



6. Österreichische
BBFK BERUFS
BILDUNGS
FORSCHUNGS
KONFERENZ

Book of Abstracts

B = BB?!

BILDUNG = BERUFSBILDUNG ?!

5.-6.7.2018 / MUSEUM
ARBEITSWELT Steyr

Impressum

Book of Abstracts

der 6. Österreichischen Berufsbildungsforschungskonferenz
(BBFK) 5.-6.7.2018 in Steyr/OÖ

Sektion Berufs- und Erwachsenenbildung der ÖFEB – Österreichische
Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen

Konferenzbüro
c/o ARQA-VET in der OeAD-GmbH
Ebendorferstraße 7, 1010 Wien

Für den Inhalt verantwortlich:
Franz Gramlinger

© BBFK 2018

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
PAPERS:	5
Paper Session 1: 5.7.2018, 11:00-12:30 Uhr	5
Instrumente der Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen gering qualifizierter Personen – Good Practice-Beispiele aus ausgewählten europäischen Ländern	5
Stärken und Schwächen nationaler Förderung von Berufsbildungsforschung in der Schweiz	6
Peer Review, Open Access und Leistungsmessung: Welchen Einfluss haben diese Faktoren auf wissenschaftliches Publizieren in der Berufsbildungscommunity?	8
Der Splitter im Auge als Vergrößerungsglas: Widersprüche als Chancen des Demokratielernens im Kontext der dualen Lehrlingsausbildung	9
Nachhaltige Entwicklung als regulative Leitidee einer zukunftsorientierten Berufsbildung	10
'Critical Literacy' als Merkmal beruflicher Bildung	11
Welche Rolle spielt die Berufsbildung in einer digitalisierten Arbeitswelt?	12
skills4industry4.0	14
Additive Fertigung: Zu den Auswirkungen einer Technologie auf die Beruflichen Bildung	15
Das neue Pflichtpraktikum an kaufmännischen Schulen. Erste bundesweite Evaluierung.	17
Wie integriert man potentiell gefährdete Jugendliche in die Arbeitswelt, und wie evaluiert man ein entsprechendes Förderprojekt? Die Evaluation des Jugendprojektes LIFT	19
Eltern als zentrale Gestalter des Übergangs an der ersten Schwelle. Wünsche und Vorstellungen von Eltern bezüglich aktiver Beteiligungsformate zur gendersensiblen Berufsorientierung	20
Selbstbestimmung in der Berufswahlentscheidung fördern – Entwicklung innovativer Testverfahren und Beratungskonzepte als Schlüssel für eine inklusive Berufsorientierung	22
Die Bedeutung von Interessenkonsistenz und -kohärenz für die Passung des gewählten Studiums und den Studienverlauf: Empirische Befunde zur Berufswahltheorie von John Holland	23
Gesundheitsförderliche Arbeitsgestaltung als Gegenstand einer zukunftsfähigen (Berufs-)Bildung	24
Einflussfaktoren auf die technische Berufs- und Studienwahl von jungen Frauen	26
Junge Frauen in technischen Lehren	27
Paper Session 2: 5.7.2018, 16:00-17:00 Uhr	29
Berufsbildung versus Allgemeinbildung – Taugen nationale Qualifikationsrahmen zur Überwindung traditioneller Gräben im Bildungssystem?	29
Wer bestimmt den Wert von Qualifikationen? Die Rolle von Klassifikationsschemata bei der Bestimmung der Wertigkeit von Qualifikationen	30
Entwicklung von Handlungs- und Gestaltungskompetenz in der Entrepreneurship Education durch den Einsatz von Service Learning	31
Service-Learning zwischen beruflicher Bildung und gesellschaftlichem Bildungsauftrag	33

Die Lehrlingsausbildung in Österreich und Deutschland – eine vergleichende Analyse zu Grundkompetenzen und Arbeitsmarktsituation in beiden Ländern	34
(Duale) Berufsbildung = (Duale) Berufsbildung? Beruf = Beruf? Eine empirische Untersuchung ausgewählter Lehrberufe in Österreich	36
Inklusivität der österreichischen (dualen) Berufsbildung für MigrantInnen - eine konventionensoziologische Perspektive	37
Inklusion und Schulentwicklung – Strategien und Maßnahmen beruflicher Schulen zur Entwicklung einer inklusiven pädagogischen Praxis	39
Karrierewege von AbsolventInnen der Berufsbildung: Analyse der Unterschiede und Gemeinsamkeiten nationaler Maßnahmen zur Nachverfolgung von AbsolventInnen der beruflichen Bildung in EU-Mitgliedsstaaten.....	40
Spannungsfeld BMS: Über (Nicht)Verwertbarkeit der Schulausbildung.....	42
Orientierung im Kontext von Beruf und Arbeitswelt: allgemeine und berufsbildende Inhalte vorberuflicher Bildungsgänge an beruflichen Schulen. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften an beruflichen Schulen im Handlungsfeld „Berufsorientierung“	43
Wenn die Ausnahme zur Regel wird - Entstandardisierung von Berufsbiografien in der Bildungsberatung	45
Paper Session 3a: 6.7.2018, 10:45-11:45 Uhr	46
Zum Konzept einer Berufsbildungsphilosophie als Zugang zur Ergründung des bildungstheoretischen Kerns der Berufsbildung.....	46
Die soziale Konstruktion des ‘Beruflichen’ innerhalb der institutionellen Grenzen von Allgemein- und Berufsbildung.....	47
Die Transformation von Bildung = Berufsbildung in der Lehrer*innen(aus)bildung	48
Die Verbindung von theoretischem und praktischem Wissen im Kontext von Bildung und Arbeit. Eine Konnektivitätstheoretische Perspektive auf die Lehramtsstudien in der Sekundarstufe Berufsbildung	49
Kooperative Gestaltungsansätze für eine verbesserte Verbindung der Lernorte Berufsschule und Lehrbetrieb anhand gemeinsam geplanter und umgesetzter Lernanlässe	51
Ausbildung und Mitbestimmung im Unternehmen: Leisten Betriebsräte einen Beitrag zur Ausbildungsqualität?	52
Sozialer Fortschritt durch und in Abhängigkeit von (Berufs-)Bildung?	54
Jugendarbeitslosigkeit in Europa: Problemlagen und Bewertung bestehender Initiativen und Handlungsoptionen	55
Steuerbildung als ein Bestandteil einer umfassenden ökonomischen Allgemeinbildung	56
Was assoziieren Erwachsene mit Wirtschaft und verstehen sie sich – nicht zuletzt in der Ausübung ihres Berufs – als Wirtschaftsteilnehmer/innen?.....	57
Herausforderungen und Chancen einer polyvalenten wissenschaftlichen Berufsvorbildung.....	58
Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte: Unterschiede zwischen beruflichen und allgemeinbildenden Fachrichtungen!?.....	60
Top in Physik, aber trotzdem kein MINT-Beruf? Geschlechtsspezifische Berufsaspirationen von Spitzenschülerinnen und -schülern	61

Bildung über Berufe mit Serious Games? Potenziale zur Förderung gendersensibler Berufsorientierung aus der Perspektive angehender Lehrpersonen	63
Paper Session 3b: 2: 6.7.2018, 12:00-13:00 Uhr	65
Betriebliche Weiterbildung in einer virtuellen 3D-Lern- und Kollaborationsumgebung - Gestaltungsanforderungen und Umsetzungserfahrungen am Beispiel der Automobilindustrie .	65
Gestaltung von Übergängen durch die Integration von Lern- und Arbeitsprozessen in der beruflichen Weiterbildung am Beispiel der Composite-Berufe	66
Professionsspezifische Subkulturen und Soziale Welten in Arenen – ein Konzeptvorschlag zur gesellschaftlichen Verortung von ErwachsenenbildnerInnen als Profession	68
Moralische Aspekte der Begabtenförderung im berufsbildenden kaufmännischen Vollzeitschulwesen	69
Innovative Lernkultur im Unternehmen: die Sicht der Auszubildenden.....	71
Die Rolle von Beharrlichkeit und beständigem Interesse (Grit) für die Kompetenzentwicklung von Schüler/inne/n in berufsbildenden Schulen in Österreich	72
Connect2Learn - Begegnungen mit Menschen mit Fluchterfahrung im Kontext der Berufs- bildung.....	73
Förderung der Integration von Geflüchteten in die duale Ausbildung – Transferpotenziale aus dem Modellversuchsschwerpunkt „Neue Wege/Heterogenität“	75
Wirtschaft und ich? Eine qualitative Studie zu Schüler/innen/vorstellungen von Wirtschaft und Wirtschaftsunterricht	76
Das Wirtschaftswissen von Schüler/inne/n am Ende der Sekundarstufe I.....	78
Finanz- und Wirtschaftswissen der Kärntner Erwerbsbevölkerung: Eine empirische Analyse.....	79
Vorstellungen im Rechnungswesen - Österreich und Deutschland im Vergleich	80
POSTER:	83
Poster Session: 5.7.2018, 13:00-14:00 Uhr	83
Professionalisierung der Berufsorientierung goes Europe - Europäische Qualifizierungskonzept „Fachkraft Berufsorientierung“ (BOQua)	83
Forschungsprojekt „Open Access in der Berufsbildungsforschung“	84
Open Educational Resources (OER) in der Berufsbildung	86
Themenradar Duale Berufsausbildung - Instrument zur Unterstützung einer zukunfts- orientierten Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung	87
Entwicklung einer europäischen Referenzqualifikation.....	89
Community-basierte Forschung in der Lehrlingsausbildung – Die Zukunftswerkstatt als partizipative Forschungsmethode.....	90
Internate als Bildungsinstitutionen. Systematische pädagogische Weiterentwicklung der Berufsschulinternate Kompensationspädagogische Perspektiven	92
"Des Kaisers neue Kleider?" Aufbau von Fachsprachenkompetenz durch sprachbewussten Fachunterricht bei BerufsschülerInnen.....	93
Boosting business integration through joint VET. Interregional vocational education and training in the Baltic Sea Region.....	95

Ausbildung bis 18, eine Impelementationsanalyse	96
Kompetenzorientierte Berufsbildentwicklung in Österreich (Pilotprojekt)	97
Berufsbildungspersonal für nachhaltige Entwicklung qualifizieren – Entwicklung von handlungsorientierten Qualifizierungsmodulen und Umsetzung mit digitalen Bildungsformaten.....	98
Nachhaltigkeitsbildung – eine Brücke zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung.....	100
Kompetent durch praktische Arbeit? - Vergleich von Bildungszielen für Labor/Werkstätte an berufsbildenden Schulen und Laborpraxis an AHS	101
Women Entrepreneurs: Weiterbildung als Chance für weibliche Unternehmerinnen .	103
Interkulturelle Genderarbeit mit 17 berufsbildenden Schulen in Albanien. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu Österreich.....	104
Der Beitrag von Mobilitätsagenturen und Berufsbildungsinstitutionen zum qualitativen Ausbau von Mobilität in der Berufsbildung in Europa	105
GoodVET – Indikatoren guter Berufsbildungspraxis für Menschen mit Fluchterfahrung.....	106
Berufliches Bildungspersonal und Innovationen in der Berufspraxis	107
Sprachsensibler Fachunterricht mit digitalen Medien – Erfahrungen aus dem Projekt eVideoTransfer	108
Entwicklung und Erprobung innovativer Weiterbildungsangebote für nicht formal Qualifizierte (Projekt „Pro-up“)	110
THEMATISCHE FOREN:.....	112
Thematische Foren 1: 5.7.2018, 14:00-15:30 Uhr.....	112
Ökonomische Allgemeinbildung in der Berufsbildung.....	112
Neue Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen – Vergleichende Betrachtung von vier anerkannten Ausbildungsberufen des dualen Systems in Deutschland	114
Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung im Spannungsfeld von Individuum und beruflichen Anforderungen.....	117
Arena Offene Hochschule: Perspektiven auf beruflich Qualifizierte in der akademischen Bildung.....	119
Kooperation der Akteure in der Berufsbildung am Beispiel der Entwicklung von Ausbildungsordnungen	122
Ungleiche Geschwister? Zur Entwicklung und Zukunft der Berufsbildung in Österreich, Deutschland und der Schweiz	125
Thematische Foren 2: 6.7.2018, 14:00-15:30 Uhr.....	127
Junge Mütter und Ausbildung – ein Widerspruch?.....	127
Bildung – Beruf – Identität	129
Fachkräftemangel: Ausprägungen, Hintergründe und Konsequenzen	131
Die Rolle der Reflexion im (Berufs-)Bildungsprozess	134
Kritisch-reflexive Erkundungen der (österreichischen) Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung.....	136

Keynote 1: 5.7.2018, 09:30 Uhr

Prof. Dr. h.c. Jutta Allmendinger, Ph.D.

Präsidentin des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung (WZB) und

Professorin für Bildungssoziologie und Arbeitsmarktforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin



Non vitae sed scholae discimus? Zur Zukunft der Bildung von gestern.

Im ersten Jahrhundert unserer Zeitrechnung formulierte Seneca den Satz: „Non vitae, sed scholae discimus“. Er richtete sich damit kritisch gegen die Schule. In jüngerer Zeit wurde dieser Einwurf zur heutigen Moralsentenz umgestellt: „Non scholae, sed vitae discimus.“ Was meint dieser Ausspruch, der viele von uns bis heute begleitet? Zunächst: Was meint „Schule“? Haben die etablierten staatlichen Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen nicht bereits viel verloren, Macht und Einfluss an private Ausbilder und Organisationen abgegeben? Und dann: Was meint „Leben“? Wirtschaftliches Auskommen, sozialen Status, Persönlichkeitsbildung jenseits ökonomischer Verwertungsaspekte, (auferlegte) Anpassung an gesellschaftliche Werte, Integration in die Gesellschaft? Und weiter: Was meint „Lernen“? Zu welchem Wissen führt welches Lernen, welche Elemente charakterisieren die heutige Lern- und Wissensgesellschaft? Schließlich: Ist der Satz nicht in seiner ursprünglichen Bedeutung viel zutreffender, lernen wir nicht hauptsächlich für die Schule und andere Bildungseinrichtungen, da diese zertifizieren, Stempel aufdrücken und es letztlich viel mehr auf diese Nachweise als auf unser tatsächliches Wissen ankommt? Und: Ist Bildung heute überhaupt noch jenes „Sesam öffne Dich“, welches Personen materiellen Wohlstand und Persönlichkeitsgewinn garantiert, den Ländern zu kompetitiven Vorteilen, Stabilität und Wachstum verhilft?

Keynote 1: 5.7.2018, 09:30 Uhr**Prof. Dr. Geoff Hayward**

Professor and Head of the Faculty of Education
University of Cambridge Berlin

**Re-imagining the moral purpose of VET**

The great American philosopher John Dewey described a vocation as ‘... nothing but such a direction of life activities as renders them perceptibly significant to a person, because of the consequences they accomplish, and also useful to his associates.’ (Dewey, 1916, *Democracy and Education*, p.307) This quote highlights two aspects of vocation that must be considered when we think of VET for the future: personal significance and societal contribution = *Bildung*. Both aspects speak to VET as being about more than a technical preparation for work, as being imbued also with a moral purpose, with the development of persons so that they can participate in society. Yet, we are living in uncertain times when the ties that bind us socially are claimed to be unravelling; when work is undergoing profound changes through the introduction of new technologies; when young people’s lives are becoming ever more precarious; and when the idea of education is increasingly seen as a mere market commodity. Policy makers across the globe expect educators and trainers to respond to these challenges by enabling young people and adults with new competencies and capabilities, many of which, such as flexibility and resilience, are so vague as to be meaningless. In my presentation, I will argue that in the face of such pressures we should not discard the idea of *Bildung* underpinning a Vocational Education as contributing to an ongoing process of personal and social maturation but that requires us to develop a new language that goes beyond competence to grasp again the moral dimension of VET.

Die moralische Dimension der beruflichen Bildung neu denken

Der amerikanische Philosoph John Dewey beschreibt den Begriff des Berufs als „... nichts weiter als eine solche Richtung von Lebensbetätigungen, die dem einzelnen diese Betätigungen bedeutsam machen wegen der Ziele, zu denen sie führen, und die zugleich seinen Mit-menschen nützt.“ (Dewey, 1916, i.d.F.v. 2000, *Demokratie und Erziehung*, S. 397). Dieses Zitat beleuchtet zwei Aspekte des Begriffs des Berufs, die für die Zukunft der beruflichen Bildung wichtig sind: persönliche Bedeutsamkeit und gesellschaftlicher Beitrag = *Bildung*. Diese Aspekte bedeuten für die berufliche Bildung mehr als nur eine technische Vorbereitung für die Arbeit, denn sie vermittelt moralischen Sinn und persönliche Entwicklung, damit eine Teilhabe an der Gesellschaft gelingen kann. Wir leben in unsicheren Zeiten, in denen die Fäden des sozialen Zusammenhalts sich auflösen; in denen die Arbeit sich durch die Einführung neuer Technologien tiefgreifend verändert; in denen das Leben der Jugend immer prekärer wird; und in denen die Idee der Bildung mehr und mehr als eine Handels-ware gesehen wird. Entscheidungsträger aus der ganzen Welt erwarten von Lehrkräften und Ausbildnern, dass sie auf diese Herausforderungen reagieren, indem sie Jugendlichen und Erwachsenen neue Kompetenzen und Fähigkeiten vermitteln, wobei Begrifflichkeiten wie z.B. Flexibilität und Resilienz dermaßen vage sind, dass sie bedeutungslos werden. In meiner Keynote werde ich ausführen, dass wir im Lichte dieser Herausforderungen die Idee der Bildung als Grundlage der beruflichen Ausbildung in Form eines kontinuierlichen Prozesses der persönlichen und sozialen Reifung nicht aus dem Auge verlieren dürfen. Vielmehr müssen neue Wege gefunden werden, die über Kompetenzen hinausgehen, um die moralische Dimension der beruflichen Bildung erneut zu erfassen.

PAPERS:

Paper Session 1: 5.7.2018, 11:00-12:30 Uhr

Instrumente der Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen gering qualifizierter Personen – Good Practice-Beispiele aus ausgewählten europäischen Ländern

Müller-Riedlhuber, Heidemarie; WIAB (Wiener Institut für Arbeitsmarkt und Bildungsforschung), Österreich

Ziegler, Petra; WIAB (Wiener Institut für Arbeitsmarkt und Bildungsforschung), Österreich

Keywords: Anerkennung, Validierung, non-formal und informell erworbene Kompetenzen, gering Qualifizierte

Im Rahmen von mehreren 2016–2018 durchgeführten Studien wurden Beispiele guter Praxis für die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen v.a. von gering qualifizierten Personen in ausgewählten europäischen Ländern analysiert. Die Grundlage des Beitrags bilden u.a. die Ergebnisse einer Benchmark-Studie zur Vorbereitung des Rollouts der Certified Professional-Zertifikate von Climate-KIC (<https://certifiedprofessional.eu/>), eine Machbarkeitsstudie für das Erasmus+-Projekt TRACK (<http://eurocarers.org/track>) sowie eine in Abschluss befindliche Studie im Auftrag des AMS Österreich mit einem Fokus auf gering Qualifizierte.

Ziel der Studien war es, einerseits einen Überblick über die unterschiedlichen Rahmenbedingungen, zentralen Institutionen und AkteurInnen, die verwendeten Instrumente sowie Finanzierungs- und Unterstützungsmöglichkeiten hinsichtlich der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen zu geben. Andererseits wurde der Frage nachgegangen, welche Instrumente speziell zur Anerkennung der Kompetenzen gering Qualifizierter mit Blick auf arbeitsmarktpolitische Verwertbarkeit entwickelt wurden und als Beispiele guter Praxis gelten können. Unterschiede in Bezug auf die entwickelten Anerkennungsverfahren ergaben sich dabei insbesondere vor dem Hintergrund unterschiedlicher beruflicher Bildungssysteme sowie gesetzlicher Rahmenbedingungen und institutioneller Verantwortlichkeiten. In Frankreich ist z.B. ein kompetenzorientierter Ansatz, der auf eigenen Verfahren mit vorab definierten Kompetenzstandards basiert, vorzufinden, während Österreich und Deutschland einen systemimmanenten Ansatz verfolgen, der stärker auf bereits bestehende Prüfungsverfahren setzt.

In einem ersten Schritt wurden mittels Desktop-Recherche aktuelle Studien, europäische Positionspapiere, Projekte und Maßnahmen analysiert (u.a. BMB, BMWFW 2017, Bertelsmann 2015, Cedefop 2017) und die verwendeten Begriffe „gering qualifizierte Personen“, „non-formal und informell erworbene Kompetenzen“, „Validierung“ bzw. „Anerkennung von Kompetenzen“ usw. definiert. Basierend auf vorab festgelegten Good Practice-Kriterien und ersten Recherche-Ergebnissen wurden Beispiele für weitere Detailanalysen ausgewählt. Zusätzlich wurden in Interviews mit nationalen und internationalen ExpertInnen weitere Hintergrundinformationen zu Arbeitsmarkt-relevanz, Kompetenzanerkennungsmethoden, Qualifizierungsmaßnahmen, politischen Strategien usw. im Bereich Anerkennung gesammelt.

Der Beitrag gibt zunächst einen Überblick über die Rahmenbedingungen und den aktuellen Stand der Validierung in ausgewählten Ländern (AT, DE, FR, CH, NO), wobei v.a. auf bereits etablierte Instrumente eingegangen wird. Dabei wird das jeweilige nationale Validierungssystem bzw. der Kontext, in dem die Instrumente entwickelt wurden, kurz dargestellt und verglichen. Weiters wird für jedes Land ein Beispiel guter Praxis für die Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen gering qualifizierter Personen vorgestellt und hinsichtlich Zielgruppenspezifik und

Arbeitsmarktrelevanz analysiert. Obwohl die Validierung non-formalen und informellen Lernens für gering Qualifizierte grundsätzlich als geeignetes Instrument zur Höherqualifizierung erscheint, zeigt sich in der Praxis, dass viele Anerkennungsverfahren einen hohen Grad an schriftlicher und sprachlicher Ausdrucksfähigkeit sowie Selbstreflexion erfordern; dies fällt gerade gering qualifizierten Personen oft schwer. Für diese Zielgruppe werden daher häufig Kompetenzbilanzierungsverfahren angeboten, die die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen stärken und zu Weiterbildung oder weiteren Schritten im Bereich der Kompetenzfeststellung und -anerkennung motivieren sollen. Hier zeigen sich zwischen den Ländern unter anderem Unterschiede hinsichtlich der Berücksichtigung von Kompetenzbilanzierungen im Rahmen formaler Anerkennungsverfahren, auf die im Beitrag näher eingegangen wird.

Literatur:

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.; 2015): Kompetenzen anerkennen. Was Deutschland von anderen Ländern lernen kann.

BMB, BMWFW (2017): Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich.

Cedefop, European Commission, ICF (2017): European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update. Synthesis report. Luxembourg: Publications Office.

Stärken und Schwächen nationaler Förderung von Berufsbildungsforschung in der Schweiz

Fischer, Silke; Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz

Gonon, Philipp; Universität Zürich

Keywords: Berufsbildungsforschung, Nationale Förderung von Berufsbildungsforschung, Schweiz

Mit dem Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes hat sich der Schweizer Bund das Ziel gesetzt eine dauerhafte Berufsbildungsforschung auf international anerkanntem Niveau zu etablieren. Seit 2004 hat das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) die Berufsbildungsforschung mit mehr als 28 Millionen Schweizer Franken gefördert. Die Ergebnisse dieses Papers zeigen, dass die Berufsbildungsforschung hierdurch zwar einen erheblichen Aufschwung hat, es jedoch bisher nicht gelungen ist die Leading Houses an den Universitäten zu verankern.

Im Jahr 2000 wurde der Schweizer Berufsbildungsforschung in akademischen wie auch politischen Kreisen gleichermaßen eine „schwache Identität“ als eigenständige Forschungsdisziplin an Universitäten bescheinigt (Botschaft zu einem neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung, 2000, S. 5733). Von Seiten der Schweizer Politik wurde dieser geringe Stellenwert vor allem damit begründet, dass eine nationale Forschungscoordination fehle sowie das eine kritische Masse an Berufsbildungsforschenden nicht vorhanden sei (Botschaft zu einem neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung, 2000).

Aufgrund dessen hat sich der Bund dazu verpflichtet die Berufsbildungsforschung im Rahmen von Leading Houses und Einzelprojekten speziell zu fördern. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit den Stärken und Schwächen der nationalen Schweizer Förderstrategie. Die diesem Paper zu Grunde liegenden Daten wurden im Rahmen einer summativen Evaluation mit formativen Aspekten unter der Zielsetzung erhoben, herauszufinden, inwiefern die vom SBFI gesetzten Ziele durch die entsprechende Forschungsförderung bisher erreicht wurden.

Die dargestellte Teiluntersuchung wurde im Sommer 2014 durchgeführt. Als Evaluationsdesign wurde eine Methodentriangulation bestehend aus qualitativen Experteninterviews sowie einer Dokumentenanalyse ausgewählt.

Hierbei gliederte sich die durchgeführte Evaluation in zwei Teile:

1. Befragung externer Personen und Peers: Um möglichst verschiedene Perspektiven in Bezug auf die Wirkung der Berufsbildungsforschungsförderung, zu bekommen, wurden sechs nationale und internationale Peers (Professoren) interviewt, drei Mitglieder von Universitätsleitungen sowie drei Mitglieder von forschungsfördernden Stiftungen.

2. Befragung internationale Experten und Ländervergleich: Zusätzlich wurden Optimierungspotentiale für die Förderstrategie offengelegt. Hierfür wurden zwölf europäische Berufsbildungsexperten interviewt sowie anhand einer Dokumentenanalyse die Berufsbildungsforschungsförderung in den Ländern Deutschland, Österreich, Niederlande und Dänemark analysiert.

Die Auswertung der Interviews erfolgte in maxqda anhand der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring & Frenzl, 2014).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Berufsbildungsforschung aufgrund der nationalen Forschungsförderungsstrategie des SBFI einen deutlichen Aufschwung erfahren hat. Die Qualität des Forschungsoutputs wurde als hoch bewertet. Es ist jedoch mit der Forschungsförderung des SBFI bisher nicht gelungen, eine kritische Masse an Berufsbildungsforschenden in der Schweiz dauerhaft zu etablieren.

Die geförderten Themenschwerpunkte wurden allgemein als richtig erachtet. Kritisiert wurde hingegen u.a. die starke Zentrierung auf die Themenbereiche Ökonomie und Pädagogik. Aus der Perspektive von Praktikern ergibt sich darüber hinaus eine Diskrepanz zwischen grundsätzlichen Erkenntnissen im Bereich Berufsbildung und ihren eigentlichen Interessen. Zudem finden die Ergebnisse kaum Anwendung in der Berufsbildungspraxis durch Schulen, Unternehmen und Politik.

Insgesamt wird die Berufsbildungsforschung nur bedingt als attraktives Forschungsgebiet wahrgenommen. Zwar beschäftigen sich heute vergleichsweise viele Forschende mit Berufsbildungsforschung, allerdings ist es bisher nicht gelungen, weitere universitäre Lehrstühle in der Schweiz zu etablieren. Darüber hinaus verlassen viele Nachwuchsforschende das Gebiet der Berufsbildungsforschung nach Auslauf ihrer Forschungsförderung. Hieraus ergibt sich auch ein weiteres Problem der Leading Houses – limitierte Karriereaussichten für Nachwuchsforschende.

Literatur:

Botschaft zu einem neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 6. September 2000. Gefunden unter, <http://www.admin.ch/ch/d/ff/2000/5686.pdf>, 15. Februar 2016.

EVD & BBT (2001). Berufsbildungsforschung Schweiz. Das BBT-Förderprogramm. Bern: BBT.

Mayring, P., & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, 534-547. Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Staatssekretariat für Forschung, Bildung und Innovation (2013). Evaluation Berufsbildungsforschung SBFI. Pflichtenheft. Bern: SBFI.

Staatssekretariat für Forschung, Bildung und Innovation (2016). Politikbereich Berufsbildung. Forschungskonzept 2017-2020. Bern: SBFI.

Peer Review, Open Access und Leistungsmessung: Welchen Einfluss haben diese Faktoren auf wissenschaftliches Publizieren in der Berufsbildungscommunity?

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

Keywords: Berufsbildungsforschung; Fachcommunity; Publikationsverhalten; Open Access; Qualitätssicherung

Forschungsgegenstand sind Publikationen als Konstruktion des Wissensfortschritts und primärer Form der Verbreitung gewonnener Erkenntnisse in der Fachcommunity sowie der gesamte Publikationsprozess.

Wissenschaftliches Publizieren – ob im Gegenstandsbereich der Berufsbildung, in seinen Bezugswissenschaften oder in weiter entfernten Disziplinen wie den Life Sciences – ist immer einem stetigen Wandel ausgesetzt gewesen und für sich genommen schon von dynamischer Prägung, der durch maßgebliche Rahmenbedingungen wie Verlags-/ und Urheberrecht, Open Access, Dissemination, Rezeption und Reputation von Werken noch an weiterer Dynamik gewinnt.

Gegenstand informationswissenschaftlicher Forschung sind die Auswirkungen von Open Access, Qualitätssicherungskonzepten und die (quantitative) Messung von Publikationsleistungen inkl. neuer (massen-)medialer Betrachtung. Beleuchtet werden deren Implikationen auf den Publikationsprozess als Ganzes und Vice versa.

Zentrales Instrument zur Qualitätssicherung von Zeitschriften (u. U. auch Sammelbänden) ist das „Peer-Review“ genannte Begutachtungsverfahren.

Veröffentlichungen, die dieses Verfahren erfolgreich durchlaufen, gelten als Beleg wissenschaftlicher Qualität von Forschungsergebnissen. Es wird bei Evaluationen von Institutionen oder Berufungs-/ Stellenbesetzungsverfahren als wichtiges Beurteilungskriterium herangezogen – „Review“ als anonyme Begutachtung durch Experten („peers“) des jeweiligen Fachgebietes. Der Peer-Review-Prozess selbst ist nicht standardisiert und daher sehr unterschiedlich.

Anders als im aktuellen Diskurs zu „Industrie 4.0“ ist die Bezeichnung „Digitalisierung“ im informationswissenschaftlichen Kontext semantisch einzuordnen (Umwandlung eines Bilds in einen retrievelfähigen Zeichensatz). Die (Retro-)Digitalisierung von Schriftwerken sukzessive direkter Bereitstellung im Web („Goldener Weg“) führt schon seit vielen Jahren zum einem Wandel der Publikationslandschaft in der Berufsbildung, die heute als Open Access (OA) bezeichnet wird.

Viele Institutionen haben sich eine sogenannte Open-Access-Policy auferlegt. Hierbei geht es nicht nur um den kostenlosen Zugriff auf veröffentlichte Forschungsergebnisse, sondern auch um höhere Verbreitungsgrade/Zugriffszahlen.

Die Bewertung von Forschungsleistungen im Rahmen von Evaluationen ist inzwischen im Wissenschaftssystem verankert.

Mithilfe bibliometrischer Analysen lassen sich entsprechende Kennzahlen und Daten gewinnen.

Eine international bekannte Analyseform stellt dabei der Journal Impact Factor (JIF) dar, mit dem Zitationen einer Fachzeitschrift innerhalb von zwei Jahren gemessen werden. Alternativ hierzu haben sich alternative Metriken (Altmetrics) entwickelt, die die Rezeption wissenschaftlicher Publikationen unter Rückgriff auf nutzergenerierte Daten im Social Web mit der Zählung von Views, Downloads, Clicks, Tweets, o.ä. ergänzen. Altmetrics erweitern das Resonanzspektrum von wissenschaftlichen auf nichtwissenschaftliche Quellen.

Um festzustellen, welche Implikationen Peer Review und Open Access auf Publikationen der Berufsbildung und somit auf deren Community als Ganzes haben, wird eine Kollektion mit über 13

000 Fachbeiträgen zur Berufsbildung aus den Jahren 2008 bis 2017 einer Analyse unterzogen und zu eruieren versucht, wie sich die Anteile an referierten und OA-Publikationen einerseits in den letzten 10 Jahren entwickelt haben und ob andererseits die eine Publikationsform eine Determinante für die andere darstellen könnte oder zumindest in Korrelation zu ihr steht.

