

Book of Abstracts

**4. Österreichische Konferenz für Berufsbildungsforschung
3./4. Juli 2014**

Aviso

5. Österreichische Konferenz für Berufsbildungsforschung

7./8. Juli 2016

Impressum

Book of Abstracts der 4. Österreichischen
Konferenz für Berufsbildungsforschung
3. und 4. Juli 2014 in Steyr, Österreich
Sektion Berufs- und Erwachsenenbildung der
ÖFEB - Österreichische Gesellschaft für
Forschung und Entwicklung im Bildungswesen
ZVR: 822357424

Konferenzbüro
c/o Österr. Institut für Berufsbildungsforschung
Margaretenstraße 166/2
1050 Wien, Österreich

Für den Inhalt verantwortlich:
Peter Schlögl
Redaktion und Satz:
Veronika Litschel

© ÖFEB 2014

Vorwort des Programmkomitees

Am 3. und 4. Juli 2014 findet im Museum Arbeitswelt in Steyr zum 4. Mal die Österreichische Konferenz für Berufsbildungsforschung statt. Ihre kurze, aber erfolgreiche Geschichte zeigt das Interesse und den Bedarf an fachlichem Austausch rund um Forschung zu Berufs- und Erwachsenenbildung. Die Konferenz bietet im 2-jährigen Rhythmus Gelegenheit dazu. Sie richtet sich an Fachleute aus der Berufsbildungsforschung ebenso wie der Berufsforschung, der berufspädagogischen Forschung, Qualifikationsforschung, der Arbeitsmarktforschung und der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung

Kompetent – wofür?

Life-Skills – Beruflichkeit – Persönlichkeitsbildung

Kompetent zu handeln, kompetent zu sein ist wohl ein wenig umstrittenes Ziel der Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen. Rund um den schillernden Kompetenzbegriff, der zunehmend diffuser zu werden droht und dem ein nicht weniger bestimmungsbedürftiger Lernergebnisbegriff zur Seite gestellt wird, schwelen anhaltend Ziel- und Methodendebatten.

So etwa die "alte" Ambivalenz, die traditionell als Allgemeinbildung versus berufliche oder spezielle Bildung thematisiert wird, oder jener vielfach beschworene Zielkonflikt zwischen Employability und Persönlichkeitsbildung. Auch zwischen dem Erfolgsrezept arbeitsintegrierten Lernens bei gleichzeitigem Ruf nach Akademisierung spiegeln sich diese Spannungsfelder wider. Damit sind auch didaktische oder methodische Fragen unmittelbar aufgerufen, die mit Problemen der Normierung des Endverhaltens, Operationalisierung von erwünschten Lernerfolgen, den Gütekriterien von Lern- und Prüfungsaufgaben sowie den entsprechenden Bewertungskriterien in Verbindung stehen. Nicht zuletzt ist die "Kompetenzfrage" auch eine rückbezügliche, nämlich auf die Professionalität der Arbeit von Lehrenden, Prüfenden oder Beratenden in (Hoch-)Schulen, Betrieben, der Erwachsenenbildung sowie in der arbeitsmarktpolitischen Qualifizierungslandschaft.

In der konkreten Forschungsarbeit zeigen sich diese Gegensätze in Begriffen, Konzepten und Zielstellungen, zugleich gibt es aber auch Überwindungen und Erosionen von überkommenen Diskrepanzen. Die Konferenz will Raum und Gelegenheit für vertieften Austausch und Diskurs bieten.

Programmkomitee der 4. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung:

Peter Schlögl	Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Vorsitzender
Christian Dorninger	Bundesministerium für Bildung und Frauen
Jürgen Horschinegg	Bundesministerium für Bildung und Frauen
Carola Iller	Johannes-Kepler-Universität Linz
Andreas Kuhn	Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung
Kurt Schmid	Institut für Bildung in der Wirtschaft
Michaela Stock	Karl-Franzens-Universität Graz
René Sturm	Arbeitsmarktservice Österreich

4. Österreichische Konferenz für Berufsbildungsforschung – 3./4. Juli 2014

Konferenzprogramm

Gesamtmoderation: Jürgen Horschinegg, BMBF

Donnerstag, 03.07.2014

8:30 – 9:30 Registrierung

9:30 – 10:15 Eröffnung

- **Bundesministerin Gabriele Heinisch-Hosek**, BMBF
 - **Herbert Buchinger**, Vorstand des AMS Österreich
 - **Daniela Holzer**, Vorsitzende der ÖFEB-Sektion Berufs- und Erwachsenenbildung
 - **Peter Schlögl**, Vorsitzender Programmkomitee, ÖFEB
- Begrüßung und Einführung des Veranstalters

10:15 – 11:00 Key Note 1: Kompetenz-Kompetenz: Reflexion eines zentralen Begriffs empirischer Bildungsforschung – **Peter Faulstich, Univ. Hamburg**

11:00 – 11:45 Postersession I mit Kaffee

11:45 – 12:30 Key Note 2: Demarkationslinien der Kompetenzforschung? Wissen und Handeln im Kompetenzdiskurs – **Agnes Dietzen, BIBB Bonn**

12:30 – 13:30 Mittagspause

13:30 – 14:00 Öffentliche ÖFEB-Sitzung/Sektion Berufs- und Erwachsenenbildung

14:00 – 14:15 Postersession II

14:15 – 16:15 Paper Session 1

16:30 – 17:00 Pause

17:15 – 19:15 Paper Session 2

19:30 – 22:00 Verleihung des Österreichischen Berufsbildungsforschungspreises 2014 mit anschließendem Abendempfang

Freitag, 04.07.2014

09:30 – 10:15 Key Note 3: Der Pyrrhussieg der beruflichen Bildung – **Georg Tafner, Univ. Graz**

10:15 – 10:45 Pause

10:45 – 12:45 Paper Session 3

12:50 Verabschiedung

13:00 Fare well-Buffer

Inhaltsverzeichnis

Session 1	8
Forum 1.1 - Kompetenzstufenmodelle und Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich. 8	
Kompetenzstufenmodelle und Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich – Was ist die Relevanz für die Berufsbildung?.....	8
Forum 1.2 - Ambivalenzen der Berufsorientierung: Theoretische Konzeptualisierung und empirische Befunde	11
Ambivalenzen der Berufsorientierung: Theoretische Konzeptualisierungen und empirische Befunde..	11
Paper 1.3. - Der Kompetenzbegriff in Betreuungsberufen.....	14
1.3.1 Soziale Kompetenzen von Medizinischen Fachangestellten: Ein berufsspezifisches Kompetenzmodell.....	14
1.3.2 Arbeitsbedingungen in Pflege- und Sozialbetreuungsberufen in Tirol – Risikofaktoren und begleitende Maßnahmen zur Erleichterung der Berufs(wieder)einstiegs und zur Verhinderung vorzeitiger Berufsausstiege.....	15
1.3.3 Zum Wandel der kindheitspädagogischen Ausbildung: Persönlichkeitsbildung in akademischen und nicht akademischen Ausbildungsangeboten für ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen. Ein Beitrag zur Professionsforschung.....	17
Paper 1.4 - Ausbildung und Migration.....	19
1.4.1 Grenzerfahrungen – Berufsbildende Schulen als Chancen für Schüler/innen mit Migrationshintergrund?.....	19
1.4.2 Ene, mene, mu ... Zur Rolle der Ausbildungsstruktur und des Migrationshintergrunds für einen frühen Schulabgang in Österreich.....	20
1.4.3 Einflussfaktoren für Ausbildungswechsel/-abbrüche in der Sekundarstufe II	22
Paper 1.5 - Neue Konturen in der dualen Ausbildung	24
1.5.1 Lernerfolg und Überforderung in der dualen Ausbildung.....	24
1.5.2 Wie fühlen sich Lehrlinge auf die LAP vorbereitet? - Eine multivariate Analyse der subjektiven und ausbildungsbezogenen Bestimmungsfaktoren	25
1.5.3 Motivationsrelevante Faktoren und Freude an der betrieblichen Ausbildung.....	27
Paper 1.6 - Befunde zum Berufsbildungsdiskurs	29
1.6.1 The role of research in the renewal of initial vocational education and training: a comparative analysis of the Austrian and Danish apprenticeship system.....	29
1.6.2 Berufsbildungsdiskurs im Dreiländervergleich: Welche Themen haben die Berufsbildungsforschung und -praxis in Österreich, Deutschland und der Schweiz in 2012 und 2013 beschäftigt?.....	30
1.6.3 Politiktransfer in der beruflichen Bildung: borrowing, lending, learning or just cherry picking? 32	
Session 2	34
Forum 2.1 Wissenschaftliche Berufs(aus)bildung – ein berufspädagogisches Handlungsfeld?!34	
Paper 2.2 - Kompetenzentwicklung und Beruflichkeit	37
2.2.1 Prädiktoren der berufsfachlichen Kompetenzentwicklung – Ergebnisse einer Längsschnittstudie	37
2.2.2 Kompetenzen von Studierenden – Wünsche und die Wirklichkeit in der Organisation Hochschule.....	38

2.2.3	Von der Lehre an die Hochschule - Durchlässigkeit und soziale Disparitäten im Schweizer Berufsbildungssystem	40
Paper 2.3 - Ausbildungspersonal und der Kompetenzbegriff.....		42
2.3.1	„Ich wurde halt gefragt, weil ich ein guter Auszubildender war....“ – Die Anerkennung des Ausbildungspersonals	42
2.3.2	Kompetent für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung - aktuelle Befunde aus der Evaluationsstudie der Weiterbildungsakademie Österreich (wba)	43
2.3.3	Zur Prüfungskompetenz von Fachtrainern im Österreichischen Eisenbahnwesen – Eine qualitative Analyse der Prüfungsmethoden auf der Folie eines Kompetenzstufenmodells.....	45
Paper 2.4 - Ausbildungsabbruch und Integration.....		47
2.4.1	Integrationswirkung von Ausbildungen der zweiten Chance in Österreich	47
2.4.2	Familienhintergrund und Bildungs- und Erwerbskarrieren in Österreich	48
2.4.3	Differenzierte NEET-Typen – Ergebnisse einer qualitativen Erhebung	49
Paper 2.5 – Kompetenzmessung		52
2.5.1	Effekte generativer Fertigungsverfahren für die berufliche Aus- und Weiterbildung	52
2.5.2	Modellierung und Messung der Beratungskompetenz von Bankkaufleuten und ihrer Einflussfaktoren	53
2.5.3	Die Entwicklung transversaler Kompetenzen für ESCO	55
Paper 2.6 - Reflexion und Selbststeuerung		57
2.6.1	Steuerung der Kompetenzentwicklung von Studierenden durch Selbstreflexion – Konzeption und empirische Ergebnisse aus der Begleitforschung zur schul-praktischen Phase	57
2.6.2	Förderung intrinsischer Motivation durch kooperatives und selbstgesteuertes Lernen? Wie Lehrpersonen Volitional Functioning fördern.....	58
2.6.3	Bildung und Kompetenz – Zur Kritik pädagogischer Praktiken durch Foucaults Machtanalytik	60
Session 3		62
Forum 3.1 - Ausbildungsgarantie im Spannungsfeld zwischen individuellen Bildungschancen und volkswirtschaftlichem Qualifikationsbedarf		62
Paper 3.2 - Qualität und Evaluierung		64
3.2.1	Peer Review in QIBB – Evaluation zur Wirksamkeit eines externen Evaluationsverfahrens	64
3.2.2	Persönlichkeitsentwicklung als Qualitätskriterium für psychosoziale Aus- und Weiterbildungen	65
3.2.3	Führt Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen zu lernunterstützender Verständigung?	67
Paper 3.3 - Skills Mismatch und Weiterbildung		69
3.3.1	Der Einfluss des Berufs auf non-formales Weiterbildungsverhalten in Deutschland	69
3.3.2	Formale Überqualifikation von Arbeitskräften: wie beeinflussen Berechnungs-methode und individuelle skills das Ergebnis?	70
3.3.3	Skill-Match und Mismatch in Österreich: Ausmaß, Determinanten und Aus-wirkungen im Lichte beruflicher Spezialisierung.....	71
Paper 3.4 - Berufsorientierung und Berufswahl.....		73
3.4.1	Die Einstiegsqualifizierung (EQ) in Deutschland – eine Alternative auch für berufsbildungspropädeutische Maßnahmen anderer europäischer Bildungssysteme?	73
3.4.2	Prädiktoren für Mehrfachlehrabbrüche bei Jugendlichen in Tirol. Analyse von Ausbildungsabbrüchen nach scheinbar gelungenem Wiedereinstieg in ein Auszubildungsverhältnis.....	75
3.4.3	Berufsorientierung im Spannungsfeld zwischen ökonomischen und technischen Anforderungen der Arbeitswelt	76

Paper 3.5 - Validierung und Anerkennung.....	79
3.5.1 KombO – das Kompetenzportrait für die berufliche Orientierung	79
3.5.2 Anerkennung und Validierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen.....	80
3.5.3 Validierung nicht formalen und informellen Lernens – Ansätze aus dem Bereich der österreichischen Berufsbildung im Lichte der Ratsempfehlung	82
Paper 3.6 - Bildungsangebote und der Kompetenzbegriff	84
3.6.1 Niederschwellige Bildungsangebote- Kompetenzentwicklung bildungs- bzw. arbeitsmarktferner Personen als Beitrag zur Unterstützung der (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt.....	84
3.6.2 Praxisbericht aus der Bildungsberatung: Wer bekommt was?	85
3.6.3 Kompetenzarmut von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Österreich	87
Postersession	89
Was ist Vertrauen in der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung? Antworten aus der LehrerInnen- und SchülerInnenperspektive – eine explorative Studie an höheren kaufmännischen und allgemeinbildenden Schulen	89
Berufsbildung für beeinträchtigte Jugendliche - Versuch eines europäischen Transfers Österreich und Malta.....	90
Qualitätskultur in berufsbildenden Schulen	92
Lernen am Arbeitsplatz - Fehler als Ressource	94
Dialogische Führungsfähigkeit als Indikator für persönliche Entwicklung im organisationalen Kontext – Gestaltungsempfehlungen für Mitarbeiterentwicklungsgespräche	95
BildungslotsInnen – Sensibilisierung und Motivation für Weiterbildung und Höherqualifizierung am Arbeitsplatz	97
Transnationale Darstellung von Kompetenzen in der Veranstaltungstechnik.....	98
Projekt EQUAL-CLASS: Technische Qualifikationen der höheren, nicht-universitären Berufsbildung - Argumente für die NQR/EQR-Zuordnung	100
BLUKONE – eine Blended Learning Umgebung zur Kompetenzentwicklung Nachhaltiges Energiemanagement.....	101
Begabungs- und Begabtenförderung im dualen System.....	103
Formatentwicklung im Spannungsfeld von Kompetenzen und Bildung	104
Autorinnen und Autoren.....	108

Session 1

Forum 1.1 - Kompetenzstufenmodelle und Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich

Ort: MAW Großer Saal

Zeit: 03.07.2014 14:15 - 16:15

Moderation / Chair: Michael Bruneforth und Isabella Benischek; Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE)

Kompetenzstufenmodelle und Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich – Was ist die Relevanz für die Berufsbildung?

Bruneforth, Michael; Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE), Österreich

Itzlinger-Bruneforth, Ursula; Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE), Österreich

Freunberger, Roman; Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE), Österreich

Benischek, Isabella; Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE), Österreich

Mit der Einführung der Bildungsstandards und deren regelmäßiger Überprüfung wird ein bemerkenswerter Reformprozess in Gang gesetzt, der den Fokus auf die Kompetenzen der Schüler/innen richten soll. Bildungsstandards legen jene Kompetenzen fest, die Schüler/innen bis zum Ende der 8. Schulstufe in Deutsch, Mathematik und Englisch erworben haben sollen. Die Standards beschreiben Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die für die weitere schulische und berufliche Bildung von zentraler Bedeutung sind. Damit sind die Ergebnisse der Überprüfungen der Standards auch für die Sekundarstufe 2, und hier insbesondere für berufsbildende Schulen, relevant. Sie zeigen, über welche Kompetenzen Schüler/innen am Beginn der Sekundarstufe 2 verfügen und worauf die aufnehmenden Schulen aufbauen können. Während in der Vergangenheit in der bildungspolitischen Diskussion auf von außen durch PISA bzw. PIRLS/TIMSS eingebrachte Standards zurückgegriffen wurde, nach denen bis zu einem Drittel der österreichischen Schüler/innen als kompetenzarm klassifiziert werden, bieten Bildungsstandards nun die Grundlage einer österreichspezifischen Diskussion über die Kompetenzen von Schüler/innen am Beginn der beruflichen Ausbildung.

Das thematische Forum stellt zuerst Kompetenzmodelle der Bildungsstandards vor und diskutiert den Prozess, in dem ein schulischer und gesellschaftlicher Konsens für die Modelle und insbesondere für die einzelnen Kompetenzstufen angestrebt wurde. In der Folge werden Ergebnisse der Bildungsstandards im Zusammenhang mit dem angestrebten weiteren Ausbildungsweg der getesteten Schüler/innen und erste Erfahrungen mit einer informellen Kompetenzmessung für die 9. Schulstufe präsentiert.

Beitrag 1: Die Bildungsstandards der 8. Schulstufe als Orientierung für berufsbildende Schulen
Ursula Itzlinger-Bruneforth (BIFIE)

Den in den Bildungsstandards festgeschriebenen Kompetenzen liegt ein aus dem jeweiligen Lehrplan abgeleitetes fachspezifisches Kompetenzmodell zugrunde, das wesentliche Kernbereiche eines Unterrichtsgegenstands umfasst und die Übersetzung abstrakter Bildungsziele in konkrete Aufgabenstellungen unterstützt. Die von Weinert 2002 formulierte Definition von Kompetenz wurde in die Standardverordnung übernommen und liegt für die einzelnen Fächer den Kompetenz-Strukturmodellen zugrunde. In eben diesen Strukturmodellen wurden Can-Do-Statements und „learning outcomes“ formuliert. Der Vortrag beschreibt sowohl die Kompetenzstrukturmodelle als auch die Prozesse, in denen die Kompetenzstufenbeschreibungen festgelegt wurden, die kriterial die Erreichung der Bildungsziele für Schüler/innen der Sekundarstufe 1 definieren.

Beitrag 2: Kompetenzdiagnostik in Österreich: Der Prozess des Standard-Settings
Roman Freunberger (BIFIE)

Im Rahmen der Kompetenzdiagnostik umschreibt das Standard-Setting einen wichtigen und komplexen Entscheidungsprozess zur kriterialen Rückmeldung von Testergebnissen. Ziel dieses Prozesses ist die Unterteilung einer kontinuierlichen Kompetenzskala in mehrere diskrete und vorab beschriebene Kompetenzstufen, um Personen klar hinsichtlich der Erreichung bzw. Nicht-Erreichung angestrebter Standards klassifizieren und beschreiben zu können. Um eine solche Unterteilung in Kompetenzstufen zu ermöglichen, bedarf es eines methodisch abgesicherten sogenannten Standard-Setting-Prozesses. In diesem Beitrag werden Methoden, die im Rahmen der Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich eingesetzt werden, vorgestellt. Beschrieben wird, wie in einem mehrtägigen Standard-Setting-Prozess Grenzwerte der verschiedenen Stufen unter Einbeziehung von Stakeholdern aus Theorie und Praxis ermittelt werden. Die Einbettung von Expertengruppen und Praktikern auch aus berufsbildenden Schulen, erlaubt es einen schulischen und gesellschaftlichen Konsens über die Kompetenzstufen und ihre Abgrenzungen zu finden.

Beitrag 3: Die Ausbildungswünsche von Schüler/innen der 8. Schulstufe im Lichte ihrer Mathematikkompetenzen
Michael Bruneforth (BIFIE)

Die Daten der Überprüfungen der Bildungsstandards erlauben es für Österreich erstmals die Bildungsaspiration von Schüler/innen der 8. Schulstufe im Zusammenhang mit ihren tatsächlichen Kompetenzen zu untersuchen. Diese Untersuchung stellt die Zusammensetzung der zukünftigen Schüler/innen verschiedener Schulformen der Sekundarstufe 2 nach ihren Mathematikfähigkeiten dar. Es wird gezeigt, dass für neu aufgenommene Schüler/innen von Schulen, die nicht zur Matura führen, die Erreichung der Bildungsziele der Sekundarstufe 1 nicht die Norm ist. Die Erreichung bzw. Nicht-Erreichung der Bildungsziele koinzidiert stark mit der Wahl einer maturaführenden Schule, wobei sich nur geringe Unterschiede zwischen den AHS und BHS zu zeigen scheinen.

Beitrag 4: Der Orientierungsscheck 9 (OC9) Mathematik als Angebot zur Kompetenzdiagnose an berufsbildenden Schulen
Isabella Benischek (BIFIE)

Mit dem OC9 Mathematik entwickelt das BIFIE auf Basis des Kompetenzmodells Mathematik 8 ein Instrument zur informellen Kompetenzmessung für Lehrende der 9. Schulstufe, d.h. auch in der Berufsbildung. Die Ergebnisse des am Anfang des Schuljahrs selbstadministrierten OC9 bieten eine Orientierung bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts.. Der OC9 Mathematik ist aus Testaufgaben zusammengesetzt, die bei der flächendeckenden Überprüfung der Bildungsstandards

2012 am Ende der 8. Schulstufe eingesetzt wurde. Im Herbst 2013 wurde der OC9 Mathematik in 179 Klassen, größtenteils an berufsbildenden Schulen, mit 5035 Schüler/innen pilotiert. In der Präsentation werden erste Ergebnisse und Erfahrungen aus der Pilotierung vorgestellt.

Forum 1.2 - Ambivalenzen der Berufsorientierung: Theoretische Konzeptualisierung und empirische Befunde

Ort: MAW Mittlerer Saal

Zeit: 03.07.2014 14:15 - 16:15

Moderation / Chair: Gerald Heidegger; biat/Universität Flensburg

Ambivalenzen der Berufsorientierung: Theoretische Konzeptualisierungen und empirische Befunde

Heidegger, Gerald; biat/Universität Flensburg, Deutschland

Koch, Martin; IfBE/Universität Hannover, Deutschland

Petersen, Wiebke; Institut für Berufspädagogik/Karlsruher Institut für Technologie

Schreier, Claudia; BIBB, Deutschland

Böhss, Marco; biat/Universität Flensburg, Deutschland

Gufler, Walter; Deutsches Schulamt, Autonome Provinz Bozen, Italien

Das Thema Berufsorientierung kann und sollte direkt mit den beiden Überschriften des Schwerpunktthemas verbunden werden. Nämlich: Kompetent wofür? Life Skills - Beruflichkeit - Persönlichkeitsbildung.

Ferner müssen dabei auch die weiteren Gegensätze „Allgemeinbildung versus berufliche oder spezielle Bildung“ thematisiert werden sowie der Zielkonflikt zwischen „Employability“ und Persönlichkeitsentwicklung“. Genau so wichtig ist auch die mögliche Wahl zwischen dem „Erfolgsrezept arbeitsintegrierten Lernens“ und der Tendenz zur Akademisierung. Für die Berufsorientierung sind mithin alle Spannungsfelder notwendiger Weise gemeinsam relevant, die in verschiedenen Ausprägungen die Zweige der Berufs(aus)bildung selbst prägen. Dies trifft auf beide Aspekte der Berufsorientierung zu: einerseits als Aufgabe von Beratern, Eltern und Freunden bei der Suche nach einer Berufs- und Lebensperspektive für die (oft jungen) Menschen, andererseits als eigenständige Aktivität von diesen selbst.

Dabei ist hervorzuheben, dass sich Berufsorientierung nicht nur auf die erst- und einmalige Berufswahl bezieht. Vor dem Hintergrund, dass heutzutage 50 % aller Dreißigjährigen nicht mehr im erlernten Beruf arbeiten (WITTMER 2003), gilt es auch oder gerade schon in der Berufsorientierung, für berufliche Umorientierungen und die Bewältigung von Umbrüchen im Berufs- und Privatleben zu sensibilisieren – also die Berufswahl im Sinne einer Optionswahl als kontinuierlichen langfristigen Entwicklungsprozess zu verstehen.

Sowohl für die Jugendlichen, die sich im Prozess der Berufsorientierung befinden, als auch für ihre Berater ist es dabei notwendig, die relative Gewichtung von beruflicher Fachlichkeit gegenüber Persönlichkeitsbildung und Lebenskompetenzen – verstanden als erweiterte Life Skills – zu gestalten. Insbesondere stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis die Allgemeinbildung zur speziellen Bildung – also zur beruflichen Bildung – steht, und zwar für jeden Einzelnen wie auch in gesellschaftlicher Perspektive (SPRANGER 1924).

Nach wie vor ist in Deutschland die Anzahl der Eintritte in ein duales Ausbildungsverhältnis relativ hoch. Hier sind sowohl für die Beratenden als auch für die Ratsuchenden die Vorteile des arbeitsintegrierten Lernens gegenüber den Chancen einer eher abstrakt gedanklichen Auseinandersetzung mit der Welt abzuwägen.

Letztere kommen in den Wünschen der aktuell befragten Jugendlichen in einer starken Tendenz einerseits zu Schulberufen und andererseits zu studienvorbereitenden Bildungsgängen (berufliches und allgemeinbildendes Gymnasium) zum Ausdruck. Dabei zeigte sich in der Wahl eine deutliche Geschlechtsspezifität, die bei der (relativen) Entscheidung zwischen eher theorieorientierter und stärker pragmatischer beruflicher Bildung nicht außer Acht gelassen werden sollte.

Des Weiteren haben die empirischen Untersuchungen übereinstimmend ergeben, dass die Eltern für den Berufsorientierungsprozess ihrer Kinder eine ganz herausragende Rolle spielen. Im Beitrag von Wiebke Petersen werden dazu Interpretationen diskutiert, die mit dem Zielkonflikt zwischen Employability und Persönlichkeitsentwicklung verknüpft sind.

Für sozial benachteiligte Jugendliche, die also nicht nur durch den Ausbildungsstellenmarkt benachteiligt sind, stellt sich dagegen eine ganz andere Frage, auf die Martin Koch eingeht. Sie werden neuerdings häufig wieder zur neuen Unterschicht gezählt und müssen ihnen gemäßige Bewältigungsstrategien von der Schule in (hoffentlich) eine Ausbildung und/oder Tätigkeit finden.

Angesichts der Europäisierung der Berufsbildung und der hohen Jugendarbeitslosigkeit in fast allen europäischen Ländern ist die Frage in den Vordergrund gerückt, ob das deutsche duale System auch ein Vorbild für andere als die deutschsprachigen Länder sein könnte. Dazu sind für die Berufsorientierung starke Umbrüche in den grundlegenden Perspektiven zu erwarten, wie Claudia Schreier ausführt. Erfahrungen aus anderen Ländern – gerade auch mit einer stärkeren Präsenz theorieorientierter Bildungsgänge – sind auch für die Länder mit hohem Anteil dualer (Aus-)Bildungsgänge für die Zukunft von hohem Interesse.

Prof. Dr. Gerald Heidegger: Einführung

Marco Böhss: Berufliche Pläne von Jugendlichen zwischen Arbeitsintegration und Theorieorientierung

Vorgestellt wird eine empirische Untersuchung zu den Präferenzen Flensburger Jugendlicher für unterschiedliche (Berufs-)Bildungswege (BOEHSS/HEIDEGGER/RUETH 2013). Auffällig ist eine starke Tendenz zum weiteren Schulbesuch – entweder im Rahmen einer schulischen Berufsausbildung oder in studienvorbereitenden Bildungsgängen.

Demgegenüber liegt gemäß den letzten Datenreports zu den Berufsbildungsberichten (BIBB 2012, 2013) die retrospektiv erhobene Absicht, einen Beruf im dualen System zu ergreifen, wesentlich höher. Offenbar findet zwischen Mai, wo die aktuellen empirischen Untersuchungen stattfanden, und November, wo die retrospektiven Erhebungen von (Berufs-)Bildungsplänen durchgeführt wurden, eine deutliche Umorientierung statt. Geschieht diese aufgrund genauerer Kenntnis der beruflichen Möglichkeiten – oder aber, weil eine nur begrenzt freiwillige Anpassung an Zwänge des Bildungssystems und des Ausbildungsstellenmarktes stattfindet?

Dr. Wiebke Petersen: Berufsorientierung in der Realschule – Die Bedeutung der Persönlichkeitsbildung

Vorgestellt wird eine empirische Erhebung der Berufsbildungspläne von Realschüler/-innen in Baden-Württemberg (PETERSEN u.a. 2014). Eindrucksvoll ist das Ergebnis, dass die Eltern bei Weitem die größte Rolle für die Berufsorientierung spielen. Ihnen wird von ihren Kindern eine außerordentlich intensive und gute Einschätzung der Persönlichkeit bescheinigt. Für ihre Berufsorientierung sind den Jugendlichen offenbar diejenigen Lebensbereiche besonders wichtig, die eng mit persönlicher Eignung und Chancen zur Persönlichkeitsentwicklung verknüpft sind. Längerfristiges Entwicklungsziel der Berufsorientierung muss daher die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben sein, die die „berufsbiographische Gestaltungskompetenz“ (HENDRICH 2003) fördern sowie die enge Verbindung von System und Lebenswelt (HABERMAS 1981) sichtbar machen, weil Berufsentscheidungen zu beiden Bereichen gehören.

Dr. Martin Koch: Tradierte Berufs- und Lebensorientierungen sozial benachteiligter Jugendlicher

Berufsorientierung erscheint vielfach als eigenständig gestaltbarer Prozess. Zwar werden dabei bereits ausgeprägte Dispositionen fokussiert. Doch worauf diese Prägungen gründen und inwieweit Berufswahlentscheidungen dadurch bereits vor ihrer Artikulation vorstrukturiert sind, bleibt häufig vage. Die Verteilung beruflicher Positionen ist jedoch etwas, was nicht aus dem Moment heraus entsteht und in seiner horizontalen und vertikalen Differenzierung auf bereits tradierte Lebensstile verweist. Auf Grundlage der Habitustheorie Pierre Bourdieus, der Auswertung regionalhistorischer Quellen und Datenerhebungen soll mit diesem Beitrag eine idealtypische Typologie exemplarischer Bewältigungsmuster vorgestellt werden, auf denen Berufsorientierungen und resultierende Kompetenzen benachteiligter junger Menschen implizit gründen können. Weitergehend soll darüber nachgedacht werden, wie diese Dispositionen reflektiert und auf veränderte Berufsziele bezogen werden können.

Dr. Claudia Schreier:

Ambivalenzen der Berufsorientierung in verschiedenen Lernkulturen Europas

Südeuropäische Länder kämpfen aktuell mit einer extrem hohen Jugendarbeitslosigkeit, während Deutschland hier niedrige Zahlen vermeldet. Die günstige deutsche Entwicklung wird dem dualen Berufsbildungssystem zugeschrieben. Berufsorientierung wird daher zur Zeit in anderen europäischen Ländern oft so verstanden, dass für eine berufliche Ausbildung geworben und diese durch geeignete Maßnahmen attraktiver gestaltet werden muss. Denn in den meisten europäischen Ländern, die über ein vorwiegend schulisches Berufsbildungssystem verfügen, genießt eine Berufsausbildung geringes Ansehen, wird mit Schulabbrechern in Verbindung gebracht und sogar häufig mit Benachteiligtenförderung gleichgesetzt. Während viele aka Während viele akademisch gebildete junge Menschen keine adäquate Beschäftigung finden, besteht im Handwerk Fachkräftemangel. Dem soll mit einer Einführung dualer Strukturen und einer qualitativen und quantitativen Verbesserung betriebsintegrierten Lernens begegnet werden.

Dr. Walter Gufler: Argumente zur Diskussion

Literatur:

Famulla, G.; Butz, B.; Deeken, S.; Michaelis, U.; Möhle, V.; Schäfer, B. (2008): Berufsorientierung als Prozess: Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Bielefeld.

Lippegau, P.; Mahl, F.; Stolz, I. (2010): Berufsorientierung – Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick. URL:

http://www.dji.de/bibs/9_11904_Berufsorientierung_Programme%20und%20Projekte_Mahl.pdf
(Zugriff: 13.11.2013)

Paper 1.3. - Der Kompetenzbegriff in Betreuungsberufen

Ort: MAW Seminarraum

Zeit: 03.07.2014 14:15 - 16:15

Moderation / Chair: Michaela Stock; Universität Graz

1.3.1 Soziale Kompetenzen von Medizinischen Fachangestellten: Ein berufsspezifisches Kompetenzmodell

Srbeny, Christian; Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutschland

Monnier, Moana; Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutschland

Tschöpe, Tanja; Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutschland

Dietzen, Agnes; Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutschland

Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse des Projekts CoSMed vorgestellt, welches sich mit der Erforschung berufsbezogener sozialer Kompetenzen von Medizinischen Fachangestellten (MFA) beschäftigt. Dazu werden umfangreiche empirische Analysen, wissenschaftliche Theorien und normative Ansätze herangezogen, um ein berufsspezifisches Kompetenzmodell zu erstellen und dieses im späteren Verlauf durch ein computergestütztes Testverfahren empirisch zu prüfen.

Der in Deutschland über eine dreijährige duale Ausbildung geregelte Beruf der MFA wird als personenzentrierte Dienstleistung im Gesundheitsbereich eingeordnet. Ihn kennzeichnet neben medizinischen und organisatorischen Kompetenzen die hohe Bedeutung sozial-kommunikativer Kompetenzen. Jedoch ist gerade die Sichtbarkeit und Vermittlung dieses Kompetenzbereiches in der Ausbildung und in Prüfungen auch nach der Neuordnung des Berufs (bis 2006: Arzthelferin) eher randständig (Dietzen, Monnier & Tschöpe, 2012).

Auf wissenschaftlicher Seite besteht Unklarheit über den Begriff der Sozialkompetenz (Kanning, 2005). In der Literatur finden sich ganze Kompetenzkataloge, aus denen sich beliebige Listen aus Begriffen wie Empathie, Teamfähigkeit, Taktgefühl oder Konfliktfähigkeit zusammenstellen lassen. Eine einheitliche Definition existiert nicht. Darüber hinaus ist das Verständnis von Sozi-alkompetenz eher allgemeiner Natur (Kanning, 2003), der spezielle Bezug vorhandener Modelle auf bestimmte Berufsgruppen ist ein neues Forschungsfeld, in dem es bisher nur wenige Vorarbeiten gibt (u.a. zu Bankkaufleuten, vgl. Tschöpe, 2012).

Der berufsspezifische Forschungsansatz im Projekt CoSMed beinhaltet eine präzisierte Neumodellierung und Definition des theoretischen Konstrukts der sozial-kommunikativen Kompetenzen der MFA. Dafür wurde in einem ersten Schritt eine umfangreiche Domänenanalyse durchgeführt, welche alle berufsspezifischen Anforderungen ausleuchtet. Diese erfolgte unter starkem Einbezug verschiedenster Praxispartner aus unterschiedlichen medizinischen Fachrichtungen und Hierarchieebenen. Hauptsächlich wurde mit qualitativen Methoden wie Workshops und Interviews, aber auch mit Analysen von Stellenanzeigen, Lehrplänen oder Prüfungsaufgaben gearbeitet.

Auf diesem Domänenmodell aufbauend wurden für jeden Bereich des Anforderungsprofils „critical incidents“, also spezifische Situationen identifiziert, die einen hohen Anspruch an die soziale Kompetenz der MFA stellen. Mit Bottom-Up- und Top-Down-Methoden (Krumm, Mertin & Dries, 2012) konnten günstige und ungünstige Handlungsalternativen ausgearbeitet und so ein empirisch wie auch theoretisch hergeleitetes Kompetenzmodell für die sozialen Kompetenzen der MFA entwickelt werden.

Zur Operationalisierung der einzelnen Dimensionen wurden (vorwiegend) psychologische Theorien verwendet und in das Kompetenzmodell integriert. Dadurch konnten den Kompetenzen jeweils spezifische Niveaueausprägungen zugeteilt werden, um sie messbar zu machen. Diese Niveaustufen orientieren sich zum einen an den theoretischen Stufen der jeweiligen Theorien, zum anderen aber auch an normativen Bestimmungen, die für den jeweiligen Beruf gelten und mit den Praxispartnern erarbeitet wurden. Das Modell orientiert sich dabei unter anderem an Ansätzen von Gross (2001), Selman (2003) oder Schulz von Thun (2004).

Die Herleitung des Kompetenzmodells als Ergebnis des bisherigen Forschungsprozesses stellt ein wichtiges und neues Forschungsergebnis dar, das einige praktische Anwendungsmöglichkeiten in Aussicht stellt sowie Empfehlungen für die Ausbildungsgestaltung liefern kann. Die Präsentation erster Ergebnisse der empirischen Überprüfung dieses Modells schließt den Beitrag ab.

Literatur:

- Dietzen, A., Monnier, M. & Tschöpe, T. (2012). Soziale Kompetenzen von medizinischen Fachangestellten messen - Entwicklung eines Verfahrens im Projekt CoSMed. BWP 6/2012, S.24-28.
- Gross, J.J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214-219.
- Kanning, U. P. (2003). Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2005). Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Förderung. Göttingen: Hogrefe.
- Krumm, S., Mertin, I. & Dries, C. (2012). Kompetenzmodelle. Göttingen: Hogrefe.
- Schulz von Thun, F. (2004). Klarkommen mit sich selbst und anderen: Kommunikation und soziale Kompetenz - Reden, Aufsätze, Dialoge. Reinbek: Rowohlt.
- Selman, R.L. (2003). The promotion of social awareness: powerful lessons from the partnership of developmental theory und classroom practice. New York: Russel Sage Foundation.
- Tschöpe, T. (2012). Zwischenstand des Promotionsprojekts „Modellierung und Entwicklung eines Diagnoseinstruments für die Beratungskompetenz im Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau“. Dokumentation für das 5. Fachtreffen im Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung des BMBF. Bonn: Unveröffentlichtes Manuskript.

1.3.2 Arbeitsbedingungen in Pflege- und Sozialbetreuungsberufen in Tirol – Risikofaktoren und begleitende Maßnahmen zur Erleichterung der Berufs(wieder)einstiegs und zur Verhinderung vorzeitiger Berufsausstiege

Löffler, Roland; Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Österreich

Ausgangslage: Der Pflege- und Gesundheitsbereich ist österreichweit von einer auffallenden Personalbedarfssteigerung gekennzeichnet. Daher gilt es nicht nur, eine ausreichende Zahl von Personen für die berufseinschlägige Ausbildung zu gewinnen, sondern auch, die Phase des Berufseinstiegs bzw. des Wiedereinstiegs sowie den Berufsalltag durch flankierende Maßnahmen

derart zu gestalten, dass die mit den Tätigkeitsfeldern verbundenen Belastungsfaktoren den längerfristigen Verbleib im Beruf nicht gefährden.

Forschungsthema: Der Beitrag analysiert auf der Basis empirischer Erhebungen die Arbeitsbedingungen in Pflege- und Sozialbetreuungsberufen in Tirol, identifiziert die bedeutendsten Belastungen und Risikofaktoren für eine längerfristige Berufstätigkeit und untersucht, welche Maßnahmen im Bereich der Aus- und Weiterbildung, der Arbeitsorganisation und der Führung von Pflege- und Gesundheitskräften von Seiten der beschäftigenden Einrichtungen und Betriebe gesetzt werden und zeigt auch allfällige Defizite auf.

Forschungsfragen: Im Rahmen des Beitrag sollen folgende Forschungsfragen bearbeitet werden: Welchen Belastungsfaktoren sind Personen in Pflege- und Sozialbetreuungsberufen in Tirol ausgesetzt? Unterscheiden sich die Belastungsfaktoren nach Art der Tätigkeit, der Art der Einrichtung und Dauer der Beschäftigung? Welche Maßnahmen werden von Seiten der Beschäftigterbetriebe getroffen, um die Risiken eines vorzeitigen Ausstiegs möglichst gering zu halten bzw. den (Wieder)Einstieg erfolgreich zu gestalten? Welche Maßnahmen werden von den beschäftigten Personen als hilfreich und unterstützend wahrgenommen und welche (zusätzlichen) Maßnahmen würden sich die Betroffenen wünschen?

Methoden: Ausgehend von einer Literaturanalyse werden quantitative und qualitative Analyseverfahren empirische erhobener Daten angewendet. Dabei handelt es sich um folgende Erhebungen: quantitative Erhebungen zu den AbsolventInnen im Tiroler Gesundheits- und Sozialbetreuungswesen 2001 bis 2010 und zu den Beschäftigten in 62 Betrieben im Gesundheits- und Betreuungsbereich zu den Beschäftigten am Stichtag 31.12.2010, die mit Erwerbsverlaufsdaten der Arbeitsmarktdatenbank des AMS verknüpft wurden, Online-Erhebungen bei Beschäftigten (ca. 850 Respondenten) und Personalverantwortlichen Tiroler Gesundheits- und Sozialbetreuungsbetrieben (ca. 50 Personen) sowie Fokusgruppen mit Organisationsverantwortlichen und qualitative Tiefeninterviews mit relevanten Stakeholdern.

Ergebnisse und Schlussfolgerungen: Die Analyse der einzelnen Erhebungen ergab u.a. folgende zentrale Befunde:

Die durchschnittliche Beschäftigungsdauer unterscheidet sich kaum von anderen Berufsfeldern oder Branchen. Insgesamt zeichnet sich der Gesundheits-, Pflege- und Sozialbetreuungsbereich in Tirol durch eine hohe Identifikation der MitarbeiterInnen mit ihrer Tätigkeit, einer hohen Berufstreue und einer niedrigen Bereitschaft aus, den Arbeitsplatz zu verlassen oder dauerhaft aus dem Bereich auszusteigen. Gleichzeitig gibt es eine Reihe von Belastungsfaktoren, die das Risiko eines temporären oder endgültigen Berufsausstiegs erhöhen.

Auf die physischen Belastungen oder die fachlichen Anforderungen können die Pflege- und Sozialbetreuungskräfte im Rahmen der Ausbildung gut vorbereitet werden. Die Herausforderungen der täglichen Arbeit unter beschränkten zeitlichen und personellen Ressourcen lassen sich hingegen in der Ausbildung nur schwer simulieren. Arbeitstempo, Zeitdruck, Personalsituation und vorgegebener Arbeitsrhythmus sowie das Entlohnungssystem werden von den MitarbeiterInnen als zentrale Belastungsfaktoren gesehen.

