihren zuvor im Diskurs vereinbarten Pflichten nachkommen und die ihnen zugeteilten Beete gewissenhaft bewirtschaften, Spieler C jedoch seine Ressourcen weitestgehend zurückhält und gleichwohl von den

---

1 Während in Mixed-Motive-Spielen die sog. paretosuperiore Strategiekombination (beiderseitige Kooperation im Gefangenendilemma) kein Nash-Gleichgewicht darstellt, ist dies bei einem Koordinationsspiel der Fall. Das Gleichgewicht ist selbstverstärkend und bedarf daher keiner Sanktionen. Hingegen müssen in einem Mixed-Motive-Spiel Sanktionen eingeführt werden, um es dadurch in ein Koordinationsspiel zu transformieren.

Ernteerträgen der anderen profitiert, die ja der gesamten Gruppe „gutgeschrieben“ werden. Spieler A und B könnten nun so reagieren, dass sie über Spieler C „lästern“, und so zu einer negativen Reputation von C beitragen. Im günstigsten Fall wird Spieler C – als moralischer Akteur – reagieren und versuchen, wieder eine positive Reputation aufzubauen, um als „Teamplayer“ zu erscheinen und anerkannt zu werden.<sup>2</sup>

### **3. Das digitale Kooperationsspiel „Unser Garten“: Eine Kurzvorstellung**

Mit Blick auf die skizzierten bildungspolitischen Ziele, damit einhergehende didaktische „Unklarheiten“ und die theoretischen Überlegungen stellten wir uns die Frage, wie es gelingen kann, einen Kontext für digitale Kooperation zu schaffen, der sich auf berufliche Lernsettings übertragen lässt. So wurde ein digitales Kooperationsspiel mit wirtschaftlichem Bezug entwickelt. Die Grundidee ist, dass Spielende ein Team formen (sollten), gemeinschaftlich einen Gemüsegarten bewirtschaften, um Ernteerträge zu erzielen. Das Spiel ist so angelegt, dass Kooperation für den Erfolg entscheidend ist. Die einzelnen Teammitglieder erhalten zu Beginn ein Geld- und Zeitbudget, welche für die Bewirtschaftung des Gemüsegartens (Kauf von Erde und Pflanzen, Beetpflege und Ernten) zur Verfügung steht. Die erzielten Ernteerträge werden i.S. eines PGG gleichmäßig auf alle Teammitglieder aufgeteilt. Das bedeutet, die Spielenden haben einerseits ein gemeinsames Interesse an gelingender Kooperation, andererseits aber zugleich ein individuelles Interesse, die eigenen Ressourcen zu schonen, weil verbleibende Geld- und Zeitressourcen die individuellen Punktwerte erhöhen. Strategisch klug wäre es daher, den eigenen Zeit- und Geld-Einsatz zu minimieren und gleichzeitig die gemeinschaftlich erwirtschafteten Erträge „abzugreifen“, für deren Erzeugung man aber wiederum effektiv zusammenarbeiten muss. Dieser im Spiel implementierte Grundkonflikt sollte theoretisch dazu führen, dass teamintern wechselseitige Kontrolle durch moralische Kommunikation ausgeübt wird (z.B. Aufforderung von Teammitgliedern mit geringem Einsatz sich mehr zu engagieren). Diese moralische Kommunikation aber wird nicht durch die Spielregeln vorgegeben oder gar vorgeschrieben, sondern es obliegt den Spielenden sich spontan in den jeweiligen Situationen zu äußern oder Aktivitäten von Mitspielenden über Emojis zu bewerten.

Die grundlegenden Parameter des Kooperationsspiels „Unser Garten“ stellen sich wie folgt dar (siehe auch Abb. 1):

---

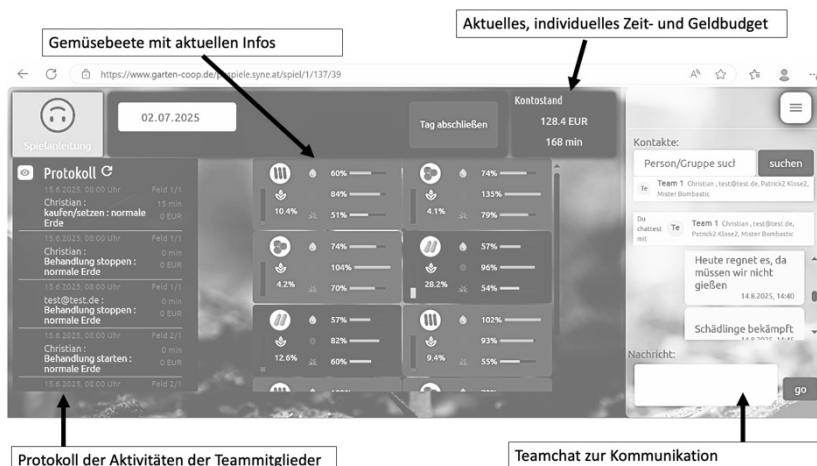
2 Bonowski und Minnameier (2022) haben im Kontext des Trust Game gezeigt, dass vergleichsweise simple moralische Signale ausreichen, um Kooperation zu stabilisieren.

- Jeweils drei bis vier Spielende bilden ein Team. Mindestens zwei Teams spielen parallel „gegeneinander“.
- Für die Spielenden ist durchgehend nur das eigene, individuelle Geld- und Zeitbudget einsehbar. Aber alle Beete des Teams (bei drei Spielenden sechs Beete, bei vier Spielenden acht Beete) können von sämtlichen Teammitgliedern bewirtschaftet werden. D.h., Kooperation bietet sich grundsätzlich an, ist aber nicht verpflichtend, sondern bedarf der Kommunikation und Absprache.
- Es gibt einen in die Spieloberfläche integrierten Team-Chat. Dieser stellt die einzige Kommunikationsmöglichkeit während des Spiels dar. Nachrichten müssen von den Spielenden proaktiv geschrieben und gesendet werden und richten sich immer an das gesamte Team. Eine gesendete Nachricht kann von den Mitspielenden zudem mit Emojis (z.B. „Daumen hoch“) versehen werden. Dies ermöglicht somit auch (moralische) Bewertungen.
- Es gibt zudem ein für alle einsehbares Protokoll der Aktivitäten. Dieses zeigt in Echtzeit auf, wer welche Aktivitäten geleistet hat und gibt damit indirekt Aufschluss darüber, welches Teammitglied wie viel Zeit und Geld in die Bewirtschaftung des Gartens investiert hat. Allerdings obliegt es den einzelnen Spielenden bzw. auch den Teams, die Protokolle auszuwerten und dabei die Verteilung der Aktivitäten Einzelner oder Einhaltung getroffener Absprachen einzuschätzen.
- Zeit- und Geldkosten variieren pro Aktivität. Eine Spielanleitung mit Informationen dazu ist jederzeit einsehbar. Zudem wird dem Spielenden für jede durchgeführte Aktivität („vor dem Klicken“) aufgezeigt, wie viel Geld oder Zeit jeweils investiert wird.
- Die Ernteerträge werden zu gleichen Teilen auf alle Teammitglieder aufgeteilt, also dem individuellen Geldbudget hinzugefügt. Dies ist unabhängig davon, wer wie viel Zeit oder Geld für die Bewirtschaftung geleistet hat.
- Es treten unvorhersehbare Störfaktoren ein. Bspw. können die Beete von Schädlings- und Unkrautbefall betroffen sein, die den Ernteertrag bzw. das Wachstum der angebauten Pflanzen schmälern oder ganz gefährden können. Da diese Störfaktoren durch anwählbare Aktivitäten (z.B. für Unkraut jäten oder Gießen) behoben werden können, macht dies Absprachen und Kooperation grundsätzlich nötig. Diese Aktivitäten beinhalten ebenfalls den Einsatz von Zeit oder Geld.
- Das Spiel endet wie folgt (nach einem vorab extern festgelegten Zeitraum): (1) Sieger als Einzelperson ist, wer das größte verbliebene

Zeitbudget und größte individuelle Geldbudget (verbliebenes Startguthaben plus anteilige Ernteerträge) hat. (2) Sieger als Team ist dasjenige Team mit dem größten kumulierten Zeit- und Geldbudget inklusive der erwirtschafteten Ernteerlöse.

- Sowohl Einzelergebnis als auch Teamergebnis sind als „Ranking“ für alle Spielenden nach Abschluss des Spiels einsehbar.

*Abb. 1: Individuelle Ansicht der Spieloberfläche für einen Spielenden; beim Anklicken eines Beetes werden durchführbare Aktivitäten (z.B. Gießen, Schädlinge bekämpfen) und jeweilige Kosten angezeigt.*



*Quelle: Eigene Darstellung*

## 4. Methodische Anlage der Pilotierung

Im Zuge der Pilotierung wurde das Spiel in zwei Durchläufen (Wintersemester 2024/2025 und Sommersemester 2025) mit zwei Kohorten Studierender der Wirtschaftspädagogik von zwei deutschen Universitäten getestet. Gespielt wurde jeweils 60 Minuten mit drei Teams von je drei bis vier Personen. Die Studierenden wurden dabei zufällig auf die Teams aufgeteilt. Die Veranstaltungen waren als Onlineterminale angesetzt, damit die Studierenden neben dem Spielchat keine weitere Austauschmöglichkeit hatten. Den Studierenden wurde vorab mitgeteilt, dass alle Daten anonymisiert ausgewertet würden. Sie wurden zudem darüber informiert, dass sie nicht verpflichtet seien, am Spiel

teilzunehmen und ihnen auch keine Nachteile entstehen, sollten sie nicht teilnehmen. Nach Abschluss des Spiels wurden die Studierenden über Forschungszwecke und -ziele aufgeklärt, und es wurde über die Spielerfahrung reflektiert. Dabei wurden den Studierenden auch Befunde und wissenschaftsgestützte Praxistipps zur Umsetzung gelingender digitaler Zusammenarbeit im Lehrberuf vorgestellt. Erreicht werden konnten insgesamt N=23 Studierende der Wirtschaftspädagogik, die sich alle noch im Bachelorstudium (viertes bis zwölftes Semester) befanden.

Im Zuge der Datenauswertung wurde eine Analyse der Chatprotokolle aller sechs Teams vorgenommen. Dabei wurde in einem ersten Schritt ein Vorgehen im offenen, induktiven Kodieren im Grounded Theory-Modus (Breuer, 2009) gewählt. Diese Art der unvoreingenommenen Beobachtung und Annäherung an die Daten mit einem beschreibenden, schrittweise systematisierenden Vorgehen wurde bewusst gewählt: Zunächst sollte anhand einer möglichst unvoreingenommen ersten Sichtung erfasst werden, worüber im Chat gesprochen wurde und wie dies geschah. Anschließend wurde in einem zweiten, deduktiven Schritt systematisch nach konkreten kommunikativen Handlungen gesucht, wobei Vorschläge zum Vorgehen, Kommentare zu eigenen Spielhandlungen, Absprachen etc. fokussiert wurden. Ziel war es zu analysieren, ob das Spiel tatsächlich geeignet ist, die anvisierten Potentiale und Herausforderungen digitaler Teamarbeit und Kommunikation zu evozieren und zu erfahren, ob und falls ja, welche Vorkommnisse im Spiel Koordinations- bzw. und Kooperationsprobleme hervorrufen können. Die Analyse erfolgte dabei zunächst durch eine Person des Teams der Autorinnen und Autoren, wobei diese Erstkodierung in Form einer kommunikativen resp. kollegialen Validierung daraufhin im Gesamtteam besprochen und nach konsensualer Abstimmung angepasst wurde. Dieser Prozess der „investigator triangulation“ nach Denzin (1978; zitiert in Fusch et al., 2018) unterstützte das Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit im Kontext qualitativer Forschung (vgl. Steinke, 2007).

## 5. Erste explorative Ergebnisse

Die Analyse der Chatprotokolle der sechs Teams zeigt, dass in allen Teams tatsächlich Absprachen stattfanden, um zu koordinieren, wer was tut bzw. tun soll. Diese setzten jedoch zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten im Spiel ein (vgl. dazu auch Abb. 2) und sind von unterschiedlicher Qualität. Die folgenden kontrastierenden Beispiele des Einstiegs in die Kommunikation sollen dies verdeutlichen. Team 1 (Pilotierung im Wintersemester 2024/2025) zeigte einen eher „holprigen“ Kommunikationseinstieg. D.h., es erfolgten einseitige Ansagen, die von den weiteren Teammitgliedern nicht aufgegriffen wurden. Bei Team 1b (Pilotierung im Sommersemester 2025) war dies hingegen der Fall:

Dort wurden die Aussagen der einzelnen Teammitglieder aufgegriffen, weiter verwertet und es erfolgte Zustimmung und Bestätigung. So wurde z.B. in Team 1 nicht auf F's ersten Vorschlag eingegangen, während bei 1b auf J's ersten Vorschlag Zustimmung und weitere Vorschläge folgten. Zudem konnten wir feststellen, dass in jedem Team (zu verschiedenen Zeitpunkten) von „wir“ bzw. „uns“ gesprochen wurde. Dies legt nahe, dass alle Teams bzw. Teammitglieder sich im Laufe des Spiels als eine interdependente Gruppe verstanden, die (scheinbar) eine als gemeinschaftlich betrachtete Aufgabe zu bewältigen hatte.

Beispiel des eher holprigen Kommunikationseinstiegs innerhalb Team 1:

F: «Moin wie wollen wir es machen kümmert sich jeder um alles oder wollen wir die Felder aufteilen»

F: «ich habe aber keine zeit mehr auf dem Konto»

F: «leere Felder ignorieren»

F: «die anderen mehr gießen»

I: «Bei mir steht irgendwie immer, dass alle Felder geerntet werden ...»

F: «ist egal»

Beispiel des flüssigen Kommunikationseinstiegs innerhalb Team 1b:

J: «Ich habe die Idee, dass jeder von uns eine andere Pflanzensorte anbaut? Denkt ihr das macht Sinn?»

A: «ja klingt gut»

J: «Dann übernehme ich die Gurken?»

A: «oke, dann mach ich Zucchini»

J: «F, baust du dann Tomaten an?»

F: «ja»

Wie bereits beschrieben, kam es in allen sechs Teams zu Absprachen koordinativer Natur, d.h., dass Aufgaben und Zuständigkeiten klar aufgeteilt wurden (vgl. Ankerbeispiel 1b zuvor). Es fiel hierbei jedoch auf, dass nur drei Teams im Laufe des Spiels eine Abstimmung über die Geld- und Zeitressourcen vornahmen. Bei nur einem der drei (bzw. sechs) Teams führte dies dazu, dass die Stufe der reinen Koordination der Aktivitäten („wer macht was?“) überschritten wurde und eine „echte“ Kooperation zustande kam (z.B. „ich unterstütze Dich, indem ich Aufgaben von Dir übernehme“). Die folgenden beiden weiteren Ankerbeispiele sollen dies verdeutlichen. Team 3b (Pilotierung im Sommersemester 2025) hatte ebenfalls einen „holprigen“ Einstieg in die Kommunikation genommen und in dem Stil weitergemacht. D.h., es wurden einseitige Ansagen getätigt, die nicht weiter aufgegriffen wurden. Auch im Kontext der Ressourcen-Diskussion kam keine Kooperation zustande. So wurde keine Zusammenarbeitstrategie aus dem Austausch abgeleitet. Team 1b hatte einen „flüssigen“ Einstieg (s. oben), schaffte es, die Kommunikation in der Art und Weise fortzuführen und fand im Kontext der Ressourcendiskussion zu einer

„echten“ Kooperation. So erkannte C, dass er noch deutlich mehr Zeitressourcen verfügbar hat als die anderen Teammitglieder und sagte, „dass er mal was machen muss“. J. schlug vor, dass er diese nun für eine gewisse Zeit lang für die Bewirtschaftung der Beete einsetzen sollte. C. tat dies und kommentierte es.

Beispiel der Kommunikation mit Blick auf die Zeit- und Geldressourcen bei Team 3b (einseitige Ansagen):

K: «Hab weder Geld noch Zeit»

K: «wie viel Geld habt ihr?»

F: «20»

S: «90»

F: «und 2 min»

K: «hab 0 min»

K: «und 12,5 eur»

F: «unten links braucht wasser»

K: «warum wachsen unsere Sachen nicht?»

S: «war doch auf fast 40%»

Beispiel der Kommunikation mit Blick auf die Zeit- und Geldressourcen bei Team 1b („echte“ Kooperation):

J: «Wie viel Zeit/Budget habt ihr noch?»

A: «140 Euro und 273 min»

J: «246 min»

J: «142 eur»

C: «149€»

C: «417 min»

C: «muss mal bissl was machen»

C: «;-)»

J: «Dann übernehm du mal ein paar runden :)»

C: «ich schließ mal paar Tage ab»

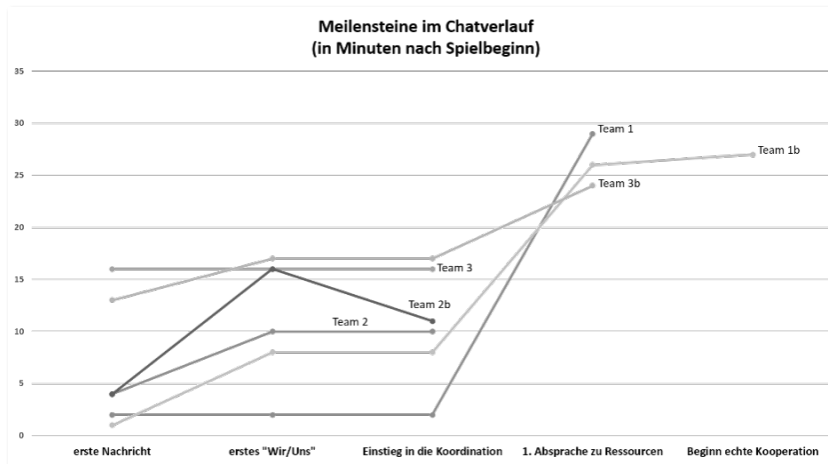
C: «und wässere dann ;-))»

Die folgende Abbildung (Abb. 2) gibt einen Überblick über die Meilensteine der Chatverläufe, die im Rahmen der induktiven Analyse identifiziert werden konnten und zuvor beschrieben wurden. Auf der linken Achse ist dabei die Laufzeit des Spiels in Minuten angegeben. Es zeigt sich, dass vier Teams schon in den ersten vier Minuten anfangen, via Teamchat Nachrichten zu schreiben. In Team 1 wurde früh Bezug auf die Gruppe genommen und rasch in die Koordination eingestiegen. Die anderen Teams brauchten z.T. bedeutend länger. Die Art und Weise der Kommunikation war dabei von unterschiedlicher Qualität (s. oben), wobei Teams, die einen eher „holprigen“ Kommunikationseinstieg hatten, im weiteren Verlauf der Kommunikation ebenso „holprig“



blieben, während diejenigen Teams, die einen eher „flüssigen“ Einstieg in die Kommunikation hatten, die weitere Kommunikation ebenso „flüssig“ umsetzen konnten. Absprachen zu Ressourcen wurden jeweils nach rund 25 Minuten getroffen. Von den drei Teams, die diese Absprachen trafen, war Team 1b das einzige, welches kurz darauf in eine echte Kooperation einstieg.

*Abb. 2: Meilensteine im Chatverlauf mit Blick auf die Spielzeit aus der induktiven Analyse*



*Quelle: Eigene Darstellung*

Im Folgenden sollen die Weiterentwicklungspotentiale, die im Rahmen der beiden Pilotierungen erkannt wurden, aufgezeigt werden.

## 6. Weiterentwicklung als Lernspiel und Forschungsvorhaben

Neben der kontinuierlichen Weiterentwicklung der technischen Funktionalität des Spiels und dessen Vorbereitung für den Einsatz in experimentellen Forschungssettings sollen didaktische Begleitmaterialien zu dessen Einsatz in Lehr-Lern-Settings entwickelt werden. Dabei könnten bspw. Erkenntnisse und Leitfäden zur Sicherung der Kommunikationsqualität und -kultur im Rahmen digitaler Kommunikation und Kooperation vorgestellt und diskutiert werden (z.B. sog. „Kooperationsskripts“ für digitale Lernumgebungen; Fischer et al., 2011). Mit Blick auf die bisherige Zielgruppe „angehender Lehrkräfte berufsbildender Schulen“ auch wissenschaftliche Erkenntnisse und daraus abgeleitete Praxisempfehlungen explizit zur Kooperation bzw. Kommunikation im

Lehrberuf inkludiert werden (z.B. „Merkmale gelingender Kommunikation zwischen Lehrkräften“, Schadt et al., 2023). Bei den bisherigen Spieldurchläufen wurde wenig „flüssige“ Kommunikation im Team-Chat gezeigt und diese zu wenig zur Initiierung kooperativer Zusammenarbeit eingesetzt, obwohl das Spiel explizit als Kooperationsspiel angekündigt wurde. Befunde aus Arbeiten zur (digitalen) Kooperation im beruflichen Lehramt – die auch gerade frühe Professionalisierungsphasen im Blick haben – deuten darauf hin, dass (angehende) Lehrkräfte Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen für die erfolgreiche Erledigung von Arbeitsaufgaben sowie für Professionalisierungszuwächse schätzen und explizit suchen (Schadt et al., 2022a). Gleichzeitig besteht auf Basis der gemachten qualitativ heterogenen Erfahrungen mit Zusammenarbeit bei dieser Personengruppe der Wunsch, zu erfahren, für welche Anlässe Zusammenarbeit sinnvoll ist und wie diese dann jeweils zielführend umgesetzt werden kann (ebd.). Mit Blick auf die didaktische Rahmung des Einsatzes des Spiels mit Studierenden der Wirtschaftspädagogik, dürfte es daher sinnvoll sein, angehenden Lehrkräften aufzuzeigen, dass es abhängig von Höhe und Intensität des koordinativen Aufwands, des erforderlichen gegenseitigen Vertrauens und der Einbußen individueller Autonomie verschiedene Kooperationsformen gibt. Diese können als weitgehend unverbindlicher Austausch angelegt sein, in Form einer gemeinsamen Arbeitsplanung zur arbeitsteiligen Erreichung verbindlicher Zielstellungen umgesetzt werden und im Maximum an vertrauensvoller und enger, aber auch zeitintensiver und aufwändiger Zusammenarbeit i.S.e. reflexiven Ko-Konstruktion münden (Gräsel et al., 2006). Wichtig ist es dabei auch zu vermitteln, dass die Notwendigkeit der Intensität der Zusammenarbeit immer auch von den jeweiligen Zielsetzungen abhängt. Geht es bspw. um einen reinen Austausch von Unterrichtsmaterialien zur gegenseitigen Inspiration für die individuelle zukünftige Nutzung, so mag eine weitestgehend unverbindliche Zusammenarbeit (z.B. das Anlegen eines Sharepoint-Ordners zur gemeinsamen losen Dokumentablage/-sammlung) durchaus sinnvoll sein, während bei der gemeinsamen Entwicklung aufeinander abgestimmter Unterrichtseinheiten des Lehrkräfteteams eines Fachbereichs eine gemäß den zuvor genannten Kriterien intensivere Zusammenarbeit (auch im Sinne von Potentialen für berufliche Professionalitätsgewinne) angezeigt erscheint (vgl. Schadt et al., 2022a).

In weiteren Spielen könnte zudem versucht werden, die Kommunikation innerhalb der Teams explizit „anzutriggern“, indem beispielsweise automatisierte Aufforderungen/ Einblendungen, wie z.B. „Time-Outs“ nach wenigen Minuten Spielzeit eingefügt werden, um bereits zu einem frühen Zeitpunkt des Spiels Kommunikation anzustoßen, oder die Spielenden aufzufordern, eine Spielstrategie über den Chat zu besprechen. Nach einer gewissen Spielzeit könnten weitere automatisierte „Time-Outs“ in das Spiel integriert werden; hier in dem Sinne z.B.: „sprecht mal über Ressourcenguthaben und -einsatz“. Dabei wäre in weiteren pilotierenden Spieldurchläufen zu

evaluieren/analysieren, ob hierdurch in den Teams tatsächlich Kommunikation und Kooperation initiiert wird. Dabei wäre es ebenso denkbar, Erklärvideos/ Einführungsvideo zum Spiel zu entwickeln, die den Spielenden vor Beginn eines Spiels gezeigt werden. Denkbar wären dabei auch Varianten, z.B. um Kooperation/ Kommunikation „anzustoßen“ bzw. darüber lernen zu können (z.B., indem potentielle Konfliktfelder explizit thematisiert werden).

Neben der Weiterentwicklung des Lehr-Lern-Settings sind weitere Analyseschritte vorgesehen. So ist in einem nächsten Schritt ein paralleler Abgleich der Aktivitätsprotokolle mit den Chatverläufen geplant, um z.B. zu untersuchen, ob einer Zusage eines Teammitglieds, Ressourcen einzubringen, auch tatsächliche Aktivitäten nachfolgen. Um das Thema „moralische Kommunikation“ im Sinne einer Ökonomischen Theorie der Moral noch klarer im Spiel selbst abzubilden und damit zum Analysegegenstand machen zu können, ist geplant, Kommunikation nicht nur auf Gesamtteamebene zuzulassen, sondern auch zwischen einzelnen Teammitgliedern. Der Fokus könnte dann noch stärker darauf gerichtet werden, ob gegenüber einzelnen Teammitgliedern z.B. Respekt geäußert wird, oder über diese „gelästert“ wird (z.B. Feinberg et al., 2014). Als längerfristige Ziele streben wir zudem einen Einsatz des Spiels in experimentellen Settings an. Dabei sollen auch begleitende Fragebögen eingesetzt werden, z.B. zu kooperationsrelevanten personalen Merkmalen (wie z.B. Perspektivübernahme, Moral Disengagement in kooperative Settings, Happy Victimizer Pattern, Tendenz zu Narzissmus).

Bezüglich der methodischen Umsetzung der Pilotstudie lassen sich v.a. drei Limitationen identifizieren: Eine erste betrifft die technische Funktionalität des Spiels, welche noch optimiert werden muss. So traten beim Versenden der Chats beispielsweise zeitliche Verzögerungen auf, welche die Kommunikation möglicherweise verlangsamten. Zweitens wurde bisher ein Convenience-Sampling mit Studierenden der Wirtschaftspädagogik eingesetzt, wobei die Pilotierungen im Rahmen von Online-Lehrveranstaltungen stattfanden. Die Gruppenzuteilung wurde zwar nicht offengelegt, jedoch kannten sich die Studierenden der jeweiligen Kohorte aus der gemeinsamen Lehrveranstaltung. Damit können sich mögliche Verzerrungen ergeben haben, wie beispielsweise eine erhöhte Kooperationsbereitschaft. Drittens müssen die Ergebnisse der Chatverläufe noch zu den Spielaktivitäten resp. Aktivitätsprotokollen in Beziehung gesetzt werden, um zu überprüfen, ob angekündigte oder berichtete Aktivitäten tatsächlich umgesetzt wurden (s.o.). Dies dient u.a. dazu, die Annahmen betreffendes Erreichen der echten Kooperation zu validieren. Dieser Analyseschritt ist als nächstes geplant.

## Literatur

- Alexander, F., Bauer, T., Brausch-Böger, M., König-Ziegler, S., Pfeiffer, V., Schulz, A., & Goller, M. (2025). Digitale Transformation im kaufmännischen Unterricht: Lehrkräftefortbildung zur Integration digitalisierter Geschäftsprozesse. In D. Lörwald & N. Goldschmidt (Hrsg.), *Evidenzbasierter Wirtschaftsunterricht: Jahresband der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung 2024* (S. 297-314). Springer Fachmedien.
- BiBB. (2021). *Vier sind die Zukunft. Digitalisierung. Nachhaltigkeit. Recht. Sicherheit*. Barbara Budrich.
- Bonowski, T. & Minnameier, G. (2022). Morality and trust in impersonal relationships. *Journal of Economic Psychology*, 90, 102513.
- Bowles, S. (2016). *The moral economy: Why good incentives are no substitute for good citizens*. Yale University Press.
- Breuer, F. (2009). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Choi, H., & Hur, J. (2023). Passive participation in collaborative online learning activities: A scoping review of research in formal school learning settings. *Online Learning Journal*, 27(1), 127-157.
- Drossel, K., Heldt, M., & Eickelmann, B. (2020). Die Implementation digitaler Medien in den Unterricht gemeinsam gestalten: Lehrer\*innenbildung durch medienbezogene Kooperation. In K. Kaspar et al. (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 45-50). Waxmann Verlag.
- EU Commission. (2021). *Key Competencies for Lifelong Learning*. Publication Office of the European Union.
- Feinberg, M., Willer, R., & Schultz, M. (2014). Gossip and ostracism promote cooperation in groups. *Psychological Science*, 25(3), 656-664.
- Fischer, F., Stegmann, K., Wecker, C., & Kollar, I. (2011). Online-Diskussionen in der Hochschullehre. Kooperationsskripts können das fachliche Argumentieren verbessern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(3), 326-337.
- Fusch, P., Fusch, G. E., & Ness, L. R. (2018). Denzin's paradigm shift: Revisiting triangulation in qualitative research. *Journal of Social Change*, 10(1), 19-32.
- Geiser, P., Busse, J., Seeber, S., Schumann, M., Weber, S., Zarnow, S. & Lange, A. (2021). Kompetenzen in digitalisierten kaufmännischen Arbeitsplatzsituationen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(4), 630-657.
- Giardini, F., & Wittek, R. (2019). Gossip, reputation, and sustainable cooperation: Sociological foundations. In dies. (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Gossip and Reputation* (S.22-46). Oxford University Press.
- Gneezy, U., & Rustichini, A. (2000). A fine is a price. *Journal of Legal Studies*, 29, 1-17.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Handke, L., & Wesche, J. S. (2024). Virtuelle Teamarbeit: Was sie kennzeichnet, wie sie wirkt und wie man sie gestaltet. *Psychologische Rundschau*, 75(4), 277-288.
- Homann, K. (2014). *Sollen und Können: Grenzen und Bedingungen der Individualmoral*. Ibero.

- Kauffeld, S., Handke, L., & Straube, J. (2016). Verteilt und doch verbunden: Virtuelle Teamarbeit. Gruppe. Interaktion. Organisation. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 47(1), 43-51.
- Kerr, N. L., & Brunn, S. E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free-rider effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 78-94.
- Köhne, R. (2020). Alternative Wirtschaftsformen. In L. Heidbrink et al. (Hrsg.), *Praktische Wirtschaftsphilosophie, Handbuch Wirtschaftsphilosophie* (S.1-15). Springer Fachmedien.
- Kollmann, T. (2020). *Handbuch Digitale Wirtschaft*. Springer Gabler.
- Latané, B., Williams, K., & Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: Causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(6), 822-832.
- McKinsey & Stifterverband. (2021). *Future Skills 2021 – 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel*. <https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021>
- Minnameier, G. (2025). The Economics of Morality and The Fabric of Social Sciences. *Ordo*. <https://doi.org/10.1515/ordo-2025-2037>
- Pies, I. (2022). *30 Jahre Wirtschafts- und Unternehmensethik: Ordonomik im Dialog*. Wbv Verlag.
- Schadt, C., Warwas, J., & Heinz, L. (2023). Die Auswahl von Lernaufgaben als kommunikativer Prozess – Eine Experten-Novizen-Studie mit Lehrkräften zum wirtschaftsberuflichen Unterricht. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 119, 18-47.
- Schadt, C., Ehlen, R., Schleher, L., Zirnig, C., Weiß, J.K., Bottling, M., & Warwas, J. (2022a). Digitale unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zwischen angehenden Lehrkräften berufsbildender Schulen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 43, 1-32.
- Schadt, C., Warwas, J., Kärner, T., & Huhn, S. (2022b). Das Paradoxon der Lehrkräftekooperation: Konzeptualisierung und Einordnung bisheriger empirischer Befunde auf Basis eines integrativen Literaturreviews. In: K. Kögler, U. Weyland & K. Kremer (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022* (S.165-182). Budrich Verlag.
- Schelling, T. C. (1960). *The strategy of conflict*. Oxford University Press.
- Seufert, S., Guggemos, J., Tarantini, E., & Schumann, S. (2019). Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen im Kontext des digitalen Wandels. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115(2), 312-339.
- Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (2., überarb. Aufl.) (S.176-187). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Voslinsky, A., & Azar, O. H. (2021). Incentives in experimental economics. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 93, 101706.



# Nachhaltigkeit in der Berufsausbildung: Ansätze und Gelingensbedingungen im Bausektor

*Marilisa Ohlwein*

*Abstract:* Das Bauwesen zählt zu den umweltintensivsten Sektoren und steht damit in besonderer Verantwortung im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Vor diesem Hintergrund kommt der beruflichen Bildung eine zentrale Rolle zu, um angehende Fachkräfte auf die damit verbundenen Transformationsanforderungen vorzubereiten. Der vorliegende Beitrag knüpft an die Ergebnisse von Ohlwein (2025) an und untersucht, inwiefern die dort identifizierten Ansatzpunkte zur Integration von Beruflicher Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) in die Ausbildungsberufe des Bauwesens durch weitere empirische und theoretische Beiträge gestützt werden. Grundlage bildet eine systematische Literaturrecherche in der Literaturdatenbank Berufliche Bildung (LDBB), in deren Rahmen 1.091 Publikationen gesichtet wurden. Während 17 Studien aufgrund vollständiger inhaltlicher Passung bereits in Ohlwein (2025) vertieft analysiert wurden, stehen im Zentrum dieses Beitrags 40 als partiell passend eingestufte Veröffentlichungen. Diese werden systematisch ausgewertet, um die Übereinstimmung mit den identifizierten Handlungsfeldern zu überprüfen und potenzielle Erweiterungen zu identifizieren. Die Ergebnisse bestätigen die vier zentralen Bereiche zur Umsetzung von BBNE im Bauwesen – didaktische Innovationen, Kompetenzanforderungen, Lernräume und Lernorte sowie Transferstrategien – und verdeutlichen insbesondere die Bedeutung von Kompetenzentwicklung, struktureller Verankerung, Partizipation, Kooperation und der Professionalisierung von Lehrkräften. Insgesamt identifiziert der Beitrag vielfältige und praxisnahe Ansatzpunkte zur Implementation von BBNE in die berufliche Bildung im Bauwesen.

*Keywords:* berufliche Bildung, Bauwesen, BBNE, systematische Literaturrecherche

## 1. Problemstellung

Das Bauwesen gehört durch die Herstellung, Errichtung, Instandhaltung, Nutzung und den Betrieb von Wohn- und Nichtwohnbauten mit ca. 40 % der CO<sub>2</sub>-Äquivalenten (362 Millionen Tonnen) zu den Sektoren mit dem größten Einfluss auf die Umwelt (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung,

2020). Vor diesem Hintergrund stellt die schulische und duale Aus- und Fortbildung von Fachkräften im Bauwesen (im Sinne dieses Beitrags einschließlich der beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Farbtechnik & Raumgestaltung sowie Holztechnik) eine zentrale Voraussetzung dar, um nachhaltiges Handeln im Kontext globaler und gesellschaftlicher Anforderungen zu fördern (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2024).

Trotz bereits eingeleiteter Maßnahmen, wie den am 01.08.2021 in Kraft getretenen Standardberufsbildpositionen (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2021), besteht weiterhin die Herausforderung, die normativen Vorgaben zur beruflichen Bildung nachhaltiger Entwicklung (BBNE) systematisch in die Ausbildungspraxis zu überführen. Dies gilt auch für die Ausbildungsberufe des Bauwesens (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2024).

Vor diesem Hintergrund wurde die zentrale Fragestellung des Beitrags formuliert: „*Welche Ansatzpunkte gibt es in der beruflichen Bildung, um BBNE in die Ausbildungsberufe des Bauwesens zu integrieren?*“. Der vorliegende Artikel baut dabei auf den Ergebnissen von Ohlwein (2025) auf und vertieft diese durch eine breitere systematische Analyse der Studien, welche im Rahmen der Literaturrecherche zur Integration von Nachhaltigkeit in die berufliche Bildung des Bauwesens identifiziert werden konnten (Ohlwein, 2025).

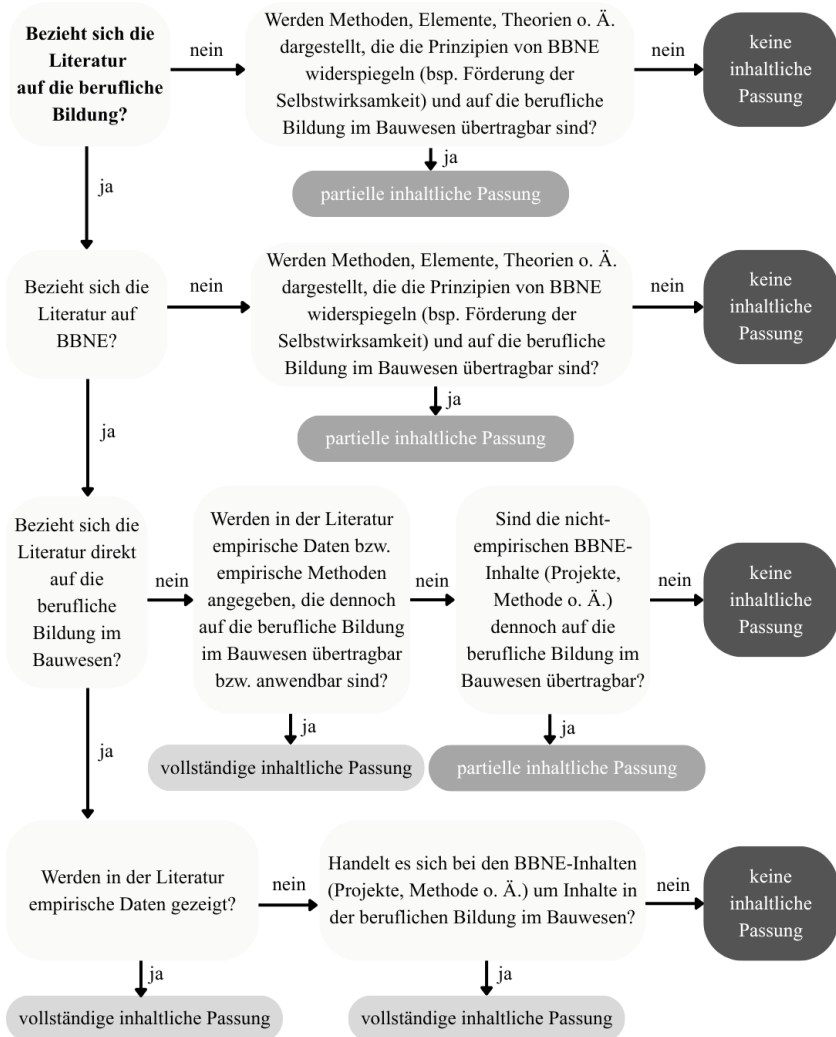
## 2. Methode

Die methodische Vorgehensweise des Beitrags entspricht der in Ohlwein (2025) angewandten Methode und baut inhaltlich sowie methodisch auf dieser auf. Als Datengrundlage diente die Literaturdatenbank Berufliche Bildung (LDBB) (Linten, 2009). Die Recherche wurde auf deutschsprachige Publikationen mit dem Veröffentlichungszeitraum der Jahre 2015 bis 2025 eingegrenzt. Die Literatursuche erfolgte über thematisch relevante Suchstrings: *Bildung für nachhaltige Entwicklung* oder *BBNE* und *empirisch\** und *Berufliche Bildung im Bauwesen*. Dies führte zu einer Trefferquote von  $n = 53$  Treffern mit insgesamt 1.091 Einzelpublikationen (Ohlwein, 2025).

Die Auswahlkriterien der Literatur orientierten sich an der inhaltlichen Verortung im Feld der beruflichen Bildung mit explizitem Bezug zu BBNE und einem Fokus auf die beruflichen Fachrichtungen der Farbtechnik und Raumgestaltung, Holztechnik sowie Bautechnik. Die gesichtete Literatur wurde in Ohlwein (2025) in drei Kategorien eingeordnet: (a) keine inhaltliche Passung, (b) partielle inhaltliche Passung und (c) vollständige inhaltliche Passung. Die systematische Einordnung erfolgte mithilfe eines Leitfadens (Ohlwein, 2025):



Abb. 1: Leitfaden zur systematischen Einordnung der inhaltlichen Passung

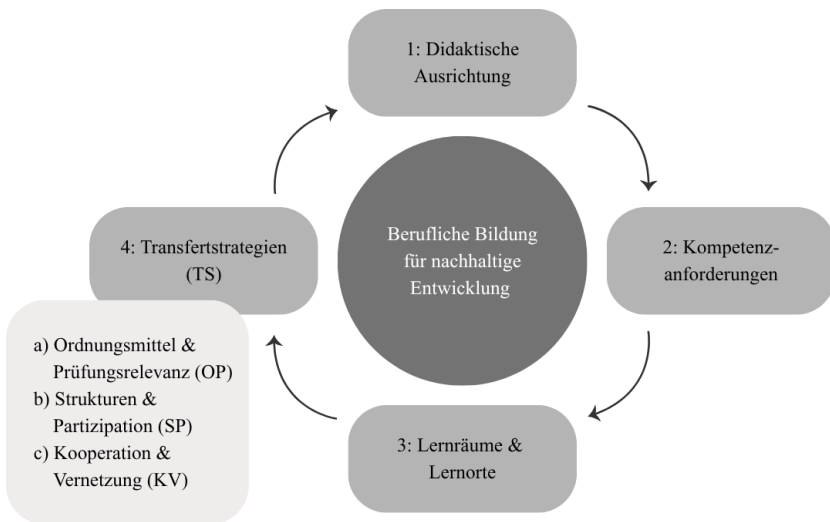


Quelle: (Ohlwein, 2025)

Während der Großteil der gesichteten Beiträge ( $n = 1.034$ ; 94,8 %) keine ausreichende inhaltliche Passung zur Forschungsfrage aufwies und ausgeschlos-

sen wurde, wurden 17 Veröffentlichungen (1,5 %) als vollständig passend eingestuft und als Grundlage einer vertieften Analyse in Ohlwein (2025) herangezogen. Auf Basis dieser 17 Veröffentlichungen wurde mittels einer Inhaltsanalyse ein Kategoriensystem entwickelt, aus dem vier zentrale Bereiche zur Implementierung von BBNE in die Ausbildungsberufe und weitere Schulformen des Bauwesens abgeleitet wurden:

*Abb. 2: Identifizierte Ansatzpunkte zur Umsetzung von BBNE in der beruflichen Bildung*



*Quelle: eigene Abbildung nach Ohlwein (2025)*

Diese vier identifizierten Bereiche bilden im vorliegenden Artikel den analytischen Bezugsrahmen (Ohlwein, 2025).

Weitere 40 Publikationen (3,7 %) der Literaturrecherche wurden als partiell passend klassifiziert. Diese 40 Veröffentlichungen stehen im Zentrum der vorliegenden Untersuchung: Sie werden systematisch analysiert, um zu überprüfen, inwieweit deren Inhalte mit den auf Grundlage der 17 vollständig passenden Veröffentlichungen in Ohlwein (2025) identifizierten Bereiche zur Umsetzung von BBNE übereinstimmen und ob sich darüber hinaus zusätzliche, bislang nicht berücksichtigte Bereiche zur Implementierung von BBNE in die Ausbildungsberufe des Bauwesens ergeben.

Die Auswertung der Publikationen erfolgt mittels einer Inhaltsanalyse, bei der überprüft wird, ob die thematischen Kategorien in den Veröffentlichungen enthalten sind. Das Analyseverfahren basiert, genauso wie in Ohlwein (2025),

auf der Forschungsfrage „*Welche Ansatzpunkte gibt es in der beruflichen Bildung, um BBNE in die Ausbildungsberufe des Bauwesens zu integrieren?*“ und folgt dem in Ohlwein (2025) entwickelten Vorgehen.

### **3. Ergebnisse**

Die 40 Veröffentlichungen, die zunächst als partiell passend eingestuft wurden, werden nun in die vier Bereiche und drei Teilbereiche eingeordnet, welche von Ohlwein (2025) mittels der 17 vollständig passenden Veröffentlichungen identifiziert wurden. Bei den 40 Veröffentlichungen liegt der Fokus nicht ausschließlich auf der beruflichen Bildung im Bauwesen, wie exemplarisch die Veröffentlichung von Fischer et al. (2020) aus dem Bereich der Wirtschaft und Verwaltung zeigt. Dennoch wird in der Literatur die Implementierung von BBNE in der beruflichen Bildung bilanzierend, praxisbezogen, theoretisch oder in Teilen auch empirisch betrachtet. In der folgenden Tabelle 1 sind die expliziten Nennungen der identifizierten Bereiche in den partiell passenden Veröffentlichungen aufgelistet. Aus Gründen des Umfangs werden in Tabelle 1 nicht alle 40 Veröffentlichungen aufgelistet, sondern lediglich die Veröffentlichungen, welche mindestens einen der identifizierten Ansatzpunkte zur Umsetzung von BBNE aufzeigen.

Tab. 1: Zuordnung partiell passender Veröffentlichungen zu den identifizierten Ansatzpunkten der Umsetzung von BBNE in der beruflichen Bildung mit Schwerpunkt im Bauwesen

| TS: KV | TS: SP | TS: OP | Lernräume<br>& Lernorte | Kompetenz-<br>anforderungen | Didaktische<br>Innovation |                               |
|--------|--------|--------|-------------------------|-----------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| x      | x      |        |                         | x                           |                           | Becker et al. (2025)          |
|        | x      | x      |                         | x                           | x                         | Vogel (2024)                  |
|        | x      |        |                         | x                           |                           | Grundmann et al. (2024)       |
|        | x      |        |                         | x                           | x                         | Stomporowski (2024)           |
|        |        |        |                         | x                           | x                         | Steinmann et al. (2024)       |
|        | x      |        |                         |                             |                           | Schlicht et al. (2024)        |
|        | x      |        |                         | x                           |                           | Fogolin (2024)                |
|        | x      |        |                         | x                           |                           | Nagel (2023)                  |
| x      | x      |        |                         | x                           |                           | Kröhn & Marten (2023)         |
|        | x      |        |                         | x                           |                           | Scharnhorst (2021)            |
| x      |        |        | x                       |                             |                           | Busse & Krebs (2022)          |
| x      | x      | x      |                         |                             |                           | Maß & Speck (2022)            |
|        | x      |        |                         | x                           | x                         | Redhammer et al. (2022)       |
|        | x      |        |                         | x                           |                           | Fischer et al. (2020)         |
|        | x      |        | x                       |                             | x                         | Nagel (2020)                  |
| x      | x      |        | x                       |                             |                           | Schütt-Sayed & Vollmer (2019) |
|        | x      |        | x                       | x                           | x                         | Mertineit (2019)              |
|        | x      | x      |                         | x                           | x                         | Vollmer (2019)                |
|        | x      |        |                         | x                           |                           | Schütt-Sayed (2019)           |
|        |        |        |                         |                             |                           | Reichwein (2019)              |
|        |        |        |                         | x                           |                           | BIBB (2020)                   |
|        | x      |        |                         |                             |                           | Becker et al. (2019)          |
| x      | x      | x      |                         | x                           |                           | Tramm & Casper (2018)         |
|        |        | x      |                         | x                           | x                         | Wicke (2018)                  |
|        | x      |        | x                       | x                           |                           | Srbeny & Hemkes (2017)        |
| x      | x      | x      |                         | x                           | x                         | Vollmer (2015)                |

Quelle: eigene Abbildung mit den Daten der Literaturrecherche von Ohlwein (2025)

Die Analyse zeigt eine ungleiche Forschungsintensität zu den Ansatzpunkten, wobei Kompetenzanforderungen sowie Strukturen und Partizipation besonders häufig thematisiert werden (vgl. Tabelle 1). Die folgenden Ausführungen greifen jedoch gleichmäßig alle Ansatzpunkte nach Ohlwein (2025) auf und ergänzen diese um Aspekte aus den partiell passenden Veröffentlichungen.

### *1: Didaktische Ausrichtung*

Der Bedarf an didaktischen Entwicklungen zeigt sich insbesondere in der Formulierung nachhaltigkeitsbezogener Lernziele (Kuhlmeier & Zopff, 2023), der Einbindung von Gestaltungsaufgaben – etwa in Form von Reparatur- oder Sanierungsprozessen (Schönbeck & Hulsch, 2024; Röben, 2024; Steinmann et al., 2024) sowie in der gezielten Schwerpunktsetzung auf ökologische Schlüsselprobleme in Lernsituationen (Kuhlmeier & Vollmer, 2018). Nachhaltigkeit wird dabei als übergreifendes inhaltliches und methodisches Prinzip verstanden. Stomporowski (2024) plädiert dabei für eine Überschreitung fachdisziplinärer Selbstbegrenzung. Dabei müssen globale Herausforderungen in die Lernsituationen der beruflichen Bildung integriert werden, sodass die berufliche Bildung auf die Veränderung der Lebensbedingungen vorbereitet und zum ökologischen Gleichgewicht beitragen kann. In diesem Zusammenhang beschreibt Vollmer (2015) die nachhaltigkeitsorientierte Gestaltungskompetenz als zentrales Bildungsziel beruflicher Bildung. Da die Kompetenzanforderungen ein eigenständiges und umfangreiches Gebiet darstellen, werden diese nun im zweiten identifizierten Ansatzpunkt konkretisiert:

### *2: Kompetenzanforderungen*

Ein vermehrt wiederkehrendes Ergebnis der analysierten Studien ist die Erweiterung beruflicher Handlungskompetenz um überfachliche Dimensionen. Dazu zählen insbesondere die Gestaltungs- und Systemkompetenz (Maßmann, 2021; Vollmer, 2015) sowie Reflexions- und Partizipationsfähigkeit (Kuhlmeier & Vollmer, 2018; Schlömer et al., 2017; Kuhlmeier & Zopff, 2023). Darüber hinaus wird die Auseinandersetzung und Einbettung der zentralen Nachhaltigkeitsstrategien – Suffizienz, Konsistenz und Effizienz – als wesentlicher Bestandteil beruflicher Bildung hervorgehoben. Während Effizienzstrategien in der aktuellen Praxis dominieren, wird die besondere Bedeutung von Suffizienz für verantwortungsvolles (berufliches) Handeln betont und auf die Notwendigkeit einer veränderten Schwerpunktsetzung verwiesen (Reichwein, 2015; Schlömer, et al., 2017).

Nach Stengel (2011) und Pufé (2017) werden die drei Nachhaltigkeitsstrategien wie folgt beschrieben: Im Unterschied zu den Effizienz- und Konsistenzstrategien, die primär auf technische Innovationen ausgerichtet sind, zielt Suffizienz auf freiwillige Veränderungen individuellen Handelns ab (Stengel, 2011, S. 129). Dazu zählen insbesondere die konsequente Vermeidung von

Verschwendung, der Verzicht auf die Herstellung nicht-nachhaltiger Materialien, Elemente und Produkte sowie die Orientierung an einem maßvollen Lebensstil. Mit dem Ansatz der Suffizienz wird die Annahme eines stetigen Wachstums grundlegend hinterfragt. Ziel ist es vielmehr, wirtschaftliche Aktivitäten innerhalb sozial und ökologisch tragfähiger Grenzen zu gestalten (Pufé, 2017, S. 124). Gemäß Stengel (2011) Pufé (2017) und Braune et al. (2022) können somit folgende Beispiele im Bauwesen identifiziert werden:

- Verringerung von Abfall und Müll (Effizienz)
- Vermeidung jeglicher Verschwendung durch freiwillige Veränderung des individuellen Verhaltens in beruflichen Prozessen (Suffizienz)
- Ausbau des Einsatzes natürlicher Baustoffe (Konsistenz)
- Einbezug des Lebensendes von Bauwerken in Planung und Umsetzung (Konsistenz/Effizienz)
- Berücksichtigung des Lebenszyklus von Materialien (Konsistenz/Effizienz)
- Stärkung der Kreislaufwirtschaft (Konsistenz/Effizienz)
- Einstellung der Produktion von nicht-nachhaltigen Elementen, Werkstoffen und Produkten (Suffizienz)

Eine exakte Zuordnung dieser Maßnahmen zu einzelnen Nachhaltigkeitsstrategien ist jedoch nur eingeschränkt möglich, da zwischen den Ansätzen inhaltliche Überschneidungen bestehen. Diese Maßnahmen übersteigen punktuell die Kompetenzanforderungen der Fachkräfte in den Ausbildungsberufen des Bauwesens. Eine Einordnung bzw. Nennung dieser Bereiche im Zusammenhang mit den berufsspezifischen Prozessen der Fachkräfte ist exemplarisch und als Ergänzung dennoch möglich. Als Beispiel zur berufsspezifischen Thematisierung der Nachhaltigkeitsstrategien ist der Vorschlag der Auseinandersetzung mit der Ökobilanz und der Produktlinienanalyse von Vogel (2024) auf die berufliche Bildung im Bauwesen übertragbar. Dies ist ein praxisnahes Beispiel, bei welchem ein Teilbereich der Nachhaltigkeitsstrategien abgedeckt wird und zugleich alle Dimensionen der Nachhaltigkeit (soziale, ökologische und ökonomische) verbunden werden können.

Zusätzlich zu den Nachhaltigkeitsstrategien werden Kompetenzen betont, die nicht nur auf die Übernahme sozialer und ökologischer Verantwortung im beruflichen Handeln, sondern auch im gesellschaftlichen Kontext abzielen (Röben, 2024; Palige, 2023).

### *3: Lernräume und Lernorte*

Ansätze zur Implementierung von Nachhaltigkeit in die berufliche Bildung des Bauwesens zeigen sich zudem in der Gestaltung nachhaltiger Lernräume. Die Nutzung und Analyse von realen Gebäuden, etwa denkmalgeschützten Gebäuden (Kuhlmeier & Zopff, 2023; Zopff, 2022), ermöglichen praxisnahe Lerngegenstände. Wenn zudem die Lerngegenstände offen, dynamisch und flexibel angelegt und didaktisch sowie energetisch optimiert sind, eröffnen diese Lern- und Erfahrungsräume, in denen nachhaltiges Handeln konkret erfahrbar und erlebbar gemacht wird (Nowatschin, 2023).

Ergänzend wird im vorliegenden Artikel der Whole-School-Approach als weiterer zentraler Ansatz zur Verankerung von BBNE aufgegriffen. Der Whole-School-Approach, bzw. Whole-Institution-Approach, ist ein ganzheitlicher Ansatz, der darauf abzielt, Nachhaltigkeit substanziell in allen Ebenen und Aktivitäten einer Bildungseinrichtung zu integrieren. Im Rahmen des Ansatzes wird Nachhaltigkeit somit nicht als punktueller Zusatzinhalt behandelt (Holst et al., 2024). Nach Holst et al. (2024) wird Nachhaltigkeit besonders dann effektiv erlernt, wenn sie als geleiteter Alltag in allen Bereichen einer Institution – von der Verwaltung bis zum Unterricht, Schulbetrieb, Schulkultur und Vernetzung – erfahrbar ist. Dabei steigert ein konsequenter Whole-School-Approach die Motivation und Selbstwirksamkeit von Lernenden massiv. Aus der Perspektive des Whole-School-Approaches muss hochwertige Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht nur Wissen vermitteln, sondern als lebendiges Vorbild fungieren (Holst et al., 2024).

Mertineit (2019) beschreibt den Whole-School-Approach als grundlegendes Konzept für die ganzheitliche Transferierung von BBNE in der beruflichen Bildung. Dies bildet als didaktisches Leitprinzip die Grundlage für Lernorte, sodass ein Raum zur Entwicklung nachhaltiger Handlungsfähigkeit angehen-der Fachkräfte geschaffen werden kann.

### *4: Transferstrategien*

#### *a) Ordnungsmittel und Prüfungsrelevanz*

Eine zentrale Voraussetzung für einen wirksamen Transfer von BBNE ist deren verbindliche Verankerung in den Ordnungsmitteln der beruflichen Bildung (Kuhlmeier & Vollmer, 2018), sodass nachhaltigkeitsbezogene Vorgaben für die Lehrpläne und die schulinterne Curriculumentwicklung vorhanden sind (Vollmer, 2019). Nachhaltigkeitsbezogene Inhalte bleiben bislang häufig unverbindlich und es besteht entweder nur eine geringe oder aber gar keine Prüfungsrelevanz (Reichwein, 2015). Um zu vermeiden, dass die Umsetzung von Nachhaltigkeit primär von individueller Motivation abhängt (Harms, 2023), bedarf es einer konsequenten strukturellen Integration in Curricula sowie in Prüfungs- und Bewertungsformate.

### *b) Strukturen und Partizipation*

Neben der Benennung unterstützender Förderprogramme zur Umsetzung von BBNE in der beruflichen Ausbildung (Hackel, 2023) wird zunehmend die Bedeutung von Handlungsplänen, Checklisten und tragfähigen Organisationsstrukturen hervorgehoben. Der Fokus liegt dabei auf einer systematischen Implementierung von BBNE (Schlömer, et al., 2017; Nowatschin, 2023). In diesem Zusammenhang entwickelten Schütt-Sayed et al. (2023) im Rahmen eines BMBF-geförderten Verbundprojekts Indikatoren, um BBNE in der beruflichen Bildung kontinuierlich und systematisch überprüfbar zu gestalten. Der daraus hervorgegangene Bildungsmonitor dient nicht nur der Erhebung des Status quo, sondern setzt zugleich Impulse zur weiteren Intensivierung von BBNE (Schütt-Sayed et al., 2023).

Darüber hinaus betont Vogel (2024) die Gewichtung von Verantwortungsübernahme im eigenen Arbeitsprozess, um die Auswirkung von Dienstleistungen und/oder Produktionen auf die Natur sichtbar zu machen. Ähnlich benennt Nagel (2023, S. 206) eine Kernkompetenz bei Fachkräften, welche die partizipative und engagierte Mitgestaltung des betrieblichen Nachhaltigkeitsmanagements im Arbeitsbereich darstellt. Zudem kommt der Partizipation im Umsetzungsprozess eine doppelte Funktion zu: Lernende werden aktiv in Gestaltungsprozesse eingebunden, etwa im Rahmen projektorientierter Lernformate im Bauwesen, während Lehrende Verantwortung für die Entwicklung und Durchführung entsprechender Module übernehmen (Kuhlmeier & Zopff, 2023).

Auf Basis der in diesem Artikel analysierten 40 Veröffentlichungen wird ein weiterer Aspekt identifiziert, welcher als neuer Schwerpunkt innerhalb der Transferstrategien integriert werden kann: Die Notwendigkeit einer systematischen Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Kontext von BBNE wird betont (Vogel, 2024; Stomporowski, 2024; Fogolin, 2024). Da es sich bei diesen Kompetenzen um die Kompetenzen der Lehrkräfte und somit um eine Notwendigkeit beim Transfer der Informationen und des Wissens handelt, wird die Notwendigkeit einer systematischen Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte dem Ansatzpunkt der Transferstrategien zugeordnet.

Vogel (2024) spricht bei der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften von der Notwendigkeit, dass Lehrkräfte das eigene Fachwissen in Bezug auf die Bedeutung für eine nachhaltige Entwicklung einordnen und kritisch bewerten können müssen. Es genügt nicht, dass Lehrkräfte Nachhaltigkeit als handlungsleitendes Prinzip beruflicher Praxis kennen und diese in die berufliche Bildung des Bauwesens einordnen können; entscheidend ist auch, dass sie über die Kompetenz verfügen, Lehr-Lern-Settings so zu gestalten, dass Auszubildende zu nachhaltigem fachlichen Handeln befähigt werden (Vogel, 2024).

Zudem wird von Grundmann et al. (2024) und Schütt-Sayed (2019) hervorgehoben, dass BBNE vor allem strukturiert und ganzheitlich in die Lehrkräftebildung integriert werden muss. Dies schließt die genannte Erweiterung



bestehender Kompetenzanforderungen der Lehrkräfte um Nachhaltigkeit als grundlegendes Prinzip ein, das verbindlich in die Standards der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zu integrieren ist (Schütt-Sayed, 2019). Diese Verbindlichkeit wirkt der Tatsache entgegen, dass die Implementierung von Nachhaltigkeit derzeit oft mit individueller intrinsischer Motivation der Lehrkräfte verbunden ist, was die ganzheitliche Integrierung von BBNE in die berufliche Bildung erschwert.

### *c) Kooperation und Vernetzung*

Ein erfolgreicher Transfer von BBNE wird insbesondere dort ermöglicht, wo tragfähige Netzwerke, beispielsweise mit Schulen, Betrieben und politischen Akteur\*innen, aufgebaut werden (Nowatschin, 2023). Kooperationen tragen nicht nur zur qualitativen Weiterentwicklung der Ausbildung bei, sondern unterstützen zugleich die Verbreitung von Good Practice (Hamade, 2024). Die Vernetzung der Lernorte wird durch das nachhaltigkeitsbezogene Analysieren, Optimieren und stetige Reflektieren der Handlungsprozesse der Berufe unumgänglich: Nagel (2021; 2022) hebt dahingehend hervor, dass die systematische Identifikation beruflicher Handlungsprozesse in den Betrieben eine zentrale Voraussetzung dafür darstellt, die Komplexität von Nachhaltigkeit strukturell, regelgeleitet und dauerhaft in die Handlungs- und Reflexionsbereiche von Fachkräften zu integrieren.

Bei der Analyse der partiell passenden Veröffentlichungen in diesem Artikel wird die Lernortkooperation als wesentliches Element von BBNE unterstrichen (Redhammer et al., 2022). Neben der Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb wird dabei insbesondere die Kooperation zwischen Hochschulen und berufsbildenden Schulen betont. Diese ermöglicht eine wissenschaftliche Begleitung, theoretische Fundierung sowie die gemeinsame Entwicklung nachhaltigkeitsbezogener Konzepte für und mit der schulischen Praxis (Tramm & Casper, 2018).

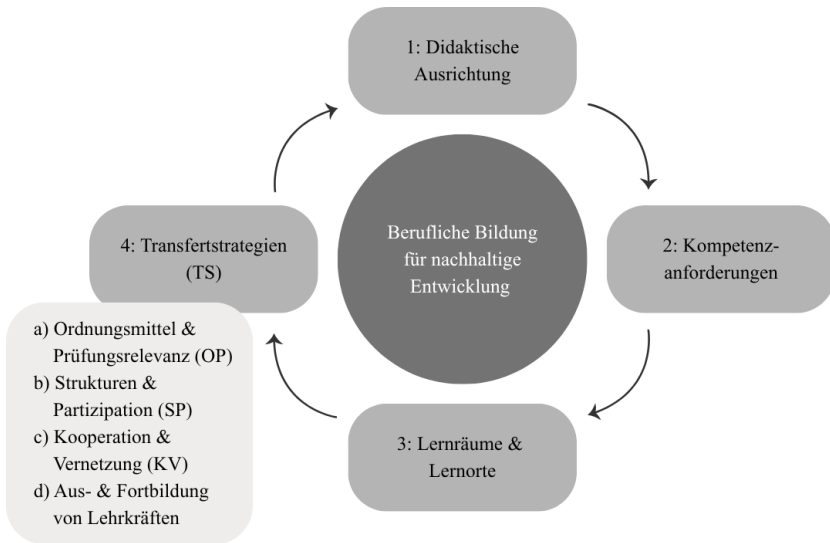
### *Überarbeitete Ansatzpunkte zur Umsetzung von BBNE*

Aus der Zusammenführung der Ergebnisse der als vollständig passend sowie partiell passend eingestuftten Veröffentlichungen ergibt sich ein Überarbeitungsbedarf der bislang identifizierten Ansatzpunkte. Die wiederkehrende und differenzierte Hervorhebung der grundlegenden Bedeutung der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Kontext von BBNE macht die Ausweisung eines eigenständigen Ansatzpunktes erforderlich. Dieser Aspekt war zuvor in den Strukturen innerhalb der Transferstrategien angedeutet, erweist sich jedoch aufgrund seiner Differenzierbarkeit und der grundlegenden Voraussetzung von BBNE als eigenständig.

Im Allgemeinen zeigen die Ansatzpunkte inhaltliche Überschneidungen und können nicht ganz trennscharf gelistet werden. Dies bedingt sich in der ganzheitlichen Betrachtung der Ansatzpunkte, welche miteinander in Verbindung stehen. Die überarbeiteten Ansatzpunkte zur Umsetzung von BBNE in

der beruflichen Bildung mit Schwerpunkt im Bauwesen sehen nun wie folgt aus:

*Abb. 3: Überarbeitete identifizierte Ansatzpunkte zur Umsetzung von BBNE in der beruflichen Bildung mit Schwerpunkt im Bauwesen*



*Quelle: eigene Abbildung, aufgebaut auf Ohlwein (2025)*

## 4. Fazit, Limitation und Ausblick

Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, die Ergebnisse der systematischen Literaturrecherche von Ohlwein (2025) weiterzuführen und zu vertiefen. Ausgangspunkt bildeten 1.091 gesichtete Publikationen, von denen 17 aufgrund vollständiger inhaltlicher Passung zur Forschungsfrage als Grundlage der qualitativen Analyse dienten. Ergänzend wurden nun 40 als partiell passend eingestufte Veröffentlichungen zur Kontextualisierung der Ergebnisse herangezogen. Die Einbindung dieser zusätzlichen Literatur erfolgte entlang einer Inhaltsanalyse, bei der überprüft wurde, ob und wie die thematischen Kategorien (Didaktische Ausrichtung, Kompetenzanforderungen, Lernräume & Lernorte, Transferstrategien) in den Veröffentlichungen enthalten sind. Dieses Vorgehen trägt zur internen Validität der Ergebnisse bei, da zentrale Aussagen über unterschiedliche Publikationsgruppen hinweg abgesichert werden konnten.

Inhaltlich bestätigt der Beitrag die vier zentralen Ansatzpunkte zur Integration von BBNE in die Ausbildungsberufe des Bauwesens – didaktische Innovationen, Kompetenzanforderungen, Lernräume und Lernorte sowie Transferstrategien – und differenziert diese weiter aus. Dabei wird die systematische Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und die Kooperation zwischen berufsbildenden Schulen und Hochschulen ergänzt. Damit wird das bestehende Befundbild nicht grundlegend verändert, jedoch präzisiert.

Mit der Inhaltsanalyse der Literatur konnte eine ungleiche Forschungsinintensität zu den einzelnen Ansatzpunkten festgestellt werden (siehe Tabelle 1). Insbesondere Fragen der Kompetenzanforderungen, der strukturellen Implementierung von BBNE und der Partizipation jeglicher Beteiligten werden in der gesichteten Literatur intensiv behandelt und konzeptionell wie empirisch ausgearbeitet. Demgegenüber zeigt sich im Rahmen der Untersuchung, dass andere zentrale Ansatzpunkte bislang deutlich weniger differenziert untersucht sind. Dies betrifft insbesondere die konkrete Ausgestaltung und strukturelle Anwendung von Ordnungsmitteln, die Prüfungsrelevanz nachhaltigkeitsbezogener Inhalte sowie die systematische Gestaltung und Nutzung von Lernräumen und Lernorten. Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Notwendigkeit, zukünftige Forschungen verstärkt auf diese bislang randständig behandelte Bereiche auszurichten. Dabei könnten konkrete Modelle zur Ausgestaltung und Verwendung von Ordnungsmitteln entwickelt und evaluiert werden, Prüfungsformate müssen konzipiert und empirisch erprobt werden und die Gestaltung und Nutzung von Lernräumen und Lernorten zur Erlebbarkeit von Nachhaltigkeit in berufsbezogenen Prozessen müssen wissenschaftlich begleitet werden. Ergänzend könnten empirische Erhebungen in Schule und Betrieb die Möglichkeit bieten, den Transfer theoretischer Konzepte in die Praxis gezielt zu unterstützen und darauf aufbauend geeignete Lehr- und Lernräume und ergänzende Materialien weiterzuentwickeln. Dabei sollten Lernumgebungen konsequent im Sinne nachhaltiger Entwicklung gestaltet, erprobt und didaktisch reflektiert werden - begleitet durch wissenschaftliche Evaluation und Transferforschung.

Zusätzlich sind vertiefende empirische Studien erforderlich, die die Wirksamkeit konkreter BBNE-Maßnahmen im Bauwesen untersuchen und dabei unterschiedliche Akteursperspektiven – etwa von Auszubildenden, Lehrenden, Betrieben sowie der Lehrkräftebildung – systematisch berücksichtigen. Ein besonderer Fokus kann auf der ausgewogenen Berücksichtigung der Nachhaltigkeitsstrategien (Suffizienz, Konsistenz und Effizienz) in verschiedenen beruflichen Handlungsfeldern liegen. Zudem ist ein Fokus auf die bestehenden Konzepte der Lehrkräftebildung zu legen, bei dem diese systematisch im Hinblick auf BBNE zu analysieren, weiterzuentwickeln und empirisch zu überprüfen sind. Erforderlich ist dabei sowohl die verbindliche und strukturelle Integration nachhaltigkeitsbezogener Kompetenzen und Inhalte in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften als auch empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit

innovativer didaktischer Ausrichtung in unterschiedlichen Ausbildungs- und Lernkontexten. Ziel muss es sein, dass BBNE in der beruflichen Bildung des Bauwesens weniger von individueller Initiative abhängig ist, sondern dass BBNE strukturell und langfristig in der Lehrkräftebildung und somit der beruflichen Bildung abgesichert ist.

Als Limitation ist festzuhalten, dass die Literaturrecherche auf einer einzigen zentralen Datenbank basiert, wodurch relevante Publikationen aus weiteren fachspezifischen Kontexten möglicherweise unberücksichtigt geblieben sind. Dies ist mit einer systematischen Literaturrecherche in weiteren Datenbanken zu optimieren, sodass womöglich zusätzliche Forschungsdesiderate für die Integration von BBNE in die berufliche Bildung des Bauwesens bestimmt werden können.

Insgesamt zeigt der Beitrag verschiedene Ansatzpunkte auf, wie Nachhaltigkeit in die berufliche Bildung des Bauwesens implementiert werden kann. Da das Bauwesen aufgrund seiner erheblichen Umwelteinwirkungen einen spezifischen Handlungsdruck erzeugt, ist die reflektierte Implementierung und Weiterentwicklung von BBNE in den Ausbildungsberufen und Schulformen des Bauwesens dringend und umfassend umzusetzen. Es wird deutlich, dass BBNE im Bauwesen nicht als punktuelle Innovation zu verstehen ist, sondern als langfristige transformative Aufgabe, die klar benannt sowie strukturell, ganzheitlich und kooperativ in den Strukturen der beruflichen Bildung verankert werden muss.

## Literaturverzeichnis

- Becker, C., Leopold, E., & Witthuhn, N. (2025). Transferstudie zum betrieblichen Weiterbildungsmentoring (WBM). Bonn: BIBB.
- Becker, M., Kuhlmeier, W., Riehle, T., Spöttl, G., & Vollmer, T. (2019). Perspektiven der gewerblichen Lehrerbildung und der beruflichen Didaktik. In F. Bünning, M. Frenz, K. Jenewein, & L. Windelband (Hrsg.), *Übergänge aus der Perspektive der Berufsbildung. Akademisierung und Durchlässigkeit als Herausforderungen für gewerblich-technische Wissenschaften* (S. 181-204).
- Braune, A., Ekhaia, L., Quante, K. (2022). Benchmarks für die Treibhausgasemissionen der Gebäudekonstruktion. Stuttgart: DGNB e. V.
- Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung. (2020). Umweltfußabdruck von Gebäuden in Deutschland - Kurzstudie zu sektorübergreifenden Wirkungen des Handlungsfelds "Errichtung und Nutzung von Hochbauten" auf Klima und Umwelt 17/2020. Bonn: BBSR.
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2020). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB.

- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2021). Erläuterungen zu den modernisierten Standardberufsbildpositionen. Bonn: BIBB.
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2024). Fachkräfte für die sozial-ökologische Transformation. Dessau-Roßlau: Umweltbundesamt.
- Busse, R., & Krebs, P. (2022). Digitale politische Partizipation von Jugendlichen in der Berufsausbildung. In S. Schumann, S. Seeber, & S. Abele (Hrsg.), *Digitale Transformation in der Berufsausbildung. Konzepte, Befunde und Herausforderungen* (S. 55-74).
- Fischer, A., Casper, M., Kiepe, K., Hantke, H., Pranger, J., & Schütt-Sayed, S. (2020). Theoretische Reflexionen zur Didaktik der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) aus der Perspektive der Modellversuchsforschung. In E. Wittmann, D. Frommberger, & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020* (S. 65-79).
- Fogolin, A. (2024). Implikationen non-formaler wissenschaftlicher Weiterbildung für die Fort- und Weiterbildung beruflich qualifizierter Fachkräfte: Eine explorative Untersuchung am Beispiel der Ingenieurwissenschaften. Bonn: BIBB.
- Grundmann, S., Karges, T., Langen, N., Lohse, C., Meyser, J., Ophardt, D., & Zimmermann, J. (2024). Professionalisierung von Lehrkräften für die berufliche Bildung - Das Lehramtsstudium an der Technischen Universität Berlin. In S. Lange, C. Porcher, & K. Trampe (Hrsg.), *Handbuch Standorte beruflicher Lehrkräftebildung in Deutschland* (S. 271-282).
- Hackel, M. (2023). Die Praxisrelevanz der modernisierten Standardberufsbildpositionen in Ausbildungsordnungen. In (Axel Grimm, Bernd Mahrin, Ulrich Neustock, Wilko Reichwein, Sören Schütt-Sayed, Thomas Vollmer (Hrsg.)). *Digitalisierung und Nachhaltigkeit gestalten lernen Beiträge der BAG-Tagung „All Days For Future – Energievielfalt in der gewerblich-technische Berufsbildung“*, S. 17-30.
- Hamade, D. (2024). Entwicklung BNE-spezifischer, professioneller Handlungskompetenz angehender Techniklehrkräfte am Beispiel des Wasserkreislaufs und der wassertechnischen Infrastruktur. In Isabelle Penning, Martin Binder, Marianne Frieße (Hrsg.), *Teilhabe an gesellschaftlicher Transformation stärken. Der Beitrag der Arbeitsbezogenen und der Technischen Bildung*, 79, S. 71-82.
- Harms, O. (2023). Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung als Bestandteil des Berufsschulunterrichts für Anlagenmechaniker:innen Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik – Ergebnisse einer explorativen Studie. In Axel Grimm, Bernd Mahrin, Ulrich Neustock, Wilko Reichwein, Sören Schütt-Sayed, Thomas Vollmer (Hrsg.). *Digitalisierung und Nachhaltigkeit gestalten lernen. Beiträge der BAG-Tagung „All Days For Future – Energievielfalt in der gewerblich-technische Berufsbildung“*, 69, S. 213-228.
- Holst, J., Grund, J., & Brock, A. (2024). Whole Institution Approach: measurable and highly effective in empowering learners and educators for sustainability. *Sustainability Science*, (19.4), S. 1359-1376.
- Kröhn, S., & Marten, A. (2023). Erlebnisorientierte Methoden im elektrotechnischen Unterricht am Beispiel des Nachhaltigkeits-Planspiels "Der heiße Draht". In A. Grimm, B. Mahrin, U. Neustock, W. Reichwein, S. Schütt-Sayed, & T. Vollmer (Hrsg.), *Digitalisierung und Nachhaltigkeit gestalten lernen* (S. 245-256).

- Kuhlmeier, W., & Vollmer, T. (2018). Ansatz einer Didaktik der Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Tramm, Tade; Casper, Mark; Schlömer, Tobias (Hrsg.). *Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte*, S. 131-151.
- Kuhlmeier, W., & Zopff, A. (2023). Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Denkmalschutz – Herausforderungen und Potenziale des Lernens an einem Realobjekt. In Axel Grimm, Bernd Mahrin, Ulrich Neustock, Wilko Reichwein, Sören Schütt-Sayed, Thomas Vollmer (Hrsg.). *Digitalisierung und Nachhaltigkeit gestalten lernen. Beiträge der BAG-Tagung "All days for Future - Energievielfalt in der gewerblich-technischen Berufsausbildung*, S. 257-276.
- Linten, M. (2009). Fachinformationen im Netz: Portale, Datenbanken und Informationssysteme zur Berufsbildungsforschung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (5), S. 51-52.
- Maßmann, M. (2021). Gewappnet für den Klimawandel? Denkanstöße für die gewerblich-technische Berufsausbildung aus Unternehmensperspektive des Photovoltaiksektors. In Klaus Jenewein, Svetlana Karstina, Olga Zechiel (Hrsg.). *Berufliche Bildung im deutsch-kasachischen Kontext. Duale Ausbildung in Logistik, Mechatronik und nachhaltiger Energieversorgung*, 61, S. 127-140.
- Maiß, J., & Speck, T. (2022). Ideen für die Berufsbildende Schule 2030 - innovativ, digital und flexibel. In S. Schumann, S. Seeber, & S. Abele (Hrsg.), *Digitale Transformation in der Berufsbildung. Konzepte, Befunde und Herausforderungen* (S. 257-266).
- Mertineit, K.-D. (2019). Entwicklung nachhaltiger Lernorte. In T. Vollmer, S. Jaschke, M. Hartmann, B. Mahrin, & U. Neustock (Hrsg.), *Gewerblich-technische Berufsbildung und Digitalisierung. Praxiszugänge - Unterricht und Beruflichkeit* (S. 193-212).
- Nagel, S. (2020). Nachhaltigkeitsorientiertes Fachkräftehandeln im Kontext einer Green Economy und zunehmender Digitalisierung. In T. Vollmer, T. Karges, T. Richter, B. Schlömer, & S. Schütt-Sayed (Hrsg.), *Digitalisierung mit Arbeit und Berufsbildung nachhaltig gestalten* (S. 37-58).
- Nagel, S. (2021). Industrielle Facharbeit für eine nachhaltige Entwicklung – Aufarbeitung als Schlüsselkomponente einer Kreislaufwirtschaft und BBNE. *lernen & lehren Elektrotechnik – Informationstechnik Metalltechnik – Fahrzeugtechnik*, 36(144), S. 170-174.
- Nagel, S. (2022). Evolution in der Revolution – nachhaltigkeitsorientierte Facharbeit und das Greening industrieller Metallberufe. *Berufliche Arbeit und Berufsbildung zwischen Kontinuität und Innovation - Konferenzband zur 21. Tagung der Gewerblichen-Technischen Wissenschaften und ihren Didaktiken (GTW)*, S. 177-190.
- Nagel, S. (2023). Nachhaltigkeitsorientiertes Handeln in industriellen Metallberufen. In A. Grimm, B. Mahrin, U. Neustock, W. Reichwein, S. Schütt-Sayed, & T. Vollmer (Hrsg.), *Digitalisierung und Nachhaltigkeit gestalten lernen. Beiträge der BAG-Tagung "All Days For Future - Energievielfalt in der gewerblich-technischen Berufsbildung"* (S. 193-212).

- Nowatschin, S. (2023). Transformation der Berufsbildenden Schulen I Uelzen hin zum exzellenten Lernort mit 360 Grad Nachhaltigkeitsbildung?!. In Axel Grimm, Bernd Mahrin, Ulrich Neustock, Wilko Reichwein, Sören Schütt-Sayed, Thomas Vollmer (Hrsg.). *Digitalisierung und Nachhaltigkeit gestalten lernen Beiträge der BAG-Tagung „All Days For Future – Energievielfalt in der gewerblich-technische Berufsbildung“*, S. 37-52.
- Ohlwein, M. (2025). Ansatzpunkte zur Integration von Beruflicher Bildung für Nachhaltige Entwicklung in die Ausbildungsberufe des Bauwesens. Eine systematische Übersichtsarbeit. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (49), S. 1-20. Online: [https://www.bwpat.de/ausgabe49/ohlwein\\_bwpat49.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe49/ohlwein_bwpat49.pdf) (28.04.2026)
- Palige, D. (2023). Wie nachhaltig ist das Deutsche Handwerk?. In Axel Grimm, Bernd Mahrin, Ulrich Neustock, Wilko Reichwein, Sören Schütt-Sayed, Thomas Vollmer (Hrsg.). *Digitalisierung und Nachhaltigkeit gestalten lernen. Beiträge der BAG-Tagung „All Days For Future – Energievielfalt in der gewerblich-technische Berufsbildung“*, 69, S. 31-36.
- Pufé, I. (2017). Nachhaltigkeit. 3. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Röben, P. (2024). Die Hydrotechnik im Problem- und Handlungsfeld Versorgen und Entsorgen. (M. B. Isabelle Penning, Hrsg.) *Teilhabe an gesellschaftlicher Transformation stärken - Der Beitrag der Arbeitsbezogenen und der Technischen Bildung*, S. 53-70.
- Redhammer, O., Pichler, J., & Flotzinger, C. (2022). Das konnektive Lernjournal als didaktisches Instrument zur Verbesserung der Konnektivität sowie der Lernortkooperation in der dualen Ausbildung. In P. Schlögl, G. Tafner, A. Ostendorf, J. Bock-Schappelwein, & F. Gramlinger (Hrsg.), *Wie wollen wir arbeiten? Berufliches Lernen zwischen Tradition und Transformation. Beiträge zur 7. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)* (S. 183-196).
- Reichwein, W. (2015). Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung in Unternehmen. Eine explorative Studie am Beispiel der industriellen Elektroberufe. Hamburg: Wissenschaftlicher Verlag 2015, XIV.
- Reichwein, W. (2019). Entwicklung und Einsatz von Erklärvideos im Unterricht zum Thema Energiewende. In T. Vollmer, S. Jaschke, M. Hartmann, B. Mahrin, & U. Neustock (Hrsg.), *Gewerblich-technische Berufsbildung und Digitalisierung. Praxisbezüge - Unterricht und Beruflichkeit* (S. 253-266).
- Schönbeck, M., & Hulsch, C. (2024). Exploration des Reparaturpotenzials in der technischen Bildung. Strategie zur Entwicklung eines Reparaturverfahrens im Lehramtsstudium. Isabelle Penning, Martin Binder, Marianne Friesen (Hrsg.). *Teilhabe an gesellschaftlicher Transformation stärken Der Beitrag der Arbeitsbezogenen und der Technischen Bildung*, 79, S. 33-52.
- Schütt-Sayed, S. (2019). Welche Kompetenzen sind im Kontext "Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBnE)" bei Lehrkräften zu fördern. In *Gewerblich-technische Berufsbildung und Digitalisierung. Praxiszugänge - Unterricht und Beruflichkeit* (S. 233-252).
- Schütt-Sayed, S., & Vollmer, T. (2019). Das Problem der Strukturellen Verankerung der Nachhaltigkeitsidee in der Berufsbildungspraxis - Einführung. In T. Vollmer, S. Jaschke, M. Hartmann, B. Mahrin, & U. Neustock (Hrsg.), *Gewerblich-technische Berufsbildung und Digitalisierung. Praxiszugänge - Unterricht und Beruflichkeit* (S. 189-192).

- Schütt-Sayed, S., Pabst, C., & Hecker, K. (2023). Indikatoren Beruflicher Bildung für nachhaltige Entwicklung – Implikationen für die gewerblich-technische Berufsbildung. In Axel Grimm, Bernd Mahrin, Ulrich Neustock, Wilko Reichwein, Sören Schütt-Sayed, Thomas Vollmer (Hrsg.). *Digitalisierung und Nachhaltigkeit gestalten lernen. Beiträge der BAG-Tagung „All Days For Future – Energievielfalt in der gewerblich-technische Berufsbildung“*, 69, S. 277-292.
- Scharnhorst, U. (2021). Transversale Kompetenzen - notwendig, erwünscht und schwierig zu erreichen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 50(1). S. 18-23.
- Schlömer, T., Becker, C., Jahncke, H., Kiepe, K., Wicke, C., & Rebmann, K. (2017). Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften: Ein partizipativer Modell- ansatz des betrieblichen Ausbildens. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* ,32, S. 1-20. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe32/schloemer\\_et\\_al\\_bwpat32.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe32/schloemer_et_al_bwpat32.pdf) (28.04.2026)
- Schlicht, J., Adam, J., Maier, M., & Schwehm, F. (2024). Zukunftswerkstatt mit Design-Thinking: Eine didaktische Verschränkung von Lern- und Innovationsprozessen. In K. Kögler, H.-H. Kremer, & V. Herkner (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2024* (S. 220-230).
- Srbeny, C., & Hemkes, B. (2017). Wo und wie lernt man nachhaltiges Handeln in der Ausbildung?: Neuer BIBB-Förderschwerpunkt mit zwölf Modellversuchen. *Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung* (46), S. 44-45.
- Steinmann, A., Bauer, D., & Kalder, P. (2024). Reparaturkultur - Teilhabe an gesellschaftlicher Transformation im technischen Gestalten des Primarbereichs. In I. Penning, M. Binder, & M. Friese (Hrsg.), *Teilhabe an gesellschaftlicher Transformation stärken* (S. 19-32).
- Stengel, O. (2011). Suffizienz. Die Konsumgesellschaft in der ökologischen Krise. München: oekom.
- Stomporowski, S. (2024). Der Klimawandel und die berufliche Bildung: Anmerkungen aus Bonner Perspektive in der Tradition von Theodor Litt. In S. Lange, C. Porcher, & K. Trampe (Hrsg.), *Handbuch Standorte beruflicher Lehrkräftebildung in Deutschland* (S. 485-496).
- Tramm, T., & Casper, M. (2018). Lernfeldübergreifende Kompetenzdimensionen als gemeinsamer Gegenstand curricularer Entwicklungsarbeit von Praxis und Wissenschaft. In *Didaktik der beruflichen Bildung. Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte* (S. 89-113).
- Vogel, T. (2024). Berufsschullehrerbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In S. Lange, C. Porcher, & K. Trampe (Hrsg.), *Handbuch Standorte beruflicher Lehrkräftebildung in Deutschland* (S. 65-73).
- Vollmer, T. (2015). Nachhaltigkeit in der Berufsbildung - Bezugsrahmen, Chancen und Herausforderungen. In R. Dreher, K. Jenewein, U. Neustock, & U. Schwenger (Hrsg.), *Wandel der technischen Berufsbildung. Ansätze und Zukunftsperspektiven* (S. 253-300).
- Vollmer, T. (2019). Didaktik der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In T. Vollmer, S. Jaschke, M. Hartmann, B. Mahrin, & U. Neustock (Hrsg.), *Gewerblich-technische Berufsbildung und Digitalisierung. Praxiszugänge - Unterricht und Beruflichkeit* (S. 213-232).



- Wicke, C. (2018). Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung und ihre bildungstheoretische und curriculare Fundierung durch den wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännischen Strukturgitteransatz. In T. Tramm, M. Casper, & T. Schlömer (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung - Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte* (S. 115-130).
- Zopff, A. (2022). Die Villa Mutzenbecher als Lernort: Gewerke übergreifendes Arbeiten und Lernen in der energetischen Gebäudesanierung am Beispiel eines denkmalgeschützten Gebäudes. *Berufliche Arbeit und Berufsbildung zwischen Kontinuität und Innovation. Konferenzband zur 21. Tagung der Gewerblichen-Technischen Wissenschaften und ihren Didaktiken (GTW)*, S. 235-246.



# Developing a Questionnaire for Evaluating Financial Serious Games

*Elisa Wagner, Roland Happ, Eveline Wuttke, Luna Becker*

*Abstract:* Game-based learning is seen as a promising approach to promoting financial literacy among young adults. Through financial serious games, learners can actively gain experience in realistic, risk-free scenarios and acquire both cognitive and non-cognitive aspects of financial literacy (e.g., motivation, problem-solving, and decision-making). Despite the growing number of financial serious games in Germany, it is unclear whether, or to what extent, such games have a theoretical basis. Further, there is little scientific evidence of how the games and their elements (design, rules, feedback, etc.) are perceived by the target users. In this article, we test the psychometric quality of a questionnaire we designed for young adults to evaluate the perceived effectiveness of analog financial serious games. We administered the questionnaire to N = 205 young adults after they had played a financial serious game in analog format. We found that Cronbach's alpha analyses initially indicated satisfactory overall reliability of the questionnaire, although some items required revision. Further steps to validate the questionnaire are planned.

*Keywords:* financial serious games; game-based learning; financial literacy; questionnaire development

## 1. Importance of Assessing Financial Serious Games

Science and practice increasingly demonstrate the need for more comprehensive promotion of financial literacy (FL) (see Lusardi & Mitchell 2023). According to the definition proposed by Atkinson and Messy (2012), FL encompasses “a combination of awareness, knowledge, skill, attitude and behaviour necessary to make sound financial decisions and ultimately achieve individual financial wellbeing.” This definition underscores that the transmission of factual knowledge alone is insufficient for strengthening FL. To enable individuals to act reflectively in managing their personal finances, non-cognitive components of FL such as motivation and attitudes must also be addressed (cf. Aprea & Wuttke 2016). Games appear to hold considerable potential both acquisition for facilitating conceptual understanding (i.e., acquiring foundational financial knowledge) and for influencing attitudes toward financial matters

(see Platz & Jüttler 2022). According to a meta-analysis conducted by Ahmad et al. (2025), some studies have also shown that games have a positive influence on real-world financial decision-making.

The use of games in an educational context is referred to as game-based learning (see Plass et al. 2015). The main advantage of game-based learning is that students can learn authentically without taking major risks. Moreover, games are fun and can help learners acquire soft skills that are difficult to develop through other methods (Maratou et al. 2023, 79). Serious games have an educational purpose but, unlike traditional learning games, can be used in contexts beyond formal education (Breuer & Bente 2010, 8 & 11). In this article, the term *serious game* is used in alignment with the following definition provided by Abt (1975, 9): serious games “have an explicit and carefully thought-out educational purpose and are not intended to be played primarily for amusement. This does not mean that serious games are not, or should not be, entertaining.” Although the term is used today primarily in reference to digital games (Wilkinson 2016, 19), Abt uses it to refer to analog games, which is how it is used in this article as we focus on board and card games designed to teach FL. We analyze analog games because they have advantages over digital games, for example, they require “face-to-face communication and tactile interaction” (Ariya et al. 2025, 8).

There is a growing number of financial serious games available in both German and English. The creation of such games involves four stages: exploration, design, development, and assessment (Maxim & Arnedo-Moreno 2025, 16–23). However, the context in which such games are developed and whether they comply with established criteria for games that promote the development of FL remains unclear. While several financial knowledge tests are available for measuring *actual learning effectiveness* (e.g., using a simple pre-post design), little research has been conducted on young adults’ opinions of these games, that is, their *perceived learning effectiveness*. Perceived learning and actual learning are two distinct things that do not necessarily correlate (see Bacon 2016). Nonetheless, according to Kirkpatrick and Kirkpatrick (2006), reactions are highly relevant, as learners’ perceptions influence their engagement, motivation, and willingness to use the learning tool, which in turn can affect subsequent learning outcomes. “The term *perceived learning* refers to a student’s self-report of knowledge gain, generally based on some reflection and introspection” (Bacon 2016, 3). In this paper, *learning effectiveness* does not refer to objective learning outcomes, but rather to learners’ perceptions of the effectiveness of the game, understood as their subjective evaluation of the extent to which a serious game supports learning processes.

Existing questionnaires (e.g., Cutting et al. 2025; Lafrenière et al. 2012; Weber et al. 2015) are not well suited for assessing the perceived learning effectiveness of financial serious games for the following reasons: 1. they were designed primarily for evaluating games in digital rather than analog format;

2. they were not designed specifically to evaluate serious or learning-oriented games and therefore omit criteria central to pedagogical evaluation (e.g., alignment with learning objectives); and 3. they fail to capture several facets relevant to a more holistic assessment of learning-focused game experiences due to their narrow conceptual focus. The aim of our research is, therefore, to develop a questionnaire suitable for evaluating financial serious games in analog format that focuses on capturing students' perceptions of the learning effectiveness of such games.

Serious games consist of various components including game mechanics (actual gameplay), visual aesthetic design (game design, design of individual elements), narrative design (storyline, special features), an incentive system (ways to reward players), content and skill (game content, goals, and skills to be achieved), and a musical score (especially in digital games: background music, sound signals, voices) (cf. Plass et al. 2015). These components influence the serious part of the game, as they serve to achieve learning objectives, and/or the gaming part comprising everything that serves as entertainment and play (cf. Arnab et al. 2015). Given the multitude of possible game components, different theories can be applied in game development (e.g., self-determination theory, Deci & Ryan 1985, or emotion-based approach, Dillon 2010). These theories can also be used to derive criteria that must be met for a game to be perceived as effective for learning. Our first research question (Q1) is as follows:

**Q1:** What criteria must serious games meet to be perceived as effective learning tools by young adults?

Various tools can be used to evaluate games (see Becker 2022). Schultheis and Aprea (2019) developed a *scheme* for experts to assess financial serious games descriptively in an open-ended response format. The assessments relate exclusively to the input provided by the game (learning content and game characteristics; see the input-process-outcome model by Garriss et al. 2002). Ostensibly, no *questionnaire* is available that allows young adults to evaluate the effectiveness of serious games for developing their FL. Questionnaires are well-suited for measuring latent characteristics (e.g., the learning potential of a game) (Becker 2022, 107). They also permit subjective assessment of the game process and, to some extent, the learning outcome (rather than just the input) as proposed in the game model by Garriss et al. (2002). Questionnaires with predominantly closed-ended items are both cost- and time-effective (for Likert scales, see DeVellis 2017, 121–122). Our second research question (Q2) is as follows:

**Q2:** Which existing questionnaires provide relevant constructs and dimensions that can inform the design of a new instrument to assess users' perceptions of the effectiveness of financial serious games?

We will assess the psychometric quality of our newly developed questionnaire particularly the reliability (internal consistency) of the scales we use (cf. DeVellis 2017; Streiner 2003). According to the AERA et al. (2014) Standards, reliability is considered a component of validity evidence and therefore contributes to the overall validity argument. Reliability can provide information about which items need to be revised or omitted. This assessment will be conducted during the pilot testing phase and will serve as an initial step in the broader validation process of the questionnaire. Our third research question (Q3) is as follows:

**Q3:** To what extent does our questionnaire demonstrate reliability in assessing users' perceptions of the effectiveness of financial serious games?

To address the research questions, we first identify the criteria for effective serious games through a literature review to form a theoretical foundation (section 2). Next, we review existing questionnaires and develop a new questionnaire for evaluating young adults' perceptions of the effectiveness of financial serious games (section 3). We describe how we administer the questionnaire and outline our findings in terms of the reliability of the instrument's scales (section 4). Finally, we identify limitations of our research and provide an outlook for further validation (section 5).

## **2. Criteria for Effective Serious Games**

Learning with analog financial serious games is shaped by three core dimensions: A) cognition (information processing), B) motivation (goal-directed drive), and C) emotion (affective reinforcement). Together, these dimensions influence how learners interact with the game and how effectively they retain the targeted knowledge.

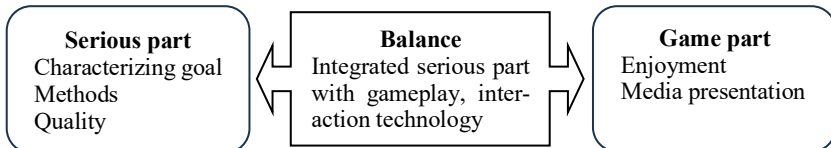
A) According to Cognitive Load Theory (cf. Sweller et al. 1998) the human cognitive system can process only a limited amount of information at any given time, and learning is most effective when the cognitive load is kept at an optimal level. Accordingly, games should present a suitable level of difficulty. Specific design elements can support this by reducing unnecessary load and enhancing information processing. In particular, combining text and images is beneficial because it allows multiple processing channels to be used to build mental models (cf. Mayer 2009). B) In terms of motivation, Deci and Ryan's

(1985) Self-Determination Theory offers valuable insights. According to this theory, people are intrinsically motivated when the needs for autonomy, competence, and relatedness are supported. Complementing this perspective, Goal-Setting Theory (cf. Locke & Latham 1990) suggests that challenging but achievable goals enhance both motivation and performance. Furthermore, Csikszentmihalyi's (1990) Flow Theory is highly relevant in the context of games: the flow state is understood as an optimal motivational condition characterized by deep engagement and full utilization of cognitive capacities (cf. Heutte et al. 2021; Nakamura & Csikszentmihalyi 2002). C) Positive emotions have been shown to facilitate learning (cf. Kort et al. 2001) and to shape the gaming experience as highlighted in the Emotion-Based Approach (cf. Dillon 2010). Accordingly, a game should evoke enjoyment and foster emotional states that allow the players to become fully absorbed in the game world (in the sense of immersion).

The motivational, cognitive, and emotional aspects outlined here are inter-related and collectively have a positive influence on learning as a process of knowledge acquisition. On this basis, criteria can be derived that determine whether games are perceived as effective learning tools from the players' perspective. For instance, effective learning in analog financial serious games requires clearly defined learning objectives. Bloom's Taxonomy (Bloom et al. 1956; later revised and extended by Anderson & Krathwohl 2001) provides a cognitive framework for formulating such objectives and illustrates how cognition (A) underpins a key criterion of serious games: the specification of appropriate goals.

In the following, we draw on the model proposed by Caserman et al. (2020), as it reflects and extends the criteria for high-quality serious games. Their model distinguishes between criteria associated with the 'serious' component, the 'game' component, and the interaction between these two dimensions:

*Figure 1: Model and Quality Criteria of Serious Games*



*Note: Caserman et al. (2020, 4).*

Serious games must satisfy a range of criteria to be perceived as effective learning tools. The criteria assigned to each component by Caserman et al. (2020) are summarized below. Each criterion can be linked to one or more of the three core dimensions of learning (cognition, motivation, or emotion).

Table 1: Summary of Criteria for High-Quality Serious Games

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Serious Part:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                           |
| <i>Characteristic goal:</i> The game should focus on a clearly defined and essential learning objective that must be addressed. <i>Methods:</i> The learning content must be accurate. Players must receive appropriate feedback and rewards during the process. <i>Quality:</i> Achieving the objective should yield a lasting impact and be rewarded.                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                           |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Focus on the characterizing goal</li><li>• Clear goals</li><li>• Indispensability of the characterizing goal</li><li>• Correctness of the domain expert content</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"><li>• Appropriate feedback on progress</li><li>• Appropriate rewards</li><li>• Proof of effectiveness and sustainable effects</li><li>• Awards and ratings</li></ul>    |
| Game Part:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                           |
| <i>Enjoyment:</i> The game should be fun, which is achieved through positive experiences, flow, emotions, a sense of control, social interaction, and immersion. <i>Media Presentation:</i> The graphics should be appealing and (especially in digital games) there should be appropriate sound.                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                           |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Ensure player engagement and experience</li><li>• Ensure flow</li><li>• Establish an emotional connection</li><li>• Sense of control</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Support social interactions</li><li>• Ensure immersive experience</li><li>• Attractive graphics</li><li>• Appropriate sound</li></ul>                             |
| Balance:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                           |
| <i>Integrated serious part with gameplay:</i> The serious part and gameplay part are linked by integrating the learning objective into the game process and ensuring that learning and playing go hand in hand on a scientific basis. <i>Interaction technology:</i> The game should enable interaction and intuitive action, not distort the learning process through (technical) simplifications, and avoid other aspects that could have a negative impact on learning or motivation. |                                                                                                                                                                                                           |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Embedding characterizing goal into the gameplay</li><li>• Scientific foundation</li><li>• Appropriate interaction technology</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"><li>• Intuitive game mechanics and natural mapping</li><li>• No simplifying of the learning process due to technical features</li><li>• Avoid adverse effects</li></ul> |

Note: Own summary, based on Caserman et al. (2020, 4–9).

The criteria presented above formed the basis for the scales we used in our questionnaire and, therefore, address Q1.



### 3. Developing a Questionnaire for Evaluating Financial Serious Games

#### 3.1 Selection of Existing Questionnaires

We designed a questionnaire based on established quality criteria to be used as a tool to evaluate financial serious games<sup>1</sup>. We incorporated components from two validated instruments: the MEEGA+ questionnaire (Petri et al. 2018; 2024) and the Gamefulquest (Högberg et al. 2019).

We selected the MEEGA+ questionnaire developed by Petri et al. (2018; 2024) as a suitable foundation for our work because it enables the assessment of the perceived quality of an educational or serious game. The tool evaluates the usability of a game and, drawing on the ISO 9241-11 definition of usability, measures the extent to which a product (in this case, a serious game) can be used effectively, efficiently, and satisfactorily to achieve various goals (cf. ISO 1998). Usability is operationalized through the sub-facets of aesthetics, learnability, operability, and accessibility. Further, the questionnaire captures player experience, that is, the subjective experience and perception of gameplay (cf. Wiemeyer et al. 2016, 246). This is achieved through sub-facets such as user error protection, confidence, challenge, satisfaction, social interaction, fun, focused attention, relevance, and perceived learning. In its original form, the MEEGA+ contained 35 items (Petri et al. 2024, 1114). It was specifically designed for use with both digital and analog learning games, originally in the context of computing education. The instrument was developed on a theoretical basis through a literature review (cf. Petri & Gresse von Wangenheim 2017) and a systematic analysis of the initial MEEGA model, which draws the concepts of motivation, user experience, and learning (cf. Savi et al. 2011; Petri et al. 2017). The questionnaire was piloted, demonstrating very good reliability, and construct validity was confirmed through factor analyses and correlational evidence (Petri et al. 2024, 1117). Altogether, these characteristics make the MEEGA+ questionnaire an appropriate starting point for the development of our questionnaire.

The Gamefulquest questionnaire by Högberg et al. (2019) is used as a complementary instrument to enrich the MEEGA+. It broadens the analytical perspective by enabling the assessment of gameful services, that is, offerings that incorporate gamified elements and are characterized by the creation of value through use (cf. Huotari & Hamari 2017, 25). The Gamefulquest focuses on the gameful experience, which differs from the player experience in games

---

1 The evaluation of financial serious games was conducted as part of the project ‘Finvent’. The project is funded by Stiftung für die Wissenschaft der Sparkassen-Finanzgruppe.

but nevertheless provides valuable insights from a research perspective (Högberg et al. 2019, 627–630). The questionnaire captures sub-facets such as accomplishment, challenge, competition, guidance, immersion, playfulness, and social experience and comprises 56 items (Högberg et al. 2019, 653–654). Like the MEEGA+, it was developed on a theoretical basis and subsequently tested and piloted. Its factor structure and reliability were examined and demonstrated good to very psychometric properties.

We adopted the questionnaire developed by Petri et al. (2024) as the foundation for constructing our own instrument, using its structure as an overarching framework. This decision was based on the strong alignment it demonstrates between established quality criteria and the scales included within it (see Table 2).<sup>2</sup> This addresses Q2.

Table 2: Matching Quality Criteria and Sub-Facets

| <i>Quality criteria (Caserman et al. 2020)</i> |                                        | <i>Sub-facets (Petri et al. 2024)</i>                                                                                  |
|------------------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Learning Part                                  | Characterizing goal                    | Relevance<br>Perceived learning                                                                                        |
|                                                | Methods                                | <i>[not included; content accuracy must be evaluated by experts, not students]</i>                                     |
|                                                | Quality                                | Learnability<br>Operability<br>Accessibility<br>User error protection<br>Satisfaction <i>(in relation to learning)</i> |
| Game Part                                      | Enjoyment                              | Satisfaction <i>(in relation to playing)</i><br>Confidence<br>Social interaction<br>Fun<br>Challenge                   |
|                                                |                                        |                                                                                                                        |
|                                                |                                        |                                                                                                                        |
| Balance                                        | Media presentation                     | Aesthetics                                                                                                             |
|                                                | Integrated serious part with game part | Focus attention                                                                                                        |
|                                                | Interaction technology                 |                                                                                                                        |

### 3.2 Questionnaire Development Process

To develop our questionnaire, we translated items from Petri et al. (2018) and Högberg et al. (2019). The translation from English to German followed the

2 One challenge is that the sub-facets can relate to different quality criteria. For example, “fun” is clearly part of the gaming part; however, learning is also promoted through fun. The table does not reflect these overlaps.

TRAPD model (translation, review, adjudication, pretesting, and documentation) proposed by Harkness et al. (2004), which is widely used in survey research to ensure linguistic and conceptual equivalence. Given the scope of this study, particular emphasis was placed on the translation and review stages, supplemented by minor item adjustments to ensure clarity contextual relevance for financial serious games. These steps are illustrated below using selected example items.

Table 3: Adjustments to Items on our Questionnaire

| Original Item                                                                                                                                          | New Item                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| The game motivates me to <b>progress</b> and <b>get better</b> . <sup>2</sup>                                                                          | The game motivates me to <b>make progress</b> and <b>improve</b> . (Das Spiel motiviert mich, Fortschritte zu machen und besser zu werden.)                                                                                               |
| <i>(1) Reason for adjustment: Stylistic changes made when translating from English into German to match linguistic conventions.</i>                    |                                                                                                                                                                                                                                           |
| I needed to learn <b>a few things</b> before I could play the game. <sup>1</sup>                                                                       | My <b>prior knowledge</b> was sufficient for full participation in the game. (Für die erfolgreiche Teilnahme am Spiel waren meine Vorkenntnisse ausreichend.)                                                                             |
| <i>(2) Reason for adjustment: Clarifying items by specifying the intended focus (e.g., replacing 'a few things' with 'prior knowledge').</i>           |                                                                                                                                                                                                                                           |
| The game promotes cooperation <b>and/or</b> competition among the players. <sup>1</sup>                                                                | The game promotes <b>competition</b> and rivalry between players. (Das Spiel fördert den Wettbewerb und das Konkurrenzverhalten zwischen den Spielern.)                                                                                   |
|                                                                                                                                                        | The game promotes <b>cooperation</b> between players. (Das Spiel fördert die Zusammenarbeit zwischen den Spielern.)                                                                                                                       |
| <i>(3) Reason for adjustment: Dividing an item to examine various aspects separately (e.g., "cooperation" vs. "competition").</i>                      |                                                                                                                                                                                                                                           |
| I think that <b>most people</b> would learn to play this game quickly. <sup>1</sup>                                                                    | I think that <b>most people with little financial knowledge</b> would learn very quickly how this game works. (Ich denke, dass die meisten Menschen mit geringem Finanzwissen sehr schnell lernen würden, wie dieses Spiel funktioniert.) |
| <i>(4) Reason for adjustment: Emphasizing that financial serious games are being assessed, applied only when an explicit finance focus is required</i> |                                                                                                                                                                                                                                           |
| -                                                                                                                                                      | The game has provided new financial opportunities for me. (Das Spiel hat mir neue finanzielle Handlungsmöglichkeiten eröffnet.)                                                                                                           |
| <i>(5) Reason for adjustment: Developing additional items if Petri et al. (2024) or Högberg et al. (2019) do not cover certain aspects.</i>            |                                                                                                                                                                                                                                           |

Note: <sup>1</sup> Petri et al. (2024), <sup>2</sup> Högberg et al. (2019).