Als Bezugsgröße fungiert die Literaturdatenbank Berufliche Bildung (LDBB) als einzige Referenzdatenbank zur Berufsbildungsforschung und -praxis in Deutschland. Entsprechend der Sprachkreiskonzeption gehören auch Schweiz und Österreich zum Auswertungsscope.

Ergebnisse und Schlussfolgerungen/Desiderate

Im Hinblick auf den Einfluss von Open Access (OA) ist zu konstatieren, dass der OA-Trend und eine Konvergenz verschiedener Publikationswege-/arten im Gegenstandsbereich der Berufsbildung weiter zunimmt.

Trotz dieses allgemeinen Trends ist evident, dass sich zumindest der Zeitschriftenmarkt zum jetzigen Zeitpunkt (Ende 2017) mit Ausnahme weniger Journals wie die *bwp@* noch überwiegend printlastig darstellt.

Peer Review hat den Publikationsprozess in der Berufsbildung nicht nachhaltig verändert. Möglich, dass Vorteile von Open Access in punkto Schnelligkeit, Aktualität, Kosten und Verfügbarkeit ein vergleichsweise aufwendige Review-Verfahren konterkarieren. Hier stellt sich die Frage, inwiefern ein Peer Review in der jetzigen Form noch zeitgemäß bzw. praktikabel ist.

Abschließend soll verifiziert werden, ob es erste Ansätze alternativer Messung von Publikationsoutputs gibt, die wiederum zu entscheidenden Leitfragen führen: Wie aussagekräftig können Altmetrics in der Berufsbildung sein? Werden diese neuen Metriken die Probleme anderer Analysen zur Resonanzmessung lösen können.

Der Splitter im Auge als Vergrößerungsglas: Widersprüche als Chancen des Demokratielernens im Kontext der dualen Lehrlingsausbildung

Lauss, Georg; PH Wien, Österreich

Schmid-Heher, Stefan; PH Wien, Österreich

Keywords: Politische Bildung, Demokratielernen, Autoritarismus, Duale Ausbildung, Berufsschule

Das duale System wird von vielen Seiten als besondere Stärke des österreichischen Bildungswesens begriffen. Für diese Sichtweise werden zumeist standortpolitische und arbeitsmarktpolitische Argumente ins Treffen geführt. Zentral ist der hohe Stellenwert der Berufspraxis: Die Ausbildung findet zu 80 % im Lehrbetrieb statt. Die Förderung und Ergänzung der betrieblichen Ausbildung steht im Mittelpunkt des Berufsschulunterrichts. Aber nicht nur wirtschaftliche Anforderungen setzen Bildung voraus, sondern auch Demokratie stellt hohe Ansprüche an den bzw. die Einzelne und muss gelernt werden. In den 1970er Jahren wurde daher auch die Erweiterung der Allgemeinbildung gesetzliche Aufgabe der Berufsschule. 1976 wurde an Berufsschulen der Pflichtgegenstand Politische Bildung eingeführt. Die zentrale Frage des Beitrags ist, inwiefern sich grundlegende Widersprüche zwischen Berufsbildung und (Allgemein-)Bildung (Büchter 2017) für das Demokratielernen im berufsschulischen Kontext nutzbar machen lassen.

Welche Widersprüchlichkeiten bilden nun den Ausgangspunkt unserer Überlegungen? Erstens: Schon der Bildungsbegriff selbst umfasst entgegengesetzte Elemente. Einerseits ist Bildung immer auch ein Mittel zur Reproduktion und Legitimation gegebener Verhältnisse und dient der Anpassung an sowie dem Einfügen in diese. Im Mittelpunkt steht die Aneignung der dafür nötigen Kompetenzen.

Andererseits ist Bildung Voraussetzung für Weiterentwicklung, Gestaltung oder auch Verwerfung des Gegebenen. Kritik, Emanzipation und Selbsttätigkeit sind unmittelbar damit verknüpft. Auch in der Politischen Bildung existiert ein Spannungsfeld zwischen der normativen Bezugnahme auf Demokratie und der Arbeit in bzw. mit per se nicht demokratischen Verhältnissen wie Schule und Arbeit. In der Gegenüberstellung von Bildung und Ausbildung bzw. Allgemein- und Berufsbildung kristallisiert sich das Unvermögen, beide Aspekte in einen Bezug zueinander zu stellen.

Zweitens: Aktuelle empirische Untersuchungen zeigen, dass das Verhältnis von Lehrlingen zur liberalen Demokratie teilweise brüchig ist (Lauss/Schmid-Heher 2017). Eine klare Mehrheit befürwortet die Demokratie als Staats- und Regierungsform. Jedoch stimmt nur etwas mehr als ein Viertel der Befragten der Demokratie als beste Regierungsform stark zu. Immerhin ein Viertel der Befragten äußert sich sogar ablehnend. Der insgesamt dennoch klaren Zwei-Drittel-Mehrheit für die Demokratie als Regierungsform stehen jeweils deutliche Mehrheiten für eine autoritäre Persönlichkeit an der Staatsspitze sowie für ExpertInnenentscheidungen anstelle von Regierungsentscheidungen gegenüber. Darüber hinaus zeigt sich ein Hang zum gesellschaftlichen Autoritarismus. Eine große Mehrheit der Lehrlinge spricht sich für mehr Disziplin und Ordnung aus. Gleichzeitig befürwortet mehr als die Hälfte der Befragten, dass man Neues ausprobieren sollte, auch wenn dabei Regeln verletzt werden. Auch beim Blick auf die Zukunft zeigt sich ein widersprüchliches Bild. Während die eigene berufliche Zukunft durchwegs optimistisch bewertet wird, herrscht gesamtgesellschaftlich eher Pessimismus vor.

Widersprüche und „kognitive Dissonanzen“ (Lange 2008) müssen Ausgangspunkt des Demokratielernens in der dualen Ausbildung sein. Im Sinne eines subjektorientierten Unterrichts sollten politische und soziale Probleme der Jugendlichen sowie ihr Erleben von Machtverhältnissen im sozialen Nahraum von Betrieb, Schule, Familie und Freundeskreis vermehrt zum Rohstoff für Politische Bildung in der Berufsschule werden. So sind zum Beispiel konkrete Hoffnungen von Lehrlingen auf Anerkennung aber auch Erfahrungen von Missachtung Ansätze für demokratiepolitisch wichtige Lernprozesse. (Henkenborg 2009) Dazu zählt auch, dass die Bedingungen für Demokratielernen am Lernort (Berufs-)schule und im Lehrbetrieb kritisch zum Unterrichtsthema gemacht werden. Das Erschließen von Mitbestimmungsmöglichkeiten und Gestaltungsräumen ist wichtig um Ohnmachtsgefühlen entgegenzuwirken. Gerade die lebensweltliche Situation der Jugendlichen im dualen System bietet hier Ansatzpunkte, um das kritische Hinterfragen von Hierarchien handlungsorientiert zu thematisieren.

Nachhaltige Entwicklung als regulative Leitidee einer zukunftsorientierten Berufsbildung

Schütt, Sören; Uni Hamburg, Deutschland

Kuhlmeier, Werner; Uni Hamburg, Deutschland

Tiemeyer, Ernst; Tiemeyer Consulting, FOENKO

Keywords: Berufsbildung, Bildung, Nachhaltige Entwicklung, Kompetenzen, Modellversuchsforschung

Eine der größten Herausforderungen zur Verringerung der globalen Probleme des übermäßigen Ressourcenverbrauchs und der ungleichen Chancen der Weltbevölkerung wird darin gesehen, die Wirtschaft und Gesellschaft nachhaltig umzubauen (vgl. WBGU 2011, S.5). Zur Umsetzung des Leitgedankens einer nachhaltigen Entwicklung wird Bildungsprozessen eine herausragende Bedeutung beigemessen. Die angestrebte 'große Transformation' „verlangt nach neuen Formen der Bildung, um jene Fähigkeiten zu fördern, welche die Gesellschaft und die Wirtschaft heute und in Zukunft brauchen“ (vgl. UNESCO-KOMMISSION 2016, S.3). Damit erhält die Bildung für nachhaltige

Entwicklung (BnE) den Charakter einer regulativen Leitidee, der alle Bildungsbereiche – die Berufsbildung und die Allgemeinbildung – gleichermaßen verpflichtet sind.

Im Rahmen des UNESCO-Weltaktionsprogramms zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ setzt in Deutschland das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gegenwärtig ein Förderprogramm „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung 2015-2019“ um, das eine strukturelle Verankerung der Nachhaltigkeitsidee im System der beruflichen Bildung zum Ziel hat. In diesem Förderprogramm werden domänenspezifische Konzepte zur nachhaltigkeitsorientierten Kompetenzentwicklung in kaufmännischen Berufen des Einzelhandels, des Groß- und Außenhandels sowie des Speditions- und Logistiksektors erarbeitet und erprobt. Das Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg hat als Wissenschaftliche Begleitung unter anderem den Auftrag, aus Erkenntnissen, die im Förderprogramm gewonnen werden, transferfähige Modelle für die Berufsbildungspraxis und die Curriculumentwicklung abzuleiten sowie mit Bezug auf modelltheoretische Ansätze zu begründen (u.a. STACHOWIAK 1973).

Ziel des Beitrags ist es, das in diesem Kontext entwickelte Modell einer an der Nachhaltigkeitsidee orientierten beruflichen Handlungskompetenz darzulegen und an einem praktischen Beispiel aus dem Projekt „Förderung der Nachhaltigkeitskompetenz in der Berufsausbildung im Einzelhandel (FOENAKO)“ zu illustrieren. Damit wird auch zur Diskussion gestellt, inwieweit Berufsbildung zur Lösung „epochaltypischer Schlüsselprobleme“ (KLAFKI 1996, S. 29) beitragen kann.

Literatur:

KLAFKI, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel.

STACHOWIAK, H. (1973): Allgemeine Modelltheorie. Wien.

UNESCO-KOMMISSION (2016): Bildung überdenken. Ein globales Gemeingut? Bern.

WBGU (2011): Hauptgutachten: Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation. Online:

http://www.wbgu.de/fileadmin/templates/dateien/veroeffentlichungen/hauptgutachten/jg2011/wbgu_jg2011.pdf. (07.01.2004).

'Critical Literacy' als Merkmal beruflicher Bildung

Ostendorf, Annette; Universität Innsbruck, Österreich

Thoma, Michael; Universität Innsbruck, Österreich

Keywords: Critical Literacy, Bildung im Beruf, LehrerInnenbildung, Diskursanalyse

In Zeiten von ‚fake news‘ und ‚alternativen Fakten‘, einer fast unendlichen textbasierten Informationsflut im Internet und einer damit einhergehenden in der Literatur als ‚crisis of knowledge‘ (Cilliers 2013) bezeichneten Verunsicherung im Umgang mit Texten und ‚Wahrheiten‘, erscheint es dringend notwendig, über Kompetenzen nachzudenken, die zur Bewältigung dieses Phänomens hilfreich sind. Dies gilt auch für die berufliche Ausbildung in unterschiedlichen Formen (Lehre und BMHS), die einem Bildungsanspruch gerecht werden will. Im Beitrag wird vor diesem Hintergrund das Konzept der ‚critical literacy‘ (CL) vorgestellt wie es international in der Erziehungswissenschaft diskutiert wird (vgl. Luke et al. 2001, Luke & Freebody 1997). Es geht bei ‚critical literacy‘ um die Fähigkeit zur kritischer Reflexion von verschriftlichtem Wissen, seines Erzeugungshintergrunds und Eingebundenseins in Macht-Wissens-Komplexe. Critical literacy umfasst "(...) second guessing,

reading against the grain, asking hard and harder questions, seeing underneath, behind, and beyond texts, trying to see and ‘call’ how these texts establish and use power over us, over others, on whose behalf, in whose interests.” (Luke 2004: 4). Es geht grob um Unterbrechung des als ‘normal’ und ‘selbstverständlich’ Betrachteten, die Erzeugung einer Perspektivenvielfalt, die Wahrnehmung der sozial-kulturellen Einbettung von Wissen und das Eintreten für Gerechtigkeit und Fairness (vgl. Lewinson et al. 2002).

Das Konzept der CL wird in Hinblick auf die berufliche Lehrer/innenbildung und die Umsetzung im Schulalltag an berufsbildenden Schulen diskutiert. Vorgestellt werden einige empirischen Befunde aus einem Forschungsprojekt, das sich mit der Erzeugung von CL bei angehenden Lehrkräften des berufsbildenden Bereichs beschäftigte (vgl. Thoma & Ostendorf 2017). Hier wurden quantitative und qualitative Daten entlang eines hochschuldidaktischen Konzepts erhoben, das die Schulbuchanalyse als Anker für eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung von Studierenden der Wirtschaftspädagogik mit textgebundenem Wissen und dessen Produktion verwendet. Im Beitrag wird begründet, warum CL als zentrales Merkmal einer umfassenden beruflichen BILDUNG betrachtet werden kann, was dies konkret für das Unterrichtshandeln bedeutet und wo dabei die Grenzen liegen können.

Literatur:

Cilliers, P. (2013): A Crisis of Knowledge: Complexity, Understanding and the Problem of Responsible Action. In: Derkx, P. & Kunneman, H. (eds.), *Genomics and Democracy*, pp. 37–60.

Lewison, M. & Flint, A. & Van Sluys, K. (2002): Taking on Critical Literacy. The Journey of Newcomers and Novices. In *Language Arts*, vol. 79, no. 5, pp. 382–392.

Luke, A. & O’Brien, J. & Comber, B. (2001): Making Community Texts Objects of Study, In: *Critical Literacy: A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators’ Association*, pp. 112–123.

Luke, A. & Freebody, P. (1997): Shaping the social practices of reading. In S. Muspratt, A. Luke & P. Freebody (eds.), *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*. Cresskill, NJ: Hampton Press, pp. 185–224.

Luke, A. (2004): Foreword, In: McLaughlin, M. & DeVogd, G. (Eds.), *Critical Literacy: Enhancing Students’ Comprehension of Text*, pp. 4–5.

Thoma, M. & Ostendorf, A. (2017): Discourse Analysis as a Tool for Promoting the ‘Critical Literate’ VET Teacher, in: *Vocations and Learning*, online first 2017.

Welche Rolle spielt die Berufsbildung in einer digitalisierten Arbeitswelt?

Bock-Schappelwein, Julia; WIFO, Österreich

Huemer, Ulrike; WIFO, Österreich

Keywords: Digitalisierung, task, Berufsbildung

Die Folgen des digitalen Wandels für die Arbeitswelt unterliegen aktuell einer breiten öffentlichen, oftmals kontrovers geführten Diskussion. Manche ForscherInnen erwarten, dass durch Automatisierung und Digitalisierung viele Berufe künftig nicht mehr gefragt sein werden (beispielsweise Frey — Osborne, 2013; Bowles, 2014; Brzeski — Burk, 2015). Andere ForscherInnen, wie Bonin et al. (2015) oder Dengler — Matthes (2015, 2016) für Deutschland oder Arntz et al. (2016) für die OECD-Staaten, darunter auch Deutschland und Österreich, bzw. Nagl et al. (2017) für Österreich, sind in ihrer Einschätzung merklich zurückhaltender. Sie nehmen an, dass sich weniger Berufe in ihrer Gesamtheit als vielmehr spezifische Tätigkeiten innerhalb von Berufen wandeln werden und sich die Arbeitsinhalte entsprechend verschieben werden.

Angesichts der Diskussion zum Automatisierungspotenzial durch den Einsatz digitaler Technologien untersuchte Bock-Schappelwein (2016) auf Basis von Daten der Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung die Struktur und Zusammensetzung der unselbständig Beschäftigten nach Tätigkeitsschwerpunkt in den letzten 20 Jahren in Österreich und unterschied folgende fünf Tätigkeitsschwerpunkte: analytische Nicht-Routinetätigkeiten, interaktive Nicht-Routinetätigkeiten, manuelle Nicht-Routinetätigkeiten, kognitive Routinetätigkeiten, manuelle Routinetätigkeiten (Spitz-Oener, 2006; Dengler – Matthes – Paulus, 2014).)

Den vorliegenden Ergebnissen zufolge ist in den letzten Jahrzehnten ein relativ stabiles Verhältnis zwischen ausgeübten Berufen mit Schwerpunkt auf Routinetätigkeiten einerseits und auf Nicht-routinetätigkeiten andererseits zu erkennen, während gleichzeitig Verschiebungen zwischen Berufen mit vorwiegend manuellem und nicht-manuellem Tätigkeitsschwerpunkt zugunsten der nicht-manuellen Tätigkeiten feststellbar sind. Bezogen auf das Ausbildungsniveau zeigte sie, dass analytische und interaktive Nicht-Routinetätigkeiten insbesondere hauptsächlich von Arbeitskräften mit universitärer oder FH-Ausbildung ausgeübt werden. In Berufen, die von kognitiven Routinetätigkeiten geprägt sind, sind dagegen vorwiegend Arbeitskräfte mit berufsbildender mittlerer Ausbildung und abgeschlossener Matura tätig, und in geringerem Ausmaß Arbeitskräfte mit Lehrausbildung. Darüber hinaus zeigt sich das Phänomen der formalen Überqualifikation (zu den verschiedenen Berechnungsmethoden siehe z.B. Bock-Schappelwein — Egger-Subotitsch, 2015) besonders stark bei Arbeitskräften, die in Berufen beschäftigt sind, die sich durch manuelle Routinetätigkeiten auszeichnen. Arbeitskräfte, die in Berufen mit Schwerpunkt auf kognitive Routinetätigkeiten tätig sind, werden dagegen vergleichsweise häufiger formal unterqualifiziert beschäftigt, d. h. sie verfügen über ein niedrigeres formales Ausbildungsniveau als zur Ausübung der Tätigkeit typischerweise notwendig ist.

Vor diesem Hintergrund widmet sich dieser Konferenzbeitrag der Frage, welche Gruppen von Arbeitskräften Routinetätigkeiten bzw. manuelle Tätigkeiten ausüben und welche Rolle der formalen Ausbildung im mittleren Qualifikationssegment (AHS, BHS, Lehrausbildung, BMS) zukommt bzw. ob es auch noch andere signifikante Einflussfaktoren (z.B. formale Überqualifikation) auf den ausgeübten Tätigkeitsschwerpunkt gibt.

Umgesetzt wird die Analyse unter Verwendung deskriptiver und ökonomischer Verfahren (Logit-Analyse zur Bestimmung der Einflussfaktoren wie z.B. Allgemeinbildung vs. Berufsbildung, formale Überqualifikation etc.) auf den ausgeübten Tätigkeitsschwerpunkt. In einem multivariaten Ansatz soll mittels eines binären Logit-Modells der Einfluss der erklärenden Variablen auf die Wahrscheinlichkeit geschätzt werden, einen Beruf mit einer spezifischen inhaltlichen Ausrichtung auszuüben. Die Schätzung soll getrennt nach Geschlecht über Berücksichtigung einer Reihe von personen-, ausbildungs-, arbeitsplatz- und betriebsspezifischen Faktoren erfolgen. Darüber hinaus sollen in Abhängigkeit von den Tätigkeitsschwerpunkten mehrere Modellspezifikationen geschätzt werden.

Ziel dieses Forschungsvorhabens ist es herauszuarbeiten, auf welchen Arbeitsplätzen mit welchen Tätigkeitsschwerpunkten Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung (im Vergleich zu Personen mit einer abgeschlossenen Allgemeinbildung) tätig sind bzw. in der Vergangenheit tätig waren, um Rückschlüsse auf die zunehmenden Anforderungen an die Qualifikationen der Arbeitskräfte ableiten zu können.

skills4industry4.0

Schmid, Kurt; ibw, Österreich

Keywords: Industrie 4.0, Megatrends, Qualifizierung, Kompetenzen

Seit geraumer Zeit gibt es Anzeichen radikaler Änderungen betrieblicher Abläufe (bspw. bei den Wertschöpfungsketten, den B2B- sowie den B2C-Beziehungen) aufgrund verstärkter IT-Diffusion. Dieser verstärkte und neuartige Einsatz der Informationstechnologien in der breiten Palette von Unternehmensfeldern wird auch mit dem Schlagwort Industrie 4.0 bezeichnet.

Die meisten Studien gehen davon aus, dass diese stark technologiegetriebenen Veränderungen deutliche Auswirkungen auf Tätigkeitsanforderungen der Beschäftigten, die Zuschnitte dieser Tätigkeitsanforderungen in Berufen sowie die dafür erforderlichen Skills und Kompetenzen (und somit ggf. auch der erforderlichen formalen Qualifikationen) haben werden (bspw. Roland Berger 2015, Fell 2014, UKCES 2013). Auffallend an entsprechenden „Qualifikations“-Studien der ersten Phase war deren geringe empirische Fundierung und hohe normative Geladenheit der Aussagen insbesondere bezüglich des Qualifizierungsbedarfs (bspw. SPATH et al. 2013, ACATECH 2015, BMWi 2014). Entweder wurde ein Bild gezeichnet, dass die Einführung von Industrie 4.0 evolutionär sein wird und somit auch die Auswirkungen auf die Qualifizierung entsprechend kontinuierlich vonstatten gehen werden – oder aber der Impact wurde als gewaltig angenommen, mit entsprechend „revolutionären“ Konsequenzen für die Qualifizierung und die (beruflichen) Bildungssysteme.

Mittlerweile gibt es erste empirische Studien zu Auswirkungen auf die Qualifizierung – insbesondere den Qualifikationsbedarf (für Österreich bspw. jüngst Schmid et al. 2016). Im Kern wird eine Bedeutungszunahme höherqualifizierter Tätigkeiten erwartet: breitere und komplexere Aufgabenspektren, verstärkte Umsetzung in Teamwork-/Projektarbeit-Arrangements (und infolgedessen eine steigende Bedeutung von Soft Skills) sowie umfassenderes Know-how über betriebliche Prozesse. Die Effekte sind (zumindest mittelfristig) als „zwar herausfordernd, jedoch bewältigbar“ einzustufen. Der Konnex zum Leitthema der Konferenz ist ebenfalls dadurch adressiert, als „Höher“qualifizierung im Sinn breiterer und komplexerer Anforderungen neben vertieften berufsfachlichen Kenntnissen auch breiteres Wissen über (globale) Zusammenhänge sowie umfassendere Kompetenzen (Stichwort Projekt-, Teamarbeit, interkulturelle Handlungskompetenzen etc.) und somit eine stärker allgemeinbildend-konnotierte Dimension umfasst.

In der Studie von Schmid et al. (2016) zeigt sich auch, dass Industrie 4.0 nicht isoliert von anderen Megatrends wie Globalisierung und Demografie (Alterung, Migration) zu sehen ist, als sie „gemeinsam“ anhaltende Quellen sich verändernder Anforderungen an Tätigkeiten und infolge auch Kompetenzen von MitarbeiterInnen sind. Anhand einer Sonderauswertung des dieser Studie zugrundeliegenden Unternehmens-Datensatzes wird der Konnex zwischen der Qualifikationsstruktur der Belegschaft, der Stoßrichtung und dem Ausmaß der geplanten zukünftigen Effizienz-/Produktivitätssteigerungsanstrengungen der Firmen sowie den zukünftig seitens der Firmen erwarteten Veränderungen an die Tätigkeits- und infolgedessen Kompetenzanforderungen der Beschäftigten näher analysiert. Konkret werden folgende Aspekte betrachtet werden:

- Gibt es Unterschiede in den Effizienz-/Produktivitätssteigerungszielen zwischen Unternehmen mit divergierenden formalen Qualifikationsstrukturen ihrer Belegschaften?
- Wie hängen Qualifikationsstruktur der Belegschaft, Effizienz-/Produktivitätssteigerungsziele und erwartete Kompetenzanforderungen zusammen?
- Lassen sich einzelne Megatrends (Digitalisierung [Industrie 4.0], Globalisierung etc.) überhaupt als separat/separierbare Einflüsse auffassen bzw. gehen von kumulierten Effekten aus Globalisierung „plus“ Digitalisierung/Industrie 4.0 auch stärkere Impacts auf die veränderten Kompetenzanforderungen aus?

Literatur:

Smart Service Welt Working Group / acatech (eds, 2015): Smart Service Welt – Recommendations for the Strategic Initiative Web-based Services for Businesses. Final report, Berlin.

BMW (2014): Zukunft der Arbeit in Industrie 4.0. Berlin.

Roland Berger (2015): Die digitale Transformation der Industrie. Studie der Roland Berger Strategy Consultants im Auftrag des BDI.

Fell, Mark (2014): The Emerging “Internet of Things” Carré & Strauss, London.

Schmid, Kurt; Winkler, Birgit; Gruber, Benjamin (2016): Skills for the Future. Zukünftiger Qualifizierungsbedarf aufgrund erwarteter Megatrends. ibw-Forschungsbericht Nr. 187.

Spath, Dieter (Hrsg. 2013): Produktionsarbeit der Zukunft – Industrie 4.0. Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation IAO, Stuttgart.

UKCES (2013): Technology and skills in the Digital Industries. Evidence report 73 of the UK Commission for Employment and Skills (UKCES).

Additive Fertigung: Zu den Auswirkungen einer Technologie auf die Beruflichen Bildung

Saniter, Andreas; Uni Bremen, Deutschland

Keywords: Industrie 4.0, Additive Fertigung, Facharbeit, Berufsbilder

In den letzten Jahren ist die Anzahl an Publikationen, die „disruptive“ Konsequenzen von „Industrie 4.0“ auf die Welt der Arbeit prognostizieren und sich mit Superlativen überbieten, kaum mehr zu überblicken (vgl. z. B. Mc Kinsey 2013). Hierbei werden jedoch häufig viele aktuelle Entwicklungen, die ggf. ganz unterschiedliche Auswirkungen nach sich ziehen, unter dem Label 4.0 subsumiert. Um diesem komplexen und interessengeleiteten Diskurs eine partielle empirische Basis zu liefern, haben wir uns für das Projekt metals auf eine der vier von Pfeiffer (2015) vorgeschlagenen Dimensionen der Industrie 4.0 beschränkt, die „nächste Generation der Produktionsweisen“ und hier auf die Technologie der additiven Fertigung. Ferner haben wir uns auf den Sektor des Werkzeugmaschinenbaus in den drei Ländern Italien, Spanien und Deutschland reduziert.

Mit der Studie wollen wir für diesen Sektor drei Forschungsfragen beantworten:

- 1.) Welche Auswirkungen hat die additive Fertigung auf etablierte Technologien?
- 2.) Vor welche zusätzlichen Herausforderungen werden Facharbeiter gestellt?
- 3.) Welche Folgen sollte die Technologie für die Berufsbilder haben?

Die in dem Projekt angewendeten Forschungsmethoden waren klassische; so wurden die aktuellen Handlungsfelder im Sektor mittels dreier Experten-Facharbeiter Workshops (EFW, vgl. z. B. Reinhold & Howe 2009). Neue Herausforderungen wurden auf der einen Seite ebenfalls in den EFW erhoben; ferner erhielten wir Antworten auf einen standardisierten Fragebogen von 50 Unternehmen. Für die Technologie der additiven Fertigung wurden zusätzlich eine Reihe von Einzelinterviews und Lernstationsanalysen (LSA, vgl. z. B. Saniter et al. 2016) durchgeführt.

Aufgrund der überschaubaren Datenlage möchten wir unsere Ergebnisse nicht als repräsentativ, jedoch als indikativ bezeichnen: Nur eines der 14 Handlungsfelder (mehr auf der Projekthomepage <http://www.metalsalliance.eu/products/>), die additive Fertigung, kann unter dem Label „Industrie 4.0“ subsumiert werden.

- 1 konventionelle spanende Maschinenfertigung
- 2 spanende CNC-Fertigung (Metall)
- 3 nicht-spanende CNC Fertigung
- 4 spanende CNC-Fertigung (Kunststoff)
- 5 Anpassfertigung
- 6 Programmieren
- 7 Schweißen
- 8 Einrichterei
- 9 Wartung und Instandhaltung
- 10 Qualitätssicherung
- 11 Montage
- 12 Marketing (Messe und Verkauf)
- 13 Produktionsplanung / Arbeitsvorbereitung
- 14 Additive Fertigung

Tabelle 1: Handlungsfelder im Werkzeugmaschinenbau

Wir interpretieren diese Befunde als Beleg der Hypothese 1:

H1: Bei der additiven Fertigung handelt es sich um eine ergänzende, nicht um eine ersetzende Technologie.

Bezüglich der zukünftigen Entwicklungen waren sich alle Befragten einig, dass die additive Fertigung schneller, billiger und genauer werden wird sowie eine andere Arbeitsteilung (z. B. Druck von Ersatzteilen vor Ort) ermöglichen wird. Bei den weitergehenden Analysen durch die Interviews und die LSA bezüglich des Feldes „Additive Fertigung“ sind oberflächlich drei Unterschiede zur traditionellen spanenden Produktion offensichtlich:

- Neue Konstruktionsoptionen (amorphe Formen)
- Additive anstelle subtraktiver Fertigung
- Werkstoffe werden in Form von Pulver geliefert.

Wird jedoch der Arbeitsprozess betrachtet, überwiegen die Parallelen zur herkömmlichen Fertigung:

- Planung,
- Entwicklung,
- Ausrüsten,
- Produktion,
- Nacharbeit.

Wir interpretieren diese Befunde als Stützung der Hypothese 2:

H2: Neue Verfahren stellen zusätzliche Herausforderungen an die Facharbeit dar. Die additive Fertigung beinhaltet aber, sowohl nach unserer als auch nach Selbsteinschätzung der befragten Facharbeiter, keine Anforderungen, die nicht durch erfahrene Kollegen zu bewältigen wären.

Und folgern direkt Hypothese 3:

Es braucht kein eigenes Berufsbild „additiver Fertiger“; die Inhalte lassen sich in bestehende Berufsbilder integrieren.

Literatur:

Referenzen (Internet-Quellen am 12.01.2018 besucht)

Projekt homepage: www.metalsalliance.eu

Mc Kinsey (2013). <http://www.mckinsey.com/business-functions/digital-mckinsey/our-insights/disruptive-technologies>

Pfeiffer (2015). Effects of Industry 4.0 on vocational education and training.

http://epub.oeaw.ac.at/ita/ita-manuscript/ita_15_04.pdf

Reinhold, M.; Howe, F. (2009). Experten-Workshops: Ein berufswissenschaftliches Instrument zur Validierung Beruflicher Handlungsfelder. In: M. Becker; M. Fischer; G. Spöttl (Hrsg.): Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 66–89.

Saniter et al. (2016). Guidelines on how to find, analyse, and use the learning potentials of work places. [http://www.dualtrain.eu/assets/O2%20Learning%20Station%20Analysis%20\[EN\].pdf](http://www.dualtrain.eu/assets/O2%20Learning%20Station%20Analysis%20[EN].pdf)

Das neue Pflichtpraktikum an kaufmännischen Schulen. Erste bundesweite Evaluierung.

Lachmayr, Norbert; öibf, Österreich

Mayerl, Martin; öibf, Österreich

Keywords: Evaluation, Pflichtpraktikum, HAK, HAS

Mit dem Schuljahr 2014/2015 führte das damalige Bundesministerium für Bildung und Frauen u.a. für Handelsakademien und Handelsschulen ein Pflichtpraktikum ein. Im Erlass BMBF-23.025/0002-II/3/2015 sind entsprechende Vorgehensweisen beschrieben. Das Pflichtpraktikum (kurz: PP) dient der Ergänzung und Vertiefung der in den Unterrichtsgegenständen erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten in einem Unternehmen. Weiters soll es Einsicht in soziale Beziehungen sowie betrieblich-organisatorische Zusammenhänge fördern und den SchülerInnen einen Einblick in die Arbeitswelt ermöglichen.