Der Umgang mit herausforderndem Verhalten von PatientInnen und mit körperlichen, verbalen und sexuellen Übergriffen von PatientInnen gegenüber dem Pflege- und Betreuungspersonal wird als

zunehmend belastend empfunden. Bei der mobilen Hauskrankenpflege besteht die zusätzliche Herausforderung darin, dass die Betreuungsperson mit sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen in Bezug auf die Wohnsituation, Hygiene, aber auch die familiäre Konstellation konfrontiert ist.

Ein zentrales Thema für die Arbeitszufriedenheit ist die Bereitstellung vielfältiger Arbeitszeitregelungen. Zur Belastung werden Arbeitszeitregelungen dann, wenn aufgrund geringer Personalreserven im Falle von Karenzen und Krankenständen die verbleibenden MitarbeiterInnen die Ausfälle durch Überstunden und zusätzliche Dienste auffangen müssen.

Die Befunde der durch den Tiroler Beschäftigungspakt geförderten Studie liegen in Form ausführlicher Berichte und Tabellenbände vor. Dazu zählen u.a.:

Löffler, Roland. Verweildauer in Pflegeberufen in Tirol. Zusammenfassender Endbericht. Wien 2012.

Löffler, Roland/Steininger, Andreas. Arbeitsbedingungen in Pflege- und Sozialbetreuungsberufen in Tirol. Zusammenfassender Endbericht. Wien 2013.

Löffler, Roland/Reisenzaun, Isabella. Arbeitsbedingungen in Pflege- und Sozialbetreuungsberufen in Tirol. Ergänzender Tabellenband. Wien 2013.

1.3.3 Zum Wandel der kindheitspädagogischen Ausbildung: Persönlichkeitsbildung in akademischen und nicht akademischen Ausbildungsangeboten für ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen. Ein Beitrag zur Professionsforschung

Fengler, Janne; Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Deutschland

Röhler, Alexander; Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Deutschland

Conein, Stephanie; Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Deutschland

Forschungsfrage:

Die Ausbildung von ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen in Deutschland ist seit einigen Jahren einem Wandlungsprozess unterworfen: Ein Aspekt des Wandels ist die Ausweitung der Anforderungen an die frühkindliche Bildung (dokumentiert zum Beispiel in den Anfang der 2000er Jahre neu erlassenen KiTa-Gesetzen in den Bundesländern). Ein zweiter Aspekt ist im Hinblick auf die Qualifizierung eine zunehmende Professionalisierung und Akademisierung der Ausbildung. Damit geraten sowohl strukturelle als auch inhaltliche Dimensionen der Ausbildung von FrühpädagogInnen auf den Prüfstand und werden einer eingehenderen Diskussion unterzogen.

Die inhaltliche Dimension der Persönlichkeitsbildung wird in dieser Diskussion als fundamental für die Handlungsfähigkeit von ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen angesehen (vgl. Piontek, 2004; Krenz, 2010). Entsprechend vertreten ist sie als Bildungsziel auch in den Bemühungen um die Reform der Ausbildung von ErzieherInnen. Dabei ist die Einbeziehung der Persönlichkeitsbildung in die für die Studiengänge leitenden Qualifikationsrahmen von dem Paradox geprägt, dass einerseits Persönlichkeit als querliegend zum Erwerb von Kompetenzen angesehen wird, andererseits in der Ausformulierung der Curricula unter Begriffen wie Selbstkompetenz oder Persönlichkeitskompetenz der Logik des Kompetenzerwerbs subsumiert wird.

Diese vieldeutige Umgang mit dem Ziel der Persönlichkeitsbildung spiegelt sich auch im Stand der Forschung wider: Wenngleich die allgemeine Berufspädagogik theoretische Beiträge zu diesem Themengebiet zur Verfügung stellt, so ist gleichwohl zu konstatieren, dass es an empirisch fundierten, allgemein anerkannten didaktischen Ansätzen und Methoden dazu fehlt, wie das Lernziel

der Persönlichkeitsbildung erreicht werden soll. Darüber hinaus ist die Bedeutung eigener biographischer Erfahrungen für die pädagogische Arbeit nicht hinreichend erforscht, obwohl es starke Hinweise darauf gibt, dass die eigene (Kindheits-)Biographie eine eminente Bedeutung für die Handlungspraxis der kindheitspädagogischen Fachkräfte hat.

Im Mittelpunkt des vorzustellenden Forschungsprojektes steht die Frage, wie und mit welchen Resultaten in der akademischen und nichtakademischen Ausbildung von kindheitspädagogischen Fachkräften die als zentral herausgestellte Aufgabe der Persönlichkeitsbildung angestrebt wird.

Methodik

Zur Bearbeitung der Fragestellung wurden im ersten Projektjahr (2013) kindheitspädagogische Studien- und Ausbildungsangebote in Bezug auf curricular verankerte Inhalte zur Persönlichkeitsbildung mittels Dokumentenanalysen untersucht. Darüber hinaus wurden Experteninterviews mit Studiengangverantwortlichen geführt.

Im zweiten Projektjahr (2014) steht die Einschätzung dieser Angebote zur Persönlichkeitsbildung für die Ausbildung professioneller Handlungskompetenz aus Sicht verschiedener Akteure im Fokus (Lehrende, Studierende, Absolventen). Dabei wird in biographisch-narrativen Interviews auch auf die Bedeutung eigener biographischer Erfahrungen für die Persönlichkeitsbildung eingegangen und thematisiert, inwieweit die Ausbildung eben diese biographischen Erfahrungen berücksichtigt, bzw. den Versuch unternimmt, an sie anzuschließen.

Ergebnisse

Der anvisierte Vortrag subsumiert die Ergebnisse des ersten Projektjahres, also der Curriculumsanalysen und Experteninterviews insbesondere auch in vergleichender Perspektive (akademisch/nicht-akademische Ausbildung). Er wird unter anderem auf die große quantitative und qualitative Varianz vor allem bei den akademischen Qualifizierungsangeboten eingehen. Darüber hinaus werden Zielsetzungen, das derzeitige angewendete Methodenspektrum und die von den Protagonisten benannten förderlichen und hinderlichen Faktoren bei der Realisierung einer erfolgreichen Persönlichkeitsbildung in der Ausbildung von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen dargestellt.

Referenzen:

Piontek, R. (2004): Persönliche Entwicklung und Erziehungsgestaltung gehen Hand in Hand.“ In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Heft 8/2002, S. 16-19.

Krenz, A. (2010): „Die Persönlichkeit der Erzieherin: Dreh- und Angelpunkt jeder „guten“ Pädagogik“. In: Krenz, Armin [Hrsg.]: Kindorientierte Elementarpädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 198-206.

Paper 1.4 - Ausbildung und Migration

Ort: FH Seminarraum 1

Zeit: 03.07.2014 14:15 - 16:15

Moderation / Chair: Michaela Jonach; ARQA-VET in der Oead GmbH

1.4.1 Grenzerfahrungen – Berufsbildende Schulen als Chancen für Schüler/innen mit Migrationshintergrund?

Moser, Daniela; Pädagogische Hochschule Steiermark, Österreich

Jug, Brigitte; Pädagogische Hochschule Steiermark, Österreich

Pronegg, Elisabeth; Pädagogische Hochschule Steiermark, Österreich

Der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter den "Early School Leavers" ist überproportional hoch (OECD, 2009). Die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) weisen hinsichtlich ihrer spezifischen Ausrichtung und ihres erreichbaren Abschlussniveaus einen hohen Differenzierungsgrad auf, wobei die BMS keine „Bildungssackgassen“ sind, da eine Höherqualifizierung möglich ist. Bildungsziele, die neben einer Allgemeinbildung auch eine berufliche Qualifikation gewährleisten, werden durch eine handlungs- und kompetenzorientierte Didaktik erreicht. Diese Aspekte sollten für Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die oft aufgrund fehlender Unterstützungsmöglichkeiten ihre Schullaufbahnen abbrechen, besonders förderlich sein. Das Erleben eines zielführenden und erfolgreichen Handelns sowie ein positives Klassenklima führen zu einem Selbstkonzept, das persönlichkeitsstärkend und identitätsbegründend ist und in weiterer Folge eine höhere Bildungsaspiration von Schülerinnen/Schülern mit Migrationshintergrund bewirken kann. Forschungsgegenstand des Projekts „Grenzerfahrungen“, das an der Pädagogischen Hochschule Steiermark durchgeführt wird, sind zunächst die interkulturellen Gegebenheiten im berufsbildenden Schulwesen. Es sollen einerseits Probleme erfasst und aufgezeigt werden, andererseits der ressourcenvolle Umgang mit Schülerinnen/Schülern unterschiedlicher Kulturen und Religionen dargestellt werden.

Forschungsziel ist es,

- aufzuzeigen, wie die BMHS mit den Herausforderungen interkultureller Klassen umgehen.
- zu analysieren, welche der existierenden Programme zielführend sind und somit beispielgebend sein könnten.
- diese Programme mit den Bedürfnissen der Betroffenen zu vergleichen.

Ausgangspunkt ist die Analyse von vorhandenen Daten, die einen Überblick über die Bildungssituation von Schülerinnen/Schülern mit Migrationshintergrund geben, wobei in erster Linie ein OECD-Bericht (2009) sowie der Integrationsbericht des Bundesministeriums für Inneres (2011) herangezogen wurden. Als theoretische Fundierung des Verständnisses von Interkulturalität diente das Modell von Fassmann und Dahlvik (2011), das Mehrfachintegration beschreibt als eine erfolgreiche Annahme in der Aufnahmegesellschaft gleichermaßen wie eine Sozialintegration in die Herkunftsgesellschaft bzw. ethnische Gemeinschaft. Zur Hypothesenbildung wurde auf Fassmanns Handlungsebenen der Integration (2011), die Dimensionen von Sozialintegration, Vermittlungsformen und messbare Variablen in Bezug auf intrapersonelle, interpersonelle Aspekte und die Person-Institution-Perspektive erklären, zurückgegriffen. In der ersten Phase wurden 11 Schulleiter/innen von BMHS mittels strukturiertem Interviewleitfaden hinsichtlich Problematiken, die

sich in interkulturellen Klassen ergeben, Maßnahmen auf Unterrichts- und Schulebene, die eine interkulturelle Kompetenzentwicklung fördern sowie Lernchancen, die sich für Schüler/innen daraus ergeben, befragt. In der zweiten Phase wurden in einer quantitativ angelegten Erhebung 300 Schüler/innen über deren Schulleistungen, sozio-ökonomischen Status, das Schul- und Klassenklima sowie über die erlebte Unterrichtsgestaltung befragt. In einer derzeit laufenden Projektphase 3 werden qualitative Interviews mit Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern über Maßnahmen zur Förderung eines positiven Klassenklimas und dessen Einfluss auf den Schulerfolg von Schülerinnen/Schülern geführt. Erste Ergebnisse aus den Interviews mit den Schulleiterinnen/Schulleitern machen deutlich, dass diese ein positives Schulklima durch die Initiierung von Programmen wie Outdoor-Tage, Peerausbildungen, interkulturelle Zusammenkünfte, „gesunde Teenagerbeziehungen“ unterstützen; das Fach Persönlichkeitsbildung wurde an einigen Schulen verankert und Förderkurse werden bei Bedarf abgehalten. Interessant erscheinen vereinzelte Bestrebungen, die Schulleistungen am Ende der neunten Schulstufe zu evaluieren, um auf Schulebene bessere Fördermöglichkeiten anzubieten.

Literatur

- Eder, F. (1998). Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8. – 13. Klasse (LFSK 8 – 13). Handanweisung. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Fassmann H. (2011). Integration: Begriff und Theorie. Materialien zum ISOP-Lehrgang zur interkulturellen Beratung.
- Fassmann, H./Dahlvik, J. (Hrsg.) (2011). Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven. Göttingen: V & R unipress.
- BMI (Hrsg.) (2011). Integrationsbericht Vorschläge des Expertenrats für Integration. Verfügbar unter www.bmi.gv.at/cms/BMI_Service/STS/Vorschlaege_Langfassung.pdf [12.12.2013].
- OECD (Hrsg.) (2009). Thematic Review on Migrant Education. Country Background Report for Austria. Verfügbar unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18847/countrybackgroundreportaustri.pdf> [12.12.2013].
- ÖIF (Hrsg.) (2012). Migration und Integration Schwerpunkt Jugend. Zahlen – Daten – Fakten. Verfügbar unter www.integrationsfonds.at/zahlen_und_fakten/ [12.12.2013].

1.4.2 Ene, mene, mu ... Zur Rolle der Ausbildungsstruktur und des Migrationshintergrunds für einen frühen Schulabgang in Österreich

Moser, Winfried; Institut für Kinderrechte und Elternbildung, Österreich
Lindinger, Korinna; Institut für Kinderrechte und Elternbildung, Österreich
Hannes, Caterina; Institut für Kinderrechte und Elternbildung, Österreich

Bildungsausstieg nach der Pflichtschule ist eine individuelle und gesellschaftliche Problematik mit langfristigen Konsequenzen und hohen Folgekosten. In Politik, Forschung und Öffentlichkeit wird der Migrationshintergrund von Jugendlichen als Hauptrisikofaktor für einen frühen Austritt aus der Schule thematisiert. Die Ausgangslage scheint klar zu sein: Jugendliche mit Migrationshintergrund scheiden deutlich früher aus dem österreichischen Bildungssystem aus als autochthone Gleichaltrige. Rund 18 Prozent der 15- bis 19-Jährigen aus zugewanderten Familien absolvieren nach der Pflichtschule keine weitere betriebliche oder schulische Ausbildung. Ihr Risiko für einen frühen Bildungsausstieg ist damit - auf den ersten Blick - mehr als dreimal so hoch wie bei Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund, von denen nur 5 Prozent zur Gruppe der frühen SchulabgängerInnen zählen (Moser 2011; vgl. Steiner 2009; vgl. Dornmayer/Nowak 2012).

Da eine weiterführende Ausbildung wesentlich für die kurz- und langfristige Erwerbseinbindung ist, beschäftigt sich der öffentliche Diskurs - gefüttert durch zahlreiche Studienergebnisse - intensiv mit dem „Nachholbedarf“ der Eingewanderten und ihrer Kinder. Der Grund für den „Förderbedarf“ oder das „Sitzenbleiben“ einer Bevölkerungsgruppe wird vornehmlich im Migrationshintergrund gesucht - einem über Fremdzuschreibung gemessenen Individualmerkmal. Anderen Einflussfaktoren, allen voran dem Bildungshintergrund der Jugendlichen, wird hingegen wenig öffentliche Beachtung geschenkt – nicht zuletzt, weil letzterer in den für die arbeitsmarktpolitische Steuerung (und Arbeitsmarktforschung) wichtigen Datenbeständen (Mikrozensus, AMS-Daten) nur in Ansätzen abgebildet ist.

Durch die defizitorientierte Perspektive werden nur die Charakteristika der Zugewanderten in den Blick genommen, während die Verantwortung der Aufnahmegesellschaft außen vor bleibt. Ignoriert wird insbesondere, dass der Qualifizierungsprozess junger Menschen für den Arbeitsmarkt in spezifischen, institutionalisierten Strukturen stattfindet, die für die Platzierungschancen junger Menschen konstituierend sind.

Mit dem Vortrag wird für einen Paradigmenwechsel in der arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Integrationsdebatte plädiert - weg von der Fixierung auf die Defizite von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, hin zu einer Analyse der institutionellen Bedingungen, welche die in zahllosen Untersuchungen immer wieder aufs Neue bestätigte Ungleichheit zwischen Jugendlichen aus zugewanderten und alteingesessenen Familien beständig reproduzieren, denn durch einen auf individuelle Defizite fokussierten Blick bleiben gesellschaftliche Integrationskontexte, wie die Struktur des Bildungssystems oder des Arbeitsmarktzugangs, unbeachtet.

Mittels logistischer Regressionen auf Datenbasis der Arbeitskräfteerhebungen 2004-2011 wird analysiert, wie effektiv das Schulausstiegsrisiko 15- bis 19-Jähriger durch den Indikator Migrationshintergrund wirklich beschrieben werden kann, und ob durch diesen Blickwinkel andere, inhaltlich wie kausal besser interpretierbare Indikatoren verdeckt werden. Danach werden die Auswirkungen des Verhältnisses zwischen betrieblicher und schulischer Ausbildung auf der Sekundarstufe II auf das Schulausstiegsrisiko von Jugendlichen mit Migrationshintergrund untersucht.

Es kann (1) gezeigt werden, dass der Indikator Migrationshintergrund nach Berücksichtigung nur weniger Kovariaten seine Erklärungskraft für das Schulausstiegs-Risiko 15- bis 19-Jähriger weitgehend verliert. Die Wirkung des Migrationshintergrunds wird bei univariater Betrachtung so stark überschätzt, dass eine isolierte Betrachtung dieses Merkmals sich im Grunde verbietet. Analysen sollten daher entweder den sozio-ökonomischen Hintergrund und die Bildungsbiographie mitberücksichtigen oder auf den Indikator Migrationshintergrund gänzlich verzichten.

Außerdem interagiert (2) das Schulausstiegsrisiko Jugendlicher mit Migrationshintergrund signifikant mit dem Anteil der betrieblichen Lehre am Ausbildungsangebot eines Bundeslandes auf der Sekundarstufe II. Ein stark auf die Lehrausbildung konzentriertes regionales Bildungsangebot schützt zwar vor Ausbildungsabbruch, aber es schützt selektiv nur autochthone Jugendliche. Jugendliche mit Migrationshintergrund unterliegen hingegen in solchen Regionen einem wesentlich erhöhten Risiko, frühzeitig aus dem Bildungssystem auszuschneiden. In Österreich betrifft das besonders die westlichen Bundesländer Oberösterreich, Salzburg, Tirol und Vorarlberg, aber auch die Steiermark (vgl. Moser 2011, 2012).

Der Vortrag beruht auf einem begutachteten wissenschaftlichen Artikel, der demnächst in der Österreichischen Zeitschrift für Soziologie erscheinen wird.

1.4.3 Einflussfaktoren für Ausbildungswechsel/-abbrüche in der Sekundarstufe II

Schmid, Kurt; ibw, Österreich

Der hohe Anteil an Wechslern zwischen Schulformen in der Sekundarstufe II, insbesondere im sowie am Ende des „ersten Jahres“ (d.h. der 9. Schulstufe), ist ein Charakteristikum des österreichischen Erstausbildungssystems. Mittlerweile gibt es (aufgrund des Bildungsregisters) zwar deskriptive Informationen zu Ausmaß und Wechselmodi (primär von der BHS in BMS, von der BHS bzw. BMS in die Lehre) – die Gründe/Ursachen für diese Wechsel sind jedoch empirisch nicht wirklich hinreichend erforscht.

Diese Forschungs“lücke“ hat mehrere Ursachen: So steht bei Studien zur Schul-/Bildungs-/Berufswahl am Übergang zwischen Sekundarstufe I und II primär die 9. Schulstufe im Mittelpunkt der Betrachtung (bspw. Bacher 2008, Schlögl und Lachmayr 2004, Lachmayr und Leitgöb 2011). Allfällige Wechsel/Abbrüche danach werden daher nicht thematisiert bzw. nicht explizit analysiert. Auch in Studien zur sozialen Ungleichheit im Sinne der Ergebnischancen, d.h. welche formalen Abschlüsse erzielt werden (bspw. Spielauer et al. 2003) bleiben die Wechsel/Abbrüche außen vor, da sie lediglich implizit eine Rolle spielen. Wiederum werden sie nicht explizit modelliert und analysiert. In Studien zu frühen SchulabbrecherInnen (ESL, NEET; bspw. Steiner 2010) werden Wechsel/Abbrüche oftmals lediglich am Rande gestreift. Zum einen, weil der Fokus auf jenen Jugendlichen liegt, die nach Absolvierung ihrer Pflichtschulzeit keine weiterführende (Aus-)Bildung begonnen haben. Zum anderen, weil nur ein Teil der Wechsler im Fokus des Interesses steht (jene Wechsler/Abbrecher einer Ausbildungsform, die schlussendlich keinen formalen Bildungsabschluss der Sekundarstufe II erreicht haben). „Erfolgreiche Wechsler“ (jene mit Abschluss einer Sekundarstufe II) bleiben somit unberücksichtigt. Des Weiteren gibt es etliche sehr interessante auf Basis qualitativer Forschungsdesigns erzielte Befunde, bspw. zum Habitus früher SchulabbrecherInnen (Nairz-Wirth 2010), zu Schulabsentismus (bspw. Fortmüller und Meier 2008) oder auch aus einer Migrationsperspektive (bspw. Perchinig und Schmid 2012). Wiederum stehen dabei primär frühe SchulabbrecherInnen im Fokus.

Es liegen also vielfältige Befunde zu Bildungswahl, Erfolgchancen, Risikogruppen etc. und auch deskriptive Informationen zum Wechselverhalten vor. Letzteres ist jedoch unter dem Aspekt eines schlussendlichen „Erfolgs/Misserfolgs“ (d.h. dem Erreichen eines Abschlusses der Sekundarstufe II) empirisch vergleichsweise wenig und zudem nicht multivariat erforscht.

Der hier vorgeschlagene **Beitrag** setzt genau an dieser Stelle an: Es wurde eine eigene Primärerhebung durchgeführt – basierend auf einer schriftlichen Befragung für Oberösterreich (n = 1.800). Somit stehen vielfältige Informationen zur Bildungslaufbahn in der Sekundarstufe II und zu allfälligen Wechsel- sowie Abbruchsgründen zur Verfügung. Der repräsentative Datensatz bezieht sich auf einen Schuljahrgang (Geburtsjahrgänge 1991/92) und enthält zudem Informationen zur Situation am Ende der 8. Schulstufe, zu Bildungswahlmotiven und -einflüssen, zum sozialem Background sowie zum Arbeitsmarkteintritt nach Beendigung der Ausbildungskarriere. Darauf basierend wurde eine multivariate Analyse (lineares Strukturmodell) durchgeführt, die zusätzlich zu den eben angeführten Einflussfaktoren auch weitere – in der empirischen Forschung zumeist nicht

bzw. nur am Rande erhobene – Dimensionen wie Resilienz, Regionalität des Bildungsangebots (im Sinne regionaler Opportunitätsstrukturen) und schulische (Unterrichts-)Qualität in die Analyse inkludiert.

Berücksichtigt werden zudem die hohe Attraktivität maturaführender Schulen, die spezifische Struktur des Übergangs (9. Schulstufe, Polytechnische Schulen), die Vielfalt des Ausbildungsangebotes, Aspekte der Passung sowie der Einfluss und ggf. die Nachhaltigkeit (schulischer sowie privat organisierter) Bildungs-/Berufsinformation.

Die **Ergebnisse** bestätigen einerseits die durch viele Studien empirisch belegten Einflussfaktoren wie sozio-ökonomischer familärer Hintergrund (für Schulerfolg und Bildungsaspiration; Stichworte: primäre und sekundäre Herkunftseffekte), Vorbildung sowie gendertypische Rollenvorstellungen etc. Die multivariate Analyse verdeutlicht, wie wichtig die Passung (aus Perspektive inhaltlichen Interesses sowie der Schulleistungsanforderung) und daher Bildungs-/Berufsinformation ist. Die Studie liefert außerdem **neue und ergänzende Befunde**: So zeigen sich deutliche Hinweise auf die Relevanz regionaler Angebotsstrukturen, d.h. (erfolgreiche) Schulwahl ist auch stark von den regionalen Opportunitätsstrukturen beeinflusst. Für erfolgreiche Ausbildungswechsel bzw. (genereller gefasst) zum Überwinden von Schwierigkeiten während der Schullaufbahn zeigt sich zudem die Bedeutung (unter-)stützender Einflüsse/Personen. Resilienz ist dabei hauptsächlich durch das private Umfeld (Familie, teilweise Freunde) getragen. Schule und externe „professionelle Beratung“ spielen dagegen eine untergeordnete Rolle.

Paper 1.5 - Neue Konturen in der dualen Ausbildung

Ort: FH Seminarraum 2

Zeit: 03.07.2014 14:15 - 16:15

Moderation / Chair: Christian Dorninger; BM für Bildung und Frauen

1.5.1 Lernerfolg und Überforderung in der dualen Ausbildung

Velten, Stefanie; Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutschland

Schnitzler, Annalisa; Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutschland

Der Lernerfolg in der dualen Ausbildung in Deutschland wird üblicherweise an den Ergebnissen der Zwischen- und Abschlussprüfungen der Industrie- und Handelskammer festgestellt und dokumentiert. Gleichzeitig weist diese Form der Leistungsfeststellung spezifische Begrenzungen auf (Winther & Klotz 2013), weshalb in der Berufsbildungsforschung seit einigen Jahren Bestrebungen existieren den Lernerfolg anhand psychometrischer Testverfahren messbar zu machen.

Aus der Literatur ist bekannt, dass Test- und Prüfungsleistungen von kognitiven Voraussetzungen abhängig sind. Dies ist für Intelligenz, aber auch für Lese- und Mathematikkenntnisse nachgewiesen. Darüber hinaus ist auch die Motivation der Jugendlichen für deren Testleistungen bedeutsam. Diese wiederum entwickelt sich beispielsweise durch vorherige Lernerfahrungen und deren Interpretation, d.h. Attribution. Die Attributionstheorie von Weiner (1972) beschäftigt sich mit den verschiedenen Attributionsmustern nach einem Erfolgs- oder Misserfolgserlebnis. Demzufolge attribuieren Personen diese Ereignisse entweder auf sich selbst oder auf externe Ursachen. Zusätzlich bewerten sie, ob die vermutete Ursache für sie kontrollierbar oder unkontrollierbar ist. Eigene Bemühungen ergeben nur dann Sinn, wenn Erfolg bzw. Misserfolg intern attribuiert wird. Bei häufig als external und unkontrollierbar erlebten negativen Erfahrungen kann ein Gefühl von Überforderung und Hilflosigkeit resultieren. In der Literatur ist das Konzept der erlernten Hilflosigkeit (Seligman, 1979) verankert, welches zu passivem Verhalten und Depressivität führen kann. Wiederholte negative Lernerfahrungen können zu einem Überforderungs- und Hilflosigkeitsgefühl führen sowie zu einer verringerten Anstrengungsbereitschaft in Leistungskontexten und somit letztlich zu schlechteren Leistungen.

Im Rahmen des Vortrags soll beleuchtet werden, wie sich die von den Auszubildenden erlebte Überforderung im berufsschulischen Unterricht auf die Leistungen in den IHK-Abschlussprüfungen und in zwei Tests zur Erfassung der Fachkompetenz auswirkt. Dabei werden Daten von n=50 Auszubildenden der Mechatronik aus einem Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung und der Universität Stuttgart herangezogen, in welchem der eigentliche Untersuchungsschwerpunkt auf der Analyse von Zusammenhängen von Leistungsmerkmalen und äußeren Lernbedingungen von Auszubildenden und nicht auf Merkmalen ihrer inneren Erlebenswelt lag. Als Testverfahren kommen ein schriftlicher Fachwissenstest und ein computerbasierter Simulationstest zur Erfassung der fachlichen Problemlösefähigkeit zum Einsatz. Ersterer wurde konstruiert als traditionelles Testformat mit schriftlichen Aufgaben, letzterer hingegen stellt eine innovative Form der Kompetenzerfassung dar, bei der die Auszubildenden sich in einer computersimulierten mechatronischen Anlage zurecht finden müssen und Problemfälle lösen. Die erlebte Überforderung im berufsschulischen Unterricht wird mit einer drei Items umfassenden Skala abgebildet.

Es wird davon ausgegangen, dass die von den Auszubildenden erlebte Überforderung als eine Konsequenz externer Attribuierungsmuster interpretiert werden kann und einen negativen Einfluss sowohl auf die IHK-Prüfungsleistungen als auch auf die Testleistungen hat. Mit hierarchischen Regressionen wird der Effekt der Überforderung auf die Leistungsdaten geprüft, wobei der Schulabschluss, die Intelligenz, das Leseverständnis und die Mathematikkenntnisse kontrolliert werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass die erlebte Überforderung sowohl für die Testleistungen der IHK-Prüfungen als auch für die im Projekt durchgeführten Fachwissenstests ein hohes negatives Gewicht aufweist, d.h. dass eine hohe Überforderung mit geringeren Leistungen einhergeht. Interessanterweise erweist sich die Überforderung jedoch nicht für die Erklärung der Leistung in dem computerbasierten Simulationstest als relevant. Auch beim praktischen Teil der IHK-Prüfung ist der Einfluss der Überforderung geringer als bei dem schriftlichen Teil. Eine mögliche Ursache dafür könnte sein, dass das neuartige Testformat und die Art der Durchführung dazu führen, dass die Jugendlichen die Testsituation weniger stark als Leistungssituation wahrnehmen, weshalb ihre negativen Erfahrungen mit den herkömmlichen Testverfahren hier keine Rolle spielen.

Abschließend werden Hinweise für die Gestaltung von Leistungskontexten gegeben.

Literatur:

Seligman, E. P. (1979). Erlernte Hilflosigkeit. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.

Weiner, Bernard (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *Review of Educational Research*, 42(2), 203-215.

Winther, E., & Klotz, K. (2013). Measurement of vocational competences: an analysis of the structure and reliability of current assessment practices in economic domains. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 5(2).

1.5.2 Wie fühlen sich Lehrlinge auf die LAP vorbereitet? - Eine multivariate Analyse der subjektiven und ausbildungsbezogenen Bestimmungsfaktoren

Mayerl, Martin; ÖIBF, Österreich

Eine Zeitreihenbetrachtung der Lehrlingsstatistik zeigt einen kontinuierlichen Rückgang der Prüfungserfolgsquoten bei der Lehrabschlussprüfung (LAP) in Österreich zwischen 1980 und 2013 von 88,3% auf 82,1% (Dornmayr u.a., 2013; Hofstätter & Hrudá, 1994). Zugleich gibt es einen nicht zu vernachlässigenden Anteil an Lehrlingen, die zwar ihre Lehrzeit regulär abschließen, aber folglich nicht zur LAP antreten. Laut einer erstmalig vorliegenden Spezialauswertung schwankt die Nicht-Antrittsquote zur LAP im Zeitraum 2006-2011 jährlich zwischen 6,0 und 9,2% (Dornmayr u. a., 2013). Insgesamt scheidet damit ein beträchtlicher Anteil an Lehrlingen aus der Sekundarstufe II aus, ohne einen erfolgreichen Berufsabschluss erworben zu haben und wird damit zu einer problematischen Gruppe in Bezug auf die Arbeitsmarktintegration (BMUKK, 2012). Dieses neue Zahlenmaterial stellt zwar umfangreiche Betrachtungen von Erfolgsquoten und Antrittsquoten zur Verfügung, liefert aber keine empirisch fundierte Analysen über die subjektiven Bestimmungsfaktoren für einen Nicht-Antritt bzw. Antritt zur LAP.

Gleichzeitig hat sich das Interesse an der LAP im Zusammenhang mit der Qualitätsentwicklung und der Ausrichtung auf Kompetenzorientierung rezent verstärkt. Eine Abschlussprüfung nimmt mehrere Funktionen ein und wirkt sich darauf aus was bzw. wie gelernt wird (Severing, 2011). In Österreich wird die LAP vor allem im Zusammenhang mit Kompetenzorientierung (Schlögl, 2013) und des Ordnungsverfahrens diskutiert (Wallner & Stöhr, 2011).

Dem objektiven Zweck der LAP (Feststellung der einem Beruf eigentümlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, §21 Abs. 1 BAG) stehen aber auch subjektive Komponenten in Form von Erwartungshaltungen, Selbsteinschätzungen und Ansprüche der Lehrlinge gegenüber. Dies ist in Österreich besonders relevant weil – im Gegensatz zu Deutschland und der Schweiz – die Lehrabschlussprüfung strukturell vom Ausbildungsprozess entkoppelt ist. Diese Entkoppelung führt dazu, dass eine relevante Menge an Lehrlingen zwar die Lehrzeit regulär beendet, jedoch folglich aus unterschiedlichsten Gründen nicht zur LAP antritt. Was in dieser sensiblen Phase passiert, wurde jedoch bisher in der Forschung nicht aufgegriffen.

Die forschungsleitende Frage dieses Beitrags versucht daher diese Lücke ein Stück weit zu schließen und aus der Perspektive der Lehrlinge zu beleuchten: Welche ausbildungsbezogenen Faktoren und persönlichen Merkmale der Lehrlinge beeinflussen den subjektiv eingeschätzten Vorbereitungsgrad für die Lehrabschlussprüfung? Der Vorbereitungsgrad zur LAP soll differenziert nach den soziodemografischen Merkmalen (Geschlecht, Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status) und ausbildungsbezogenen Faktoren (u.a. Ausbildungsqualität, Berufsschulerfolg, Berufszufriedenheit, Prüfungsangst, beruflicher Selbstwirksamkeitserwartung) betrachtet werden.

Zu Beginn sollte auf die Rahmenbedingungen und die verschiedenen Funktionen der LAP theoretisch eingegangen und Hypothesen formuliert werden. Nach einer statistisch-deskriptiven Darstellung sollte eine Diskussion der Ergebnisse von multivariaten Auswertungen (Strukturgleichungsmodell, multiple Regressionsanalyse) im Zentrum stehen. Abschließend wird thematisiert, welche bildungspolitischen Konsequenzen sich für die Gestaltung der Lehrausbildung ableiten könnten.

Die Datengrundlage wurde aus einer Online-Befragung von Lehrlingen resp. BerufsschülerInnen im letzten Ausbildungsjahr gewonnen, die im April/Mai 2013 durchgeführt wurde. Bei angenommenen LAP-Prüfungsterminen im Frühsommer bis Herbst 2013, lag der Befragungszeitpunkt zwei bis vier Monate vor einem möglichen Prüfungsantritt. Die Stichprobengröße umfasst 4.863 befragte Lehrlinge aus dem gesamten Bundesgebiet.

Literatur

- BMUKK. (2012). Nationale Strategie zur Verhinderung frühzeitigen (Aus-)Bildungsabbruchs - Österreich. Wien.
- Dornmayr, Helmut, Proinger, Judith, Schlögl, Peter, Wallner, Josef & Wieser, Regine. (2013). Lehrabschlussprüfungen in Österreich. Untersuchung der Eignung und Qualität der derzeitigen Modalitäten der Lehrabschlussprüfung und Reformüberlegungen - Zwischenbericht. Wien: öibf; ibw.
- Hofstätter, Maria & Hrudá, Hans. (1994). Sekundärstatistische Analyse und Fallstudien zum Erfolg bei der Lehrabschlussprüfung. Rückgang der Erfolgsquote. ÖIBF-INFO, 4/94, 21–23.
- Schlögl, Peter. (2013). Die österreichische Lehrabschlussprüfung und der Validität und Reliabilität im Hinblick auf Kompetenzorientierung. Wien: öibf.
- Severing, Eckhart. (2011). Prüfungen und Zertifikate in der beruflichen Bildung: eine Einführung. In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung: Anforderungen, Instrumente, Forschungsbedarf. Bielefeld: Bertelsmann.

Wallner, Josef & Stöhr, Petra. (2011). Überlegungen zur Neuformulierung der Ordnungsmittel für Lehrberufe. Wien: ibw.

1.5.3 Motivationsrelevante Faktoren und Freude an der betrieblichen Ausbildung

Koch, Alexander; PH FHNW, Schweiz

Motivationsrelevante Faktoren und Freude an der betrieblichen Ausbildung

Einleitung

Im Ausbildungsalltag gelten Input-, Prozess- und Outputqualität als besonders relevant für die Aneignung beruflicher Handlungskompetenz. Die Qualität des Qualifizierungsprozesses bleibt jedoch weitestgehend unbeachtet (Beicht u. a., 2009; siehe auch Doose, 2005). Insbesondere bei der didaktischen Gestaltung wird u.a. gefordert, dass Auszubildende Bedingungen schaffen, die Auszubildende motivieren, mit Engagement ihrer Tätigkeit nachzugehen (vgl. IG Metall, 2006). Erfüllt die Lernstoffvermittlung zentrale Bedürfnisse der Lernenden, kann dies bei ihnen zu subjektiver Zufriedenheit führen und sowohl das Lernverhalten als auch die Lernleistung steigern (Frey, 1994; Hänggi, Kemter, & Weiherl, 2007; Klauer & Leutner, 2007; Krapp, 2005). Die Fragen hier lauten, wie Motivation bei Auszubildenden unterstützt werden kann und wie sie mit Engagement einhergeht.

Forschungsstand und Hypothese

Im derzeitigen Forschungsstand wird deutlich, dass Motivation abhängig von einer ‚extrinsischen Basiszufriedenheit‘ (Bezahlung, Sicherheit) zu sein scheint. Zudem ist Freude an der Ausbildung ein relevanter Faktor für Motivation. Aus der aktuellen Befundlage ergibt sich, dass Motivation in der Berufsausbildung zwar als wichtig erachtet wird, Freude sensu Flow aber kaum Eingang in bisherige Studien gefunden hat. Diese Arbeit stellt zunächst den explorativen Gedanken in den Vordergrund und fragt, wie ein Fragebogen konstruiert werden kann, der via Zufriedenheit Motivation misst. Die Hypothese lautet entsprechend, dass Zufriedenheit mit Motivation in Form von Flow positiv korreliert.

Methode

In einem Multitheoretischen Ansatz aus Wertetheorie, Selbstbestimmungstheorie, Flow-Theorie und Arbeitszufriedenheitstheorie wurde ein Fragebogen zur Erfassung intrinsischer Lern- und Arbeitsmotivation entwickelt. Der Zugang via Selbstbestimmungstheorie und Flow leistet einen Beitrag zur Integration der beiden Theorien, da dies noch als wenig erforscht gilt, die Inhalte jedoch als supplementär (Schiefele & Köller, 2006; Schiefele & Streblow, 2005). Auch zur Zufriedenheit von Auszubildenden liegen nach Jungkunz (1996) und seither nicht allzu viele weitere Studien vor. Erfragt wurden Soll- und Ist-Zustand auf unterschiedlichen Wertedimensionen und deren Differenzen als Zufriedenheit resp. Motivation definiert. Der Fragebogen wurde 304 Auszubildenden aus Industrie und Dienstleistung in allen drei Ausbildungsjahrgängen im Jahr 2010 vorgelegt.

Resultate

Eine exploratorische Hauptkomponentenanalyse der Soll-Angaben ergab neun Faktoren, davon fünf Hauptfaktoren (Feedback, Prestige, Lernansporn, Positive soziale Beziehungen, Berufliche Zukunftssicherung; α -Soll=[.76;.88], α -Ist=[.73;.85]). Ist liegt signifikant unter Soll, ausser bei Prestige. Die Effektstärken liegen bei Feedback bei $d=1.15$, bei Zukunftssicherung bei $d=1.14$, die übrigen zwischen $d=.41$ und $d=.78$. Die Nebenfaktoren Kollegiale Wertschätzung, Zugehörigkeit zum Betrieb,

Gruppenarbeit und Zufriedenheitsbedingungen (α -Soll=[.63;.71] bzw. α -Ist=[.57;.70] zeigen signifikante Unterschiede zulasten der Ist-Bewertung.

Ergebnisse der Soll-Ist-Differenz-Korrelationen sind: A) Lernansporn und soziale Beziehungen korrelieren mit Ausbilderfeedback. B) Zufriedenheit mit beruflichen Zukunftsaussichten ist eher unabhängig von anderen Zufriedenheiten. C) Gruppenarbeit korreliert am stärksten mit Lernansporn. D) Lernansporn und Zufriedenheitsbedingungen korrelieren stark, ähnlich wie Feedback und Zufriedenheitsbedingungen.

Flow-Erleben stellt einen gesonderten Faktor dar (α =.85). Flow korreliert mit Zufriedenheit auf den Faktoren Lernansporn, Feedback und Zufriedenheitsbedingungen eher stark, eher schwächer mit sozialen Beziehungen und Zukunftssicherung, nicht mit Prestige.

Diskussion

Der Beitrag liefert Ansätze für motivationsrelevante Faktoren in der Berufsausbildung. Es lassen sich drei Kernbereiche interpretieren: 1) betrieblich-soziale Faktoren sowie 2) erlebte Selbstwirksamkeit 3) gesellschaftliche Faktoren. Mit dem betrieblich-sozialen Kernbereich könnte das Bedürfnis nach sozialer Einbindung erfasst worden sein. Bezüglich des Selbstwirksamkeitserlebens könnte Kompetenzerleben interpretiert werden. Auffallend ist, dass alle darin enthaltenen Zufriedenheiten hoch mit der Flow-Skala korrelieren, was dem Zusammenhang von Selbstbestimmungstheorie und Flow entspricht. Die Resultate verdeutlichen zudem die Wichtigkeit des Ausbilderfeedbacks während des Lernens.

Mit diesem Fragebogen lässt sich ein differenzierteres Bild über Ursachen von (Nicht-) Motivation erstellen. In der Soll-Ist-Aufteilung wird deutlich, ob zu viel oder zu wenig des Guten vorhanden ist. Die Stellschrauben zur Motivationsförderung werden explizit und können als unabhängige Variablen in Forschungsprojekten und Maßnahmen systematisch variiert werden.

Paper 1.6 - Befunde zum Berufsbildungsdiskurs

Ort: FH Seminarraum Promotec

Zeit: 03.07.2014 14:15 - 16:15

Moderation / Chair: Franz Gramlinger; ARQA-VET

1.6.1 The role of research in the renewal of initial vocational education and training: a comparative analysis of the Austrian and Danish apprenticeship system

Bacher, Tanja; 3s Unternehmensberatung, Österreich

Markowitsch, Jörg; 3s Unternehmensberatung, Österreich

Geiger, Gerhard; 3s Unternehmensberatung, Österreich

Globalisation, demographic changes, and the proceeding transition of most European Member States to knowledge societies requires an adequately qualified labour force in order to stay competitive in a global economy. The flagship initiative 'An agenda for new skills and jobs', a constituent part of the Europe 2020 strategy, calls for more effective anticipation of future skills needs, and the development of improved matching between skills and labour market needs (Council of the EU and the European Commission, 2010).

Identifying and forecasting future skill requirements and ensuring that these requirements are incorporated into education and training has long been subject of research and political discussion (Haskel und Holt, 1999). What should be forecast and how forecasting should be conducted depends on the type of education and training system and the labour market conditions within a country. Furthermore, anticipating and forecasting skill demands requires cooperation and communication between VET and the labour market to ensure continuous and systematic VET renewal according to labour market demands (Lassnigg/Markwotisch, 2004).