The resulting German questionnaire contains 48 closed-ended items and one open-ended item, the latter allowing respondents to provide specific feedback including criticism or suggestions for improvement. The closed-ended items address two overarching facets: usability and player experience. Usability comprises the sub-facets of aesthetics, learnability, operability, and accessibility. Player experience comprises the following sub-facets of user error protection, confidence (motivation), challenge, satisfaction, social interaction, fun, focused attention (immersion), relevance, and perceived learning. The two facets are complemented at the end of the questionnaire by an additional facet, ‘overall assessment,’ which extends the original instrument by Petri et al. (2024). All items are rated on a five-point Likert scale ranging from ‘does not apply at all’ to ‘applies completely’.

#### 4. Pilot Test and Initial Validation of our Questionnaire

Following the development of our German questionnaire, we conducted a pilot study to examine its initial psychometric quality. The instrument was tested using two German financial serious games. These games were selected because their content is up-to-date and they are suitable for use in large groups. A total of 205 young adults<sup>3</sup> (age  $M = 21$  years; 57% male, 41% female, 2% not specified) evaluated either the game *Monetto* ( $N = 92$ ) or the game *Was kostet das Leben* [What does life cost] ( $N = 113$ ) using our questionnaire. Both games are financial serious games in analog format (board or card games).

*Monetto* covers six content domains of FL (income, expenses, borrowing and debt, pensions and insurance, money and payments, budgeting) and was developed as part of the CURVE II project (see Paeßens & Winther 2021). It is based on the competence model developed by Mania and Tröster (2015). The aim of the game is to collect as many points as possible by reading knowledge cards, answering questions, and solving math tasks. Different game elements provide variety (e.g., event cards). Less is known about the background of the second game, *Was kostet das Leben* [What does life cost]. It is used for debt prevention and covers topics such as income, expenses, saving, and insurance. It was developed by the Diakonisches Werk des Herzogtums Lauenburg in cooperation with Schuldnerberatung Schleswig-Holstein and other experts from the field. The aim of the game is to decide how money should be allocated and how to respond to unforeseen events.

After playing one of the two games, the 205 young adults answered socio-demographic questions and completed the game-evaluation questionnaire in a

---

3 We surveyed 16- to 29-year-olds. Only a few individuals (< 5% of the sample) were between 30 and 34 years old.

paper-and-pencil format. The responses were subsequently recorded digitally for analysis. In line with the scoring procedure of the MEEGA+ questionnaire (Petri et al. 2018, 24), the Likert-scale items were coded on a scale ranging from -2 to +2.

To assess the psychometric quality of our instrument (Q3), we examined the reliability of the individual facets and sub-facets. This constitutes the first step in the validation of the questionnaire. Internal consistency was assessed using Cronbach’s alpha<sup>4</sup>, with values at around .80 generally considered desirable (Streiner 2003, 103). However, in early stages of questionnaire development and piloting, lower values (approximately .50 to .60) may be acceptable (Nunnally 1967, 226). The results presented in Table 4 indicate that usability and player experience demonstrated satisfactory reliability and the short ‘overall assessment’ scale achieved a satisfactory Cronbach’s alpha. At the sub-facet level, however, there is room for improvement. In particular, the reliability of the social interaction scale is insufficient (Cronbach’s alpha = .312), and removing individual items did not lead to an improvement.

Table 4: Reliability (Cronbach’s Alpha)

| Facet             | Sub-facet             |           | Cronbach’s Alpha |      |
|-------------------|-----------------------|-----------|------------------|------|
| Usability         | Aesthetics            | (3 items) | .802             | .804 |
|                   | Learnability          | (3 items) | .684             |      |
|                   | Operability           | (2 items) | .706             |      |
|                   | Accessibility         | (2 items) | .555             |      |
| Player Experience | User error protection | (2 items) | .659             | .939 |
|                   | Confidence            | (4 items) | .758             |      |
|                   | Challenge             | (6 items) | .816             |      |
|                   | Satisfaction          | (5 items) | .784             |      |
|                   | Social Interaction    | (3 items) | .312             |      |
|                   | Fun                   | (4 items) | .791             |      |
|                   | Focus attention       | (6 items) | .852             |      |
|                   | Relevance             | (3 items) | .663             |      |
|                   | Perceived learning    | (2 items) | .641             |      |
|                   | Overall assessment    | (3 items) |                  | .720 |

In the open-ended responses, participants criticized both games for offering limited opportunities for interaction despite being played in a shared physical setting. For example, one participant evaluating game 1 noted, “*another opportunity to interact or trade with the other players [is missing]*” (S02M) while a participant evaluating game 2 noted, “*hardly any interaction with the others*” (L06M). Consistent with this feedback the reliability analysis revealed

4 Reliability was checked in alignment with Spearman Brown. No significant differences were found.

a negative mean covariance among the items in the social interaction sub-facet. Such a pattern may indicate that items were coded incorrectly or that the items capture different underlying constructs (Huysamen 2006, 38). As the coding was verified to be correct, we assume that the items do not reliably measure social interaction because, according to the participants' qualitative feedback, the games provide minimal opportunities for interaction. Another plausible explanation is that both competitive and cooperative elements are present in the games, resulting in low or inconsistent scores on the same social-interactional scale.

## 5. Limitations and Further Revision of the Questionnaire

In this article, we presented the development of a questionnaire for evaluating financial serious games. It began by outlining the criteria games must meet to be perceived as effective learning tools (Q1), followed by a review of relevant evaluation instruments identified in the literature. Based on a theoretically grounded rationale, two well-established questionnaires were selected to inform the development of our questionnaire and ensure its suitability for evaluating financial serious games (Q2). The resulting questionnaire was piloted with 205 young adults, who evaluated one of two German financial serious games (*Monetto* or *Was kostet das Leben* [What does life cost]). Initial analyses of psychometric quality conducted using Cronbach's alpha indicated that the questionnaire performed well overall, although a few individual items needed to be revised (Q3).

This study adopts the assumption that players themselves are able to evaluate the effectiveness of financial serious games. However, such self-assessments are susceptible to bias (cf. Grimmond et al. 2024). For example, people who do not enjoy playing games may provide disproportionately more negative overall ratings that do not accurately reflect the objective quality of the game. In addition, the questionnaire we developed captures only the *perceived* learning effectiveness (i.e., perceived quality) of the games. To determine whether the games are actually effective for learning (i.e., whether they enable learners to achieve the intended learning objectives and produce lasting educational effects see Caserman et al. 2020, 5) requires future empirical studies using valid measurement instruments to assess knowledge acquisition directly.

Another limitation of our questionnaire is that it was tested using only two financial serious games, both of which provide minimal opportunities for social interaction. Consequently, it remains unclear whether the low values observed for the social-interaction items reflect shortcomings in the instrument itself or are attributable to characteristics of the games evaluated. Including a broader range of games that require greater social interaction could increase

the score variance, which is essential for obtaining better values for Cronbach's alpha (Streiner 2003, 101).

To permit valid measurement of a latent trait, it is recommended to include a minimum of three items (MacCallum 1999, 96; Izquierdo et al. 2014, 399). Accordingly, additional items were introduced in an initial revision step, where improvements in reliability were anticipated. For reasons of clarity and consistency, item wording was standardized to the present tense. The revised German questionnaire was translated back into English to provide parallel language versions. Following Brislin (1970), the back-translation was conducted by an independent translator, who translated the target-language (German) version back into the source language (English). The English version has not yet undergone validation. Both revised questionnaires, comprising a total of 60 items, can be obtained by contacting Elisa Wagner via email.

In a subsequent step, additional financial serious games will be administered and evaluated using the revised German questionnaire. Increasing the number of responses will allow for 1) replicating the analyses performed and 2) re-examining the underlying factor structure. Moreover, plans have been made to implement and validate the English version of the questionnaire in order to establish its psychometric properties in a broader context.

## References

- Abt, C. C. (1975). *Serious Games*. New York: Viking Compass.
- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), & National Council of Measurement in Education (NCME) (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. American Educational Research Association.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Ahmad, A., Galeote, D. F., Xi, N., & Hamari, J. (2025). Gamification of Personal Finance: A Systematic Literature Review. *PACIS 2025 Proceedings*, 20. [https://aisel.aisnet.org/pacis2025/general\\_topic/general\\_topic/20](https://aisel.aisnet.org/pacis2025/general_topic/general_topic/20)
- Apra, C., & Wuttke, E. (2016). Financial literacy of adolescents and young adults: Setting the course for a competence-oriented assessment instrument. In C. Apra, E. Wuttke, K. Breuer, N. K. Koh, P. Davies, B. Greimel-Fuhrmann & J. S. Lopus (eds.), *International Handbook of Financial Literacy* (pp. 397–414). Singapore: Springer.
- Ariya, P., Wongwan, N., Intawong, K., & Puritat, K. (2025). Digital literacy through gaming: A comparative study of knowledge acquisition, social presence, and emotional reactions in digital and non-digital board games. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101387.

- Arnab, S., Lim, T., Carvalho, M. B., Bellotti, F., De Freitas, S., Louchart, S., Suttie, N., Berta, R., & De Gloria, A. (2015). Mapping learning and game mechanics for serious games analysis. *British Journal of Educational Technology*, 46(2), 391–411.
- Atkinson, A., & Messy, F. (2012). *Measuring Financial Literacy: Results of the OECD /International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study*. OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, 15. OECD Publishing.
- Bacon, D. R. (2016). Reporting actual and perceived student learning in education research. *Journal of Marketing Education*, 38(1), 3–6.
- Becker, W. (2022). Usability von Serious Games: Anforderungen, Kriterien und Verfahren [Usability of serious games: Requirements, criteria, and procedures]. In W. Becker & M. Metz (eds.), *Digitale Lernwelten – Serious Games und Gamification. Didaktik, Anwendungen und Erfahrungen in der Beruflichen Bildung [Digital learning environments – Serious games and gamification. Didactics, applications, and experiences in vocational education]* (pp. 99–114). Wiesbaden: Springer VS.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay Company.
- Breuer, J., & Bente, G. (2010). Why so serious? On the relation of serious games and learning. *Journal for Computer Game Culture*, 4(1), 7–24.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185–216.
- Caserman, P., Hoffmann, K., Müller, P., Schaub, M., Straßburg, K., Wiemeyer, J., Bruder, R., & Göbel, S. (2020). Quality criteria for serious games: serious part, game part, and balance. *JMIR serious games*, 8(3), 1–14.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. HarperCollins e-books.
- Cutting, J., Aung, M., Perret, F., & Cairns, P. (2025). The development and validation of the Immersion Experience Questionnaire Short Form (IEQ-SF). *International Journal of Human-Computer Studies*, 203, 103580.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum
- DeVellis, R.F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington/Melbourne: Sage Publications.
- Dillon, R. (2010). *On the way to fun: An emotion-based approach to successful game design*. New York: CRC Press.
- Garris, R., Ahlers, R. & Driskell, J.E. (2002). Games, Motivation and Learning. Research and Practice Model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441–467.
- Grimmond, J., Brown, S. D., & Hawkins, G. E. (2025). A solution to the pervasive problem of response bias in self-reports. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 122(3), 1–9.
- Harkness, J., Pennell, B. E., & Schoua-Glusberg, A. (2004). Survey questionnaire translation and assessment. In S. Presser, J. M. Rothgeb, M. P. Couper, J. T. Lessler, E. Martin, J. Martin & E. Singer (eds.), *Methods for Testing and Evaluating Survey Questionnaires* (pp. 453–473). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Heutte, J., Fenouillet, F., Martin-Krumm, C., Gute, G., Raes, A., Gute, D., Bachelet, R., & Csikszentmihalyi, M. (2021). Optimal experience in adult learning: Conception and validation of the flow in education scale (EduFlow-2). *Frontiers in Psychology*, 12, 828027.



- Högberg, J., Hamari, J., & Wästlund, E. (2019). Gameful Experience Questionnaire (GAMEFULQUEST): an instrument for measuring the perceived gamefulness of system use. *User modeling and user-adapted interaction*, 29(3), 619–660.
- Huotari, K., Hamari, J. (2017). A definition for gamification: anchoring gamification in the service marketing literature. *Electronic Markets*, 27(1), 21–31.
- Huysamen, G. K. (2006). Coefficient alpha: unnecessarily ambiguous; unduly ubiquitous. *SA Journal of Industrial Psychology*, 32(4), 34–40.
- ISO (1998). *ISO 9241-11. Ergonomic requirements for office work with visual display terminals (VDTs). guidance on usability*. <https://cdn.standards.iteh.ai/samples/16883/44acafdfd9a24edd9c66ed2f0e2a50e2/ISO-9241-11-1998.pdf>
- Izquierdo, I., Olea, J., & Abad, F. J. (2014). Exploratory factor analysis in validation studies: Uses and recommendations. *Psicothema*, 26(3), 395–400.
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3rd Edition). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Kort, B., Reilly, R., & Picard, R.W. (2001). An affective model of interplay between emotions and learning. In T. Okamoto, R. Hartlay, Kinshuk & J. P. Klus (eds.), *Proceedings IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 43–46). New York: IEEE.
- Lafrenière, M. A. K., Verner-Filion, J., & Vallerand, R. J. (2012). Development and validation of the Gaming Motivation Scale (GAMS). *Personality and individual differences*, 53(7), 827–831.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2023). The Importance of Financial Literacy: Opening a New Field. *Journal of Economic Perspectives*, 37(4), 137–54.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample Size in Factor Analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84–99.
- Mania, E., & Tröster, M. (eds.). (2015). *Finanzielle Grundbildung. Programme und Angebote planen* [Financial literacy. Planning programs and offerings]. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Maratou, V., Ennami, F., Luz, F., Abdullahi, Y., Medeisiene, R. A., Ščiukauskė, I., Chaliampalias, R., Kameas, A. D., Sousa, C., & Rye, S. (2023). Game-based learning in higher education using analogue games. *International Journal of Film and Media Arts*, 8(1), 68–84.
- Maxim, R. I., & Arnedo-Moreno, J. (2025). Identifying key principles and commonalities in digital serious game design frameworks: Scoping review. *JMIR Serious Games*, 13, 1–30.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89–105). New York: Oxford University Press.
- Nunnally, J.C. (1967). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Paeßens, J., & Winther, E. (2021). Game design in financial literacy: exploring design patterns for a collaborative and inclusive serious game from different perspectives. In C. Aprea & D. Ifenthaler (eds.), *Game-based learning across the disciplines* (pp. 43–59). Cham: Springer International Publishing.

- Petri, G., & Gresse von Wangenheim, C. (2017). How games for computing education are evaluated? A systematic literature review. *Computers & education*, 107, 68–90.
- Petri, G., Gresse von Wangenheim, C., & Borgatto, A. F. (2017). A large-scale evaluation of a model for the evaluation of games for teaching software engineering. In *2017 IEEE/ACM 39th International Conference on Software Engineering: Software Engineering Education and Training Track (ICSE-SEET)* (pp. 180–189). New York: IEEE.
- Petri, G., Gresse von Wangenheim, C., & Borgatto, A. F. (2018). *MEEGA+: A Method for the Evaluation of Educational Games for Computing Education*. INCod. Brazilian Institute for Digital Convergence.
- Petri, G., Gresse von Wangenheim, C., & Borgatto, A. F. (2024). MEEGA+, Systematic Model to Evaluate Educational Games. In N. Lee (eds.), *Encyclopedia of Computer Graphics and Games* (pp. 1112–1119). Cham: Springer.
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of Game-Based Learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258–283.
- Platz, L., & Jüttler, M. (2022). Game-based learning as a gateway for promoting financial literacy – how games in economics influence students’ financial interest. *Citizenship, Social and Economics Education*, 21(3), 185–208.
- Savi, R., von Wangenheim, C. G., & Borgatto, A. F. (2011). A model for the evaluation of educational games for teaching software engineering. In *25th Brazilian symposium on software engineering* (pp. 194–203). New York: IEEE.
- Schultheis, J., & Aprea, C. (2019). Entwicklung und Validierung eines Schemas zur Evaluation von Serious Games im Kontext von Financial Literacy [Development and validation of a framework for evaluating serious games in the context of financial literacy]. In E. Wittmann, D. Frommberger, & U. Weyland (eds.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019 [Yearbook of vocational and business education research 2019]* (pp. 93–108). Berlin/Toronto: Opladen.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80, 99–103.
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. G. W. C. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10, 251–296.
- Weber, R., Behr, K. M., & DeMartino, C. (2014). Measuring interactivity in video games. *Communication Methods and Measures*, 8(2), 79–115.
- Wiemeyer, J., Nacke, L., Moser, C., Mueller, F. (2016). Player Experience. In R. Dörner, S. Göbel, W. Effelsberg & J. Wiemeyer (eds.), *Serious Games. Foundation, Concepts and Practice* (pp. 234–271). Cham: Springer.
- Wilkinson, P. (2016). A brief history of serious games. In R. Dörner, S. Göbel, M. Kickmeier-Rust, M. Masuch & K. Zweig (eds.), *Entertainment Computing and Serious Games* (pp. 17–41). Cham: Springer International Publishing.

# Auf dem Weg zu einem berufsbildenden Abschluss auf DQR-Niveau 8 – Zwischenergebnisse und Perspektiven

*Uwe Elsholz, Katharina Kirschbaum-Bökmann, Ariane Neu, Leonie Suewolto*

*Abstract:* Die Attraktivität und Gleichwertigkeit beruflicher Bildung wird in der Berufsbildungsforschung und der Berufsbildungspolitik breit diskutiert. So wurden im Berufsbildungsgesetz 2020 die drei Fortbildungsstufen zur höherqualifizierenden Berufsbildung verankert und begrifflich akademischen Abschlüssen angenähert (Bachelor Professional und Master Professional). Was jedoch zur Ermöglichung eines durchgängigen und gleichwertigen beruflichen Bildungswegs fehlt, ist die Schaffung eines entsprechenden Abschlusses auf dem Niveau 8 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Der Beitrag zeigt auf, welche Schritte im Rahmen eines Vorhabens unternommen wurden, um einen solchen Abschluss angemessen zu gestalten. Dazu wurden vergleichbare Abschlüsse aus dem europäischen Ausland ebenso wie ausgewählte akademische Promotionsordnungen in Deutschland analysiert. Es wurde gefragt, welche Aspekte typischerweise wie geregelt sind von den Zulassungsvoraussetzungen bis zur Bezeichnung des Abschlusses. Zudem wurden übertragbare Impulse für einzelne Aspekte gesucht, bspw. ist der Umgang mit sensiblen Unternehmensdaten bei hoch innovativen Praxisprojekten relevant und hier gibt es in Industriepromotionen erprobte Regelungen. Parallel zu diesen Analysen wurden solche innovativen Praxisprojekte in der Arbeitswelt erschlossen und daraufhin befragt, inwiefern hier die Anforderungen erfüllt werden, wie sie für das Niveau 8 im DQR beschrieben sind. Die Zwischenergebnisse liefern Hinweise für eine Gestaltung eines solchen Abschlusses, so dass abschließend Konturen eines Abschlusses der vierten Fortbildungsstufe der höherqualifizierenden Berufsbildung beschrieben werden.

*Keywords:* Höherqualifizierende Berufsbildung, Deutscher Qualifikationsrahmen, Gleichwertigkeit, Fortbildungsordnung

## 1. Ausgangslage

Die Frage nach der Attraktivität beruflicher Bildung ist in Deutschland seit vielen Jahren ein wichtiges Thema in der Berufsbildungsforschung ebenso wie in der Berufsbildungspolitik (u.a. Neu, 2021). So zielt auch die Reform des

Berufsbildungsgesetzes (BBiG) zum 1. Januar 2020 hierauf ab, mit der die dreistufige Fortbildungssystematik bestehend aus Geprüfte\*r Berufsspezialist\*in, Bachelor Professional und Master Professional gesetzlich geregelt wurde. Dies entspricht einer Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses, in der auch die Zuordnungen zu den DQR-Niveaus 5-7 verankert sind (HA, 2014).

Was aber dennoch bislang in Deutschland fehlt, ist die Möglichkeit, über berufliche Bildungswege einen Abschluss auf dem Niveau 8 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) zu erlangen. Ein Bildungsweg, der auf beruflicher Ausbildung und darauf aufbauenden Fortbildungen basiert, führt nicht zu gleichwertigen Abschlussmöglichkeiten wie ein akademischer Bildungsweg (Elsholz et.al., 2025). Diese Differenz weist auf eine systematische Leerstelle im deutschen Bildungssystem hin.

Hier setzt das nachfolgend vorgestellte Vorhaben „DQR-8-BB-Exzellenz“<sup>1</sup> an, dessen Ziel es ist, Vorarbeiten für die Schaffung einer dem DQR-Niveau 8 entsprechenden vierten beruflichen Fortbildungsstufe zu liefern. Das Vorhaben fokussiert dabei gemäß BBiG/HwO geregelte Fortbildungsberufe, da diesen andere curriculare und institutionelle Strukturen zugrunde liegen als landesrechtlich geregelten Fortbildungsberufen oder den bundesrechtlich geregelten Gesundheitsberufen (Neu, 2025).

Leitende Kernfrage ist dabei, wie eine solche berufliche Qualifikation auf DQR-Niveau 8 curricular gestaltet und institutionell verankert werden kann.

Um sich dem Projektziel eines wissenschaftlich fundierten Konzeptentwurfs zu nähern, wurden in der ersten Projektphase drei wesentliche Erkenntnisinteressen verfolgt. So wurde zum einen im europäischen Ausland nach vergleichbaren berufsbildenden Abschlüssen auf der Niveaustufe 8 des Europäischen Qualifikationsrahmens gesucht und diese systematisch analysiert (Kap. 3). Zugleich wurden potenzielle Projekte in Industrie und Handwerk identifiziert und analysiert, die den Kompetenzanforderungen des DQR-Niveaus 8 entsprechen könnten. Exemplarisch wird dies in diesem Beitrag in Kapitel 4 ausgedeutet. Als dritter Zugriff wurden die dem DQR-Niveau 8 zugeordneten Promotionen der akademischen Bildung untersucht. Hier wurden Promotionsordnungen unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen analysiert. Zudem wurden vor dem Hintergrund der Referenzprojekte der Praxis, die die hohe Relevanz des Schutzes innovationsbezogener Informationen für Unternehmen zeigen, Industriepromotionen genauer fokussiert (Kap. 5).

Jeder der Zugänge hat zu wichtigen Erkenntnissen für die Schaffung eines niveauadaquaten berufsbildenden Abschlusses geführt, die im abschließenden

---

1 Das Projekt „DQR-8-Exzellenz“ mit einer Laufzeit vom 01.08.2024 – 31.12.2027 wird im Rahmen des Programms InnoVET PLUS vom Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) gefördert. Projektpartner sind das das Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk (FBH) an der Universität zu Köln, das Lehrgebiet Lebenslanges Lernen der FernUniversität in Hagen, der Westdeutsche Handwerkskammertag, die IHK Arnsberg – Hellweg-Sauerland sowie das Bildungswerk Metall.

Kapitel 6 zusammengefasst werden. Darüber hinaus werden hier weitere Schritte auf dem Weg zu einer Gestaltung eines entsprechenden Abschlusses ausgewiesen. Im nachfolgenden Kapitel 2 werden jedoch mit dem Berufslaufbahnkonzept sowie dem DQR zunächst zentrale berufspädagogische Anknüpfungspunkte des Forschungsvorhabens näher ausgeführt.

## **2. Berufspädagogische Verortung**

Berufspädagogische Anknüpfungspunkte für dieses Vorhaben stehen in Form der Berufslaufbahnkonzepte zur Verfügung, die teilweise bereits einen Weg bis zum DQR-Niveau 8 vorsehen (u. a. Rehbold & Heinsberg, 2011; Dobischat et al., 2016). Zentrales Merkmal von Berufslaufbahnkonzepten ist, dass sie aus einzelnen, in sich abgeschlossenen Qualifizierungsbausteinen eines Berufes oder einer Berufsgruppe bestehen. Diese Bausteine können sich hinsichtlich des Anspruchsniveaus und der Lerninhalte unterscheiden. Diese Unterschiede bilden die Grundlage für die horizontale und vertikale Anordnung der einzelnen Qualifizierungsbausteine zueinander innerhalb eines Berufslaufbahnkonzepts. Die vertikale Anordnung bildet dabei eine aufsteigende Hierarchie der Kompetenzanforderungen ab, die sich an den Niveaustufen des DQR orientiert. Horizontal stehen hingegen Qualifikationen des gleichen Anspruchsniveaus aber mit anderer inhaltlicher Ausrichtung nebeneinander. Auf diese Weise sollen Berufslaufbahnkonzepte Qualifizierungswege innerhalb eines Berufes oder einer Berufsgruppe transparenter machen und die Attraktivität beruflicher Bildung steigern (u. a. Rehbold & Heinsberg, 2011; Dobischat et al., 2016). Für die Gestaltung einer neuen beruflichen Qualifikation auf DQR-Niveau 8 bedeutet dies, dass bereits bestehende Qualifikationen eines Berufs/einer Berufsgruppe ebenfalls berücksichtigt werden müssen, um am Ende zu einem kohärenten Berufslaufbahnkonzept zu gelangen.

Neben den Berufslaufbahnkonzepten liefert auch der DQR selbst berufspädagogische Anknüpfungspunkte für einen berufsbildenden Abschluss auf höchstem Niveau. Das dem DQR zugrunde liegende Kompetenzmodell beschreibt auf einer abstrakten Ebene, welche Kompetenzanforderungen für die DQR-Niveaustufe 8 bestehen. Kompetenz wird dabei definiert als „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle, 2013, S. 45). Für die Beschreibung der acht aufeinander aufbauenden Niveaustufen wird Kompetenz im DQR differenziert in Fachkompetenz (mit den Unterkategorien Wissen und Fertigkeiten) sowie personale Kompetenz (mit den Subkategorien Sozialkompetenz und Selbstständig-

keit). Auf dieser Basis werden die Kompetenzanforderungen für die Niveaustufe 8 im DQR konkret wie folgt beschrieben: „Niveau 8 beschreibt Kompetenzen, die zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach *oder* zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld benötigt werden. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle, 2013, S. 22; s. ebd. auch für eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Subkategorien). Die Niveaustufe 8 umfasst somit sowohl Kompetenzen, die eher einer akademischen Logik entsprechen, als auch solche Kompetenzen, die einem Verständnis des Berufsbildungssystem entgegenkommen – allerdings existiert eben bisher kein entsprechender Abschluss. Darüber hinaus gibt der DQR damit zentrale Elemente für die Suche nach Praxisprojekten in Industrie und Handwerk vor, die dem DQR-Niveau 8 entsprechen: „neuartige und unklare Problemlagen“ die zu „innovativen Lösungen und Verfahren“ führen/geführt haben.

### **3. Analyse von Abschlüssen im europäischen Ausland auf Niveau 8 des EQR**

#### *3.1 Analytisches Vorgehen*

Als eine relevante Annäherung an das Projektziel wurden bereits bestehende Bildungsformate auf Niveau 8 des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) innerhalb des Europäischen Bildungsraums identifiziert und analysiert. Das Forschungsinteresse richtete sich dabei nicht ausschließlich auf die Erfassung bereits implementierter Abschlüsse auf diesem Qualifikationsniveau, sondern vielmehr auf die Gewinnung von konzeptionellen Orientierungen für eine mögliche Gestaltung im Kontext des DQR-Niveau 8.

Im Rahmen einer Dokumentenanalyse wurde eine comparative Untersuchung beruflicher Qualifikationen auf EQR-Niveau 8 innerhalb des Europäischen Bildungsraums durchgeführt. Die Auswahl der in die vertiefende Analyse einbezogenen Länder – *Österreich, Schweiz, Niederlande, Frankreich, Irland und Estland* – erfolgte auf Basis der im Europass-Rahmen dokumentierten Bildungsangebote auf Niveau 8 (Generaldirektion Kommunikation Europäische Union, 2025). Zudem wurde England als Bestandteil der europäischen Bildungslandschaft ebenfalls einbezogen.

Als empirische Datengrundlage diene ein Korpus einschlägiger Dokumente wie Referenzmaterialien des Europass-Rahmens (ebd.), nationale Prüfungsordnungen sowie entsprechende Wegleitungen<sup>2</sup>.

Für die Analyse wurde ein Kriterienraster entwickelt auf Basis einer Auswertung sowohl nationaler hochschulischer Promotionsordnungen als auch berufsbildender Prüfungsordnungen der höheren Berufsbildung.

Auf dieser Grundlage konnten insgesamt elf Analysekategorien entwickelt werden. Diese umfassen die Zulassungsvoraussetzungen, nachweisbare Niveausteigerungen gegenüber dem EQR-Niveau 7, die Prüfungsverfahren und -instrumente sowie die Formen der Leistungsdokumentation. Darüber hinaus berücksichtigen sie die personenbezogene Zurechenbarkeit der erbrachten Leistungen sowie den Umgang mit innovationsschutzrelevanten Informationen. Zudem wurden Aspekte der Qualifikationserarbeitung, Fragen der Interdisziplinarität und die zugrunde liegenden Mechanismen der Qualitätssicherung ebenso analysiert wie die Programmdauer, Finanzierungslogiken und rechtliche Grundlagen sowie die Titelbezeichnungen.

### *3.2 Befunde zur europäischen Vergleichsperspektive*

Die Analyse zeigt, dass nicht-akademische Qualifikationsangebote auf Niveau 8 innerhalb des europäischen Bildungsraums in verschiedenen Ländern auffindbar sind. Allerdings ist dies derzeit eher in begrenzterem Umfang der Fall und viele der nachweisbaren Angebote sind institutionell an Hochschulen rückgebunden. Während Österreich, Frankreich und die Niederlande eine engere Verzahnung mit dem akademischen Sektor aufweisen, sind berufsbildende Formate in der Schweiz, Irland und Estland auffindbar, jedoch häufig nur in einzelnen beruflichen Domänen verortet.

In der Schweiz ließen sich hier immerhin drei höhere Fachprüfungen im Finanzsektor identifizieren, die eindeutig dem NQR-Niveau 8 zugeordnet sind:

Diplomierte Expert\*innen in Rechnungslegung und Controlling; Diplomierte Wirtschaftsprüfer\*innen, Diplomierte Steuerexpert\*innen (Verein für die höheren Prüfungen in Rechnungswesen und Controlling, 2021; Trägerschaft Höhere Fachprüfung dipl. Wirtschaftsprüferin / dipl. Wirtschaftsprüfer, 2022; Trägerorganisation für die höhere Fachprüfung für Steuerexperten, 2011). In Österreich fanden sich hingegen vermehrt Angebote für akademisch

---

2 vgl. Verein für die höheren Prüfungen in Rechnungswesen und Controlling, 2021; Trägerschaft Höhere Fachprüfung dipl. Wirtschaftsprüferin / dipl. Wirtschaftsprüfer, 2022; Trägerorganisation für die höhere Fachprüfung für Steuerexperten, 2011; Verein für die höheren Prüfungen in Rechnungswesen und Controlling, 2024; Prüfungskommission für die höhere Fachprüfung für Steuerexpertinnen und Steuerexperten, 2023; OTHM, 2023; Trägerschaft Höhere Fachprüfung dipl. Wirtschaftsprüferin / dipl. Wirtschaftsprüfer, 2022a; CEDEFOP, 2025; OeAD, 2025; 4TU. Federation, 2025; CELTH 2025; QQI, 2025

ausgebildete Professionen der Ärzteschaft sowie bei Psycholog\*innen (OeAD, 2025).

Die Zugangsvoraussetzungen für Qualifikationen auf EQR-Niveau 8 weisen eine signifikante länderspezifische Heterogenität auf. In Frankreich, Estland und den Niederlanden wird primär das Vorliegen einschlägiger beruflicher Erfahrung gefordert, wobei die Anforderungen hinsichtlich des Umfangs, der Qualität und Nachweisführung der Berufspraxis häufig unspezifiziert bleiben und keine verbindlichen Standardkriterien existieren. In der Schweiz hingegen stellt der dokumentierte Nachweis einer mindestens dreijährigen einschlägigen Berufstätigkeit eine zentrale Zugangsvoraussetzung dar. England operiert mit formalisierten und klar normierten Kriterien, die ebenfalls eine mindestens dreijährige relevante Berufserfahrung voraussetzen. Irland verfolgt ein institutionell eingebettetes Zugangsmodell, das neben einem bestehenden Beschäftigungsverhältnis die explizite Zusage zur unternehmensseitigen Unterstützung – etwa durch strukturierte Mentoringmaßnahmen – als integralen Bestandteil des Qualifikationsprozesses definiert. Eine besondere Position nimmt Frankreich ein, das über ein interprofessionell ausgerichtetes Zugangskonzept verfügt, welches berufs- und fächerübergreifende Regelungsansätze systematisch integriert und auf eine strukturelle Öffnung traditioneller Bildungs- und Qualifikationspfade abzielt.

Auch hinsichtlich Prüfungsumfang und -struktur zeigt sich eine ausgeprägte Heterogenität. Die qualitative und quantitative Ausgestaltung der Prüfungsleistungen variiert teilweise sowohl innerhalb verwandter beruflicher Domänen (Schweiz) als auch zwischen den Ländern, was die transnationale Vergleichbarkeit einschränkt.

Die institutionelle Anerkennung erfolgt in nahezu allen Ländern durch staatlich mandatierte Einrichtungen. Fachverbände agieren häufig dual als curriculare und prüfende Instanzen (Schweiz und Estland). Frankreich sticht durch eine gesetzlich geregelte Zuständigkeit der Hochschulen hervor.

Die dokumentierte Titulierungspraxis der analysierten Abschlüsse auf EQR-Niveau 8 ist zudem stark variabel: Während die Schweiz überwiegend mit identischen Bezeichnungen zu Abschlüssen auf Niveau 7 operiert (diplomierte Expert\*innen) (Verein für die höheren Prüfungen in Rechnungswesen und Controlling 2021), verwendet Estland berufsrollenspezifische Titel wie Meisterpädagog\*innen, Personalmanager\*innen oder Zertifizierter Bauingenieur\*innen) (Generaldirektion Kommunikation Europäische Union, 2025a). England und Frankreich greifen auf international etablierte akademische Grade wie z. B. PhD und DBA zurück (OTHM, 2023; CEDEFOP, 2025) zurück. Die Niederlande und Irland differenzieren nach thematischen Subsystemen wie z. B. Professional Doctorate in Engineering (PDEng) oder Professional Doctorate Leisure, Tourism u. Hospitality Health (PD-LTH) (4TU. Federation, 2025; CELTH 2025; QQI, 2025), was eine strukturelle Breite in der Konzeption von Abschlüssen auf Niveau 8 verdeutlicht.



### *3.3 Schlussfolgerungen der Befunde aus dem europäischen Ausland*

Zunächst verdeutlicht die Analyse, dass in einigen Ländern Qualifikationen existieren, die dem höchsten Niveau des EQR entsprechen. In ihrer curricularen Ausgestaltung sowie institutionellen Verankerung und praktischen Implementierung divergieren diese jedoch stark. Diese Heterogenität betrifft sowohl die Zugangsvoraussetzungen als auch die Prüfungsarchitekturen, Anerkennungsmechanismen und Titulierungspraxen.

Dies verdeutlicht, dass eine bloße Übertragung bestehender Modelle nicht zielführend ist. Vielmehr bedarf es einer kontextsensiblen Adaption, die die strukturellen Besonderheiten des deutschen (Berufs-)Bildungssystems berücksichtigt. Eine solche Anpassung erfordert insbesondere eine Ausrichtung entlang zentraler Strukturmerkmale des deutschen Systems.

Des Weiteren hervorzuheben ist die Rolle der beruflichen Erfahrung als Zugangskriterium, die in vielen Ländern als zentrale Voraussetzung gilt, jedoch in ihrer Ausgestaltung und Nachweisführung unterschiedlich gehandhabt wird. Die institutionelle Anerkennung durch staatlich mandatierte Einrichtungen und die Einbindung von Fachverbänden als curriculare und prüfende Instanzen verdeutlichen zudem die Notwendigkeit einer klaren Struktur für zukünftige Formate auf DQR-Niveau 8. Die Vielfalt der Titulierungspraxen – von berufsrollenspezifischen Bezeichnungen bis hin zu international etablierten akademischen Graden – zeigt, dass die Frage der Sichtbarkeit und Anschlussfähigkeit solcher Abschlüsse zu klären ist.

## **4. Referenzbeispiele aus der Praxis**

### *4.1 Referenzprojekt in der Industrie*

Neben der dargestellten Analyse vergleichbarer Qualifikationen im Ausland baut die avisierte Realisierung des angestrebten beruflichen DQR 8-Abschlusses auf dem Vorhandensein eines niveaugerechten Potenzials in der Praxis auf, das durch die Erfassung exemplarischer Projekte aus der Unternehmenspraxis belegt wird: Im Zeitraum Dezember 2024 bis Februar 2026 gelang es, bereits 21 solcher Referenzbeispiele in kooperierenden Industrieunternehmen aufzunehmen. Hinzu kommen gegenwärtig sieben Praxisfälle aus dem Handwerk, wobei nachfolgend auf die Industrieprojekte fokussiert wird.

Die Aufnahme und Auswertung exemplarischer Praxisprojekte verfolgt drei grundlegende Erkenntnisziele: Sie dienen einerseits als Belege des vorhandenen Potenzials in der Berufspraxis, um einen Abschluss auf der höchsten Qualifikationsstufe zu legitimieren, andererseits zeigen die Unternehmensko-

operationen einen potenziellen Bedarf der Praxis auf. Von entscheidender Bedeutung sind zudem die praxisspezifischen Erkenntnisse, die sie hinsichtlich möglicher Prüfungsanforderungen aufschließen.

Die Identifikation der für eine Kooperation infrage kommenden Unternehmen und niveaugerechter Modellprojekte beruht auf den im DQR ausgeschilderten Kompetenzanforderungen der Niveaustufe 8, die dort ausdrücklich für forschende Tätigkeiten *und* für berufliche Tätigkeitsfelder hinterlegt sind (vgl. Kap. 2). Indiziert werden derartige innovative Potenziale, wie sie der Qualifikationsrahmen voraussetzt, in der Unternehmenspraxis durch verschiedenste Faktoren, die als heuristische Suchkriterien zur Anbahnung von Unternehmenskontakten genutzt wurden: Innovations- und Fachpreise, Patente, unternehmenseigene Forschungs- & Entwicklungsabteilungen, öffentlich geförderte Projekte sowie Initiativen in ausgewählten Bereichen wie Klimaschutz, Nachhaltigkeit, Digitalisierung, KI etc.

Im Rahmen der Exploration relevanter Projekte in der Industrie konnten bis dato Beispiele aus den Bereichen Automotive (1), Nutzfahrzeugbau (1), Energiewirtschaft (Transformatoren, Batterien, Halbleiter) (5), Lichttechnik (4), Antriebs- und Fördertechnik (3), Explosionsschutz (2), Gebäudetechnik (1), Agrartechnik (1) bis hin zur Baubranche (3) dokumentiert und ausgewertet werden.

Die exemplarischen Projekte werden auf der Grundlage eines Analysebogens in halbstandardisierten Interviews mit Beteiligten erfasst und anschließend ausgewertet. Im Zentrum steht dabei die Einschätzung der Verantwortlichen, was das Innovationspotenzial und den spezifischen Anspruch ihrer Projekte kennzeichnet. Des Weiteren liegt die Erörterung des zugrundeliegenden Wissens und die notwendige Entwicklung der Beteiligten im Fokus der Befragungen. Gemäß der Ausdifferenzierung der Kompetenzanforderungen im DQR avisiert die Erfassung sowohl vorhandene und erworbene Fach- als auch personale Kompetenzen (Rehbold & Reinemund, 2026, S. 25f.).

#### *4.2 Schlussfolgerungen aus der Analyse von Referenzprojekten*

Hinsichtlich des Erkenntnisziels, dezidiert praxisspezifische Einsichten in mögliche Prüfungsanforderungen zu gewinnen, lassen sich durch wiederkehrende Aussagen der befragten Praktiker\*innen aus verschiedenen Bereichen wichtige Schlussfolgerungen ziehen. Diese betreffen unterschiedliche Aspekte und Herausforderungen einer möglichen beruflichen DQR 8-Qualifikation.

Entwicklungsprojekte wie bspw. das der intelligenten, elektromechanischen Türbremse S-Brake® des Iserlohner Automobilzulieferers HQ-Europe GmbH, die durch eine hochkomplexe Sensorik, Fahrer\*innen zuverlässig vor sog. Dooring-Unfällen – z.T. schwerwiegende Unfälle durch sich öffnende Kfz-Türen mit (motorisierten) Passant\*innen – schützt, dokumentieren das

vorhandene, gesellschaftlich weitreichende Innovationspotenzial und die Kompetenz der beteiligten Fach- und Führungskräfte. Sie gewähren detaillierte Einsichten in Kompetenzentwicklungen der Beteiligten durch ihre Praxiserfahrung, von denen hier einige exemplarisch ausgeführt seien.

Bisherige Auswertungen bestätigen hinsichtlich der erforderlichen Fachkompetenzen von Qualifizierten auf der DQR 8-Stufe etwa eine gegenüber dem akademischen Doktorat exponierte Bedeutung interdisziplinärer Fähigkeiten und Fertigkeiten in Praxisprojekten (KMK, 2017, S. 10), wie sie im DQR als „tätigkeitsfeldübergreifende“ Konzeption, Durchführung, Steuerung, Reflexion und Beurteilung innovativer Prozesse angenommen wird (Bund-Länder-Koordinierungsstelle, 2013, S. 22). Die Antizipation ‚fachfremder‘ technischer Standpunkte und ihre Implementierung bzw. Koordinierung innerhalb eines strategischen Gesamtprozesses erscheint in der Praxis als essenziell und taucht in den Interviews wiederholt als Begründung für ein Mindestmaß an notwendiger Berufserfahrung auf dieser Qualifikationsebene auf.

Alle Befragungen wiesen auf mehr- bzw. langjährige einschlägige Berufserfahrung von Beteiligten in verantwortlichen Positionen hin. Diese überschritten in der Regel Beschäftigungszeiten von mindestens drei Jahren, wobei die genannten Werte z.T. signifikant darüber hinausgingen. Begründet wurde die Notwendigkeit entsprechender Praxiserfahrung mit der erforderlichen Breite des Wissens, insbesondere über disziplinäre Grenzen hinaus. Auch der Ausbau notwendiger personaler Kompetenzen, i.e.S. Führungskompetenzen, wurde von den Befragten häufig auf umfangreiche Berufserfahrung zurückgeführt.

Bisher ermittelte Projektlaufzeiten in Unternehmen unterschritten dagegen gängige Promotionszeiten (DFG, 2021, S. 3) aufgrund differenter Einflussfaktoren in der Industrie mit eineinhalb bis max. vier Jahren, ohne jedoch auf einen verminderten Anforderungsgrad hinzuweisen. Der Faktor Wirtschaftlichkeit steckt den Entwicklungen offenkundig zuweilen enge zeitliche Grenzen.

Auch neuralgische Punkte in der Entwicklung eines beruflichen DQR 8-Abschlusses zeigen die geführten Interviews auf. So stellt sich die für eine Kompetenzfeststellung notwendige eindeutige Zurechenbarkeit der Innovationsleistung in Praxisprojekten als eine wesentliche Herausforderung dar, da diese in der Regel in (größeren) Teams bearbeitet werden.

Die Geheimhaltung sensibler Informationen, die mit Innovationsvorhaben einhergehen, erwies sich zudem in den Befragungen als dringendes Anliegen der Unternehmen. Damit wurde die Notwendigkeit einer möglichen Prüfungsregelung, die Transparenz schafft und zugleich sensible Informationen schützt, durch die Experten aus der Berufspraxis deutlich angezeigt. Für diese Problemstellungen könnten Referenzen aus dem Bereich akademischer Abschlüsse, insbesondere die dem DQR-Niveau 8 zugeordneten Promotionen einschließlich möglicher Industriepromotionen als mögliche Blaupausen dienen (vgl. nächstes Kapitel).

## 5. Analyse vergleichbarer Abschlüsse im akademischen Bereich

### 5.1 Analyse von Promotionsordnungen

Parallel zu den bislang ausgeführten Untersuchungssträngen wurde ergänzend die inländische akademische Promotion in den Blick genommen, da diese bereits dem Niveau 8 des DQR zugeordnet ist. Die Datengrundlage umfasste dabei rund 50 Promotionsordnungen aus den Bereichen der Natur- und Ingenieurwissenschaften sowie der Bildenden Künste.

Im Rahmen der Auswertungen konnten insbesondere in den Naturwissenschaften – etwa in den Laborwissenschaften und der Elektrotechnik – sowie in den Bereichen der Bildenden Künste (Kunst, Musik, Theater, Design), übertragbare Strukturmerkmale identifiziert werden. So ließen sich hier potenziell richtungsweisende Konzeptionen und Implementierungen identifizieren, etwa in Bezug auf Prüfungsverfahren und -instrumente, Leistungsdokumentation, Zugangsvoraussetzungen, Zurechenbarkeit der Leistung sowie den Umgang mit innovationsschutzrelevanten Informationen.

Vor dem Hintergrund der im Rahmen der Praxisprojekte auftauchenden Problemstellungen im Kontext der Wahrung innovationsschutzrelevanter Rechte sind insbesondere Prüfungsordnungen zu Industriepromotionen besonders betrachtet worden. Ferner liefern Beispiele aus dem Bereich der Bildenden Künste Hinweise darauf, wie eine Prüfungsleistung für eine berufliche Qualifikation auf DQR-Niveau 8 aussehen könnte bzw. dass die Erstellung einer praktischen Arbeit kein Ausschlusskriterium für eine Qualifikation auf Niveau 8 des DQR darstellt.

### 5.2 Industriepromotionen als relevante Sonderform

Die zunehmende Integration von Wissenschaft und Wirtschaft hat zur Etablierung so genannter Industriepromotionen geführt, die in enger Kooperation mit privatwirtschaftlichen Unternehmen durchgeführt werden. Diese Variante der Promotion bringt Herausforderungen hinsichtlich der Sicherung wissenschaftlicher Standards, der Gewährleistung der Publikationsfreiheit sowie der rechtlichen Regulierung von Schutzrechten und Vertraulichkeit (bspw. Karlsruher Institut für Technologie, 2017) mit sich. Die damit verbundenen Herausforderungen lassen sich in drei zentrale Dimensionen gliedern:

1. Vertraulichkeit und Schutzrechte: Bereits in der Initiierungsphase sind potenzielle Interessenkonflikte hinsichtlich der Geheimhaltung zu identifizieren.

zieren und vertraglich zu regeln. Die Themenwahl sollte keine patentierbaren Inhalte berühren, um wissenschaftliche Transparenz zu gewährleisten.

2. Publikationsfreiheit: Die Veröffentlichungspflicht der Dissertation dient der Sicherstellung wissenschaftlicher Nachvollziehbarkeit und Zugänglichkeit. Unternehmen sind verpflichtet, die Publikationsfreiheit zu respektieren.
3. Freigabefristen und Sperrvermerke: Promotionsordnungen technischer Hochschulen weisen eine hohe Varianz hinsichtlich der Regelungen zu Veröffentlichungsfristen auf. Gestufte Modelle und mehrjährige Sperrfristen ermöglichen die Anmeldung von Patenten vor Veröffentlichung, was eine Balance zwischen wissenschaftlicher Offenheit und unternehmerischem Innovationsschutz ermöglicht (Stifterverband für die deutsche Wissenschaft, 2018).

### *5.3 Praxisbasierte Promotionen in den Bildenden Künsten*

Die Promotionsordnungen deutscher Hochschulen sehen für die Erbringung einer Promotionsleistung i. d. R. drei zentrale Elemente vor: (1) die Anfertigung einer schriftlichen wissenschaftlichen Abhandlung (Dissertation), (2) deren mündliche Verteidigung im Rahmen einer Disputation sowie (3) die Veröffentlichung der Arbeit. Diese Prüfungsanforderungen sind historisch gewachsen und spiegeln die traditionelle Vorstellung von wissenschaftlicher Qualifikation wider, die primär auf der Generierung und schriftlichen Dokumentation neuen Wissens basiert. Der Umfang der Dissertation wird in den meisten Promotionsordnungen nicht präzise festgelegt, orientiert sich jedoch faktisch an einer schriftlichen Ausarbeitung, die eine umfassende theoretische und empirische Auseinandersetzung mit dem gewählten Forschungsthema beinhaltet.

Im Gegensatz zu dieser dominanten Praxis konnte im Bereich der bildenden Künste ein inländisches Beispiel identifiziert werden, das von der beschriebenen Norm abweicht und eine stärkere Nähe zur Logik beruflicher Bildung sowie deren ausgeprägtem Praxisbezug erkennen lässt. Konkret handelt es sich um die Promotionsordnung im Bereich Art Practice der Hochschule für bildende Künste Hamburg (HFBK). Diese sieht als Kern der Prüfungsleistung nicht primär eine textbasierte wissenschaftliche Arbeit vor, sondern eine künstlerische Arbeit in Form eines Einzelwerkes oder einer Werkgruppe. Ergänzend wird die öffentliche Präsentation dieser Arbeit sowie eine hochschulöffentliche Verteidigung gefordert. Darüber hinaus müssen die Promovierenden ein Konzept zur Dokumentation und Archivierung der künstlerischen Arbeit vorlegen

sowie eine schriftliche Reflexion, die die eigene künstlerische Praxis kritisch analysiert und in einen theoretischen und kunsthistorischen Kontext einordnet.

Mit dieser Ausgestaltung verfolgt die HFBK das Ziel, „praxis-basierte künstlerische Promotionen“ und damit eine Form der wissenschaftlich-künstlerischen Qualifikation zu fördern, die den spezifischen Anforderungen und Erkenntnisinteressen der Kunstpraxis Rechnung trägt (HFBK, 2024, S. 2). Dieses Modell verdeutlicht eine paradigmatische Verschiebung: Während die klassische hochschulische Promotion auf die Produktion von theoretischem Wissen fokussiert, integriert die praxisbasierte Promotion die Generierung von künstlerischem Wissen, das sich nicht ausschließlich in Textform, sondern wesentlich im Medium der künstlerischen Arbeit manifestiert.

#### *5.4 Schlussfolgerungen der Befunde aus dem akademischen Feld*

Die Analyse unterschiedlicher Promotionsordnungen zeigt eine deutliche Heterogenität auf. Industriepromotionen als relevante Sonderform bilden eine Schnittstelle zwischen wissenschaftlicher Forschung und betrieblicher Praxis und stellen damit anschlussfähige Formate beruflicher Qualifikation auf Niveau 8 dar. Die Sicherung der Publikationsfreiheit, die Einhaltung wissenschaftlicher Standards sowie transparente Regelungen zu Schutz- und Nutzungsrechten sind Bestandteile, die auch zur Implementierung beruflicher Qualifikationen auf Niveau 8 zu berücksichtigen sind.

Das Referenzbeispiel aus dem Bereich der bildenden Künste zeigt wiederum, dass neben der klassischen textbasierten Dissertation auch praxisbasierte Arbeiten als gleichwertige Form des Kompetenznachweises für eine Qualifikation auf DQR-Niveau 8 legitim sind. Gleichwohl ist auch bei dieser Variante eine schriftliche Ausarbeitung Prüfungsbestandteil, in der die praktische Arbeit beschrieben, kritisch reflektiert und in einen breiteren Kontext (mit Blick auf die berufliche Bildung könnte dies bspw. ein berufsfachlicher Kontext sein) eingeordnet wird.

## **6. Zwischenfazit und weiteres Vorgehen**

Das bisherige Vorgehen hat wichtige Erkenntnisse auf dem Weg zu einer vierten Fortbildungsstufe erbracht. So zeigt der Blick ins europäische Ausland einerseits, dass es durchaus in einigen Ländern vergleichbare Abschlüsse auf dem Niveau 8 des Europäischen Qualifikationsrahmens gibt. Die Analyse zeigt aber zugleich, dass in den einzelnen Ländern sehr unterschiedliche Formen

dieser Abschlüsse existieren – sowohl im Hinblick auf die entsprechenden Domänen als auch im Hinblick auf formale Aspekte wie Prüfungsformen oder die Bezeichnungen der Abschlüsse.

Die Analyse unterschiedlicher Promotionsverfahren in Deutschland hat ebenfalls eine relativ große Heterogenität aufgezeigt. Die genauere Betrachtung der Industriepromotionen hat hier eine Form des Umgangs mit vertrauenswürdigen Informationen dargelegt, der für innovative Projekte in der beruflichen Bildung sehr relevant ist. Ebenso konnte exemplarisch mit der Promotionsordnung der HFBK in den bildenden Künsten eine Form des Kompetenznachweises für die DQR-Stufe 8 identifiziert werden, in deren Zentrum eine praktische Arbeit und nicht eine textbasierte Ausarbeitung steht.

Entscheidend für das Gesamtvorhaben war es zudem, dass in der Arbeitswelt Projekte und Vorhaben identifiziert werden konnten, die das Anforderungsniveau erfüllen, wie es durch die Deskriptoren des DQR beschrieben ist. Deutlich wurde auch, dass Fragen der Interdisziplinarität und eines Verständnisses über alternative und konkurrierende Ansätze in der eigenen Branche Relevanz besitzen.

Auf Basis der Zwischenergebnisse wird ein erster Entwurf für die Gestaltung einer berufsbildenden Qualifikation erstellt, der sich an Fortbildungsordnungen nach BBiG/HwO orientiert und konzeptionell an Berufslaufbahnkonzepte anschließt. Dabei werden Fragen der Zulassung, des Charakters eines entsprechenden Projekts sowie des Prüfungsformats und der Zertifizierung behandelt. Einschlägige Berufserfahrung – wie dies sowohl die internationale Analyse als auch die Referenzbeispiele aus der Arbeitswelt zeigen – stellt dabei eine höchst relevante Zulassungsbedingung dar.

Im Rahmen der Durchführung des Projekts ist stets die Frage der konkreten Zurechenbarkeit der Leistung zu einer Person zu klären. Ebenso sind Aspekte der Geheimhaltung und von Schutzrechten zu beachten, wofür der Umgang im Rahmen der Industriepromotionen bereits erprobte Verfahren liefern.

Reflektierende Dokumentationen, wie sie aus der Promotionsordnung der HFBK bekannt sind, können und sollten ein Prüfungsbestandteil sein. Darin ist die eigene berufliche Praxis kritisch zu analysieren, in einen Kontext einzuordnen und die eigene Innovation herauszustellen.

Wie die internationale Analyse zeigt, gibt es hinsichtlich der genauen Bezeichnung eines berufsbildenden Abschlusses auf dem Niveau 8 unterschiedliche Varianten. Hier kann die Wissenschaft nur Vorschläge unterbreiten, Entscheidungen werden letztlich von den berufsbildungspolitischen Akteuren getroffen. Daher erfolgt parallel zur weiteren Konkretisierung des Vorschlags für die Gestaltung einer vierten Fortbildungsstufe die – bereits begonnene – Einbeziehung diverser Stakeholder der beruflichen Bildung. Neben dem BIBB und den relevanten Bundesministerien sind die Kammern und die Sozialpartner hier unerlässlich, um die Wirkung der erzielten Ergebnisse zu erhöhen und gleichzeitig weitere Hinweise für die konzeptionelle Gestaltung zu erhalten.

Zudem wird in einem nächsten Projektschritt eine sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgerichtete Marktanalyse unter Unternehmensvertreter\*innen, potenziellen Qualifikant\*innen und Kammern durchgeführt, um Aspekte wie den Bedarf, die Bereitschaft zur Prüfungsteilnahme und die erarbeiteten Elemente einer berufsbildenden DQR 8-Qualifikation zu validieren und kritisch zu explorieren. So soll gewährleistet werden, dass die Ergebnisse des Vorhabens auch in der Berufsbildungspolitik und der Arbeitswelt Akzeptanz finden und aufgenommen werden.

## Literatur

- 4TU. Federation. Stan Ackermans Institute (2025). EngD degree. <https://www.4tu.nl/sai/education/engd/> (12.11.2025).
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. (2013, 1. August). *DQR-Handbuch: Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten* [PDF]. Abgerufen am 11. März 2024, von [https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/dqr\\_handbuch\\_01\\_08\\_2013.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/dqr_handbuch_01_08_2013.pdf?__blob=publicationFile&v=1)
- CEDEFOP (2025). National qualifications frameworks (NQF) online tool. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/nqfs-online-tool/countries/france-2022> (12.11.2025).
- CELTH Centre of Expertise Leisure, Tourism & Hospitality - Breda University of Applied Sciences (2025). The Professional Doctorate. <https://www.pd-lth.nl/the-professional-doctorate> (12.11.2025).
- DFG (2021). Der Weg und das Ziel. Promotionsdauern und -abschlüsse in Koordinierten Programmen der DFG. *DFG-Infobrief 3 (2021)*, S. 1-10. <https://www.dfg.de/resource/blob/175560/ib03-2021-de.pdf> (15.10.2025).
- Dobischat, R. et. al (2016). Berufslaufbahnkonzepte: Instrumente zur Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems? In Seifried, J., Seeber, S. & Ziegler, B. (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2016*, (S. 59-72). Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Elsholz, U., Oehme, A. & Rehbold, R.R. (2025). Begründungslinien und Herausforderungen für die Schaffung eines berufsbildenden Abschlusses auf dem DQR-Niveau 8. In Neu, A. (Hrsg.), *Höherqualifizierende Berufsbildung – Strukturen, Perspektiven, Debatten und aktuelle Entwicklungen*, (S. 187-202). Bielefeld: wbv.
- Generaldirektion Kommunikation Europäische Union (2025a). Europaweiter Vergleich der Nationalen Qualifikationsrahmen (NQRs). Estonia Level 8 occupational qualification. [https://europass.europa.eu/de/compare-qualifications?field\\_eqf\\_selection\\_target\\_id=undefined&field\\_location\\_selection\\_target\\_id\[6068\]=6068&field\\_location\\_selection\\_target\\_id\[6065\]=6065](https://europass.europa.eu/de/compare-qualifications?field_eqf_selection_target_id=undefined&field_location_selection_target_id[6068]=6068&field_location_selection_target_id[6065]=6065) (07.11.2025).



- Generaldirektion Kommunikation. Europäische Union (2025). Europaweiter Vergleich der Nationalen Qualifikationsrahmen (NQRs). Informationen über nationale Qualifikationsrahmen. <https://europass.europa.eu/de/compare-qualifications> (06.11.2025).
- HA (2014). HA-Empfehlung 159 vom 12. März 2014. Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung nach BBiG und HwO. <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA159.pdf> (09.12.2025).
- HFBK – Hochschule für bildende Künste Hamburg (2024). Promotions- und Promotionsstudienordnung PhD in Art Practice der Hochschule für bildende Künste Hamburg vom 25. April 2024. [https://www.hfbk-hamburg.de/documents/1261/2024\\_09\\_10\\_Promotionsordnung\\_PhDinArtPractice\\_HFBK\\_dt\\_fin.pdf](https://www.hfbk-hamburg.de/documents/1261/2024_09_10_Promotionsordnung_PhDinArtPractice_HFBK_dt_fin.pdf) (26.11.2025).
- Karlsruher Institut für Technologie (2017). Amtliche Bekanntmachung. Promotionsordnung des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) für die KIT- Fakultät für Physik zur Erlangung des Doktorgrades der Naturwissenschaften (Dr. rer. nat.) [https://www.imk-tro.kit.edu/download/Promotionsordnung\\_Fak\\_Physik\\_27-3-2017.pdf](https://www.imk-tro.kit.edu/download/Promotionsordnung_Fak_Physik_27-3-2017.pdf) (09.12.2025).
- KMK (2017). Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Online: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017\\_Qualifikationsrahmen\\_HQR.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf) (18.03.2024).
- Neu, A. (2021). *Höhere beruflich-betriebliche Bildung - Entwicklung, Durchführung und Attraktivität am Beispiel der Abiturientenprogramme*. Bielefeld: wbv.
- Neu, A. (2025). Editorial – Einführung in das Themenfeld der höherqualifizierenden Berufsbildung sowie in die Beiträge des Sammelbandes. In Neu, A. (Hrsg.), *Höherqualifizierende Berufsbildung – Strukturen, Perspektiven, Debatten und aktuelle Entwicklungen*, (S. 9-28). Bielefeld: wbv.
- OeAD - Nationale Koordinierungsstelle für den NQR in Österreich (2025). NQR-Zuordnungen. <https://www.qualifikationsregister.at/> (12.11.2025).
- OTHM Qualifications (2023). Education Management and Leadership – Qualifications. [https://othm.org.uk/subject/education-management-and-leadership?utm\\_source](https://othm.org.uk/subject/education-management-and-leadership?utm_source) (12.11.2025).
- Prüfungskommission für die höhere Fachprüfung für Steuerexpertinnen und Steuerexperten (2023). Wegleitung zur Prüfungsordnung für die höhere Fachprüfung für Steuerexpertinnen und Steuerexperten. [https://tax-exam.ch/wp-content/uploads/DE\\_STEX-Wegleitung\\_Version\\_2024-07-26\\_FINAL.pdf](https://tax-exam.ch/wp-content/uploads/DE_STEX-Wegleitung_Version_2024-07-26_FINAL.pdf) (06.11.2025).
- QQI - Quality and Qualifications Ireland (2025). The National Framework of Qualifications. <https://www.qqi.ie/national-framework-of-qualifications> (12.11.2025).
- Rehbold, R. R. & Heinsberg, T. (2011). Transparenz von Karrierewegen im Handwerk – das Berufslaufbahnkonzept am Beispiel von Gesundheitshandwerken. *bwp@Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 26, S. 1-17*. Online: [http://www.bwpat.de/ht2011/ws26/rehbold\\_heinsberg\\_ws26-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ws26/rehbold_heinsberg_ws26-ht2011.pdf)
- Rehbold, R. R. & Reinemund, B. (Hrsg.) (2026). Ergebnisse aus den wissenschaftlichen Analysen der 1. Projektphase im InnoVET PLUS-Projekt „DQR-8-BB-Exzellenz“. *Arbeitshefte zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*. Heft A74. [https://fbh-uni-koeln.de/wp-content/uploads/2026/03/A74\\_DQR-8-BB-Exzellenz\\_Ergebnisse-der-wissenschaftlichen-Analyse.pdf](https://fbh-uni-koeln.de/wp-content/uploads/2026/03/A74_DQR-8-BB-Exzellenz_Ergebnisse-der-wissenschaftlichen-Analyse.pdf)

- Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2018). Empfehlungen – Promotionen in Kooperationen mit Unternehmen <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/5646> (12.11.2025).
- Trägerorganisation für die höhere Fachprüfung für Steuerexperten (2011). Prüfungsordnung für die höhere Fachprüfung für Steuerexpertinnen und Steuerexperten. <https://www.becc.admin.ch/becc/public/bvz/beruf/show/72430> (06.11.2025).
- Trägerschaft Höhere Fachprüfung dipl. Wirtschaftsprüferin / dipl. Wirtschaftsprüfer (2022). Prüfungsordnung über die höhere Fachprüfung für Wirtschaftsprüferin/ Wirtschaftsprüfer. <https://www.becc.admin.ch/becc/public/bvz/beruf/show/78455> (06.11.2025).
- Trägerschaft Höhere Fachprüfung dipl. Wirtschaftsprüferin / dipl. Wirtschaftsprüfer (2022a). Wegleitung zur Prüfungsordnung über die höhere Fachprüfung für Wirtschaftsprüferinnen und Wirtschaftsprüfer. [https://audit-exam.ch/wp-content/uploads/2025\\_03\\_31\\_wp\\_wegleitung-2026\\_german.pdf](https://audit-exam.ch/wp-content/uploads/2025_03_31_wp_wegleitung-2026_german.pdf) (06.11.2025).
- Verein für die höheren Prüfungen in Rechnungswesen und Controlling (2021). Prüfungsordnung über die höhere Fachprüfung für Expertin in Rechnungslegung und Controlling /Experte in Rechnungslegung und Controlling. <https://www.becc.admin.ch/becc/public/bvz/beruf/show/68366> (06.11.2025).
- Verein für die höheren Prüfungen in Rechnungswesen und Controlling (2024). Wegleitung zur Prüfungsordnung über die höhere Fachprüfung für Expertin in Rechnungslegung und Controlling /Experte in Rechnungslegung und Controlling. [https://www.examen.ch/dam/jcr:4be1d1c9-895a-4527-b95a-a32c1651a873/D\\_RLC\\_HFP\\_WL\\_2023\\_final.pdf](https://www.examen.ch/dam/jcr:4be1d1c9-895a-4527-b95a-a32c1651a873/D_RLC_HFP_WL_2023_final.pdf) (30.10.2025).

# „Es gibt keinen offiziellen Weg“ – Eine qualitative Analyse der Kooperation zwischen beruflichen Schulen und Schulträgern im Kontext von Digitalisierung und Schulentwicklung

*Kira Barlag, Robin Meister, Laura Noemi Schön, Silke Lange, Dietmar Frommberger*

*Abstract:* Der Beitrag untersucht, wie Schulleitungen beruflicher Schulen die Kooperation mit ihren Schulträgern im Kontext der Digitalisierung und Schulentwicklung erleben und gestalten. Bislang liegen in diesem Zusammenhang nur wenige empirische Erkenntnisse zur interorganisationalen Governance-Praxis zwischen Schulen und Schulträgern vor. Präsentiert wird eine qualitative Vorstudie, die auf Schulleitungen öffentlich und privat getragener beruflicher Schulen aus drei Bundesländern gerichtet ist und im Rahmen des Projekts TOGET DiBS durchgeführt wurde. Die theoretische Rahmung verbindet Perspektiven aus Educational Governance, Neoinstitutionalismus, Street-Level Bureaucracy und Cultural-Historical Activity Theory. Fallüber-greifend lassen sich vier zentrale Muster rekonstruieren: eine ausgeprägte Personalisierung der Kooperation, in der gemeinsame Entscheidungen maßgeblich von individuellen Arbeitsweisen und Beziehungen abhängen; eine Delegation digitalisierungsbezogener Verantwortung an die Schulen ohne korrespondierende Rahmensetzung der Träger; eine pragmatische Ausweichlogik, in der Schulleitungen fehlende Steuerungsimpulse lokal kompensieren, sowie eine Entkopplung formaler medien- und digitalisierungsbezogener Konzepte von der operativen Entscheidungspraxis. Die Befunde werden in der Arbeitshypothese eines „Steuerungsvakuums“ zusammengeführt. Aufgrund des explorativen Zuschnitts sind die vier Muster als hypothesengenerierende Arbeitskategorien für eine anschließende Hauptstudie zu verstehen. Anschlusspunkte ergeben sich insbesondere für die Erforschung von Governance-Strukturen, der Rolle von Schulleitungen als Street-Level-Akteur\*innen sowie tragfähiger Kooperationsformate zwischen beruflichen Schulen und Schulträgern.

*Keywords:* Digitalisierung; berufliche Schulen; Schulträger; Educational Governance; Schulentwicklung; Street-Level Bureaucracy

## 1. Einleitung

Die digitale Transformation stellt die berufliche Bildung vor besondere Herausforderungen. Empirische Studien verweisen darauf, dass die Implementierung der Digitalisierung in der beruflichen Bildung häufig durch unklare Zuständigkeiten, begrenzte Ressourcen und fragmentierte Steuerungsstrukturen geprägt ist (Schlenker et al., 2023). Vor diesem Hintergrund rückt die Kooperation zwischen beruflichen Schulen und ihren Schulträgern in den Fokus. Die Ausprägung dieser Zusammenarbeit ist als zentraler und zugleich konflikthafter Faktor zu verstehen.

Ein geeigneter Bezugsrahmen zur Einordnung dieser Herausforderungen ist das Schulentwicklungsverständnis von Rolff, wonach Schulentwicklung als eine untrennbare Trias aus Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung beschrieben wird (Rolff, 2010). Nachhaltige Schulentwicklungsprozesse gelängen demnach nur, sofern Verbesserungen der Lehr-Lern-Prozesse, organisationale Strukturen und Entscheidungslogiken sowie die Professionalisierung der handelnden Akteur\*innen aufeinander abgestimmt erfolgten. Isolierte Maßnahmen – etwa technische Ausstattungsinitiativen ohne begleitende Organisations- oder Personalentwicklung – blieben hingegen wirkungsschwach. Gerade im Kontext der Digitalisierung wird vor diesem Hintergrund deutlich, dass Unterrichtsentwicklung ohne tragfähige organisationale Steuerung und ohne entsprechende Qualifizierungs- und Unterstützungsstrukturen an Grenzen stößt.

Trotz der hohen bildungspolitischen Erwartungen an die Digitalisierung beruflicher Schulen ist bislang wenig darüber bekannt, wie diese mehrdimensionalen Entwicklungsanforderungen im Zusammenspiel zwischen Schulen und Schulträgern konkret ausgehandelt werden. Vorliegende Forschungsarbeiten fokussieren überwiegend technische, didaktische oder betriebliche Aspekte der Digitalisierung, während die Perspektive der Schulleitungen auf die Kooperation mit Schulträgern empirisch unterbelichtet bleibt. Damit besteht eine Forschungslücke hinsichtlich der Frage, wie digitale Transformation im Spannungsfeld unterschiedlicher organisationaler Logiken und Steuerungsansprüche gestaltet wird.

In diesem Zusammenhang lassen sich drei zentrale Forschungsdesiderate identifizieren: (1) Es fehlt an empirischen Analysen zur konkreten (Governance-) Praxis zwischen beruflichen Schulen und ihren Schulträgern im Kontext der Digitalisierung, (2) die Perspektive der Schulleitungen auf konkrete Aushandlungsprozesse und Entscheidungslogiken ist in bisherigen Studien unterbelichtet, (3) es ist bisher unklar, wie unterschiedliche organisationale Realitäten (seitens Träger und berufliche Schulen) die Kommunikationswege und Strategien hinsichtlich digitaler Transformation prägen.

Der vorliegende Beitrag adressiert diese Lücken, indem Untersuchungsergebnisse aus dem Forschungsprojekt TOGET DiBS<sup>1</sup> vorgestellt werden. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Schulleitungen beruflicher Schulen die Zusammenarbeit mit Schulträgern im Kontext der Digitalisierung erleben und gestalten. Die nachfolgend näher ausgeführte theoretische Rahmung folgt dabei einer funktionalen Fokussierung. Während die Educational-Governance-Perspektive die Mehrebenenstruktur von Steuerungsprozessen analysiert, ermöglicht das Konzept der Street-Level Bureaucracy eine Rekonstruktion des konkreten Umsetzungshandelns auf der lokalen Ebene. Ergänzend wird der neoinstitutionalistische Ansatz herangezogen, um Entkopplungsprozesse zwischen formalen Strukturen und praktischer Umsetzung zu erklären. Die Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) erweitert diese Perspektive, indem sie die daraus entstehenden Spannungen zwischen unterschiedlichen Handlungslogiken als potenzielle Ausgangspunkte für Lern- und Entwicklungsprozesse fasst und damit einen konzeptionellen Zugang zur Betrachtung der Interaktion zwischen Schulen und Schulträgern eröffnet. Vor diesem Hintergrund wird insbesondere die Rolle der Schulleitungen als zentrale Akteursgruppe im Spannungsfeld dieser Perspektiven relevant.

Empirisch basiert die Untersuchung auf 4 leitfadengestützten Interviews mit Schulleitungen beruflicher Schulen unterschiedlicher Trägerschaft und verfolgt ein exploratives und hypothesengenerierendes Erkenntnisinteresse.

## 2. Theoretischer Rahmen

Zur Einordnung der Zusammenarbeit zwischen beruflichen Schulen und Schulträgern im Kontext der Digitalisierung wird eine theoretische Rahmung gewählt, die unterschiedliche Perspektiven funktional miteinander verbindet. Ausgangspunkt bildet die Educational-Governance-Perspektive, die Digitalisierung als Aushandlungsprozess in einem komplexen Mehrebenensystem zwischen Schulen, Schulträgern und weiteren Akteur\*innen fasst. Ergänzend wird der neoinstitutionalistische Ansatz herangezogen, um zu erklären, warum formale Digitalisierungsstrategien häufig nur begrenzt in die schulische Praxis übersetzt werden. Das Konzept der Street-Level Bureaucracy richtet den Blick auf die lokale Umsetzungspraxis und ermöglicht nachzuvollziehen, wie Digitalisierung unter Bedingungen knapper Ressourcen und widersprüchlicher An-

---

1 Das Projekt *TOGET DiBS – Träger im Fokus organisationaler Entwicklung* - Gestaltungsorientierte Forschung und Transfer zur Digitalisierung in beruflichen Schulen wird gefördert aus Mitteln des Ministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Förderkennzeichen: 01PO24004).

forderungen vor Ort gestaltet wird. Daran anschließend dient die CHAT-Theorie dazu, die aus diesen Konstellationen entstehenden Spannungen zwischen unterschiedlichen Handlungslogiken als potenzielle Ausgangspunkte für Lern- und Entwicklungsprozesse zu verstehen. Auf dieser Grundlage wird abschließend die Rolle der Schulleitungen als zentrale Akteursgruppe im Spannungsfeld dieser Perspektiven in den Blick genommen, da sie im Mehrebenensystem der digitalen Transformation eine Schlüsselposition zwischen schulischer Entwicklung und externer Kooperation einnehmen. Die folgenden Ausführungen entfalten die theoretischen Perspektiven entlang ihrer jeweiligen analytischen Funktion.

Vor dem Hintergrund der durch die Digitalisierung entstehenden komplexen Entwicklungsaufgaben im beruflichen Bildungssystem ermöglicht die Educational-Governance-Perspektive einen theoretischen Zugang zu den Abstimmungsprozessen zwischen Schulen und Schulträgern. Dieser Ansatz beschreibt das Bildungssystem als komplexes Mehrebenengefüge, in dem Steuerung nicht linear verläuft, sondern als Modus der Interaktion vieler Akteur\*innen entsteht. Steuerungsprozesse sind dabei weniger Ausdruck hierarchischer Durchsetzung, sondern Prozesse wechselseitiger Abstimmung, situativer Interpretation und der Anpassung institutionell verankerter Routinen (Maag Merki & Altrichter, 2015; Altrichter & Maag Merki, 2016). Damit rückt Governance genau jene Verflechtungen in den Blick, die im Rahmen digitaler Transformationsprozesse besonders sichtbar werden. Schulträger orientieren sich häufig an rechtlich-administrativen, technischen und ressourcenbezogenen Vorgaben, während Schulen eigene pädagogische und organisationsbezogene Logiken verfolgen. Ergänzend wirken weitere Akteursgruppen, etwa Lehrkräfte, Eltern, Schüler\*innen sowie im berufsbildenden Kontext auch Betriebe, mit jeweils eigenen Interessen auf diese Aushandlungsprozesse ein. Dadurch entsteht ein komplexes Gefüge potenziell divergierender Perspektiven, in dem Steuerung nur durch fortlaufende Abstimmung und situative Passung der verschiedenen Logiken möglich wird.

Während die Perspektive auf Governance betont, wie stark institutionelle Rahmenbedingungen und Mehrebenenstrukturen Steuerung beeinflussen, stellt sich die Frage, warum selbst klar formulierte Strukturen und Zielperspektiven häufig nur begrenzt steuerungswirksam werden. Hier setzt der Neoinstitutionalismus zur Erklärung von Steuerungsprozessen in komplexen Organisationen an. In dieser theoretischen Perspektive wird davon ausgegangen, dass Organisationen ihr Handeln maßgeblich an gesellschaftlich legitimierten Erwartungen orientieren. Schulen und Schulträger übernehmen in dieser Perspektive formale Strukturen, etwa Digitalisierungsstrategien oder Steuerungskonzepte, um Legitimität herzustellen und zu sichern, ohne dass diese unmittelbare Auswirkungen auf das operative Handeln entfalten. Dieser Prozess der Entkopplung von Legitimierung nach außen und operativem Handeln im Inneren (Meyer & Rowan, 1977) führt dazu, dass formale Steuerung nur begrenzt

in gelebte Routinen übergeht. Für die digitale Transformation beruflicher Schulen kann dies so gedeutet werden, dass die Kooperation zwischen den Schulen und ihren Schulträgern in Fragen der digitalen Infrastrukturausstattung zwar strukturell vorgesehen ist, praktisch jedoch Digitalisierungsstrategien und Entscheidungsprozesse der Institutionen nur schwach gekoppelt sind (Weick, 1976). Professionelle, organisationale und verwaltungsbezogene Routinen wirken dann teils stärker als formale Vorgaben (Merkens, 2011).

Wenn formale Strukturen nicht ausreichen, um kohärentes Handeln herzustellen, wird das konkrete Umsetzungshandeln vor Ort besonders relevant. Damit stellt sich die Frage, wie Akteur\*innen auf der lokalen Ebene Politik tatsächlich realisieren. Diese analysiert das Konzept der Street-Level Bureaucracy, das Akteur\*innen auf der untersten Verwaltungsebene als Mitgestalter staatlicher Politik versteht. Ihre Entscheidungen formen politische Programme, insbesondere unter Bedingungen knapper Ressourcen, hoher Komplexität und widersprüchlicher Anforderungen (Camillo, 2017; Rossi et al., 2025). Digitalisierung wird damit nicht primär durch politische Zielvorgaben bestimmt, sondern durch lokale Prioritäten: Investitionsentscheidungen zu Netzwerktechnik, Endgeräten oder digitalen Werkstätten sowie die pädagogische Nutzung dieser Infrastruktur werden vor Ort ausgehandelt. Zeitdruck, Lehrkräftemangel und technische Herausforderungen begünstigen pragmatische und minimalistische Implementationen, während ambitionierte pädagogische Nutzungskonzepte häufig zurückstehen. Fehlt die übergeordnete Abstimmung, wie es die Perspektiven der Educational Governance und des Neoinstitutionalismus nahelegen, verstärkt sich diese individualisierte Umsetzung. Breiter und Lange (2019) beschreiben für Schulen eine strikte Trennung zwischen pädagogischen und administrativen Prozessen (S. 333). Vor der Digitalisierung waren Ausstattungen kaum an pädagogische Aufgaben- oder Handlungsfelder gekoppelt und der Unterricht erfolgte mit einer Ausstattung, die vom Schulträger bereitgestellt wurde. Mit der Einführung digitaler Technologien verliert diese Trennung jedoch an Gültigkeit. Technische Geräte und digitale Systeme haben unmittelbare Auswirkungen auf Unterrichtsgestaltung und Lernprozesse, sodass Infrastrukturentscheidungen nicht mehr losgelöst von pädagogischen Konzepten getroffen werden können. Es entstehen neue Herausforderungen für Schule und Schulträger, weil pädagogische und administrative Entscheidungen stärker ineinandergreifen sollten.

Street-Level Bureaucracy erklärt, dass lokale Akteur\*innen die Digitalisierung von Schulen unter begrenzten Ressourcen und fehlender Koordination pragmatisch und individuell ausgestalten. Der Ansatz erklärt aber noch nicht, wie unterschiedliche Rationalitäten und Widersprüche zwischen Akteursgruppen interagieren. Um diese Dynamiken zu verstehen, bietet Engeströms Activity Theory einen geeigneten Rahmen. Die Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) eröffnet einen analytischen Zugang, um die Interaktion von Schulen und Schulträgern nicht nur als institutionelle oder individuelle, sondern als

systemisch eingebettete Praxis zu verstehen. Beide Seiten können als eigenständige, jedoch miteinander verbundene Aktivitätssysteme beschrieben werden, die jeweils durch spezifische Regeln, Werkzeuge, Arbeitsteilungen und historische Rationalitäten strukturiert sind (Engeström, 2001). Diese systemische Perspektive ergänzt die zuvor dargestellten Ansätze, indem sie das Augenmerk auf die praktischen Tätigkeiten und die Entstehung von Widersprüchen innerhalb und zwischen den Systemen richtet. Ein zentrales Prinzip ist die Mehrstimmigkeit (multi-voicedness): Unterschiedliche Professionalisierungslogiken – etwa pädagogisch-didaktische Orientierung in Schulen versus administrativ-ökonomische Rationalität aufseiten der Träger – erzeugen Spannungen, die nicht als Dysfunktion, sondern als Ausdruck der jeweiligen Systemlogik verstanden werden können. Diese Widersprüche gelten in der Activity Theory als zentrale Treiber organisationaler Weiterentwicklung. Gerade im Kontext der digitalen Transformation treten sie deutlich hervor, wenn technische Anforderungen, administrative Regulierungen und pädagogische Zielsetzungen aufeinandertreffen und nicht ohne Weiteres in ein kohärentes Handlungssystem überführt werden können. Engeström beschreibt Veränderungsprozesse daher als boundary crossing, also als bewusste Überschreitung systemischer Grenzen, in denen die beteiligten Akteur\*innen ihr gemeinsames Objekt – hier: digitale Organisationsentwicklung als Teil von Schulentwicklung (Rolff, 2010) – neu konzeptualisieren. Durch expansive Lernprozesse entsteht die Möglichkeit, bestehende Routinen zu hinterfragen, neue Praktiken schrittweise auszubilden und Widersprüche produktiv zu bearbeiten (Engeström, 2014). Für die Kooperation zwischen Schulen und Schulträgern bedeutet dies, dass Weiterentwicklung nicht primär durch formale Steuerungsimpulse erfolgt, sondern durch Aushandlungsprozesse im gemeinsamen Handlungsfeld, in denen unterschiedliche Systemlogiken synchronisiert oder neu ausgerichtet werden müssen.

Nachdem die systemischen, institutionellen und interaktiven Bedingungen der Kooperation theoretisch gerahmt wurden, richtet sich der Blick abschließend auf die Rolle der Schulleitungen als zentrale Akteursgruppe im Spannungsfeld dieser Aktivitätssysteme. Schulleitungen tragen Verantwortung für die interne Schulentwicklung und agieren zugleich als Knotenpunkt im regionalen Bildungsnetzwerk (Zumbrock, 2021). Sie koordinieren pädagogische Prozesse innerhalb der Schule, vertreten schulische Interessen nach außen gegenüber Schulträgern und Behörden und wirken zunehmend strategisch an regionaler Bildungs- und Standortentwicklung mit. Damit übernehmen sie eine Schlüsselrolle im Mehrebenensystem der digitalen Transformation. Fullan (2014) fasst diese erweiterte professionelle Rolle in drei Funktionen: als learning leader (pädagogische Entwicklung), system player (Kooperation mit externen Akteur\*innen) und agent of change (Gestaltung von Veränderungsprozessen). Des Weiteren ist bei Schulleitungen zu beachten, dass sie neben ihren Verwaltungsaufgaben noch Lehrkräfte sind und somit eine Doppelfunktion



wahrnehmen (Breiter & Lange, 2019, S. 333). Das Zusammenspiel dieser Rollen wird vor dem Hintergrund der Digitalisierung von der Qualität der Zusammenarbeit mit dem Schulträger beeinflusst und ist damit direkt in die zuvor beschriebenen Governance-, institutionellen und interaktiven Strukturen eingebettet.

### **3. Vorstellung der Analyse und der Ergebnisse**

#### *3.1 Untersuchungsdesign*

Die Vorstudie im Projekt TOGET DiBS verfolgt ein exploratives Erkenntnisinteresse und zielt darauf ab, ein vertieftes Verständnis der praktisch gelebten sowie formal verankerten Kooperation zwischen beruflichen Schulen und ihren Schulträgern im Kontext von Digitalisierung und Schulentwicklung zu gewinnen. Im Mittelpunkt steht dabei die Forschungsfrage, wie Schulleitungen diese Kooperation erleben und gestalten. Die Untersuchung dient der Hypothesengenerierung für die anschließende quantitative Hauptstudie. Mit dem Sampling werden unterschiedliche institutionelle Konstellationen abgebildet. Insgesamt wurden vier leitfadengestützte Interviews mit Schulleitungen geführt, die alle in die Analyse einfließen. Das Sample umfasst drei Schulen in öffentlicher Trägerschaft und eine Schule in privater Trägerschaft, ansässig in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt. Trotz regionaler Gemeinsamkeiten unterscheiden sich die Einrichtungen in Größe und organisatorischer Struktur, was sich in den jeweiligen Steuerungslogiken und Kooperationsformen widerspiegelt.

Auffällig ist die rein männliche Besetzung der befragten Schulleitungen, die im Kontrast zur bundesweiten Verteilung von 54 % weiblichen Führungskräften steht (Cramer et al., 2020). Diese Abweichung verweist auf geschlechterbezogene Selektionsmechanismen, wie sie von Rosenstiel (2011) beschreibt, und gewinnt besondere Relevanz vor dem Hintergrund der historischen Bedeutung des Schulleiters als zentralem Steuerungsbeamten (Maag Merki & Altrichter, 2016), dem Einfluss der Rolle der Schulleitung auf die Steuerung sowie der individuellen Haltung der Entscheidungsträger\*innen.

Die Datenerhebung erfolgte mittels problemzentrierter, leitfadengestützter Interviews von 32 bis 55 Minuten Dauer, die in Präsenz oder digital durchgeführt und anschließend transkribiert und anonymisiert wurden. Der Leitfaden adressierte vier aus der Literatur abgeleitete Themenfelder: Zuständigkeits- und Verantwortungsstrukturen, Kommunikations- und Kooperationserfahrungen, Ressourcen und infrastrukturelle Unterstützung sowie handlungsleitende Logiken im Kontext der Digitalisierung und Schulentwicklung. Die offene In-

interviewführung ermöglichte es, individuelle Wahrnehmungen, Deutungsmuster und spezifische situative Erfahrungen der Akteur\*innen sichtbar zu machen. Die Auswertung und Kategorienbildung erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) in einem kombinierten deduktiv-induktiven Vorgehen, das zu einer schrittweisen Verdichtung der Codes zu Kategorien führte. Die Kombination beider Vorgehensweisen ermöglicht eine theoriegeleitete Strukturierung bei gleichzeitiger Offenheit für emergente Befunde. Die Analysearbeit erfolgte arbeitsteilig, sodass jeweils eine Person des Forschungsteams ein Interview kodierte. Zur Sicherung von Transparenz und Konsistenz wurden potenzielle Grenzfälle im Team gemeinsam diskutiert und abgestimmt. Durch diese kollektive Reflexion konnten insbesondere kategoriale Unschärfen reduziert und die Trennschärfe der Codes gestärkt werden. Auf eine formale Inter-Rater-Reliabilitätsprüfung wurde im Rahmen dieser explorativen Vorstudie verzichtet, da das Erkenntnisinteresse auf die Entwicklung hypothesengenerierender Arbeitskategorien gerichtet ist (Mayring, 2015).

Die deduktiven Kategorien wurden aus dem oben dargestellten theoretischen Bezugsrahmen abgeleitet, wobei unterschiedliche Theorien jeweils spezifische Dimensionen der Kategorienstruktur begründen. Die Educational-Governance-Perspektive bildet die Grundlage für Kategorien zur Mehrebenensteuerung und interorganisationalen Abstimmung, insbesondere Schulinterne Steuerung, Rolle des Schulträgers und Zusammenarbeit mit dem Träger. Der Neoinstitutionalismus sowie die Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) begründen Kategorien zu institutionellen Logiken und Zuständigkeiten, darunter Schulische Aufgabenbereiche, Verantwortungsbereiche der Schulleitung, Aufgaben des Schulträgers und Organisation innerhalb des Schulträgers. Die Street-Level-Bureaucracy-Perspektive dient als Grundlage für Kategorien zur lokalen Umsetzung und Ressourcensteuerung, insbesondere Bedarfs- und Ressourcenplanung sowie Digitalisierungskonzept.

Ergänzend wurden im Sinne des explorativen Designs induktiv Kategorien aus dem Material entwickelt, um empirische Spannungsfelder und Deutungsmuster abzubilden. Dazu zählen Selbstorganisation, Unsicherheiten, das Spannungsfeld zwischen Digitalisierung und Schulalltag, Ziel und Zweck der Digitalisierung sowie Verbesserungsbedarfe und Herausforderungen in der Zusammenarbeit.

### *3.2 Ergebnisse der Untersuchung*

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung entlang der im deduktiv-induktiven Analyseprozess rekonstruierten Muster dargestellt sowie vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmens interpretiert und diskutiert. Fallübergreifend zeigen sich vier zentrale Muster der Zusammenarbeit von Schu-

len und Schulträgern im Zuge der digitalen Transformation: (1) eine ausgeprägte **Personalisierung der Kooperation**, (2) eine **Verantwortungsdelegation ohne Rahmensetzung**, (3) eine **pragmatische Ausweichlogik** unter Ressourcen- und Zeitdruck sowie (4) eine **Entkopplung formaler Konzepte von operativer Praxis**. Die ausgewiesenen Quellenangaben beziehen sich auf die zugrunde liegenden Interviews, die über das Forschungsdatenrepositorium der Universität Osnabrück (OsnaData) archiviert und zugänglich gemacht wurden (Schön et al., 2025).

Ein erstes Muster betrifft die **Personalisierung der Kooperation**. Die Zusammenarbeit mit dem Schulträger ist in den untersuchten Fällen nicht institutionell strukturiert, sondern wird weitgehend personenbezogen und als von der jeweiligen Arbeitsweise und Einstellung der zuständigen Mitarbeitenden abhängig beschrieben: „Das ist wirklich sehr, sehr, sehr personenabhängig. Also je nachdem, wie gut wir uns mit dem [zuständigen Mitarbeitenden des Trägers] verstehen [...] Also ja, aber es gibt keinen offiziellen Weg und das ist das, was immer schon moniert worden ist“ (A, 15). Mit neuen Ansprechpersonen verändern sich entsprechend auch Routinen und Entscheidungswege (A, 25), was auf eine geringe strukturelle Stabilität und eine hohe Abhängigkeit vom persönlichen Stil der Verantwortlichen hinweist. Auch finanzielle Mittel und die Bereitschaft zur Umsetzung digitaler Innovationen, sowohl im pädagogischen als auch im Organisationsentwicklungssinn, hängen maßgeblich von persönlichen Beziehungen und individuellen Einschätzungen ab (A, 55 & A, 15).

Aus Sicht der Cultural-Historical Activity Theory (Engeström, 2001) verweisen diese Befunde auf eine ausgeprägte Mehrstimmigkeit und fehlende gemeinsame Regeln, wodurch die Digitalisierung nicht systemisch, sondern über individuelle Praktiken gesteuert wird. Innerhalb des schulischen Schulentwicklungsprozesses selbst erweist sich auch Digitalisierung als abhängig von individuellen Haltungen der einzelnen Lehrkräfte. Das Vorantreiben digitaler Entwicklung gelingt vor allem dann, wenn einzelne engagierte Kolleg\*innen Verantwortung übernehmen und Prozesse eigeninitiativ gestalten (A, 31 & D, 51). Damit agieren im Sinne von Fullan nicht nur Schulleitungen als „agents of change“, sondern auch einzelne Lehrkräfte, die die fehlende systemische Steuerung durch persönliches Engagement kompensieren. Insgesamt geben diese Befunde Hinweise darauf, dass die Ausgestaltung von Digitalisierung und Schulentwicklung weniger durch institutionelle Strukturen als vielmehr durch individuelle Motivation und Haltung geprägt ist, sowohl auf Seiten des Schulträgers als auch innerhalb der Schulen.

Ein zweites Muster zeigt sich in der **Delegation der Verantwortung ohne korrespondierende Rahmensetzung**: In der Wahrnehmung der befragten Schulleitungen tragen vor allem sie selbst die Verantwortung für die Digitalisierung und Schulentwicklung. Teilweise wird diese Verantwortung bereits in Stellenausschreibungen für Schulleitungsfunktionen explizit der Schulleitung

zugeschrieben (D, 47). In der Umsetzung dieser Erwartung fühlen sich die Schulleitungen jedoch häufig allein gelassen, da sie nur begrenzt auf klar definierte Zuständigkeiten und unterstützende Strukturen seitens der Schulträger und der Schulverwaltung zurückgreifen können (D, 11). Zugleich verfügen sie nicht über die notwendige Entscheidungsgewalt in allen zentralen Bereichen der Digitalisierung, insbesondere im Hinblick auf infrastrukturelle und finanzielle Entscheidungen (C, 59). Diese Konstellation wird von den Schulleitungen ambivalent erlebt. Einerseits wird der geringe Grad an verbindlichen Vorgaben positiv bewertet, da er große Handlungsspielräume eröffnet, um digitale Entwicklungsprozesse an den jeweiligen pädagogischen Zielsetzungen der Schule auszurichten. Andererseits führen fehlende Verbindlichkeiten und klare Rahmenseetzungen seitens der Träger zu Unsicherheiten und einer erhöhten Arbeitsbelastung auf Seiten der Schulleitungen (D, 11 & D, 15 & D, 28f).

Aus einer Governance-Perspektive verweist diese Ambivalenz auf typische Spannungen in Mehrebenensystemen, in denen Verantwortlichkeiten zwar aufeinander bezogen sind, jedoch nicht deckungsgleich ausfallen. Steuerungsimpulse wirken dadurch fragmentiert, sodass lokale Akteur\*innen fehlende Koordination eigenständig kompensieren müssen. Die in den Fällen sichtbar werdende Logik lässt sich als dezentralisierte Steuerung interpretieren, die Verantwortung delegiert und tendenziell Verantwortungslücken erzeugt (Altrichter & Maag Merki, 2016; Plötz & Kastner, 2021). Diese Verantwortungslücken zeigen sich auch im Bereich der infrastrukturellen Ausstattung. Die befragten Schulleitungen berichten, dass es auf Seiten der Schulträger bislang an standardisierten Prozessen für eine pädagogisch begründete Bedarfsermittlung mangelt. Stattdessen werden Ausstattungsbedarfe überwiegend situativ und durch die Schulen selbst initiiert (A, 15). In der Folge treffen Schulleitungen teilweise eigenständige Entscheidungen, etwa hinsichtlich der Anschaffung von Dienstgeräten oder der Auswahl von Softwareprodukten, ohne diese systematisch mit der Digitalisierungsstrategie der Träger abzustimmen (B, 74 & C, 16 & D, 47). Dieses Vorgehen lässt sich im Sinne der Street-Level-Bureaucracy-Theorie als eine Form situativer Ermessensausübung interpretieren, mit der Schulleitungen versuchen, unklare politische Vorgaben und fehlende Strukturen handlungspraktisch zu überbrücken (Camillo, 2017; Rossi et al. 2025). In diesem Verständnis agieren Schulleitungen als zentrale Gestalter\*innen der digitalen Schulentwicklung, indem sie politische Programme lokal priorisieren und selektiv umsetzen. Damit sind die Ergebnisse anschlussfähig an Befunde von Rossi et al., die Street-Level-Akteur\*innen bei technologischen Reformen als faktische „policy makers“ beschreiben.

Gleichzeitig wird in den Interviews ein drittes Muster als **pragmatische Ausweichlogik unter Ressourcen- und Zeitdruck** deutlich: Infrastrukturelle Entscheidungen werden in den untersuchten Fällen überwiegend unter Bedingungen knapper Ressourcen getroffen, sodass sich Beschaffungen an preisgünstigen Ausschreibungen statt an pädagogischen Kriterien orientieren (A,

25). Lizenzen können etwa aufgrund finanzieller Begrenzungen nicht in erforderlichem Umfang angeschafft werden (C, 74). In den Interviews berichten Schulleitungen, dass sie selbst, Lehrkräfte und/oder einzelne Verwaltungsmitarbeitende situativ Entscheidungen über digitale Ausstattungen treffen müssen, ohne formale Vorgaben oder sogar entgegen den formalen Vorgaben (A, 25 & C, 27). Die Ausgestaltung digitaler Infrastruktur und die pädagogische Nutzung erfolgen überwiegend pragmatisch, da Zeitdruck, Arbeitslast und technische Herausforderungen die Handlungsmöglichkeiten begrenzen (A, 27 & B, 62). Die hohe Dynamik wirtschaftlicher Entwicklungen überfordert berufliche Schulen im Alltag (D, 27).

Diese Beobachtungen verweisen auf die Grenzen der dezentralen Steuerung im Sinne der Governance-Perspektive. Die ohnehin vielfältigen Rollen und Funktionen der Schulleitung werden im Zuge der digitalen Transformation mit der komplexen Dynamik der Arbeitswelt und der Digitalisierungswirtschaft überfordert. Die etablierte Arbeitsteilung zwischen Schule (pädagogische Erwägungen) und Träger (finanzielle und verwaltungsorganisatorische Perspektive) gerät dabei an ihre Grenzen. Das Fehlen klarer Entscheidungsgrundlagen auf Trägerebene sowie unterschiedliche Anforderungen von Betrieben, Kammern und Eltern (A, 41 & C, 76) verstärken diese individualisierte Umsetzung weiter. In den geschilderten Konstellationen entsteht ein fragmentiert wirkendes Verantwortungsgefüge, in dem die Zuständigkeiten für Beschaffung, Finanzierung und Umsetzung häufig unklar erscheinen (B, 62 & A, 27). Politische und administrative Klärungsbedarfe werden in den Fällen offenbar auf die schulische Ebene verlagert, wo sie durch institutionelle Logiken, situative Entscheidungen und pragmatische Aushandlungen bearbeitet werden müssen. Da weder der Schulträger noch übergeordnete Institutionen einen Steuerungsrahmen bieten, entstehen unterschiedliche Digitalstrategien.

Wie Rossi et al. zeigen, begünstigt mangelnde Koordination genau diese Struktur. Street-Level-Akteur\*innen kompensieren fehlende Steuerungsimpulse durch situative, routinisierte und kontextabhängige Entscheidungen, die jedoch in der Komplexität und Dynamik des Feldes zunehmend nicht mehr leistbar sind. Insgesamt legen diese Befunde nahe, dass die untersuchten Schulen und Schulleitungen in einer dem Street-Level-Ansatz entsprechenden Logik agieren. Sie müssen fehlende Steuerungsstrukturen durch eigenes Ermessen, pragmatische Entscheidungen und lokale Aushandlungsprozesse ersetzen, wodurch die digitalen Entwicklungen weniger strategisch als vielmehr personen- und kontextabhängig verlaufen, teilweise eben aber auch als Belastung und Überforderung erlebt werden.

Ein viertes Muster betrifft die **Entkopplung formaler Konzepte von operativer Praxis**: In der Wahrnehmung der befragten Schulleitungen wird Digitalisierung primär als pädagogisch-didaktische Schulentwicklungsaufgabe verstanden, während den Schulträgern überwiegend administrativ-ökonomisch

geprägte Logiken zugeschrieben werden (A, 27). Diese unterschiedlichen Perspektiven spannen in der Wahrnehmung der schulischen Akteur\*innen ein Spannungsfeld auf, das zu einer Entkopplung von formaler Konzeption und praktischer Umsetzung von Medienkonzepten führt. Die Schulen berichten zwar über die Erarbeitung von medien- oder technisch-pädagogischen Konzepten, die mit dem Träger abgestimmt oder geteilt werden (B, 77), aber kaum nachhaltig in die infrastrukturellen Entscheidungen einfließen (A, 13, 49 & B, 77f). Die unterschiedlichen Handlungslogiken der Schulen und Schulträger zeigen sich auch in den Kommunikations- und Entscheidungsprozessen; in der Wahrnehmung der Schulleitungen sind Verantwortlichkeiten häufig unklar und Entscheidungswege informell und personenbezogen (C, 27 & D, 15). Fehlende pädagogische Expertise auf Trägerseite verstärkt diese Situation: „So hat man mit Verwaltungsmenschen zutun“ (A, 31). Gleichzeitig müssen Schulleitungen als zentrale Akteur\*innen zwischen schulischer und Verwaltungslogiken agieren und dabei die Vielfalt ihrer Rolle ausbalancieren (Fullan, 2014; Zumbrock, 2021). „Der Schulträger argumentiert dann, dass das ja eher pädagogische Instrumente sind, die wir nutzen, wie die elearning Ansätze. Und dann sehen sie sich nämlich nicht in der Notwendigkeit, die Kosten zu übernehmen [...]“ (A, 27).

Diese Ergebnisse können die Annahme untermauern, dass Digitalkonzepten zumindest teilweise ein eher symbolischer Charakter zugeschrieben wird (Kalkmann et al., 2026). Im Sinne der Mehrebenensteuerung hat der Bund beispielsweise im Rahmen der Förderlinie Digital-Pakt Schule Förderentscheidungen an das Vorliegen von Medienkonzepten gebunden. Gehen diese Konzepte nicht in nachhaltige Steuerungsprozesse über, kommt es im neoinstitutionalistischem Sinne zu einer Entkopplung der Legitimation der digitalen Transformation über Medienkonzepte und der tatsächlichen institutionellen Routinen und Logiken (Meyer & Rowan 1977, S. 342; Merkens, 2011, S.93-95). Ergänzend hierzu ermöglicht Engeströms Activity Theory eine systemische Perspektive auf diese Befunde, indem Schulen und Schulträger als miteinander interagierende, jedoch unterschiedlich strukturierte Aktivitätssysteme verstanden werden. Die divergierenden pädagogischen und administrativen Logiken sind demnach zunächst nicht als Koordinationsdefizite einzelner Akteur\*innen zu deuten, sondern als historisch gewachsene Unterschiede in institutionellen Zielen, Regeln, Verantwortlichkeiten und Professionalisierungen (Engeström, 2001; 2014). Die daraus entstehenden Widersprüche erklären, warum formale Abstimmungen, etwa über Konzepte, nicht automatisch in gemeinsame Handlungspraxis übergehen. Zugleich macht dieser Ansatz sichtbar, dass genau diese Widersprüche potenziell Ausgangspunkt für gemeinsame Rekonzeptualisierungen und schulische Entwicklungsprozesse sein können, sofern sie explizit bearbeitet und über institutionelle Grenzziehungen hinweg ausgehandelt werden.

## 4. Diskussion

Die vorgestellten Befunde können in vier übergreifenden Themen zusammengefasst werden, die die Zusammenarbeit zwischen Schulträgern und Schulen im Kontext der digitalen Infrastrukturausstattung fallübergreifend charakterisieren: (1) eine ausgeprägte Personalisierung der Kooperation, in der gemeinsame Entscheidungen maßgeblich von individuellen Arbeitsweisen und Beziehungen einzelner Akteur\*innen abhängen; (2) eine Delegation von Verantwortung an die Schulen ohne korrespondierende Rahmensetzung oder Unterstützungsstruktur seitens der Schulträger; (3) eine pragmatische Ausweichlogik, wonach Schulleitungen unter Ressourcen- und Zeitdruck situative Entscheidungen treffen und fehlende Steuerungsimpulse lokal auffangen sowie (4) eine Entkopplung formaler Konzepte von operativer Praxis, insbesondere im Bereich medien- und digitalisierungsbezogener Planungsdokumente.

Die dargestellten Ergebnisse verweisen insgesamt auf ein diffuses und wenig konsistentes Zusammenspiel von Steuerungsimpulsen, Zuständigkeiten, individuellen Haltungen und Aushandlungsprozessen, das sich analytisch als Steuerungsvakuum deuten lässt. In den untersuchten Fällen verläuft die Zusammenarbeit mit dem Träger über individuelle Routinen und verändert sich mit den Ansprechpersonen (A, 15 & A, 25); finanzielle Entscheidungen und Innovationsbereitschaft hängen vom persönlichen Ermessen ab (A, 55), während engagierte Einzelpersonen fehlende Vorgaben kompensieren (D, 15 & D, 51) - eine Dynamik, die Fullans Rolle des „agent of change“ widerspiegelt (Fullan, 2014).

Governance-theoretisch entsteht ein Vakuum dadurch, dass Verantwortung an die Schulen delegiert wird, ohne dass der Träger verbindliche Rahmen oder Koordinationsprozesse bereitstellt (D, 9 & C, 59). In Mehrebenensystemen kann eine solche Dezentralisierung ohne Abstimmungsmechanismen tendenziell zu fragmentierter Steuerung führen (Altrichter/Maag Merki 2016; Maag Merki/Altrichter 2015). Dies zeigt sich besonders in der Ressourcensteuerung, da Schulen situative Entscheidungen über Ausstattung und Software treffen (B, 74 & C, 16), während Ausschreibungs- und Finanzlogiken des Trägers pädagogische Erwägungen überlagern (A, 25 & C, 74). Unter den Bedingungen knapper Ressourcen und unklarer Vorgaben agieren die befragten Schulleitungen in einer Logik, die sich in Anlehnung an den Street-Level-Ansatz als lokales „Policy Making“ interpretieren lässt (Camillo, 2017; Rossi et al., 2025).

Das als Steuerungsvakuum interpretierte Muster verstärkt sich in den untersuchten Fällen durch divergierende Handlungslogiken von Schulen und Trägern. So werden beispielsweise medienpädagogische Konzepte zwar erstellt (B, 134), aber nicht in Entscheidungen integriert (A, 13 & A, 49 & B, 77). Dies

ist ein Muster symbolischer Strukturverwendung im Sinne des Neoinstitutionalismus (Meyer & Rowan, 1977; Merkens, 2011). Nach Engeströms Activity Theory können diese Logiken auch als Ausdruck zweier unterschiedlich regulierter Aktivitätssysteme interpretiert werden, deren Widersprüche ohne boundary crossing nicht aufgelöst werden (Engeström, 2001; 2014).

Schließlich prägen diese Logikdifferenzen auch die Kommunikations- und Entscheidungsprozesse. Entscheidungswege bleiben informell, zuständigkeitsunsicher und abhängig vom Verwaltungshintergrund einzelner Mitarbeitenden (C, 27 & D, 11 & A, 31). Die Unschärfe der Zuständigkeit, etwa zwischen technischen und pädagogischen Anschaffungen (A, 27 & B, 62), erschwert konsistente Steuerung zusätzlich.