Es soll ein wissenschaftlich fundierter Ausgangspunkt für eine Diskussion über Wirksamkeit und Steuerungsmöglichkeiten des neuen Pflichtpraktikums ermöglicht werden. Dabei werden (im Auftrag der AK Wien) ein zweistufiges Ziel verfolgt: Eine erstmalige, empirisch valide Dokumentation der oben genannten Intentionen („Wie erleb(t)en die SchülerInnen das PP tatsächlich“). Darauf aufbauend erfolgt eine vertiefende Auswertung mittels multivariater Analysen („Welche inhaltlichen Dimensionen tragen zur Gesamtwahrnehmung bei? Welche Klassifizierungen der SchülerInnen auf der Basis ihrer Praktikumserfahrungen können quantifiziert werden?“).

Empirische Analysen der Situation von PraktikantInnen summierten sich in den letzten Jahren vor allem unter dem Begriff „Generation Praktikum“ (z.B. Eichmann & Saupe, 2011; Michenthaler, 2010).

Eine der wenigen österreichweit durchgeführten Studien zum Thema der schulischen Pflichtpraktika ist eine Evaluation des HTL-Pflichtpraktikums (Schneeberger et al 2001). Bundeslandspezifische Erhebungen erfolgten für die Steiermark (Neunteufel et al 2007) sowie Oberösterreich (Auer & Rigler, 2017) oder rund um das Sparkling Science Projekt PEARL der Universität Innsbruck.

Es erfolgte eine Vollerhebung bei allen öffentlichen HAK/HAS-Standorten in Österreich bei jenen Schulstufen, die im Sommer 2016 ein PP absolviert haben könnten. Damit wurde in der Studie der erste echte „PP-Durchlauf“ für Schulen und die betroffenen SchülerInnen erfasst. Im Online-Fragebogen wurde eine Filterführung programmiert, die es zielgruppenspezifische Fragformulierungen je nach Status bzgl. des Pflichtpraktikums erlaubte. Die klassenweise Befragung erfolgte im November/Dezember 2016. Berichtsgrundlage sind die bereinigten Antworten von 2.168 Jugendlichen mit und als Vergleichsgruppe 783 Jugendliche ohne Pflichtpraktikumserfahrung. Dies entspricht insg. einer Ausschöpfungsquote (Verhältnis Grundgesamtheit zu Nettostichprobe) von etwa 50% aller HAK/HAS-Klassen der 11. Schulstufe sowie rund 37% der entsprechenden SchülerInnen. Damit stellt die Studie eine empirisch hoch valide „Nullmessung“ zum Zeitpunkt der Einführung der PP dar.

Auf der Basis einer Faktorenanalyse konnten aus dem Antwortverhalten drei zentrale Dimensionen extrahiert werden, die für die Bewertung des PP aus der Sicht der Jugendlichen (unterschiedlich) bedeutsam sind: Aufgaben/Tätigkeiten, Bezahlung und Rahmenbedingungen (Arbeitszeit und Arbeitsort). Der untersuchte Zusammenhang zwischen den Dimensionen des Praktikums und der Gesamtbewertung zeigt, dass die inhaltliche Qualität des Praktikums (einschlägige, abwechslungsreiche Tätigkeiten und Aufgaben mit eigenverantwortlicher Durchführung) für die Gesamtwahrnehmung wichtiger ist, als die Bezahlung und die Rahmenbedingungen.

Des Weiteren wurden bei einer Clusteranalyse vier Gruppen von SchülerInnen klassifiziert. Die daraus folgende Quantifizierung zeigt für die 2.951 SchülerInnen mehrheitlich ein positives Bild, dennoch kämpften 13% der Jugendlichen im Zuge des PP mit subjektiv wahrgenommenen und empirisch nachweisbaren Schwierigkeiten.

Die der Einführung des PP zugrundeliegende Intention wird von den SchülerInnen erkannt und mehrheitlich aus Sicht der Jugendlichen auch erfüllt. Dennoch zeigen die Studienergebnisse, dass einige konkrete Aspekte (z.B. unbezahlte Praktika, Dispens) noch einer bildungspolitischen Nachbetrachtung bedürfen. Dazu liefert die Studie die benötigten Diskussionsgrundlagen, basierend auf aktuellem, objektiven und validen Datenmaterial aus der Vollerhebung bei rund 3000 Schülerinnen der HAK/HAS.

Literatur:

- Auer, S. & Rigler, S. (2017). PFLICHTPRAKTIKUM IM FOKUS. Linz.
- Eichmann, H.t & Saupe, B. (2011). Praktika und Praktikanten/Praktikantinnen in Österreich. Wien.
- Michenthaler, G. (2010). Fair statt Prekär. Ferienjob, Praktikum & Co. Pressekonferenz, Wien.
- Neunteufel, R., Strasser, E., Putz, J. & Peter, E. (2007). Pflichtpraktikum. Erprobung der Arbeitswelt: Analyse der Ist-Situation und Perspektiven für die Zukunft. Graz.
- Schneeberger, A., Kastenhuber, B., Nowak, S., Blumberger, W. & Dornmayr, H. (2001). Evaluation des HTL-Pflichtpraktikums. Linz, Wien.

Wie integriert man potentiell gefährdete Jugendliche in die Arbeitswelt, und wie evaluiert man ein entsprechendes Förderprojekt? Die Evaluation des Jugendprojektes LIFT

Balzer, Lars; Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB, Schweiz

Keywords: Evaluation, Transition an der ersten Schwelle, gefährdete Jugendliche, Arbeitswelt

Das duale Berufsbildungssystem genießt einen sehr guten Ruf. Dennoch sind einige Herausforderungen zu bewältigen, wie z.B. die erfolgreiche Gestaltung der ersten Schwelle, also des Übertritts von der obligatorischen Schule in die Sekundarstufe II und damit auch in eine Berufslehre. So besteht in der Schweiz die politische Zielvorgabe, dass 95% aller Jugendlichen einen qualifizierenden Abschluss auf Sekundarstufe II erwerben sollen. Da rund 2/3 aller Jugendlichen eines Jahrgangs eine Berufsbildung in Angriff nehmen, aber die Zahl derjenigen, die trotz allem keine Lehrstelle finden, mit rund 6% einer Kohorte zu hoch ist, sind Anstrengungen notwendig.

Hier setzt seit über 10 Jahren das Jugendprojekt LIFT (Leistungsfähig durch individuelle Förderung und praktische Tätigkeit) an. In LIFT werden neue Ansätze zur Förderung schulisch und sozial schwacher Jugendlicher in Zusammenarbeit mit Schulen, Schulbehörden, Eltern, Berufswahlfachpersonen und der Wirtschaft konzipiert, erprobt und evaluiert. Jugendliche, die Mühe haben könnten, nach Schulende den Übergang ins Berufsleben erfolgreich zu gestalten, werden zu Beginn der Oberstufe erfasst und im Regelfall bis zum Übergang nach der 9. Klasse begleitet. Kernelement der Förderung sind wöchentliche praktische Einsätze an Wochenarbeitsplätzen (WAP): In Unternehmen der Region können Jugendliche erste Erfahrungen in der Arbeitswelt sammeln, sich regelmässig bewähren und ein Taschengeld verdienen. Darüber hinaus werden in Modulkursen soziale, methodische und personale Kompetenzen der jungen Leute gestärkt. Abgerundet wird das Förderprogramm durch professionelle Vorbereitung und Begleitung: In enger Kooperation mit Schule und Betrieben werden im Gruppen- und Einzelcoaching laufend anstehende Herausforderungen angegangen.

Ein mehrjährig durchgeführtes und durch öffentliche Gelder unterstütztes Projekt, welches mehrere Tausend Jugendliche an über 200 Standorten in der gesamten Schweiz betreut hat, muss sich selbstverständlich der Frage nach seiner Wirksamkeit stellen. Eine zu diesem Zweck durchgeführte Evaluation wiederum muss in der Lage sein, wissenschaftlich begründete Wirkungsaussagen im realen Feldsetting zu generieren.

Auf der Basis von Überlegungen, was Wirkung in der Evaluation eigentlich ist und wie man sie messen und gegebenenfalls nachweisen kann (vgl. Balzer, 2012), werden im geplanten Beitrag verschiedene Evaluationsbereiche mit Wirkungsaussagen unterschiedlicher Reichweite und wissenschaftlicher Strenge diskutiert:

- Befragung von Teilnehmenden und Stakeholdern zur ihrer Zufriedenheit, zu Verbesserungsvorschlägen und zur Wahrnehmung von Projektwirkungen, mittels halbstrukturierten Interviews sowie diversen Fragebogen im Verlauf einer dreijährigen Projektdauer pro Kohorte
- Definition und Bewertung von zentralen Projekterfolgskriterien durch verantwortliche LIFT-Organisatoren
- Überprüfung und Bewertung der Anschlusslösungen, die LIFT-Jugendliche nach Abschluss des Projektes in der Arbeitswelt gefunden haben
- Vergleich der Anschlusslösungen mit vor Projektbeginn definierten Projektzielen
- Überprüfung der Nachhaltigkeit der Anschlusslösungen durch telefonische Follow up-Interviews wenige Monate und 3,5 Jahre nach Projektabschluss

- Vergleich der mit LIFT erzielten Anschlusslösungen mit offiziellen kantonalen Statistiken zu Anschlusslösungen gesamter Schülerkohorten
- Quasiexperimentelles Längsschnitt-Vergleichsgruppendesign zum Vergleich von LIFT-Jugendlichen mit Jugendlichen ausserhalb von LIFT bezüglich Soziodemographie, persönlicher Situation, Schulleistung, Sprachfähigkeiten, überfachlichen Kompetenzen, Motivation, etc.

Zusammengefasst zeigen die Daten, dass LIFT insgesamt betrachtet ein erfolgreiches Projekt ist:

- Projektteilnehmende, Verantwortliche und Vertreter der Arbeitswelt stellen dem Projekt ein sehr gutes Zeugnis aus und sind mit Projektverlauf und –ergebnissen zufrieden.
- Zentrale Erfolgskriterien von LIFT (z.B. gute Betreuung der LIFT-Jugendlichen, Steigerung des Selbstbewusstseins der Jugendlichen) werden positiv beurteilt.
- LIFT-Jugendliche zeigen eine positivere Entwicklung einzelner Dimensionen überfachlicher Kompetenzen als Jugendliche ausserhalb von LIFT
- Die vordefinierten Erfolgskriterien von erreichten Anschlusslösungen werden durch LIFT erreicht
- Anschlusslösungen von LIFT-Jugendlichen sind nie schlechter, aber für viele Standorte besser als diejenigen von Jugendlichen ausserhalb von LIFT. Diese Anschlusslösungen sind über die Zeit recht stabil.

Literatur:

Balzer, L. (2012). Der Wirkungsbegriff in der Evaluation - eine besondere Herausforderung. In G. Niedermair (Hg.), Evaluation als Herausforderung der Berufsbildung und Personalentwicklung (Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Band 7) (S. 125-141). Linz: Trauner.

Eltern als zentrale Gestalter des Übergangs an der ersten Schwelle. Wünsche und Vorstellungen von Eltern bezüglich aktiver Beteiligungsformate zur gendersensiblen Berufsorientierung

Brämer, Stefan; Lehrstuhl Technische Bildung und ihre Didaktik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Deutschland

Vieback, Linda; Lehrstuhl Technische Bildung und ihre Didaktik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Deutschland

Tegelbeckers, Hannes; Lehrstuhl Technische Bildung und ihre Didaktik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Deutschland

Bünning, Frank; Lehrstuhl Technische Bildung und ihre Didaktik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Deutschland

Keywords: Gendersensible Berufsorientierung, Übergang erste Schwelle, MINT, Eltern, Elterneinfluss, interaktive Unterstützungs- und Beteiligungsformate

Die Berufswahl von Frauen ist geprägt von strukturellen und biographischen Faktoren, die lange vor der eigentlichen Berufswahl wirken und in dem individuelle Einflüsse und die sogenannten „Gate-Keeper“ (u.a. Eltern) eine entscheidende Rolle spielen (Nissen et al. 2003). Besonders das Elternhaus hat dabei einen bedeutenden Einfluss auf den Berufswahlprozess, da die Berufswahl, als Teil des Sozialisationsprozesses, in einem Zusammenhang mit der familiären Sozialisation steht (Steuer 2015;

Brämer 2015). Durch Eltern findet eine „[...] an den Werten, Normen und Lebensmustern der Elterngeneration orientierte Primärsozialisation der Kinder statt“ (Baum/Wagner 2014: 189). Eltern haben die Pflicht „[...] ihren Kindern die Möglichkeiten zur Teilnahme an beruflichen Bildungsmaßnahmen zu verschaffen“ (Beinke 2012: 33). 87,0% der Eltern sehen sich in der Pflicht ihre Kinder aktiv zu unterstützen (Voigt 2010), was die Notwendigkeit stärkt, Eltern als Sozialisationsinstanz des Berufswahlprozesses noch stärker zu berücksichtigen und sie für diese Aufgabe vorzubereiten. Schule allein kann die Rolle als Hilfe zur Erfassung der Bedingungen in der Berufs- und Arbeitswelt nicht ausfüllen, weshalb es von großer Bedeutung ist, die Mitwirkung aller Einflussgrößen anzustreben. Eltern, als enge Bezugspersonen, fungieren als wichtigster Ratgeber, Förderer, Unterstützer und stellen gleichzeitig ein soziales Vorbild für ihre Kinder dar (Baum/Wagner 2014; Hurrelmann 2005). Von ihnen wird erwartet sich mit aktuellen Arbeitsmarkttrends auszukennen und ein umfangreiches Wissensrepertoire zu besitzen, was sich in der modernen Arbeitswelt mit ihrem stetigen Wandel der Berufsbilder, der Modernisierung von Ausbildungsberufen und Technologien sowie Innovationen und der Veränderungen im Arbeitsalltag und den damit einhergehenden Arbeitsaufgaben nur schwer verwirklichen lässt (Baum/Wagner 2014). „Deshalb benötigen nicht nur die Jugendlichen selbst, sondern auch ihre Eltern ein Begleit- und Unterstützungssystem, welches ihnen Informationen und Orientierung bieten kann“ (Baum/Wagner 2014: 187). In vielen Untersuchungen wurden Schüler/innen in den Fokus gestellt, sodass eine Vielzahl bedeutender Erkenntnisse über und aus Sicht von Schüler/innen zu der Übergangsthematik vorhanden sind (Puhlmann 2005), jedoch existieren bisher wenige Ansätze, welche die Zielgruppe Eltern als Einflussfaktor auf den Berufsorientierungsprozess der Töchter in den Fokus rückt. Es gibt zwar Projekte, welche die aktive Elternarbeit in den Mittelpunkt stellen oder zumindest berücksichtigen, aber es existieren deutlich weniger Berufsorientierungsangebote, die auf Familien- und Elternarbeit abzielen, obwohl bekannt ist, dass die Interaktion mit Eltern zwischen Erfolg und Misserfolg entscheiden kann (Kayser 2013). Die individuellen Vorstellungen der Eltern werden in den meisten Vorhaben jedoch nicht berücksichtigt, weshalb bislang wenige Erkenntnisse zu den Wünschen und Vorstellungen dieser Zielgruppe vorhanden sind.

Hier setzt u.a. das BMBF-Projekt „InvestMINT – Familiärer Einfluss auf das MINT-Interesse von Töchtern und Konzeption aktiver Teilnehmungsformate zur gendersensiblen Studien- und Berufsorientierung“ an. Eine zentrale Forschungsfrage des Vorhabens lautet: „Welche interaktiven Teilnehmungs- und Unterstützungsformate wünschen sich Eltern, um ihre Töchter im Berufsorientierungsprozess im MINT-Bereich adäquat unterstützen zu können?“

Das Forschungsanliegen wird mittels eines Mixed-Method-Ansatzes verfolgt. Ausgehend von einer Sekundäranalyse erfolgt in einem ersten Schritt die Datenerhebung qualitativ mit Hilfe der Methode Fokusgruppen-Diskussion ($N \geq 7$), als eine Form der qualitativen Befragung (Bohnsack et al. 2010; Krueger/Casey 2008). Eine Fokusgruppe besteht aus fünf bis sieben Eltern, welche anhand eines Diskussionsleitfadens über Wünsche und Rahmenbedingungen interaktiver Unterstützungsformate diskutieren. Die transkribierten Interviews werden mit der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015) ausgewertet, um Hypothesen zu generieren und ein Kategoriensystem von Wünschen und Vorstellungen zu rekonstruieren. Die Ergebnisse fließen in eine zweite quantitative Befragung ($N \geq 500$) ein, welche bundesweit mittels Fragebogen durchgeführt wird. Hier werden, die durch die Fokusgruppen-Diskussion entstandenen (Hypo-) Thesen sowie das eruierte Kategoriensystem überprüft. Die Ergebnisse fließen in die Konzeption interaktiver Teilnehmungs- und Unterstützungsformate ein.

Im Zentrum des vorgeschlagenen Beitrags steht die Darstellung der ersten Ergebnisse der empirischen Untersuchung zu den Wünschen und Vorstellungen von Eltern bzgl. interaktiver Beteiligungs- und Unterstützungsformate für den gendersensiblen Berufsorientierungsprozess speziell für den MINT-Bereich.

Selbstbestimmung in der Berufswahlentscheidung fördern – Entwicklung innovativer Testverfahren und Beratungskonzepte als Schlüssel für eine inklusive Berufsorientierung

Weißmann, Regina; Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Deutschland

Thomas, Joachim; Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Deutschland

Bartosch, Ulrich; Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Deutschland

Keywords: Berufliche Inklusion; Berufliche Interessen; Berufliche Beratung; Berufswahlentscheidung; Selbstbestimmung

Inklusion macht es sich zur Aufgabe, vorherrschenden Formen von Ausgrenzung eine Kultur entgegenzusetzen, die allen Menschen die Möglichkeit zur Partizipation am gesellschaftlichen Leben gewährleistet. Insbesondere der Lebensbereich Beruf gilt als einer der wichtigsten Grundbausteine für gesellschaftliche Partizipation – einerseits durch die Komponente der Einkommenserzielung, welche dem Individuum Handlungsspielraum und die Möglichkeit zur Selbstbestimmung bietet und andererseits als Sozialisierungsinstanz und identitätsstiftende Komponente. Ziel muss es deshalb sein, Jugendliche und junge Erwachsene zu befähigen, eine begründete Berufswahlentscheidung zu treffen, die ihren individuellen Interessen und Fähigkeiten gerecht wird. Dabei ist festzuhalten, dass junge Menschen nur in den seltensten Fällen bereits von Beginn ihrer beruflichen Orientierung an über ausreichend gefestigte berufliche Interessen verfügen und sich mit der steigenden Komplexität des Ausbildungssystems und Menge an verfügbaren Ausbildungsberufen konfrontiert sehen. Insbesondere Jugendliche mit kognitivem und sprachlichem Förderbedarf zeigen erhöhte Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Anforderungen in der Berufswahlentscheidung. Ursachen zeigen sich darin, dass die Jugendlichen in ihrem bisherigen Leben nur wenige eigenständige Entscheidungen getroffen haben, sondern in vielen Bereichen Fremdbestimmung durch ihr soziales Umfeld erfahren haben. Zudem haben sie häufig eine negative Lern- und Leistungssozialisation erfahren und sind sich dementsprechend vor allem ihrer Schwächen und Kompetenzdefizite, nicht jedoch ihrer beruflichen Interessen und individuellen Ressourcen und Begabungspotenziale bewusst.

Die vorliegende Studie widmet sich der Frage, wie man den besonderen Bedürfnissen Jugendlicher mit kognitivem und sprachlichem Förderbedarf im Rahmen ihrer Berufswahlentscheidung gerecht werden kann. Ziel ist es, im Sinne inklusiver Bildung vergleichbare Ausgangsbedingungen unter Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Jugendlichen für eine selbstbestimmte, fundierte Berufswahlentscheidung zu schaffen. Mit Hilfe eines computerbasierten Self-Assessment-Instruments für Jugendliche im Prozess der Berufswahlentscheidung im Allgemeinen sowie junge Menschen mit kognitivem und sprachlichem Förderbedarf im Besonderen soll der Zielgruppe der Zugang zu ihren beruflichen Interessen, Werthaltungen und berufsrelevanten Persönlichkeitsfaktoren ermöglicht werden.

Die Sichtung vorhandener psychometrischer Verfahren zeigt, dass diese hinsichtlich ihrer inhaltlichen und sprachlichen Komplexität, ihres Abstraktionsgehalts sowie des fehlenden Lebensweltbezugs nur in sehr eingeschränktem Maße für Personen mit kognitivem und sprachlichem Förderbedarf geeignet sind. Für den vorliegenden bildbasierten Interessentest wurden deshalb Fotos ausgewählt, die der Lebenswelt der Zielgruppe entsprechen und eine eindeutige Zuordnung der abgebildeten Tätigkeiten ermöglichen. Das computerbasierte Verfahren ermöglicht die Einschätzung des beruflichen

Interesses in insgesamt 10 Tätigkeitsfeldern (1. Landwirtschaft, Garten- und Landschaftsbau, 2. Ernährung, Gastronomie, Hauswirtschaft, 3. Gestalterisches Handwerk, 4. Bauwesen, Innenausbau, Holztechnik, 5. Industrie, Technik, 6. Handel, Verwaltung, Wirtschaft, 7. Verkauf, 8. Erziehung und Soziales, 9. Mathematik, Informatik, Natur, Technik, 10. Kosmetik und Schönheit). Darüber hinaus ist es möglich, verschiedene bereichsunabhängige Basisinteressen zur Präzisierung der beruflichen Interessen heranzuziehen. Diese beschreibend die im Bildmaterial gezeigten Tätigkeiten zusätzlich hinsichtlich sechs Dimensionen (grob/fein, einfach/komplex, körperlich leicht/schwer, sauber/schmutzig, innen/außen, viel/wenig Kontakt zu Menschen).

In einer ersten Erhebung führten Jugendliche und junge Erwachsene (N=239) im Alter von 13 bis 20 Jahren den bildbasierten Berufsinteressentest sowie den Foto-Interessen-Test (Stoll, Jungo & Toggweiler, 2012) durch. Die Stichprobe wurde in inklusiven Schulen und berufsvorbereitenden Maßnahmen, die von Schülerinnen und Schülern mit kognitivem und sprachlichem Förderbedarf besucht werden, rekrutiert. Die Ergebnisse bestätigen die Reliabilität und Validität der verschiedenen Interessenbereiche. Die zweite Erhebung widmete sich der Implementierung des Verfahrens in verschiedene institutionelle Settings sowie der Entwicklung von Methoden zum direkten Ergebnis-Feedback und dessen Einbindung in ein exploratives Beratungssetting. Teilgenommen haben hierbei N=200 Schülerinnen und Schüler aus bayerischen Mittelschulen, Förderzentren und Berufsbildungswerken. Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass der innovative Charakter des Instruments - gepaart mit direktem Feedback und anschließendem Beratungsgespräch - Jugendliche und junge Erwachsene dabei unterstützen zu Expertinnen und Experten ihres eigenen Lern- und Entscheidungsprozesses zu werden und eine selbstbestimmte Berufswahlentscheidung zu treffen.

Die Bedeutung von Interessenkonsistenz und -kohärenz für die Passung des gewählten Studiums und den Studienverlauf: Empirische Befunde zur Berufswahltheorie von John Holland

Bergmann, Jakob; Johannes Kepler Universität Linz, Österreich

Keywords: Berufliche Interessen, RIASEC-Modell, Konsistenz, Kohärenz, Kongruenz, Studienzufriedenheit, Studienstabilität, Studienerfolg

Das hexagonale Interessenmodell von Holland (1997) gilt als die am besten untersuchte Theorie zu Berufswahl und beruflichen Interessen (Larson, Rottinghaus & Borgen, 2002; Nye, Su, Rounds & Drasgow, 2012). In der Theorie werden sechs grundlegende Interessenorientierungen postuliert: Realistic (praktisch-technisch), Investigative (intellektuell-forschend), Artistic (künstlerisch), Social (sozial), Enterprising (unternehmerisch) und Conventional (ordnend-verwaltend). Nach diesen Orientierungen lassen sich sowohl Personen als auch Umwelten klassifizieren. Holland trifft in seinem Modell eine Reihe von weiteren Annahmen und geht dabei unter anderem davon aus, dass sich Konsistenz und Kohärenz positiv auf das Befinden und den beruflichen Werdegang auswirken. Konsistenz bezeichnet dabei die Stimmigkeit des individuellen Interessenprofils und Kohärenz ist als Ähnlichkeit beruflicher Aspirationen definiert. Da zu den beiden Konzepten bislang kaum Untersuchungen vorliegen (siehe aber beispielsweise Bergmann & Eder, 2006; Bergmann, 2016), diese Annahmen des Modells jedoch im Berufsberatungskontext Anwendung finden, soll mit der vorliegenden Untersuchung ein empirischer Beitrag zur Theorie Hollands geleistet werden.

Die Daten der Untersuchung stammen von einer Stichprobe, bestehend aus 586 österreichischen MaturantInnen, die zum Zeitpunkt der ersten Untersuchung kurz vor ihrem Schulabschluss standen (und sich für ein Studium an der Universität Linz interessierten) und zum zweiten Untersuchungszeitpunkt (zwei bis vier Jahre danach) ein Studium belegten.

Es wurde untersucht, ob sich Konsistenz und Kohärenz (jeweils kurz vor der Matura erhoben) positiv auf ausgewählte Studienverlaufsvariablen auswirken. Die Ergebnisse zeigen, dass die Konsistenz positiv mit der Kongruenz (Passung) des realisierten Studiums und die Kohärenz positiv mit der Studienzufriedenheit sowie der Kongruenz des realisierten Studiums zusammenhängen. Es konnten keine Zusammenhänge der untersuchten Prädiktoren mit Studienstabilität und Studienerfolg gefunden werden.

Wenngleich die berichteten Zusammenhänge lediglich niedrig bis moderat ausfallen, lassen sich dennoch einige theoriekonforme Konsequenzen ableiten: Sowohl konsistente Interessen, als auch kohärente Berufsaspirationen erhöhen die Wahrscheinlichkeit einer kongruenten Studienwahl. Darüber hinaus ergibt sich eine höhere Studienzufriedenheit, wenn bereits zum Zeitpunkt der Matura besser zueinander passende berufliche Aspirationen vorhanden sind.

Zusätzlich werden differentielle Ergebnisse in Bezug auf den dominanten Interessentyp und das Geschlecht dargestellt und diskutiert.

Literatur:

Bergmann, C., & Eder, F. (2006). Wann sind Interessen-Profile verlässliche Indikatoren für die Studienfachwahl? In B. Gula, R. Alexandrowicz, S. Strauß, E. Brunner, B. Jenull-Schiefer, & O. Vitouch (Eds.), *Perspektiven psychologischer Forschung in Österreich* (pp. 399-407). Wien: Lengerich.

Bergmann, J. (2016). *Zum Konzept der Konsistenz in der Berufswahltheorie von John L. Holland* (Diplomarbeit). Universität Wien, Wien.

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Larson, L. M., Rottinghaus, P. J., & Borgen, F. H. (2002). Meta-analyses of Big Six interests and Big Five personality factors. *Journal of Vocational Behavior*, 61(2), 217-239.

Nye, C. D., Su, R., Rounds, J., & Drasgow, F. (2012). Vocational Interests and Performance: A Quantitative Summary of Over 60 Years of Research. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 384-403.

Gesundheitsförderliche Arbeitsgestaltung als Gegenstand einer zukunftsfähigen (Berufs-)Bildung

Baimler-Dietz, Annette; ITB, Universität Bremen

Fenzl, Claudia; ITB, Universität Bremen

Howe, Falk; ITB, Universität Bremen

Koring, Claudia; IG Metall Vorstand

Staden, Christian; ITB, Universität Bremen

*Keywords: Beschäftigte als Gestalter*innen ihrer eigenen Arbeitsbedingungen, präventiver Arbeits- und Gesundheitsschutz, arbeitsbezogene Belastungen und Ressourcen, Lernkonzepte für die berufliche Aus- und Fortbildung*

Moderne Managementkonzepte und die zunehmende Digitalisierung der Arbeitswelt verändern die Lern- und Arbeitsbedingungen für die Beschäftigten. Einige wenige Studien der Berufswissenschaft thematisieren bereits die konkreten Auswirkungen der sogenannten Industrie 4.0 auf Qualifikationsanforderungen und Berufsbilder (vgl. z.B. Pfeiffer et al. 2016, Spöttl et al. 2015, Zinke et al. 2017). Gleichzeitig zeigen sich Veränderungen der Arbeitsbedingungen wie z.B. eine verstärkte

Entgrenzung von Arbeit, zunehmende Arbeitsverdichtung oder steigende Kontrollmöglichkeiten. Hieraus können (sozio-psychische) Belastungen und/oder auch neue Freiheitsgrade für die Beschäftigten resultieren. Deutlich wird, dass nicht nur die betrieblichen Entwickler*innen von Arbeitssystemen Kompetenzen in Hinblick auf die Gestaltung von lern- und gesundheitsförderlicher Arbeit benötigen, sondern dass alle Beschäftigten selbst immer mehr zu (Mit-)Gestalter*innen ihrer eigenen Arbeitsbedingungen werden. Eine zukunftsfähige berufliche Bildung muss daher auch die Zusammenhänge von Arbeit und (physischer und psychischer) Gesundheit zum Gegenstand machen.

Das vom BMBF geförderte Forschungsprojekt „IntAGt“ hat die Integration von präventivem Arbeits- und Gesundheitsschutz in Ausbildungsberufe der Industrie 4.0 zum Ziel. In dem 3-jährigen Verbundprojekt arbeiten Wissenschaft, Wirtschaft und Gewerkschaft zusammen. Um Hinweise auf die Veränderung von Qualifikationsanforderungen sowie Belastungen und Ressourcen zu erfassen, wurden arbeitspsychologische und berufswissenschaftliche Analysen (vgl. z.B. Dunkel & Resch 2010, Knutzen et al. 2010 sowie Becker & Spöttl 2008) in von Digitalisierung geprägten betrieblichen Handlungsfeldern von Facharbeiter*innen, Meister*innen und Techniker*innen durchgeführt.

Aus den gewonnenen Erkenntnissen werden Lernkonzepte und Handlungsempfehlungen für die berufliche Aus- und Fortbildung entwickelt und exemplarisch in Betrieben und Berufsbildenden Schulen umgesetzt. Ziel ist es, modernen Arbeits- und Gesundheitsschutz in die Entwicklung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz als Teil eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses zu integrieren und die Gestaltungsfähigkeit der Beschäftigten im Kontext von veränderten Arbeitsbedingungen zu stärken. Es sind entsprechend Kompetenzen bei Auszubildenden und Beschäftigten zu fördern, die sie befähigen, arbeitsbezogene Anforderungen und (psychische) Belastungen einzuschätzen und autonom zu handeln. Die im Projekt entwickelten Konzepte und Pilotlösungen werden darüber hinaus genutzt, um eine mögliche Integration der Ergebnisse in Berufsbilder, Ausbildungsrahmenpläne oder Umsetzungshilfen zu prüfen und zu initiieren.

In dem Beitrag werden Ergebnisse der betrieblichen Analysen zur Erfassung von Belastungen, Ressourcen und Kompetenzanforderungen vorgestellt und eingeordnet sowie die Bedeutung für die berufliche Aus- und Fortbildung und exemplarische Umsetzung in Lernkonzepte dargestellt. Dabei wird auch die notwendige Sensibilisierung und Qualifizierung von Bildungspersonal thematisiert.

Literatur:

- Becker, M. & Spöttl, G. (2008). Berufswissenschaftliche Forschung. Frankfurt/Wien: Peter Lang.
- Dunkel, H. & Resch, M.G. (2010). Arbeitsanalyse. In U. Kleinbeck & K.-H. Schmidt (Hrsg.). Arbeitspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie (Bd. D/III/1, S. 1111-1158). Göttingen: Hogrefe.
- Knutzen, S., Howe, F. & Hägele, T. (2010): Arbeitsprozessorientierung in der Beruflichen Bildung: Analyse und Beschreibung von Arbeitsprozessen mit Hilfe der Arbeitsprozessmatrix. In: M. Becker, M. Fischer & G. Spöttl (Hrsg.). Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen - Methoden und methodologische Beiträge aus der Berufsbildungsforschung. Peter Lang-Verlag, Frankfurt a. M., 90-110.
- Pfeiffer, S., Lee, H., Zirng, C. & Suphan, A. (2016): Industrie 4.0 – Qualifizierung 2025. VDMA: Frankfurt a. M.
- Spöttl, G., Gorltd, C., Windelband, L., Grantz T. & Richter T. (2016). Industrie 4.0 – Auswirkungen auf Aus- und Weiterbildung in der M+E Industrie. München.
- Zinke, G., Renger, P., Feirer, S. & Padur, T. (2017): Berufsausbildung und Digitalisierung - ein Beispiel aus der Automobilindustrie. Wissenschaftliche Diskussionspapiere (Heft 186). Bundesinstitut für Berufsbildung: Bonn.