Previous research (Cedefop 2009) showed that the mechanisms for VET renewal may vary considerably in terms of actors involved, scope of consultation, decision-making power, resources available, and processes implemented. This paper presents the outcomes of a European-wide study investigating feedback mechanisms between initial vocational education and training (IVET) and the labour market (Cedefop 2013). In the study four types of institutionalised feedback mechanisms were identified which illustrate cooperation between education and the labour market in the renewal of IVET (ibid.). Feedback mechanisms are supposed to inform planning and delivery of teaching and learning processes according to identified labour market demand for specific skills and competences and involve the processes of identifying demand for skills and competences, the formulation of learning outcomes on the basis of this demand, the planning and delivery of teaching and learning processes and the assessment and certification of learning outcomes (ibid., p. 8-11).

The question to be discussed in this paper is 'How feedback mechanisms make use of IVET and labour market research in the renewal of IVET?'. Research may play multiple roles in supporting the renewal of VET: forecasting and anticipating skills needs and supply, aiding implementation of VET renewals, or evaluating policy outcomes. In the study conducted three basic roles for research in feedback mechanisms have been identified:

- (a) as a separate feedback mechanism;
- (b) to convey information to or from the labour market;
- (c) ad hoc research with a view to providing background information to support various interactions between the labour market and VET institutions.

It is evident that there are different roles for research in different models of feedback mechanisms. But can differences also be identified in the way research is organised within the same model? This question will be discussed along the Austrian and Danish apprenticeship system as both systems have similar feedback mechanisms characterised as ‚coordinated type‘ (where social partners are the drivers of the renewal process) and for which comparable research needs can be assumed. The paper investigates the role of research in the Austrian apprenticeship and the Danish Central Analysis and Prognosis (CAP) feedback mechanisms and compares the role of research in both systems. A major conclusion from the observations is that research has an impact on existing institutionalised feedback between VET and the labour market and improves the quality of change processes. The findings of the paper are based on ten expert interviews in Austria and Denmark, desk research and literature review as well as country studies.

Literatur

Cedefop (2013). Renewing VET provision. Understanding feedback mechanisms between initial VET and the labour market. Research paper, no. 37. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.

Cedefop (2009). The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational standards. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2009.

Council of the EU and the European Commission (2010). Europe 2020: a European strategy for smart, sustainable and inclusive growth.

Haskel, J.; Holt, R. (1999). Anticipating future skills needs; can it be done? Does it need to be done? Sudbury: DfEE (Skills task force research group. Research paper 1).

Lassnig, L.; Markowitsch, J. (eds.) (2004). Qualität durch Vorausschau. Antizipations-mechanismen und Qualitätssicherung in der österreichischen Berufsbildung. Innsbruck-Wien: Studienverlag.

1.6.2 Berufsbildungsdiskurs im Dreiländervergleich: Welche Themen haben die Berufsbildungsforschung und -praxis in Österreich, Deutschland und der Schweiz in 2012 und 2013 beschäftigt?

Woll, Christian; Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Deutschland

Linten, Markus; Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Deutschland

Forschungsgegenstand/Projektthema

Österreich, Deutschland und die Schweiz haben Ausbildungssysteme mit den beiden Lernorten Schule und Betrieb (duales System). Vor dem Hintergrund der in weiten Teilen Südeuropas hohen Jugendarbeitslosigkeit werden diese drei Länder häufiger in einem Atemzug genannt. Die Vergleichbarkeit der Ausbildungssysteme, eine weitgehend gemeinsame Sprache und vielfältige Kooperationen in der scientific community lassen vermuten, dass in Deutschland, Österreich und der Schweiz auch ein Berufsbildungsdiskurs mit gleichen oder zumindest ähnlichen Themen geführt werden könnte.

Ungeachtet der Heterogenität der Forschungslandschaft in diesen drei Ländern und anderen Unwägbarkeiten (ordnungspolitischer Rahmen, Konsensprinzip, gesellschaftliche Akzeptanz, etc.) soll mit Hilfe einer in den Informationswissenschaften gebräuchlichen bibliometrischen Analyse eruiert werden, welche Fachthemen die Berufsbildungsforscher und -praktiker in den beiden Alpenländern beschäftigt. In einem zweiten Schritt ist heraus zu arbeiten, in wieweit Gemeinsamkeiten oder Demarkationslinien zur deutschen Berufsbildung erkennbar werden.

Als Datengrundlage fungiert die vom BIBB und der AG BFN herausgegebene Literaturdatenbank Berufliche Bildung (LDBB), die den (überwiegend wissenschaftlichen) Publikationsoutput im deutschen Sprachraum (inkl. Österreich und Schweiz) umfassend und aktuell dokumentiert.

Stand der Forschung/Entwicklungsbedarf

Dieser Beitrag knüpft an eine frühere Resonanzanalyse der Autoren an, in welcher der Berufsbildungsdiskurs in Deutschland anhand der in der LDBB erfassten Zeitschriftenaufsätze aus 2010 und 2011 untersucht wurde (vgl. LINTEN/WOLL 2013). Einen ähnlichen Ansatz verfolgten DEES/BOTTE 2013 bei ihrer Analyse zur Publikationspraxis in der Bildungsforschung, die sich auf die FIS Bildung Literaturdatenbank stützte. In zwei weiteren bibliometrischen Untersuchungen wurden thematische Entwicklungstrends in der Berufsbildungsforschung auf der Basis einer Inhaltsanalyse der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (ZBW) nachgezeichnet (vgl. TENBERG et al. 2009 sowie KLUSMEYER 2002).

Für Österreich hat BAUMANN (2009) den Publikationsoutput der vier österreichischen wirtschaftspädagogischen Universitätsstandorte aus dem Zeitraum 1999 bis 2008 hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunktsetzung ausgewertet und kategorisiert.

Die bisherigen Analysen konzentrierten sich somit jeweils (schwerpunktmäßig) auf ein Land. Das Ziel dieser Analyse ist dagegen, für die drei deutschsprachigen Länder Österreich, Deutschland und die Schweiz eine vergleichende Perspektive einzunehmen.

Forschungsmethode/Projektansatz

Die LDBB weist Veröffentlichungen zum gesamten Themenspektrum der Berufsbildung nach. Als Instrumente inhaltlicher Erschließung dienen neben Abstracts ein Thesaurus sowie das Klassifizierungssystem der beruflichen Bildung.

Um für einen bestimmten Zeitraum und/oder eine Region ein Bild der in der Literatur behandelten Themen zu erhalten, wären umfangreiche Recherchen erforderlich. Die Autoren haben daher ein Verfahren entwickelt, das mit vertretbarem Aufwand erlaubt, Aussagen zum Stellenwert bestimmter Themen zu treffen. Es handelt sich hierbei um eine Resonanzanalyse, die einen auf intellektueller Erschließung basierenden quantitativen Ansatz verfolgt. Auf der Grundlage der LDBB werden für die Jahre 2012 und 2013 alle Literaturnachweise mit dem geografischen Schlagwort „Österreich“ oder „Schweiz“ einer inhaltlichen Analyse unterzogen, die darüber Auskunft geben soll, welche Berufsbildungshemen in diesen beiden Ländern (prioritär) die Fachcommunity beschäftigen. Kooperationspartner der LDBB sind das öibf (AT) und EDK (CH), die regelmäßig Datensätze aus ihren Ländern für die LDBB liefern. Die Repräsentanz von Themen in der Fachliteratur, gemessen an den Nennungshäufigkeiten von Schlagwörtern, wird hierbei als ein Indikator für die jeweilige Resonanz eines Themas angesehen. In einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse mit den für Deutschland eruierten Themen verglichen und abschließend Fachpublikationen aus der LDBB extrahiert, bei denen die drei Länder in einem bestimmten Fachkontext behandelt werden.

Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Die Analyse soll Aufschluss über die Repräsentanz von Berufsbildungsthemen in den drei Ländern geben. Diese Fragestellungen stehen dabei im Fokus:

- Welche Themen haben in 2012 und 2013 einen hohen Publikationsoutput verzeichnet?
- Inwieweit lassen sich zwischen den drei Ländern Überschneidungen feststellen? Gibt es "länderspezifische" Themen?

Die Ergebnisse der Analyse könnten Hinweise auf mögliche Forschungsdesiderate geben und dazu genutzt werden, Themenfelder für eine (verstärkte) Kooperation in der Berufsbildungsforschung zu identifizieren.

1.6.3 Politiktransfer in der beruflichen Bildung: borrowing, lending, learning or just cherry picking?

Bohlinger, Sandra; Universität Osnabrück, Deutschland

Duale Ausbildungssysteme, wie sie in den deutschsprachigen Ländern zu finden sind, dienen vielen anderen Ländern als Vorbild und Forschungsobjekt. Allerdings entspringt die Anziehungskraft korporativer Systeme weniger der Neugierde und dem altruistischen Interesse anderer Länder als vielmehr politischen Motiven und ökonomischen Zwängen, um wettbewerbsfähig und international anschlussfähig zu bleiben.

Daraus resultierende berufsbildungspolitische Reformansätze zur Etablierung dualer Ausbildungsstrukturen, wie sie etwa in Asien, Nordafrika, Lateinamerika oder Südeuropa zu finden sind, werden von der Idee geleitet, Beispiele guter Praxis eindeutig identifizieren und sie zumindest in Teilen auf das eigene System übertragen zu können. Gleichzeitig gelten solche Ansätze als komplex, schwierig, mit Blick auf ihren langfristigen Nutzen fragwürdig und sind "one of the oldest and most controversial theory traditions in comparative education" (Zymek & Zymek, 2004: 25).

Parallel dazu hält sich in den deutschsprachigen Ländern selbst hartnäckig die Idee, das eigene System sei ohne größere Schwierigkeiten in andere Länder exportierbar (vgl. Euler 2013; ausführlich: Wolf 2013). Nach etlichen Fehlschlägen v.a. in den 1970er und 1980er Jahren und der aktuellen Wiederentdeckung dualer Systeme als „Exportschlager“ verlangen die aktuellen Ansätze aber nach einer systematischeren Auseinandersetzung mit und Anbindung an international-vergleichende Studien, wenn die Entwicklung dualer Strukturen nachhaltig sein soll.

Vor diesem Hintergrund befasst sich der Beitrag mit dem Themenfeld „Politiktransfer in der beruflichen Bildung“. Die zentrale Frage lautet dabei, wie Ansätze der Politikgestaltung und des Politiktransfers so entwickelt werden können, dass dabei vorhandene nationale Traditionen, Strukturen, Kulturen und Bedarfe tatsächlich Berücksichtigung finden. Diese Frage wird aus der Perspektive der (deutschsprachigen) Länder bearbeitet, die als „Exporteure“ Elemente ihres Berufsbildungssystems in andere Länder übertragen.

Beginnend mit einer Aufarbeitung der früheren und jetzigen Initiativen der deutschsprachigen Länder (Deutschland, Österreich, Schweiz), ihre dualen Ausbildungssysteme zu „exportieren“, werden in dem Beitrag die historischen und epistemologischen Positionen und die methodologischen

Ansätze des policy borrowing, lending and learning kritisch reflektiert. Dabei wird auch hinterfragt, wie das Fokussieren auf positive Einzelaspekte (Stichwort: cherry picking) vermieden werden kann und vielmehr die Entwicklung des Verständnisses für das jeweils „Andere“ (Bildungssystem, Bildungselement, Berufsverständnis etc.) gefördert werden kann.

Als Methoden kommen dabei zum Einsatz

- eine Fallstudie aus Griechenland (ein dreijähriges Projekt zur Entwicklung eines dualen Systems für Griechenland, gefördert durch das BMBF) sowie
- eine international-vergleichende Analyse existierender Ansätze zum Politiktransfer im (Berufs-)Bildungsbereich, die unter dem Aspekt der Freiwilligkeit des Transfers (versus politische Erwünschtheit versus politische Forcierung versus Zwang) unterschiedliche Formen des Politiktransfers zu systematisieren versucht. Als Datengrundlage dienen hier nationale und internationale Berichte internationaler Organisationen sowie Fälle, wie sie etwa im World Yearbook of Education (2012) dokumentiert sind.

Ziel des Beitrags ist es, den Diskurs um Politiktransfer in der beruflichen Bildung aufzuarbeiten, ihn an die internationale Diskussion um policy borrowing, lending and learning anschlussfähig zu machen sowie einen Beitrag zur Entwicklung von Modellen des Politiktransfers für die berufliche Bildung zu leisten.

Literatur

Euler, D. (2013): Die deutsche Berufsausbildung – ein Exportschlager oder eine Reformbaustelle? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 109. Band, Heft 3, S. 221–231

Steiner-Khamsi, G.; Waldow, F. (2012): World Yearbook of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education. London u.a.

Wolf, S. (2013): Beiträge zur Berufspädagogik in internationaler Perspektive. Publikationsbasierte Habilitationsschrift der Technischen Universität Berlin. Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin.

Zymek, B.; Zymek, R. (2004): Traditional – National – International. Explaining the Inconsistency of Educational Borrowers. In D. Phillips & K. Ochs (eds.): Educational Policy Borrowing: Historical Perspectives. Oxford, pp. 25–35.

Session 2

Forum 2.1 Wissenschaftliche Berufs(aus)bildung – ein berufspädagogisches Handlungsfeld?!

Ort: MAW Großer Saal

Zeit: 03.07.2014 17:15 - 19:15

Moderation / Chair: Rita Meyer; Leibniz Universität Hannover

Kreutz, Maren; Leibniz Universität Hannover, Deutschland

Dittmann, Christian; Leibniz Universität Hannover, Deutschland

Meyer, Rita; Leibniz Universität Hannover, Deutschland

Ahrens, Daniela; Universität Bremen

Anslinger, Eva; Universität Bremen

Heibült, Jessica; Universität Bremen

Müller, Moritz; Universität Bremen

Angesichts eines drohenden Fachkräftemangels und der steigenden betrieblichen Nachfrage nach einem „beruflich-akademischen“ Bildungstyp (vgl. Spöttl 2012) kommt der hochschulischen Weiterqualifizierung Berufserfahrener ein immer höherer Stellenwert zu. Damit nimmt der Druck auf das Bildungssystem zu, entsprechende Qualifizierungsmöglichkeiten bereitzustellen. Mit dem Beschluss der KMK vom 06.03.2009 wurde ein maßgeblicher Schritt zur Erweiterung der Hochschulzugangsberechtigung für beruflich Qualifizierte ohne Abitur getan. Zudem fördern bildungspolitische Programme aktuell die Konzeption berufsbegleitender, weiterbildender Studienmodelle. Im Zuge der fortschreitenden „Dekontextualisierung beruflichen Lernens“ (Meyer 2000, S. 207) entgrenzt sich der Erwerb beruflich relevanter Qualifikationen und Kompetenzen somit auch in den akademischen Bildungsbereich. Werden Akademisierungsprozesse aus berufspädagogischer Perspektive diskutiert, stellt sich die Frage, inwiefern eine Erweiterung beruflicher Handlungskompetenz am Lernort Hochschule realisiert werden kann. Ziel des Forums ist die Öffnung akademischer Bildung für beruflich Qualifizierte aus struktureller, didaktischer und biographischer Perspektive zu reflektieren sowie Forschungs- und Handlungsfelder aufzuzeigen.

Der Beitrag von *Daniela Ahrens* diskutiert die Frage, inwiefern die formal hergestellte Durchlässigkeit mit sozialen Passungsproblematiken einhergeht. Stellt man die Erfahrungen und empirischen Ergebnisse der Ungleichheitsforschung sowie der unerwarteten Konsequenzen der Bildungsexpansion in Rechnung, dann ist es keineswegs eindeutig, dass die institutionelle Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildungslaufbahnen reibungslos mit einer sozialen Durchlässigkeit einhergeht. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist es noch offen, ob und inwiefern die im Anschluss an die Bologna-Beschlüsse umgesetzte formale Durchlässigkeit auch zu einer sozialen Durchlässigkeit führt. In der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes konnte die Gruppe der beruflich qualifizierten Studierenden nicht gesondert betrachtet werden angesichts ihrer geringen Fallzahl. Im Sommersemester 2012 besaßen 83 % der Studierenden die allgemeine Hochschulreife. Der Beitrag nimmt die Öffnung der Hochschule für beruflich Qualifizierte

(„Dritter Bildungsweg“) zum Anlass nach den Effekten beruflicher Sozialisation sowie die dem Beruf inhärenten Bildungsprozesse zu fragen. Im Fokus steht die Passung bislang getrennter Bildungssysteme. Mit dem Passungsbegriff wird die Passförmigkeit von Subjekt und Bildungsinstitution, von Biographie und institutionellen Anforderungen sowie Limitationen aufgezeigt (vgl. Helsper/Kramer 2010).

Die Besonderheit beruflicher Weiterqualifizierung an Hochschulen ist in der direkten Kooperation zwischen Wissenschaftlern und Berufspraktikern zu sehen. Der berufliche Erfahrungshintergrund der Lernenden ist durch praktische Denk- und Lösungsmuster geprägt. Lerninteressen oder auch Qualifizierungsbedarfe resultieren größtenteils aus beruflichen Handlungszusammenhängen und basieren auf einem breiten Spektrum an praktischen Vorerfahrungen. Berufsbegleitende Qualifizierungskonzepte konstituieren sich damit auf der Ebene einer realen Praxis, die nicht mehr länger auf Simulation angewiesen ist. Die Studierenden bringen ihre berufspraktischen Erfahrungen aus der Vergangenheit und aus der Gegenwart in das Studium ein, damit wird die Praxis zu einem unmittelbaren Bestandteil von Lehr- und Lernprozessen. Über die Vermittlung instrumentellen Wissens hinaus gilt die Förderung der Reflexivität der Teilnehmer als eine der Hauptaufgaben akademischer Weiterbildung (vgl. Cendon 2013). Allerdings wird bisher kaum thematisiert, wie eine theoriegeleitete Reflexion beruflicher Praxis an der Schnittstelle zwischen Berufs- und Hochschulbildung systematisch realisiert werden kann bzw. in der Praxis bereits realisiert wird. Der Beitrag von *Maren Kreutz* reflektiert die didaktischen Herausforderungen einer berufsbezogenen Neuorientierung für Hochschulen. Die Parallelität von Berufstätigkeit und Lernen erfordert, so die leitende These, (neue) didaktische Handlungsformen, die eine Verzahnung von beruflichem und wissenschaftlichem Wissen (vgl. Pfeiffer 2012) am Lernort Hochschule realisieren können. Auch wäre hier zu prüfen, ob bewährte didaktische Konzepte der Berufsbildung gegebenenfalls auf die Hochschuldidaktik übertragen werden könnten.

Beruflich Qualifizierte ohne Abitur, die sich nach einer Phase der Erwerbstätigkeit für ein Studium entscheiden, spielen im Kontext des lebenslangen Lernens eine besondere Rolle. Die Aufnahme eines Studiums stellt für sie ein Anschlusslernen bzw. ein Anknüpfen an vorher Gelerntes dar (vgl. Faulstich/Grell 2005, S. 27), nachdem sie in ihrer Bildungsbiographie bereits verschiedene Lernerfahrungen in unterschiedlichen Bildungskontexten gesammelt haben. Erkenntnisse über die Gruppe derer, die den Weg an die Hochschule tatsächlich gehen, dafür ihre Berufstätigkeit aufgeben und ein grundständiges Studium beginnen, existieren bislang kaum. *Eva Anslinger*, *Jessica Heibült* und *Moritz Müller* stellen in ihrem Beitrag erste Befunde aus dem qualitativen Forschungsprojekt „Lernbiographien von Studierenden des dritten Bildungsweges“ vor. Sie stellen fest, dass bestimmte Lernerfahrungen in verschiedenen Lernumgebungen Einfluss auf die Studienentscheidung und die Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule haben. Besonders Erfahrungen aus der Phase der Berufstätigkeit spielen in der Lernbiographie retrospektiv für die Studierenden eine entscheidende Rolle bei der Entscheidung, ein Studium aufzunehmen. So lassen sich unterschiedliche Muster von Diskrepanzerfahrungen im Rahmen der Berufstätigkeit erkennen, die zum Wunsch eines beruflichen Aufstiegs oder einer beruflichen Neuorientierung durch ein Studium führen. Darüber hinaus nutzen einige beruflich Qualifizierte das Studium über den „Dritten Bildungsweg“ auch, um verpasste Bildungschancen nachzuholen. Erste Befunde deuten zudem darauf hin, dass ein Rückgriff auf bereits gemachte Lernerfahrungen hilfreich sein kann, um Hindernisse in der Phase des Übergangs und zu Beginn des Studiums zu bewältigen. Abschließend wird erörtert, ob die ersten Studienerfahrungen der Befragten den Erwartungen entsprechen.

Mit der Implementierung berufsbegleitender Studienmodelle verbinden sich neue berufliche Aufstiegsmöglichkeiten und Karriereperspektiven für berufstätige Absolventen einer Erstausbildung. Ihre von grundständig Studierenden divergierenden Lebensumstände und Arbeitsformen erfordern gleichwohl eine teilnehmerorientierte Studiengangskonzeption (vgl. Dobischat et al. 2010; Wolter 2010). In diesem Zusammenhang besteht Bedarf nach differenzierten Erkenntnissen über die Lernanforderungen und -interessen berufstätiger Studierender. Der Beitrag von *Christian Dittmann* fragt, inwiefern sich gemeinsame motivationale Deutungsmuster naturwissenschaftlich-technischer Berufspraktiker in berufsbegleitenden Studienmodellen im Hinblick auf berufliche Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse erkennen lassen: Erkenntnisse der Milieuforschung implizieren (vgl. Vester 2012), dass Angehörige naturwissenschaftlich-technischer Berufsgruppen gemeinsame Habitusmuster und damit zusammenhängende Bildungsaspirationen und Dispositionen aufweisen. Berufsbegleitend Studierende naturwissenschaftlich-technischer Berufsgruppen streben mit der Aufnahme eines fachaffinen Bachelorstudiums, so die zentrale These des Beitrages, die Steigerung ihrer individuellen Beruflichkeit hin zu modernen Professionsformen (vgl. Meyer 2000; 2012) an. Gleichzeitig stellen sich in diesem Zusammenhang Fragen nach der Restrukturierung von berufsgruppenspezifischem Habitus und damit einhergehenden Entfremdungsprozessen (vgl. El-Mafaalani 2012) berufsbegleitend Studierender von ihren Herkunftsmilieus.

Paper 2.2 - Kompetenzentwicklung und Beruflichkeit

Ort: MAW Mittlerer Saal

Zeit: 03.07.2014 17:15 - 19:15

Moderation / Chair: Karin Luomi-Messerer; 3s Unternehmensberatung

2.2.1 Prädiktoren der berufsfachlichen Kompetenzentwicklung – Ergebnisse einer Längsschnittstudie

Nitzschke, Alexander; Universität Stuttgart, Deutschland

Schnitzler, Annalisa; Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutschland

Gönnenwein, Annette; Universität Stuttgart, Deutschland

Velten, Stefanie; Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutschland

Nickolaus, Reinhold; Universität Stuttgart, Deutschland

Dietzen, Agnes; Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutschland

Welche kognitiven, motivationalen und kontextuellen Faktoren sich begünstigend auf die Entwicklung beruflicher Kompetenzen während der Ausbildung auswirken, ist zentraler Gegenstand empirisch basierter Forschung im Bereich beruflicher Kompetenzentwicklung.

In vorliegenden Studien zur Kompetenzentwicklung in verschiedenen dualen Ausbildungsberufen deutet sich an, dass die Basiskompetenzen (Mathematik; Sprachkompetenz), die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten und insbesondere das fachspezifische Vorwissen für die berufsfachliche Kompetenz in hohem Grade prädiktiv werden. Daneben kommt der Motivation eine gewisse Erklärungskraft zu. Obgleich anzunehmen ist, dass Merkmale der Ausbildungsqualität in direktem Zusammenhang mit der Motivation der Auszubildenden stehen, wurden diese bisher, wenn überhaupt, nur als schwache Prädiktoren zumindest für die berufsfachliche Kompetenz ausgewiesen (siehe bspw. Nickolaus u.a. 2010 und 2012; im Überblick z.B. Nickolaus/Seeber 2013).

Im Rahmen des vorzustellenden Projektes wurde u.a. für den dualen Ausbildungsberuf Mechatroniker/-in ein Erklärungsmodell der Fachkompetenz generiert, wofür neben den oben ausgewiesenen Einflussfaktoren ein erweitertes Instrument zur Erfassung der Ausbildungsqualität (Velten/Schnitzler 2012) und die curricularen Schwerpunktsetzungen als potentielle Prädiktoren erhoben wurden. Bei letzterem kommt zum Tragen, dass die in Deutschland vorgegebenen Curricula sich an Lernfeldern orientieren, in welchen übergeordnete Themengebiete ausformuliert werden. Hieraus resultiert, dass die konkreten inhaltliche Ausgestaltungen zwischen den Berufsschulen deutlich variiert, wodurch ein Einfluss auf die Kompetenzausprägung für die verschiedenen Inhalte zu erwarten ist.

Die bislang häufig verwendeten querschnittlichen Designs weisen nur eine begrenzte Erklärungskraft für Einflussprozesse auf. Eine Datenerhebung im Längsschnitt hat demgegenüber den Vorteil, dass Aussagen über kausale Zusammenhänge getroffen werden können. Aus diesem Grund wurden im vorzustellenden Projekt zwei längsschnittlich angelegte und parallel durchgeführte Studien durchgeführt: a) vom Ausbildungsbeginn bis zum Ende des 2. Ausbildungsjahres (N=ca. 700), b) vom Anfang des zweiten Ausbildungsjahres bis zum Ausbildungsende (N=ca. 700). Erhoben wurden die

Daten in vier Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland. Erfasst wurden die kognitiven Voraussetzungen und die Basiskompetenzen Mathematik und Lesen sowie in Längsschnitt 1 das fachspezifische Vorwissen. Zudem wurden Qualitätsmerkmale der schulischen und betrieblichen Ausbildung sowie die Motivation der Auszubildenden einbezogen. Hinsichtlich der berufsfachlichen Kompetenzen wurde einerseits das Fachwissen zur Mitte der Ausbildung und in Längsschnitt 2 ebenfalls am Ende der Ausbildung, andererseits die fachspezifische Problemlösefähigkeit am Ende der Ausbildung mittels hochvalider computersimulierter Arbeitsproben erhoben.

Aus den erhobenen potentiellen Einflussfaktoren wurden auf Basis von Strukturgleichungsmodellen Erklärungsmodelle für die berufsfachliche Kompetenz erstellt, welche die bereits empirisch bestätigte Ausdifferenzierung in Fachwissen auf der einen und fachspezifischer Problemlösefähigkeit auf der anderen Seite berücksichtigen. Auf Grund des längsschnittlichen Designs können Aussagen für den gesamten Ausbildungsverlauf getroffen werden. Die Erklärungsmodelle bestätigen die bisherigen Befundlagen, wobei für die Erklärung der Leistung zum Zwischen- und Abschlusstest eine hohe Varianzaufklärung durch die einbezogenen Prädiktoren erzielt werden konnte.

Literatur:

NICKOLAUS, R. u.a.: Erklärungsmodelle zur Kompetenz- und Motivationsentwicklung bei Bankkaufleuten, Kfz-Mechatronikern und Elektronikern. In: Seifried, Jürgen u.a. (Hrsg.): Lehr-Lernforschung in der kaufmännischen Berufsbildung - Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben. Stuttgart 2010, S. 73-87.

NICKOLAUS, R. u.a.: Fachspezifische Problemlösefähigkeit in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen – Modellierung, erreichte Niveaus und relevante Einflussfaktoren. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 108 Bd. (2012), H. 2, S. 243-272.

NICKOLAUS, R.; SEEBER, S.: Berufliche Kompetenzen: Modellierungen und diagnostische Verfahren. In: Frey, A./Lissmann, U./Schwarz, B. (Hrsg.): Handbuch Berufspädagogische Diagnostik. Weinheim und Basel 2013, S. 166 – 195.

VELTEN, S.; SCHNITZLER, A.: Inventar zur betrieblichen Ausbildungsqualität (IBAQ). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 108. Bd. (2012), H. 4, S. 511-527.

2.2.2 Kompetenzen von Studierenden – Wünsche und die Wirklichkeit in der Organisation Hochschule

Peter Slepcevic-Zach, Karl-Franzens-Universität Graz

Forschungsgegenstand

Die Outputorientierung ist, mit etwas Verzögerung, auch für die Hochschulen zu einem Anspruch geworden, welcher sich in den Curricula niederzuschlagen beginnt. (vgl. Bretschneider, Pasternack 2005) Dabei stellt sich gerade die Hochschuldidaktik aktuell die Frage, wie Kompetenzen durch ein Studium entwickelt werden können. Davor muss aber noch die Frage geklärt werden, welche Kompetenzen bei den Studierenden entwickelt werden können bzw. welche entwickelt werden sollen. Der Zeitpunkt für eine solche Diskussion scheint günstig, da die Bologna-Reform in den meisten Studiengängen in Österreich umgesetzt worden ist; die Beschäftigungsfähigkeit der AbsolventInnen als eine zentrale Forderung kann somit einer Reflexion unterzogen werden.

Der Hochschuldidaktik kommt bei der Unterstützung der Kompetenzentwicklung der Studierenden sowohl hinsichtlich der Gestaltung einzelner Lehrinheiten, der Planung eines Semesters als auch eines gesamten Curriculums eine wichtige Rolle zu. Es zeigt sich aber, dass jedes Studium durch die

Organisationsform Hochschule auch Kompetenzen bei den Studierenden entwickeln lässt, welche, auf den ersten Blick, nicht in der Hand der Hochschuldidaktik liegen. (vgl. Slepcevic-Zach 2013)

In diesem Vortrag soll der Beitrag der Hochschulen zur Kompetenzentwicklung unter zwei Blickwinkeln thematisiert werden. Zum einen welche Kompetenzen es zu entwickeln gilt (vgl. zum Kompetenzverständnis beispielsweise Slepcevic-Zach, Tafner 2012) und zum anderen wie diese Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld zwischen Hochschuldidaktik und Organisationsform Hochschule, zumindest generell, gesteuert werden kann.

Stand der Forschung

Der Bereich der Hochschuldidaktik hat in den letzten Jahren eine verstärkte Diskussion und Beachtung erlebt. Es finden sich hier viele Initiativen auf den unterschiedlichsten Ebenen wieder. (vgl. beispielsweise Braun, Hannover 2008) Die Organisation Hochschule wird, zumindest im Hinblick einer Organisationsentwicklung oder der Auswirkungen der Hochschulreformen, ebenfalls in der wissenschaftlichen Diskussion stärker beachtet.

Forschungsmethode/Aufbau des Vortrages

Ausgehend von theoretischen Überlegungen zur Kompetenzentwicklung an Hochschulen werden in einem ersten Schritt die Kompetenzen dargestellt, welche über die Hochschuldidaktik bzw. die Organisation entwickelt werden (können). Aufbauend darauf wird diskutiert, welche Kompetenzen gerade im Hinblick auf das Spannungsfeld Employability und Persönlichkeitsbildung angestrebt werden sollen. Dabei sollen implizite und explizite normative Setzungen aufgezeigt werden um die Zielfrage, die mit einem Studium verknüpft ist, gut diskutieren zu können. (vgl. Liessmann 1996) Abschließend wird versucht konkrete Umsetzungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Die Kompetenzen, die durch die Organisation Hochschule entwickelt werden, verdienen eine starke Beachtung bei der Diskussion um Employability und Persönlichkeitsbildung, auch im Hinblick darauf, dass die Kompetenzdiskussion immer mehr Kompetenzen entstehen lässt (vgl. z.B. Gonon 2013). Die Gestaltung eines Curriculums bzw. dessen Umsetzung mit Hilfe der Hochschuldidaktik sind nur ein Teil den es zu beachten gilt. Kompetenzen deren Entwicklung durch die Organisationsform (mit)geprägt werden, sind von zentraler Bedeutung, da diese einen essentiellen Teil eines Studiums an einer Hochschule ausmachen.

Referenzen

Braun, E./Hannover, B. (2008): Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jahrgang, Sonderheft 9, S. 277-292.

Bretschneider, F./Pasternack, P. (2005): Handwörterbuch der Hochschulreform. Bielefeld: UVW Webler.

Gonon, P. (2013): Inkompetenzkompensationskompetenz und Kompetenzdarstellungskompetenz - Zur Zukunftsfähigkeit von Metakompetenzen in einem globalen Umfeld. In: Seufert, S./Metzger, C. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag. Paderborn: Eusl, S. 72-86.

Liessmann, K. P. (1996): Das System als Therapie - oder: Welches Problem löst die Hochschuldidaktik? In: Brinek, B./Schirlbauer, A. (Hrsg.): Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik. Wien: WUV-Univ.-Verl, S. 13-26.

Slepcevic-Zach, P. (2013): Hochschulentwicklung und –didaktik. In: Stock, M.; Slepcevic-Zach, P.; Tafner, G. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik. Graz: Uni-Press, S. 613-622.

Slepcevic-Zach, P./Tafner, G. (2012): Input - Output - Outcome: Alle reden von Kompetenzorientierung, aber meinen alle dasselbe? Versuch einer Kategorisierung. In: Paechter, M. et al. (Hrsg.): Handbuch kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim: Beltz, S. 27–41

2.2.3 Von der Lehre an die Hochschule - Durchlässigkeit und soziale Disparitäten im Schweizer Berufsbildungssystem

Kost, Jakob; Universität Fribourg, Schweiz

Im Zuge bildungspolitischer Diskussionen wird seit einigen Jahren die Förderung der Durchlässigkeit in Bildungssystemen als Möglichkeit thematisiert, um 1. den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg zu minimieren (z.B. Frommberger, 2009), und 2. den durch die demographische Entwicklung drohende Fachkräftemangel zu mildern. Dieser Diskurs und sein Argumentarium lässt sich sowohl in Österreich, wie auch in Deutschland und der Schweiz nachzeichnen. Bisher hält sich die Diskussion insbesondere im Bereich der Berufsbildung aber hartnäckig auf einer programmatischen Ebene (z.B. Freitag et al, 2011), empirische Analysen zu Effekten der Durchlässigkeitsförderung liegen jedoch nur vereinzelt vor (vgl. Archan & Schlögel, 2007; Barabasch & Deitmer, 2011; Bellenberg et al, 2004; Kost, 2013).

Dieser Beitrag schliesst einen kleinen Teil dieser Erkenntnislücke, wobei er spezifisch auf vertikale Durchlässigkeit fokussiert diese am Beispiel des Schweizer Berufsbildungssystem illustriert. Auf Basis von Daten des Bundesamtes für Statistik und solchen des Schweizer PISA-TREE Panels werden Wege von Jugendlichen aus der beruflichen Grundbildung, via Berufsmatura, an Fachhochschulen analysiert und (sensu Mare, 1980) danach gefragt, welche Merkmale diese Transitionsprozesse beeinflussen. Daran gekoppelt sind die Fragen, 1. ob sozioökonomisch wenig privilegierte Jugendliche von der Durchlässigkeit profitieren und ihr damit eine kompensatorische Wirkung zugesprochen werden kann und 2. ob diese Form der Weiterbildung tatsächlich Effekte auf den aktuellen, branchenspezifischen Fachkräftemangel haben kann.

Durchlässigkeit im Schweizer Berufsbildungssystem

Im wissenschaftlichen Diskurs werden aktuell zwei Facetten von Durchlässigkeit diskutiert (vgl. Archan & Schlögel, 2007): Während mit horizontaler Durchlässigkeit Schultypwechsel innerhalb derselben Schulstufe (z.B. innerhalb der Sekundarstufe 1) gemeint sind, bezieht sich vertikale Durchlässigkeit auf die Möglichkeit zwischen Schulstufen Ausbildungstypen zu wechseln (z.B. aus der Berufsbildung an Hochschulen).

Die Berufsmatura kann in der Schweiz entweder parallel zur Ausbildung oder im Anschluss an die Lehre besucht werden und ermöglicht den freien Zutritt zu Fachhochschulen für AbsolventInnen der Berufsbildung. Somit kann die Berufsmatura als Eintrittsticket in die (tertiär A) Schweizer Hochschullandschaft angeschaut werden kann.

Analysen auf Basis der Schweizer Berufsmatura lassen sich gut, zumindest mit etwas Abstraktion, auf das Österreichische Konzept der "Lehre mit Matura" oder auch die deutschen beruflichen Gymnasien anwenden.

Empirischer Kontext

Untersuchungen zu Wechselbewegungen innerhalb eines Schultyps (horizontal) (z.B. Hillmert & Jacob, 2008) geben kaum Hoffnung zur Annahme, dass die Förderung der Durchlässigkeit zu einer Kompensation herkunftsbedingter Disparitäten in Schul- und Ausbildungslaufbahnen führen würde. Beiträge zu nachgeholten Bildungsabschlüssen (vertikal) (z.B. Henz, 1997) reihen sich aber mit Blick auf den Einfluss der Herkunft in die bereits referierten Befunde ein.

Analysen zu branchenspezifischen Fachkräftemangel zeigen zudem, dass bildungspolitische Initiativen oft massiv verzögert wirksam werden.

Forschungsfragen, Daten und Methoden

Vor diesem Hintergrund ergeben sich einige Forschungsfragen.

- 3 Wie kann das Erreichen einer Berufsmatura vorhergesagt werden, als einen ersten Schritt zur Realisierung der Durchlässigkeit und
- 4 Wie kann der Start eines Fachhochschulstudiums vorhergesagt werden? In beiden Fragen liegt ein besonderer Fokus auf den Effekten von Geschlecht, sozioökonomischem Hintergrund, Bildungsaspirationen, (PISA) Testleistung und dem besuchten Sekundarschule 1 Schultyp.

Um diese beiden Fragen zu beantworten werden zwei Datenquellen herangezogen. Mit hoch aggregierten Daten des Bundesamtes für Statistik werden deskriptive Analysen zur Zusammensetzung und regionalen Unterschieden bei BerufsmaturandInnen und FH-StudentInnen durchgeführt. Mit den TREE-Panel Daten können längsschnittliche Effekte (Pfadanalysen) auf das Erreichen einer Berufsmatura resp. den Eintritt in eine FH modelliert werden.

Ergebnisse

Die Ergebnisse der Pfadanalysen zeigen, dass sowohl das Erlangen einer Berufsmaturität (Fachhochschulberechtigung) als auch der tatsächliche Eintritt in eine Fachhochschule auf mannigfache Weise vom sozialen, kulturellen und ökonomischen Hintergrund der Jugendlichen (unter Kontrolle von Testleistungen) beeinflusst wird. Erwartungskonform (Breen & Jonsson, 2005) sinkt bei späteren Bildungsentscheidungen der Einfluss des besuchten Sek I Schultyps, auch wenn primäre und sekundäre Herkunftseffekte nahezu ungebrochen stark bleiben. Insbesondere die deutliche Ablenkung von Frauen nach dem Erreichen der Berufsmatura stellt eine Bildungs- und Sozialpolitische Herausforderung dar. Die bildungspolitische Euphorie am Durchlässigkeitsgedanken wird vor diesem Hintergrund kritisch diskutiert.

Paper 2.3 - Ausbildungspersonal und der Kompetenzbegriff

Ort: MAW Seminarraum

Zeit: 03.07.2014 17:15 - 19:15

Moderation / Chair: Karin Steiner; abif

2.3.1 „Ich wurde halt gefragt, weil ich ein guter Auszubildender war....“ – Die Anerkennung des Ausbildungspersonals

Jersak, Heiko; Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Deutschland

Hintergrund

Das betriebliche Bildungspersonal steht in periodisch wiederkehrenden Zyklen in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion um Qualität beruflicher Bildung (vgl. Kutt 1978, Sommer/Nickolaus 1995). Neuere Forschungsergebnisse, sowohl national als auch international (u.a. Brater et al. 2008; Kirpal, Tutschner 2008), deuten an, dass der gesellschaftliche Wandel eine Rollenveränderung des Berufsbildungspersonals zur Folge hat und eine pädagogische Professionalisierung des Personals notwendig sei. Gleichzeitig zeigen aber auch schon Forschungsergebnisse aus den 1980er Jahren (vgl. Schlösser/Drewes/Osthues 1989), dass Statusunsicherheit und -ambivalenzen sowie Anerkennungsdefizite ein grundlegendes Problem für die Entwicklung eines berufspädagogischen Selbstbildes darstellen.

Zielsetzung/Fragestellung

Ziel ist es, subjektive Erfahrungen von Anerkennung und Missachtung betrieblicher Bildungsarbeit zu untersuchen und deren Bedeutung für das Selbstverständnis des beruflichen Bildungspersonals zu eruieren. Bezogen auf Honneths Anerkennungstheorie (u.a. Honneth 1992), die gegenseitiger Anerkennungs- und Missachtungserfahrungen einen „Grundmechanismus sozialer Existenz“ zuschreibt (Honneth 2009, S. 154), lassen sich folgende Untersuchungsfragen ableiten:

- a) Wie stellen sich Anerkennungsverhältnisse in der betrieblichen Ausbildung aus Sicht des Ausbildungspersonals dar?
- b) Welche Bedeutung hat Anerkennung für ein berufspädagogisches Selbstbild?

Über die Rekonstruktion der sozialen Wirklichkeit der Akteure lassen sich Zusammenhänge und Bedingungen für die Entwicklung eines stabilen berufspädagogischen Selbstbildes analysieren und vor dem Hintergrund berufsweltlicher Verläufe (Arbeitserfahrungen, Übergänge, Krisen) sowohl in ihrer subjektiven Bedeutung als auch in ihrer strukturellen Eingebettetheit beschreiben.

Untersuchungsdesign

Das Projekt ist rekonstruktiv angelegt und verfolgt einen explorierenden und theoriegenerierenden Ansatz. Es wurden N= 15 berufsbiographisch und narrativ fundierten problemzentrierten Interviews mit hauptamtlichen Ausbilder/-innen durchgeführt. Der Schwerpunkt lag dabei auf gewerblich-technische Ausbilder/-innen.

Die Auswertung erfolgte mittels dokumentarischer Methode (vgl. Bohnsack 2008), die sich in besonderer Weise auch für die Rekonstruktion des Zusammenhangs von arbeitsweltlichen Erfahrungen und Orientierungen eignet.