Damit erhärtet sich die Arbeitshypothese eines Steuerungsvakuums als plausibler Deutungsrahmen für die weitere Forschung: In den untersuchten Fällen entsteht die Gestaltung digitaler Schulentwicklung weniger durch koordinierte Steuerung als durch individuelle und kontextabhängige Entscheidungen, die im Zusammenspiel von fehlender Abstimmung, divergierenden Logiken und institutioneller Entkopplung plausibel erklärt werden können. Gleichwohl muss festgehalten werden, dass diese Deutungen durch den Zuschnitt der Vorstudie begrenzt sind: Das kleine Sample, die ausschließliche Untersuchung männlicher Schulleitungen, die regionale Konzentration sowie die Beschränkung auf die Schulleitungsperspektive lassen selbstverständlich keine belastbaren Aussagen über die Gesamtsituation beruflicher Schulen zu. Insbesondere die Perspektiven der Schulträger und Lehrkräfte bleiben ausgespart. Die Muster sind daher als hypothesengenerierende Arbeitskategorien für die anschließende Hauptstudie zu verstehen. Darüber hinaus erfolgte die Kodierung arbeitsteilig und ohne Prüfung der Inter-Rater-Reliabilität; kategoriale Grenzfälle wurden jedoch konsensual im Team abgestimmt. Für eine hypothesengenerierende Vorstudie ist dieses Vorgehen methodisch vertretbar, gleichwohl hat eine Überprüfung der rekonstruierten Muster im Rahmen der anschließenden Hauptstudie zu erfolgen.

Für weiterführende Forschung ergeben sich drei Anschlusspunkte: eine mehrperspektivische Untersuchung der Governance-Strukturen zwischen Schulen und Schulträgern, eine vertiefte Analyse der Rolle von Schulleitungen als Street-Level-Akteur\*innen sowie eine repräsentative Befragung von Schulleitungen und Schulträgern. Für die Praxis legen die Befunde nahe, verbindliche und zugleich flexible Abstimmungsformate zu etablieren, mediale Konzeptarbeit mit Ressourcenentscheidungen zu verzahnen und Schulleitungen durch klarere trägerseitige Zuständigkeitsprofile zu entlasten.



## Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 1–28). Wiesbaden: Springer VS.
- Breiter, A. & Lange, A. (2019). Die digitale Schule und Schulverwaltung. In: H. Lühr, R. Jabkowski & S. Smentek (Hrsg.), *Handbuch Digitale Verwaltung* (S. 330–342). Wiesbaden: KSV Medien.
- Camillo, C. A. (2017). Street-Level Bureaucracy. In A. Farazmand (Hrsg.), *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance*. Cham: Springer. Online: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-31816-5\\_654-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-31816-5_654-1) (17.12.2025).
- Cramer, C.; Groß Ophoff, J.; Pietsch, M. & Tulowitzki, P. (2020). *Schulleitungen in Deutschland – Kurzbericht zur Studie*. Online: [http://www.colin-cramer.de/downloads/Schulleitungen\\_in\\_Deutschland\\_Kurzbericht.pdf](http://www.colin-cramer.de/downloads/Schulleitungen_in_Deutschland_Kurzbericht.pdf) (17.12.2025).
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Engeström, Y. (2014). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fullan, M. (2014). The Principal: Three Keys to Maximizing Impact. Online: [https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/14\\_The-Principal-Handout\\_Spring-Summer.compressed.pdf](https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/14_The-Principal-Handout_Spring-Summer.compressed.pdf) (17.12.2025).
- Kalkmann, F., Lienenbrink, S., Behrens, J., Hoferichter, J., Borchering, G., Bräutigam, C., Evans-Borchers, M., Laser, J., Theil, T. & Hülsken-Giesler, M. (2026). School development via the digital transition in nursing schools: Using empirical data to customize DigCompOrg for nursing education. *BMC Medical Education*, 26, article number 973
- Maag Merki, K. & Altrichter, H. (2015). Educational Governance. *Die Deutsche Schule*, 107(4), 396–410. Online: [https://www.pedocs.de/volltexte/2022/25934/pdf/DD5\\_2015\\_4\\_Merki\\_Altrichter\\_Educational\\_Governance.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2022/25934/pdf/DD5_2015_4_Merki_Altrichter_Educational_Governance.pdf) (17.12.2025).
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Merkens, H. (2011). Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Plötz, E. & Kastner, A. (2021). Bildungsgerechtigkeit durch Governance. Globale Vernetzung und Handlungskoordination nichtstaatlicher Schulen am Beispiel GPEN-reformation. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 44(4), 19–24. Online: [https://www.pedocs.de/volltexte/2022/24880/pdf/ZEP\\_4\\_2021\\_Ploetz\\_Kastner\\_Bildungsgerechtigkeit.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2022/24880/pdf/ZEP_4_2021_Ploetz_Kastner_Bildungsgerechtigkeit.pdf) (17.12.2025).
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29–36). Seelze: Julius Klinkhardt.

- Rosenstiel, L. von (2011). Führung in Organisationen – Facetten eines Konzepts, Wirkmechanismen, Erfolgskriterien. In M. Göhlich; S. Weber; C. Schiersmann & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Führung – Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 27–44). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rossi, P.; Tuurnas, S. & Stenvall, J. (2025). Street-level bureaucrats as policymakers in the implementation of information systems in social services. *Public Management Review*, 27(3), 702–721. Online: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/14719037.2024.2362247> (17.12.2025).
- Schön, L. N.; Barlag, K.; Meister, R. & Lange, S. (2025). Interviews mit Schulleitungen zur Zusammenarbeit mit Schulträgern im Kontext der Digitalisierung (TOGET DiBS-Vorstudie). <https://doi.org/10.26249/FK2/4H48UZ>
- Schlenker, L.; Neuburg, C.; Jörke, D. & Preissler, A. (2023). Digitalisierungsprozesse steuern – Faktoren des Gelingens für die Digitalisierung in beruflichen Schulen und ausbildenden Unternehmen. *Zeitschrift für Medienpädagogik*, 212–229. Online: <https://www.medienpaed.com/article/view/1283/1289> (17.12.2025).
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19. Online: <https://doi.org/10.2307/2391875> (17.12.2025).
- Zumbrock, H. (2021). Selbstverständnis und Handeln von Schulleitungen an beruflichen Schulen/Berufskollegs. In *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 41, 1–21. Online: [https://www.bwpat.de/ausgabe41/zumbrock\\_bwpat41.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe41/zumbrock_bwpat41.pdf) (17.12.2025).

# Weiterentwicklungsbedarfe für die geregelte berufliche Fortbildung vor dem Hintergrund von Qualitätsmodellen beruflicher Bildung

*Ariane Neu*

*Abstract:* In der nach Berufsbildungsgesetz bzw. Handwerksordnung (BBiG/HwO) geregelten beruflichen Fortbildung bestehen tradierte Qualitätssicherungsmaßnahmen, die eine hohe Qualität dieses formalen Bildungssegments sicherstellen sollen. Eine hohe Qualität gilt dabei als zentraler Faktor für die Attraktivität eines Bildungsangebotes. Gleichwohl ist die Anzahl der bestandenen Fortbildungsprüfungen gemäß BBiG/HwO seit den frühen 1990er Jahren deutlich gesunken, während die Beteiligungsquoten in der höheren Allgemeinbildung grundsätzlich gestiegen sind. Vor diesem Hintergrund untersucht der Beitrag, inwieweit sich ausgehend von bestehenden Qualitätssicherungsmaßnahmen sowie unter Rückgriff auf theoretische Qualitätsmodelle beruflicher Bildung Weiterentwicklungsbedarfe für die geregelte berufliche Fortbildung in Deutschland identifizieren lassen. Empirische Basis bilden leitfadengestützte Experteninterviews mit Vertreter\*innen von Unternehmen, Kammern, Arbeitnehmervertretungen und Bildungseinrichtungen sowie problemzentrierte Interviews mit Teilnehmenden und Absolvent\*innen. Die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung dieser Interviews zeigen ein differenziertes Bild: Während einige Akteursgruppen die bestehende, primär output-, outcome- und marktgesteuerte Qualitätssicherung überwiegend als funktional bewerten, verweisen andere insbesondere auf Intransparenzen sowie Risiken auf der Input- und Prozess-Ebene. Identifiziert werden Weiterentwicklungsbedarfe u. a. hinsichtlich der Qualifikation des Bildungspersonals, der Transparenz von Fortbildungsangeboten, der Professionalisierung des Prüfungswesens, der Aktualisierung von Ordnungsmitteln sowie der Verbesserung des Berichtswesens. Insgesamt verdeutlicht der Beitrag die Notwendigkeit einer ausgewogeneren Balance zwischen marktlichen Steuerungsmechanismen und verbindlichen qualitätssichernden Standards, um Attraktivität, Transparenz und Praxisnähe der geregelten beruflichen Fortbildung langfristig zu sichern.

*Keywords:* Qualitätssicherung, höherqualifizierende Berufsbildung, berufliche Fortbildung, formale Weiterbildung, Attraktivität, Akteursperspektiven

# 1. Einleitung

Sowohl für die Wirtschaft als auch für jeden Einzelnen ist die Qualität beruflicher Bildung von hoher Relevanz. Umso qualitativ hochwertiger berufliche Bildung ist, desto eher stehen der Wirtschaft entsprechend gut aus- und fortgebildete Fachkräfte zur Verfügung und sichern dadurch den wirtschaftlichen Erfolg und desto eher stehen dem Einzelnen berufliche Entwicklungsmöglichkeiten und gesellschaftliche Teilhabe offen (vgl. Weiß & Frommberger, 2016, S. 13). In der nach Berufsbildungsgesetz bzw. Handwerksordnung (BBiG/HwO) geregelten beruflichen Fortbildung bestehen tradierte Qualitätssicherungsmaßnahmen, die eine hohe Qualität dieser formalen beruflichen Weiterbildung sicherstellen sollen (vgl. BMAS & BMBF, 2019; BIBB, 2014).

Eine hohe Qualität von Bildungsangeboten wird nicht selten auch mit einer entsprechend hohen Attraktivität<sup>1</sup> dieses Bildungsformates für potenzielle Teilnehmende in Verbindung gebracht (vgl. u. a. Heublein et al., 2018). Während jedoch in der höheren Allgemeinbildung (gymnasiale und hochschulische Bildung) in den letzten Jahrzehnten grundsätzlich steigende Beteiligungsquoten zu verzeichnen waren, zeigte sich in der geregelten beruflichen Fortbildung eher ein gegenläufiger Trend (vgl. AGBB, 2024). So sank laut BIBB-Datenreport zum Berufsbildungsbericht die Anzahl an bestandenen Fortbildungsprüfungen nach BBiG/HwO in den letzten Jahrzehnten deutlich; von gut 132.000 Personen im Jahr 1992 auf knapp 81.000 im Jahr 2023 (vgl. Friedrich, 2025). Dies entspricht einem Rückgang um knapp 39 Prozent. Zwar ist in dieser Zeit auch die Zahl erfolgreicher Abschlussprüfungen in der nach BBiG/HwO geregelten beruflichen Erstausbildung als zentralem Zugangsweg zur geregelten beruflichen Fortbildung um knapp 34 Prozent gesunken (vgl. Herget, 2009; Uhly, 2025), dennoch fällt der Rückgang bei den Fortbildungsprüfungen mit gut fünf Prozentpunkten noch einmal deutlich stärker aus. Dies erscheint überraschend, da der Abschluss einer geregelten beruflichen Fortbildung prinzipiell positive Beschäftigungsaussichten verspricht (vgl. u. a. Hall & Santiago-Vela, 2025). So liegt bspw. die Erwerbslosenquote von beruflich Fortgebildeten (2021: 1,8 Prozent) bereits seit Jahren unter der von Hochschulabsolvent\*innen (2021: 2,7 Prozent) (vgl. AGBB, 2024, S. 307).

Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag der Frage nach, inwieweit sich ausgehend von den tradierten Qualitätssicherungsmaßnahmen beruflicher Aufstiegsfortbildung (vgl. BIBB, 2014) sowie weiteren Qualitätsmodellen beruflicher Bildung (vgl. u. a. Ebbinghaus, 2016) Weiterentwicklungsbedarfe für die geregelte berufliche Fortbildung in Deutschland identifizieren lassen;

---

1 Die Attraktivität eines Bildungsangebotes wird wiederum mit verschiedenen Faktoren in Zusammenhang gebracht. Dabei wird u. a. differenziert zwischen Faktoren, die sich aus der Bildungsphase selbst ergeben, und solchen, die aus den mit einem Bildungsangebot verbundenen Zukunftsperspektiven erwachsen (vgl. Heublein et al., 2018, S. 3).

bspw. auch, um deren Attraktivität für potenzielle Teilnehmende zu erhöhen. Dazu wird auf Daten eines von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Forschungsprojektes zur Zukunft der höherqualifizierenden Berufsbildung<sup>2</sup> in Deutschland zurückgegriffen. Das Forschungsdesign dieses Projektes wird im nachfolgenden Kapitel zwei vorgestellt. Kapitel drei liefert anschließend einen Überblick über die derzeitigen Qualitätssicherungsmaßnahmen in der höherqualifizierenden Berufsbildung und ordnet diese in den Kontext von theoretischen Qualitätsmodellen beruflicher Bildung ein. In Kapitel vier werden schließlich die aus dem Forschungsprojekt gewonnenen Erkenntnisse zu den Weiterentwicklungsbedarfen für die geregelte berufliche Fortbildung in Deutschland präsentiert und in Kapitel fünf ein abschließendes Fazit gezogen.

Der Aufsatz leistet damit einen empirisch fundierten Beitrag zur Diskussion um Qualitätssicherung in der geregelten beruflichen Fortbildung, indem er bestehende Qualitätssicherungslogiken aus der Perspektive zentraler Akteursgruppen rekonstruiert und diese systematisch in Beziehung zu etablierten Qualitätsmodellen beruflicher Bildung setzt.

## **2. Empirische Basis – Forschungsprojekt zur höherqualifizierenden Berufsbildung**

Das diesem Beitrag zugrundeliegende Forschungsprojekt geht explorativ den Fragen nach, wie Akteur\*innen aus der Praxis der höherqualifizierenden Berufsbildung in Deutschland die derzeitigen institutionellen und curricularen Strukturen der nach BBiG/HwO geregelten beruflichen Fortbildung einschätzen, wo sich ihrer Ansicht nach Stärken und wo Schwächen zeigen und wo sie entsprechend Weiterentwicklungsbedarfe sehen, bspw. auch, um die Attraktivität der Fortbildung für potenzielle Teilnehmende zu steigern. Dabei werden alle drei Fortbildungsstufen der gemäß BBiG/HwO geregelten beruflichen Fortbildung (Berufsspezialist\*in, Bachelor Professional und Master Professional) in die Betrachtung mit einbezogen.

Die Untersuchung konzentriert sich darüber hinaus auf BBiG/HwO geregelte Fortbildungsberufe<sup>3</sup> aus insgesamt drei verschiedenen Berufsgruppen

---

2 Seit der BBiG-Novelle 2020 hat sich für den traditionellen Begriff der „beruflichen (Aufstiegs-)Fortbildung“ der Begriff der „höherqualifizierenden Berufsbildung“ etabliert. In der Bildungspraxis wird häufig neben diesem im BBiG verankerten Begriff die etwas kürzere Bezeichnung „höhere Berufsbildung“ verwendet. Im vorliegenden Beitrag werden alle drei Bezeichnungen synonym verwendet. Gemeint sind damit berufliche Fortbildungen, die gemäß BBiG/HwO geregelt sind und auf einer beruflichen Erstausbildung aufbauen.

3 Außerhalb von BBiG/HwO geregelte Fortbildungsberufe wie die landesrechtlich geregelten Fortbildungen an Fachschulen/-akademien (z. B. zum/zur „staatlich geprüften Techniker\*in“) oder auf Basis der Bundesberufsgesetze geregelte Fortbildungen im Gesundheitsbereich sind

gemäß der Klassifikation der Berufe 2010 (zu KldB 2010 vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2021). Auf diese Weise sollen sowohl berufsgruppenspezifische Unterschiede berücksichtigt und zugleich grundlegende, also berufsgruppenübergreifende Gestaltungsperspektiven erarbeitet werden können. Die Auswahl der Berufsgruppen erfolgte dabei vor dem Hintergrund ihrer Spezifität. Das heißt, es wird einmal eine Berufsgruppe in den Blick genommen, deren Fortbildungsberufe mehrheitlich in einem relativ spezifischen Branchenspektrum vorzufinden sind, wie die Berufe der Berufsgruppe „82 Nichtmedizinische Gesundheitsberufe“ (z. B. Hörakustikermeister\*in, Orthopädietechnikermeister\*in, Augenoptikermeister\*in). Die Ausübung dieser Berufe ist i. d. R. an ein spezifisches fachliches und/oder technisches Umfeld gebunden. Demgegenüber handelt es sich bei den Fortbildungsberufen der Berufsgruppe „71 Berufe in Unternehmensführung und -organisation“ (u. a. Betriebswirt\*in, Fremdsprachenkorrespondent\*in oder Personaldienstleistungsfachwirt\*in) eher um Querschnittsberufe mit vergleichsweise geringer Branchenspezifität. Sie erfüllen administrative, organisatorische oder kommunikative Funktionen, die in vielen Branchenkontexten gebraucht werden können. Eine Zwischenposition nehmen die nach BBiG/HwO geregelten Fortbildungsberufe der Gruppe „26 Mechatronik-, Energie-, Elektroberufe“ ein (z. B. Industriemeister\*in, Elektrotechnikermeister\*in oder Prozessmanager\*in). Sie sind in mehreren technischen Branchen einsetzbar – etwa in der Industrie, im Handwerk oder der Energiewirtschaft. Sie sind somit nicht als so branchenspezifisch zu betrachten wie die Berufe der Gruppe 82, sie weisen zugleich aber auch nicht eine so große Branchenunabhängigkeit auf wie die Berufe der Gruppe 71.

Zu diesen drei Berufsgruppen wurden seit März 2023 leitfadengestützte offene Experteninterviews (vgl. hierzu Meuser & Nagel, 1991) mit insgesamt 42 Personen geführt. Befragt wurden jeweils zwölf Vertreter\*innen von Unternehmen, zuständigen Stellen/Kammern und von in die nach BBiG/HwO geregelte berufliche Fortbildung involvierten Bildungseinrichtungen sowie sechs Arbeitnehmervertreter\*innen. Ziel war es, mit Bezug auf die leitenden Forschungsfragen deren Erfahrungswissen aus der alltäglichen Bildungspraxis zu aktivieren. Die Auswahl der befragten Expert\*innen erfolgte dabei mit dem Anspruch einer möglichst gleichmäßigen Repräsentanz der verschiedenen Akteursgruppen sowie der drei zu untersuchenden Berufsgruppen. Bei der Akquise und Auswahl der Interviewpartner\*innen wurde entsprechend darauf geachtet, für welche der drei Berufsgruppen die Vertreter\*innen dieser Akteursgruppen bspw. aufgrund der Branchenzugehörigkeit oder aufgrund des Bildungsangebotes jeweils als Expert\*innen betrachtet werden können. Der Untersuchung liegt somit ein Expertenverständnis zugrunde, wonach Personen als Expert\*innen gelten, die selbst Teil des untersuchten Handlungsfeldes sind

---

somit nicht Gegenstand der diesem Aufsatz zugrundeliegenden Untersuchung. Ferner liegt der Fokus nicht auf den nach §54 BBiG bzw. §42f HwO geregelten Fortbildungen der zuständigen Stellen.

(vgl. Meuser & Nagel, 1991, S. 443). Ebenso wie dieses Expertenverständnis folgte auch die konkrete Durchführung der Interviews den methodischen Empfehlungen von Meuser und Nagel (1991).

Ergänzend zu diesen Experteninterviews wurden problemzentrierte Interviews (vgl. hierzu Witzel, 1982; 1985; 2000) mit vier Teilnehmenden und Absolvent\*innen beruflicher Aufstiegsfortbildungen geführt, um auch deren Perspektive zu erfassen. Auch hier verfolgte die Akquise und Auswahl der Interviewpartner\*innen das Ziel, die Interviews möglichst gleichmäßig auf die drei zu untersuchenden Berufsgruppen zu verteilen. Das ursprünglich geplante Forschungsdesign sah daher eine Anzahl von etwa neun problemzentrierten Interviews vor, um pro Berufsgruppe mindestens drei Teilnehmende bzw. Absolvent\*innen zu befragen. Der Feldzugang erwies sich bei dieser Akteursgruppe jedoch als schwierig, so dass letztlich ein\*e Teilnehmende\*r und ein\*e Absolvent\*in der Berufsgruppe 26 und jeweils ein\*e Absolvent\*in der Berufsgruppen 71 und 82 für ein Interview gewonnen werden konnten. Um diese geringe Anzahl an Teilnehmendenbefragungen partiell auszugleichen, wurden zusätzlich zu den ursprünglich geplanten Experteninterviews mit 36 Vertreter\*innen von Unternehmen, zuständigen Stellen/Kammern und Bildungseinrichtungen weitere Experteninterviews mit sechs Arbeitnehmervertreter\*innen geführt (siehe oben). Diese Akteursgruppe verfügt aufgrund ihrer beratenden und vertretenden Rolle über einen übergreifenden Einblick in Erfahrungen, Problemlagen und Deutungsmuster von Teilnehmenden und Absolvent\*innen und ermöglicht damit eine indirekte, aber strukturierte Erfassung der Teilnehmendensicht.

Diese Kombination aus Experteninterviews und problemzentrierten Interviews folgt dabei einem bewusst mehrperspektivischen Forschungsdesign. So zielen die Experteninterviews nach Meuser und Nagel (1991) primär darauf ab, das institutionell und professionell gerahmte Handlungs- und Entscheidungswissen von Akteur\*innen zu erschließen, die in besonderer Weise in die Gestaltung und Organisation der geregelten beruflichen Fortbildung eingebunden sind. Die problemzentrierten Interviews nach Witzel (1982; 1985; 2000) erlauben hingegen einen vertieften Zugang zu subjektiven Deutungen und individuellen Erfahrungszusammenhängen der unmittelbar betroffenen Teilnehmenden und Absolvent\*innen. Auf diese Weise konnten sowohl strukturelle und normativ gerahmte Perspektiven auf die geregelte berufliche Fortbildung als auch die lebensweltlichen Erfahrungen und subjektiven Handlungsorientierungen der Lernenden systematisch einbezogen werden.

Alle Interviews wurden unter Berücksichtigung der geltenden datenschutzrechtlichen Vorgaben digital durchgeführt und aufgezeichnet. Die systematische Auswertung der geführten und vollständig transkribierten Interviews erfolgte mit Blick auf die leitenden Fragestellungen mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015); wobei eine Kombination aus deduktiven und induktiven Verfahrensweisen zur Anwendung kam. Theoretischer

Anknüpfungspunkt bildet dabei u. a. das Curriculummodell von Merkens und Strittmatter (1975), da diesem ein recht weit gefasster Curriculumbegriff zugrunde liegt, der neben den Lernzielen und -inhalten auch die Lernorganisation sowie die Lernevaluation umfasst. Ferner verweist dieses Modell auf die Wechselwirkungen zwischen den Elementen eines Curriculums (Lernziele, -inhalte, -organisation, -evaluation) sowie zwischen diesen und externen Umweltfaktoren, die die institutionelle und curriculare Ausgestaltung eines Bildungsformates beeinflussen, wie die subjektiven Bedingungen und Bedürfnisse der Individuen bzw. Lernenden, die Bedürfnisse der Gesellschaft, kulturimmanente Wertesysteme sowie auch die rechtlichen Rahmenbedingungen (vgl. Merkens & Strittmatter, 1975). Auf Basis dieses Modells wurden zum einen die Leitfäden für die qualitativen Interviews entwickelt und entlang von Themenkomplexen strukturiert. Zum anderen erfolgte u. a. auf der Grundlage dieses Modells die deduktive Herleitung von Kategorien für die von Mayring (2015) beschriebene Analysetechnik der inhaltlichen Strukturierung.

Des Weiteren wurde für eine weitergehende Analyse auch auf theoretische Bezüge zu Qualitätsmodellen beruflicher Bildung in Deutschland zurückgegriffen, denn – so schreibt es auch die Autorengruppe des nationalen Bildungsberichts 2024 – die Qualität eines Bildungsangebotes trägt wesentlich zu dessen Attraktivität bei. Auf die in der nach BBiG/HwO geregelten beruflichen Fortbildung etablierten Qualitätssicherungsmaßnahmen wird im nachfolgenden Kapitel drei näher eingegangen.

### **3. Qualitätssicherungsmaßnahmen in der geregelten beruflichen Fortbildung**

Der Begriff Qualität benennt zunächst einmal ganz wertneutral die Beschaffenheit eines Produktes oder einer Dienstleistung (vgl. BIBB, 2019, S. 3). Inwieweit die Qualität eines Bildungsangebotes als gut oder schlecht eingeschätzt wird, gilt daher als sozial konstruiert. Gute Qualität gilt i. d. R. als dann gegeben, wenn die Beschaffenheit des jeweiligen Produktes oder der Dienstleistung mit den explizit definierten und/oder implizit erwarteten Eigenschaften übereinstimmen (vgl. ebd.).

Für die berufliche Bildung in Deutschland gibt es bereits einige Qualitätsmodelle, die sich u. a. damit beschäftigen, Qualität zu operationalisieren und empirisch zu erheben (vgl. im Überblick Ebbinghaus 2016). Die meisten davon beziehen sich allerdings auf den Bereich der beruflich-betrieblichen Erstausbildung. Gleichwohl findet die in diesen Modellen anzutreffende übliche Unterscheidung zwischen Input-, Prozess-, Output- und Outcome-Qualität auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung Anwendung (vgl. BIBB & DEQAVET, 2022). Auf diesen vier Ebenen wird die Qualität eines



Bildungsangebotes durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst, wobei die Zuordnungen dieser Faktoren zu den einzelnen Ebenen nicht immer trennscharf sind und je nach Modell variieren können (vgl. u. a. Ebbinghaus, 2016; Beicht et al., 2009; Frommberger & Schmees, 2024):

- Die **Input-Ebene** umfasst dabei Faktoren, die den eigentlichen Bildungsprozessen vorgelagert sind. Hierzu gehören u. a. die Bildungsinfrastruktur, Mindeststandards für die Bildungsinhalte sowie die Zugangsvoraussetzungen.
- Für die Qualität auf der **Prozess-Ebene** sind wiederum Faktoren relevant, die auf die eigentlichen Lernprozesse bezogen sind. Hierzu gehören z. B. die didaktisch-methodischen Arrangements, die personellen und materiellen Ressourcen, die für die eigentlichen Lernprozesse zur Verfügung stehen, sowie die konkreten Lerninhalte und das Lernklima.
- Auf der **Output-Ebene** werden in den Modellen die unmittelbaren Ergebnisse der Lernprozesse verortet, wie die erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die zu erzielenden Abschlüsse bzw. Zertifikate.
- Hingegen finden sich auf der **Outcome-Ebene** die eher mittelbaren Ergebnisse der Bildungsprozesse, wie bspw. eine erhöhte Arbeitsproduktivität, ein beruflicher Aufstieg oder auch ein erhöhtes gesellschaftliches Engagement.

Die Qualitätssicherung auf diesen verschiedenen Ebenen kann über unterschiedliche Instrumente erfolgen, wie bspw. über Prüfungen, Evaluationen und Qualitätsmanagementsysteme. Im Bereich der nach BBiG/HwO bundesweit einheitlich geregelten beruflichen Fortbildungen erfolgt die Qualitätssicherung laut Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses u. a. über die im BBiG bzw. der HwO gesetzlich verankerten systematischen Ordnungsverfahren, die sich an dem Bildungsziel einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz orientieren. Dazu erfolgt die Entwicklung von Fortbildungsordnungen für diese Fortbildungsberufe nach festgelegten Verfahrensschritten und Ordnungskriterien sowie unter Beteiligung der Sozialpartner und fachlicher Expert\*innen aus der betrieblichen Praxis. Ferner soll über spezifische Evaluationsstudien die Arbeitsmarktrelevanz der Verordnungen sichergestellt werden (vgl. BIBB, 2014, S. 5ff.). Zu berücksichtigen ist hierbei allerdings, dass Fortbildungsordnungen im Gegensatz zu Ausbildungsordnungen lediglich Prüfungsanforderungen (also die Output-Ebene) regeln. Sie enthalten also kein Curriculum bzw. keinen Rahmenplan über die zu vermittelnden Lerninhalte (Input- und Prozess-Ebene) (vgl. BIBB, 2023, S. 25). Der Besuch eines Prüfungsvorbereitungskurses ist für potenzielle Prüfungskandidat\*innen allerdings auch nicht verpflichtend. Stattdessen sehen die in den Gesetzesgrundlagen respektive

Ordnungsmitteln aufgeführten Zulassungsvoraussetzungen für Fortbildungsprüfungen gemäß BBiG/HwO lediglich vor, dass i. d. R. ein Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf vorliegen muss und/oder ein Abschluss der vorhergehenden Fortbildungsstufe und/oder ein festgelegtes Mindestmaß an einschlägiger Berufserfahrung (vgl. § 53b-d BBiG; § 42b-d HwO).

Des Weiteren soll die Qualitätssicherung in der nach BBiG/HwO geregelten beruflichen Fortbildung über die öffentlich-rechtlichen Prüfungen erfolgen (Output-Ebene). Diese liegen gemäß BBiG/HwO nämlich nicht in der alleinigen Verantwortung der Lehrenden selbst. Stattdessen sind für die Durchführung dieser Fortbildungsprüfungen die jeweils zuständigen Stellen/Kammern verantwortlich, die hierfür unabhängige Prüfungsausschüsse einzurichten haben (vgl. ebd.). Die Arbeitsmarkt- bzw. Praxisnähe wird auch hier wieder darüber sichergestellt, dass diese Prüfungsausschüsse aus mindestens drei für das jeweilige Prüfungsgebiet sachkundigen Mitgliedern bestehen und sich zudem in gleicher Zahl sowohl aus Beauftragten der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer zusammensetzen müssen sowie (außer bei zulassungspflichtigen Handwerken) mindestens eine Lehrkraft einer berufsbildenden Schule. Diese Mitglieder üben diese Funktion ehrenamtlich aus (vgl. BBiG/HwO).

Darüber hinaus wird bildungspolitisch als ein weiteres Qualitätsmerkmal der geregelten beruflichen Fortbildung gesehen, dass auf der Input-Ebene „die Absolventinnen und Absolventen in der Regel über eine entsprechende Erstausbildung und mehrjährige Berufserfahrung verfügen. Sie sind somit im beruflichen Kontext praxiserfahren und verfügen über die Kompetenzen, die in der betrieblichen Realität benötigt werden“ (BIBB, 2014, S. 1f.).

Als ein weiteres Element der Qualitätssicherung dient das in § 86 BBiG verankerte Berichtswesen, welches standardmäßig bspw. die zu Beginn dieses Beitrags präsentierten Absolventenzahlen liefert (vgl. BIBB, 2019, S. 5). Neben diesen Informationen zur Output-Ebene stellen bspw. die BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragungen darüber hinaus Daten zur Verwertbarkeit beruflicher Fortbildungsabschlüsse auf dem deutschen Arbeitsmarkt bereit (vgl. u. a. Hall & Santiago-Vela, 2025) und somit zur Outcome-Ebene.

Ferner wird als ein Instrument zur Qualitätssicherung benannt, dass die Teilnahme an prüfungsvorbereitenden Kursen in der höheren Berufsbildung nur dann durch öffentliche Gelder bspw. über das sog. Aufstiegs-BAföG gefördert wird, wenn die Anbieter entweder einer staatlichen Aufsicht unterliegen oder die Verwendung eines anerkannten Qualitätssicherungssystems nachweisen können (vgl. BIBB, 2019; BIBB & DEQA-VET, 2022).

In der Summe lässt sich dabei festhalten, dass Qualitätssicherung in der geregelten beruflichen Fortbildung vor allem output-, outcome- sowie marktgesteuert erfolgt und Qualität insbesondere über die Arbeitsmarktnähe bzw. Praxisrelevanz der Fortbildung definiert wird (vgl. BIBB, 2019, S. 9). Qualitätssichernde Instrumente für die Input- und Prozessebene sind hingegen weniger anzutreffen, so gibt es bspw. keine curricularen Mindeststandards für die

Lehr-Lern-Prozesse und auch keine Qualifikationsstandards für das Bildungspersonal. „Eine reine Outputkontrolle liefert jedoch keinen Hinweis, wie die Outputziele am besten erreicht werden können und lässt kein korrigierendes Eingreifen und Nachjustieren während der Lehr-Lernprozesse zu“ (BIBB, 2019, S. 9). Entsprechend sollten Qualitätssicherungsmaßnahmen alle Ebenen gleichermaßen berücksichtigen. Diese Schwerpunktsetzung bildet im Folgenden den analytischen Referenzrahmen für die Auswertung der geführten Interviews.

#### **4. Erkenntnisse zu Weiterentwicklungsbedarfen in der geregelten beruflichen Fortbildung**

Die nachfolgende Darstellung der empirischen Ergebnisse des in Kapitel zwei vorgestellten Forschungsprojektes orientiert sich an den in Kapitel drei eingeführten Ebenen von Bildungsqualität (Input-, Prozess-, Output- und Outcome-Qualität). Dieses analytische Raster ermöglicht es, die von den befragten Akteur\*innen identifizierten Weiterentwicklungsbedarfe systematisch einzuordnen. Auf eine differenzierte Darstellung berufsgruppenspezifischer Unterschiede wird dabei verzichtet, da die Gemeinsamkeiten zwischen den untersuchten Berufsgruppen in Bezug auf die hier vorgestellten Befunde überwiegen; auf relevante Abweichungen wird jedoch an entsprechender Stelle hingewiesen.

##### *4.1 Input- und Prozess-Ebene sowie Marktsteuerung*

Wie soeben dargestellt, finden sich in der nach BBiG/HwO geregelten beruflichen Fortbildung bislang kaum qualitätssichernde Instrumente auf der Input- und Prozess-Ebene, bspw. in Form von Mindeststandards für die Lerninhalte bzw. verpflichtenden Rahmenplänen für die Prüfungsvorbereitungskurse. In den geführten Experteninterviews wurde von der Mehrzahl der befragten Vertreter\*innen der Bildungseinrichtungen sowie der zuständigen Stellen/Kammern diesbezüglich auch kein Bedarf für eine stärkere qualitätssichernde Steuerung geäußert. Stattdessen wird von diesen beiden Akteursgruppen angeführt, dass sich die Mehrzahl der Bildungsanbieter ohnehin freiwillig an vorhandenen Rahmenplänen bspw. von der Deutschen Industrie- und Handelskammer (DIHK), vom Zentralverband der Deutschen Elektro- und Informationstechnischen Handwerke (ZVEH) oder von der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) orientieren, die wiederum an den Fortbildungsverordnungen und den darin definierten Prüfungsanforderungen ausgerichtet sind. Eine eventuelle Einführung von Mindeststandards für die Lerninhalte z. B. in Form

von verpflichtenden Rahmenplänen für Prüfungsvorbereitungskurse würde somit zu keiner wesentlichen Veränderung in der Bildungspraxis führen. Darüber hinaus verfüge die Mehrzahl der Bildungsanbieter auch über ein Qualitätsmanagementsystem.

Aus Sicht der befragten Unternehmens- und Arbeitnehmervertreter\*innen sowie aus der Perspektive der Teilnehmenden/Absolvent\*innen besteht bezüglich der Lerninhalte und der Qualität der Prüfungsvorbereitungskurse jedoch eine große Intransparenz, die die Auswahl geeigneter und qualitativ hochwertiger Kurse erschwere. So ist für diese beiden Akteursgruppen nicht transparent, inwieweit sich Bildungsanbieter freiwillig an den Rahmenplänen orientieren, und auch die Aussagekraft eines evtl. vorhandenen Qualitätsmanagementsystems bzw. -siegels ist für sie nicht wirklich einschätzbar. Dies stellt somit eine zentrale Hürde für die Partizipation an der geregelten beruflichen Fortbildung dar. Darauf verweist auch die Begleitpublikation zum Umsetzungsbericht der nationalen Weiterbildungsstrategie (vgl. BMAS & BMBF, 2021; vgl. hierzu auch Weiß, 2010). In dieser wird angemerkt, dass die Existenz eines Qualitätsmanagementsystems zunächst lediglich darüber Auskunft gibt, „dass ein Bildungsanbieter den Prozess der Qualitätsentwicklung innerhalb seiner Bildungseinrichtung systematisch steuert“, die Anforderungen an ein solches System „jedoch nicht mit der Qualität aus Nutzersicht gleichzusetzen“ sind (BMAS & BMBF, 2021, S. 63).

Vor diesem Hintergrund wurde von einzelnen Expert\*innen die Weiterentwicklungsoption erwähnt, anstelle gesetzlich vorgeschriebener Lerninhalte – als ein mögliches Instrument zur Schaffung von mehr Transparenz – verpflichtende Akkreditierungsverfahren für Prüfungsvorbereitungskurse einzuführen, ähnlich wie im Hochschulsystem. So äußerte ein\*e Interviewpartner\*in: *„Gucken Sie sich das Ganze im Bereich der Hochschulen an. Ich finde, dass dieses, ja, Akkreditierungssystem der Hochschulen gar nicht verkehrt ist. Und dass man eben auch im Abstand, ich meine, das muss nicht unbedingt alle drei Jahre sein, aber alle fünf Jahre sollte man schon hingucken und sagen, wie hat sich das bei euch entwickelt, was macht ihr von den Inhalten der Prüfungsordnung dann auch tatsächlich in eurem Kurs.“* (EI-BE1, Abs. 14) Dies könne einerseits eine einheitliche Qualitätsbasis der Vorbereitungskurse gewährleisten und andererseits den Bildungseinrichtungen Spielraum für unterschiedliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen offenlassen. Letzteres wird von einzelnen Befragten durchaus auch als Chance gesehen, um unterschiedlichen Interessen der Teilnehmenden und Unternehmen entsprechen zu können.

Ein ähnliches Bild wie für die eher theoretisch ausgerichteten Prüfungsvorbereitungskurse zeigt sich auch für die Phase des Erwerbs einer für eine Fortbildungsprüfung eventuell erforderlichen Berufspraxis. Hier sind es in der Mehrzahl insbesondere die Unternehmensvertreter\*innen sowie vereinzelt auch Befragte der zuständigen Stellen bzw. Kammern, die wenig

Handlungsbedarf für eine stärkere qualitätssichernde Steuerung auf der Input- und Prozessebene sehen. Stattdessen gehen sie davon aus, dass die Umsetzung von qualitätssichernden Mindeststandards für diese berufliche Praxis bspw. in Form von strukturierten betrieblichen Fortbildungsplänen (wie es sie bspw. als strukturierendes Instrument der innerbetrieblichen Personalentwicklung im Bereich der Abiturientenprogramme im Einzelhandel gibt; vgl. hierzu Neu, 2021) unrealistisch sei. Die Vorteile eines inhaltlich strukturierenden betrieblichen Fortbildungsplanes – insbesondere für die Lernenden, wie etwa eine bessere Planbarkeit von Lernprozessen und erweiterte Möglichkeiten zum Erwerb einer umfassenden beruflichen Handlungsfähigkeit – werden zwar grundsätzlich anerkannt. Dennoch bewerten die meisten befragten Unternehmensvertreter\*innen einen solchen betrieblichen Fortbildungsplan als kaum standardisierbar. Als zentrale Hinderungsgründe wurden äußerst spezifische Tätigkeitsprofile sowie vertrauliches Wissen beruflich Fortgebildeter angeführt. Darüber hinaus wurde von mehreren befragten Expert\*innen berichtet, dass aufgrund von Digitalisierung, Automatisierung, Spezialisierung etc. in den Betrieben teilweise auch nicht alle zu einem Fortbildungsberuf gehörenden Tätigkeiten tatsächlich auch ausgeführt werden. Aus Sicht der befragten Teilnehmenden/Absolvent\*innen und vereinzelt auch der Vertreter\*innen der Bildungseinrichtungen wären qualitätssichernde Mindeststandards für die Phase des Erwerbs einer eventuell erforderlichen Berufspraxis hingegen schon wünschenswert. Sie sehen darin eine Chance für qualitativ hochwertigere Lernprozesse, die sich zudem durch eine bessere Theorie-Praxis-Verzahnung auszeichnen.

Des Weiteren ist in diesem Kontext zu berücksichtigen, dass in den letzten Jahrzehnten durch die Gesetz-/Verordnungsgeber das Mindestmaß an einschlägiger Berufspraxis, welches in Fortbildungsordnungen als Voraussetzung für die Zulassung zu einer nach BBiG/HwO geregelten Fortbildungsprüfung i. d. R. vorausgesetzt wird, deutlich gesenkt worden ist. In zahlreichen Fortbildungsberufen der untersuchten Berufsgruppen sogar auf 0 Monate, sofern eine einschlägige, anerkannte, mindestens dreijährige Berufsausbildung vorliegt (vgl. u. a. § 49 HwO). Wie in Kapitel drei dargestellt, wird Praxiserfahrung jedoch ebenfalls als ein wichtiges Qualitätsmerkmal der geregelten beruflichen Fortbildung betrachtet. Die Mehrzahl der befragten Expert\*innen aller Akteursgruppen stehen dieser Entwicklung daher auch eher ambivalent gegenüber. Einerseits wird diese begrüßt, um bspw. mit dem Hochschulsystem konkurrenzfähig zu sein, in welches gerade Leistungsstärkere mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung alternativ unmittelbar nach Ausbildungsabschluss einmünden könnten. Andererseits wird aber auch gesehen, dass solchen Teilnehmenden, die unmittelbar nach Ausbildungsabschluss in eine

Aufstiegsfortbildung einmünden, gewisse Erfahrungswerte fehlen, die bei früheren Teilnehmendengenerationen vorausgesetzt werden konnten<sup>4</sup>.

Einen Bedarf an Mindeststandards wurde zudem vereinzelt von Vertreter\*innen der Unternehmen, der Arbeitnehmervertretungen sowie der Kammern für das im Rahmen der Prüfungsvorbereitungskurse eingesetzte Bildungspersonal angesprochen: „Für die Dozenten muss ein *Qualifikationsstandard* her.“ (EI-ANV19, Abs. 14) Begründet wurde dies insbesondere mit dem derzeit großen Mangel an fachlich und didaktisch-methodisch kompetenten Dozierenden. Dies stelle nach Ansichten zahlreicher befragter Expert\*innen eine ernsthafte Gefahr für die Qualität der Prüfungsvorbereitungskurse dar, denn: „[...] unsere freiberuflichen Dozierenden sind eigentlich so eine Art *Qualitätsgarant*“ (EI-BE23, Abs. 59). Die befragten Bildungseinrichtungen favorisieren i. d. R. Dozierende, die mindestens selbst über einen einschlägigen höherqualifizierenden Fortbildungsabschluss verfügen, teilweise auch über akademische Abschlüsse. Darüber hinaus wird viel Wert auf ein gewisses Mindestmaß an betrieblicher Praxiserfahrung gelegt, damit die Dozierenden in den Prüfungsvorbereitungskursen einen fundierten Theorie-Praxis-Bezug herstellen können. Gleichzeitig wird der didaktisch-methodischen Kompetenz eine hohe Bedeutung beigemessen. Mehrere Bildungseinrichtungen berichteten jedoch von zunehmenden Schwierigkeiten, ausreichend fachlich sowie didaktisch-methodisch kompetente Dozierende mit entsprechender Berufserfahrung gewinnen zu können. Dies zeigte sich in besonders starkem Maße für die untersuchten Berufe der Berufsgruppen 82 und 26. Zurückgeführt wird dies vor allem auf den allgemeinen Fachkräftemangel auf dem deutschen Arbeitsmarkt sowie auf die geringe Attraktivität einer solchen Dozententätigkeit im Hinblick auf die Vergütung. So seien viele Fachkräfte in ihren beruflichen Haupttätigkeiten so stark eingebunden, dass ihnen kaum Zeit für eine nebenberufliche Lehrtätigkeit bleibe. Vor diesem Hintergrund sehen einzelne Befragte daher die Notwendigkeit, für Dozierende in der geregelten beruflichen Fortbildung verbindliche Qualifikationsstandards zu definieren, um ein gewisses Qualitätsniveau auf der Prozess-Ebene langfristig sichern zu können. Zugleich befürchten diese Befragten aber auch, dass durch solche Standards die Hürden für eine Dozententätigkeit zusätzlich erhöht werden könnten und dadurch eben auch der Dozentenmangel. Attraktivere Vergütungsstrukturen sehen die Befragten ebenfalls weniger als Ausweg aus dem Dozentenmangel, da dies als kaum realisierbar erachtet wird bzw. wird davon ausgegangen, dass die Bildungseinrichtungen nicht mit den derzeit attraktiven

---

4 Diesbezüglich zeigten sich in den Interviews allerdings leichte Unterschiede zwischen den eher kaufmännischen Fortbildungsberufen auf der einen Seite und den eher handwerklichen sowie gewerblich-technischen Fortbildungsberufen auf der anderen Seite. So wird in den kaufmännischen Berufen häufiger beobachtet, dass Teilnehmende unmittelbar nach Ausbildungsabschluss in eine Aufstiegsfortbildung einmünden als in den gewerblich-technischen oder handwerklichen Berufen. Gerade in den kaufmännischen Berufen wird dies aber auch als weniger problematisch angesehen als in den anderen beiden Berufsgruppen.

Vergütungsstrukturen für gut aus- und fortgebildete Fachkräfte in der Wirtschaft konkurrieren können.

Bezüglich der in Kapitel drei angeführten Steuerung der Qualität in der geregelten beruflichen Fortbildung über den Markt lässt sich zunächst einmal festhalten, dass die befragten Bildungseinrichtungen und Kammern diese Marktsteuerung mehrheitlich positiv bewerten. Die Vielfalt der auf dem freien Markt angebotenen prüfungsvorbereitenden Kurse wird vor allem als Chance gesehen. Zum einen, da diese Vielfalt unterschiedliche Bedarfe ansprechen könne. Zum anderen, weil diese Vielfalt potenziellen Teilnehmenden abverlange, das individuell passende Angebot eigenständig auswählen zu müssen. Dies würde im positiven Sinne die Eigenverantwortung der Teilnehmenden fördern. Man wolle ja schließlich auch „*Führungskräfte ausbilden*“ (EI-BE1, Abs. 60), wie ein\*e Interviewpartner\*in betonte. Die befragten Teilnehmenden und auch einige Unternehmensvertreter\*innen sehen die Vielfalt an Bildungsangeboten hingegen eher kritisch. Sie empfinden eine große Intransparenz, die durchaus auch als sehr herausfordernd eingeschätzt wird. Entsprechend wurde von diesen beiden Akteursgruppen in diesem Zusammenhang der Wunsch nach einer zentralen Beratungsstelle zur geregelten beruflichen Fortbildung sowohl für Teilnehmende als auch für Betriebe geäußert.

#### *4.2 Output- und Outcome-Ebene sowie Rückkopplung*

Bezüglich der für die geregelte berufliche Fortbildung sehr zentralen Qualitätssicherung über die öffentlich-rechtlichen Prüfungen (Output-Ebene) sehen mehrere Befragte der Kammern und Bildungseinrichtungen einen Professionalisierungsbedarf, der aber vom Verständnis her unterschiedlich ausgeprägt ist. So äußerten einige Expert\*innen dieser beiden Akteursgruppen hier vor allem den Bedarf, die ehrenamtlichen Prüfer\*innen intensiver zu schulen und deren pädagogischen sowie fachlichen Kompetenzen gezielt weiterzuentwickeln, wie die folgenden beiden Zitate zeigen: „*Aber wir haben tatsächlich Gewerke, wo einfach Prüfungsausschüsse dringend [...] besser qualifiziert werden müssten, [...].*“ (EI-BE23, Abs. 45) „*Aber ich finde das unheimlich wichtig, dass man eben auch die Prüfer fortbildet, weil [...] man fällt als Prüfer nicht einfach vom Himmel. [...] ich sehe da eine totale Notwendigkeit, dass man eben nicht, weil man ein guter Fachmann ist, auch ein guter Prüfer ist, sondern, dass man das lernt.*“ (EI-BE1, Abs. 18) Dies könne allerdings ähnlich wie bei den Dozierenden auch hier zu einem weiteren Rückgang an zur Verfügung stehenden Personen führen, da solche Schulungen den Aufwand für eine Prüfertätigkeit ggf. weiter erhöhen und damit die Attraktivität einer solchen ehrenamtlichen Tätigkeit zusätzlich senken könnte.

Andere befragte Expert\*innen der Bildungseinrichtungen und Kammern plädieren daher eher für eine grundlegende Reform des Prüfungswesens. Sie

würden dabei nicht mehr in erster Linie auf das Ehrenamt, sondern stattdessen vermehrt auf hauptberuflich tätige, professionell ausgebildete Prüfer\*innen setzen, wie u. a. im folgenden Interviewausschnitt angesprochen: *„Ich persönlich würde das ganze Prüfungswesen ohne Ehrenamt machen. Ich würde es professionalisieren und tatsächlich ein professionelles Prüfungszentrum sozusagen einrichten.“* (EI-BE25, Abs. 26) Gleichzeitig wird aber auch die Gefahr gesehen, dass im Rahmen einer solchen Professionalisierung die für berufliche Fortbildungsprüfungen elementare Praxisnähe leiden könne.

Hintergrund für diesen Professionalisierungswunsch ist der derzeit sehr große Mangel an ehrenamtlichen und entsprechend fachlich und pädagogisch kompetenten Prüfer\*innen. Ähnlich wie bei den Dozierenden wird dieser Engpass auch hier von den Befragten primär auf den allgemeinen Fachkräftemangel in der Wirtschaft sowie eine damit in Verbindung stehende geringere Bereitschaft von Unternehmen und Fachkräften zur Übernahme ehrenamtlicher Prüfertätigkeiten zurückgeführt. Zusammen habe dies zur Folge, dass zunehmend häufiger Personen als Prüfer\*innen eingesetzt werden, deren fachliche und/oder pädagogische Eignung nicht immer den erforderlichen Standards entspreche. Aus Sicht der befragten Expert\*innen birgt dies ein erhebliches Risiko für die Qualität und Verlässlichkeit der beruflichen Fortbildung und stelle damit eine zentrale Herausforderung für die Zukunft dar. An dieser Situation habe sich im Wesentlichen auch nichts durch die im Rahmen der BBiG-Novelle 2020 eingeführten Möglichkeiten der Prüferdelegation und Zweiprüfendenregelung (vgl. hierzu Hollmann et al., 2023) geändert.

Vereinzelte wurden von Befragten jedoch in der Künstlichen Intelligenz (KI) Chancen für eine Weiterentwicklung des Prüfungswesens gesehen, die das Ehrenamt evtl. deutlich entlasten könnte. Diesbezüglich wurde zugleich aber auch noch ein großer Forschungsbedarf zur Klärung von Chancen und Risiken von KI im Prüfungswesen geäußert (vgl. hierzu auch Schürger, 2023).

Hinsichtlich der Qualitätssicherung über systematische Ordnungsverfahren<sup>5</sup> ist zunächst darauf zu verweisen, dass die Qualität der beruflichen Fortbildung maßgeblich über die Arbeitsmarktnähe und die Praxisrelevanz definiert wird. Beides wird jedoch bei veralteten Fortbildungsordnungen als weniger gegeben angesehen. So schilderte ein\*e Befragte\*r einer Bildungseinrichtung: *„Einen ganz großen Schmerzpunkt habe ich mit dem Thema Geschwindigkeit. Also eine neue Verordnung aufzusetzen oder bestehende Verordnungen zu ändern, das dauert Jahre und das ist nicht zeitgemäß.“* (EI-BE25, Abs. 56) Daher sehen insbesondere die befragten Vertreter\*innen der zuständigen Stellen/Kammern sowie der Bildungseinrichtungen einen Bedarf an zusätzlichen personellen und finanziellen Ressourcen, damit Neuordnungsverfahren schneller ablaufen können. Gleiches gilt auch für die Entwicklung der an den

---

5 Dieses qualitätssichernde Instrument liegt ein wenig an der Schnittstelle zwischen Input- und Outputsteuerung, da die Fortbildungsordnungen zwar einen Rahmen vorgeben, aber in erster Linie Prüfungsanforderungen definieren und bspw. keine Lerninhalte.



Fortbildungsverordnungen ausgerichteten Rahmenpläne, wie folgendes Interviewzitat einer/s befragten Vertreters/-in einer Bildungseinrichtung deutlich macht: „*Und auch die Rahmenlehrpläne, da muss, im Grunde müssen viel mehr finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt werden, dass das viel häufiger und schneller entwickelt wird. [...] Also da brauchen, wir haben in allen Gewerken, wo es wirklich, da sprachen wir vorhin so kurz drüber, wo es schon so ein bisschen frevelhaft ist, wie weit wir hinterherhinken, was noch in der Prüfungsverordnung steht, was aber in der Praxis überhaupt völlig antiquiert ist.*“ (EI-BE23, Abs. 75)

Bezüglich der Arbeitsmarktnähe und Praxisrelevanz der geregelten beruflichen Fortbildung wurde insbesondere in den Interviews mit den Unternehmensvertreter\*innen aber auch in Gesprächen mit Vertreter\*innen der Bildungseinrichtungen und Kammern geäußert, dass es im Bereich der Mechatronik-, Energie- und Elektroberufe sowie in Teilen auch im Bereich der Berufsgruppe der Unternehmensführung und -organisation vor allem einen wachsenden Bedarf an höher qualifizierten Fachkräften für spezialisierte Tätigkeitsprofile gibt, der u. a. in der digitalen sowie sozial-ökologischen Transformation begründet liegt. Dieser Fachkräftebedarf ließe sich nach Auskunft der Unternehmensvertreter\*innen durch die bislang bestehenden Fortbildungen nicht in ausreichendem Maße abdecken, da diese zum einen vor allem auf das Kompetenzniveau der zweiten Fortbildungsstufe (Bachelor Professional) ausgerichtet seien und zum anderen vorrangig auf Führungslaufbahnen bzw. auf das Führen eines eigenen Unternehmens. Entsprechend wird insbesondere ein Bedarf an neuen beruflichen Fortbildungen für die erste (Berufsspezialist\*in) und dritte Fortbildungsstufe (Master Professional) gesehen, die auf die Ausbildung von Fachexpertise ausgerichtet sein sollten; wobei der Bedarf an Fachkräften auf der Berufsspezialisten-Ebene deutlich größer und relevanter sei als auf der Master-Professional-Ebene.

Einen weiteren Optimierungsbedarf äußerten einige befragte Vertreter\*innen der Kammern und Bildungseinrichtungen auch bezüglich der Qualitätssicherung über das im BBiG verankerte Berichtswesen. So wurde von den Bildungseinrichtungen u. a. bemängelt, dass sie keine Informationen darüber erhalten, wie ihre Teilnehmenden bei den Fortbildungsprüfungen letztendlich abgeschlossen haben. Dies sei für sie aber ein wichtiger Indikator für die Qualität ihrer Kurse, wie im folgenden Interviewzitat dargestellt wird: „*Und das ist auch, aus meiner Sicht, tatsächlich ein Problem, weil wir auch [...] nicht wirklich an Daten rankommen. Also zum Beispiel fände ich immer extrem interessant zu wissen, weiß ich nicht, Abschluss Wirtschaftsfachwirt beispielsweise, und für mich wäre die Information total wertvoll in den einzelnen Fällen, ähm, sind bei uns, von unseren Leuten mehr durchgefallen als im Schnitt, beispielsweise. Da könnte ich Rückschlüsse führen, ok, wir haben irgendwas falsch gemacht, der Dozent war nicht gut, was auch immer. Dann könnte ich da sozusagen die Qualität reingeben. Diese Zahlen bekommen wir*

*aber nicht, genauso wie die anderen Bildungsträger auch nicht. Das ist, finde ich, extrem schwierig, da dann sozusagen auch Rückschlüsse zu ziehen. Wir können nur unsere eigenen Teilnehmer befragen, da ist das Feedback natürlich auch immer, naja, also wenn die einmal weg sind, außer Sichtweite sind, dann ist es immer schwierig, da tatsächlich eine vernünftige Rückmeldung auch zu bekommen.“ (EI-BE25, Abs. 6)*

Von Seiten der zuständigen Stellen/Kammern wurde ferner angeführt, dass ihnen bspw. Daten zum Verbleib ihrer Prüfungsabsolvent\*innen fehlen, was ebenfalls ein Indikator für die Qualität (Outcome-Ebene) respektive die Arbeitsmarktnähe der Fortbildungen sei. In dieses Berichtswesen müsse nach Ansichten dieser Befragten daher ebenfalls mehr Ressourcen investiert werden, was der Qualität des beruflichen Fortbildungssystems insgesamt zugutekäme.

## 5. Fazit

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der Untersuchung ein differenziertes Bild der Weiterentwicklungsbedarfe in der nach BBiG/HwO geregelten beruflichen Fortbildung. Während Vertreter\*innen der Bildungseinrichtungen und der zuständigen Stellen/Kammern die bislang primär output-, outcome- und marktgesteuerte Qualitätssicherung überwiegend als funktional bewerten und zusätzlichen Steuerungsinstrumenten auf der Input- und Prozess-Ebene eher zurückhaltend gegenüberstehen, verweisen Unternehmens-, Arbeitnehmervertreter\*innen sowie Teilnehmende und Absolvent\*innen auf erhebliche Intransparenzen insbesondere bezüglich dieser Input- und Prozess-Ebene. Zugleich machen die Ergebnisse deutlich, dass selbst innerhalb der etablierten Qualitätssicherungsmaßnahmen der geregelten beruflichen Fortbildung – etwa im Prüfungswesen, im Berichtswesen oder in den Ordnungsverfahren – substanzielle Optimierungsbedarfe bestehen. Diese unterschiedlichen Perspektiven markieren Spannungsfelder und zentrale Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung der Qualitätssicherung, die sich berufsgruppenübergreifend ähnlich zeigten. Die identifizierten Weiterentwicklungsbedarfe lassen sich dabei den in Kapitel drei dargestellten Ebenen von Input-, Prozess-, Output- und Outcome-Qualität zuordnen; wenngleich sich auch hier nicht immer eine trennscharfe Zuordnung vornehmen lässt:

- **Verbesserte Transparenz und Beratung (Input-/Prozess-Ebene und Marktsteuerung):** Hinsichtlich der Angebotsvielfalt im Bereich der Prüfungsvorbereitungskurse zeigte sich in den Gesprächen mit Teilnehmenden und Unternehmensvertreter\*innen eine große Intransparenz, die eine Steuerung der Input- und Prozess-Qualität über den Markt fragwürdig

erscheinen lässt. Eine zentrale Beratungsstelle sowie verpflichtende Akkreditierungsverfahren für Vorbereitungskurse könnten hier mehr Transparenz schaffen und damit die Marktsteuerung verbessern. Diese Befunde bestätigen frühere ordnungspolitische Einschätzungen. So verweist etwa Weiß (2010, S. 280f.) darauf, dass bestehende Ordnungsmittel und Prüfungen zwar zentrale Elemente der Qualitätssicherung darstellen, jedoch nicht ausreichen, um einen hinreichenden Teilnehmerschutz zu gewährleisten. Insbesondere das Fehlen einer verpflichtenden Akkreditierung von Anbietern trage dazu bei, dass Qualität für Teilnehmende nur begrenzt transparent und vergleichbar ist.

- **Modernisierung der Ordnungsverfahren (Input-/Output-Ebene):** Veraltete Fortbildungsverordnungen und Rahmenpläne u. a. aufgrund langwieriger Neuordnungsprozesse mindern nach Ansichten einiger Expert\*innen die Praxisnähe und damit ebenfalls die Output-Qualität. Sie plädieren daher für schnellere Anpassungen sowie eine stärkere Ausrichtung der geregelten beruflichen Fortbildung auch auf Fachkarrieren. Diesbezüglich sind bildungspolitisch in den vergangenen Jahren jedoch auch schon erste Schritte erfolgt. So wurden insbesondere im Rahmen des vom damaligen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Innovationswettbewerbs InnoVET neue Fortbildungsangebote insbesondere für die erste, aber auch für die dritte Fortbildungsstufe entwickelt worden (vgl. BMBF, 2024).
- **Qualifikationsstandards für das Bildungspersonal (Prozess-Ebene):** Der zunehmende Mangel an fachlich und didaktisch kompetenten Dozierenden stellt laut Experteninterviews ein erhebliches Risiko für die Prozess-Qualität beruflicher Fortbildung dar. Verbindliche Qualifikationsstandards oder auch modularisierte Laufbahnkonzepte, wie sie derzeit für das berufliche Bildungspersonal in Gänze diskutiert werden (vgl. u. a. Anselmann et al., 2025), könnten hier Abhilfe schaffen, bergen jedoch zugleich die Gefahr, die Zugangshürden für eine solche Tätigkeit zu erhöhen und damit auch den Dozentenmangel zu verschärfen.
- **Professionalisierung des Prüfungswesens (Output-Ebene):** Die Verfügbarkeit qualifizierter ehrenamtlicher Prüfer\*innen wird immer schwieriger und stellt die für die berufliche Fortbildung derzeit sehr zentrale Output-Qualität zunehmend in Frage. Eine Reform hin zu hauptberuflichen Prüfer\*innen, intensivere Schulungen für Ehrenamtliche oder auch der Einsatz von KI wurden daher von einzelnen Befragten als mögliche Qualitätssichernde Optionen mit ihren verschiedenen Chancen und Risiken diskutiert. Wie beim Bildungspersonal hat sich aber auch hier noch nicht ein allgemein anerkannter Königsweg herauskristallisiert; wenngleich bereits verschiedene Anstrengungen unternommen wurden, um das Prüferehrenamt attraktiver zu gestalten (vgl. Hollmann et al., 2023).

- **Optimierung des Berichtswesens (Output-/Outcome-Ebene und Rückkopplung):** Um die Qualität der Prüfungsvorbereitungskurse sowie der Fortbildungsprüfungen gezielt weiterentwickeln zu können, benötigen Bildungseinrichtungen und zuständige Stellen weitergehende Informationen zu den Prüfungsergebnissen und dem Verbleib ihrer Absolvent\*innen. Da dies bislang noch nicht ausreichend gegeben ist, wurde hier ein Bedarf an einem entsprechend verbesserten Berichtswesen geäußert. Auf Optimierungspotenziale hinsichtlich der zur geregelten beruflichen Fortbildung verfügbaren Daten verweist auch Müller (2025, S. 44), der die Datenlage als „defizitär“ beschreibt. Dies erschwere die Identifikation von Weiterentwicklungsbedarfen für diesen spezifischen Bildungsbereich.

Insgesamt zeigt sich, dass die Qualitätssicherung in der geregelten beruflichen Fortbildung künftig stärker auf eine Balance zwischen Marktmechanismen und verbindlichen Standards ausgerichtet werden sollte. Gerade vor dem Hintergrund rückläufiger Teilnahmezahlen besteht die Herausforderung darin, Transparenz und Qualität weiterzuentwickeln, ohne die Flexibilität und Praxisnähe dieses Bildungssegments grundlegend zu verlieren.

## Literatur

- AGBB – Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. Bielefeld: wbv.
- Anselmann, S., Harm, S. & Fasshauer, U. (2025). Neue Wege Denken – Modularisiertes Laufbahnkonzept für das berufliche Bildungspersonal. In A. Neu (Hrsg.), *Höherqualifizierende Berufsbildung – Strukturen, Perspektiven, Debatten und aktuelle Entwicklungen*, (S. 153-169). Bielefeld: wbv.
- Beicht, U., Krewerth, A., Eberhard, V. & Granato, M. (2009). Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. BIBB-Report 9/2009. Bonn: BIBB.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2014). Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 12. März 2014 für Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO). Nr. 159. Bonn: BIBB. Online: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA159.pdf> (17.04.2026).
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2019). Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Bonn: BIBB. Online: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/2019-10-28\\_Qualitaetssicherung\\_in\\_der\\_Weiterbildung\\_final\\_Lit.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/2019-10-28_Qualitaetssicherung_in_der_Weiterbildung_final_Lit.pdf) (17.04.2026).
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2023). Fortbildungsordnungen und wie sie entstehen. 2. Aufl. Bonn: BIBB. Online: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19197> (17.04.2026).

- BIBB & DEQA-VET (2022). Self-Assessment Report EQAVET Peer Review Deutschland. Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung. Die Beispiele Fernstudium, bundesweit gültige Fortbildungsordnungen und Qualitätsanforderungen bei staatlicher Förderung. Bonn: BIBB. Online: [https://www.deqa-vet.de/dokumente/pdf/SAR\\_DE\\_aktualisiert.pdf](https://www.deqa-vet.de/dokumente/pdf/SAR_DE_aktualisiert.pdf) (17.04.2026).
- BMAS & BMBF – Bundesministerium für Arbeit und Soziales & Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). Nationale Weiterbildungsstrategie. Berlin: BMAS/BMBF.
- BMAS & BMBF – Bundesministerium für Arbeit und Soziales & Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021). Abschlussberichte Themenlabore. Begleitpublikation zum Umsetzungsbericht der Nationalen Weiterbildungsstrategie. Berlin: BMAS/BMBF.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024). Exzellente Innovationen zur Stärkung der Berufsbildung. Ergebnisse des Innovationswettbewerbs InnoVET. Berlin: BMBF.
- Bundesagentur für Arbeit (2021). Klassifikation der Berufe 2010 – überarbeitete Fassung 2020. Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen. Nürnberg. Online: [https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010-Fassung2020/Printausgabe-KldB-2010-Fassung2020/Generische-Publikationen/KldB2010-PDF-Version-Band1-Fassung2020.pdf?\\_\\_blob=publication-File&v=23](https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010-Fassung2020/Printausgabe-KldB-2010-Fassung2020/Generische-Publikationen/KldB2010-PDF-Version-Band1-Fassung2020.pdf?__blob=publication-File&v=23) (17.04.2026).
- Ebbinghaus, M. (2016). Qualität betrieblicher Berufsausbildung in Deutschland. Weiterentwicklung bisheriger Ansätze zur Modellbildung aus betrieblicher Perspektive. Berichte zur beruflichen Bildung. Bonn: BIBB.
- Friedrich, M. (2025). Fortbildungsprüfungen nach BBiG/HwO. In BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2025. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, (S. 399-405). Bonn: BIBB.
- Frommberger, D. & Schmees, J. K. (2024). Wichtige Rahmenbedingungen und Bestimmungsfaktoren beruflicher Bildung. In D. Frommberger, J. K. Schmees, M. Ebbinghaus & E. M. Krekel (Hrsg.), *Deutschland. Internationales Handbuch der Berufsbildung. Band 59*, (S. 118-144). Bonn: BIBB.
- Hall, A. & Santiago-Vela, A. (2025). Zur Verwertung höherqualifizierender Berufsbildung auf dem deutschen Arbeitsmarkt. In A. Neu (Hrsg.), *Höherqualifizierende Berufsbildung – Strukturen, Perspektiven, Debatten und aktuelle Entwicklungen*, (S. 51-69). Bielefeld: wbv.
- Herget, H. (2009). Prüfungsteilnehmer und Prüfungsteilnehmerinnen sowie Berufsabschlüsse. In BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, (S. 142-150). Bonn: BIBB.
- Heublein, U., Hutzsch, C., König, R., Kracke, N. & Schneider, C. (2018). Die Attraktivität der beruflichen Bildung bei Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern. Band 18 der Reihe Berufsbildungsforschung. Berlin: BMBF.
- Hollmann, C., Lorig, B. & Schürger, B. (2023). In Bewegung – das Prüfungswesen der Berufsausbildung. In *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 52(3), 8-11.

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Merkens, H. & Strittmatter, P. (1975). Empirische Verfahren der Curriculumanalyse. In K. Frey (Hrsg.), *Curriculum-Handbuch. Band I*, (S. 197-210). München, Zürich: R. Piper & Co. Verlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativempirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*, (S. 441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller, N. (2025). Höherqualifizierende Berufsbildung – Was wir darüber (nicht) wissen. In A. Neu (Hrsg.), *Höherqualifizierende Berufsbildung – Strukturen, Perspektiven, Debatten und aktuelle Entwicklungen*, (S. 29-49). Bielefeld: wbv.
- Neu, A. (2021). Höhere beruflich-betriebliche Bildung - Entwicklung, Durchführung und Attraktivität am Beispiel der Abiturientenprogramme. Bielefeld: wbv.
- Schürger, B. (2023). KI-gestützte Sprachgeneratoren in beruflichen Abschlussprüfungen – Information und Diskussion sind dringend nötig! In *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 52(3), 43-45.
- Uhly, A. (2025). Abschlussprüfungen in der dualen Berufsausbildung und Prüfungserfolg. In BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2025. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, (S. 165-176). Bonn: BIBB.
- Weiß, R. (2010). Das Versprechen der Aufstiegsfortbildung: Chancen – Übergänge – Reformbedarf. In K. Birkelbach, A. Bolder & K. Düsseldorf (Hrsg.), *Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag*, (S. 263–284). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weiß, R. & Frommberger, D. (2016). Vorwort. In M. Ebbinghaus, *Qualität betrieblicher Berufsausbildung in Deutschland. Weiterentwicklung bisheriger Ansätze zur Modellbildung aus betrieblicher Perspektive*, (S. 13-14). Berichte zur beruflichen Bildung. Bonn: BIBB.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt a. M., New York: Campus-Verlag.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*, (S. 227-255). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (17.04.2026).

# Ausbildungsmotive und -charakteristika von Start-ups: Eine qualitative Untersuchung zur Beteiligung an der dualen Ausbildung

*Frederik Vulpus, Roland Happ*

*Abstract:* Die duale Berufsausbildung spielt für Start-ups als Instrument der Fachkräftesicherung bislang eine untergeordnete Rolle. Während bestehende Forschung primär Hemmnisse analysiert (Wagner et al., 2022), untersucht dieser Beitrag die Perspektive derjenigen Start-ups, die sich trotz struktureller Herausforderungen für eine Ausbildung entschieden haben. Basierend auf der Humankapitaltheorie (Becker, 1993) und etablierten Ausbildungsmotiven (Wenzelmann & Schönfeld, 2022) wurden fünf qualitative Experteninterviews mit Gründer:innen und Ausbildungsverantwortlichen ausbildender Start-ups durchgeführt. Die Auswertung zeigt ein komplexes Motivbündel: Die befragten Start-ups bilden sowohl zur langfristigen Fachkräftesicherung als auch zur frühzeitigen produktiven Einbindung der Auszubildenden aus. Darüber hinaus haben strategische Motive, wie der Aufbau betriebsspezifischen Know-hows und die Steigerung interner Flexibilität, eine Bedeutung. Nicht-ökonomische Motive, wie soziale Verantwortung spielen eine untergeordnete Rolle. Als zentrale Kriterien für die Entscheidung, erweisen sich ein gefestigtes Geschäftsmodell, hohe Einstellungsanforderungen und die Verfügbarkeit zeitlicher Ressourcen. Gleichzeitig zeigen sich Herausforderungen wie die Unsicherheit über die wirtschaftliche Tragfähigkeit des Geschäftsmodells und knappe zeitliche Ressourcen der Gründenden sowie die Vereinbarkeit von Ausbildungsbetreuung und hybriden Arbeitsmodellen. Der Beitrag trägt zur Schließung einer Forschungslücke bei, indem er erstmals die Gründe für die Ausbildungsbeteiligung aus der Perspektive ausbildender Start-ups untersucht. Zukünftige Forschung sollte vergleichende Studien mit etablierten KMU als Kontrollgruppe einbeziehen.

*Keywords:* Duale Ausbildung, Start-ups, Ausbildungsmotivation, Humankapitaltheorie, qualitative Inhaltsanalyse, InnoVET PLUS

## 1. Start-ups und duale Ausbildung

Die schätzungsweise 23.000 Start-ups in Deutschland gelten als zentrale Innovationstreiber (Hirschfeld et al., 2025), entwickeln innovative Organisationsformen (Hubner-Benz, 2022) und setzen neue Impulse für etablierte Unternehmen im Bereich digitaler Innovation (Islam, 2021). Ein Teil der Start-ups trägt erheblich zur Schaffung neuer Arbeitsplätze bei (Criscuolo et al., 2014, S. 37).

Trotz ihrer wirtschaftlichen Bedeutung zeigen Umfragen des Bundesverbands Deutsche Startups anhaltende, wenn auch rückläufige, Fachkräftengaps in Start-ups (Hirschfeld et al., 2025, S. 17). Dabei geben Start-ups an, ihre Personalnachfrage vor allem über akademisch qualifizierte Fachkräfte zu decken (Wagner et al., 2024, S. 23). Die betriebliche Ausbildung als ein Instrument der Fachkräfterekrutierung in Deutschland bleibt bei Start-ups weitgehend unberücksichtigt (Wagner et al., 2022, S. 54). Dies ist insofern nachvollziehbar, als die Personalentwicklung in Start-ups meist reaktiv und spontan abläuft und eine zielgerichtete Strategie aufgrund wechselnder Geschäftsmodelle und Organisationsstrukturen schwierig ist (Hubner-Benz, 2022, S. 11–13).

Vor diesem Hintergrund untersuchten Wagner et al. (2022) die Gründe für die Ausbildungsabstinenz von Start-ups. Wesentliche Hemmnisse der befragten Unternehmen waren nicht erfüllbare gesetzliche Voraussetzungen, eine zu starke Spezialisierung des Unternehmens sowie ein höherer Bedarf an bereits qualifizierten Fachkräften. Gleichzeitig hatte ein kleiner Teil der befragten Start-ups bereits Ausbildungsprogramme implementiert und ein weiterer Teil plant auszubilden (Wagner et al., 2022, S. 55). Während Wagner et al. (2022) primär die Barrieren der Ausbildungsabstinenz analysiert haben, bleiben die Motive derjenigen Start-ups, die sich trotz struktureller Herausforderungen für das Angebot eines Ausbildungsplatzes entscheiden, ungeklärt.

Studien zur Ausbildungsbeteiligung und -motivation unterscheiden traditionell nach Kennzahlen wie Betriebsgröße oder Branche (Bellmann et al., 2021), nicht aber spezifisch nach Start-ups. Untersuchungen, die die Ausbildungsbeteiligung junger, innovativer Unternehmen in Deutschland betrachten, gehen auf den Anfang der 2000er-Jahre im Zuge der aufstrebenden Informations- und Kommunikationstechnologien zurück (Baumeister & Westhoff, 2002; Demgenski & Icks, 2002). Die Untersuchungen haben vor allem die folgenden Gründe für das Angebot eines dualen Ausbildungsplatzes genannt: Förderung des eigenen Nachwuchses, Gewinnung von Fachkräften oder Übernahme von sozialer Verantwortung. Diese Studien klassifizierten jedoch oftmals ausschließlich nach dem Betriebsalter, während start-up-spezifische Charakteristika (siehe Kapitel 2.1) unberücksichtigt blieben. Arvanitis und Stucki (2008) haben Determinanten der Ausbildungsbeteiligung von Start-ups in der Schweiz untersucht, dabei jedoch keine explizite Differenzierung zwischen



verschiedenen Ausbildungsmotiven vorgenommen. Zudem fokussierte ihre Studie ausschließlich auf die Schweiz und berücksichtigte primär das Unternehmensalter als Start-up-Charakteristikum. An dieser Forschungslücke schließt der vorliegende Beitrag an. Das übergeordnete Ziel, die Gründe für das Angebot eines dualen Ausbildungsplatzes in Start-ups zu analysieren, gliedert sich in zwei Forschungsfragen:

1. Welche Motive führen Start-ups an, sich an der dualen Ausbildung zu beteiligen?
2. Welche start-up-spezifischen Charakteristika beeinflussen die Entscheidung, einen Ausbildungsplatz anzubieten?

Kapitel 2 präsentiert die theoretischen Grundlagen zur Ausbildungsbeteiligung von Start-ups. Dabei wird in Kapitel 2.1 eine Definition von Start-ups erarbeitet, um für die Untersuchung eine klare Abgrenzung zu kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) zu gewährleisten. Diese Abgrenzung ist notwendig, da sich Human Resources und Personalentwicklung in Start-ups von klassischen Unternehmen unterscheiden und ohne präzise Kriterien die Gefahr besteht, etablierte Unternehmen fälschlicherweise in die Analyse einzubeziehen. Kapitel 2.2 stellt die theoretischen Grundlagen dar, warum Unternehmen überhaupt ausbilden und orientiert sich an der Humankapitaltheorie sowie den darauf aufbauenden Nutzenkonzepten wie dem Investitions- und Produktionsmotiv, der sozialer Verantwortung und dem Reputationsmotiv. Diese Wahl des theoretischen Rahmens begründet sich dadurch, dass viele Untersuchungen zur Ausbildungsbeteiligung von etablierten Unternehmen auf diesem theoretischen Fundament aufbauen. Kapitel 3 erläutert das methodische Vorgehen der qualitativen Interviews zur Analyse von Ausbildungsentscheidungen in Start-ups. Kapitel 4 präsentiert die Ergebnisse der Untersuchung, bevor Kapitel 5 mit einer Diskussion und Limitationen abschließt.

## **2. Theoretische Grundlagen zur Ausbildungsbeteiligung von Start-ups**

### *2.1 Begriffsbestimmung und Abgrenzungen von Start-ups*

Eine einheitliche Definition des Begriffs „Start-up“ existiert in der Forschungsliteratur nicht (Islam, 2021, S. 30; Pekevski, 2025, S. 69).<sup>1</sup> Häufig ge-

---

<sup>1</sup> Das gilt auch für die genaue Schreibung von Startup und Start-up.

nannte Merkmale sind ein hohes Wachstumspotenzial, Innovationsorientierung (Pekevski, 2025, S. 72) sowie flexible Organisationsstrukturen (Hubner-Benz, 2022, S. 4).

Für den Beitrag werden in Anlehnung an Szyperski und Nathusius (1999, S. 26–29) ausschließlich originäre Unternehmensgründungen betrachtet, bei denen eine eigenständige neue Wirtschaftseinheit ohne Rückgriff auf bestehende Unternehmensstrukturen aufgebaut wird. Ausgründungen oder Joint Ventures etablierter Unternehmen werden explizit ausgeschlossen, da diese nicht die für Start-ups charakteristische Unabhängigkeit aufweisen (Luger & Koo, 2005, S. 18–19). Aufbauend auf dem Deutschen Start-up Monitor (DSM) (Hirschfeld et al., 2025, S. 11) sowie dem European Startup Monitor (ESM) (Kollmann et al., 2016, S. 15) orientiert sich dieser Artikel an folgenden Eingrenzungen:

1. Start-ups sind jünger als zehn Jahre,
2. sind mit Technologie oder Geschäftsmodell (hoch-)innovativ und/oder
3. streben ein signifikantes Wachstum bei Mitarbeitenden und/oder Umsatz an.

Damit soll eine klare Abgrenzung zu KMU erfolgen, die sich primär an quantitativen Kriterien Mitarbeiteranzahl und Jahresumsatz orientieren, ohne die für Start-ups charakteristischen Merkmale wie Innovationsorientierung und Wachstumsambitionen zu berücksichtigen (Pekevski, 2025, S. 73).

## *2.2 Gründe für eine duale Ausbildung in Unternehmen*

Becker formuliert mit seiner Humankapitaltheorie eine ökonomische Erklärung dafür, warum Unternehmen in die Ausbildung ihrer Mitarbeitenden investieren. Zwar entstehen zunächst Kosten, doch langfristig zahlen sich diese durch höhere Produktivität und zukünftige Erträge aus. Damit stellt Becker die Ausbildung als wirtschaftlich lohnende Investition dar. Für seine Analyse unterscheidet er zwischen spezifischem und generellem Humankapital. Generelles Humankapital umfasst Fähigkeiten, die in mehreren Unternehmen anwendbar sind, wodurch das Risiko des Abwerbens besteht. Spezifisches Humankapital erhöht nur die Produktivität im eigenen Unternehmen und entfällt bei einem Wechsel komplett. (Becker, 1993, S. 40–43)

Das deutsche Berufsausbildungssystem bildet durch nationale Curricula und Zertifizierungen primär allgemeines Humankapital (Pfeifer et al., 2011, S. 82), wobei Unternehmen den Großteil der Kosten tragen (Wenzelmann & Schönfeld, 2022, S. 49). Dies steht im Widerspruch zu Beckers ursprünglicher Theorie. Insbesondere Acemoglu und Pischke (1999) zeigen, dass Ausbildung durch Marktunvollkommenheiten wie asymmetrische Informationen über die

Produktivität von Arbeitnehmenden oder Suchkosten trotz der Bildung von generellem Humankapital wirtschaftlich lohnend sein kann.

Diese theoretischen Überlegungen zur Investition ins Humankapital sind besonders für Start-ups relevant. Investitionen in Humankapital führen zu nachhaltigen Wettbewerbsvorteilen (Hatch & Dyer, 2004, S. 1155–1156) und ermöglichen die Bearbeitung von höherwertigen Aufgaben (Lin et al., 2017, S. 90). Humankapitaleffekte sind bei jungen Unternehmen stärker ausgeprägt (Unger et al., 2011, S. 352) und tragen entscheidend zum Erfolg bei. Dies zeigt, dass Überlegungen zur Investition ins Humankapital in Start-ups für diesen Artikel von Relevanz sind.

In der empirischen Ausbildungsforschung haben sich zwei Motive für Ausbildungsentscheidungen herauskristallisiert, die die praktische Umsetzung der Humankapitaltheorie konkretisieren. Das investitionsorientierte Motiv entspricht Beckers ursprünglicher Idee der langfristigen Humankapital-Investition (Wolter & Ryan, 2011, S. 536). Betriebe nutzen die Ausbildung, um ihren zukünftigen Bedarf an Fachkräften abzudecken. Daraus ergeben sich verschiedene Nutzenaspekte, die ein Unternehmen mit der dualen Ausbildung verfolgen kann, wie eingesparte Ausfallkosten durch unbesetzte Stellen, vermiedene Fehlbesetzungen sowie mittelfristige Leistungsdivergenzen, da Auszubildende betriebspezifisches Wissen erwerben, das externe Fachkräfte nicht besitzen (Schönfeld et al., 2010). Unternehmen nehmen dafür Nettokosten während der Ausbildung in Kauf (Walden, 2007, S. 170).

Das produktionsorientierte Motiv sieht Auszubildende als unmittelbar produktive Arbeitskräfte, die bereits während der Ausbildung als Substitute für Fachkräfte fungieren und die Kosten durch ihre Arbeitsleistung decken (Lindley, 1975, S. 3). Nach dem Produktionsmotiv übersteigen die Erträge bereits während der Ausbildung die Bruttokosten (Walden, 2007, S. 171). Werden die Unternehmen in Deutschland betrachtet, so zeigt sich, dass ein großer Teil Nettokosten hat und damit nach dem Investitionsmotiv ausbildet (Schönfeld et al., 2020, S. 10). Letztendlich zeigt sich aber, dass die Bruttokosten und Erträge zwischen den Unternehmen besonders in Abhängigkeit von Branchen, Unternehmensgröße und Ausbildungsberuf variieren (Wenzelmann & Schönfeld, 2022).

Für Start-ups sind beide Motive relevant, da sie bei der Fachkräftesicherung vor spezifischen Herausforderungen stehen. Start-ups geben selbst an, häufig Bewerber:innen mit fehlenden fachlichen Kompetenzen oder zu hohen Gehaltsvorstellungen zu haben (Wagner et al., 2024, S. 14–15). Diese Probleme sprechen sowohl das Investitions- als auch das Produktionsmotiv an. Gleichzeitig stehen Start-ups vor strukturellen Herausforderungen, da Personalentwicklung meist informell und reaktiv stattfindet, was den Aufbau formeller HR-Strukturen wie der dualen Ausbildung erschwert (Hubner-Benz, 2022, S. 11).

Für Start-ups ist es schwierig, umfassende Schulungsformate zu implementieren (Messersmith & Guthrie, 2010, S. 243), was vor allem an den Ressourcenbeschränkungen junger Unternehmen liegt (Patel & Cardon, 2010, S. 268). Das Risiko besteht, dass die Kosten einer solchen Implementierung den Nutzen übersteigen (Patel & Cardon, 2010, S. 282). Die Kosten-Nutzen-Diskussion ist für Start-ups daher besonders kritisch.

Auch wenn die betriebswirtschaftliche Betrachtung klar im Vordergrund steht, zeigen Pfeifer et al. (2019, S. 9), dass Unternehmen teilweise unklare Motive für die Ausbildung nennen. Beicht et al. (2004, S. 226–227) stellen in einer Kosten-Nutzen-Analyse fest, dass manche Unternehmen als Grund für Ausbildung auf Firmentradition und eine Verpflichtung gegenüber der Gesellschaft verweisen. Die Ausbildung als Ausdruck gesellschaftlicher Verantwortung gegenüber jungen Menschen wird unter dem Begriff soziale Verantwortung zusammengefasst (Wenzelmann & Schönfeld, 2022, S. 22). Ein weiterer Grund für das Angebot eines dualen Ausbildungsplatzes ist der Wunsch, die Reputation des Unternehmens zu steigern. Der Gedanke wird erstmals von Sadowski (1980, S. 81–83) mit Blick auf den Arbeitsmarkt formuliert: Unternehmen, die in Ausbildung investieren, verbessern ihr Image, was Transaktions- und Suchkosten bei der Personalrekrutierung senken kann, da eine Ausbildung als positives Signal für erwerbstätige Personen wahrgenommen wird (Backes-Gellner & Tuor, 2010, S. 282). Heute wird das Reputationsmotiv weiter gefasst und bezieht auch das Ansehen bei Kunden sowie sonstigen Geschäftspartnern mit ein (Wenzelmann & Schönfeld, 2022, S. 21).

Start-ups sind in ihrer Gründungsphase von ihrem jeweiligen Netzwerk abhängig und dies betrifft besonders auch die Personalrekrutierung (Baker et al., 2003, S. 264–266). Damit kann der Aspekt der Reputation für Start-ups strategisch bedeutsam sein. Auch Shepherd et al. (2021, S. 16–17) sprechen davon, dass Start-ups in ihrer Anfangszeit unter einem Legitimationsdruck gegenüber Dritten stehen. Diese Legitimität kann durch Managementenerfahrungen oder auch erfolgreiche Zertifizierungen aufgebaut werden.

### **3. Methodisches Vorgehen**

Zur Untersuchung der Motive, die Start-ups zur Beteiligung an der dualen Ausbildung bewegen, ist ein qualitativ-empirischer Forschungsansatz gewählt worden. Dieser erlaubt, komplexe Entscheidungsprozesse zu rekonstruieren und unerwartete Zusammenhänge sichtbar zu machen (Döring, 2023, S. 186). Da es bislang kaum empirische Studien zu auszubildenden Start-ups gibt, ist ein explorativer Zugang über Experteninterviews geeignet (Gläser & Laudel, 2010, S. 12–13).

In Anlehnung an Meuser und Nagel (1991, S. 442–443) werden als Experten Personen definiert, die an Personalentscheidungen und der strategischen Ausrichtung von Start-ups beteiligt sind. Dies umfasst Gründende sowie Personen, die am Prozess zur Ausbildungsentscheidung beteiligt waren. Die Start-ups wurden über Jobseiten ermittelt sowie über persönliche Kontakte identifiziert. Anschließend wurden die identifizierten Start-ups mithilfe des Tools *North-Data* auf die in Kapitel 2.1 definierten Merkmale überprüft. Da in der Befragung von Wagner et al. (2022) unter den Start-ups lediglich 5% angegeben haben auszubilden, ist davon auszugehen, dass ausbildende Start-ups generell selten sind. Entsprechend konnten im Rahmen der Recherche insgesamt nur 21 ausbildende Start-ups identifiziert werden. Eine weitere Eingrenzung nach Branchen, Regionen oder Berufen konnte nicht vorgenommen werden, um die ohnehin kleine Fallzahl nicht weiter zu reduzieren. Damit wurden alle 21 kontaktiert. Von diesen Start-ups haben sich fünf für ein Interview bereit erklärt. Dabei handelt es sich in vier Fällen um Personen aus dem Gründungsteam und in einem Fall um eine zuständige Ausbildungsleitung. Die Interviews sind im Januar 2025 telefonisch oder per Videokonferenz durchgeführt worden. Die Interviews haben zwischen 30 und 50 Minuten gedauert und umfassen transkribiert jeweils acht bis neun Seiten.

Tab. 1: Übersicht der befragten Start-ups

| Nummer | Interviewte Personen                               | Branche des Start-ups                                          | Gründungsjahr | Anzahl Auszubildende | Ausbildungsberufe   |
|--------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|---------------|----------------------|---------------------|
| ID001  | Gründer des Start-ups (Gleichzeitig der Ausbilder) | Erbringung von Dienstleistungen in der Informationstechnologie | 2019          | 2                    | Kaufmann E-Commerce |
| ID002  | Gründer des Start-ups (Gleichzeitig der Ausbilder) | Herstellung von Fahrzeugen                                     | 2021          | 4                    | Fahrradmechaniker   |
| ID003  | Gründer des Start-ups sowie die Ausbilderin        | Lebensmittelbranche                                            | 2023          | 1                    | Kaufmann E-Commerce |

|       |                                                    |                                                             |                   |                                        |                                      |
|-------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------|----------------------------------------|--------------------------------------|
| ID004 | Aus- und Weiterbildungspädagogin im Start-up       | Energiebranche                                              | 2010 <sup>2</sup> | Mehrere seit Beginn                    | Mechatroniker und Industriekaufleute |
| ID005 | Gründer des Start-ups (Gleichzeitig der Ausbilder) | Erbringung von Dienstleistungen der Informationstechnologie | 2017              | 2 ehemalige Auszubildende <sup>3</sup> | Mediengestalter und Fachinformatiker |

*Quelle: eigene Tabelle anhand des Transkripts*

Die Interviewdurchführung ist leitfadengestützt erfolgt. Der Leitfaden umfasst fünf thematische Abschnitte: Abschnitt (1) fragt nach den Motiven und Gründen für die Ausbildungsentscheidung, die sich an den ökonomischen Motiven und der Humankapitaltheorie aus Kapitel 2.2 orientieren. Abschnitt (2) fokussiert konkret auf die Kosten-Nutzen-Abwägung, die besonders für Start-ups aufgrund ihrer Ressourcenbeschränkungen relevant ist (Patel & Cardon, 2010). Abschnitt (3) und (4) fragen nach externen und internen Einflussfaktoren sowie start-up-spezifische Charakteristika (Hubner-Benz, 2022; Wagner et al., 2022). Abschnitt (5) fragt gesondert nach den bereits angesprochenen nicht-ökonomischen Motiven aus Kapitel 2.2.

Die Interviews sind aufgezeichnet, vollständig transkribiert und mithilfe der Software MAXQDA analysiert worden. Die Auswertung erfolgt nach der qualitativen Inhaltsanalyse in einer deduktiv-induktiven Kodierlogik. Diese Kombination ermöglicht nach Kuckartz und Rädiker (2024, S. 102) sowohl

- 
- 2 ID004 erfüllt zum Zeitpunkt der Befragung die in Kapitel 2.1 definierten Start-up-Kriterien nicht mehr. Das Unternehmen ist über persönliche Kontakte identifiziert worden und wurde aufgenommen, da es die Ausbildung noch während der Start-up-Phase begonnen hat und zum Zeitpunkt der Befragung weiterhin aktiv in mehreren Berufen ausbildet. Der Fall bildet damit die Entwicklung von einem ausbildenden Start-up hin zu einem etablierten Ausbildungsbetrieb ab. Zudem ist in diesem Fall nicht eine Person aus dem Gründungsteam, sondern die zuständige Ausbildungspädagogin befragt worden. Die daraus resultierenden Einschränkungen für die Interpretation der Ergebnisse werden in den Limitationen diskutiert.
  - 3 ID005 erfüllt mit einem Gründungsjahr von 2017 weiterhin die in Kapitel 2.1 definierten Start-up-Kriterien. Das Unternehmen ist aus einem früheren Projekt zur Steigerung der Ausbildungsbeteiligung identifiziert worden. Zum Zeitpunkt der Befragung wird dort nicht mehr ausgebildet. Die zwei ehemaligen Auszubildenden haben die Ausbildung jedoch erfolgreich abgeschlossen. Der retrospektive Blick ermöglicht eine Reflexion über den gesamten Ausbildungsprozess einschließlich der Übernahmeentscheidung.

theoretisch fundierte Kategorien (deduktiv) als auch materialbasierte Erkenntnisse (induktiv) zu integrieren. Die a-priori Hauptkategorien (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 71) sind auf Basis der theoretischen Grundlagen und des Interviewleitfadens gebildet worden und umfassen beispielsweise das Investitions- und Produktionsmotiv sowie externe Einflussfaktoren wie den Arbeitsmarkt. Diese sind um induktive Hauptkategorien wie beispielsweise „Ausbildung als unternehmerischer Vorteil“ ergänzt worden, da sich einige genannte Gründe nicht den klassischen Ausbildungsmotiven zuordnen ließen.

Die Auswertung erfolgt in mehreren Kodierphasen. Die Interviews sind von zwei Kodierenden unabhängig voneinander kodiert worden. Nach jedem Interview sind die Kodierungen im Forschungsteam konsensuell abgestimmt worden (Schmidt, 2013, S. 479). Bei abweichenden Meinungen ist eine konsensuelle Einigung erlangt worden. Dieser kommunikative Prozess hat den Vorteil, dass "ein sensativer Umgang mit dem Material und eine fortlaufende Anpassung und Ausdifferenzierung der Kategorien“ unterstützt wird (Schmidt, 2013, S. 480). Die Interkoder-Reliabilität steht bei der konsensuellen Kodierung nicht im Vordergrund, sondern der Fokus liegt auf der Diskussion unterschiedlicher Sichtweisen und auf gemeinsamen Entscheidungen zu neuen Erkenntnissen oder zum Festhalten von Unterschieden (Schmidt, 2013, S. 481). "Nur wenn intersubjektiver Konsens zwischen Auswertern besteht, kann eine Interpretation als gültig (valide) und wissenschaftlich abgesichert angesehen werden" (Bortz & Döring, 2006, S. 327). Das Kategoriensystem ist entsprechend angepasst und bei Bedarf um neue induktive Kategorien erweitert worden. So hat sich beispielsweise gezeigt, dass Aussagen zum Investitionsmotiv und zur allgemeinen Arbeitsmarktlage häufig zusammengetroffen wurden, weshalb die Hauptkategorie Arbeitsmarkt enger gefasst und stärker auf die Rekrutierung von Auszubildenden fokussiert worden ist. Diese konsensuelle Kodierung ist mit allen fünf Interviews durchgeführt worden. Im Anschluss erfolgte eine Feinkodierung über das gesamte Material, bei der Doppelkodierungen reduziert und kategoriale Abgrenzungen geschärft worden sind. Erst durch die Betrachtung des Gesamtmaterials hat sich beispielsweise gezeigt, dass Herausforderungen und Unsicherheiten über alle Interviews hinweg einen deutlich größeren Raum einnehmen als in den einzelnen Interviews erkennbar war, weshalb diese Hauptkategorie um mehrere Unterkategorien, wie die Herausforderungen in der Ausbildungsorganisation oder finanzielle und zeitliche Herausforderungen, erweitert worden ist. Die finalen Kodierungen bilden die Grundlage für die Ergebnisse. Da das Design keine Kontrollgruppe etablierter Unternehmen und KMU umfasst, können die identifizierten Motive und Charakteristika nicht als ausschließlich start-up-spezifisch interpretiert werden (s. ausführlicher in den Limitationen).

## 4. Motive, Rahmenbedingungen und Erfahrungen

### 4.1 Ausbildungsmotive in Start-ups

#### 4.1.1 Ökonomische Motive

Die Beweggründe für den Einstieg in die duale Ausbildung fallen bei den befragten Start-ups unterschiedlich aus. Dennoch lassen sich gemeinsame Muster erkennen. Bei ID001, ID002 und ID004 steht klar der langfristige betriebliche Nutzen im Vordergrund, wobei jeweils unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. ID001 sieht den Vorteil darin, junge und lernfähige Menschen gezielt an die betrieblichen Anforderungen heranzuführen, um sie nach der Ausbildung langfristig an das Unternehmen zu binden: „Man hat im Prinzip drei Jahre Zeit, um sich die Mitarbeiter der nächsten Generation selbst heranzubilden. Und das ganz zu verträglichen Kosten. Und das ist der Hauptgrund, dass man eben in der Regel junge Leute bekommt, die lernwillig sind und die dann eben in dieser Zeit ideal auf den Beruf vorbereiten kann“ (ID001, Pos. 15). ID001 (Pos. 25) verweist zudem darauf, dass Fachkräfte vom externen Markt häufig deutlich höhere Gehälter verlangen, was für das Unternehmen schwer leistbar ist. Auch bei ID002 ist der Ausgangspunkt weniger die fachliche Spezialisierung, sondern die Schwierigkeit überhaupt Bewerbungen zu erhalten. Die Rekrutierung über die Ausbildung stellt hier den leichteren Zugang dar: „Für mich war relativ schnell auch klar, dass wir auch ausbilden müssen, weil im Endeffekt sich nicht Unmengen von Fachkräften bei uns beworben haben aber tatsächlich junge Menschen, die quasi einen Ausbildungsplatz gesucht haben“ (ID002, Pos. 15). Für alle drei Unternehmen ist die Ausbildung mit dem Ziel einer späteren Übernahme verbunden (ID001, Pos. 23; ID002, Pos. 27; ID004, Pos. 11).

Eine ähnliche Argumentation führt ID005 (Pos. 13) an, wobei eine klare Kosten-Nutzen-Abwägung im Vordergrund steht. Der wirtschaftliche Vorteil ergibt sich aus der Tatsache, dass Auszubildende im Vergleich zu Fachkräften ein deutlich geringeres Gehalt erhalten, aber schnell produktiv mitarbeiten können. Die Start-ups (ID001, Pos. 19; ID002, Pos. 25; ID003, Pos. 29; ID005, Pos. 7) berichten, dass ihre Auszubildenden möglichst früh in produktive Arbeitsprozesse eingebunden worden sind. Besonders deutlich wird dies bei ID002, das hervorhebt: „Finanziell ist es bei uns tatsächlich kein wirkliches Thema, weil die eigentlich in unserem Bereich sehr schnell wirklich aktiv mitarbeiten können und wirklich schon sehr, sehr schnell ihr eigenes Gehalt erwirtschaften“ (ID002, Pos. 25).



#### *4.1.2 Strategische Motive*

ID004 betont, dass die hohe Spezialisierung und Individualität des Unternehmens eine eigene Ausbildung notwendig machen, da externe Fachkräfte oftmals nicht über das nötige Know-how verfügen, um den speziellen Anforderungen gerecht zu werden: „Also wir bilden aus, um wirklich Fachkräfte zu haben, die sich mit [Name des Unternehmens] auskennen. Wir machen sehr spezielle Dinge und ein Mitarbeiter da nicht erst einlernen zu müssen, sondern den direkt so auszubilden, dass der versteht, worum es geht und direkt drin ist im Geschehen, das ist das Optimum“ (ID004, Pos. 11).

Ein ähnlicher strategisch geprägter Nutzen zeigt sich bei ID003 (Pos. 17). Hier stehen weniger betriebswirtschaftliche Motive im Vordergrund als vielmehr strukturelle Effekte innerhalb des Start-ups. Die Auszubildenden bringen durch ihre Altersgruppe eine hohe Affinität zu digitalen Tools, KI und Social Media mit, was besonders in dem Geschäftsfeld des Start-ups als ein Vorteil gesehen wird. Auch die teamübergreifende Einbindung über verschiedene Stationen hinweg bringt laut ID003 einen zusätzlichen Mehrwert. Die Auszubildenden entwickeln sich so zu flexiblen Allroundern, die interne Prozesse und Abteilungen sehr gut verstehen: „Und das ist dann halt auch ganz charmant, jemanden einfach im Unternehmen zu haben, der gewillt ist, alles einmal kennenzulernen, überall einmal reinzuspringen“ (ID003, Pos. 33). ID005 (Pos. 15) ergänzt diesen Gedanken dahingehend, dass durch die Ausbildung auch bestehende Mitarbeitende früh Verantwortung übernehmen und sich dadurch weiterentwickeln.

#### *4.1.3 Nicht-ökonomische Motive*

Es werden auch immer wieder nicht-ökonomische Motive aufgeführt. Auffällig ist ID005, welches zeigt, dass die Initialzündung zur Ausbildung wertegeleitet gewesen ist. Beide Gründer kommen aus einem akademischen, lehrenden Umfeld und wollen mit der Ausbildung einen Beitrag zur beruflichen und persönlichen Entwicklung junger Menschen leisten. Auch ID003 (Pos. 17) nennt diesen Aspekt als einen der wesentlichen Gründe für den Ausbildungsbeginn. Der Wunsch, junge Menschen zu fördern oder gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen, ist zwar auch in anderen Interviews angesprochen worden, bleibt dort aber eher vage oder wird als positiver Nebeneffekt eingeordnet (ID001, Pos. 55; ID004, Pos. 75). Das gilt ebenfalls für Aspekte wie eine mögliche Steigerung der Reputation. ID001 (Pos. 53) und ID005 (Pos. 51) berichten von konkreten Rückmeldungen aus ihrem Umfeld. ID001 verweist auf positive Rückmeldungen aus dem Bildungsbereich, der einen großen Teil der eigenen Kundschaft ausmacht. ID005 (Pos. 51) sieht in der Ausbildungsentscheidung ein positives Signal gegenüber Investoren, das langfristige Perspektiven vermittelt. In beiden Fällen wird dieser Nutzenaspekt nicht als Hauptgrund angegeben.

## *4.2 Charakteristika der befragten Start-ups*

### *4.2.1 Ausbildungsgestaltung und -organisation*

Die Anforderungen der Start-ups spiegeln eine doppelte Zielsetzung wider. Einerseits sollen Auszubildende möglichst passgenau auf die Anforderungen des Unternehmens entwickelt werden, andererseits sollen sie auch produktiv eingebunden werden. Dies zeigt sich auch in den Auswahlkriterien, die an die Bewerbenden gestellt werden. ID001 und ID003 (Pos. 39) berichten, dass sehr gute schulische Leistungen und ein Abitur Voraussetzung sind. ID005 hebt hervor, dass die Ausbildung nur durch das bereits vorhandene Vorwissen der Bewerbenden möglich gewesen ist. Ohne dieses Vorwissen ist eine Ausbildung in diesem Start-up parallel zur Unternehmensgründung nicht umsetzbar: „wir hätten das jetzt aber nicht geschafft, einen absoluten Newbie, der noch nie irgendetwas von Programmierung gehört hat, dann entsprechend den so neben der ganzen Gründungsarbeit so voranzubringen, dass er dann auch erfolgreich Fachinformatiker ist, sondern es brauchte da einfach [...] dieses Grundlagenwissen der beiden Auszubildenden, die wir dann zum Abschluss geführt haben“ (ID005, Pos. 7). Einzig ID002 betont Flexibilität bei den Auswahlkriterien. Für sie muss es vor allem menschlich passen. In ihren Erfahrungen hat praktische Eignung nicht zwangsläufig etwas mit schulischer Leistung zu tun.

In der Organisation der dualen Ausbildung zeigen sich keine einheitlichen Muster zwischen den Start-ups. ID003 (Pos. 21) und ID004 (Pos. 21) orientieren sich am Rahmenlehrplan, auf dessen Basis sie die Ausbildungsinhalte mit den jeweiligen Abteilungen abgestimmt haben. Ähnlich hat es ID001 (Pos. 41) beschrieben, bei dem große Geschäftsprozesse in kleinere Einheiten aufgeteilt worden sind, um diese den Auszubildenden näherzubringen. Der Ausbildungsrahmenplan ist selbst nicht als primäre Orientierung genannt worden. ID005 (Pos. 35) und ID002 (Pos. 21) geben an, dass sie für die Durchführung der Ausbildung keine speziellen Anpassungen vorgenommen haben. Die Auszubildenden sind direkt in die bestehenden betrieblichen Abläufe integriert worden. ID002 betont zudem, dass die Strukturen organisch mitgewachsen sind, da die erste Ausbildung bereits kurz nach der Gründung begonnen hat.

### *4.2.2 Strukturelle Herausforderungen und Risikofaktoren*

Im Verlauf der Interviews sind wiederholt Herausforderungen und Unsicherheiten thematisiert worden. ID001 (Pos. 49), ID002 (Pos. 23) und ID005 (Pos. 43) verweisen darauf, dass das Geschäftsmodell funktionieren muss, da es ansonsten ein zu hohes Risiko ist. ID002 spricht von einem bewussten Risiko, welches mit der ersten Ausbildung eingegangen worden ist: „Vor zwei Jahren war natürlich das schon im Hinterkopf so, jetzt stellen wir da quasi so einen jungen Menschen ein, der sozusagen auf uns vertraut letztendlich auch, dass er

seine Ausbildung bei uns absolvieren kann. Und möglicherweise können wir unser Geschäft gar nicht aufrechterhalten“ (ID002, Pos. 23). Auch ID004 (Pos. 39) und ID005 (Pos. 13) stellen die Abwägung zeitlicher und finanzieller Ressourcen in den Vordergrund. Besonders ID005 schildert, dass die Entscheidung zur Ausbildung auch davon abhängt, wie stark sich der Gründer selbst in die Vermittlung von Ausbildungsinhalten einbringen kann: „das ist dann eine zeitliche Ressourcenfrage, also wie viel kann ich eigentlich als Gründer da reinstecken, andere Personen jetzt entsprechend weiterzubilden“ (ID005, Pos. 13). Dies wird in der Ausbildungsorganisation zu einer Herausforderung, da viele Aufgaben gleichzeitig zu bewältigen sind.

Die bewusste Wahrnehmung der Verantwortung für die Ausbildung wird von ID004 (Pos. 57) als Hürde beschrieben, da viele Mitarbeitende flexibel im Homeoffice arbeiten. Die notwendige Betreuung des Auszubildenden im Unternehmen ist dadurch schwerer umsetzbar. Mehr Flexibilität in den Rahmenbedingungen wünschen sich sowohl ID004 (Pos. 83) als auch ID003 (Pos. 63). Konkret wird dies auf die Abstimmung zwischen Berufsschultagen und Unternehmensanwesenheit und auf hybride Arbeitsmodelle bezogen. Auch die Möglichkeit eines Betriebswechsels während der Ausbildung im Falle eines Unternehmensausstiegs wird angesprochen: „Da hat man tatsächlich auch ein bisschen Respekt vor, vor dieser Verpflichtung und ich glaube, würde es auch ein Modell geben, welches, sag ich mal, im Worst Case so einen Auszubildenden absichert, wäre das Hemmnis auch ein anderes“ (ID003, Pos. 63).