Einflussfaktoren auf die technische Berufs- und Studienwahl von jungen Frauen

Brämer, Stefan; Lehrstuhl Technische Bildung und ihre Didaktik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Deutschland

Keywords: Gendersensible technische Berufs- und Studienorientierung, Einflussfaktoren, technische Berufs- und Studienwahl

Aktuell lässt sich ein sinkendes Technikinteresse und mangelnde Motivation für die Ergreifung einer naturwissenschaftlich-technischen dualen Berufsausbildung auf Seiten der Absolventen des allgemeinbildenden Schulsystems in Deutschland verzeichnen. Die daraus resultierenden möglichen Auswirkungen auf die Innovationsfähigkeit, Wettbewerbsfähigkeit und das wirtschaftliche Wachstum des Standortes Deutschland lassen sich nicht abschätzen. In Summe führen alle diese Faktoren zu einem bedrohlichen Fachkräftemangel vor allem in den naturwissenschaftlich-technischen Ausbildungs- und Studienberufen, der sich in den nächsten Jahren verstärken wird, wenn nicht das gesamte Potential an ausbildungsreifen weiblichen (und männlichen) Jugendlichen ausgeschöpft wird.

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Ausgangssituation stellt sich die Frage, warum Frauen in den technischen dualen Berufsausbildungen und den technischen (dualen) Studiengängen noch immer unterrepräsentiert sind? „Wie können Frauen verstärkt ermutigt werden, nicht die typisch weiblich-dominierten Berufe zu wählen?“ Man kann es auch andersherum formulieren: „Welche Faktoren haben die Frauen beeinflusst eine duale Berufsausbildung oder ein (duales) Studium im technischen Bereich zu wählen? Lassen sich daraus geschlechterspezifische Rückschlüsse ziehen, wie Interventionen zielführend gesetzt werden müssen, um den Blick und schließlich die Berufswahl von jungen Frauen auf bis dato männlich-dominierte technische duale Berufsausbildungen und (duale) Studiengänge zu erweitern.“ „Welche individuellen internen und externen Determinanten wirken im Berufswahlentscheidungsprozess der Frauen?“ „Existieren Mechanismen (u.a. Gatekeeper) im Berufswahlprozess, die dabei helfen, dass sich noch mehr Frauen für eine technische duale Ausbildung bzw. einen technischen (dualen) Studiengang begeistern?“ Zusammengefasst lautet die zentrale Forschungsfrage: „Welche Faktoren beeinflussen die Entscheidung von jungen Frauen für eine technische duale Berufsausbildung bzw. einen technischen (dualen) Studiengang in Sachsen-Anhalt?“

Damit standen, ausgehend von den theoretischen Konzepten zur Berufswahl (Berufswahltheorien), zur (gendersensiblen) Berufswahlentscheidung und zu Einflussfaktoren der Berufswahl, junge Frauen aus Sachsen-Anhalt, die zur Zeit der Befragung eine duale technische Berufsausbildungen bzw. einen technischen (dualen) Studiengang absolvierten im Mittelpunkt der Untersuchung.

Die Zielsetzung war die Rekonstruktion des individuellen Entscheidungsprozesses der weiblichen Auszubildenden bzw. Studierenden für die Wahl einer technischen dualen Berufsausbildung bzw. eines technischen (dualen) Studiengangs. Damit standen im Fokus der Betrachtung junge Frauen, die aktuell eine technische duale Berufsausbildung bzw. einen technischen (dualen) Studiengang in Sachsen-Anhalt absolvierten.

Die Untersuchung unterteilte sich in zwei Phasen. Als Erhebungsmethode wurde mit dem problemzentrierten Interview eine Form des leitfadengestützten Interviews gewählt. Die erhobenen transkribierten Interviews wurden anschließend mit dem Verfahren der reduzierenden Inhaltsanalyse durch induktive Kategorienentwicklung (1. Phase) und nominale deduktive Kategorienanwendung (2. Phase), Formen der kategorienbasierten Textanalyse (paraphrasierendes Verfahren), ausgewertet.

Im Fokus des ersten Teils standen weibliche Auszubildende (n=24) in technischen dualen Berufsausbildungen (1.-4. Ausbildungsjahr) aus Sachsen-Anhalt. Hieraus resultierten ein

Kriterienkatalog von Einflussfaktoren auf die Wahl einer dualen technischen Berufsausbildung sowie ein Kategoriensystem zur nominalen deduktiven Kategorienanwendung (Kodierleitfaden).

Im zweiten Schritt wurde der in der ersten Phase erarbeitete Kriterienkatalog (Kodierleitfaden) auf zwei weitere Zielgruppen, erstens Studentinnen eines technischen dualen Studiengangs (n=3) in Sachsen-Anhalt und zweitens Studentinnen eines technischen Studiengangs (n=6), angewendet. Diese zweite Untersuchungsphase charakterisierte einerseits die Validierung und Verifizierung der induktiv entwickelten Kategorien der ersten Phase und andererseits der Überprüfung, ob ähnliche Einflussfaktoren von dieser anderen Zielgruppe angesprochen werden.

Die zentralen Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, dass das Selbstkonzept, Praktika und Eltern einen deutlichen Einfluss auf die Wahl eines technischen Berufs bzw. eines technischen Studiengangs besitzen. Zusammenfassend bedeutet dies, wenn junge Frauen für technische duale Berufsausbildungen und Studiengänge sensibilisiert werden sollen, müssen technische Bildung und Berufsorientierung im schulischen Kontext weiter ausgebaut werden, da nur eine frühzeitige Sensibilisierung die Chancen für die potentielle Wahl für einen technischen Ausbildungsberuf erhöhen kann. Für eine techniknahe Berufs- und Studienorientierung müssen praxisorientierte Angebote geschaffen werden, welche vor allem Eltern, Unternehmen (Praktika), externe Partner und außerschulische Lernorte noch stärker in den Berufs- und Studienwahlprozess einbeziehen und zur Förderung des Selbstkonzepts beitragen.

Junge Frauen in technischen Lehren

Niederberger, Karl; IBE, Österreich

Keywords: MINT, FiT, Lehre, Technik, Frau

Die Erkenntnisse aus der vorliegenden Studie (Oktober 2017) basieren auf Literaturrecherchen, sekundärstatistischen Auswertungen und einer standardisierten Online-Befragung mit jungen Frauen, die sich für eine Lehre in ausgewählten technischen Berufen in Oberösterreich entschieden haben. Es handelt sich dabei um Lehrberufe aus den Bereichen Chemie, Elektro, Informationstechnologie, Installations- & Gebäudetechnik, Kraftfahrzeugtechnik, Kunststoff, Maschinen, Mechatronik, Metall und Prozesstechnik/ Produktionstechnik.

In einem kompakten Theorieteil wird das Thema „Frauen in die Technik“ vor allem hinsichtlich der drei Dimensionen Berufswahlentscheidungen, Erfahrungen während Ausbildung und Beruf sowie Drop Out beleuchtet. Dabei wird bei der Aufbereitung des Standes der Forschung im Wesentlichen auf die Arbeiten von Schneeweiß (2016) und Steiner et al. (2015) zurückgegriffen, die in ihren Publikationen eine Vielzahl von theoretischen Arbeiten und empirischen Befunden zum Thema behandelt haben.

Im Fokus der sekundärstatistischen Erhebungen steht die Beantwortung folgender Fragestellung: Inwieweit führen technische Lehrabschlüsse von jungen Frauen zu welchen Berufschancen bzw. wie nachhaltig zur Arbeitsmarktintegration in OÖ? Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurden mithilfe des StatCube-Programms von Statistik Austria Daten aus dem Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr) analysiert. Zudem wurden für oberösterreichspezifische Fragestellungen bei Statistik Austria sekundärstatistische Auswertungen beauftragt, die mit dem öffentlich zugänglichen StatCube-Programm nicht möglich sind.

Zur Teilnahme an der standardisierten Online-Befragung im März 2017 wurden 1.237 Einladungen an junge Frauen versandt, die zum Befragungszeitpunkt aktuell einen ausgewählten technischen Lehrberuf erlernten oder innerhalb der letzten vier Jahre eine ausgewählte technische Lehre erfolgreich absolvierten oder abbrachen und eine Verweildauer von mindestens einem Monat im

technischen Lehrberuf aufwiesen. Die Online-Befragung (n=216) fokussierte die differenzierte Beantwortung folgender vier Forschungsfragen:

Wie ergeht es jungen Frauen beim Einstieg in technische Lehrberufe?

Wie gestaltet sich der Verlauf ihrer Ausbildungen?

Welche Perspektiven bietet ein erfolgreicher technischer Lehrabschluss jungen Frauen?

Welche Effekte erzielen „Frauen in Handwerk und Technik“-Programme (FiT, Girls Day, ...)?

Ziel dieser Studie ist es, die Berufswahlprozesse, die Ausbildungsverläufe und die Perspektiven von jungen Frauen in technischen Lehrberufen genau zu beleuchten, valide darzustellen und eine Grundlage für Lösungsansätze zu schaffen, um junge Frauen für technische Berufe zu begeistern und deren Anteil in diesen zu erhöhen.

In der vorliegenden Studie werden 20 Lösungsansätze angeführt, um Frauen vermehrt für technische Berufe gewinnen und in diesen halten zu können. Die Ansätze finden sich vor allem in den drei Systemen Schule, Berufsorientierung und Arbeitsmarkt. Die Befragten plädieren darüber hinaus für die Neutralisierung von geschlechtsspezifischen Vorurteilen und die Frühförderung technischer Begabungen im Kindergarten.

Literatur:

Niederberger, Karl/ Hiesmair, Manuela/ Lankmayer, Thomas (2017). Berufschancen nach Abschluss einer kaufm./ wirtschaftsberuflichen BMS/ BHS. Noch unveröffentlicht.

Hiesmair, Manuela/ Niederberger, Karl/ Schmatz, Thomas (2016). Wohnsituation junger Menschen in Ausbildung. Im Auftrag des OÖ Heimbauvereins

Die hier beschriebene Studie, die bei der BBFK 2018 vorgestellt wird: Niederberger, Karl/ Hiesmair, Manuela/ (2017). Berufserfahrung und Einschätzungen junger Frauen in ausgewählten technischen Lehrberufen in OÖ. Noch unveröffentlicht.

Schneeweiß, Sandra (2016). Wenn die Norm ein Geschlecht hat. Zur Arbeitssituation von Frauen in technischen Berufen in Österreich. Wien: AMS. Online verfügbar unter:

http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_report_116.pdf (dl: 15.12.2016)

Steiner, Karin/ Kerler, Monika/ Schneeweiß Sandra (2015). Praxishandbuch. Technische und naturwissenschaftliche Qualifizierung von Frauen. Berufsorientierung und Methoden für gendergerechte Didaktik. Resilienzfaktoren gegen die geschlechtsspezifische Segregation. Wien: Communicatio. Online verfügbar unter:

http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_PH_BO_MGGD.pdf (dl: 15.12.2016)

Paper Session 2: 5.7.2018, 16:00-17:00 Uhr

Berufsbildung versus Allgemeinbildung – Taugen nationale Qualifikationsrahmen zur Überwindung traditioneller Gräben im Bildungssystem?

Engelage, Sonja; Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung, Schweiz

Keywords: Berufsbildung. Nationale Qualifikationsrahmen, Governance, Kopenhagenprozess

Bildung wird seit dem Europäischen Rat von Lissabon im Jahr 2000 vorwiegend in Bezug auf den wissensbasierten Wirtschaftsraum diskutiert, der – so wird argumentiert – eine umfassende und lebenslange Bildungsanstrengung der Bevölkerung und zunehmende Mobilität erfordere. Der aus dem 2002 eingeleiteten Kopenhagenprozess hervor gegangene Europäische Qualifikationsrahmen verfolgt das Ziel, Qualifikationen in Europa grenzüberschreitend vergleichbar zu machen, die Transparenz zu erhöhen und damit die Mobilität von Arbeitskräften innerhalb Europas zu stärken. Zu diesem Zweck entwickeln viele Staaten in einem konsensualen Prozess mit der breiten Integration von Stakeholdern nationale Qualifikationsrahmen (NQR). Diese neuen Klassifikationssysteme sollen zusammenbringen, was vormals vor allem in Ländern mit starken Berufsbildungssystemen getrennt war: akademische Bildung und berufliche (Aus)Bildung.

Im Zentrum steht ein bildungspolitischer Paradigmenwechsels, der sich in einer Abkehr von inputbasierter Zertifikatsorientierung und Hinwendung zu einer Orientierung an Kompetenzen bzw. Lernergebnissen äussert, die über die Grenzen der Bildungsinstitutionen hinweg verglichen werden sollen. Das Prinzip der Outcome-Orientierung im Bildungswesen gewinnt folglich an Gewicht, Inputkriterien wie Lernaufwand und Lernorte an Bedeutung verlieren. Damit soll insbesondere in dualen Bildungssystemen Transparenz und gegenseitige Wahrnehmung hinsichtlich der Lernergebnisse bislang getrennter Bildungsbereiche (akademisch, berufsbildend) hergestellt werden. “An important objective underpinning the EQF is the promotion of parity of esteem between academic, vocational or higher education routes as well as between initial and further education. In this sense, all the dimensions of the table are of equal value” (European Commission 2008: 6f). So gesehen sind NQR keine neutralen Klassifizierungssysteme, sondern Werkzeuge einer neuen Art der Governance in der Bildung (Bowker / Star 2000). Sie ordnen Elemente von Bildungssystemen in einer anderen Reihenfolge an und erzwingen damit eine Neubewertung und Hierarchisierung von Bildungswegen, die an politischen Ansprüchen rütteln und Kritik hervorrufen.

Länder mit sogenannten dualen Berufsausbildungssystemen, in denen die Ausbildung einerseits in Schulen, andererseits in Lehrbetrieben stattfindet, sind interessante Fälle für die Untersuchung von Entwicklungsprozessen von NQR. In der Schweiz, aber auch in Deutschland und Österreich beginnt eine grosse Anzahl von Jugendlichen nach der obligatorischen Schulzeit eine Berufslehre. Die Alternative, Übertritt in die allgemeinbildende Schule (Gymnasium) mit anschliessendem Studium an einer Universität, wird dennoch häufig als attraktiver und prestigereicher angesehen. Mit der Einführung von NQR verbindet sich unter anderem die Hoffnung, diese Wahrnehmung zu reformieren und den „wahren Wert“ (Autoren, 2017) der Berufsausbildungen auf der Sekundarstufe II und den tertiären beruflichen Qualifikationen sichtbar zu machen.

Die Entwicklung der Nationalen Qualifikationsrahmen in der Schweiz, Deutschland und Österreich ist also jeweils geprägt von einer Diskussion um die (Gleich-)Wertigkeit von beruflicher und allgemeiner bzw. hochschulischer Bildung und hat je eigene Lösungen zur Integration der zwei Bildungsbereiche gefunden. Die unterschiedliche Ausgestaltung der NQR, zum Beispiel hinsichtlich der Definition der Einreihungskriterien, und die Integration bzw. der Ausschluss bestimmter Bildungsstufen verdeutlichen dies. In diesem Beitrag soll die Diskussion anhand der verschiedenen Einführungsprozesse der Qualifikationsrahmen in den drei untersuchten deutschsprachigen Ländern hinsichtlich der involvierten Akteure, Verfahren und Konfliktlinien mit besonderem Fokus auf die

Berufsbildung vertieft werden. Es wird der Frage nachgegangen, ob das Versprechen der grösseren Transparenz und die mancherorts geäußerte Hoffnung auf eine grössere Durchlässigkeit zwischen den traditionell getrennten Bildungssystemen eingelöst wurde, welche nicht-intendierten Nebeneffekte entstanden und welche unerwarteten Folgen sich aus der Einführung neuer Klassifikationssysteme ergeben bereits ergeben haben oder sich ergeben können.

Methode: Inhaltsanalyse (Dokumente), Experteninterviews

Wer bestimmt den Wert von Qualifikationen? Die Rolle von Klassifikationsschemata bei der Bestimmung der Wertigkeit von Qualifikationen

Bohlinger, Sandra; Technische Universität Dresden, Deutschland

Keywords: Klassifikationsschemata, Wertigkeit, Qualifikationen, Abschlüsse, Berufsbildung

Forschungsgegenstand des Beitrags sind Klassifikationsschemata, die dazu dienen, berufliche, allgemeine und akademische Qualifikationen und berufliche Tätigkeiten zueinander in Beziehung zu setzen und zu strukturieren, nämlich:

- die ISCED und die ISCO der Unesco,
- der EQF und die ESCO auf europäischer Ebene sowie
- nationale Qualifikationsrahmen (z.B. der NQR in Österreich und der DQR in Deutschland) und nationale Berufsklassifikationen (z.B. die KldB in Deutschland und die Ö-ISCO in Österreich).

Klassifikationsschemata prägen das Verhältnis von allgemeiner, akademischer und beruflicher Bildung entscheidend, weil sie Qualifikationen und Tätigkeiten u.a. hierarchisch ordnen und massive Auswirkungen auf v.a. Vergütungen und Zugangsberechtigungen haben können (vgl. z.B. Beblavý et al. 2016; Cussó 2006; Heyneman 1999). Daher stellt sich die Frage nach dem Vergleichsmaßstab, auf dessen Basis die Klassifizierung erfolgt, zumal die Klassifikationsschemata den Anspruch erheben, kohärent zu sein, die Struktur des jeweiligen Qualifikations- und Tätigkeitssystems bestmöglich und vollständig abzubilden und es so vergleichbar machen zu können (vgl. z.B. ILO 1958; Smyth 2008; Unesco 1958). Dabei sind die Schemata inhaltlich eng miteinander verbunden: Z.B. orientieren sich die nationalen Berufsklassifikationen im Kern an der ISCO; die Qualifikationsklassifikationen an der ISCED und auch die ISCO selbst orientiert sich in erheblichem Maße wiederum an der ISCED. Der ISCED kommt also eine entscheidende Rolle zu, die umso bedeutender wird, wenn man das ihr inhärente ‚Bildungsverständnis‘ untersucht: Dieses gibt im Kern (hoch-)schulgebundener, theoretischer Bildung Vorrang vor beruflich-betrieblicher Bildung (vgl. z.B. Unesco 2011, S. 10) und bildet damit einen zentralen Dreh- und Angelpunkt bei der Zuordnung und der ‚Wertigkeit‘ von allgemeiner, akademischer und beruflicher Bildung.

Ziel des Beitrags ist es daher, die o.g. Klassifikationsschemata auf ihre (wissenschaftliche) Basis und Genese hin zu untersuchen. Hierbei wird hinterfragt, welche Aussagen sie tatsächlich über die Wertigkeit von Qualifikationen und ihren Stellenwert in einem Bildungs- bzw. Tätigkeitssystem ermöglichen und inwiefern der ihnen zugrunde liegende Vergleichsmaßstab es überhaupt ermöglicht, Tätigkeits- und Qualifikationsstrukturen zu berücksichtigen, die nicht einer Trennung von Allgemein- versus Berufsbildung folgen.

Hierzu wird zunächst der Wertigkeitsbegriff in Relation zur Idee der Strukturierung und Klassifizierung von Qualifikationen gesetzt. Anschließend werden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse die Schemata unter den Aspekten ‚Entstehungskontext‘, ‚Akteure‘ und ‚Vergleichsmaßstab der Klassifizierung‘ verglichen und auf die (In)Konsistenz der ihnen zugrunde

liegenden Wertvorstellungen hin überprüft. Abschließend werden Ansätze zur Weiterentwicklung der Schemata vorgestellt.

Die Ergebnisse zeigen Inkonsistenzen v.a. an jenen Stellen, an denen die Wertigkeit i.S.v. ‚inhaltlicher Komplexität und Anspruch‘ den Stellenwert einer Qualifikation bzw. Tätigkeit in einem Klassifikationsschema rechtfertigt. Der Anspruch der Schemata, objektive Vergleichsmaßstäbe für die Frage nach der Wertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung zu liefern, wird dadurch fragwürdig; vielmehr bleibt die Verantwortlichkeit bei der Entscheidung über diese Frage Kern sozialer Aushandlungsprozesse, die sich zu großen Teilen einer wissenschaftlich zugänglichen Beobachtbarkeit entziehen.

Literatur:

Beblavý, M.; Akgüc, M.; Fabo, M.; Lenaerts, K. (2016): What are the new occupations and the new skills and how are they measured? HIVA working paper, Leuven.

Cussó, R. (2006): Restructuring UNESCO's statistical services—The ‘sad story’ of UNESCO's education statistics: 4 years later. In: International Journal of Educational Development, Vol. 26, S. 532–544.

Heyneman, S.P. (1999): The sad story of UNESCO's education statistics. In: International Journal of Educational Development, Vol. 19, S. 65–74.

International Labour Office (1958): International Standard Classification of Occupations. Geneva.

Smyth, J. A. (2008): The Origins of the International Standard Classification of Education. In: Peabody Journal of Education, Vol. 83, No. 3, S. 5–40.

UNESCO (1958): Recommendation concerning the international standardization of educational statistics adopted by the General Conference of UNESCO at its tenth session. Paris.

[Erläuterung der Abkürzungen: ISCED: International Standard Classification of Education, ISCO: International Standard Classification of Occupations, EQF: European Qualifications Framework, ESCO: European Skills, Competencies and Occupations Taxonomy, KldB: Klassifikation der Berufe, Ö-ISCO: Österreichische Berufsklassifikation]

Entwicklung von Handlungs- und Gestaltungskompetenz in der Entrepreneurship Education durch den Einsatz von Service Learning

Schneider, André; Hochschule Mittweida, Deutschland

Borchert, Thomas; Universität Leipzig, Deutschland

Uhlig, Sarah; Hochschule Mittweida, Deutschland

Keywords: Service Learning, Entrepreneurship Education, Soziale Arbeit, Handlungs- und Gestaltungskompetenz, handlungsorientierte Didaktik

Den Unternehmergeist und die Eigeninitiative von Studierenden an Hochschulen zu fördern und zu fordern ist Gegenstand der Entrepreneurship Education. Im Fokus steht dabei die Entwicklung unternehmerischer Kompetenzen bzw. der Gründungskompetenz. Im Jahre 2005 hat die EU-Kommission acht Schlüsselkompetenzen für den mit der Lissabon-Strategie angestrebten wissensbasierten europäischen Wirtschaftsraum vorgeschlagen (vgl. EU-Kommission 2005). Die damit verbundene Kompetenzentwicklung auf Seiten der Studierenden zielt in diesem Zusammenhang auf die pädagogische Förderung von jenen Fähigkeiten, die es ermöglichen in ihrer späteren Erwerbsbiographie als Unternehmer erfolgreich am Markt zu agieren (vgl. Hekman 2005, S. 22).

Im Fokus der akademischen Gründerausbildung steht die Zielstellung, die Studierenden im Sinne einer Berufswahlorientierung für die unternehmerische Selbstständigkeit zu sensibilisieren und entsprechende Handlungs- und Gestaltungskompetenzen zu fördern (vgl. Arnold 2015). Anhand derer können die Befähigung zum Entrepreneurship und zur Employability erweitert werden. Für die Entwicklung dieser Kompetenzen und Prädispositionen unternehmerischen Denkens und Handelns, werden neben einer langfristig ausgerichteten Förderung auch ganzheitliche, handlungsorientierte Lehr-Lern-Methoden benötigt, die sich insbesondere durch Problemlösungsorientierung, Aktivitätsförderung sowie Befähigung zum selbstgesteuerten Lernen auszeichnen (vgl. Bijedic 2012, S. 14f.). Deren Einsatz muss jedoch auf einem geeigneten didaktischen Ansatz basieren und ist zudem von der Wahl der Inhalte abhängig. Dies erfordert eine Interdisziplinarität sowohl auf methodischer als auch inhaltlicher Ebene.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welcher didaktische Ansatz sich für die Entwicklung von Handlungs- und Gestaltungskompetenzen bei Studierenden im Rahmen der akademischen Entrepreneurship Education eignet. Während für die Vermittlung inhaltlich-fachlichen Wissens traditionelle Lehr-Lernarrangements genutzt werden können, die in zeitlich regulierten Einheiten stattfinden, müssen für den Aufbau von fach- und berufsübergreifenden Kompetenzen andere Ansätze herangezogen werden. Verschiedene Autoren diskutieren zur Lösung didaktische Ansätze, die sich weitestgehend unter dem Begriff des handlungsorientierten Lernens zusammenfassen lassen. Auch wenn handlungsorientiertes Lernen verschiedene Methoden umfasst, so basieren diese auf einer umfassenden Auseinandersetzung und aktiven Aneignung eines Lerngegenstandes. Die damit verbundene handlungsorientierte Didaktik zeichnet sich durch eine Ganzheitlichkeit, Aktivität der Lernenden, Teilnehmerorientierung sowie Reflexion aus (dazu kritisch Reich, 2012)..

Ein didaktischer Ansatz im Rahmen der Entrepreneurship Education stellt das Service Learning dar (vgl. Gerholz & Slepcevic-Zach, 2015; Backhaus-Maul & Roth, 2013), welcher den Studierenden ermöglichen soll, ihr im Studium bereits erworbenes theoretisches Wissen durch weitgehend selbst gesteuertes Lernen und anhand von praxisorientierten Problemstellungen anzuwenden und weiterzuentwickeln. Zudem soll dieser didaktische Ansatz helfen, entsprechende gründungsrelevante Fertigkeiten und Fähigkeiten in fachlicher und sozialer Hinsicht zu erwerben.

Ziel des praxisorientierten Beitrags liegt in der Darstellung des Service Learning als didaktische Methode zur Entwicklung von gründungsrelevanten Handlungs- und Gestaltungskompetenzen. Nach einer Vorstellung des Service Learning als Lehr-Lern-Arrangements und der damit verbundenen Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung erfolgt eine Diskussion zur Rolle des Lehrenden in diesem spezifischen didaktischen Design. Anschließend wird die Kompetenzentwicklung durch Service Learning im Gründungskontext von Hochschulen dargestellt und anhand eines Fallbeispiels aus der Entrepreneurship Education in Studiengängen der Sozialen Arbeit in Deutschland untermauert.

Literatur:

- Arnold, R. (2015). *Bildung nach Bologna*. Wiesbaden: Springer VS.
- Backhaus-Maul, H., & Roth, C. (2013). *Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bijedic, T. (2012). Zur Förderung unternehmerischer Persönlichkeitspotentiale, in: Fröhlich, W. (Hrsg). *Existenzgründung und Persönlichkeit*, (S. 5-19), Flensburg.
- Gerholz, K.-H., & Slepcevic-Zach, P. (2015). Social Entrepreneurship Education durch Service Learning – eine Untersuchung auf Basis zweier Pilotstudien in der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulbildung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 10(3), 91-111.
- EU-Kommission (2005). *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*, KOM 548, Brüssel.
- Hekman, B. (2005). *Entrepreneurship Education in Europa - Entwicklung einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Empfehlung zur Förderung von Gründungskompetenz im Handwerk mit dem Schwerpunkt Erstausbildung*, Dissertation, Universität Köln.
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*. Weinheim: Beltz.

Service-Learning zwischen beruflicher Bildung und gesellschaftlichem Bildungsauftrag

Fernandez, Karina; Pädagogische Hochschule Steiermark, Österreich

Slepcevic-Zach, Peter; Universität Graz

Keywords: Service Learning, Design Based Research, gesellschaftliches Engagement, fachliche Weiterentwicklung

Unter Service Learning wird ein Veranstaltungsformat verstanden, in dem curriculare Inhalte mit gemeinnützigem Engagement verbunden werden. Ziel dieses Formats ist, neben einer fachlich-methodischen Kompetenzentwicklung der Lernenden auch einen Beitrag zu deren Persönlichkeitsentwicklung zu leisten (vgl. Gerholz & Slepcevic-Zach 2015). Lernende sollen für verantwortliches Handeln in gesellschaftlichen wie beruflichen Situationen sensibilisiert werden, was auch ein zentrales Ziel beruflicher Bildungsprozesse widerspiegelt. Zu diesem Zweck werden Inhalte des Studiums mit gemeinnützigem Engagement der Studierenden verbunden, wobei mit Elementen des erfahrungs-, problem- bzw. handlungsorientierten Lernens gearbeitet wird (Deeley 2010; Schlicht & Slepcevic-Zach 2016). Dennoch findet Service Learning in der klassischen beruflichen Bildung nur wenig Beachtung (vgl. dazu Gerholz et al. 2015).

Im Bereich der wissenschaftlichen Berufsvorbildung schwingt in der Diskussion um die Einführung von Service-Learning Formaten immer die Frage mit, ob und inwieweit (Sensibilisierung für) gesellschaftliches Engagement neben Forschung und Lehre eine dritte universitäre Aufgabe sein kann. Häufig wird in diesem Zusammenhang auf Dewey verwiesen, der ein Ziel von Bildungsprozessen darin ausmacht, die Lernenden zu verantwortlich agierenden Bürger/innen zu entwickeln (Dewey 1915). Dies deckt sich mit der von Klafki formulierten zentralen Aufgabe der Universität, die Studierenden auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen bzw. diese zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben generell zu befähigen, sowie der Auffassung von Bildung „als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des Einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit“ (Klafki 1985, S. 17).

Im Vortrag werden die Ergebnisse einer Design-Based-Research Studie präsentiert, die die Einführung einer Service-Learning Veranstaltung über vier Semester im Masterstudium Wirtschaftspädagogik begleitete. Ziel war es, Erkenntnisse zur didaktischen Modellierung zu gewinnen, um damit die

Qualität der Lehrveranstaltung weiterzuentwickeln. Darüber hinaus sollte die Wirksamkeit des Formats geprüft werden. Die Studierenden (N=82) wurden dabei über vier Semester mit Hilfe einer quantitativen Pre-Post-Fragebogenerhebung (inklusive einer Kontrollgruppe aus dem Master Betriebswirtschaft, N=105) sowie unterschiedlichen qualitativen Erhebungsformaten befragt. Die didaktische Modellierung wurde parallel auf Basis der erzielten Forschungsergebnisse laufend überarbeitet. Ein Jahr nach Abschluss des letzten Semesters wurden die beteiligten Organisationen aus dem Sozialbereich zu den Langzeitwirkungen der durchgeführten studentischen Projekte befragt.

In der Studie konnte die Wirksamkeit des Service-Learning-Formats, beispielsweise hinsichtlich einer Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung sowie der Engagementbereitschaft, belegt werden. Weiters konnten für die didaktische Modellierung fünf Designvariablen identifiziert werden. Es zeigt sich u.a., dass für die Wirksamkeit eine offene Problemstellung, welche die Lernenden in einer Situation der Unsicherheit belässt, sowie die Lernenden in Kontakt mit den KlientInnen der sozialen Organisationen bringt, zentral ist.

Aus einer wirtschaftspädagogischen Perspektive ist Service-Learning ein Format, welches die Umsetzung erworbener Kompetenzen mit einem sozialen Engagement verbindet und damit die (Weiter-)Entwicklung einer wissenschaftlichen und beruflichen Handlungskompetenz bei den Lernenden unterstützt.

Literatur:

Deeley, Susan, J. (2010): Service-Learning: Thinking outside the box. *Active Learning in higher Education*, 11(1), 43–53.

Dewey, John (1915): *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Gerholz, K.-H./Liszt, V./Klingsieck, K. B. (2015): Didaktische Gestaltung von Service Learning. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 28, 1-23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe28/gerholz_etal_bwpat28.pdf [05.01.2016].

Klafki, Wolfgang (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.