Erste Ergebnisse

Soziale Anerkennung der pädagogischen Arbeit in gewerblich-technischen Unternehmen ist stark von organisationaler Einbettung sowie Sichtbarkeit der Tätigkeit abhängig. Die Wahrnehmung von Anerkennung ist subjektabhängig und basiert auf individuellen biographischen Erfahrungen.

Berufs- und wirtschaftspädagogische Relevanz

Die Relevanz der Arbeit liegt im Besonderen auf einer umfassenden Analyse der sozialen Praxis pädagogischen Handelns in unternehmerischen Kontexten. Die Forschungsbefunde liefern Grundlagen zu individuellen, organisationalen und gesellschaftlichen Bedingungen für die Professionalisierung der betrieblichen Bildungsarbeit.

Literatur

- Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7. Auflage. Opladen/Farmington Hills.
- Brater, M.; Wagner, J. (2008): Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 H.6, S. 5-9.
- Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.
- Honneth, A. (2009): Die Anerkennung ist ein Grundmechanismus sozialer Existenz. A. Honneth im Gespräch mit K. Stojanov. In: Basure, M.; Reemtsma, J. P.; Willg, R. (Hrsg.): Erneuerung der Kritik. Axel Honneth im Gespräch. Frankfurt am Main/ New York, S. 149-166.
- Kirpal, S.; Tutschner R. (2008): Betriebliches Bildungspersonal: Schlüsselakteure des lebenslangen Lernens. ITB Forschungsberichte 33.
- Kutt, K. (1978): Beruflicher Werdegang von Ausbildern und Ausbildungsleitern – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 5, S. 15-20.
- Schlösser, M.; Drewes, C.; Osthues, E.-W.(1989): Vom Lehrgesellen zum Betriebspädagogen. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung betrieblicher Ausbildertätigkeit. Frankfurt/Main, New York.
- Sommer, K.-H.; Nikolaus, R. (1995): Selbstverständnis und Tätigkeitsfeld von Berufsausbildern. In: Pätzold, G.; Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bielefeld, S. 167-180.
- Voswinkel, S. (2000): Die Anerkennung der Arbeit im Wandel zwischen Würdigung und Bewunderung. In: Holtgrewe, U. (Hrsg.): Anerkennung und Arbeit. Konstanz, S. 39–61.

2.3.2 Kompetent für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung - aktuelle Befunde aus der Evaluationsstudie der Weiterbildungsakademie Österreich (wba)

Gruber, Elke; Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Österreich

Brünner, Anita; Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Österreich

In Österreich hat die Professionalisierung im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) in den letzten Jahren vielfältige neue Impulse erfahren (vgl. u.a. Gruber 2006, Gruber/Wiesner 2012). Ein wichtiger Meilenstein war die Gründung der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) im Jahr 2007. Bei der wba handelt es sich um ein Modell, das auf Grundlage von

bundesweit anerkannten Curricula in einem mehrstufigen Validierungsverfahren Kompetenzen von Personen, die in der EB/WB tätig sind, auf zwei Niveaustufen (Zertifikat und Diplom) bilanziert, anerkennt und zertifiziert. 2010 gelang zudem die Anbindung der wba an den tertiären Bereich, womit einer langjährigen Forderung der Community nach einer verstärkten Durchlässigkeit von beruflichen (Karriere-)Wegen von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnerinnen Rechnung getragen wurde. Die wba stellt somit einen Prototyp für einen zeitgemäßen Anerkennungs- und Zertifizierungsmodus vorhandener bzw. zu erwerbender Kompetenzen dar, dem im Kontext einer neuen Steuerungspolitik des Bildungssystems durch supranationale Akteure (v.a. die EU) beispielhafte Wirkung auch für andere Bildungsbereiche zukommt.

Auf diesem Hintergrund kommt der begleitenden Evaluationsforschung des Modells große Bedeutung zu. Nun liegen erstmals umfangreiche empirische Befunde zu Einbettung, Organisation, Ablauf und Wirkungsweise der wba vor. Die Evaluation wurde mit der Gründung der wba gestartet und gliederte sich in drei Phasen, wobei ein mehrdimensionales Untersuchungsdesign zur Anwendung kam. Gegenstand der hier vorzustellenden Befunde ist die abschließende quantitative Befragung, die im Jahr 2013 an allen Studierenden der wba durchgeführt wurde (Vollerhebung). Neben den oben schon angeführten allgemeinen Evaluationszielen diente die Befragung vor allem der Klärung von Studienverläufen und Gelingensbedingungen, aber auch dem Aufzeigen von Problemzonen und Ursachen für Studienabbruch (Drop-Out) in den unterschiedlichen Phasen des Anerkennungs- und Validierungsprozesses. Der Begriff des Drop-Out wird in Anlehnung an den deutschen Bildungsbericht verstanden als "das Wegbleiben oder `Herausfallen` aus einer Bildungsmaßnahme. Gerade bei der freiwilligen Teilnahme in der WB (Weiterbildung), für die der Erwachsene selbst verantwortlich ist, tritt Drop-Out häufig auf. Unter Drop-Out kann man neben dem Kursabbruch auch die unregelmäßige Teilnahme, passive Anwesenheit und auch den Fall fassen, dass sich jemand angemeldet hat, aber am Angebot nie teilnimmt." (Nuisl 2010: 69)

Die Erhebung erfolgte in Form einer Lime-Survey-Erhebung (siehe dazu u.a. Schnell/Hill/Esser 2005). Der Fragebogen wurde im Juli 2013 an insgesamt 1198 wba-Studierende versendet (Rücklauf: 287 vollständige Datensätze) und später mit einer pdf-Grundauswertung sowie mit Excel-Sheets (mit vollständigen Fragen- und Antworttexten sowie Frage- und Antwortcodes) ausgewertet.

Die Erhebung hatte folgende drei Befragungscluster im Blick:

Befragungscluster A: Studierende, die die Gebühr für die Standortbestimmung eingezahlt, aber die Unterlagen (noch) nicht eingereicht haben;

Befragungscluster B: Studierende, die die Unterlagen in der wba eingereicht und die Standortbestimmung abgeschlossen haben bzw. noch auf die Standortbestimmung warten;

Befragungscluster C: Studierende, die das wba-Zertifikat bereits abgeschlossen haben.

Auf Basis der Erhebungsergebnisse, die im Vortrag präsentiert und diskutiert werden sollen, wurde resümierend eine Typenbildung von wba-Studierenden vorgenommen. Mit dieser Typisierung wird der Versuch unternommen, den/die idealtypische wba-Studierende nicht nur zu charakterisieren, sondern auch besser zu veranschaulichen. Auf der Basis der Erhebungsergebnisse wurden schließlich diverse Verbesserungs- und Veränderungsvorschläge erarbeitet, die von strukturellen, ablaufbezogenen über organisatorische bis hin zu grundsätzlichen professionspolitischen Überlegungen reichen.

2.3.3 Zur Prüfungskompetenz von Fachtrainern im Österreichischen Eisenbahnwesen – Eine qualitative Analyse der Prüfungsmethoden auf der Folie eines Kompetenzstufenmodells

Samac, Klaus; Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Österreich

Diendorfer, Anton; Fachhochschule St. Pölten, Österreich

Hintergrund

Fachtrainer im Österreichischen Eisenbahnwesen halten betriebsinternen Kurse und Lehrgänge zu betrieblichen Themen, die bereits gegenwärtig – verstärkt jedoch in der Zukunft – auch Teilnehmern aus dem gesamten EU-Raum offen stehen. Gleichzeitig prüfen Fachtrainer auch die Kenntnisse bzw. Kompetenzen der Teilnehmer. Zum Teil sind die vortragenden Trainer zugleich selbst auch Prüfende, teilweise prüfen andere Trainerkollegen. Die Prüfungen sind bislang nicht standardisiert, die Prüfer haben erhebliche autonome Spielräume bezüglich der inhaltlichen und methodischen Gestaltung. Auf inhaltlicher Ebene entscheiden sie, welche Kompetenzen bzw. Lernziele mit welchen Aufgaben auf welchem Kompetenzstufenniveau bzw. auf welcher Lernzieltaxonomie geprüft werden und auf methodischer Ebene, in welcher Form mit welchen Instrumenten wie lange geprüft wird. Berufliche Kompetenzprüfung (siehe dazu WINTHER, 2010) ist im Anschluss an die Large-Scale-Studien in der allgemeinen Bildung nun auch ein Thema in der beruflichen Bildung (ACHTENHAGEN & BAETHGE, 2007, S. 52–58). Der dreisemestrige Lehrgang Akademischer Fachtrainer im Eisenbahnwesen der Fachhochschule St. Pölten, zielt auf die Entwicklung pädagogischer und didaktischer Kompetenzen bei Personen, die für die Schulung von innerbetrieblichen Erwachsenen eingesetzt werden, ab. Er dient zudem als Vorbereitung für die von der akkreditierten Zertifizierungsstelle SystemCERT vorzunehmenden Zertifizierung zum Fachtrainer nach ISO 17024 (Studienplan FACHHOCHSCHULE ST. PÖLTEN, 2013). Der Studienplan enthält auch Lehrinhalte zur Entwicklung der Prüfungskompetenz bei den teilnehmenden Fachtrainern.

Zielsetzung/Fragestellung

Das erkenntnisleitende Interesse dieser Explorationsstudie liegt im Erheben der praktisch angewandten Prüfungsmethoden und im Identifizieren der diesen zugrunde liegenden subjektiven Theorien der Prüfer über die Struktur des Wissens und des Wissenserwerbs. Die zentralen Forschungsfragen lauten: (1) Wie (über-) prüfen die Fachtrainer den Kompetenzstand ihrer Kursteilnehmer? (2) Welche Prüfungsmethoden wenden sie auf dem Hintergrund welcher subjektiven Theorien zur Struktur des Wissens und des Wissenserwerbs an? (3) Auf welchen Kompetenzstufen bzw. Taxonomiestufen in welchen Lernzielkategorien bewegen sie sich dabei?

Untersuchungsdesign

Ausgegangen wird von frühen Ansätzen der Lernzieloperationalisierung (BLOOM & ENGEL-HART, 1973) und deren Weiterentwicklung bis hin zu aktuellen Theorien der Kompetenzüberprüfung. Dabei kommt dem Operationalisierungsprozess der Lernzielformulierung bzw. in weiterer Folge der Kompetenzformulierung (WALZIK, 2012) entscheidende Bedeutung für die anschließende empirische Studie zu. Theoretisch aufgearbeitete Aspekte zu subjektiven Theorien (PATRY, 2011, S. 27–44) bezüglich der Planung, des Durchführens von Unterricht in Kursen sowie zur Überprüfung der Kenntnisse oder Kompetenzen von Kursteilnehmern (NIEDERMAIR, 2012) sollen Hinweise und Anhaltspunkte zur Erstellung eines Kriterienkatalogs zur Analyse von schriftlichen und mündlichen Prüfungsaufgaben liefern. Basierend auf einem deduktiv entwickelten Kategorienschema wird ein Leitfaden für Interviews erstellt, um mit zusätzlichen Informationen den Bedeutungs- und Sinngehalt

der durchgeführten Prüfungsmethoden aus Perspektive der Prüfer verstehbar zu machen. Mittels der qualitative Inhaltsanalyse (MAYRING & BRUNNER, 2010, S. 323–344) soll herausgearbeitet werden, welche ex- und impliziten Überlegungen, Annahmen und Prämissen die Fachtrainer für eine Auswahl und Gestaltung von Prüfungsaufgaben haben, welche Prüfungsmethoden auf welchen Kompetenzniveaus bzw. Taxonomiestufen sie darauf aufbauend tatsächlich praktisch umsetzen, welche betrieblichen Bedingungen diese Umsetzungen fördern und hemmen sowie welche Kompetenzen sie auf welchem Kompetenzstufenniveau versuchen zu überprüfen. Diese Ergebnisse der mündlichen Befragungen werden den Fachtrainern im Rahmen einer Gruppendiskussion vorgelegt und ihre Stellungnahmen dazu erneut qualitativ analysiert.

Berufs- und wirtschaftspädagogische Relevanz

Erste Ergebnisse der Studie werden mit Frühjahr/Sommer 2014 vorliegen. Die Relevanz der Studie liegt im Besonderen auf einer umfassenden Analyse der Prüfungspraxis in Aus- und Weiterbildungen im unternehmerischen Kontext der Österreichischen Bundesbahnen. Die Forschungsbefunde liefern Grundlagen zu organisationalen und gesellschaftlichen Bedingungen für die Professionalisierung der betrieblichen Bildungsarbeit der

Paper 2.4 - Ausbildungsabbruch und Integration

Ort: FH Seminarraum 1

Zeit: 03.07.2014 17:15 - 19:15

Moderation / Chair: Stefan Vogtenhuber; Institut für Höhere Studien

2.4.1 Integrationswirkung von Ausbildungen der zweiten Chance in Österreich

Steiner, Mario; IHS – Institut für Höhere Studien, Österreich

Durch die zunehmende Aufmerksamkeit dem vorzeitigen Bildungsabbruch gegenüber (Lissabon Strategie, EU2020) und der allgemein steigenden Bedeutung von Ausbildung und Qualifikation in der Wissensgesellschaft steigt auch das Angebot an Ausbildungen der zweiten Chance für Personen, die im Rahmen der Primärausbildung nicht die passenden Möglichkeiten vorgefunden haben, einen Abschluss zu erlangen. Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses, außerordentliche Lehrabschlussprüfungen sowie Berufsreifeprüfungen (BRP) sind in diesem Kontext zu nennen.

Während die Forschungsevidenz breit ist, dass das Bildungsniveau an sich entscheidenden Einfluss auf die beruflichen Entwicklungschancen nimmt (Biffi 2002, Vogtenhuber et al 2012) ist die Frage, ob dies auch auf den zweiten Bildungsweg zutrifft, deutlich weniger stark im Fokus. Zwar wird im Rahmen der Evaluation einzelner Qualifizierungsmaßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik oft die weitere Entwicklung der AbsolventInnen untersucht (Dörflinger et al 2007, Steiner et al 2006), ein systematischer Überblick dazu fehlt jedoch.

Die Zielsetzung im Rahmen dieses Beitrags ist es, die Bildungs- und Berufslaufbahnen der AbsolventInnen von Ausbildungen der zweiten Chance (insbesondere der Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses, außerordentliche Lehrabschlussprüfungen sowie Berufsreifeprüfungen) nachzuzeichnen.

Dies geschieht zunächst einmal auf Basis des bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitorings, wobei die weitere Entwicklung der Karrieren in den 24 dem Abschluss folgenden Monaten nachgezeichnet werden kann. Während der Abschluss der BRP in dieser Datenbasis direkt vorgesehen ist, müssen die außerordentlichen Pflichtschul- und Lehrabschlüsse über ein für diese Abschlüsse ungewöhnliches Alter operationalisiert werden.

In einem zweiten Schritt wird der Versuch unternommen eine Vergleichsgruppe zu bilden und mit der Entwicklung der AbsolventInnen aus zweite Chance Angeboten zu vergleichen, womit es möglich wird, sich der Frage der Wirkungen anzunähern. Vergleichsgruppen können auf Basis des Labor Force Survey gebildet werden, wobei die AbsolventInnen jeweils mit Personen kontrastiert werden, die über die Ausgangsqualifikation und jenen, die über die Zielqualifikation verfügen. Demnach werden z.B. BRP-AbsolventInnen mit Personen verglichen, die maximal über einen Abschluss auf ISCED-Ebene 3 verfügen (Lehre oder BMS) sowie mit Personen, die eine Matura (AHS, BHS) als höchsten Abschluss aufzuweisen haben. Die soziodemographische Struktur der Vergleichsgruppe wird über entsprechende Selektionen und Gewichtungen der Struktur der 2nd-chance-AbsolventInnen

angeglichen, um derart Einflüsse von Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund möglichst zu minimieren.

Auf dieser empirischen Grundlage ergeben sich nun drei Vergleichsebenen, um die Integrationswirkung der nachträglich erworbenen Bildungsabschlüsse in das Bildungs- und Beschäftigungssystem einschätzen zu können. Erstens ist es möglich die verschiedenen zweite-Chance-Abschlüsse (vertikal) untereinander zu vergleichen. Zweitens können die Laufbahnentwicklungen der erworbenen Abschlüsse mit dem Arbeitsmarktstatus von Personen, die über die Ausgangsqualifikation verfügen in Beziehung gesetzt werden. Drittens kann schließlich auf selber Bildungsebene m.E. der Primärabschluss mit dem (nachträglichen) Zweitabschluss verglichen werden. Durch diese multiperspektivische Betrachtungsweise soll die Frage beantwortet werden, ob und inwieweit sich der Abschluss einer Ausbildung der zweiten Chance positiv auf die Integration in das Bildungs- und Beschäftigungssystem auswirkt.

Referenzen:

Biffl Gudrun (2002): Die Kosten des österreichischen Bildungssystems und der Wert der Ausbildung. In: WIFO Montasberichte 6/2002, Wien.

Dörflinger Céline, Dorr Andrea, Heckl Eva (2007): Aktive Arbeitsmarktpolitik im Brennpunkt X: Evaluierung der Wiener JASG-Lehrgänge. AMS-Report Nr. 55, Wien.

Steiner Mario, Wagner Elfriede, Pessl Gabriele (2006): Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss. Projektbericht des IHS, Studie im Auftrag des bm:bwk, Wien.

Vogtenhuber Stefan, Lassnigg Lorenz, Radinger Regina, Gurtne-Reinthaler Saya Maria (2012): Outcome – Wirkungen des Schulsystems. In: Bruneforth Michael, Lassnigg Lorenz (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1, Leykam: Graz.

2.4.2 Familienhintergrund und Bildungs- und Erwerbskarrieren in Österreich

Böheim, René; Johannes Kepler Universität Linz, Österreich

Judmayr, Christina; Johannes Kepler Universität Linz, Österreich

Wir untersuchen die Bedeutung des Familienhintergrundes für den Bildungs- und Einkommenserfolg in Österreich. Die Untersuchung basiert auf administrativen Daten der Jahre 2006-2011 und wertet erstmals die Korrelation der Bildungs- und Erwerbskarrieren von rund 120.000 österreichischen Geschwisterpaaren aus. Die Korrelation des Bildungsabschlusses, und des Lebenseinkommens, von Geschwistern erlaubt eine Einschätzung des Einflusses von Faktoren, die Geschwister gemeinsam betreffen, z.B., genetischer Hintergrund oder familiäre Situation.

Hintergrund dieser Untersuchung ist die Überlegung, dass das soziale Umfeld der Kinder, unabhängig von der späteren individuellen Anstrengung, einen direkten Einfluss auf die späteren Lebensumstände wie Einkommen oder Teilhabe am sozialen Leben haben wird. Je stärker dieser Zusammenhang ist, desto geringer ist die Chancengleichheit einer Gesellschaft. Chancengleichheit bezeichnet eine Situation, in der Erfolg im Arbeitsmarkt oder Bildungserfolg vor allem von Faktoren abhängen, die im Einflussbereich der oder des Einzelnen liegen. Faktoren, die der oder die Einzelne nicht beeinflussen kann, wie zum Beispiel die soziale Stellung der Familie, sollten keinen oder einen sehr geringen Einfluss auf den individuellen Erfolg haben. Chancengleichheit impliziert ein hohes Maß sozialer Mobilität in einer Gesellschaft. Wenn jedoch intergenerationelle Faktoren bedeutsam

für den späteren Erfolg sind, werden sich zwei Geschwister deutlich ähnlicher als zwei zufällig ausgewählte vergleichbare Individuen sein.

Für die USA wird die Geschwisterkorrelation des langfristigen Einkommens, d.h., Einkommen, das um kurzfristige Schwankungen bereinigt wurde, auf rund 0,4 (Mazumder, 2008) geschätzt, der geschätzte Wert für die skandinavischen Ländern beträgt rund 0,2 (Björklund et al., 2007). Dies bedeutet eine deutlich höhere soziale Durchlässigkeit der nordischen Länder im Vergleich mit den USA. Die Untersuchung der Korrelation von Geschwistern hat eine langjährige Tradition (Corcoran et al., 1976; Solon et al., 1991; Mazumder, 2008; Schnitzlein (2011, 2013) für Deutschland). Björklund et al., 2008, betonen den Effekt von elterlichen Einstellungen (z.B., Gespräche über Schule) für typischerweise unbeobachteten Effekte des elterlichen Einflusses.

Deutschland hat ein ähnlich niedriges Niveau der sozialen Durchlässigkeit wie die USA (Schnitzlein, 2013) und wegen der Ähnlichkeit des Bildungssystems ist zu vermuten, dass Österreich ebenso eine hohe Geschwisterkorrelation des Bildungsabschlusses aufweist. Eine hohe Geschwisterkorrelation könnte mit einer Erhöhung der Durchlässigkeit des Bildungssystems und vermehrter Förderung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien verringert werden.

Literatur:

Björklund, Anders, Lena Lindahl and Matthew J. Lindquist, 2008, "What More Than Parental Income? An Exploration of What Swedish Siblings Get from Their Parents", IZA Discussion Papers 3735, Institute for the Study of Labor (IZA).

Mazumder, B, 2008, "Sibling similarities and economic inequality in the US", Journal of Population Economics, 21, 685-701.

Schnitzlein, Daniel, 2011, "How important is the family? Evidence from sibling correlations in permanent earnings in the US, Germany and Denmark", SOEPapers on Multidisciplinary Panel Data Research 365, Berlin.

Schnitzlein, Daniel, 2013, "Wenig Chancengleichheit in Deutschland: Familienhintergrund prägt eigenen ökonomischen Erfolg", DIW Wochenbericht Nr. 4, Berlin.

2.4.3 Differenzierte NEET-Typen – Ergebnisse einer qualitativen Erhebung

Lankmayer, Thomas; Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Universität Linz, Österreich

Der NEET-Begriff hat inzwischen im sozialwissenschaftlichen Diskurs im deutschsprachigen Raum Eingang gefunden und findet auch in sozial- und arbeitsmarktpolitischen Agenden Verwendung. Dabei kann der NEET-Indikator als wichtige Ergänzungen zu den Indikatoren „Jugendarbeitslosigkeit“ und „Early School Leavers“ (ESL) verstanden werden. Der NEET-Begriff wird in der Praxis häufig mit „systemfernen“ (vgl. u.a. Steiner et al. 2013: 110ff) bzw. „ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen“ gleichgesetzt. Dieses eingeschränkte Verständnis wird dem NEET Indikator jedoch nicht gerecht. Der NEET-Indikator ist ein sehr breit gefasster Begriff und umfasst Jugendliche im Alter zwischen 15-24 Jahren, die „Not in Employment, Education or Training“ sind. Per Definition werden sowohl Jugendliche der Kategorie „Jugendarbeitslosigkeit“ erfasst, als auch Jugendliche, die zum Beispiel wegen einer Krankheit oder Betreuungspflichten keiner Arbeit nachgehen. Ferner fallen in diese Kategorie auch MaturantInnen in Warteposition auf einen Studium Platz oder Jugendliche, die sich beispielsweise eine Auszeit nehmen um die Welt zu bereisen. Die heterogene Zusammensetzung der

Zielgruppe ist einer der zentralen Kritikpunkte am NEET-Indikator (Furlong 2007: 104ff). Yates und Payne (2006: 339) kritisieren, dass sich dadurch kaum politische Maßnahmen ableiten lassen und eine praktische Verwendung des Indikators sehr eingeschränkt ist.

Die Stärke des NEET-Indikators liegt jedoch darin, dass auch Jugendliche erfasst werden, die sich aus verschiedenen Gründen vom Arbeitsmarkt bereits entfernt haben, zurzeit keine aktiven Schritte zur Arbeitssuche setzen und in traditionellen Indikatoren, wie zum Beispiel der Jugendarbeitslosenquote, nicht berücksichtigt werden. Die Heterogenität des NEET-Begriffs erfordert eine wissenschaftliche Auseinandersetzung und nähere Beschreibung von NEET-Subgruppen, damit zielgruppengerechten Maßnahmen und Ansatzpunkte für politische Handlungsfelder zur Senkung der NEET-Rate abgeleitet werden können.

Zur Einschätzung des Problemausmaßes und Identifizierung von Ursachen und Einflussgrößen von NEET beauftragte dazu das BMASK 2012 das ISW (Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften) gemeinsam mit dem Institut für Soziologie an der JKU und dem IBE mit einer Studie zur näheren Untersuchung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe NEET. Das Studiendesign verfolgte dabei einen Mehr-Methoden-Zugang aus quantitativen und qualitativen Elementen um der Komplexität des NEET-Phänomens gerecht zu werden. Die Ergebnisse stellen die Grundlage zur Ableitung von Handlungsansätzen und Maßnahmen dar. Das IBE bearbeitete den qualitativen Teil, dessen Erkenntnisse Ausgangslage für diesen Beitrag bilden.

Ziel des qualitativen Untersuchungsteils war eine vertiefte Darstellung von NEET-Gruppen bzw. -Problematiken sowie das Festhalten von NEET-Bestimmungsfaktoren, um letztlich aus den beobachtbaren Ausgrenzungsproblematiken Handlungsbedarfe sowie bereits wirksame Gegenmaßnahmen festhalten zu können. Insgesamt wurden n=80 problemzentrierte Interviews in zwei Phasen geführt. In der ersten Phase wurden n=20 narrative Interviews in Oberösterreich, Wien und Vorarlberg geführt, die als strukturierte Einzelfälle anhand ihrer Story-Line (zentrale Interaktionskette) dargestellt wurden und Grundlage für die Ableitung einer Typologie darstellten sowie als Vorlage für den Leitfaden für die in der zweiten Phase n=60 teilstandardisierten Interviews dienten. Die zweite Erhebungsphase diente der Erprobung und Verdichtung der entwickelten Typologie.

Die im qualitativen Teil entwickelte Typologie, welche sich auf n=80 geführte Interviews mit Jugendlichen mit NEET-Erfahrung stützt, wurde innerhalb einer zweidimensionalen Matrix verortet. Dabei beschreibt eine Dimension die Haltung der Person gegenüber den eigenen NEET-Status und somit die individuelle Motivation. Die andere Dimension bildet die Variabilität des NEET-Faktors als Ausdruck gesellschaftlich gegebenen Möglichkeitspielraums ab, im Wesentlichen die Konformität mit vorherrschenden Normalitätsvorstellungen, insbesondere der Leistungsnorm.

Der Beitrag fokussiert sich auf die Darstellung der im qualitativen Teil entwickelten NEET-Typologie und geht der Frage nach, woran sich unterschiedliche NEET-Subgruppen unterscheiden und welche Risikofaktoren auf ein Auftreten eines NEET-Status festgehalten werden können.

Literatur

Bacher, J. / Tamesberger D. / Leitgöb H. (2013): Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe „NEET“. Teilbericht 1: Literaturüberblick, Quantitativer Untersuchungsteil. Eine Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz.

Stadlmayr, M. / Lankmayer T. (2013): Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe „NEET“.
Teilbericht 2: Qualitativer Untersuchungsteil. Eine Studie im Auftrag des Bundesministeriums für
Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz.

Paper 2.5 – Kompetenzmessung

Ort: FH Seminarraum 2

Zeit: 03.07.2014 17:15 - 19:15

Moderation / Chair: Stefan Humpl; 3s Unternehmensberatung

2.5.1 Effekte generativer Fertigungsverfahren für die berufliche Aus- und Weiterbildung

Fischell, Marcel; Universität Duisburg-Essen, Deutschland

Folgt man den Aussagen der öffentlichen Medienberichterstattung (bspw. Spiegel 2012, Heft 52, S.70-73; Der Tagesspiegel, 22.03.2014) steht das produzierende Gewerbe vor einer revolutionären Veränderung. Die Generative Fertigung ermöglicht durch die Schichtdrucktechnik die direkte Herstellung komplexer Bauteile in einem Arbeitsschritt ohne weitere abtragende oder formende Bearbeitungsschritte. Hierdurch ist die wirtschaftliche Anfertigung kleiner Chargen und die Umsetzung spezifischer Kundenwünsche im Sinne einer „Freiheit des Designs“ möglich. Diese technische Innovation hat allerdings nicht nur Auswirkungen auf die Produkte und Produktpalette, sondern sie verändert im nicht geringeren Ausmaß auch die Produktionsverfahren. Mit der Einführung und Verbreitung Generativer Fertigungsverfahren könnten industrielle Produktionsverfahren und Wertschöpfungsketten neu geordnet werden. Einzelne Herstellungsschritte könnten Fertigung in einem Arbeitsschritt zusammengeführt, andere Verfahren oder Prozessabschnitte vollständig ersetzt werden. (vgl. Gebhardt 2013).

Produktionstechnologische Veränderungen bedingen und erfordern Veränderungen des gesamten Produktionssystems und damit auch der Organisation und der Qualifikation (vgl. Pfeifer 2010; Baetghe/Baetghe-Kinsky 2006). Offen und weitestgehend unerforscht ist der Stand der Implementierung und Verbreitung Generativer Fertigungsverfahren in industrielle Produktionssysteme sowie deren industrie- und arbeitssoziologischen Effekte. Der Produktionsablauf und die Architektur klassischer Werk- und Produktionsstraßen sowie der Aufbau von Organisationen bis hin zur An- und Einbindung der Zulieferindustrie könnten durch eine tiefgreifende Einbindung Generativer Fertigungsverfahren aufgebrochen und neu justiert werden. In der Folge würden auch Gelenk- und Kommunikationsstellen zwischen den innerbetrieblichen Akteurs- und Beschäftigtengruppen neu justiert werden. Aber auch die Kommunikation und Kooperation mit und die Beziehung zu Akteuren außerhalb des Betriebs wird sich ändern. Die Fertigung komplexer Bauteile ermöglicht es den Unternehmen ausgelagerte Herstellungsverfahren zu re-integrieren und den Produktionsprozess zu re-zentralisieren. (vgl. Roland Berger Strategy Consultants 2013; Gausemeier et al. 2011).

Aus Sicht der Berufsbildungsforschung sind diese skizzierten Veränderungspotentiale virulent, da sich diese in den Qualifikations- und Kompetenzanforderungen und -profilen der Beschäftigten(gruppen) und letztendlich auch in den Berufsbildern und Aus- und Fortbildungsordnungen niederschlagen können. Offen ist, ob es zu einer De-Qualifizierung und „Entberuflichung“ in der industriellen Arbeitswelt kommen wird oder ob und inwiefern diese Entwicklungen auf individueller, betrieblicher und systemischer Ebene kompensiert und adaptiert werden (können). Am Arbeitsplatz ist das unmittelbare Anpassungsvermögen in Form des Lernens im Prozess der Arbeit bis hin zum

systematischen Anlernen und Unterweisen entscheidend. Auf der Ebene des Betriebssystems sind geplante, systematische Weiterbildungsmaßnahmen annehmbar.

In dem Vortrag sollen erste empirische Befunde und Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt „Generative Fertigung in Deutschland“ zum Stand der Implementierung in deutschen Unternehmen und den festzustellenden Anpassungsprozessen auf betrieblicher Ebene präsentiert werden. Mittels Expertengesprächen wurden hierzu zunächst das Feld und der Forschungsgegenstand exploriert, um auf dieser Basis eine online-gestützte Unternehmensbefragung in ausgewählten Wirtschaftszweigen durchführen zu können. Die so erzielten Erkenntnisse sollen in Betriebsfallstudien arrondiert und der Erkenntnisgewinn verdichtet werden. Im Fokus stehen dabei die Identifizierung und Diagnose von Veränderungen in der Arbeitsorganisation und in den Arbeitsbedingungen hinsichtlich der erforderlichen Qualifikations- und Kompetenzanforderungen sowie die Ermittlung von Qualifizierungsbedarfen und -inhalten.

Literatur

- Baethge, Martin/ Baethge-Kinsky, Volker (2006): Ökonomie, Technik, Organisation: Zur Entwicklung von Qualifikationsstruktur und Qualifikationsprofilen von Fachkräften. In: Arnold, Rolf/ Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Wiesbaden, S.153-173.
- Gausemeier, Jürgen et al. (2011): Thinking ahead the Future of Additive Manufacturing – Analysis of Promising Industries, Paderborn Gebhardt, Andreas (2013): Generative Fertigungsverfahren: Additive Manufacturing und 3D Drucken für Prototyping - Tooling – Produktion. Auflage: 4., vollständig überarbeitete Auflage. München.
- Pfeiffer, Sabine (2010): Technisierung von Arbeit. In: Böhle, Fritz/Voß, Günter G./Wachtler, Günther (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden, S. 231-261.
- Roland Berger Strategy Consultants (2013): Additive manufacturing: A game changer for the manufacturing industry? München.

2.5.2. Modellierung und Messung der Beratungskompetenz von Bankkaufleuten und ihrer Einflussfaktoren

Tschöpe, Tanja; Bundesinstitut für Berufsbildung, Arbeitsbereich 2.4 Kompetenzentwicklung, Deutschland

Der folgende Beitrag ordnet sich in das Feld der empirischen Kompetenzmessung ein.

Forschungsfrage

Die Bedeutung sozial-kommunikativer Kompetenzen für die erfolgreiche Ausübung von Berufstätigkeiten mit dialogisch-interaktiven Anteilen wird zunehmend anerkannt (Hacker, 2009). Gleichwohl gibt es kaum berufsspezifische Modelle und theoretisch angebundene diagnostische Verfahren zur Überprüfung und Beurteilung der sozial-kommunikativen Kompetenzen. In dieser Forschungslücke ist das hier vorgestellte Projekt platziert. Es verfolgt das Ziel, sozial-kommunikative Kompetenzen zu ermitteln und zu messen, die bei der Kundenberatung in einem Kreditinstitut erforderlich sind und die im Rahmen der Berufsausbildung zum Bankkaufmann/ zur Bankkauffrau erworben werden sollen.

Die zentralen Forschungsfragen lauten: Welche sozial-kommunikativen Kompetenzen werden bei der Kundenberatung in einem Kreditinstitut benötigt? Wie können diese gemessen werden? Wodurch wird die Kompetenzentwicklung beeinflusst?

Methodisches Vorgehen

Um die Fragen zu beantworten, wurden zunächst auf der Basis von Interviews, Dokumentenanalysen und theoretischen Erwägungen die zentralen Anforderungen bei der Beratung in Kreditinstituten ermittelt und in ein Kompetenzmodell überführt. Auf dieser Grundlage wurde ein schriftliches Testverfahren für die sozial-kommunikativen Kompetenzen von Bankkaufleuten entwickelt, das als Situational Judgment Test mit Situationsschilderungen kritischer Beratungssituationen arbeitet.

Das Testverfahren wurde in einer Erhebung mit 350 Auszubildenden am Ende der Ausbildung im Jahr 2013 pilotiert und erprobt. In der Erhebung wurden parallel Daten zur Fachkompetenz und zu weiteren Variablen (z.B. Persönlichkeit und Einstellungen, Ausbildungsbedingungen, schulische Leistungen) erhoben. Auf Basis der Ergebnisse sollen die Dimensionen und die Niveaustufen der sozial-kommunikativen Kompetenzen ermittelt werden. Hierbei kommt die probabilistische Testtheorie zum Einsatz. Zugleich werden mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen die Beziehungen zwischen fachlichen und sozial-kommunikativen Kompetenzen sowie zu den weiteren Variablen beleuchtet.

Theoretischer Bezug

Verschiedene Theorien – vorrangig in der Entwicklungspsychologie - beschäftigen sich mit den Zusammenhängen zwischen Informationsverarbeitungsprozessen und der Qualität sozialer Interaktionen. Allen gemeinsam ist die Vorstellung, dass ein Zusammenhang zwischen vorhandenen kognitiven Modellen einerseits und der Fähigkeit zur sozialen Interaktion andererseits besteht (Reinders, 2008). Auch Hacker (2009) weist darauf hin, dass ohne Zugang zu den mentalen Modellen des Anderen eine dialogisch-interaktive Arbeitsaufgabe – beispielsweise jemanden unterrichten, heilen oder beraten – kaum bewältigt werden (ebd. S. 72).

Diesen Vorstellungen folgend werden im Projekt die kognitiven Grundlagen sozial-kommunikativen Verhaltens bei der Kundenberatung modelliert und gemessen. Das Modell der sozialen Informationsverarbeitung von Döpfner (1989) dient hierbei als Rahmenmodell, um verschiedene Stadien der Informationsverarbeitung zu unterscheiden (z.B. Einordnung von Personen, Generierung und Auswahl von Handlungsalternativen).

Für die Ableitung von Kompetenzdimensionen und deren Niveaustufen werden u.a. das entwicklungspsychologische Konzept der Perspektivenkoordination (Selman, 1984), das Konzept des adaptiven Verkaufens (Spiro & Weitz, 1990) und das Handlungsregulationsmodell für dialogisch-interaktive Tätigkeiten (Hacker, 2009) herangezogen.

Erwartete Ergebnisse

Als Ergebnis der Anforderungsanalyse liegen ein Kompetenzmodell der Beratungskompetenz und ein Testverfahren der sozial-kommunikativen Kompetenzen bei der Kundenberatung in einem Kreditinstitut vor. Die Auswertung der Daten von 350 Auszubildenden verspricht Einblick in den Stand der beraterrelevanten Kompetenzen von Auszubildenden am Ende ihrer Ausbildung und deren Entwicklungsbedingungen. Hieraus lassen sich u.a. Schlüsse für die kompetenzförderliche Gestaltung von Ausbildung ziehen.

Literatur

Döpfner, M. (1989). Soziale Informationsverarbeitung - ein Beitrag zur Differenzierung sozialer Kompetenzen. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 3, 1-8.

Hacker, W. (2009). Arbeitsgegenstand Mensch: Psychologie dialogisch-interaktiver Erwerbsarbeit. Lengerich: Pabst.

Reinders, H. (2008). Erfassung sozialer und selbstregulatorischer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen – Forschungsstand. In Jude, N., Hartig, J. & Klieme, E. (Hrsg.), Kompetenzfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden, 27-45 (Reihe: Bildungsforschung, hrsg. v. BMBF, Bd. 26). Berlin.

Selman, R. L. (2003). The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice. New York: Russell Sage Foundation.

Spiro, R.L. & Weitz, B.A. (1990). Adaptive Selling: Conceptualization, Measurement, and Nomological Validity. Journal of Marketing Research, 27 (1), 61-69.

2.5.3 Die Entwicklung transversaler Kompetenzen für ESCO

Plaimauer, Claudia; 3s Unternehmensberatung, Österreich

Die Europäische Kommission hat im Herbst 2013 erstmals die *Europäische Klassifizierung für Fähigkeiten/Kompetenzen, Qualifikationen und Berufe (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations - ESCO)* (1) öffentlich zugänglich gemacht. In diesem System sollen die Berufe, Kompetenzen und Qualifikationen, die am europäischen Arbeitsmarkt relevant sind, identifiziert, geordnet und in allen EU-Sprachen frei verfügbar gemacht werden.

Wenn das Ziel, diese gemeinsame Terminologie in (aus-)bildungs- und arbeitsmarktspezifischen Kontexten quer durch Europa einzusetzen, erreicht wird, wäre damit ein wesentlicher Schritt in Richtung Transparenz und Kooperation getan.

Damit ESCO wirklich ein zeitgemäßes, in der Praxis nützliches Werkzeug wird, das in Europa breite Zustimmung findet, wird dieses System in einem Bottom-up-Verfahren unter aktiver Einbindung aller relevanten Stakeholder aus dem (Aus-)Bildungs- und Arbeitsmarktbereich entwickelt. Dabei wird auf bereits existierende regionale, nationale und sektorale Klassifizierungen aufgebaut, um zum Einen nicht bei Null beginnen zu müssen, und zum Anderen, um maximale Kompatibilität zu etablierten Systemen zu erzielen.

Nachdem als Hauptquelle von ESCO das vom *Europäischen Portal zur beruflichen Mobilität (EURES)* (2) bereits eingesetzte System zur Beschreibung von Berufsprofilen gewählt worden ist, welches wiederum auf einer vom *Schwedischen Arbeitsmarktservice* seit längerem für die Arbeitsmarktvermittlung verwendeten Klassifikation zurückgeht und nur berufsspezifische/fachliche Kompetenzbegriffe, aber keine transversalen/überfachlichen enthält, müssen diese für ESCO erst entwickelt werden. Dieser Beitrag informiert über die eingesetzten Methoden, die Herausforderungen und die aktuellen Ergebnisse dieses Prozesses.

So soll u.a. diskutiert werden, welche Antworten bisher gefunden worden sind auf Fragen wie

- Aus welchen Quellen kann ein Thesaurus transversaler Kompetenzen gespeist werden?
- Wie identifiziert man transversale Kompetenzen, und wie grenzt man sie von fachspezifischen ab?

- Welche sprachliche Form wählt man, um sowohl dem Arbeitsmarkt als auch dem (Aus-)Bildungssektor gerecht zu werden?
- Wie strukturiert man transversale Kompetenzen einfach und übersichtlich ohne dabei über Gebühr zu simplifizieren?
- Wie validiert man Inhalt und Form identifizierter transversaler Kompetenzen?
- Wie kann man bereits bestehende europäische Initiativen wie z.B. den gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (3) anbinden?

(1) Online unter <https://ec.europa.eu/esco/home>

(2) Online unter <https://ec.europa.eu/eures/home.jsp?lang=de>

(3) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR), Online unter http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp

Literatur in Auswahl:

Markowitsch, J. & Plaimauer, C. (2009). Descriptors for competence: towards an international standard classification for skills and competences. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 33 Iss: 8/9, pp.817 - 837

McSkeane, E. (2013). ESCO Cross Sectoral Skills and Competences - Levels of Competence: Issues and Strategies. Unveröffentlicht.

McSkeane, E. & Plaimauer, C. (2012). Towards a structure of cross-sectoral skills and competences in ESCO: An analysis of transversal and cross-sectoral skills in occupational profiles and vocational education in selected European systems. Unveröffentlicht.

McSkeane, E. & Plaimauer, C. (2013). The consultation process between CSREF [Cross-Sector Reference Group] and SREFs [Sector Reference Groups]. Unveröffentlicht.