## **5. Diskussion und Limitationen**

Bezogen auf Forschungsfrage 1 zeigt sich, dass die Entscheidung von Start-ups, einen dualen Ausbildungsplatz anzubieten, nicht auf einen einzelnen Beweggrund zurückzuführen ist. Vielmehr ergibt sich ein komplexes Zusammenspiel aus betriebswirtschaftlichen Erwägungen und individuellen Überzeugungen. Bei ID001, ID002 und ID004 lassen sich vor allem langfristige Nutzenkomponenten identifizieren (Wenzelmann & Schönfeld, 2022), etwa die passgenaue Entwicklung von Fachkräften und deren Übernahme nach der Ausbildung. Bei ID002 kann die Einführung der Ausbildung als Reaktion auf Fachkräftemangel gewertet werden (Schönfeld et al., 2020). Zugleich werden Auszubildende in allen Start-ups früh produktiv eingebunden. Pfeifer et al. (2019) sprechen von dem Motiv der doppelten Dividende, bei dem Investitions- und Produktionsmotiv gleichermaßen von Bedeutung sind. Dies verdeutlicht den von Patel und Cardon (2010) beschriebenen Abwägungsprozess, dass die Implementierung neuer HR-Praktiken stets mit den Kosten abgewogen werden muss. Nichtsdestotrotz beruht dies auf einer Selbsteinschätzung der Start-ups.

Inwieweit die Erträge bereits während der Ausbildungszeit die Bruttokosten übersteigen, kann nur eine detaillierte Kosten-Nutzen-Analyse klären.

Vor dem Hintergrund, dass auch andere Start-ups mit Rekrutierungsproblemen konfrontiert sind (Wagner et al., 2024), stellt sich die Frage, warum nicht mehr Start-ups auf Ausbildung zurückgreifen. Während bei ID005 eine wertebasierte Motivation im Vordergrund steht (Beicht et al., 2004), lässt sich bei den anderen Fällen vermuten, dass vorherige Berührungspunkte mit dem dualen System – entweder durch eigene Ausbildung (ID002) oder durch frühere Tätigkeiten in ausbildenden Unternehmen (ID001, ID003) – die Entscheidung beeinflusst haben. Durch vorherige Erfahrungen können Nutzenaspekte der dualen Ausbildung klarer antizipiert werden. Dennoch bergen die Ergebnisse das Risiko einer positiven Verzerrung, da sich von 21 angeschriebenen Start-ups nur fünf gemeldet haben und möglicherweise primär diejenigen bereit waren, die der Ausbildung auch nach dem Angebot eines Platzes noch weiterhin positiv gegenüberstehen.

Bezogen auf Forschungsfrage 2 zeigt sich, dass eine stabile wirtschaftliche Lage als Voraussetzung für Ausbildung angesehen wird. Alle interviewten Start-ups verfügen zum Zeitpunkt der Ausbildungsaufnahme über ein gefestigtes Geschäftsmodell und befinden sich nicht mehr in der starken Phase des Anpassens und Ausprobierens (Hubner-Benz, 2022). Nichtsdestotrotz zeigt sich, dass die Start-ups in der Tendenz hohe Einstellungsanforderungen an die Bewerbenden stellen, um sie produktiv einsetzen zu können. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund zu sehen, dass meist die Gründenden selbst (ID001, ID002 und ID005) am Ausbildungsgeschehen beteiligt sind und die Verantwortung gegenüber den Auszubildenden immer mit den eigenen Aufgaben kollidiert (ID005). Hohe Anforderungen und Vorwissen können dies kompensieren. Zugleich zeigt sich, dass Start-ups die duale Ausbildung oftmals flexibel in bestehende Strukturen integrieren oder diese organisch mitentwickeln. Dies verdeutlicht, dass informelle Strukturen in Start-ups (Nolan & Garavan, 2016) nicht zwangsläufig hinderlich für die Etablierung einer Ausbildung sind. Dennoch gelten knappe zeitliche und personelle Ressourcen als besonders herausfordernd. Dies ist ein Befund, der sich aus bisherigen Studien replizieren lässt (Wagner et al., 2022).

Die vorliegende Studie ist durch die geringe Fallzahl und die begrenzte Anzahl identifizierbarer ausbildender Start-ups limitiert. Zudem konnte das Setting nicht gezielt gesteuert werden, da von 21 identifizierten Start-ups nur fünf zur Teilnahme bereit waren und somit keine gezielte Auswahl nach Branche, Beruf oder Region möglich war. Hinzu kommt, dass ID004 zum Zeitpunkt der Befragung die definierten Start-up-Kriterien nicht mehr erfüllt und bei ID005 aktuell nicht mehr ausgebildet wird. Beide Fälle sind über persönliche Kontakte identifiziert worden, was die Zusammensetzung des Samples beeinflusst hat. Eine Prüfung der Ergebnisse hat gezeigt, dass die zentralen Befunde auch

ohne ID004 bestehen bleiben. Der Aspekt der betriebspezifischen Spezialisierung als strategisches Motiv wird zwar auch von ID001 am Rande erwähnt, wird aber primär durch ID004 getragen und ist daher mit Vorsicht zu interpretieren. Darüber hinaus umfasst das Design keine Kontrollgruppe etablierter KMU. Ohne diese Kontrollgruppe kann nicht beurteilt werden, inwieweit sich die Ausprägung und Gewichtung dieser Motive in Start-ups von denen in KMU unterscheiden. Aufgrund des explorativen Charakters der Studie und der geringen Fallzahl sind die Ergebnisse insgesamt als erste Indizien zu werten. Um erkennbare Unterschiede und Muster in der Ausbildungsbeteiligung von Start-ups deutlicher herauszuarbeiten, sind weitere Interviews mit Start-ups aus unterschiedlichen Branchen, Altersgruppen und Größenordnungen geplant. Darüber hinaus sind vergleichende Interviews mit etablierten KMU als Kontrollgruppe vorgesehen, die in ähnlichen Branchen tätig sind und vergleichbare Ausbildungsberufe ausbilden, um beurteilen zu können, inwieweit die identifizierten Motive und Charakteristika tatsächlich start-up-spezifisch sind.

## Literatur

- Acemoglu, D., & Pischke, J.-S. (1999). Beyond Becker: Training in Imperfect Labour Markets. *The Economic Journal*, 109(453), 112–142.
- Arvanitis, S., & Stucki, T. (2008). Training propensity of start-ups in Switzerland: a study based on data for the start-up cohort 1996-97 (May 2008). *KOF working papers*: Bd. 199. <https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-149020>
- Backes-Gellner, U., & Tuor, S. N. (2010). Avoiding Labor Shortage by Employer Signaling: On the Importance of Good Work Climate and Labor Relations. *ILR Review*, 63(2), 271–286.
- Baker, T., Miner, A. S., & Eesley, D. T. (2003). Improvising firms: bricolage, account giving and improvisational competencies in the founding process. *Research Policy*, 32(2), 255–276. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(02\)00099-9](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(02)00099-9)
- Baumeister, H., & Westhoff, G. (2002). Betriebliche Ausbildung als Strategie gegen Fachkräftemangel in neuen Dienstleistungsbereichen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP*, 31(H. 1), 12–16. <https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-82054>
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (Third edition). The University of Chicago Press. <http://www.loc.gov/catdir/description/uchi051/93024690.html>
- Beicht, U., Walden, G., & Herget, H. (2004). *Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland. Berichte zur beruflichen Bildung: Bd. 264*. W. Bertelsmann; Bundesinstituts für Berufsbildung.

- Bellmann, L., Krekel, E. M., Leber, U., & Walden, G. (2021). Betriebliche Ausbildungsbereitschaft und -beteiligung. In L. Bellmann, K. Büchter, I. Frank, E. M. Krekel & G. Walden (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland: Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen*. (1. Auflage, S. 77–92). Verlag Barbara Budrich.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Springer . <https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7>
- Criscuolo, C., Gal, P. N., & Menon, C. (2014). *The Dynamics of Employment Growth: New Evidence from 18 Countries* (OECD Science, Technology and Industry Policy Papers Nr. 14). <https://doi.org/10.1787/5jz417hj6hg6-en>
- Demgenski, C., & Icks, A. (2002). *Berufliche Bildung in jungen Unternehmen Schriften zur Mittelstandsforschung: N.F., 95*. Dt. Univ.-Verl.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6., vollst. überarb., akt. u. erw. Auflage). Springer.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: Lehrbuch*. (4. Aufl.). VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Hatch, N. W., & Dyer, J. H. (2004). Human capital and learning as a source of Sustainable competitive advantage. *Strategic Management Journal*, 25(12), 1155–1178. <https://doi.org/10.1002/smj.421>
- Hirschfeld, A., Gilde, J., & Walk, V. (2025). *Deutscher Startup Monitor 2025*. Bundesverband Deutsche Startups e.V. <https://startupverband.de/media/file/rs-deutscherstartupmonitor2025>
- Hubner-Benz, S. (2022). *Warum Personalführung in Start-ups anders funktioniert*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38947-5>
- Islam, N. (2021). *Neue Impulse bei der Entwicklung digitaler Innovationen durch Polarität*. Springer Fachmedien.
- Kollmann, T., Stöckmann, C., Hensellek, S., & Kensbock, J. (2016). *European Startup Monitor*. German Startup Association.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6., überarbeitete und erweiterte Auflage). Beltz Juventa.
- Lin, C., Yu-Ping Wang, C., Wang, C.-Y., & Jaw, B.-S. (2017). The role of human capital management in organizational competitiveness. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 45(1), 81–92. <https://doi.org/10.2224/sbp.5614>
- Lindley, R. M. (1975). The Demand for Apprentice Recruits By The Engineering Industry 1951-71. *Scottish Journal of Political Economy*, 22(1), 1–24. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9485.1975.tb00043.x>
- Luger, M. I., & Koo, J. (2005). Defining and Tracking Business Start-Ups. *Small Business Economics*, 24(1), 17–28. <https://doi.org/10.1007/s11187-005-8598-1>
- Messersmith, J. G., & Guthrie, J. P. (2010). High performance work systems in Emergent organizations: Implications for firm performance. *Human Resource Management*, 49(2), 241–264. <https://doi.org/10.1002/hrm.20342>
- Meuser, M., & Nagel, U. (1991). Expertinneninterviews — vielfach erprobt, wenig beachtet. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung* (S. 441–471). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nolan, C. T., & Garavan, T. N. (2016). Human Resource Development in SMEs: A Systematic Review of the Literature. *International Journal of Management Reviews*, 18(1), 85–107. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12062>

- Patel, P. C., & Cardon, M. S. (2010). Adopting HRM practices and their effectiveness in small firms facing product-market competition. *Human Resource Management*, 49(2), 265–290. <https://doi.org/10.1002/hrm.20346>
- Pekevski, S. (2025). What Is a Startup? *Management Studies*, 13(2). <https://doi.org/10.17265/2328-2185/2025.02.002>
- Pfeifer, H., Schönfeld, G., & Wenzelmann, F. (2011). How large is the firmspecific-component of German apprenticeship training? *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 3(2), 85–104. <https://doi.org/10.25656/01:8254>
- Pfeifer, H., Schönfeld, G., & Wenzelmann, F. (2019). Firms' motivation to train apprentices— A matter of social responsibility? *Formation emploi*, 146(2), 29–52. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.7332>
- Sadowski, D. (1980). *Berufliche Bildung und betriebliches Bildungsbudget: Zur ökonomischen Theorie d. Personalbeschaffungs- u. Bildungsplanung im Unternehmen. Betriebswirtschaftliche Abhandlungen: n.F., Bd. 44.* Poeschel.
- Schmidt, C. (2013). Auswertungstechnik für Leitfadeninterviews. In B. Fribertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 473–487). Juventa.
- Schönfeld, G., Wenzelmann, F., Dionisius, R., Pfeifer, H., & Walden, G. (2010). *Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe: Ergebnisse der vierten BIBB-Kosten Nutzen-Erhebung* (1. Aufl.). *Berichte zur beruflichen Bildung.* Bertelsmann.
- Schönfeld, G., Wenzelmann, F., Pfeifer, H., Risius, P., & Wehner, C. (2020). *Ausbildung in Deutschland – eine Investition gegen den Fachkräftemangel: Ergebnisse der BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung 2017/18* (BIBB Report). BIBB.
- Shepherd, D. A., Souitaris, V., & Gruber, M. (2021). Creating New Ventures: A Review and Research Agenda. *Journal of Management*, 47(1), 11–42. <https://doi.org/10.1177/0149206319900537>
- Szyperski, N., & Nathusius, K. (1999). *Probleme der Unternehmungsgründung: eine betriebswirtschaftliche Analyse unternehmerischer Startbedingungen* (2. Aufl.). C.E. Poeschel Verlag.
- Unger, J. M., Rauch, A., Frese, M., & Rosenbusch, N. (2011). Human capital and entrepreneurial success: A meta-analytical review. *Journal of Business Venturing*, 26(3), 341–358. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2009.09.004>
- Wagner, P., Bör, N., & Winnige, S. (2024). *Start-ups in der Berufspraxis: Personalstruktur und Fachkräftenachfrage* (1. Auflage). *BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung.* Verlag Barbara Budrich.
- Wagner, P., Samray, D., & Bör, N. (2022). Start-ups: Jung, innovativ, Ausbildungsbetrieb? : Auf der Suche nach Potenzialen für mehr Ausbildungsbeteiligung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP*, 51(3), 53–57.
- Walden, G. (2007). Short-term and long-term benefits as determinants of the training behaviour of companies. *Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung*, 40(2/3), 169–191.
- Wenzelmann, F., & Schönfeld, G. (2022). *Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe: Ergebnisse der sechsten BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung* (1. Auflage). *Berichte zur beruflichen Bildung.* Verlag Barbara Budrich.
- Wolter, S. C., & Ryan, P. (2011). Apprenticeship. In E. A. Hanushek (Hrsg.), *Handbooks in economics: Bd. 26. Handbook of the economics of education* (Bd. 3, S. 521–576). North Holland.





# Begründungslinien nachschulischer Berufsorientierung in Kooperation zwischen akademischer und beruflicher Bildung

*Ariane Neu, Helena Kaiser*

*Abstract:* In den letzten Jahrzehnten hat sich infolge der Öffnung des Feldes der Berufsberatung eine neue Vielfalt beruflicher Orientierungsangebote herausgebildet, an der neben Schulen und Arbeitsverwaltung zunehmend weitere Akteur\*innen wie Hochschulen, Kammern und andere privatwirtschaftliche Anbieter beteiligt sind. Während allerdings die Zusammenarbeit zwischen allgemeinbildenden Schulen und Arbeitsverwaltung rechtlich verankert ist, besteht für viele dieser weiteren Akteur\*innen – insbesondere im Bereich der nachschulischen Berufsorientierung – keine vergleichbare Verpflichtung. Hier stellt sich somit die Frage, was diese dazu bewegt, sich erstens im Bereich der Berufsorientierung zu engagieren und zweitens dies ggf. in Kooperation mit anderen zu tun. Diesen Fragen widmet sich der vorliegende Beitrag auf der Grundlage von Befunden aus der wissenschaftlichen Begleitforschung zu dem Modellvorhaben „VerOnika“, in Rahmen dessen seit 2019 verzahnte Orientierungsangebote zur akademischen und beruflichen Ausbildung entwickelt und erprobt werden. Methodisch stützt sich der Beitrag auf leitfadengestützte Experteninterviews mit institutionellen Akteur\*innen sowie auf problemzentrierte Gruppeninterviews mit Teilnehmenden dieser Programme, die mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Im Ergebnis lassen sich drei zentrale, teilweise ineinandergreifende Begründungslinien identifizieren: eine gesellschaftspolitische Begründungslinie, die insbesondere auf die Prävention von Ausbildungs- und Studienabbrüchen zielt; eine wertebezogene Begründungslinie, die an die bildungspolitische Förderung der Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung anknüpft; sowie eine subjektbezogene Begründungslinie, die die individuellen Orientierungsbedarfe, Unsicherheiten und Entscheidungsbedingungen junger Erwachsener in den Mittelpunkt stellt.

*Schlagwörter:* Berufsorientierung, Abbruchprävention, Verzahnung beruflicher und hochschulischer Bildung, Gleichwertigkeit, Legitimationslogiken

## **1. Neue Vielfalt beruflicher Orientierungsangebote**

Seit der Aufhebung des Monopols der Agenturen für Arbeit im Bereich der Berufsberatung und Ausbildungsvermittlung hat sich eine neue Vielfalt an beruflichen Orientierungsangeboten entwickelt. Neben den Arbeitsagenturen, der Jugendsozialarbeit und Schulen sind in diesem Feld verstärkt auch Stiftungen, Vereine, außerschulische Bildungsträger, Anbieter nachschulischer Bildungsgänge (z. B. Hochschulen) sowie privatwirtschaftliche Anbieter aktiv (vgl. Brüggemann & Rahn 2020, S. 15f.; Kayser 2013, S. 20ff.). Während allerdings die allgemeinbildenden Schulen sowie die Arbeitsverwaltung nach deutschem Recht zur Zusammenarbeit bei der beruflichen Orientierung junger Menschen verpflichtet sind (vgl. Brüggemann & Rahn 2020, S. 14), gilt dies für eine Vielzahl der anderen institutionellen Akteur\*innen vor allem im Feld der nachschulischen Berufsorientierung nicht. Hier stellt sich somit die Frage, was diese Institutionen dazu bewegt, sich erstens im Bereich der Berufsorientierung zu engagieren und zweitens dies ggf. in Kooperation mit anderen zu tun. Um diesen Fragen nachzugehen, wird auf Befunde der wissenschaftlichen Begleitung des Modellvorhabens „VerOnika“ zurückgegriffen, im Rahmen dessen seit Dezember 2019 nachschulische Berufsorientierungsangebote entwickelt und erprobt werden. Die Vorstellung dieses Modellvorhabens, seiner nachschulischen Orientierungsangebote sowie der wissenschaftlichen Begleitforschung sind daher Gegenstand der nachfolgenden Kapitel zwei und drei. Kapitel vier widmet sich anschließend der Prävention von Ausbildungs- und Studienabbrüchen als eine gesellschaftspolitische Begründungslinie für die Entwicklung und Implementation verzahnter Berufsorientierungsangebote. Eine weitere, eher wertebezogene Begründungslinie findet sich in der zunehmenden bildungspolitischen Förderung der Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung und der damit verbundenen Erwünschtheit von Kooperationen zwischen Institutionen dieser beiden Bildungsbereiche. Sie ist daher Thema des fünften Kapitels. Eine stärker subjektbezogene Begründungslinie wird des Weiteren in Kapitel sechs nachgezeichnet, in dem es um die individuellen Bedürfnisse und Bedingungen der potenziellen Teilnehmenden der nachschulischen Berufsorientierungsangebote geht. Kapitel sieben liefert schließlich ein abschließendes Fazit.

## **2. Nachschulische Berufsorientierungsangebote des Modellvorhabens „VerOnika“**

Ziel des im Dezember 2019 gestarteten und vom damaligen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Modellvorhabens

„VerOnika“ ist es, sog. verzahnte Orientierungsangebote zur beruflichen und akademischen Ausbildung zu entwickeln und zu erproben. Diese Orientierungsangebote sollen den Teilnehmenden dabei authentische Einblicke sowohl in ein Hochschulstudium als auch in eine berufliche Ausbildung bieten, um so eine erfahrungsbasierte Bildungsentscheidung zu ermöglichen. Beide Bildungswege sollen dabei gleichberechtigt Berücksichtigung finden. Zielgruppe dieser nachschulischen Berufsorientierungsangebote sind daher hochschulzugangsberechtigte Personen aus dem In- und Ausland, die sich beruflich orientieren wollen.

Um dieses Konzept der verzahnten Orientierungsangebote zu entwickeln und zu erproben, kooperieren im Verbundvorhaben „VerOnika“ Institutionen des Hochschulsystems mit Institutionen des Berufsbildungssystems. Konkret haben seit Dezember 2019 in Berlin die Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW) sowie die Handwerkskammer gemeinsam das sog. O ja! Orientierungsjahr entwickelt und erprobt. O ja! fokussiert dabei akademische und berufliche Bildungs- und Berufswege aus den Bereichen Umwelt, Energie, Technik und Digitalisierung. Organisatorisch ist O ja! als verlängerte Studiengangseingangsphase im Rahmen eines Studienganges an der HTW Berlin verortet und auf ein Jahr bzw. zwei Vollzeitsemester ausgerichtet. Ähnliches gilt für das Darmstädter Orientierungsjahr für Soziale Berufe namens DasDoris!, welches von der Hochschule Darmstadt in Kooperation mit regionalen Wohlfahrtsverbänden entwickelt und erprobt wurde. Ebenso wie das Berliner O ja! ist DasDoris! als eine Art verlängerte Studiengangseingangsphase im Rahmen eines Studienganges an der Hochschule Darmstadt verortet und auf ein Jahr bzw. zwei Vollzeitsemester ausgelegt. Wie der Name des Programms schon ersichtlich werden lässt, deckt DasDoris! dabei insbesondere akademische und berufliche Bildungs- und Karrierewege im Bereich der sozialen Berufe ab. Akademische und berufliche Bildungs- und Berufswege der Elektrotechnik, der Mechatronik sowie im Maschinenbau sind hingegen Gegenstand des Orientierungssemesters TWIN!, welches aus der Zusammenarbeit zwischen der Hochschule Karlsruhe und der Industrie- und Handelskammer (IHK) Karlsruhe hervorgegangen ist. Anders als DasDoris! und O ja! ist TWIN! für die Dauer von einem halben Jahr bzw. einem Vollzeitsemester konzipiert und organisatorisch als vorbereitendes Studium an der Hochschule Karlsruhe verortet. Gemeinsam ist allen drei Orientierungsprogrammen wiederum, dass die Teilnehmenden während der Programmdauer fachliche Lehrveranstaltungen sowohl der hochschulischen als auch der beruflichen Bildung (je nach Orientierungsprogramm z. B. an Berufsschulen oder Fachschulen/-akademien) besuchen und so authentische Lernerfahrungen sammeln können. Ergänzend wird den Teilnehmenden die Möglichkeit geboten, über die Absolvierung von Praxisphasen in Unternehmen bzw. sozialen Einrichtungen authentische Einblicke in akademische und berufliche Tätigkeitsfelder zu erhalten. Die zeitliche Struktur des Besuchs dieser Lehrveranstaltungen und Praxisphasen variiert dabei je nach

Orientierungsprogramm. Bei TWIN! absolvieren die Teilnehmenden bspw. nach einer ersten überfachlichen Einführungsphase zunächst ein etwa zweieinhalb Monate dauerndes „Probestudium“ am Lernort Hochschule und anschließend eine zweieinhalb Monate dauernde „Probeberufsausbildung“ an den Lernorten Betrieb und Berufsschule. Das heißt, innerhalb der ersten zweieinhalb Monate nehmen die Teilnehmenden wie reguläre Studierende an Lehrveranstaltungen der Hochschule im jeweils individuell gewählten Fachbereich teil. In den folgenden zweieinhalb Monaten absolvieren die Teilnehmenden anschließend analog zu regulären Auszubildenden einen betrieblichen sowie berufsschulischen Ausbildungsteil der jeweils individuell gewählten dualen Berufsausbildung.<sup>1</sup>

Je nach Orientierungsprogramm können die Teilnehmenden des Weiteren in unterschiedlichem Umfang an regulären Prüfungen der hochschulischen sowie der beruflichen Bildungspartner teilnehmen. Bei den hochschulischen Prüfungen ermöglicht dies darüber hinaus den Erwerb von Leistungspunkten (ECTS). Ferner bieten alle drei Orientierungsprogramme überfachliche Qualifizierungselemente wie Projekt- und Selbstmanagement sowie ein begleitendes Beratungs- und Coaching-Angebot, welches bei der Reflexion und Einordnung der gemachten Erfahrungen unterstützt.

Diese Orientierungsangebote lassen sich vor dem Hintergrund eines erweiterten Verständnisses von Berufsorientierung einordnen. In der Wissenschaft besteht mittlerweile weitgehend Konsens darüber, dass Berufsorientierung einen „lebenslange[n] Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und den Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite“ (Deeken & Butz 2010, S. 19) darstellt. Berufsorientierung ist damit nicht auf eine einmalige Übergangsentscheidung – etwa beim Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems – begrenzt, sondern als fortlaufender Prozess zu verstehen, in dem Bildungs- und Berufsentscheidungen zu bestimmten Zeitpunkten des Lebensverlaufs besondere Relevanz entfalten. Nachschulische Berufsorientierungsangebote können vor diesem Hintergrund als solche Formate verstanden werden, die gezielt spätere biografische Entscheidungsphasen adressieren und über schulische Berufsorientierung hinaus strukturierte Erfahrungs-, Erprobungs- und Reflexionsräume eröffnen.

---

1 Da eine detaillierte Vorstellung aller drei Orientierungsprogramme den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen würde, sei an dieser Stelle für eine ausführliche Darstellung auf den Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung zum Modellvorhaben „VerOnika“ verwiesen (vgl. Neu & Elsholz 2025).

### 3. Die wissenschaftliche Begleitforschung zu „VerOnika“

Um einerseits die Entwicklung und Erprobung dieser Orientierungsprogramme zu unterstützen und andererseits leitende wissenschaftliche Fragestellungen zu bearbeiten, wurden vom Lehrgebiet Lebenslanges Lernen der Fern-Universität in Hagen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung verschiedene empirische Erhebungen durchgeführt. Als zentrale empirische Erhebungsmethoden kamen dazu u. a. Dokumentenanalysen der im Rahmen von „VerOnika“ entwickelten Curricula, leitfadengestützte offene Experteninterviews mit den institutionellen Akteur\*innen der drei Orientierungsprogramme, problemzentrierte Gruppeninterviews sowie quantitative Online-Befragungen der Teilnehmenden der Orientierungsangebote zum Einsatz. Der Beitrag bezieht Befunde dieser wissenschaftlichen Begleitung mit ein. Diese resultieren hinsichtlich der oben angeführten Fragen nach den Begründungslinien insbesondere aus den problemzentrierten Gruppeninterviews mit Teilnehmenden sowie den leitfadengestützten offenen Experteninterviews mit institutionellen Akteur\*innen der Orientierungsprogramme.

Für die Durchführung der problemzentrierten Gruppeninterviews wurde methodisch auf die Ausführungen von Witzel (1982; 1985; 2000) zurückgegriffen, der die Methode für die Analyse von individuellen Handlungs- und Erfahrungszusammenhängen im Rahmen von Berufsfindungsprozessen junger Menschen beim Übergang Schule-Beruf entwickelt hat (vgl. Witzel 1982; 1985). Entsprechend wurde anknüpfend an die leitenden Forschungsfragen ein Interviewleitfaden angefertigt, der die folgenden Themenblöcke umfasste: Zugang; Motive/Ziele; Vorkenntnisse/Erfahrungen; Herausforderungen/Bedarfe; Perspektiven. Basierend auf diesem Leitfaden wurden in den Jahren 2020 bis 2022 insgesamt 22 Gruppeninterviews mit 83 Teilnehmenden der nachschulischen Berufsorientierungsprogramme des VerOnika-Verbundes geführt.<sup>2</sup> Die Dauer der Gruppeninterviews variierte teilweise deutlich und lag zwischen etwa 45 und 85 Minuten. Dies lässt sich u. a. durch Unterschiede in der Anzahl sowie der Eloquenz der Interviewten erklären. Im Durchschnitt betrug die Interviewdauer jedoch etwa 60 Minuten. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

Hinsichtlich der leitfadengestützten offenen Experteninterviews wurde methodisch auf die Ausführungen von Meuser und Nagel (1991; 2013) und deren Verständnis von Expert\*innen zurückgegriffen. So gehen Meuser und Nagel davon aus, dass die zu interviewenden Expert\*innen selbst Teil des zu beforschenden Handlungsfeldes sind und somit von innen heraus darüber

---

2 Auf die einzelnen Orientierungsangebote verteilen sich diese wie folgt: DasDoris!/: zwei Interviews mit insgesamt sieben Teilnehmenden; O ja!/: zwölf Interviews mit insgesamt 47 Teilnehmenden; TWIN!/: acht Interviews mit insgesamt 29 Teilnehmenden. Pro Gruppeninterview nahmen durchschnittlich etwa drei bis vier Personen teil.

berichten können (vgl. Meuser & Nagel 1991, S. 443f.). Entsprechend wurden in den Jahren 2021 bis 2022 neun Interviews mit den auf strategischer und operativer Ebene an der Entwicklung und Durchführung beteiligten Projektinitiator\*innen und Programmkoordinator\*innen der verzahnten Orientierungsangebote des VerOnika-Verbundes geführt.<sup>3</sup> Hier lag die durchschnittliche Dauer der Interviews bei ca. 85 Minuten. Neben der Frage nach den Hintergründen/Begründungslinien für die Entwicklung und Durchführung der verzahnten Orientierungsangebote waren für diese Interviews insbesondere die Fragen leitend, wie die verzahnten Orientierungsangebote curricular entwickelt und durchgeführt werden und wo sich dabei strukturelle Herausforderungen zeigen. Ferner wurde der Frage nachgegangen, was nach Ansichten der Befragten wesentliche Erfolgsfaktoren für das Gelingen der verzahnten Orientierungsangebote sind. Ausgewertet wurden die geführten und vollständig transkribierten Interviews ebenfalls mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), wobei eine Kombination aus inhaltlicher Strukturierung entlang deduktiv abgeleiteter Kategorien und induktiver Kategorienbildung zum Einsatz kam. Für die Herleitung der deduktiven Kategorien sowie zuvor für die inhaltliche Strukturierung des Interviewleitfadens wurde Bezug genommen auf das Curriculummodell der Erziehungswissenschaftler Merckens und Strittmatter (1975). Dieses ermöglicht es, sowohl den curricularen Entstehungsprozess als auch das Ergebnis respektive die Curricula selbst systematisch zu reflektieren und zu beschreiben. Die Autoren betrachten Curricula dabei aus einer systemtheoretischen Perspektive. Mit Bezug auf Luhmann (1964) gehen sie dabei davon aus, dass Curricula in Relation stehen mit Variablen der sie umgebenden Umwelt. Als determinierende Variablen, aus denen curriculare Lernziele hergeleitet und begründet werden können, identifizieren Merckens und Strittmatter (1975) die „Subjektiven Bedingungen und Bedürfnisse des Individuums“, „Bedürfnisse der Gesellschaft“ sowie „Kulturimmanente Wertsysteme“. Die aus diesen Zusammenhängen resultierenden Lernziele stehen aber nicht nur mit den Variablen der Umwelt in Beziehung, sondern nach Merckens und Strittmatter (1975) auch mit den Lerninhalten, der Lernorganisation sowie der Evaluation des Lernerfolgs als weitere curriculare Elemente. Entsprechend enthielt der Interviewleitfaden die folgenden Themenblöcke: Entstehungszusammenhänge der Orientierungsprogramme, Zielgruppe und Zugangsbedingungen, Lernziele und -inhalte, Lernorganisation, Evaluation des Lernerfolgs, Zukunftsperspektiven der Absolvent\*innen, Zukunftsperspektiven der entwickelten Orientierungsprogramme.

Die nachfolgenden Kapitel vier bis sechs fokussieren Befunde aus diesen neun geführten Experteninterviews sowie den 22 geführten problemzentrierten Gruppeninterviews, wobei der Schwerpunkt auf den Begründungslinien der verzahnten Orientierungsangebote liegt. Diese Befunde geben Auskunft

---

3 Auf die einzelnen Orientierungsangebote verteilen sich diese wie folgt: DasDoris!: zwei Interviews; O ja!: vier; TWIN!: drei Interviews.

darüber, warum sich die beteiligten institutionellen Akteur\*innen für die Entwicklung und Erprobung des jeweiligen nachschulischen Berufsorientierungsangebotes entschieden haben und welches Ziel sie damit verfolgen. Ferner liefern die Ergebnisse Einblicke in die Motive, Bedarfe und Erwartungen der Teilnehmenden der Orientierungsangebote. Anknüpfend an die von Merkens und Strittmatter (1975) aufgeführten Variablen der Umwelt, aus denen curriculare Lernziele hergeleitet und begründet werden können, konnten die folgenden drei Begründungslinien aus den geführten Interviews identifiziert werden: Eine gesellschaftspolitische Begründungslinie, die insbesondere in dem Ziel der Prävention von Ausbildungs- und Studienabbrüchen ihren Ausdruck findet. Eine eher wertebezogene Begründungslinie, die dem bildungspolitischen Ziel der Förderung der Gleichwertigkeit der Bildungsbereiche folgt, sowie eine stärker subjektbezogene Begründungslinie, die vor allem auf den individuellen Bedürfnissen und Bedingungen potenzieller Teilnehmender basiert. Während sich die ersten beiden Begründungslinien dabei primär aus den geführten Experteninterviews mit den institutionellen Akteur\*innen speisen, kann letztgenannte Begründungslinie vor allem mit Interviewzitatens aus den im Rahmen von „VerOnika“ geführten problemzentrierten Gruppeninterviews untermauert werden.

#### **4. Gesellschaftspolitische Begründungslinie – Prävention von Ausbildungs- und Studienabbrüchen**

Eine erste und sehr zentrale Begründungslinie für die Entwicklung und Erprobung der nachschulischen Berufsorientierungsangebote des VerOnika-Verbundes stellen die relativ hohen Abbruch- bzw. Vertragslösungsquoten sowohl in der hochschulischen als auch in der beruflichen Bildung dar. In Deutschland werden knapp 30 Prozent aller abgeschlossenen Ausbildungsverträge in der dualen Berufsausbildung vorzeitig wieder gelöst (vgl. Uhly 2025, S. 156). An den Hochschulen zeigt sich ein ähnlich eindringliches Bild. 31 Prozent der Studierenden ohne Migrationshintergrund brechen ihr Studium vor dem Bachelor-Abschluss ab. Bei Studierenden mit Migrationshintergrund sind es bis zu 49 Prozent<sup>4</sup> (vgl. Heublein et al. 2022, S. 5). Die Gründe für solche Abbrüche sind dabei durch eine große Vielfalt geprägt. Neben falschen Vorstellungen vom gewählten Bildungsgang in fachlich-inhaltlicher Hinsicht können Abbrüche u. a. auch auf lernortbezogene Bedingungen wie bspw. betriebliche Rahmenbedingungen zurückgeführt werden (vgl. u. a. Deuer 2015, S. 104f.; Heublein

---

4 Die Prozentangaben ergeben sich aus Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs von 2020. Teilweise bestehen große prozentuale Unterschiede hinsichtlich der Fachrichtung oder Hochschulart. Für detaillierte Informationen siehe: Heublein et al. 2022.

& Wolter 2011; Uhly 2023). Die in „VerOnika“ durchgeführten Gruppeninterviews liefern zudem die Erkenntnis, dass auch falsche Vorstellungen von den Lernanforderungen der unterschiedlichen Bildungswege sowie gesundheitliche Aspekte eine Rolle spielen können. Aber auch das junge Alter der Teilnehmenden kann von Bedeutung sein. Die jungen Erwachsenen stehen immer früher vor ihrer Bildungswegentscheidung und bringen demnach weniger Erfahrungen mit, wie in einem der geführten Experteninterviews geschildert wurde: *„Zusätzlich ist die Bewegung ja auch da, dass die Absolventen immer jünger werden, durch die zwölf und nicht mehr dreizehn Jahre und dann die Bundeswehr, die wegfällt. [...] Es fehlt einfach an Erfahrung, um wirklich eine Tendenz herauszufinden oder überhaupt die Möglichkeit, herauszufinden, was kann ich und was kann ich nicht. Das war so der Aufhänger, wo wir gesagt haben, eigentlich wollen wir das gemeinsam machen.“* (EI 1, Abs. 5)

Dass ein vorzeitig abgebrochenes Studium oder eine vorzeitig beendete Ausbildung<sup>5</sup> kein positives Ereignis darstellen, ist wenig überraschend. Tatsächlich sind die Folgen aber auf mehreren Ebenen spürbar und bringen weitere negative Auswirkungen mit sich. Auf individueller Ebene zeigen sich die Folgen von Abbrüchen vor allem in Brüchen in der Bildungsbiographie und können sich bis auf eine Diffamierung des persönlichen Ansehens des Individuums ausweiten. Ein Abbruch wird häufig als „Ausdruck eines individuellen, biographischen Versagens“ (Heublein & Wolter 2011, S. 214) angesehen. Betroffenen wird leichthin mangelnde Eignung oder Motivation unterstellt (vgl. ebd.). Der erfolgreiche Übergang in das Erwerbsleben wird gemeinhin als eine zentrale Entwicklungsaufgabe für jeden Menschen angesehen, die es zu bewältigen gilt (vgl. Brüggemann & Rahn 2020, S. 11). Ein Straucheln oder gar Scheitern ist dabei nicht vorgesehen. Dem Individuum selbst geht durch den Abbruch wertvolle Zeit verloren, meist folgt nämlich eine „Phase der Umorientierung“ (Schuster 2016, S. 40), wodurch der letztendliche Eintritt in die Erwerbsarbeit verzögert wird. In besonderen Fällen können die Folgen einer gescheiterten Bildungsbemühung, die im Abbruch endete, gar darauf hinauslaufen, dass sich die betroffene Person völlig zurückzieht und keinen weiteren Versuch einer hochschulischen oder beruflichen Ausbildung in Erwägung zieht (vgl. Deuer 2015, S. 103). Ein dauerhafter Verbleib in Arbeitslosigkeit oder geringfügigen Beschäftigungen wären dann mögliche Ausgänge (vgl. Schuster 2016, S. 41).

Für Betriebe zeigen sich die Folgen von Abbrüchen auf anderer, nämlich vermehrt auf einer finanziell-wirtschaftlichen Ebene. Betriebe beteiligen sich an der dualen Berufsausbildung u. a. mit dem Ziel, um so ihren Bedarf an Nachwuchskräften zu sichern (vgl. Deuer 2015, S. 107f.). Sie investieren nicht wenig Zeit und Geld in die Ausbildung, die ihnen bei einem Abbruch verloren

---

5 Der Beitrag rekurriert damit auf Abbrüche, die vor dem regulären Ende der Ausbildung respektive des Studiums auftreten und bezieht sich demnach nicht auf Abbrüche aufgrund nicht bestandener (Abschluss-)prüfungen.



gehen. Zwar gleichen sich die Kosten und die Erträge der Berufsausbildung während der Ausbildungszeit ohnehin nicht aus. Wird allerdings der mögliche längerfristige Nutzen einer ausgebildeten Fachkraft nach Ausbildungsabschluss miteinberechnet, so lohnt sich die Beteiligung an Ausbildung dennoch für den Betrieb. Die Vorzüge treten aber nur bei erfolgreichem Abschluss ein (vgl. Wenzelmann et al. 2025, S. 3). Hinzu kommen weitere Rekrutierungskosten, wenn sich der Betrieb auf die erneute Suche nach Auszubildenden oder anderem Personal begeben muss (vgl. Deuer 2015, S. 107f.). Auch kann es aufgrund der Abbrüche zu Demotivation des ausbildenden Personals oder Imageschäden für den gesamten Betrieb kommen (vgl. Schuster 2016, S. 43f.). So ziehen sich viele Betriebe als Folge von nicht erfolgreich abgeschlossenen Ausbildungen aus der betrieblichen Ausbildung zurück (vgl. Deuer 2015, S. 103). Dieser Rückzug wiederum bewirkt, dass das Gesamtangebot an Plätzen für andere junge Erwachsene sinkt, wodurch sich die Chancen auf dem Ausbildungsmarkt insgesamt verschlechtern (vgl. Schuster 2016, S. 44).

Ebenfalls auf einer primär wirtschaftlich geprägten Ebene zeigen sich die Folgen von Abbrüchen für die Hochschulen. Denn eines der wichtigsten Ziele einer Hochschule ist es, dass möglichst viele Studierende erfolgreich das Studium abschließen und einen akademischen Grad erwerben. Eine hohe Erfolgsquote gilt allgemein als „ein zentraler Leistungsindikator“ (Heublein & Wolter 2011, S. 215), während eine hohe Abbruchquote im System Hochschule oftmals als „Effizienzproblem“ (ebd., S. 214) interpretiert wird, woraus weitere Unterstellungen wie bspw. mangelhafte Studienbedingungen und -finanzierung gefolgert werden können. Besonders die Einführung neuer Verfahren der Mittelverteilung, nach denen Mittel aufgrund bestimmter Kennzahlen vergeben werden, verschärft den Zwang nach positiven Abschlüssen (vgl. ebd., S. 214f.) und setzt die Hochschulen weiter unter Druck.

Blickt man über die bisher dargestellten Folgen von Ausbildungs- und Studienabbrüchen hinaus, zeigen sich gesamtgesellschaftlich weitere Herausforderungen: Hochschulen und Ausbildungsbetriebe sind angehalten – im Rahmen arbeitsmarktpolitischer Zielsetzungen – über das Hervorbringen von Fachkräften einen Beitrag zur Fachkräftesicherung zu leisten. Dafür soll die Abbruchquote gemäß Wissenschaftsrat höchstens zwölfteilhundertprozent betragen – ein Zielwert, den Deutschland, wie oben erwähnt, noch weit verfehlt (vgl. ebd.).

Letztendlich wird die Gesamtgesellschaft ebenfalls durch Abbrüche belastet, wenn die jungen Erwachsenen keinen neuen Bildungsweg einschlagen und langfristig keiner sozialversicherungspflichtigen Tätigkeit nachgehen. Die dadurch fehlenden Steuereinnahmen hinterlassen eine finanzielle Lücke im Staatshaushalt (vgl. Schuster 2016, S. 45).

Vor dem Hintergrund dieser dargestellten mehrdimensional negativen Folgen von Abbrüchen streben die verzahnten Orientierungsangebote des VerO-nika-Verbundes eine Förderung der beruflichen Orientierung an, indem sie

ihren Teilnehmenden eine erfahrungsbasierte Entscheidung bezüglich ihres weiteren Bildungsweges ermöglichen. So wollen sie präventiv einen Beitrag zur Verringerung von Abbruchquoten leisten. Dass durch eine Förderung der Orientierung eine Abbruchprävention erfolgen kann, bestätigen verschiedene Studien wie bspw. Heublein und Wolter (2011) sowie Uhly (2023). Verzahnte Orientierungsprogramme können somit als ein Präventionsmodell angesehen werden. Deuer (2015) unterscheidet in einem von ihm beschriebenen präventiven Handlungskonzept die primäre, sekundäre und tertiäre Prävention. Während es bei der sekundären Prävention darum geht, Risikoanzeichen zu erkennen, um drohende Abbrüche zu verhindern und sich die tertiäre Prävention vor allem mit der Betreuung betroffener Akteur\*innen befasst, setzt die primäre Prävention bereits vorher an. Sie hat das Ziel, die Bedingungen dahingehend zu verbessern, sodass gar keine Abbruchneigung entsteht. So zeichnen sich primäre Präventionsmodelle durch eine umfassende Information der Ausbildungssuchenden aus; sie sollen durch Praxiserfahrungen reale Einblicke in den jeweiligen Berufsalltag ermöglichen. Nicht zuletzt erfordern primäre Präventionsmodelle eine Vernetzung der Beteiligten (vgl. Deuer 2015, S. 109ff.).

Dieser Differenzierung folgend können die verzahnten Orientierungsangebote somit zum einen als ein Modell der primären Prävention verortet werden, wie folgender Ausschnitt aus einem der geführten Experteninterviews exemplarisch auch noch einmal deutlich macht:

*„Und dann ist in diesem Gespräch tatsächlich die Idee oder die Überlegung entstanden, dass es eigentlich Sinn machen würde früher anzufangen, nämlich nicht erst Studienabbrecher\*innen zu produzieren, sondern zu überlegen, wie können wir im Vorfeld darauf hinwirken, eine Orientierung zu ermöglichen, die dann auch eine bessere Entscheidung zwischen Studium und Ausbildung möglich macht. Das war eigentlich so die Initialzündung. Und natürlich auch vor dem Hintergrund, dass das Abbrecher-Thema in der Ausbildung genauso eine Rolle spielt, dass es nicht nur etwas ist, was die Hochschulen betrifft, sondern was die Ausbildung genauso betrifft. Dass eben dann auch in dem Zuge auch die Frage ist, also dass es nicht nur eine Hochschulfrage ist, sondern wirklich sowohl die akademische als auch die duale Ausbildung betrifft an der Stelle und es deswegen macht es auch Sinn, sich über ein gemeinsames Programm Gedanken zu machen.“ (EI 2, Abs. 3)*

Zum anderen wurde in den im Rahmen von „VerOnika“ geführten Gruppeninterviews mit Teilnehmenden ebenfalls deutlich, dass die Programme auch von jungen Erwachsenen genutzt werden, die bereits erste Erfahrungen in der beruflichen oder hochschulischen Ausbildung gemacht haben und sich nun in einer Phase der Neuorientierung befinden, sodass die Orientierungsprogramme auch im Sinne einer tertiären Prävention fungieren können.

## 5. Wertebezogene Begründungslinie – Förderung der Gleichwertigkeit

Eine weitere Begründungslinie findet sich in der bildungspolitischen Zielsetzung der Förderung der Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung (vgl. u. a. BMBF 2020, S. 8). Viele Jahrzehnte wurde die berufliche Bildung im Verhältnis zur hochschulischen Bildung als „der geringer geschätzte Bildungsweg“ (Elsholz 2014, S. 101) betrachtet. Gerade in der jüngeren Vergangenheit gibt es diesbezüglich jedoch verschiedenste Initiativen, über die versucht wird, die wahrgenommene Gleichwertigkeit der beiden Bildungsbereiche zu stärken. Diese Initiativen zielen u. a. darauf ab, Kooperationen und Vernetzungen zwischen den Institutionen des beruflichen sowie des hochschulischen Bildungssystems auf- und auszubauen. Hierzu gehören bspw. die beiden KMK-Beschlüsse aus den Jahren 2002 und 2008, die sich mit der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium beschäftigen, sowie der KMK-Beschluss aus dem Jahre 2009 zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber\*innen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Aber auch die Förderung des Ausbaus hybrider Bildungsformate wie bspw. die dualen Studiengänge kann in diesem Zusammenhang gesehen werden (vgl. Neu & Elsholz 2022).

Von den institutionellen Strukturen her sind solche Kooperationen und Vernetzungen von beruflicher und hochschulischer Bildung traditionell im deutschen Bildungssystem allerdings nicht vorgesehen. Stattdessen waren diese beiden Bildungsbereiche curricular und institutionell stark voneinander separiert (vgl. im Detail Baethge 2006). Diese Trennung wird traditionell mit unterschiedlichen Anforderungen des Beschäftigungssystems begründet. So wird davon ausgegangen, dass es zum einen berufliche Tätigkeiten gibt, die eher theoretisch-systematisches Wissen erfordern, wie es im Rahmen akademischer Bildungsgänge erworben werden kann. Und zum anderen wird angenommen, dass es berufliche Tätigkeiten gibt, die speziell handlungsorientiertes Wissen und Fertigkeiten erfordern, wie sie im Rahmen beruflicher Bildungsgänge (insbesondere der dualen Berufsausbildung) erworben werden können (vgl. Severing & Teichler 2013, S. 7). Diese starre Trennung von akademischen und nicht-akademischen Tätigkeitsbereichen hat sich in den letzten Jahrzehnten zwar tendenziell gelockert (vgl. u. a. Wolter 2013, S. 203), insgesamt zeigen Studien aber, dass die Stärken der deutschen Wirtschaft nach wie vor auf der komplementären Zusammenarbeit von beruflich qualifizierten Fachkräften auf der einen Seite und akademisch qualifizierten Fachkräften auf der anderen Seite beruhen (vgl. u. a. Elsholz et al. 2018). Um diesem differenzierten Fachkräftebedarf, der neben eher akademisch Qualifizierten auf der einen Seite und eher beruflich Qualifizierten auf der anderen Seite auch Hybridqualifikationen bedarf, auch zukünftig gerecht werden zu können, wird die

Stärkung der Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit der beiden Bildungsbereiche bspw. über den Ausbau von Kooperationen zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungsinstitutionen politisch als ein wichtiger Baustein gesehen (vgl. u. a. Wissenschaftsrat 2014; BIBB 2020; HRK 2024).

Neben dem wirtschaftlichen Fachkräftebedarf sind es aber auch die Debatten um die Ermöglichung lebenslangen Lernens sowie um den Abbau von Bildungsungleichheiten, die diese Bestrebungen um mehr Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit befördern. So ist die Frage nach dem Verhältnis zwischen beruflicher und akademischer Bildung eingebunden in Prozesse der Verteilung sozialer Chancen, die Individualisierung und Liberalisierung der Gesellschaft und die Verwirklichung von Bildung als Menschenrecht (vgl. Büchter 2017).

In den geführten Experteninterviews spiegelt sich diese wertebezogene Begründungslinie u. a. in folgender Aussage wider, die auf die politische Zielsetzung der Förderung der Gleichwertigkeit über eine Erhöhung der Attraktivität beruflicher Bildung rekurriert: *„Und auch von der Politik merkt man auch, dass da so ein Wunsch auch da ist, die Ausbildung attraktiver zu machen.“* (EI 6, Abs. 12)

Darüber hinaus findet diese Begründungslinie auch in dem nachfolgenden Interviewzitat ihren Ausdruck, welches deutlich macht, dass sich in der jüngsten Vergangenheit nach Jahrzehnten der gegenseitigen Abschottung zwischen den beiden Bildungsbereichen ein Klima der Kooperationsbereitschaft entwickelt hat: *„Zumindest war es so, dass tatsächlich die Initialidee entstanden ist in einem Gespräch [...]. Da ging es generell um das Thema der Zusammenarbeit zwischen den beiden Institutionen.“* (EI 2, Abs. 3)

Teilweise wurden zwischen den beteiligten Institutionen des VerOnika-Verbundes vor dem Hintergrund der vielfältigen bildungspolitischen Initiativen zur Erhöhung der Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit in der Vergangenheit bereits Kooperationen und Vernetzungen geschlossen, so dass sich im Vorfeld von „VerOnika“ schon ein gewisses Vertrauensverhältnis und eine gegenseitige Wertschätzung entwickelt hatte und so die Begründung einer erneuten Zusammenarbeit im Rahmen eines gemeinschaftlichen nachschulischen Berufsorientierungsprogrammes erleichterte. Gemeinsam will man nun jungen Menschen die verschiedenen nachschulischen Bildungsoptionen nahebringen und bei der individuellen Entscheidungsfindung bestmöglich unterstützen. Im Sinne der bildungspolitischen Zielsetzung einer Erhöhung der Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit sollen die unterschiedlichen Bildungsoptionen dabei nicht als konkurrierende Angebote, sondern als zwar nicht gleichartige, dafür aber gleichwertige und zugleich auch durchlässige Bildungswege betrachtet werden.

## 6. Subjektbezogene Begründungslinie – Individuelle Bedürfnisse und Bedingungen potenzieller Teilnehmender

Während die beiden vorangegangenen Begründungslinien primär aus den geführten Experteninterviews hervorgegangen sind, kann diese nun nachfolgend präsentierte dritte Begründungslinie mit Interviewzitataten aus den im Rahmen von „VerOnika“ geführten problemzentrierten Gruppeninterviews untermauert werden. Dabei ist zu unterscheiden zwischen individuellen Bedürfnissen und Bedingungen potenzieller Teilnehmender, die grundsätzlich als Begründungslinie für berufliche Orientierungsangebote herangezogen werden können, und solchen Bedürfnissen und Bedingungen, die im Speziellen für kooperative sowie für nachschulische Berufsorientierungsangebote sprechen.

So wurde von vielen der befragten Teilnehmenden in den geführten Gruppeninterviews geäußert, dass „[m]an [...] wirklich sehr überfordert [ist] mit den ganzen Möglichkeiten, die man hat, Ausbildung und Studium.“ (GI\_Z\_21-1, Abs. 119) Es fällt diesen Befragten schwer, aus dieser Optionenvielfalt genau den Bildungsgang herauszufiltern, der möglichst am besten zu den eigenen Interessen, Neigungen und Fähigkeiten passt<sup>6</sup>. Zugleich nehmen sie an, dass dies von ihnen gesellschaftlich erwartet wird, also dass sie den möglichst passenden Bildungsweg für sich auswählen und diesen für den Rest ihres Lebens ausüben, wie folgendes Interviewzitat beispielhaft deutlich macht: „Und dann ist, wie schon gesagt wurde, immer dieser Druck, man muss sich für eine Sache entscheiden, die muss man das ganze restliche Leben dann machen.“ (GI\_X\_21-2, Abs. 69)

Entsprechend äußerten die Befragten einen großen Bedarf an Informationen über die verschiedenen nachschulischen Bildungs- und Berufswege sowie möglichst konkrete Einblicke in eben diese, um so herauszufinden, welcher der vielfältigen Bildungswege für sie individuell der passendste ist. Die beiden nachfolgenden Interviewausschnitte lassen dies exemplarisch ersichtlich werden: „Ich brauche vor allem konkrete Informationen. Also wirklich direkte Einblicke in ein Berufsfeld oder in das Umfeld des Studiums, in das Hochschulumfeld, um mich dann entscheiden zu können, entweder für die Ausbildung oder für das Studium.“ (GI\_X\_21-1, Abs. 145) „Definitiv die Einblicke in die Berufsschule zu bekommen. [...] Und dann halt auch, in die verschiedenen Studiengänge reinschnuppern zu können.“ (GI\_X\_21-2, Abs. 57)

Aber auch der Wunsch nach individueller Beratung und Begleitung, die bei der Reflexion und Einordnung der erlangten Erkenntnisse und gemachten Erfahrungen unterstützt, wurde in den Interviews thematisiert, wie das

---

6 Dies deckt sich mit Ergebnissen einer Studie der Bertelsmann Stiftung, die darlegt, dass gerade unter Schüler\*innen mit hoher Schulbildung der Anteil an Unentschlossenen bezüglich des Weiteren nachschulischen Bildungsweges größer ist, als bei Schüler\*innen mit niedriger und mittlerer Schulbildung (vgl. Barlovic & Ullrich 2024, S. 10).

nachfolgende Beispiel zeigt: „*Und ansonsten auch so, dass man möglichst persönlich betreut wird, dass auch auf die eigenen Interessen eingegangen wird [...]*.“ (GI\_Y\_21-1, Abs. 40) Dass gerade Schüler\*innen höherer Schulbildung einen Mangel an (schulischen) Unterstützungsangeboten für ihre berufliche Orientierung wahrnehmen und somit ein Bedarf nach mehr Unterstützung besteht, zu diesem Ergebnis kommen auch Barlovic & Ullrich (2024, S. 16ff.) in ihrer Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung.

Dies spricht zunächst einmal ganz grundsätzlich als Begründungslinie für berufliche Orientierungsangebote, die neben grundlegenden Informationen zu den verschiedenen nachschulischen Bildungs- und Berufswegen sowie authentischen Lern- und Praxiserfahrungen auch ein begleitendes Beratungs- und Coaching-Angebot umfasst. Darüber hinaus deuten Äußerungen der befragten Teilnehmenden auch darauf hin, dass solche berufsorientierenden Maßnahmen sowohl den hochschulischen als auch den beruflichen Bildungsweg bzw. grundsätzlich alle nachschulischen Bildungsoptionen inkludieren sollten. So wurde in den im Rahmen von „VerOnika“ durchgeführten Gruppeninterviews ferner berichtet, dass sich die Teilnehmenden als Absolvent\*innen einer Schulform, die zum Erwerb der schulischen Hochschulzugangsberechtigung führt, in erster Linie auf ein Hochschulstudium hin orientiert fühlen und bspw. der berufliche Bildungsweg als alternative Bildungsoption kaum bekannt ist: „*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) Diesen Mangel an Informationen insbesondere über den beruflichen Bildungsweg bei Schüler\*innen mit hoher Schulbildung spiegelt auch die bereits erwähnte Studie der Bertelsmann Stiftung wider (vgl. Barlovic & Ullrich 2024, S. 11f.). Umgekehrt sehen Barlovic und Ullrich (2024, S. 11f.) bei Schüler\*innen mit niedriger und mittlerer Schulbildung einen Mangel an Informationen über hochschulische Bildungsoptionen.

Zugleich hegen die im Rahmen von „VerOnika“ befragten jungen Menschen Zweifel, ob der hochschulische Bildungsweg denn für sie nun auch individuell der passendste ist, wie folgender Interviewausschnitt beispielhaft zeigt: „*Ich war mir total unsicher, ob ein Studium das Richtige für mich ist, weil man schon aus der Schule, also im Gymnasium, kriegt man immer mit, wenn man ein Abitur hat, dann soll man auch studieren gehen.*“ (GI\_X\_21-2, Abs. 37) Entsprechend wurde insbesondere ein Bedarf an Informationen über den beruflichen Bildungsweg geäußert sowie an authentischen Einblicken in beide (akademische und berufliche) Bildungs- und Berufswelten. Hier zeigen sich somit die Vorteile verzahnter Orientierungsprogramme, die es den Teilnehmenden ermöglichen, den akademischen und den beruflichen Bildungsweg nicht isoliert, sondern relational und vergleichend kennenzulernen und eigene Interesse, Lernpräferenzen und Leistungserwartungen differenziert einzuordnen.

Dass „[a]ngehende Abiturientinnen und Abiturienten insbesondere bei der grundlegenden Entscheidung zwischen einer Berufsausbildung und einem Hochschulstudium nur wenig Unterstützung [erhalten]“ (Wissenschaftsrat 2014, S. 9), zu diesem Schluss kam der Wissenschaftsrat bereits 2014. Er empfahl daher schon damals, Unterstützungsangebote für angehende Abiturient\*innen auszubauen und dabei „umfassende Informationen sowohl zu den Anforderungen und Inhalten unterschiedlicher Berufsausbildungs- und Studiengänge als auch zu den Verdienstmöglichkeiten, Arbeitsbedingungen und Weiterqualifizierungs- bzw. Aufstiegsperspektiven in den Berufen“ (Wissenschaftsrat 2014, S. 11f.) zur Verfügung zu stellen. Aus Sicht der höhergebildeten Schüler\*innen scheint es diesbezüglich allerdings noch immer Verbesserungspotenzial zu geben.

Während diese vorangegangenen Punkte auch im Rahmen schulischer Berufsorientierungsangebote realisiert werden können, lassen sich weitere Aspekte identifizieren, die insbesondere als Begründung für nachschulische Berufsorientierungsangebote herangezogen werden können. So äußerten einige Befragte, dass sie sich während der Schulzeit noch nicht bereit fühlten, sich intensiv mit dem Thema Berufswahl zu beschäftigen, wie folgendes Interviewzitat deutlich macht: *„Also Leute kommen an die Schule, bei uns war das zumindest so, und haben so Berufe präsentiert. Die waren alle irgendwie mega langweilig. Und man war in der Schule dann auch nicht wirklich gewillt, irgendwie Berufe kennenlernen zu wollen.“* (GI\_Z\_22-1, Abs. 54)

Bildungspolitische Bemühungen zur Förderung beruflicher Orientierung sollten somit nicht auf bestimmte Lebensabschnitte fokussiert sein, sondern die gesamte Lebensspanne umfassen.

## **7. Nachschulische Orientierungsangebote in Kooperation – Ein Baustein beruflicher Orientierung über die Lebensspanne**

Die vorangegangenen Ausführungen lassen ersichtlich werden, dass sich verschiedene Begründungslinien für nachschulische Berufsorientierungsangebote in Kooperation identifizieren lassen, die sich teilweise auch überschneiden bzw. wechselseitig beeinflussen. So zeigen die Erkenntnisse aus dem Modellvorhaben „VerOnika“, dass die beteiligten institutionellen Akteur\*innen der verzahnten Orientierungsprogramme des VerOnika-Verbundes mit ihrem berufsorientierenden Engagement insbesondere das Ziel der Prävention von Ausbildungs- und Studienabbrüchen verfolgen. Dieser hier in erster Linie bei der gesellschaftspolitischen Begründungslinie verortete Aspekt kann zugleich aber auch bei der subjektbezogenen Begründungslinie zum Tragen kommen, wenn

neben den gesellschaftlichen Folgen insbesondere die individuellen Folgen von Ausbildungs- und Studienabbrüchen betrachtet werden. Die individuellen Bedingungen und Bedürfnisse der Teilnehmenden, die hier insbesondere unter der Überschrift der subjektbezogenen Begründungslinie thematisiert wurden, spiegeln darüber hinaus einen entsprechenden Bedarf an Berufsorientierungsangeboten wider, die zum einen sowohl den beruflichen als auch den hochschulischen Bildungsweg abdecken und zum anderen als nachschulisches Angebot konzipiert sind. Damit werden zugleich auch wertebezogene Aspekte angesprochen, wenn es einerseits darum geht, berufliche und hochschulische Bildung gleichwertig in ein Orientierungsprogramm zu integrieren, und andererseits hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent\*innen bei der Ausgestaltung ihrer beruflichen Bildungsbiographie eine gewisse Zeitspanne der beruflichen Orientierung zuzugestehen. Beides hat wiederum auch gesellschaftspolitische Facetten. So stehen junge Menschen aufgrund einer zusätzlichen Phase der reinen nachschulischen Orientierung dem Arbeitsmarkt damit wiederum ggf. etwas später zur Verfügung, als wenn sie unmittelbar nach Schulabschluss in einen vollqualifizierenden nachschulischen Bildungsgang einmünden. Nicht bei jedem jungen Menschen ergibt sich jedoch ein solcher Bedarf an einer zusätzlichen Phase der reinen nachschulischen Orientierung, so dass kooperative nachschulische Orientierungsprogramme auch aufgrund dessen nur ein Baustein beruflicher Orientierung über die Lebensspanne sein können. Als ein solcher Baustein sollten sie aber systematisch mit anderen bestehenden Instrumenten, Maßnahmen und Programmen zu einem kohärenten Gesamtkonzept verknüpft sein (vgl. Brüggemann & Rahn 2020), um nicht zu einer unübersichtlichen Fülle an Unterstützungsangeboten zu führen (vgl. Wissenschaftsrat 2014, S. 12).

Abschließend sei noch darauf verwiesen, dass die vorliegenden Befunde vor dem Hintergrund mehrerer forschungsdesignbedingter Limitationen zu interpretieren sind. Wie in Kapitel drei dargestellt, beruhen die Ergebnisse primär auf qualitativen Erhebungen mit einer vergleichsweise kleinen und selektiven Stichprobe, die sich ausschließlich auf die im Modellvorhaben „VerO-nika“ beteiligten Orientierungsprogramme bezieht. Eine statistische Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf andere Formen nachschulischer Berufsorientierung oder auf andere institutionelle Kontexte ist daher nicht gegeben. Ferner kann nicht ausgeschlossen werden, dass sowohl die befragten Teilnehmenden als auch die interviewten institutionellen Akteur\*innen den Orientierungsprogrammen des Modellvorhabens tendenziell positiv gegenüberstehen, da sie in besonderer Weise daran beteiligt sind. Darüber hinaus sind die Ergebnisse zeitlich und kontextuell an die Laufzeit der ersten Phase dieses Modellvorhabens (2019–2022) gebunden; längerfristige Wirkungen der Orientierungsangebote, insbesondere in Bezug auf tatsächliche Bildungsentscheidungen oder Abbruchverläufe, können mit dem vorliegenden Design nicht empirisch abgesichert werden. Sie sind aber Gegenstand der im Oktober 2023 gestarteten



zweiten Projektphase „VerOnika up!“: Schließlich ist zu berücksichtigen, dass die rekonstruierten Begründungslinien auf subjektiven Deutungen und retrospektiven Einschätzungen der Befragten beruhen und somit keine kausalen Aussagen über Wirkzusammenhänge erlauben.

## Literatur

- Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *SOFI-Mitteilungen*, 34, S. 13–27.
- Barlovic, I. & Ullrich, D. (2024). Die Ergebnisse der Befragung. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Ausbildungsperspektiven 2024. Eine repräsentative Befragung von jungen Menschen*, (S. 9-20). Online: [www.chance-ausbildung.de/jugendbefragung2024](http://www.chance-ausbildung.de/jugendbefragung2024) (28.06.2024).
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2020). Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung vom 1. September 2020. Bonn. Online: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA171.pdf> (27.06.2024).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020). Programm der deutschen EU-Ratspräsidentschaft für Bildung, Forschung und Innovation. Gemeinsam Europa wieder stark machen. Juli-Dezember 2020. Berlin. Online: <https://www.eu2020.de/eu2020-de/programm> (27.06.2024).
- Brüggemann, T. & Rahn, S. (2020). Zur Einführung in die 2., vollständig überarb. und erw. Aufl.: Der Übergang Schule-Beruf als gesellschaftliche Herausforderung und professionelles Handlungsfeld. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarb. und erw. Auflage*, (S. 11–27). Münster, New York: Waxmann.
- Büchter, K. (2017). Allgemeinbildung und Berufsbildung – übergreifende Widersprüche historisch betrachtet. In P. Schlögl, M. Stock, D. Moser, K. Schmid & F. Gramlinger (Hrsg.), *Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovationen, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, ...*, (S. 21-43). Bielefeld: wbv.
- Deeken, S. & Butz, B. (2010). Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Expertise im Auftrag des Good Practice Center (GPC) im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn: BIBB.
- Deuer, E. (2015). Ausbildungsabbrüche – Ursachen, Folgen und Handlungsfelder. In T. Brüggemann & E. Deuer (Hrsg.), *Berufsorientierung aus Unternehmenssicht: Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule–Beruf*, (S. 103-113). Bielefeld: wbv.
- Elsholz, U. (2014). Akademische und berufliche Bildung. Überwindung der Trennung durch lebenslanges Lernen? In K. W. Schönherr & Tiberius, V. (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfandsfaktoren*, (S. 99–112). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Elsholz, U.; Jaich, R. & Neu, A. (2018). Folgen der Akademisierung der Arbeitswelt. Wechselwirkungen von Arbeits- und Betriebsorganisation, betrieblichen Qualifizierungsstrategien und Veränderungen im Bildungssystem. Study der Hans-Böckler-Stiftung. Nr. 401. Düsseldorf. Online: [http://www.boeckler.de/pdf/p\\_study\\_hbs\\_401.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_401.pdf) (27.03.2020).
- Heublein, U.; Hutzsch, C. & Schmelzer, R. (2022). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. DZHW Brief 05|2022. Hannover. Online: [https://doi.org/10.34878/2022.05.dzhw\\_brief](https://doi.org/10.34878/2022.05.dzhw_brief) (02.07.2024).
- Heublein, U. & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 214-236.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2024). Zusammenarbeit der Bildungsbereiche stärken – Fachkräfte sichern. Entschließung der 38. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2024 in Fulda. Online: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/2024-05-14\\_HRK-MV\\_Entschliesung\\_Fachkraefte.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/2024-05-14_HRK-MV_Entschliesung_Fachkraefte.pdf) (27.06.2024).
- Kayser, H. (2013): Gestaltung schulischer Berufsorientierung. Darmstadt. Online: <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/3521/> (27.06.2024).
- Luhmann, N. (1964): Funktionale Methoden und Systemtheorie. *Soziale Welt*, 15(1), 1-25.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Merkens, H. & Strittmatter, P. (1975). Empirische Verfahren der Curriculumanalyse. In K. Frey (Hrsg.), *Curriculum-Handbuch. Band I*, (S. 197–210). München, Zürich: R. Piper & Co. Verlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig beachtet: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativempirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*, (S. 441–471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2013). Experteninterviews - wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser; A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage*, (S. 457–471). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Neu, A. & Elsholz, U. (2022). Dimensionen der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung. In S. Annen & T. Maier (Hrsg.), *Akademisierung, Hybridqualifikationen und Fachkräftebedarf. Ist die Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten Mythos oder Realität?*, (S. 72-89). Bonn: BIBB.
- Neu, A. & Elsholz, U. (2025). Verzahnte Orientierungsangebote zur beruflichen und akademischen Ausbildung: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellvorhaben VerOnika. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:708-dh14720> (08.05.2025).
- Schuster, M. (2016). Ursachen und Folgen von Ausbildungsabbrüchen, EIKV-Schriftenreihe zum Wissens- und Wertemanagement, No. 11, Rameldange. Online: <http://hdl.handle.net/10419/142429> (10.07.2024).
- Severing, E. & Teichler, U. (2013). Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen? In E. Severing & U. Teichler (Hrsg.), *Akademisierung der Berufswelt?*, (S. 7–18). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Uhly, A. (2023). Vorzeitige Lösungen von Ausbildungsverträgen. In BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, (S. 143-153). Bonn: BIBB.
- Uhly, A. (2025). Vorzeitige Lösungen von Ausbildungsverträgen. In BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2025. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, (S. 154-165). Bonn: BIBB.
- Wenzelmann, F., Schönfeld, G., Linckh, C. & Pfeifer, H. (2025). Eigene Ausbildung oder externe Fachkräftegewinnung – mit welchen Kosten müssen Betriebe rechnen?: Ergebnisse der BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung 2022/2023. BIBB Report. Bonn. Online: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20504> (14.04.2026).
- Wissenschaftsrat (2014). Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Drs. 3818-14. Darmstadt. Online: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf?blob=publicationFile&v=3> (27.06.2024).
- Witzel, A. (1982). Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verlag.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*, (S. 227–255). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Witzel, A (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (09.02.2023).
- Wolter, A. (2013). Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. In E. Severing & U. Teichler (Hrsg.), *Akademisierung der Berufswelt?*, (S. 191–212). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.



# Entwicklung pädagogischer Kompetenzen des Ausbildungspersonals – Ergebnisse einer strukturierten Literaturanalyse nach PRISMA

*Mattia Müller, Jule Dreßen, Clarissa Pascoe, Kathrin Gerhardus, Martin Frenz*

**Abstract:** Die Qualität beruflicher Bildung wird wesentlich vom betrieblichen Ausbildungspersonal geprägt, das durch Megatrends wie Digitalisierung und demografischen Wandel steigenden Anforderungen begegnet. Trotz hoher gesellschaftlicher Relevanz ist diese Zielgruppe in der berufspädagogischen Forschung unterrepräsentiert; insbesondere zur Entwicklung ihrer arbeits- und berufspädagogischer Handlungskompetenzen existieren wenige Erkenntnisse. Ziel der Arbeit war es daher, mittels eines Scoping Reviews nach PRISMA einen systematischen Überblick über relevante Veröffentlichungen zu gewinnen. Die identifizierten Studien wurden qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz informell und erfahrungsbasiert erfolgt. Pädagogische Kompetenzen entstehen vor allem durch „Learning by Doing“, kollegialen Austausch und Selbststudium, während die AEVO-Qualifikation zwar Grundlage, aber im Alltag wenig handlungsleitend ist. Das Ausbildungspersonal agiert zwischen fachlicher Expertise, pädagogischem Anspruch und wirtschaftlichen Vorgaben; nebenberufliche Auszubildende lernen besonders praxisnah. Ein Methodenvergleich mit einer unsystematischen Aufarbeitung des Forschungsstandes von Pascoe (2023) zeigt, dass die strukturierte Analyse weniger Handbuch- und Enzyklopädiebeiträge erfasst. Daher sollte eine strukturierte Literaturanalyse in der Berufspädagogik gezielt um eine Recherche in Handbüchern und nach dem Schneeballverfahren ergänzt werden.

**Keywords:** Betriebliches Ausbildungspersonal; Professionelle Handlungskompetenz; informelles Lernen; strukturierte Literaturanalyse

## 1. Problem und Zielsetzung

Über die hohe Relevanz des betrieblichen Bildungspersonals für die Qualität beruflicher Bildung herrscht in Wissenschaft, Politik und Wirtschaft weitgehend Einigkeit (Bahl, 2018; Bahl & Brünner, 2018; Faßhauer et al., 2020; Grollmann & Ulmer, 2020; Kohl et al., 2021; Meyer, 2008). Steigende Anforderungen an die Zielgruppe resultieren aus Megatrends wie dem

demographischen Wandel, der Digitalisierung der Lern- und Arbeitsprozesse sowie der Notwendigkeit zur Integration heterogener Lernendengruppen (Grollmann & Ulmer, 2020; Nicklich et al., 2022; Tutschner & Haasler, 2012). Die Arbeitssituation kann durch Spannungsfelder geprägt sein: Ausbilder:innen stehen in einem möglichen Rollenkonflikt zwischen den Interessen des Gesetzgebers, des Betriebs und der Auszubildenden, während ihre eigene institutionelle Stellung als schwach beschrieben werden kann (Bahl et al., 2012; Pätzold et al., 1985). Insbesondere die Doppelrolle von Ausbilder:innen, die zusätzlich zu ihrer Tätigkeit als Fachkraft ausbilden, führt unter anderem zu einer Doppelbelastung und zeitlichem Druck (Baum et al., 2022; Nicklich et al., 2022). Beobachtet wird zudem eine geringe Wahrnehmung und Anerkennung der Ausbildungsleistung sowie eine Unschärfe bei der Formulierung von Arbeitszielen und der Messung der Arbeitsqualität (Bahl et al., 2012; Pätzold & Drees, 1989).

Der Rollenwandel hin zur Lernprozessbegleitung (Pätzold, 2017) betont die Relevanz arbeits-, berufs- und sozialpädagogischer Kompetenzen. Trotz dieser Veränderungen steht bei der Rekrutierung von Ausbilder:innen weiterhin die fachliche Erfahrung im Vordergrund (Bahl et al., 2012; Pätzold, 2017). Die pädagogische Qualifizierung erfolgt typischerweise getrennt von der Fachausbildung (Kohl et al., 2021). Die Prüfung nach Ausbildereignungsverordnung (AEVO) gilt als Basisqualifikation, jedoch spielen die pädagogisch-didaktischen Inhalte der Verordnung für das pädagogisch-praktische Handeln der Ausbildungskräfte keine nennenswerte Rolle (Bahl, 2018; Bahl et al., 2012). Ausbilder:innen stehen den neuen pädagogischen Aufgaben daher oft unvorbereitet gegenüber. Bezüge zwischen ursprünglicher Berufsarbeit und Bildungsarbeit müssen Ausbilder:innen selbst herstellen (Kohl et al., 2021). Hier stellt insbesondere der Übergang von der Facharbeit in die Ausbildungstätigkeit eine relevante berufsbiographische Phase dar (Pascoe, 2023). Fort- und Weiterbildungsangebote mit pädagogisch-didaktischen Schwerpunkten werden von der Zielgruppe zurückhaltend nachgefragt (Meyer, 2020). Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass Kompetenzentwicklung im Wesentlichen als Erfahrungslernen im Berufsalltag stattfindet (Bahl et al., 2012; Kremer, 2008). Allerdings ist bisher über die Entwicklung arbeits- und berufspädagogischer Handlungskompetenzen von Ausbilder:innen in der betrieblichen Praxis wenig bekannt (Pätzold, 2013). Ausnahme ist die Arbeit von Pascoe (2023), in der sie Lern- und Entwicklungsprozesse von betrieblichen, hauptamtlichen Ausbilder:innen empirisch untersucht. In einem augenscheinlichen Gegensatz zur gesellschaftlichen Relevanz und dem Aufgabenprofil des Ausbildungspersonals steht ihre mangelnde Repräsentation in der berufspädagogischen Forschung und den disziplinären Diskursen (Bahl & Brünner, 2018; Brünner, 2021; Kohl et al., 2021; Meyer, 2020; Ulmer, 2019).

Um einen Überblick über alle relevanten Veröffentlichungen zu Lern- und Entwicklungsprozessen von Ausbildungspersonal zu erhalten, wird eine

systematische Literaturrecherche durchgeführt. Die Recherche fasst relevante Forschungsergebnisse zum Lernen und Arbeiten als Ausbilder:in zusammen und reflektiert diese vor dem Hintergrund der großen Heterogenität der Zielgruppe. Die Umsetzung erfolgt nach den vorgegebenen Standards von PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses).

Als theoretische Rahmung der vorliegenden Analyse wird in Anlehnung an einen weiten Professionalisierungsbegriff im Sinne einer subjektbezogenen Handlungskategorie (Meyer, 2010, 2020; Nittel, 2011; Ulmer, 2019; Ulmer et al., 2012) auf das Konzept der professionellen Handlungskompetenz von Ausbilder:innen (Meyer, 2023) zurückgegriffen. Meyer (2020) definiert professionelle (pädagogische) Handlungskompetenz auf der individuellen Ebene als die geforderte Kombination aus wissenschaftlichem bzw. akademischen Wissen, Erfahrungswissen und Alltagswissen, die gemeinsam die Basis für Problemlösungs- und Deutungswissen bilden (vgl. Meyer, 2020, S. 548). Diese Kompetenz zeigt sich besonders in der Fähigkeit zur pädagogischen Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen sowie der Beratung von Lernenden (vgl. Meyer, 2020, S. 553). Professionelle Handlungskompetenz von Ausbilder:innen wird hier verstanden als eine „gekonnte Beruflichkeit“, die sich als individuelle Fähigkeit zeigt, in pädagogischen Situationen und im direkten Austausch mit Lernenden angemessen zu handeln. Diese Kompetenzform basiert auf der Verbindung von theoretischem Fachwissen, praktischer Berufserfahrung sowie der Fähigkeit, komplexe Probleme im Einzelfall zu deuten und zu lösen. Ein zentrales Element ist dabei die theoriegeleitete Reflexion, bei der Auszubildende als „reflektierte Praktiker“ ihr eigenes Handeln auf Basis von Fachwissen und Rahmenbedingungen kritisch hinterfragen. Letztlich verbinden die Lern- und Entwicklungsprozesse hin zu professioneller Handlungskompetenz die fachliche Expertise des eigenen Berufsfeldes mit fundierten pädagogischen Kenntnissen und langjähriger Praxiserfahrung (Meyer, 2023). Ausgehend hiervon wurden im Folgenden relevante Suchbegriffe für die Recherche, die Kriterien zur Auswahl relevanter Quellen sowie die deduktiven Auswertungskategorien abgeleitet.

## **2. Methodik**

Im Folgenden wird das umgesetzte Vorgehen entsprechend der PRISMA-Statements für Scoping Reviews als spezielle Form systematischer Übersichten vorgestellt (Page et al., 2021; Tricco et al., 2018). Darüber hinaus werden die verwendeten Parameter, Auswahlkriterien und Trefferübersichten entsprechend der Datenbanken und Analysephase vorgestellt. Anschließend werden

die Methode der Inhaltsanalyse sowie das Vorgehen bei der Ableitung eines Kategoriensystems erläutert.

In Vorbereitung auf die strukturierte Literaturanalyse wird bekannte vorhandene Literatur zu der Zielgruppe des betrieblichen Ausbildungspersonals gesichtet, um relevante Suchbegriffe zu definieren. Hierbei wird deutlich, dass in der eingangs genannten empirischen Arbeit von Pascoe (2023) der Forschungsstand zu Fragestellungen mit Blick auf das betriebliche Ausbildungspersonal sehr umfangreich und relativ aktuell aufgearbeitet und beschrieben wurde. Da es sich hierbei nicht um eine systematische Literaturanalyse handelt, wird die strukturierte Literaturanalyse zunächst dennoch ohne Einschränkung des Suchzeitraums o. ä. umgesetzt. Für den weiteren Verlauf wird jedoch entschieden, nach Sichtung aller Quellen der strukturierten Literaturanalyse und der finalen Auswahl der relevanten Volltexte einen Abgleich zwischen den ausgewählten Volltexten der strukturierten Literaturanalyse und den Quellen aus dem beschriebenen Forschungsstand von Pascoe (2023) vorzunehmen. Sofern eine hohe Überschneidung der ausgewählten Quellen beider Analysen vorliegt, wird in der Ergebnisbeschreibung auf die Vorarbeit von Pascoe (2023) aufgebaut.

Ziel des PRISMA-Statements ist es, Autor:innen dabei zu unterstützen, das Berichten von systematischen Übersichten und Meta-Analysen zu verbessern. Hier wird als spezielle Form das Scoping Review genutzt. Dieses eignet sich im Vergleich zu klassischen systematischen Übersichten dafür die folgenden breiter gefasste Fragestellungen zu untersuchen (Tricco et al., 2018):

1. Welche wissenschaftlichen Erkenntnisse zu Lern- und Entwicklungsprozessen des betrieblichen Ausbildungspersonals liegen vor?
2. Wie unterscheiden sich die Erkenntnisse zu den Lern- und Entwicklungsprozessen mit Blick auf die Heterogenität der Zielgruppe?
3. Liegen in den vorhandenen Erkenntnissen erste Hinweise auf die Reihenfolge der Bewältigung der Lern- und Entwicklungsprozesse vor?

Für die Recherche wurden die in Tab. 1 dargestellten Suchbegriffe und die in Tab. 2 genannten Datenbanken verwendet. Die Abfrage der Datenbanken erfolgte in einem unbegrenzten Suchzeitraum von Januar bis Februar 2025.



Tab. 1: Verwendete Suchbegriffe für die strukturierte Literaturanalyse zu Lern- und Entwicklungsprozessen des betrieblichen Ausbildungspersonals

| Prozess                                                                                                    | Trunkierung    | Ort                                        | Person                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lernen; Lernprozesse                                                                                       | Lern*          | *Betrieb*<br>Unternehmen<br><br>Industrie* | Ausbildungspersonal<br>Ausbilder<br>Berufsbildner<br>Trainer<br>ausbildende<br>Fachkräfte*<br>Bildungspersonal |
| Entwicklungsprozesse; Entwicklung; Kompetenzentwicklung; Persönlichkeitsentwicklung; Identitätsentwicklung | *Entwicklung*  |                                            |                                                                                                                |
| Weiterbildung; Fortbildung; Bildung                                                                        | *Bildung       |                                            |                                                                                                                |
| Qualifikation; Qualifikationsprozesse                                                                      | Qualifikation* |                                            |                                                                                                                |
| Training                                                                                                   |                |                                            |                                                                                                                |
| Schulung                                                                                                   |                |                                            |                                                                                                                |
| pädagogisches Handeln                                                                                      |                |                                            |                                                                                                                |
| Professionalität; Professionalisierung                                                                     | Profession*    |                                            |                                                                                                                |
| Identifikation                                                                                             |                |                                            |                                                                                                                |
| Berufsbiographie                                                                                           |                |                                            |                                                                                                                |
| berufliche Ereignisse                                                                                      |                |                                            |                                                                                                                |
| Reflexion                                                                                                  |                |                                            |                                                                                                                |

Quelle: eigene Abbildung

Tab. 2: Anzahl der Ergebnisse nach Datenbanksuche

|               | Fach-portal<br>Pädago-<br>gik | BIBB<br>Daten-<br>bank | IAB Da-<br>tenbank | Scopus | Sonstige<br>Quellen | Gesamt |
|---------------|-------------------------------|------------------------|--------------------|--------|---------------------|--------|
| Trefferanzahl | 1973                          | 1460                   | 15                 | 0      | 5                   | 3448   |

Quelle: eigene Abbildung

Im Anschluss an die Datenbankrecherchen zur Identifizierung relevanter Quellen für die vorliegende Analyse wurde ein Kriterienkatalog (vgl. 3) formuliert und in der weiterführenden Analyse zugrunde gelegt.

Tab. 3: Auswahlkriterien zur Beurteilung der Relevanz der Quellen

| Beibehalten +                                                                                                                   | Ausschließen –                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Beitrag thematisiert Wege der Qualifikation, Lern- und Entwicklungsaufgaben; Lernprozesse von betrieblichem Ausbildungspersonal | Beitrag thematisiert andere Themen in Bezug auf betriebliches Ausbildungspersonal oder andere Zielgruppen |
| wissenschaftlicher Beitrag                                                                                                      | kein wissenschaftlicher Beitrag                                                                           |
| Beitrag ist in deutscher Sprache verfasst                                                                                       | Beitrag in einer anderen Sprache als Deutsch verfasst                                                     |

Quelle: eigene Abbildung

Zunächst wurden alle identifizierten Titel gesichtet und Dopplungen entfernt. Nach Sichtung der Titel und Abstracts wurden ausschließlich Treffer, die auf Basis der Informationen aus Titel und Abstract den Auswahlkriterien entsprechen, beibehalten. Die Volltexte dieser wurden einer Analyse unterzogen, die sich an den zuvor festgelegten Kriterien (vgl. Tab. 3) orientierte. Schließlich wurden 27 Texte ausgewählt, die den vorgegebenen Kriterien entsprechen. Wie eingangs beschrieben liegt mit der Arbeit von Pascoe (2023) bereits eine relativ aktuelle und umfangreiche, nicht-systematische Aufarbeitung des Forschungsstandes zu der Zielgruppe betriebliches Ausbildungspersonal vor. Die Ergebnisse der vorliegenden Analyse werden im Folgenden aufbauend auf diese nicht-systematische Aufarbeitung des Forschungsstandes zu dieser Zielgruppe von Pascoe (2023) im Sinne eines deduktiven Kategoriensystems dargestellt. Das Kategoriensystem wurde im Sinne der Professionsforschung vor dem Hintergrund der Arbeit von Pascoe (2023) theoretisch gerahmt. Die

deduktive Kategorienbildung basiert auf der Übernahme der Rechercheergebnisse, wodurch der deduktive Charakter eng an die theoretische Struktur der Arbeit von Pascoe angelehnt ist und diese als konzeptionelle Grundlage aufgegriffen wurde.

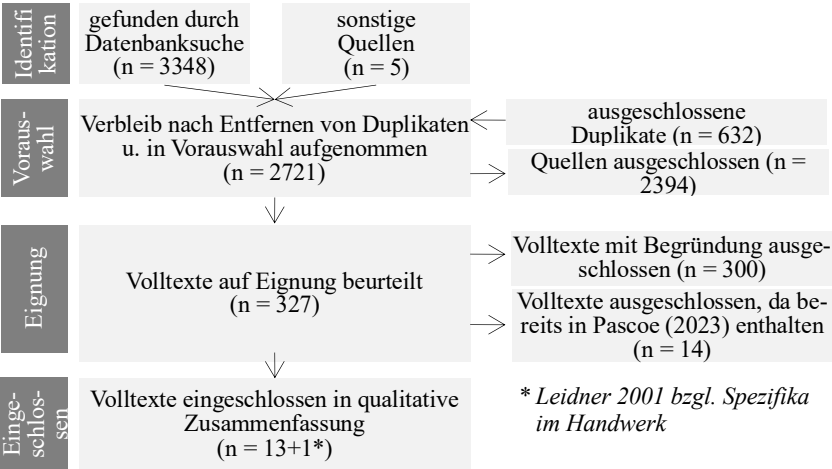
Dieses wird ausgehend von dem Projektfokus, der auf der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz von betrieblichem Ausbildungspersonal in Industrie und Handwerk liegt, um Erkenntnisse zu „Spezifika im Handwerk“ und sich weiteren im Forschungsverlauf ergebenen induktiven Kategorien ergänzt (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Inhaltsanalytisches Kategoriensystem mit deduktiven Kategorien auf Basis der Struktur von Pascoe (2023) und induktiven Kategorien

| Deskriptive Kategorien                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Textart; Autor:in; Erscheinungsjahr; fokussierte Funktionsprofile |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Inhaltsanalytische Kategorien                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Erkenntnisse                                                      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qualifikation</li> <li>2. Arbeitssituation und Tätigkeitsstruktur</li> <li>3. Selbstverständnis und Ziele</li> <li>4. Deutungsmuster, Sichtweisen, Überzeugungen</li> <li>5. Lern- und Kompetenzentwicklung</li> <li>6. Spezifika im Handwerk</li> </ol> |

Quelle: Eigene Abbildung

Abb. 2: Phasen des Scoping Reviews nach PRISMA inkl. Trefferanzahlen



Quelle: Eigene Darstellung nach Tricco et al. (2018)

Mit der systematischen Literaturrecherche konnten anhand des beschriebenen Vorgehens  $n = 27$  relevante Volltexte identifiziert werden, welche in die Analyse eingeschlossen wurden (vgl. Abb. 2). Im Vergleich wurden in der nicht-systematischen Aufarbeitung von Pascoe (2023)  $n = 31$  relevante Volltexte zur Beschreibung des Forschungsstandes verwendet. Unter diesen Treffern ergibt sich eine Überschneidung von  $n = 14$  relevanten Quellen, welche in beiden Recherchen berücksichtigt wurden (vgl. Abb. 2).

### 3. Ergebnisse

Die Auswertung der strukturierten Literaturanalyse erfolgt anhand festgelegter Kriterien. Diese umfassen sowohl deskriptive Merkmale als auch eine zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse entsprechend des Kategoriensystems. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass wenig konkrete Erkenntnisse Lern- und Entwicklungsprozessen hin zu einer möglichen professionellen Handlungskompetenz des betrieblichen Ausbildungspersonals vorliegen. Vor diesem Hintergrund wird das Kategoriensystem (vgl. Abb. 1) um entsprechende, angrenzende Bereiche erweitert.

#### *3.1 Deskriptive Beschreibung relevanter Quellen*

Für die deskriptive Analyse der Volltexte werden grundlegende Charakteristika der Beiträge erfasst. Hierzu zählen unter anderem die Art des Beitrags, das fokussierte Funktionsprofil sowie das Erscheinungsjahr. Dabei zeigt sich, dass die Hälfte der Beiträge empirische Studien beschreibt, während die andere Hälfte konzeptionelle Beiträge darstellt. Die in den Beiträgen fokussierte Zielgruppe bezieht sich stark auf universelle Funktionsprofile (neun Beiträge). Drei Beiträge fokussieren hauptamtliche Ausbilder:innen und zwei Beiträge beziehen sich auf ausbildende Fachkräfte/nebenamtliche Ausbilder:innen (vgl. Tab. 2 im Anhang). Abb. 3 im Anhang veranschaulicht die Publikationsanzahl im Zeitraum 1980 bis 2025. Auffällig hierbei ist die Zunahme an Publikationen in der Zeitspanne von 2006 bis 2020.

#### *3.2 Inhaltsanalytische Auswertung relevanter Quellen*

Die Auswertung der Quellen in der vorliegenden Analyse basiert auf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022). Mittels eines deduktiv-induktiven Kategorisierungssystems erfolgte im ersten Schritt die Analyse und Strukturierung der Quellen. Zu diesem Zweck wurden die in den

relevanten Beiträgen häufig erwähnten Kernthemenbereiche einer eingehenden Analyse unterzogen. Anschließend erfolgte eine Überprüfung der Übereinstimmung der in den Materialien beschriebenen Schwerpunkte mit den deduktiv gebildeten Kategorien (vgl. Abb. 1). Zudem wurde, das Kategoriensystem im Verlauf induktiv um die Kategorie „Spezifika im Handwerk“ sowie um Subkategorien erweitert.

Bei der Ergebnisdarstellung sollte beachtet werden, dass Kategorien der Inhaltsanalyse nicht völlig trennscharf sind. Einzelne Bestandteile können in andere Kategorienbereiche übergehen, weil sie sich auch in der Realität gegenseitig bedingen (bspw. beeinflussen das „Selbstverständnis“ der Ausbilder:innen und die „Deutungsmuster, Sichtweisen und Überzeugungen“ einander).

Im Folgenden werden die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung beschrieben. Diese sind entsprechend der beschriebenen Kategorien gegliedert (vgl. Abb. 1). Es wird bei den Kategorien, zu denen bereits Pascoe (2023) den Forschungsstand aufgearbeitet hat, dieser zu Beginn zusammenfassend dargestellt<sup>1</sup>. Daran anschließend werden die Ergebnisse um die Erkenntnisse aus der vorliegenden Analyse dargelegt.

## I. Qualifikation

Die Rolle von Ausbilder:innen wird überwiegend von qualifizierten Fachkräften übernommen, die meist einen Berufsabschluss im dualen System sowie eine zusätzliche pädagogische Qualifikation besitzen. Viele Ausbilder:innen verfügen über Aufstiegsfortbildungen wie Meister:in, Techniker:in oder Fachwirt:in, teils auch über akademische Abschlüsse (Lauterbach & Neß, 1999). Pädagogische Kompetenzen werden zwar formal – etwa durch Studium, Ausbilder:innenprüfung oder Weiterbildung – erworben, entscheidend ist jedoch non-formales, erfahrungsbasiertes Lernen. Dafür sind individuelle Ansätze sowie Reflexion und Austausch unter Ausbilder:innen zentral (Weiß, 2011). Angesichts eines bestehenden Fachkräftebedarfs achten Betriebe stärker auf die Qualifikation des Ausbildungspersonals (Ebbinghaus, 2011). Dabei variieren die Anforderungen sektorenspezifisch: Im sekundären Sektor werden fachliche und arbeitspädagogische Eignung gleichermaßen berücksichtigt, im tertiären Sektor überwiegt die fachliche Qualifikation (Ebbinghaus, 2011).

## II. Arbeitssituation und Tätigkeitsstruktur

*Pascoe (2023) beschreibt zunächst zwei umfangreiche empirische Studien zur Struktur der Arbeitssituation der Ausbilder:innen. Die erste Studie stammt aus den 1980er-Jahren und nimmt in mehreren Veröffentlichungen Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und das Berufsbewusstsein von hauptberuflichen Ausbilder:innen in den Blick (Pätzold & Drees, 1989; Schlösser et al.,*

---

1 Die Zusammenfassung des Forschungsstandes aus Pascoe (2023) ist jeweils durch ein eine kursive Hervorhebung gekennzeichnet.

1989). Im Jahr 2009 schließt eine Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) an diese Erkenntnisse an und setzt erneut die Situation des Ausbildungspersonals in den Fokus einer empirischen Untersuchung (Bahl, 2011, 2012a, 2012b, 2018; Bahl et al., 2012; Bahl & Brünner, 2013, 2018; Bahl & Dietrich, 2008). Die Position des Ausbildungspersonals im Betrieb charakterisieren beide Autorenkollektive als Mittelpunkt einer konfligierenden Interessenlage: Auf der einen Seite steht der Auftrag der Sicherung des spezifischen Fachkräftebedarfs des Betriebs; auf der anderen Seite junge Menschen mit individuellem Qualifizierungs- und Entwicklungsbedarf. Dabei fehle es den Ausbilder:innen an konkreten Handlungsleitlinien bezogen auf die Vermittlung sich wandelnder Qualifikationen und Kompetenzen (Bahl, 2012a; Pätzold & Drees, 1989; Pätzold et al., 1985). Zudem benennt Pascoe (2023) zwei Studien aus jüngerer Zeit, die den Zusammenhang zwischen der Arbeitssituation und der Herausbildung von subjektspezifischen Konstrukten untersuchen. Erste Erkenntnisse zur Bedeutung von sozialer Anerkennung für das Selbstbild des betrieblichen Bildungspersonals aus berufsbiographischer Perspektive liegen aus einer explorativen Studie von Faßhauer und Jersak (2010) sowie Jersak (2015) vor. Darüber hinaus untersucht die Studie von Forster-Heinzer (2015, 2019) das pädagogische Ethos von Berufsbildner:innen und seine Bedeutung für das Handeln in konfligierenden Interessenlagen zwischen sachlichen und pädagogischen Anforderungen.

Die Ausbildungstätigkeit in KMU ist dadurch geprägt, dass sie parallel zu vielen weiteren Aufgaben erfolgt, während in Großunternehmen die Ausbildungsleitung stärker organisatorisch arbeitet (Lauterbach & Neß, 1999; Meyer & Baumhauer, 2018). Damit gewinnen die Organisation und Gestaltung von Lernprozessen, die didaktische Feinplanung sowie die Begleitung von Lernenden an Bedeutung (Albers et al., 2001; Lauterbach & Neß, 1999; Pätzold, 2008; Rosenbauer, 1984; Weiß, 2011). Mit der offiziellen Beauftragung übernehmen Ausbilder:innen umfassende Aufgaben, die über die Vermittlung fachlicher Kompetenzen hinaus Sorge- und Aufsichtspflichten einschließen. In Großbetrieben arbeiten sie zudem in komplexen Strukturen, wobei der Erfolg primär über Prüfungsergebnisse bewertet wird (Pätzold, 1986). Zugleich berichten Ausbilder:innen von Schwierigkeiten hinsichtlich Motivation, Leistungsfähigkeit, Sozialverhalten und Arbeitsqualität der Auszubildenden (Leidner, 2001). Nebenberufliche Ausbilder:innen müssen zudem zwischen gewerblichen und ausbildungsbezogenen Aufgaben balancieren (Heister, 1991). Zunehmend tritt die direkte fachliche Anleitung in den Hintergrund. Stattdessen rücken administrative und steuernde Aufgaben, Beratung, Medienentwicklung, Koordination, Netzwerkarbeit sowie sozialpädagogische Unterstützung stärker in den Fokus (Weiß, 2011). Die Dominanz ökonomischer Interessen erschwert pädagogisches Handeln, während gesetzliche Standards wie das Berufsbildungsgesetz häufig zu Bürokratisierung führen. Das Bestehen der Eignungsprüfung nach AEVO gilt in vielen Betrieben als ausreichende

Qualifikation, obwohl neue Ausbilder:innen oft ohne strukturierte Einarbeitung starten und auf Routinen zurückgreifen müssen (Lauterbach & Neß, 1999; Pongratz, 1998). Diese Strukturen begrenzen pädagogische Lern- und Entwicklungsprozesse (Pongratz, 1998).

Um betriebliche und bildungsbezogene Anforderungen auszubalancieren, brauchen Ausbilder:innen organisatorische und qualifikatorische Unterstützung. Dazu gehört, sie frühzeitig über Veränderungen und strategische Ziele zu informieren, damit sie ihr Erfahrungswissen einbringen können (Weilnböck-Buck, 1991). Ebenso müssen veränderte Ausbildungsziele reflektiert und methodisch durchdacht in geeignete Lernarrangements umgesetzt werden. Kontinuierlich moderierte Weiterbildungen können die Entwicklung pädagogischer und methodischer Kompetenzen unterstützen (Weilnböck-Buck, 1991).

### III. Selbstverständnis und Ziele

Pascoe (2023) beschreibt das berufliche Selbstverständnis des betrieblichen Ausbildungspersonals zwischen den Polen „Fachkraft“ auf der einen Seite und „Berufspädagog:in/Erziehende:r“ auf der anderen Seite. Diese Differenzierung findet die Autorin sowohl bei älteren Studien (Jutzi, 1997; Michelsen, 1979; Nickolaus, 1992), als auch in Forschungsvorhaben jüngerer Zeit (Bahl et al., 2012; Burchert, 2014; R. Koch et al., 2009). Auch wenn in der aktuellen Debatte um die Rolle des betrieblichen Bildungspersonals immer wieder die Verschiebung des Rollenverständnisses von Fachexpert:innen hin zur Lernprozessbegleitung betont wird, weisen die Ergebnisse neuerer empirischer Studien eher auf eine Kontinuität im fachlich geprägten beruflichen Selbstverständnis des Ausbildungspersonals hin (Bahl et al., 2012; R. Koch et al., 2009; Tutschner & Haasler, 2012). Über die dichotome Unterscheidung hinaus geht die Arbeit von Burchert (2012, 2014), die im Rahmen einer empirischen Studie eine Typologie zum pädagogischen Selbstverständnis hauptberuflicher Ausbilder:innen entwickelt.

Die Rolle von Ausbilder:innen umfasst ein komplexes Bündel aus fachlichen, beratenden, motivierenden, erzieherischen und moderierenden Aufgaben sowie Leitungs- und Unterstützungsfunktionen (Heister, 1991; Lauterbach & Neß, 1999). Zentral bleibt dabei die Rolle als Fachmann/-frau (Heister, 1991). Gleichzeitig verstehen sich Ausbilder:innen heute nicht mehr nur als Wissensvermittler:innen, sondern als pädagogisch handelnde Fachkräfte, die Lernprozesse gestalten, ihre didaktische Kompetenz ausbauen und Auszubildende sowohl fachlich als auch im Hinblick auf zukünftige Anforderungen vorbereiten. Ihre Fachkompetenz sehen sie dabei als Grundlage ihrer pädagogischen Verantwortung im dualen System (Lauterbach & Neß, 1999).

Im Rahmen dieser vielfältigen Rollenanforderungen begegnen Ausbilder:innen widersprüchlichen Erwartungen, die neben Fachlichkeit auch pädagogisches Selbstverständnis, didaktische Fähigkeiten sowie kommunikative

und kooperative Kompetenzen verlangen (Pätzold, 1986, 2008). Gleichzeitig erfahren viele Ausbilder:innen nur begrenzte Anerkennung, nennen aber dennoch die Freude am Umgang mit jungen Menschen als zentrale Motivation; zudem gilt lebenslanges Lernen auch für sie als unverzichtbar (Eickhoff, 2007; Lauterbach & Neß, 1999).

Ausbildungsbeauftragte, die zwischen gewerblichen Aufgaben und Ausbildungsfunktion stehen, sehen sich primär als Fachleute (Heister, 1991; Pätzold, 1986). Dennoch betrachten viele das Ausbilden als festen Bestandteil ihres beruflichen Selbstverständnisses. (Hedfeld et al., 2017; Rausch et al., 2014; Schmidt-Hackenberg et al., 1996).

#### IV. Deutungsmuster, Sichtweisen, Überzeugungen

Pascoe (2023) stellt fest, dass schon zu Beginn der Ausbildungsforschung Fragen nach dem subjektiven Wahrnehmen und Deuten von betrieblichen Ausbilder:innen im Fokus mehrerer Untersuchungen standen. Während zu diesem frühen Zeitpunkt Konstrukte wie Deutungs- und Wahrnehmungsmuster häufig in einem empirisch-qualitativen Zugang untersucht wurden (Arnold, 1983; Keck; Leidner, 2001; Leu & Otto, 1981), stehen in Studien neuerer Zeit eher Konstrukte wie Ausbildungskonzeptionen (Baeriswyl et al., 2006), subjektive Theorien (Negrini, 2016) oder epistemologische Überzeugungen (Müller et al., 2008) im Fokus. Diese werden i. d. R. in einem quantitativen empirischen Zugang erhoben. Auch wenn die genannten Konstrukte verschiedenen Forschungs- und Disziplintraditionen entstammen, eint sie die Hypothese, dass Deutungsmuster, Sichtweisen und Überzeugungen das alltägliche pädagogische Handeln der Akteur:innen beeinflussen (Rausch et al., 2014; Seifried & Baumgartner, 2009).

Wie die beschriebene Doppelrolle des Ausbildungspersonals als Fachkraft und pädagogisch tätige Person, bewältigt wird, hängt maßgeblich von individuellen Wissensbeständen, Überzeugungen und Werthaltungen ab (Hedfeld et al., 2017; Rausch et al., 2014; Schmidt-Hackenberg et al., 1996). Ausbilder:innen erleben und interpretieren ihre berufliche Rolle auf eine spezifische Weise und identifizieren sich damit. Zugleich entwickeln sie eigene Strategien, um mit vorgegebenen Anforderungen und persönlichen Intentionen sowie den bestehenden Rahmenbedingungen umzugehen. Dabei prägen betriebliche Rationalitäten, die Unternehmenskultur (insbesondere die jeweilige Ausbildungsphilosophie) sowie individuelle Orientierungen und Dispositionen ihre persönliche, für das Handeln relevante Struktur (Heister, 1991). Ausbilder:innen verfügen über ausgeprägte Fähigkeiten zur Analyse und Bewältigung betrieblicher Probleme. Ihre pädagogischen Strategien sowie die vorsichtige Handhabung von betrieblichen Herausforderungen machen die Ausbildungsrealität nachvollziehbar. Gleichzeitig werden branchen-, positions- und betriebsspezifische Besonderheiten deutlich, die zeigen, dass die unter den jeweiligen Arbeitsbedingungen erworbenen fachdidaktischen Kompetenzen für die



Bildungsarbeit mit Ausbilder:innen berücksichtigt werden sollten (Pätzold, 1986).

#### V. Lern- und Kompetenzentwicklung

Die Qualifikation von Ausbilder:innen ist zentral für den Erfolg der Berufsausbildung, wird jedoch sehr unterschiedlich erworben. Viele eignen sich ihre Kompetenzen hauptsächlich durch „Learning by Doing“ an, ergänzt durch Selbststudium oder kollegialen Austausch; deutlich seltener besuchen sie arbeitspädagogische Seminare (Weiß, 2011). Die Relevanz formaler Qualifikation zeigt sich darin, dass Ausbildungsabbrüche häufiger in Betrieben ohne nach AEVO qualifiziertes Personal auftreten. Zugleich tragen zunehmend nebenberufliche Ausbilder:innen Verantwortung, die meist keine berufspädagogischen Qualifikationen besitzen, was zusätzliche Herausforderungen schafft (Pätzold, 2008).

Ausbilder:innen mit hohen pädagogischen Ansprüchen geraten leicht in Konflikt mit systemischen Rahmenbedingungen, was auf Spannungen zwischen individuellen Idealen und der betrieblichen Ausbildungsstruktur hinweist (Pongratz, 1998). Schwierigkeiten ergeben sich v. a. bei der Anerkennung ihrer pädagogischen Verantwortung, der Durchsetzung eigener Handlungsspielräume und dem Zugang zu Weiterbildung, die oft stärker auf Produktionskräfte ausgerichtet ist (Heister, 1991). Motivation für pädagogisches Handeln entsteht vor allem dann, wenn Ausbilder:innen darin eine Verbesserung ihrer eigenen Arbeitssituation erkennen (Pongratz, 1998). Aspekte wie Abwechslungsreichtum, persönliche Reifung und Selbstständigkeit müssen immer wieder neu entwickelt werden. Dieser Entwicklungsprozess gelingt leichter im kollegialen Austausch und mit Unterstützung durch Führungskräfte, da persönliche Lernprozesse Unsicherheit und Rückschläge beinhalten und Ermutigung benötigen (Pongratz, 1998). Eine Längsschnittstudie zeigt zudem, dass Weiterbildung zur Lernprozessbegleitung ein konstruktivistisches Lehr-Lernverständnis fördern kann (Rausch et al., 2014).