Schlicht, Juliana & Slepcevic-Zach, Peter (2016): Research-Based Learning und Service-Learning als Varianten problembasierter Lernens, *ZFHE*, 11 (3), 85–105.

Gerholz, Karl-Heinz & Slepcevic-Zach, Peter (2015): Service-Learning in business education: What perceptions and expectations do undergraduate and graduate students have of service-learning courses? *International Journal for Business Education*, 155, 47–59.

Die Lehrlingsausbildung in Österreich und Deutschland – eine vergleichende Analyse zu Grundkompetenzen und Arbeitsmarktsituation in beiden Ländern

Stöger, Eduard; Statistik Austria, Österreich

Peterbauer, Jakob; Statistik Austria, Österreich

Keywords: Lehrlingsausbildung, Grundkompetenzen, PIAAC, Arbeitsmarkt, Lesekompetenz

Die OECD untersucht mit dem „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) in mehr als 30 Ländern Schlüsselkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung (16- bis 65-jährige Personen). Bei diesen Kompetenzen handelt es sich um jene Fähigkeiten (Lesen, Alltagsmathematik, Problemlösen im Kontext neuer Technologien), welche einerseits für eine Teilhabe an der Gesellschaft im 21. Jahrhundert notwendig sind als auch die Grundlage für den

Erwerb weiterer berufsspezifischer bzw. berufsübergreifender Kompetenzen darstellen (vgl. OECD, 2016)

Rezente Analysen der PIAAC-Daten weisen auf die besondere Relevanz des formalen Ausbildungssystems für den Aufbau der Grundkompetenzen hin (vgl. Statistik Austria, 2013; Stöger & Peterbauer, 2014). Der Zusammenhang zwischen formaler Ausbildung und den PIAAC-Schlüsselkompetenzen wurde bei internationalen Vergleichsstudien zum überwiegenden Teil anhand zentraler ISCED-Abschlusskategorien analysiert und nicht im Hinblick auf einzelne Ausbildungsformen. Der vorliegende Beitrag versucht diese Forschungslücke zu schließen und legt den Fokus auf eine spezielle Ausbildungsform: die Lehrlingsausbildung.

Bei aller Ähnlichkeit dieser Ausbildungsform in beiden Ländern gibt es aber auch nationale Unterschiede (vgl. hierzu: IBW, 2016; Statisches Bundesamt, 2013). Als relevanteste - weil für die Forschungsfragen bedeutsame - Unterschiede sei hier auf das Einstiegsalter und die Einstiegsqualifikation in den beiden Ländern verwiesen:

1) Das Durchschnittsalter der Lehrlinge in Österreich betrug laut Dornmayr & Nowak (2017) im 1. Lehrjahr 2016 rund 17 Jahre, während in Deutschland 2015 das Durchschnittsalter der Auszubildenden bei rund 20 Jahren lag.

2) Lediglich 2,2% der NeueinsteigerInnen an den österreichischen Berufsschulen verfügten (Sonderauswertung der Statistik Austria im Auftrag des ibw) im Schuljahr 2014/15 über eine Matura. Dieser Anteil liegt in Deutschland wesentlich höher, nämlich bei 27,7 % (BIBB, 2017).

In Österreich wird besonders die Lehrlingsausbildung immer wieder als positives Beispiel für eine niedrige Jugendarbeitslosigkeit (vgl. Lassnigg, 2012), einer kurzen Arbeitsplatzsuche nach dem Bildungsabschluss (vgl. Wanek-Zajic & Klapfer, 2015) und dem Erlernen hoher Fachkompetenz (Erfolge bei internationalen Berufsmeisterschaften: vgl. hierzu: Henseler, 2014) genannt.

Andererseits weisen neueste Studien (vgl. Horvath & Mahringer, 2014; Bock-Schappelwein & Huemer, 2017) auf die Relevanz ausreichender Grundkompetenzen hin, welche im Zeitalter einer zunehmenden Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft bzw. digitalisierten Arbeitswelt für die Beschäftigungsfähigkeit (Stichwort „employability“) immer wichtiger werden. Die Chancen bzw. Risiken für AbsolventInnen von Ausbildungsgängen mit einem stark fachlich-berufsorientierten Fokus werden von der Bildungsforschung (vgl. Hampf & Woessmann, 2016; Van der Velden, Buisman, & Levels, 2017) vermehrt mit der Bezeichnung „Trade-off“ charakterisiert und von Hanushek et al. (2017, S. 49) folgendermaßen zusammengefasst:

“(…) tradeoff between short-term and long-term costs and benefits for both individuals and the entire society: The skills generated by vocational education may facilitate the transition into the labor market but may become obsolete at a faster rate.”

In Anbetracht der gestiegenen Bedeutung von Grundkompetenzen für eine langfristig stabile Erwerbskarriere geht dieser Beitrag folgenden Forschungsfragen nach:

1. Welche soziodemographischen und arbeitsplatzbezogenen Unterschiede lassen sich zwischen Personen mit einem Lehrabschluss in Deutschland und Österreich feststellen (deskriptive Analyse)?
2. Welche Kompetenzverteilung weisen die Personen mit einem Lehrabschluss in Österreich bzw. in Deutschland auf und unterscheiden sich die jeweiligen Anteile signifikant voneinander (bivariate Analyse)?
3. Wie gestaltet sich die Arbeitsmarktsituation von den Personen mit einem Lehrabschluss in Österreich und Deutschland, und welche Rolle spielen die Schlüsselkompetenzen (bivariate und multivariate Analyse)?

In einer vertiefenden Analyse der österreichischen Ausbildungsformen auf der mittleren Berufsbildungsebene (BMS und Lehrlingsausbildung) konnte nachgewiesen werden (vgl. Stöger et al., 2017), dass der Kompetenzstand und die Weiterbildungsteilnahmequoten von Personen mit einem Lehrabschluss vergleichsweise gering ausgeprägt sind, was sich auch in einem vergleichsweise hohen Arbeitslosigkeitsrisiko bzw. einer nachteiligen Erwerbsintegration niederschlägt. In Anbetracht des niedrigeren Einstiegsalters bzw. der niedrigeren Einstiegsqualifikation von Personen mit einem Lehrabschluss in Österreich erwarten wir für diese Personengruppe einen geringeren Kompetenzstand als die entsprechende Vergleichsgruppe in Deutschland.

(Duale) Berufsbildung = (Duale) Berufsbildung? Beruf = Beruf? Eine empirische Untersuchung ausgewählter Lehrberufe in Österreich

Dornmayr, Helmut; ibw, Österreich

Keywords: Duale Berufsbildung, Lehrberufe, Eingangsvoraussetzungen, Ausbildungserfolg, Arbeitsmarkterfolg

Beim Vergleich unterschiedlichster Income-, Performance- und Outcome-Aspekte von Berufs- und Allgemeinbildung sowie von vollzeitschulischer und dualer Berufsausbildung im Bereich der Sekundarstufe II in Österreich (z.B. Stöger et al. 2017) wird sehr häufig außer Acht gelassen, dass auch innerhalb der verschiedenen Berufsausbildungswege und ganz besonders innerhalb der dualen Lehrberufe enorme Unterschiede bestehen, die in manchen Aspekten und zwischen vielen Berufen größer sind als jene zwischen Berufs- und Allgemeinbildung als Ganzes. Nur in wenigen Untersuchungen wurden bisher diese Unterschiede zwischen Ausbildungsfeldern (vgl. Wanek-Zajic & Klapfer et al. 2015) oder sogar einzelnen Berufen (vgl. Dornmayr et al. 2017) analysiert.

Angesichts der dabei bereits sichtbar gewordenen Unterschiede zwischen den einzelnen Berufen müsste eigentlich bei der Beschreibung von (dualer) Berufsbildung immer angegeben werden, auf welche Berufe sich bestimmte Aussagen in welchem Umfang beziehen. Aus praktischen (Datenverfügbarkeit, Ergebnisdarstellung) und quantitativen Gründen (bei aktuell rund 200 Lehrberufen in Österreich zuzüglich unterschiedlicher Module, Schwerpunkte und Doppellehrberufe) ist dies in der Regel nicht möglich.

Der vorliegende Beitrag versucht dies dennoch für einige ausgewählte Lehrberufe aus sehr unterschiedlichen Wirtschaftsbereichen. Wichtigstes Auswahlkriterium (neben einer hohen Variabilität zu den anderen ausgewählten Lehrberufen) ist dabei die quantitative Bedeutung dieser Lehrberufe (Zahl der LehrabgängerInnen), welche Voraussetzung für ausreichend hohe Zellenbesetzungen bei stark differenzierten Datenauswertungen ist.

Datenbasis der Untersuchung bilden alle LehrabgängerInnen der Jahre 2008-2014 in Österreich, für welche die Daten aus der Lehrlings- und Lehrabschlussprüfungsstatistik (selbstverständlich in anonymisierter Form) mit den Daten aus der Arbeitsmarktdatenbank (AMDB) bis zum Nachbeobachtungszeitraum Mitte 2016 („ibw-LehrabsolventInnenmonitoring“) verknüpft wurden (vgl. Dornmayr 2016 bzw. Dornmayr et al. 2017). Diese Datenbasis aller LehrabgängerInnen der Jahre 2008-2014 in Österreich umfasst (inkl. Teilqualifizierung) N=303.147 LehrabgängerInnen, davon N=253.680 LehrabsolventInnen und N=49.467 LehrabbrecherInnen.

Nicht zuletzt um Schwierigkeiten bei einer Definition von Berufen zu vermeiden (vgl. Dostal 2005), wird bei der Anwendung des Berufsbegriffes auf den erlernten Beruf zurückgegriffen, welcher im Rahmen der jeweiligen Ausbildungsordnung gesetzlich geregelt ist.

Forschungsfragen/untersuchte Variablen (für die ausgewählten Berufe):

Income-Variablen Lehrlinge/LehrabgängerInnen: Geschlecht, Alter zu Lehrzeitbeginn, Vorbildung (Schultyp der zuletzt besuchten Schule), Nationalität, Migrationsstatus (gemäß AMDB-Definition), Bundesland (Wohnort), Lehrvertragsart (Standard, Lehrzeitverlängerung, Teilqualifizierung).

Income-Variablen Lehrbetriebe: Lehrbetriebsgröße (gemessen an der Zahl der Lehrlinge am Standort), Sparte des Lehrbetriebs (inkl. Überbetriebliche Lehrausbildung), Bundesland (Standort des Lehrbetriebs).

Performance-Variablen: Lehrabbruch, erfüllte Lehrzeit, Antritt zur Lehrabschlussprüfung (LAP), Ergebnis der LAP (nicht bestanden, bestanden, guter Erfolg, Auszeichnung).

Output-Variablen: Arbeitsmarktstatus (Beschäftigung, Lehre, Arbeitslosigkeit, Qualifizierung (AMS), Sonstiges, Erwerbsfern/Sonstiges, keine Daten), Wirtschaftsklasse/NACE (bei Beschäftigung), Dienstgebergrößenklassen (bei Beschäftigung) und Verbleib im Lehrbetrieb. Alle diese Daten liegen jeweils zu den Zeitpunkten 1 Jahr, 2 Jahre, 3 Jahre, 4 Jahre und 5 Jahre nach Lehrabschluss sowie zum 30.6.2016 vor.

Die Ergebnisse ermöglichen ein sehr differenziertes Bild über Eingangs-, Ausbildungs- und Arbeitsmarktbedingungen in unterschiedlichen Lehrberufen. Besonderes Augenmerk wird dabei auch auf die regionalen Unterschiede gelegt, die vor allem in Bezug auf den Arbeitsmarkterfolg enorm sind. Beispielsweise betrug unter allen LehrabsolventInnen 2008-2014 (ohne Teilqualifizierung), welche den Lehrberuf „Maurer/-in“ erlernt hatten (erfüllte Lehrzeit), die Arbeitslosenquote am 30.6.2016 mit Wohnort Wien 28,0%, mit Wohnort in Tirol aber lediglich 2,8% (Wohnort in Vorarlberg 3,9%, in Oberösterreich 4,5%).

Literatur:

Dornmayr, Helmut & Litschel, Veronika & Löffler, Roland (2017): Evaluierung der Lehrstellenförderung des AMS Österreich. Endbericht. Wien: ibw/öibf.

Dornmayr, Helmut (2016): Nach der Lehre: Ausbildungserfolg und Erwerbskarrieren der LehrabgängerInnen 2008 – 2013 in Österreich. Teilbericht (ibw) im Rahmen der ibw-öibf-Studie „Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß § 19c BAG)“, Wien.

Dostal, Werner (2005): Facetten des Berufsbegriffs - Vielfalt der Berufsbezeichnungen erschwert die Orientierung, in: BWP 4/2005, Bonn.

Stöger, Eduard & Peterbauer, Jakob & Bönisch, Markus & Wanek-Zajic, Barbara (2017): Absolventinnen und Absolventen von Lehre und BMS, Wien.

Wanek-Zajic, Barbara & Klapfer, Karin u.a. (2015). Ergebnisse aus dem Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr) im Auftrag von BMASK und AMS für die Schuljahre 2008/09 bis 2010/11. Wien: Statistik Austria.

Inklusivität der österreichischen (dualen) Berufsbildung für MigrantInnen - eine konventionensoziologische Perspektive

Skrivanek, Isabella; Donau-Universität Krems, Österreich

Keywords: Duale Ausbildung, Migration, Inklusivität, Konventionen, Arbeitsmarktpolitik

Allgemein gelten duale Berufsbildungssysteme, die schulische Ausbildung mit betrieblicher Ausbildung kombinieren, als inklusiv und erfolgreich für die Gewährleistung einer niedrige(re)n Jugendarbeitslosigkeit. Sie stellen eine besondere Form der Verbindung von „Bildung“ und „Beruf“ dar und sind in Österreich ein weiterhin bedeutsamer Ausbildungsweg. Im Schuljahr 2015/16

absolvierten 37% der SchülerInnen der 10. Schulstufe eine Lehrausbildung, 34% der Bevölkerung (25-64 Jahre) verfügten über einen Lehrabschluss. Allerdings gilt diese Inklusivität insbesondere für Jugendliche mit schwachen Schulleistungen und (sozioökonomischen) Benachteiligungen nicht und, wie Forschungen für die Schweiz und Deutschland zeigen, insbesondere MigrantInnen aus Ländern außerhalb der EU haben Schwierigkeiten beim Zugang zur Lehre. Die spezielle Zugangslogik der betrieblichen Lehrlingauswahl wird dabei als besonders anfällig für Diskriminierung gesehen. (Imdorf 2010, Scherr 2015, Ulrich 2015, Granato & Ulrich, 2014)

Arbeitsmarktpolitische Maßnahmen stellen ein wichtiges Auffangnetz für benachteiligte und ausgrenzungsgefährdete Jugendliche dar, um eine Lehrstelle zu finden bzw. eine berufliche Ausbildung zu ermöglichen. Spezifische Untersuchungen zu MigrantInnen in der Lehre sind in Österreich vergleichsweise rezent und bündeln einerseits vereinzelt bestehende Forschungsergebnisse zur Frage der Unterrepräsentation und behandeln andererseits die empirische Struktur anhand von Administrativdaten sowie die Einstellungen und Erfahrungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zur und in der Lehre. (Biffi/Skrivanek 2015, Hofer 2014, Hofer/Skrivanek/Tomic, 2015).

Der vorgeschlagene Beitrag rückt die institutionelle, organisationale Perspektive in den Vordergrund. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie inklusiv das österreichische (duale) Berufsbildungssystem für MigrantInnen in Bezug auf Zugang, Verbleib und Arbeitsmarktergebnisse ist und welche Rolle dabei die Arbeitsmarktpolitik hat. Dieser Fokus beruht auf den genannten eigenen Vorarbeiten und folgenden Arbeitshypothesen:

Für die Frage der Inklusivität und Repräsentation von MigrantInnen in der dualen Ausbildung sind die institutionellen Opportunitäten des Berufsbildungssystems insgesamt bedeutsam und schließt Fragen des „Allgemeinen im Beruflichen“ ein. (Lassnigg 2012, Seibert/Hupka-Brunner/Imdorf 2009) Bei der dualen Ausbildung benachteiligt die spezifische Auswahllogik durch Betriebe MigrantInnen bei Zugang zur Lehre (organisationale Diskriminierung unter Unsicherheit). Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik reduzieren die Unterrepräsentation von MigrantInnen in der dualen Ausbildung. Inklusivität ist nicht nur in Bezug auf den Zugang zur Lehre, sondern auch zum Verbleib und zur Arbeitsmarktsituation nach Ausbildungsabschluss zu betrachten.

Methodisch wird eine konventionensoziologische Institutionen- und Organisationsanalyse (Diaz-Bone, 2011) durchgeführt, die auf dem Modell der Lehrlingauswahl von Imdorf aufbaut (Imdorf 2015). Ausgangspunkt bildet die Überlegung, dass verschiedene Prinzipien der sozialen Koordination am Arbeitsplatz, in der Schule, in der Ausbildungsstätte bestehen, die konkurrierende und gegensätzliche Wertigkeitsordnungen mit sich bringen. Konventionen bilden dabei etablierte kollektive, kulturelle Prinzipien der Koordination ab, die die sozialen Beziehungen zwischen Akteuren strukturieren und legitimieren. Analytisch lassen sich im Weiteren einzigartige Ordnungs- und Gerechtigkeitsstrukturen („Welten“, (Boltanski & Thévenot, 2007) unterscheiden, die die normative Basis kollektiven Handelns bilden, etwa im betrieblichen Kontext zur „Rechtfertigung“ der Personalauswahl. Dieser Rahmen wird für die Frage der Offenheit/Zugänglichkeit und Repräsentation von MigrantInnen in der dualen Ausbildung, den institutionellen Opportunitäten des Berufsbildungssystems sowie zur Rolle der Arbeitsmarktpolitik dabei angewandt. Die Ergebnisse verstehen sich als Diskussionsbeitrag zu den Zielen der Berufsbildung und ihrer gesellschaftlichen Verantwortung.

Literatur:

Biffel, G. & Skrivanek, I. (2015) Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Lehre. Strukturen, Barrieren, Potentiale. Krems.

Diaz-Bone, R. (Hrsg.). (2011). Soziologie der Konventionen: Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie. Frankfurt am Main.

Hofer, K., Skrivanek, I., & Tomic, M. (2015). Migration und Lehre Über die Ursachen der unterschiedlichen Nutzung des österreichischen Lehrstellenangebotes. Wien.

Imdorf, C. (2015). Ausländerdiskriminierung bei der betrieblichen Ausbildungsplatzvergabe. Ein konventionensoziologisches Erklärungsmodell. In A. Scherr (Hrsg.), Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung: Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf, S. 34–53. Weinheim.

Lassnigg, L. (2012): Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning - eine Policy-Analyse. In: B. Herzog-Punzenberger (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Graz, S. 313–354

Inklusion und Schulentwicklung – Strategien und Maßnahmen beruflicher Schulen zur Entwicklung einer inklusiven pädagogischen Praxis

Wagner-Herrbach, Cornelia; Humboldt-Universität zu Berlin, Deutschland

Rückmann, Jana; Humboldt-Universität zu Berlin, Deutschland

Keywords: berufliche Bildung, Inklusion, qualifative Forschung, pädagogische Praxis, Schulentwicklung

Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006 (VN-Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) ist durch die Ratifizierung der Bundesrepublik Deutschland seit dem 26. März 2009 verbindlich. In der Folge „[...] haben Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf einen Rechtsanspruch darauf, gemeinsam mit Kindern ohne Förderbedarf unterrichtet zu werden.“ (Bertelsmann Stiftung 2010, 8). Mit dem Inkrafttreten der VN-BRK findet das Thema der schulischen Inklusion besondere Berücksichtigung: So sind alle deutschen Bundesländer dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu schaffen und Inklusion flächendeckend umzusetzen, sowohl im allgemeinbildenden als auch im berufsbildenden Bereich (vgl. Bertelsmann Stiftung 2014, 6).

Für die beruflichen Schulen und Oberstufenzentren stellen sich Aufgaben einer inklusiven pädagogischen Praxis in besonderem Maße, nicht nur aufgrund der Vielzahl der unter dem Dach einer Schule oftmals angebotenen Bildungsgänge sowie der Unterschiedlichkeit in den Zugangsvoraussetzungen und Bildungsbiografien ihrer Lernenden. Sie haben darüber hinaus unterschiedliche Anforderungen der individuellen Förderung jedes einzelnen Lernenden einerseits sowie der mit der Erreichung von Ausbildungs- und Berufsreife einhergehenden zu vermittelnden beruflichen Standards andererseits zu balancieren. Im Bundesland Berlin hat die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) im Jahr 2013 das Pilotprojekt „Inklusion an Berliner beruflichen Schulen“ beschlossen, welches eine vierjährige Qualifizierungsmaßnahme für Lehrkräfte an 13 Berliner beruflichen Schulen und Oberstufenzentren umfasst. Das Qualifizierungskonzept richtet sich an zwei bis drei Lehrkräfte dieser Schulen, die zu Inklusionskoordinator*innen fortgebildet werden.

Im Rahmen des eingereichten Beitrags sollen die folgenden Fragestellungen untersucht werden:

(1) Welche Gelingensbedingungen für die Umsetzung einer inklusiven pädagogischen Praxis lassen sich an beruflichen Schulen identifizieren?

(2) Inwieweit erfolgt eine Verknüpfung auf der strategischen und operativen Ebene zwischen den Aufgabenfeldern Schulentwicklung und Inklusion?

(3) Welche subjektiven Überzeugungen und Motivation der mit dem Aufgabenschwerpunkt Inklusion an beruflichen Schulen betrauten Akteure lassen sich identifizieren? Wie wirken sich diese auf die Entwicklung der inklusiven pädagogischen Praxis am Standort aus.

In diesem Rahmen wurden insgesamt fünf leitfadengestützte Gruppeninterviews durchgeführt, die die einzelschulischen Akteure (Inklusionskoordinator*innen, Leitungspersonal, Qualitätsbeauftragte, Sozialarbeiter*innen) und deren institutionelles Handeln im Rahmen schulischer Inklusion in den Mittelpunkt stellen. Kontext der Studie ist das Pilotprojekt "Inklusion an Berliner beruflichen Schulen", in dessen Rahmen die vierjährige Qualifizierungsmaßnahme zur Fortbildung von Inklusionskoordinator*innen mit Lehrkräften aus 13 Berliner beruflichen Schulen und Oberstufenzentren durchgeführt wird. Die Fragestellungen der Forschung richten sich u. a. auf Rückmeldungen zur Qualifizierungsmaßnahme, Reflexionen zu Schulentwicklungsprozessen im Kontext von Inklusion sowie wahrgenommenen Unterstützungsbedarfe seitens der schulischen Akteure. Im Rahmen der beiden Teilstudien wurden zum einen Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden der Qualifizierungsmaßnahme geführt (N=12) und zum anderen Gruppendiskussionen an einer beruflichen Schule mit sonderpädagogischer Aufgabe sowie einem Oberstufenzentrum (OSZ).

Zum Einreichungszeitpunkt liegen erste ausgewertete Befunde vor. Die Schulen beschreiben Inklusion als aktuelles gesellschaftliches und bildungspolitisches Thema, welches als Herausforderung auf das Schulsystem zukommt. Auch sehen sie sich verstärkt mit einer Klientele von Lernenden konfrontiert, für deren Lernprozesse eine stärker individuell-situative Beratung, Betreuung und Unterstützung erforderlich sei. Zentraler Leitgedanke ist der Ausgleich von Benachteiligungen. Aktuell arbeiten Sie insbesondere in den Bereichen Bedarfsanalyse und Sensibilisierung, punktuell werden Maßnahmen umgesetzt. Die Vernetzung mit der Schulentwicklung wird angestrebt. Vor allem wünschen sich die Befragten mehr Ressourcen (Zeit) und stabile Strukturen, um die vielen Ideen und Projekte, die an den Schulen angelaufen sind, zu erproben, zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Sie erwarten, dass in diesen Prozessen immer wieder Qualifizierungsbedarfe sichtbar werden, insbesondere in der Reaktion auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen (z. B. Sprachbildung). Weiterhin wünschen sich die Befragten die Verstärkung schulübergreifender Netzwerke und Kooperationen.

Karrierewege von AbsolventInnen der Berufsbildung: Analyse der Unterschiede und Gemeinsamkeiten nationaler Maßnahmen zur Nachverfolgung von AbsolventInnen der beruflichen Bildung in EU-Mitgliedsstaaten

Luomi-Messerer, Karin; 3s, Österreich

Bacher, Tanja; 3s, Österreich

Keywords: Berufsbildung, AbsolventInnen-Tracking, Karrierewege

Von der Berufsbildung wird erwartet, dass sie junge Menschen mit Fähigkeiten ausstattet, die es ihnen ermöglichen, eine aktive Rolle am Arbeitsmarkt einzunehmen und/oder Zugang zu weiteren Lernmöglichkeiten zu erhalten. Inwieweit dieses Ziel erreicht wird, ist ein entscheidender Indikator für die Qualität eines Berufsbildungssystems oder einzelner Berufsbildungsanbieter. Ein besseres Verständnis der Arbeitsmarktperformance von AbsolventInnen der beruflichen Bildung ist z.B. eine

der wichtigsten Quellen für die Bewertung und Verbesserung der Arbeitsmarktrelevanz der beruflichen Bildung (Cedefop 2013).

Die Analyse der Karrierewege von AbsolventInnen der Berufsbildung (AbsolventInnen-Tracking) kann durch das Sammeln quantitativer und/oder qualitativer Daten Informationen über die Situation von AbsolventInnen liefern oder als Informationsquelle für die Berufsberatung dienen.

Auf europäischer Ebene wird dem Thema des AbsolventInnen-Tracking zunehmend Bedeutung beigemessen, was sich in mehreren Politikvorschlägen und -maßnahmen in der Berufsbildung widerspiegelt:

- Der „Europäische Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung (EQAVET)“ (2009) hat zwei Indikatoren für die Nachverfolgung von AbsolventInnen in der Berufsbildung eingeführt;
- Die „Schlussfolgerungen von Riga“ (2015) umfassen u.a. die Einrichtung kontinuierlicher Informationen und Rückmeldungen an die Systeme der beruflichen Bildung im Einklang mit der EQAVET-Empfehlung;
- Die „Europäische Agenda für neue Kompetenzen“ (2016) fordert die Entwicklung von Systemen zur Nachverfolgung von AbsolventInnen der beruflichen Bildung in den Mitgliedsstaaten;
- 2017 wurde ein Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zur Nachverfolgung des Werdegangs von AbsolventInnen (Berufsbildung und Hochschulbildung) vorgelegt.

Die meisten europäischen Länder haben Strukturen für die Erhebung von Daten über den beruflichen Werdegang von AbsolventInnen der Berufsbildung (z.B. aus Arbeitkräfteerhebungen oder Verwaltungsdaten) oder spezifischere Maßnahmen zur Verfolgung von AbsolventInnen der Berufsbildung geschaffen. Die konkrete Ausgestaltung solcher Maßnahmen wird implizit oder explizit durch die zugrundeliegende Idee des Bildungszwecks bestimmt (Hordosy 2014 unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen drei Perspektiven, nämlich dem soziologischen, dem humanistischen und dem ökonomischen - Humankapitaltheorie - Modell).

Allerdings fehlt ein Überblick über bestehende Maßnahmen des AbsolventInnen-Trackings in Europa, der sich mit spezifischen Merkmalen und/oder der Vergleichbarkeit von Maßnahmen befasst. Darüber hinaus konzentriert sich die Forschung im Bereich des AbsolventInnen-Trackings häufig auf die Hochschulbildung (z.B. Gaebel 2012) oder hat einen recht breiten Anwendungsbereich (z.B. Sekundar- und Tertiärbildung - Hordosy 2014).

Daher behandelt dieser Beitrag die folgenden Fragen:

- Welche europäischen Länder haben systematische Maßnahmen zur Nachverfolgung von AbsolventInnen in der beruflichen Bildung auf nationaler Ebene eingeführt und welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten bestehen?
- Wie lässt sich der österreichische Ansatz des Trackings von BerufsbildungsabsolventInnen im Vergleich zu den Entwicklungen in den anderen Mitgliedstaaten einschätzen?

Für die Erfassung und Analyse von Maßnahmen zur Nachverfolgung von AbsolventInnen der Berufsbildung in den EU-Mitgliedstaaten wurde ein analytischer Rahmen entwickelt (u.a. auf der Grundlage von Gaebel 2012, Hordosy 2014, 2016), der u.a. folgende Indikatoren abdeckt:

- die Ebene der Datenerhebung (nationale, regionale, lokale und Anbieterebene);
- die Methodik der Datenerhebung, die verwendeten Instrumente (administrative Daten, qualitative oder quantitative Erhebungen) sowie die Messstrategie (eine oder mehrere Messzeitpunkte, Längsschnittstudien);

- die analysierte Grundgesamtheit, die Art der erhobenen Daten und Indikatoren;
- die Nutzung und Wirkung der erhobenen Daten (z.B. von wem, wie und zu welchem Zweck werden die Ergebnisse verwendet).

Die Daten wurden mittels Desk Research erhoben und für ausgewählte Tracking-Maßnahmen durch ExpertInneninterviews vertieft und analysiert.

Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die in den Mitgliedstaaten ermittelten Maßnahmen und diskutiert den österreichischen Ansatz vor dem Hintergrund von Maßnahmen in anderen Mitgliedsstaaten. Abschließend werden Schlussfolgerungen zu den Möglichkeiten gezogen, die Ergebnisse von Maßnahmen zur Nachverfolgung von BerufsbildungsabsolventInnen länderübergreifend besser vergleichbar zu machen.

Literatur:

Cedefop (2013). Renewing VET provision. Understanding feedback mechanisms between initial VET and the labour market. Luxembourg.

Gaebel, M. et al. (2012). Tracking Learners' and Graduates' Progression Paths. TRACKIT. EUA.

Hordosy, R. (2014). Who knows what school leavers and graduates are doing? Comparing information systems within Europe, *Comparative Education*, 50:4, 448-473.

Spannungsfeld BMS: Über (Nicht)Verwertbarkeit der Schulausbildung

Lankmayer, Thomas; IBE Linz (Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Uni Linz), Österreich

Keywords: Berufschancen, kaufmännische/ wirtschaftsberufliche BMS

Das IBE wurde von der AK OÖ beauftragt, im Rahmen einer Studie (Niederberger et al. 2017) die Berufschancen nach einem Sekundar-II-Abschluss in Oberösterreich zu beleuchten. Dazu wurden in einem ersten Schritt die BibEr-Daten herangezogen, um anhand von Indikatoren einen Überblick über die Berufschancen nach Abschluss einer Sekundar-II-Stufe in Oberösterreich zu erhalten. Die differenzierte Betrachtung der Sekundar-II-Arten machte sichtbar, dass die grobe Kategorienbildung in berufsbildende mittlere und höhere Schulen hinsichtlich der Berufschancen aufgrund der Zusammenfassung mehrerer Schultypen an Aussagekraft begrenzt ist. Die Betrachtung nach BMS-/ BHS-Schultypen zeigt einzelne Bereiche, nach denen der Übergang nach einem Schulabschluss vergleichsweise weniger gut funktioniert. In Oberösterreich handelt es sich dabei um die kaufmännischen und wirtschaftsberuflichen Schulen – wobei sich die Berufschancen v.a. bei den berufsbildenden mittleren Schulen vergleichsweise deutlich schlechter gestalten als bei den anderen Sekundar-II-Arten.

Ziel des Beitrages ist es, die BMS näher zu beleuchten, Herausforderungen zu diskutieren und gegebenenfalls Lösungsansätze festzuhalten. Ausgangslage für den Beitrag bilden dabei die Befunde der oben zitierten Studie zu den kaufmännischen und wirtschaftsberuflichen BMS in OÖ. Um einen möglichst ganzheitlichen Überblick über die BMS generell zu erhalten, werden ergänzend Erkenntnisse aus aktuellen Studien zur Thematik (z.B. Stöger et al. 2017, Ziegler/ Müller-Riedlhuber 2016) herangezogen sowie auf aktuelle Daten zu den berufsbildenden mittleren Schulen in Österreich eingegangen.