Paper 2.6 - Reflexion und Selbststeuerung

Ort: FH Seminarraum Promotec

Zeit: 03.07.2014 17:15 - 19:15

Moderation / Chair: Daniela Moser; Pädagogische Hochschule Steiermark

2.6.1 Steuerung der Kompetenzentwicklung von Studierenden durch Selbstreflexion – Konzeption und empirische Ergebnisse aus der Begleitforschung zur schulpraktischen Phase

Riebenbauer, Elisabeth; Karl-Franzens-Universität Graz, Österreich

Stock, Michaela; Karl-Franzens-Universität Graz, Österreich

Forschungsgegenstand:

Die Entwicklung wirtschaftspädagogischer Professionalität entsprechend des Basiscurriculums für ein fach einschlägiges Studium erfolgt in folgenden drei aufeinander verweisenden Dimensionen: 1. Differenziertes und integriertes Wissen und Können in Bezug auf pädagogisch relevante Bedingungs- und Entscheidungsfelder, 2. (Selbst-)kritisch-experimentelle Haltung und Bereitschaft zu reflexiver Praxis und 3. Pädagogisches Ethos und balancierende Identität (vgl. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE 2003). Die gegenständliche Forschungsarbeit fokussiert den Bereich (selbst-)kritisch-experimentelle Haltung und Bereitschaft zu reflexiver Praxis. Gerade auch die Willigkeit und Fähigkeit, eigene Überzeugungen kritisch zu hinterfragen und offen nach neuen Wegen zu suchen, sollen früh im Studium gefördert werden. Das im Masterstudium Wirtschaftspädagogik integrierte Schulpraktikum bietet dafür großes Potenzial, weshalb adäquate Konzepte und Instrumente entwickelt wurden, durch die Studierende zu einer theoriegeleiteten Reflexion ihrer Praxiserfahrungen angeregt werden sollen, es geht dabei u.a. um ihre eigene Steuerung der Kompetenzentwicklung und ihre professionelle Begleitung. Im Vortrag werden theoretische Zugänge zu (Selbst-)Reflexion, Aufbau und Instrumente im Schulpraktikum sowie Ergebnisse aus der Begleitforschung der schulpraktischen Phase vorgestellt und diskutiert.

Folgende Forschungsfragen werden verfolgt:

- Was ist Ziel der Selbstreflexion im Kontext der schulpraktischen Phase?
- Welche Instrumente werden eingesetzt, wie wirken sie und welche sind für die Studierenden hilfreich?
- Welche Unterstützung brauchen die Studierenden bei der Selbstreflexion bzw. um ihre Kompetenzentwicklung selbst zu steuern?
- Welche Weiterentwicklungspotentiale sind gegeben?

Stand der Forschung und Forschungsmethoden bzw. Projektansatz:

Die Neukonzeption des Schulpraktikums basiert auf einer theoretischen bzw. literaturbasierten, kritischen Auseinandersetzung u.a. mit Theorien zur Reflexion (vgl. z.B. Helsper 2001, Korthagen & Vasalos 2005, Dilger 2007) und Professionsforschung (vgl. z.B. Helsper 2001, Blömeke 2002, Terhart 2011). Die Umsetzung des Schulpraktikums inklusive der begleitenden Lehrveranstaltung und der eingesetzten Instrumente wird laufend evaluiert. Der Forschungsansatz folgt einerseits einem hermeneutischen Zugang. Andererseits erfolgt die Evaluierung zum Schulpraktikum in Form einer

quantitativen Begleitforschung. Sie zielt auf eine kontinuierliche Weiterentwicklung der schulpraktischen Phase aller Beteiligten im Sinne eines kooperativen Qualitätsentwicklungsprozesses ab. Im Rahmen der quantitativen Forschung erfolgt eine Befragung von Studierenden und Betreuungslehrenden mit einem Online-Fragebogen jeweils am Ende des Schulpraktikums. Bisher liegen Ergebnisse aus dem WS 2012/13 und dem SoSe 2013 vor, in denen 51 Studierende und 76 Betreuungslehrende im Schulpraktikum involviert waren.

Ergebnisse und erste Schlussfolgerungen:

Die ersten Ergebnisse zur Begleitforschung werfen zum einen sehr gute, zum anderen jedoch auch kritische Rückmeldungen von Studierenden und Betreuungslehrenden auf. Es zeigt sich u.a., dass die eingesetzten Instrumente Raster Kompetenzentwicklung und Lerntagebuch für die Studierenden hilfreich bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Kompetenzentwicklung sind und das eigene Lernen durch den Vergleich Selbst- und Fremdbild unterstützen. Ebenso werden Entwicklungspotentiale für die Instrumente sowie für ihren Einsatz aufgedeckt.

Referenzen – Auszug:

- Blömeke, S. (2002): Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dilger, B. (2007): Der selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der „Selbstreflexion“. Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 33. Paderborn: Eusl.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 3/2001. 7–15.
- Korthagen, F./Vasalos, A. (2005): Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. In: Teachers and Teaching: theory and practice, Vol. 11 (1). 47–71.
- Niggli, A. (2001): Ein Mentoring-Programm mit Coaching-Anteilen für die Ausbildung von Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 19 (2). 244–250.
- Riebenbauer, E./Stock, M. (2012): Kompetenzorientierung im Schulpraktikum des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik. In: wissenplus – Wissenschaft, Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, Heft 5-11/12. 44–49.
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE (2003): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Online: <http://www.bwp-dgfe.de/sektion/positionen/curriculum> [13.01.2014].
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft. 202–224.

2.6.2 Förderung intrinsischer Motivation durch kooperatives und selbstgesteuertes Lernen? Wie Lehrpersonen Volitional Functioning fördern.

Helm, Christoph; Johannes Kepler Universität Linz, Österreich

Dieser Beitrag stellt sich die Frage nach dem Einfluss der Lernmotivation auf den Kompetenzerwerb im Fach Rechnungswesen des 1. Jahrgangs der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen Österreichs. Ziel der Untersuchung ist, zu zeigen, ob und inwiefern sich die Theorien und Befunde der Selbstbestimmungstheorie (SDT, Deci & Ryan 1985, 1993) und der Forschung zum autonomieunterstützenden Lehrerverhalten (Reeve, Ryan, Deci & Jang 2008) auch im selbstgesteuerten Unterricht in der Domäne Rechnungswesen replizieren lassen. Vor dem Hintergrund der SDT-Subtheorien zu den Basic Needs und zur Organismic Integration, wird davon ausgegangen, dass Lehrerverhalten, welches die psychologischen Grundbedürfnisse der

Schüler/innen nach Autonomie-, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit befriedigt, dazu führt, dass sich Schüler/innen stärker als autonom und selbstbestimmt, d.h. sich selbst als Motivzentrum ihrer Handlung erleben. Ein solches Lehrerverhalten wird nach den Forschungsbefunden von Reeve und Kolleg/inn/en als autonomieunterstützend (neuerdings auch als volitionsunterstützend, VFS) beschrieben, wenn sie es schaffen eine Unterrichtseinheit, die aus Schülerperspektive nicht lernenswert ist, in eine zu verwandeln, die lernenswert ist (Reeve 2006, S. 231). Dies gelingt am ehesten dann, wenn struktur- und wahloptionengebendes Lehrerhandeln oder -äußerungen in einen autonomieunterstützenden Kontext eingebunden sind (Ryan 1982; Vansteenkiste et al. 2012; Jang, Reeve & Deci 2010) und gemeinsam mit Kompetenzerleben auftritt (Deci & Ryan 1993, S. 231). Vor allem die Autonomieunterstützung zeichnet sich durch einen nicht-kontrollierenden, wertschätzenden, empathischen, ermutigenden, die persönlichen Schülerinteressen und -ziele verfolgenden Umgang zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen aus. Der eingereichte Beitrag wird von der Hypothese getragen, dass dieses motivationsförderliche Lehrerverhalten im selbstgesteuerten Unterricht stärker wahrgenommen wird als im traditionellen Unterricht.

Konkret bedeutet diese für den Tagungsbeitrag:

Ausgehend von der wieder entfachten Diskussion über die Bedeutung von strukturgebendem Lehrerverhalten im Unterricht zur Förderung intrinsischer Regulation untersucht die Studie, ob Autonomieunterstützung und Struktur im Unterricht komplementäre Faktoren des Volitional Functioning Support (VFS) bilden. Weiters wird die Hypothese, dass VFS vor allem indirekt über die Mediatoren selbstbestimmte Regulationsformen auf den Lernerfolg und das schulische Wohlbefinden der Schüler/innen wirkt, überprüft. In einer Stichprobe von rund 600 Schüler/inne/n aus österreichischen berufsbildenden mittleren und höheren Schulen zeigt sich den Ergebnissen eines Mehrebenen-Strukturgleichungsmodells (Mplus) zufolge einerseits, dass die Basic Needs der Selbstbestimmungstheorie sowie strukturgebende Maßnahmen im Unterricht Ausdruck des VFS sind und andererseits, dass dieser wie erwartet indirekt über die identifizierte und intrinsische Regulationsformen auf den Lernerfolg (gemessen mit dem WBB, Helm & Wimmer 2012) und das schulische Wohlbefinden der Schüler/innen wirkt. Das Ergebnis der SEM-Multigroup Analyse bestätigt die Annahme einer deutlich höheren Wahrnehmung des VFS durch kooperativ-offen unterrichtete gegenüber traditionell unterrichtete Schüler/inne/n. Allerdings schlägt sich dieser Vorteil nicht in einer/m ebenfalls höheren intrinsischen Motivation bzw. höheren Lernerfolg oder Wohlbefinden gegenüber der Kontrollgruppe nieder. Grund dafür könnte in der Beeinflussung des Schülerurteils über Unterricht durch die u.a. lernförderlichere und intensivere Lehrer-Schüler-Beziehung sein, die für COOL empirisch nachgewiesen werden kann. Die intensivere Wahrnehmung des pädagogischen Engagements könnte auch auf die höhere Wahrnehmung des VFS ausstrahlen, offensichtlich aber nicht auf die tatsächliche Lernmotivation und -leistung. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der in Österreich stark verbreiteten Bottom-Up Innovation COoperatives Offenes Lernen (COOL) diskutiert.

Literatur:

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- Helm, C., & Wimmer, B. (2012). Wie lässt sich der Lernerfolg von Schülerinnen/Schülern im Fach Rechnungswesen messen? *wissenplus*, 11/12(5), 24-29.

Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L., & Jang, H. (2008). Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulation. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Hrsg.), *Motivation and Self-Regulated Learning* (S. 223-244), London: Lawrence Erlbaum Associates.

Vansteenkiste, M. et al. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439.

2.6.3 Bildung und Kompetenz – Zur Kritik pädagogischer Praktiken durch Foucaults Machtanalytik

Klingovsky, Ulla; TU Darmstadt, Deutschland

Herrmann, Katharina; TU Darmstadt, Deutschland

Pawlewicz, Susanne; TU Darmstadt, Deutschland

Der geplante Beitrag soll Elemente und Versprechen der „Neuen Lernkultur“ in den Blick nehmen und deren machttheoretische Implikationen untersuchen. Dabei geht es nicht nur um eine Dekonstruktion der pädagogischen Professionalität in der Erwachsenen- und Weiterbildung, sondern auch um die Bedingungen und Möglichkeiten einer Kritik, welche die Widersprüche innerhalb von Bildungsprozessen bewusst machen und vorhandene Differenzen offen halten möchte.

Innerhalb der „Neuen Lernkultur“ soll die Fremdsteuerung, die Lehr-Lern-Prozessen bisher immanent ist, in eine Selbststeuerung umgewandelt und damit ein unabhängiger und machtfreier Raum für die Selbstwerdung und persönliche Fortentwicklung geschaffen werden. Anhand von messbaren Kompetenzen kann das rationale, reflexive und eigenverantwortliche Subjekt sein Lernportfolio perfektionieren. Die immer umfassender werdende Quantifizierung und Standardisierung ermöglicht und verlangt einen permanenten Vergleich von Können und Wissen, wo vorher komplexe und schwer fassbare Bildungsprozesse und Lernerfahrungen standen. Zudem fordert sie zur Hierarchisierung der eigenen Lernpraktiken innerhalb der kompetenzorientierten Lernkultur auf.

Das Versprechen von der Befreiung aus heteronomen Abhängigkeitsverhältnissen „durch Rückgriff auf eine vordiskursive Autonomie“ (Klingovsky 2013, S. 4) blendet jedoch völlig den dialektischen Charakter von Lern- und Bildungsprozessen aus. Sie ermächtigen zwar stets zur Reflexion und Kritik der eigenen Verstrickung in gegebene Machtverhältnisse, bleiben jedoch zugleich an diese gebunden, die sie dadurch reproduzieren. Mit Hilfe von Michel Foucaults Machtanalytik lassen sich die vermeintlich autonomen Lehr-Lern-Arrangements in der Erwachsenenbildung als subtile Regierungstechnologien entlarven, welche über die radikale Subjektorientierung ein neues Totalisierungsregime einführen. Machtverhältnisse werden also nicht beseitigt, sondern lediglich transformiert. Über die Offenlegung immanenter Widersprüche kann in einem ersten Schritt die Dekonstruktion einer pädagogischen Professionalität gelingen, die auf scheinbar machtfreie Lehr-Lern-Konstellationen zurückgreift und über Kompetenzorientierung eine individualisierte Normalitätsordnung etabliert. In einem zweiten Schritt können jene Praktiken der Differenzierung in den Blick genommen werden, die jedem Lernprozess per se inne wohnen. Erst durch die Einsicht in die Unmöglichkeit von kohärenten Lern- und Bildungsprozessen, deren Ziel es ist, mit sich selbst identisch zu werden, lässt sich das professionelle erwachsenenpädagogische Handeln neu problematisieren. Im Fokus befinden sich hierbei nicht die harmonische Verbindung von Selbst- und Weltverhältnissen, sondern vielmehr die Praktiken der Hervorbringung solcher Verhältnisse, etwa über die diskursive Ausrichtung auf messbare Kompetenzen und Lernprodukte, sowie die produktiven Machteffekte pädagogischen Handelns. Eine poststrukturalistisch orientierte

Professionstheorie versteht Lernen als „eine strukturierende Tätigkeit, die Differenz- bzw. Normalitätsordnungen hervorbringt, die allerdings relational und unvollständig, kontingent und unbestimmt bleiben“ (Klingovsky 2013, S. 8) und gerade deswegen in ihrer Variabilität in den Blick genommen werden müssen.

Die zentrale Herausforderung für das professionelle pädagogische Handeln besteht vor diesem Hintergrund darin, die dialektische Struktur von Lehr- und Lernprozessen neu zu reflektieren. Der geplante Beitrag untersucht die Frage, inwiefern deren widersprüchliche Verfasstheit als konstitutives Merkmal aller Lern- und Bildungsprozesse analysiert werden kann. Die differenztheoretische Lerntheorie bietet eine neue Möglichkeit zur Kritik an bestehenden Selbst- und Weltverhältnissen, indem sie deren Entstehungsbedingungen studiert und benennt, was das eigene Selbst und das Sagbare determiniert. Sie stellt die eigene diskursive Begrenzung in Frage und könnte somit als Instrument einer „Entunterwerfung“ (Foucault 1990, S. 15) dienen, damit „man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird“ (Foucault 1990, S. 11f). Dieser theoretische Ansatz besitzt folglich auch explizit politische Relevanz, da er nicht nur das pädagogische Handeln, sondern zugleich gesellschaftliche Machtverhältnisse auf Wahrheitseffekte hin befragt.

Literatur:

Foucault, M. (1990). Qu'est-ce que la critique? [Critique et Aufklärung] (Vortrag, Société française de philosophie, 27. Mai 1978). Bulletin de la Société française de philosophie, 84, 35-63. Dt. Übers. v. W. Seitter (1992). Was ist Kritik? Berlin: Merve Verlag.

Klingovsky, U. (2013). Differenz(en) statt Kompetenz. Anmerkungen zu einer dekonstruktiven pädagogischen Professionalität. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 20, 13-20.

URL: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf>

Session 3

Forum 3.1 - Ausbildungsgarantie im Spannungsfeld zwischen individuellen Bildungschancen und volkswirtschaftlichem Qualifikationsbedarf

Ort: MAW Großer Saal

Zeit: 04.07.2014 10:45 - 12:45

Moderation / Chair: Roland Löffler; Österr. Institut für Berufsbildungsforschung; Kurt Schmid; ibw

Schmid, Kurt; ibw, Österreich

Löffler, Roland; öibf, Österreich

Mit der österreichischen Ausbildungsgarantie und den begleitenden Maßnahmen zur Umsetzung (überbetriebliche Berufsausbildung, integrative Berufsausbildung, begleitende arbeitsmarktpolitische Maßnahmen wie Facharbeiter-Intensivausbildung, Jugendcoaching, Lehrlingscoaching, Facharbeiter-Stipendium, Berufsorientierung u.ä.m.) ist eine bislang in Österreich so nicht realisierte staatliche / öffentliche Verantwortlichkeit im Sinne der Bereitstellung von Angeboten für „alle Jugendlichen“ etabliert worden. Das Kernziel ist laut BMASK (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz) folgend formuliert: „Kein Jugendlicher/keine Jugendliche soll außerhalb des Systems Arbeitsmarkt, Ausbildung, Schule stehen müssen.“

Interessant ist dabei, dass die Etablierung der überbetrieblichen Berufsausbildung (ÜBA) – als Kernelement der Ausbildungsgarantie – wesentlich von Zielvorstellungen und daher auch nach entsprechenden Konzepten der Verbesserung der sozialen Integration, der Reduktion früher SchulabbrecherInnen sowie für Jugendliche mit Einstiegsschwierigkeiten in den Lehrstellenmarkt ausgerichtet und getragen ist. Im Kern kann sie also als ein Instrument zur Verbesserung individueller Bildungschancen/Integration eingestuft werden. Auch die weiteren Elemente der Ausbildungsgarantie wie Produktionsschulen, Facharbeiter-Intensivausbildung, Facharbeiter-Stipendium, diverse sozialökonomische und gemeinnützige Beschäftigungsprojekte (SÖB, GBP) stehen stark in dieser Tradition. Gleichzeitig fällt aber auch die starke Ausrichtung der Maßnahmen als Berufsqualifizierung sowie der Vermittlung arbeitsmarktrelevanter Informationen bzw. Kompetenzen auf.

Neben der BMS, der BHS sowie der Lehre ist die Ausbildungsgarantie in Form der ÜBA eine neue additive vollberuflich qualifizierende Ausbildungsschiene mit starken praxisbezogenen Ausbildungselementen. In der ÜBA erhalten gegenwärtig rund 10.000 TeilnehmerInnen eine vollberufliche Qualifizierung. Sie ist damit umfangmäßig in etwa gleich groß wie die kaufmännischen mittleren Schulen (HAS Handelsschulen). Im Gegensatz zum Vorläufer JASG soll sie jedoch nicht nur den Ein-/Übertritt in die Lehrlingsausbildung erleichtern/unterstützen sondern sie ist auch als vollberuflich qualifizierende Ausbildungsmöglichkeit institutionell dauerhaft etabliert worden. Dies wirft vielfältige Fragen zu den Querbeziehungen/Schnittstellen zu den anderen Berufsausbildungsschienen auf. Wie hat sich die ÜBA im sozialen Feld beruflicher Erstausbildungslandschaft positioniert? Gelingt es ihr das Potential an Jugendlichen besser

auszuschöpfen? Stehen die vergleichsweise hohen Kosten für die ÜBA in einem sinnvollen Verhältnis zu den erzielten Erfolgen? Welche mittel- und längerfristigen Trends sind zu erwarten (bspw. als allfällige Konkurrenz zur Lehre)? Welchen Beitrag können die ÜBA und die übrigen genannten Instrumente der Ausbildungsgarantie zur mittelfristigen Deckung des zu erwartenden Qualifikationsbedarfes der Unternehmen und somit zur Vermeidung eines zukünftigen Fachkräftemangels leisten? Welche Rolle können in diesem Zusammenhang flankierende Maßnahmen (wie Jugendcoaching, Lehrlingscoaching, neue Formen des „Case Managements“ im Übergang von Schule in das Erwerbsleben) spielen?

Dieser kurze Aufriss verdeutlicht die inhaltliche Schwerpunktsetzung des Forums. Im Mittelpunkt stehen zwei übergeordnete Themenfelder:

- ÜBA als neues additives Systemelement beruflicher Erstausbildung – Konsequenzen für das Setting des österreichischen Erstausbildungssystems (insb. hinsichtlich der Schnittstellen zu den anderen Ausbildungsschienen) und mögliche Entwicklungstrends
- Ausbildungsgarantie als Instrument öffentlicher Verantwortung durch Bereitstellung individueller Bildungsangebote und damit -chancen für „alle Jugendlichen“

Das Forum widmet sich somit dem Potential als auch den Grenzen des Instruments „Ausbildungsgarantie/-pflicht“. Von Relevanz ist auch, in wie weit die Ausbildungsgarantie ihr Potential erst vor dem Hintergrund eines etablierten beruflichen Qualifizierungssystems entfalten kann – womit ihre ergänzende anstelle substituierende Funktion angesprochen ist. Wesentlich sind auch Fragen zu allfälligen Widersprüchen/Zielkonflikten oder Komplementaritäten bspw. zwischen Reduktion frühen Schulabbruchs und Qualifizierung im Sinne der Reduktion des Fachkräftemangels.

Seit einiger Zeit wird auch über eine Ausbildungspflicht für alle bis zum 18. Lebensjahr diskutiert. So bspw. BM Hundstorfer zu Jahresbeginn 2014: "Alle 15-Jährigen sollen entweder eine weitere Schule besuchen oder eine Lehre bei einem Betrieb oder einer überbetrieblichen Einrichtung absolvieren". Kann dies eine sinnvolle Weiterentwicklung sein?

Das Forum setzt sich das Ziel wesentliche Fragen, Aspekte und Konsequenzen, die in Zusammenhang mit der Ausbildungsgarantie – und der konkreten Umsetzung in Österreich in Form der angesprochenen Maßnahmen – stehen, fundiert zu diskutieren.

Ablauf des Forums:

Inputreferate:

Mag. Kurt Schmid (ibw) sowie Roland Löffler, BA (öibf)

Befunde aus der vorhandenen Forschungsliteratur sowie allfällige Widersprüche werden kurz gerafft dargestellt. Dauer der Referate jeweils rund 10 Minuten.

Moderierte Podiumsdiskussion:

Dr. Mario Steiner (IHS) – früher Schulabbruch / Drop-Out

Arbeitsmarktperspektive (Expertin angefragt)

Dr. Stefan Humpl (3s) – Qualifikations-/Qualifizierungsbedarf

Dipl. Sozialarbeiterin Gerda Challupner (AMS Jugendliche) – institutionelle Perspektive

Die TeilnehmerInnen der Podiumsdiskussion sind ausgewiesene ExpertInnen und ForscherInnen in den angeführten Feldern. Sie werden die Ausbildungsgarantie sowie insbesondere die ÜBA pointiert im Sinne von kurzen Statements (jeweils 5-10 Minuten) aus ihrer Sicht bzw. aus Perspektive ihrer Forschungs-/Arbeitsschwerpunkte beleuchten.

Paper 3.2 - Qualität und Evaluierung

Ort: MAW Mittlerer Saal

Zeit: 04.07.2014 10:45 - 12:45

Moderation / Chair: Carola Iller; Johannes-Kepler-Universität, Linz

3.2.1 Peer Review in QIBB – Evaluation zur Wirksamkeit eines externen Evaluationsverfahrens

Buichl, Melanie; Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg

Hartl, Sigrid; ARQA-VET, Österreich

Jonach, Michaela; ARQA-VET, Österreich

Wilbers, Karl; Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg

Im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern - insbesondere zu Deutschland - spielt systematische externe Evaluation im schulischen Bereich in Österreich eine nach wie vor untergeordnete Rolle. Mit Peer Review in QIBB gibt es seit 2008 einen ersten Ansatz zur externen Evaluation im Bereich der berufsbildenden Schulen. Peer Review in QIBB ist ein freiwilliges externes Evaluationsverfahren im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems QIBB (Qualitätsinitiative Berufsbildung). Die Schulen verfassen zunächst einen Selbstbericht, auf Basis dessen ein aus vier Personen bestehendes Peer Team eine zweitägige externe Evaluation an der Schule durchführt. Die externe Evaluation erfolgt durch Peers, d. h. durch Personen die von ihrer beruflichen Herkunft, Ausbildung und Expertise als „gleichgestellt“ jenen Akteuren und Organisationen gegenüber bezeichnet werden können, die sie evaluieren. Damit unterscheidet sich Peer Review von Schulinspektionsmodellen, wie sie derzeit in zahlreichen europäischen Ländern umgesetzt werden.

Im Vergleich zu anderen Evaluationsmodellen beziehen sich die zentralen Vorteile des Peer Reviews auf die entwicklungsorientierte Ausrichtung des Verfahrens, da übergeordnete Einrichtungen keine Einsicht in den Evaluationsbericht haben und die Ergebnisse keine Basis für Zielvereinbarungen darstellen. Weitere Entscheidungsbereiche der Schule liegen in der Auswahl der Peers aus einem Pool an EvaluatorInnen und der Festsetzung eigener Evaluationsschwerpunkte. Die Basis der Wirksamkeit einer Evaluation liegt in der Initiierung von Maßnahmen, die in der vierten und letzten Phase des Peer Reviews erfolgen. In diesem wichtigen Prozessschritt wird eine umfassende Unterstützung des Feedbackprozesses durch einen Follow-up Workshop und einem Feedback-Tool gewährleistet.

Die Schulentwicklungstheorie, die Theorie der Evaluationsforschung sowie die Forschungserkenntnisse zum Qualitätsmanagement bieten bislang nur wenig Erkenntnisse, wie Peer Reviews so gestaltet werden können, dass sie wirksam sind, d. h. im weitesten Sinne zu Veränderungen in Schulen führen.

Um eine evidenzbasierte und systematische Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des Peer Review in QIBB Verfahrens sicherzustellen, wird eine umfassende Metaevaluation durchgeführt. Diese laufend durchgeführte Evaluation umfasst die Befragung aller zentralen, am Verfahren beteiligten Gruppen (Schulleiter/innen, Peers, Peer Review Organisatoren/innen an den Schulen,

Berater/innen etc.). Dabei kommen quantitative und qualitative Methoden zum Einsatz. Auf Basis dieser Metaevaluationsergebnisse werden konkrete Verbesserungsmaßnahmen abgeleitet und umgesetzt.

Zusätzlich wurde eine Wirksamkeitsanalyse für Peer Review in QIBB durchgeführt (vgl. Buichl/Wilbers 2011). Im Zentrum der Wirksamkeitsanalyse stand die Frage, ob das Verfahren seinen eigentlichen Zweck, nämlich den Anstoß von Schulentwicklung auf Basis der Ergebnisse aus der externen Evaluation, tatsächlich erfüllt. Auf der Basis des Wirksamkeitsmodells wurden zunächst in allen Schulen zwei quantitative Datenerhebungen durchgeführt, um anhand deren Ergebnisse einen Ausschnitt der beteiligten Bildungseinrichtungen im qualitativen Prozess näher zu untersuchen. Auf dieser Grundlage erfolgte eine Bewertung auf der Basis des Wirksamkeitsmodells.

Es liegen bis dato 52 Fälle (Schulen, die ein Peer Review durchgeführt haben) von 2008 bis inklusive 2013 vor. Die Ergebnisse wurden im Rahmen von Durchführungsberichten sowie als Studie zur Wirksamkeit des Verfahrens verarbeitet. Die Einreichenden möchten mit diesem Beitrag das Metaevaluationsverfahren für Peer Review in QIBB vorstellen, Ergebnisse aus der Wirksamkeitsanalyse vorstellen, das Verfahren und die Ergebnisse zur Diskussion stellen sowie Feedback dazu einholen. Überlegungen zur Weiterentwicklung bzw. Veränderung der Metaevaluation werden daran anschließen.

Literatur:

Buichl, M. (2012): Analyse der Wirksamkeit und Möglichkeiten der Weiterentwicklung externer Evaluation. Aachen. Online: <http://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/docId/2209> (10-01-2014).

Buichl, M./ Wilbers, K. (2011): Wirksamkeit externer Evaluation – eine Analyse der Wirksamkeit des European Peer Review im Rahmen der österreichischen Qualitätsinitiative Berufsbildung. In: bwp@, Ausgabe 21, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe21/buichl_wilbers_bwpat21.pdf (10-01-2014).

Wulz, G./ Jonach, M./ Gramlinger, F. (2012): Peer Review in QIBB – Erste Ergebnisse zur Umsetzung von externer Evaluation in österreichischen berufsbildenden Schulen. In: bwp@, Ausgabe 21, 1-13. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe21/wulz_etal_bwpat21.pdf (20-12-2013).

3.2.2. Persönlichkeitsentwicklung als Qualitätskriterium für psychosoziale Aus- und Weiterbildungen

Drexler, Arthur; Universität Innsbruck, Österreich

Einleitung und Fragestellung

Berufliche Weiterbildungen haben heute in jeder Branche Hochkonjunktur (vgl. European Training Foundation 2012) und im Bereich psychosozialer Berufe (z.B. Psychotherapie, klinische Psychologie) sind sie in Österreich sogar gesetzlich vorgeschrieben. Gerade bei beruflichen Tätigkeiten, bei denen Personen als eigenverantwortliche ExpertInnen agieren und interpersonale Beziehungen als Medium der Berufstätigkeit fungieren, haben persönliche Einstellungen, Motivationen, Werthaltungen und Eigenschaften Einfluss auf das Beratungs- bzw. Behandlungsergebnis (Orlinsky & Ronnestad 2005; Hemer 2012).

Jenseits dieser spezifischen Erkenntnisse im Bereich psychosozialer Tätigkeiten wird die Förderung sogenannter personaler Kompetenzen in allen (berufsbildenden) Schulen gefordert (siehe Bildungsstandards in der Berufsbildung). Somit ist Selbstreflexion und „Arbeit an sich selbst“ ein wesentlicher Teil von berufsbezogener Qualifikation und Qualität. Solche Persönlichkeitsentwicklungen werden jedoch nicht explizit evaluiert.

Die Ursachen dafür sind vielfältig: Im Gegensatz zu fachbezogenen Lernergebnissen und zu beobachtbaren Verhaltensänderungen sind Persönlichkeitsveränderungen konzeptionell nicht eindeutig definiert und Persönlichkeitsentwicklungen können auch vergleichsweise nicht so einfach erfasst werden. Erpenbeck und Hasebrook setzen sich beispielsweise in ihrem Artikel „Sind Kompetenzen Persönlichkeitseigenschaften“ (2011) für die Verwendung eines (berufsbezogenen) Kompetenzbegriffs ein, da es sich dabei um handlungsbezogene Selbstorganisationsdispositionen handelt, die Psychotherapieforschung stützt sich hingegen auf Persönlichkeitseigenschaften der Persönlichkeitspsychologie, wenn Therapieerfolge untersucht werden (Rogers, 1975; Beutler et al. 2004).

Davon ausgehend beschäftigt sich diese Studie mit den folgenden Fragen:

- Welche Konzepte im Bereich der Persönlichkeit (Persönlichkeitseigenschaftsmodelle, personale Kompetenzen) sind bei psychosozialen Berufstätigkeiten vorzuziehen und sollten deshalb im Zuge von Aus- und Weiterbildungen als Basis eines Erfolgskriteriums spezifisch berücksichtigt werden?
- In welchem Ausmaß finden (diese) Persönlichkeitsentwicklungen während einer psychosozialen Ausbildung statt?
- Lassen sich die Methoden für eine Qualitätssicherung bei Aus- und Weiterbildungen in der Praxis nützen?

Methodisches Vorgehen

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurden eine universitäre Coachingausbildung, eine Ausbildung für Supervision und Organisationsberatung an einem Bildungszentrum und ein Universitätskurs für systemisches Arbeiten und Beraten empirisch untersucht.

Im ersten Schritt wurden die für eine Qualitätssicherung geeigneten persönlichkeits-theoretischen Konzeptionen aus den Kursinhalten und –zielen unter Berücksichtigung von bekannten „TherapeutInnenvariablen“ (vgl. Sandell 2007) dekonstruiert. Die Analysen ergaben Gewichtungen, die entweder handlungsorientierte Merkmale (z.B. Selbstreflexivität) oder persönliche Eigenschaften (z.B. Offenheit, emotionale Stabilität) oder motivationale Hintergründe (z.B. Gestaltungsmotivation) betonen. Somit sind sowohl kompetenz- als auch persönlichkeits-theoretische Konstruktionen zu berücksichtigen, wenn Effekte einer psychosozialen Ausbildung als Persönlichkeitsentwicklung in den Blick genommen werden.

Als empirisches Untersuchungsdesign wurde ein multimethodisches pre-post-measurement Design gewählt, um die Persönlichkeitsentwicklung während der Kurse zu erfahren. Die Untersuchungsverfahren wurden zur Erfassung der jeweiligen Merkmale vor dem Hintergrund ihrer theoretischen Fundierung unter Berücksichtigung zeitökonomischer Vorgaben ausgewählt. Zum Einsatz kamen in unterschiedlicher Zusammensetzung bei den drei Kursen psychometrische Persönlichkeitsfragebogen, strukturierte Arbeitsproben, standardisierte Selbst- und ReferentInneneinschätzungen der TeilnehmerInnen, ein computerunterstützter

Emotionserkennungstest und ein psychodynamisches Verfahren zur Erhebung der Ausbildungsmotivation.

Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass Persönlichkeitsentwicklungen während psychosozialer Aus- und Weiterbildungen stattfinden können. Sie liegen vorrangig in den Bereichen „Offenheit für Neues“, Leistungsorientierung, Extraversion und Selbstreflexivität. Das Ausmaß der Veränderung hängt allerdings von verschiedenen Faktoren wie Kursdauer oder Ausbildungsmotivation ab. TeilnehmerInnen verfügen auch bereits am Beginn über hohe Ausprägungen bei einzelnen relevanten Persönlichkeitsmerkmalen, wie der Fähigkeit, beim Gegenüber Emotionen richtig zu erkennen.

Die Untersuchungen der Persönlichkeitsentwicklungen zeigen, dass sie als Qualitätskriterium bei entsprechenden Aus- und Weiterbildungen in der Praxis – neben Fachkenntnissen und sozialen Fähigkeiten – durchaus berücksichtigt werden können und sollten. Adäquate Evaluationsmethoden sind in diesem Bereich allerdings noch nicht ausreichend vorhanden.

3.2.3 Führt Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen zu lernunterstützender Verständigung?

Ittner, Helmut; bei der Senatorin für Bildung und Wissenschaft, Bremen, Deutschland

Der Beitrag bezieht sich auf eine im Februar 2014 abgeschlossene Studie im Auftrag der Senatorin für Bildung und Wissenschaft, Bremen zur Wirkung von Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen und stellt den theoretischen Hintergrund der empirischen Studie, das methodische Vorgehen und Ergebnisse vor.

Forschungsfragen

Im Fokus steht die Frage nach der Wirkung implementierten Qualitätsmanagements auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Wie kann Lernen – als Prozess – mittelbar von einem Qualitätsmanagement unterstützt werden; welche Gründe haben die Beteiligten, sich über das Lernen auseinanderzusetzen bzw. sich darüber zu verständigen, bzw. aus welchen Gründen unterlassen sie dies und welchen Einfluss hat dabei ein Qualitätsmanagement?

Stand der Forschung

Während gerade im englischsprachigen Raum versucht wurde, über quantitative Erhebungen einen Zusammenhang zwischen der Implementierung eines Qualitätsmanagements und den Ergebnissen von Schülerinnen und Schülern in standardisierten Tests nachzuweisen (siehe etwa Hanushek / Raymond 2005) und dies zu widersprüchlichen Ergebnissen geführt hat, wird im deutschsprachigen Raum häufig versucht, Wirkung im Zusammenhang mit Akzeptanz (insbesondere bei den Lehrkräften) und der Umsetzung von qualitätssteigernden Maßnahmen nach einer externen Evaluation zu erfassen (vgl. etwa Husfeldt 2011). Aktuelle Studien wie die von Ebner (2012) in Baden-Württemberg, von Wurster / Gärtner (2013) in Berlin und Brandenburg sowie von Sächsisches Bildungsinstitut (2013) in Sachsen zeigen gerade diesbezüglich eher Probleme auf, als dass sie Wirkungen – etwa auf die Gestaltung des Unterrichts bei Ebner (2012) – nachweisen könnten. In Ermangelung eines einheitlichen Wirkungsmodells wird bei den Untersuchungen teilweise auf das Modell von Ehren / Visscher (2006, auf neoinstitutionalistische Modelle (bei Sächsisches

Bildungsinstitut 2013) und auch auf Modelle „guten Unterrichts“ (QuAIT-Modell bei Ebner 2012) zurückgegriffen. In Hinblick auf die Forschungsmethoden finden sich neben standardisiert-statistischen Verfahren qualitative Methoden wie narrative Interviews (etwa bei Sächsisches Bildungsinstitut 2013).

Theoretisches Konzept

Die bremische Studie stützt sich auf die subjektwissenschaftliche Lerntheorie (vor allem Holzkamp 1995) und darauf basierende Arbeiten überwiegend aus der Erwachsenenpädagogik (insbesondere Ludwig 2008). Lernen wird demnach verstanden als intentionales, auf eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten zielendes Handeln, das nicht durch vorgegebene Lehrinhalte und Lehrarrangements herbeigeführt, sondern nur mittels Verständigung zwischen Lehrenden und Lernenden unterstützt werden kann. Die Kategorie Verständigung wird dabei durch die Dimensionen „wechselseitiges Verstehen“, „Vermittlung“, „Reflexion“ und „Aushandeln“ abgebildet. Zur Erfassung der empirischen Ausprägungen lernunterstützender Verständigung in den beruflichen Schulen kommen außerdem Professionalitätsmodelle (vor allem Helsper 2004) sowie das Konzept alltäglicher Lebensführung (Voß 1991) zum Tragen. Das professionelle Handeln der Lehrkräfte ist geprägt durch sich widersprechende Anforderungen und die Notwendigkeit, sich zu Spannungskomponenten der Bereiche „Lehren und Lernen“, „Institution“, „gesellschaftlicher Auftrag“ und „Leben und Arbeiten“ zu positionieren.

Methodisches Vorgehen

In zweistufigen Erhebungsrunden mit Schülerinnen und Schülern sowie mit Lehrkräften wurden Fallbearbeitungen zu – von den Teilnehmenden eingebrachten – Lehr- bzw. Lernproblematiken als Bezugspunkt genommen und in rekonstruktiven Verfahren Gründe für bzw. gegen Verständigung und die darauf bezogene Nutzung des schulischen Qualitätsmanagements herausgearbeitet. Für die Schülerinnen und Schüler wurden anschließend typische Diskrepanzen und die Art und Weise der Bearbeitung dieser Diskrepanzen herausgearbeitet, für die Lehrkräfte wurden typische Bedeutungs-Begründungsmuster bezogen auf Verständigung und Qualitätsmanagement aus dem empirischen Material gewonnen.

Ergebnisse

In dem Beitrag sollen genau diese typischen Bedeutungs-Begründungsmuster der Lehrkräfte vorgestellt werden. Auch soll deutlich gemacht werden, warum in den erfolgten Positionierungen zum schulischen Qualitätsmanagement dieses häufig nicht als hilfreich in Hinblick auf lernunterstützende Verständigung bewertet wird. Mögliche Konsequenzen für die Ausgestaltung an den Schulen bzw. für die prinzipielle Ausrichtung von schulischem Qualitätsmanagement werden zur Diskussion gestellt.

Siehe auch: Ittner, Helmut / Zurwehme, Annikka (2014): Qualität für das Lernen? Konzeption einer Wirkungsstudie zum Qualitätsmanagement nach Q2E an beruflichen Schulen des Landes Bremen - Zeitschrift für Evaluation (ZfEv) 1/2014 – voraussichtlich: Februar 2014

Paper 3.3 - Skills Mismatch und Weiterbildung

Ort: MAW Seminarraum

Zeit: 04.07.2014 10:45 - 12:45

Moderation / Chair: Jörg Markowitsch; 3s Unternehmensberatung

3.3.1 Der Einfluss des Berufs auf non-formales Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Ebner, Christian; WZB, Deutschland

Die soziologische Forschung hat nachgewiesen, dass sich die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in Deutschland erheblich zwischen sozialen Gruppen (Bildung, Alter, Geschlecht, Kinder, Erwerbsstatus), nach betrieblichen Merkmalen (z.B. Betriebsgröße) und aufgrund individueller Motive (z.B. Lernmotivation) unterscheidet (Gillen et al. 2010). Nicht erforscht ist bis dato, welchen Einfluss der ausgeübte Beruf (z.B. Bäcker, Arzt, KFZ-Mechatroniker) auf das individuelle Weiterbildungsverhalten hat. Dies verwundert, da der deutsche Arbeitsmarkt stark beruflich segregiert ist (Marsden 1990) und der Beruf selbst als Quell sozialer Ungleichheit angesehen werden kann (Einkommen, Arbeitsbedingungen etc.). Ziel der Studie ist es daher, erstens zu untersuchen, ob sich die Teilnahme an Kursen und Lehrgängen überhaupt deutlich zwischen Berufen unterscheidet und zweitens – falls dies so ist – diese Unterschiede durch Merkmale des Berufs (typische Tätigkeiten, Tätigkeitsdichte, Regelungen) zu erklären.

Als primäre Datengrundlage dient die erste Welle der Befragung Erwachsener (n = 11.500) im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS). Die zentrale Erhebungsfrage (abhängige Variable) ist, ob Personen während der letzten 12 Monate an einem Kurs/Lehrgang teilgenommen haben. Der Beruf als zentrale unabhängige Variable wird anhand der Klassifikation der Berufe unterschieden. Auf Berufsebene werden insbesondere zwei Aspekte berücksichtigt. Erstens stellt sich die Frage, ob Gesetze oder berufliche Verordnungen („Berufsvorschriften“) Personen dazu veranlassen, sich weiterzubilden. Daher wurden für die häufigsten Berufe in Deutschland entsprechende Regelungen recherchiert und den Berufen im Datensatz entsprechend zugespielt. Zweitens wurde jedem Beruf im Datensatz ein typisches Tätigkeitsbündel zugespielt. So zeichnen sich verschiedene Berufe durch bestimmte Tätigkeitsschwerpunkte (z.B. pflegen, reinigen, produzieren, transportieren, organisieren etc.) aus. Die entsprechenden Informationen wurden anhand der Daten der BIBB/BAuA Erwerbstätigenbefragung 2006 extrahiert. Schließlich wurde für jeden Beruf ebenfalls berechnet, ob das Tätigkeitsspektrum eher breit oder auf bestimmte Tätigkeiten spezialisiert ist. Dies wurde mit Hilfe eines Konzentrationsmaßes (Herfindahl-Index) errechnet.