#### VI. Spezifika im Handwerk

Die strukturierte Literaturanalyse zeigt, dass nur eine empirische Studie spezifisch zur Ausbildung im Handwerk vorliegt. Leidner (2001) untersucht in Interviews die Handlungsorientierungen nebenberuflicher Ausbilder:innen kleiner Handwerksbetriebe. Die Ergebnisse zeigen, dass Ausbildungsbeauftragte ihre Aufgaben oft kreativ gestalten, ihr Handeln jedoch isoliert und stark durch eigene Ausbildungserfahrungen geprägt beschreiben. Als Hauptziel nennen sie die Förderung der Selbstständigkeit der Auszubildenden, was zugleich Entlastung bedeutet und als zentrales Lernziel beruflicher Handlungskompetenz verstanden wird; instruktionsorientierte Ziele treten demgegenüber zurück (Leidner, 2001). Handlungskompetenz wird meist vage im Sinne eines „guten Mitarbeiters“ verstanden, selbstgesteuertes Lernen findet aufgrund hierarchischer

Strukturen wenig Platz und Selbstständigkeit wird überwiegend pragmatisch als Delegation nach Anleitung interpretiert. Auch lebenslanges Lernen ist kaum verankert (Leidner, 2001). Ausbildungshandeln wird v. a. als auftragsorientiertes oder erfahrungsbasiertes Lernen beschrieben (Leidner, 2001). Instruierendes Handeln dominiert, auch wenn arbeitsintegriertes Lernen häufig genutzt wird. Gleichzeitig stoßen auftragsorientiertes und erfahrungsbasiertes Lernen angesichts technologischer und sozialer Veränderungen zunehmend an Grenzen (Lauterbach & Neß, 1999). Die befragten Ausbilder:innen sehen nur begrenzte Möglichkeiten zur Weiterentwicklung ihres Handelns und erwarten Unterstützung vor allem durch Kolleg:innen, während Fortbildungen kaum eine Rolle spielen. Besonders strukturelle Verbesserungen wie geringerer Zeitdruck erscheinen ihnen notwendig, um ihren pädagogischen Handlungsspielraum zu erweitern (Leidner, 2001).

#### **4. Reflexion der methodischen Konzeption**

Insgesamt sollten die dargestellten Ergebnisse vor dem Hintergrund einiger limitierender Faktoren betrachtet werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Ergebnisanalyse gruppenübergreifend für die unterschiedlichen Funktionsprofile des ausbildenden Personals umgesetzt wurde. Um den Fokus der einzelnen analysierten Volltexte besser einordnen zu können, wurde in Tab. 4 und Tab. 5 im Anhang das jeweils betrachtete Funktionsprofil benannt. Die Ergebnisbeschreibung wurde aufgrund der geringen Anzahl verfügbarer Quellen zu einzelnen Funktionsprofilen (v. a. nebenamtliche Ausbilder:innen) nicht entsprechend untergliedert. An geeigneter Stelle wurden aber spezifische Besonderheiten der Funktionsprofile benannt. Zudem wurde keine gesonderte Analyse hinsichtlich der unterschiedlichen Domänen vorgenommen, da die vorliegenden Volltexte größtenteils einen berufsfeldübergreifenden Fokus haben und sich nur vereinzelte Studien ausschließlich auf bestimmte Domänen beziehen. Außerdem wurden in der Analyse ausschließlich deutschsprachige Quellen in die Analyse einbezogen. Grund hierfür ist die Schwierigkeit der Übertragbarkeit des Forschungsstandes aus nicht-deutschsprachigen Ländern mit anders gestalteten Systemen beruflicher Bildung. Hinzu kommt die Auswahl der Datenbanken, hier wurde versucht eine möglichst breite Abdeckung relevanter erziehungswissenschaftlicher Quellen zu erreichen. Dennoch beeinflusst die Auswahl der Datenbanken maßgeblich die zur Auswahl stehenden Quellen. Der quantitative Vergleich der methodischen Vorgehensweisen ist in Abb. 4. dargestellt.

Abb. 3: Vergleich der methodischen Vorgehensweisen nach Anzahl relevanter Volltexte

|                                                                 |                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| relevante Volltexte in<br>Pascoe (2023) $\Sigma$ 31             | relevante Volltexte in strukturierter Li-<br>teraturanalyse $\Sigma$ 27 |
| gemeinsame Volltexte in<br>beiden Literaturanalysen $\Sigma$ 14 |                                                                         |

Quelle: eigene Darstellung

Bei einem übergreifenden Vergleich der beiden Analyseergebnisse zeigt sich, dass durch die strukturierte Literaturanalyse v. a. weniger Treffer in Handbüchern oder Enzyklopädien gefunden wurden. Ein Grund hierfür kann sein, dass die einzelnen Beiträge in Handbüchern oder Enzyklopädien seltener in wissenschaftlichen Datenbanken vorhanden sind als Zeitschriftenartikel oder andere Beiträge. Zudem wurden mithilfe der nicht-strukturierten Analyse deutlich mehr relevante Quellen ermittelt (31 relevante Volltexte vs. 27 relevante Volltexte). Insgesamt legen diese Ergebnisse nahe, dass in der Berufspädagogik eine strukturierte Literaturanalyse durch die gezielte Suche nach relevanten Handbuch- oder Enzyklopädiebeiträgen sowie die Methode des Schneeballverfahrens in bereits gesichteter Literatur sinnvoll ist, um weitere einschlägige Quellen berücksichtigen zu können. Auf inhaltlicher Ebene führte die inhaltsanalytische Auswertung insgesamt zu kongruenten Aussagen bezogen auf die Lern- und Entwicklungsprozesse des Ausbildungspersonals, wobei die systematische Analyse einen weiteren Sektor (Handwerk) umfasste und die gesamte Bandbreite der Funktionsprofile des ausbildenden Personals einschloss.

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

Insgesamt wird deutlich, dass wenig spezifische Erkenntnisse zur Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz von Ausbilder:innen in der Forschung vorliegen. Vor diesem Hintergrund wurden in der Analyse auch Beiträge mit dem Fokus aus angrenzenden Themenbereichen einbezogen. Die Ergebnisse der strukturierten Literaturanalyse verdeutlichen, dass die Kompetenzentwicklung des betrieblichen Ausbildungspersonals überwiegend informell und erfahrungsbasiert verläuft. Dabei werden pädagogische Kompetenzen vor allem durch „Learning by Doing“, dem Austausch im Kolleg:innenumfeld sowie durch das Selbststudium erworben. Die formale Qualifikation durch die AEVO Prüfung, dem Abschluss zum/r Meister:in oder Fachwirt:in bilden eine grundlegende, aber selten kontinuierlich erweiterte Basis. Lernprozesse sind stark kontextabhängig und werden durch die betrieblichen Rahmenbedingungen, die Unternehmenskultur sowie persönliche Werte beeinflusst.

Ausbilder:innen bewegen sich dabei im Spannungsfeld zwischen fachlicher Expertise, pädagogischem Anspruch und wirtschaftlichen Vorgaben. Resümierend kann festgehalten werden, dass – insbesondere in Anbetracht fortlaufend steigender Anforderungen an das beruflich-betriebliche Bildungspersonal – zu wenig über deren reale Lern- und Entwicklungsprozesse auf dem Weg zu einer möglichen professionellen Handlungskompetenz bekannt ist. Mit Blick auf die Heterogenität der Zielgruppe zeigen sich Unterschiede in den Lernformen und Entwicklungspfaden. Nebenberufliche ausbildende Fachkräfte, insbesondere in kleinen Betrieben, lernen vorwiegend praxisnah und erfahrungsorientiert; pädagogische Weiterbildung wird häufig nur dann aufgegriffen, wenn sie unmittelbar arbeitsrelevant erscheint. Hauptamtliche Ausbilder:innen verfügen dagegen meist über formale pädagogische Qualifikationen und entwickeln ihre Kompetenzen vergleichsweise systematischer und reflektierter weiter. Ausbildungsleiter:innen fokussieren vor allem organisatorische und konzeptionelle Lernprozesse. Insgesamt verdeutlichen die Befunde, dass Lern- und Entwicklungsprozesse des Ausbildungspersonals vielschichtig, kontextgebunden und heterogen verlaufen und maßgeblich durch betriebliche Strukturen, Rollenverständnis sowie durch die individuelle Motivation geprägt sind. Im Sinne der Qualifikationsforschung wäre es notwendig, mehr über die Bearbeitung der Anforderungsbereiche mit dem übergreifenden Ziel der Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz zu erfahren.

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass betriebliches Ausbildungspersonal in der Regel qualifizierte Fachkräfte sind (Lauterbach & Neß, 1999), deren Kompetenzerwerb maßgeblich non-formal durch selbstorganisiertes, erfahrungsbasiertes Lernen und kollegialen Austausch erfolgt (Bahl et al., 2012; Kremer, 2008; Weiß, 2011). Die pädagogisch-didaktischen Inhalte der formalen AEVO-Qualifizierung spielen im praktischen Handeln der Ausbildungskräfte oft keine nennenswerte Rolle (Bahl, 2018; Bahl et al., 2012).

Die Forschungslage zum ausbildenden Personal stellt sich als heterogen dar: In den dargestellten Ergebnissen stehen Studien mit unterschiedlichen domänenspezifischen Foki und verschiedenen methodischen Zugängen nebeneinander. Die Studienlage verteilt sich auf eine große zeitliche Spannweite. In der Zusammenschau der thematischen Kategorien zeigt sich das folgende Bild: Diese Kompetenzentwicklung als Ausbilder:in findet in einer komplexen Arbeitssituation statt, die durch einen dauerhaften potentiellen Interessenkonflikt zwischen betrieblichen Fachkräftebedarfen und den individuellen Entwicklungsbedarfen der Auszubildenden geprägt ist (Bahl, 2012a; Forster-Heinzer, 2015; Pätzold & Drees, 1989). Trotz einer in der Literatur besprochenen Rollenverschiebung hin zur Lernprozessbegleitung, bleibt das berufliche Selbstverständnis in der Praxis weiterhin stark fachlich geprägt (Bahl et al., 2012; R. Koch et al., 2009; Tutschner & Haasler, 2012), wobei die erfolgreiche Bewältigung dieser Doppelrolle als Fachkraft und Pädagoge/Pädagogin maßgeblich von individuellen Deutungsmustern, Überzeugungen und Werthaltungen

abhängt (Hedfeld et al., 2017; Rausch et al., 2014; Schmidt-Hackenberg et al., 1996). Vor diesem Hintergrund ist die beobachtete Erosion fachlicher Autorität eine Entwicklung, die weiteres Potential für Rollenunsicherheiten bezogen auf die berufliche Identität als Fachexpert:in erwarten lassen (vgl. Tutschner & Haasler, 2012). Insbesondere im Handwerk zeigt sich ein oft isoliertes, stark an eigenen Ausbildungserfahrungen orientiertes Handeln, das durch strukturelle Rahmenbedingungen wie Zeitdruck in seinem Entfaltungsspielraum begrenzt wird (Leidner, 2001).

Der methodische Vergleich beider Analysemethoden legte nahe, dass systematische Recherchen in der Berufspädagogik durch die gezielte Suche nach Handbuchbeiträgen ergänzt werden sollten.

## Literaturverzeichnis

- Albers, H.-J., Sommer, K.-H., Bonz, B. & Nickolaus, R. (Hrsg.). (2001). Diskussion Berufsbildung: Bd. 2. Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem: Festschrift aus Anlass der Emeritierung von Karl-Heinz Sommer am 30.9.2001. Schneider Verlag Hohengehren; Schneider-Verlag Hohengehren.
- Arnold, R. (1983). Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit: Explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals. Zugl.: Heidelberg, Univ., Diss., 1983. Studien zur Erziehungswissenschaft: Bd. 17. Lang.
- Baeriswyl, F., Wandeler, C. & Oswald, K. (2006). *Die Ausbildungskonzeptionen von betrieblichen Ausbildenden* (Qualitätsmerkmale und ihre Wirkung in der betrieblichen Bildung (QUWIBB). Schlussbericht des Teilprojektes Freiburg).
- Bahl, A. (2011). Zwischen Baum und Borke: Dilemmata des betrieblichen Ausbildungspersonals an der Schwelle von Bildungs- und Beschäftigungssystem. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 40(6), 16–20. <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/6783>
- Bahl, A. (2012a). Ausbildendes Personal in der beruflichen Bildung: Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung. In P. Ulmer, A. Zöllner & R. Weiß (Hrsg.), *Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung: Bd. 11. Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte* (1st ed., S. 21–43). W. Bertelsmann Verlag; wbv Media GmbH & Co. KG. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/6801>
- Bahl, A. (2012b). Die Ausbildung von Fachkräften als Konflikt um Wissens- und Vermittlungsformen: Reflexionen anhand eines Fallbeispiels aus der Metallindustrie. In G. Koch & B. J. Warneken (Hrsg.), *Arbeit und Alltag: Bd. 5. Wissensarbeit und Arbeitswissen: Zur Ethnografie des kognitiven Kapitalismus* (S. 227–246). Campus Verlag; Campus-Verl.

- Bahl, A. (2018). *Die professionelle Praxis der Ausbilder: Eine kulturanthropologische Analyse*. Dissertation (1. Auflage). *Arbeit und Alltag: Bd. 15* [Online-Ressource, 327 Seiten]. Campus Verlag. <https://doi.org/10.12907/978-3-593-43967-9>
- Bahl, A., Blötz, U., Brandes, D., Lachmann, B., Schwerin, C. & Witz, E.-M. (2012). *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP): Abschlussbericht*. Forschungsprojekt 2.2.301 (JFP 2008). <https://doi.org/10.13140/2.1.3064.2561>
- Bahl, A. & Brünner, K. (2013). 40 Jahre Ausbilder-Eignungsverordnung – Eine Bestandsaufnahme zu ihrer pädagogischen Relevanz für betriebliches Ausbilderhandeln. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109(4), 513–537. <https://doi.org/10.25162/zbw-2013-0029>
- Bahl, A. & Brünner, K. (2018). Das betriebliche Ausbildungspersonal: Eine vernachlässigte Gruppe in der Berufsbildungsforschung. In F. Rauner & P. Grollmann (Hrsg.), *UTB: Bd. 5078. Handbuch Berufsbildungsforschung* (3. Aufl., S. 362–369). wbv Media GmbH & Co. KG.
- Bahl, A. & Dietrich, A. (2008). Die vielzitierte ‚neue Rolle‘ des Ausbildungspersonals: Diskussionslinien, Befunde und Desiderate. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@)*(Spezial 4 - HT 2008), 1–16. [https://www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl\\_dietrich\\_ws25-ht2008\\_spezial4.shtml#:~:text=Dem%20betrieblichen%20Ausbildungspersonal%20wird%20h%C3%A4ufig%20eine%20neue%20Rolle,traditionalen%20Rollen%20und%20entsprechenden%20Anforderungen%2C%20Funktionen%20und%20Aufgaben.](https://www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl_dietrich_ws25-ht2008_spezial4.shtml#:~:text=Dem%20betrieblichen%20Ausbildungspersonal%20wird%20h%C3%A4ufig%20eine%20neue%20Rolle,traditionalen%20Rollen%20und%20entsprechenden%20Anforderungen%2C%20Funktionen%20und%20Aufgaben.)
- Baum, M., Blank, M., Lukowski, F. & Pfeiffer, S. (2022). *Ausbildungspersonal und technischer Wandel* (1. Auflage). *Fachbeiträge im Internet*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/download/18187>
- Brünner, K. (2021). Professionalisierungsanforderungen durch Digitalisierung: Veränderte Arbeitsorganisation in kaufmännisch-verwaltenden Berufen und ihre Folgen für betriebliches Ausbilderhandeln. In M. Kohl, A. Dietrich & U. Faßhauer (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung: Bd. 28. „Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten: Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal* (1. Auflage 2021, S. 179–198). Verlag Barbara Budrich.
- Burchert, J. (2012). Coach, Organisator, Kollege oder Berufspädagoge? Skizze einer Typologie des pädagogischen Selbstverständnisses hauptamtlicher Ausbilder. In P. Ulmer, A. Zöller & R. Weiß (Hrsg.), *Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung: Bd. 11. Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte* (1st ed., S. 135–147). W. Bertelsmann Verlag; wbv Media GmbH & Co. KG. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/6801>
- Burchert, J. (2014). Von der Facharbeit in die Ausbildung: Empirische Studie und theoretischer Rahmen zur Erforschung des pädagogischen Selbstverständnisses hauptamtlicher Ausbilder und Ausbilderinnen [Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde durch den Promotionsausschuss Dr. phil. der Universität Bremen]. Universität Bremen, Bremen.
- Ebbinghaus, M. (2011). Welche Rolle spielen berufliche und pädagogische Qualifikationen dafür, Mitarbeitern Ausbildungsaufgaben zu übertragen? Ergebnisse einer Betriebsbefragung: Perspektiven der Berufsbildungsforschung. *Schriftenreihe der*

- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Budrich. <https://doi.org/70364>
- Eickhoff, M. T. (2007). Auch Ausbilder lernen lebenslang! Personalentwicklungskonzepte für Ausbilder. *Wirtschaft und Berufserziehung*, 8(59), 15–19.
- Faßhauer, U., Diettrich, A., Kohl, M. & Brünner, K. (2020). Digitalisierungsschub in der Ausbildung durch Corona – Konsequenzen für die Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals? *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Di-  
alog*, 74(185), 3–7.
- Faßhauer, U. & Jersak, H. (2010). Professionalisierung für die betriebliche Bildungsleistung: Triales Modell einer hochschulischen Weiterbildung. *Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 64(126), 24–27. [https://www.bing.com/search?q=Fa%C3%9Fhauer%2C+Uwe%3B+Jersak%2C+Heiko+\(2010\)%3A+Professionalisierung+f%C3%BCr+die+betriebliche+Bildungsleistung.+Triales+Modell+einer+hochschulischen+Weiterbil-  
dung.+In%3A+Berufsbildung%3A+Zeitschrift+f%C3%BCr+Praxis+und+Theo-  
rie+in+Be-  
trieb+und+Schule+64+\(126\)%2C+S.+24%E2%80%9327&cvid=eab8fc4e4df44b3be2bb82bf1052f81&gs\\_lcrp=EgRlZGdlKgYlABBFgDkyBgGAEEUYOTII-  
CAEQ6QcY\\_FXSAQgyNzElajBqOa-  
gCCLACAQ&FORM=ANAB01&PC=U531](https://www.bing.com/search?q=Fa%C3%9Fhauer%2C+Uwe%3B+Jersak%2C+Heiko+(2010)%3A+Professionalisierung+f%C3%BCr+die+betriebliche+Bildungsleistung.+Triales+Modell+einer+hochschulischen+Weiterbil-<br/>dung.+In%3A+Berufsbildung%3A+Zeitschrift+f%C3%BCr+Praxis+und+Theo-<br/>rie+in+Be-<br/>trieb+und+Schule+64+(126)%2C+S.+24%E2%80%9327&cvid=eab8fc4e4df44b3be2bb82bf1052f81&gs_lcrp=EgRlZGdlKgYlABBFgDkyBgGAEEUYOTII-<br/>CAEQ6QcY_FXSAQgyNzElajBqOa-<br/>gCCLACAQ&FORM=ANAB01&PC=U531)
- Forster-Heinzer, S. (2015). Against All Odds: An Empirical Study about the Situative Pedagogical Ethos of Vocational Trainers. SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-941-8>
- Forster-Heinzer, S. (2019). Zur Situationsspezifität des pädagogischen Ethos. Eine empirische Studie im Bereich der betrieblichen Berufsbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(4), 584–607. [https://www.pedocs.de/volltexte/2022/23996/pdf/ZfPaed\\_2019\\_4\\_ForsterHeinzer\\_Zur\\_Situationsspezifitaet.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2022/23996/pdf/ZfPaed_2019_4_ForsterHeinzer_Zur_Situationsspezifitaet.pdf)
- Grollmann, P. & Ulmer, P. (2020). Betriebliches Bildungspersonal – Aufgaben und Qualifikation. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (3., völlig neu bearb. Aufl., 533–545). Springer Fachmedien Wiesbaden; Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6\\_41](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_41)
- Hedfeld, C., French, M., Diettrich, A. & Weber, M. (2017). Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip in der überbetrieblichen Unterweisung: Eine explorative Untersuchung zur Umsetzung und Herausforderungen für das Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern. In M. French & A. Diettrich (Hrsg.), *Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben: Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien* (S. 143–169). Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik Universität Rostock.
- Heister, B. (1991). Ausbilder im europäischen Handwerk: Qualifikation, Funktion, Selbstverständnis. Zugl.: Köln, Univ., Diss., 1991. Wirtschafts-, berufs- und sozialpädagogische Texte: Bd. 17 [559 S].
- Jersak, H. (2015). Berufsbiografieforschung - eine Perspektive auf die Anerkennung des betrieblichen Ausbildungspersonals. *Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule* / 69 (2015), H. 153, 3-6.
- Jutzi, K. G. (1997). Schlüsselqualifikationen und betriebliches Ausbildungspersonal: Eine Erkundungsstudie zu subjektiven Konzeptionen von Schlüsselqualifikationen

- bei hauptamtlichen Ausbildern im gewerblichen Bereich der elektro- und metallverarbeitenden Industrie in Schleswig-Holstein. IPN: Bd. 156. IPN.
- Keck, A. Zum Lernpotenzial kaufmännischer Arbeitssituationen: Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zu Lernprozessen von angehenden Industrie-kaufleuten an kaufmännischen Arbeitsplätzen.
- Koch, R., Jahn, R. W., Schumann, J. & Schiller, S. (2009). Aufgaben- und Rollenpluralität des beruflichen Bildungspersonals: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@)*(Profil 2), 1–33. [https://www.bwpat.de/profil2/koch\\_etal\\_profil2.pdf](https://www.bwpat.de/profil2/koch_etal_profil2.pdf)
- Kohl, M., Dietrich, A. & Faßhauer, U. (Hrsg.). (2021). Berichte zur beruflichen Bildung: Bd. 28. „Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten: Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal (1. Auflage 2021). Verlag Barbara Budrich. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/download/17244>
- Kremer, M. (2008). Berufsbildung in der Wissensgesellschaft. Trampelpfad oder Königsweg? In R. Buhr, W. Freitag, E. Hartmann, C. Loroff, K.-H. Minks, K. Mucke & I. Stamm-Riemer (Hrsg.), *Waxmann-E-Books Erwachsenenbildung. Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 59–65). Waxmann.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden (5. Aufl.). Grundlagentexte Methoden. Beltz Juventa.
- Lauterbach, U. & Neß, H. (1999). Ausbildung der Ausbilder und berufliche Bildung in Deutschland: Ergebnisse des LEONARDO-Projekts ; berufliche Profile, Ausbildung und Praxis der Tutoren/Ausbilder in Unternehmen (1. Aufl.). Frankfurter Studien zur Bildungsforschung: Bd. 14. Nomos-Verl.-Ges.
- Leidner, M. (2001). Wenn der Geselle den Lehrling ausbildet: Eine Analyse der pädagogischen Sinndeutungen und subjektiven Theorien nebenberuflicher Ausbilder im Bauhandwerk. Teilw. zugl.: Erlangen, Nürnberg, Univ., Diss., 2001. Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Pädagogik: Bd. 844. Lang.
- Leu, H. R. & Otto, E.-M. (1981). Ausbildung und Auszubildende in der Sicht von Berufsschullehrern und Ausbildern. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.25656/01:14174>
- Meyer, R. (2008). Professionalisierung als Konzept zur Qualitätssicherung. Perspektiven für das Berufsbildungspersonal und -forschung. *bwp@*. [https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/meyer\\_ws25\\_2008\\_spezial4.pdf](https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/meyer_ws25_2008_spezial4.pdf)
- Meyer, R. (2010). Professionalisierung und Professionalität für Tätigkeiten in der Berufsbildung. In K. Büchter (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online: Fachgebiet: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Professionalität in der Berufsbildung* (1-19). Juventa Verlag.
- Meyer, R. (2020). Professionalisierung, Professionalität und Professionalisierbarkeit. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (3., völlig neu bearb. Aufl., S. 547–559). Springer Fachmedien Wiesbaden; Springer VS.
- Meyer, R. (2023). Professionelle Handlungskompetenz von beruflichem Bildungspersonal. *lernen & lehren*, 38(151), 92–99. [https://lernenundlehren.de/heft\\_dl/Heft\\_151.pdf](https://lernenundlehren.de/heft_dl/Heft_151.pdf)



- Meyer, R. & Baumhauer, M. (2018). Professionalisierung des Berufsbildungspersonals durch wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. *Berufsbildung: Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dialog*, 72 (2018) 174, 2–4.
- Michelsen, U. A. (1979). Der Ausbilder in der Industrielernwerkstatt: Tätigkeit, Berufseinstellung, Ausbildung. Wirtschafts- und berufspädagogische Abhandlungen: Bd. 9. Spee.
- Müller, S., Rebmann, K. & Liebsch, E. (2008). Überzeugungen zu Wissen und Lernen von Ausbilder(inne)n: Eine Pilotstudie. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 45(3), 99–118. [https://www.bwpat.de/ausgabe14/mueller\\_etal\\_bwpat14.shtml](https://www.bwpat.de/ausgabe14/mueller_etal_bwpat14.shtml)
- Negrini, L. (2016). Subjektive Überzeugungen von Berufsbildnern: Stand und Zusammenhänge mit der Ausbildungsqualität und den Lehrvertragsauflösungen. Springer VS; Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11803-7>
- Nicklich, M., Blank, M. & Pfeiffer, S. (2022). *Ausbildungspersonal im Fokus – Studie zur Situation der betrieblichen Ausbilder\*innen*. [https://wap.igmetall.de/dam/jcr:411b27c8-4623-4f9a-8309-89b970520080/FAU%20-%20Ausbilder\\_innenstudie%20\(2022\).pdf](https://wap.igmetall.de/dam/jcr:411b27c8-4623-4f9a-8309-89b970520080/FAU%20-%20Ausbilder_innenstudie%20(2022).pdf)
- Nickolaus, R. (1992). Selbstverständnis und Tätigkeitsfelder von Ausbildern: Ergebnisse des IBW-Projektes "Lehrende in der Berufsbildung (LiB)". Vorgelegt unter Mitarbeit von Suse Freudenreich, Ursula Rottmann, Joachim Sailer und Heide Stamm und mit einer Bibliographie von Martha Brodersen zum Thema "Betriebliches Bildungspersonal". Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Bd. 16. DEUGRO.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. *Pädagogische Professionalität, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*. <https://doi.org/10.25656/01:7086>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., . . . Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical research ed.)*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pascoe, C. (2023). „Ab heute bist du Ausbilder“: Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion des Übergangs in die Tätigkeit des hauptamtlichen Ausbildungspersonals. Springer VS Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-43808-1>
- Pätzold, G. (1986). Die Konfliktstruktur der Ausbilderposition: Betriebliche Handlungsimperative und die Wahrung pädagogischer Handlungsfähigkeit. *Wirtschaft und Berufserziehung*, 38(4), 104–109.
- Pätzold, G. (2008). Ausbildereignungsprüfung wichtig für Image und Qualität beruflicher Bildung: Editorial. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104(3), 321–326. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://biblioscout.net/content/pdf/99.140005/zbw200803032101.pdf&ved=2ahUKE-wittfGtr8SRA-xUGQvEDHU4kFB0QFnoECBcQAQ&usq=AOvVaw2QGVSBIcIkuKl-mIv2cLO5t>
- Pätzold, G. (2013). Betriebliches Bildungspersonal: Anforderungen, Selbstverständnis und Qualifizierungsnotwendigkeiten im Rückblick auf das vergangene

- Jahrhundert. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 42(3), 44–47. <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/download/7077>
- Pätzold, G. (2017). Betriebliches Bildungspersonal: Stärkung seines professionellen pädagogischen Handelns. Diskussion Berufsbildung: Band 13. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Pätzold, G. & Drees, G. (1989). Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit: Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen u. Berufsbewusstsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich. *Sozialwissenschaftliches Forum*: Bd. 24. Böhlau.
- Pätzold, G., Drees, G. & Lietz, M. (1985). Haupt- und nebenberufliche Ausbildertätigkeit im Metallbereich: Aus den Ergebnissen des Forschungsprojekts "Ausbilder". *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 14(5), 135–138. <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/download/13203>
- Pongratz, H. J. (1998). Bedingungen pädagogischen Handelns in der betrieblichen Ausbildung Ausbilder und Pädagogik. *Wirtschaft und Berufserziehung*, 21–24.
- Rausch, A., Seifried, J. & Harteis, C. (2014). Ausbleibende Effekte pädagogischer Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 17(S1), 127–147. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0458-1>
- Rosenbauer, F. (1984). Schlüsselfunktion der Ausbilder. *Wirtschaft und Berufserziehung*, 36(6), 168–171.
- Schlösser, M., Drewes, C. & Osthuys, E.-W. (Hrsg.). (1989). Forschungsberichte des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen. Vom Lehrgesellen zum Betriebspädagogen: Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung betrieblicher Ausbildertätigkeit. Campus Verlag.
- Schmidt-Hackenberg, B., Schröder, H. & Belz, J. (1996). Einsatz, Arbeitssituation und berufliches Selbstverständnis ausbildender Fachkräfte. *Wirtschaft und Berufserziehung*, 48(1), 11–16.
- Seifried, J. & Baumgartner, A. (2009). Lernen aus Fehlern in der betrieblichen Ausbildung: Problemfeld und möglicher Forschungszugang. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@)*(17), 1–20. [https://www.bwpat.de/content/uploads/media/seifried\\_baumgartner\\_bwpat17.pdf](https://www.bwpat.de/content/uploads/media/seifried_baumgartner_bwpat17.pdf)
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., . . . Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of internal medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Tutschner, R. & Haasler, S. R. (2012). Meister der Methode: Zum Wandel des Rollenverständnisses von Lehrern und Ausbildern in der beruflichen Bildung. In P. Ulmer, A. Zöller & R. Weiß (Hrsg.), *Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung: Bd. 11. Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte* (1st ed., S. 97–116). W. Bertelsmann Verlag; wbv Media GmbH & Co. KG. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/6801>
- Ulmer, P. (2019). Die Novellierung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009: Ein Paradigma für Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung? Berichte zur beruflichen Bildung: Bd. 30. Verlag Barbara Budrich. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/download/9933>

- Ulmer, P., Zöller, A. & Weiß, R. (Hrsg.). (2012). Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung: Bd. 11. Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte (1st ed.). W. Bertelsmann Verlag; wbv Media GmbH & Co. KG. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/6801>
- Weilnböck-Buck, I. (1991). Zukunftsorientierte Anforderungen an eine arbeitspädagogische Weiterbildung von Ausbildern/innen in der Industrie: Theoriebildung und Konzeptionen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 20(1), 20–26. <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/download/14073>
- Weiß, R. (2011). Professionalisierung durch non-formales Lernen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 40(6), 3.

## Anhang

*Tab. 2: Deskriptive Ergebnisse der strukturierten Literaturanalyse zu Lern- und Entwicklungsaufgaben des Ausbildungspersonals: Autor:innen, Erscheinungsjahr sowie Art des Beitrags und fokussierte Funktionsprofile*

| Autor:in & Erscheinungsjahr     | Art des Beitrags | Fokussiertes Funktionsprofil                              |
|---------------------------------|------------------|-----------------------------------------------------------|
| Ebbinghaus, 2011                | empirisch        | universell                                                |
| Eickhoff, 2007                  | empirisch        | universell                                                |
| Heister, 1991                   | empirisch        | universell                                                |
| Lauterbach & Neß, 1999          | empirisch        | universell                                                |
| Leidner, 2001                   | empirisch        | ausbildende Fachkräfte /<br>nebenamtliche Ausbilder:innen |
| Meyer & Baumhauer, 2018         | konzeptionell    | universell                                                |
| Pätzold, 1986                   | konzeptionell    | haupt. Ausbilder:in                                       |
| Pätzold, 2008                   | konzeptionell    | haupt. Ausbilder:in                                       |
| Pongratz, 1998                  | konzeptionell    | universell                                                |
| Rausch et al., 2014             | empirisch        | universell                                                |
| Rosenbauer, 1984                | konzeptionell    | universell                                                |
| Schmidt-Hackenberg et al., 1996 | empirisch        | ausbildende Fachkräfte /<br>nebenamtliche Ausbilder:innen |
| Weilnböck-Buck, 1991            | konzeptionell    | haupt. Ausbilder:in                                       |
| Weiß, 2011                      | konzeptionell    | universell                                                |

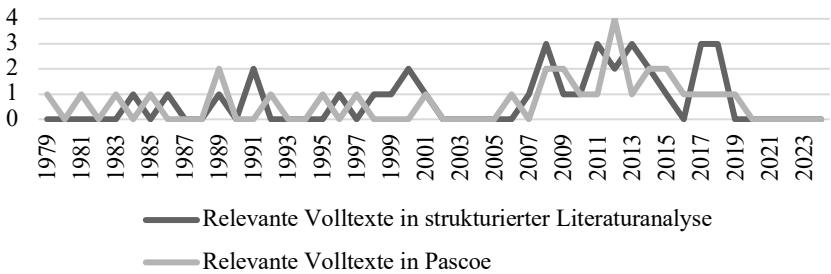
*Quelle: Eigene Darstellung*

*Tab. 3: Deskriptive Ergebnisse der nicht-strukturierten Literaturanalyse zu Lern- und Entwicklungsaufgaben des Ausbildungspersonals: Autor:innen, Erscheinungsjahr sowie Art des Beitrags und fokussierte Funktionsprofile auf Basis von Pascoe (2023)*

| Autor:in & Erscheinungsjahr  | Art des Beitrags | Fokussiertes Funktionsprofil            |
|------------------------------|------------------|-----------------------------------------|
| Arnold, 1983                 | empirisch        | universell                              |
| Baeriswyl et al., 2006       | empirisch        | universell                              |
| Bahl, 2011                   | empirisch        | universell                              |
| Bahl, 2012a                  | konzeptionell    | universell                              |
| Bahl, 2012b                  | empirisch        | universell                              |
| zugl.: Bahl, 2018            | empirisch        | universell                              |
| Bahl et al., 2012            | empirisch        | universell                              |
| Bahl & Brünner, 2013         | empirisch        | universell                              |
| Bahl & Brünner, 2018         | konzeptionell    | universell                              |
| Bahl & Diettrich, 2008       | konzeptionell    | universell                              |
| Burchert, 2012               | empirisch        | haupt. Ausbilder:in                     |
| Burchert, 2014               | empirisch        | haupt. Ausbilder:in                     |
| Faßhauer & Jersak, 2010      | empirisch        | universell                              |
| Forster-Heinzer, 2015        | empirisch        | universell                              |
| Forster-Heinzer, 2019        | empirisch        | universell                              |
| Jersak, 2015                 | empirisch        | haupt. Ausbilder:in, Ausbildungsleitung |
| Jutzi, 1997                  | empirisch        | haupt. Ausbilder:in                     |
| Keck                         | empirisch        | universell                              |
| R. Koch et al., 2009         | empirisch        | universell                              |
| Leidner, 2001                | empirisch        | neben. Ausbilder:in                     |
| Leu & Otto, 1981             | empirisch        | universell                              |
| Michelsen, 1979              | empirisch        | haupt. und neben. Ausbilder:in          |
| Müller et al. (2008)         | empirisch        | universell                              |
| Negrini, 2016                | empirisch        | universell                              |
| Nickolaus, 1992              | empirisch        | haupt. und neben. Ausbilder:in          |
| Pätzold et al., 1985         | empirisch        | haupt. und neben. Ausbilder:in          |
| Pätzold & Drees, 1989        | empirisch        | universell                              |
| Rausch et al., 2014          | empirisch        | haupt. Ausbilder:in                     |
| Schlösser et al., 1989       | empirisch        | universell                              |
| Seifried & Baumgartner, 2009 | konzeptionell    | haupt. und neben. Ausbilder:in          |
| Tutschner & Haasler, 2012    | empirisch        | universell                              |

*Quelle: Eigene Darstellung*

Abb. 4: Publikationsanzahl zwischen 1980 und 2025 der analysierten Volltexte für die methodischen Vorgehensweisen im Vergleich



Quelle: Eigene Darstellung



# Arbeitsaufgaben des betrieblichen Weiterbildungspersonals

*Hoang Long Nguyen, Christian Müller*

*Abstract:* Obwohl in jüngerer Vergangenheit ein erhöhtes Interesse daran festgestellt werden kann, das Personal im Feld der betrieblichen Weiterbildung zu erforschen, gibt es nach wie vor kaum empirische Studien zu Aufgaben und Tätigkeiten, die in dem Feld per se zu erfüllen sind. Der Beitrag setzt an diesem Desiderat an und stellt Ergebnisse einer qualitativen Studie vor, in der betriebliche Weiterbildende (n = 14) mitunter zu Aufgaben und Tätigkeiten in ihrem beruflichen Arbeitsalltag interviewt wurden. Der Beitrag präsentiert die identifizierten Aufgaben und Tätigkeiten des internen betrieblichen Weiterbildungspersonals und bildet acht Cluster, welche die auf Weiterbildung bezogenen Tätigkeiten des Weiterbildungspersonals zusammenfassen: (1) Planung von Weiterbildungsangeboten, (2) Durchführung von Weiterbildungsangeboten, (3) Beratung, Coaching und Unterstützung von Mitarbeitenden und Führungskräften, (4) Evaluations-, Qualitäts- und Datenmanagement, (5) Personalentwicklung Talentmanagement und Organisationsentwicklung, (6) Recruiting, Onboarding und Personaladministration, (7) Projektmanagement und Prozessoptimierung sowie (8) Wissensmanagement, interne Kommunikation und Vernetzung. Auf dieser Grundlage können inhaltliche Gestaltungsempfehlungen für Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen des (potenziellen) betrieblichen Weiterbildungspersonals abgeleitet werden, sowohl mit Blick auf einschlägige Studienangebote ebenso wie praxisnahe, non-formale Weiterbildungsangebote für diese Zielgruppe. Darüber hinaus machen die Ergebnisse deutlich, welchen umfangreichen und komplexen Anforderungen sich das betriebliche Weiterbildungspersonal gegenübergestellt sieht.

*Keywords:* berufliche Weiterbildung, betriebliche Weiterbildung, Personal der betrieblichen Weiterbildung, Aufgaben und Tätigkeiten, qualitative Interviewforschung

## 1. Einleitung

Die berufliche und betriebliche Weiterbildung galt und gilt nach wie vor als ein eher wenig erforschter Bereich innerhalb der beruflichen Bildung (Elsholz,

2012, S. 24; Meyer & Elsholz, 2009, S. 3). Dieser Befund ist insofern verwunderlich, wenn man bedenkt, dass die Rolle der Weiterbildner:innen im Betrieb – neben jener der Berufsschullehrer:innen sowie der Ausbilder:innen – als eine der „traditionellen“ Berufsrollen für berufs- und/oder wirtschaftspädagogisch qualifizierte Fachkräfte erachtet wird (Arnold et al., 2016, S. 253). Im Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge werden das betriebliche Bildungs- und Personalwesen sowie die berufliche Weiterbildung in öffentlicher und privater Trägerschaft explizit als berufliche Tätigkeitsfelder aufgeführt, auf die entsprechende Studiengänge vorbereiten sollen (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2014, S. 6).

In jüngerer Vergangenheit kann ein erhöhtes Interesse daran festgestellt werden, das Personal im Feld der betrieblichen Weiterbildung zu erforschen (Bohlinger et al., 2024). Der Fokus liegt hierbei v. a. auf einer professionalisierungstheoretischen Perspektive, denn es wird in erster Linie beleuchtet, über welche Qualifikationen das betriebliche Weiterbildungspersonal bereits verfügt bzw. wie dieses qualifiziert wird (Wißhak et al., 2020, S. 116–118). Dabei besteht ein grundlegendes Desiderat in der Erforschung von Aufgaben und Tätigkeiten, die in dem Feld per se zu erfüllen sind. Diesbezüglich kann argumentiert werden, dass das Wissen über konkrete berufliche Anforderungen innerhalb eines Feldes ausschlaggebend dafür ist, um darüber diskutieren zu können, wie welche Qualifizierungsmaßnahmen zu gestalten sind, um (zukünftige) Fachkräfte darauf vorzubereiten, diese Anforderungen zu bewältigen.

Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag empirisch gestützt die Frage, welche Arbeitsaufgaben das betriebliche Weiterbildungspersonal in der Praxis ausführt. Die Untersuchung dieser Frage zielt darauf, herauszuarbeiten, welche Implikationen daraus für die inhaltliche Gestaltung von Qualifizierungsangeboten für die Zielgruppe des (potenziellen) betrieblichen Weiterbildungspersonals abgeleitet werden können.

## **2. Arbeitsaufgaben des betrieblichen Weiterbildungspersonals**

Im Folgenden wird zunächst definiert, was im Rahmen dieses Beitrags unter betrieblichem Weiterbildungspersonal verstanden wird. Anschließend werden Modelle und Forschungsbefunde zu Aufgaben in der (betrieblichen) Weiterbildung dargelegt.



### *Begriffsbestimmung des betrieblichen Weiterbildungspersonals*

Das betriebliche Weiterbildungspersonal umfasst eine äußerst heterogene Gruppe, denn diese variiert hinsichtlich des Vertragsverhältnisses (angestellt oder freiberuflich), des beruflichen Status (haupt-, neben- oder ehrenamtlich), der Aufgaben (z. B. planende und/oder lehrende Tätigkeiten) sowie der Qualifikationen (reines Fachwissen und/oder pädagogische Kompetenzen). Erschwerend kommt hinzu, dass sowohl in der Literatur als auch in der Praxis eine Vielfalt an Bezeichnungen genutzt wird, wie etwa Weiterbildner:innen, Trainer:innen, Bildungsmanager:innen, Human Resource Manager:innen, um nur einige Beispiele zu nennen (Käpplinger & Lichte, 2012, S. 375).

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird der Fokus in Orientierung an Dewe und Feistel (2013, S. 117) auf jene Personen gerichtet, die hauptberuflich Weiterbildungsmaßnahmen innerhalb von Betrieben für die entsprechenden Mitarbeitenden planen und/oder umsetzen. Es handelt sich also um das interne, d. h. im Betrieb angestellte Weiterbildungspersonal. Hierdurch bleiben bspw. Personen ausgeklammert, die nur nebenberuflich Weiterbildungsmaßnahmen planen/umsetzen und externe Bildungsdienstleister, die Weiterbildungsmaßnahmen für Unternehmen anbieten. Thematisch können die Maßnahmen sowohl beruflich als auch nicht-beruflich ausgerichtet sein.

### *Modelle und Forschungsbefunde zu Arbeitsaufgaben des betrieblichen Weiterbildungspersonals*

In der Literatur existieren bis dato verschiedene Vorschläge, wie Aufgaben und Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (idealtypisch) differenziert und beschrieben werden können. Faulstich und Zeuner (2010, S. 23) gehen davon aus, dass die Vielfalt an Trägern, Einrichtungen und Angeboten zur Folge hat, dass didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung durch verschiedene Reichweiten gekennzeichnet ist. Sie unterscheiden daher zwischen einer Mikrodidaktik, welche sich auf die Vorbereitung und Durchführung von Veranstaltungen und Lehr-Lern-Vorgängen bezieht, sowie einer Makrodidaktik, bei welcher die Organisation und Planung der Rahmenbedingungen, der Institutionen und Lernbereiche im Fokus stehen. Auf dieser Grundlage erarbeiten sie eine Systematik mit zehn „Aufgabenfeldern“ und ihnen jeweils zugeordneten „Tätigkeiten“: (1) Leitung und Management, (2) Öffentlichkeitsarbeit, (3) Weiterbildungsbedarfsanalyse, (4) Programmplanung auf der Ebene der Anbieter, (5) Veranstaltungs-/Kursplanung, (6) Durchführung/Unterrichten, (7) Qualitätssicherung, (8) Evaluation, (9) Transfersicherung, (10) Beratung (Faulstich & Zeuner, 2010, S. 24–25). Hingegen unterscheidet Kraft (2018, S. 1114) sechs „Tätigkeitsbereiche“ und „Aufgaben“. Diese ähneln teils der Systematisierung von Faulstich und Zeuner (2010,

S. 24–25), sind im Vergleich aber weniger stark ausdifferenziert: (1) Management, (2) Marketing und Öffentlichkeitsarbeit, (3) Programmplanung, (4) Lehren, (5) Beratung, (6) Verwaltung. Es wird darauf hingewiesen, dass in der Praxis Überschneidungen zwischen Tätigkeitsbereichen existieren können und die Art sowie Größe der Einrichtung ausschlaggebend dafür sind, wer wie viele bzw. welche Aufgaben ausführt. Für das Feld der betrieblichen Weiterbildung im Besonderen skizziert Faulstich (1998, S. 224) einen Ablauf betrieblicher Weiterbildung und unterscheidet in dem Zusammenhang „Handlungsbereiche“ und „Aufgaben“: (1) Weiterbildungsbedarf klären (Anforderungen und Interessen klären), (2) Rahmenbedingungen sichern und Organisation planen (Zielgruppe festlegen, Lehrende auswählen, Lernorte bestimmen, Finanzierung sichern, Teilnehmervoraussetzungen klären, Zeitrahmen festlegen), (3) Durchführung gewährleisten (Lernziele setzen/aushandeln, Lehrinhalte auswählen, Methoden/Medien festlegen, Partizipation und Revision ermöglichen), (4) Transfer ermöglichen (Transfermanagement sichern) sowie (5) Wirksamkeit evaluieren (Evaluationskriterien und -instrumente bestimmen).

Solche Systematisierungen sind zweifelsohne relevant, um einen Überblick zu geben, was in der Weiterbildungsarbeit zu leisten ist, jedoch sind sie auch in mehrfacher Hinsicht mit Limitationen konfrontiert. So weist Kraft (2006, S. 28–29) kritisch darauf hin, dass in der Literatur oftmals nicht präzise zwischen Begrifflichkeiten wie etwa Aufgabenfelder, Tätigkeiten und Kompetenzen differenziert wird. Außerdem mangelt es an systematisch erhobenen empirischen Daten und Befunden, die Aufgaben und Tätigkeiten in der Weiterbildung qualitativ analysieren und präzisieren. Dies trifft noch mehr zu, wenn das Erkenntnisinteresse auf einzelne Felder im Speziellen, wie etwa auf das Feld der betrieblichen Weiterbildung mit seinen eigenen Logiken und Besonderheiten (Kuper & Schemmann, 2023, S. 78), zugeschnitten wird.

Der Stand der Forschung zu Aufgaben und Tätigkeiten in der betrieblichen Weiterbildung ist also zum einen fragmentiert und zum anderen stehen Aufgabenanalysen selten dezidiert im Mittelpunkt von empirischen Studien. Häufig werden sie im Rahmen anderer Forschungsfragen lediglich „mitberücksichtigt“, wenn es bspw. um Transferförderung durch Lehrende in der berufsbezogenen Weiterbildung (Wißhak, 2022) oder die Evaluation betrieblicher Weiterbildung (Ebert et al., 2024) geht.

Im Rahmen einer Stellenanzeigenanalyse im Feld der betrieblichen Weiterbildung ( $n = 547$ ) kommt Sorg-Barth (2000, S. 167) zu dem Ergebnis, dass eine häufig genannte Aufgabe die Konzeption von Weiterbildungsmaßnahmen darstellt (20 %), gefolgt von der Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen (16 %), der Umsetzung von Personalentwicklungsmaßnahmen (10 %) sowie der Durchführung von Führungskräfte- und Verhaltenstrainings (10 %). Im Zuge einer quantitativen Befragung von 52 betrieblichen Weiterbildenden bestätigt die Autorin, dass die Konzeption und Organisation verschiedener Bildungs-, Personalentwicklungs- und Trainingsmaßnahmen die Kernaufgaben

des Aufgabenprofils betrieblicher Weiterbildender sind (Sorg-Barth, 2000, S. 237). Hingegen wählt Schwarz (2025) in einer neueren Studie einen anderen Zugang und zeigt mittels qualitativer Daten aus Experteninterviews (n = 50) und Gruppendiskussionen (n = 2) auf, dass in verschiedenen Betrieben gleiche bzw. ähnliche Aufgaben festgestellt werden können, die sich aber hinsichtlich Organisations-, Kontext- und Aufgabenspezifität unterscheiden. In der Datenanalyse werden acht Aufgaben herausgearbeitet: (1) Beraten/Begleiten, (2) Konzeptionieren/Kuratieren, (3) Diagnostizieren/Lokalisieren, (4) Koordinieren/Organisieren, (5) Selektieren/Separieren, (6) Bewerben/Propagieren, (7) Trainieren/Unterrichten, (8) Vernetzen/Austauschen. Explizit wird darauf hingewiesen, dass keine hierarchischen Beziehungen zwischen den Aufgaben feststellbar sind. Vielmehr spiegeln diese eine breite Vielfalt wider (Schwarz, 2025, S. 62–66).

Der vorliegende Beitrag setzt an der Stelle an und zielt mittels einer empirischen Studie darauf, zu einem besseren Verständnis für Aufgaben in der betrieblichen Weiterbildung beizutragen. Hierbei ist anzumerken, dass die wissenschaftliche Untersuchung von Aufgaben in beruflichen Kontexten aus der Perspektive verschiedener Disziplinen vorgenommen werden kann (z. B. Psychologie, Soziologie, Arbeitswissenschaft). Dementsprechend variieren die konkreten Erkenntnisinteressen. Der vorliegende Beitrag orientiert sich v. a. an einer berufswissenschaftlichen Perspektive. Das bedeutet, dass Arbeitsaufgaben analysiert werden sollen, die für einen Beruf bzw. ein berufliches Tätigkeitsfeld – in dem Falle für die betriebliche Weiterbildung – charakteristisch sind („Kernaufgaben“), um daraus Implikationen für die entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen für diese Zielgruppe abzuleiten. In dem Zusammenhang werden unter beruflichen Arbeitsaufgaben<sup>1</sup> jene Aufgaben verstanden, „die für den Beruf typisch sind und die eine vollständige Handlung (Planen, Durchführen, Kontrollieren, Bewerten) umfassen. Sie beschreiben die konkrete Facharbeit anhand von Sinn vermittelnden Arbeitszusammenhängen und charakteristischen Aufträgen oder Problemstellungen“ (Becker & Spöttl, 2015, S. 91).

### 3. Methodik

Für diese Studie wurde eine qualitative Untersuchung durchgeführt. Sie zielte darauf, Einblick in Aufgaben, Tätigkeiten, berufliche Entwicklungslinien sowie das professionelle Selbstverständnis von Personen zu gewinnen, die im betrieblichen Weiterbildungskontext arbeiten. Darüber hinaus sollte erfasst

---

1 In diesem Beitrag werden die Begriffe „Arbeitsaufgaben“ und „Aufgaben“ synonym verwendet.

werden, wie die Befragten ihre Rolle im Unternehmen verorten – etwa hinsichtlich der Kooperation mit anderen Akteuren, des Ansehens von Weiterbildung oder der organisationalen Einbindung. Befragt wurden dafür Absolvent:innen des konsekutiven Masterstudiengangs „Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung“ an der TU Dresden. Von den ca. 150 kontaktierten Personen erfüllten 14 die Auswahlkriterien<sup>2</sup> und nahmen an der Studie teil. Die Rekrutierung der Interviewpartner:innen erfolgte demzufolge im Rahmen einer gezielten Auswahl bestimmter Arten von Fällen („purposive sampling“) (Döring, 2023, S. 306), indem Alumni mit potenzieller Relevanz für die Forschungsfrage kontaktiert wurden. Die finale Stichprobe wiederum ergab sich durch Selbstselektion, da ausschließlich Personen in die Studie aufgenommen wurden, die auf die Anfrage reagierten und ihre Teilnahmebereitschaft erklärten. Die damit verbundenen Limitationen der Studie werden im Fazit reflektiert. Im Unterschied zu Studien mit stärker heterogenen Gruppen verfügten folglich alle Teilnehmenden in dieser Untersuchung mindestens über einen Masterabschluss in demselben Studiengang, wodurch eine gemeinsame Qualifikationsbasis gegeben war. Gleichzeitig zeigten die vorangegangenen Bachelorabschlüsse der Befragten ein breites Spektrum, das von verschiedenen Lehramtsstudien über pädagogische, sozial-, kommunikations- und wirtschaftswissenschaftliche Fächer bis hin zu Psychologie (inkl. Wirtschafts-, Organisations- und Kommunikationspsychologie), Soziologie sowie Betriebswirtschaftslehre und Personalmanagement reichte.

Die Datenerhebung erfolgte mittels leitfadengestützter, qualitativ ausgerichteter Interviews (Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 439). Der Interviewleitfaden gliederte sich in sechs Themenbereiche. Auf Grundlage der SPSS-Methode nach Helfferich (2011, S. 182–184) wurden zunächst mögliche Fragen gesammelt, anschließend geprüft, verdichtet und schließlich den folgenden Kategorien zugeordnet: (1) Vorstellung, (2) Einmündung und Onboarding, (3) Aufgaben und Tätigkeiten (inkl. Zusammenarbeit mit anderen Akteuren und Bedeutung von Weiterbildung im Unternehmen), (4) Karriereperspektiven, (5) berufsverbandliche Organisation sowie (6) berufliches Selbstbild. Im Februar 2025 wurden alle 14 Interviews online durchgeführt; sie dauerten jeweils etwa 30 bis 45 Minuten. Mit Zustimmung der Teilnehmenden wurden sie aufgezeichnet und vollständig transkribiert.

Die Auswertung der Daten erfolgte entlang des Verfahrens der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 132) sowie mithilfe von MAXQDA. Zunächst wurden die Oberkategorien durch die Autoren aus dem Interviewleitfaden abgeleitet. Im Zuge der weiteren Codierung wurden Unterkategorien induktiv aus dem Material entwickelt, und sowohl die Haupt- als auch die Subkategorien wurden fortlaufend präzisiert

---

2 Die Auswahlkriterien umfassten: a) Zuständigkeit für die betriebliche Weiterbildung in einer Organisation, b) beschäftigt innerhalb dieser Organisation, c) berufliche Rolle mindestens teilweise als Weiterbildende, Dozierende, Coaches, Trainer:innen, Anleitende o. Ä.

und stärker voneinander abgegrenzt. Da im vorliegenden Beitrag der Fokus auf den Arbeitsaufgaben des betrieblichen Weiterbildungspersonals liegt (Ergebnisse zu den anderen o. g. Fragekategorien finden sich bei Nguyen et al. (2025)), wurden die 14 Interviewtranskripte via AI Coding (MAXQDA 2024) ein zweites Mal analysiert. Ziel war die fokussierte und umfassende Extraktion all derjenigen Aussagen, die zu allgemeinen und konkreten Aufgaben und Tätigkeiten im Arbeitsalltag der Befragten vorlagen. Hierzu wurde der AI über ein Code-Memo der folgende Prompt zur Codierung des Datenmaterials mit dem Code „Aufgaben“ vorgegeben:

Dieser Code wird auf Textstellen angewendet, in denen die Befragten über allgemeine sowie konkrete Aufgaben, Tätigkeiten, Verantwortungsbereiche oder Handlungsfelder des betrieblichen Weiterbildungspersonals sprechen. Er umfasst sowohl beschreibende Darstellungen aktueller Aufgaben als auch reflexive Aussagen darüber, welche Tätigkeiten in der Praxis tatsächlich ausgeführt werden.

Der Code wird gesetzt, wenn Interviewpassagen oder Textstellen sich auf praktische, inhaltliche oder organisatorische Tätigkeiten des betrieblichen Weiterbildungspersonals beziehen. Dazu gehören z. B.:

- Planung, Organisation und Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen
- Bedarfsanalyse, Zielgruppenanalyse und Lernbedarfsfeststellung
- Auswahl, Entwicklung und Anpassung von Lerninhalten oder Methoden
- Betreuung, Beratung oder Coaching von Lernenden
- Evaluations- und Qualitätssicherungsmaßnahmen
- Administrative, koordinierende oder kommunikative Aufgaben im Weiterbildungsprozess
- Zusammenarbeit mit anderen Abteilungen, Führungskräften oder externen Partnern
- alle anderen Tätigkeiten und Aufgaben, die im aktuellen Job ausgeführt werden.

Typische Signalwörter oder Phrasen, die auf diesen Code hinweisen können, sind z. B.: „Ich bin zuständig für...“, „Meine Aufgabe ist es, ...“, „Wir führen regelmäßig... durch“, „Zu meinen Tätigkeiten gehört...“, „Ich plane/organisiere...“, „Ich unterstütze die Mitarbeitenden bei...“, „Wir evaluieren...“.

Das MAXQDA AI Coding identifizierte 136 relevante Stellen in den Transkripten. In einem weiteren Schritt wurden die vergebenen Codes durch die Autoren auf Plausibilität geprüft und angepasst. Gemeinsam mit den im ersten Schritt im konventionellen Verfahren identifizierten Ober- und Unterkategorien wurden alle Ergebnisse zu den finalen Befunden (Abb. 1) geclustert. Auf

diese Weise ergänzte die fokussierte KI-Suche das strukturierende (konventionelle) Kodierverfahren. Die Ergebnisse werden im Folgenden zusammenfassend vorgestellt.

## 4. Ergebnisse

Aus dem Datenmaterial konnten acht Arbeitsaufgaben mit ihnen jeweils untergeordneten Tätigkeiten herausgearbeitet werden, wobei hier kein Ranking vorgenommen wird (Abb. 1). So zeigt sich zunächst ein breites Spektrum an Aufgaben rund um die didaktische und methodische Planung und Entwicklung von Lern- und Weiterbildungsformaten (1). Daneben steht die operative Umsetzung der Weiterbildungsangebote im Vordergrund des Aufgabenprofils (2). Eine weitere zentrale Aufgabe umfasst begleitende und beratende Tätigkeiten von Mitarbeitenden und Führungskräften, wie bspw. Coaching, Laufbahnberatung oder Konfliktbewältigung (3). Hinzu kommt das Evaluations-, Qualitäts- und Datenmanagement als vierte Kernaufgabe (4). Ferner wurden Tätigkeiten der strategischen Personal- und Organisationsarbeit genannt (5) bis hin zum gesamten Personalmanagement-Zyklus von der Personalbeschaffung bis zur Personalfreisetzung (6). Zum Aufgabenprofil gehören außerdem Tätigkeiten aus dem Projektmanagement und der Prozessoptimierung (7) sowie dem Wissensmanagement, der internen Kommunikation und Vernetzung (8). Bei den in Abb. 1 zusammengefassten Aufgaben und Tätigkeiten handelt es sich nicht um eine strenge Klassifikation, d. h. Zuordnungen können ggf. mehrdeutig sein und die aufgezählten Tätigkeiten sind nicht erschöpfend. Es handelt sich dagegen um einen ersten Versuch, dem umfassenden Portfolio an Aufgaben und Tätigkeiten eine sinnvolle Struktur zu geben.

*Abb. 1: Übersicht der identifizierten Aufgaben und Tätigkeiten in der betrieblichen Weiterbildung*

|                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>(1) Planung von Weiterbildungsangeboten</b>                                          | Konzeption von Workshops, Trainings, Lernreisen, E-Learning-Formaten und digitalen Lernangeboten; Erstellung didaktischer Konzepte und Anpassung an Zielgruppen, Lernbedarfe und strategische Anforderungen; Entwicklung von Kompetenzmodellen, Feedback-Formaten und Mitarbeiterentwicklungsinstrumenten; Trend- und Marktbeobachtung zur Weiterentwicklung des Angebotsportfolios; Praxistransfer, Kreativität und Innovationsarbeit in der Konzeptentwicklung; Jahres- und Angebotsplanung, Terminmanagement und Prozesssteuerung; Koordination externer Dozierender, Partner, Dienstleister oder Netzwerke |
| <b>(2) Durchführung von Weiterbildungsangeboten</b>                                     | Organisation, Logistik und Durchführung von Workshops, Kursen und Trainings; Betreuung und Moderation von Lernformaten sowie technische Unterstützung; Durchführung von Schulungen zu Tools, Systemen oder Soft Skills                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>(3) Beratung, Coaching und Unterstützung von Mitarbeitenden oder Führungskräften</b> | Individuelle Laufbahn-, Karriere- oder Bewerbungsberatung; Coaching von Führungskräften, Teams oder Einzelpersonen; Unterstützung bei der Interpretation von Evaluationsdaten; Vermittlung von Schlüsselkompetenzen und Anwendungskompetenzen; Moderation von Konflikten, Teamentwicklung und Mediation                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>(4) Evaluations-, Qualitäts- und Datenmanagement</b>                                 | Einführung, Verwaltung und Nutzung von Evaluationssystemen; Schulung von Mitarbeitenden im Umgang mit Evaluationstools; Auswertung und Interpretation von Daten zur Qualitätsentwicklung; Mitwirkung in Qualitätskommissionen und Studiengangsbewertungen; Schnittstellenentwicklung, Systemintegration und Datenpflege                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>(5) Personalentwicklung, Talentmanagement und Organisationsentwicklung</b>           | Identifikation von Lern- und Entwicklungsbedarfen; Begleitung von Mitarbeiter- und Führungskräfteentwicklung; Gestaltung von Entwicklungsprogrammen und Talentmaßnahmen; Konzeption und Umsetzung von HR-Instrumenten (Karrieremodelle, Vergütung, Feedbacksysteme)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>(6) Recruiting, Onboarding und Personaladministration</b>                            | Bewerbervorauswahl, Interviews, Eignungsdiagnostik; Vertragsverhandlungen, Personalaktenführung und administrative HR-Aufgaben; Gestaltung und Begleitung von Onboarding bis Offboarding                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>(7) Projektmanagement und Prozessoptimierung</b>                                     | Leitung und Koordination von Projekten, z. B. IT- oder Strategiprojekte; Optimierung von Abläufen, Prozessmanagement, Einführung neuer Tools und Systeme; Problemlösung, Schnittstellenarbeit und interdisziplinäre Zusammenarbeit; Change-Management-Maßnahmen zur Begleitung organisationaler Veränderungen                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>(8) Wissensmanagement, interne Kommunikation und Vernetzung</b>                      | Aufbereitung und zielgruppengerechte Kommunikation von Informationen; Aufbau und Pflege interner und externer Netzwerke, Community-Arbeit; Erstellung von Wissensnewslettern, Manuals und Informationsmaterialien; Teilnahme an Fachnetzwerken, Kooperationen und Branchengremien                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

*Quelle: eigene Darstellung*

An dieser Stelle muss hervorgehoben werden, dass das umfangreiche Aufgabenprofil nicht auf den Tätigkeitsumfang einzelner Mitarbeitender verweist, sondern die unvollständige Sammlung und Gruppierung der Tätigkeiten betrieblicher Weiterbildender diverser Branchen und Unternehmen darstellt, die in der Stichprobe vertreten waren. Allerdings war es das Ziel der Analyse, nur solche Tätigkeiten in die Übersicht aufzunehmen, die wenigstens im weitesten Sinne mit dem Verständnis betrieblicher Weiterbildung assoziiert sind. Es ist wiederum offensichtlich, dass die damit verbundene Zuweisung einzelner Tätigkeiten zur betrieblichen Weiterbildung strittig ist (bspw. Personal- und Organisationsentwicklung, Projektmanagement und Prozessoptimierung). Aufgenommen wurden solche Tätigkeiten letztlich, weil sie von den Befragten dem breiten Kontext ihrer Tätigkeiten zur betrieblichen Weiterbildung zugeordnet wurden und trennscharfe Abgrenzungen nicht möglich sind. Somit bieten sie ein realistisches Abbild der Arbeitswirklichkeit der untersuchten Zielgruppe.

Im Vergleich zu den in Abschnitt 2 vorgestellten Aufgabenmodellen in der (betrieblichen) Weiterbildung (Faulstich, 1998; Faulstich & Zeuner 2010; Kraft, 2018) finden sich einerseits deutliche Überschneidungen hinsichtlich Planung und Konzeption von Weiterbildungsangeboten, der Organisation und Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen, Beratung sowie Evaluation und Qualitätssicherung. Andererseits reichen die Befunde über diese idealtypischen Modelle hinaus: Insbesondere Personal- und Organisationsentwicklung, Recruiting und Onboarding, Projekt- und Prozessmanagement ebenso wie Wissensmanagement und Netzwerkarbeit erweitern die vorgenannten Übersichten der (betrieblichen) Weiterbildung erheblich und stellen ein interdisziplinär zu bearbeitendes Aufgabenportfolio dar, dass mit auf Erwachsenen- und Weiterbildung zugeschnittenen Qualifikationen allein noch nicht bearbeitet werden kann.

Verglichen mit den o. g. Befunden von Sorg-Barth (2000) bestätigt die vorliegende Studie die Relevanz der genannten Kernaufgaben, macht aber weitere zusätzliche Aufgaben wie die Netzwerkarbeit sichtbar. Die jüngsten qualitativen Befunde von Schwarz (2025) konnten wiederum vollständig repliziert und bestätigt werden. Bezogen auf das in Abschnitt 2 vorgestellte berufswissenschaftliche Aufgabenverständnis, an dem sich der vorliegende Beitrag orientiert, bedienen die identifizierten Aufgaben alle vier Schritte der vollständigen Handlung, von der Planung (bspw. Bedarfserhebung und Konzeptionalisierung), der Durchführung (bspw. Training und Begleitung) über das Kontrollieren (bspw. Monitoring und Steuerung der Maßnahmen) bis hin zum Bewerten (bspw. Qualitätssicherung). Welche Implikationen sich aus den Ergebnissen für Wissenschaft und Praxis ableiten lassen und welchen Limitationen die Studie unterliegt, wird im folgenden Abschnitt erörtert.



## 5. Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Studie wurde ein vielseitiges Aufgabenprofil des betrieblichen Weiterbildungspersonals aus dem Interviewmaterial herausgearbeitet. Welche Implikationen lassen sich daraus für die inhaltliche Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen für diese Zielgruppe ableiten? Zu der Frage werden im Folgenden einige Überlegungen dargelegt, die als Anregung für Planende und Lehrende verstanden werden sollen, wenn es etwa um die Planung und Durchführung von Lehr-Lern-Veranstaltungen, Lernmodulen, Studiengängen und Weiterbildungsprogrammen geht. Eine Einschränkung auf ein bestimmtes Qualifizierungsformat wird nicht vorgenommen, da anhand der Ergebnisse deutlich geworden ist, dass nur bedingt der Anspruch erhoben werden kann, eine einheitliche, allgemeingültige Qualifizierung für diese heterogene Zielgruppe zu entwickeln. Ferner müssten die folgenden Anregungen noch durch geeignete Lernziele spezifiziert und operationalisiert werden, was jedoch den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen würde.

Anhand des Aufgabenprofils zeigt sich, dass betriebliche Weiterbildung regelmäßig an der Schnittstelle zur Personal- und Organisationsentwicklung verortet ist (Becker, 2023, S. 35). Für die Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen bedeutet dies, die betriebliche Weiterbildungsarbeit in Verbindung mit der Personal- und der Organisationsentwicklung zu thematisieren, die Bezüge wie auch die Abgrenzungen zu markieren. Hierzu gehören nicht zuletzt Strategien und Methoden der Gestaltung von Entwicklungsprogrammen, die Begleitung von Change-Management-Vorhaben oder die Organisation des On- und Offboardings von Mitarbeitenden mit besonderem Fokus auf Bildung und Qualifizierung.

Ferner scheinen Beratung und Coaching von Mitarbeitenden und Führungskräften eine wichtige Rolle im Aufgabenprofil des betrieblichen Weiterbildungspersonals einzunehmen. In der Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen könnte es daher sinnvoll sein, den Lernenden ausreichend Gelegenheiten zu geben, im geschützten Rahmen, Beratungs- und/oder Coachingsituationen zu simulieren, um bspw. in praxisnahen Rollenspielen entsprechende Methoden und Techniken zu erlernen und anzuwenden.

Mit Blick auf die Bedeutung des Evaluations-, Qualitäts- und Datenmanagements im Aufgabenprofil sollten quantitative wie qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung in Qualifizierungsmaßnahmen erlernt und erprobt werden, um in der beruflichen Praxis konkrete Tätigkeiten wie bspw. die Umsetzung von Mitarbeiterbefragungen, Mitarbeiterinterviews oder Evaluationen vornehmen zu können. Ferner scheint es naheliegend, im Rahmen der Aus- und Weiterbildung des betrieblichen Weiterbildungspersonals Projektarbeit in dafür geeigneten Lehr-Lern-Settings zu forcieren, um diese für die

Arbeit in multiprofessionellen Teams und eine häufig projektformige Arbeitsrealität zu wappnen.

Die aufgezeigten Implikationen sind vor dem Hintergrund des sehr umfangreichen Aufgabenportfolios nur eine Auswahl möglicher didaktischer Gestaltungsparameter. Selbstredend kann es nicht das Ziel sein, alle Bedarfe innerhalb eines einzigen Qualifizierungsangebots vollumfänglich zu adressieren. Im Falle von Studiengängen mit Fokus auf Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Betriebspädagogik oder Erwachsenenbildung/Weiterbildung besteht jedoch das Potenzial, Studierende mithilfe einschlägiger Vertiefungsmöglichkeiten auf die (spätere) Arbeit in der betrieblichen Weiterbildung vorzubereiten. Allerdings ist es angesichts der insgesamt heterogenen Qualifikationen des Personals in der betrieblichen Weiterbildung, die auch Arbeits- und Organisationspsychologie, Wirtschaftswissenschaften usw. einschließen (Wißhak, 2020, S. 114), sinnvoll, nicht nur die Adaptierung von Studienprogrammen zu avisieren, sondern ebenfalls passende Weiterbildungsangebote für bereits in der Praxis tätige Weiterbildende zu entwickeln.

Zu den Limitationen der vorliegenden Studie gehört erstens, dass die Stichprobengröße überschaubar ist und die (selbst-)selektive Stichprobe die Aussagekraft der Studie begrenzt. Ferner besteht die Stichprobe aus Absolvent:innen desselben Masterstudiengangs, was die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Personengruppen einschränkt. Zweitens lassen sich die erarbeiteten Aufgaben und Tätigkeiten der betrieblichen Weiterbildung nur bedingt standardisieren, da es sich um hochgradig personenbezogene Dienstleistungen handelt, die an mehreren Stellen einem strukturellen Technologiedefizit unterliegen (Hof & Egloff, 2021, S. 20; Kuper & Kaufmann, 2015, S. 160). Drittens machten die Teilnehmenden an der Studie sehr verschiedene Angaben, wenn sie nach dem Anteil weiterbildungsbezogener Tätigkeiten am Gesamtaufwand ihrer Arbeit gefragt wurden. In dem Zusammenhang ist nachvollziehbar, dass das Aufgabenportfolio über Weiterbildung hinausgeht, und es stellt sich betriebsspezifisch die Frage, ob die Kernfunktion der mit Weiterbildung betrauten Personen im Betrieb tatsächlich Weiterbildung (im weiteren Sinne) ist, oder diese eher nebenbei mitgeleistet wird. Davon ist letztlich abhängig, welche Qualifikationen zur betrieblichen Weiterbildung vorausgesetzt, aber auch welche noch erzielt werden sollen.

Ein Vorteil der vorliegenden Studie wiederum ist, dass Aufgaben und Tätigkeiten explizit rekonstruiert wurden und nicht nur Nebenfunde sind. Aus methodischer Perspektive hat sich die Nutzung des in MAXQDA integriertem AI-Coding als sinnvolle Ergänzung zum klassischen Codieren erwiesen. Eine Limitation liegt in der Notwendigkeit des, wie im Abschnitt 3 gezeigt, umfassenden Prompts, der zur Identifikation relevanter Stellen in den Transkripten notwendig ist. Verglichen mit den durch die Autoren vergebenen Codes liegen die mithilfe des AI-Coding identifizierten Stellen sehr nahe am Prompt, wodurch Offenheit im Codieren und die damit verbundene induktive

Vorgehensweise eingeschränkt wird. Es ist darum empfehlenswert, zunächst selbst zu codieren und den Prompt anschließend auf dieser Basis zu entwickeln, sodass dem AI-Coding eher eine ergänzende Funktion zukommt.

## Literatur

- Arnold, R., Gonon, P. & Müller, H.-J. (2016). *Einführung in die Berufspädagogik* (2. Aufl.). Verlag Barbara Budrich.
- Becker, M. (2023). *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (7. Aufl.). Schäffer-Poeschel Verlag.
- Becker, M. & Spöttl, G. (2015). *Berufswissenschaftliche Forschung. Ein Arbeitsbuch für Studium und Praxis* (2., unveränderte Aufl.). Peter Lang.
- Bohlinger, S., Krause, I., Dienel, J., Kresse, L. & Niethammer, M. (Hrsg.). (2024). *Betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal im Fokus der Berufsbildungsforschung*. wbv Publikation.
- Dewe, U. & Feistel, K. (2013). *Betriebliche Weiterbildung. Materialien in didaktischer und bildungsökonomischer Perspektive*. Franz Steiner Verlag.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl.). Springer.
- Ebert, S., Bonnes, C. & Hochholdinginger, S. (2024). Evaluation betrieblicher Weiterbildung aus Sicht der Verantwortlichen. *Die Unternehmung*, 78(4), 332–350.
- Elsholz, U. (2012). Betriebliche Weiterbildung als interdisziplinäres Forschungsfeld – Annäherung an eine berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektive. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen – aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung* (S. 25–34). Verlag Barbara Budrich.
- Faulstich, P. (1998). *Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation*. Verlag Franz Vahlen.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2010). *Erwachsenenbildung*. Beltz Verlag.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 437–455). Beltz Juventa.
- Helferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hof, C., & Egloff, B. (2022). *Handeln und Forschen in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. wbv Publikation.
- Käpplinger, B. & Lichte, N. (2012). Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung durch professionelles Weiterbildungspersonal. *WSI-Mitteilungen*, 5/2012, 374–381.
- Kraft, S. (2018). Berufsfeld Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 1109–1128). Springer VS.

- Kraft, S. (2006). *Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung*. DIE-Reports zur Weiterbildung. Online: [https://www.die-bonn.de/esp-rid/dokumente/doc-2006/kraft06\\_02.pdf](https://www.die-bonn.de/esp-rid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf) (10.11.2025).
- Kuper, H. & Kaufmann, K. (2015). Systemtheoretische Analysen der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 153–167). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuper, H. & Schemmann, M. (2023). *Institutionen der Weiterbildung*. wbv Publikation.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Meyer, R. & Elsholz, U. (2009). Berufliche und betriebliche Weiterbildung als Gegenstand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Desiderata und neue Perspektiven für Theorie und Forschung. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 16, 1–18. Online: <https://www.bwpat.de/ausgabe/16/meyer-elsholz> (06.11.2025).
- Nguyen, H. L., Müller, C. & Bohlinger, S. (2025). „Ich bin schon irgendwo ein Experte“ – Professionalisierung betrieblichen Weiterbildungspersonals. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 48, 1–24. Online: <https://www.bwpat.de/ausgabe/48/nguyen-et-al> (06.11.2025).
- Schwarz, M. (2025). Betriebliches Weiterbildungspersonal aus der Perspektive pädagogischer Berufsgruppenforschung. Eine empirische Analyse der Aufgabenspezifik. *EP – Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung*, 1/2025, 57–71.
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (2014). *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge*. [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07\\_BerWiP/2014\\_Basiscurriculum\\_BWP.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf) (30.10.2025).
- Sorg-Barth, C. (2000). *Professionalität betrieblicher Weiterbildner. Eine Analyse der erforderlichen Kompetenzen*. Verlag Dr. Kovač.
- Wißhak, S. (2022). Transfer in der berufsbezogenen Weiterbildung: Systematisches Literaturreview und Synthese mit Blick auf die Handlungsmöglichkeiten der Lehrenden. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45(1), 69–88.
- Wißhak, S., Bonnes, C., Keller, I., Barth, D., & Hochholdinginger, S. (2020). Qualifikationen von Lehrenden in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 103–123.

# Rollenerleben von Praxisanleiter:innen in der vollzeitschulischen Ausbildung am Beispiel der Pflege und Sozialpädagogik

*Tim Migura, Elisa Tessmer*

*Abstract:* In dem vorliegenden Beitrag wird das betriebliche Ausbildungspersonal (sog. Praxisanleiter:innen) der vollqualifizierenden schulischen Ausbildungen zum/zur Erzieher:in und zur Pflegefachperson näher in den Fokus gestellt. Insbesondere die Rollen der Praxisanleiter:innen sind trotz hoher Praxisanteile innerhalb der vollzeitschulischen Ausbildungsstrukturen bislang defizitär untersucht. Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag der Forschungsfrage nach, wie Fachkräfte ihre Rolle als Praxisanleiter:innen im vollzeitschulischen Ausbildungssystem gestalten und wahrnehmen. Am Beispiel der Ausbildungen zum/zur Erzieher:in und zur Pflegefachperson wurden 13 qualitative leitfadengestützte Expert:inneninterviews geführt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Die vorliegende Studie zielt damit auf ein exploratives Identifizieren und gleichzeitiges Verstehen fachrichtungsunabhängiger Rollenverständnisse seitens der Praxisanleiter:innen ab. Die Ergebnisse zeigen ein komplexes Rollenverständnis, das von deutlichen Ausprägungen sog. emotionaler und beziehungsorientierter Rollen sowie professioneller Rollen geprägt ist. Insbesondere im Hinblick auf die Praxisbewertung ließen sich Spannungsfelder zwischen beziehungsorientierter Nähe und professioneller Distanz sowie zwischen betriebspädagogischem Anspruch und limitierten Autonomiespielräumen identifizieren.

*Keywords:* Sozialpädagogik, Pflege, Praxisanleitung, vollzeitschulisches Ausbildungssystem, Rollenverständnis

## 1. Einleitung

Im Berufsbildungssystem stellt das duale System nach BBiG/HwO das etablierteste bzw. zahlenmäßig erfolgreichste Modell dar (BIBB, 2025, 80). In den Hintergrund der Betrachtung fällt oft das schulische Berufsausbildungssystem. Zu den schulischen Berufsausbildungsformen gehören v. a. (ebd.):

- schulische Berufsausbildungen an Berufsfachschulen nach BBiG/HwO,

- schulische Berufsausbildungen an Berufsfachschulen außerhalb BBiG/HwO nach Landesrecht,
- schulische doppelqualifizierende Berufsausbildungen an Berufsfachschulen oder Fachgymnasium mit Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung,
- schulische Berufsausbildungen im Bereich Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesen (GES) nach Bundes- oder Landesrecht sowie
- Berufsausbildungen im öffentlich-rechtlichen Ausbildungsverhältnis bzw. die Beamtenausbildung im mittleren Dienst.

Zöllner (2015) spricht von einer unterschätzten Größe in der deutschen Berufsbildung und nach Weitz und Ludwig-Mayerhofer (2024, 9–11) sind u. a. unterschiedliche Definitionen und Erfassungen von Ausbildungszahlen ursächlich für eine selektive Forschung zugunsten des dualen Systems.

Trotz des nomenklatorisch geprägten Fokus auf den Lernort Schule sind i. d. R. in allen schulischen Berufsausbildungsbereichen Praxisphasen integriert (BIBB, 2025, 75). Die betriebspädagogische Durchführungsverantwortung tragen die betrieblichen Ausbilder:innen, welche in vielen schulischen Ausbildungsgängen und insb. in den GES-Berufen als Praxisanleiter:innen bezeichnet werden. Wie in den praktischen Lernorten die betriebliche Lehre und Bewertung der Auszubildenden organisiert ist und welche Rollen die betrieblichen Ausbilder:innen resp. die Praxisanleiter:innen dabei auf einer fachrichtungsübergreifenden Ebene im vollzeitschulischen Berufsbildungssystem übernehmen, stellt insgesamt noch ein Desiderat dar (vgl. Kap. 2).

Entgegen der betrieblichen Ausbilder:innenqualifizierung nach AEVO im dualen System gemäß BBiG/HwO ist die Ausbilder:innenqualifizierung in den schulischen Berufsausbildungssystemen zumeist in Abhängigkeit vom Bundesland, der schulischen Ausbildungsform oder dem Ausbildungsberuf heterogen geregelt und die Aufgabenbereiche sind wenig standardisiert. Obgleich der Praxisanteil im schulischen Berufsausbildungsbereich teilweise sogar den schulischen Anteil übersteigen kann, liegt die Hauptverantwortung der Ausbildung bei der Schule (Frommberger & Schmees, 2024, 121; KMK 2020, 16; § 10, PflBG).

Daraus ergibt sich das antizipierte Spannungsfeld, dass Praxisanleiter:innen einerseits viel betriebliche Bildungsarbeit leisten und andererseits aufgrund der Gesamtverantwortung der Schule vermeintlich geringe Autonomie- und Partizipationsspielräume vorfinden, welche sich mutmaßlich in den wahrgenommenen Rollen und Selbstverständnissen widerspiegeln.

Zusammenfassend wird daher in diesem Beitrag der folgenden Forschungsfrage nachgegangen: *Wie gestalten Fachkräfte ihre Rolle als Praxisanleitung im vollzeitschulischen Ausbildungssystem aus?*

Zielsetzung des Beitrags ist es fachrichtungsübergreifend, am Beispiel der schulischen Berufsausbildungen im GES-Bereich, ein tieferes Verständnis für die Ausgestaltung der Rollen und der Wahrnehmung des professionellen Selbstverständnisses des betrieblichen Ausbildungspersonals zu gewinnen. Zahlenmäßig stellen die Ausbildung zur Pflegefachperson sowie zum/zur Erzieher:in die am stärksten besetzten Berufsausbildungen dar (BIBB, 2025, 94), sodass diese in den Fokus der Untersuchung rücken.

## 2. Selbstverständnis und Rollen des betrieblichen Ausbildungspersonals

Die Bezeichnung ‚betriebliches Ausbildungspersonal‘ ist ein unscharfer Begriff (Grollmann & Ulmer, 2020, 535). Demnach kann hierunter das qualifizierte betriebliche Ausbildungspersonal fallen, welches bspw. im Feld des dualen Ausbildungssystems gemäß der AEVO geeignet ist oder durch Weiterbildungen qualifiziert ist (ebd.). In einigen schulischen Ausbildungsbereichen existieren hingegen keine weiterführenden (betriebspädagogischen) Qualifikationsanforderungen.<sup>1</sup>

Genauso vielfältig wie die formale Zusammensetzung des betrieblichen Ausbildungspersonals sind dessen Selbstverständnisse und Rollenbilder. Diese Rollen entstehen sowohl durch Selbst- als auch durch Fremdzuschreibung (Jahn et al., 2016, 11–12; Klein et al., 2021, 39). Die Vielfalt an Rollenbeschreibungen kann einerseits Ausdruck eines unscharf abgegrenzten Aufgabenfeldes und zugleich ein Indiz für ein vielseitiges Handlungsspektrum sein (Bahl, 2011; Grollmann & Ulmer, 2020, 537; Jahn et al., 2016, 7). Die Rollen können, je nach zugrundeliegender Rollentheorie, divers geprägt sein und sich so aus der eigenen Biografie, durch didaktische oder bildungspolitische Entwicklungen sowie durch die institutionelle und innerbetriebliche Implementierung begründen (Jahn et al., 2016, 8–9; Tutschner & Haasler, 2012, 112).

In Bezug auf die Aufgabenbereiche des betrieblichen Ausbildungspersonals identifizierten Kaufhold et al. (2017, 110–111) vier zentrale Aufgabenfelder: Sie unterscheiden zwischen (1) der *Arbeit mit Adressat:innen betrieblicher Bildung*, zu der u. a. das Anleiten und Beraten zählt, (2) der *Gestaltung betrieblicher Bildungsprozesse*, zu der die Planung und Organisation der Bildungsprozesse gehören, (3) dem *Innovieren und Verändern betrieblicher Bildungsarbeit*, womit die Adaption der Bildungsarbeit an aktuelle

---

1 Aufgrund der Heterogenität der Rahmen- und Qualifikationsbedingungen der Praxisanleiter:innen werden die Spezifikationen im Hinblick auf die in dieser Studie untersuchten Berufsbereiche im Kapitel 3 dargestellt.

Herausforderungen einbezogen ist und (4) der *Steuerung komplexer (Unternehmens-)Prozesse*, zu der strategische Aufgaben, wie das Kompetenzmanagement, gehören.

Vor dem Hintergrund der komplexen Aufgabenbereiche sieht sich das betriebliche Ausbildungspersonal mit relevanten Herausforderungen konfrontiert. Ihr betriebspädagogischer Auftrag stößt sowohl bei Kolleg:innen als auch bei Vorgesetzten häufig nur auf geringe Wertschätzung. Bahl (2018, 294–295) spricht in dieser Hinsicht von einem nach außen gerichteten *Legitimationsdruck*. Das liegt vor allem daran, dass die betriebspädagogische Arbeit einerseits nicht unmittelbar dem ökonomischen Direktnutzen dient und andererseits oft von Seiten der Fachkolleg:innen als mühelos betitelt wird (ebd.; Koschel et al., 2024, 276). Darüber hinaus wird die Arbeit von betrieblichen Ausbilder:innen durch einen Mangel an Zeitressourcen, finanziellen Ressourcen oder Befugnissen limitiert, was mitunter den normativen Ansprüchen der Ausbilder:innen entgegensteht (Harms & Preißler, 2024, 32).

Die Fachrichtung Pflege fokussierend verweisen Koschel et al. (2024, 275) darauf, dass diese Herausforderungen und z. T. widersprüchlichen Anforderungen zwischen betrieblichen Interessen und betriebspädagogischen Anforderungen bzw. Ansprüchen nicht selten im *Rollenstress* münden. Das trifft v. a. auf nebenamtlich tätige betriebliche Ausbilder:innen zu, die nur anteilig die betriebspädagogischen Aufgaben übernehmen (ebd., 276). Nach Schlosser (2022, 117–118) weisen zwar hauptamtliche freigestellte Praxisanleiter:innen im Vergleich zu stationsgebundenen Praxisanleiter:innen in der Tendenz weniger Rollendiffusität auf; nach einer abseits der Fachrichtung Pflege stattfindenden Umfrage von Nicklich et al. (2022, 41) zeigte sich jedoch insgesamt, dass auch hauptamtlich tätiges Ausbildungspersonal mit widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert ist. Auch Schlosser (2022, 124–126) stellt im Bereich der Pflege heraus, dass insbesondere in spontan entstehenden Anleitungssituationen, die sich durch einen geringen bis nicht vorhandenen Planungsaufwand auszeichnen, Praxisanleiter:innen eine hohe Rollendiffusität aufweisen, da verschiedene Ansprüche an die anfallende Arbeit zu Rollenkonflikten führen.

Diese z. T. unauflösbaren Widersprüche werden auch als *Loyalitätsdilemma* betitelt. Dieses begründet sich dadurch, dass die Ausbilder:innen sowohl als Vorgesetzte der Auszubildenden gelten und gleichermaßen noch als Arbeitnehmer:in der betrieblichen Führung unterliegen, wobei erstere Beziehung v. a. betriebspädagogische Ziele und letztere Beziehung v. a. ökonomisch-fachliche Ziele verfolgt (Bahl, 2011, 17; Harms & Preißler, 2024, 36).

Die vorliegende Studie verfolgt einen fallvergleichenden Ansatz, um auf der Ebene der vollzeitschulischen Berufsausbildung fachrichtungsübergreifende Rollenwahrnehmungen zu explizieren.



### 3. Fallbeschreibungen

Für ein grundlegendes Verständnis der Ausbildungsstrukturen werden im Folgenden die gesetzlichen, curricularen und strukturellen Rahmenbedingungen der Ausbildungsberufe in der Pflege sowie in der Sozialpädagogik und die Vorgaben bzgl. der Qualifizierung der Praxisanleiter:innen vorgestellt. Obgleich es sich bei beiden Fachrichtungen um vollzeitschulische Ausbildungen handelt, lassen sich Differenzen herausstellen. Diese Spezifik erfordert zunächst eine separate Betrachtung.

#### *3.1 Fallportrait – Pflegefachperson*

Die Ausbildung zur Pflegefachperson ist auf dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) auf Niveau 4 verortet. Zudem ist ein Bachelorstudium auf DQR-Niveau 6 möglich. Die Regelungen zur Ausbildung sind im Pflegeberufegesetz (PflBG) verankert, welches im Jahr 2020 novelliert wurde. Neben der Generalisierung der drei zuvor getrennten Ausbildungsgänge und dem stärkeren Fokus auf der Kompetenzorientierung wurden auch den Praxisanleiter:innen mehr Kompetenzen zugesprochen.

Abseits einzelner länderspezifischer Verordnungen zur konkreteren Umsetzung des PflBG haben die Regelungen des PflBG bundesweite Gültigkeit. Bundeslandübergreifend werden dazu von einer Fachkommission empfehlende Rahmenpläne für den theoretischen und praktischen Unterricht sowie für die praktische Ausbildung entwickelt.

Weitere bundesweit geltende Ausbildungsregularien werden in einer Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (PflAPrV) geregelt. Darin ist u. a. festgehalten, dass Praxisanleiter:innen in der praktischen Abschlussprüfung neben der Lehrkraft als gleichberechtigte Prüfer:innen vorgesehen sind und dass sie die praktischen Einsätze der Auszubildenden im Rahmen einer qualitativen Leistungseinschätzung bewerten müssen. Zu welchen Anteilen diese Leistungseinschätzung in die praktische Jahresnote eingeht, obliegt der Regelungskompetenz der Bundesländer (§ 6, PflAPrV). Die Gesamtverantwortung für das Bilden der praktischen Note liegt bei der Schule, die neben eigens durchgeführten Praxisbewertungen im Rahmen der Praxisbegleitung nach § 6, Abs. 3, PflAPrV „im Benehmen mit dem Träger der praktischen Ausbildung“ auch die qualitative Leistungseinschätzung der Praxisanleiter:innen einbeziehen muss. Inwieweit die Einschätzung der Praxisanleiter:innen dabei berücksichtigt wird, ist demnach individuell und insgesamt wenig reglementiert.

Für die Befähigung zum/zur Praxisanleiter:in sind eine betriebspädagogische Zusatzqualifikation im Umfang von mind. 300 Stunden<sup>2</sup> (§ 4, Abs. 3,

---

2 Der Umfang hat sich im Zuge der Novellierung von 200 auf 300 std. erhöht.

PfIAPrV) sowie jährliche Fortbildungen in Höhe von 24 Stunden erforderlich (§ 4, Abs. 3, PfIAPrV). Auf der Bundesebene gibt es keine konkreten Lerninhalte oder Kompetenzziele, die in der Weiterbildung berücksichtigt werden müssen. Auf der Ebene der Bundesländer werden vereinzelt Curricula entwickelt, welche die Weiterbildungen reglementieren sollen.

Ebenfalls wurde durch die Novellierung des PflBG durchgesetzt, dass mindestens 10 % der praktischen Ausbildungszeit durch eine formal qualifizierte Praxisanleitung pädagogisch geplant und strukturiert begleitet werden muss (§ 6, Abs. 3, PflBG; § 4, Abs. 1, PfIAPrV). Es zeigt sich jedoch, dass dieser Anteil in der Praxis oft nicht eingehalten werden kann (Bär et al., 2024, 133). Bei unzureichender Versorgungslage wird die Patient:innenversorgung i. d. R. über die Praxisanleitung gestellt (ebd.). Bereits 34,6 % der Auszubildenden gaben in einer Umfrage an, dass sie nie oder selten von Praxisleiter:innen an praktische Aufgaben herangeführt werden (ver.di, 2024, 31). Zudem geben 52,6 % der befragten Auszubildenden an, dass die Praxisanleitung zwar auf dem Papier eingehalten wird, in der Realität aber nicht in dem Umfang erfolgt (ebd.).

### *3.2 Fallportrait – Sozialpädagogik*

Für die sozialpädagogischen Ausbildungsgänge existieren keine ausbildungsspezifischen Bundesgesetze. Sie unterliegen zudem – wie in der Pflege – weder dem BBiG noch der HwO. Die Aufgaben, Ziele und zu erwerbenden Abschlüsse werden in der jeweiligen Rahmenvereinbarung für die Berufsfachschulen sowie Fachschulen der KMK festgelegt (KMK, 2024a, 2024b).

Die Ausbildung ist zweigliedrig strukturiert: Eine Ausbildung über i. d. R. 3 Jahre<sup>3</sup> in der Fachschule zum/zur staatlich anerkannten Erzieher:in auf DQR-Niveau 6 schließt an einer vorherigen meist zweijährigen Ausbildung an einer Berufsfachschule zum/zur Sozialassistent:in (DQR-Niveau 4) an. Die fachschulische Ausbildung stellt demnach formal eine berufliche Weiterbildung dar, die generalistisch ausgerichtet ist (KMK, 2024b, 2–4).

Der überwiegende Teil (ca. 81 %) der Auszubildenden absolviert die Ausbildung im vollzeitschulischen Modell. Hierbei existieren je nach Bundesland zwei verschiedene Varianten: beim additiven Modell erfolgt die praktische Ausbildung (1 Jahr) im Anschluss an die zweijährige fachtheoretisch ausgelegte Ausbildung und in dem integrativen Modell sind die Praxisphasen im Rahmen der Fachschulausbildung inkludiert (König et al., 2018, 11–13).

Zudem wurden jüngst diverse Organisationsformen eingerichtet, die eine Anstellung parallel zur Ausbildung ermöglichen. Durch die damit einhergehende finanzielle Vergütung soll insbesondere die Attraktivität der Ausbildung

---

3 Die Dauer kann je nach Bundesland variieren und teilweise sind Verkürzungen möglich.

gesteigert werden. Ein prominentes Modell, welches bereits in vielen Bundesländern etabliert ist, stellt die praxisintegrierte Ausbildung (PiA) dar (ebd.).

Eine strukturelle Komplexität lässt sich auf der Ebene der Praxisanleiter:innen und deren Qualifikation wiederfinden. Begrifflich existieren unterschiedliche Bezeichnungen wie (Praxis-)Anleiter:in, (Praxis-)Mentor:in und Ausbildungsleiter:in.<sup>4</sup> Für eine spezifische betriebspädagogische Qualifizierung zum/zur Praxisanleiter:in bestehen – bis auf die Berufszugehörigkeit – keine bundeseinheitlichen Standards. Praxisanleiter:innen müssen demnach einen staatlich anerkannten (sozial)pädagogischen Beruf (i. d. R. auf DQR-Niveau 6) vorweisen. In den meisten Bundesländern wird mittlerweile zudem eine Berufserfahrung von mindestens zwei Jahren vorausgesetzt. In nahezu der Hälfte der Bundesländer existieren Fort- und Weiterbildungen für die Praxisanleiter:innen, deren Teilnahme zum Teil obligatorisch, teilweise aber auch nur erwünscht ist. Der zeitliche Umfang sowie die Standardisierung der Inhalte variieren je nach Bundesland stark. Obgleich die Fort- und Weiterbildungsbedingungen bisweilen wenig einheitlich erscheinen, lässt sich im Laufe des letzten Jahrzehnts dennoch eine grundsätzliche Tendenz zur Standardisierung verzeichnen (Barbarino & Nachtigall, 2023, 4–7).

Deutlich wird, dass die Pflege und Sozialpädagogik strukturelle und institutionelle Unterschiede aufweisen. Die gesetzlichen Unterschiede begründen sich in erster Linie durch die Zugehörigkeit der Pflege zu den Heilberufen und dem damit anfallenden Verantwortungsbereich des Bundes (Art. 74, GG).

Werden die weiteren ausbildungsbezogenen Vergleichskategorien betrachtet, zeigt sich eine differente Struktur der Ausbildung. Sie begründet sich vor allem durch die Studienoption in der Pflege sowie der besonderen Verknüpfung zwischen der Berufsfachschule zum/zur Sozialassistent:in und der Fachschule zum/zur Erzieher:in in der Sozialpädagogik. Trotz jener Unterschiede zeigen sich insgesamt ähnliche Steuerungslogiken. Diese liegen in erster Linie in der Gesamtverantwortung der Schule sowie dem vergleichsweisen hohen Stellenwert der praktischen Ausbildungsanteile.

Eine weitere Gemeinsamkeit stellt die sukzessive Professionalisierung der Praxisanleitung dar, wenngleich die diesbezüglichen Standards sich zwischen den beiden Fachrichtungen, wie beschrieben, noch stark voneinander unterscheiden. Inwiefern diese Professionalisierung der Praxisanleiter:innen mit den vorgefundenen strukturellen Rahmenbedingungen vereinbar ist, wird in dieser Studie untersucht.

---

4 Im vorliegenden Artikel wird zugunsten der fachrichtungsübergreifenden Einheitlichkeit der Begriff der „Praxisanleiter:innen“ genutzt.

## 4. Konzeption der Studie

Die vorliegende Studie basiert forschungsmethodologisch auf einem explorativen Ansatz. Hierfür wurden teilstrukturierte leitfadengestützte Expert:innen-interviews (Meuser & Nagel, 2009; Helfferich, 2014) unter Einhaltung der Prinzipien der Offenheit zum Gegenstand, der Kommunikation sowie Prozesshaftigkeit (Liebold & Trinczek, 2009, 36) geführt. Ein Interview diente als Pre-test, um die entwickelten Leitfragen zu validieren und zu modifizieren.

Die Akquise der Interviewpersonen erfolgte durch vorhandene Netzwerke. Die Interviews fanden im Zeitraum von Juli 2024 bis August 2025 statt. Ein Interview wurde mit zwei Fachkräften parallel geführt. Da aufgrund der föderalistischen Abhängigkeit in den sozialpädagogischen Ausbildungsstrukturen (vgl. Kap. 2) eine bundesweite Erfassung der vollzeitschulischen Praxisanleitung nur schwer umzusetzen ist, wurde eine bewusste Fokussierung auf das Bundesland Niedersachsen vorgenommen. Im Bereich der Pflege wurden die Interviews überwiegend in Nordrhein-Westfalen geführt.

Von den dreizehn Praxisanleiter:innen gehörten sieben der Sozialpädagogik und sechs der Pflege an. Das durchschnittliche Alter liegt bei 38,2 Jahren (min. 24, max. 61) und der überwiegende Anteil ist weiblich (11 weiblich, 2 männlich, 0 divers). Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass es sich im sozialpädagogischen sowie pflegerischen Bereich um traditionelle Frauenberufe mit einem nach wie vor überproportional hohen Anteil weiblicher Fachkräfte handelt, kann die Verteilung als repräsentativ beurteilt werden.

Die weiteren personen- sowie berufsbezogenen Merkmale weisen eine relativ hohe Varietät auf. Die durchschnittliche Berufserfahrung liegt bei 14,92 Jahren (min. 2, max. 41) und die durchschnittliche Erfahrung als Praxisanleiter:in beträgt 9,85 Jahre (min. 0, max. 40). Die durchschnittliche Berufserfahrung ist mit knapp fünfzehn Jahren als hoch einzuschätzen. Interessant ist, dass gerade im sozialpädagogischen Bereich die Dauer der grundsätzlichen Berufserfahrung nur geringe Abweichungen (von teilweise einem Jahr) zur Berufserfahrung in der Praxisanleitung aufweist. Diese Tatsache stärkt den Aspekt geringer bzw. fehlender Kriterien im Hinblick auf die Qualifikation der Praxisanleiter:innen im sozialpädagogischen Bereich (Kap. 3.2). Hier lässt sich ein Unterschied zu den Praxisanleiter:innen in der Pflege verzeichnen, bei denen die Differenz zwischen genereller Berufserfahrung und Erfahrung in der Praxisanleitung deutlich höher ist. Des Weiteren weisen insgesamt vier Fachkräfte zusätzlich eine Leitungsfunktion auf.

Als Auswertungsmethode wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018, 97–122) gewählt. Die Formulierung der Leitfragen orientierte sich an dem vorhandenen Forschungsstand. Die Leitfragen dienten als Basis zur Erstellung von acht Oberkategorien für die anschließende Datenauswertung. Die erste Oberkategorie wurde aus der Frage nach

Bestandteilen der Praxisanleitung gebildet. Dies diene als offener Erzählimpuls. Eine weitere Kategorie bezieht sich auf die notwendige Qualifizierung der Praxisanleitung (Anselmann & Schleich, 2025, 35-54, 11-24). Diese Kategorie ist eng verknüpft mit der Frage nach Funktionen, die die Praxisanleiter:innen der Praxisanleitung zuschreiben (Barbarino et al., 2025). Ein Themenblock bilden Fragen zur Kooperation mit der Schule (Löwenstein, 2023, 165-172) und der damit verbundenen Praxisbewertung (Kany, 2020, 170-180). Darüber hinaus wurde eine Kategorie zum Theorie-Praxis-Verhältnis (Löwenstein, 2020, 149-169; Scheer, 2023, 276-286) gebildet. Die für die vorliegende Fragestellung relevanteste Kategorie ergab sich aus der Frage nach den zugeschriebenen Rollen (Jahn et al, 2016; Busalt 2020, 89-105). Die letzte Kategorie zu den limitierenden Rahmenbedingungen wurde durch die Frage nach strukturellen Herausforderungen erstellt (Tsarouha et al., 2023, 104-119; Schweibert & Heil, 2020, 31-57).

Die Bildung der Subkategorien (n=32) erfolgte induktiv entlang des Datenmaterials. Vor dem Hintergrund der hier vorliegenden Fragestellung wird im Folgenden ausführlicher auf die Inhalte der Oberkategorie „Rollen“ eingegangen.

## 5. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Die Praxisanleiter:innen führen unterschiedliche Bestandteile an, die sie mit der Aufgabe der Praxisanleitung in Verbindung bringen. Hierbei werden von mehreren Fachkräften die Unterstützung beim Onboarding-Prozess sowie die regelmäßige Durchführung von (Reflexions-)Gesprächen thematisiert. Einige Praxisanleiter:innen benennen zudem die Begleitung und Unterstützung bei der Verschriftlichung der Angebote. Eine Anleiterin sagt diesbezüglich:

*„Genau die [Ausarbeitungen] lesen, die lesen wir auch durch, geben wir noch mal Impulse rein, was gut klappen könnte, was nicht gut klappen könnte. Manchmal machen wir auch Probeangebote, also die so außerhalb des Prüfungswahnsinns sind, werden ja manchmal auch noch Angebote abgehalten, die gar nicht benotet werden oder so, aber einfach, dass man die Routine kriegt als Praktikant.“ (PFK6, Pos. 27)*

In der Aussage der Praxisanleiterin wird eine Mischung zwischen der Begleitung und Unterstützung einerseits und der Beteiligung am Bewertungsprozess andererseits deutlich. Die Praxisanleiterin versucht bewusst einen bewertungsfreien Raum zu kreieren, welcher den Auszubildenden die Möglichkeit des Ausprobierens gibt, der jedoch nur scheinbar existiert, da die Praxisanleiter:innen i. d. R. in den Bewertungsprozess einbezogen werden und daher die

alltägliche Begleitung zumindest einen indirekten Einfluss nimmt. Schlosser (2022, 116) verweist zudem im Hinblick auf geplante Anleitungsstunden darauf, dass diese zwar alltägliche Situationen suggerieren sollen, insofern das „Handeln [jedoch] benotet wird, der Lernende somit seine Kompetenz zeigen will und der Praxisanleitende als Bewerter agiert, kommt es zu einer benoteten Inszenierung, welche den Pflegealltag eher defizitär abbildet“.

Als weitere Ambivalenz im Kontext der Bewertung äußern einzelne Praxisanleiter:innen, dass sie sich die Bewertung nicht zutrauen bzw. sie dies in der Verantwortung der Lehrkräfte sehen. Gleichzeitig heben sie hervor, dass sie gegenüber den Lehrkräften, aufgrund der täglichen Begleitung, einen besseren Einblick über die Qualität der praktischen Arbeit der Auszubildenden haben.

Die aufgeführten Bestandteile verdeutlichen die Komplexität der Tätigkeit der Praxisanleitung, die auch Kaufhold et al. (2017, 110–111) herausstellen. In der vorliegenden Untersuchung lassen sich die genannten Tätigkeiten jedoch insbesondere der operativen Ebene zuordnen, die von einem engen Bezug zu den Lernenden geprägt ist.

Die Bestandteile der Praxisanleitung unterliegen zudem limitierenden Rahmenbedingungen. Hier führen die Fachkräfte insbesondere den Fachkräftemangel und die damit einhergehenden fehlenden zeitlichen Ressourcen an. Beide Aspekte beeinflussen die Qualität der Anleitung maßgeblich. Dieses resultiert daraus, dass die Praxisanleitung im situativ-realen betrieblichen Setting stattfindet und die Fachkräfte hier demnach eine Doppelrolle zwischen *Fachkraft* und *Betriebspädagog:in* (Bahl, 2011; Jahn et al., 2016) einnehmen. Dieses Spannungsverhältnis im Rollenerleben wird innerhalb des Datenmaterials an vielen Stellen ausgeführt und soll folgend ausführlicher dargestellt werden.

Die Fachkräfte fokussieren an vielen Stellen die „professionellen“ Rollen. Diesbezüglich betonen sie insbesondere ihre eigene Vorbildfunktion (PFK1, Pos. 9; 17; PFK2, Pos. 46; PFK4, Pos. 20; PFK5, Pos. 23; PFK6, Pos. 36; 67; PFK8, Pos. 14; PFK11, Pos. 2; 6; PFK12, Pos.16; PFK13, Pos. 4). In diesen Äußerungen steht die direkte Interaktion zwischen Praxisanleiter:in und Auszubildenden im Vordergrund. An anderen Stellen wird jedoch eine Verantwortung für den gesamten Berufsstand angesprochen. So äußert eine Fachkraft:

*„Also ich glaube, das ist schon eine richtig, richtig wichtige Rolle. Weil das sind ja Kollegen, die wir ausbilden, die auch irgendwann unsere Kolleginnen sein können. Und ich, ich mag es nicht, und das Team eigentlich auch nicht, wenn man da ungerecht behandelt. Also wenn alle eine Eins kriegen oder eine Zwei kriegen, weil ich finde, das muss schon gerecht beurteilt werden und auch wir müssen kritisch sein und ihnen auch immer wieder ein Feedback geben, dass bestimmte Sachen einfach nicht gut sind.“ (PFK5; Pos. 19)*

Im Kontext der professionellen Rolle wird ebenfalls die Verantwortung den Patient:innen bzw. Kindern gegenüber konstatiert, die so weit führen kann, dass der/dem Auszubildenden bei inakzeptablem Verhalten der Praktikumsplatz gekündigt wird (PFK5, Pos. 90; PFK6, Pos. 104). Obgleich die professionellen Rollen an vielen Stellen hervorgehoben werden und die Praxisanleiter:innen sich bspw. mit der Rolle des/der Expert:in für die Praxis (PFK5, Pos. 76), Mentor:in (PFK13, Pos. 14) oder Lehrkraft (PFK7, Pos. 18; PFK13, Pos. 14) identifizieren, lassen sich ebenfalls Äußerungen finden, in denen „emotionale“ Rollen<sup>5</sup> dominieren.