Konkret werden folgende Fragen behandelt:

1. Wie gestaltet sich die Landschaft der BMS und wie hat sich diese historisch verändert?

2. Inwieweit führen formale Bildungsabschlüsse berufsbildender mittleren Schulen zu welchen Berufschancen?

3. Wie können (kaufmännische und wirtschaftsberufliche) BMS weiterentwickelt werden, um die Berufsperspektiven der AbsolventInnen zu verbessern und welche Herausforderungen ergeben sich dabei?

Zur Beleuchtung der Berufschancen nach einer kaufmännischen und wirtschaftsberuflichen BMS wurde in der oben zitierten Studie zur Generierung von Tiefenwissen in Ergänzung zu den quantitativen Ergebnissen qualitative Erhebungsmethoden angewendet, welche in Bezug zu Befunden aus bestehender Literatur gesetzt wurden. Um ein vollständiges Bild zu erhalten, wurde eine multiperspektivische Betrachtung gewählt, indem Interviews mit AbsolventInnen und ExpertInnen aus den Bereichen Personalwesen, Bildung, Arbeitsmarkt und Schulsystem geführt wurden.

Die Ergebnisse aus ExpertInnen-Interviews verdeutlichen, dass sich demografische Veränderungen (Geburtenrückgang), der Trend zu Höherqualifizierung und ein damit einhergehender steigender Verdrängungswettbewerb auf die Entwicklung der Anzahl und die Zusammensetzung von SchülerInnen berufsbildender mittleren Schulen auswirkt. Dies betrifft in Oberösterreich v.a. die kaufmännischen und wirtschaftsberuflichen BMS, welche sich laut ExpertInnen in den letzten Jahren zunehmend zu „Restschulen“ entwickelt haben, die häufig als Schule „2.Wahl“ eine wichtige Auffangfunktion für bildungsferne und leistungsschwächere SchülerInnen bietet. Entsprechend schlecht gestalten sich die Arbeitsmarktchancen: 18 Monate nach Schulabschluss sind 75% der AbsolventInnen einer wirtschaftsberuflichen BMS erneut in einer Ausbildung und nur 14% erwerbstätig. Bei den Handelsschulen schließt jede dritte Person eine weitere Ausbildung an und gut ein Fünftel ist weder in Beschäftigung noch in Ausbildung. Aus Sicht der AbsolventInnen wird die Ausbildung am Arbeitsmarkt zumeist nicht als vollwertig anerkannt, als Alternative bleibt oftmals eine angelernte bzw. Hilfstätigkeit in den Ausweichbranchen Handel und Gastronomie oder der Beginn einer weiteren Ausbildung, etwa in Form einer Lehre, BHS sowie Gesundheits- und Krankenpflege-Ausbildung. Angesichts dieser kurz skizzierten Befunde und dem Umstand, dass sich die Berufschancen zwischen den verschiedenen Fachrichtungen zum Teil erheblich unterscheiden, stellt sich die Frage, welche Rolle und Funktion (Vorbereitung auf eine weitere Ausbildung vs. Vorbereitung auf Berufseinstieg) die BMS im Ausbildungssystem einnehmen sollen und können.

Literatur:

Niederberger, K./ Hiesmair, M./ Lankmayer, T. (2017). Berufschancen nach Abschluss einer kaufmännischen/ wirtschaftsberuflichen BMS/ BHS (Nicht veröffentlichte Studie). Linz: IBE.

Stöger, E./ Peterbauer, Jakob/ B., Markus/ Wanek-Zajic, B. (2017). Absolventinnen und Absolventen von Lehre und BMS: Zwei Ausbildungswege im Vergleich. Wien: Statistik Austria.

Orientierung im Kontext von Beruf und Arbeitswelt: allgemeine und berufsbildende Inhalte vorberuflicher Bildungsgänge an beruflichen Schulen. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften an beruflichen Schulen im Handlungsfeld „Berufsorientierung“

Peinemann, Katharina; Universität Rostock, Deutschland

Keywords: Berufsorientierung, vorberufliche Bildung, Lehrerbildung

Die Berufswelt ist durch einen vielfältigen Wandel gekennzeichnet und geht mit den Veränderungen gesellschaftlicher sowie wirtschaftlicher Anforderungen einher (vgl. Georg 1993; Beck 2010). Die Bewältigung der steigenden Individualisierung und Flexibilisierung der eigenen

(Aus)Bildungsbiographie ist Aufgabe von Schülerinnen und Schülern, womit die Bedeutung der beruflichen Orientierung wächst (vgl. Hurrelmann 2014; Sennett 2006). In diesem Prozess können Jugendliche auf personelle wie institutionelle Orientierungshilfen zurückgreifen, die Sie unter anderem in Bezug auf ihre Kenntnisse über die Berufswelt, als auch in der Reflexionsfähigkeit der eigenen Fähigkeiten unterstützen. An der ersten Schwelle, beim Übergang von der allgemeinen zur beruflichen Bildung entsteht eine durch das Bildungssystem geforderte Entscheidung seitens der Jugendlichen für oder gegen das Erlernen eines Berufes, einen weiteren Schulbesuch oder die Aufnahme eines Studiums (vgl. Bührmann/Wiethoff 2013; Benner/John 2011)

Wird diese Schwelle von den Jugendlichen nicht gemeistert, finden sich viele in den vorberuflichen Bildungsgängen des Übergangssystems wieder (vgl. Euler/Reemstma-Theis 2010). Unabhängig von den Gründen, welche die Aufnahme einer Ausbildung behindert haben, nimmt die berufliche Orientierung einen thematischen Schwerpunkt in diesen Bildungsgängen ein. Innerhalb der Berufsorientierung sind nicht ausschließlich berufliche Inhalte wie die spezifischen Anforderungen eines Berufsfelds relevant, auch die sozialen und personalen Kompetenzen der Jugendlichen sind ausschlaggebend für den positiven Übergang in den Arbeitsmarkt. Des Weiteren wird der Tätigkeitsbereich des Übergangssystems durch Studien und Forschungsarbeiten u.a. aufgrund der heterogenen Zielgruppe und der Zielsetzung der Bildungsmaßnahmen für die durchführenden Lehrkräfte als herausfordernd beschrieben (vgl. Bylinski 2009; Hecker 2015; Dreer 2013). Innerhalb der universitären Lehrerausbildung für berufliche Schulen wird dieser Bereich wenig thematisiert, hinzu kommt der Umstand, dass die Rahmenvorgaben der Bildungsgänge nur ein grobes Konzept und in den seltensten Fällen Lehrpläne vorgegeben. Daher stellen sich vor allem Fragen nach dem Umgang der eingesetzten Lehrkräfte mit den an Sie gestellten Anforderungen und nach der Ausgestaltung der Bildungsgänge.

Forschungsfragen:

Wie begegnen Lehrkräfte an beruflichen Schulen den Anforderungen innerhalb der vorberuflichen Bildungsgängen des Übergangssystems?

Welche beruflichen und allgemeinbildenden Inhalte werden in den Bildungsgängen aufgenommen?

Welche konkreten Anforderungen werden an die Lehrkräfte in den vorberuflichen Bildungsgängen des Übergangssystems gestellt?

Welchen Einfluss haben diese Anforderungen auf die Arbeit der Lehrkräfte?

Um die Forschungsfragen detailliert zu beantworten wurde ein Mixed Method Design innerhalb des qualitativen Forschungsparadigmas konzipiert (vgl. Brüsemeister 2000; Kelle 2014). Hierzu wurde in einer ersten Erhebung eine schriftliche Befragung der Lehrkräfte durchgeführt (vgl. Mummenday-/Grau 2014; Hollenberg 2016). Ziel war es die in der Literatur genannten Anforderungen von den Befragten einschätzen zu lassen, sowie erste Hinweise auf Inhalte zu erhalten. In der zweiten Erhebung wurden ausgewählte Lehrkräfte durch ein halbstrukturiertes Experteninterview befragt (vgl. Kruse 2014), Ziel der zweiten Erhebung war es Ergebnisse der schriftlichen Befragung zu vertiefen, sowie die professionellen Strategien der Lehrkräfte abzubilden. Die Daten werden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet (vgl. Mayring/Frenzl 2014). Die Befragtengruppe setzt sich aus Lehrkräften an beruflichen Schulen des Bundesland Mecklenburg-Vorpommern zusammen, die in den vorberuflichen Bildungsgängen eingesetzt sind. Aktuell wurden 11 von 13 Schulen befragt, eine Vollerhebung des gesamten Bundeslandes wird angestrebt.

Im Kontext des Schwerpunktthemas der diesjährigen Berufsbildungskonferenz sollen relevante Teilergebnisse vorgestellt werden, die einen Einblick in die Inhalte der vorberuflichen Bildungsgänge geben. Es soll dargestellt werden, welche der genannten Inhalte der allgemeinen und welche der beruflichen Bildung zugesprochen werden und welche Veränderungen vorgenommen werden können um aktuellen Entwicklungen zu begegnen.

Wenn die Ausnahme zur Regel wird - Entstandardisierung von Berufsbiografien in der Bildungsberatung

Rischka, Michaela; entertraining, Österreich

Salzmann-Pfleger, Ingrid; Pädagogische Hochschule Wien

Zagler, Angelika; Pädagogische Hochschule Wien

Keywords: Schüler_innen und Bildungsberatung, Laufbahnberatung, Übergang Schule – Arbeitswelt, Individualisierungsprozesse, Ausdifferenzierung, Berufsbiografie, Ausbildung bis 18

Mit dem Wandel der industriellen Gesellschaft zu einer Dienstleistungs- und Wissens-gesellschaft ist auch eine starke Veränderung der Arbeits-welt verknüpft. So hat sich die Berufslandschaft im Laufe der letzten Jahre erheblich ausdifferenziert. Entsprechende wirtschaftliche Rahmen-bedingungen schaffen neue Berufsmöglichkeiten und erfordern in weiterer Folge auch neue Ausbildungsverläufe. Die seit den 1980er Jahren immer stärker gesellschaftlich prägenden Individualisierungsprozesse bieten einen äußerst fruchtbaren Boden für die Entstehung neuer Berufe. Aber diese Entwicklung hat auch zu einer Entstandardisierung von Bildungs- und Berufsbiografien geführt (Vgl. BMSG 2005, Mau 2015).

Damit einher geht eine zunehmende Auflösung der drei konsekutiven Phasen der schulischen Bildung, beruflichen Bildung und daran unmittelbar anschließenden Erwerbstätigkeit.

Auch der Übergang von der Schule zur Berufsausbildung verläuft zunehmend verzweigter: Nach der Schule folgt unter Umständen erst eine weitere (schulische) Ausbildung, ein Praktikum, ein Auslandsaufenthalt oder eine Anlehre. Eventuell wird daran ein Studium angeschlossen. Diese Ausdifferenzierung der Ausbildungsmöglichkeiten konfrontiert junge Menschen bei der Bildungs- und Berufswahl mit einem kaum mehr überschaubaren Angebot. Das bedeutet zwar einerseits, dass die Chancen groß sind, genau jenen berufsspezifischen Ausbildungsweg einschlagen zu können, der individuell im besten Fall den Beruf zur Berufung macht, weil er den persönlichen Interessen und Talenten passgenau entspricht, erhöht aber andererseits auch negativ den Druck, möglichst die richtige Entscheidung zu treffen, nicht zuletzt um im Verhältnis zum jeweiligen Ausgangspunkt, die bestmöglichen Job-Aussichten zu haben. Und dieser Druck ist hoch. Denn Deregulierungen am Arbeitsmarkt begünstigen die Verbreitung unterschiedlicher arbeitsrechtlicher Formate wie unselbständige Erwerbstätigkeit, Selbstständigkeit, Projektarbeit, Telearbeit, Zeit- und Leiharbeit. Diese Erwerbsformen gelten zunehmend als „gleichwertig“, sind aber oftmals mit Entkoppelung von Erwerbsarbeit und als sicher geltenden Arbeitsverhältnissen, sowie der Trennung von Berufsausbildung und sozialer Absicherung verbunden. So werden Brüche in den Erwerbbiografien, Phasen der Erwerbslosigkeit und Prekarisierung zu den großen arbeitsweltrelevanten Themen unseres Jahrhunderts.

Vor diesem Hintergrund sind gerade Bildungsberater_innen an Schulen gefragter und geforderter denn je. Gilt es doch, Jugendliche und junge Erwachsene in dieser Situation der Bildungs- und Berufswahl-entscheidung professionell zu begleiten. Denn „Eine Ausbildung bedeutet die Einleitung des Beginns der beruflichen Identitätsbildung“ (Pietsch 2012, 35) und ist eine wichtige Säule „[...] einer konstanten beruflichen (sozialen und persönlichen) Identität“ (Ebenda).

Bildungsberater_innen an Pflichtschulen sowie an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen beraten dazu Schüler_innen und deren Angehörige über mögliche Bildungsverläufe, Eingangsvoraussetzungen und zur Gestaltung individueller Berufsbiografien.

Welchen Stellenwert nimmt in der schulischen Praxis der Bildungsberatung der immer stärker werdende Individualisierungsprozess und im Besonderen die Entstandardisierung von Berufsbiografie ein?

Die geplante Studie wird erste Ergebnisse aus einem Forschungsbereich liefern, der trotz seiner Relevanz noch nicht in den Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses gerückt ist.

Ziel ist es, Grundlagenarbeit für die erforderliche Modifizierung von Beratungsprozessen aber auch entsprechenden Curricula zu leisten.

Dazu wurden österreichweit Bildungsberater_innen an Pflichtschulen, berufsbildenden mittleren und höheren Schulen mittels Online-Fragebogen zu ihrer Sichtweise, dem individuellen Zugang zu Themen wie Entstandardisierung und Individualisierungsprozess befragt. Die Auswertung der Rückläufe ist mit Anfang/Mitte März geplant.

Den Ergebnissen aus den Rückläufen werden die Ergebnisse aus teilnarrativen Interviews mit ExpertInnen aus den zuständigen ministeriellen Abteilungen zur Seite gestellt, um die aktuellen Tendenzen in der Bildungsberatung an Schulen in Bezug auf die Reflexion und Rezeption veränderte gesellschaftlicher Rahmenbedingungen umfassend darstellen zu können. Die Auswertung erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse.

Literatur:

Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz BMSG (Hg.) (2005): Kurzfassung „Jugend und Beschäftigung“. Wege in die Arbeitswelt: Eine Problem- und Bedarfsanalyse, Institut für Jugendkulturforschung, [online]
http://www.bmgfj.gv.at/cms/site/attachments/0/5/1/CH0468/CMS1134494594020/kurzfassung_jugend_beschaeftigung.pdf [20.12.2017].

Mau, Steffen (2015): Der Lebenschancencredit. Ein Modell der Ziehungsrechte für Bildung, Zeitsouveränität und die Absicherung sozialer Risiken. WISO direkt, Oktober 2015, Friedrich Ebert Stiftung, Bonn, 1-4.

Pietsch, Wenke (2012): Jugend ohne Arbeit (K)ein Problem. Hamburg: Diplomica Verlag.

Paper Session 3a: 6.7.2018, 10:45-11:45 Uhr

Zum Konzept einer Berufsbildungsphilosophie als Zugang zur Ergründung des bildungstheoretischen Kerns der Berufsbildung

Ketschau, Thilo Joachim; Georg-August-Universität Göttingen, Deutschland

Keywords: Berufsbildungstheorie, Epistemologie, Philosophie

Um der Frage nach der Identität oder Nicht-Identität von Bildung und Berufsbildung nachzugehen, oder um die Schattierungen der Möglichkeiten dazwischen zu beleuchten, bedarf es geeigneter epistemologischer Zugänge. Da hier nicht nur neuartige Möglichkeiten zur Diskussion stehen müssen, sondern auch solche, die dem Fokus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in den vergangenen Jahrzehnten entschwunden sind, geht der Beitrag dem Begriff der Berufsbildungsphilosophie auf den Grund. Im Mittelpunkt stehen dabei Überlegungen, welche Relevanz und welchen Mehrwert ein bildungsphilosophischer Zugang bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Berufsbildung offerieren kann. Dazu wird auch auf den Kontrast zur empirischen Berufsbildungsforschung eingegangen, denn wenngleich philosophische Erkenntnisbemühungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht neu sind, haben sie im Schatten der datengenerierenden und datenverarbeitenden Wissenschaft ihre Bedeutung nahezu eingebüßt. Für eine normativ arbeitende und denkende Berufs- und Wirtschaftspädagogik eröffnet die Berufsbildungsphilosophie jedoch eine Vielzahl aktueller Forschungsfelder, von der beruflichen Mündigkeit bis zu Fragen der sozialen Gerechtigkeit oder der Identität der Disziplin selbst.

Die soziale Konstruktion des 'Beruflichen' innerhalb der institutionellen Grenzen von Allgemein- und Berufsbildung

Esposito, Raffaella Simona; Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Schweiz

Keywords: 'Berufliches', Allgemeinbildung, Berufsbildung, Gesundheitsausbildungen, Sekundarstufe II

Die soziale Konstruktion des 'Beruflichen' innerhalb der institutionellen Grenzen von Allgemein- und Berufsbildung

Das Beispiel zweier Ausbildungsprogramme im Bereich Gesundheit des Schweizer Bildungssystems

Die Schweiz verzeichnet einen erheblichen ungedeckten Bedarf an tertiär ausgebildeten Pflegefachkräften (Merçay & Grünig 2016). Als einschlägige Vorbildungen kennt das Schweizer Bildungssystem auf der nachobligatorischen Sekundarstufe II im Bereich Gesundheit sowohl ein allgemein- als auch ein berufsbildendes Ausbildungsprogramm.

Traditionell führte der Weg in die tertiären Gesundheitsausbildungen über die allgemeinbildende Fachmittelschule (FMS), an welcher 2004 verschiedene Berufsfelder (u.a. Gesundheit) mit entsprechenden berufsbezogenen Fächern eingeführt wurden. Zusätzlich zur Vermittlung einer vertieften Allgemeinbildung hat die FMS seither auch einen berufsfeldvorbereitenden Bildungsauftrag. Institutionell gehört die FMS nach wie vor zur Allgemeinbildung und verleiht keinen berufsqualifizierenden Abschluss.

Gleichzeitig wurde parallel zur «FMS Gesundheit» eine berufsqualifizierende, meist dual organisierte Berufsausbildung als Fachfrau/-mann Gesundheit («BGB FaGe») eingeführt. Die Institutionalisierung dieser Parallelität führte zu bildungspolitischen Disputen bezüglich dem Verständnis des 'Beruflichen' und dessen Legitimität in der «FMS Gesundheit» im Vergleich zum berufsbildenden Ausbildungsweg.

Der Beitrag geht davon aus, dass Allgemein- und Berufsbildung nicht zwei voneinander getrennte und feste Leitkategorien mit zugeordneten 'Eigenschaften' sind. Vielmehr muss das Verständnis des 'Allgemeinen' und des 'Beruflichen' in unterschiedlichen institutionellen Settings (allgemeinbildender/ berufsbildender Pfad) immer wieder situativ neu ausgehandelt werden.

Ausgehend davon beantwortet dieser Beitrag die Frage, wie das 'Berufliche' in den beiden institutionell unterschiedlich ausgerichteten Ausbildungsprogrammen «FMS Gesundheit» und «BGB FaGe» verstanden und konstruiert wird.

Mit Bezug auf den theoretischen Rahmen der *Économie des conventions* (EC) (Boltanski & Thévenot 1999) sind 'Eigenschaften' eines Ausbildungsprogramms, diesem nicht 'eigen' i.S. von inhärent und vor-definiert, sondern das Ergebnis eines situativen Aushandlungs- und Koordinationsprozesses zwischen involvierten Akteuren. Um die Zuschreibung von 'Eigenschaften' zu begründen und zu rechtfertigen, stützen sich die Akteure auf unterschiedliche Bewertungslogiken, sogenannte Konventionen. Zentrale Prä-misse ist, dass in einer Koordinationssituation verschiedene Konventionen ko-existieren. Dies kann zu Spannungen und Konflikten führen, welche unter Umständen für die weitere Koordination einen Kompromiss erfordern (Diaz-Bone 2015).

Am Beispiel von «FMS Gesundheit» und «BGB FaGe» wird mittels Fallstudie (Yin 2009) aufgezeigt, wie das 'Berufliche' gegenwärtig sowohl in einem allgemeinbildenden als auch einem berufsbildenden Ausbildungsprogramm im Bereich Gesundheit auf der Sekundarstufe II unterschiedlich interpretiert wird.

Als Datenquellen dienen zentrale Ausbildungsdokumente (Rahmenlehr- & Stundenpläne, kantonale Informationsbroschüren, etc.), Interviews mit relevanten Akteuren (u.a. Rektoren, Ausbildungsverantwortliche, Lehrpersonen, Schüler/ Lernende) sowie Unterrichtsbesuche. Im Sinne der EC-Methodologie werden Situationen der Aushandlung und Zuschreibung von 'Eigenschaften' in den beiden Ausbildungsprogrammen untersucht und die von den Akteuren hierfür mobilisierten Konventionen herausgearbeitet.

In der BGB FaGe wird das 'Berufliche' stark mit Bezug auf die handwerkliche Konvention begründet. Im Sinne von «die Pflege ist zu einem sehr grossen Teil Handarbeit» (Interview Lehrperson FaGe), steht das stark am konkreten Pflegealltag orientierte und unmittelbar einsetzbare praktische Handlungswissen im Zentrum der Wissensvermittlung. Dies schlägt sich auch im Bildungsplan sowie den Unterrichtsmaterialien und den Lehrmitteln nieder.

In der FMS Gesundheit wird das 'Berufliche' basierend auf einem Kompromiss aus industrieller und staatsbürgerlicher Konvention anders konstruiert. Die Absolventen/-innen sollen später nicht einfach «Hände bieten» (Interview Lehrperson FaGe), sondern werden auf Kaderpositionen im Gesundheitsbereich vorbereitet (industrielle Konvention). Daher werden auch Aspekte wie das Verstehen von grundlegenden naturwissenschaftlichen Konzepten, der Umgang mit widersprüchlichen Informationen, das wissenschaftliche Schreiben, usw. als Elemente des Beruflichen verstanden (staatsbürgerliche Konvention).

Die Ergebnisse bekräftigen die eingangs formulierte Hypothese, wonach es kein allgemeingültiges Verständnis des 'Beruflichen' gibt, sondern dies innerhalb der institutionellen Grenzen von Allgemein- und Berufsbildung von den Akteuren - mit Bezug auf unterschiedliche Bewertungslogiken – situativ unterschiedlich konstruiert wird. Im Beitrag wird zudem aufgezeigt, inwiefern diese unterschiedliche Konstruktion des 'Beruflichen' zu Konflikten zwischen den beiden Ausbildungsprogrammen führt

Die Transformation von Bildung = Berufsbildung in der Lehrer*innen(aus)bildung

Engel, Inka; Universität Koblenz-Landau, Deutschland

Keywords: Lehrerbildung, Lehrerausbildung, Transformierung, Allgemeinbildung, Berufsbildung

Die Geschichte der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern, welche in direktem Zusammenhang zu der Entwicklung des Bildungsgedankens, gekoppelt an die jeweiligen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse steht, findet heute in der aktuellen Vorbereitung der Lehrer und Lehrerinnen auf ihren Beruf kaum Beachtung. Obwohl Funktion, Bildung und Anforderung an die Lehrerschaft und somit auch an die Berufsbildung der Lehrpersonen immer in einer ständig wechselseitigen Beziehung mit den entsprechenden Bedingungen der Zeit korrelieren, findet in der Lehrer*innen(aus)bildung eine systematische Betrachtung der eigenen beruflichen Vergangenheit und der Entwicklung des dynamischen Wandels sowie der fortbestehenden Ausbalancierung von Allgemeinbildung und Berufsbildung als Grundlage der zukünftigen Aufgaben nur wenig statt. Vor dem Hintergrund der geschichtlichen Transformation der Lehrer*innen(aus)bildung von der Meisterlehre bis hin zur wissenschaftlichen Bildung an Universitäten zeigt sich deutlich das darauf beruhende unterschiedlich vorherrschende Verständnis von Bildung = Berufsbildung und auch damit verbunden die differenzierte Gewichtung der einerseits beruflichen andererseits allgemeinen Pointierung. Der vorliegende Beitrag fokussiert sich daher auf die Fragestellung: „Wie veränderte sich der (Berufs-)Bildungsgedanke unter der ständigen Ausbalancierung von Allgemeinbildung versus Berufsbildung in der Geschichte der Lehrer*innen(aus)bildung?“ und bietet die Darstellung der Entwicklung von Bildung über den Beruf bezugnehmend auf die Veränderung des Bildungsgedankens in der Lehrer*innen(aus)bildung.

Im Rahmen einer ausführlichen Literatur- und vor allem Archivanalyse sowie der Auswertung und Interpretation vorhandener Vorlesungsverzeichnisse wurde die Entwicklung der Symbiose von Allgemeinbildung und Berufsbildung in regionalen Institutionen der Lehrer*innen(aus)bildung untersucht. Durch bildungs- als auch institutionstheoretische Ansätze wurde die historische Transformation der Spannung von Berufs- und Allgemeinbildung sowie die Veränderung der Fokussierung beider Aspekte in der Lehrer*innen(aus)bildung anhand der Schulmeisterschule Lucas Eckers des 18. Jahrhunderts, des Königlich-Preußischen Lehrerseminars (1819-1926) und der Pädagogischen Hochschule Neuwieds (1964-1969) als chronologische Trias mit Ausblick auf die aktuelle Situation an Universitäten erforscht. Die historisch-empirisch regional fokussierte Analyse bietet dabei den Grundstein für eine kritisch reflexive Betrachtung aktueller Entwicklungen sowie Möglichkeiten des Vergleichs mit anderen regionalen Aspekten der Lehrer*innen(aus)bildung.

Ziel ist die Darlegung der ständigen Ausbalancierung von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der Lehrer*innen(aus)bildung. Eine nicht stetig wachsende Zunahme der Allgemeinbildung wird dabei auf eine korrespondierende uneinheitliche Transformierung unter regionaler Fokussierung zurückgeführt. Der lange Weg der Allgemeinbildung und Wissenschaftsorientierung, welcher in den meisten Bundesländern Deutschlands aktuell mit der Verwissenschaftlichung der Lehrer*innen(aus)bildung an der Universität endet, trägt heute zum modernen Bild des Lehrers und der Lehrerin als Akademiker und Akademikerin bei. Trotz dieser Entwicklung wird der Lehrberuf noch immer häufig als semiprofessionell kritisiert und es bleibt zu hinterfragen, ob und gegebenenfalls wie die Fortführung dieses Weges zur Ausbalancierung von Bildung = Berufsbildung beitragen kann. Weiter bleibt zu diskutieren, gerade unter Beachtung der noch immer andauernden Zunahme der Schulautonomie, wie viel Bildung über den Beruf in der Lehrer*innen(aus)bildung aktuell nicht mehr nur möglich, sondern notwendiger denn je geworden ist.

Die Verbindung von theoretischem und praktischem Wissen im Kontext von Bildung und Arbeit. Eine Konnektivitätstheoretische Perspektive auf die Lehramtsstudien in der Sekundarstufe Berufsbildung

Mathies, Regine; Pädagogische Hochschule Tirol, Österreich

Welte, Heike; Universität Innsbruck, Österreich

Keywords: Berufsbildung, Theoriewissen, Praxiswissen, Konnektivität, Evaluation

Dieses Forschungsprojekt beschäftigt sich mit möglichen Chancen und Herausforderungen, die sich durch die Einführung des Lehramts "Sekundarstufe Berufsbildung" in Österreich ergeben. Im Rahmen einer explorativen Evaluationsstudie mit zentralem Fokus auf die Perspektive der für die Ausbildung relevanten Stakeholder wird der Verbindung von theoretischem und praktischem Wissen im Kontext von Bildung und Arbeit nachgegangen. Hintergrund dafür bildet eine Konnektivitätstheoretische Perspektive (z.B. Sappa/Aprea 2014; Tynjälä 2010; Griffiths/Guile 2003).

Der Prozess des Kompetenzerwerbs wird als individueller berufsbiografischer Entwicklungsprozess betrachtet, der über die gesamte berufliche Lebensspanne stattfindet und durch ein Zusammenwirken von unterschiedlichen Akteur/innen, institutionellen Kontexten und Wissensbeständen gekennzeichnet ist. Eine curriculare Gestaltung erfordert in diesem Verständnis ein Wechselspiel von Reflexion und (wissenschaftlicher) Systematisierung von Wissen mit entwicklungsförderlicher Sequenzierung und adäquaten Entwicklungsaufgaben (z.B. Tynjälä/Heikkinen 2011).

Zielsetzung der neuen Curricula für die Sekundarstufe Berufsbildung ist eine kompetenz-, diversitäts- und bildungsorientierte Lehrer/innenbildung, in der die Dualität von Wirtschaftsberuf und Lehrer/innenberuf – in einer wissenschaftlich fundierten Theorie-Praxis-Verknüpfung bearbeitet und

reflektiert werden soll (vgl. u.a. Mathies 2012). Studierende der Berufsbildung verfügen dabei zu Studienbeginn nicht nur über eine bereits abgeschlossene Fachausbildung und berufliche Erfahrung, sondern sind während des Studiums auch als Lehrende in berufsbildenden Schulen tätig. Das macht diese Ausbildung so besonders, um die Verbindung von theoretischem und praktischem Wissen zu erforschen.

Das empirische Feld dieser die Implementierung der vierjährigen Bachelorstudien begleitenden Evaluationsstudie bilden die drei Studiengänge 'Ernährung', 'Information und Kommunikation' und 'Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe' an der Pädagogischen Hochschule. Die Datensammlung erfolgt in Form von regelmäßigen Workshops mit Studiengangsleitungen, einer Dokumentenanalyse der Curricula, jährlichen Befragungen der Studierenden mittels Fragebogen und Fokusgruppen sowie problemorientierten Interviews mit Lehrenden der verschiedenen Ausbildungsbausteine, Vertreter/innen aus Schulen, Schulbehörden und Unternehmen. Die Auswertung erfolgt inhaltsanalytisch (Mayring 2008). Dabei werden die Kategorien der Auswertung vorwiegend anhand des erhobenen Materials interpretativ und kontextspezifisch mithilfe der alltagsweltlichen Interpretationen der Befragten entwickelt (z.B. Denzin/Lincoln 1994). Die Interpretation der Ergebnisse wird mit den zentralen Stakeholdern der Ausbildungsgänge diskutiert und soll in die Weiterentwicklung der Curricula einfließen.

Zentrale Themenfelder der Evaluierung sind u.a.:

- die Ausgestaltung hochschuldidaktischer Settings, die eine didaktische Theorie-Praxisverzahnung ermöglichen;
- der Balanceakt zwischen Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung;
- das Zusammenwirken von Allgemein- und Berufsbildung, d.h. besondere Anforderungen an die allgemein pädagogische Ausbildung im Hinblick auf Berufsbildung;
- die Vernetzung der Ausbildung mit anderen Institutionen (z. B. Schulen, betriebliches Lernen);
- die Anforderungen in den Betrieben versus Anforderungen der Ausbildung im Hinblick auf die Zielgruppe der beruflich Auszubildenden.

Im Rahmen der Berufsbildungsforschungskonferenz werden erste Ergebnisse der Evaluation der ersten zwei Studienjahre präsentiert und zur Diskussion gestellt.

Literatur:

Denzin, N.K./Lincoln, Y.S. (1994): Introduction. Entering the Field of Qualitative Research. In: Denzin, N.K./Lincoln, Y.S. (Hg.): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks et al., 1-17.

Griffiths, T./Guile, D. (2003): A connective model of learning: The implication for work process knowledge. In: European Education Research Journal, 2 (1), 56-73.

Mathies, R. (2012): Die Professionalisierung kaufmännischer BerufsschullehrerInnen in Österreich : ein kritisch-konzeptioneller Beitrag zur Hochschuldidaktik. Norderstedt: Books on Demand.

Mayring, P. (2008): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Auflage. Weinheim et al.