Als Analyseverfahren kommt die logistische Mehrebenenanalyse in Frage: Individuen (Level 1) werden hierbei als in Berufe (Level 2) eingebettet angesehen. Als erstes zentrales Ergebnis zeigt sich, dass sich ein erheblicher Teil der Partizipation an beruflicher Weiterbildung über Berufe erklären lässt (rund 15 Prozent [Maßzahl: IntraClass-Correlation – ICC]). Warum unterscheidet sich nun aber die Weiterbildungsteilnahme so deutlich zwischen verschiedenen Berufen? Ein Erklärungsfaktor (mit geringem Effekt) liegt bei beruflichen Weiterbildungsvorschriften. Der größte Erklärungsanteil liegt dagegen im Bereich der beruflichen Tätigkeiten. Gerade Berufe, die sich durch Tätigkeiten wie organisieren und planen, ausbilden und unterrichten, beraten und informieren, pflegen und

betreuen, sichern und schützen sowie dem Arbeiten mit Computern auszeichnen, weisen auch eine hohe Weiterbildungspartizipation auf. Eher gering ist die Teilnahme an beruflichen Kursen und Lehrgängen für Berufe mit Schwerpunkt-Tätigkeiten wie herstellen und produzieren, einkaufen und verkaufen oder transportieren und lagern. Der Grad der Spezialisierung in einem Beruf hat nur einen geringen Einfluss auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Mit steigender Tätigkeiten-Spezialisierung erhöht sich die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung leicht. Was heißt dies nun für soziale Ungleichheit? Fakt ist, dass Berufe in hohem Maße die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung prägen. Es schließt sich die Frage an, wie sich Weiterbildung in einem nächsten Schritt auf die berufliche Karriere von Personengruppen auswirkt. Es wird daher für die zukünftige Forschung angeregt, die Effekte der beruflichen Weiterbildung auf Einkommen oder berufliche Mobilität ebenfalls differenziert nach Berufen zu modellieren. Daran anschließend lassen sich weitere Implikationen für Interventionen der Sozialpartner oder des Staates ableiten.

Literatur:

Gillen, Julia / Elsholz, Uwe / Meyer, Rita (2010): Soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Arbeitspapier 191. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.

Marsden, David (1990), »Institutions and Labour Mobility: Occupational and Internal Labour Markets in Britain, France, Italy and West Germany«, in: Labour Relations and Economic Performance, hg. von Renato Brunetta und Carlo Dell'Arringa. S. 414–438. London.

3.3.2 Formale Überqualifikation von Arbeitskräften: wie beeinflussen Berechnungsmethode und individuelle skills das Ergebnis?

Bock-Schappelwein, Julia; WIFO, Österreich
Egger-Subotitsch, Andrea; abif

Erste empirische Arbeiten in den 1970er und 1980er Jahren in den USA beschäftigten sich mit dem Phänomen, dass Arbeitskräfte nicht entsprechend ihrer formalen Ausbildung beschäftigt werden (Freeman, 1976, Duncan - Hoffman, 1981; Überblicksliteratur z.B. in Hartog, 2000, Groot – Maasen van der Brink, 2000, Büchel et al., 2003, Sloane, 2003, McGuinness, 2006, Green – McIntosh, 2007, Leuven – Oosterbeek, 2011). Auftretende Über- bzw. Unterqualifikation entsteht dadurch, dass das Matching von Arbeitskraft und Arbeitsplatz, das von einer Fülle an Faktoren bestimmt wird wie beispielsweise formale Ausbildung, Fähigkeiten, Motivation, Erfahrungswissen, Angebot an Arbeitsplätzen etc., nicht optimal verläuft. Dadurch kann es passieren, dass eine Arbeitskraft zwar ein zu hohes bzw. ein zu geringes Ausmaß an formaler Ausbildung für einen Arbeitsplatz besitzt, bei weiteren arbeitsmarktspezifischen Faktoren dagegen Defizite bzw. einen Überschuss aufweist, d.h. Arbeitskräfte mit gleicher formaler Ausbildung verfügen über unterschiedliche skills, es handelt sich somit um „heterogene Arbeitskräfte“ (Büchel - Pollmann-Schult, 2001, Chevalier, 2003, Frenette, 2004, Green – McIntosh, 2007). Zudem kann Überqualifikation auftreten, wenn eine Arbeitskraft keine geeignete Arbeitsstelle finden kann.

Abgesehen von diesen Faktoren kann Überqualifikation auftreten, sofern Arbeitskräfte über weniger Arbeitserfahrung, geringe Beschäftigungsdauer, häufigem Arbeitsplatzwechsel bzw. geringes Erfahrungswissen verfügen (siehe beispielsweise Groot, 1996, Sicherman, 1991) sowie bei Karriereunterbrechung (Groot – Maasen van der Brink, 1996) bzw. während der Einstiegsphase in den Arbeitsmarkt (Groot – Maasen van der Brink, 1996); darüber hinaus bei Diskriminierung am

Arbeitsmarkt (Quintini, 2011) sowie bei unzureichender internationaler Transferierbarkeit von formaler Qualifikation (Chiswick – Miller, 2013). Ein höheres Risiko, überqualifiziert beschäftigt zu sein, haben dadurch öfters Frauen, jüngere Arbeitskräfte, Personen mit Migrationshintergrund sowie Personen mit wenig Arbeitserfahrung.

In der Literatur werden unterschiedliche Berechnungsmethoden zur Quantifizierung des Unterschiedes zwischen erworbener formaler Qualifikation und den erforderlichen Qualifikationen bzw. Kompetenzen für die Ausübung einer bestimmten Tätigkeit verwendet (siehe beispielsweise Groot – Maasen van der Brink, 2000, Quintini, 2011, Desjardins – Rubenson, 2011): erstens, indem berechnet wird, ob sich das individuelle Bildungsniveau vom durchschnittlichen Bildungsniveau in einer Berufsgruppe unterscheidet (z.B. Abweichung vom Mittelwert bzw. Modalwert um mehr als eine Standardabweichung); zweitens durch Selbsteinschätzung, indem die Arbeitskraft direkt gefragt wird, ob sie für die Arbeit, die sie verrichtet, über-/unter- bzw. entsprechend qualifiziert ist bzw. drittens durch ExpertInneneinschätzung. Dadurch kann ein unterschiedliches Ausmaß von Überqualifikation in Abhängigkeit von der Berechnungsmethode resultieren, der bei subjektiver Einschätzung höher ausfallen kann als beim statistischen Ansatz (die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Berechnungsmethoden werden beispielsweise in Verhaest – Omev, 2009, Chevalier, 2003, Sicherman, 1991 diskutiert).

Vor diesem Hintergrund stehen im Mittelpunkt der vorgeschlagenen Arbeit die unterschiedlichen Berechnungsmethoden, unter Berücksichtigung der Einflussfaktoren, die sich auf Über- bzw. Unterqualifikation auswirken können. Es sollen folgende Fragestellungen behandelt werden: Wie hoch fallen die Unterschiede im Ausmaß der formalen Überqualifikation in Österreich in Abhängigkeit von der Berechnungsmethode aus? Hat die verwendete Berechnungsmethode Auswirkungen auf die Signifikanz der Ergebnisse? Umgesetzt wird die Analyse unter Verwendung ökonomischer Verfahren.

Umgesetzt wird das Forschungsvorhaben unter Verwendung des verfügbaren PIAAC-Datensatzes (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), der seit Oktober 2013 für 24 Staaten, darunter auch Österreich, öffentlich verfügbar ist.

3.3.3 Skill-Match und Mismatch in Österreich: Ausmaß, Determinanten und Auswirkungen im Lichte beruflicher Spezialisierung

Vogtenhuber, Stefan; Institut für Höhere Studien, Österreich

Hintergrund:

Der Zusammenhang zwischen der Ausrichtung von Bildungssystemen (allgemein vs. beruflich) und der Passung von Qualifikationsangebot- und Nachfrage wird derzeit vor dem Hintergrund der hohen (Jugend-) Arbeitslosigkeit diskutiert, u.a. weil in Ländern mit traditionell ausgeprägten dualen Ausbildungssystemen die Arbeitslosigkeit vergleichsweise niedrig ist. Die bislang vorliegenden Forschungsergebnisse sind jedoch kontrovers. Einerseits stützen die Befunde die Hypothese, dass der Übertritt in den Arbeitsmarkt für Personen mit berufsspezifischen Abschlüssen einfacher und der Mismatch geringer ist als bei Personen mit allgemeiner Bildung. Andererseits wurde bei beruflichen AbsolventInnen ein erhöhtes Risiko einer unterqualifizierten Beschäftigung festgestellt weil in vielen Ländern die Anforderungen in der Berufsbildung niedriger sind und die Personen im Durchschnitt über ein geringeres Kompetenzniveau verfügen (Quintini, 2011).

Das österreichische Bildungssystem ist neben seiner hierarchischen Struktur entlang beruflicher Spezialisierungen differenziert. Die vielfältigen beruflichen Spezialisierungen sind auch innerhalb von Bildungsebenen mit unterschiedlichen Arbeitsmarkt- und Einkommenschancen verbunden. Bisher liegen für Österreich keine detaillierten Informationen über das Ausmaß von Match und Mismatch nach den verschiedenen Bildungsebenen und Fachrichtungen vor. Es gibt lediglich Auswertungen über den qualifikatorischen Mismatch auf aggregierter Ebene, wobei die Ergebnisse je nach verwendeter Messmethode stark variieren. Die PIAAC-Daten bieten für Österreich die Möglichkeit der direkten Mismatch-Messung, wobei die getesteten Fähigkeiten mit den im Job geforderten Tätigkeiten verglichen werden können.

Folgende Forschungsfragen werden analysiert:

1. Wie hoch ist der Mismatch unter AbsolventInnen verschiedener schulischer und hochschulischer Bildungsprogramme? Gibt es signifikante Unterschiede?
2. Welche Faktoren auf der individuellen Ebene und auf der Ebene der Bildungsprogramme beeinflussen den Mismatch?
3. Wie wirkt sich der Mismatch auf die Zufriedenheit im Job und auf das Einkommen aus?

Methodische Vorgangsweise:

Zunächst erfolgt eine deskriptive Darstellung der verschiedenen Mismatch-Konstrukte nach Bildungsebene, Fachrichtung sowie demografischen Merkmalen. Dabei wird eine Ausbildungsklassifikation herangezogen, die Ebenen und Fachrichtungen kombiniert. Zusätzlich zur direkten Messung wird auf die Selbsteinschätzung der Befragten im Hinblick auf das im Job erforderliche formale Bildungsniveau (qualifikatorisches Matching) als auch auf die erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Skills-Matching) abgestellt.

In einem zweiten Schritt werden im Rahmen von multivariaten Regressions- und Zweiebenenmodellen die Determinanten von Match, Mismatch und Arbeitslosigkeit auf der individuellen Ebene (1.Ebene) sowie auf der Ebene der Ausbildungen (2.Ebene: Ausbildungsklassifikation) ermittelt. Während auf der individuellen Ebene die üblichen demografischen Variablen berücksichtigt werden (Geschlecht, Alter, Migration, etc.) liegt der Fokus auf der Ebene der Ausbildungen auf Faktoren, die als relevant für den Arbeitsmarkterfolg eingeschätzt werden: u.a. berufliche Spezialisierung und Selektivität. Die berufliche Spezialisierung wird anhand des Gini-Index gemessen, der das Ausmaß der Streuung bzw. Konzentration der einzelnen Bildungsprogramme auf die Berufe misst. Einen hohen Gini-Index weisen Bildungsprogramme auf, deren AbsolventInnen in relativ wenigen Berufen beschäftigt sind, d.h. empirisch eine hohe berufliche Spezialisierung aufweisen. Informationen über die Selektivität bzw. Segregation (Anteile nach Geschlecht, Migration, Alter) werden den PISA-Schulfragebögen bzw. der Bildungsstatistik entnommen.

Die Mismatch-Variablen fungieren einerseits als abhängige Variablen zur Beantwortung der zweiten Fragestellung, sowie als unabhängige Variablen wenn Unterschiede in der Arbeitszufriedenheit bzw. im Einkommen erklärt werden (Fragestellung 3). Bei den Analysen wird sowohl dem komplexen Sampling-Design von PIAAC als auch den imputierten Kompetenzwerten (10 plausible values je Domäne) Rechnung getragen, um adäquate Populationsparameter und Standardfehler schätzen zu können.

Paper 3.4 - Berufsorientierung und Berufswahl

Ort: FH Seminarraum 1

Zeit: 04.07.2014 10:45 - 12:45

Moderation / Chair: Johannes Schranz; AMS-Tirol

3.4.1 Die Einstiegsqualifizierung (EQ) in Deutschland – eine Alternative auch für berufsbildungspropädeutische Maßnahmen anderer europäischer Bildungssysteme?

Saniter, Andreas; ITB Uni Bremen, Deutschland

Burchert, Joanna; ITB Uni Bremen, Deutschland

Lübcke, Eileen; ITB Uni Bremen, Deutschland

Seit dem Ölpreisschock Mitte der 70iger und dem folgenden signifikanten Anstieg der Arbeitslosenzahlen in Deutschland ist auch das Thema des sogenannten Übergangssystems in den berufsbildungswissenschaftlichen Diskurs gerückt; Autoren wie Christe konstatieren:

„Neben der dualen Ausbildung und dem Schulberufssystem ist das Übergangssystem die dritte Säule der beruflichen Bildung in Deutschland.“ (Christe, 2011)

Rein quantitativ betrachtet ist diese Aussage sicher nicht ohne Berechtigung; für das Jahr 2011 ermittelte die Autorengruppe Bildungsberichterstattung 524.946 Menschen im regulären Beruflichen Bildungssystem (davon 210.054 im Schulberufssystem) und 294.294 Menschen im Übergangssystem (ohne Doppelzählungen, AG Bildungsberichterstattung, 2012, S. 277). Qualitativ muss jedoch der vollkommen andere Charakter der Maßnahmen des Übergangssystems betont werden: Diese bereiten nicht auf einen Beruf, sondern auf einen Berufsbildungsgang vor. Dabei lassen sich 3 Funktionen des Übergangssystems beschreiben: Überbrückung bis zur Aufnahme einer regulären Ausbildung, Aufwertung der (schulischen) Qualifikation und Verbesserung der Voraussetzungen zur Aufnahme einer Ausbildung (Dionisius/Kregel 2013, 50).

Bei der Beurteilung des Erfolgs dieser, zumeist schulisch organisierten, Maßnahmen fallen jedoch häufig Schlagwörter wie „Warteschleifen“ oder „Sackgassen“ (vgl. z. B. Schroeder/Thielen S.67 ff.), An dieser Stelle kann diese Diskussion nicht umfassend wiedergegeben werden, zwei zentrale Kritikpunkte sind jedoch unstrittig:

- Die Unspezifität: Die Maßnahmen bereiten nicht auf die Ausbildung in einem Beruf, sondern bestenfalls auf einen Sektor (z. B. Metall) vor – stellen also in gewisser Weise ein „Vorratslernen“ dar – mit entsprechenden Konsequenzen für die Motivation.
- Der Lernort Schule: Obwohl die Schüler im Übergangssystem auch als „Schulversager“ bezeichnet werden (es sei dahingestellt, ob die Jugendlichen oder die Schule versagten), bleiben sie in dieser Lernumgebung verhaftet.

Eingedenk dieser Probleme sowie des Fachkräftemangels in wenig attraktiven Berufen wurde im Jahr 2004 die Möglichkeit einer betrieblich organisierten Übergangsmaßnahme eröffnet, die sog. Einstiegsqualifizierung (EQ). Wesentliche Merkmale dieser 6-9-monatigen Maßnahmen sind die

Trägerschaft durch Unternehmen oder Arbeitgeberverbände sowie die duale berufs- (nicht berufsfeld-)vorbereitende Organisation: Die jungen Menschen sind alternierend in Fachabteilungen des Betriebs und in sozialpädagogischen Unterrichtseinheiten (z.B. Bewerbungstraining). Das Curriculum der berufspropädeutischen Einsätze im Betrieb ist für jeden Beruf deutschlandweit von den Kammern geregelt - es basiert auf den Berufsbildpositionen des 1. Lehrjahres. Am Ende der Maßnahme wird dem Teilnehmer auf einer qualitativ-performanzorientierten Skala der Lernfortschritt zu den einzelnen Positionen bestätigt – eine Anerkennung in Form einer Verkürzung in einem späteren Ausbildungsgang kann, muss aber nicht erfolgen. Während sich, je nach Maßnahme, die Übernahmequoten bei Absolventen von schulischen Maßnahmen in eine reguläre Ausbildung in einem Bereich von 20-40% bewegen, liegen diese Quoten bei der EQ zumeist bei über 80%.

Wir haben bei einem großen Unternehmen, das ca. 400 Plätze in 10 verschiedenen EQ anbietet, eine Fallstudie mit den klassischen berufswissenschaftlichen Methoden der Experten-Workshops, Arbeitsprozessanalysen und Interviews durchgeführt und die Ergebnisse einer SWOT-Analyse unterzogen.

Zusammenfassend lässt sich für den Ansatz im deutschen System festhalten, dass sich neben einigen Entwicklungsbedarfen (Auswahl der Teilnehmer, Vorbereitung der betreuenden Facharbeiter) ein wirklicher Mehrwert feststellen lässt, v. a. die oben problematisierten Aspekte des Lernortes Schule und der Motivation der Teilnehmer werden zufriedenstellend gelöst.

Im Rahmen eines europäischen Projektes arbeiten wir zurzeit an der Frage, inwieweit sich dieser Ansatz auch auf Länder mit hoher Jugendarbeitslosigkeit und schulisch geprägten Berufsbildungssystemen übertragen lässt; erste Ergebnisse aus Spanien, Italien und Litauen werden bis Juli 2014 vorliegen.

Literatur:

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012) Bildung in Deutschland 2012. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Christe, G. (2011): Notwendig, aber reformbedürftig! Die vorberufliche Bildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn, library.fes.de/pdf-files/wiso/08037.pdf.

Dionisius, R., & Krekel, E. M. (2014). Zur Bedeutung und künftigen Entwicklung des Übergangsbereiches — Welche Informationen liefert die integrierte Ausbildungsberichterstattung (iABE)? In D. Ahrens (Hrsg.), Zwischen Reformeifer und Ernüchterung, S. 35–53. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Schroeder, J., & Thielen, M (2009): Das Berufsvorbereitungsjahr. Eine Einführung. Kohlhammer, Stuttgart.

3.4.2 Prädiktoren für Mehrfachlehrabbrüche bei Jugendlichen in Tirol. Analyse von Ausbildungsabbrüchen nach scheinbar gelungenem Wiedereinstieg in ein Ausbildungsverhältnis

Laiminger, Astrid; Universität Innsbruck, Österreich (*Dissertation; betreut von Univ. Prof. Dr. Lynne Chisholm*)

Im Rahmen meiner Forschung gehe ich der Frage auf den Grund, warum Jugendliche LehrabbrecherInnen nach scheinbar geglücktem Wiedereinstieg ins Ausbildungssystem erneut ihre Karriere abbrechen bzw. wodurch ein neuerlicher Abbruch begünstigt wird.

Aus Untersuchungen über die Auswirkungen von frühem Schulabbruch und dessen Konsequenzen für Individuum und Gesellschaft (Nairz-Wirth, Meschnig, Gitschthaler, 2010), zeigt sich, dass betroffene Jugendliche sich zum einen „immer öfter in (außerbetrieblichen) Maßnahmen und Schulungen wieder“ finden und zum anderen wird die Eignung von SchulabgängerInnen durch betriebliche Ausbilder und AusbilderInnen sowie Unternehmen kritisiert insofern, als dass Jugendliche den betrieblichen Anforderungen nicht mehr gewachsen seien (vgl. ebd. S 417). Die soziale Herkunft und der Bildungshintergrund der Eltern spielen zwar eine entscheidende Rolle bei der Bildungsaspiration der SchülerInnen (vgl. auch Schlögl/Lachmayr 2004), aber die sozialen Verhältnisse sind nicht immer Grund für das Gelingen oder Scheitern einer Ausbildung. Jugendliche verlassen die Schule u.a. aus Interessenlosigkeit an den Bildungsinhalten, Überforderung durch gesellschaftliche Entwicklung, Frustration ect. (vgl. auch Stadlmayr, Lentner, Osterkorn und Ratzenböck-Höllerl, 2010) oder Unentschlossenheit.

Folgenden Fragen soll in der Untersuchung nachgegangen werden:

1. Ab wann werden schulische Misserfolge folgenwirksam für die spätere berufliche Laufbahn?
Und daraus resultierend: welches Bild von Bildung haben Jugendliche LehrabbrecherInnen?
2. Wird Berufsorientierung und Berufsberatung an Schulen möglicherweise zu spät angeboten und hat das Einfluss auf die Primärausbildung bzw. den jeweils persönlichen Zukunftsvorstellungen?
3. Wie sehr wird der Entwicklungsgrad von Jugendlichen bei Antritt der Lehre durch die ausbildenden Betriebe berücksichtigt?

Um Vorzeichen für spätere Bildungsabbrüche erkennen zu können, werden bildungsrelevante Ereignisse in Lebensläufen von betroffenen Jugendlichen verglichen und miteinander in Bezug gesetzt. Zur Datenerhebung wird die qualitative Methode der Biographieforschung in Verbindung mit dem narrativen Interview nach Fritz Schütze angewendet. (Schütze, 1983).

Zielgruppe der Befragung sind Jugendliche, die bereits mehrfach Ausbildungen abgebrochen haben. Um die Vielschichtigkeit der Problematik besser zu verdeutlichen, werden die biographisch-narrativen Interviews mit den Jugendlichen durch Fokusinterviews mit TrainerInnen von Bildungsinstituten und Leitfadeninterviews mit betrieblichen AusbilderInnen ergänzt und nach der Methode der Grounded Theory nach Strauss/Corbin (1996) ausgewertet.

Vorläufige Ergebnisse:

Bildungskonzeptionen sowie die Qualität von Berufsorientierung an Schulen sind Indikatoren für spätere Ausbildungsabbrüche, ergänzt durch problematische soziale Integration am Ausbildungsplatz und Motivation der betroffenen Jugendlichen.

Während zur Gruppe der frühen SchulabgängerInnen sowohl quantitative, wie qualitative Studien vorliegen, ist die Gruppe der Jugendlichen, die nach gelungenem Wiedereinstieg neuerlich abbrechen, noch kaum beachtet. Die Frage nach Prädiktoren für Mehrfachlehrabbrüche soll hier Aufschluss bringen.

Literatur:

- Dornmayr, H., Wieser, R., Mayerl, M. (2012): Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2010-2011. Endbericht. Wien
- Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg
- Lassnig, L., Babel, H., Gruber, E., Markowitsch, J. (Hrsg.). Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck
- Nairz-Wirth, E., Meschnig, A., Gitschthaler, M. (2010): Früher Schulabbruch – Situation in Österreich und Konsequenzen für Individuum und Gesellschaft. In: Markowitsch, J., Gruber, E., Lassnig, L., Moser, D., Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Tagungsband der 2. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung. Innsbruck, Wien, Bozen.
- Schlögl, P., Lachmayr, N. (2004): Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung. Wien
- Schütze, F. (1983): „Biographieforschung und narratives Interview“ in: „Neue Praxis“ 13, S.283-293
- Solga, Heike (2005), Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive.
- Strauss, A., Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim
- Wagner, M. (2009): Soziologische Befunde zum Schulabsentismus und Handlungskonsequenzen. In: Ricking, H., Schulze, G., Wittrock, M., (Hrsg): Schulabsentismus und Dropout. Paderborn

3.4.3 Berufsorientierung im Spannungsfeld zwischen ökonomischen und technischen Anforderungen der Arbeitswelt

Vieback, Linda; Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Deutschland

Brämer, Stefan; Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Deutschland

Hirsch, Sören; Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Deutschland

Bildung steht vor einem sozial-demografischen Hintergrund, der durch beschleunigte Veränderungen der Lebensbedingungen, der Arbeitsmarktsituation und den technisch-naturwissenschaftlichen Entwicklungen in der Wissensgesellschaft geprägt ist. Folgewirkungen des Geburtenrückgangs auf die Anzahl von Schülern, Auszubildenden, Studierenden und Absolventen machen sich zunehmend bemerkbar. In Verbindung mit der allgemeinen Dynamik, technologischen Entwicklung, Globalisierung sowie nachhaltigen demografischen Einschnitten ergibt sich der bedrohliche Mangel an Existenzgründern und Nachwuchskräften besonders im technischen und ingenieurwissenschaftlichen Bereich.

Orientierungsaktivitäten für technische Berufsausbildungen und ingenieurwissenschaftliche Studiengänge haben im Schulalltag der allgemeinbildenden Schulen einen zu geringen Stellenwert. Zwar sind technische Bildung und Berufsorientierung in den Rahmenrichtlinien verankert und sollen eine individuelle Berufsorientierung ermöglichen, jedoch sind die Inhalte oftmals nur auf traditionelle Berufsbilder ausgerichtet. Technische Ausbildungsberufe wie der Mikrotechnologe oder Verfahrensmechaniker für Kunststoff- und Kautschuktechnik werden von den Schülern erst gar nicht wahrgenommen, obwohl hier ein erheblicher Bedarf bei regionalen Unternehmen besteht.

Auf der anderen Seite ist unternehmerisches Denken und Handeln notwendig, um in der wandelnden Arbeitswelt bestehen zu können. „Der selbstständige Mensch und Bürger ist ein Erfordernis unserer Gesellschaft (BMBF).“ Zentrale Punkte sind Förderung des Unternehmertums und -geistes in allen Bereichen des Bildungssystems. Bereits seit Jahren existieren verschiedene Projekte, die eine frühzeitige Sensibilisierung, Motivation und Qualifikation zur unternehmerischen Selbstständigkeit anregen sollen. „Unternehmerisches Denken und Handeln kann als neuere Orientierung in Wirtschaft und Gesellschaft in Zeiten des ökonomischen Wandels angesehen werden und muss daher in den verschiedenen Bildungsbereichen, wie in den allgemeinbildenden Schulen [...] verstärkt gefördert [und miteinander vernetzt] werden.“ (Paulini-Schlottau/Garnjost).“

Der Beitragsvorschlag vereint die beiden angesprochenen Punkte und verbindet technische sowie ökonomische Bildung. Nur eine frühzeitige Sensibilisierung für ingenieurwissenschaftliche Studiengänge und technische Berufsausbildungen bedingt und fördert technische Gründungen. Ohne die Bereitschaft sich für eine technische Berufsausbildung oder ingenieurwissenschaftliche Studiengänge zu interessieren, werden später keine technisch-innovative Gründungen erfolgen. Sachsen-Anhalt benötigt aber gerade Gründungen in diesem Bereich.

Der Beitrag gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Abschnitt wird eine quantitative Studie (n=894) zu folgenden Fragestellungen vorgestellt (Brämer/Vieback/Hirsch):

1. Wie ist der Status quo der technischen Berufsorientierung in Sachsen-Anhalt?
2. Welche Faktoren beeinflussen die Berufswahl der Schüler der Sekundarstufe I?

Hypothesen:

1. Schüler neigen dazu den gleichen Beruf wie ihre Eltern zu wählen.
2. Schüler tendieren eher als Schülerinnen zu einem Beruf im technischen Bereich.
3. Eltern haben den größten Einfluss auf die Berufswahl der Schüler.
4. Wenn die Eltern in einem technischen Bereich arbeiten, wählen auch die Kinder eher einen technischen Beruf.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein auf Experteninterviews und wissenschaftlichen Theorien zur Berufswahl basierender Fragebogen eingesetzt. Die gewonnenen Daten liefern Rückschlüsse zum Stellenwert der technischen Berufsorientierung und dem Interesse für technische Berufsausbildungen sowie ingenieurwissenschaftliche Studiengänge der Schüler.

Der zweite Teil des Beitrags widmet sich der Förderung des Unternehmergeistes in Schulen:

- Wie gelingt es, effektiv Unternehmergeist in die Schule zu holen?
- Wie können ökonomische und technische Inhalte im Sinne einer technikorientierten Gründungssensibilisierung sinnvoll verknüpft werden?
- Wie kann Wirtschaft für Schüler erlebbar werden?

- Wie können unternehmerische (Handlungs-) Kompetenzen und fachspezifische Inhalte handlungsorientiert erworben werden?

Im Ergebnis werden die konzipierten, entwickelten und evaluierten Lehr-Lern-Arrangements zur Vermittlung unternehmerischer und technischer (Handlungs-) Kompetenzen sowie fachspezifischer Inhalte an allgemeinbildenden Schulen vorgestellt und diskutiert.

Literatur:

BMBF (1999): Berufsbildungsbericht 1999, Bonn

Brämer/Vieback/Hirsch (2013): Ingenieurwissenschaftliche Sensibilisierung an allgemeinbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt. In: Bünning (Hg.): Initiativen und Effekte der Berufsorientierung an Gymnasien, Real- und Förderschulen in Sachsen-Anhalt, Magdeburg

Paulini-Schlottau/Garnjost (2002): Unternehmerisches Denken und Handeln in der beruflichen Bildung. Auszubildende und Fortbildungsabsolventen/-absolventinnen als Unternehmerinnen und Unternehmer? In: BIBB: Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert, Berlin

Paper 3.5 - Validierung und Anerkennung

Ort: FH Seminarraum 2

Zeit: 04.07.2014 10:45 - 12:45

Moderation / Chair: Eduard Staudecker; BM für Bildung und Frauen

3.5.1 KombO – das Kompetenzportrait für die berufliche Orientierung

Mair, Werner; Berufsförderungsinstitut Oberösterreich

Niedermaier, Gerhard; Johannes Kepler Universität Linz

KombO wurde als Verfahren zur qualitativen Darstellung von Kompetenzen vom Berufsförderungsinstitut Oberösterreich und der Johannes Kepler Universität Linz entwickelt. Es beruht auf Informationen, die im Rahmen eines biografisch-narrativen Gesprächs erhoben, analysiert und qualitativ-deskriptiv ausgewertet werden. Ein wesentliches Ziel dieser Methode ist die Erfassung vorhandener informell erworbener Kompetenzen. Dabei wird Wert darauf gelegt, dass die charakteristischen Merkmale einer Person im schriftlichen Portrait Niederschlag finden. Das Kompetenzportrait ist aus diesem Grund eine selektive und komprimierte Darstellung des Gesprächsmaterials.

Um den inhaltlichen Zusammenhang zu gewährleisten, werden sowohl Kompetenzen exploriert, die im Gespräch von den Personen explizit erwähnt werden (z.B. „Ich habe ein großes Durchhaltevermögen.“) als auch Kompetenzen, die implizit erhoben werden (z.B. „Ich wollte damals nicht gleich aufgeben.“). Im Rahmen der Gesprächsführung werden im Besonderen Fähigkeiten fokussiert, die bei Personen bei der Bewältigung von schwierigen Situationen zu Tage treten, da theoriegemäß besondere Herausforderungen maßgeblich auf die Kompetenzentwicklung wirken.

Die Analyse des biografischen Materials und die Auswahl der Kernkompetenzen basieren auf Prozessen konsensuell-diskursiver (im Team) sowie kommunikativer (mit der interviewten Person) Validierung. Das Material wird qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Kategorisierung der Kompetenzen basiert auf dem Kompetenzatlas von V. Heyse und J. Erpenbeck, wobei Abweichungen im Sinne von Ergänzungen, Aktualisierungen oder Anreicherungen, die insbesondere vor dem Hintergrund der individuellen Biografien erforderlich sind, Berücksichtigung finden.

Bei der Präsentation werden insbesondere folgende Punkte Beachtung finden:

- Rahmenbedingungen und Hintergründe für die Entwicklung des Verfahrens, Bedeutung für die Organisation des Berufsförderungsinstituts im Zuge der Implementierung der Kompetenzorientierung in das Unternehmen
- Bedeutung und Nutzen für die Zielgruppen (Empowermentstrategie für Bildungsbenachteiligte oder Instrument für High Potentials ?)
- Einbettung und Kontext der Implementierung
- Biografisch-narratives Gespräch und Kompetenzfeststellung (Vorbereitung, Gesprächsphasen, Nachbereitung, Auswertung)
- Charakter des Portraits

- Verortung des Verfahrens im Vergleich zu bestehenden Instrumentarien in Kategorien Fremd-/Selbstbeobachtung, bilanzierende/summative Verfahren und anforderungsorientierte/entwicklungsorientierte Ansätze, Employability/ Persönlichkeitsbildung
- Qualitätssicherung und zukünftige Weiterentwicklung, Anwendungsfelder

Literatur

Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2007): Einführung. In: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. XVII-XLVI.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 5. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Niedermaier, Gerhard (2005): Patchwork(er) on Tour. Berufsbiografien von Personalentwicklern. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Schütze, Fritz (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien - dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Bielefeld.

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, H. 3, S. 283-293.

Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Hagen: FernUniversität - Gesamthochschule in Hagen.

3.5.2 Anerkennung und Validierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen

Münchhausen, Gesa; BIBB, Deutschland

Gegenstand/Projektthema:

Als grundlegend für einen Zuwachs an Transparenz, Mobilität und Vergleichbarkeit in Europa werden die Stärkung des lebenslangen Lernens und eine grundlegende Umorientierung gesehen: weg von festen Lernorten hin zur entscheidenden Frage, was jemand kann, und nicht, wo es gelernt wurde. Damit wird die Empfehlung des Rats der EU aufgegriffen zur Validierung non-formalen und informellen Lernens vom 20.12.2012, in der alle Mitgliedsstaaten dazu aufgefordert werden, bis 2018 - unter Wahrung des Subsidiaritätsprinzips - entsprechende Regelungen für die Validierung zu schaffen.

Vor diesem Hintergrund hat das BIBB im Auftrag des BMBF eine Expertise erstellt, die den aktuellen Status Quo der Anerkennung und Validierung in Deutschland darstellen und gleichzeitig die Entwicklungsperspektiven aufzeigen soll. Darüber hinaus flossen acht Länderstudien in die Expertise ein. Die Ergebnisse flankieren die laufenden Diskussionen des vom BMBF eingerichteten Experten-Arbeitskreis zur Validierung.

Stand der Forschung/Entwicklungsbedarf:

In Deutschland gibt es bisher keine rechtliche bzw. gesetzliche Anerkennung informell erworbener Kompetenzen; wenn überhaupt, findet sie unterhalb der ordnungspolitischen Ebene statt (vgl. Münchhausen & Schröder 2009, S. 20). Gleichwohl ist die Befassung mit dem informellen Lernen sowie dem non-formalen Lernen seit Jahren ein wichtiges Forschungs- und Entwicklungsthema (vgl. Bohlinger & Münchhausen 2011; BMBF 2008).

In jüngster Zeit ist durch die Empfehlungen des Rates der EU eine verstärkte Wiederbelebung des Themas im bildungspolitischen Diskurs zu verzeichnen. Es wird ersichtlich, dass es sehr viele und vielversprechende Anwendungs- und Handlungskontexte für die Anerkennung und Validierung vom informellen und non-formalen Lernen gibt. Allerdings gibt es in Bezug auf die konkreten Validierungsverfahren noch einen enormen Entwicklungsbedarf, um der Vielfalt der individuellen Lernergebnisse und -wegen gerecht zu werden. Eine Lernergebnisorientierung kann nur dann in die Tat umgesetzt werden, wenn verbindliche und aussagekräftige Anerkennungs- und Validierungsverfahren vorliegen.

Methode/Projektansatz:

Im Rahmen der Expertise wurde mithilfe einer detaillierten Dokumentenanalyse der vorliegenden Ansätze, Studien und Dokumente zunächst Programme zur Förderung von lebenslangem Lernen und Kompetenzentwicklung analysiert, die thematisch mit dem Bereich der Validierung informellen Lernens und non-formalen Lernens in Verbindung stehen; anschließend wurden weitere Anwendungskontexte einer näheren Betrachtung unterzogen wie ‚Individuelle Standortbestimmung (zur Kompetenzfeststellung)‘, Anerkennung in der beruflichen Bildung, Anerkennung im Beschäftigungssystem (inkl. betrieblicher Bewertungsverfahren) und Anerkennung in der Hochschulbildung.

Die internationale Recherche, ein weiterer Bestandteil der qualitativen Expertise, die in Form einer Dokumentenanalyse durchgeführt wurde, beinhaltete zwei Stränge: Zum einen wurden transnationale Projekte, bei denen mehrere europäische Länder gemeinsam im Kontext von Validierung wirken, in die Analysen einbezogen. Zum anderen wurden insgesamt acht Länder, davon sieben aus Europa plus Kanada analysiert.

Ergebnisse/Schlussfolgerungen:

Aus den Ergebnissen der Expertise lässt sich schlussfolgern, dass eine „echte“ Validierung nur mit einem entsprechenden institutionellen und organisationalen Rahmen realisierbar ist. Zur Entwicklung und Umsetzung eines Validierungssystems in Deutschland bedarf es einer Klärung u.a. folgender übergreifender Fragen, die in diesem Zusammenhang von Bedeutung sind: Welche konkreten Ziele und Zwecke werden mit der Anerkennung angestrebt (für Gesellschaft, für Unternehmen, für Nutzende)? Welche Zielgruppen (übergreifend oder spezifisch) sollen vom Validierungssystem profitieren? Ist eine zielgruppenspezifische Einengung von Anerkennungsverfahren angedacht oder sollen alle, denen eine Anerkennung nützen könnte, einbezogen werden (wobei Beratungs- und Finanzierungsmodelle unterschiedliche Lebenslagen, Lernerfahrungen und Unterstützungsmodelle berücksichtigen)? Bezogen auf den fünf-schrittigen (idealtypischen) Verlauf eines Validierungsverfahrens sind entscheidende Fragen zu diskutieren und zu klären. Diese werden in der Expertise konkret benannt.

Referenzen:

Bohlinger, S. & Münchhausen, G. (Hrsg.) (2011): Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning. Bielefeld: Bertelsmann
Europäischer Rat (2012): Empfehlungen des Rates zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens vom 20. Dezember 2012. Amtsblatt der Europäischen Union C 398/S.1-5. Brüssel. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF>

Münchhausen, G. & Schröder, U. (2009): Erfassung von informell erworbenen Kompetenzen. Impulse aus europäischen Projekten nutzen. In: BWP-Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6, S. 19-23

3.5.3 Validierung nicht formalen und informellen Lernens – Ansätze aus dem Bereich der österreichischen Berufsbildung im Lichte der Ratsempfehlung

Luomi-Messerer, Karin; 3s Unternehmensberatung, Österreich

Den Hintergrund des Forschungsprojekts bildet die österreichische Strategie zum lebensbegleitenden Lernen „LLL:2020“ und die Empfehlung des Rates vom 20.12.2012 zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens:

- Im Rahmen der LLL:2020-Strategie soll u.a. verstärkt an „Verfahren zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen in allen Bildungssektoren“ gearbeitet werden und es ist die „Erarbeitung einer österreichischen Validierungsstrategie zur umfassenden Anerkennung von Ergebnissen non-formaler und informeller Lernprozesse“ geplant.
- Ziel der europäischen Validierungs-Empfehlung ist es, außerhalb des regulären Bildungssystems erworbene Lernergebnisse für die Berufslaufbahn sowie für weiteres Lernen nutzbar zu machen. Die Mitgliedstaaten sind aufgefordert, bis 2018 ein nationales Validierungssystem zu etablieren, das BürgerInnen dabei unterstützt, Lernergebnisse zu identifizieren und dokumentieren, bzw. das die Lernergebnisse auch bewertet und zertifiziert.

Dieser Beitrag fokussiert auf einen Teilbereich des österreichischen Qualifikationssystems und ist Maßnahmen und Initiativen der Validierung nicht formalen und informellen Lernens aus dem Bereich der österreichischen Berufsbildung gewidmet (mit Bezug zu NQR Niveaus 4-7 - sofern diese angegeben werden können) gewidmet. Neben einer Bestandserhebung von relevanten Ansätzen in diesem Bereich wird der Frage nachgegangen, inwieweit diese Initiativen und Maßnahmen die in der Validierungs-Empfehlung genannten zentralen Aspekte (z.B. in Bezug auf Zugang, Methodik, Professionalisierung, Qualitätssicherung) erfüllen.

In den letzten Jahren wurden mehrere Übersichtsarbeiten zum Thema Validierung nicht formalen und informellen Lernens erstellt, z.B. im Kontext der NQR Entwicklung (Schneeberger et al. 2009) oder im Kontext europäischer Initiativen und Projekte (z.B. Brandstätter & Luomi-Messerer 2010, Lachmayr & Löffler 2013a,b). Dabei wurde auch bereits eine Strukturierung dieser Ansätze versucht. Eine detaillierte Analyse der Validierungsmaßnahmen aus dem Bereich der Berufsbildung in Bezug auf die Ratsempfehlung von 2012 liegt jedoch bislang noch nicht vor.

In einem ersten Schritt werden relevante Validierungsinitiativen und -maßnahmen auf Basis einer gemeinsamen Struktur analysiert und dargestellt. Folgende Aspekte werden dabei beispielsweise berücksichtigt: Intention und Nutzen, Zielgruppe und Zugangsvoraussetzungen, Prozess und Methodik, durchführende ProfessionistInnen, Qualitätssicherung. Die Informationen dazu werden so weit wie möglich auf Basis von Desk research erhoben; zusätzlich werden teilstrukturierte Interviews durchgeführt (z.B. mit Personen, die Validierungsprozesse durchführen oder Beratungen für die Zielgruppe anbieten). Im zweiten Schritt wird analysiert, inwieweit die identifizierten Maßnahmen

den in der Validierungsempfehlung genannten Anforderungen entsprechen bzw. inwiefern weitere Entwicklungsarbeiten erforderlich sind.

Auf Basis der Ergebnisse der Analyse werden Schlussfolgerungen und Empfehlungen im Hinblick auf die Entwicklung einer künftigen österreichische Validierungsstrategie formuliert.

Literatur:

Brandstetter, Genoveva & Luomi-Messerer, Karin (2010): European inventory on validation of informal and non-formal learning: Country Report: Austria. Online:
<http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77444.pdf>

ibw (2007): OECD Thematic Review on Recognition of Non-Normal and Informal Learning (RNFIL). Country Background Report Austria. Vienna.