Hier sehen sich die Fachkräfte beispielsweise in einer Elternrolle (PFK2, Pos. 47; PFK5, 33; PFK13 Pos.14; 16). Jene enge Beziehung, welche Resultat der intensiven Zusammenarbeit zwischen Praktikant:in und Praxisanleiter:in sein kann, heben auch Bahl et al. (2012, 37) hervor und sprechen von einem „Eltern-Kind-Verhältnis“. Eine Fachkraft äußert diesbezüglich:

*„Also das ist erstmal der Mentor, der ich bin, für den Schüler. Manchmal fühle ich mich auch wie ein Erziehungsberechtigter. Ich bin aber auch Kollege. Ich bin die Schwester, die Krankenschwester. [...] Also ne Lehrerin bin ich auch auf jeden Fall.“ (PFK13, Pos. 14)*

Die Schilderung der Praxisanleiter:in weist darauf hin, dass die dominierenden Rollen eines/einer Praxisanleiter:in nicht grundsätzlich emotional oder professionell sind, sondern vielmehr von den Tätigkeiten während der Praxisanleitung abhängen. Vor allem bei den Praxisbesuchen der Lehrkräfte nehmen sie hier oftmals eine eher schützende und sogar verteidigende Funktion zugunsten der Auszubildenden ein. So äußert eine Praxisanleiter:in:

*„Eigentlich ist man eher so ein bisschen die, die Sicherheit vielleicht, die man bietet. Ja, der Mutmacher, der so bisschen (unverständlich) noch versucht, ja Mut zu machen für diesen Lehrerbesuch und auf der Seite des Schülers zu stehen, ne.“ (PFK1, Pos. 19)*

Im Datenmaterial zeigt sich wiederkehrend die hohe Bedeutungszuschreibung an die emotionalen Rollen und die daraus resultierende Beziehungs- und Unterstützungsarbeit. Die Hervorhebung dieser Rollen mündet bei den untersuchten Praxisanleiter:innen nicht selten in dem Konflikt, einerseits eine geschützte und kollegiale Beziehung mit dem Auszubildenden aufzubauen und andererseits sich im Falle einer Bewertung objektiv zu distanzieren. Dies verdeutlicht sich u. a. darin, dass die emotionalen Rollen wiederkehrend mit eigenen professionellen Ansprüchen in Konflikt geraten. Einerseits tragen

---

5 Der Begriff der emotionalen Rollen wird genutzt, da diese keinen Gegensatz zu den professionellen Rollen darstellen, also unprofessionell wären, sondern vielmehr mit Rollen aus dem vertrauten, familiären Setting verbunden und damit emotionsbehaftet sind.

Praxisanleiter:innen die operative Verantwortung für die betriebliche Ausbildung, doch im Hinblick auf die Praxisbewertung weisen sie eine tendenziell geringe Autonomie und Kenntnis über die Gesamtzusammenhänge auf. Die begrenzte Handlungs- und Entscheidungsmacht zeigt sich u. a. darin, dass die Praxisanleiter:innen Bewertungsbögen der Schule nutzen müssen, obgleich sie diese oft für ungeeignet halten. Zudem können sie oft nicht einschätzen, ob und inwiefern die durchgeführte Praxisbewertung in die Gesamtbewertung der Auszubildenden einfließt und wie mit den Bewertungsbögen in der Schule weiter verfahren wird (PFK9, Pos. 26; PFK11, Pos. 22; PFK13, Pos. 34). So schildert eine Praxisanleiterin:

*„Na ja, du füllst ja so ein Bewertungsbogen aus. Du füllst einen Bewertungsbogen aus und das kriegt halt die Schule. Was dann damit weiter passiert, bin ich mir nicht sicher, aber ich schätze mal, dass das aktentechnisch in der Schule dem Schüler zugeordnet wird. Aber ich glaube nicht, dass das noch weitere Relevanz hat.“ (PFK9, Pos. 26)*

Obgleich sich in der vorliegenden Studie grundlegende Tendenzen abzeichnen lassen, weist die empirische Erhebung Limitationen auf. So sei insbesondere auf die Repräsentativität der Daten verwiesen (Döring, 2023, 299–300). Bei der Anzahl der Befragten kann eine theoretische Sättigung (ebd., 304) noch nicht angenommen werden. Bei der enthaltenen Stichprobe zeigt sich zudem eine relative Homogenität in Bezug auf personenbezogene Merkmale (z. B. Geschlecht). Hier wäre eine Ausweitung der Interviews mit entsprechend höherer Varianz sinnvoll. Eine weitere Einschränkung bzgl. der Repräsentativität lässt sich im sozialpädagogischen Kontext darin festmachen, dass die Interviewpersonen ausnahmslos in Niedersachsen tätig sind. Demnach könnte eine Ausweitung auf weitere Bundesländer vorgenommen werden. Im Erhebungs- und Auswertungsprozess wurde ein Interview als Pretest und zur Validierung sowie Modifizierung der Leitfragen genutzt. In Bezug auf die Reliabilität muss jedoch einschränkend erwähnt werden, dass keine umfängliche Zweitcodierung durchgeführt wurde. Zudem können bei den Äußerungen seitens der Praxisanleiter:innen Aspekte der positiven Selektivität und sozialen Erwünschtheit nicht ausgeschlossen werden.

## **6. Fazit und Ausblick**

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Fragestellung deuten Indizien darauf hin, dass ausgeprägte emotionale Rollenverständnisse in ein Spannungsverhältnis mit professionellen Rollenverständnissen geraten können. Im vorliegenden Material ließen sich diese Konflikte v. a. in Situationen wiederfinden,



in denen die Praxisanleiter:innen gemäß ihrer institutionellen Einbindung objektiv-bewertende Aufgaben erfüllen sollen. Dabei zeigen sich diese Spannungsfelder sowohl in der isolierten Interaktion zwischen Auszubildende:r und Praxisanleiter:in im betrieblichen Handlungsfeld als auch in der interprofessionellen Zusammenarbeit mit den Lehrkräften i. S. der Lernortkooperation.

Ein zentrales Ergebnis der vorliegenden Daten stellt die Dominanz der hier vorzufindenden „emotionalen“ Rollen seitens der Praxisanleiter:innen dar. Hier ließe sich unter Umständen eine Begründung in der Zuordnung zu den sog. Care-Berufen und den damit konnotierten Eigenschaften der Fürsorge, Erziehung und familiären sowie institutionalisierten Aufgaben der Versorgung und Betreuung finden (Brückner, 2010, 43). Gegebenenfalls könnte durch die Zugehörigkeit der beiden Fachrichtungen zu jenen Care-Berufen eine gewisse Affinität seitens der Praxisanleiter:innen konstatiert werden. Gleichzeitig ist die Kausalität fragwürdig, da sich auch zwischen den beiden Fachrichtungen bereits Unterschiede zeigen: So fokussieren in der vorliegenden Untersuchung die Praxisanleiter:innen aus der Pflege die emotionalen Rollen auffälliger.

Ein weiteres wesentliches Forschungsdesiderat stellt der Einfluss der Veränderung der Ausbildungsstrukturen auf das Rollenerleben der Praxisanleiter:innen dar. Innerhalb der Pflege wurde der obligatorische Anteil geplanter und strukturierter Praxisanleitung auf 10 % der praktischen Ausbildungszeit erhöht. In der sozialpädagogischen Ausbildung sind insbesondere die praxisintegrierten sowie berufsbegleitenden Ausbildungsformate hinzugekommen, deren Anteil sich in den letzten Jahren immer stärker zuungunsten des vollzeitschulischen Modells entwickelt hat (Autor:innengruppe Fachkräftebarometer, 2025, 128–131). Inwieweit sich die Stärkung der Praxisanleiter:innen durch neue gesetzliche und curriculare Entwicklungen auf das Rollenverständnis auswirkt, gilt es noch intensiver zu erforschen.

## Literatur

- Anselmann, V. & Schleich, U. (2025). Kompetenzen für die praktische Pflegeausbildung. In V. Anselmann, S. Anselmann & B. Bohn (Hrsg.), *Die Praxisanleitungsmethode*, (S. 35–54). Springer.
- Autor:innengruppe Fachkräftebarometer (2025). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2025*. Deutsches Jugendinstitut e.V. doi.org/10.3278/9783763979578
- Bahl, A. (2011). Zwischen Baum und Borke: Dilemmata des betrieblichen Ausbildungspersonals an der Schwelle von Bildungs- und Beschäftigungssystem. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 6, 16–20.
- Bahl, A. (2018). *Die professionelle Praxis der Ausbilder: Eine kulturanthropologische Analyse*. Campus Verlag.

- Bahl, A., Blötz, U., Brandes, D., Lachmann, B., Schwerin, C. & Witz, E.-M. (2012). *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP)*. Abschlussbericht. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bär, S., Steinweg, V. E. & Dauner, D. (2024). Verbesserte Ausbildungsbedingungen in der Pflege? *WSI-Mitteilungen*, 77(2), 131–136. <https://doi.org/10.5771/0342-300X-2024-2-131>
- Barbarino, B., Fuchs-Rechlin, K., Nachtigall, C. & Pilchowski, A. (2025). *Lernen für und in der Praxis – Perspektiven von Praktikant:innen auf das Praxislernen in der Frühen Bildung*. Deutsches Jugendinstitut.
- Barbarino, B. & Nachtigall, C. (2023). *Praxisanleitung in Kindertageseinrichtungen. Qualifikation, zeitliche und finanzielle Ressourcen - eine bundesweite Dokumentenanalyse*. Deutsches Jugendinstitut e.V..
- BIBB [Bundesinstitut für Berufsbildung] (2025). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2025. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn.
- Brückner, M. (2010). Entwicklungen der Care-Debatte - Wurzeln und Begrifflichkeiten. In Apitzsch, U. & Schmidt baur, M. (Hrsg.), *Care und Migration. Die Entsorgung menschlicher Reproduktionsarbeit entlang von Geschlechter- und Armutsgrenzen* (S. 43–58). Barbara Budrich.
- Busalt, S. (2020): Das Selbstverständnis von Praxisanleiter/-innen. In Sahmel, K.-H. (Hrsg.), *Die praktische Pflegeausbildung auf dem Prüfstand. Herausforderungen und Perspektiven*, (S. 89–105). W. Kohlhammer.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl.). Springer.
- Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz. (2020). *Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG* (2., überarbeitete Auflage). Barbara Budrich.
- Frommberger, D. & Schmees, J. K. (2024). *Internationales Handbuch der Berufsbildung: Deutschland*. Barbara Budrich.
- GG [Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland] vom 23. Mai 1949, zuletzt geändert durch Art. 1 v. 22.03.2025, Nr. 94.
- Grollmann, P. & Ulmer, P. (2020). Betriebliches Bildungspersonal – Aufgaben und Qualifikation. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 533–545). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6\\_41](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_41)
- Harms, J. & Preißler, R. (2024). Rahmenbedingungen betrieblicher Bildungsarbeit. In M. Kaufhold, E.-L. Stratmann, U. Weyland & S. Höke (Hrsg.), *Betriebliches Bildungspersonal als Promotor betrieblicher Bildungsprozesse: Zur Legitimation und Konzeption berufsbegleitender Studienangebote* (S. 21–50). wbv. <https://doi.org/10.2378/9783763972593>
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0>
- Jahn, R. W., Brünner, K. & Schunk, F. (2016). „Neue“ Rollen des beruflichen Bildungspersonals und deren Wahrnehmung durch die pädagogischen Akteure—Eine interpretative Analyse dominanter Rollenbilder von Berufsschullehrern und Ausbildern (Arbeitsbericht Nr. 88). Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. <https://opendata.uni-halle.de/handle/1981185920/12213>

- Kany, A. (2020). Kompetenzen kompetent bewerten – ein Konzept aus Der Praxis für die Praxis. In Sahmel, K.-H. (Hrsg.), *Die praktische Pflegeausbildung auf dem Prüfstand. Herausforderungen und Perspektiven*, (S. 170–180). W. Kohlhammer.
- Kaufhold, M., Weyland, U., Klemme, B. & Kordisch, T. (2017). *Entwicklung berufs- begleitender Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal im Human- dienstleistungs- und Technikbereich (HumanTec). Ergebnisse der Bedarfsanalyse und Darstellung der Studienangebote (Ergebnisbericht Nr. 41)*. Fachhochschule Bielefeld.
- Klein, Z., Peters, M., Garcia González, D. & Dauer, B. (2021). *Empfehlungen für Pra- xisanleitende im Rahmen der Pflegeausbildung nach dem Pflegeberufegesetz (PflBG): Fachworkshop-Empfehlungen zur Umsetzung in der Praxis*. BIBB.
- KMK. (2024a). *Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen* (Beschluss der Kul- tusministerkonferenz vom 17.10.2013 i.d.F. vom 21.03.2024). [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschlu- esse/2013/2013\\_10\\_17-RV-Berufsfachschulen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlu- esse/2013/2013_10_17-RV-Berufsfachschulen.pdf)
- KMK. (2024b). *Rahmenvereinbarung über Fachschulen* (Beschluss der Kultusminis- terkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. vom 21.03.2024). [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschlu- esse/2002/2002\\_11\\_07-RV-Fachschulen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlu- esse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf).
- KMK. (2020). *Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020). [https://www.kmk.org/fileadmin/Da- teien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2020/2020\\_06\\_18-RVFS-RLP-Soz- paed.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Da- teien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-RVFS-RLP-Soz- paed.pdf).
- König, A., Kratz, J. Stadler, K. & Uihlein, C. (2018). *Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädago- gik. Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula - eine Do- kumentenanalyse*. Deutsches Jugendinstitut e.V..
- Koschel, W., Weyland, U., Kettler, K., Wesselborg, B. & Riewoldt, C. (2024). Coronabedingte Limitationen in der praktischen Ausbildung von Auszubildenden im Pflegeberuf—Qualifizierungsmaßnahmen für die Fachkräftesicherung. In U. Weyland & W. Koschel (Hrsg.), *Aktuelle Ansätze und Forschungsbefunde zur be- ruflichen Bildung im Gesundheits- und Pflegebereich*, (1. Auflage, S. 263–282). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763974061>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunter- stützung* (3. Aufl.). Beltz Juventa.
- Liebold, R. & Trinczek, R. (2009). Experteninterview. In S. Kühl, P. Strodtzholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quanti- tative und Qualitative Methoden* (S. 32–56). Springer. <https://doi.org/10.1007/978- 3-531-91570-8>
- Löwenstein, M. (2020). Die Ausbildung professionell Pflegenden erfordert mehrper- spektivische Lernaufgaben und eine reflexive Praxis. In Sahmel, K.-H. (Hrsg.), *Die praktische Pflegeausbildung auf dem Prüfstand. Herausforderungen und Per- spektiven*. (S. 149–169). W. Kohlhammer.
- Löwenstein, M. (2023). *Wege in Die Generalistische Pflegeausbildung: Gestalten, Ent- wickeln, Vorgehen*. Springer.

- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H. J. Lauth & D. Jahn, (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465–479). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6>
- Nicklich, M., Blank, M. & Pfeiffer, S. (2022). *Ausbildungspersonal im Fokus. Studie zur Situation der betrieblichen Ausbilder\*innen 2021*. Lehrstuhl für Soziologie (Technik – Arbeit – Gesellschaft), Nuremberg Campus of Technology (NCT), FAU Erlangen-Nürnberg.
- PflAPrV [Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe] vom 02. Oktober 2018 (BGBl. I S. 1572), zuletzt geändert durch Art. 4 V v. 21.11.2024, Nr. 360.
- PfIBG [Pflegeberufegesetz] vom 17. Juli 2017 (BGBl. I S. 2581), zuletzt geändert durch Art. 2a G v. 12.12.2023, Nr. 359.
- Scheer, K. (2023). *Praxisanleitungen in frühpädagogischen Studien- und Ausbildungsgängen. Eine rekonstruktive Studie*. Budrich Academic Press.
- Schlosser, D. (2022). *Die Praxisanleitung in der Pflegeausbildung gestalten: eine qualitativ-empirische Studie zur Rollenklarheit und Rollendiffusität*. Waxmann.
- Schweibert, A. & Heil, D. (2020). Pflegeauszubildende in der Praxis – Belastung oder Entlastung? In Sahmel, K.-H. (Hrsg.), *Die praktische Pflegeausbildung auf dem Prüfstand. Herausforderungen und Perspektiven*, (S. 31–57). W. Kohlhammer.
- Tsarouha, E., Krause-Zenß, A., Greißl, K. & Reiber, K. (2023). Ambivalenzen und Herausforderungen für die Praxisanleitung in der generalistischen Pflegeausbildung. In Kögler, K., Kremer, H.-H. & Herkner, V. (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2023*. Barbara Budrich.
- Tutschner, R. & Haasler, S. R. (2012). Meister der Methode – Zum Wandel des Rollenverständnisses von Lehrern und Ausbildern in der beruflichen Bildung. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöllner (Hrsg.), *Berufliches Bildungspersonal—Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte* (S. 97–116). Bertelsmann.
- ver.di. (2024). *Ausbildungsreport Pflegeberufe 2024*. [https://gesundheit-soziales-bildung.verdi.de/++file++6347da65633e1ac561cb8116/download/V-FB3\\_010\\_Ausbildungsreport\\_2022\\_RZ\\_ab\\_screen.pdf](https://gesundheit-soziales-bildung.verdi.de/++file++6347da65633e1ac561cb8116/download/V-FB3_010_Ausbildungsreport_2022_RZ_ab_screen.pdf)
- Weitz, J. & Ludwig-Mayerhofer, W. (2024). *Duale und schulische Berufsausbildungen in Deutschland: Schritte zu einem umfassenden Verständnis von beruflicher Bildung*. *Berliner Journal für Soziologie*, 34(2024), 1–37. <https://doi.org/10.1007/s11609-024-00531-6>
- Zöllner, M. (2015). Schulische Ausbildungsgänge. Eine unterschätzte Größe in der Berufsbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 5(2015), 52–54.

# Die Lehrenden-Auszubildenden-Beziehung im Pflegeunterricht

*Larissa Fenker, Ingrid Darmann-Finck*

*Abstract:* Gegenstand des pflegedidaktisch orientierten Beitrags ist die Lehrenden-Auszubildenden-Beziehung im Rahmen der schulischen Pflegeausbildung sowie deren Bedeutung für die (sprachliche) Teilhabe im Unterricht. Auf der Grundlage der im Projekt *Sprachliche Teilhabe in der Pflegeausbildung stärken – schulische und pflegerische Praxis als Lerngelegenheit (STePs)* erhobenen Daten werden ausgewählte audiographierte Unterrichtsinteraktionen sowie die in einer Gruppendiskussion mit sieben Lehrenden artikulierten Erfahrungen und daraus dokumentarisch rekonstruierte Orientierungen reanalytisiert. Die theoretische Rahmung basiert auf pflegedidaktischen, strukturtheoretischen sowie praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektiven auf Unterricht. Die Ergebnisse zeigen, dass stark lehrendenzentrierte Steuerungspraktiken im Unterricht und die Orientierung an einer erhöhten Verantwortung der Lehrenden für den Lernprozess insbesondere mehrsprachiger Auszubildender die Asymmetrie in der Lehrenden-Auszubildenden-Beziehung noch verstärken. Eine daraus resultierende gesteigerte Engführung der unterrichtlichen Steuerung kann die Teilhabemöglichkeiten im Unterricht weiter reduzieren. Die praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive erweist sich dabei als sinnvoller Zugang, um diese Beziehungsgestaltung als sozial hergestellte Praxis in Zukunft weiterführend zu analysieren.

*Keywords:* Pflegepädagogik, Pflegeausbildung, Lehrenden-Auszubildenden-Beziehung, Mehrsprachigkeit

## 1. Einleitung

Die Pflegeausbildung als Vorbereitung auf einen komplexen und verantwortungsvollen Berufsalltag steht nicht zuletzt vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland und deren Auswirkungen auf die Gesundheitsversorgung verstärkt im öffentlichen und bildungspolitischen Fokus (RKI, 2015, S. 498; BMFSFJ, 2019, S. 5 f.). Angesichts des steigenden Bedarfs sowie der hohen Verantwortung von Pflegefachpersonen gewinnt die Frage an Bedeutung, wie Auszubildende im Verlauf der

Ausbildung so unterstützt werden können, dass sie diese erfolgreich abschließen und auf die Anforderungen im Pflegeberuf vorbereitet werden. Hier nimmt das pädagogische Personal in der Pflegeausbildung eine Schlüsselrolle ein, da es die Auszubildenden in unterschiedlichen Lehr-Lernsettings in Schule und Praxis begleitet.

Im Pflegeunterricht begegnen sich Lehrende, die in der Regel über ein einschlägiges, meist pflegepädagogisches Studium sowie eine gesundheitsbezogene Erstausbildung verfügen, und Auszubildende unterschiedlicher Altersgruppen mit heterogenen Bildungsbiografien, beruflichen Vorerfahrungen und sprachlichen Voraussetzungen (Reiber et al., 2015, S. 242 f.; Heinemann, 2023, S. 427 ff.). Die sprachliche Vielfalt von Pflegeauszubildenden kann als wertvolle Ressource begriffen werden, zugleich kann sie mit sprachlichen Herausforderungen verbunden sein, die Lernprozesse erschweren oder sogar verhindern. Insbesondere migrationsbedingt mehrsprachigen Auszubildenden stellen sich aufgrund mangelnder sprachlicher Fähigkeiten zum Teil erhebliche Hürden, aktiv an den ausbildungsbezogenen Lehr-Lernprozessen teilzuhaben. Studien zu Ausbildungsabbrüchen in der Pflege ergeben, dass neben vielfältigen strukturellen und persönlichen Faktoren die sprachlichen Voraussetzungen einen Grund für Ausbildungsabbrüche darstellen können (Garcia-Gonzales & Peters, 2021, S. 16 f.).

Ein wesentliches Gestaltungselement zur Ermöglichung und Förderung von Teilhabe im Unterricht stellt die Lehrenden-Auszubildenden-Beziehung (LAB) dar. So stellen Hattie & Zierer (2025, S. 7 ff.) mit Blick auf die Unterrichtsqualität den positiven Einfluss von Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen auf den Lernerfolg von Lernenden heraus. Auch für den Pflegeunterricht gelten von Lehrenden gestaltete, die Perspektive der Lernenden anerkennende Beziehungen als eine zentrale Grundlage für Bildungsprozesse (Darmann-Finck 2022, S. 206).

Der vorliegende, pflegedidaktisch ausgerichtete Beitrag, der auf interaktionistische, praxeologische und strukturtheoretische Perspektiven zurückgreift, geht vor diesem Hintergrund der Frage nach, wie Pflegelehrende die LAB insbesondere mit migrationsbedingt mehrsprachigen Auszubildenden gestalten? Ziel des Beitrags ist, auf der Basis der Ergebnisse pflegedidaktisch begründete Schlussfolgerungen für eine gezielte Förderung der Teilhabemöglichkeiten migrationsbedingt mehrsprachiger Auszubildender abzuleiten. Methodisch werden ausgewählte Daten aus dem Projekt *STePs* genutzt, i.E. audiografierte Unterrichtsgespräche und Gruppendiskussionen mit Pflegelehrenden, und anhand der dokumentarischen Methode reanalysiert. Vor der Beschreibung der verwendeten Methoden (Kapitel 4), werden zunächst der „theoretische Hintergrund“ und „empirische Befunde zur Unterrichtsinteraktion und Beziehungsgestaltung im Pflegeunterricht“ skizziert (Kapitel 2 und 3). Im Anschluss werden die Ergebnisse (Kapitel 5) vorgestellt. Mit einer Diskussion (Kapitel 6) und einem Fazit (Kapitel 7) schließt der Beitrag ab.

## 2. Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel werden theoretische Perspektiven zum Verständnis der Gestaltung der LAB im (Pflege-)Unterricht skizziert, insbesondere werden pflegedidaktische, strukturtheoretische sowie praxeologisch-wissenssoziologische Perspektiven aufgenommen.

Pflegeunterricht kann aus einer interaktionistischen Perspektive als ein kommunikatives Geschehen konzipiert werden, in dem die Lernenden und Lehrenden auf Basis einer Subjekt-Subjekt-Beziehung interaktiv und diskursiv ihre subjektiven Verständnisse und Bedeutungen von Unterrichtsgegenständen und Positionierungen wechselseitig überprüfen und weiterentwickeln (Darmann-Finck, 2022, S. 202 ff.).

Aus strukturtheoretischer Perspektive bildet die Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung (LSB) ein zentrales Handlungsfeld für pädagogisches Handeln und verlangt von Lehrenden die reflexive Auseinandersetzung mit den daraus resultierenden (strukturellen) Antinomien des Lehrendenhandelns, z.B. zwischen Nähe und Distanz (Helsper, 2001, S. 84 ff.). Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden wird im strukturtheoretischen Verständnis als ein professionelles Arbeitsbündnis zum Zwecke einer stellvertretenden Krisenlösung konzipiert (Oevermann, 2002, S. 21). Dadurch gilt Beziehung in einem solchen Arbeitsbündnis bzw. übertragen auf die LSB als strukturell hierarchisch und asymmetrisch (Helsper, 2021, S. 113). Um Lernen zu ermöglichen, müssen Lehrende mit diesen strukturellen Unterschieden aber bewusst umgehen, beispielsweise zwar den Unterricht steuern, aber dennoch autonom zu gestaltende Räume für die Lernenden schaffen (Helsper, 2023, S. 112). Ein exemplarisches strukturelles Spannungsfeld stellt die sog. Vertrauensantinomie dar. Bildungsprozesse sind grundlegend auf gegenseitiges Vertrauen zwischen Lehrenden und Lernenden angewiesen, damit beispielsweise Verständnisprobleme offen mitgeteilt und bearbeitet werden können. Wenn jedoch ein gegenseitiges Misstrauen in der LSB vorherrscht, wechseln die Akteure eher zu strategischem und risikovermeidendem Handeln, was sich nachteilig auf den Lernprozess auswirken kann (ebd., S. 113). Als weitere Antinomien, die hinsichtlich der Ausgestaltung der LSB von besonderer Bedeutung sind, können die Ungewissheitsantinomie sowie die Symmetrieantinomie genannt werden (ebd., S. 112).

Aus einer praxeologischen Perspektive (Reckwitz, 2003; Schatzki, 2009) heraus ist Unterricht als ein Produkt einer sozial hergestellten Praxis zu verstehen, geprägt von impliziten Wissensbeständen und habituellen Handlungsmustern der beteiligten Akteure (Martens & Asbrand, 2022, S. 20 ff.). Diese impliziten Wissensbestände und Handlungsmuster stehen vielfach im Widerspruch zu z.B. pflegedidaktischen oder anderen, auch gesellschaftlichen oder administrativen Normen (Bohnsack, 2022, S. 39 ff.). Die Diskrepanzen zwischen

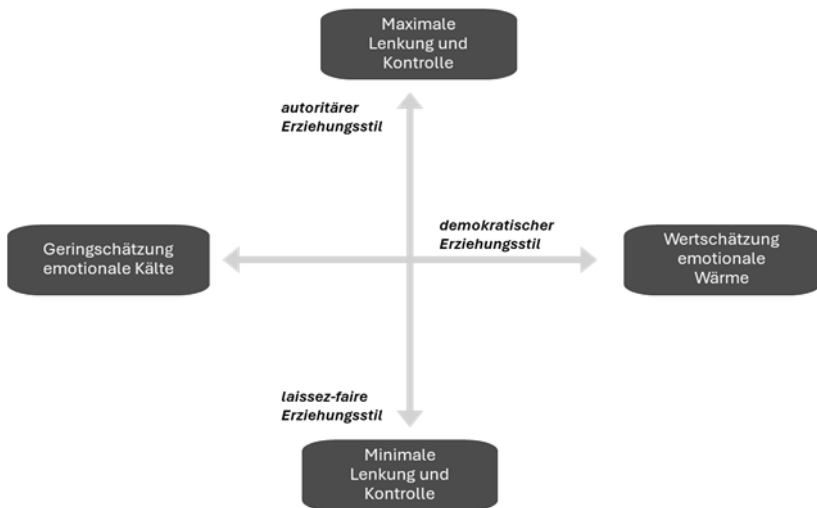
Habitus und Norm werden in der Lehrenden-Lernenden-Interaktion durch die Erarbeitung einer „konstituierenden Rahmung“ relationiert (Bonnet & Hericks, 2022, S. 75 f.; Asbrand & Martens, 2018, S. 134). Dadurch wird den Lernenden ermöglicht, die unterrichtlichen Interaktionen in ihrer Bedeutung einzuordnen und beispielsweise Fragen als Aufforderung zur (benoteten) Leistungserbringung zu interpretieren (Bonnet & Hericks, 2022, S. 76). Lehrende haben grundsätzlich das Potenzial, die LSB und die unterrichtliche Interaktion so zu gestalten, dass die Lernenden autonome Handlungs- und Entfaltungsspielräume erhalten. Oftmals zeichnet sich der Unterricht aber durch bestimmte, wiederkehrende Grundmuster der Interaktion (Nickel, 1981, S. 79) aus, die den Lernenden kaum Möglichkeiten geben, eigene Sichtweise einzubringen und zu überprüfen. Beispielsweise skizziert Mehan (1979, S. 285) das *Initiation-Reply-Evaluation*-Muster als ein klassisches prozedurales Vorgehen im Unterricht. Das I-R-E Schema (Mehan 1979, S.285) beschreibt eine typische, lehrendenzentrierte Unterrichtsinteraktion, bei der eine Lehrperson eine Frage stellt (Initiation), woraufhin Lernende antworten (Reply). Die Antwort wird anschließend von der Lehrperson bewertet (Evaluation). Diese Beteiligungsform im Unterricht wird von Asbrand & Martens (2018, S. 93f.) als ein komplementärer Interaktionsmodus systematisiert, bei dem Lehrende und Lernende jeweils unterschiedliche, aufeinander abgestimmte Rollen einnehmen, die mit ungleichen Machtpotenzialen verknüpft sind. Während Lehrende eine aktive, steuernde Rolle innehaben, wird den Lernenden eine passive, rezeptive und reagierende Rolle zugewiesen. Asbrand & Martens (2018, S. 93f.) kennzeichnen Unterrichtsgespräche als eine nicht alltägliche, besondere Gesprächsform innerhalb der komplexen Sozialstruktur des Unterrichts. Neben informativen Aspekten geht es dabei, anders als in Alltagsgesprächen, auch um „Demonstrationen von Kompetenzen“ (ebd.).

Während frühe Vorstellungen von einer dominierenden und autoritär führenden Lehrerrolle ausgingen, vollzog sich im 20. Jahrhundert ein Wandel hin zu einer Vorstellung, wonach Lehrende unterstützende Begleitende der Lernprozesse sind (Hagenauer & Raufelder, 2022, S. 981 ff.; Nohl, 1933). Ende der 1930er zeigten Lewin, Lippitt und White (1939, S. 273) auf, dass unterschiedliche Führungsstile die Dynamiken in Gruppen beeinflussen können. Dabei unterscheiden sie einen autoritären, demokratischen und laissez-fairen Führungsstil (ebd.). Solche Ansätze werden jedoch kritisiert, weil sie das Interaktionsgeschehen unilateral und unterkomplex darstellen. Daher kam es in den 1970er Jahren zur Entwicklung von Modellen, welche die Lehrenden-Lernenden-Interaktion in komplexeren Wechselbeziehungen rahmen (Nickel, 1981, S. 80 ff.). Nickel (1981) etwa beschreibt die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden als einen transaktionalen Prozess, der von den biografisch geprägten Erwartungshaltungen der Akteur\*innen vor und während der Interaktion beeinflusst wird (Nickel, 1981, S. 84). Einen ähnlichen Zugang unternehmen Tausch & Tausch (1977, S. 99 ff.) und identifizieren in ihrer *Theorie*



*förderlicher zwischenmenschlicher Beziehungen* vier förderliche Dimensionen: Achtung, Verstehen, Echtheit sowie nicht-dirigierende Einzeltätigkeiten. In Anlehnung an Tausch & Tausch (1965) stellen Hagenau & Raufelder (2022) die LSB konzeptuell in vier Dimensionen dar: Maximale Lenkung und Kontrolle vs. minimale Lenkung und Kontrolle, Geringschätzung und emotionale Kälte vs. Wertschätzung und emotionale Wärme. Diesen Dimensionen ordnen sie die von Lewin und Lippitt (1939) identifizierten Führungsstile zu (siehe Abb.1).

*Abb. 1: Dimensionen der LSB.*



*Quelle: Eigene Darstellung nach Hagenauer & Raufelder (2022, 983)*

### **3. Empirische Befunde zur Unterrichtsinteraktion und Beziehungsgestaltung im Pflegeunterricht**

Die LSB gilt in der pädagogischen Forschung bereits seit vielen Jahrzehnten als ein zentrales Element gelingender Lehr-Lernprozesse und damit als bedeutsamer Faktor für Bildungsqualität (Hattie & Zierer, 2025, S. 8f.). Insbesondere zum allgemeinbildenden Schulwesen liegt eine Vielzahl empirischer Studien vor, die die Unterrichtsinteraktion und die LSB aus unterschiedlichen

theoretischen und methodischen Perspektiven untersuchen. Darmann-Finck (2010, S. 46) stellt in einem Überblick zur empirischen Forschung zur Unterrichtsinteraktion als zentralen Befund heraus, dass Lehrende trotz innovativer Intentionen in der Umsetzung des Unterrichts dennoch einer Zweckorientierung folgen.

Im Folgenden werden zunächst ausgewählte Ergebnisse aus der Allgemeinbildung mit einer praxeologisch-wissenssoziologischen und einer strukturelletheoretischen Ausrichtung aufgegriffen, im Anschluss werden pflegedidaktische Ergebnisse referiert. Für den allgemeinbildenden Schulbereich existieren zahlreiche ethnografische und praxeologische Studien, beispielsweise zur Unterrichtsinteraktion, zur (asymmetrischen) Struktur und Ausgestaltung der LSB sowie zu handlungsleitenden Orientierungen von Lehrenden im Unterricht (Breidenstein, 2006, Bressler, 2020; Marusic, 2023). In einer ethnografischen Studie führt Breidenstein (2006) die beobachtbaren Praktiken von Lernenden im Unterricht mit der Charakterisierung des „Job[s] des Schülers“ (S. 88) zusammen. Damit drückt er aus, dass die Schüler\*innen die Teilnahme am Schulgeschehen aus einer gewissen Distanz heraus betreiben und dafür routiniert-pragmatische Umgangsformen entwickeln (S. 261), beispielsweise Meldegesten. Breidenstein sieht die Schüler\*innen in der Rolle des „Publikums“, das auf einen gewissen Unterhaltungswert des Unterrichts aus ist (ebd.). Nur selten finde eine Identifikation mit dem Unterricht statt. Auch Raufelder (2007, S. 260 ff.) beobachtet in einer qualitativen Studie mit einem soziologischen Fokus das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden und beschreibt, dass sich dieses überwiegend ritualisiert vollzieht und sich das Rollenverständnis der Akteur\*innen als antagonistisch darstellt. Im Zentrum interdependenter Einflussfaktoren auf das Verhältnis steht die Kategorie Macht, da die Interessen der Lehrenden (z.B. Produktivität, Unterrichtserfolg) den Interessen der Lernenden entgegenstehen und die Durchsetzung dieser von Machtspielen geprägt ist. Für die Mehrzahl der beobachteten Lernenden ist der Unterricht eine Pflichtveranstaltung, die sie unkompliziert überstehen oder, allein oder im Zusammenschluss, gar gezielt ausbremsen wollen. Insgesamt sind die Lehrenden durch ihre schulhierarchische Stellung zwar im Vorteil, aber durch die Solidarität unter Lernenden ist die Durchsetzung ihrer Interessen nicht zwingend gesichert (ebd.). In Bezug auf die strukturelle Asymmetrie in der LSB stellt Bressler (2023, S. 280) heraus, dass Lehrende die Asymmetrien in der Beziehung zu den Lernenden selbstverständlich voraussetzen und für sich eine superiore Position beanspruchen. Dabei nehmen sie diese Asymmetrie unterschiedlich wahr: eher als Komplementarität oder eher als Opposition (Bressler, 2023, S. 238 ff.).

Bislang wurde die LAB in pflegepädagogischen Studien selten bzw. gar nicht als expliziter Forschungsgegenstand untersucht, jedoch zum Teil (implizit) mitverhandelt. So untersucht Darmann-Finck (2010, S. 14) die unterrichtliche Interaktion in der Pflegeausbildung mit einem Fokus auf den Prozess der

Verständigung über Bedeutungen und widmet sich damit insbesondere der inhaltlichen Perspektive der Unterrichtsinteraktion bzw. -kommunikation. Aber auch prozedurale Aspekte des Pflegeunterrichts werden dabei betrachtet, beispielsweise strategische Kommunikationsmuster der Lehrenden. Als Ergebnis werden drei übergreifende Bildungskonzepte der Lehrenden abgeleitet: Regulatorientierung, Fallorientierung und Meinungsorientierung (ebd., S. 66 ff.). Den Bildungskonzepten sind jeweils typische Kommunikationsmuster von Lehrenden und Lernenden zugeordnet, wie z. B. „Lehrende vermitteln feststehende Handlungsregeln“ oder „Lehrende sanktionieren die Nichteinhaltung von Handlungsregeln durch die Schüler“ (ebd., S. 67). In einer qualitativen Studie zur Untersuchung pflegespezifischer Kompetenzen im europäischen Bildungsraum stellt Dütthorn (2015, 150 ff.) fest, dass die Lehrenden in drei europäischen Ländern eine vertrauensvolle und dialogfördernde LAB als eine relevante didaktische Bezugsgröße betrachten. Die Lehrenden verstehen die LAB außerdem als Vorbild oder Modell für die Pflegebeziehung von (angehenden) Pflegefachkräften und zu pflegenden Personen (ebd., S. 116 ff.). Zur Bedeutung des professionellen Handelns von Lehrenden gibt die Studie von Kuckeland (2020, S. 444) Hinweise darauf, dass das professionelle Handeln von Lehrenden stark von organisationalen Vorgaben beeinflusst wird und es deshalb zum Phänomen des „Handeln wider besseres Wissen“ (ebd.) kommen kann. Das professionelle Handeln wird auch im Kontext der Habitusforschung thematisiert. Im Projekt *HabTrans* werden die mit einem praxeologischen Fokus rekonstruierten Praktiken von Lehrenden in ein theoretisch begründetes mentales Feld eingeordnet, das sich von (für Auszubildende) sensibilisierenden Lehrpraktiken hin zu routinierten Lehrpraktiken einerseits und einer eher instrumentell-äußerlichen (Status) und einer eher inhaltlich-personalen habituellen Orientierung (Haltung) andererseits aufspannt (Herzberg et al., 2023, S. 204f.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass zwar einige Erkenntnisse zu unterrichtlicher Interaktion und Kommunikationsmustern im (Pflege-) Unterricht vorliegen. Die LAB wird dabei überwiegend implizit als didaktische Bezugsgröße mitgeführt, ist aber nur selten ein eigenständiger Untersuchungsgegenstand. Zur Gestaltung der LAB insbesondere zwischen Lehrenden und migrationsbedingt mehrsprachigen Pflegeauszubildenden liegen noch keine Studienergebnisse vor.

## 4. Methodisches Vorgehen

Die diesem Beitrag zugrunde liegenden Daten wurden im Rahmen des *STePs*<sup>1</sup>-Projekts erhoben, in dem sprachliche Anforderungen sowie Möglichkeiten sprachlicher Teilhabe in der Pflegeausbildung untersucht wurden<sup>2</sup>. Ergänzend zum Projekt *STePs* fokussiert der vorliegende Beitrag die Pflegeausbildung am Lernort Schule und die Gestaltung der LAB aus der Perspektive der Pflegelehrenden. Mit der Reanalyse der Daten ist beabsichtigt, Erkenntnisse über soziale Praktiken (Reckwitz, 2003; Lengersdorf, 2011) der Lehrenden in Bezug auf die Gestaltung der LAB mit migrationsbedingt mehrsprachigen Pflegeauszubildenden zu diskutieren. Soziale Praktiken haben zwei Seiten: Zum einen beobachtbare Elemente bzw. die Materialität und Körperlichkeit (Reckwitz, 2003, S. 290 ff.), und zum anderen das praktische oder implizite Wissen, das eben nicht beobachtet werden kann (ebd. ff.; Gallusser & Spiekermeier-Gimenes, 2025, S. 25 f.). Um diese Doppelstruktur abbilden zu können, wurden zum einen teilnehmende Beobachtungen am Lernort Schule im Pflegeunterricht sowie am Lernort Praxis bei Pflegeanleitungen durchgeführt und zusätzlich audiographiert. Im Anschluss wurden Notizen zu den Beobachtungen sowie die transkribierten Audiosequenzen in umfangreiche offene Beobachtungsprotokolle überführt.

Die impliziten Anteile einer sozialen Praktik (Reckwitz, 2003) wurden in einem zweiten Schritt über Gruppendiskussionen erhoben. Dazu wurden jeweils zwei Gruppendiskussionen pro Projektstandort mit Lehrenden, Praxisanleitenden und Auszubildenden geführt. Gruppendiskussionen ermöglichen einen methodischen Zugang, sich den impliziten Wissensbeständen zu nähern, indem über die Analyse des Diskursverlaufs kollektive Erfahrungsräume rekonstruiert werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 90 ff., Bohnsack, 2013, S. 182). Zu Beginn der Gruppendiskussionen wurde ein Diskussionsimpuls gegeben, exemplarisch für die Gruppendiskussion mit Lehrenden: *„Wenn Sie jetzt an Ihren Unterricht denken: Erinnern Sie sich an Unterrichtssituationen, die an Auszubildende besondere Anforderungen gestellt haben (z. B. in Bezug auf Sprache und/oder Teilhabe). Welche sind das?“* Die Gruppendiskussionen wurden audiographiert und anschließend nach GAT 2 transkribiert.

Die Analyse der Gruppendiskussionen erfolgte unter Einsatz der dokumentarischen Methode (Przyborski, 2004, S. 49; Bohnsack, 2013) mit dem Ziel, geteilte Erfahrungen bzw. kollektive Orientierungsgelände der jeweiligen Gruppe mit Mehrsprachigkeit in der Pflegeausbildung zu rekonstruieren. Dazu

---

1 Für das Projekt wurde ein Ethikvotum der Ethikkommission der Universität Bremen eingeholt.

2 Das methodische Vorgehen des Projekts *STePs* wird in Gallusser & Spiekermeier (2025) und Daase et al. (i.V.) vertieft erläutert.

wurden zunächst interaktionsdichte Sequenzen aus den Interviews ausgewählt und im Sinne einer formulierenden Interpretation thematisch strukturiert (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 370). Anschließend wurden mittels einer reflektierenden Interpretation über die Bestimmung der Diskurseinheiten und Diskursmodi kollektive Orientierungsgehalte identifiziert und in übergeordnete Orientierungsschemata überführt (ebd., S. 371).

Aus der Verknüpfung von beobachteten Phänomenen, also dem im Pflegeunterricht sichtbaren Vollzug von Praktiken in „verteilter Handlungsträgerschaft“ (Alkemeyer & Buschmann, 2017, S. 273) von Lehrenden und Auszubildenden, und dem Impliziten, in diesem Fall den potenziellen kollektiven Orientierungen der Lehrenden, können Anhaltspunkte für soziale Praktiken (Reckwitz, 2003) im Pflegeunterricht gewonnen werden.

Im vorliegenden Beitrag wird weiterführend der Lernort Schule fokussiert, um mit einer pflegedidaktischen Perspektive die praxeologischen Erkenntnisse zu reanalysieren. Die Datengrundlage dafür bilden elf Unterrichtsbeobachtungen sowie eine von zwei Gruppendiskussionen mit Lehrenden.

*Tab. 1: Datengrundlage am Lernort Schule*

| <b>Datentyp</b>                                                                    | <b>Anzahl</b> | <b>Aufbereitung</b>                                       | <b>Auswertung</b>                         |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Unterrichtsbeobachtungen inkl. Audiografien, ethnografischer Notizen und Dokumente | 11            | Transkription Audiografien (GAT 2) Beobachtungsprotokolle | Analyse von Praktiken (Lengersdorf 2011)  |
| Gruppendiskussion Lehrende                                                         | 7             | Transkription (GAT 2)                                     | Dokumentarische Methode (Przyborski 2004) |

## 5. Ergebnisse

Im Folgenden wird zunächst ein Ausschnitt einer transkribierten Unterrichtssequenz vorgestellt, um den Kontext der unterrichtlichen Interaktion zu veranschaulichen. Die anschließende Analyse basiert auf einer Gruppendiskussion

mit Lehrenden, in der mittels der dokumentarischen Methode Orientierungsinhalte rekonstruiert wurden.

### 5.1 Lehrendenzentrierte Unterrichtssteuerung

In der Analyse der Unterrichtsbeobachtungen konnte eine übergeordnete Unterrichtspraktik rekonstruiert werden: Die *Praktik der lehrendenzentrierten Unterrichtssteuerung* (eine umfangreichere Darstellung erfolgt in Daase et al. i.V.<sup>3</sup>). Sie umfasst wiederkehrende Handlungen in Unterrichtsinteraktionen, welche dominant von der jeweiligen Lehrperson gesteuert werden. Folgende Handlungsbündel lassen sich darunter zusammenfassen: Arbeitsaufträge erteilen, bewerten und Feedback geben, kontextualisieren, disziplinieren, auf Prüfungen verweisen und an die Lebenswelt der Auszubildenden anknüpfen. In den erfassten Unterrichtssequenzen wurde überwiegend eine aktive Steuerung des Unterrichts durch Lehrende und eine zumeist passive, rezeptive Rolle der Auszubildenden beobachtet. Die Lehrenden kommunizieren in den beobachteten Sequenzen ergebniszentriert und steuern die Gesprächsverläufe durch gezielte Impulse, überwiegend in routinierten *initiation-reply-evaluation* Mustern (Mehan 1979, 285). Die Praktik soll am Beispiel einer Gesprächssequenz (Abb. 2) aus einem beobachteten und audiographierten Unterricht veranschaulicht werden:

Die Lehrperson setzt nach einer Pause als Unterrichtseinstieg über eine Interpunktion<sup>4</sup> einen Interaktionsimpuls und stellt eine *known-information-question* (Mehan 1979, 285): *Was war das nochmal für ein Fall?*, also eine Form von Frage, bei der die fragstellende Person die Antwort bereits kennt. Inhaltlich greift sie ein Fallbeispiel auf, das von den Auszubildenden in einem vergangenen Unterricht bearbeitet wurde. Die Unterrichtssituation ist überwiegend durch eine deskriptive Themenentfaltung<sup>5</sup> (Brinker, 1985, S. 59 f.) mit einer informativen Funktion ohne explizite sprachliche Bewertungen (ebd., S. 98 ff.) gekennzeichnet.

---

3 Das Manuskript befindet sich zum Zeitpunkt der Beitragseinreichung in Vorbereitung und liegt noch nicht veröffentlicht vor.

4 *Interpunktionen* beschreiben interaktionelle Akzente, die Lehrende einbringen, um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu mobilisieren, beispielsweise in Form von Instruktionen und Hinweisen zum erwünschten Handeln (Tyagunova/Breidenstein (2016, S. 84).

5 Die *deskriptive Themenentfaltung* beschreibt in der linguistischen Textanalyse eine Grundform thematischer Entfaltung, in der ein Thema in seinen einzelnen Komponenten beschreibend entfaltet wird (Brinker 1985, 59)

Abb. 2: Transkriptausschnitt eines Unterrichtsgesprächs

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>LE06:</b> super-gu::t? bevor sie in ihre GRUpPen oder in ihren gruppen weiterarbeiten. würde ich gerne mit ihnen noch mal so ne kleine wiederholung (.) machen.°hh äh:::m_was war das nochmal für n fall? (---) worüber haben sie sich geDANKen gemacht, AU1;</p> <p><b>AU01:</b> also nochmal die frage wiederholen?</p> <p><b>LE06:</b> ja,</p> <p><b>AU01:</b> =ja, genau. also es ging ja um die [Manuela Kramm]? (--) äh:hm (--) genau sie hatte (.) ja_äh ein aneurysma das gePLATZT ist? muss selber überlegen. einundDREIzig? war sie glaube ich?</p> <p><b>LE06:</b> fünf[und/]</p> <p><b>AU01:</b> : [FÜNFund]dreizig. JA- (---) genau und dann (.) wurde sie ja von (.) spaziergängern gefu:nden. (.) und ins krankenhaus geliefert und aufgrund (.) von (.) ZWEI operationen am KOPF.°h wurde sie halt dann (-) ins künstliche KOMA versetzt. (-) und sie ist halt daraus auch nicht mehr aufgewacht.das war so n WACHkoma- (-) äh _sie hat aber noch alles mitbeKO:mmen,(.) um sie herum. und sie war ja auch SCHWAnger- als das passiert ist. und dann ähm(.) ham sie das KIND dann auch per kaiserschnitt geHO::LT? aber sie war halt noch im wachkoma und das hat über FÜNF jah::re? °hh und dann ist sie halt ins !HEIM! gekommen; weil man ja davon ausgegangen ist, dass sie nicht mehr aufwa:cht? (.) äh:m_ also genau, (--) und dann (-) haben die ja bestimmte medikaMENTe bekommen. dann ist sie ja nach fünf jahren auch auf/aus ihr wachkoma aufgewacht. (-) genau.</p> <p><b>LE06:</b> mmh.sehr schön.°hh wenn Sie so an ihre sozialanamnese denken, (---) was können sie noch so wiedergeben? (---) AU02?</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Die Biografie der im Fallbeispiel dargestellten Person wird über Berichte der Auszubildenden schrittweise *deskriptiv-sachbetont* (ebd., S. 137) beschrieben. Die Lehrperson übernimmt dabei eine moderierende und strukturierende Rolle: Sie initiiert das Thema, legt die Reihenfolge der Beiträge fest und evaluiert die Antworten. Darin zeigt sich eine asymmetrische Interaktion, da die Lehrperson strukturierend und bewertend agiert, während die Auszubildenden reagieren und nach Aufruf Beiträge einbringen, die den inhaltlichen und formalen Unterrichtsverlauf nicht in Frage stellen. Aus pflegedidaktischer Perspektive wird in der Situation ein „idealtypischer Fall“<sup>6</sup> (ebd., S. 102f.) bzw. ein kontextualisiertes Krankheitsbild wiedergegeben, eine Fallvariante, die in erster Linie auf den Erwerb von feststehendem Regelwissen abzielt. Die Teilhabe der Auszubildenden am Unterrichtsgespräch stellt sich in dieser Situation insgesamt als Reproduktion vorstrukturierter Inhalte dar und nicht als dialogische Aushandlung. Die Kommunikation in der dargestellten Situation entspricht in der Form dem *initiation-reply-evaluation-Muster* (Mehan 1979, 285)

6 Im Kommunikationsmuster *Lehrer präsentieren idealtypische Fälle* (Darmann-Finck, 2010, S. 102f.) werden idealtypische Fälle aus der Berufswirklichkeit präsentiert, jedoch ermöglichen diese lediglich die Erfassung von Erkrankungen oder Handlungsregeln und werden nicht in ihrer Komplexität gedeutet.

und damit einer komplementären Beteiligungsform von Lehrenden und Lernenden (Asbrand & Martens, 2018, S. 84f.). Solche Kommunikationsformen ziehen sich durch alle elf beobachteten Unterrichtseinheiten. Trotz der direktiven und asymmetrischen Elemente stellt sich die affektive Rahmung in den beobachteten Unterrichtseinheiten als wertschätzend und konstruktiv dar, beispielsweise durch humorvolle Beiträge von Lehrenden und Auszubildenden sowie Rückmeldungen in Form von Lob („*sehr schön*“). Die Auszubildenden gehen in der Regel konstruktiv auf die Impulse und Interpunktionen der Lehrenden ein und in den beobachteten Unterrichtssequenzen kam es nur vereinzelt zu Störungen im Unterrichtsverlauf (z.B. Zwischenrufe, Konflikte).

## 5.2 Geteilte Erfahrungen der Lehrenden

Im Rahmen der reflektierenden Interpretation der dokumentarischen Analyse (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 71) einer Gruppendiskussion mit Lehrenden konnten zwei kollektive Orientierungen rekonstruiert werden: Die „Orientierung an der Komplexität von Lehr-Lernprozessen in der Pflegeausbildung“ und die „Orientierung an einer erhöhten Verantwortung der Lehrenden für (sprachlich) benachteiligte Auszubildende“<sup>7</sup>. Im Folgenden wird exemplarisch die „Orientierung an einer erhöhten Verantwortung der Lehrenden für (sprachlich) benachteiligte Auszubildende“ dargestellt, da diese die Perspektive der Lehrenden auf die LAB umfasst.

### *Orientierung an einer erhöhten Verantwortung der Lehrenden für (sprachlich) „benachteiligte“ Auszubildende*

Die Lehrenden (LE) diskutieren die Verantwortung der LE für den Kompetenzerwerb der Auszubildenden (AU), insbesondere der von ihnen als *sprachlich benachteiligt* bezeichneten AU. Sie sehen sich in der Rolle der Gestalter\*innen des Lehr-Lernangebots und schreiben sich daher auch die Verantwortung für den Lernerfolg der mehrsprachigen AU zu. Beispielsweise sehen sie die Notwendigkeit, differenzierten oder sogar individualisierten Unterricht umzusetzen, um der heterogenen Gruppe der AU gerecht zu werden, wie eine Präposition von LE24 in der Diskussion verdeutlicht: „*Elgentlich müsste man individualisiERTen unterrichten anbieten, was ja nicht möglich ist*“ (LE 24). Es zeigt sich eine Orientierung, in der individualisierter Unterricht als pädagogische Norm adressiert wird, was zugleich jedoch in einem Spannungsverhältnis zu den wahrgenommenen Möglichkeiten der Lehrpraxis steht.

---

7 Die Bezeichnung *sprachlich benachteiligt* wurde aus dem Datenmaterial übernommen und stammt aus Aussagen von Lehrenden.



Die erlebte hohe Verantwortung der LE hinsichtlich der Sicherstellung von Teilhabe der mehrsprachigen AU kann an mehreren Stellen der Gruppendiskussion herausgearbeitet werden. Zugleich wird auch der Anteil der AU am Lernerfolg reflektiert. Dabei offenbart sich ein Misstrauen gegenüber den Fähigkeiten von AU, beispielsweise Verständnisschwierigkeiten einzuschätzen und angemessen zu artikulieren. Dies wird durch die Bezugnahme auf Kontrollpraktiken sichtbar (z.B. LE26), die einerseits als pädagogische Fürsorge, aber auch als Mittel zur Disziplinierung und Aufrechterhaltung der Unterrichtsordnung gerahmt werden. Damit zeichnet sich eine doppelte Rahmung von Kontrollpraktiken durch LE ab, die auf ein pädagogisches Spannungsverhältnis hinweist.

*„ICH sa:ge etwas, und !DEN!ke schon- ich hab\_s irgendwie: verSTÄNDlich gesagt, (-) vielleicht HAB ich\_s auch noch\_mal wiederHOLT, (1.2) a:ber, (-) anscheinend !NICHT! so: dass\_es !WIRK!lich: ANgekommen ist; °h und ich/ und dann MÜSste ich/ (---) wie oft müsste ich noch NACHfragen, oder auf verSCHIEDenem wege noch\_mal nach:fragen; oder so verSCHIEDene kontroll.: (---) stepp/ <<sich korrigierend> STEPS> (--) <<schmunzelnd> einbauen“ (LE26)*

Es dokumentiert sich eine habitualisierte Gestaltung pädagogischer Beziehung, bei der das Vertrauen der LE hinsichtlich der Selbstwirksamkeit der Auszubildenden im Lernprozess begrenzt ist und eine Kompensation durch LE notwendig wird.

Misstrauen gegenüber der Selbstwirksamkeit der AU spiegelt sich auch in der geteilten Irritation der Lehrenden wieder, dass die selbstständige Auswahl von differenzierten Angeboten durch Auszubildende oftmals nicht ihren Erwartungen und didaktischen Überlegungen entspricht. Darin sehen die LE eine Ursache von Unterrichtsstörungen. Ihrer Ansicht nach können sie nicht darauf vertrauen, dass die AU eine für ihr Leistungsniveau passende Auswahl selbstständig treffen können:

*„also. (--) ICH hab tatsächlich schon DIFFerenzierten unterricht angebo:ten, (--) es funktioniert nicht. (--) °h dann nehmen ENTweder die: (--) leistungsSCHWÄCHeren, also gerade wenn ich texte mit verschiedenen niVEAUS nehme- dann nehmen die leistungsSCHWÄCHeren- °h sich !BEIde: texte? °hh !AR!beiten: se/ und sagen anschließend- die zeit reicht NICHT:? (-) und die leistungsSTARken, für die !EI!gentlich (-) ja die (.) etwas ANspruchsvolleren texte ge/ genannt sind, (-) die nehmen sich aber DIE texte, zu denen man sagt- die sind nicht so ANspruchsvoll“ (LE 25)*

Nachdem der Diskursverlauf überwiegend univok verläuft (z.B. JA, ich frage mich gerade auch: ähm: (.) ich habe mich WIRKlich gefragt: äh: (.) waRUM das so ist; also solche situationen: kenne ich AUCH [...] - LE 24), wechselt dieser im Verlauf kurzzeitig in einen antithetischen Modus, als es um das

Verhalten von einzelnen *sprachlich benachteiligten* Lernenden geht. Exemplarisch wird dies an einer Elaboration in Form einer Erzählung einer LE deutlich, die von Herausforderungen durch von ihr als introvertiert wahrgenommene Auszubildende berichtet:

*„also die AUzubildenden die: tatsächlich SPRACHliche probleme haben (-) ich hatte jetzt LETZtens ein gespräch mit einer AUzubildenden- die auch schon n\_bisschen älter ist auch.: °hh äh.: und; (.) sie !SITZT!, ja auch sehr ungünstig; sie sitzt ganz HINten, also sie: \_äh.: (-) spie:gelt im prinZIP, ihre: °hh äh; INtrovertierte haltung auch noch“ (LE24)*

Antithetisch hält eine weitere LE dagegen, dass sie die migrationsbedingt mehrsprachigen Auszubildenden als besonders (über-)engagiert erlebt:

*„bei uns in den KURsen- (-) ist das teilweise ganz Anders, ((lacht)) °h also (wenn/ äh) bei MIR im kurs, sitzen die sprach:lich\_äh: SCHWÄCHeren schüler, tatsächlich !GANZ! vorne“ (LE28)*

Zwar wird die Annahme, dass die AU keine zuverlässigen Rückmeldungen zum Verständnis geben (können), weiterhin geteilt, aber über die Hintergründe bei den Auszubildenden besteht kein Konsens in der Gruppe.

Ein weitere Argumentationsfigur besteht darin, dass LE beschreiben, wie sie Anpassungen im Lehr-Lernangebot vornehmen, um den Lernvoraussetzungen der mehrsprachigen AU zu entsprechen, beispielsweise durch Verwendung von Alltagssprache, dass aber auch diese Anpassungen nicht ausreichend sind.

*„ich hab aber AUCH schon (.) am ANfang\_ähm; (-) !GANZ! viele kurse verloren ; (-) (hab) ich richtig FESTgestellt; (.) ne? dass man: °h dass wenn ich SO: spreche, wie ich das (.) im ALLtag- °h (ach/) (.) auch <<lauter werdend> SELBST in meiner eigentlichen ALLtagssprache,> hab\_ich die verloren“ (LE26)*

Mit der Formulierung *„selbst in meiner eigentlichen Alltagssprache“* verdeutlichen die LE, dass sie mit ihrem Lehrprogramm eigentlich schon das Maximum an Anpassungen, das sie angesichts der fachlichen Unterrichtsziele für vertretbar halten, ausgeschöpft haben. Darin dokumentiert sich, dass die sprachliche Anpassungsleistung von LE als zentrale Bedingung für das Erreichen der mehrsprachigen AU und damit auch deren Ausbildungserfolg verstanden wird. Akzentuiert wird dies durch den metaphorischen Ausdruck *„viele Kurse verloren“*, als Ausdruck einer Orientierung, in der sprachliches Nicht-Verstehen durch unangepasste Sprachweisen der LE nicht nur eine punktuelle Verständnisschwierigkeit darstellt, sondern einen grundlegenden Verlust von Anschlussfähigkeit.

In der Gruppendiskussion lässt sich durchgehend eine Orientierung am Verständnis einer alleinigen Verantwortung der LE für das Gelingen des Lernprozesses rekonstruieren. So wird in den Elaborationen überwiegend das eigene pädagogische Handeln und nur vereinzelt das Verhalten von AU illustriert.

Zusammenfassend teilen die LE ein Verständnis, das ihnen die superiore steuernde Rolle im Unterrichtsgeschehen zuweist. Die AU werden damit nicht als aktiv am Unterrichtsgeschehen partizipierende Akteure wahrgenommen, sondern als eher passive Konsumenten des Lehr-Lernangebots der Lehrenden. Wenn sie als Handelnde thematisiert werden, kommt ein tiefes Misstrauen gegenüber ihren Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen zum Ausdruck, woraus die LE einen umfassenden Unterstützungs- oder Kontrollbedarf ableiten.

Die LE unterscheiden sich primär darin, wie weit die Verantwortung geht bzw. welchen Einsatz sie für die Auszubildenden bringen wollen und wie stark sie von der individuellen Situation einzelner Auszubildender emotional berührt sind.

Strukturelle, organisationale oder bildungspolitische Rahmenbedingungen werden nicht thematisiert. Die Sicherstellung der sprachlichen Teilhabe wird damit primär auf die Ebene des unmittelbaren Unterrichtshandelns verlagert.

## **6. Diskussion**

Grundsätzlich entsprechen die Analyseergebnisse der exemplarischen Interaktionssequenz aus dem Pflegeunterricht den im Forschungsstand beschriebenen Erkenntnissen zur Unterrichtsinteraktion von Lehrenden und Lernenden (z.B. Breidenstein, 2006, Darmann-Finck, 2010). In den beobachteten Unterrichtssequenzen zeigte sich durchgängig eine asymmetrische Rollenverteilung (Bressler, 2023, Asbrand & Martens, 2018) zwischen Lehrenden und Auszubildenden und eine lehrerzentrierte Steuerung (ebd.). Deutlicher aber als in anderen Publikationen ergeben die Analysen der Gruppendiskussionen, dass die Lehrenden sich als den Unterrichtsprozess steuernde und nahezu alleinig Verantwortliche für den Lernerfolg der Auszubildenden sehen. Einige Argumentationslinien können aber auch dahingehend ausgelegt werden, dass die Lehrenden diesen Anspruch abwehren. Die Auszubildenden werden vor allem als mehr oder weniger passive Objekte betrachtet, die einer umfassenden Unterstützung oder Kontrolle der Lehrenden bedürfen.

Aus professionstheoretischer Perspektive kann die lehrerzentrierte Gestaltung mit Anschluss an Helsper (2023) als Versuch der Lehrenden interpretiert werden, durch routinierte Kontrollhandlungen bestehende Antinomien im pädagogischen Handeln auszubalancieren. In der Gruppendiskussion verhandeln die Lehrenden die erlebte Verantwortung, den Auszubildenden differenzierte

Lernangebote anzubieten. In den Aussagen der Lehrenden spiegeln sich unterschiedliche Antinomien pädagogischen Handelns wider (Helsper, 2023). Mit der Argumentationsfigur, dass individualisierende Lernangebote zwar erforderlich, aber nicht machbar sind, rekurren sie auf die Praxisantinomie (Helsper, 2016, S. 111). Eine weitere Argumentationsfigur hat Bezüge zur Vertrauensantinomie (zwischen Vertrauen und Misstrauen) (Helsper, 2023, S. 113). So machen die Lehrenden zwar differenzsensible Lernangebote, zugleich besteht ein Misstrauen gegenüber der Fähigkeit der Auszubildenden, eine geeignete Materialauswahl zu treffen und die eigenen Lernbedürfnisse zu erkennen. Die Argumentation, dass sie eigentlich schon sehr weitgehend den sprachlichen Anforderungen der Auszubildenden entgegenkommen, lässt Parallelen zur Sachantinomie (zwischen Orientierung an der Person und Orientierung an der Sache) erkennen (Helsper, 2016, S. 119). Indem sie die Antinomien einseitig auflösen, werden die Lehrenden den Anforderungen an eine differenzsensible, an den sprachlichen Lernvoraussetzungen der Auszubildenden orientierte, die Teilhabe fördernde Unterrichtsgestaltung nicht gerecht. Stattdessen greifen sie zu direkter, kleinteiliger Unterrichtssteuerung. Es ist anzunehmen, dass die empfundene Notwendigkeit eines direktiven Vorgehens Auswirkungen auch auf die professionelle Gestaltung der LAB hat, da asymmetrische Konstellationen verfestigt und noch verstärkt werden.

Mit einer praxeologischen-wissenssoziologischen Perspektive und der Betrachtung des Pflegeunterrichts als soziale Praxis lässt sich die Zunahme an Steuerung als eine mögliche habitualisierte Antwort auf die von Lehrenden erlebte Unsicherheit hinsichtlich der Erreichung ihrer Unterrichtsziele bzw. Umsetzung ihrer Planungen rahmen. Lehrende erzeugen durch routinierte Handlungen mutmaßlich Sicherheit für sich und die Lernenden, dies kann als Versuch interpretiert werden, die Komplexität von (Pflege-)Unterricht und Lehr-Lernprozessen, insbesondere von Auszubildenden mit besonderen sprachlichen Herausforderungen, zu reduzieren.

Unter Bezugnahme auf die Dimensionen der LSB (Abb.1) nach Hagenauer & Raufelder (2022) lässt sich die aus den Beobachtungen rekonstruierte *Praktik der lehrendenzentrierten Unterrichtssteuerung der maximalen Lenkung und Kontrolle* (ebd., S. 983) zuordnen. Daneben gibt es auch Hinweise auf eine positive, affektive Gestaltung der LAB, die sich mit *Wertschätzung und emotionale Wärme* (ebd.) beschreiben lässt. Sowohl diese positive affektive Rahmung als auch die hohe Verantwortung, die sich Pflegelehrende für das Gelingen des Lernprozesses zuschreiben bei gleichzeitigem Misstrauen in die lernbezogene Selbstwirksamkeit der Auszubildenden, könnten bei Lehrenden aus dem Berufsfeld Pflege möglicherweise auch im Zusammenhang mit dem oftmals vorliegenden pflegeberuflichen Hintergrund der Lehrenden stehen (Reiber et al., S. 2015). Lehrende betrachten die LAB vielfach als Vorbild für die Beziehungsgestaltung mit zu pflegenden Menschen (Dütthorn, 2015). Damit wird die auch in der Versorgung von zu pflegenden Menschen

praktizierte asymmetrische Beziehungsgestaltung, die auf der existentiellen Abhängigkeit der zu pflegenden Menschen von Pflegenden beruht, unreflektiert auf die LAB transferiert. Dieser Zusammenhang lässt sich auf Basis der vorliegenden Daten nicht abschließend klären und bedarf weiterer empirischer Untersuchung.

Die festgestellte asymmetrische Konzeption der LAB steht im Widerspruch zu den didaktischen Normen, die sich aus theoretischen Ansätzen ableiten lassen. Ausgehend von einem Verständnis von Sprache als soziale Praxis (Daase, 2021) und einem interaktiven Verständnis von Pflegeunterricht (Darmann-Finck, 2022) ergibt sich die Notwendigkeit, interaktive Freiräume zu ermöglichen, in denen sich die Auszubildenden in situieren und authentischen Gesprächssituationen Registerflexibilität aneignen und diese anwenden können bzw. eigene inhaltliche Präkonzepte zum Unterrichtsgegenstand überprüfen und weiterentwickeln können. Demnach müsste die aktive Rolle der Lernenden im Lernprozess stärker gewürdigt und unterstützt werden. Sie müssten mehr Gelegenheiten der Teilhabe erhalten und ihnen muss damit auch Verantwortung für ihren Lernprozess zugemutet werden. Nur wenn sie die Verantwortung erhalten, können sie auch lernen, diese Verantwortung zu tragen.

## **7. Fazit und Ausblick**

Die Ergebnisse zeichnen kein neues Bild von (sprachlicher) Interaktion im Pflegeunterricht und verweisen weiterhin auf eine asymmetrische Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden, die aber durch das rekonstruierte Misstrauen zusätzlich akzentuiert wird. Demnach sehen sich Lehrende in der Verantwortung, für mehrsprachige Auszubildende einen adaptiven Unterricht zu gestalten, um deren Lernerfolg zu fördern. Die Lehrenden deuten diesen Anspruch als eine weitere Zunahme ihrer Verantwortung und leiten daraus ein höheres Ausmaß an direkter Steuerung und Kontrolle im Unterricht aufgrund der erheblichen (sprachlich bedingten) Lernschwierigkeiten der Auszubildenden ab, was wiederum die Asymmetrie der LAB noch verfestigt und verstärkt.

Die Ergebnisse legen nahe, dass der Ansatzpunkt weniger in einer Veränderung der Unterrichtspraktiken zu suchen ist, wie es das mentale Modell von Herzberg et al. (2023) nahelegt, sondern dass zunächst das von den Lehrenden habitualisierte Verständnis der LAB einer grundlegenden Neuverortung bedarf. Vor diesem Hintergrund erweist sich eine praxeologisch-wissenssoziologische Analyse der Beziehungsgestaltung als vielversprechend, um habitualisierte Praktiken zugänglich zu machen und beispielsweise zukünftig daraus Implikationen für die Lehrer\*innenbildung und für die Gestaltung von Pflegeschulen abzuleiten.

## Literatur

- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2017). Befähigen. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*, (S. 271-297). Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methodik und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schuhmacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus*, (S. 175-200). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2022). Professionalisierung in Schule und Fachunterricht. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung*, (S. 59-85). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Breidenstein, G. (2006). Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bressler, C. (2023). Lehrende und Lernende: eine asymmetrische Beziehung. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Brinker, Klaus (1985). Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2019). Aus- bildungsoffensive Pflege (2019-2023). Vereinbarungstext Ergebnis der Konzer- tierten Aktion Pflege/AG1. Online: <https://www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/service/publikationen/ausbildungsoffensive-pflege-2019-2023--135566> (20.11.2025).
- Daase, A. (2021). Ein praxistheoretischer und funktionaler Blick auf Konzepte für Deutsch als Zweitsprache für den Beruf. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 48(1), 106-125.
- Daase, A. & Fleiner, M. (2024). Sprachliche Herausforderungen und Bedürfnisse aus Sicht von Lernenden im Kontext der generalistischen Pflegeausbildung – Einblicke in das erste Ausbildungsjahr. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachen Unterricht*. 29(1), 43-64
- Darmann-Finck, I. (2010). Interaktion im Pflegeunterricht. Begründungslinien der Interaktionistischen Pflegedidaktik. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Darmann-Finck, I. (2022). Eckpunkte einer Interaktionistischen Pflegedidaktik. In R. Ertl-Schmuck & J. Hänel (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik*, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. (S. 202-238). Weinheim, München: Juventa.
- Darmann-Finck, I. (2023). Die Interaktionistische Pflegedidaktik. In I. Darmann-Finck & K.-H. Sahmel (Hrsg.), *Pädagogik im Gesundheitswesen*. (Springer Reference Pflege – Therapie – Gesundheit). (S.261-279). Heidelberg, Berlin: Springer.
- Dütthorn, N. (2017). Pflegeausbildung in Europa stärken - ein empirischer Beitrag zur Harmonisierung eines inhomogenen Kompetenzbegriffs. In U. Weyland, & K. Reiber (Hrsg.), *Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder*. (S. 205-221) Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Gallusser, R. & Spiekermeier Gimenes, S. (2025). (Nicht) geteilte Erfahrungen von Auszubildenden hinsichtlich Sprache(n) in der Generalistischen Pflegeausbildung. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung (RFF)*, 6(2025), 22–44.
- Garcia-Gonzales, D. & Peters, M. (2021). *Ausbildungs- und Studienabbrüche in der Pflege – ein integratives Review*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
- Hagenauer, G. & Raufelder, D. (2022). Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung. In T. Hascher, T.-S., Idel & W. Helsper, W. (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*, (S.979 -997). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hattie, J.& Zierer, K. (2025). 10 Mindframes for Visible Learning. Teaching for succes. London: Routledge.
- Heinemann, A. M. B., Papen, N. & Kakkatil, J. M. (2023). Zum Umgang mit Heterogenität in der Ausbildung von Pflegefachpersonen. In I. Darmann-Finck & K.-H. Sahmel (Hrsg.), *Pädagogik im Gesundheitswesen*. (S. 423-439). Heidelberg, Berlin: Springer.
- Helsper, W. (2001). Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In U. Hericks, H.C. Kräfft & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik*. (S. 83-103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2023). Lehrer:innenprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer:in. Ein Studienbuch* (2. aktual. u. erw. Auflage)(S. 122-147). Münster, New York: Waxmann.
- Herzberg, H.; Walter, A.; Otte, A.-S. & Dürrschmidt, A. (2023). Zur Transformation des professionellen Habitus von Pflegelehrer\*innen. Erste Forschungsergebnisse. In K. Kögler, H.-H. Kremer & V. Herkner (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2023*. (S. 196-208). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kuckeland, H. (2020). Handeln wider besseres Wissen im Körperpflegeunterricht. Pflegegedidaktisches Professionshandeln von Lehrenden in der Pflegeausbildung. Münster, New York: Waxmann.
- Lengersdorf, D. (2011). Arbeitsalltag ordnen. Soziale Praktiken in einer Internetagentur. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*. 10(2). 271-299
- Martens, M. & Asbrand, B. (2022). Documentary Classroom Research. Theory and Methodology. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. (S. 19-38). Wiesbaden: Springer VS.
- Marusic, C. (2023): Handlungsorientierungen von Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen: Eine Studie mit Lehrpersonen aus Schulen mit und ohne personalisierte Lernkonzepte. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lesson*. Havard University Press.
- Nickel, H. (1981). Die Transaktionalität der Lehrer-Schüler-Beziehung und ihre Bedeutung für die Unterrichtspraxis. In A. Weber (Hrsg.), *Lehrerhandeln und Unterrichtsmethode*. München, Paderborn: Wilhelm Fink u.A.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit Professionalität pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

- Pzyborski, A. (2004). Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Springer VS.
- Raufelder, D. (2007). Von Machtspielen zu Sympathiegesten. Das Verhältnis von Lehrern und Schülern im Bildungsprozess. Marburg: Tectum Verlag.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301
- Reiber, K.; Winter, M. H.-J. & Mosbacher-Strumpf, S. (2015). Berufseinstieg in die Pflegepädagogik. Eine empirische Analyse von beruflichem Verbleib und Anforderungen. Lage: Jacobs
- Robert Koch Institut (RKI) (2015). Gesundheit in Deutschland. Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Gemeinsam getragen von RKI und Destatis. Berlin: RKI.
- Schatzki, T.R. (2009). Social Practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tausch, R.; Tausch, A.-M. (1979). Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie Hogrefe.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. (S. 202-224). Weinheim u.a.: Beltz Verlag.



# Kompetenzentwicklung unter Transformationsdruck: Vertikale Gestaltungsfelder betrieblicher Weiterbildung

*Philip Zerweck, Elisa Gensler, Kristin Hecker, Christopher Pabst, Laura Weber*

*Abstract:* Die gegenwärtige Transformation der Wirtschaft durch Digitalisierung, Dekarbonisierung und demografischen Wandel stellt betriebliche Weiterbildung vor neue Herausforderungen. Anders als bei linearen Entwicklungen müssen Unternehmen Kompetenzbedarfe antizipativ gestalten, obwohl Ziele häufig unscharf und dynamisch sind. Der Beitrag analysiert auf Basis mehrerer Forschungsprojekte des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb), wie Unternehmen trotz dieser Unsicherheiten strategische Weiterbildungsentscheidungen treffen können. Im Fokus steht die Frage der Orientierung auf verschiedenen Managementebenen. Während die klassische Betriebswirtschaftslehre strategische und operative Ebenen differenziert, zeigt sich, dass die normative Ebene in Transformationszeiten besondere Bedeutung gewinnt. Anhand von vier Unternehmensbeispielen (Martin Bauer Group, AXA, Kronospan, Schaeffler) wird dargelegt, wie Nachhaltige Entwicklung als „Leitstern“ auf normativer Ebene Orientierung für strategische Kompetenzbedarfe und operative Weiterbildungsmaßnahmen bietet. Die Analyse mündet in ein 3-Ebenen-Modell der Gestaltungsfelder betrieblicher Bildung, das normative Setzungen, strategische Kompetenzgestaltung und taktisch-operative Umsetzung systematisch verbindet. Eine zentrale Erkenntnis ist, dass erfolgreiche Transformationsbegleitung durch Weiterbildung antizipatives statt reaktives Handeln erfordert. Das Modell erweitert die horizontale Betrachtung von Transformationstreibern um eine vertikale Perspektive auf Unternehmensebenen und bietet damit einen konzeptionellen Rahmen für die Gestaltung betrieblicher Weiterbildung unter Transformationsdruck.

*Keywords:* Betriebliche Weiterbildung, Transformation, Nachhaltige Entwicklung, Kompetenzmanagement, Normatives Management

## 1. Transformationsdruck

In Zeiten einer zunehmenden Digitalisierung, Fachkräftemangel und einem Wandel zu einer nachhaltigeren Wirtschaftsweise verändern sich die Kompetenzanforderungen für Mitarbeitende und damit Weiterbildungsbedarfe signifikant, da die aktuell angelaufene Transformation von unvorhersehbaren Brüchen und unsicheren Planungen gekennzeichnet ist (Lorenz et al., 2025). Eine lineare Fortschreibung von Kompetenzentwicklung auf Basis vergangener Erfahrungen wird den mit dem Wandel verbundenen Anforderungen damit nicht gerecht. Es wandeln sich somit nicht nur die Inhalte, sondern auch die Gestaltungsfelder der betrieblichen Bildung. Als Gestaltungsfelder für Weiterbildung verstehen wir gedankliche Räume, in denen Unternehmen unterscheidbare Formen von Handlungsalternativen zur Kompetenzentwicklung ausformen.

Im Rahmen des Symposiums „Kompetenzentwicklung unter Transformationsdruck: Neue Gestaltungsfelder betrieblicher Weiterbildung“ auf der Jahrestagung 2025 der DGfE Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik wurden vier Forschungsprojekte des Forschungsinstituts betriebliche Bildung (f-bb) präsentiert, die sowohl horizontale, thematische Felder der Veränderung von Weiterbildungsinhalten als auch vertikale Gestaltungsfelder beleuchteten. Der vorliegende Beitrag fußt insbesondere auf den interprojektalen Erkenntnissen dieser Projekte und konzentriert sich auf Fragen der Orientierung bei betrieblichen Veränderungsprozessen als Ort unternehmerischer Kompetenzentwicklung und somit auf vertikal unterscheidbare Felder. Interessant ist hierbei, wie der Transformationsdruck auf die betriebliche Organisations- und Personalentwicklung wirkt und neue Gestaltungs- und Aushandlungsarenen im Wechselspiel zwischen Dynamik und Orientierung entstehen.

Der Beitrag geht auf die grundlegende Orientierungsproblematik in Zeiten starker Umbrüche ein. Zudem wird an Beispielen gezeigt, wie Nachhaltige Entwicklung und Bildung hierzu als „Leitstern“ in der Bewältigung unscharfer Ziele fungieren kann und welche Implikationen sich daraus für die Gestaltung betrieblicher Weiterbildung ergeben. Die verschiedenen Schlussfolgerungen führen zu einem Ebenen-Modell der Gestaltungsfelder betrieblicher Weiterbildung.

## 2. Empirische Grundlage: Vertikale Gestaltungsfelder aus Forschungsprojekten

Der Fokus des in der Einleitung genannten Symposiums und der Präsentation der Projekte war die Analyse der Transformations-Treiber, die die Wirtschaft unter Handlungsdruck setzen, sowie den Umgang damit im Hinblick auf

unternehmerischer Kompetenzentwicklung. Dieser Beitrag kondensiert aus allen vier Projekten Erkenntnisse zu den hierarchischen, vertikalen Gestaltungsfeldern der betrieblichen Weiterbildung, während die horizontalen, thematischen Felder hier nicht im Fokus stehen.

Die Projekte ergeben folgende zentrale Befunde:

Die Interviewstudie „Stetiger Wandel der Anforderungen - So wappnen sich Unternehmen für die Zukunft“ basiert auf 13 leitfadengestützten Interviews mit Geschäftsführungen, Changemanagement- und Personalverantwortlichen. Sie zeigt auf, welche Treiber betriebliche Transformationsprozesse erforderlich machen und wie diesen in der Praxis gegenübergetreten wird. Die Ergebnisse zeigten, dass Unternehmen die Bedeutung von Weiterqualifizierung und Kompetenzentwicklung für den Erfolg von Transformationsprozessen erkannt haben. Allerdings sehen sie noch großen Handlungsbedarf, denn leider fehlt es insbesondere bei KMU häufig an strukturellen Ressourcen wie Zeit und Budget, um die künftig notwendigen Kompetenzen systematisch zu erfassen und zu fördern. Auf der operativen Ebene sind der Wille und Wunsch für Weiterbildung da, es fehlen jedoch häufig Überlegungen und Einsichten, wer sich wie mit welchem Ziel weiterbilden sollte, also strategische Orientierung.

Die Ergebnisse des Projekts „Kompetenzen aufbauen für die Kreislaufwirtschaft von Kunststoffen“ (KARE) wurden auf Grundlage quantitativer und qualitativer Bedarfsanalysen sowie arbeitswissenschaftlicher Begleitung von Anwendungsszenarien (u. a. Experteninterviews, Shadowing) gewonnen. Es stellt dar, wie Kompetenzbedarfe in der Transformation identifiziert und im praktischen Einsatz erprobt werden. Änderungen in Geschäftsstrategien erfordern Anpassungen und auch neue Kompetenzen auf allen Ebenen des unternehmerischen Handelns. Insbesondere übergreifende Transformationsprozesse gehen mit verschiedenen Wandlungsprozessen einher, die sich zudem wechselseitig bedingen. Das Projekt verfolgt am Übergang von der linear- zur kreislaforientierten Wertschöpfung das Ziel, zu ergründen, welche Prozesse dabei in welcher Weise verändert werden müssen und welche Kompetenzen für diese Prozesse erforderlich sind. Das laufende Forschungsprojekt zeigt, wie bereits parallel zur Planung der Einführung neuer Technologien und Prozesse auf taktischer Ebene absehbare Weiterbildungsbedarfe bestimmt und entsprechende Angebote entwickelt werden können, wenn auf strategischer Ebene entsprechende Zielsetzungen erfolgt sind.

Im Projekt „transform.by - Transformation der Fahrzeugindustrie und ihrer Zulieferer regional und überregional in und für Bayern und darüber hinaus gestalten“ werden am Beispiel der Automobilindustrie die Transformationsbedingten Effekte auf Anforderungen erforscht und geeignete Qualifizierungsmaßnahmen gestaltet. Im Projekt wurden zur Ermittlung von Qualifizierungsbedarfen bei bayerischen Automobil- und Zulieferbetrieben verschiedene Studien und Datenerhebungen durchgeführt. Konkret kamen dabei eine repräsentative Befragung von 879 bayerischen Unternehmen sowie 19 betriebliche

Fallstudien zum Einsatz, in denen insgesamt 340 Personen in 117 Interviews, 19 Workshops und 35 Tätigkeitsscreenings befragt wurden. Wie sich zeigte, gewinnen dabei übergeordnete Weiterbildungsstrategien zunehmend an Bedeutung. Eine zentrale Erkenntnis des Projekts war, dass für die Wirksamkeit in der Transformation Qualifizierungsangebote proaktiv gestaltet werden müssen. Ein Zuwarten, bis Defizite wahrgenommen werden, lässt die Unternehmen in die Defensive geraten (Zerweck et al., 2025). Für KMU ist eine begleitende Unterstützung besonders relevant, da ihnen häufig Ressourcen für eigenständige Weiterbildungsstrategien fehlen (vgl. Seyda & Köhne-Finster, 2024). Im Hinblick auf Handlungsfelder zeigt das Projekt transform.by, dass betriebliche Weiterbildung auf strategischer Ebene gestaltet werden sollte, um dem Transformationsdruck zu begegnen.

### **3. Probleme der Orientierung**

Die hohe Dynamik der Transformation erfordert, dass Betriebe gleichzeitig verschiedene tiefgreifende Veränderungsprozesse trotz unklarer und dynamischer Ziele angehen müssen. Sie müssen sich simultan mit digitaler Transformation, Dekarbonisierung, demografischem Wandel und veränderten gesellschaftlichen Erwartungen auseinandersetzen. Die Geschwindigkeit und Gleichzeitigkeit der nötigen Anpassungen führt zu einer Grundproblematik bei der Gestaltung betrieblicher Weiterbildung: Weiterbildungsbedarfe, die ausschließlich aus existenten, klar benennbaren Defiziten abgeleitet werden und daher definierte Ziele zeigen, reichen nicht aus, da sie den Entwicklungen und Herausforderungen hinterherlaufen (Zerweck et al., 2025). Sie müssen in einem Umfeld unscharfer und dynamischer Zielsetzungen für eine bald eintretende Zukunft gestaltet werden.

Anschlussfähig ist hier die neuere Forschung zu betrieblichen Weiterbildungsentscheidungen: Müller (2023, insb. S. 112–142) zeigt mit dem Garbage-Can-Ansatz, dass solche Entscheidungen häufig unter Unsicherheit und situativer Kopplung getroffen werden. Besonders relevant sind dabei der strategisch-achtsame und progressiv-partizipative Entscheidungstyp, da sie unterschiedliche organisatorische Ebenen und Akteurslogiken der Weiterbildungsplanung und -umsetzung aufzeigen.

Hieraus ergibt sich die Frage der Orientierung für diese Gestaltung, welche zu grundsätzlichen Problemen der Orientierung von Unternehmen führt, wie im Folgenden erklärt.

### 3.1 Orientierung auf den Ebenen des Managements und Zeithorizonte

Die klassische Betriebswirtschaftslehre unterscheidet zwischen drei oder vier Ebenen der Unternehmensführung, die verschiedene Typen von Zielen im Sinne von Orientierung geben. Beispielhaft ist hier eine typische grafische Darstellung gezeigt (Abb. 1). Sie wurde gewählt, da sie zusätzlich erklärende Orientierungsfragen enthält. Bei dieser Grafik ist die taktische Ebene nicht genannt. In analogen Darstellungen erscheinen die operative und die taktische Ebene mal als austauschbar oder in ihrer Unterschiedlichkeit für diese Betrachtung nicht relevant:

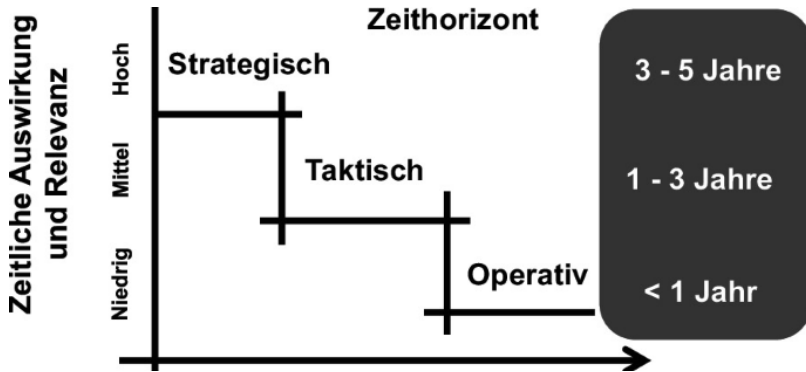
Abb. 1: Ebenen in Unternehmen mit Orientierungsfragen, welche auf den jeweiligen Ebenen beantwortet werden



Quelle: (Oeben & Wiedenhöfer, 2024)

Aus den Darstellungen und ihren Besprechungen wird ersichtlich, wie Orientierung im Unternehmen von oben nach unten durch die Ebenen gegeben wird. In anderen Darstellungen – Text wie Bild – werden Zeithorizonte für die Planungen auf den verschiedenen Ebenen angegeben. Auch die hier gewählte Grafik (Abb. 2) ist beispielhaft. In unterschiedlichen Branchen und Literatur werden leicht abweichende Zeitangaben gegeben, welche aber ebenfalls für diese grundsätzliche Betrachtung nicht relevant sind.

Abb. 2: Zeithorizonte der verschiedenen Ebenen in Unternehmen



Quelle: (Helmold, 2024)

Die Zuschreibung der Grafik (Abb. 2), dass die Relevanz der Orientierung, Zielvorgaben, Managementpläne mit der Weite der Zeithorizonte korreliert entspricht jedenfalls der gängigen Lehrmeinung.

Betrachtet man nun stellvertretend für die Standardliteratur die Grafiken, so lassen sich zwei Dinge feststellen:

Zum Ersten fehlen in der Darstellung der Zeithorizonte Angaben für die Normative Ebene. Tatsächlich gibt es in der Standardvorstellung kein „Ablaufdatum“ für die auf dieser Ebene gesetzten Normen und Orientierungen einer Unternehmung. Sie gelten idealerweise als von dauerhaftem Bestand und als rahmensetzend für Planungen, aber nicht als Gegenstand von Planung. Verstärkt wird dieses Fehlen von der Tatsache, dass die Literatur zwar einheitlich von einer Normativen Ebene in Unternehmensstrukturen schreibt, beim Management, also der aktiven Tätigkeit der Unternehmensführung, aber nur ein Teil – vorwiegend in der Schule des St. Galler Management-Modell nach Bleicher (vgl. Abegglen & Bleicher, 2021) – diesen Teil der Unternehmensstruktur auch als Normatives Management benennt. Meist werden normative Aspekte als übergeordneter Rahmen verstanden, der nicht veränderbar ist. Sie werden somit als nicht vorrangige, implizite Aufgabe des strategischen Managements verstanden. Nach der überwiegenden Wirtschaftswissenschaftslehre ist die Notwendigkeit, auf dieser obersten Ebene gesetzte Ziele, Orientierungen und Antworten im Sinne eines systematischen Managements aktiv zu hinterfragen und zu überholen, also keine selbstverständliche Managementaufgabe. Eine Anpassung an eine sich verändernde Welt auf normativer Ebene wird von der Literatur höchstens als anlassbezogen dargestellt, wobei die Frage, wie ein Anlass von der Geschäftsführung wahrgenommen werden kann, nicht systemisch betrachtet wird, sondern eher als krisenhaft dargestellt wird.

Zum Zweiten sieht man aber genau auf der obersten Ebene, Abb. 1, das, was durch die Transformation in Frage gestellt wird: normative, identitätsbezogene Fragen, deren Antworten wie unter Erstens beschrieben von vielen Unternehmen als selbstverständlich gesehen und daher nicht aktiv behandelt werden: Wohin gehen wir? Wozu sind wir da? Woran glauben wir?

### *3.2 Paradigmenwechsel in der Transformation*

Wie oder woran orientiert sich jedoch die Normative Ebene in Unternehmen? Die Setzung der Unternehmenswerte (bzw. Grundwerte) erfordert einen Prozess innerhalb der Unternehmen (vgl. u. a. Abegglen & Bleicher, 2021, S. 297-398). Dabei werden die Grundwerte nicht einfach von außen als Unternehmenswerte übernommen. Dennoch unterliegt dieser Prozess, wenn er denn überhaupt bewusst durchgeführt wird, äußeren Einflüssen. Auch das Normative Management beruht also auf tiefen Fundamenten, den sogenannten Paradigmen (ebenda, S. 50-110).

Hier zunächst zwei der grundlegendsten Paradigmen, ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

*Das Ziel jeder Unternehmung ist das Überleben.*

Tatsächlich ist der Erhalt einer sozialen Gruppe, zu denen auch Unternehmen gehören, ein sogenanntes latentes Ziel, das Voraussetzung ist, um die primären Gruppenziele zu erreichen (vgl. Merton, 1968, S. 73–139). Auch wenn Unternehmen als eine soziale Gruppe verstanden werden, ist in den Betriebswissenschaften diese Sicht bisher unüblich, da ein Primärziel Überleben entweder Innovation oder Gewinn als primäre Ziele behindern würde. Eapen & Finkenshtadt (2024) schreiben hingegen:

„[...] survival can be a legitimate organizational goal, challenging a common view that dismisses it as unambitious or contrary to innovation. Drawing parallels from nature and survival strategies across various systems, it advocates that organizations, much like living organisms, should prioritize survivability (i.e., ability to survive) to ensure long-term success.“

Der von den Autoren vertretene Standpunkt wird zunehmend geteilt und man kann diesen Paradigmenwechsel als Reaktion auf aktuell wieder unsichere Zeiten interpretieren, im Gegensatz zu den vorangehenden Jahrzehnten mit sehr stabilen Rahmenbedingungen.<sup>1</sup>

---

1 Es sei darauf hingewiesen, dass unser wirtschaftswissenschaftliches Denken im sog. westlichen Wirtschaftssystem verwurzelt ist und daher radikale Änderungen, die andere Gesellschaften durchliefen, wie der Zusammenbruch der ehemaligen sozialistischen Volkswirtschaften in Osteuropa in solchen Vergleichen nicht vorkommen.

Dieses grundlegende Paradigma diskutieren wir nicht prinzipiell, weisen aber darauf hin, dass sich diese Regeln und Gesetze durch übergeordnete gesellschaftspolitische Prozesse zur Transformation der Wirtschaft zur Nachhaltigen Entwicklung ebenfalls fundamental ändern, als es die letzten Jahrzehnte der Fall war.

Andere Paradigmen haben sich, so unsere Beobachtungen in den genannten Projekten, speziell BBNE-EcoNet (dem vierten Projekt des Eingangs genannten Symposiums) und tranform.by angesichts der Herausforderungen gewandelt:

Während traditionell Return on Investment als Paradigma der Unternehmensführung diente, ist in der Transformation kein längerfristiger ROI mehr bestimmbar. An seiner statt tritt nun Überleben in der Transformation als Ziel zur Orientierung. Für den langfristigen Erfolg ist weiterhin finanzieller Gewinn nötig, aber er tritt hinter die Frage des Überlebens zurück.

War Effizienz bisher ein Paradigma, wird es nun ersetzt durch den umfassenderen Begriff der Resilienz (vgl. Hiermaier et al., 2021).

Sowohl die Wahrnehmung des Überlebens als primäres Ziel, als auch die daraus resultierende Fokusverschiebung von ROI zum Überleben, sowie von Effektivität zur Resilienz und schließlich die Einhaltung geänderter gesellschaftlich, politischer Vorgaben und Regeln führen zur Nachhaltigen Entwicklung.

#### **4. BBNE als Leitstern im Wandel: Nachhaltige Entwicklung als Orientierung für betriebliche Weiterbildung in der Transformation**

Das Projekt „BBNE-EcoNet: Netzwerk für die deutsche Wirtschaft“ hat Unternehmen identifiziert, die eine bemerkenswerte Fähigkeit zeigen, trotz der beschriebenen Unsicherheiten strategische Weiterbildungsentscheidungen zu treffen. Die gemeinsame Klammer dieser Unternehmen: Sie haben nachhaltige Entwicklung auf der normativen Ebene als Unternehmensziel verankert. Sie zeigen, wie im Kontext der Transformation Nachhaltige Entwicklung und Bildung hierzu als „Leitstern“ in der Bewältigung unscharfer Ziele fungieren kann und welche Implikationen sich daraus für die Gestaltung betrieblicher Weiterbildung ergeben. Raap (2012) beschreibt in ihrer Arbeit über das „wachsame Torkeln“ den Umgang mit unscharfen Zielen in Kontexten radikaler Innovationen. Das Konzept des „Leitsterns“ (im Original „pole-star-vision“ nach Blackwell et al., 2009) bietet dabei eine Erweiterung zu klassischen, präzisen



Zielvorgaben: Ein Leitstern gibt eine Orientierung vor, ohne den genauen Weg zu präfigurieren. Er ermöglicht es, trotz Unsicherheit über Details handlungsfähig zu bleiben und Entscheidungen eine gemeinsame Richtung zu geben. Im Kontext des organisationalen Wandels kann ein solcher Leitstern auf der normativen Ebene verankert sein und von dort aus Orientierung für strategische und operative Entscheidungen bieten – einschließlich der Gestaltung von Weiterbildungsangeboten.

Im Folgenden werden vier Unternehmen als sog. Unternehmenskartuschen exemplarisch vorgestellt.<sup>2</sup>

#### *4.1 Martin Bauer Group: Von der Rohstoffsicherung zur Kompetenzentwicklung*

Die Martin Bauer Group ist ein Familienunternehmen und weltweit führend in Naturkräutern, -tees und -extrakten mit über 4.000 Mitarbeitenden an mehr als 30 internationalen Standorten.

„Wir sind ein Familienunternehmen und unser wichtigster Versorgungspartner ist die Natur.“ (dies und alles weitere nach Braun, 2025) Diese Aussage verdeutlicht, dass Nachhaltigkeit für das Unternehmen nicht als externe Anforderung, sondern als existenzielle Notwendigkeit verstanden wird. Die tiefste Überzeugung resultiert aus der einfachen Erkenntnis: Ohne nachhaltige Bewirtschaftung bleibt der Rohstoff aus. Das übergeordnete Ziel wird formuliert als: „Nachhaltigkeit bedeutet für uns: Das Unternehmen für zukünftige Generationen langfristig erfolgreich auszurichten.“

Aus dieser normativen Setzung entwickelte die Martin Bauer Group konkrete strategische Ziele, u.a.:

- 90% CO<sub>2</sub>-Reduktion bis 2040 weltweit (Scope 1, 2, 3)
- Entwaldungsfreie Lieferketten bis 31.12.2025
- Biodiversitätsschutz in Anbaugebieten

Für die betriebliche Aus- und Weiterbildung leitete die Unternehmung folgende Konsequenzen ab: Das Unternehmen hat eine eigene Akademie gegründet, die ein vielfältiges Weiterbildungsangebot bereitstellt – von Impulsvorträgen bis zu konkreten, arbeitsplatzbezogenen Trainings. Bei der Ausbildung wird nachhaltige Entwicklung von Beginn an integriert. Das Kompetenzprofil umfasst dabei drei Dimensionen:

---

2 Die Autor\*innen danken den Vertreter\*innen der dargestellten Unternehmen für ihre Offenheit und die Bereitschaft, ihre Erfahrungen zu teilen. Besonderer Dank gilt Gisbert Braun (Martin Bauer Group), Valerie Hutterer (AXA) und Markus Thiele (Kronospan) für ihre Präsentationen auf verschiedenen Fachtagungen und Austauschformaten, die wichtige Grundlagen für diesen Beitrag lieferten.

- Fachliche Expertise (z. B. nachhaltige Agrarpraktiken)
- Selbstmanagement-Kompetenz (z. B. eigenverantwortliches Handeln in Lieferketten)
- Mind-Set (z. B. Verständnis für globale Zusammenhänge)

Die Gruppe führt diese Aus- und Weiterbildungen auch mit ihren internationalen Partnern und Tochterunternehmen durch. Die Notwendigkeit dafür sei an folgendem Beispiel gezeigt: 90% des Rooibos-Tees stammen aus einem sehr kleinen Gebiet in Südafrika, das durch den Klimawandel gefährdet ist. Vor Ort, bzw. in einem angrenzenden Gebiet, in dem der Anbau auch weiterhin möglich sein wird, wird der Anbau von Rooibos durch Weiterbildung etabliert und dadurch gesichert.

Das Unternehmen hat sich im Sinne der Nachhaltigkeit als vernetztem, strategischen Ansatz die Frage nach den Aufgaben und Akteuren gestellt, sowie die Frage: „Welche Kompetenzen von Mitarbeitenden sind entscheidend zur erfolgreichen Umsetzung unserer Nachhaltigkeitsstrategie?“ Daraus wurde ein umfassendes Kompetenzmodell für die Unternehmung entwickelt, das alle Bereiche umfasst und Ziele für die taktisch/operative Ebene der Aus- und Weiterbildung gibt.

#### *4.2 AXA: Von der Risikoanalyse zur Bildungsdienstleistung*

Die Versicherungsbranche ist in besonderer Weise von den Auswirkungen des Klimawandels betroffen. Bereits 1973 warnte Munich Re vor dem Klimawandel und seinen Folgen (dies und alles weitere nach Hutterer, 2025 und „AXA Climate School: Who we are“, 2025). Henri de Castries brachte 2015 als damaliger CEO der AXA Group die Problematik auf den Punkt: „Eine Welt mit 4 Grad Erwärmung ist nicht versicherbar.“

Die Versicherungsbranche weiß, dass der Klimawandel ihre Existenz gefährdet. Diese existenzielle Bedrohung führt zu einem klaren normativen Kompass: Nachhaltige Entwicklung ist nicht optional, sondern notwendig. AXA versteht Nachhaltige Entwicklung, insbesondere Klimaschutz, daher als eine Frage des Überlebens.

Die strategische Antwort war die Gründung der AXA Climate School – einer eigenen Unternehmung mit mittlerweile 70 Mitarbeitenden. Diese Bildungseinrichtung dient nicht nur der internen Qualifizierung, sondern bietet seine Dienstleistung auch für andere Unternehmen an: über 250 Kunden weltweit, über 26 Stunden, 30 Kurse, 190 Mikro-Lern-Kapitel, 6 Millionen Lernende in 9 Sprachen. Für die AXA Group ergaben sich operativ:

- Verpflichtende Schulungen für alle Mitarbeitenden zu arbeitsplatzrelevanten Themen (z. B. Dekarbonisierung im Kapitalanlagebereich)

- Skalierbare Bildungsangebote für externe Kunden (T-Online, Henkel, Danone, Capgemini, Mercedes u.a.)
- Vielfältige Formate: von Einzelzugängen über Unternehmenstarife bis zu individualisierten Anpassungen und Lernmanagementsystemen
- Adressierung verschiedener Zielgruppen: Unternehmen, Finanzdienstleister, Kommunen, Länder und öffentliche Schulen

Das Manifest der AXA Climate School („AXA Climate School: Who we are“, 2025) benennt Unternehmensschulungen als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für die ökologische Transformation, indem es die Vermittlung wissenschaftsbasierter Nachhaltigkeitskompetenz an eine kritische Masse von Stakeholdern als Hebel für den Übergang zu planetarverträglichen Geschäftsmodellen konzipiert. Es beschreibt dabei drei Kernelemente: (1) die normative Grundannahme planetarer Grenzen, (2) die strategische Rolle von Wissenstransfer als Transformationsinstrument und (3) die reflexive Begrenzung des eigenen Wirkungsanspruchs als Teil eines größeren systemischen Wandels.

#### *4.3 Kronospan: Generationenübergreifendes Denken in der Holzwirtschaft*

Kronospan ist weltweit einer der größten Anbieter von Holzverbundstoffen. Als Familienunternehmen in fünfter Generation wird langfristiges Denken als Teil der Unternehmens-DNA und Überleben als explizites Unternehmensziel verstanden (dies und alles weitere Thiele, 2025). Das Unternehmen identifizierte daher zwei Hauptthemen:

Erstens ist für den Rohstoff Holz Nachhaltige Entwicklung wirtschaftliche Notwendigkeit mit folgenden strategischen Konsequenzen:

- Kreislaufwirtschaft und nachhaltige Forstwirtschaft als Kernkompetenzen
- klare technologische Entwicklungsziele als strategische Konsequenz
- direkt daraus abgeleitete Weiterbildungsbedarfe auf taktisch/operativer Ebene, z. B. bei der Einführung neuer Verfahrenstechniken zur Erreichung dieser technologischen Entwicklungsziele

Zweites Thema ist eine Nachhaltige Belegschaft im Sinne einer dauerhaften Fachkräftesicherung, da der Fachkräftemangel als Gefahr für den Fortbestand der Unternehmung erkannt wurde.

- normative Schwerpunktsetzung auf Nachwuchsförderung

- daraus abgeleitetes strategisches Ziel: 10% Azubi-Anteil (am Standort Lampertswalde mittlerweile 40 Azubis bei 600 Mitarbeitenden)
- weiteres Ziel: duale Ausbildung in den eigenen Standorten international verbreiten

Als konkrete Maßnahmen auf taktisch/operativer Ebene wurden u.a. ein Internationales Austauschprogramm innerhalb der Holding für Auszubildende sowie ein vielfältiges und professionalisiertes Ausbildungsmanagement mit vielen Einzelmaßnahmen geschaffen, wie Azubi-Wohnungen, Mobilitätsprogramm, Social-Media-Kanal durch Azubis, Azubi-Team zur Rekrutierung weiterer Azubis.

#### *4.4 Schaeffler: Ganzheitliche Transformation im Zulieferbereich*

Schaeffler ist ein globaler Automobil- und Industriezulieferer mit 115.000 Mitarbeitenden weltweit. „Die Unternehmenskultur der Schaeffler Gruppe [...] wurde] in vier Kernwerten zusammengefasst: Sustainable, Innovative, Excellent und Passionate“ (Dies und alles weitere unveröffentlichte Interviews im Rahmen von BBNE-EcoNet mit Unternehmensangehörigen 2025 und *Schaeffler Gruppe*, 2025). Das Unternehmen hat Nachhaltige Entwicklung also normativ als Unternehmenswert gesetzt und versteht sie als ein ganzheitliches und übergeordnetes Thema. Es übernimmt ökologische und soziale Verantwortung entlang der gesamten Wertschöpfungskette.