Sappa, V./Aprea, C. (2014): Conceptions of Connectivity: How Swiss Teachers, Trainers and Apprentices Perceive Vocational Learning and Teaching Across Different Learning Sites. In: Vocational Learning, 7(3), 263–287.

Tynjälä, P. (2010): Connectivity and Transformation in Work-Related-Learning - Theoretical Foundations. In: Stenström, M.-L./Tynjälä, P. (Hg.): Towards Integration of Work and Learning. Strategies for Connectivity and Transformation, 11-37.

Tynjälä, P./Heikkinen, H. (2011): Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14(1), 11–33.

Kooperative Gestaltungsansätze für eine verbesserte Verbindung der Lernorte Berufsschule und Lehrbetrieb anhand gemeinsam geplanter und umgesetzter Lernanlässe

Flotzinger, Christian W.; Pädagogische Hochschule OÖ, Österreich

Rechberger, Johanna; Pädagogische Hochschule OÖ, Österreich

Keywords: Kooperation, Lernorte, Gestaltungsansätze, Lernanlässe, Konnektivität

Die Kooperation der Lernorte des dualen Systems stellt ein grundlegendes Qualitätsmerkmal der Lehrlingsausbildung dar. Der Fokus liegt eindeutig auf der betrieblichen Ausbildung im Lernort Lehrbetrieb (80% der Lehrzeit), also das Lernen in der Praxis bei produktiver Arbeit, vermittelt und unterstützt durch Ausbilder/-innen, bis hin zum Lehrabschluss. Der Berufsschule (20%) wiederum obliegt der Bildungsauftrag zur Vermittlung allgemeinbildender, facheinschlägiger und grundlegend theoretischer Unterrichtsinhalte sowie die Förderung der betrieblichen oder berufspraktischen Ausbildung.

Lernortkooperation bzw. allgemeiner formuliert die Verbindung der schulischen und betrieblichen "Welt" wird in der Fachliteratur mit dem Begriff Konnektivität umschrieben. Konkret handelt es sich dabei um die Verbindung unterschiedlicher Strukturen auf unterschiedlichen Ebenen. Ostendorf (2014, S.18) beschreibt in ihrem Beitrag zur Konnektivität im österreichischen Berufsbildungssystem verschiedene Modelle zur Umsetzung dieser. Das sog. traditionelle Modell, welches eine minimale Abstimmung zwischen den Lernorten beschreibt, findet sich laut Ostendorf auch in der dualen Ausbildung. „Betriebe und Berufsschulen stehen relativ für sich, außer in beiden Institutionen existiert eine Kultur der Zusammenarbeit“ (Ostendorf 2014, S.18). Zwar ist aus ihrer Sicht auf curricularer Mesoebene das duale System durchaus konnektiv, jedoch dringt es auf der Mikroebene des Lernens und Lehrens nicht so stark durch (vgl. Ostendorf 2014, S.18f). Die Ergebnisse der Befragung von Lehrlingen durch Lachmayr/Mayerl 2015 (S. 34) untermauern die Aussagen von Ostendorf. So lässt sich anhand der empirischen Daten zum Thema Austausch zwischen Berufsschule und Lehrbetrieb feststellen, dass die Kooperationsfähigkeit der beiden Lernorte erhöht bzw. verbessert werden sollte. Dies betrifft laut Studie insbesondere die Planung und Abwicklung gemeinsamer Projekte beider Lernorte. Die besondere Herausforderung liegt in der sinnvollen Kombination Lernort-spezifischer Abläufe wie der Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie der betrieblichen Produktionsorganisation bzw. den betrieblichen Prozessen (z.B. Bindung an reale Arbeitsabläufe). Die Ergebnisse von Dornmayr/Winkler 2016 (S. 20) zur Abstimmung der beiden Lernorte zeichnen ein ähnliches Bild wie Lachmayr/Mayerl.

Auf Basis von qualitativen Interviews (Experteninterviews mit Personen aus verschiedenen relevanten Bereichen und den Lernorten) soll ermittelt werden, wie gemeinsame Projekte bzw. allgemein formuliert Lernanlässe strukturell gestaltet und im Zuge der Ausbildung operativ von den Ausbildungsverantwortlichen umgesetzt werden können. Folgende Fragestellungen sollen im Rahmen dieser Erhebung beispielhaft an einem Lehrberuf skizziert werden:

1. Wie und unter welchen Voraussetzungen sind kooperative Lernanlässe realisierbar?

1.1 Welchen organisatorischen Rahmen und welche Lernumgebung benötigen kooperative Lernanlässe?

1.2 Welche Qualitätskriterien sind von den Lernorten bei der Planung, Umsetzung und Bewertung kooperativer Lernanlässe zu berücksichtigen?

1.3 Welche didaktisch-methodischen Ansätze können im Hinblick auf kooperative Lernanlässe einen Beitrag leisten und sind von beiden Lernorten realisierbar?

2. Welche positiven Effekte bzw. bestehende Problemlagen können durch die kooperativen Lernanlässe generiert bzw. verbessert werden? (z.B. Transfer der Lerninhalte, kooperative Lehrabschlussprüfungs-Vorbereitung, Rahmenbedingungen für die betriebliche Ausbildung, Ausbildungszufriedenheit, Verbleib im Lehrbetrieb und -beruf, kompetenzförderndes Lernumfeld)

Die Ergebnisse der Analyse bilden die Grundlage für das Aufzeigen von Entwicklungsperspektiven und die Ableitung von Gestaltungsansätzen für die Realisierung einer verbesserten Kooperation der Lernorte Berufsschule und Lehrbetrieb anhand von Lernanlässen. Dieser Paper-Beitrag ordnet sich vor allem in die Themenstellung "das Spannungsfeld zwischen Tradition und Innovation" sowie im weiteren Sinn in "die Übergangsforschung" (z.B. bessere Bewältigung der 2. Schwelle) ein.

Literatur:

Bliem, W., Schmid, K., & Petanovitsch, A. (2014). Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung. ibw

Dornmayr, H., & Nowak, S. (2017). Lehrlingsausbildung im Überblick 2017. ibw

Dornmayr, H., & Wieser, R. (2010). Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2008-2009. ibw-öibf Bericht

Dornmayr, H., & Winkler, B. (2016). Befragung österreichischer LehrabsolventInnen zwei Jahre nach Lehrabschluss. ibw

Lachmayr, N., & Mayerl, M. (2015). 1. Österreichischer Lehrlingsmonitor. öibf

Ostendorf, A. (5. Januar 2014). Konnektivität im österreichischen Berufsbildungssystem. Wissenplus. Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung Sonderausgabe Wissenschaft, S. 18-22.

Euler, D. (2005). Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Heft 127. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung - BLK.

Ausbildung und Mitbestimmung im Unternehmen: Leisten Betriebsräte einen Beitrag zur Ausbildungsqualität?

Eberhardt, Christiane; Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, Deutschland

Berger, Klaus; Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, Deutschland

Keywords: betriebliche Ausbildung, Mitbestimmung, Qualität, Betriebsräte

Für die Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Wirtschaftssystems sind die Beschäftigten des mittleren Qualifikationssegments nach wie vor von entscheidender Bedeutung. Etwa 60% einer jeden Kohorte entscheidet sich für eine Berufsausbildung im dualen System (Bundesinstitut für Berufsbildung 2015), darunter auch ein beachtlicher Anteil an Schulabgängern/Schulabgängerinnen mit Studienberechtigung. Die Zahlen belegen, dass das Interesse am dualen Ausbildungssystem seitens der jungen Erwachsenen hoch bleibt. Ein Grund hierfür ist eine in der Regel hohe Ausbildungsqualität, die auch im Ausland immer wieder als beispielhaft hervorgehoben wird- Doch was sind die Bestimmungsgründe für eine hohe Ausbildungsqualität? Da Auszubildende häufiger ihre Zufriedenheit mit der Ausbildung, wenn es eine betriebliche Interessenvertretung gibt (HANNACK 2013, 46f), gehen wir der Frage nach, welche Beitrag die betriebliche Mitbestimmung hier leistet.

Mit dieser Frage beschäftigt sich das Bundesinstitut für Berufsbildung in Kooperation mit dem Institut für Wirtschaftspädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Finanziert von der Hans-Böckler-Stiftung werden im Zeitraum von November 2016 bis Oktober 2018 die Bestimmungs-faktoren sowie der Beitrag, den die betriebliche Mitbestimmung zur Ausbildungsqualität leistet, in einem quantitativ-qualitativen Forschungsdesign ermittelt. Hierbei interessiert uns besonders,

worauf Betriebe bei der Ausbildung Wert legen und wie sie - häufig auch unter schwierigen wirtschaftlich Rahmenbedingungen - sicherstellen, dass die Ausbildungsziele erreicht werden.

Theoretisch angelehnt an den Exit-Voice-Ansatz (Hirschman 1970), als auch an die Strukturations-
theorie wird von einem positiven Effekt der Mitbestimmung auf die Ausbildungsqualität ausge-
gangen. Dies wird auf der Grundlage von Experteninterviews und betrieblichen Fallstudien überprüft.
Gegenstand der empirischen Untersuchung ist insofern die betriebliche Ausbildungsqualität, die
durch die Indikatoren Input (z.B. Ausbildungsordnung, Ausbildungsplan, Eignung des Ausbildungs-
personals), Throughput (methodische, didaktische Durchführung), Output (Prüfungserfolg), Transfer
(Übertragung des Gelernten in die Berufspraxis) und Outcome (nachhaltige Verwertbarkeit erwor-
bener Kompetenzen) operationalisiert wird. Der Zugang zum Untersuchungsfeld erfolgt über einen
sequenziellen Mixed-Methods-Ansatz (Yin 2006), bei dem in einem ersten Arbeitsschritt Experten-
interviews zur Schärfung von Hypothesen durchgeführt (Modul 1), die in einem quantitativen Teil
(Modul 2) überprüft und schließlich in vier Fallstudien vertieft werden (Modul 3). Die Fallstudien sind
methodisch vom Ansatz industriesoziologischer Fallstudienforschung (Pongratz, Pflüger, Trinczek
2010) beeinflusst und zielen darauf ab, Ausbildungs- und Qualitätsverständnisse sowie die sozialen
Prozesse im Betrieb und deren Bedingungen zu rekonstruieren, die zur Sicherung der betrieblichen
Ausbildungsqualität von Bedeutung sind. Hierbei folgen wir einem „most-diverse“-Ansatz im Hinblick
auf Branchen (Automobilzulieferer vs. Dienstleistungen), Interviewpartner (Ausbildungsleitung,
Betriebsrat, Auszubildende) und Regionen (industrielle Ballungszentren vs. landwirtschaftliche
Flächenbezirke).

Hintergrundgespräche und Experteninterviews, die im Laufe des vergangenen Jahres mit den
Ausbildungsleitungen, Betriebsräten und mit einzelnen, die Betriebsräte betreuenden, Gewerk-
schaftssekretären geführt wurden, führten zu folgenden vorläufigen Arbeitshypothesen:

- (1) Zum Qualitätsverständnis: „Qualität“ wird unterstellt, wenn die Ausbildung erfolgreich von den
Auszubildenden abgeschlossen wird (Output, Outcome). Sie wird insofern mit dem Prüfungserfolg
gleichgesetzt. Hierbei umfasst „Ausbildungsqualität“ die Kategorien Fachlichkeit und „Haltung“, i.S.v.
(individueller) Passung.
- (2) „Gute Ausbildung“ bezeichnet den Weg zum Ausbildungserfolg (Input/Organisation). Ihr Ziel ist
output- (ausgerichtet auf die erfolgreiche Abschlussprüfung) und outcomeorientiert
(Betriebspassung). „Gute Ausbildung“ umschreibt eine Ausbildungsorganisation, die beide
Kategorien erfolgreich vor dem Hintergrund der spezifischen Betriebsbedarfe herstellen kann.
- (3) Betriebsrat/JAV übernehmen eine aktive Rolle bei der Einstellung (Zugang/Input) und bei Fragen
der Übernahme (bei vorliegendem Output/Outcome) von Auszubildenden. Es wird vermutet, dass
die Ausbildung betreffende Regelungsbedarfe und mitbestimmungspflichtige Tatbestände aufgrund
der Marktlage von den anderen Ausbildungsakteuren mit aufgefangen werden.
- (4) Die betrieblichen Akteure stützen ihr Verständnis von „guter Ausbildung“ auf ihre eigenen
Erfahrungen in der Ausbildung (Berufsbiographischer Zugang), ihre Erfahrung mit anderen
Ausbildungsmodellen (vollzeitschulisch, hochschulisch), Narrative über „schlechte Ausbildung“ und in
der Konkurrenz zu anderen/andersartigen Betrieben.

Es wird sich zeigen, ob diese ersten Einschätzungen von den betrieblichen Fallstudien, die im
Zeitraum Februar bis April 2018 durchgeführt werden, bestätigt werden.

Sozialer Fortschritt durch und in Abhängigkeit von (Berufs-)Bildung?

Steiner, Mario; IHS - Institut für höhere Studien, Österreich

Keywords: Sozialer Fortschritt, Chancengleichheit, Bildungsexpansion, Ausgrenzung, Ländervergleich

Die Bildung im Allgemeinen und die Berufsbildung im Besonderen stehen im Kontext widersprüchlicher Entwicklungen. Auf der einen Seite kann seit Jahrzehnten nicht zuletzt auch durch den Ausbau der (höheren) Berufsbildung eine enorme Bildungsexpansion beobachtet werden, während auf der anderen Seite das Phänomen der Bildungsarmut und die zunehmende soziale und auf den Arbeitsmarkt bezogene Ausgrenzung der davon betroffenen Personen an Bedeutung gewinnt. In diesem widersprüchlichen Kontext steht die Forschungsfrage, ob insgesamt und aus einer holistischen Perspektive betrachtet im Zusammenhang mit (Berufs-)Bildung und ihrer Entwicklung über die Zeit von einem sozialen Fortschritt gesprochen werden kann oder nicht.

Vor diesem Hintergrund steht zunächst die Entwicklung eines theoretischen Konzepts des sozialen Fortschritts im Zusammenhang mit Bildung im Zentrum dieses Beitrags. Aufbauend auf Gerechtigkeitstheorien (Rawls 1975, Mill 1976, Sen 2010, Nussbaum 1997, Honneth 1992, Fraser 1995), Chancengleichheitsansätzen (Coleman 1967, Roemer 1998) und Konzeptionen von sozialem Fortschritt (Stiglitz et al. 2009, Porter et al. 2015, Richardson et al. 2016) werden acht bildungsbezogene Fortschrittsdimensionen herausgearbeitet, die sich von Bildungsarmut und –ungleichheit über die gesellschaftliche Anerkennung von Abschlüssen bis hin zu gesellschaftlicher Teilhabe und Gesundheit in Abhängigkeit von Bildung spannen. In einem zweiten Schritt geht es darum, dieses konzeptionell-theoretische Konstrukt auch empirisch zu analysieren und damit die formulierte Forschungsfrage zu beantworten. Um die herausgearbeiteten Dimensionen zu operationalisieren, werden daher 26 Indikatoren definiert und anschließend empirisch soweit möglich im internationalen Vergleich analysiert. Das Set an Indikatoren umfasst beispielsweise Einkommen, Armut und Arbeitslosigkeit in Abhängigkeit vom (Berufs-) Bildungsniveau oder das Ausmaß an intergenerationaler Bildungsmobilität in Abhängigkeit vom (Berufs-)Bildungsniveau, um nur einige zu nennen. Bei der Analyse der Indikatoren gilt es, sowohl die zeitliche Entwicklung als auch den Status Quo hinsichtlich des sozialen Fortschritts zu untersuchen. Zusätzlich werden die Berechnungen für sozial benachteiligte Gruppen (Personen mit Migrationshintergrund und/oder aus bescheidenen sozioökonomischen Verhältnissen) sowie differenziert nach Geschlecht vorgenommen, weil das Konzept u.a. auf der Hypothese aufbaut, dass sozialer Fortschritt mit einem Abbau von sozialen Ungleichheiten einhergeht. Die Analysen werden schließlich unter Anwendung des Methodenkonzepts der „Composit Indicators“ (OECD 2008) zu einer Maßzahl komprimiert, die den sozialen Fortschritt in, durch sowie in Abhängigkeit von Bildung zum Ausdruck bringt.

Die Analysen offenbaren nach Jahrzehnten der Bildungsexpansion keine reine bildungspolitische Erfolgsgeschichte. Nur einige Indikatoren lassen auf sozialen Fortschritt schließen, andere legen sozialen Rückschritt als Schluss nahe. Beispielsweise ist die Wahrscheinlichkeit für SchülerInnen aus bescheidenen sozioökonomischen Verhältnissen, ein Level basaler Kompetenzen nicht zu überschreiten, fünffach erhöht und steigt sogar noch weiter. Auch Indikatoren, die in ihrer zeitlichen Entwicklung einen sozialen Fortschritt erkennen lassen, offenbaren in ihrem IST-Stand oft dennoch eine enorme soziale Ungleichverteilung, was einem noch langen Weg gleichkommt, bis eine Gesellschaft als sozial fortschrittlich gelten kann. Insgesamt deuten die direkt auf (Berufs-)Bildung gerichteten Dimensionen noch am ehesten auf sozialen Fortschritt hin, während Dimensionen, die auf den gesellschaftlichen Bezug von Bildung fokussieren, eher das Gegenteil nahelegen.

Im internationalen Vergleich können vier Staatengruppen unterschieden werden: Die Länder mit sozial fortschrittlicher Entwicklung von einem bescheidenen Ausgangsniveau weg, die Staaten mit noch weiterem Fortschritt auf bereits hohem Ausgangsniveau, Länder deren hohes Niveau durch

rückläufige Entwicklungen gefährdet ist und schließlich eine Staatengruppe, die sich trotz schlechter Ausgangswerte noch weiter zurückentwickelt.

Das finale Urteil ist ein zwiespältiges, da Fortschritt und Rückschritt einander oft ausgleichen. Darüber hinaus zeigen viele der untersuchten Indikatoren keine Abnahme oder zumindest stabile Differenz, sondern noch weiter anwachsende soziale und bildungsbezogene Unterschiede. Doch die steigende Diskriminierung von bildungsarmen Personen und Menschen mit Migrationshintergrund erfordert Maßnahmen, die auch Benachteiligte am „Fahrstuhleffekt“ (Beck 1986) partizipieren lässt. Nur so wird sich der soziale Zusammenhalt der Gesellschaft nachhaltig sicherstellen lassen.

Jugendarbeitslosigkeit in Europa: Problemlagen und Bewertung bestehender Initiativen und Handlungsoptionen

Rautner, David; Arbeiterkammer EUROPA, Belgien

Völkerer, Petra; Arbeiterkammer EUROPA, Belgien

Hofbauer, Silvia; Arbeiterkammer Wien, Österreich

Keywords: NEETs, Jugendarbeitslosigkeit, EU, Jugendgarantie, LLL

Die Auswirkungen der Wirtschafts- und Finanzkrise haben in Europa gerade junge Menschen besonders hart getroffen. Im Jahr 2013 erreichte die Jugendarbeitslosigkeit ihren traurigen Höhepunkt: Mit 24 % war fast ein Viertel aller jungen Menschen in der EU ohne Job (Eurostat 2018).

Jugendkrawalle in Frankreich und Schweden führten einer breiteren Öffentlichkeit vor Augen, welche sozialer Sprengstoff in der Perspektivenlosigkeit junger Menschen steckt. Die „Generation Aussichtslos“ war in aller Munde. In diesem Zusammenhang wurde immer öfter auf die hohe Anzahl an Jugendlichen hingewiesen, die weder einen Arbeitsplatz haben noch eine schulische oder berufliche Ausbildung absolvieren: die so genannten NEETs (Not in Education, Employment, or Training). Vor Krisenbeginn ging die Anzahl der NEETs noch zurück, seitdem ist sie aber gemeinsam mit der Jugendarbeitslosigkeit stark angestiegen (vgl. Eurofound 2012, S. 41).

Obwohl die Kompetenzen der EU in der Sozial- und Beschäftigungspolitik sehr beschränkt sind, wurde auch der Ruf nach Antworten auf europäischer Ebene immer lauter. Im Jahr 2013 gab die EU mit der sogenannten „Jugendgarantie“ ihre bisher umfangreichste und ambitionierteste Antwort: Allen jungen Menschen unter 25 Jahren soll innerhalb von vier Monaten ein hochwertiger Ausbildungs- oder Arbeitsplatz angeboten werden. Dabei handelte es sich um eine Empfehlung des Rates der EU. Die konkrete Ausgestaltung der Jugendgarantie-Programme liegt deshalb in der Verantwortung der Mitgliedstaaten und deren Umsetzung ist für sie nicht verpflichtend (es handelt sich um „Soft Law“). Die Empfehlung konnte aber als starkes politisches Signal verstanden werden. Zusätzlich wurde mit der Beschäftigungsinitiative für junge Menschen 6 Mrd. Euro zur Unterstützung jener Regionen bereitgestellt, in denen die Jugendarbeitslosigkeit im Jahr 2012 bei über 25 % lag (Ratsempfehlung 2013/C 120/01).

Vier Jahre nach der Ratsempfehlung, soll dieser Beitrag eine erste Bewertung der Jugendgarantie vornehmen. Dazu werden verschiedene Studien und die Berichte des Europäischen Rechnungshofes untersucht und bewertet. Dabei soll insbesondere auch auf die Ausgestaltung der Jugendgarantieprogramme und das Verhältnis von allgemein- und berufsbildenden Maßnahmen eingegangen werden. Unter Berücksichtigung von Best-Practice-Beispielen wie Ung Komp aus Schweden wird die Frage gestellt, welche Ansätze am besten geeignet sind, um Jugendliche und junge Erwachsene bestmöglich auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten. Alle Länder mit Anspruch auf Finanzmittel aus der Beschäftigungsinitiative haben Pläne für die Jugendgarantie

umgesetzt, auch wenn die konkrete Ausgestaltung in den Mitgliedstaaten sehr unterschiedlich ausgefallen ist (vgl. ETUI 2013; ILO 2015, S. 10). Eine erste Bewertung zeigt, dass 1. die unzureichende Finanzierung, 2. die fehlende soziale Treffsicherheit und 3. Die Qualität der Angebote zu kritisieren sind. Außerdem sollte die Jugendgarantie oder ein vergleichbares Programm auf junge Erwachsene ausgedehnt werden. Denn während viele Jugendliche Zeiten der Arbeitslosigkeit durch Ausbildungsmaßnahmen überbrücken, ist dies bei jungen Erwachsenen seltener der Fall (vgl. Europäischer Rechnungshof Sonderbericht 5/2017). Die NEET-Rate steigt von 6,1 % bei den 15- bis 19-Jährigen auf 16,7 % bei den 20- bis 24-Jährigen und erreicht ihren Höhepunkt mit 18,8 % erst in der Altersgruppe der 25- bis 29-Jährigen. Genau diese Gruppe wird von der EU-Jugendgarantie aber nicht mehr abgedeckt (Eurostat 2017).

Der Beitrag soll auch einen notwendigen Mix an Maßnahmen zur Bekämpfung der nach wie vor dramatisch hohen Jugendarbeitslosigkeit in Europa erörtern. Denn die Jugendgarantie hat zwar wichtige Impulse geliefert, sie blieb aber weit hinter ihrem ambitionierten Ziel zurück, alle junge Menschen in der EU zu erreichen.

Steuerbildung als ein Bestandteil einer umfassenden ökonomischen Allgemeinbildung

Cechovsky, Nora; Wirtschaftsuniversität Wien, Österreich

Keywords: ökonomische Bildung, Steuerbildung, Handelsakademie, Interviews, Fragebogenstudie

Ziel ökonomischer Bildung ist die Erziehung mündiger Wirtschaftsbürger/innen (Liening, 2004). In Zeiten von Wirtschafts- und Finanzkrisen und steigender Staatsverschuldung ist ökonomische Bildung von zentraler Bedeutung. Aus diesem Grund ist ökonomische Bildung nicht nur wichtiger Bestandteil von berufsbildenden Curricula, sondern sollte auch eine zentrale Stellung im allgemeinbildenden Schulwesen einnehmen (vgl. u.a. Albers, 1988). Steuerbildung kann als ein wesentlicher Teilbereich einer umfassenden ökonomischen Allgemeinbildung angesehen werden, der in bisherigen Studien zur ökonomischen Bildung nicht ausreichend Beachtung fand (vgl. Cechovsky, 2018). Basierend auf Definitionen zur ökonomischen Bildung (vgl. z.B. Beck, 1989) wird Steuerbildung als Wissen über Steuerthemen auf individueller Ebene als auch als Wissen über Steuerthemen auf gesellschaftlicher Ebene, Interesse, Einstellung und Verhalten im Umgang mit Steuern definiert.

Im Rahmen einer empirischen Studie wurde die Steuerbildung bei Schüler/innen der Handelsakademien in Wien, Niederösterreich und Burgenland untersucht. Dazu wurden 22 problemzentrierte Interviews (vgl. Witzel, 1985) geführt und nach Mayring (2014) ausgewertet. Die Interviews wurden gemeinsam mit Fachbüchern, vorhandenen Testinstrumenten und der Analyse von Curricula zur Konstruktion von Items zur Erhebung des Steuerwissens verwendet. Neben Steuerwissen wurden auch Interesse im Bereich Steuern, Einstellungen, soziale Normen, selbsteingeschätzte Kontrolle und Verhaltensintentionen bei 688 Schüler/innen mit Hilfe eines Fragebogens erhoben. Als Zielgruppe für diese Studie wurden Schüler/innen der vierten Klasse Handelsakademie in Österreich ausgewählt. Diese Zielgruppe eignet sich u.a. deshalb, da sie in diesem Alter bereits mit Steuern als Konsument/in, Erwerbstätige/r bzw. Wähler/in in Berührung gekommen ist.

Im Rahmen des Vortrages wird der Fokus auf das Steuerwissen der Schüler/innen gelegt. Dazu wird in einem ersten Schritt die im Rahmen der Studie erarbeitete Konzeption von (Allgemein-)Wissen im Bereich Steuern vorgestellt. Anschließend wird auf die empirischen Ergebnisse, die mit Hilfe von Multiple Choice Fragen erhoben wurden, eingegangen. Die Interviewergebnisse werden herangezogen um einen tieferen Einblick in das Verständnis der Schüler/innen zu gewähren. Die Ergebnisse bieten dadurch einen Einblick in den Stand des Steuerwissens und zeigen Fehlannahmen auf.

Literatur:

Albers, H.-J. (1988). Ökonomische Bildung und Allgemeinbildung. In Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung (Hrsg.), *Ökonomische Bildung – Aufgabe für die Zukunft* (S. 1–15). Bergisch Gladbach: Hobein.

Beck, K. (1989). „Ökonomische Bildung“ – Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 85(7), 579–596.

Cechovsky, N. (2018). Students' Fiscal Literacy: An Explorative Study of Their Understanding of the Tax System. In M. Förster, R. Happ, W.B. Walstad & C. Asarta (Eds.). *Financial Literacy of Students and Young Adults – Determinants and Impacts*. *Empirische Pädagogik*, Issue 3 & 4 (in press).

Liening, A. (2004). Über die Bedeutung der ökonomischen Bildung. *Dortmunder Beiträge zur Ökonomischen Bildung*. Diskussionsbeitrag Nr. 1.

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt.

Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttelmann (Ed.), *Qualitative Forschung in der Psychologie :Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (pp. 227–255). Weinheim: Beltz.

Was assoziieren Erwachsene mit Wirtschaft und verstehen sie sich – nicht zuletzt in der Ausübung ihres Berufs – als Wirtschaftsteilnehmer/innen?

Fuhrmann, Bettina; Wirtschaftsuniversität Wien, Österreich

Keywords: ökonomische Bildung, Wirtschaftsverständnis

Ökonomische Bildung ist nicht nur im Kontext beruflicher Bildung von Bedeutung, sondern es ist mittlerweile auch weitgehend unumstritten, dass sie ebenso als Teilbereich von Allgemeinbildung ist (vgl. z. B. Albers, 1988; May, 2011; Seeber, Retzmann, Remmele, & Jongebloed, 2012; Wuttke, 2008). Sowohl im Kontext von beruflicher wie auch von Allgemeinbildung zielt ökonomische Bildung darauf ab, dass Menschen die ökonomischen Aspekte ihres (beruflichen wie auch privaten) Lebens verstehen und darüber reflektieren können. Darüber hinaus sollen sie in ökonomisch geprägten Situationen wohl überlegte Entscheidungen treffen können, deren möglicher Auswirkungen auf ihre eigene Person, die Gesellschaft und Umwelt sie sich bewusst sind (Seeber, Retzmann, Remmele, & Jongebloed, 2012).

Zum Wirtschaftsverständnis und zu verschiedenen Facetten von ökonomischer Kompetenz von Jugendlichen liegen bereits empirische Befunde vor (Szoncsitz et al., 2017; Greimel-Fuhrmann, 2016). Diese werfen unter anderem die Frage auf, ob auch Erwachsene noch einen vergleichbaren Zugang zum Thema Wirtschaft haben oder ob sich – etwa bedingt durch Alter, Berufs- und Lebenserfahrung – andere Sichtweisen zu Wirtschaft und zum Handeln der Wirtschaftsteilnehmer entwickelt haben. Aus diesen Überlegungen lassen sich die folgenden Forschungsfragen ableiten: Was assoziieren Erwachsene spontan mit dem Begriff „Wirtschaft“? Was verstehen sie unter „Wirtschaft“? Verstehen sie sich – nicht zuletzt durch die Ausübung ihres Berufs – als Teil der Wirtschaft?

Zur Beantwortung dieser Fragen liegen Daten aus rund 270 qualitativen teilstrukturierten Interviews mit Erwachsenen unterschiedlichen Alters, Geschlechts und aus verschiedenen Regionen und Berufsgruppen vor. Die Interviewdaten wurden mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring (1996) ausgewertet. Die Analyseergebnisse zeigen, dass die Erwachsenen zwar ähnliche Assoziationen mit dem Begriff „Wirtschaft“ haben wie Jugendliche, sie aber auch weitere Begriffe und Konzepte mit „Wirtschaft“ verbinden, wie etwa den Markt, die Versorgung mit Gütern und Begriffe wie Angebot und Nachfrage. Ihr eigenes berufliches Tun verstehen dennoch viele Befragte nicht als Teil des Wirtschaftsgeschehens, und sie thematisieren auch Fragen zu Wirtschaft, auf die sie gerne Antworten hätten.

Literatur:

- Albers, H.-J. (1988). Ökonomische Bildung und Allgemeinbildung. In B. f. Ö. Bildung (Ed.), *Ökonomische Bildung - Aufgabe für die Zukunft* (pp. 1–15). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Greimel-Fuhrmann, B. (2016). "Wenn ich an Wirtschaft denke ..." - Was Jugendliche in der Sekundarstufe I über Wirtschaft denken und wissen. *Wissenplus - Sonderausgabe Wissenschaft* 34 (1), pp. 17-21.
- May, H. (2011). Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 12(2011), 9–15.
- Mayring, Ph. (1996). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union
- Seeber, G., Retzmann, T., Remmele, B., & Jongebloed, H.-C. (2012). *Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell–Aufgaben–Handlungsempfehlungen*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Szoncsitz, J., Günther, A., Greimel-Fuhrmann, B., Bank, V. (2017). Sind wir Naina? Vorstellungen, Wahrnehmungen und Erwartungen von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe zur ökonomischen Bildung. *Zeitschrift für ökonomische Bildung* (6), pp. 29-61.
- Wuttke, E. (2008). Zur Notwendigkeit der Integration ökonomischer Bildung in die Allgemeinbildung und in die Lehrerbildung. In D. Bolscho & K. Hauenschild (Eds.), *Ökonomische Bildung mit Kindern und Jugendlichen* (pp. 133-144). Frankfurt a. M: Peter Lang.