Lachmayr, Norbert & Löffler, Roland (2013a): Validation of non-formal and informal qualifications in Austria from the perspective of the representation of interest. Report for the EQF-Pin project, 28.03.2013. Online: http://www.eqf-pin.eu/system/files/opendownload-files/guidelines_oeibf_en_final.pdf

Lachmayr, Norbert & Löffler, Roland (2013b): Austrian collection of good practice for the validation of non-formal and informal skills and abilities. Report for the EQF-Pin project. Online:
http://www.eqf-pin.eu/system/files/opendownload-files/good_practice_austria.pdf

Preißer, Rüdiger (2007): Methoden und Verfahren der Kompetenzbilanzierung im deutschsprachigen Raum. Projektbericht des öibf, Wien. Online:
<http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=13266>

Schlögl, Peter (2009): Konzept einer Teil-Strategie für die Integration von Lernergebnissen des nicht formalen Lernens in einen künftigen nationalen Qualifikationsrahmen. Wien: ÖIBF. Online:
<http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14344>

Schneeberger, Arthur, Schlögl, Peter, & Neubauer, Barbara (2009): Zur Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen im Nationalen Qualifikationsrahmen. In Jörg Markowitsch (Ed.), Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich. Beiträge zur Entwicklung (pp. 111-134). Wien: Lit-Verlag.

Paper 3.6 - Bildungsangebote und der Kompetenzbegriff

Ort: FH Seminarraum Promotec

Zeit: 04.07.2014 10:45 - 12:45

Moderation / Chair: René Sturm; AMS Österreich

3.6.1 Niederschwellige Bildungsangebote- Kompetenzentwicklung bildungs- bzw. arbeitsmarktferner Personen als Beitrag zur Unterstützung der (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt

Schneeweiß, Sandra; abif- analyse beratung und interdisziplinäre forschung, Österreich

Steiner, Karin; abif- analyse beratung und interdisziplinäre forschung, Österreich

Stark, Martin; abif- analyse beratung und interdisziplinäre forschung, Österreich

Vor dem Hintergrund der Veränderungen in der Arbeitswelt mit der deutlichen Reduktion niedrigqualifizierter Tätigkeiten (vgl. z.B. Biffl 2001; Mahringer u.a. 2012) und der wachsenden Bedeutung des Lifelong Learning (vgl. BMUKK u.a. 2011) steigt für bildungsferne Personen die Gefahr der Arbeitsmarktausgrenzung (vgl. AMS Österreich 2011). So sind Personen mit niedriger formaler Qualifizierung einem deutlich erhöhten Arbeitslosigkeitsrisiko ausgesetzt (vgl. Putz 2014). Umso wichtiger ist es für arbeitsmarktpolitische Institutionen, bildungsferne (und damit in vielen Fällen arbeitsmarktferne) Personen durch niederschwellige Angebote anzusprechen und deren erfolgreiche Kompetenzentwicklung zu ermöglichen, um schlussendlich deren soziale Teilhabechancen, die sich ihrerseits u.a. durch verbesserte Chancen zur (Re-)Integration am Arbeitsmarkt manifestieren (vgl. AMS Österreich 2005; Dornmayr u.a. 2008), zu erhöhen.

Das Ziel des hier vorgestellten Projektes im Auftrag des AMS Österreich ist es, die Kompetenzentwicklung an einigen niederschweligen innovativen Good-Practice-Beispielen zu veranschaulichen und eine Grundlage zur (Weiter-)Entwicklung und didaktischen Konzeption solcher Projekte zu geben.

Abhängig von sozialen Faktoren ist die heterogene Gruppe der bildungsfernen Personen durch eine geringe formale Bildung, Defizite bei zentralen (Basis-)Kompetenzen, sowie die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung gekennzeichnet (vgl. Steiner u.a. 2012, Erler 2012; AMS Österreich 2011). Um den Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht zu werden, ist es wichtig, verschiedene Hinderungsgründe (z.B. Versagensängste, negative Schulerfahrungen, geringe Veränderungsperspektive etc.) zu beleuchten (vgl. Dornmayr 2002, Kuwan u.a. 2005).

Die Umsetzung der Niederschwelligkeit wurde auf der zeitlichen, räumlichen, sachlichen und sozialen Dimension analysiert (vgl. Mayrhofer 2012). Dabei wurden sowohl Kriterien für die Gestaltung der Rahmenbedingungen als auch für die didaktische/inhaltliche Umsetzung identifiziert, die im Zuge dieser Paper-Session nun im Mittelpunkt steht.

Auf der inhaltlichen/didaktischen Ebene stehen Lebensweltnähe und Sensibilität für die Ausgangslage der TeilnehmerInnen, Ermöglichung positiver Erfahrungen, Aufbau von Vertrauen in die eigenen (Bildungs-)Kompetenzen, praxisnahe Lernerfahrungen, „handfeste“ und praktische Inhalte, Hervorheben des Nützlichkeits- und Verwertbarkeitsaspektes sowie die schrittweise

Heranführung an das selbstgesteuerte Lernen im Zentrum (vgl. Steiner u.a. 2012). Die Praxis der Kompetenzentwicklung soll in einem weiteren Schritt an vier verschiedenen Formaten (vgl. Steiner u.a. 2014) veranschaulicht und im Rahmen der Paper-Session diskutiert werden:

- Bildungsmotivation steigern und Lernkompetenzen entwickeln am Beispiel „Zukunftswege“.
- Entdecken und Erproben von Kompetenzen am Beispiel des „spacelab´s“.
- Entwicklung von Basiskompetenzen am Beispiel der „Mobilen IKT- Werkstatt“.
- Arbeitsintegriertes Lernen am Beispiel der „Lernfabrik Leibnitz“.

Literatur

AMS Österreich (Hg.) (2005): AMS report 45: Qualifikationsbedarf der Zukunft III: Weiterbildung von Geringqualifizierten. Beiträge zur Fachtagung »Qualifikationsbedarf der Zukunft – Weiterbildung von Geringqualifizierten: Chancen, Hemmnisse, Bedarfe« des AMS vom 12.11. 2004 in Wien.

AMS Österreich (Hg.) (2011): Tagungsdokumentation: Oida, bist du bildungsfern? Bildungsferne – die Peripherie der Wissensgesellschaft vom 19.10.2011 in Wien.

Biffli, G. (2001): AMS Info 37: Die österreichische Berufs- und Qualifikationslandschaft 2005. Analyse und Prognose vor dem Hintergrund der Entwicklung in den USA.

BMUKK u.a. (Hg.) (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich LLL:2020.

Dornmayr, H. u.a. (2002): Weiterbildung für „Bildungsferne“ ArbeitnehmerInnen. Studie gefördert von Land OÖ und AK Oberösterreich.

Dornmayr, H. u.a. (2008): AMS report 64: Integration von formal Geringqualifizierten in den Arbeitsmarkt.

Erlor, I. u.a. (2012): Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung. Sekundarstatistische Auswertungen des Adult Education Survey 2007.

Kuwan, H. u.a. (2005): Ansprache und Unterstützung „Bildungsferner“ in der beruflichen Weiterbildung.

Mahringer, H. u.a.: (2012): Mittelfristige Beschäftigungsprognose 2010–2016. Studie im Auftrag des AMS Österreich.

Mayrhofer, H. (2012): Niederschwelligkeit in der Sozialen Arbeit. Funktion und Formen aus soziologischer Perspektive.

Putz, S. (2014): AMS info 265: Arbeitsmarkt & Bildung – Jahreswerte 2013.

Steiner, K. u.a. (2012): Methoden in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung für Bildungsferne.

Steiner, K. u.a. (2014): Niederschwellige Beratungs- und Bildungsformate. Im Erscheinen.

3.6.2 Praxisbericht aus der Bildungsberatung: Wer bekommt was?

Lachmayr, Norbert; öibf, Österreich

Seit 2011 wird Bildungsberatung in der Erwachsenenbildung in einer österreichweiten Initiative (gefördert aus Mitteln des bmbf und des Europäischen Sozialfonds) auch gebündelt angeboten. Insbesondere bildungsfernen Personen soll damit unter Einsatz von Beratungsangeboten ein besserer Zugang zum lebensbegleitenden Lernen ermöglicht werden. Als bildungsfern zählen beispielsweise Niedrigqualifizierte, MigrantInnen oder ältere Personen.

Alle Beratungsstellen müssen entsprechende Beratungsleistungen dokumentieren. Berücksichtigt werden dabei soziodemographische Kennwerten (Alter, Geschlecht, Bildung, Erwerbsstatus,

Benachteiligungen), aber auch leistungsbezogene Merkmale (z.B. Themen der Beratung, Wohn- und Beratungsort, Beratungsdauer, Beratungsart, Beratungsformat). Welche Personengruppen diese Beratungsleistungen tatsächlich in Anspruch nehmen, ist Gegenstand regelmäßiger Evaluierungen der ESF-Programme (Steiner et al 2010, Steiner et al 2013) sowie einzelner Fachartikel (z.B. Götz 2013, Irmer/Lachmayr 2012).

Der einzureichende Beitrag wird das Ergebnis einer Sekundäranalyse darstellen und analysiert erstmals alle rund 100.000 dokumentierten Beratungskontakten für die Kalenderjahre 2012/2013 dahingehend, wo sich leistungsbezogene Merkmale innerhalb der unterschiedlichsten Zielgruppen unterscheiden. Weiters wird der Erkenntnisgewinn darin begründet, dass bislang wissenschaftlich „unberührte“ Teile des Datensatzes (z.B. Themen der Beratungsleistungen) detailliert untersucht werden können, indem sie mit den anderen erfassten Variablen in Verbindung gesetzt werden. Die Auswertung erfolgt dabei konkret mittels relativen Chancenverhältnisses (Odds-Ratio) sowie explorativen Verfahren zur Visualisierung der Datenstruktur (Korrespondenzanalyse). Aufgrund der Ähnlichkeit mit der Faktorenanalyse wird die aufgrund der Datenstruktur einzusetzende Korrespondenzanalyse auch als „Hauptkomponentenanalyse mit kategorialen Daten“ bezeichnet (vgl. Backhaus et al 2011, S 550). Mittels dieser Auswertungsinstrumente wird erstmalig für Österreich gezeigt, welche Teilpopulationen über erhöhte Chancen verfügen, gewisse Themen, Beratungsformate oder sonstige Leistungsmerkmale der Beratung in Anspruch zu nehmen als die Vergleichsgruppe(n).

Ein methodisch gut aufbereiteter Primärdatensatz ist für die Sekundärdatenanalyse unerlässlich und liegt vor. Die Datensatzerstellung befolgt die üblichen wissenschaftlichen Standards indem beispielsweise für die Bildungsträger ein Dokumentationsstandard zur Erfassung der Beratungsleistungen erarbeitet wurde. Auch wurden Häufigkeitsauswertungen vom jeweils betroffenen Bildungsträger gegengeprüft. Des weiteren kann aufgrund der Verpflichtung der Dokumentation auf eine (in der Sozialforschung sehr seltenen) vollständige Dokumentation zurückgegriffen werden, d.h. es liegt eine Vollerhebung vor. Selbstverständlich werden im Beitrag auch die Nachteile des bestehenden Datensatzes reflektiert, z.B. unterschiedliche Dokumentationsstiefe und das Vorliegen von nur gruppierten Angaben (z.B. Alterskategorien). Diese werden in der Auswertungsmethode (Korrespondenzanalyse) berücksichtigt.

Damit werden originäre und aktuellste Hinweise für Fördergeber sowie Bildungsträger rund um die zu erwartenden Ungleichheiten in der Beanspruchung von Bildungsberatung erbracht. Die Ergebnisse sind damit ein wesentlicher Beitrag in der aktuellen arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Diskussion (nicht nur für die beteiligten Bildungsträger sowie die Fördergeber), da bislang nur wenige quantitative Praxisberichte zur Bildungsberatung (mangels fehlendem organisationsübergreifendem Datenmaterial) existieren.

Literatur:

Backhaus Klaus/Erichson Bernd/Plinke Wulff/Weiber Rolf (2011): Multivariate Analysemethoden, 13. Auflage, Springer Verlag

Irmer, Manon/Lachmayr, Norbert (2012): Bildungsberatung Österreich: Wer kommt in den Genuss... Im ersten Halbjahr 2012 erreichte Personengruppen. Bildungsberatung im Fokus 3/2012, S 7-9,

http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/Bildungsberatung-im-Fokus-03_2012.pdf

Rudolf Götz (2013): Neue Zielgruppen für die Bildungsberatung? In: Bildungsberatung im Fokus, S 13, http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/Bildungsberatung-im-Fokus-01_2013.pdf

Steiner Mario, Pessl Gabriele, Wagner Elfriede, Plate Marc (2010): ESF Beschäftigung Österreich 2007-2013. Bereich Erwachsenenbildung. Zwischenbericht 2010, erwachsenenbildung.at/downloads/service/ESF_Zwischenbericht2010.pdf
Steiner, Mario, Pessl, Gabriele & Wagner, Elfriede. (2013). ESF Beschäftigung Österreich 2007-2013. Bereich Erwachsenenbildung. Zwischenbericht 2012. http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/ESF_Zwischenbericht2012.pdf

3.6.3 Kompetenzarmut von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Österreich

Lentner, Marlene; Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Johannes Kepler Universität Linz (IBE), Österreich

Der Beitrag befasst sich mit dem Phänomen der Kompetenzarmut im Bereich Lesen mit Fokus auf Jugendliche und junge Erwachsene. Im Wesentlichen werden dabei die Ergebnisse einer Detailauswertung für den nationalen ExpertInnenbericht zu PIAAC (Programm for International Assessment of Adult Competencies), welcher im Juni dieses Jahres erscheinen wird, vorgestellt. War es in Österreich bisher nur möglich, Kompetenzarmut für die Gruppe der SchülerInnen bis zum Ende der Pflichtschule mit Rückgriff auf PISA zu erfassen, ist das nun mit PIAAC auch für andere Bevölkerungsgruppen möglich. Dies soll im vorliegenden Beitrag für die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen – damit sind Personen im Alter von 16 bis 29 Jahren gemeint – geleistet werden. Der Begriff der Kompetenzarmut bezieht sich dabei auf Personen, welche im Rahmen von PIAAC im Kontext Lesekompetenz maximal 225 Punkte erreichen und somit in das Kompetenzlevel 1 bzw. unter 1 fallen. Kompetenzstufe 1 verweist dabei auf Personen, die in der Lage sind „relativ kurze elektronische oder gedruckte Texte zu lesen. Sie können konkrete, einzelne Informationen innerhalb dieser Texte identifizieren, wenn sich diese Information in gleicher Form oder synonym in der Frage oder Anleitung des Aufgabenbeispiels findet. (...) Personen in dieser Stufe verfügen über ein Basisvokabular und verstehen den Sinn von Sätzen.“ (Statistik Austria 2013, 37) Personen der Kompetenzstufe unter 1 verfügen hingegen zwar über ein Basisvokabular, haben aber Schwierigkeiten beim Verstehen von Satzstrukturen. Insofern können sie maximal kurze Texte zu bekannten Themen lesen und darin einzelne Informationen identifizieren, wenn diese in exakt gleicher Form in der Frage oder Anleitung des Aufgabenbeispiels vorhanden sind. (Statistik Austria 2013, 37) Die Fokussierung auf den Aspekt der Lesekompetenz erfolgt dabei aufgrund der Annahme, dass der Lesekompetenz auch beim Erwerb von anderen relevanten Kompetenzen ein zentraler Stellenwert eingeräumt werden kann.

Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Klärung der folgenden 5 Forschungsfragen:

- Wie hoch ist die Kompetenzarmut in der Gruppe der jungen Erwachsenen (16 bis 29 Jahre)?
- Welche jungen Erwachsenen sind besonders von Kompetenzarmut betroffen?
- Was sind die Ursachen von Kompetenzarmut?
- Was sind die Konsequenzen von Kompetenzarmut?
- Was könnte getan werden, um die Kompetenzarmut zu reduzieren?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird einerseits auf die PIAAC-Daten und andererseits auf vorhandene empirische Befunde, vor allem mit Bezug auf Zertifikatsarmut (Bruneforth/ Weber/ Bacher 2012, 207) von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zurückgegriffen. Dies ist auch insofern begründet, dass erste Analysen den starken Zusammenhang zwischen Kompetenz- und

Zertifikatsarmut deutlich machen. So sind rund 42% aller Early School Leaver, also Personen im Alter zwischen 16 und 24 Jahren, welche maximal einen Pflichtschulabschluss aufweisen und sich in keiner weiterführenden Ausbildung befinden, auch von Kompetenzarmut betroffen. Insgesamt gibt es in Österreich rund 153.400 Jugendliche und junge Erwachsene, die von Kompetenzarmut im Bereich Lesen betroffen sind. Detaillierte Ergebnisse können jedoch erst im Rahmen der Paper Session offen gelegt werden.

Postersession

Ort: MAW Großer Saal

Zeit: 03.07.2014 11:00 - 11:45 und 13:00-14:00

Was ist Vertrauen in der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung? Antworten aus der LehrerInnen- und SchülerInnenperspektive – eine explorative Studie an höheren kaufmännischen und allgemeinbildenden Schulen

Grinke, Silke; Universität Graz, Österreich

Vertrauen ist im Alltag allgegenwärtig. Sei es Vertrauen in die Statik eines Hauses oder in die Genießbarkeit von Lebensmitteln. Wie Luhmann es ausdrückt, ist Vertrauen ein Mechanismus zur Reduktion sozialer Komplexität, es reduziert potenzielle Handlungsmöglichkeiten und ermöglicht Individuen oder einem sozialen System somit erst Handlungsfähigkeit (Vgl. Luhmann 2000: 5). Vertrauen wird auch als „Schmiermittel“ für Kooperationen bezeichnet (Arrow 1974: 23) Vertrauen ist in allen zwischenmenschlichen Beziehungen von Bedeutung, wird aufgrund individueller Erfahrungen aber von allen unterschiedlich erlebt. Und genau das macht auch den Reiz dieses Themas aus.

So gehen auch SchülerInnen und LehrerInnen in unterschiedlicher Weise an das Thema heran. So verweisen Tausch/Tausch darauf, dass Erwachsene als negative Ereignisse in ihrer Kindheit oftmals „Erniedrigungen vor der Klasse, Zerstörung von Selbstvertrauen, Unfairness in der Bewertung“ nennen (Tausch/Tausch 1998: 13). Auch neuere Untersuchungen verweisen auf die Abhängigkeit positiver Schulerfahrungen von den pädagogischen Faktoren (Vgl. Bohnsack 2013: 27). Im Rahmen der geplanten Untersuchung geht es um die Bedeutung von Vertrauen in der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung. Was bedeutet Vertrauen für die SchülerInnen und was für die LehrerInnen innerhalb der Schulgemeinschaft, der Klassengemeinschaft, der LehrerInnengemeinschaft und welchen Stellenwert nimmt es in der Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ein. Schwerpunkt der untersuchten Schulen bilden höhere und mittlere kaufmännische Schulen (Handelsakademien- und -schulen).

Vor diesem Hintergrund stellt sich folgende Forschungsfrage: Was bedeutet Vertrauen aus SchülerInnen und LehrerInnen-Sicht?

Der Begriff Vertrauen umfasst dabei auch die Wertschätzung und Bestätigung der SchülerInnen, „denn der /die Lehrerin traut dem/der Lernenden etwas zu, was er/sie vorher nicht konnte. Er/sie ‚schenkt ihm/ihr Vertrauen‘, wie die Alltagssprache formuliert, und das sicher nicht völlig unbegründet, und bestätigt ihn/sie dadurch“ (Bohnsack 2013: 191).

Die Auswertung der Daten erfolgt derzeit mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (Vgl. Mayring 2008) und orientiert sich an der induktiven Kategorienbildung. Für die Datenerhebung wurden an ausgewählten Handelsakademien und -schulen als auch zum Vergleich an

allgemeinbildenden Schulen auf LehrerInnen- als auch auf SchülerInnenseite Leitfadeninterviews durchgeführt.

Bei der Auswahl der Schulen wurden die Leitbilder u.a. auf die Schlagwörter Vertrauen, partnerschaftliche LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung analysiert. Die Auswahl musste allerdings durch die jeweiligen Stadt- und Landesschulräte genehmigt werden und in weiterer Folge konnten erst die einzelnen Direktionen der ausgewählten Schulen kontaktiert werden, wobei sich leider nicht alle ausgewählten Schulen zur Teilnahme bereit erklärten und somit die Auswahl der Schulen auf einen weiter gefassten Radius ausgedehnt werden musste.

Der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung wird in der Wissenschaft hinsichtlich der Vertrauensintensität bislang wenig Beachtung geschenkt, vor allem im Hinblick auf österreichische berufsbildende Schulen. Es ist denkbar, dass sich die Vertrauensbeziehung im Laufe der Schuljahre an den unterschiedlichen Schulformen verändert und sich durch die Berufsbezogenheit an den Handelsakademien und -schulen anders herausbildet, so dass an den berufsbildenden Schulen die Fachkompetenz durch die Berufsbezogenheit wesentlich mehr in den Vordergrund rückt als an allgemeinbildenden Schulen. Die Vertrauensforschung hat sich in den vergangenen 20 Jahren stark weiterentwickelt blieb aber zunächst lange Zeit unbeachtet. Seit den 1990er Jahren hat sich in den verschiedensten Wissenschaften jedoch eine neue Forschungswelle bemerkbar gemacht, die auch diesen für die geplante Arbeit wichtigen Bereich der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung in den Mittelpunkt rückt. Hier ist neben Walter Neubauer vor allem der deutsche Forscher Martin Schweer maßgeblich an weiterführenden Untersuchungen beteiligt. Die Untersuchungen in pädagogischen Beziehungen betonen vor allem den Beziehungsaspekt zwischen Lehrenden und Lernenden.

Die geplante Dissertation liefert einen Beitrag zur Wissenschaft, indem sie die Bedeutung von Vertrauen in den Mittelpunkt der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung rückt. Auch wenn das Interesse nicht sehr stark ausgeprägt ist, kann durch eine vertrauensvolle LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung Motivation und Interesse für die kaufmännischen Fächer überhaupt erst entstehen und wachsen.

Mit ersten Ergebnissen kann zur Posterpräsentation gerechnet werden. Große Teile des Interviewmaterials wurden transkribiert und fließen derzeit in die Auswertung ein.

Das Thema wurde bereits im November 2012 bei der 1. Emerging Researcher Conference der ÖFEB in Linz und im Zuge eines Young Researcher Nachmittages am Vortag des 7. Wipädkongresses 2012 in Graz vorgestellt und diskutiert.

Berufsbildung für beeinträchtigte Jugendliche - Versuch eines europäischen Transfers Österreich und Malta

Auer, Marlies; Berufsförderungsinstitut OÖ, Österreich

Niederwimmer, Leonhard; Berufsförderungsinstitut OÖ, Österreich

Eine praxisnahe Berufsausbildung, die sich in den deutschsprachigen Ländern durch die duale Berufsausbildung seit Jahrzehnten bewährt, gilt in vielen EU Berichten inzwischen als probates Mittel um der grassierenden Jugendarbeitslosigkeit entgegenzuwirken und kann bisweilen auch als Exportschlager innerhalb der EU angesehen werden. Eine praxisbezogene Ausbildung ermöglicht

zudem auch mental und kognitiv beeinträchtigten Jugendlichen Chancen, sich nachhaltig am Arbeitsmarkt zu verankern.

Auf Basis der langjährigen Erfahrungen der BBRZ Gruppe in der beruflichen Ausbildung junger Menschen mit Integrationsschwierigkeiten am Arbeitsmarkt exportiert und transferiert das BFI OÖ nun diese Erfahrungen und Erkenntnisse nach Malta. Dabei wird gemeinsam mit MCAST (Maltese College of Arts, Science & Technology) an einer Neugestaltung des bestehenden „PATHWAY to Independent Living“ Programms für mental und kognitiv beeinträchtigte Jugendliche gearbeitet.

Dieses Programm bestand bisher aus Ausbildungen in den Bereichen Key Skills und Life Skills und relativ unkoordinierten Praktika in Firmen.

Ziel der Neuausrichtung ist es, eine zweijährige praxisorientierte Ausbildung in drei unterschiedlichen Berufsbereichen (Tourismus, Produktion, kaufmännische Hilfsberufe) für bis zu 80 Jugendliche mit Pflichtschulabschluss zu entwickeln und auf Basis des maltesischen nationalen Qualifikationsrahmen (MQF) mit 35 ECVET zu akkreditieren. Die Neuausrichtung des Programms in Richtung Praxisorientierung und Berufsbildung soll einen Berufseinstieg am (auch geschützten) Arbeitsmarkt oder eine eventuelle weiterführende Ausbildung auf Level 1 – 2 laut MQF zu ermöglichen.

Parallel zur Neuausrichtung des Pathway Programms werden in den MQF Entry Level nach Vorbild des britischen NQF implementiert.

Die Implementierung von berufsbildenden Elementen und die Modifikation des bestehenden Pathway Arrangements ist jedoch aufgrund kultureller Unterschiede in den Berufsausbildungssystemen von Diskrepanzen geprägt und in manchen Bereichen daher von ungewissem Ausgang.

Es unterscheidet sich die maltesische Berufsausbildung nur unwesentlich vom britischen System in welchem eine starke Modul- und Levelorientierung sowie eine Abtestung verschiedener, kleinteiliger Qualifikationen im Vordergrund stehen („Assessment Driven Focus“), währenddessen das BFI OÖ mit einem Team an Experten versucht, den Fokus des Programms stärker auf individualisierte und maßgeschneiderte Lernprozesse – gerade für beeinträchtigte Jugendliche - und Arbeitsmarktbezug zu lenken.

Projektdesign der Neugestaltung des Programms von März 2013 – Jänner 2015:

Neben einem engen zeitlichen Rahmen liegt dem gesamten Prozess eine grundlegende Strategieentwicklung für die Erstellung der neuen Syllabi, Curricula Lehrpläne, Lehrmittel, Unterrichts- sowie Lernmaterialien zugrunde. Auch Werkstätten müssen neu etabliert werden.

In der Curriculumsentwicklung wird neben einer starken Kompetenzorientierung in der zielgruppengerechten praktischen und theoretischen Ausbildung auch großer Wert darauf gelegt, grundlegende lebenspraktische Fähigkeiten in den Unterricht mit einzubeziehen.

Dazu werden die Inhalte des sogenannten Life Skills („Daily Living Skills, Citizenship, Personal, Social and Health Education) nicht nur als eigene Inhalte im Lehrplan übertragen sondern auch innerhalb des praktischen und theoretischen berufsbezogenen Unterricht eingebettet. Dasselbe gilt auf für die

Key Skills (Mathematik, Englisch, Maltesisch und ICT). Alle Lernziele und Lerninhalte sind auf die Bedürfnisse der Zielgruppe und den maltesischen Arbeits- und Lebensalltag abgestimmt.

In den Prozess der Neugestaltung des Programms ist die enge Kooperation mit den maltesischen AuftraggeberInnen ein wesentlicher Faktor, auf österreichischer Seite arbeitet ein interdisziplinäres Team aus (Sonder)PädagogInnen, BerufsbilderInnen und FachexpertInnen. Ein ständiger Austausch, sowohl persönlich, als auch telefonisch und per e-mail ist ein wesentlicher Erfolgsfaktor. Kulturelle Differenzen sowohl in Bezug auf Berufsausbildung als auch in der Arbeitswelt lassen sich nur durch Fragen, Diskussionen, der Aufklärung von Missverständnissen überbrücken.

Zu überprüfen bleiben letztendlich die Ergebnisse der Implementierung. Diese bedürfen einer genaueren Evaluierung in den nächsten Jahren.

Ziel in der Poster Session ist, über den aktuellen Stand der Projektentwicklung Auskunft zu geben, die Curricula und Lernmaterialien vorzustellen und die wesentlichen Erkenntnisse des Entwicklungsprozesses mit Rückkoppelungen für das österreichische Berufsausbildungssystem für beeinträchtigte Jugendliche zu präsentieren.

Qualitätskultur in berufsbildenden Schulen

Gramlinger, Franz; ARQA-VET, Österreich

Ittner, Helmut; bei der Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen

Jonach, Michaela; ARQA-VET, Österreich

Kurz, Sabine; bei der Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen

Landwehr, Norbert; Fachhochschule Nordwestschweiz

Markowitsch, Jörg; 3s Research Laboratory

Mit dem Poster soll ein am 1.10.2013 gestartetes, EU-finanziertes Forschungsprojekt (10/2013 bis 03/2016, 6 Partner aus 5 EU-Ländern) präsentiert und zur Diskussion gestellt werden, das den Fokus auf das Thema Qualitätskultur in berufsbildenden Schulen legt.

Im Zusammenhang mit der Einführung von Qualitätsmanagement (QM)-Systemen an beruflichen Schulen in verschiedenen europäischen Ländern in den vergangenen zehn Jahren hat sich gezeigt, dass es an den einzelnen Schulen unterschiedlich gut gelungen ist, das jeweilige QM-System zu implementieren. Folgende Frage ist dabei aufgetaucht:

Was braucht es, damit die beabsichtigten QM-Prinzipien an einer Schule adäquat und vollständig eingeführt werden können, so dass das QM seitens der Beteiligten (insbesondere der Lehrkräfte) gut akzeptiert wird und die damit verbundenen Ziele tatsächlich umgesetzt werden können?

Unabhängig voneinander kamen verschiedene mit der Entwicklung der QM-Systeme befasste Experten/innen (z.B. Bildungsverwaltungsfachleute, Evaluatoren/innen, Schulentwicklungsberatende) zu dem übereinstimmenden Eindruck, dass dies auch in unterschiedlichen Schulkulturen begründet sein könne, die jeweils eine gelingende Implementierung teils begünstigen, teils behindern würden (vgl. z. B. Altrichter/Heinrich 2007). Während für den Hochschulbereich (vgl. z. B. <http://www.eua.be/eua-projects/past-projects/PQC.aspx>) und den Unternehmensbereich schon

einige Studien durchgeführt wurden, die sich mit der skizzierten Thematik beschäftigen, liegen für den Bereich der (berufsbildenden Schulen) bislang kaum Forschungsergebnisse vor.

Im Rahmen dieses von der EC geförderten Projekts werden sich die beteiligten Partner mit dem Thema „Qualitätskultur“ intensiv auseinandersetzen und sich eingehend damit beschäftigen, welchen Einfluss (schul- oder qualitäts-)kulturelle Aspekte auf die Implementierung und Verstetigung von QM-Systemen haben.

Zusammenfassend können die Ziele des Projekts folgendermaßen dargestellt werden:

- Erarbeitung eines Überblicks über den Stand der Forschung zur Frage der Erfassung und Beeinflussung von Organisationskultur an Schulen unter dem Gesichtspunkt der QM-Implementierung.
- Erarbeitung einer geeigneten theoretischen Basis, um die Fragen rund um das „Konstrukt „Qualitätskultur“ zu erschließen und zu verorten.
- Entwicklung eines Diagnoseinstruments, um relevante Dimension einer „Qualitätskultur“ in Organisationen der beruflichen Erstausbildung zu erheben.
- Suche nach begründeten Hypothesen zum Zusammenhang von Organisationskultur und der gelingenden/misslingenden Implementierung eines Qualitätsmanagements.
- Erarbeitung von Empfehlungen, welche kulturellen Rahmenbedingungen in welcher Weise auf System- und Anbieterebene bei der Implementierung und Verstetigung von QM-Systemen berücksichtigt werden sollten.

Im Kern des Projekts steht die Entwicklung eines Diagnoseinstruments zur Erhebung schulischer „Qualitätskultur“, das im Rahmen des Projekts an Schulen in Österreich, Deutschland, der Schweiz, Dänemark und den Niederlanden auch getestet werden soll. Das Diagnoseinstrument besteht aus verschiedenen quantitativen und qualitativen Erhebungsinstrumenten, deren Anwendung es berufsbildenden Schulen ermöglichen soll durch Selbsteinschätzung den Aspekt „Qualitätskultur“ an ihrer Organisation zu erfassen. Die Ergebnisse der Selbsteinschätzung sollen eine nachhaltige und effiziente Implementierung des jeweiligen schulischen QM-Systems unterstützen.

Geplant ist, dass das Instrument aus folgenden Teilen besteht:

Erhebungsinstrumente:

- Selbsteinschätzungsbogen,
- Online-Fragebogen
- Dokumentenportfolio

Bewertungsinstrumente:

- Dimensionen mit zugeordneten Merkmalen und Indikatoren,
- Beschreibungen der Analyseverfahren

Im Rahmen der Posterpräsentation sollen der Stand der bis dahin geleisteten Forschungsarbeit (Literaturrecherche, Begriffsklärung und Beginn der Instrumentenentwicklung) einem breiteren Publikum präsentiert und Rückmeldungen dazu aus der SC eingeholt werden.

Ausgangsliteratur:

Altrichter H./ Heinrich, M. (2007): Schulentwicklung und Profession. In: Werner Helsper, W. et al. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden.

Ittner, H./ Kurz, S. (2012): Qualität und Kultur – eine Annäherung. Replik auf „Qualität braucht Kultur“ von Jonach et al. in dieser bwp@ Ausgabe 21. In: bwp@, Ausgabe 21, 1-7. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe21/ittner_kurz_bwpat21.pdf (07-01-2014).

Jonach, M. et al. (2012): Qualität braucht Kultur. Das Quality Culture Konzept und seine Anwendungsmöglichkeiten im Kontext von (berufsbildenden) Schulen. In: bwp@, Ausgabe 21, 1-11. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe21/jonach_et_al_bwpat21.pdf (07-01-2014).

Landwehr, N. (2013): Thesen zur Q2E Standortbestimmung. Unveröff. Papier zur Tagung „10 Jahr Q2E, Auswirkungen, Nachwirkungen, Nebenwirkungen“ am 7./8. November 2013 in Basel.

Schein, E.H. (2003): Organisationskultur. 3. Aufl. Bergisch Gladbach

Lernen am Arbeitsplatz - Fehler als Ressource

Rami, Ursula; Johannes Kepler Universität, Österreich

Jadin, Tanja; FH OÖ, Campus Hagenberg, Fakultät für Informatik, Kommunikation und Medien

Im Zuge der weiterhin zunehmenden Globalisierung und Internationalisierung gewinnen nicht nur in der bildungspolitischen Diskussion, sondern auch am Arbeitsplatz, die Erweiterung und Entwicklung der (beruflichen) Kompetenzen einen immer höheren Stellenwert. Die steigenden Anforderungen an beruflich notwendige (über)fachliche Schlüsselqualifikationen, werden daher einerseits immer mehr auch an die berufsvorbereitende Ausbildung herangetragen und andererseits an das Lernen am Arbeitsplatz. Dabei kommt dem Lernen aus Fehlern zur beruflichen Kompetenzbildung eine wesentliche Rolle zu (vgl. Seifried/Wuttke 2010: 17).

Für den Umgang mit Fehlern ist es aber wichtig, diese als Chance zu begreifen. Im Sinne des „Lernens aus Fehlern“ können Organisationen neue Handlungsoptionen erwerben und ihre Wissensbestände erweitern (vgl. Rami/Hunger 2013: 199). Dabei steht Flexibilität an oberster Stelle. „Flexibel sein bedeutet, auf Fehler zu achten, die bereits vorgekommen sind, um sie zu korrigieren, bevor sie sich ausweiten und weitere größere Schäden anrichten“ (Weick/Sutcliffe 2003: 82). Gerade Fehler bieten hier die Möglichkeit, um dazu zu lernen.

In Organisationen wird dem Fehler im Sinne einer „Abweichung von einem als richtig angesehenen Verhalten oder von einem gewünschten Handlungsziel, das der Handelnde eigentlich hätte ausführen bzw. erreichen können“ (Hofinger 2012: 40) durchwegs mehr Bedeutung zugeschrieben als der „Ressource Fehler“ als ein Teil unternehmerischen Wissens für Lernprozesse (Grant, 1996).

Organisationen können sowohl aus guten als auch aus schlechten Handlungen und Vorgehensweisen lernen, wenn diese Informationen einfügen, um ein Schema aufzubauen, mit dem sie die Situation, das Handeln und Vorgehen in der Organisation verbessern und so ein Lernprozess angeregt wird. Durch diesen Prozess können neue Ideen in der Organisation verbreitet werden und bestehende (überholte) Wissensbestände fallen aus dem Handlungsschema der Organisation. Dieser Vorgang unterliegt bestimmten Vorgehensweisen, um den Erfolg einer Handlung zum gewünschten Ziel zu führen (vgl. Argyris/Schön 2006: 19). Für die Organisationen ist es wichtig, dass das Wissen der Mitarbeiter in das Unternehmen einfließt, um so daraus profitieren zu können.

Von drei oberösterreichischen Industriebetrieben liegen derzeit qualitative Daten zum Thema „vom Fehler machen zum Lernen aus Fehlern“ vor (Rami, 2012). Dabei wurde vor allem zwei Fragen nachgegangen „wie können Organisationen aus Fehlern lernen?“ und „welche Abläufe gibt es im

Unternehmen, wenn Fehler auftreten?“ Insgesamt wurden 25 teilstrukturierte Interviews mit Mitarbeitern aus den unterschiedlichsten Tätigkeitsbereichen (Geschäftsführer bis Lehrling) befragt.

Die ersten qualitativen Ergebnisse weisen darauf hin, dass Kommunikation die Quintessenz des Lernens aus Fehlern ist. Über Fehler zu sprechen setzt aber großes Vertrauen innerhalb der Belegschaft und zwischen den Hierarchieebenen voraus. Die Fehlermeldungen allein sind zu wenig, denn nachhaltiges Lernen ist nur dann möglich, wenn den gemeldeten Fehlern eine Fehleranalyse folgt und darauf aufbauend ein Konzept sowohl zur Vorbeugung als auch zur Behebung von Fehlern längerfristig entsteht. Organisationen profitieren im Sinne der Effizienzsteigerung von einer gelebten Fehlerkultur. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter können dabei ihre Kompetenzen bilden und stärken, indem sie vor allem in situiereten, authentischen Lernsituationen aus Fehlern lernen.

Literatur:

- Argyris, C. / Schön, D. A. (2006): Die Lernende Organisation. Grundlagen. Methode, Praxis. 3. Auflage. Stuttgart: J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH
- Grant, R. M. (1996): Toward a knowledge-based theory of the firm. Strategic Management Journal, 17, p. 109-122.
- Hofinger, G. (2012): Fehler und Unfälle. In: Badke-Schaub, P. / Hofinger, G. / Lauche, K. (Hrsg.): Human Factors: Psychologie sicheren Handelns in Risikobranchen. 2. Aufl., Springer Verlag, Heidelberg, S. 39-60. (online ressource).
- Rami, U. (2012): Fehler als Ressource. Wie können Organisationen aus Fehlern lernen. Forschungsbericht. Eigenverlag, Linz.
- Rami, U. / Hunger, A. (2013): Lernen aus Fehlern am Beispiel öö. Industriebetriebe. In: Chancen durch Produkt- und Systemgestaltung – Zukunftsfähigkeit für Produktions- und Dienstleistungsunternehmen. Gesellschaft für Arbeitswissenschaft e.V. (Hg.), GfA Press, Dortmund, S. 199-202.
- Seifried, J. / Wuttke, E. (2010): „Professionelle Fehlerkompetenz“ – Operationalisierung einer vernachlässigten Kompetenzfacette von (angehenden) Lehrkräften. In: Wirtschaftspsychologie, 4/2010, 12. Jg., 17-28
- Weick, K. E. / Sutcliffe, K. M. (2003): Das unerwartete Managen: Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen, Stuttgart: Klett-Cotta.

Dialogische Führungsfähigkeit als Indikator für persönliche Entwicklung im organisationalen Kontext – Gestaltungsempfehlungen für Mitarbeiterentwicklungsgespräche

Hansmann, Christina; WHL Lahr, Deutschland
Dissertationsvorhaben

Thematisch ist die Arbeit im Dialogischen Management (nach PETERSEN 2003) angesiedelt. Durch das 1972 in Kraft getretene Betriebsverfassungsgesetz kann ein Anspruch des Mitarbeitenden abgeleitet werden, über die eigenen Leistungen und das eigene Verhalten Rückmeldung zu erhalten (vgl. HOSSIEP u.a. 2008, 1). Mitarbeiterentwicklungsgespräche im hier verstandenen Sinne sind anlassfreie Gespräche zwischen Führungskräften und Mitarbeitenden, welche in der Regel einmal jährlich stattfinden und auf die Entwicklung der Mitarbeitenden abzielen. Da Mitarbeiterentwicklungsgespräche analog zu periodischen Mitarbeitergesprächen gestaltet sind, bleiben diese somit methodisch und inhaltlich unter ihren Möglichkeiten. Daneben wird

Mitarbeitenden und Führungskräften – im Sinne von Teilhabe - die Chance auf persönliche Weiterentwicklung vorenthalten, da der Dialog (im Sinne von BOHM 2008 und BUBER 2009) als Teil der Führungsaufgabe in Mitarbeiterentwicklungsgesprächen nicht gelebt wird. „Ein Blick hinter die Kulissen vieler Unternehmen zeigt aber, daß [sic] dieses Instrument durch sorglose Einführung und mangelnde interne Pflege häufig nicht wirklich gelebt wird oder gar zu einem sinnentleerten bürokratischen Ritual verkümmert ist.“ (NAGEL u.a.1999, 9). Bestätigt werden kann dies durch eine eigene Studie bei der Bayer MaterialScience AG, in der die Erwartungen, welche Mitarbeitende und Führungskräfte an das Mitarbeiterentwicklungsgespräch haben, untersucht wurden.

Die Arbeit setzt auf dem Forschungsdefizit auf, dass kein Modell existiert, welches die Gestaltung von Mitarbeiterentwicklungsgesprächen im Kontext dialogischer Führung beinhaltet. Dabei soll Antwort auf die Frage geliefert werden, welche Bedeutung die Fähigkeit zur dialogischen Führung auf das Gelingen von persönlicher Entwicklung im organisationalen Kontext hat. Daneben soll weiter erforscht werden, wie dialogische Führung in Mitarbeiterentwicklungsgesprächen gestaltet sein sollte, um selbstbestimmte, auf gleichberechtigter Ebene fußende Entwicklungsprozesse zu ermöglichen. Auf dieser Basis soll dann ein Modell eines dialogisch orientierten Mitarbeiterentwicklungsgesprächs entwickelt werden.