Aus diesem Unternehmenswert leitete Schaeffler fünf strategische Ziele in den Feldern Umwelt, Soziales und Führung ab:

- Klimaschutzmaßnahmen für Netto-Null vorantreiben
- Übergang zu einer Kreislaufwirtschaft
- Schutz der Menschenrechte und Arbeitsbedingungen
- Menschen für eine nachhaltige Zukunft befähigen
- Integrität bei der Entscheidungsfindung sicherstellen

Die strategischen Ziele werden fortlaufend in konkrete, zum Teil verpflichtende Aus- und Weiterbildungsthemen auf taktisch/operativer Ebene übersetzt, welche sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen betreffen, z. B.:

- Diversity und Menschenrechte
- Allgemeine Bildung für nachhaltige Entwicklung

- Rechtsstaatlichkeit und Demokratie (auch relevant für internationale Standorte)
- Lieferkettenmanagement
- Konsequenter Aufbau von E-Mobility-Kompetenzen (Entwicklung, Fertigung, Vertrieb)
- Kompetenzen zur Erschließung neuer Geschäftsfelder (z. B. Windkraft)

### **5. 3-Ebenen-Modell für Gestaltungsfelder der betrieblichen Aus- und Weiterbildung**

Die vier Unternehmenskartuschen weisen trotz unterschiedlicher Branchen, Größen, Eigentümerstrukturen und Genese der Normativen Setzungen bemerkenswerte Gemeinsamkeiten in der mehrstufigen Gestaltung betrieblicher Weiterbildung auf und illustrieren damit die Erkenntnisse aus den vier Forschungsprojekten (Kapitel 2) und Analysen zur Orientierungsproblematik (Kapitel 3)<sup>3</sup>. Kompetenzmanagement wird dabei als organisationaler Entscheidungsprozess verstanden, welche Kompetenzen im Unternehmen (zukünftig) benötigt werden und bezieht sich im Rahmen dieser Arbeit nicht auf die individuelle Kompetenzentwicklung von Mitarbeitenden. Die Gemeinsamkeiten der Unternehmenskartuschen sind:

- Klare normative Verankerung der Nachhaltigen Entwicklung gibt Orientierung für und in der Transformation
- Nutzung dieser Orientierung für die strategische Ableitung und Gestaltung von u. a. Kompetenzbedarfen, bevor (äußere) Zwänge zu realen Kompetenzdefiziten drängen.
- Übersetzung in Kompetenzmodelle/-profile im Sinne von unternehmerischen Zielen mit Vorgaben für den Kompetenzaufbau auf taktisch/operativer Ebene.

Die Verankerung nachhaltiger Entwicklung auf der normativen Ebene schafft einen plausiblen Entwicklungspfad bei unscharfen Zielen in einer Zeit hoher Unsicherheit. Dies steht im Gegensatz zu kurzfristigen Zielen (z. B. Marktanteilen) oder unreflektierten Paradigmen (z. B. reiner Effizienzorientierung), welche sich in der aktuellen Transformation disruptiv verhalten können. Die Beobachtung, dass die Unternehmen Weiterbildung nicht primär reaktiv

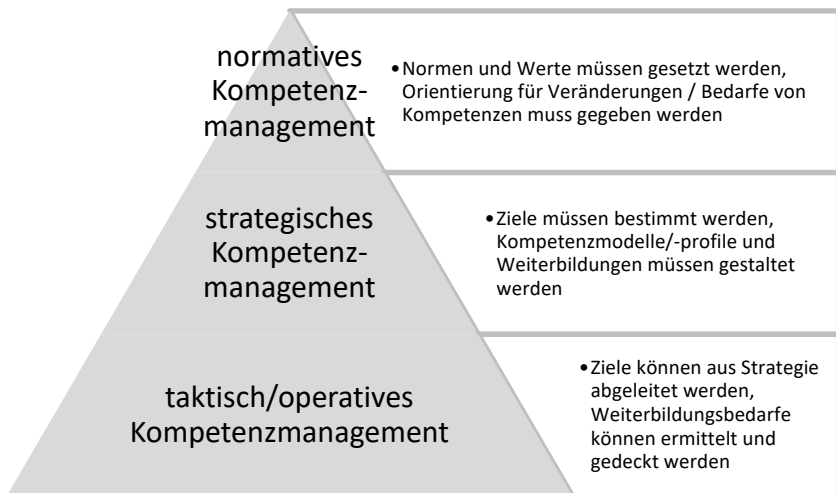
---

3 Etliche weitere Ableitungen und Erkenntnisse gingen weit über den Rahmen dieser Veröffentlichung hinaus und werden anderweitig publiziert.

verwalten (als Antwort auf festgestellte Defizite), sondern antizipativ gestalten, steht im Einklang mit den Erkenntnissen aus dem Projekt transform.by, in dem festgestellt wurde, dass Weiterbildungen bei der Unterstützung der Transformation einsetzen müssen, bevor konkrete Bedarfe feststellbar sind (s. o.).

Aus den dargestellten Forschungsprojekten, Kapitel 2, den Überlegungen zu Unternehmensebenen, Zeithorizonten und Orientierung, Kapitel 3 und schließlich dem beispielhaften Vorgehen der Unternehmungen, Kapitel 4, lassen sich Gestaltungsfelder für betriebliche Aus- und Weiterbildung in Form eines 3-Ebenenmodells aufzeigen. Auch Käßpflinger (2016, insb. S. 45–89) beschreibt betriebliche Weiterbildung aus konfigurationstheoretischer Perspektive als Zusammenspiel mehrerer, aufeinander bezogener Faktoren und Ebenen, was das Modell theoretisch stützt. Es ist die vertikale Ergänzung zu den horizontalen Feldern der Herausforderungen / Transformationstreiber, die in den dargestellten Projekten als Spezifika von Branchen, Technologien, Unternehmensgrößen etc. die Wahrnehmung dominieren:

*Abb. 3: 3-Ebenenmodell für Gestaltungsfelder betrieblicher Bildung, bzw. Kompetenzmanagement*



*Quelle: eigene; Philip Zerweck 2025*

## 6. Fazit und Ausblick

Die hohe Dynamik der Transformation stellt Unternehmen vor die Herausforderung, gleichzeitig verschiedene tiefgreifende Veränderungsprozesse trotz unklarer und dynamischer Ziele auch mittels betrieblicher Bildung anzugehen. Ein wichtiger Befund mehrerer Forschungsprojekte am f-bb ist die antizipative Gestaltung von Weiterbildung: Unternehmen können in einem sich rasch wandelnden Umfeld nicht warten, bis konkrete operative Bedarfe sichtbar werden, sondern leiten aus ihren strategischen Zielen ab, welche Kompetenzen künftig benötigt werden. Bewusste, reflektive Setzungen auf der Normativen Ebene werden auch für die betriebliche Bildung benötigt, um die strategischen Ziele der Kompetenzgestaltung zu orientieren. Dies korrespondiert auf theoretischer Ebene mit neueren Befunden zur betrieblichen Weiterbildungsforschung wie Käßpinger zur Mehrebenen-Perspektive und Müller zu Entscheidungen unter Unsicherheit. Die Erkenntnisse wurden schließlich in einem 3-Ebenenmodell für Gestaltungsfelder der betrieblichen Bildung, bzw. für das Kompetenzmanagement veranschaulicht.

Weiterhin wurde an vier Unternehmenskartuschen gezeigt, wie Unternehmen auch in diesem Umfeld erfolgreich auf verschiedenen Ebenen im Bereich betrieblicher Aus- und Weiterbildung reagieren können, wenn sie Aus- und Weiterbildung taktisch/operativ aus Bedarfen und Zielen entwickeln, strategisch als Gestaltungsaufgabe wahrnehmen und bewusste normative Setzungen, z. B. Nachhaltige Entwicklung als Leitstern zur Orientierung nutzen.

## Literatur

- Abegglen, C., & Bleicher, K. (2021). *Das Konzept integriertes Management: Visionen - Missionen - Programme* (10., aktualisierte und erweiterte Auflage). Campus Verlag.
- AXA Climate School: Who we are. (2025). [Unternehmenswebsite]. *Climate School*. <https://axaclimateschool.com/de/who-we-are/>
- Blackwell, A. F., Wilson, L., Street, A., Boulton, C., & Knell, J. (2009). *Radical innovation: Crossing knowledge boundaries with interdisciplinary teams* (Technical Report No. 760; S. 124). University of Cambridge Computer Laboratory. <https://www.cl.cam.ac.uk/techreports/UCAM-CL-TR-760.pdf>
- Braun, G. (2025, Februar 4). *Deutscher Weiterbildungstag Nachhaltigkeit in der Betrieblichen Weiterbildung* [Präsentation]. Fachtagung „Zukunftsorientiert weiterbilden. Die Transformation nachhaltig gestalten“, BiBB, Bonn. [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Impulsbeitrag\\_die%20betriebliche%20Perspektive\\_Braun.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Impulsbeitrag_die%20betriebliche%20Perspektive_Braun.pdf)
- Eapen, T. T., & Finkenstadt, D. J. (2024). Survival as an organizational goal. *Strategy & Leadership*, 52(3/4), 27–37. <https://doi.org/10.1108/SL-03-2024-0026>

- Helmold, M. (2024). Digitalisierung und KI als Teil der Unternehmensstrategie. In M. Helmold, *Erfolgreiche Transformation zum digitalen Champion* (S. 41–46). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-44020-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-44020-6_4)
- Hiermaier, S., Hiller, D., Edler, J., Roth, F., Arlinghaus, J. C., & Clausen, U. (2021). *Resilienz. Ein Fraunhofer-Konzept für die Anwendung* (S. 12). Fraunhofer-Gesellschaft. <https://doi.org/10.24406/publica-fhg-300918>
- Hutterer, V. (2025, Juni 4). *Transformation gestalten: Die AXA Climate School als Hebel für nachhaltige Transformation im Versicherungsunternehmen* [Präsentation]. Sustainable Insurance Convention, Leipzig.
- Käpplinger, B. (2016). *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien*. wbv.
- Lorenz, S., Pabst, C., Schmitt, M., & Hecker, K. (2025). *Stetiger Wandel der Anforderungen: So wappnen sich Unternehmen für die Zukunft* (S. 28) [Studie]. Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/doi/10.11586/2025007>
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure: 1968 enlarged edition*. The Free Press.
- Müller, C. (2023). *Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen im Garbage Can: Typenbildende Rekonstruktion in Klein- und Kleinstunternehmen*. wbv Media GmbH & Co. KG. <https://doi.org/10.3278/9783763974535>
- Oeben, S., & Wiedenhöfer, I. (2024). Was zeichnet eine nachhaltige Führung aus? In S. Oeben & I. Wiedenhöfer, *Schritt für Schritt ins Nachhaltigkeitsmanagement* (S. 147–163). Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-68887-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-662-68887-8_8)
- Raap, H. (2012). Wachsaames Torkeln: Von dem Arbeiten mit unscharfen Zielen und dem Erkennen des Funkelns am Wegesrand. In M. Linke, G. Kranke, C. Wölfel, & J. Krzywinski (Hrsg.), *Entwerfen Entwickeln Erleben—Technisches Design in Forschung, Lehre und Praxis* (S. 245–257). TUDpress - Verlag der Wissenschaften GmbH. [https://raap-design.de/pdf/raap\\_wt.pdf](https://raap-design.de/pdf/raap_wt.pdf)
- Schaeffler Gruppe. (2025). [Unternehmenswebsite]. <https://www.schaeffler.com/de/>
- Seyda, S., & Köhne-Finster, S. (2024). *Weiterbildungskultur in KMU* (Gutachten No. 01/2024; Seyda Gutachten). Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung. <https://www.iwkoeln.de/studien/susanne-seyda-sabine-koehne-finster-weiterbildungskultur-in-kmu.html>
- Thiele, M. (2025, September 12). *Kronospan: Partizipation von Azubis im Unternehmen ermöglichen* [Präsentation]. Vortragsreihe EcoNet-Talk, Ausgabe #9, online.
- Zerweck, P., Schmitt, M., Schneider, N., & Sebesta, V. (2025). Vor die Welle kommen: Ansätze des Innovationsmanagements für die evidenzbasierte Gestaltung von Weiterbildungsangeboten für die Transformation. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 48, 1–18. [https://www.bwpat.de/ausgabe48/zerweck\\_etal\\_bwpat48.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe48/zerweck_etal_bwpat48.pdf)



# Vielfalt trifft digitale Transformation – Digitale Teilhabe als Voraussetzung und Folge für diversitätssensible Bildungsprozesse

*Katharina Wehking, Mareike Lenz, Dana Bergmann*

*Abstract:* Die digitale und demografische Transformation konfrontiert Betriebe mit tiefgreifenden Veränderungen von Technologien, Arbeitsprozessen und Belegschaften. Besonders die Stahlindustrie, die durch einen hohen Veränderungsdruck, ökonomische Umbrüche und der Veränderung von Anforderungs- und Arbeitsprofilen geprägt ist, steht vor neuen Herausforderungen. Vor diesem Hintergrund untersucht das Projekt „ViTra: Vielfalt trifft Transformation“ die Rolle der beruflichen Aus- und Weiterbildung als Brücke der Transformation, mit besonderem Fokus auf digitale Teilhabe und Diversität. Auf Basis eines explorativen, ko-konstruktiven Forschungsdesigns (u. a. problemzentrierte Interviews N = 15, Validierungsworkshop) zeigen die Ergebnisse: Das betriebliche Digitalisierungsverständnis ist häufig eng auf Informations- und Kommunikationstechnologien (z. B. papierlose Prozesse, E-Mail, Office-Tools) gerichtet, während transformative Technologien kaum adressiert werden. Digitale Transformation erzeugt Ambivalenzen. Sie wird als Arbeitserleichterung erlebt, ist aber von Skepsis, Unsicherheit und Überwachungs-, Automatisierungs- sowie Sicherheitsängsten begleitet, mit der Gefahr, bestehende Ungleichheiten zu verstärken, wenn Diversitätsdimensionen unzureichend berücksichtigt werden. Zudem zeigen sich in der Aus- und Weiterbildung Kompetenzlücken und ein Bedarf an engeren Lernortkooperationen. Um eine digitale Teilhabe zu gewährleisten, ist Diversität als Ressource zu betrachten, wobei berufliche Bildung eine Schlüsselrolle einnimmt. Die enge Verzahnung von Digitalisierung und Diversität kann eine Begrenzung der Transformation zur Folge haben, aber auch als Chance betrachtet werden.

*Keywords:* Digitale Teilhabe; Digitale Ungleichheit; Diversität; Betriebliche Bildung; Berufliche Aus- und Weiterbildung; VUCA

## 1. Ausgangslage und Problemstellung

Die Digitalisierung der Berufswelt ist keine rein technische Notwendigkeit, sondern Ausdruck eines umfassenden gesellschaftlichen Transformationsprozesses. Neue Technologien führen u. a. zur Ersetzbarkeit automatisierbarer Tätigkeiten, zur Flexibilisierung von Arbeitsstrukturen und zu verschobenen Kompetenzanforderungen (Schröder, 2021; Dengler & Matthes, 2021; Breiter et al., 2018). Besonders die Stahlindustrie, die durch einen hohen Veränderungsdruck, ökonomische Umbrüche und der Veränderung von Anforderungs- und Arbeitsprofilen geprägt ist, steht vor neuen Herausforderungen (Schmiedbauer et al., 2021). Die digitale Transformation verändert nicht nur Produktions- und Wertschöpfungsprozesse, sondern auch die Anforderungen bezüglich Kompetenzen und Qualifikationen der Mitarbeitenden (Kempermann et al., 2017).

Gleichzeitig steigt die Diversität unter Mitarbeitenden und Auszubildenden, beispielsweise durch einen hohen Anstieg von (jungen) Menschen mit Flucht- oder Migrationserfahrung in den betrieblichen Bildungskontexten (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Dies kann betriebliche Aus- und Weiterbildungskontexte vor zusätzliche Herausforderungen stellen. Schließlich zeigen bestehende Studien, dass sich der Zugang zu sowie die Verwendung von digitalen Technologien zwischen den diversen Mitarbeitenden sowie Auszubildenden unterscheidet und beispielsweise hinsichtlich der sozialen oder ethnischen Herkunft differiert (OECD, 2004; Fortner et al., 2019). Die Forschungsliteratur verweist auch darauf, dass sich Unterschiede in der digitalen Teilhabe, Nutzung und Handhabung nach weiteren Diversitätsmerkmalen – etwa Bildungsgrad, Einkommen, Alter sowie körperlicher Einschränkungen – feststellen lassen (Bitkom, 2025). Im Ergebnis zeigt sich eine digitale Kluft bzw. digitale Ungleichheit nach unterschiedlichen Diversitätsmerkmalen, die auch Auswirkungen auf die berufliche Integration haben kann (OECD, 2004; Fortner et al., 2019). Demnach sind nicht nur deutliche Differenzen der digitalen Teilhabe vor dem Hintergrund unterschiedlicher Diversitätsmerkmale festzustellen, sondern dieser Befund überlagert sich auch mit einer geringeren Weiterbildungsbeteiligung eben jener Mitarbeitendengruppen. So verweist die Literatur auf Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung nach Geschlecht (Rüber & Widnay, 2021; BMBF, 2019), Alter (Zwick, 2012) oder Bildungsstand (BMBF, 2019; Heß & Leber, 2025). Vor dem Hintergrund dieser Befunde ergibt sich das zugrunde liegende Forschungsinteresse und die Relevanz des vorliegenden Beitrages innerhalb der Trias Digitalität, Diversität und betrieblicher Aus- und Weiterbildung. Mitarbeitende und Auszubildende stehen vor weitreichenden digitalen und sozialen Transformationsprozessen, für die sie angemessen qualifiziert werden müssen. Denn um die digitale

Transformation gestalten zu können, bedarf es der Entwicklung digitaler Kompetenzen aller Mitarbeitendengruppen (Leyh & Schäffer, 2024).

Das Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekt, auf das sich dieser Beitrag bezieht, wurde auf Grundlage des bestehenden sozialen und digitalen Transformationsdrucks von einem Unternehmen der Stahlbranche initiiert und durch die Universität Osnabrück durchgeführt. Der vorliegende Beitrag adressiert die Frage, welches Verständnis von Digitalisierung bei Mitarbeitenden vorliegt, welche Diversitätsmerkmale im Rahmen der digitalen Transformation im betrieblichen Kontext relevant sind und welche Deutungsmuster der beteiligten Akteur:innen damit einhergehen. Nachdem in einem ersten Schritt das Konzept der digitalen Teilhabe als Theoriefolie skizziert wird, folgt nach der Vorstellung des Projektkontextes die Explikation des methodischen Vorgehens sowie die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse.

## **2. Digitale Teilhabe im betrieblichen Kontext**

Digitale Teilhabe umfasst Unterschiede beim Zugang zu digitalen Technologien, deren Nutzung und der sicheren Handhabung, die sich hinsichtlich des Einkommens, des Bildungsgrads, der Altersstrukturen, der Herkunft sowie der körperlichen Einschränkungen differenzieren lassen (Bitkom, 2025). Dabei wird unter der digitalen Teilhabe die Möglichkeit verstanden, dass alle Menschen diese digitalen Kompetenzen erwerben sowie digitale Technologien sicher nutzen können (Bitkom, 2025). Bedeutsam ist, dass diese Facetten von Diversität nicht isoliert betrachtet werden können, sondern intersektional miteinander verwoben sind (Walgenbach, 2017) und weit gefasst werden (Lotze & Wehking, 2021).

Die Bereitschaft, neue digitale Angebote zu testen, sinkt beispielsweise mit zunehmendem Alter: 54 % der 16- bis 29-Jährigen sind offen in der Nutzung neuer Technologien, bei den 30- bis 74-Jährigen sind es nur noch 39 % (Bitkom, 2025). Während sich diese Angaben vor allem auf den privaten Bereich beziehen, stellt eine Studie von Bergmann (2025) Bezüge zum betrieblichen Kontext heraus. Es zeigt sich, dass das individuelle Vertrauen und die Bereitschaft, neue Technologien in der Organisation zu akzeptieren und zu nutzen eher eingeschränkt sind und das unabhängig von dem Alter oder dem Geschlecht der Mitarbeitenden. Anzunehmen ist, dass eine gewisse Skepsis bzw. Bedenken gegenüber neuen Technologien vorhanden ist (Bergmann, 2025). Gleichzeitig kann eine Erosion der Handlungssicherheit und ein Gefühl der Überforderung, durch das Zusammenwirken stetiger Veränderungen, verursacht werden (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Die hohe Dynamik und die mit der digitalen Transformation einhergehende Unsicherheit führen zu einem Auseinandergehen der Wissensstände und Erwartungen

zwischen den beteiligten Akteur:innengruppen (beispielsweise gewerbliche Mitarbeitende, Verwaltungsmitarbeitende, Auszubildende).

Dieses Auseinandergehen der Wissensbestände und Erwartungen impliziert, dass die Gefahr einer „digitalen Spaltung“ (Bitkom, 2025) bzw. eines „Digital Divides“ steigt. Van Dijk (2019) beschreibt den „Digital Divide“ als eine Kluft zwischen denen, die Zugang zu digitalen Medien haben und nutzen, und denen, die keinen Zugang haben. Kutscher (2019) führt zum Begriff des „Digital Divide“ weiter aus, dass auch ungleiche soziale und kulturelle Ressourcen sowie mediale Habitus zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen durch digitale Medien beitragen. Obwohl die digitale Teilhabe in Deutschland zunimmt, bestehen weiterhin deutliche Unterschiede zwischen Alters- und Herkunftsgruppen (Initiative D21, 2025; OECD, 2004). Diese Unterschiede führen zu ungleichen Zugängen und Nutzungspraktiken digitaler Technologien, die sich unmittelbar auf berufliche Teilhabe auswirken (Fortner et al., 2019). Dadurch entsteht ein erhöhter und veränderter Bedarf an Aus- und Weiterbildungsangeboten (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024; Seyda et al., 2018). Diese Veränderungen stellen insbesondere die berufliche Aus- und Weiterbildung als „Brücke zur Transformation“ vor die Herausforderung, zugleich auf technologische Entwicklungen und die zunehmende Diversität in den Belegschaften zu reagieren. Das zentrale Problem liegt nicht allein in der technischen Umsetzung, sondern in der Verknüpfung beider Transformationsdimensionen unter Bedingungen wachsender Unsicherheit. Die berufliche Aus- und Weiterbildung muss Wege finden, diese Komplexität zu gestalten, ohne neue Exklusionsmechanismen zu erzeugen.

### **3. Forschungsdesign**

Den Hintergrund dieses Beitrages bildet das von der Hans-Böckler-Stiftung finanzierte und von der Universität Osnabrück umgesetzte Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekt „Vielfalt trifft Transformation – Berufliche Aus- und Weiterbildung in der digitalen und demografischen Transformation“ (Akronym: ViTra), das die Themen der digitalen Teilhabe und Diversität im betrieblichen Kontext aufgreift. Als Praxisentwicklungsprojekt hat es das primäre Ziel mithilfe der generierten Daten aus der Forschung zur Verbesserung betrieblicher Praxis beizutragen, das in diesem Fall auf ein Unternehmen in der Stahlbranche ausgerichtet ist. Um die Transformationspfade in der Stahlindustrie zu verstehen, müssen aktuelle Herausforderungen berücksichtigt werden. Demografie und Digitalisierung belasten die Branche: Bis 2040 gehen rund 60 % der Beschäftigten in der Metallproduktion in den Ruhestand. Die Erhaltung und Erweiterung individueller Beschäftigungsfähigkeit sind daher entscheidend (Maier et al., 2022). Der Fachkräftemangel lässt sich teilweise

durch Teilqualifizierungen von erfahrungsbasierten Arbeitskräften mildern (Noack & Müller, 2023). Weiterbildungen – insbesondere digital unterstützte – sind angesichts der „Green Economy“ jedoch unerlässlich (Körfer et al., 2024; Bauer, 2021). Große Stahlunternehmen konstatieren selbstkritisch, dass die notwendigen Umstellungen in der Verwaltung oftmals wesentlich einfacher als in der Produktion gelingen (z. B. Thyssenkrupp, 2024). Das Zusammenspiel der aktuellen Transformationsprozesse durch Diversität und Digitalisierung erfordert daher von Betrieben mit Aus- und Weiterbildungsverantwortung eine erhöhte Sensibilität und Wandlungsfähigkeit, um den unterschiedlichen personellen Bedürfnissen gerecht zu werden. Durch diese Rahmenbedingungen entstehen in der Stahlbranche sowie im untersuchten Unternehmen dauerhafte Problemlagen, die den Anlass für die Initiierung des vorliegenden Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekts bilden. Das untersuchte Unternehmen gehört zu einer Unternehmensgruppe mit mehreren Standorten, das Stahl erzeugt und verarbeitet. In der Untersuchung wurde ein Standort mit etwa 1.300 Mitarbeitenden betrachtet, der Rohstahl, Stabstahl und Blankstahl sowie Komponenten aus Qualitäts- und Edelbaustählen herstellt und an die Automobilindustrie, den Maschinen- und Anlagenbau sowie der Energiewirtschaft liefert.

Die Untersuchung besteht aus zwei Teilstudien, die sich in eine qualitative und eine quantitative Studie unterteilen lassen. Im Fokus steht die Frage, auf welche Art und Weise Unternehmen diese doppelten Transformationspfade gestalten können, ohne dabei die individuellen Bedürfnisse und Haltungen ihrer vielfältigen Belegschaft zu vernachlässigen. Drei Leitfragen strukturieren das Vorgehen in der qualitativen Teilstudie, die den Fokus des vorliegenden Beitrags bildet:

- a) Welches Verständnis von Digitalisierung liegt bei den Mitarbeitenden im betrieblichen Kontext vor?
- b) Welche Diversitätsmerkmale sind für die Aus- und Weiterbildung im Kontext der digitalen und demografischen Transformation im Unternehmen relevant?
- c) Welche Rolle spielt die digitale Teilhabe mit Bezug zur beruflichen Erstausbildung und den entsprechenden Übergängen von der Schule in den Betrieb?

Der qualitative Teil der Studie basiert auf einem explorativen, partizipativen Forschungsdesign. Ziel ist die systematische Verzahnung von wissenschaftlicher Erkenntnis und betrieblichem Praxiswissen. Durch ein partizipatives und ko-konstruktives Vorgehen (von Unger, 2014) soll ein wirkungsvoller Wissenschaft-Praxis-Transfer gewährleistet werden. Von Beginn an werden die relevanten Praxisakteur:innen aktiv eingebunden (u. a. im Projektantrag, in der Er-

stellung der Erhebungsinstrumente usw.), sodass ihre Perspektiven und Bedürfnisse von Anfang an in die Wissensproduktion einfließen. Die Vorgehensweise des gesamten Projektes ist zudem durch iterative Zyklen charakterisiert, um sicherzustellen, dass empirische Befunde nicht nur dargestellt, sondern im Dialog mit den betrieblichen Akteur:innen reflektiert und weiterentwickelt werden. Dazu wurde der in der qualitativen Teilstudie verwendete Interviewleitfaden nach den ersten drei Interviews angepasst. Um einen Einblick in die Perspektive der beteiligten Personen zu bekommen sowie Verstehens- und Bedeutungszusammenhänge zu offenbaren, wurden fünfzehn problemzentrierte Einzelinterviews mit dem betrieblichen Bildungspersonal, Mitarbeitenden im gewerblichen Bereich („Werk“) und in der Verwaltung, Auszubildenden sowie Betriebsratsmitgliedern durchgeführt (Witzel, 2000). Die Auswahl der Interviewpartner:innen erfolgte selektiv nach Kriterien, die darauf abzielten, möglichst alle genannten Personengruppen abzudecken. Die Auswertung erfolgte zirkulär durch die Anpassung der Kategorien, in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2010), um eine methodische Offenheit zu gewährleisten. Dabei wurden im Auswertungsprozess induktiv Haupt- und Subkategorien gebildet. Die Ergebnisse wurden i. S. des partizipativen Forschungsprozesses in einem Validierungsworkshop mit Akteur:innen des Unternehmens und des Betriebsrates diskutiert und im weiteren Projektverlauf in einen standardisierten Fragebogen überführt. Die vorliegenden Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf den qualitativen Teil der Erhebung.

#### **4. Ergebnisse: Digitalisierungsverständnis, Diversitätsmerkmale und digitale Teilhabe im betrieblichen Kontext**

Die Auswertung der qualitativen Daten liefert Einsichten in die Wahrnehmungen der Beschäftigten und ihrer Deutungen im Kontext digitaler und diversitätsbezogener Transformationsprozesse. Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen einzelnen Beschäftigtengruppen (betriebliches Bildungspersonal, Mitarbeitende verschiedener Abteilungen und Auszubildenden sowie Betriebsratsmitglieder) in Bezug auf Zugänge, Einstellungen und Handlungsstrategien im Umgang mit digitalen Technologien sowie in der Wahrnehmung von Vielfalt im Betrieb. Um diese Befunde systematisch zu strukturieren, werden die vorläufigen Ergebnisse im Folgenden entlang der drei Fragestellungen und Analyseebenen vorgestellt: (1) das Verständnis von Digitalisierung, (2) Diversitätsmerkmale im Kontext der digitalen Teilhabe und (3) digitale Teilhabe mit Bezug zu (Erst-)Ausbildung und Übergänge in den Betrieb. Vor die-

sem Hintergrund lassen sich die vorläufigen Erkenntnisse in einen übergeordneten thematischen Rahmen einordnen, der das grundlegende Verständnis von Digitalisierung als Basiskompetenz mit strukturellen Diversitäts- und Inklusionsbedingungen verknüpft, die digitale Teilhabe ermöglichen oder begrenzen. Zugleich werden die konkreten Ausprägungen digitaler Teilhabe im Kontext von Ausbildung, Qualifizierung und beruflichen Übergängen darin berücksichtigt.

#### *4.1. Digitalisierungsverständnis*

Das Verständnis von Digitalisierung bei den befragten Mitarbeitenden ist eng gefasst und gegenwärtig stark auf grundlegende betriebliche Veränderungen, wie beispielsweise die Umstellung in ein papierloses Arbeiten ausgerichtet. Aufgrund der Aktualität der Strategie der Geschäftsführung, im kommenden Jahr papierlos zu agieren, verbinden die meisten Befragten somit gegenwärtig Digitalisierung mit papierlos werden.

*„[...] wir haben [...] das Ziel, dass wir bis nächstes Jahr papierlos werden und dadurch muss halt jede Abteilung mitziehen und dadurch muss halt jetzt viel vorangetrieben werden. Und da das Ziel ist einfach von oben gekommen und da arbeiten jetzt alle sehr stark dran.“ (I01\_Ausbilderin, Z. 316-319)*

Aktuell ist der digitale Veränderungsprozess, wie sich anhand des Zitats zeigt, von einem Top-Down-Prozess geprägt, bei dem die Ziele von der Geschäftsleitung vorgegeben werden, jedoch von allen Ebenen umgesetzt werden sollen. Die beschriebene Notwendigkeit, dass jede Abteilung „mitzieht“, deutet auf ein ganzheitliches Vorgehen und erforderliches kollektives Engagement hin. Gleichzeitig wird Digitalisierung im Unternehmen gegenwärtig primär mit dem Einsatz klassischer Informations- und Kommunikationstechnologie-Tools (IKT) (z. B. E-Mail, MS Office, Teams) verbunden. Transformative Technologien wie Künstliche Intelligenz (KI) oder Robotik werden dagegen kaum thematisiert, was vor dem Hintergrund globaler und wirtschaftlicher Entwicklungen, die gegenwärtig auf die Stahlindustrie wirken, überraschend ist. Ein Befragter charakterisiert das Unternehmen vielmehr als „Dino“ (I06\_BR, Z. 56) mit alter Technik und alten Maschinen. Andere Befragte stellen darüber hinaus eine ausgeprägte Veränderungsresistenz in der Belegschaft fest.

*„Da arbeiten halt auch viele, die schon ihr Leben lang hier gearbeitet haben. Und wenn es immer so war, muss es auch so bleiben“ (I01\_Ausbilderin, Z. 291-292)*

So finden sich auch deutliche Hinweise dazu, dass viele Ängste und Unsicherheiten mit neuen digitalen Technologien festzustellen sind. Sie haben Angst

vor Überwachung durch Digitalisierung z. B. von Maschinendaten (I07\_BR; I08\_BR) oder Ängste, da Systemfehler und Arbeitsabläufe unmittelbar digital nachvollziehbar werden (I07\_BR).

*„Ja, was heißt Vorteile? Digitalisierung kann ja auch ein Stück weit Überwachung sein. So je, je, je je vernetzter so eine Anlage ist mittlerweile. [...] Das war früher nicht so.“ (I07\_BR7, Z. 64)*

Auch eine ausgeprägte Skepsis und mangelnde Akzeptanz gegenüber betrieblichen Digitalisierungsangeboten sind feststellbar. So äußern einige Befragte beispielsweise ihre Ablehnung gegenüber der vom Unternehmen eingerichteten Mitarbeitenden-App oder gegenüber der Neuerung, Lohnabrechnungen digital zu erhalten (I05\_BR; I09\_BR). Auch die Angst vor Automatisierung und damit verbundenem Jobverlust wird genannt. So wird beispielsweise konstatiert, dass durch die Digitalisierung Aufgaben entfallen (I06\_BR), Personalaufwand reduziert werde (I14\_Werk) und damit einhergehend Angst vor Streichung von Stellen besteht (I04\_BR; I08\_BR). Weitere Ängste sind zudem mit den Auswirkungen von Cyberunsicherheit z. B. durch das Öffnen von Phishing E-Mails verbunden (I02\_Ausbilder; I04\_BR).

Obgleich die Digitalisierung trotz Implementierungsbemühungen erst langsam voranschreitet, wird sie auch als Erleichterung im Arbeitsalltag beschrieben. Einige Befragte konstatieren, digitale Veränderungen würden Arbeitsprozesse schneller und einfacher machen, wie beispielsweise den Austausch mit Behörden oder durch digitale Rechnungsstellung.

*„Also ich finde es wichtig, dass Digitalisierung vorangetrieben wird, weil es einfach eine Erleichterung im Arbeitsalltag ist.“ (I01\_Ausbilderin, Z. 76-78)*

Insgesamt erscheint die Digitalisierung so eher als prozessuale betriebliche Modernisierung – wie mit dem papierlosen Büro deutlich wird – aber weniger als eine grundlegende strategische Neuausrichtung von Arbeit, Lernen und Organisation mit transformativen Technologien. Das begrenzt organisationale Lernräume für disruptive Innovation, schafft aber anknüpfungsfähige Alltagsnutzen, die für die Akzeptanz von digitalen Transformationsprozessen zentral sind.

#### *4.2. Diversitätsmerkmale im Kontext der digitalen Teilhabe*

Ein Aspekt, der für die vorliegende Analyse leitend war, ist die Frage danach, welche Diversitätskomponenten an der Schnittstelle zur digitalen Transformation relevant werden. Das obige Zitat der Ausbilderin „Da arbeiten halt auch viele, die schon ihr Leben lang hier gearbeitet haben“ impliziert bereits, dass



Aspekte der Altersdiversität oder die lange Betriebszugehörigkeit u. U. die Wahrnehmung und den Umgang mit digitalen Neuerungen beeinflussen oder in Zusammenhang einer höheren Transformationsresistenz gelesen werden müssen. Neben dem Alter hängt die digitale Teilhabe im untersuchten Unternehmen vor allem von drei weiteren Diversitätsdimensionen ab: dem Migrations- bzw. Sprachhintergrund, den Unternehmensbereichen sowie der Hierarchieebene der Mitarbeitenden.

Das Alter als auch vermeintliche Generationsunterschiede sind Aspekte, die von vielen der Befragten angesprochen wurden (z. B. bei I03\_Ausbilder, I04\_BR, I06\_BR, I07\_BR, I08\_BR, I09\_BR, I12\_Azubi und I14\_Werk), wenn es um die Frage nach der Bereitschaft geht, digitale Transformationsprozesse im Unternehmen umzusetzen. Den jüngeren Mitarbeitenden wird leichter und affinerer Zugang zu Digitalisierung unterstellt, höheres Alter hingegen würde das Mithalten bei digitalen Prozessen erschweren (I14\_Werk) oder zu einer mangelnden Akzeptanz für Digitales führen (I02\_Ausbilder).

*„Früher hat man gesagt, wenn die Älteren mal was Neues lernen, [...] beißt man erstmal auf Granit. Ist ja auch so. [...] Bereitschaft ist da. Die kennen eigentlich die Prozedur, aber was man so feststellt, also die ganz banalen Sachen, die für die Arbeit umgesetzt werden können, also können wir gar nicht, weil es denen nicht bekannt ist.“ (I03\_Ausbilder, Z. 285-292)*

Nicht nur das Alter, sondern auch ein „Migrationshintergrund“, der von den Befragten als Begriff eingeführt wird (siehe nachfolgendes Zitat), wird von den Befragten eher als Hindernis wahrgenommen, digitale Transformationen mitzugehen.

*„Menschen mit Migrationshintergrund, erst recht älteren Alters, haben es auch schwerer. Die Jungen mit Migrationshintergrund, die sind hier aufgewachsen, geboren, die haben da keine Defizite, gerade sprachlicher Art, bildungsmäßig auch nicht.“ (I09\_BR, Z. 217-220)*

Hierbei wird jedoch nicht die eigentliche Migrationserfahrung, sondern primär die eingeschränkte Deutschsprachkompetenz als Problem wahrgenommen (z. B. I04\_BR, I05\_BR). Schließlich seien diese Mitarbeitenden auch schwieriger über digitale Kanäle (beispielsweise Info-Bildschirme) erreichbar (I05\_BR).

*„Da sind wir dann gleich schon beim nächsten Problem, dass ähm die Erreichbarkeit der Mitarbeiter oftmals gar nicht gegeben ist ähm, weil diese Bildschirme entweder gerade mal nicht funktionieren, nicht vorhanden sind an an prägnanten Stellen, wo halt viel ähm Verkehr von Mitarbeitern ist. Also das ist ist ein Prozess, also ähm da hinken wir teilweise, würde ich sagen, noch hinterher. Das könnte wesentlich einfacher oder mehr sein.“ (I05\_BR, Z. 193-200)*

Dieser Befund muss jedoch aus intersektionaler Perspektive betrachtet werden, da hier sowohl „Ältere mit Migrationshintergrund“ (I09\_BR) – also das Alter an der Schnittstelle zur Migrationserfahrung – als auch digital weniger erreichbare Beschäftigtengruppe beschrieben werden. Darüber hinaus ist dieser Befund auch mit dem dritten analysierten Diversitätsmerkmal, der Bereichsspezifität, verbunden, da viele Personen mit Deutschsprachschwierigkeiten als Werkmitarbeitende im untersuchten Stahlunternehmen anzufinden sind. Besonders der gewerbliche Unternehmensbereich wird von den Befragten mit erschwertem digitalem Zugang, schwierigerer Erreichbarkeit über digitale Kanäle oder mangelnder digitaler Teilhabe verbunden. Im Gegensatz zu den Mitarbeitenden in der Verwaltung haben diese Mitarbeitenden i. d. R. keinen (direkten) Zugang zu Computern (I09\_BR) oder zu anderen digitalen Ausstattungsgen (I01\_Ausbilderin).

*„Also es gibt viele Abteilungen, die dann noch so ein bisschen hinterherhängen und sich schwerer tun. Und natürlich auch im Werk. [...] Die arbeiten noch mal anders. Die haben natürlich auch nicht diese digitale Ausstattung [...].“ (I01\_Ausbilderin, Z. 279-292)*

Diese Bereichsunterschiede, die sich vor allem in einer Trennung zwischen Werk (gewerblich) und Verwaltung äußern, manifestieren sich nicht nur in einer disparaten digitalen Infrastruktur der jeweiligen Arbeitsplätze, sondern auch in variierenden Zugangs- und Partizipationsmöglichkeiten bei digitalen Weiterbildungs- und Schulungsangeboten<sup>1</sup>, die von den befragten Beschäftigten genannt werden. So fehle den Mitarbeitenden im Werk die Zeit, um an Schulungen teilzunehmen (I09\_BR). Demgegenüber sei es bei den Verwaltungsmitarbeitenden oftmals anders. Sie bilden sich beispielsweise über „Digital Teach Talks“ des unternehmenseigenen IT-Unternehmens weiter (I01\_Ausbilderin). Natürlich setze eine digitale Weiterbildungsbereitschaft auch das Interesse bei den einzelnen Mitarbeitenden voraus (I08\_BR), gleichwohl kann auch festgestellt werden, dass Schulungen oftmals eher für höhere Hierarchieebenen angeboten würden (I06\_BR).

---

1 Im vorliegenden Beitrag werden unter Weiterbildungen alle Bildungsaktivitäten nach der beruflichen Erstausbildung verstanden, die Personen besuchen, um ihr persönliches Wissen zielgerichtet zu erweitern (Schindowski, 2016). Neben der allgemeinen Weiterbildung, die das ganze Themenspektrum aller Wissens- und Lerngebiete abdeckt, gibt es die betriebliche Weiterbildung auf eingrenzbarer Bereiche, z. B. Anpassungs-, Aufstiegs- oder Führungskräfteweiterbildung (Schindowski, 2016). Unter Schulungen werden unternehmensspezifische Seminare sowie praxisorientierte, arbeitsplatzbezogene Maßnahmen verstanden, die das Ziel haben, schnell und konkret durch handlungsorientiertes Lernen das benötigte Wissen für einen (zukünftigen) Arbeitsplatz aufzubauen (Schindowski, 2016).

Im konkreten Unternehmenskontext zeigen die vier Diversitätskomponenten deutlich, wie an der Schnittstelle individueller und organisationaler Diversitätsmerkmale divergente Ausprägungen auftreten und welche Folgen dies für die Teilhabe an digitalen Transformationsprozessen hat. Angesichts der Beobachtung, dass ganze Funktionsbereiche, unterschiedliche Hierarchieebenen sowie einzelne Mitarbeitende potenziell von digitalen Infrastrukturen, Schulungs- und Weiterbildungsangeboten oder allgemein von IKT-Ressourcen ausgeschlossen werden, lässt sich eindeutig von einer ausgeprägten digitalen Kluft innerhalb des Unternehmens sprechen. Eine solche kann digitale betriebliche Transformationsprozesse erschweren und zu der bereits beschriebenen Veränderungsresistenz beitragen.

Auch wenn über alle Mitarbeitendengruppen hinweg Ängste und Unsicherheiten feststellbar sind, sind diese besonders bei den Werkmitarbeitenden virulent. Die digitale Kluft kann sich vertiefen, wenn Diversitätsdimensionen (z. B. unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Zugänge, Sprache, Biografie) unberücksichtigt bleiben. Digitale Transformation wirkt so als Verstärker bestehender Ungleichheiten oder, bei bewusster Gestaltung, als Katalysator für Teilhabe.

#### *4.3. Digitale Teilhabe, Ausbildung und Übergänge in den Betrieb*

Wenngleich einige der Befragten das Alter bzw. Generationsunterschiede als Distinktionsmerkmal für digitale Transformation und Teilhabe identifiziert haben, lässt sich feststellen, dass auch jüngere Beschäftigte bzw. Auszubildende große Unsicherheiten vor allem im Umgang mit grundlegenden digitalen Werkzeugen (z. B. MS Office) äußern.

*„Das Einzige war halt so am Anfang. Klar wurde es einem erklärt. Auch diese MS Office Schulung. Aber so sicher war man sich dann doch nicht. Also vielleicht, dass das nochmal intensiver erklärt wird, aber das habe ich tatsächlich schon beim Termin gesagt damals.“ (I10\_Azubi, Z. 80)*

Auch die befragten Auszubildenden verweisen darauf, dass Unsicherheit ebenso bei jüngeren Beschäftigten bzw. Auszubildenden vorhanden ist (I01\_Ausbildlerin). Dabei wird darauf aufmerksam gemacht, dass digitale Werkzeuge oft nur oberflächlich bzw. für Kommunikations- oder Entertainmentzwecke (v. a. im Bereich Social Media), nicht jedoch für arbeitsrelevante Inhalte verwendet würden.

*„Kommunikationsplattform? Klar, damit wachsen wir auf. YouTube, also Instagram und solche Sachen auch. Aber wenn es um die arbeitstechnischen Sachen geht, was*

*eigentlich in der Schule also schon vorbereitet werden könnte, wenn die genau das machen, was die in der Schule in Papierform machen, also einfach nur digitalisieren, wäre es für alle einfacher. Für alle.“ (I03\_Ausbilder, Z. 283)*

Dabei wird vor allem die Rolle der Schule von den befragten Auszubildenden kritisch diskutiert. Sie merken an, dass Schulen die (zukünftigen) Auszubildenden nicht durchgängig auf die digitale Arbeitswelt vorbereiten. Dabei identifizieren sie sowohl eine unzureichende schulische Vorbereitung von Azubis auf die digitale Arbeitswelt im *Übergang in* die Ausbildung als auch für die anschließenden Ausbildungsverläufe. Digitale Tools werden im Unterricht teils oberflächlich genutzt, ohne arbeitsrelevante Problemstellungen abzubilden. In anderen Situationen würde im Unterricht oft mit Papier gearbeitet (I03\_Ausbilder), obgleich die digitale Ausstattung (beispielsweise durch Tablets) vorhanden wäre (I12\_Azubi). Dadurch entsteht ein Bruch zwischen schulischen Lernorten und betrieblichen Anforderungen. Eine engere Lernortkooperation ist dringend erforderlich, um die digitale Kluft zwischen Schulen und Betrieben während der Ausbildung nicht zu vergrößern.

*„Auch in den Schulen redet man kontinuierlich über Digitalisierung. [...] Ist mehr Show als sonst was. Weil wenn die parallel also mit Papier arbeiten und die ganze Klasse arbeitet damit [...]. Und wenn die zu uns kommen, dann direkt ins kalte Wasser geschmissen zu werden. Hier hast du ein iPad, hier hast du die Möglichkeit, dann stehen die wirklich da. Also die könnten mit gar nicht umgehen.“ (I03\_Ausbilder, Z. 270 f.)*

## 5. Fazit und Diskussion

Die Befunde verdeutlichen die Ambivalenz der Digitalisierung. Das vorliegende Verständnis von Digitalisierung im Betrieb ist primär auf unternehmerische Verbesserungen beschränkt. Die Bezeichnung „Dino“ verdeutlicht eine wahrgenommene Trägheit und Veränderungsresistenz. Dieser Fokus auf grundlegende Modernisierung birgt die Gefahr, transformative Potenziale von digitalen Technologien wie KI und Robotik ungenutzt zu lassen (Dengler & Matthes, 2021; Breiter et al., 2018). Zwar wird die Digitalisierung bereichsübergreifend auch als Erleichterung im Arbeitsalltag erlebt, was für die Akzeptanz wichtig ist, doch fehlt es an einer strategischen Vision, die Arbeit, Lernen und Organisation grundlegend und mithilfe von transformativen Technologien neu und über alle Unternehmensbereiche hinweg (u. a. Verwaltung und Werk) ausrichtet. Dies deutet darauf hin, dass das Unternehmen möglicherweise nicht ausreichend auf die disruptive Natur der digitalen Transforma-

tion vorbereitet ist und organisationales Lernen in Bezug auf Innovationen erschwert wird. Digitalisierung wird dabei nicht als einheitliches Phänomen wahrgenommen, sondern ist stark von den individuellen Erfahrungen, dem Hintergrund und der Position der Beschäftigten im Unternehmen geprägt. So decken die Interviews große Spannungen zwischen Diversitätsdimensionen – etwa Alter, „Migrations-“ bzw. Sprachhintergrund, Unternehmensbereich (Verwaltung oder Werk) sowie Hierarchie – und der digitalen Teilhabe auf. Die qualitativen Ergebnisse bestätigen somit die in der Fachliteratur beschriebenen Muster, dass die digitale Teilhabe, Nutzung sowie der Zugang von unterschiedlichen Diversitätsmerkmalen bestimmt wird (Bitkom, 2025; Kutscher, 2019). Im untersuchten Unternehmen manifestieren sich diese Unterschiede konkret in einem ungleichen Zugang zu digitalen Endgeräten, einer asymmetrischen Verteilung von betrieblichen Schulungs- und Weiterbildungsangeboten sowie einer stärkeren Skepsis gegenüber digitalen Technologien im Produktionsbereich. Dieser Befund bestätigt die Studie von Bergmann (2025), dass Ängste die Akzeptanz digitaler Technologien beeinträchtigen können. Es bestätigt sich ferner, dass die unterschiedlichen Diversitätsmerkmale die Art und Weise prägen, wie Beschäftigte mit digitalen Technologien umgehen und welche Teilhabemöglichkeiten sie wahrnehmen (Bitkom, 2025; Van Dijk, 2019). Im untersuchten Unternehmen zeigt sich gegenwärtig eine digitale Kluft (Van Dijk, 2019), die aktuell (noch) nicht über betriebliche Schulungen und Weiterbildungsprozesse abgemildert wird, weil sich die Beteiligung an diesen auch nach Position und Hierarchie unterscheidet. Die Ergebnisse sind somit anschlussfähig an bestehende Befunde zur ungleichen Beteiligung an Weiterbildungsangeboten (BMBF, 2019; Heß & Leber, 2025; Rüber & Widnay, 2021; Zwick, 2012). Die Digitalisierung kann somit entweder als Verstärker sozialer Ungleichheiten wirken (Kutscher, 2019; Walgenbach, 2017), wenn Diversitätsdimensionen nicht explizit berücksichtigt werden, oder die Digitalisierung kann eine Chance für das Unternehmen sein, wenn sie inklusiv gestaltet und die Diversität der Mitarbeitenden berücksichtigt wird. Für die Gewährleistung einer digitalen Teilhabe ist es von entscheidender Bedeutung, Diversität nicht als Defizit, sondern als Ressource zu betrachten. Dies führt dazu, dass berufliche Bildung zu einer Institution wird, die es ermöglicht, Unsicherheit bearbeitbar zu machen und somit neue Sinnhorizonte für digitale Veränderungen zu erschließen. Gleichzeitig weist das enge Verständnis von Digitalisierung auf eine strategische Lücke hin: Ohne fachlich-arbeitsprozessuale Anwendungsfälle, die über den Verwaltungskontext hinausgehen, bleibt die Transformation begrenzt.

Die vorliegende Untersuchung unterstützt die Hypothese, dass die berufliche Aus- und Weiterbildung somit als Brücke zur Transformation fungieren kann, indem sie reale Arbeitsprobleme mit digital-technischen Lösungsansätzen verbindet und partizipativ erarbeitet. Dabei ist es jedoch erforderlich, bereits frühzeitig in der Ausbildung anzusetzen. Die Studie hat aufgezeigt, dass

sowohl Auszubildende als auch Ausbilder:innen über Defizite in der schulischen Vorbereitung und über ein fehlendes Bindeglied zwischen schulischer und betrieblicher Lernumgebung berichten. Die Diskrepanz zwischen vorhandenen Endgeräten (z. B. iPads) und deren tatsächlicher Nutzung im Betrieb verdeutlicht die Notwendigkeit einer koordinierten Lernortkooperation auch in digitalen Belangen. Die Studie liefert mit den vorliegenden Erkenntnissen wichtige Hinweise zum Zusammenhang von Diversität, Digitalisierung und beruflicher Aus- und Weiterbildung und erweitert den theoretischen Rahmen der digitalen Teilhabe für den Bericht der beruflichen Bildung. Zwar ergeben sich Limitationen v. a. hinsichtlich der Generalisierbarkeit der Untersuchungsergebnisse aufgrund der begrenzten Stichprobengröße von 15 Interviews und dem Fokus auf einen einzigen Unternehmensstandort. Allerdings ist der Transformationsdruck betroffene Branchen übertragbar. Zudem liefern die qualitativen Ergebnisse konkrete Anhaltspunkte für die Ableitung von Hypothesen für die quantitative Erhebung mit einer größeren Stichprobe, die im zweiten Teil des Projektes umgesetzt wird.

Auf Basis der qualitativen Ergebnisse sind bereits jetzt konkrete Lösungsansätze auf vier Ebenen ableitbar, die mithilfe des partizipativen Projektansatzes in die konkrete Unternehmenspraxis einfließen können: So sollte (1) die Beteiligung von Mitarbeitenden in Digitalisierungsstrategien stärker gefördert werden. (2) Eine Verbesserung der Kommunikation sollte angestrebt werden mit dem Ziel eines offenen Dialogs, um digitale Vorbehalte abzubauen. (3) In der Ausbildung sollte die Lernortkooperation gefördert werden mit dem Ziel, die Schüler:innen besser auf die digitale Arbeitswelt vorzubereiten. Schließlich sollte (4) ein Ausbau der Schulungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten für alle Mitarbeitenden erfolgen, um Professionalisierungsprozesse anzubahnen und damit Unsicherheiten mit Bezug zur Digitalisierung zu mindern. Nur wenn die Potenziale der beruflichen Aus- und Weiterbildung diversitätssensibel für alle Mitarbeitenden genutzt werden, kann diese tatsächlich als Brücke zur digitalen Transformation fungieren.

## Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. WBV. Bielefeld.
- Bauer, S., Thobe, I., Wolter, M. I., Röttger, C., Zika, G., Helmrich, R., Schandock, M., Mohaupt, F., & Müller, R. (2021). GRÜNE KARRIEREN – Berufe und Branchen mit Green-Economy-Relevanz. *Umwelt, Innovation, Beschäftigung*, 11/2021 [https://www.umweltbundesamt.de/publikationen?keys=GRÜNE+KARRI-REN+-+Berufe+und+Branchen+mit+Green-Economy-Relevanz&to-pics=All&series=All&Availability=All&field\\_target\\_groups=All&language=All&sort\\_bef\\_combine=date\\_DESC](https://www.umweltbundesamt.de/publikationen?keys=GRÜNE+KARRI-REN+-+Berufe+und+Branchen+mit+Green-Economy-Relevanz&to-pics=All&series=All&Availability=All&field_target_groups=All&language=All&sort_bef_combine=date_DESC)
- Bergmann, D. (2025). German Skilled Labour in the Context of Digital Transformation: Insights into the Technology Readiness. In E. Quintana-Murci, F. Salvà-Mut, B. E. Stalder, & C. Nägele (Eds.), *Towards inclusive and egalitarian vocational education and training: key challenges and strategies from a holistic and multi-contextual approach*. Proceedings of the 6th Crossing Boundaries Conference in Vocational (pp. 44-52). Education and Training. VETNET. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15364820>
- Bitkom e.V. (2025). *Digitale Teilhabe Bitkom-Studie 2025*. <https://www.bitkom.org/sites/main/files/2025-06/bitkom-studienbericht-digitale-teilhabe-2025.pdf>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2019). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht. *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018 | Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Bonn.
- Breiter, A., Brüggemann, M., Härtel, M., Howe, F., Kupfer, F., & Sander, M. (2018). *Digitale Medien in der betrieblichen Berufsbildung: Medienaneignung und Mediennutzung in der Alltagspraxis von betrieblichem Ausbildungspersonal*. Verlag Barbara Budrich. Bonn.
- Dengler, K., & Matthes, B. (2021). *Folgen des technologischen Wandels für den Arbeitsmarkt: Auch komplexere Tätigkeiten könnten zunehmend automatisiert werden*. Nürnberg.
- Fortner, K., Normore, A. H., & Brooks, J. S. (2019). Digital equity and its role in the digital divide. In A. H. Normore & A. Issa Lahera (Eds.), *Crossing the bridge of the digital divide. A walk with global leaders* (pp. 3-18). Charlotte NC: Information Age Publishing.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden.

- Heß, P., & Leber, U. (2025). Betriebe unterstützen die Teilnahme von Höherqualifizierten an Weiterbildungen häufiger als bei Geringqualifizierten. IAB-Forum. <https://iab-forum.de/betriebe-unterstuetzen-die-teilnahme-von-hoeherqualifizierten-an-weiterbildungen-haeufiger-als-bei-geringqualifizierten/>
- Initiative D21 e. V. (2025). *D21-Digital-Index 2024/25. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft*. [https://initiated21.de/uploads/03\\_Studien-Publikationen/D21-Digital-Index/2024-25/D21DigitalIndex\\_2024-2025.pdf](https://initiated21.de/uploads/03_Studien-Publikationen/D21-Digital-Index/2024-25/D21DigitalIndex_2024-2025.pdf)
- Kempermann, H., Millack, A., & Lang, Th. (2017). *Potentiale des digitalen Wertschöpfungsnetzes Stahl. Die Rolle der Stahlindustrie als Enabler der Digitalisierung der deutschen Wirtschaft*. Köln.
- Körfer, A., Köster, F., Winkler, M., & Scheren, P. (2024). Nationale Weiterbildungsstrategie – Eine bildungspolitische Initiative zur Stärkung der Weiterbildung in Deutschland. In K.-H. Gerholz, S. Annen, R. Braches-Chyrek, J. Hufnagl, & A. Wagner (Hrsg.). *Bwp@Spezial HT2023*. [https://www.bwpat.de/ht2023/koerfer\\_et\\_al\\_ht2023.pdf](https://www.bwpat.de/ht2023/koerfer_et_al_ht2023.pdf)
- Kutscher, N. (2019). Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung. *Die Deutsche Schule*, 111(4), 379-390. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/ddS.2019.04.02>.
- Leyh, C., & Schäffer, T. (2024). Digitale Kompetenzen als notwendige Voraussetzung der Digitalen Transformation. *HMD* 61, 12-26. <https://doi.org/10.1365/s40702-024-01044-9>
- Lotze, M., & Wehking, K. (2021) (Hrsg.). *Diversität, Partizipation und Benachteiligung im Hochschulsystem. Chancen und Barrieren für traditionelle und nicht-traditionelle Studierende*. Opladen: Barbara Budrich Verlag. <https://doi.org/10.3224/84742518>
- Maier, T., Kalinowski, M., Zika, G., Schneemann, C., Mönnig, A., & Wolter, M. I. (2022). Es wird knapp. Ergebnisse der siebten Welle der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen bis zum Jahr 2040. *BIBB Report 3*. Bonn.
- Noack, M., & Müller, J. (2023). *Mehr Fachkräfte in jeder Region - Deckung des regionalen Fachkräftebedarfs durch Teilqualifikationen*. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2004). Regulatory reform as a tool for bridging the digital divide. *OECD Digital Economy Papers*, No. 90. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/232862231573>.
- Rüber, I. E., & Widany, S. (2021). Gleichstellung durch Weiterbildung in einer digitalisierten Gesellschaft. Expertise für den Dritten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. *Dritter Gleichstellungsbericht*. [rueber-ina-e-widany-sarah-gleichstellung-durch-weiterbildung-in-einer-digitalisierten-gesellschaft-data.pdf](https://www.rueber-ina-e-widany-sarah-gleichstellung-durch-weiterbildung-in-einer-digitalisierten-gesellschaft-data.pdf)
- Schindowski, H. (2016). Weiterbildung im nicht-akademischen Bereich. In J.-P. Pahl (Hrsg.), *Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche*. W. Bertelsmann Verlag.
- Schmiedbauer, O., Maier, H., Sandner, W., & Biedermann, H. (2021). Flexibilisierungspotenziale durch Lean Smart Maintenance: Herausforderungen in großen Organisationsen. In H. Biedermann (Hrsg.), *Instandhaltung als Erfolgsfaktor: Strategie, Lebenszyklusbetrachtung und Digitalisierung* (S. 165-182). TÜV Media.
- Schröder, T. (2021). Zukunft der Arbeit – Zukunft der beruflichen Bildung. *Zur nationalen und internationalen Gestaltung der digitalen Transformation*. Stuttgart.



- Seyda, S., Meinhard, D. B., & Placke, B. (2018). Weiterbildung 4.0 – Digitalisierung als Treiber und Innovator betrieblicher Weiterbildung. *IW-Trends*, 45(1), 107-124.
- Thyssenkrupp (2024). *Digitale Transformation bei thyssenkrupp*. <https://www.thyssenkrupp-steel.com/de/unternehmen/digitalisierung/digitalisierung.html> (abgerufen am 17.02.2025).
- van Dijk, J. A. G. M. (2019). *The Digital Divide*. Cambridge.
- von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft*. 2. durchges. Aufl. Opladen & Toronto UTB.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22.
- Zwick, T. (2012). Effektivität der Weiterbildung aus Sicht älterer Beschäftigter. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 15-18.



# Professionalisierung in und durch Migrant:innenselbstorganisationen. Alternative Zugänge zu (sozial)pädagogischen Berufen

*Iva Hradská, Merle Hinrichsen*

*Abstract:* Der Beitrag untersucht Professionalisierungsprozesse in und durch Migrant:innenselbstorganisationen (MSO) im Bereich (sozial)pädagogischer Berufe – einem in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) bislang kaum erforschten Gegenstand. Während Deutschland einen erheblichen Fachkräftemangel verzeichnet, werden qualifizierte Migrant:innen systematisch von diesen Tätigkeitsfeldern ausgeschlossen. MSO entwickeln hier alternative Professionalisierungswege als Qualifizierungsträger im Übergangsbereich des Berufsbildungssystems. Ziel ist es, diese Prozesse empirisch zu rekonstruieren und theoretisch zu modellieren. Die Analyse basiert auf zwei komplementären Forschungsprojekten: einer Studie zu Professionalisierungswegen von Akteur:innen in MSO und dem laufenden Verbundprojekt MIRASTO zu Bildungswegen von Teilnehmenden sozialpädagogischer Weiterbildungen. Theoretisch verbindet die Analyse professionstheoretische Überlegungen mit biografieanalytischen, transnationalen und rassismuskritischen Perspektiven. Die Befunde aus dem ersten Projekt zeigen drei Muster, in denen Migrationserfahrungen zur professionellen Ressource werden: durch non-formale Qualifizierung im MSO-Kontext, durch Transformation nicht anerkannter Auslandsabschlüsse und durch Nutzung transnationaler Expertise jenseits formaler Anerkennungswege. Das zweite Projekt zeigt zugleich, dass strukturelle Barrieren – Nicht-Anerkennung von Zertifikaten, Diskriminierung, fehlende Einmündungspfade – trotz erfolgreicher Weiterbildung fortbestehen. Aus der vergleichenden Analyse wird ein integratives Modell entwickelt, das drei Dimensionen identifiziert: biografische Passung, transnationale Professionalisierung und Empowerment. Für Forschung und Praxis folgt daraus die Notwendigkeit, MSO institutionell anzuerkennen, Anerkennungsverfahren zu reformieren und transnationale Professionalisierung als eigenständiges Forschungsfeld der BWP zu etablieren.

*Keywords:* Migrant:innenselbstorganisationen, Berufliche Bildung, Biografieanalyse, Transnationale Professionalisierung, (Sozial)pädagogische Berufe

## 1. Einleitung

Migrantische Selbstorganisationen (MSO) sind in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) bisher ein randständig erforschter Gegenstand und dies obwohl sie eine langjährige und umfangreiche Bildungsarbeit leisten, die von schulischer Unterstützung über Sprachförderung bis zu beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen reicht. Insbesondere die Rolle von MSO im Bereich der Professionalisierung für (sozial)pädagogische Berufe ist empirisch kaum untersucht.

Im Fokus stehen reglementierte Berufe – von Erzieher:innen bis zu Sozialarbeiter:innen und Lehrkräften –, für die formale Anerkennung Voraussetzung ist und ausländische Abschlüsse systematisch zum Problem werden. Dieser Befund verweist auf eine bildungspolitisch bedeutsame Paradoxie: Während Deutschland einen erheblichen Fachkräftemangel in (sozial)pädagogischen Berufen verzeichnet (vgl. BMBF 2024), gelingt es nur einer Minderheit der seit 2008 zugewanderten 136.000 Menschen mit ausländischen Berufsabschlüssen, in diesen Berufsfeldern Fuß zu fassen: Lediglich 21,3 Prozent sind in pädagogischen Berufen tätig, bei ausländisch qualifizierten Lehrkräften weniger als eine von zehn Personen (vgl. Lokhande 2025). Strukturelle Barrieren, komplexe Zulassungsverfahren, fehlende Anerkennungspraxen und institutioneller Rassismus erschweren Zugänge zu reglementierten (sozial)pädagogischen Berufsfeldern und führen dazu, dass ein erheblicher Teil migrierter Akademiker:innen ihre Qualifikationen im deutschen Arbeitsmarkt nicht adäquat einbringen kann (vgl. Mergener 2018; BAMF 2021; Akbaş & Polat 2022; Brückner et al. 2020). MSO haben sich in diesem Kontext als selbstorganisierte Bildungsakteure etabliert, die auf diese strukturellen Lücken reagieren und alternative Wege der Professionalisierung eröffnen. Während die Forschung in der BWP Zugänge zur beruflichen Bildung, Bildungsverläufe und Professionalisierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft seit längerem differenziert untersucht (vgl. u.a. Wehking 2020; Massumi 2024; Busse et al. 2024; Becker 2024), bleibt die Rolle von MSO als Professionalisierungsinstanz für qualifizierte erwachsene Migrant:innen mit pädagogischen Vorerfahrungen bislang weitgehend unerforscht – obwohl diese Gruppe ein erhebliches und strukturell brachliegendes Fachkräftepotenzial darstellt (vgl. Lokhande 2025).

Der Beitrag setzt hier an und fragt: Welche Professionalisierungsprozesse ermöglichen MSO in und durch ihre Strukturen? Wir betrachten damit zwei komplementäre Perspektiven, und unterscheiden analytisch zwischen Professionalisierung *in* MSO – also wie Akteur:innen in (sozial)pädagogisch arbeitenden MSO ihre professionelle Identität entwickeln – und Professionalisierung *durch* MSO – wie Teilnehmende von Weiterbildungsangeboten Zugang zu (sozial)pädagogischen Berufen erhalten. Diese Unterscheidung ermöglicht es, MSO sowohl als Orte der Professionalisierung ihrer eigenen Akteur:innen

als auch als Bildungsinstitutionen zu analysieren, die alternative Professionalisierungswege eröffnen.

Theoretisch verbindet der Beitrag professionstheoretische Überlegungen mit biografieanalytischen, transnationalen und rassismuskritischen Ansätzen. Empirisch basiert die Analyse auf zwei Projekten: einer Studie zu Professionalisierungsprozessen von Akteurinnen in bildungs- und beratungsorientierten MSO (vgl. Hradská 2022), sowie dem laufenden Verbundprojekt „Migranten-selbstorganisationen und sozialpädagogische Weiterbildung. Eine responsive Studie“ (MIRASTO), das Bildungswege von Teilnehmenden sozialpädagogischer Weiterbildungen untersucht. Aus der vergleichenden Analyse wird ein integratives Modell alternativer Professionalisierung entwickelt, das drei zentrale Dimensionen identifiziert: biografische Passung, transnationale Professionalisierung und Empowerment. Die Befunde tragen dazu bei, Professionalisierungskonzepte jenseits formaler Bildungsinstitutionen theoretisch weiterzuentwickeln und MSO als bislang vernachlässigte Akteure beruflicher Bildung empirisch zu erschließen.

## **2. MSO: Von strukturellen Defiziten zu alternativen Bildungswegen**

Die Bildungsbiografien von Migrant:innen in Deutschland sind eng mit strukturellen Defiziten des Bildungssystems verknüpft. Obwohl Deutschland seit jeher ein Einwanderungsland ist (vgl. Oltmer 2017), wurde Migration bildungspolitisch lange als temporäres Phänomen behandelt (vgl. Mualem & Friedrichs 2024). Seit den 1970er Jahren zeigte sich, dass migrierte Kinder und Jugendliche systematisch benachteiligt waren: mangelnde Sprachförderung, soziale Segregation und geringe Durchlässigkeit des Schulsystems verhinderten Bildungserfolge (vgl. Filsinger 2002). Integrationshilfen blieben auf kompensatorische Sonderdienste beschränkt und waren kaum mit Regeldiensten verknüpft (vgl. ebd.; Ersoy et al. 2018). Diese Lücken in der institutionellen Versorgung bilden den historischen Entstehungskontext von MSO und wirken bis heute als strukturelle Rahmenbedingung der hier untersuchten Professionalisierungsprozesse.

Seit den 1960er Jahren entstanden MSO als zivilgesellschaftliche Antwort auf diese Lücken (vgl. Gaitanides 2003). Sie entwickelten sich als selbstorganisierte Bildungsakteure, die nicht nur Defizite kompensierten, sondern eigene, an den Bedürfnissen ihrer Communities orientierte Bildungsansätze hervorbrachten – von Hausaufgabenhilfe über Elternbildungsangebote bis zu Mentoring-Programmen und beruflichen Qualifizierungsangeboten (vgl. SVR 2020; Ersoy et al. 2018; Hunger 2005). Durch ihre Etablierung entstanden neue Berufsfelder für Migrant:innen im Bereich Migration, Bildung und Beratung

(vgl. SVR 2020; Weiss & Thränhardt 2005) und MSO positionierten sich als alternative Qualifizierungsträger im Übergangsbereich des deutschen Berufsbildungssystems.

Für die Analyse von Professionalisierungsprozessen in und durch MSO sind drei charakteristische Merkmale zentral. *Erstens* verfügen MSO über spezifische Zugänge zu Zielgruppen, die traditionelle Bildungsträger oft nicht erreichen: Als Schnittstelle zwischen migrantischen Communities und staatlichen Institutionen überwinden sie migrationsspezifische Zugangsbarrieren durch niederschwellige, lebensweltorientierte Angebote (vgl. Gaitanides 2006; Pries 2010). *Zweitens* zeichnet sich MSO-Arbeit durch Multifunktionalität aus: MSO vereinen fachliche Expertise mit sozialen Funktionen und verbinden zentrale Lebensbereiche wie Migration, Geschlecht, Biografie und berufliche Perspektiven (vgl. Ersoy et al. 2018). *Drittens* adressieren MSO strukturelle Ungleichheiten: Sie entwickeln passgenaue Angebote, die an im Herkunftsland erworbene Qualifikationen anschließen und Orientierung im deutschen Berufsfeld ermöglichen (vgl. Leiprecht 2019).

### 3. Theoretische Rahmung: Professionalisierung und analytische Perspektiven

Um die Rolle von MSO im Bereich beruflicher Bildung zu analysieren, greifen wir auf professionstheoretische Konzepte zurück. Dabei orientieren wir uns an einem weiten Verständnis von Professionalisierung, das über die klassische Frage der Professionswerdung etablierter Berufsgruppen hinausgeht und auch Prozesse der Entwicklung von Professionalität bei Personen und Tätigkeiten einschließt (vgl. Mieß 2005; Nittel 2000). Für unsere Auseinandersetzung ist besonders die individuelle Professionalisierung relevant, die sich entlang dreier Komponenten vollzieht: Statuserwerb durch Verberuflichung, Aneignung einer Wissensgrundlage und Herausbildung einer professionellen Identität (vgl. Nittel & Seltrecht 2008, S. 141). Entscheidend ist dabei die Einsicht, dass der Prozess individueller Professionalisierung nicht zwingend an eine akademische Ausbildung gebunden sein muss (vgl. ebd.). Für die Analyse von Professionalisierungsprozessen in und durch MSO ist diese Einsicht in doppelter Hinsicht bedeutsam. Professionalisierung *in* MSO vollzieht sich als Wissensakkumulation im Tun: Akteur:innen entwickeln professionelle Kompetenzen unabhängig von Ausgangsqualifikation und formaler Berufsposition (vgl. Hradská 2022). Professionalisierung *durch* MSO beschreibt MSO als Brückenakteure, die Teilnehmende auf dem Weg in (sozial)pädagogische Berufsfelder unterstützen und an vorhandene transnationale Qualifikationen anknüpfen (vgl. MIRASTO). Im Kontext der Forschung in der BWP lassen sich MSO-Weiterbildungen als Formen non-formalen Lernens verstehen (vgl.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000): Sie finden außerhalb des formalen Bildungssystems statt, vergeben Zertifikate, deren Anerkennung bildungspolitisch jedoch ungeklärt bleibt (vgl. Leu 2014; Seidel et al. 2008), und wirken im Übergangsbereich des deutschen Bildungssystems (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022).

Um die Besonderheiten von Professionalisierungsprozessen zu erfassen, verbinden wir drei komplementäre analytische Perspektiven: die biografieanalytische, transnationale und rassismuskritische.

Die biografieanalytische Perspektive rückt individuelle Bildungs- und Professionalisierungswege in den Fokus. Das Konzept der Biografie erfasst das Zusammenspiel von Subjektivität und sozialen Strukturen (vgl. Alheit & Dausien 2018). Diese Perspektive ist für die Analyse von Professionalisierung in MSO zentral, da professionelles Handeln die Aktivierung biografischer Ressourcen erfordert und zur biografischen Identifikation mit der jeweiligen Berufsidee beiträgt (vgl. Nittel & Seltrecht 2008). In MSO-Kontexten werden insbesondere Migrationserfahrungen zur professionellen Ressource transformiert. In der Forschung der BWP lässt sich dieser Prozess als Aufbau beruflicher Handlungskompetenz durch informelles und non-formales Lernen beschreiben (vgl. Seidel et al. 2008) – einer Kompetenzform, die im deutschen Anerkennungssystem strukturell unterbewertet bleibt.

Die transnationale Perspektive lenkt den Blick auf Bildungs- und Professionalisierungsprozesse, die sich über nationalstaatliche Grenzen hinweg vollziehen (vgl. Hinrichsen 2021; Pries 2010). MSO fungieren oft als Brückenakteure zwischen Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft und bieten Unterstützung sowohl für die Aneignung länderspezifischen Wissens über das deutsche Bildungs- und Berufsbildungssystem als auch für die Anerkennung transnationaler Bildungsressourcen.

Die rassismuskritische Perspektive untersucht strukturelle Diskriminierung als intersektionales, ungleichheitsreproduzierendes System (vgl. Hummrich 2023; Mecheril & Melter 2011) und ermöglicht die Analyse struktureller Barrieren: Trotz formaler Qualifikationen erleben viele Migrant:innen institutionellen Rassismus, etwa durch Nicht-Anerkennung ausländischer Abschlüsse oder systematische Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt (Akbaş & Polat 2022). MSO setzen sich aktiv gegen solche Diskriminierungsstrukturen ein und fungieren als Empowerment- und Widerstandsräume – eine Funktion, die in der Forschung der BWP bislang kaum systematisch untersucht worden ist.

## 4. Methodisches Vorgehen

Die hier im Vergleich betrachteten Projekte sind komplementär angelegt: Während in Hradskás Projekt die Perspektive von MSO-Akteurinnen und deren Professionalisierungswege *in MSO* fokussiert, untersucht das Verbundprojekt MIRASTO die Perspektive der Adressat:innen und deren Professionalisierung *durch* MSO-Angebote. Die Akteurinnen im ersten Projekt sind in (sozial)pädagogisch ausgerichteten MSO tätig, allerdings ohne dass die im nationalen Bildungssystem für reglementierte Tätigkeiten vorgesehene formale (sozial)pädagogische Qualifikation bzw. deren Anerkennung Voraussetzung ist. Bei den Akteur:innen im zweiten Projekt handelt es sich demgegenüber um Personen mit pädagogischen Vorerfahrungen aus dem Herkunftsland, die einen Anschluss an (sozial)pädagogische Berufsfelder im deutschen Bildungs- und Berufssystem anstreben. Beide Projekte teilen den Fokus auf (sozial)pädagogische Professionalisierung und nutzen biografisch-narrative Interviews als zentrale Erhebungsmethode.

Das erste Projekt ist eine abgeschlossene Dissertation (vgl. Hradská 2022), die Professionalisierungswege von Akteurinnen in bildungs- und beratungsorientierten MSO untersucht. Das Sample umfasste 15 autobiografisch-narrative Interviews mit Akteurinnen, die in verschiedenen MSO im Bereich Bildung und Beratung tätig sind. Die Auswahl erfolgte nach dem Prinzip des theoretical sampling: Ausgewählt wurden Frauen, die in MSO hauptberuflich oder in verantwortlichen ehrenamtlichen Positionen tätig sind. Ergänzt wurden die Interviews durch Dokumentenanalysen der jeweiligen Organisationen. Die Auswertung erfolgte mittels einer Kombination aus Grounded Theory Methodologie (vgl. Strauss & Corbin 1996) und narrationsstrukturellen Verfahren nach Schütze (1983).

Das zweite Projekt ist das im Rahmen der Förderlinie „Integration durch Bildung“ durch das BMBFSFJ und den ESF Plus geförderte Verbundprojekt MIRASTO, das die Rolle von MSO in der sozialpädagogischen Weiterbildung untersucht (Laufzeit: Okt. 2024-Sept. 2027). Das responsiv ausgerichtete Projekt wird in Kooperation zwischen den Universitäten Frankfurt (Leitung: Hummrich), Oldenburg (Leitung: Polat, Stöter & Leiprecht) und Braunschweig (Leitung: Hinrichsen) durchgeführt. Bei den untersuchten Weiterbildungen handelt es sich um Qualifizierungsangebote mit einer Laufzeit von einem Jahr. Sie richten sich an Personen, die im Herkunftsland eine pädagogische Ausbildung, ein Studium oder entsprechende Berufserfahrung erworben haben, deren Abschlüsse in Deutschland jedoch nicht oder nur eingeschränkt anerkannt werden. Die Weiterbildungen zielen auf eine pädagogische



Professionalisierung für den deutschen Arbeitsmarkt. Vermittelt werden pädagogische Grundlagen, rechtliche Rahmenbedingungen und Sprachförderung; begleitete Praktika in (sozial)pädagogischen Einrichtungen ermöglichen Feldzugang. Der Abschluss erfolgt als hochschulzertifiziertes Weiterbildungszeugnis, das als Grundlage für die Anerkennung auf BA-Niveau konzipiert ist. Das hier berichtete Teilprojekt „Absolvent:innen und ihre berufliche Integration“<sup>1</sup> fokussiert auf die Bildungsbiografien von Teilnehmenden dieser Weiterbildungen. Das Sample umfasst 30 biografisch-narrative Interviews mit ehemaligen Absolvent:innen aus drei Jahrgängen: 2015/16, 2018/19 und 2022/23. Diese Kohortenauswahl ermöglicht die Analyse, wie veränderte bildungspolitische und mediale Diskurse sowie rechtliche Rahmenbedingungen Professionalisierungsprozesse beeinflussen. Die Auswertung erfolgt mittels der narrationsstrukturellen Analyse nach Schütze (1983).

## **5. Empirische Einblicke: Professionalisierung in und durch MSO**

Präsentiert werden empirische Befunde aus beiden Projekten: Abschnitt 5.1 rekonstruiert Muster der Professionalisierung in MSO, Abschnitt 5.2 beleuchtet erste Befunde zur Professionalisierung durch MSO.

### *5.1 Professionalisierung in MSO: Drei Muster biografischer Passung*

Die Analyse identifizierte drei strukturell verschiedene Muster, in denen Migrationserfahrungen zur professionellen Ressource werden – unterschieden danach, unter welchen Bedingungen formaler Qualifikation und Anerkennung die MSO zum Professionalisierungsraum wird.

#### *Muster I: Engagierte Parteilichkeit und Repräsentation des Kollektivs*

Exemplarisch hierfür steht Danya, ein Fall, in dem die MSO den institutionellen Rahmen schafft, der sozialpädagogische Praxis ohne formalen Abschluss überhaupt erst ermöglicht. Danya ist eine gelernte Bürokauffrau, die 1999 eine MSO gründete, die muslimischen Frauen aus verschiedenen Sprachräumen vielfältige Bildungs- und Sozialdienste anbietet. Durch „learning by doing“, strategische Netzwerkarbeit und kontinuierliche Weiterbildungen etablierte Danya nicht nur die Organisation, sondern wurde selbst zur angestellten

---

1 Louisa da Cunha arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt, Lisa Schmelz als studentische Mitarbeiterin.

Sozialpädagogin. Ihr konkretes Tätigkeitsfeld umfasst sozialpädagogische Beratung, Sprachförderung, Berufsorientierung und Jugendförderung. Bereiche, in denen sie ohne formalen (sozial)pädagogischen Abschluss tätig ist, weil die MSO den institutionellen Rahmen schafft, der diese Tätigkeit ermöglicht und legitimiert. Ihre Migrationserfahrung nutzt sie gezielt als Ressource: Danya verbindet ihre Vorbildfunktion – gegenüber den Teilnehmerinnen der MSO-Angebote – mit institutioneller Repräsentation gegenüber deutschen Institutionen. Charakteristisch für dieses Muster ist ihre Formulierung: „*ja(-) also das is mein persönlicher Schwerpunkt gewesen(.) präsent zu sein und auch mitzumischen ja()* dieses Mitmischen war mir sehr wichtig [...] *durch die Arbeit hab' ich Karriere(.) bin ich jetzt das was ich bin ()*“. Ihr Werdegang verdeutlicht, wie MSO nicht nur individuelle berufliche Aufstiege ermöglichen, sondern auch neue gesellschaftliche Handlungsspielräume schaffen.

#### *Muster II: Professionelle Widerständigkeit und Selbstbestimmung durch das Kollektiv*

Exemplarisch hierfür steht Sheyda, ein Fall, in dem formale Anerkennung unter Druck erzwungen wird, die MSO aber der Ort bleibt, an dem transnational erworbenes Wissen zur professionellen Ressource wird. Sheyda ist eine politisch aktive, lesbische Geflüchtete aus dem Iran, die sich seit 1989 in einer Frauen-MSO engagiert. Als Sozialwissenschaftlerin (Abschluss Iran) und Pädagogin (Abschluss Deutschland) bietet sie Beratungen und Gruppenangebote für persischsprachige Frauen an. Konkret arbeitet sie in der Einzelberatung für Frauen in Krisensituationen sowie Gruppenangeboten, mit multimodalen Methoden wie körper- und kunstbasierte Verfahren, die sie einsetzt, um Selbstreflexion und kollektive Selbstbestimmung auch jenseits sprachlich-kognitiver Bildungsformate zu ermöglichen. Da ihr iranischer Abschluss in Deutschland nicht anerkannt wurde, begann sie 1993 ein Sozialpädagogikstudium in Deutschland, das sie neben ihrer MSO-Tätigkeit absolvierte. Durch Flucht und Engagement durchläuft sie einen bedeutsamen biografischen Wandel: Die Erfahrung der Diskriminierung wird zur Grundlage eines „situativ-subjektorientierten“ Bildungs- und Beratungsansatzes. Charakteristisch für dieses Muster ist ihre Beschreibung ihres pädagogischen Ansatzes: „*zusammen [...] sprechen, in solchen Sachen lernen die Menschen besser als das man (ähm) einer nur an die Hand nimmt*“. Die MSO wird hier zum Freiraum für selbstbestimmte Entwicklung, in dem Differenzenerfahrungen in solidarische Unterstützung münden.

#### *Muster III: Professionelle Solidarität und organisationale Artikulation*

Exemplarisch hierfür steht Nahide, ein Fall, in dem formale Anerkennung Türöffner ist, die MSO aber der einzige Raum, in dem transnationale Erfahrung und antirassistische Praxisorientierung als professionelle Kompetenz zählen. Nahide kam 1986 als politische Geflüchtete aus dem Iran nach Deutschland.

Seit 1993 verbindet die Sozialwissenschaftlerin (Abschluss Iran) und Pädagogin (Abschluss USA) ihre antirassistisch-feministische Theoriebasis mit konkreter Unterstützung für Migrantinnen in Form von Beratung und Bildungsarbeit. Ihr Tätigkeitsfeld umfasst sozialpädagogische Einzelberatung, Bildungsarbeit zu frauen- und migrationsspezifischen Themen sowie Lobby- und Vernetzungsarbeit. Anders als Danya und Sheyda verfügt Nahide über in Deutschland anerkannte Abschlüsse – diese Anerkennung war die formale Voraussetzung für ihre landesfinanzierte Hauptstelle bei Emira. Sie selbst betont jedoch, dass der inhaltliche Zugewinn des Studiums für ihre konkrete MSO-Arbeit gering war; es war die formale Qualifikationsanerkennung, nicht das akademische Wissen, das ihr institutionell die Türen öffnete. Charakteristisch für dieses Muster ist ihre Formulierung: „*du machst was für dich (,) aber du machst für andere oder für deine Ideale*“. Ihre sozialpädagogische Arbeit verfolgt zwei komplementäre Ziele: Sie stärkt Migrantinnen durch individuelle Beratung und Bildungsarbeit und treibt zugleich durch politische Interessenvertretung strukturelle Veränderungen voran. In der MSO entwickelt sich durch kollektiven Aktivismus und professionelle Gemeinschaftlichkeit unter den Mitarbeiterinnen ein spezieller Expertinnenstatus, der es ermöglicht, geschlechts- und migrationsspezifische Themen institutionell zu besetzen und öffentlich zu artikulieren.

Die Professionalisierungswege unterscheiden sich strukturell: Danya erschließt sich durch non-formale Qualifizierungen einen Zugang zu sozialpädagogischer Praxis. Sheyda muss ihren iranischen Abschluss durch ein deutsches Studium ersetzen, bevor eine bezahlte Tätigkeit im MSO-Rahmen möglich wird. Nahide hingegen verfügt über formal anerkannte Qualifikationen, doch auch für sie ist die MSO der Ort, an dem ihre transnationale Erfahrung und antirassistisch-feministische Praxisorientierung als professionelle Ressource gelten. Gemeinsam ist allen drei Mustern das Betroffenenwissen als zentrale fachliche Ressource: das biografisch erfahrene Wissen um geschlechts- und migrationsspezifische Diskriminierung und strukturelle Barrieren. In allen drei Fällen bleibt die institutionelle Anerkennung dieser Expertise prekär. Die Muster sind dabei nicht als starre Typen zu verstehen: Das Sample zeigt Entwicklungstendenzen und Musterüberschneidungen, die auf die Dynamik individueller Professionalisierungswege verweisen (vgl. Hradská 2022).

## *5.2 Professionalisierung durch MSO: Erste Befunde aus dem MIRASTO-Projekt*

Die Auswertungen der biografischen Interviews aus dem MIRASTO-Projekt liefern erste Befunde zur biografischen Bedeutung der untersuchten

Weiterbildungen sowie zu persistenten Hindernissen auf dem Weg in den deutschen Arbeitsmarkt.

Eine erste zentrale Funktion der Weiterbildungen stellt Empowerment dar. Die Teilnehmenden erleben sich – häufig erstmals nach der Migration – als qualifizierte Person anerkannt, gewinnen Selbstvertrauen hinsichtlich ihrer Sprache und ihrer Qualifikationen, bauen soziale Netzwerke auf und erfahren Vergemeinschaftung. Exemplarisch zeigt sich dies im Fall von Aicha, die 2010 aus Marokko nach Deutschland kam und nach drei Kindern und erfolgloser Bewerbungsphase über eine Berufsberatung zur Weiterbildung in einer MSO fand. Sie reflektiert: *„ja also die Erfahrung an sich, dass man anderen Menschen kennenlernt, dass man- (.) also diese Menschliche was mir immer gefehlt hat, hab ich da gefunden. [...] Es gibt andere die sind genauso wie du. andere die haben die gleichen Probleme wie du. andere haben das gleiche erlebt wie du. du bist nicht alleine und das hat mich wirklich gestärkt.“* Diese soziale und emotionale Unterstützung stellt einen wichtigen Aspekt der Weiterbildung dar, der über die reine Wissensvermittlung hinausgeht.

Zweitens fördern die Weiterbildungen die pädagogische Professionalisierung der Teilnehmenden. Sie vermitteln nicht nur Wissen über pädagogische Theorien und Konzepte im deutschen Kontext, sondern ermöglichen auch den Abgleich und Transfer professioneller Wissensbestände über nationale Grenzen hinweg. Pädagogische Ansätze und Erfahrungen aus den Herkunftsländern werden mit in Deutschland etablierten pädagogischen Konzepten und (Berufs)Erfahrungen in Beziehung gesetzt. Aicha betont: *„wir haben auch viel gelernt. alles was mit Pädagogik zu tun hat [...] für mich waren auch diese aktuellen Themen wie Inklusion wie Diversität das war mir sehr wichtig. weil es trifft mich direkt. [...] Frau mit Kopftuch und besonders wenn [...] mit Kinder unterwegs ist. [...] und das sind wirklich Themen die mich richtig gestärkt haben. und dass man sich mit solchen Themen auseinandersetzt. das ändert das hat richtig viel bei mir geändert also- auch in meiner Persönlichkeit.“*

Drittens vermitteln die Weiterbildungen wichtige Orientierung im deutschen Bildungs- und Arbeitsmarkt. Die Teilnehmenden lernen während begleitender Praktika sozialpädagogische Berufsfelder in Deutschland sowie die spezifischen Strukturen und Anforderungen des deutschen pädagogischen Arbeitsmarktes kennen. Zugleich erhalten sie während der Weiterbildung Einblicke in universitäre Strukturen. Zentral ist dabei, dass die MSO – anders als andere Anerkennungs- und Bildungsberatungsstellen – eine passgenaue Beratung anbieten, die die Fragestellungen und Problemlagen der Teilnehmenden adressiert. Die Teilnehmenden heben dabei immer wieder die besondere Rolle der MSO-Mitarbeiter:innen hervor. Diese bringen nicht nur ein häufig langjähriges Erfahrungswissen im Feld Migration mit, sondern bauen Beziehungen zu vielen Teilnehmenden auf und begleiten diese langfristig – häufig auch über die Weiterbildung hinaus.

Trotz einer erfolgreichen Weiterbildung und der positiv bewerteten Unterstützung durch die MSO zeigen sich jedoch auch persistente Hindernisse auf dem Weg in den Arbeitsmarkt und für diejenigen, die eine weitere formale Qualifizierung anstreben, ins Studium. Zentrale Hürden bestehen weiterhin: Der Aufenthaltsstatus schränkt bei vielen Teilnehmenden die Möglichkeiten für Bildung und Beschäftigung ein, der Wohnort spielt eine wichtige Rolle, da strukturschwache ländliche Regionen kaum pädagogische Arbeitsplätze bieten, die eigenen deutschen Sprachkenntnisse werden häufig als nicht ausreichend eingeschätzt, im Herkunftsland erworbene Abschlüsse werden weiterhin nicht anerkannt, und Diskriminierungserfahrungen im Bewerbungsprozess werden von vielen Teilnehmenden berichtet. Diese Hürden wirken auf zwei Ebenen: Die Nicht-Anerkennung der Herkunftslandqualifikationen ist ein strukturelles Problem, das die Weiterbildung adressiert, aber nicht lösen kann. Darüber hinaus werden auch die Zertifikate der MSO-Weiterbildungen selbst von staatlichen Stellen häufig nur teilweise oder überhaupt nicht anerkannt und somit der angestrebte Zugang zu qualifizierten Bildungs- und Beschäftigungsverhältnissen weiter erschwert.

Die Folgen einer solchen Struktur der Nicht-Anerkennung zeigen sich exemplarisch im Fall von Irina, die 2006 aus Mazedonien nach Deutschland kam, wo sie zuvor Pädagogik studiert und bereits drei Jahre als Pädagogin gearbeitet hatte. Ihr Ziel, in Mazedonien einen leitenden Posten in einer Schule zu übernehmen, gab sie zugunsten des Zusammenlebens mit ihrer Familie in Deutschland auf. Über eine MSO nimmt sie an der Weiterbildung teil und es gelang ihr, ihr Diplom anerkennen zu lassen (BA-Niveau). Die Bedeutung der Weiterbildung für ihre pädagogische Professionalisierung reflektiert sie jedoch ambivalent: *„ich habe bisschen verstehen, was ist die deutsche Bildungssystem, was passiert und so weiter. aber das ist nicht so- meine (.) ich habe nicht eine große Erfolg mit das gehabt“*. Irina findet zwar zeitweise Anstellungen, doch die letztliche Gleichstellung und soziale Anerkennung ihres Studiums und damit ihrer bereits erlangten transnationalen Professionalisierung bleibt ihr verwehrt. Anstelle des erhofften Zugangs zu einer ihrer Qualifikation als Pädagogin entsprechenden Beschäftigung, ist sie als pädagogische Assistentin in einer Kindertageseinrichtung tätig, in der ihre Qualifikation und Berufserfahrung von den Kolleg:innen nicht gesehen und anerkannt wird.

Teilnehmende kritisieren zudem fehlende rechtliche Tiefe und intersektionale Perspektiven. Damit zeigt sich eine grundlegende Spannung: Die Weiterbildungen setzen primär am Individuum an, obwohl strukturelle Probleme des deutschen Qualifizierungs- und Arbeitsmarktes adressiert werden müssten.

## 6. Diskussion: Ein integratives Modell alternativer Professionalisierung

Die empirischen Befunde aus beiden Projekten zeigen, dass MSO Räume schaffen, in denen alternative Professionalisierungswege möglich werden. Aus der Analyse lassen sich drei zentrale Dimensionen rekonstruieren, die nicht isoliert wirken, sondern eng miteinander verwoben sind und sich gegenseitig verstärken. Diese drei Dimensionen – biografische Passung, transnationale Professionalisierung und Empowerment – bilden zusammen ein integratives Modell alternativer Professionalisierung (Abb. 1).

*Abb. 1: Integratives Modell alternativer Professionalisierung in und durch MSO*



*Quelle: eigene Darstellung*

### *Biografische Passung als Professionalisierungsmotor*

Die Analyse der Professionalisierungswege zeigt, dass Migrationserfahrungen nicht als Hindernis, sondern als zentrale professionelle Ressource fungieren können. Das Betroffenenwissen – biografisch erfahrenes Wissen um geschlechts- und migrationsspezifische Diskriminierung, um strukturelle Barrieren im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt – wird zur spezifischen Expertise. Dieses Wissen ist nicht durch formale Ausbildung zu erwerben, sondern ist gelebte Erfahrung. Dies zeigt sich sowohl bei Akteurinnen in MSO (Projekt 1) als auch bei Teilnehmenden der Weiterbildungen (Projekt 2). Aicha

betont, wie die Auseinandersetzung mit Themen wie Diversität und Inklusion sie „direkt trifft“ und ihre Persönlichkeit verändert hat. Die Weiterbildung ermöglicht biografische Reflexion und die Transformation persönlicher Erfahrungen in professionelles Wissen. Diese biografische Passung zwischen persönlicher Erfahrung, professionellem Handeln und organisationaler Positionierung ermöglicht den Aufbau eines stabilen professionellen Selbstverständnisses und unterscheidet sich fundamental von klassischen Professionalisierungskonzepten, die Professionalität primär an formale Qualifikationen binden. Aus der Perspektive der BWP lässt sich biografische Passung als Form informell konstituierter beruflicher Handlungskompetenz verstehen (vgl. Hradská 2022), einer Wissensform, die das von Granato et al. (2011) diagnostizierte Forschungsdesiderat der Berufsbildung in der Einwanderungsgesellschaft empirisch füllt. Dass Migrationserfahrung professionelle Ressource ist, wird in aktuellen Fachdebatten inzwischen ansatzweise aufgegriffen – etwa, wenn ausländisch qualifizierte Pädagog:innen als Fachkräfte beschrieben werden, die aufgrund ihrer eigenen migrationsbezogenen Erfahrungen besondere Sensibilität für Kinder und Familien mit Zuwanderungsgeschichte mitbringen (vgl. Lokhande 2025). Das integrative Modell zeigt jedoch, dass diese Ressource strukturell nur dann wirksam werden kann, wenn die institutionellen Rahmenbedingungen ihre Anerkennung ermöglichen. Solange transnationale Kompetenzen und informell erworbenes Betroffenenwissen im deutschen Berufsbildungssystem systematisch entwertet werden, führt dies zu Dequalifizierung: zur Entkoppelung von Qualifikation und Beschäftigung trotz vorhandener professioneller Kompetenz. MSO schaffen hier Räume der Transformation und partiellen Anerkennung, können die strukturellen Barrieren jedoch nicht auflösen.

### *Transnationale Professionalisierung als Wissenstransformation*

Professionalisierung in und durch MSO vollzieht sich nicht als einseitige Anpassung an deutsche Standards, sondern als bidirektionaler Prozess der Wissenstransformation. Bei den Akteurinnen in MSO zeigt sich dies insbesondere bei Sheyda und Nahide, die ihr im Herkunftsland erworbenes akademisches Wissen in neue professionelle Kontexte überführen. Transnationale Professionalisierung zeigt sich auch bei den Teilnehmenden der Weiterbildungen: Sie bringen pädagogische Qualifikationen und Berufserfahrungen mit, die in den Weiterbildungen mit in Deutschland etablierten Konzepten und Wissensbeständen abgeglichen und transferiert werden. Es entstehen hybride Wissensformen, in denen Elemente verschiedener pädagogischer Traditionen zusammenfließen. Diese Form der *transnationalen Professionalisierung* stellt einen eigenständigen Professionalisierungsweg dar – nicht als Ersatz für akademische Ausbildung, sondern als Alternative. Sie erweitert das Verständnis von Professionalität, indem sie zeigt, dass professionelles Wissen über nationale und sprachliche Grenzen hinweg transferiert, transformiert und

weiterentwickelt werden kann. Für die Forschung der BWP verweist diese Wissenstransformation auf eine strukturelle Lücke im deutschen Anerkennungssystem: Transnational konstituierte berufliche Handlungsfähigkeit wird durch bestehende Verfahren der Kompetenzfeststellung – auch nach der Reform des Fachkräfteeinwanderungsgesetzes 2023 – systematisch nicht erfasst (vgl. Seidel et al. 2008; BMBF 2024) und transnationale Professionalisierungswege sind bislang nicht als eigenständige Qualifikationsform anerkannt – ein grundlegendes Durchlässigkeitsdefizit des deutschen Berufsbildungssystems (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). MSO-Weiterbildungen agieren hier im Übergangsbereich und schließen eine Lücke, die das formale System hinterlässt, ohne selbst in dieses eingebettet zu sein.

### *Empowerment als kollektiver Professionalisierungsprozess*

Die dritte Dimension ist Empowerment als kollektiver Prozess, der individuelle und kollektive Handlungsfähigkeit stärkt. Bei den Akteurinnen in MSO zeigt sich Empowerment in der kollektiven Transformation von Diskriminierungserfahrungen in politisches sowie pädagogisches Handeln. Bei den Teilnehmenden zeigt sich Empowerment besonders in der Vergemeinschaftung: Isolation wird durchbrochen, kollektive Lernprozesse entstehen. Empowerment in MSO ist dabei mehr als psychosoziale Unterstützung: Es ist ein politischer Prozess, der strukturelle Ungleichheiten sichtbar macht und kollektiven Widerstand gegen Diskriminierung organisiert.

### *Das Zusammenspiel der drei Dimensionen*

Die drei Dimensionen wirken nicht isoliert, sondern verstärken sich gegenseitig. Biografische Passung ermöglicht transnationale Professionalisierung, weil Herkunftskontexte produktiv eingebracht werden können; kollektives Empowerment stärkt die biografische Identifikation mit der pädagogischen Tätigkeit; die Anerkennung transnationalen Wissens ist selbst ein Akt des Widerstands und trägt zum Empowerment bei. In diesem integrativen Modell entstehen neue Formen professioneller Identität und Praxis, die weder den Herkunfts- noch den Aufnahmegesellschaften vollständig entsprechen, sondern etwas Neues schaffen – hybride professionelle Identitäten, die multiple Zugehörigkeiten produktiv verbinden. Für die Forschung der BWP bedeutet dies: MSO im Übergangsbereich des deutschen Berufsbildungssystems sind keine Lückenbüßer, sondern eigenständige Professionalisierungsinstanzen, die das bislang diagnostizierte Forschungsdesiderat an der Schnittstelle von Migrations- und Berufsbildungsforschung (vgl. Granato et al. 2011) empirisch füllen. Ihr Beitrag zur Fachkräftesicherung in (sozial)pädagogischen Berufen bleibt jedoch solange strukturell begrenzt, wie die institutionelle Anerkennung non-formal erworbener Kompetenzen und transnationaler Qualifikationen im deutschen Bildungssystem ungeklärt ist (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022; Leu 2014).



## 7. Fazit und Implikationen für Forschung und Praxis

Aus den rekonstruierten Professionalisierungsprozessen ergeben sich Implikationen für Forschung und Praxis.

Für die Forschung der BWP ergibt sich die Aufgabe, MSO als methodische Innovator:innen ernst zu nehmen, deren Ansätze für das gesamte Bildungssystem relevant sind: Die biografieorientierte, niederschwellige Arbeitsweise von MSO, die fachliche Qualifizierung mit sozialer Unterstützung und politischem Empowerment verbindet, ist auch für formale Bildungsinstitutionen wegweisend – insbesondere für die Entwicklung diversitätssensibler Curricula und die institutionelle Anerkennung non-formal erworbener Kompetenzen (vgl. BIBB 2022; Leu 2014). Transnationale Professionalisierungsprozesse sollten als eigenständiger Forschungsbereich der BWP etabliert werden: Die vorliegenden Befunde zeigen exemplarisch, wie pädagogische Wissensbestände aus den Herkunftsländern der Akteur:innen in deutschen MSO-Kontexten nicht einfach ersetzt, sondern transformiert und mit hiesigen Ansätzen in Beziehung gesetzt werden. Künftige Forschung sollte untersuchen, unter welchen institutionellen Rahmenbedingungen transnationale Professionalisierung anerkannt und gefördert werden kann – und wo strukturelle Barrieren diese Prozesse systematisch unterbrechen – einschließlich der Frage, wie MSO als Akteure der Antidiskriminierungsarbeit institutionell gestärkt werden können (vgl. Granato et al. 2011; Akbaş & Polat 2022).

Für die Praxis ergibt sich zunächst die Notwendigkeit institutioneller Anerkennung und struktureller Unterstützung von MSO. Dies beinhaltet auch, MSO in bildungspolitische Strategien einzubeziehen und mit strukturell verlässlicher, langfristiger Förderung auszustatten – anstelle kurzfristiger Projektmittel, die nachhaltige Bildungsarbeit strukturell erschweren (vgl. SVR 2020). Die Professionalisierung von Migrant:innen erfordert zudem eine Reform der Anerkennungsverfahren. Empirische Befunde belegen, dass die Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse die Beschäftigungswahrscheinlichkeit langfristig um bis zu 25 Prozentpunkte und die Verdienste um rund 20 Prozent steigert – und dennoch beantragen nur 36 Prozent der Berechtigten ein solches Verfahren, vor allem aufgrund bürokratischer Hürden und Informationsdefiziten (vgl. Brücker et al. 2021). Aktuelle Daten zeigen zudem, dass ein erheblicher Teil dieser Pädagog:innen das Berufsfeld trotz vorhandener Qualifikationen nicht erreichen und damit als Fachkräftepotenzial für Kitas und Schulen strukturell ungenutzt bleibt (vgl. Lokhande 2025; Harder & Schmidt 2024). Dies verdeutlicht, dass eine solche Reform auf mehreren Ebenen erforderlich ist: erstens die Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse in reglementierten (sozial)pädagogischen Berufen durch die zuständigen Kultusministerien; zweitens die institutionelle Anerkennung von MSO-Weiterbildungszertifikaten durch staatliche Stellen wie Jugendämter und freie Träger der Kinder- und

Jugendhilfe – ein Desiderat, das auf die grundlegende Problematik der Anerkennung non-formal erworbener Kompetenzen im deutschen Bildungssystem verweist (vgl. Leu 2014; Seidel et al. 2008); drittens die Überwindung informeller Anerkennungsbarrieren aufseiten der Arbeitgeber:innen, die durch Habitusserwartungen und Diskriminierungsstrukturen geprägt sind (vgl. Granato et al. 2011; Akbaş & Polat 2022). Die Kritik der Teilnehmenden aus MI-RASTO beinhaltet dabei auch Hinweise für die Weiterentwicklung von MSO: Weiterbildungen dürfen nicht primär am Individuum ansetzen, sondern müssen strukturelle Probleme adressieren und rechtliche Grundlagen stärker vermitteln sowie intersektionale Perspektiven systematisch einbeziehen. Schließlich ist es essenziell, MSO als Orte des Empowerments zu stärken, da sie nicht nur Bildungszugänge eröffnen, sondern auch politische und soziale Teilhabe ermöglichen.

Während dieser Beitrag sich auf Professionalisierung in (sozial)pädagogischen Tätigkeitsfeldern konzentriert hat, eröffnet die Erforschung von MSO vielfältige weitere Perspektiven für die Forschung der BWP und verweist auf die strukturelle Notwendigkeit, MSO nicht nur als Reaktion auf Defizite zu verstehen, sondern als eigenständige Akteure einer inklusiven Weiterentwicklung beruflicher Bildung in der Einwanderungsgesellschaft.

## Literatur

- Akbaş, B., & Polat, A. (2022). Von „Sprachdefiziten“ und anderen Mythen – Praxen der Herstellung von Differenz in Einrichtungen der Elementarpädagogik. In Y. Akbaba, B. Bello & K. Fereidooni (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse* (S. 149–166). Wiesbaden: Springer VS.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2018). Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (3. Aufl., S. 431–458). Wiesbaden: Springer VS.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022*. Bielefeld: wbv.
- BAMF. (2021). *Zuwanderung von Hochqualifizierten aus Drittstaaten nach Deutschland* (Working Paper 28). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Becker, R. (2024). Bildungsverläufe und Bildungsübergänge geflüchteter Jugendlicher in Deutschland. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 53(2), 14–17.
- BIBB. (2022). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- BMBF. (2024). *Bericht zum Anerkennungsgesetz 2023*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Brücker, H., Fendel, T., Guichard, L., Gundacker, L., Jaschke, P., Keita, S., Kosyakova, Y., & Vallizadeh, E. (2020). *Fünf Jahre „Wir schaffen das“: Eine Bilanz aus der Perspektive des Arbeitsmarktes* (IAB-Forschungsbericht 11/2020). Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit.

- Brücker, H., Glitz, A., Lerche, A., & Romiti, A. (2021). Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse hat positive Arbeitsmarkteffekte. IAB-Kurzbericht 2/2021. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Busse, R., Bock-Schappelwein, J. & Kammermann, M. (2024). Zugang zur beruflichen Ausbildung von Geflüchteten. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 53(2), 19–22.
- Ersoy, B., Latorre, P., & Zitzelsberger, O. (2018). Migrant innenselbstorganisationen im Wandel der Zeit. In B. Blank et al. (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 457–468). Wiesbaden: Springer VS.
- Filsinger, D. (2002). *Interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste: Expertise im Auftrag der Regiestelle E&C der Stiftung SPI Berlin*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Gaitanides, S. (2003). Selbsthilfepotential von Familien ausländischer Herkunft, freiwilliges Engagement und Selbstorganisation von Migranten – Struktur, Funktion, Förder- und Anerkennungsdefizite. *Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit*, 2(2003), 21–29.
- Gaitanides, S. (2006). Interkulturelle Orientierung und Öffnung von Organisationen. In H. Schröer, N. Struck, & M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (S. 218–233). Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Granato, M., Münk, D., & Weiß, R. (2011). Berufsbildungsforschung in der Einwanderungsgesellschaft – Entwicklung und Perspektiven. In M. Granato, D. Münk & R. Weiß (Hrsg.), *Migration als Chance: Ein Beitrag der beruflichen Bildung* (S. 9–36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Harder, D. & Schmidt, L. (2024). Integration durch Berufsanerkennung? Einflussfaktoren auf die Erwerbsbeteiligung von zugewanderten Fachkräften. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 53(2), 34–38.
- Hinrichsen, M. (2021). Bildung und soziale Mobilität dies- und jenseits von Nationalstaaten. Transnationale Perspektiven auf die Bildungsbiographien von Jugendlichen. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 34(1), 115–133.
- Hradská, I. (2022): *Self-Empowerment und Professionalisierung in Migrantinnen-selbstorganisationen. Eine biografieanalytische und differenzreflektierende Untersuchung*. Wiesbaden: VS Springer.
- Hummrich, M. (2023). Diskriminierung im Erziehungssystem. In A. Scherr, A. C. Reinhardt & A. El-Mafaalani (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 243–259). Wiesbaden: Springer VS.
- Hunger, U. (2005). Ausländervereine in Deutschland: Eine Gesamterfassung auf der Basis des Bundesausländervereinsregisters. In K. Weiss & D. Thränhardt (Hrsg.), *SelbstHilfe: Wie Migranten Netzwerke knüpfen und soziales Kapital schaffen* (S. 221–244). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen (SEK 2000/1832). Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Leiprecht, R. (2019). Einleitung: Anerkennung ermöglichen und Möglichkeitsräume erweitern. In I. Gereke, F. Walther, W. Schulz-Kaempff & R. Leiprecht (Hrsg.), *Kontaktstudium als Anerkennungsraum* (S. 7–18). Oldenburg: BIS-Verlag.
- Leu, H. R. (2014). Non-formales und informelles Lernen – unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung. Eine Analyse vor dem Hintergrund des

- Deutschen Qualifikationsrahmens (WiFF Expertisen, Band 40). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Lokhande, M. (2025). *Verborgene Potenziale erschließen. Berufseinstieg für internationale Fachkräfte in Kitas und Schulen erleichtern. SVR-Policy Brief 2025-1*. Berlin: Sachverständigenrat für Integration und Migration.
- Massumi, M. (2024). Anforderungen an (angehende) Lehrkräfte im Kontext aktueller Migration. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 53(2), 27–30
- Mecheril, P., & Melter, C. (2011). Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. In P. Mecheril, C. Melter, M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka, & C. Kloboda (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 42–64). Weinheim u.a.: Beltz.
- Mergener, A. (2018). Zuwanderung in Zeiten von Fachkräftengpässen auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Mieg, H. A. (2005). Professionalisierung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 343–349). Bielefeld: Bertelsmann.
- Muaem, M. & Friedrichs, N. (2024). Migrant\*innenorganisationen in Deutschland und ihre Bedeutung auf kommunaler Ebene. In Gesemann, F., Filsinger, D., Münch, S. (Hrsg.) *Handbuch Lokale Integrationspolitik*, Springer VS, Wiesbaden
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verbesserung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, D., & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. *BIOS Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 21(1), 124–154.
- Oltmer, J. (2017). Migration: Geschichte und Zukunft der Gegenwart. Darmstadt: wbg.
- Pries, L. (2010). (Grenzüberschreitende) Migrantenorganisationen als Gegenstand der sozialwissenschaftlichen Forschung: Klassische Problemstellungen und neuere Forschungsbefunde. In L. Pries & Z. Sezgin (Hrsg.), *Jenseits von ‚Identität oder Integration‘: Grenzen überspannende Migrantenorganisationen* (S. 15–60). Wiesbaden: Springer VS.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Seidel, S., Bretschneider, M., Kimmig, T., Neß, H., & Noeres, D. (2008). Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD-Aktivität „Recognition of Non-formal and Informal Learning“. Bonn: BMBF.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1996). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- SVR Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. (2020). *Vielfältig engagiert – breit vernetzt – partiell eingebunden? Migrantenorganisationen als gestaltende Kraft in der Gesellschaft*. SVR.
- Wehking, K. (2020). *Berufswahl und Fluchtmigration. Berufspragmatismus geflüchteter Jugendlicher in Berufsvorbereitungsklassen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weiss, K., & Thränhardt, D. (2005). *Selbstorganisationen von Migranten in Deutschland*. Münster: Waxmann.

# Kultursensible Informationsgestaltung für türkeistämmige Eltern: Implikationen für die Beratung im Kontext des Budgets für Arbeit (BfA)

*Burcu Köse, Joachim Thomas, Regina Weißmann*

*Abstract:* Übergänge von Menschen mit Behinderung in den allgemeinen Arbeitsmarkt sind mit verschiedenen Herausforderungen verbunden. Ein zentrales Instrument zur Unterstützung der Übergänge stellt das Budget für Arbeit (BfA) dar. Das BfA ist eine seit 2018 implementierte Regelleistung in Deutschland, die sowohl eine Anleitung und Begleitung am Arbeitsplatz für Menschen mit Behinderung als auch Lohnkostenzuschüsse für Arbeitgeber\*innen umfasst. Im Kontext dieser Übergangsprozesse kommt den Eltern von Menschen mit Behinderung eine wichtige Rolle zu. Insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund sind mit zusätzlichen migrations- und kulturspezifischen Herausforderungen konfrontiert. Beratung kann in diesem Zusammenhang als präventive Maßnahme angewendet werden, die zur Reduktion bestehender Schwierigkeiten und Hemmnisse beitragen kann. Im vorliegenden Beitrag wurden  $N = 14$  türkeistämmige Eltern untersucht, deren Kinder eine Förderschule oder eine Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) besuchen. Ziel der Untersuchung war es, auf Grundlage der Theorie von Hofstede spezifische Anforderungen an eine kultursensible Beratung hinsichtlich der Informationsgestaltung zu identifizieren. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass kulturelle Gegebenheiten eine relevante Einflussgröße darstellen, um türkeistämmige Eltern von Kindern mit Behinderung im Rahmen der Informationsvermittlung zum BfA zielgruppenspezifisch beraten zu können.

*Keywords:* Beratung, BfA, Kultur, Hofstede, qualitative Studie

## 1. Hintergrund

Menschen mit Behinderung sehen sich im Übergang in Ausbildung und Beruf mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert – beispielsweise im Hinblick auf die Berufswahlentscheidung sowie das Finden und Behalten eines Arbeits- oder Ausbildungsplatzes (Galiläer, 2011). Insbesondere bei Menschen mit geistiger Behinderung funktionieren Übergänge seltener und Wege in die Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) werden häufig als

vorbestimmt wahrgenommen (Molnár et al., 2019). Der Weg von der WfbM gelingt für Menschen mit Behinderung nur in Ausnahmefällen (Wedel, 2023).

Eltern nehmen eine wichtige Rolle im Berufswahlprozess ihrer Kinder ein und fungieren dabei als emotionale, funktionale und instrumentelle Unterstützung (Pruiskens, 2018). Eltern eines Kindes mit Behinderung sind dabei insbesondere in der Förderung einer selbstbestimmten Berufswahlentscheidung gefordert (Treschner, 2025).

Türkeistämmige Eltern sind im Übergang Schule-Beruf zusätzlichen Herausforderungen ausgesetzt, die mit Migration und Kultur einhergehen können und divergierende berufliche Wertvorstellungen betreffen (Gergerli, 2012).

Ein wichtiges Instrument, das Übergänge auf den allgemeinen Arbeitsmarkt realisieren soll, stellt das Budget für Arbeit (BfA) dar, dessen Inanspruchnahme noch gering ist (BAGüS, 2025). Leistungsberechtigt sind Menschen, die einen Anspruch auf einen Werkstattplatz haben und denen ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis angeboten wird. Die Leistungen umfassen einen Lohnkostenzuschuss von bis zu 75 % des Arbeitsentgelts sowie Aufwendungen für die Anleitung und Begleitung am Arbeitsplatz. Während BfA-Beschäftigte in der Arbeitslosenversicherung versicherungsfrei sind, sind sie in der gesetzlichen Rentenversicherung pflichtversichert (Deutscher Bundestag, 2016), was sich negativ auf die spätere Rentenhöhe auswirken kann.

Die beschriebenen Hintergründe stellen spezielle Anforderungen an die Beratungspraxis. Daher stellt sich die Frage, wie eine zielgruppenspezifische und kultursensible Beratung gestaltet werden muss, um türkeistämmige Eltern beim Übergang ihres Kindes mit Behinderung von der Schule in den allgemeinen Arbeitsmarkt effektiv zu unterstützen.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, die Erwartungen, Befürchtungen und die Rolle der türkeistämmigen Eltern von Kindern mit (geistiger) Behinderung im Hinblick auf die Beratung zum Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu identifizieren und daraus Implikationen für die (kultursensible) Beratung anhand Hofstedes Kulturdimensionen abzuleiten. Dies geschieht mit konkretem Bezug auf das Übergangsinstrument BfA. Die Ergebnisse verschiedener Modellprojekte und Studien zum BfA legen nahe, dass eine bedarfs- und zielgruppenspezifische Beratung für Eltern und Angehörige (Eikötter, 2023) notwendig ist, um eine adäquate Entscheidung zum Übergang in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu ermöglichen.

## **2. Forschungsstand zu Übergangsprozessen in den Beruf im Kontext von Behinderung und Migration**

Auch wenn türkeistämmige Familien von Kindern mit Behinderung in den letzten Jahren zunehmend Gegenstand der Forschung geworden sind (Kutluer, 2019; Seifert, 2010), fokussieren sich die zugehörigen Studien überwiegend auf das Verständnis von Behinderung dieser Zielgruppe und darauf, wie dieses durch Kultur und Religion geprägt ist (Kutluer, 2019; Sarimski, 2013). Türkeistämmige Menschen mit Behinderung sind dabei an Förderschulen und berufsvorbereitenden Bildungsgängen überrepräsentiert (Thielen, 2014). Zusätzlich zeigen Ergebnisse aus der bildungssoziologischen Forschung, dass türkeistämmige Eltern häufig Informationsdefizite zu Berufs- und Bildungsgängen aufweisen (Gergerli, 2012) und nur wenig informative Hilfe beim Berufswahlprozess ihrer Kinder leisten können. Einzelne Studien verweisen darauf, dass Eltern mit Migrationshintergrund sich hilflos fühlen, wenn ihre Kinder mit Lernschwierigkeiten eine Förderschule bzw. berufsvorbereitende Maßnahme besuchen müssen (Boos-Nünning, 2011). Bezüglich ihrer Unterstützung mit Blick auf berufliche Teilhabe, Bildung und Inklusion besteht jedoch nach wie vor ein deutliches Forschungsdesiderat (Öztürk & Wessendorf, 2015).

## **3. Kultur und Kulturdimensionen als theoretischer Bezugsrahmen**

Kultur als Einflussgröße kann Auswirkungen auf das Erleben, Verhalten und Handeln haben (Trommsdorff & Friedlmeier, 2007), indem sie die Wahrnehmung von und den Umgang mit Behinderung beeinflusst (Kutluer, 2019) und spezifische Anforderungen an die Beratung stellt (Merz-Atalik, 2008).

Eine wichtige Definition von Kultur stammt von Hofstede (1993), dessen Ausführungen für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind. Kultur ist demnach eine „mentale Programmierung des Geistes“ (1993, S. 19), die das Erleben, Verhalten und Handeln der Mitglieder einer Gesellschaft beeinflusst. Sein Beschreibungsmodell von Kulturdimensionen wird herangezogen, um „den Reflexions- und Analyseprozess der interkulturellen Beratungssituation zu strukturieren und zu systematisieren“ (Schmid, 2021, S. 27).

Mit Machtdistanz definiert Hofstede (1993, S. 42) das „Ausmaß, in dem die weniger mächtigen Mitglieder von Organisationen und Institutionen (wie der Familie) akzeptieren und erwarten, dass die Macht ungleich verteilt ist“, d.h., sie beschreibt, inwieweit weniger mächtige Individuen tolerieren, dass andere über mehr Macht verfügen (Towers & Peppler, 2017). In Kulturen mit hoher Machtdistanz, wie der Türkei, werden häufig Anweisungen oder

Vorschläge von Autoritäten wenig hinterfragt (ebd.). Eine weitere Kulturdimension stellt Individualismus / Kollektivismus dar. Sind die Gruppeninteressen wichtiger als die individuellen, so sind diese Gesellschaften kollektivistisch (Phalet & Schönplflug, 2001), während in individualistischen Gesellschaften „das Interesse des Individuums Vorrang vor den Interessen der Gruppe genießt“ (Hofstede, 1993, S. 66). Kollektivistische Kulturen wie die Türkei zeichnen sich durch enge Bindungen zwischen den Familienmitgliedern aus (Towers & Peppler, 2017). Die Dimension Maskulinität – Femininität beschäftigt sich mit den für eine Gesellschaft bedeutsamen Eigenschaften und Tugenden (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2017). Feminine Kulturen wie die Türkei zeichnen sich durch Eigenschaften wie Fürsorge, Kooperation und Bescheidenheit sowie Sympathie für die Schwächeren (Maletzky de García & Barmeyer, 2023) und „intakte zwischenmenschliche Beziehungen“ aus (Hofstede, 1993, S. 153). In maskulinen Kulturen spielen Eigenschaften wie Leistungsorientierung oder Durchsetzungsvermögen eine bedeutsame Rolle (ebd.). Die Dimension Unsicherheitsvermeidung gibt an, wie sich Mitglieder einer Kultur in unbekannten Situationen fühlen und verhalten (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2017). Gesellschaften mit starker Unsicherheitsvermeidung zeigen dabei vermehrt negative Einstellungen gegenüber Institutionen auf (Hofstede, 1993). Eine weitere Dimension stellt die Kurzzeit- bzw. Langzeitorientierung dar. Eine Kultur ist nach Hofstede kurzzeitorientiert, wenn zugehörige Individuen sich überwiegend auf die Gegenwart konzentrieren (Saleh & Saleh, 2020). Langzeitorientiert dagegen sind Gesellschaften, die den Fokus auf die Zukunft legen. Mit der sechsten Dimension Genuss – Zurückhaltung wird beschrieben, inwieweit Selbstverwirklichung innerhalb einer Gesellschaft geduldet wird und Menschen ihren eigenen Wünschen und Bedürfnissen nachgehen können (Towers & Peppler, 2017). Personen innerhalb einer Gesellschaft mit niedrigem Genusswert kontrollieren ihre eigenen Bedürfnisse sehr stark (ebd.).

## **4. Methodisches Vorgehen**

### *4.1 Stichprobe*

Im Zeitraum von Juni 2021 bis Mai 2023 wurden 14 türkeistämmige Eltern befragt, deren Kinder entweder eine Förderschule oder WfbM besuchten oder bereits Erfahrungen mit dem BfA gesammelt hatten. Zur Gewinnung der Stichprobe wurden direkte Rekrutierungsstrategien eingesetzt, um der in der Literatur beschriebenen geringen Kooperationsbereitschaft von Migrant\*innen entgegenzuwirken (Baykara-Krumme, 2010). Mitarbeitende deutsch-türkischer Vereine, mehrsprachige Ergänzende unabhängige Teilhabeberatungsstellen (EUTB) sowie WfbM unterstützten die Akquise und verteilten Elternbriefe.



## *4.2 Durchführung*

Die leitfadengestützten Interviews konnten in deutscher oder türkischer Sprache geführt werden. Beide Sprachvarianten wurden von der Erstautorin gewährleistet, die als Interviewerin in beiden Sprachen fließend spricht. Die Teilnehmenden wurden mündlich und schriftlich über Zweck und Ablauf informiert – sowohl in deutscher als auch in türkischer Sprache.

Aufgrund der pandemiebedingten Einschränkungen fanden die Interviews überwiegend per Videotelefonie statt. Die Dauer der Gespräche lag zwischen 45 und 120 Minuten. Die Studie wurde von der Ethikkommission der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt genehmigt (Votum 071-2021).

## *4.3 Transkription und Auswertung*

Die überwiegend auf Türkisch geführten Interviews wurden zunächst in der Originalsprache transkribiert und anschließend mithilfe von Übersetzungsprogrammen ins Deutsche übersetzt (vgl. Klein-Ellinghaus et al., 2016). Die deutschen Transkripte wurden von der türkischsprachigen Erstautorin sowie den beiden Co-Autor\*innen geprüft, um mögliche Unstimmigkeiten zu klären. Die Entwicklung des Kategoriensystems erfolgte deduktiv auf Basis der Kulturdimensionen nach Hofstede et al. (2017) und prozessrelevanter Schritte bei der Inanspruchnahme des BfA (Mattern et al., 2022). Ergänzend wurden weitere Kategorien induktiv aus dem Material entwickelt (Mayring, 2022). Die Auswertung erfolgte durch drei Personen im Konsensverfahren. Das Kategoriensystem zur Informationsarbeit umfasst die folgenden vier Schwerpunkte: 1) Informationsvermittlung über die Ausgestaltung und Prozessschritte des BfA, 2) Informationsvermittlung über verschiedene Explorationsmöglichkeiten, 3) Informationen über Gelingensbedingungen und Best-Practice-Beispiele, 4) Psychoedukation im Hinblick auf Behinderung und Komorbiditäten. Definitionen, Ankerbeispiele, Kodierregeln, induktive Subcodes sowie Bezug zu Kulturdimensionen sind in jeweils unterschiedlichem Umfang für die einzelnen Schwerpunkte bedeutsam und werden deshalb in der zugehörigen Sektion des Ergebnisteils präsentiert.

## 5. Ergebnisdarstellung

### 5.1. Informationsvermittlung über die Ausgestaltung und Prozessschritte des BfA

Tab. 1: Auszug aus dem Kategoriensystem „Ausgestaltung und Prozessschritte des BfA“

|                      |                                                                                                                                            |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Definition</i>    | Aussagen, welche die Vermittlung von Informationen über die Ausgestaltung und Prozessschritte des BfA beinhalten                           |
| <i>Ankerbeispiel</i> | „Ich weiß ja nicht, was er an Rente bekommen würde bei 1000€ Einkommen.“ (T8, 59)                                                          |
| <i>Kodierregel</i>   | Kodieren, wenn sozialrechtliche Barrieren und Förderfaktoren sowie Abläufe und Prozessschritte bei der Inanspruchnahme angesprochen werden |

Eine fundierte Informationsvermittlung zu Ausgestaltung und Prozessschritten des BfA ist wichtig, um Eltern über Chancen und Risiken zu informieren.

Die vorliegenden Ergebnisse legen nahe, dass abseits des Ausschlusses aus der Arbeitslosenversicherung auch die rentenrechtliche Ausgestaltung des BfA für türkeistämmige Eltern ein Hemmnis darstellen kann.

### 5.2. Informationsvermittlung über verschiedene Explorationsmöglichkeiten

Tab. 2: Auszug aus dem Kategoriensystem „Explorationsmöglichkeiten“

|                              |                                                                                                         |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Definition</i>            | Aussagen, in denen Informationen zur Erkundung der beruflichen Möglichkeiten vermittelt werden          |
| <i>Ankerbeispiel</i>         | „wir [haben] uns nach den Lehrern gerichtet, wir haben uns nach ihren Anweisungen gerichtet.“ (T1, 277) |
| <i>Kodierregel</i>           | Kodieren, wenn Aktivitäten hinsichtlich der Erkundung der beruflichen Möglichkeiten beschrieben werden  |
| <i>Induktive Codes</i>       | Initiative der Lehrkraft<br>Verwandte, Bekannte als Informationsquelle                                  |
| <i>Bezug Kulturdimension</i> | Machtdistanz (Lehrkraft als Wegweiser)<br>Individualismus / Kollektivismus                              |

Die Vermittlung von Informationen über die verschiedenen Möglichkeiten, den allgemeinen Arbeitsmarkt in Form von Praktika und Außenarbeitsplätzen zu erkunden, kann dabei helfen, Übergänge effektiver zu gestalten.

Neben dem Wunsch nach finanzieller Absicherung thematisieren viele Eltern die Rolle der Lehrkräfte bei der Akquise von Praktika. Die Akquise wird nach Aussagen der türkeistämmigen Eltern vermehrt den Lehrkräften überlassen.

Im Datenmaterial zeigt sich ein wiederkehrendes Muster hinsichtlich der Relevanz der Meinungen und Urteile der Lehrkräfte für türkeistämmige Eltern. Übergreifend lässt sich erklären, dass für kollektivistische Gesellschaften wichtige Angelegenheiten idealerweise durch die Lehrkraft angestoßen werden (Hofstede et al., 2017).

Neben den formellen Informationsquellen wie Lehrkräften können auch informelle Quellen wie Verwandte, Freund\*innen und Bekannte nach Angaben türkeistämmiger Menschen eine wichtige Ressource bei Übergangsentscheidungen sein. Dies verweist auf die Kulturdimension Individualismus / Kollektivismus, da die Perspektive der Familie und weiterer Bezugspersonen eine hohe Bedeutung hat (ebd.).

### 5.3. Informationen über Gelingensbedingungen und Best-Practice-Beispiele

Tab. 3: Auszug aus dem Kategoriensystem „Gelingensbedingungen und Best-Practice-Beispiele“

|                              |                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Definition</i>            | Aussagen, in denen Informationen darüber vermittelt werden, welche Faktoren zum erfolgreichen Übergang beitragen oder welche bewährten Vorgehensweisen existieren                               |
| <i>Ankerbeispiel</i>         | „Der Chef muss besitzergreifend sein, er muss den Menschen neben sich beschützen, damit er helfen, lieben und sich für andere interessieren kann.“ (T2, 76)                                     |
| <i>Kodierregel</i>           | Kodieren, wenn konkrete Voraussetzungen für einen erfolgreichen Übergang oder Beispiele gelungener Praxis beschrieben werden                                                                    |
| <i>Induktive Codes</i>       | -Vorteile einer Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt<br>-Elterliche Aspirationen<br>-Best-Practice-Beispiele<br>-Hospitationen                                                            |
| <i>Bezug Kulturdimension</i> | -Individualismus / Kollektivismus:<br>Übergangserfahrene Eltern als Informationsquelle<br>-Maskulinität / Feminität:<br>Potenzieller Arbeitgebende als wichtige Person für Vertrauensverhältnis |

Zu den Gelingensbedingungen gehören zum einen die elterlichen Aspirationen, zum anderen die Informationsvermittlung über mögliche Tätigkeiten und Arbeitsorte sowie Best-Practice-Beispiele und Hospitationen.

Eine Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt kann aus Sicht der türkeistämmigen Eltern mit verschiedenen positiven Effekten einhergehen. Dazu gehören beispielsweise die Erweiterung des sozialen Umfelds, *„das soziale und auch die Gesundheit würde sich ändern, würde ihn viel, viel mehr weiterbringen“* (T10, 34) und das Kennenlernen *„des wahren Lebens“* (T6, 34). Zusätzlich werden die Immunisierung gegenüber den Schwierigkeiten des Lebens bzw. die Stärkung des Verantwortungsbewusstseins als weitere positive Seiten des BfA benannt.

Eine weitere Gelingensbedingung besteht darin, über die möglichen Tätigkeiten und Arbeitsorte zu sprechen. Mehrere Interviewpartner\*innen benennen verschiedene Tätigkeitsbereiche, die auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt von ihren Kindern mit Behinderung ausgeübt werden können:

*„Gewünscht hätte ich, dass er computermäßig was macht, weil er Computer bzw. Laptop sehr gut bedienen kann.“* (T10, 34)

Wie die obige Aussage illustriert, haben türkeistämmige Eltern konkrete Vorstellungen zu möglichen erwünschten beruflichen Tätigkeiten ihrer Kinder. Vereinzelt kann es aber auch vorkommen, dass türkeistämmige Eltern keine exakten Vorstellungen zu den möglichen Berufs- und Ausbildungsmöglichkeiten aufweisen, da sie sich beispielsweise noch nicht mit der Lehrkraft in der Schule oder Fachkraft in der Einrichtung über deren Empfehlung ausgetauscht haben (T11, 4).

Die Interviewaussagen zeigen weiter, dass Best-Practice-Beispiele für die Eltern eine wichtige Rolle spielen – insbesondere, wenn die Behinderung der Vergleichsperson mit der des eigenen Kindes übereinstimmt:

*„Kürzlich sah ich einen Jungen mit Down-Syndrom in einem Café arbeiten [...]. Wenn ich seine Eltern getroffen hätte, hätte ich sie gefragt: Wie ist dieses Kind hierhergekommen?“* (T9, 112)

Diese Aussage kann der Kulturdimension Individualismus / Kollektivismus zugeordnet werden, da im Rahmen der Kulturdimension wiederum das informelle „soziale Netz [...] die erste Quelle [ist], aus der man sich seine Informationen holt“ (Hofstede et al., 2017, S. 135).

Aus Sicht der türkeistämmigen Eltern kann eine Hospitation unterstützen, um Ängste abzubauen bzw. Präventionsmaßnahmen zur Sicherheit des Kindes zu ergreifen. In diesem Zusammenhang betonen die Eltern die Relevanz des Kontakts zum potenziellen Arbeitgebenden:

*„[...] , so ran an die Maschinen, die Körperteile wegnehmen, will ich nicht haben. Ich würde [...] mit dem Chef meines Sohnes darüber sprechen und ihn auf diese Sachen aufmerksam machen.“ (T6, 39)*

Die obige Aussage kann der Kulturdimension Maskulinität / Femininität, hier explizit Femininität zugeordnet werden, aus der hervorgeht, dass der Beziehungsaufbau mit Arbeitgebenden zunächst eine wichtige Rolle spielt, um ein Vertrauensverhältnis mit dem (potenziellen) Arbeitgebenden aufzubauen.

#### 5.4. Psychoedukation im Hinblick auf Behinderung und Komorbiditäten

Tab. 4: Auszug aus dem Kategoriensystem „Psychoedukation“

|                              |                                                                                                                                      |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Definition</i>            | Aussagen zu Behinderung und Begleiterscheinungen zur Unterstützung des Übergangsprozesses                                            |
| <i>Ankerbeispiel</i>         | „[...] hat Gott sie mir als Test gegeben, dass ich mich so gut wie möglich um sie kümmern würde.“ (T4, 122)                          |
| <i>Kodierregel</i>           | Kodieren, wenn Diagnose, Erklärung, Auswirkungen und Verständnis zu Behinderung beschrieben werden, die mit dem Übergang einhergehen |
| <i>Bezug Kulturdimension</i> | Unsicherheitsvermeidung:<br>Religion wird als Mittel verwendet, um unsichere Ereignisse zu minimieren                                |

Die Interviewaussagen deuten darauf hin, dass türkeistämmige Eltern von Kindern mit geistiger Behinderung bestimmte Erwartungen an die Beeinträchtigung ihrer Kinder haben, die auch mit Informationsdefiziten über die Art, Schwere und Besonderheiten der Behinderung einhergehen können: „[...] Vielleicht kommt er ins Berufsleben, vielleicht macht er das, vielleicht wird er gesund.“ (T10, 34)

Eine weitere Besonderheit, die in den Interviewgesprächen zum Tragen kam, ist eine religiöse Interpretation der Behinderung als Prüfung der Eltern, die in der Beratungssituation entsprechend konstruktiv thematisiert werden muss: „[...] hat Gott sie mir als Test gegeben, dass ich mich so gut wie möglich um sie kümmern würde.“ (T4, 122)

Die Aussage kann der Kulturdimension Unsicherheitsvermeidung (hoch) zugeordnet werden. Im Rahmen dieser Kulturdimension wird von Hofstede konstatiert, dass bei unsicher erlebten Ereignissen auf religiöse Komponenten zurückgegriffen wird, um Ungewissheiten zu reduzieren (Hofstede, 1993).

## 6. Diskussion

Auf Basis der vorliegenden Interviewstudie konnten, angelehnt an Hofstede und Kollegen (2017), fördernde und hemmende Faktoren für den Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt und die Inanspruchnahme des BfA identifiziert werden. Die Interviewergebnisse lassen dabei auf eine Vielzahl von Beratungsthemen schließen, die für die türkeistämmigen Eltern von Kindern mit geistiger Behinderung von Bedeutung zu sein scheinen: Hinsichtlich der Informationsvermittlung empfiehlt es sich, fördernde und hemmende Faktoren sowie Informationen zum leistungsberechtigten Personenkreis transparent zu thematisieren, um eine ergebnisoffene Entscheidungsfindung zu ermöglichen. Insbesondere scheinen sozialrechtliche Aspekte, die die Rente und das Arbeitslosengeld betreffen, wichtig für die Interviewpartner\*innen zu sein. Dies kann einerseits darauf zurückgeführt werden, dass Eltern von Kindern mit geistiger Behinderung ihre Zukunftsvorstellungen häufig auf die langfristige (materielle) Absicherung ihrer Kinder ausrichten (Treschner, 2025). Andererseits legt die bisherige Forschung nahe, dass Eltern mit Migrationshintergrund im Allgemeinen bei Bildungs- und Berufswahlentscheidungen großen Wert auf die finanzielle Absicherung ihrer Kinder legen (Schlimbach, 2019). Die Informationsarbeit für türkeistämmige Eltern könnte, in der Muttersprache erfolgen (Sacher, 2012), was die Effektivität des Beratungsprozesses erhöhen würde. In diesem Zusammenhang könnten mehrsprachige EUTB-Berater\*innen zu Rate gezogen werden.

Die Rolle der Lehrkräfte bei der Akquise von Praktika durch die Schule wird auch in den vorliegenden Interviews untermauert (Boos-Nünning, 2012; Gengerli, 2012). In der Literatur wird auch vielfach konstatiert, dass Migrant\*innen häufig abweichende kulturspezifische Lebensentwürfe aufweisen, die sich beispielsweise auch auf eine hohe Machtdistanz zurückführen lassen (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2021). Türkeistämmige Personen schreiben beispielsweise Lehrkräften und der Schule die alleinige Verantwortung und Expertise bezüglich beruflicher Bildung und Erziehung zu. Dadurch werden sie von Lehrkräften in schulischen Angelegenheiten als wenig partizipativ wahrgenommen (Kohl et al., 2014). Als Erklärungsansatz kann man hierbei jedoch die Erkenntnis heranziehen, dass die Meinungen der Lehrkräfte als Autoritätspersonen von türkeistämmigen Personen - wie von Hofstede und Kolleg\*innen im Rahmen der Kulturdimension Machtdistanz angenommen - wenig hinterfragt werden (Al-Mafaalani, 2012). Auch die vorliegende Studie legt nahe, dass türkeistämmige Eltern häufig davon ausgehen, dass die Lehrkräfte die richtigen Vorschläge für ihre Kinder machen, die sie auch übernehmen. Gleichzeitig zeigen weitere Studien, dass türkeistämmige Menschen in Deutschland den Entscheidungen von Lehrkräften häufig misstrauisch begegnen (Institut für Demoskopie Allensbach, 2011). Als mögliche Ursache werden dabei auch wahrgenommene Diskriminierungserfahrungen diskutiert

(ebd.). Deshalb bedarf es weiterer Untersuchungen, die eruieren, ob und inwieweit der Grad der elterlichen Beteiligung von der Behinderung abhängt. Im Beratungsgespräch kann der Mehrwert von Praktika hervorgehoben und verschiedene Institutionen wie der Integrationsfachdienst (IFD), die Bundesagentur für Arbeit (BA) und die WfbM vorgestellt werden, die zusätzlich bei der Akquise von Praktikumsplätzen unterstützen können. Zu diesem Zweck können auch private Kontakte aus dem Verwandtschafts-, Freundes- und Bekanntenkreis als Ressource fungieren (Nauck & Kohlmann, 1998). Sie können bei der Suche nach Praktikumsplätzen helfen und bei Übergangsentscheidungen zurate gezogen werden. Darüber hinaus können die privaten Kontakte auch direkt einen Praktikumsplatz anbieten (Schlimbach, 2019). Diese informellen Quellen werden nach Aussagen der türkeistämmigen Interviewpartner\*innen häufig präferiert. Im Rahmen einer kultursensiblen Beratung empfiehlt es sich, Möglichkeiten oder Beziehungen zu kulturellen und religiösen Vereinigungen wie Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion (DITIB) als zusätzliche Quellen zu thematisieren, sofern diese im Leben der Ratsuchenden eine Rolle spielen. Der Austausch mit anderen Eltern, die bereits konkrete Erfahrungen gemacht haben und mit denen neben der Gemeinsamkeit der Behinderung des Kindes auch sprachliche und kulturelle Gemeinsamkeiten bestehen, kann für türkeistämmige Eltern hilfreich sein.

Im Rahmen des Beratungsgesprächs erscheint es von Bedeutung, die verschiedenen zugrundeliegenden Motive für eine Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu beleuchten und die damit verbundenen positiven Effekte gemeinsam zu identifizieren. Die bisherige Forschung zu Eltern mit türkischem Migrationshintergrund, in der sich Parallelen zu den Ausführungen von Hofstede erkennen lassen, legt nahe, dass sie für ihre Kinder Berufe mit akademischen Abschlüssen bzw. sogenannte White-Collar-Berufe, z.B. im medizinischen Bereich präferieren (Al-Dawaf, 2021), wohingegen für die Präferenzen der türkeistämmigen Eltern eines Kindes mit Behinderung hierzu kaum Informationen vorliegen. Im Rahmen der Kulturdimension Individualismus / Kollektivismus führt zwar Hofstede (1993) an, dass für kollektivistische Gesellschaften Arbeitsziele wie Fortbildung, physische Bedingungen und Anwendung der Fertigkeiten von Bedeutung sind. Zur genaueren Aufklärung dieser Zusammenhänge sind jedoch weiterführende Studien erforderlich, die berufliche Wertvorstellungen im Kontext von Behinderung und Migration systematisch untersuchen. Von Vorteil wäre es, Eltern über die möglichen Tätigkeiten und Arbeitsorte zu informieren. Hierbei können die elterlichen Aspirationen eine Rolle spielen, die gemeinsam mit dem Kind unter dem Aspekt der selbstbestimmten Entscheidungsfindung aufgearbeitet werden müssen.

In den Ergebnissen lassen sich Hinweise auf eine mögliche fatalistische Grundhaltung erkennen, die mit einer religiösen Prägung durch den Islam im Zusammenhang stehen kann (Kutluer, 2019) und bei türkeistämmigen Menschen stärker ausgeprägt sein kann als bei deutschstämmigen (Öztürk, 2013).

Dies lässt sich möglicherweise auf die Kulturdimension Unsicherheitsvermeidung zurückführen, wobei Religion als Bewältigungsstrategie eingesetzt wird. Mögliche damit verbundene Rezeptionen sind Behinderung als Geschenk (Sohn, 2004), Schicksal, Auswirkungen eines „bösen Blicks“, Strafe / Prüfung Gottes (Amirpur, 2013; 2016), die mit einer Betrachtung von Behinderung als medizinisch-biologisches Defizit einhergehen kann (Kutluer, 2019). Dieses wird als Krankheit angesehen, was zur Konsequenz hat, dass dem Kind mit Behinderung wenig Zukunftsaussichten zugesprochen werden (ebd.). In diesem Zusammenhang verweist die bisherige Forschung zu den elterlichen Wünschen zudem auf hohe Bildungsaspirationen insbesondere bei türkeistämmigen Eltern (Carnicer, 2020), während der bisherige Forschungsstand zu den elterlichen Wünschen von Eltern mit Behinderung zu diesem Thema in der Literatur ambivalent ist: Amirpur (2013) beschreibt, dass Eltern mit Migrationshintergrund und Kind mit Behinderung hohe Bildungsaspirationen haben und sich engagieren, um ihrem Kind die bestmögliche Förderung zu ermöglichen. Demgegenüber weist Kutluer (2019) auf eine mögliche fatalistische Grundhaltung türkeistämmiger Eltern hin. Diese kann dazu führen, dass sie ihr Schicksal akzeptieren (Yenice-Caglar, 2012) und sich vorrangig um die Betreuung und Pflege ihrer Kinder kümmern (Karacayli & Kutluer, 2012). Eine fatalistische Grundhaltung ist in diesem Zusammenhang per se nicht negativ konnotiert. Kulturvergleichende Forschungen belegen, dass diese Haltung für kollektivistische Kulturen als „Coping“ (Bewältigungsstrategie) angewendet wird und den Menschen hilft, sich in schwierigen Situationen zurechtzufinden (Reif, Spieß & Stadler, 2018). Ein möglicher Ansatz in der Beratung kann hier über eine stärker bio-psychosoziale Betrachtung von Behinderung nach International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) (Schuntermann, 2005) geschehen, die neben den biologischen Aspekten auch die soziale Komponente von Behinderung in Wechselwirkung von Person und Umwelt berücksichtigt. Eine weitere Lösungsmöglichkeit könnte auch darin bestehen, kultur- und religionssensible Ansätze (Friese, 2019; Kaplick, 2021) zu nutzen, um mit den Eltern das Thema Behinderung auf spiritueller Ebene zu thematisieren. Tendenziell können sich türkeistämmige Personen – angelehnt an Hofstede (Kulturdimension: Unsicherheitsvermeidung (stark)) – misstrauisch gegenüber Institutionen zeigen (Boos-Nünning, 2011; Karacayli & Kutluer, 2012), was sich auch durch häufig erlebte institutionelle Diskriminierung verstärken kann (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2026). Dies kann sich aber durch intensive, vorangestellte Beziehungsarbeit aufbrechen lassen (Kulturdimension: Femininität). Dabei spielt für türkeistämmige Personen der Beziehungsaufbau mit den relevanten Akteur\*innen wie Arbeitgebende eine wichtige Rolle, um ein Vertrauensverhältnis aufzubauen (Appl, Koytek & Schmid, 2016; Thomas, 1992), die beruflichen Themen und Aspekte sind dabei zweitrangig (Al-Dawaf, 2021). Auch kann eine Erwartung an einen Vorgesetzten, der wie Hofstede (1993, S. 50) beschreibt, „ein wohlwollender Autokrat oder



ein „guter Vater““ bzw. paternalistisch ist und dabei „autokratisches Führungsverhalten mit gegenseitiger Verpflichtung und strikter Loyalität einhergeht“ (Thomas, 1992, S. 42), die Inanspruchnahme des BfA und den Übergang auf den Arbeitsmarkt im Allgemeinen fördern. In diesem Zusammenhang kann ein weiterer Erklärungsansatz darin bestehen, dass Eltern aufgrund der Behinderung ihrer Kinder aus Sicherheitsgründen eher dazu tendieren, einen fürsorglich erscheinenden Arbeitgebenden bevorzugen.

Die vorliegende Arbeit zeigt Ansätze, die im Beratungsgeschehen migrations- bzw. kultursensibel aufgearbeitet werden können, um die elterliche Beteiligung im Übergang Schule – Beruf sowie die Nutzung des BfA zu erhöhen. Dabei soll eine ausschließliche Fokussierung auf die Kultur aus zwei Gründen nicht als einzige Einflussgröße auf das Erleben und Verhalten von Personen betrachtet werden: Zum einen wird das Modell nach Hofstede hinsichtlich der Gefahr der Stereotypisierung kritisiert (Hansen, 2011). Andererseits stellen türkeistämmige Menschen in Deutschland keine homogene Gruppe dar. Vielmehr können Strömungen des Islams, die Migrationsdauer (Uslucan, 2017) oder Akkulturationserfahrungen den Umgang mit Behinderung sowie Aktivitäten, Einstellungen und Verhalten beeinflussen. Daher müssen sie im Beratungsprozess individuell aufgearbeitet werden.

Die vorliegende Studie zeigt Ansätze zur Beratung von Eltern von Kindern mit geistiger Behinderung, wenngleich eine Verzerrung nicht ausgeschlossen werden kann. Eine mögliche Verzerrung könnte darin bestehen, dass die Rekrutierung der Stichprobe nicht randomisiert erfolgte. Aufgrund der gezielten Akquise der Teilnehmer\*innen durch die Fachexpert\*innen könnten Personen in die Stichprobe einbezogen worden sein, die sich häufig in verschiedenen Bereichen engagieren, und daher in der Studie überrepräsentiert sind.

## Literatur

- Al-Dawaf, N. (2021). Die Entwicklung beruflicher Zielvorstellungen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Weinheim: Beltz.
- Amirpur, D. (2013). Behinderung und Migration. Eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Amirpur, D. (2016). Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive. Bielefeld: transcript.

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2026). Wie Deutschland Diskriminierung erlebt. Sonderwertung des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP). [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/soep\\_auswertung.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=6](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/soep_auswertung.pdf?__blob=publicationFile&v=6)
- Appl, C., Koytek, A. & Schmid, S. (2016). Beruflich in der Türkei: Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- BAGüS (2025). BAGüS-Kennzahlenvergleich. Eingliederungshilfe 2025. Berichtsjahr 2023. [http://kennzahlenvergleich-eingliederungshilfe.de/images/berichte/2025\\_consens\\_BAGS-Kennzahlenvergleich\\_Eingliederungshilfe\\_Berichtsjahr\\_2023.pdf](http://kennzahlenvergleich-eingliederungshilfe.de/images/berichte/2025_consens_BAGS-Kennzahlenvergleich_Eingliederungshilfe_Berichtsjahr_2023.pdf)
- Baykara-Krumme, H. (2010). Intervieweffekte in Bevölkerungsumfragen: ein Beitrag zur Erklärung des Teil- und Antwortverhaltens von Migranten. Chemnitz: pairfam – Das Beziehungs- und Familienpanel.
- Boos-Nünning, U. (2011). Migrationsfamilien als Partner von Erziehung und Bildung. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Boos-Nünning, U. (2012). Zusammenarbeit mit Migrationsfamilien in der Phase des Übergangs von der Schule in die berufliche Ausbildung. In K. Scharrer, S. Schneider & M. Stein (Hrsg.), *Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei Jugendlichen Migrantinnen und Migranten. Herausforderungen und Chancen*, (S. 216–226). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2021). Elternarbeit am Übergang Schule-Beruf. Arbeitshilfe. Elternarbeit am Übergang Schule-Beruf. [https://www.bildungsketten.de/bildungsketten/shareddocs/arbeitsmaterialien/de/Elternarbeit-am-Uebergang-Schule-Beruf.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=6](https://www.bildungsketten.de/bildungsketten/shareddocs/arbeitsmaterialien/de/Elternarbeit-am-Uebergang-Schule-Beruf.pdf?__blob=publicationFile&v=6)
- Carnicer, J.A. (2020). “Warum soll man Arbeiter bleiben?” Bildungsaufstieg in einer Familie türkischer Herkunft. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, (3)2020, 318–330. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v15i3.07>
- Deutscher Bundestag (2016). Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (Bundes-teilhabegesetz – BTHG). <https://dserv.bundestag.de/btd/18/095/1809522.pdf>
- Eikötter, M. (2023). Die unbestimmten Rechtsbegriffe Wirkung und Wirksamkeit am Beispiel des Budgets für Arbeit – Ergebnisse einer qualitativen Befragung, *Behinderung und Recht (br)*, 2023(2), 34–44.
- El-Mafaalani, A. (2012). BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer.
- Friese, P. (2019). Kultur- und migrationssensible Beratung. Weinheim: Beltz.

- Galiläer, L. (2011). Auf dem Weg zur Inklusion? Übergänge und Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung. [https://www.bwpat.de/ht2011/ft05/galilaer\\_ft05-ht2011.pdf](https://www.bwpat.de/ht2011/ft05/galilaer_ft05-ht2011.pdf)
- Gergerli, M. (2012). Elternberatung von Jugendlichen mit (türkischem) Migrationshintergrund am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. In K. Scharrer, S. Schneider & M. Stein (Hrsg.), *Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei Jugendlichen Migrantinnen und Migranten. Herausforderungen und Chancen*, (S. 227–233). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hansen, K.P. (2011). Kultur und Kulturwissenschaft: Eine Einführung. Stuttgart: utb.
- Hofstede, G. (1993). Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen – Organisationen – Management. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hofstede, G., Hofstede, G.-J. & Minkov, M. (2017). Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. München: Verlag C.H.Beck GmbH & Co. KG.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2011). Zwischen Ehrgeiz und Überforderung. Bildungsambitionen und Erziehungsstile von Eltern in Deutschland. Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. [https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/zwischen\\_ehrgeiz\\_und\\_ueberforderung.pdf](https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/zwischen_ehrgeiz_und_ueberforderung.pdf)
- Kaplick, P.-M. (2021). Islamische Elemente in der Therapie und Beratung mit praktizierenden MuslimInnen. In E. Alkan-Härtwig, A. Borno, A. Bransi, C. Navid & M. Doukali (Hrsg.), *Islamintegrierte Psychotherapie und Beratung. Professionelle Zugänge zur Arbeit mit Menschen muslimischen Glaubens*, (S. 29–54). Gießen: Psychosozial Verlag.
- Karacayli, E. & Kutluer, F. (2012). Projektabschlussbericht. Projekt „Behinderung und Migration“ Bethel.regional September 2009 – August 2011. Bielefeld.
- Klein-Ellinghaus, F., Ernst, S.-A., Makarova, N. (2016). Wie lassen sich fremdsprachige qualitative Interviews übersetzen? Ein Vergleich von drei Translationsmethoden. *Zeitschrift für Nachwuchswissenschaftler/innen*, 9(1), 5–15.
- Kohl, K., Jäckel, J., Spiegler, O., Willard, J.A. & Leyendecker, B. (2014). Eltern und Schule – Wie beurteilen türkischstämmige und deutsche Mütter sowie deutsche Lehrkräfte elterliche Verantwortung und Beteiligung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2014(2), 96–111.
- Kutluer, F. (2019). Das Verständnis von Behinderung in anderen Ländern und seine Auswirkungen auf die Inanspruchnahme des Hilfesystems in Deutschland am Beispiel Russland und Türkei. In G. Westphal & M. Wansing (Hrsg.), *Migration, Flucht und Behinderung. Herausforderungen für Politik, Bildung und psychosoziale Dienste*, (S. 187–206). Wiesbaden: Springer.

- Maletzky de García, M. & Barmeyer, C. (2023). Geert Hofstede: Kulturvergleichende Managementforschung. In C. Barmeyer & D. Busch (Hrsg.), *Meilensteine der Interkulturalitätsforschung. Biographien. Konzepte. Positionen*, (S. 101–137). Wiesbaden: Springer.
- Mattern, L., Rambaußek-Hass, T., Wansing, G. & Peters, U. (2022). Das Budget für Arbeit. Eine explorative Studie zur Umsetzung von § 61 SGB IX in Berlin. Berlin: Humboldt Universität zu Berlin.
- Mayring, P. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz.
- Merz-Atalik, K. (2008). Begleitung und Beratung von Familien mit Migrationshintergrund – Aspekte der Kommunikation in inter- bzw. transkulturellen Situationen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 53(1), 22–38.
- Molnár, T., Kießling, C. & Fischer, E. (2019). Übergänge II: Schule – Beruf (ÜSB). In H. Schäfer, (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung*, (S. 175–186). Weinheim, Basel: Beltz.
- Nauck, B. & Kohlmann, A. (1998). Verwandtschaft als soziales Kapital – Netzwerkbeziehungen in türkischen Migrantenfamilien. In M. Wagner & Y. Schütze. *Verwandtschaft: sozialwissenschaftliche Beiträge zu einem vernachlässigten Thema. Band: Der Mensch als soziales und personales Wesen*, (S. 203–236). Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Öztürk, E.B. (2013). Turkish Immigrants' Work Values in Germany. *International Journal of Emerging and Transition Economies*. 6(1-2), 23–44.
- Öztürk, H. & Wessendorf, V. (2015). Migration und Behinderung – ein bislang unbeachtetes Thema der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Zeitschrift Erwachsenenbildung und Behinderung*, 26(2), 12–22.
- Phalet, K., & Schönplflug, U. (2001). Intergenerational transmission in Turkish immigrant families: Parental collectivism, achievement values and gender differences. *Journal of Comparative Family Studies*, 32(4), 489–504.
- Pruisken, H. (2018). Der Einfluss der Eltern auf die Realisierung beruflicher Ziele von Jugendlichen. *Arbeit* 27(1), 27–47.
- Reif, J.A.M., Spieß, E. & Stadler, P. (2018). Stress bewältigen. In J.A.M. Reif, E. Spieß, P. Stadler, *Effektiver Umgang mit Stress. Gesundheitsmanagement im Beruf*. (S. 102-130). Wiesbaden: Springer.
- Sacher, W. (2012). Elternarbeit mit Migranten. In M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung*, (S. 301–314). Weinheim, Basel: Beltz.
- Saleh, S. & Saleh, S. (2020). Internationales Management für Dienstleistungsbetriebe. Wiesbaden: Springer.
- Sarimski, K. (2013). Wahrnehmung einer drohenden geistigen Behinderung und Einstellungen zur Frühförderung bei Eltern mit türkischem Migrationshintergrund. *Frühförderung interdisziplinär*, 32(1), 3–16

- Schlimbach, T. (2019). Berufswege verhandeln. Übergangsbezogene Austauschprozesse zwischen migrantischen Jugendlichen und ihren Eltern. In T. Geisen, C. Iller, S. Kleint & F. Schirmacher (Hrsg.), *Familienbildung in der Migrationsgesellschaft. Interdisziplinäre Praxisforschung*, (S. 205–222). Münster: Waxmann.
- Schmid, S. (2021). Beratungskompetenz für eine globalisierte Gesellschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schuntermann, M.F. (2005). Einführung in die ICF: Ausbildungsleitfaden mit Definitionen und Übungen. Heidelberg [u.a.]: Ecomed Medizin.
- Seifert, M. (2010). Kundenstudie. Bedarf an Dienstleistungen zur Unterstützung des Wohnens von Menschen mit Behinderung. Abschlussbericht. Berlin: Rhombos-Verlag.
- Sohn, M. (2004). Behinderungskonzepte bei Migranten aus islamischen Kulturkreisen und ihr Stellenwert für die pädagogische Arbeit an Sonderschulen. <https://jlupub.ub.uni-giessen.de/server/api/core/bitstreams/d3b1e839-6013-4a15-9e58-d5d351b57d63/content>
- Thielen, M. (2014). Behinderte Übergänge in die Arbeitswelt. Zur Bedeutung und pädagogischen Bearbeitung von Diversität im Alltag schulischer Berufsvorbereitung. In G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.), *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität*, (S. 203–220). Wiesbaden: Springer.
- Thomas, A. (1992). Aspekte interkulturellen Führungsverhalten. In N. Bergemann & A. Sourisseaux (Hrsg.), *Interkulturelles Management* (S. 35–38). Heidelberg: Springer.
- Towers, I. & Peppler, A. (2017). Geert Hofstede und die Dimensionen einer Kultur. In A. Ternès & I. Towers (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation. Länderporträts – Kulturunterschiede – Unternehmensbeispiele*, (S. 15–20). Wiesbaden: Springer.
- Treschner, H. (2025). Eltern von (erwachsenen) Kindern mit geistiger Behinderung. Erfahrungen, Probleme, Bedarfe. Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V.
- Trommsdorff, G. & Friedlmeier, W. (2007). Zum Verhältnis zwischen Kultur und Individuum aus der Perspektive der kulturvergleichenden Psychologie. <https://kops.uni-konstanz.de/server/api/core/bitstreams/18abbf3f-234d-4424-b061-408949e013ed/content>
- Uslucan, H.H. (2017). Türkeistämmige in Deutschland. Heimatlos oder überall zuhause. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 2017(11), 31–37.
- Wedel, T. (2023). Vermittlung aus der Werkstatt hinaus. In V. Schachler, W. Schlummer & R. Weber (Hrsg.), *Zukunft der Werkstätten. Perspektiven für und von Menschen mit Behinderung zwischen Teilhabe-Auftrag und Mindestlohn*, (S. 294–310). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Yenice-Caglar, Y. (2012). Sozialpädagogische Familienberatung für türkische Familien mit behinderten Kindern. In C. Kauczor, *Migration, Flucht Behinderung* (S. 153–156). Essen: Netzwerk Migration und Behinderung.

# Lack of knowledge of financial concepts – a systematic literature review

*Jessica Nitsch, Bärbel Fürstenau, Niklas Eulitz, Awais Malik*

**Abstract:** Background and aim: Since the 2007/2008 financial crisis, financial literacy has been considered a 21<sup>st</sup> century skill necessary to secure financial well-being of individuals and the economy. However, surveys show that worldwide financial illiteracy among adults is widespread. To avoid potential negative consequences of financial illiteracy, financial education seems advisable. Effective financial education, however, requires information about what knowledge people lack. Therefore, the objective of this study is to provide an overview of the financial concepts about which people lack knowledge. Method: A systematic literature review was conducted. Through database and website search as well as snowballing, 58 studies were identified that surveyed the lack of knowledge of various financial concepts using quantitative standardized questionnaires. We compared all test results for each concept and calculated the average percentage of incorrect answers for each concept. Results: The studies show that, on average, more than half of the respondents lack knowledge about central financial concepts such as *Dividends*, *Bonds*, *Exchange Rates*, and *Interest on a Credit Card*. Concerning some concepts, the study results vary greatly. Reasons for that may be attributed to the different measurement instruments and response formats. Other factors, such as gender and age, may also contribute to explain variances. For example, our results show that substantial proportions of women, adolescents, and young adults lack knowledge of financial concepts. To counteract these consequences, it is necessary to foster knowledge of financial concepts by means of educational measures, especially for people of a younger age and for women.

**Keywords:** financial literacy, financial knowledge, financial concept, measurement instruments, systematic literature review

## 1. Introduction

Especially since the 2007/2008 financial crisis, financial literacy has become an internationally recognized topic and is considered a key skill for the 21<sup>st</sup> century. Financial literacy can be defined as “a combination of financial awareness, knowledge, skills, attitudes and behaviours necessary to make sound

financial decisions and ultimately achieve individual financial well-being” (OECD, 2023, p. 6). This skill is particularly relevant in times of increasingly complex financial markets and instruments (Johan et al., 2021; Lusardi, 2019; Lusardi & Messy, 2023), as well as in a period of shifting responsibility for financial matters from the state to the individual (Aprea et al., 2016). Financial literacy is assumed to contribute to both material and immaterial individual financial well-being as well as to economic resilience (OECD, 2024). Lack of financial literacy, in turn, can negatively impact financial decisions (European Union/OECD, 2022) and thus may cause financial mismanagement, debt, or overindebtedness (Bender, 2012; Lusardi & Mitchell, 2014a).

A financial literacy survey by Klapper et al. (2015) shows that “[w]orldwide, only 1-in-3 adults are financially literate” (p. 5). Consequently, financial illiteracy is widespread, though countries (Australia, Canada vs. South Asia) and groups (e.g., women, poor) vary strongly (Klapper & Lusardi, 2020; OECD, 2023). Financial illiteracy is related—beside others—to lack of financial knowledge. It is, for example, apparent that many people do not have basic knowledge about financial concepts such as *Inflation* or *Compound Interest* (Fisch et al., 2019). This lack of knowledge may lead to unfavorable decisions regarding, e.g., spending and financial investments. To avoid such negative consequences, concepts that people lack knowledge of should be addressed in educational processes.

However, so far, no study has been conducted that has systematically examined which financial concepts people generally do have no or inappropriate knowledge of. Against this background, the objective of this study is to provide an overview of the financial concepts about which people lack knowledge. The results allow us to make recommendations for further research and to draw conclusions about which concepts should be addressed in financial education.

## 2. Method

To meet our objective, we analyzed results of standardized tests, such as the *BIG 3 Questionnaire* (Lusardi & Mitchell, 2009) or the *Basic Literacy Questions* (van Rooij et al., 2007), with regard to the number/percentage of people who did or did not answer questions on financial concepts correctly. To identify the tests, a systematic literature review was conducted based on the approach outlined by Page et al. (2021). Until October 2025, relevant articles were identified through a database search. In the first step, five databases were searched: EBSCOhost (specifically Academic Search Premier, APA PsycArticles, APA PsycInfo, Business Source Complete, EconLIT, and PSYNDEX), ERIC, EconBiz, Scopus, and Web of Science. While EBSCOhost, Scopus, and



Web of Science enable broad, cross-topic searches, ERIC and EconBiz are topic-specific, focusing on education and economics.

For the database search, the following search string was developed: ("economic knowledge" OR "economic literacy" OR "economic competence" OR "financial knowledge" OR "financial literacy" OR "financial competence" OR "ökonomische Bildung" OR "ökonomisches Wissen" OR "finanzielle Bildung" OR "finanzielles Wissen") AND ("measurement instrument" OR "Messinstrument" OR test\* OR understand\*). The string combines the two main terms financial literacy and measurement instrument. Alternative terms to these two were also included both in German and English. Due to the high number of results the search was limited to keywords and subject terms. For ERIC does not allow this procedure, the search in this database included title, abstract, or full text of the documents. Titles, abstracts, and finally full texts of articles initially found were screened for suitability regarding the criteria listed in Table 1.

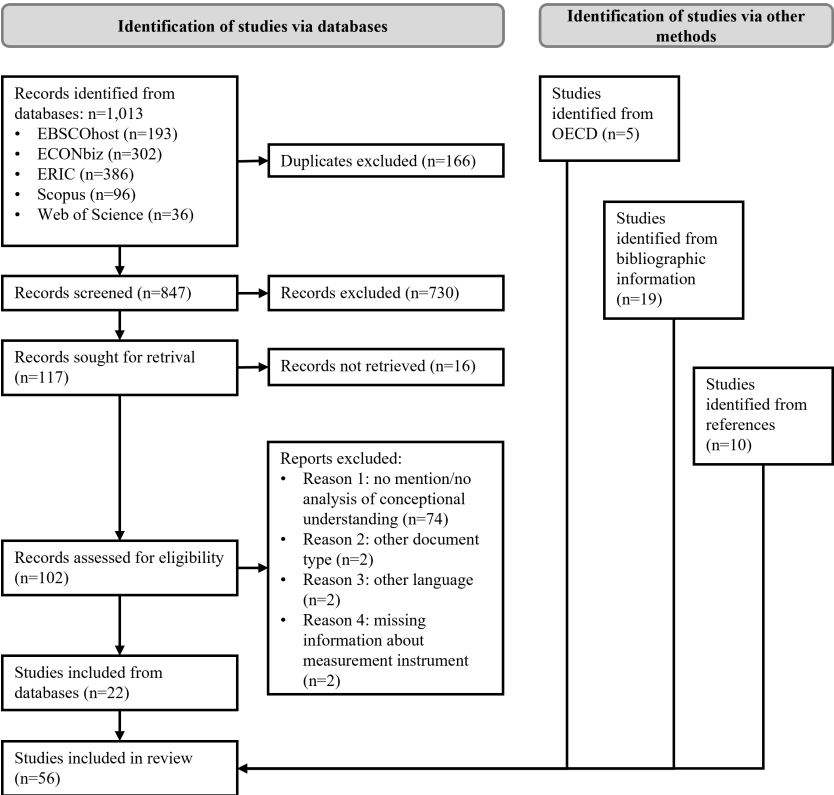
Table 1: Inclusion and exclusion criteria

|                         | Inclusion criteria                                                                 | Exclusion criteria                                              |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Study type              | Empirical studies                                                                  | Other study types, e.g., reviews or theoretical approaches      |
| Measurement instruments | Standardized quantitative tests, e.g., questionnaires                              | Non-standardized tests and qualitative studies, e.g. interviews |
| Content of measurement  | Internationally comparable financial concepts, e.g. compound interest or inflation | Country-specific financial concepts, like pension               |
| Language                | German or English                                                                  | Other languages                                                 |

Source: own table

To be included in the review, the results had to fulfill all inclusion criteria. As illustrated in Figure 1, 80 studies were excluded after screening (see box “Reports excluded” in Figure 1) their full texts because they failed to meet at least one inclusion criterion. The majority of studies (n=74) were excluded because either financial concept knowledge was not assessed, or, although it was, no relevant results on conceptual knowledge were reported, for example due to a different focus of the study (e.g., the influence of personal traits on financial knowledge in the study by Killins, 2017).

Figure 1: PRISMA-flow diagram



Source: own illustration, based on Page et al. (2021)

A total of 22 studies were found by database search. In addition to database search, the search term “financial literacy” was applied to the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) website. Of the 141 results found there, five studies were included in the review. Furthermore, references in all selected studies were checked for further potentially relevant sources. This led to the inclusion of ten more studies. In the final step, other publications by the authors of studies already deemed relevant were examined for suitability. This search yielded another 19 studies. A total of 56 studies were included in the review.

The full texts of the 56 studies were analyzed for publication year, survey country, sample (size, target group, age of participants), measurement instrument, and financial concept(s) on which knowledge was tested. The test results reported were the basis for us to determine for each study the percentage of

people who answered questions on the respective financial concept incorrectly. This proportion includes people who chose the answer options “Refuse (to answer)” or “Don’t know” or did not answer at all. Subsequently, we compared all test results for the same concept and calculated the average percentage of people who did not answer the question for the respective concept correctly. If knowledge of a concept was assessed in a study using more than one question, for each question, the percentage of people who answered incorrectly was determined and then averaged across the questions. Thus, each study contributed one value per concept to the subsequent analyses. All studies were given equal weight, regardless of their sample size or other factors.

### 3. Results and discussion

#### 3.1 Overview of studies

*Publication year.* The studies included in the review were published between 1993 and 2025, with a notable increase in number from around 2015 onwards. The surveys were conducted in 74 different countries—among them most frequently in the US (e.g., Kim et al., 2019), the Netherlands (e.g., Bucher-Koenen et al., 2021), and Indonesia (e.g., Johan et al., 2021). Numerous studies collected data in several countries (e.g., OECD, 2023). No studies have been conducted in Africa, with the exception of South Africa (OECD, 2016). Furthermore, data is only available for a few South American countries (e.g., Brazil, OECD, 2023).

*Sample - size.* The sample size varied greatly between the studies. Some studies surveyed between 100 and 1,000 people (e.g., Baker et al., 2023; Lusardi & Tufano, 2015; Sahabuddin & Hadiananto, 2023), while others assessed knowledge in over 100,000 people (OECD, 2020a, 2020b, 2022). Most studies had between 1,000 and 8,000 respondents (e.g., Clark et al., 2014; Sekita, 2011; van Rooij et al., 2024). One study did not specify the exact number of respondents (OECD, 2023).

*Sample - target group.* Most studies did not assess knowledge among special target groups but rather attempted to represent a cross-section of the adult population. The studies that focused on special target groups examined for example mortgage borrowers (Seay et al., 2017) or investors (Fisch et al., 2019; Clark et al., 2014). Kim et al. (2017) compared North Korean refugees and the South Korean population, and Baker et al. (2021) focused on working women in India.

*Sample - age group.* Ten studies examined students’ knowledge of financial concepts (e.g., Goulart et al., 2023; Johan et al., 2021; Thapa & Nepal, 2015). The PISA studies were conducted exclusively with school students

(OECD, 2020b, 2022), and Agarwalla et al. (2015) only surveyed young adults (aged 18-30) who work and are below a certain income threshold. Kim et al. (2019) also focused on young people and asked millennials about their knowledge. Thus, some studies were conducted partly with adolescents (OECD, 2020b, 2022) or young adults (e.g., Lin et al., 2019; Lusardi et al., 2009), but the majority of the studies included participants from all age groups (Gudjonsson et al., 2022; OECD, 2016; van Rooij et al., 2011).

*Measurement instruments.* Only studies that used standardized quantitative tests were included in the review. The items from the *BIG 3* (42 studies, e.g., Kuśmierczyk et al., 2025; Lusardi & Mitchell, 2011) and *BIG 5 Questionnaire* (14 studies, e.g., Chouzouris et al., 2022; Fisch et al., 2019) by Lusardi and Mitchell (2014b) have been used most frequently. These questionnaires measure knowledge of the concepts *Inflation*, *Compound Interest*, *Risk Diversification* (*BIG 3*), *Bonds*, and *Mortgages* (*BIG 5*) (Lusardi & Mitchell, 2014b). The *Basic Literacy Questions* (ten studies, e.g., Thapa & Nepal, 2015; van Rooij et al., 2011), and the *Advanced Literacy Questions* (nine studies, e.g., Jha & Shayo, 2024; Warmath & Zimmerman, 2019) according to van Rooij et al. (2007) have also been used frequently. Some studies combined individual items from different questionnaires to assess the knowledge on different financial concepts (e.g., Klapper et al., 2013; Lusardi & Mitchell, 2010). Most questions have a closed multiple-choice answer format. Some questions include calculations with multiple choice options (e.g., *BIG 3*, *Compound Interest*, Lusardi & Mitchell, 2014b), while others require respondents to decide on various statements whether they are true or false (e.g., *BIG 3*, *Risk Diversification*, Lusardi & Mitchell, 2014b). Only items from the *OECD-Toolkits* use open answer formats. For example, respondents are required to calculate numerical values in order to answer the question about *Simple Interest* (OECD, 2023; Sahabuddin & Hadianto, 2023). A detailed list of all measurement instruments used, along with the results, can be found in Appendix A.

### 3.2 Overview of financial concepts that people generally lack knowledge of

Across all studies, knowledge of 19 concepts was tested. Table 2 provides an overview of the average proportion of people who answered questions on the concepts incorrectly.

Table 2: Mean percentage of test persons with lack of knowledge of financial concepts

| Concept                   | No. of studies | M* (SD)     | Min.* | Max.* |
|---------------------------|----------------|-------------|-------|-------|
| Dividends                 | 2              | 75.1 (1.6)  | 74.0  | 76.3  |
| Bonds                     | 14             | 71.8 (9.2)  | 58.6  | 90.6  |
| Exchange Rate             | 1              | 64.2 (-)    | 64.2  | 64.2  |
| Interest on a Credit Card | 4              | 62.8 (9.8)  | 54.3  | 75.9  |
| Simple Interest           | 8              | 46.7 (15.9) | 25.2  | 70.7  |
| Income Tax                | 2              | 46.6 (6.9)  | 41.8  | 51.5  |
| Risk Diversification      | 46             | 46.2 (16.9) | 2.0   | 84.3  |
| Time Value of Money       | 17             | 42.0 (16.5) | 22.8  | 81.0  |
| Risk and Return           | 18             | 40.5 (19.4) | 18.0  | 72.0  |
| Stocks                    | 2              | 39.6 (11.6) | 31.4  | 47.8  |
| Equities                  | 1              | 39.3 (-)    | 39.3  | 39.3  |
| Money Illusion            | 11             | 39.3 (17.9) | 19.8  | 81.9  |
| Bank Loan                 | 2              | 37.0 (-)    | 37.0  | 37.0  |
| Compound Interest         | 52             | 35.0 (20.7) | 7.0   | 81.9  |
| Budgeting                 | 3              | 33.0 (9.2)  | 26.5  | 36.6  |
| Interest on a Loan        | 11             | 32.8 (24.3) | 7.8   | 75.6  |
| Inflation                 | 51             | 30.3 (14.9) | 8.0   | 88.2  |
| Fluctuation               | 3              | 27.8 (15.1) | 13.2  | 43.3  |
| Mortgages                 | 10             | 24.9 (10.8) | 7.0   | 42.2  |

\*Based on the percentage of people who did not answer the question correctly (incorrect or missing answer)

Source: own calculation

Table 2 shows that, on average, at least one quarter (see *Mortgage* in Table 2) and at most three-quarters (see *Dividends* in Table 2) of the respondents failed to answer question(s) on the concept tested correctly. In addition to *Dividends*, a high average percentage of people could not answer questions on *Bonds* (71.8%), *Exchange Rate* (64.2%), *Interest on a Credit Card* (62.8%), and *Simple Interest* (46.7%) correctly. In contrast, and as is true for *Mortgage*, on average, a comparatively low percentage of respondents failed to answer questions on *Fluctuation* (27.8%), *Inflation* (30.3%), *Interest Paid on a Loan* (32.8%), and *Budgeting* (33%) correctly (see Table 2).

### 3.3 Measurement-specific results

Since the standard deviations are sometimes comparatively high and the differences between minimum and maximum values vary considerably, it seems worthwhile to take a closer look at the measurement since the way of measuring might have influenced the results. For example, knowledge of *Risk Diversification* has been tested with seven different questionnaires (see Table 3).

Thirty-four studies used an item of the *BIG 3 Questionnaire* (e.g., Kim et al., 2017), and five more used a modified version of this item (e.g., Houts & Knoll, 2020). In both versions, respondents should check a statement on *Risk Diversification*, selecting one of the options: “True”, “False”, and in some studies also “Refuse (to answer)”, or “I don’t know” (e.g., Lusardi & Mitchell, 2011). On average, 43.5% of respondents answered the original question and 32.1% the modified question incorrectly. The question in the *OECD-Toolkits*, used by five studies (e.g., OECD, 2016), also includes a very similar statement that the participants had to check as “True” or “False”. An average of 40.4% of the samples answered this question incorrectly. The instrument by Fessler et al. (2020) also uses a true/false item for testing knowledge on *Risk Diversification*. This item was only used in one study, with 56.0% of the respondents answering incorrectly on it (Sahabuddin & Hadianto, 2023). In contrast, the question of the *Advanced Literacy Questions*, used in six studies (e.g., Warmath & Zimmerman, 2019) with an average of 32.7% of the respondents answering incorrectly, and the *Dutch Household Survey*, used in one study (Paiella, 2016) with 56.0% of the sample answering incorrectly, are designed in a multiple-choice format. Two other studies examined the knowledge of *Risk Diversification* using the *PISA-Toolkit* (OECD, 2020b, 2022). In this questionnaire, students should state whether they had heard the concept *Risk Diversification* at school in the last twelve months and still know what it means. Since this self-assessment differs from the knowledge measurement, the *PISA* studies will not be considered further in the following results.

*Table 3: Average percentage of respondents showing lack of knowledge of Risk Diversification, differentiated by test instruments*

| Questionnaire              | No. of studies | Test Format     | M* (SD)     | Min.* | Max.* |
|----------------------------|----------------|-----------------|-------------|-------|-------|
| BIG 3                      | 34             | True/False      | 43.5 (17.2) | 2.0   | 76.0  |
| PISA                       | 2              | Self-Assessment | 82.6 (2.3)  | 81.0  | 84.3  |
| Dutch Household Study      | 1              | Multiple-Choice | 56.0 (-)    | 44.0  | 44.0  |
| Fessler et al.             | 1              | True/False      | 56.0 (-)    | 44.0  | 44.0  |
| OECD/INFE                  | 5              | True/False      | 40.4 (13.0) | 20.9  | 53.0  |
| Advanced Literacy Question | 6              | Multiple-Choice | 32.7 (11.8) | 18.8  | 53.1  |
| BIG 3 (modified)           | 5              | True/False      | 32.1 (15.1) | 10.1  | 43.4  |
| Other**                    | 1              | Multiple-Choice | 66.0 (-)    | 66.0  | 66.0  |

\*Based on the percentage of people who did not answer the question correctly (incorrect or missing answer); \*\*No further information on the origin of the item

*Source: own calculation*

Also, studies subsumed under “Other” are not considered further since they do not provide substantial information on test formats.

Table 3 shows a substantial variance in the average percentages across instruments. The largest differences can be stated for studies using the *modified BIG 3 Questionnaire* (on average, 32.1% wrong answers) and those employing the instruments by Fessler et al. (2020, 56.0% wrong answers) or the *Dutch Household Survey* question (56.0% wrong answers). This warrants a closer examination of the questions. The *modified BIG 3* question (“Stocks are normally riskier than bonds. True or false?”, van Rooij et al., 2024, p. 25) appears less demanding than questions in the other two questionnaires. (Fessler et al.: “Buying stocks is the best solution to reduce the unique risk as long as a positive relationship in price exists. Do you agree with this statement?”, Sahabuddin & Hadianito, 2023, p. 206; Dutch Household Survey: “Which of the following investment strategies do you think entails the greatest risk of losing your capital?”, Paiella, 2016, p. 362). Based on the example for *Risk Diversification* we cautiously assume that variance in the results might be partly attributed to item difficulty rather than test format.

However, greater discrepancies can also be found between studies that used the same questionnaire. For example, the results on *Risk Diversification* measured among university students by the *BIG 3 Questionnaire* vary between 76.0% (Johan et al., 2018) and 2.0% (Lin et al., 2019) of respondents answering incorrectly. The studies do not provide an explanation for the differing results. The only obvious difference seems to be the nationality of the participants. Consequently, other factors such as nationality, or characteristics of the participants, e.g., gender or age, might help explain the results.

### 3.4 Gender-specific results

Some studies aimed directly at investigating a potential gender gap (e.g., Bucher-Koenen et al., 2017, 2021; Gudjonsson et al., 2022), whereas others analyzed results retrospectively with regard to gender-specific differences in knowledge of financial concepts (e.g., Boisclair et al., 2014; Johan et al., 2018; Lusardi & Streeter, 2023). It becomes obvious that across all concepts, the percentage of men who give incorrect answers is considerably lower than the percentage of women who give incorrect answers. This gender difference is particularly striking for *Interest Paid on a Loan* (women: 68.1%, men: 49.6%) and *Risk and Return* (women: 45.0%, men: 22.4%; see lines highlighted grey in Table 4).

*Table 4: Average percentage of respondents showing lack of knowledge of financial concepts, differentiated by gender*

| Concept                   | No. of studies | M* (SD)     |             | Min.* |      | Max.* |      |
|---------------------------|----------------|-------------|-------------|-------|------|-------|------|
|                           |                | f           | m           | f     | m    | f     | m    |
| Bonds                     | 5              | 75.4 (9.0)  | 62.4 (9.8)  | 63.5  | 52.9 | 87.0  | 77.0 |
| Compound Interest         | 21             | 35.5 (20.3) | 26.5 (17.3) | 2.0   | 2.0  | 81.9  | 68.4 |
| Equities                  | 1              | 46.0 (-)    | 16.0 (-)    | 46.0  | 16.0 | 46.0  | 16.0 |
| Mortgages                 | 3              | 30.1 (7.7)  | 25.0 (17.9) | 25.4  | 11.0 | 39.0  | 45.1 |
| Interest on a Credit Card | 1              | 74.2 (-)    | 55.0 (-)    | 74.2  | 55.0 | 74.2  | 55.0 |
| Inflation                 | 20             | 38.0 (14.8) | 26.2 (13.5) | 10.7  | 6.2  | 63.2  | 48.4 |
| Interest Paid on a Loan   | 3              | 68.1 (27.9) | 49.6 (17.0) | 55.3  | 33.9 | 83.2  | 67.7 |
| Money Illusion            | 3              | 25.9 (10.1) | 21.4 (0.6)  | 18.3  | 21.0 | 37.4  | 21.8 |
| Risk Diversification      | 20             | 52.8 (16.0) | 37.4 (16.3) | 24.7  | 11.3 | 77.0  | 74.0 |
| Risk and Return           | 3              | 45.0 (6.4)  | 22.4 (6.2)  | 40.5  | 16.8 | 52.3  | 29.0 |
| Simple Interest           | 1              | 28.9 (-)    | 24.2 (-)    | 28.9  | 24.2 | 28.9  | 24.2 |
| Stocks                    | 1              | 57.9 (-)    | 41.9 (-)    | 57.9  | 41.9 | 57.9  | 41.9 |
| Time Value of Money       | 4              | 41.6 (27.1) | 34.5 (28.6) | 21.1  | 14.5 | 81.0  | 76.0 |

\*Based on the percentage of people who did not answer the question correctly (including missing answers)

*Source: own calculation*

The gender differences shown in Table 3 were only tested for statistical significance in some studies (e.g., Bucher-Koenen et al., 2017, 2021; Gudjonsson et al., 2022). The data therefore (only) indicates a trend and may in some studies also be the result of chance. Nevertheless, there are many possible reasons why women achieve poorer test results. One might be that women have less financial experiences, because men often make financial decisions for the joint households (Fonseca et al., 2012). Thus, men are more likely to engage with financial topics, which allows them to acquire knowledge through real-life hands-on experience. Although women feel confident with daily financial decision-making, confidence declines when it comes to more complex topics such as retirement planning or investments (OECD, 2013). This is also reflected in the fact that women often chose the answer option “I don’t know” (e.g., Cziriak et al., 2024; Gudjonsson et al., 2022; Johan et al., 2018), which, for the purposes of this review, means that this person is assigned to the group that did not answer the question on the concept correctly. However, in surveys that do not offer this answer option, the proportion of women who answered



the question incorrectly was also greater than the proportion of men (Bucher-Koenen et al., 2021; Chouzouris et al., 2022; Sahabuddin & Hadiano, 2023). It can therefore be assumed that it is not only a lack of self-confidence and experience but also a lack of knowledge to the detriment of women. Another reason for poorer test results of women might be attributed to the test format. Men, by trend, achieve better results than women on multiple-choice questions, whereas this does not seem to be true for open-answer formats (Siegfried & Wuttke, 2019). Since most questions on conceptual knowledge were asked in multiple-choice format, this could also be a possible factor influencing the results.

### 3.5 Age-specific results

In addition to gender differences, we examined whether results may be attributed to age differences. To this end, we distinguished three age groups:

- adolescents and young adults up to the age of 30,
- adults between the ages of 31 and 50 years,
- adults and seniors over the age of 51 years.

The proportion of people unable to answer questions about different financial concepts varies across age groups (see Table 5, which shows only concepts with specific results in all age groups). By trend, less people of the 31-50 and beyond age groups give incorrect answers. However, there is no stable pattern as can be seen with regard to *Inflation*. The proportion of older adults and seniors answering the respective question incorrectly is lower than the one of adolescents and young adults. Overall, less adolescents and young adults have knowledge of the concepts. As is true for gender differences, it is important to note that none of the identified studies found significant differences between age groups, making it unclear whether the observed patterns are attributable to cohort or age effects, or just are due to chance (e.g., Lusardi & Tufano, 2015; Lusardi & Streeter, 2023).

Table 5: Average percentage of respondents showing lack of knowledge of financial concepts, differentiated by age

| Concept (No. of studies in age group**<br>(1)/(2)/(3)) | M* (SD)        |                |                | Min*<br>Age group** |      |      | Max* |      |      |
|--------------------------------------------------------|----------------|----------------|----------------|---------------------|------|------|------|------|------|
|                                                        | (1)            | (2)            | (3)            | (1)                 | (2)  | (3)  | (1)  | (2)  | (3)  |
| Compound Interest<br>(10/10/18)                        | 43.5<br>(24.6) | 34.2<br>(20.7) | 33.6<br>(18.6) | 16.7                | 14.9 | 13.4 | 76.2 | 66.6 | 71.4 |

|                                         |                |                |                |      |      |      |      |      |      |
|-----------------------------------------|----------------|----------------|----------------|------|------|------|------|------|------|
| Interest on a<br>Credit Card<br>(1/2/2) | 63.9<br>(-)    | 67.3<br>(1.7)  | 63.9<br>(5.2)  | 63.9 | 66.1 | 60.2 | 63.9 | 68.5 | 67.6 |
| Inflation<br>(9/8/16)                   | 31.5<br>(14.7) | 29.0<br>(13.5) | 30.8<br>(21.4) | 14.6 | 14.8 | 6.1  | 50.1 | 52.7 | 99.6 |
| Risk Diversifi-<br>cation (9/7/15)      | 50.0<br>(28.8) | 39.5<br>(18.9) | 41.3<br>(13.3) | 17.1 | 13.9 | 15.6 | 84.3 | 61.5 | 57.3 |

---

\*Based on the percentage of people who did not answer the question correctly (incorrect or missing answer); \*\*age group (1)  $\leq 30$  years, (2) 31-50 years, (3)  $\geq 51$  years

---

*Source: own calculation*

The differences between the age groups can have various causes. One likely reason is that older age is associated with more financial resources, more experiences and more learning opportunities about financial topics (Gudjonsson et al., 2022). Adolescents and young adults often have very limited financial resources, as they are usually still in education and often have debts (Abel & Keller, 2016; Bender & Breuer, 2011). Due to fewer financial resources at their disposal, young people cannot gain experience with investment, for example. Adults, in contrast, can set aside money for unexpected expenses, retirement or home-buying (Board of Governors of the Federal Reserve System, 2024). For older adults and seniors, reduction in income due to retirement often plays a key role. Health problems and elderly care may significantly impact the financial situation of this age group (Lusardi et al., 2025). Consequently, the financial situations of these three age groups differ, and so do the experiences which increase with age.

## 4. Summary, outlook, and limitations

### 4.1 Summary and outlook

To sum up, a considerable percentage of people lack knowledge on central financial concepts such as *Dividends*, *Bonds*, *Exchange Rate*, and *Interest on a Credit Card* (on average, more than half of the sample, see Table 2). Across the studies reviewed, knowledge of the concepts was assessed using various standardized test instruments, most commonly the *BIG 3 Questionnaire*, and the observed lack of knowledge varied depending on the test items used. Consequently, a closer examination of the item difficulty is warranted to enable more meaningful comparisons across studies with the same or a different level of difficulty.

When it comes to questions about the concepts of *Inflation*, *Risk Diversification*, and *Risk and Return*, considerably more women than men gave incorrect answers. Concerning age groups, we found that more adolescents and young adults gave incorrect answers compared to (older) adults. One possible explanation for these differences might be seen in various levels of personal financial experience. Studies indicate that men and older people often have more extensive financial experience (Fonseca et al., 2012; Gudjonsson et al., 2022). Current research also suggests that there is a positive correlation between financial experience and better financial knowledge (Hommel & Fürstenau, 2020).

Lack of knowledge of financial concepts increases the risk of making inappropriate financial decisions and thus of long-term financial losses or excessive debt (Bender, 2012; Lusardi & Mitchell, 2014b). This is especially true for younger adults but might be also true for women. To counteract these consequences, it is necessary to foster knowledge of financial concepts by means of educational measures, especially for people of a younger age and for women. In order to design and evaluate these measures, more information is needed on the relevance of 1) financial concepts for these target groups, 2) prior knowledge of this target group on these concepts, and 3) insights that reveal what knowledge and experience is lacking and why concepts are difficult to understand. To get answers to these open questions, in the next step, interviews with experts as well as with the target groups will be conducted.

#### 4.2 Limitations

This study has the following limitations: Firstly, the questionnaires, e.g., the *BIG 3*, *OECD-Toolkit*, and *Debt Literacy Questionnaire*, differ in how knowledge is assessed. Therefore, the average percentages of people answering incorrectly are only an approximate indicator of lack of knowledge of a concept. Furthermore, all studies were weighted equally, regardless of their sample size which could lead to distortions in the overall findings. In addition, this review only addressed internationally comparable concepts. Country- or region-specific concepts (e.g., pension plan) were not considered.

As the *BIG 3 Questionnaire* was used most often in studies, particularly knowledge of the concepts *Inflation*, *Compound Interest*, and *Risk Diversification* was assessed frequently. Therefore, the results may be biased using specific questionnaires. There might be also other concepts that people do not have knowledge about. Bias could also arise from the response options “I don’t know” or “Refuse (to answer)”, which were counted as incorrect responses in this review, though it is not clear whether the respondent who checked this answer really did not know the concept. Furthermore, only quantitative studies using standardized measurement instruments were included. Qualitative

surveys may provide other valuable insights into concepts people lack knowledge of.

The gender- and age-specific results must also be viewed with caution. On the one hand, a different classification of age groups could lead to different results. On the other hand, not all studies do provide gender- and age-specific results. Therefore, we only have insights into a selection of concepts, and it might be the case that results vary dependent on concepts. The age-specific differences were not tested for statistical significance in the studies. Last, but not least, it remains unclear whether the differences in test results are attributable to other factors not considered in this review. However, the studies included in this review do not provide information about other potential factors.

## Appendix A

The table containing all analysis results can be found at the following link: <https://datashare.tu-dresden.de/s/DeoNyLm5kP94n5z>

## References

All studies that are included in the review can be found under the following link: <https://datashare.tu-dresden.de/s/bySz7jPEDFKa4WP>

- Abel, T., & Keller, F. (2016). Junge Erwachsene mit finanziellen Problemen. In S. G. Huber (Eds.), *Young Adult Survey Switzerland*: Vol. 1 (pp. 122-127). Schweizer Eidgenossenschaft.
- Agarwalla, S. K., Barua, S. K., Jacob, J., & Varma, J. R. (2015). Financial Literacy among Working Young in Urban India. *World Development*, 67, 101–109. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2014.10.004>
- Aprea, C., Wuttke, E., Breuer, K., Koh, N. K., Davies, P., Greimel-Fuhrmann, B., & Lopus, J. S. (2016). Financial Literacy in the Twenty-First Century: An Introduction to the International Handbook of Financial Literacy. In C. Aprea, E. Wuttke, K. Breuer, N. K. Koh, P. Davies, B. Greimel-Fuhrmann, & J. S. Lopus (Eds.), *International Handbook of Financial Literacy* (pp. 1–4). Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0360-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0360-8_1)
- Baker, H. K., Kathpal, S., & Akhtar, A. (2023). The Big 5 Personality Traits and Investment Biases: The Role of Financial Literacy. *Review of Behavioral Finance*, 17(4). <https://doi.org/10.1108/RBF-07-2023-0169>
- Baker, H. K., Tomar, S., Kumar, S., & Verma, D. (2021). Are Indian professional women financially literate and prepared for retirement? *Journal of Consumer Affairs*, 55(4), 1416–1441. <https://doi.org/10.1111/joca.12332>

- Bender, N. (2012). *Selbstreguliertes Geldmanagement bei jungen Erwachsenen*. Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-01423-5>
- Bender, N., & Breuer, K. (2011). Junge Menschen und frühe Schulden – Finanzielle Handlungskompetenz im Fokus wirtschaftspädagogischer Forschung. In: Exzellenzcluster "Gesellschaftliche Abhängigkeiten und soziale Netzwerke" (Ed.), *Krisen und Schulden* (pp. 45–62). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93085-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93085-5_4)
- Board of Governors of the Federal Reserve System. (2024). *Economic Well-Being of U.S. Households in 2023*. Board of Governors of the Federal Reserve System. <https://doi.org/10.17016/8960.1>
- Boisclair, D., Lusardi, A., & Michaud, P.-C. (2014). Financial Literacy and Retirement Planning in Canada. *NBER Working Paper Series, Working Paper 20297*.
- Bucher-Koenen, Alessie, R., Lusardi, A., & van Rooij, M. (2017). Women, confidence, and financial literacy. *Global Financial Literacy Excellence Center*.
- Bucher-Koenen, T., Alessie, R. J., Lusardi, A., & van Rooij, M. (2021). Fearless Woman: Financial Literacy and Stock Market Participation. *National Bureau of Economic Research Working Paper, No. 28723*. <https://doi.org/10.3386/w28723>
- Chouzouris, M., Xenos, P., & Tinios, P. (2022). Becoming „Homo Economicus“ as Learned Behavior among Numerate Greek University Students. *Social Sciences, 11*(5), 193–193. <https://doi.org/10.3390/socsci11050193>
- Clark, R., Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). Financial Knowledge and 401(k) Investment Performance. *Pension Research Council Working Paper, PRC WP2014-02*.
- Cziriak, M., Bucher-Koenen, T., & Alessie, R. (2024). Beyond Knowledge: Confidence and the Gender Gap in Financial Literacy. *ZWE Discussion Paper, Nr. 24-083*.
- European Union/OECD. (2022). *Financial competence framework for adults in the European Union*. [https://finance.ec.europa.eu/system/files/2022-01/220111-financial-competence-framework-adults\\_en.pdf](https://finance.ec.europa.eu/system/files/2022-01/220111-financial-competence-framework-adults_en.pdf)
- Fessler, P., Silgoner, M., & Weber, R. (2020). Financial knowledge, attitude and behavior: Evidence from the Austrian Survey of Financial Literacy. *Empirica, 47*(4), 929–947. <https://doi.org/10.1007/s10663-019-09465-2>
- Fisch, J. E., Hasler, A., Lusardi, A., & Mottola, G. (2019). *New Evidence on the Financial Knowledge and Characteristics of Investors*. GFLEC Global Financial Literacy Excellence Center. [https://gflec.org/wp-content/uploads/2019/10/FINRA\\_GFLEC\\_Investor\\_FinancialIlliteracy\\_Report\\_FINAL.pdf](https://gflec.org/wp-content/uploads/2019/10/FINRA_GFLEC_Investor_FinancialIlliteracy_Report_FINAL.pdf)
- Fonseca, R., Mullen, K. J., Zamarro, G., & Zissimopoulos, J. (2012). What Explains the Gender Gap in Financial Literacy? The Role of Household Decision Making. *Journal of Consumer Affairs, 46*(1), 90–106. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2011.01221.x>
- Goulart, M. A. de O. V., Costa Júnior, N. C. A. da, Paraboni, A. L., & Luna, M. M. M. (2023). Can personality traits influence Brazilian university students' financial literacy? *Review of behavioral finance: RBF, 15*(3), 410–426. <https://doi.org/10.1108/RBF-12-2021-0259>
- Gudjonsson, S., Minelgaite, I., Kristinsson, K., & Pálsdóttir, S. (2022). Financial Literacy and Gender Differences: Women Choose People While Men Choose Things? *Administrative Sciences, 12*(4), 179. <https://doi.org/10.3390/admsci12040179>

- Hommel, M., & Fürstenau, B. (2020). Finanzkompetenz informell erwerben: Zusammenhänge mit personalen Faktoren. In K. Heinrichs, K. Kögler, & C. Siegfried (Eds.), *Bwp@ Profil 6: Berufliches Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung. Digitale Festschrift für Eveline Wutke zum 60. Geburtstag* (pp. 1–26).
- Houts, C. R., & Knoll, M. A. Z. (2020). The Financial Knowledge Scale: New analyses, findings, and development of a short form. *Journal of Consumer Affairs*, 54(2), 775–800. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1111/joca.12288>
- Jha, S., & Shayo, M. (2024). Trading Stocks Builds Financial Confidence and Compresses the Gender Gap. *The Economic Journal*, 135(665), 235–263. <https://doi.org/10.1093/ej/ueae076>
- Johan, I., Rowlingson, K., & Appleyard, L. (2018). *Survey of financial capability of Indonesian undergraduates* [Dataset]. UK Data Service. <https://doi.org/10.5255/UKDA-SN-853209>
- Johan, I., Rowlingson, K., & Appleyard, L. (2021). The Effect of Personal Finance Education on The Financial Knowledge, Attitudes and Behaviour of University Students in Indonesia. *Journal of Family and Economic Issues*, 42(2), 351–367. <https://doi.org/10.1007/s10834-020-09721-9>
- Killins, R. N. (2017). The financial literacy of Generation Y and the influence that personality traits have on financial knowledge: Evidence from Canada. *Financial Services Review*, 26, 143–165.
- Kim, K. T., Anderson, S. G., & Seay, M. C. (2019). Financial Knowledge and Short-Term and Long-Term Financial Behaviors of Millennials in the United States. *Journal of Family and Economic Issues*, 40(2), 194–208. <https://doi.org/10.1007/s10834-018-9595-2>
- Kim, M., Choi, S., & Lee, J. (2017). Economic System and Financial Literacy: Evidence from North Korean Refugees. *Emerging Markets Finance and Trade*, 53(11), 2505–2527. <https://doi.org/10.1080/1540496X.2017.1340880>
- Klapper, L., & Lusardi, A. (2020). Financial literacy and financial resilience: Evidence from around the world. *Financial Management*, 49(3), 589–614. <https://doi.org/10.1111/fima.12283>
- Klapper, L., Lusardi, A., & van Oudheusden, P. (2015). *Financial Literacy Around the World: Insights from the Standard & Poor's Ratings Services Global Financial Literacy Survey*. World Bank. [https://media.hotnews.ro/media\\_server1/document-2015-11-19-20605811-0-finlit-paper-16-f2-singles.pdf](https://media.hotnews.ro/media_server1/document-2015-11-19-20605811-0-finlit-paper-16-f2-singles.pdf)
- Klapper, L., Lusardi, A., & Panos, G. A. (2013). Financial literacy and its consequences: Evidence from Russia during the financial crisis. *Journal of Banking & Finance*, 37(10), 3904–3923. <https://doi.org/10.1016/j.jbankfin.2013.07.014>
- Kuśmierczyk, P., Kurach, R., & Kośny, M. (2025). On methodological problems with measuring knowledge: Are women truly less financially literate than men? *DECISSION*, 52, 519–544. <https://doi.org/10.1007/s40622-025-00451-1>
- Lin, X., Bruhn, A., & William, J. (2019). Extending financial literacy to insurance literacy: A survey approach. *Accounting & Finance*, 59(S1), 685–713. <https://doi.org/10.1111/acfi.12353>
- Lusardi, A. (2019). Financial literacy and the need for financial education: Evidence and implications. *Swiss J Economics Statistics*, 155(1). <https://sjes.springeropen.com/articles/10.1186/s41937-019-0027-5>

- Lusardi, A., & Messy, F.-A. (2023). The importance of financial literacy and its impact on financial wellbeing. *Journal of Financial Literacy and Wellbeing*, 1, 1–11. <https://doi.org/10.1017/flw>
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2010). How ordinary consumers make complex economic decisions: Financial literacy and retirement readiness. *CFS Working Paper*, No. 2010/11. <https://www.econstor.eu/handle/10419/43204>
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2011). Financial literacy and retirement planning in the United States. *Journal of Pension Economics and Finance*, 10(4), 509–525. <https://doi.org/10.1017/S147474721100045X>
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014a). The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5–44. <https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5>
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014b). The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5–44. <https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5>
- Lusardi, A., Mitchell, O. S., & Curto, V. (2009). Financial Literacy among the Young: Evidence and Implications for Consumer Policy. *Boettner Center Working Paper*, BWP2009-01.
- Lusardi, A., Mitchell, O. S., & Oggero, N. (2025). Understanding debt in the older population. *Journal of Pension Economics and Finance*, 1–18. <https://doi.org/10.1017/S1474747225100024>
- Lusardi, A., & Streeter, J. L. (2023). Financial literacy and financial well-being: Evidence from the US. *Journal of Financial Literacy and Wellbeing*, 1(2), 169–198. <https://doi.org/10.1017/flw.2023.13>
- Lusardi, A., & Tufano, P. (2015). Debt literacy, financial experiences, and overindebtedness. *Journal of Pension Economics and Finance*, 14(4), 332–368. <https://doi.org/10.1017/s1474747215000232>
- OECD. (2013). *Women and Financial Education: Evidence, Policy Responses and Guidance*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264202733-en>
- OECD. (2016). *OECD/INFE International Survey of G20/OECD INFE core competencies framework on financial literacy for adults. Adult Financial Literacy Competencies*. OECD.
- OECD. (2020a). *OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/145f5607-en>
- OECD. (2020b). *PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>
- OECD. (2022). *PISA 2022 Results. How Financially Smart are Students? Volume IV*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-iv\\_5a849c2a-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-iv_5a849c2a-en.html)
- OECD. (2023). *OECD/INFE 2023 international survey of adult financial literacy*. [https://www.oecd.org/en/publications/oecd-infe-2023-international-survey-of-adult-financial-literacy\\_56003a32-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/oecd-infe-2023-international-survey-of-adult-financial-literacy_56003a32-en.html)
- OECD. (2024). *Finanzkompetenz in Deutschland stärken: Vorschlag für eine nationale Finanzbildungsstrategie*. OECD. <https://doi.org/10.1787/77d40624-de>

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Paiella, M. (2016). Financial literacy and subjective expectations questions: A validation exercise. *Research in economics: An international review of economics*, 70(2), 360-374. <https://doi.org/10.1016/j.rie.2015.11.004>
- Sahabuddin, Z. A., & Hadianito, B. (2023). Gender, financial literacy, and financial behavior among students. *Humanities and Social Sciences Letters*, 11(2), 203–212. <https://doi.org/10.18488/73.v11i2.3367>
- Seay, M. C., Preece, G. L., & Le, V. C. (2017). Financial Literacy and the Use of Interest-Only Mortgages. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 28(2), 168–180. <https://doi.org/10.1891/1052-3073.28.2.168>
- Sekita, S. (2011). Financial literacy and retirement planning in Japan. *Journal of Pension Economics and Finance*, 10(4), 637–656. <https://doi.org/10.1017/S1474747211000527>
- Siegfried, C., & Wuttke, E. (2019). Are multiple-choice items unfair? And if so, for whom? *Citizenship, Social and Economics Education*, 18(3), 198–217. <https://doi.org/10.1177/2047173419892525>
- Thapa, B. S., & Nepal, S. R. (2015). Financial Literacy in Nepal: A Survey Analysis from College Students. *NRB Economic Review*, 27(1), 49–74. <https://doi.org/10.3126/nrber.v27i1.52567>
- Van Rooij, M., Alessie, R., & Lusardi, A. (2024). Financial literacy in the DNB Household Survey: Insights from innovative data collection. *Journal of Financial Literacy and Wellbeing*, 2(1), 21-37. <https://doi.org/10.1017/flw.2024.9>
- Van Rooij, M., Lusardi, A., & Alessie, R. (2007). Financial Literacy and Stock Market Participation. *DNB Working Paper*, 146. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1014994>
- Van Rooij, M., Lusardi, A., & Alessie, R. (2011). Financial literacy and stock market participation. *Journal of Financial Economics*, 101(2), 449–472. <https://doi.org/10.1016/j.jfineco.2011.03.006>
- Warmath, D., & Zimmerman, D. (2019). Financial literacy as more than knowledge: The development of a formative scale through the lens of Bloom's domains of knowledge. *Journal of Consumer Affairs*, 53(4), 1602–1629. <https://doi.org/10.1111/joca.12286>



## Herausgeberschaft

Prof. Dr. Andreas Rausch  
Universität Mannheim  
Area Wirtschaftspädagogik  
rausch@uni-mannheim.de

Prof. Dr. Esther Winther  
Universität Duisburg-Essen  
Institut für Berufs- und Weiterbildung (IBW)  
esther.winther@uni-due.de

Prof. Dr. Volkmar Herkner  
Europa-Universität Flensburg  
Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat)  
volkmar.herkner@biat.uni-flensburg.de

## Autorinnen und Autoren

Johanna Sophie Adam  
mail@johannaadam.de

Prof. Dr. Silvia Annen  
Otto-Friedrich-Universität Bamberg  
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik  
Silvia.Annen@uni-bamberg.de

Kira Barlag  
Universität Osnabrück  
Institut für Erziehungswissenschaft  
kira.barlag@uni-osnabrueck.de

Luna Becker  
Goethe Universität Frankfurt  
Professur für Wirtschaftspädagogik  
lu.becker@econ.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Dana Bergmann  
Universität Potsdam  
Berufspädagogik  
dana.bergmann@uni-potsdam.de

Dr. Marc Casper  
Humboldt-Universität zu Berlin  
Institut für Erziehungswissenschaften  
marc.casper@hu-berlin.de

Prof. Dr. Ingrid Darmann-Finck  
Universität Bremen  
Institut für Public Health und Pflegeforschung (IPP)  
darmann@uni-bremen.de

Jule Dreßen  
RWTH Aachen University  
Institut für Arbeitswissenschaft  
j.dressen@iaw.rwth-aachen.de

Prof. Dr. Uwe Elsholz  
FernUniversität in Hagen  
Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften

Niklas Eulitz  
Universität St. Gallen  
Institut für Bildungsmanagement und Bildungstechnologien  
niklas.eulitz@unisg.ch

Larissa Fenker  
Universität Bremen  
Institut für Public Health und Pflegeforschung (IPP)  
fenker@uni-bremen.de

Prof. Dr. Martin Frenz  
RWTH Aachen University  
Institut für Arbeitswissenschaft  
m.frenz@iaw.rwth-aachen.de

Prof. Dr. Dietmar Frommberger  
Universität Osnabrück  
Institut für Erziehungswissenschaft  
dietmar.frommberger@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Bärbel Fürstenau  
Technische Universität Dresden  
Professur für Wirtschaftspädagogik  
baerbel.fuerstenau@tu-dresden.de

Elisa Gensler  
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)

Prof. Dr. Eveline Gutzwiller-Helfenfinger  
Pädagogische Hochschule Schwyz  
Institut für Professionsforschung und Professionsentwicklung  
eveline.gutzwiller@phsz.ch

Anna Katharina Hahn  
Otto-Friedrich-Universität Bamberg  
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik  
Anna-Katharina.Hahn@stud.uni-bamberg.de

Prof. Dr. Roland Happ  
Universität Leipzig  
Institut für Wirtschaftspädagogik  
& Professur für Berufliche Bildung mit dem Schwerpunkt Wirtschaft  
happ@wifa.uni-leipzig.de

Dr. Kristin Hecker  
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)  
kristin.hecker@f-bb.de

Prof. Dr. Karin Heinrichs  
Pädagogische Hochschule Oberösterreich  
Arbeitsbereich Lehren und Lernen in der Berufsbildung mit Fokus Diversität  
karin.heinrichs@ph-ooe.at

Prof. Dr. Merle Hinrichsen  
Technische Universität Braunschweig  
Institut für Erziehungswissenschaft  
merle.hinrichsen@tu-braunschweig.de

Melanie Hochmuth  
Otto-Friedrich-Universität Bamberg  
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik  
Melanie.Hochmuth@uni-bamberg.de

Dr. Iva Hradská  
Goethe-Universität Frankfurt am Main  
Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Sekundarstufe  
i.hradska@em.uni-frankfurt.de

Helena Kaiser  
FernUniversität in Hagen  
Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung  
helena.kaiser@fernuni-hagen.de

Dr. Katharina Kirschbaum-Bökmann  
FernUniversität in Hagen  
Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften

Burcu Köse  
burcu.koese@uni-due.de

Katharina Kreutzmann  
Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg  
Zentrum für technologiegestützte Bildung (ZtB)  
kreutzmk@hsu-hh.de

Prof. Dr. Silke Lange  
Universität Koblenz  
Institut für Management  
silke.lange@uni-koblenz.de

Mareike Lenz  
Universität Osnabrück  
Institut für Erziehungswissenschaft (IfE)  
mareike.lenz@uni-osnabrueck.de

Dr. Awais Malik

Robin Meister  
Universität Osnabrück  
Institut für Erziehungswissenschaft  
robin.meister@uni-osnabrueck.de

Tim Migura  
Universität Osnabrück  
Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
tim.migura@uos.de

Prof. Dr. Gerhard Minnameier  
Goethe Universität Frankfurt am Main  
Ehemalige Professur für Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik  
[minnameier@econ.uni-frankfurt.de](mailto:minnameier@econ.uni-frankfurt.de)

Dr. Christian Müller  
Technische Universität Dresden  
Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken  
[christian.mueller13@tu-dresden.de](mailto:christian.mueller13@tu-dresden.de)

Dr. Mattia Müller  
RWTH Aachen University  
Institut für Arbeitswissenschaft  
[m.mueller@iaw.rwth-aachen.de](mailto:m.mueller@iaw.rwth-aachen.de)

Uwe Mutz  
SYNE Marketing & Consulting GmbH  
[uwe.mutz@syne.at](mailto:uwe.mutz@syne.at)

Dr. Ariane Neu  
Universität Osnabrück  
Institut für Erziehungswissenschaft  
[ariane.neu@uni-osnabrueck.de](mailto:ariane.neu@uni-osnabrueck.de)  
FernUniversität in Hagen  
Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften  
& Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung  
[ariane.neu@fernuni-hagen.de](mailto:ariane.neu@fernuni-hagen.de)

Prof. Dr. Hoang Long Nguyen  
SRH Fernhochschule  
[hoanglong.nguyen@mobile-university.de](mailto:hoanglong.nguyen@mobile-university.de)

Jessica Nitsch  
Technische Universität Dresden  
Professur für Wirtschaftspädagogik  
[jessica.nitsch@tu-dresden.de](mailto:jessica.nitsch@tu-dresden.de)

Marilisa Ohlwein  
Leibniz Universität Hannover  
Institut für Berufswissenschaften im Bauwesen  
ohlwein@ibw.uni-hannover.de

Christopher Pabst  
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)  
christopher.pabst@f-bb.de

Dr. Clarissa Pascoe  
RWTH Aachen University  
Institut für Arbeitswissenschaft  
c.pascoe@iaw.rwth-aachen.de

Sabrina Sailer-Frank  
Otto-Friedrich-Universität Bamberg  
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik  
Sabrina.Sailer-Frank@uni-bamberg.de

Dr. Christian Schadt  
Otto-Friedrich-Universität Bamberg  
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik  
christian.schadt@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Juliana Schlicht  
Pädagogische Hochschule Freiburg  
Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
juliana.schlicht@ph-freiburg.de

Laura Noemi Schön  
Universität Osnabrück  
Institut für Erziehungswissenschaft  
laura.noemie.schoen@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Manuel Schulz  
Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg  
Zentrum für technologiegestützte Bildung (ZtB)  
mschulz@hsu-hh.de

Dr. Leonie Süwolto  
IHK Arnsberg, Hellweg-Sauerland

Dr. Elisa Tessmer  
Universität Osnabrück  
Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik und Frühe  
Bildung  
elisa.tessmer@uos.de

Gina Thiess  
Otto-Friedrich-Universität Bamberg  
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik  
Gina.Thiess@stud.uni-bamberg.de

Prof. Dr. Joachim Thomas  
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt  
joachim.thomas@ku.de

Anna van Meegen  
Humboldt-Universität zu Berlin  
Institut für Erziehungswissenschaften  
anna.van.meegen@hu-berlin.de

Frederik Vulpus  
Universität Leipzig  
Institut für Wirtschaftspädagogik  
vulpus@wifa.uni-leipzig.de

Elisa Wagner  
Universität Leipzig  
Professur für Berufliche Bildung mit dem Schwerpunkt Wirtschaft  
ewagner@wifa.uni-leipzig.de

Goethe Universität Frankfurt  
Professur für Wirtschaftspädagogik  
ewagner@its.uni-frankfurt.de

Laura Weber  
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)  
laura.weber@f-bb.de

Dr. Katharina Wehking  
Universität Osnabrück  
Institut für Erziehungswissenschaft (IfE)  
katharina.wehking@uni-osnabrueck.de

Dr. Regina Weißmann  
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt  
regina.weissmann@ku.de

Kai-Dominic Wilts  
Pädagogische Hochschule Freiburg  
Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
kai.wilts@ph-freiburg.de

Prof. Dr. Eveline Wuttke  
Goethe Universität Frankfurt  
Professur für Wirtschaftspädagogik  
wuttke@em.uni-frankfurt.de

Philip Zerweck  
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)  
philip.zerweck@f-bb.de



Andreas Rausch, Esther Winther, Volkmar Herkner (Hrsg.)

## Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2026

Wie entwickelt sich die Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik? Das Jahrbuch gibt einen Überblick über den aktuellen Stand und bildet dadurch das breite thematische und methodologische Spektrum der Forschung und Theoriebildung in der Disziplin ab. Der diesjährige Band versammelt Beiträge, die bei der Tagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE erstmalig einer breiteren Fachöffentlichkeit präsentiert wurden, und weitere Beiträge. Alle Beiträge wurden einem Reviewverfahren unterzogen.

### Die Herausgeber\*innen:

**Prof. Dr. Andreas Rausch**, Area Wirtschaftspädagogik,  
Universität Mannheim

**Prof. Dr. Esther Winther**, Institut für Berufs- und Weiterbildung (IBW),  
Universität Duisburg-Essen

**Prof. Dr. Volkmar Herkner**, Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat),  
Europa-Universität Flensburg

ISBN 978-3-8474-3177-0



[www.budrich.de](http://www.budrich.de)