Ausgehend von der »traditionellen« Sichtweise auf Führung und Mitarbeiterentwicklung als weitgehend monokausales, auf scheinbar gefügte »One-best-Way« Lösungen zurückgreifendes Phänomen der Personalführung werden die Grenzen dieses Ansatzes aufgezeigt. Vor dem Hintergrund sich verändernder Mitarbeiteransprüche an die Mitgestaltung von Führungsprozessen, ihre individuelle Entwicklung im Unternehmen bzw. die Sicherstellung ihrer Employability lässt sich ein Veränderungsbedarf im Führungsverständnis ableiten. Personalführung kann in diesem Kontext aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden, bspw. aus Sicht der Mitarbeiterbindung, sozialen Verantwortung gegenüber Mitarbeitenden oder dem Gelingen eines auf Erkenntnisgewinn und Teilhabe im Führungsgeschehen basierenden Führungsverständnisses. Unter dem Aspekt nachhaltiger Führung erscheint somit geboten, ein anderes Führungsverständnis zu entwickeln und den beteiligten Akteuren (er-)lebbar zu machen. Ein solcher Ansatz kann in dem Konzept der dialogischen Führung liegen. Im Dialog geht es nicht darum, dass etwas gesagt wird. Es entsteht ein Austausch mit Tiefgang, der im Alltag nicht möglich ist. ISAACS (2002,21) dazu: „Der Dialog ist die gelebte Ergründung in und zwischen Menschen.“ Versteht man Dialog als das gemeinsame Sich-Einlassen auf neue Formen des Miteinanders im Führungskontext, innerhalb dessen die beteiligten Akteure zunächst das Wagnis eingehen, tradierte Rollen und Handlungsweisen aufzubrechen, eröffnen sich für die Dialogpartner neue Perspektiven auf Führung und individuelle Entwicklung. Dialogische Führung erkennt den einzelnen Menschen als gleichberechtigten Partner im organisationalen Führungsgeschehen an, dessen Beitrag zur Wahrheitssuche und zum Erkenntnisgewinn erst durch die weitgehend hierarchiefreie Austauschbeziehung zwischen Führungskräften und Mitarbeitenden gewürdigt wird. Auf diesem Ansatz fußend, werden Gestaltungsempfehlungen für ein dialogisches Mitarbeiterentwicklungsgespräch erarbeitet.

Literatur

BOHM, David (2008): Der Dialog, 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag

BUBER, Martin (2009): Das dialogische Prinzip, 11. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

HOSSIEP, Rüdiger/BITTNER, Jennifer Ester/Berndt, Wolfram (2008): Mitarbeitergespräche ,Göttingen: Hogrefe

ISAACS, William (2002): Dialog als Kunst gemeinsam zu denken, Zürich/ Darmstadt/St. Gallen: EHP Verlag

NAGEL, Reinhart/OSWALD, Margit/WIMMER, Rudolf (1999): Das Mitarbeitergespräch als Führungsinstrument, Stuttgart: Klett-Cotta PETERSEN, Jendrik (2003): Dialogisches Management, Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag (= Bildung und Organisation, Band 13)

BildungslotsInnen – Sensibilisierung und Motivation für Weiterbildung und Höherqualifizierung am Arbeitsplatz

Völkerer, Petra; Arbeiterkammer Wien

Mayerl, Martin; Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung

Leidl, Ilse; Arbeiterkammer Wien

Ourny, Isabelle; Verband österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung

Lichtblau, Pia; Verband österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung

Mehrere kürzlich veröffentlichte Erhebungen (Statistik Austria, 2013a, 2013b, 2013c) zu Weiterbildungsaktivitäten Erwachsener zeigen allesamt, dass die Weiterbildungsbeteiligung erwachsener Beschäftigter stark vom formalen Bildungsniveau abhängt. So beteiligten sich 69% der AbsolventInnen einer hochschul(-verwandten) Ausbildung an nicht-formalen Bildungsaktivitäten, aber nur 24% der Personen mit Pflichtschulabschluss (Statistik Austria, 2013b). Gleichzeitig zeigt die PIAAC-Erhebung, dass sich in der Gruppe der beschäftigten gering Qualifizierten und in Berufen mit niedrigem Anforderungsniveau eine überdurchschnittlich hohe Quote von Personen mit geringen Lesekompetenzen findet (Statistik Austria, 2013c).

Dem gegenüber bestehen weitere Zugangsbarrieren. Bei öffentlich zugänglichen Bildungsberatungsstellen, selbst bei den für die Ratsuchenden kostenlosen, zeigt sich, dass formal niedrig Qualifizierte und wenig bis nicht weiterbildungsaktive Personen unterrepräsentiert sind (Irmer & Lachmayr, 2012). Ein weiteres Ergebnis legt nahe, dass in der betrieblichen Qualifizierungsberatung insbesondere die individuellen Bildungsbedarfe von weiterbildungsfernen Personen nur unzureichend berücksichtigt werden (Fischell, 2012).

Was in Österreich fehlt, ist eine am Individuum ausgerichtete, niederschwellige Bildungsberatung auf betrieblicher Ebene. Dabei geht es in erster Linie um das Erkennen von Qualifikationsbedarfen Beschäftigter und der Steigerung der Motivation für Bildung an sich, und zwar auf gleicher Augenhöhe zwischen Betroffenen und BeraterInnen.

Dieser Ausgangslage folgend und angelehnt an die Idee der Learning Representatives (UK), setzt sich das Entwicklungsprojekt „BildungslotsInnen“ zum Ziel, ein Modell für eine niederschwellige, betriebliche Bildungsberatung zu entwickeln. Durch die Anbindung an die betriebliche Interessenvertretung kann dabei einerseits das Prinzip „auf selber Augenhöhe“ gewährleistet und andererseits Unterstützung durch gewerkschaftliche Strukturen erprobt werden. Durch die Implementierung eines derartigen Modells könnte ein wesentlicher Beitrag dazu geleistet werden, den Zugang zu Weiterbildung für all jene zu verbessern, die aus verschiedenen, oben angeführten, Gründen benachteiligt sind.

Innovativ ist, dass mit diesem Projekt direkt Beschäftigte „auf Augenhöhe“ von KollegInnen für Bildung an sich begeistert/motiviert werden sollen. Ein entsprechender Peer-Ansatz, der zugleich aufsuchende Elemente aufweist, liegt für die (Weiter-)Bildungsberatung in Österreich bisher nicht vor. Es ist ein sehr niederschwelliger Ansatz, bei dem es darum geht, Menschen zu informieren, zu

motivieren und so die ersten Schritte zu einer Weiterbildung oder Höherqualifizierung nicht alleine angegangen werden müssen.

Dies könnte einen signifikanten Beitrag zur Erreichung des in der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich (BMUKK, BMWF, BMASK, & BMWFJ, 2011) formulierten Ziels der „Erhöhung des Anteils der Beschäftigten, die während der Arbeitszeit in den Genuss einer Weiterbildung kommen und lediglich über einen Pflichtschulabschluss verfügen“ leisten.

Im Poster sollen drei wesentliche Zielsetzungen bzw. der Entwicklungsstand des Projekts veranschaulicht werden. Erstens, sollen die Ergebnisse einer Zielgruppenanalyse auf der Grundlage der PIAAC-Erhebung dargestellt werden. Dabei wird ein Profil der Gruppe der Beschäftigten mit benachteiligten Weiterbildungszugängen und/oder mangelnden Grundkompetenzen ausgearbeitet, die durch eine künftige Peer-Beratung in den Betrieben adressiert werden sollten. Zweitens soll die organisatorische Struktur des geplanten Beratungsmodells im Kontext der gegebenen Rahmenbedingungen vorgestellt und Schnittstellen aufgezeigt werden. Drittens, sollen darauf aufbauend Anforderungsprofile für jene Personen definiert werden, die direkt in den Betrieben beratend tätig werden („BildungsmultiplikatorInnen“), sowie für jene Personen, die von Seiten der gewerkschaftlichen Interessenvertretung dabei unterstützen („BildungslotsInnen“).

Literatur

BMUKK, BMWF, BMASK & BMWFJ. (2011). Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. Wien.

Fischell, Marcel. (2012). Qualifizierungsberatung im Betrieb - Entwicklungsstand und Perspektiven. In GEW/ÖGB/ZNP (Hrsg.), Beratungsort Betrieb (S. 12–19). Wien: ÖGB-Verlag.

Irmer, Manon & Lachmayr, Norbert. (2012). Bildungsberatung Österreich: Wer kommt in den Genuss... Im ersten Halbjahr 2012 erreichte Personengruppen. Bildungsberatung im Fokus, 3/2012, 7–9.

Statistik Austria. (2013a). Betriebliche Weiterbildung 2010. Wien: Statistik Austria.

Statistik Austria. (2013b). Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien: Verlag Österreich.

Statistik Austria. (2013c). Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Wien: Statistik Austria.

Transnationale Darstellung von Kompetenzen in der Veranstaltungstechnik

Seyer-Weiß, Silvia; ibw - Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Österreich

Auzinger, Monika; 3s Unternehmensberatung GmbH

Seit einigen Jahren verfolgt die Europäische Union das Ziel, die Transparenz von Ausbildungen zwischen ihren Mitgliedsländern zu erhöhen. Dieses Vorhaben ist auch in den Zielen für die „Allgemeine und berufliche Bildung 2020 (ET 2020)“ festgelegt. Die Umsetzung wird durch verschiedene Instrumente unterstützt, wie z. B. den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), das European Credit Transfer System (ECTS) und das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Während Studienaufenthalte in der hochschulischen Bildung bereits Usus sind, steht die Mobilität von Lehrlingen, Schülern und Fachkräften noch am Beginn. Dies soll mittels des ECVET-Gedankens jedoch forciert werden.

Eine zentrale Facette in ECVET ist die Beschreibung einer Qualifikation mittels Lernergebnissen. So genannte „Input-Faktoren“, wie Dauer, Zugangsvoraussetzungen, etc. greifen für eine Vergleichbarkeit oftmals zu kurz. Lernergebnisse hingegen geben an, was Lernende nach Abschluss eines Lernprozesses wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun. Für die lernergebnisorientierte Beschreibung von Qualifikationen gibt es bislang keine einheitlichen Vorgaben. Als Basismodell wurde in diesem Projekt das VQTS-Modell (Vocational Qualification Transfer System) verwendet, das im gleichnamigen Projekt entwickelt wurde. Dabei werden Kompetenzen in Bezug auf Kernarbeitsaufgaben („Kompetenzbereiche“) und der Fortschritt der Kompetenzentwicklung in Form einer Tabelle („Kompetenzmatrix“) dargestellt. Dies wurde in „ECVAET – ECVET in der Veranstaltungstechnik“ mit einer stark praktischen Komponente erprobt.

Ziel war es Lernergebnisse zu formulieren, die für alle am Projekt beteiligten Länder (Deutschland, Schweiz, Liechtenstein, Österreich) Gültigkeit haben können. Die entwickelte Kompetenzmatrix ist demnach nicht nach Ländern gegliedert, sondern umfasst den gemeinsamen Nenner all jener Fähigkeiten, die für das Berufsfeld Veranstaltungstechnik (VAT) für alle Partnerländer in Frage kommen können. Eine Qualifikation in der VAT, die es in jedem Partnerland gibt, ist der Lehrabschluss. Dieser wird in der Matrix ausführlich abgebildet, was in dieser Form bislang noch in keinem Projekt berücksichtigt wurde.

Die Darstellungsform der Lernergebnisse war durch das VQTS-Modell vorgegeben, die Erhebungsphase sowie die Evaluierung bedurften jedoch eines eigenen Forschungsdesigns. Um die gemeinsamen Kompetenzen zu erarbeiten, wurden relevante Ausbildungen aller Partnerländer recherchiert, Kompetenzen und Ausbildungsfelder extrahiert sowie ihre Bedeutung mittels qualitativer Experteninterviews eingestuft. Dabei konnten elf Kompetenzbereiche identifiziert werden, denen Lernergebnisse zugeordnet wurden. Die Lernergebnisse wurden in einem Workshop sowie darauffolgenden Feedbackschleifen – u.a. mit Stakeholdern und Experten der Branche – erarbeitet.

Es zeigte sich, dass sich der gewählte methodische Ansatz sehr gut für die Verschränkung von Fähigkeiten aus unterschiedlichen Ländern eignet. Besondere Bedeutung kam dabei der Einbindung von Experten und Stakeholdern zu, die die Matrix evaluierten und auf ihre praktische Relevanz prüften. In der Praxis kann die in „ECVAET“ entwickelte Matrix zukünftig die Mobilität von Lernenden und Arbeitenden unterstützen. Ausbildungsinhalte und -schritte der gewählten Qualifikation können auf einfachem Weg zwischen den am Projekt beteiligten Ländern transparent gemacht und verglichen werden. Dies ermöglicht es, den Ausbildungsstand bzw. -grad von Lernenden und Arbeitskräften aus dem Ausland einzustufen und kann dazu beitragen, die Mobilität bzw. grenzüberschreitende Zusammenarbeit bei gemeinsamen Projekten zu erleichtern bzw. zu erhöhen. Im Berufsfeld der VAT kann dies konkret für Großveranstaltungen bedeutend sein, bei denen immer stärker auf Gemeinschaftsproduktionen von Unternehmen unterschiedlichster Nationen mit verschiedenen Ausbildungen gesetzt wird.

Das Projekt „ECVAET“ wurde von der Europäischen Kommission und dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BM:UJK) gefördert. 2013 erhielt es den Lifelong Learning Award in der Kategorie „Berufsbildung“ und wird mit dem Projekt „ECVAET 2 – ECVET in der praktischen Anwendung in der Veranstaltungstechnik“ fortgesetzt.

Quellen:

Grün, G./Tritscher-Archan, S./Weiß, S.: Leitfaden zur Beschreibung von Lernergebnissen: /ibw4.m-services.at/zoom/pdf/wp2/Leitfaden_DE_final_2.pdf, vom 7. März 2014

Luomi-Messerer, K./Tritscher-Archan, S. (2012): ECVET - Let's go Europe. Leitfaden zur Anwendung von ECVET im Rahmen von Mobilitäten in der beruflichen Bildung. Herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien

Luomi-Meserer, K./Markowitsch, J. (2006): VQTS-model. A proposal for a structured description of work-related competences and their acquisition. Wien.

www.ecvaet.eu

Projekt EQUAL-CLASS: Technische Qualifikationen der höheren, nicht-universitären Berufsbildung - Argumente für die NQR/EQR-Zuordnung

Auzinger, Monika; 3s Unternehmensberatung GmbH, Österreich

Fleischer, Viktor; 3s Unternehmensberatung GmbH, Österreich

EQUAL-CLASS vergleicht und analysiert technische Qualifikationen, die im Bereich Mechatronik und Elektronik/Elektrotechnik an höheren nicht-universitären Einrichtungen erlangt werden können. Die Qualifikationen aus den Ländern AT, CH, DE, LT und PT werden aus unterschiedlichen Perspektiven – Curricula, SchülerInnen und AbsolventInnen - und insbesondere im Hinblick auf ihre NQR/EQR-Zuordnung (Nationaler bzw. Europäischer Qualifikationsrahmen) untersucht. Darüber hinaus werden Mechanismen zur Validierung der (non-formalen/informellen) Kompetenzen, die deren AbsolventInnen auf dem Arbeitsmarkt erwerben, näher beleuchtet.

Die transparente Darstellung und Vergleichbarkeit von Qualifikationen ist eine wesentliche Voraussetzung für die Schaffung eines europäischen Arbeitsmarktes. Auf europäischer Ebene wird unter anderem versucht, durch die Entwicklung sogenannter europäischer Transparenzinstrumente, wie z.B. des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR), diese Voraussetzungen zu schaffen. In den meisten Ländern werden Qualifikationen zunächst in Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) eingeordnet, deren Niveaus mit jenen des EQR in Bezug gesetzt werden. Eine länderübergreifende Diskussion von Zuordnungsentscheidungen anhand konkreter Qualifikationen im Sinne eines „Reality Checks“ ist hier von großer Bedeutung.

Technische Qualifikationen der höheren, nicht-universitären Bildung bestehen (zum Teil mit hoher Arbeitsmarktrelevanz) in zahlreichen europäischen Ländern. Diese unterscheiden sich aber zum Teil deutlich in ihrer Ausgestaltung. Insbesondere in diesem Bereich ergibt sich dadurch ein hoher Diskussionsbedarf zur Frage, wie diese Qualifikationen dem NQR und dadurch mittelbar den Niveaus des EQR zugeordnet werden.

EQUAL-CLASS untersucht diese Fragestellungen aus drei verschiedenen Blickwinkeln – jenem der Curricula, jenem der SchülerInnen und jenem der AbsolventInnen. Diese Analyse beinhaltet

- einen systematischen Vergleich relevanter Qualifikationen im Bereich Mechatronik und Elektronik/Elektrotechnik im Hinblick auf ihre Lernergebnisse und NQR/EQR-Zuordnung.
- Der systematische Vergleich der Qualifikationen erfolgt als Desk Research, wobei die Qualifikationen auf Grundlage der im ZOOM-Projekt (<http://www.zoom-eqf.eu>) entwickelten

Methode und der Kompetenzmatrizen des VQTS-Projekts

(<http://www.vocationalqualification.net>) beschreiben und verglichen werden.

- die Durchführung von experimentellen Praxistests in sogenannten „Remote Labs“ (Onlinelabors) an ausgewählten Schulen, um Hinweise auf Wissen, Fertigkeiten und Kompetenz der Lernenden zu gewinnen.

"Remote Labs" sind über Internet zugängliche E-Learning-Instrumente, welche speziell für den Einsatz in technischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen entwickelt wurden. In EQUAL-CLASS werden sie genutzt, um unter realitätsnahen Bedingungen mit speicherprogrammierbaren Steuerungen (SPS) zu arbeiten. Die an diesem Praxistest teilnehmenden Lernenden in den jeweiligen Ländern müssen dabei eine Reihe von SPS-Aufgabenstellungen online bearbeiten. Die Ergebnisse werden online überprüft und zentral ausgewertet. Vergleich und Analyse dieser Daten sollen Aufschluss über die tatsächlichen Fertigkeiten und Kompetenzen der Lernenden in diesem Bereich geben.

- eine Online-Befragung von AbsolventInnen zwei, drei bzw. fünf Jahre nach ihrem Ausbildungsabschluss, um einen genaueren Einblick in deren berufliche Stellung, beruflichen Werdegang seit Ausbildungsabschluss sowie deren Beschäftigungsmöglichkeiten zu erhalten.

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen und deren Analyse sollen zeigen, ob und unter welchen Voraussetzungen diese Instrumente als „Reality Check“ bzw. Praxisüberprüfung für die Bestätigung einer Niveauzuordnung zum NQR verwendet werden können und auf welche Weise sie einen entscheidenden Beitrag zur transparenten Darstellung und Vergleichbarkeit der besprochenen Qualifikationen liefern können.

Das Projekt EQUAL-CLASS wird von der Europäischen Kommission im Rahmen des Programms für Lebenslanges Lernen (Leonardo da Vinci Innovationstransfer) gefördert und läuft von Oktober 2012 bis September 2014. Die Projektpartnerschaft setzt sich aus Forschungseinrichtungen im Bereich der Berufsbildung und NQR/EQR, höheren nicht-universitären Berufsbildungseinrichtungen und einem Netzwerk aus Anbietern im Bereich Berufsbildung zusammen. Diese werden durch assoziierte Partner unterstützt: Ministerien, Kammern, europäische und nationale Vereinigungen von Berufsbildungsanbietern sowie Unternehmen. Die operativen Projektpartner kommen aus sieben verschiedenen Ländern: AT, CH, DE, NL, NO, PT und LT.

BLUKONE – eine Blended Learning Umgebung zur Kompetenzentwicklung Nachhaltiges Energiemanagement

Avalos Ortiz, Roswitha; Universität Wien, Österreich

Steiner, Regina; Forum Umweltbildung, Umweltdachverband, Österreich

Streissler, Anna; Forum Umweltbildung, Umweltdachverband, Österreich

Ein neuartiges Ausbildungskonzept, das HTL-SchülerInnen eine Qualifikation in Nachhaltigem Energiemanagement ermöglicht, wurde in ersten Probeläufen untersucht. Inhaltlich werden in BLUKONE technologische und ökonomische Gesichtspunkte, aber auch soziale Aspekte kombiniert. Elemente des Game-Based-Learnings werden kombiniert mit Elementen des E-Learning. Erstellt

wurde das Unterrichtsdesign durch ein interdisziplinäres Team aus Mitgliedern der Universität Wien (Fakultät für Physik), des FORUM Umweltbildung und OVOS media GmbH.

In die Erstellung flossen Überlegungen zu Kompetenzen für Nachhaltige Entwicklung (Rost 2005), sowie zum Europäischen Kompetenzrahmen für die berufliche Bildung (EQR) ein, sowie die Ergebnisse einer Stakeholder-Befragung. Darauf aufbauend wurde ein Spieldesign erarbeitet, das persönliche Entwicklung, Interaktion in Kleingruppen und Wissenserwerb verbindet. In Gruppen werden unter anderem in realitätsnahen Rollenspielen Fähigkeiten wie z.B. Perspektivenwechsel, um vorschnelle und vereinfachte Auffassungen und Lösungen zu vermeiden, sowie die Kompetenz zu kommunizieren und zu argumentieren trainiert. Als weitere zentrale Kompetenz wird Systemdenken angesehen, um ökologische mit ökonomischen und sozialen Aspekten zu verknüpfen und darauf basierend tragfähige Lösungen entwickeln zu können. Nach Vortests einzelner BLUKONE-Module im Vorjahr wurde eine BLUKONE-Beta-Version erstellt. Diese wurde in 3 Klassen an zwei HTLs (Gesamtsample 68 Schüler und 3 Schülerinnen) in der Zeit von September 2013 bis April 2014 getestet.

Folgende Forschungsfragen leiten die Untersuchung:

- In wie fern entwickeln die Schüler und Schülerinnen in dieser Lernumgebung die Kompetenz, reflektierte Entscheidungen zu treffen, vor dem Hintergrund der komplexen Anforderungen von Nachhaltigkeit?
- Wie entwickelt sich in der Auseinandersetzung mit BLUKONE das Wissen der Schüler und Schülerinnen zu Energie und Energieeffizienz, zum richtigen Einsatz von erneuerbaren Energiequellen und zur intelligenten Nutzung neuer Technologien?

Die Datenerhebung erfolgte in Beobachtungen und Audio- bzw. Videoaufnahmen einiger Unterrichtseinheiten, Gruppendiskussionen, sowie der Rollenspiele. Weiters stehen die „Zwischenprodukte“ der SchülerInnen, also z.B. Präsentationen, Berichte, Kalkulationen zur Verfügung.

Die Qualität der Argumentation bei den im Laufe des Unterrichts immer komplexer werdenden Entscheidungssituationen in Rahmen von Gruppendiskussion und Planspielen werden mit Hilfe sequenzanalytischer Verfahren untersucht (Bohnsack, 2009), wobei nach Belova et al. (2013) die Gespräche hinsichtlich auf Bezug, Niveau und Domäne ausgewertet wurden.

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wird das Energie-Vorwissen der SchülerInnen vor BLUKONE, sowie nach der letzten Einheit mittels Fragebögen erhoben. Dieser basiert auf dem Energy Concept Assessment von Neumann et al. (2013) und dem Energy Literacy Survey (DeWaters & Powers, 2011) bezüglich von Einstellungen, Verhalten und Detailwissen der SchülerInnen zu Energie, Energiebedarf und erneuerbaren Energien.

Erste Ergebnisse zeigen, dass die SchülerInnen vor BLUKONE ein noch nicht sehr ausgeprägtes Wissen zu Energie(-themen) haben. In den ersten Diskussionen und Gesprächen waren die SchülerInnen noch eher verhalten und haben die Entscheidungen sehr intuitiv gefällt und erst im Nachhinein argumentiert.

Der zweite Probelauf von BLUKONE ist bis Ende Juni 2014 konzipiert. Die Auswertung des ersten und zweiten Testlaufs wird in das Unterrichtskonzept eingearbeitet, um ab dem kommenden Schuljahr die BLUKONE-Alpha-Version zur Verfügung zu stellen.

Begabungs- und Begabtenförderung im dualen System

Uhl, Ramona; PH OÖ, Österreich

Kemptoner, Ulrike; PH OÖ, Österreich

Diversität, Förderung der Individualität und Erkennen und Eingehen auf unterschiedliche Begabungen sind heute sowohl in der Alltagsgesellschaft als auch im berufspädagogischen Bereich die Norm. Die hohe Wettbewerbsfähigkeit unserer Wirtschaft basiert auf einem begabungs- und begabtenfördernden System in der dualen Ausbildung. Der Forderung der Wirtschaft nach noch intensiverer Förderung der Begabungen wird mit der Auseinandersetzung und Herausgabe eines Sammelbandes zum Thema Begabungs- und Begabtenförderung im dualen System an der PH OÖ, Institut Berufspädagogik, Rechnung getragen.

Forschungsgegenstand bzw. Projektthema ist es u.a., LehrlingsausbilderInnen und BerufsschullehrerInnen Werkzeuge und Verfahren zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, Lehrlinge mit besonderen Begabungen zielgerichtet zu erkennen, Ausbildungs-, Lehr- und Lernpläne für hochbegabte Jugendliche im dualen System zu erstellen und betriebliche und schulische Förderprogramme für solche Auszubildende zu entwickeln.

Die Weiterentwicklung und Adaptierung des Modelles „The Autonomous Learner“ von Prof. George Betts für die Erfordernisse der dualen Ausbildung ist ein wesentlicher Bestandteil des Forschungsgegenstandes.

Der Einblick in die organisatorischen Rahmenbedingungen der Begabungs- und Begabtenförderung im dualen System, der Letztstand der Forschung und die Aktualisierung und die Erweiterung des Wissens in lern- und arbeitspsychologischer Hinsicht sind ebenso Themenbereiche wie die Auseinandersetzung mit methodisch- didaktischen Grundlagen der Berufspädagogik und das Kennenlernen der vielfältigen Rollen begabungsfördernder LehrlingsausbilderInnen und PädagogInnen und die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien über berufliche Begabung und praktische Intelligenz sind weitere Inhalte. Die Bedeutung einer begabungsfördernden Haltung und lösungsfokussierender Herangehensweisen sind wird ausführlich thematisiert. Lernfördernde, leistungsfördernde und –hemmende Faktoren zu identifizieren, wie z.B. Persönlichkeitsmerkmale, soziale und familiäre Umwelt, „Gender“, Einfluss des ethnisch-sprachlichen Hintergrunds auf Lern- und Leistungskonzepte, Ausdifferenzierung von Lernstrategien, Motivation, Feedbackkultur und berufliche Förderprogramme sind weitere Punkte des Beitrages.

Theorien und Modelle zur Intelligenz, Kreativität und (Hoch)Begabung werden ebenso betrachtet wie verschiedene Verfahren und Instrumentarien für die Identifikation von beruflich und handwerklich begabten Jugendlichen. Die Auseinandersetzung mit kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklungsverläufen fokussiert auf hochbegabte Jugendliche im dualen System. Der Erwerb von zusätzlichen Kenntnissen zur Entwicklung personalisierter Lernpläne für Lernende mit besonderen Begabungen sowie schulischer und betrieblicher Förderprogramme zur Unterstützung und Begleitung bei der Entwicklung von Leistungspotenzialen werden in Form einer Checkliste thematisiert, Lehr- und Lernsettings im internationalen Kontext als Good Practice Beispiele werden

im Rahmen des Forschungsprojektes bzw der Posterpräsentation vorgestellt. Nationale Initiativen im Bereich der nationalen und internationalen Begabungs- und Begabtenförderung sowie der Ausbildungs- und Unterrichtsentwicklung sind ebenfalls Diskussionsthemen.

Der Aufbau und die nachhaltige Implementierung eines nationalen Netzwerkes und die Entwicklung von Kooperationsmodellen zwischen Berufsschule und Wirtschaft sind ein zentrales Anliegen der AutorInnen.

Die Erkenntnisse der Herausgeberinnen aus dem Pilotprojekt Begabungs- und Begabtenförderung im dualen System:

1. Der Mut zu Neuem und die Umsetzung innovativer Ideen, trotz hohen Arbeits- und Organisationsaufwands, lohnen sich.
2. Die Akteure des dualen Ausbildungssystems (BerufsschulpädagogInnen und LehrlingsausbilderInnen von Betrieben) gemeinsam an einer Weiterbildung teilnehmen zu lassen bewirkt, dass Begabungen kooperativ und synergetisch von verschiedenen Blickwinkeln zum Wohle der Zielgruppe, der Lehrlinge, gefördert werden.
3. Das konstruktive Feedback durch Expertenorganisationen und die wissenschaftliche Begleitung durch das ÖZBF und die Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung in Basel sind eine wichtige Reflexionshilfe für die Initiatorinnen.
4. Gut geführte Kooperationen sind Best Practise Beispiele.
5. Die Expertise von vielen Seiten bewirkt nachhaltige Veränderungen der Sichtweise bei den unterschiedlichen Zielgruppen.

Referenzen:

ÖZBF

EHB Bern

WK OÖ

Dr. Victor Müller-Oppliger/PH Nordwestschweiz

Dr. Perleth/Universität Rostock

Dr. Willi Stadlmann/PH Zentralschweiz

Dr. Margrit Stamm, Universität Fribourg

Formatentwicklung im Spannungsfeld von Kompetenzen und Bildung

Kellner, Wolfgang; Ring Österreichischer Bildungswerke, Österreich

Brandstetter, Genoveva; Ring Österreichischer Bildungswerke, Österreich

Ausgangspunkt:

Die Bildungs- und Berufsberatung im deutschsprachigen Raum orientiert sich seit Ende der 90er Jahre verstärkt an kompetenzorientierten Ansätzen, da diese durch neue Wege einer ganzheitlichen Bezugnahme auf Wissen, Können und Handeln in besonderer Weise zu mehr Orientierung und Aktivierung der KundInnen beitragen. Paradigmatische Modelle sind/waren der ProfilPASS in Deutschland, das CH-Q Kompetenzmanagement System in der Schweiz und die Kompetenzbilanz des Zukunftszentrums Tirol. Ein Problem bei der Implementierung formativer biographieorientierter Kompetenzbilanzierungen in die Bildungs- und Berufsberatung ist der hohe zeitliche Aufwand und die große Fülle an Material bei diesen Verfahren.

Die Kompetenzberatung:

Ein neues, Institutionen übergreifendes standardisiertes Beratungsformat, das seit 2012 österreichweit kostenlos angeboten wird. Die „Kompetenzberatung“ wurde im Rahmen des ESF-Projektnetzwerks „Bildungsberatung Österreich - Querschnittsthemen“ vom Ring Österreichischer Bildungswerke gemeinsam mit dem öibf und unter Einbezug der Projektnetzwerke in den Bundesländern 2011-2012 entwickelt und implementiert. Im Rahmen des Projekts wurde auch ein Ausbildungslehrgang für KompetenzberaterInnen entwickelt und in fünf Durchgängen durchgeführt, den seit 2012 über 50 Bildungs- und BerufsberaterInnen abgeschlossen haben.

Hauptcharakteristik der Kompetenzberatung:

Anknüpfend an gängige Verfahren der Kompetenzbilanzierung zielt die Kompetenzberatung darauf,

- die Orientierungs- und Aktivierungsfunktion stark in den Vordergrund zu stellen
- die Kompetenzbilanzierung selbst zeit- und materialreduzierend zu fokussieren bzw. die Kompetenzbilanzierung nur bis zu jenem Grad an Breite und Tiefe durchzuführen, von dem aus die KundInnen konkrete nächste Schritte planen können.
- mit einem Workshopdesign ein möglich hohes Maß an peer learning zu ermöglichen.
- das Design so flexibel zu gestalten, dass es für es unterschiedliche Zielgruppen und organisationale Voraussetzungen adaptiert werden kann

Das gelingt auf der Verfahrensebene durch

- die Erkundung von nur einer oder wenigen kompetenzrelevanten Aktivitäten aus der Vergangenheit oder Gegenwart der KundInnen, aus welcher/welchen dann die Kompetenzen herausgearbeitet werden – um schließlich Orte für neue Aktivitäten zu finden und Maßnahmen zu planen (von ausgewählten zu Kompetenzen – zu neuen Aktivitäten)
- ein Workshopdesign, bei dem Paararbeit und Kleingruppenarbeit im Vordergrund stehen
- Das gelingt auf der Ebene der Produkte bzw. der Ergebnissicherung durch
- die Begrenzung auf ein Kompetenzprotokoll (statt eines ausgearbeiteten Kompetenzprofils)
- Erarbeitung eines differenzierten Maßnahmenkatalogs/Aktionsplans.

Aus dem Rückblick auf die Kompetenzentwicklung in einem persönlich besonders wichtigen Tätigkeitsfeld sollen für die dort erworbenen (sichtbar gewordenen) Kompetenzen neue Orte für die künftige Kompetenzentwicklung identifiziert werden.

Hauptbestandteile der Kompetenzberatung:

1. Informationsgespräch: Herstellung von Commitment der TeilnehmerInnen: bewusste Entscheidung für biographisches Arbeiten, Sich-Einlassen in einen Gruppenprozess
2. Workshop: eintägig oder zwei Halbtage (2 x 4 Stunden), 6-12 Teilnehmer-Innen, 1-2 BeraterInnen, Ergebnis: Kompetenzprotokoll, erste Schritte für den Aktionsplan
3. Eigenarbeit der KundInnen: Weiterarbeit an Workshopergebnissen, eigenständige Recherchen
4. Einzelberatung: Auswerten und Aufarbeiten der Ergebnisse aus Workshop und Eigenarbeit, Schritte und Maßnahmen planen, Umsetzung begleiten

Evaluation der Kompetenzberatung:

Die Standards der Kompetenzberatung sind in Form von „Lernergebnissen der KundInnen von Kompetenzberatungen“ formuliert und als solche Zielwerte für die BeraterInnen. Die im Rahmen der Ausbildungslehrgänge ca. 400 durchgeführten Kompetenzberatungen wurden evaluiert – mit folgenden wichtigsten Ergebnissen:

- fast alle KundInnen der Kompetenzberatung fanden konkrete nächste Schritte, die sie durchführen wollen und können und wurden in ihrer Eigenständigkeit gestärkt (meist berufliche Umorientierung, Weiterbildung, aber auch weniger tun, ...)
- alle KundInnen fühlten sich gestärkt und entdeckten neue Kompetenzen
- KundInnen erlernten eine Haltung des Reflektierens, einen neuen Blick auf sich. Es ereignete sich lebensgeschichtliches, gesellschaftliches, persönliches und soziales Lernen im Rahmen der Kompetenzberatung.
- in hohem Umfang peer learning ermöglicht
- Es machte Spaß!

Perspektiven für die Weiterentwicklung der Kompetenzberatung:

bundesweite Qualitätssicherung und kontinuierlichen Austausch zwischen den BeraterInnen garantieren (insbes. vor dem Hintergrund der Adaptionsoptionen), die Kompetenzberatung in den Kompetenzbilanzierungs- und Beratungs-Diskursen positionieren, erweiterte Implementierung der Kompetenzberatung vor dem Hintergrund guter Ergebnisse mit speziellen Zielgruppen (MigrantInnen, SchülerInnen)

Autorinnen und Autoren

Ahrens, Daniela	Forum 2.1
Anslinger, Eva	Forum 2.1
Auer, Marlies	Postersession
Auzinger, Monika.....	Postersession
Avalos Ortiz, Roswitha.....	Postersession
Bacher, Tanja	Paper 1.6
Benischek, Isabella	Forum 1.1
Bock-Schappelwein, Julia	Paper 3.3
Böheim, René	Paper 2.4
Bohlinger, Sandra	Paper 1.6
Böhss, Marco	Forum 1.2
Brämer, Stefan.....	Paper 3.4
Brandstetter, Genoveva	Postersession
Bruneforth, Michael	Forum 1.1
Brünner, Anita	Paper 2.3
Buichl, Melanie.....	Paper 3.2
Burchert, Joanna	Paper 3.4
Conein, Stephanie	Paper 1.3.
Dietzen, Agnes.....	Paper 1.3., Paper 2.2
Diendorf, Anton.....	Paper 2.3
Dittmann, Christian	Forum 2.1
Drexler, Arthur.....	Paper 3.2
Ebner, Christian	Paper 3.3
Egger-Subotitsch, Andrea.....	Paper 3.3
Fengler, Janne.....	Paper 1.3.
Fischell, Marcel.....	Paper 2.5
Fleischer, Viktor.....	Postersession
Freunberger, Roman	Forum 1.1
Geiger, Gerhard.....	Paper 1.6
Gönnenwein, Annette	Paper 2.2
Gramlinger, Franz	Postersession
Grinke, Silke.....	Postersession
Gruber, Elke.....	Paper 2.3
Gufler, Walter.....	Forum 1.2
Hannes, Caterina	Paper 1.4
Hansmann, Christina	Postersession
Hartl, Sigrid	Paper 3.2
Heibült, Jessica	Forum 2.1
Heidegger, Gerald.....	Forum 1.2
Helm, Christoph.....	Paper 2.6
Herrmann, Katharina.....	Paper 2.6
Hirsch, Sören	Paper 3.4
Ittner, Helmut.....	Paper 3.2, Postersession
Itzlinger-Bruneforth, Ursula	Forum 1.1
Jadin, Tanja	Postersession
Jersak, Heiko.....	Paper 2.3
Jonach, Michaela.....	Paper 3.2, Postersession
Judmayr, Christina	Paper 2.4
Jug, Brigitte.....	Paper 1.4

Kellner, Wolfgang	Postersession
Kempter, Ulrike	Postersession
Klingovsky, Ulla.....	Paper 2.6
Koch, Alexander.....	Paper 1.5
Koch, Martin.....	Forum 1.2
Kost, Jakob.....	Paper 2.2
Kreutz, Maren.....	Forum 2.1
Kurz, Sabine	Postersession
Lachmayr, Norbert	Paper 3.6
Laiminger, Astrid	Paper 3.4
Landwehr, Norbert	Postersession
Lankmayer, Thomas	Paper 2.4
Leidl, Ilse.....	Postersession
Lentner, Marlene.....	Paper 3.6
Lichtblau, Pia	Postersession
Lindinger, Korinna	Paper 1.4
Linten, Markus.....	Paper 1.6
Löffler, Roland	Paper 1.3., Forum 3.1
Lübcke, Eileen.....	Paper 3.4
Luomi-Messerer, Karin	Paper 3.5
Mair, Werner	Paper 3.5
Markowitsch, Jörg	Paper 1.6, Postersession
Mayerl, Martin.....	Paper 1.5, Postersession
Meyer, Rita	Forum 2.1
Monnier, Moana.....	Paper 1.3.
Moser, Daniela	Paper 1.4
Moser, Winfried	Paper 1.4
Müller, Moritz.....	Forum 2.1
Münchhausen, Gesa	Paper 3.5
Nickolaus, Reinhold	Paper 2.2
Niedermair, Gerhard	Paper 3.5
Niederwimmer, Leonhard	Postersession
Nitzschke, Alexander	Paper 2.2
Ourny, Isabelle.....	Postersession
Pawlewicz, Susanne.....	Paper 2.6
Petersen, Wiebke	Forum 1.2
Plaimauer, Claudia.....	Paper 2.5
Pronegg, Elisabeth.....	Paper 1.4
Rami, Ursula	Postersession
Riebenbauer, Elisabeth.....	Paper 2.6
Röhler, Alexander	Paper 1.3.
Samac, Klaus.....	Paper 2.3
Saniter, Andreas	Paper 3.4
schmid, kurt.....	Paper 1.4
Schmid, Kurt	Forum 3.1
Schneeweiß, Sandra	Paper 3.6
Schnitzler, Annalisa	Paper 1.5, Paper 2.2
Schreier, Claudia.....	Forum 1.2
Seyer-Weiß, Silvia.....	Postersession
Slepcevic-Zach, Peter.....	Paper 2.2
Srbeny, Christian	Paper 1.3.
Stark, Martin.....	Paper 3.6
Steiner, Karin	Paper 3.6

Steiner, Mario.....	Paper 2.4
Steiner, Regina.....	Postersession
Stock, Michaela	Paper 2.6
Streissler, Anna.....	Postersession
Tschöpe, Tanja.....	Paper 1.3., Paper 2.5
Uhl, Ramona	Postersession
Velten, Stefanie	Paper 1.5, Paper 2.2
Vieback, Linda.....	Paper 3.4
Vogtenhuber, Stefan	Paper 3.3
Völkerer, Petra	Postersession
Wilbers, Karl	Paper 3.2
Woll, Christian	Paper 1.6

Wir bedanken uns bei allen Sponsoren und Kooperationspartnern sowie bei

Konferenzablauf:

Jürgen Horschnigg
und den Chairs der Sessions
den Gutachtern und Gutachterinnen der eingereichten Beiträge

Jury für den Berufsbildungsforschungspreis 2014

Georg Neuweg – Johannes Kepler Universität Linz
Erika Nairz-Wirth – Wirtschaftsuniversität Wien
Elisabeth Krekel – Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Bonn

HerausgeberInnen-Team Tagungsband

Michaela Stock
Peter Schlögl
Kurt Schmid
Daniela Moser

Forschungspreis:

Lehrkräfte/Schülerinnen und Schüler der HTL Steyr
Bläserensemble der HTL Steyr

Nächtigung und Verköstigung

Business Service Steyr
Wirtshaus Knapp am Eck
Café im Museum Arbeitswelt

Koordination Grafik/Druck – Website/Programmerstellung

Heike Arlt
Wolfgang Puchhammer

Koordination HTL Steyr – BMBF

Gertrudis Spitzbart
Franz Reithuber

Organisation vor Ort

Annika Armbrüster
Dana Eremionkhale
David Würleitner
Doris Unterbuchsachner
Helene Hager
Julia Kopf
Julian Simon Schmid

Konferenzbüro

Veronika Litschel

Aviso

5. Österreichische Konferenz für Berufsbildungsforschung

7./8. Juli 2016

Wir würden uns freuen, Sie auch bei der 5. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung begrüßen zu dürfen!

Herzlich

Das Programmkomitee