Herausforderungen und Chancen einer polyvalenten wissenschaftlichen Berufsvorbildung

Slepcevic-Zach, Peter; Karl-Franzens-Universität Graz, Österreich

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

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

Keywords: Berufsvorbildung, berufsbildende Schulen, Polyvalenz, AbsolventInnenbefragung

Die berufsbildenden Vollzeitschulen stellen in Österreich mit einem Anteil von 50,32% aller Schüler/innen zwischen 14 und 19 Jahren (Statistik Austria 2017, S. 131–134) einen zentralen Bereich des Schulwesens dar. Die wirtschaftlichen Inhalte werden dabei fast ausschließlich von Absolvent/inn/en der Wirtschaftspädagogik unterrichtet. Das Studium der Wirtschaftspädagogik ist in Österreich polyvalent ausgerichtet (Aff 2008, S. 13) und es gehen (je nach Standort) etwa 60% der Absolvent/inn/en auch langfristig nicht in den Schuldienst (vgl. dazu Stock et al. 2008; Hauer/Stock 2007). Die polyvalente Ausrichtung ergibt die Situation, dass eine wissenschaftliche Berufsvorbildung angeboten wird, welche sich im Zusammenspiel zwischen allgemeiner Bildung für alle Bereiche der Wirtschaft, der Verwaltung und der Forschung sowie der (Aus-)Bildung für den Lehrberuf positioniert.

Bei den verfügbaren Stellen im gesamten Schulbereich in Österreich zeigen sich – auf der Angebots- wie auch der Nachfrageseite – Schwankungen, welche beispielsweise auf veränderte Arbeitsbedingungen oder den demographischen Wandel zurückgeführt werden können. Dieser Umstand bewirkt hinsichtlich der personellen Sicherung an den wirtschaftlichen Vollzeitschulen eine gewisse Unsicherheit (da es für die Schulverwaltung beispielsweise schwerer einzuschätzen ist, wie viele der aktuellen Studierenden in naher Zukunft als Lehrpersonen zur Verfügung stehen werden), ermöglicht umgekehrt aber größere Flexibilität bei einer schwankenden Stellensituation.

Vor diesem Hintergrund können folgende drei Fragestellungen formuliert werden: Erstens, welche Karriereverläufe sind bei den Absolvent/inn/en der Wirtschaftspädagogik zu finden bzw. welche Berufswahl wird getroffen? Zweitens, damit verknüpft die Frage nach der Bedeutung der Polyvalenz für die Studierenden in diesem Studium. Drittens die Frage nach den Karrierevorstellungen und -

erwartungen der Absolvent/inn/en bzw. welche beruflichen Ziele und Vorstellungen sie mit den einzelnen Berufsfeldern verknüpfen. Um die Ergebnisse der vorliegenden empirischen Studie und ihre Bedeutung bzw. ihren Nutzen verorten zu können, wird im Vortrag zuerst die Bedeutung der beruflichen Vollzeitschulen in Österreich aufgezeigt. Weiters wird die Lehrer/innenbildung in Österreich, welche gerade einen Reformprozess durchläuft, vorgestellt, um die wissenschaftliche Berufsvorbildung der Wirtschaftspädagog/inn/en darin einordnen zu können.

Den zentralen Teil des Beitrages stellen die Ergebnisse einer Befragung aller Personen dar, die das Studium der Wirtschaftspädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz abgeschlossen haben. Durch diese Erhebung (N=452, entspricht einer Rücklaufquote von 55%) können Veränderungen im Zeitverlauf (zwischen 1985 und 2015) hinsichtlich der Karriereverläufe wie auch der Erwartungen der Absolvent/inn/en an die Berufsfelder zwischen Schule und Wirtschaft/Verwaltung gezeigt werden. Dabei spiegelt sich auch die Bedeutung der Polyvalenz wider, da 59% der Befragten in Wirtschaft und Verwaltung, 31% an der Schule und 10% im Bereich Hochschule und Erwachsenenbildung tätig sind (Zehetner/Stock/Slepcevic-Zach 2016). Abschließend werden die Ergebnisse hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Berufsbildung, insbesondere der berufsbildenden mittleren und höheren Vollzeitschulen in Österreich diskutiert.

Mit den theoretischen Vorüberlegungen und den Ergebnissen der Absolvent/inn/enstudie kann gezeigt werden, welche Rolle die polyvalente Ausrichtung des Studiums der Wirtschaftspädagogik in Österreich hinsichtlich der Bildungs- und Karriereverläufe spielt und welche Anforderungen die Absolvent/inn/en an die Institution Schule stellen, damit diese als attraktive Arbeitgeberin wahrgenommen wird bzw. welche Gründe für einen Wechsel des Berufsfeldes bestehen.

Literatur:

Aff, J. (2008): Pädagogik oder Wirtschaftspädagogik? Anmerkungen zum Selbstverständnis der Disziplin. *bwpat, Österreich Spezial, Spezial 3*, 1–16.

Hauer, E. & Stock, M. (2007): Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz. *Bwpat, 12*, 1–17.

Statistik Austria (2017): *Bildung in Zahlen 2015/16 – Tabellenband*. Wien: Verlag Österreich GmbH.

Stock, M., Fernandez, K., Schelch, E. & Riedl, V. (2008): *Karriereverläufe der Absolventinnen und Absolventen der Wirtschaftspädagogik am Standort Graz. Eine empirische Untersuchung*. Graz: unipress.

Zehetner, E., Stock, M. & Slepcevic-Zach, P. (2016): *Wipäd – und dann? Ergebnisse aus der aktuellen Abso-Befragung am Standort Graz*. *wissenplus wissenschaft, 1-16/17*, 30–33.

Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte: Unterschiede zwischen beruflichen und allgemeinbildenden Fachrichtungen!?

Micknaß, Anne; Technische Universität Berlin, Deutschland

Ohlemann, Svenja; Technische Universität Berlin, Deutschland

Pfetsch, Jan; Technische Universität Berlin, Deutschland

Ittel, Angela; Technische Universität Berlin, Deutschland

Keywords: Berufswahlmotive, Lehramt, Berufsschule, FEMOLA

Der aktuelle Lehrkräftemangel in Deutschland, insbesondere in den Berufsschulen, besitzt eine hohe bildungs- und arbeitsmarktpolitische Relevanz. Um die Gewinnung zukünftiger Lehrkräfte noch effektiver gestalten zu können, existiert ein hohes Forschungsinteresse, die Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden besser zu verstehen. Nach Rothland (2014) besteht bisher eine heterogene Befundlage zu den Berufswahlmotiven angehender Lehrkräfte, die in Abhängigkeit der Unterrichtsfächer, Schultypen und Praxiserfahrung bzw. des Studienfortschritts analysiert wurden (König & Rothland, 2013; König, Rothland, Tachtsoglou, Klemenz & Römer, 2016; Meinhardt, Krey & Rabe, 2013; Urhahne, 2006). So wird einerseits ein höheres fachliches Interesse mit der Wahl eines gymnasialen Lehramts und andererseits ein stärkeres pädagogisches Interesse mit der Wahl eines Lehramts der Grundschule bzw. Sekundarstufe I assoziiert (Retelsdorf & Möller, 2012).

Bisher gibt es nur wenige Befunde zu Berufswahlmotiven von Studierenden des beruflichen Lehramts. Ein Merkmal dieser Gruppe ist, dass sie meist vor Studienbeginn selbst eine Berufsausbildung abgeschlossen haben (Pahl, 2014) und dieser Anteil höher ist als beim allgemeinbildenden Lehramt (Micknaß, Huck & Ophardt, 2018). Daraus lassen sich auch Unterschiede in den Gründen für die Wahl des Berufs zwischen diesen Berufsausbildungsgruppen vermuten.

Die wenigen bisher bestehenden Untersuchungen zu beruflichen Lehrkräften zeigen unterschiedliche Befunde: Gemäß der Schweizer Studie von Berger und Aprea (2015) dominieren bei den beruflichen ähnlich wie bei den allgemeinbildenden Lehramtsstudierenden intrinsische und gesellschaftliche Motive. Müller und Zeitz (2007) identifizierten das fachliche Interesse, gefolgt vom pädagogischen Interesse, der Nähe zum eigenen Ausbildungsberuf sowie dem Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung als Hauptmotive. Bisher gibt es keine quantitativen Untersuchungen mit einschlägigen Messinstrumenten, die sich auf die Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts fokussieren. Ebenfalls liegt aktuell noch keine Vergleichsstudie zwischen beruflichen und allgemeinbildenden Lehramtstypen vor. Die Ergebnisse einer solchen Studie könnten aber einen wesentlichen Erkenntnisgewinn zur Identifizierung von Unterschieden bezüglich der Motive beitragen, welche wiederum für eine erfolgreiche Rekrutierung von Lehramtsstudierenden durch die Hochschulen genutzt werden können.

Die vorliegende vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Studie untersucht daher die Berufswahlmotive angehender Berufsschullehrkräfte im Vergleich zu ihren Kommiliton_innen der allgemeinbildenden Fächer. Befragt wurden 30 Lehramtsstudierende aus den beruflichen Fachrichtungen sowie 49 Studierende des allgemeinbildenden Fachs der Sekundarstufe I „Arbeitslehre“ im ersten Semesters des Bachelorstudiums.

Zur Erfassung der Berufswahlmotive wurde die Skala FEMOLA, entwickelt von Pohlmann und Möller (2010), eingesetzt. Sie besteht nach dem Erwartung-x-Wert-Modell (Eccles, 1983) aus den folgenden sechs Subskalen: pädagogisches Interesse, fachliches Interesse, Nützlichkeit, Fähigkeitsüberzeugung, geringe Schwierigkeit sowie soziale Einflüsse.

Die Auswertung erfolgte mittels multivariater Varianzanalysen (MANOVA), um die Effekte der beiden Lehramtsstudienrichtungen auf die sechs Motivationsausprägungen zeitgleich testen zu können. Die Ergebnisse zeigen für die angehenden Berufsschullehrkräfte die höchsten Ausprägungen im fachlichen und pädagogischen Interesse. Im Vergleich zu den Studierenden der Arbeitslehre schätzen sie ihr pädagogisches Interesse sowie die sozialen Einflüsse als Motivatoren signifikant geringer ein. Auf den übrigen vier Motivskalen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Die geringere Ausprägung des empfundenen sozialen Einflusses als Motivator für das Studium könnte möglicherweise mit einem niedrigen Bekanntheitsgrad des Berufsschullehramts im Vergleich zum allgemeinbildenden Lehramt erklärt werden. Weitere Unterschiede zwischen den Berufswahlmotiven der Studierenden beider Gruppen, ihre möglichen Ursachen sowie Konsequenzen für die Lehrkräfteakquise der beruflichen Bildung werden diskutiert sowie methodische Stärken und Schwächen der vorliegenden Studie kritisch reflektiert.

Top in Physik, aber trotzdem kein MINT-Beruf? Geschlechtsspezifische Berufsaspirationen von Spitzenschülerinnen und -schülern

Salchegger, Silvia; BIFIE, Österreich

Glaeser, Anna; BIFIE, Österreich

Pareiss, Manuela; BIFIE, Österreich

Keywords: Geschlecht, Berufsaspiration, MINT, Physik, Biologie

Es gibt eine Reihe an Bemühungen, mehr Jugendliche – und hier insbesondere Mädchen – für naturwissenschaftliche Berufe und Ausbildungen zu gewinnen. Dennoch ist in manchen naturwissenschaftlichen Disziplinen der Mädchenanteil nach wie vor sehr gering (z.B. Computerwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Physik), während in anderen bereits Geschlechterparität erreicht wurde (z.B. Biologie, Medizin; vgl. OECD, 2017, S. 282; Cheryan et al., 2017). Domänenspezifische Geschlechterunterschiede lassen sich auch in den Kompetenzen feststellen: Während sich bei PISA im Kompetenzbereich Physikalische Systeme deutliche Leistungsnachteile der Mädchen zeigen, sind in der Domäne Lebende Systeme in den meisten OECD-Ländern keine geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede feststellbar (OECD, 2016, S. 106).

Ähnliches gilt für die bei PISA 2015 erhobenen Berufsaspirationen: 15-jährige Jungen sehen sich im Alter von 30 Jahren deutlich häufiger als Naturwissenschaftler, Mathematiker oder Ingenieur als Mädchen (OECD, 2016, S. 392), 15-jährige Mädchen sehen sich dagegen häufiger in Gesundheitsberufen (OECD, 2016, S. 394).

Während vorhergehende Studien auf die Bedeutung der Mathematik- bzw. Sprachleistung für die weitere Ausbildungs- bzw. Berufslaufbahn eingingen (z.B. Parker et al., 2014; Salchegger et al., 2017; Wang et al., 2013), wird mit der vorliegenden Studie ein Schritt in Richtung mehr Spezifität gemacht, indem Kompetenzen in unterschiedlichen naturwissenschaftlichen Teilbereichen untersucht werden. Hierdurch soll festgestellt werden, a) inwiefern Spitzenleistungen im Bereich Physikalische Systeme mit dem Anstreben eines akademischen Berufs in den Bereichen Physik, Ingenieurwesen, Erdwissenschaften, Mathematik, Informations- und Kommunikationstechnologie (PIEMI) einhergehen, b) inwiefern Spitzenleistungen im Bereich Lebende Systeme mit dem Anstreben eines akademischen Berufs in den Bereichen Biologie, Agrarwissenschaft, Gesundheit (BAG) einhergehen und c) inwiefern es hierbei geschlechtsspezifische Unterschiede gibt. Konkret sollen die folgenden Hypothesen geprüft werden:

1. Schüler/innen der Spitzengruppe im Bereich Physikalische Systeme streben signifikant häufiger eine Karriere im Bereich PIEMI an als ihre Geschlechtsgenossen ohne Spitzenleistungen in diesem Bereich. Dies gilt sowohl für Mädchen als auch für Jungen.
2. Schüler/innen der Spitzengruppe im Bereich Lebende Systeme streben signifikant häufiger eine Karriere im Bereich BAG an als ihre Geschlechtsgenossen ohne Spitzenleistungen in diesem Bereich. Dies gilt sowohl für Mädchen als auch für Jungen.
3. Selbst wenn Mädchen Spitzenleistungen im Bereich Physikalische Systeme aufweisen, streben sie signifikant seltener eine Karriere im Bereich PIEMI an als Jungen mit durchschnittlichen Leistungen in diesem Bereich.
4. Selbst wenn Jungen Spitzenleistungen im Bereich Lebende Systeme aufweisen, streben sie signifikant seltener eine Karriere im Bereich BAG an als Mädchen mit durchschnittlichen Leistungen in diesem Bereich.

Darüber hinaus soll untersucht werden, wie groß die in den Hypothesen 3 und 4 gefundenen Unterschiede in Österreich im Vergleich zum OECD-Durchschnitt sind.

Grundlage für die vorliegenden Analysen bilden die Daten von PISA 2015. Die Hypothesen werden mittels t-Tests für unabhängige Stichproben geprüft. In der Diskussion sollen mögliche Schritte zu mehr Geschlechterdiversität bei der Berufswahl aufgezeigt werden.

Literatur:

Cheryan, S., Ziegler, S. A., Montoya, A. K., & Jiang, L. (2017). Why are some STEM fields more gender balanced than others? *Psychological Bulletin*, 143, 1–35.

OECD (2016). PISA 2015. Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung. München: Bertelsmann.

OECD (2017). Education at a Glance 2017: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.

Parker, P. D., Schoon, I., Tsai, Y-M., Nagy, G., Trautwein, U. & Eccles, J. S. (2012). Achievement, agency, gender, and socioeconomic background as predictors of postschool choices: A multicontext study. *Developmental Psychology*, 48, 1629–1642.

Salchegger, S., Glaeser, A., Widauer, K. & Bitesnich, H. (2017). Warum besuchen Mädchen mit Spitzenleistungen in Mathematik so selten eine höhere technische Lehranstalt? Ursachen und Folgen von Geschlechterunterschieden bei der Schulwahl. In P. Schlögl, D. Moser, M. Stock, K. Schmid, & F. Gramlinger, (Hrsg.), *Berufsbildung, eine Renaissance?* (S. 172–183). Bielefeld: wbv.

Wang, M-T., Eccles, J. S. & Kenny, S. (2013). Not lack of ability but more choice: Individual and gender difference in choice of careers in sciences, technology, engineering, and Mathematics. *Psychological Science*, 24, 770–775.

Bildung über Berufe mit Serious Games? Potenziale zur Förderung gendersensibler Berufsorientierung aus der Perspektive angehender Lehrpersonen

Diesel-Lange, Katja; Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Deutschland

Makarova, Elena; Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Solothurn, Schweiz

Keywords: Berufsorientierung, Gender, Serious Games, LehrerInnenbildung

Mädchen und Jungen entscheiden sich aus unterschiedlichen Gründen für bestimmte berufliche Laufbahnen und wählen gleichzeitig spezifische Berufsfelder ab. Im Urteil über die Passung eines Berufes spiegeln sich unterschiedliche sozialisatorische Erfahrungen wider. Diese sind teilweise verbunden mit durch Stereotype geprägten Werten und Lebenszielen; sie schränken das Berufswahlspektrum von Heranwachsenden ein (Makarova & Herzog, 2013).

Im Idealfall ist die Berufswahl durch eine gut begründete Entscheidung fundiert, welche ihren Ausgangspunkt in der Reflexion der eigenen Interessen, Fähigkeiten, Werte und Ziele hat und damit das Ergebnis eines Lern- und Bildungsprozesses darstellt (Diesel-Lange, 2017). Mit dem Serious Game like2be können ebensolche berufswahlrelevanten Bildungsprozesse angeregt werden. Einerseits sollen Jugendliche den eigenen Berufshorizont erweitern, indem sie unbekannte Berufe kennenlernen. Andererseits werden sie durch die Spielinhalte für egalitäre Geschlechterrollen und eine geschlechtsunabhängige Berufswahl sensibilisiert (Makarova, Lüthi & Hofmann, 2017).

Da das elektronische Lernspiel Einsatzmöglichkeiten im Rahmen schulischer Berufsorientierung bietet, gehören Lehrpersonen zur sekundären Zielgruppe des Lernspiels. Daher wurden in der vorliegenden Pilotstudie Einstellungen der Lehrpersonen zum Spiel und ihre Einschätzung der Einsetzbarkeit und Wirksamkeit des Lernspiels im Unterricht empirisch erfasst. Zudem ging die Studie der Frage nach, inwieweit die Bereitschaft zum Einsatz des Spiels im Unterricht abhängig ist vom Vorwissen in der Domäne Berufsorientierung, von den Einstellungen zum Umgang mit Medien sowie möglichen geschlechtsstereotypen Perspektiven auf die Eignung von Mädchen und Jungen für bestimmte Berufe.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden angehende Lehrpersonen für die Sekundarstufe I (n=92) gebeten, das Spiel like2be in mindestens fünf Spieldurchgängen zu erproben und im Anschluss für die Forschungsfragen relevante Aussagen mittels Fragebogen einzuschätzen. Die Eignung des Lernspiels wurde mit Fragen zur Spielgestaltung (u.a. Spieldauer, Spiellogik, Schwierigkeitsgrad des Spiels, Spannung im Spiel, Feedback im Spiel), mit der Einschätzung der Einsatzmöglichkeiten im Unterricht sowie mit der antizipierten Wirksamkeit des Spiels erfasst. Zudem wurden Einstellungen zur Berufsorientierung, Geschlechtsrolleneinstellungen und die Sicht auf den Medieneinsatz im Unterricht operationalisiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten der befragten angehenden Lehrpersonen den Einsatz des elektronischen Lernspiels like2be in der schulischen Berufsorientierung als geeignet einschätzen. Die größte Zustimmung findet der Einsatz des Lernspiels im Rahmen der Einführung in die Berufsorientierung (84.1%), beim Aufzeigen von beruflichen Qualifikationsanforderungen (74.0%) und zur Intensivierung der Auseinandersetzung mit der eigenen Berufswahl (73.0%). Mehr als die Hälfte der Befragten sieht den Einsatz vom Lernspiel als nützlich dafür an, die Komplexität des Berufswahlprozesses aufzuzeigen (63.0%), die zentralen Aspekte im Berufsorientierungsprozess zu vermitteln (59.0%) und auch um eigene Interessen im Berufswahlprozess zu erkunden (58.1%). Im Weiteren wird das Potenzial des elektronischen Lernspiels, die Reflexion der beruflichen Geschlechtstypik bei Schülerinnen und Schüler zu bewirken, von 45.1% der angehenden Lehrpersonen erkannt.

Unsere Ergebnisse zeigen auch, dass die Wirksamkeit des elektronischen Lernspiels like2be für die schulische Berufsorientierung von angehenden Lehrpersonen höher eingestuft wird, wenn sie wenige Hürden im Einsatz von digitalen Medien in ihrem Unterricht antizipieren und der Nutzung von digitalen Medien im Unterricht gegenüber aufgeschlossen sind. Im Weiteren schätzen Befragte, die bereits ein Vorwissen im Themenbereich schulische Berufsorientierung haben und diesem Thema eine große Bedeutung beimessen, die Wirksamkeit des Lernspiels höher ein als diejenigen, die noch keine Lehrveranstaltungen zu diesem Themenbereich besucht haben. Schließlich sehen diejenigen Befragten, die eine stark ausgeprägte egalitäre Einstellung bezüglich der Geschlechterrollen haben, im Lernspiel ein größeres Potenzial für die Erweiterung des Berufswahlspektrums von Jugendlichen. Zudem werden typische Frauenberufe von den Befragten eher als für beide Geschlechter geeignet eingeschätzt, als dies bei klassischen Männerberufen der Fall ist.

Die Konzeption und Gestaltung gendergerechter berufsorientierender Begleitung setzt ein hohes Maß an Kompetenz voraus, das in geeigneten Qualifizierungsangeboten für Akteurinnen und Akteure angebahnt und unterstützt werden soll. Die Nutzung elektronischer Lernspiele zur Förderung berufswahlrelevanter, gendergerechter Bildungsprozesse erfordert zudem die Vermittlung von Medienkompetenz im Kontext berufsorientierender Lerngelegenheiten.

Cedefop (2015): European guidelines for validating non-formal and informal learning. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series.

Literatur:

Eichbauer, Christian (2017): Berufserfahrung anerkennen! Die österreichische Validierungsstrategie zur Kompetenzanerkennung. In: WISO 40. Jg. (2017), Nr. 3, S. 87-98.

Müller-Riedlhuber, Heidemarie; Ziegler, Petra (2017): TRACK Project. TRAINing and recognition of informal Career sKills. Feasibility Study.

Ziegler, Petra (2016): Zur Situation von Geringqualifizierten in Österreich und ausgewählte internationale Fallbeispiele zur Anerkennung von Kompetenzen und Höherqualifizierung, AMS info, No. 357/358.

Ziegler, Petra; Müller-Riedlhuber, Heidemarie (2018): Zur Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen. Good-Practice-Beispiele für gering Qualifizierte aus ausgewählten europäischen Ländern (erscheint im Juni 2018).

Paper Session 3b: 2: 6.7.2018, 12:00-13:00 Uhr

Betriebliche Weiterbildung in einer virtuellen 3D-Lern- und Kollaborationsumgebung - Gestaltungsanforderungen und Umsetzungserfahrungen am Beispiel der Automobilindustrie

Kohl, Matthias; Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb), Deutschland

Lorenz, Sabrina; Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb), Deutschland

Keywords: virtuelle 3D-Lernumgebung, betriebliche Weiterbildung, Digitalisierung

Digitalisierung und technischer Fortschritt haben nicht nur Auswirkungen auf Arbeitskontext und das persönliche Umfeld, sondern auch auf das Thema Lebenslanges Lernen. Für die Berufsbildung ergibt sich hieraus sowohl curricularer als auch didaktischer Innovations- und Gestaltungsbedarf: Zum einen sind Berufsbilder und Qualifikationsprofile zukunftsfähig weiterzuentwickeln, zum anderen gilt es, die Potenziale digital unterstützten Lernens auszuschöpfen.

Mobil nutzbare digitale Konzepte, virtuelle 3D-Lern- und Kollaborationsumgebungen usw. erweitern die Gestaltungsmöglichkeiten betrieblicher Weiterbildung deutlich: Sie können erstens einen wertvollen Beitrag zur Flexibilisierung des Lernens leisten, da sie orts- und zeitunabhängig verfügbar sind (Zinn et al. 2016, S. 91), Standortabhängigkeiten auflösbar und freie Zeit für modular aufgebaute Lerneinheiten nutzbar ist. Zweitens bieten sie die Möglichkeit, Realitätsbezug und Arbeitsprozessnähe von Weiterbildungsmaßnahmen zu erhöhen und abstrakte, dem Erfahrungslernen in der Praxis nicht zugängliche Inhalte über Simulationen vermitteln. Simulationen erlauben es Anwendern, eine virtuelle Nachbildung eines realen komplexen Systems zu erkunden und Wirkungszusammenhänge in diesem System zu erproben, wenn dies im realen System zu gefährlich, zu teuer, zu zeitaufwendig oder gänzlich unmöglich ist (vgl. Niegemann et al. 2004, S. 136).

Für den Lernerfolg ist es wichtig, dass die Lerninhalte einem didaktischen Lernkonzept folgen und an das neue Medium sowie die Zielgruppe und die jeweiligen Rahmenbedingungen angepasst sind und das virtuelle System in seinen Wirkungszusammenhängen möglichst exakt dem realen System entspricht, da dies für die Lernenden Vertrautheit suggeriert und so deren Akzeptanz und Nutzungsintensität steigert. Dadurch bietet es den größtmöglichen Lerneffekt für die Realität und führt zu einer entsprechenden Performanz der in der virtuellen Welt erworbenen Kompetenzen. Zusätzlich bieten Gamification-Ansätze die Möglichkeit, digitales bzw. digital unterstütztes Lernen um spielerische Anreiz-Systeme zu erweitern, die Lernende zu einem bestimmten Lernverhalten und zur Bewältigung von Lernaufgaben motivieren sollen (vgl. Nicholson 2015, 1).

Im vorgeschlagenen Beitrag werden die Ergebnisse einer im Januar 2018 abgeschlossenen Begleitforschung des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) vorgestellt, in der für verschiedene betriebliche Anwendungsszenarien eines Automobilherstellers Lerninhalte, Rahmenbedingungen des betrieblichen Einsatzes sowie Lernerfahrungen um Umgang mit der virtuellen 3D-Lernumgebungen analysiert wurden. Die forschungsleitenden Fragen sollen klären, welche der erprobten Anwendungsszenarien für die Aus- und Weiterbildung in virtuellen 3D-Lernwelten geeignet sind und welche Rahmenbedingungen hierfür nach Ansicht der Befragten gewährleistet bzw. geschaffen werden müssen. Die im Zeitraum September bis Dezember 2017 von insgesamt 215 Mitarbeitenden verschiedener Unternehmensbereiche mittels qualitativer und quantitativer Instrumente und Methoden (Experteninterviews, Gruppendiskussionen, Think-Aloud-Tests, Online-Befragung) erhobenen Daten werden bis Februar 2018 ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Befragten bislang keine Erfahrung mit derartigen Lernformaten sammeln konnten. Jedoch können sich die befragten Mitarbeitenden den Einsatz der digitalen Lernumgebung zukünftig weiterhin vorstellen und sehen in deren Nutzung viele Vorteile.

Außerdem konnte ein positiver Einfluss des empfundenen Spaßes auf die Bewertung der Usability festgestellt werden, welche wiederum den subjektiv eingeschätzten Lernerfolg positiv beeinflusst. Dies verdeutlicht, wie wichtig Spaß und Usability beim Lernen in virtuellen Welten sind.

Perspektivisch sollen die Untersuchungsergebnisse den weiteren Entwicklungsprozess digitaler Lerninhalte und -Organisationsformen unterstützen sowie Anpassungsbedarf in Bezug auf die virtuelle 3D-Lernumgebung und betriebliche Rahmenbedingungen des Lernens ermöglichen. Die Begleitforschung leistet damit einen Beitrag zur Bewertung und Identifikation zeitgemäßer, didaktisch adäquater digital unterstützter (virtueller) Lernformen und -inhalte für die zukunftsfähige Gestaltung lebenslangen Lernens in der betrieblichen Berufsbildung.

Literatur:

Nicholson, S. (2015). A Recipe for Meaningful Gamification. In: T. Reiners, & L. C. Wood (Hrsg.), Gamification in Education and Business (S. 1–20). Berlin.

Niegemann, H. M., Hessel, S., Hochscheid-Mauel, D., Aslanski, K., Deimann, M., & Kreuzberger, G. (2004). Kompendium E-Learning. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.

Zinn, B., Guo, Q., & Sari, D. (2016). Entwicklung und Evaluation der virtuellen Lern- und Arbeitsumgebung VILA. Journal of Technical Education (JOTED), 4 (1), 89-117.

Gestaltung von Übergängen durch die Integration von Lern- und Arbeitsprozessen in der beruflichen Weiterbildung am Beispiel der Composite-Berufe

Vieback, Linda; Hochschule Magdeburg-Stendal, Deutschland

Schübler, Philipp; Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Deutschland

Lars, Müller; Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Deutschland

Matschuck, Evelyn; Hochschule Magdeburg-Stendal, Deutschland

Harms, Olga; Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Deutschland

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

Keywords: Berufliche Weiterbildung, Motivation, Interesse, Arbeitsprozessorientierung, Modularisierung, Individualisierung, Flexibilisierung, Mikrosystemtechnik, Composite

Der Bedarf an hoch qualifizierten Fachkräften, welcher u.a. durch demografische Prozesse, dem hohen Tempo technologischer Entwicklung sowie der Komplexität und Flexibilität moderner Produktionssysteme ausgelöst wird, stellt Unternehmen vor immer größeren Herausforderungen. Gerade in Schlüsseltechnologien wird eine kontinuierliche Aktualisierung der Wissensbestände der Fachkräfte, um die berufliche Handlungsfähigkeit im Arbeitsprozess aufrecht erhalten zu können, benötigt. Dies gilt insbesondere für die Composite-Berufe.

Composite-Berufe sind berufliche Tätigkeiten, die, im Unterschied zu den separaten Berufsfeldern in den Bereichen „Metall“, „Kunststoff“ bzw. „Holz“ usw., auf die Zusammenführung von unterschiedlichen Werkstoffen zu einem Verbundwerkstoff oder Werkstoffverbund ausgerichtet sind. Weiterhin wird mit dem Begriff eine Tätigkeit bezeichnet, welche die Integration von metallischen und/oder elektronischen Mikrosystem-Komponenten in einen (u.a. spritzgegossenen, 3d-gedruckten) Kunststoff beinhaltet, so dass im Ergebnis ein „intelligenter Kunststoff“ entsteht. Eine Tätigkeit in den „Composite-Berufen“ ist nicht allein auf den Fertigungsprozess beschränkt, da die Tätigkeitsfelder den gesamten Wertschöpfungsprozess sowie Produktlebenszyklus des Produkts bzw. Bauteils erfassen.

Im Bereich der Composite-Berufe ergibt sich, bedingt durch den Fachkräftemangel und durch das Fehlen eines „FacharbeiterInnenabschlusses für Composite“, die Besonderheit, dass die in den Unternehmen beschäftigten MitarbeiterInnen häufig einen artfremden Berufsabschluss (u.a. Handwerksberufe, wie TischlerIn, BäckerIn, MetallbauerIn, MalerIn, LackiererIn) besitzen.

Auf Grundlage dieser Ausgangssituation erkennen Unternehmen zunehmend die Vorteile von Weiterbildungen und explizieren einen Bedarf im Bereich der Hochtechnologien. Vor diesem Hintergrund rücken Hochschulen als Anbieter von Weiterbildungen in den Fokus, da sie neben dem neuesten technologischen Know-How sowie der technologischen Infrastruktur, auch das entsprechende qualifizierte Personal besitzen, um die MitarbeiterInnen praxisnah weiterzubilden. Es bedarf jedoch einer besonderen methodisch-didaktischen Konzeption, damit die angesprochene heterogene Zielgruppe, trotz unterschiedlichen Erfahrungs- und Kenntnisstandes, die Weiterbildung erfolgreich absolvieren kann.

Das vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Förderschwerpunkt „InnovatWB“ geförderte Projekt „Zukunftsorientierte Weiterbildung in Composite-Berufen (ComWeiter)“ nimmt sich dieser Herausforderung an und erforscht, entwickelt und erprobt passfähige, mit der beruflichen Tätigkeit vereinbarende Weiterbildungsmodul im Bereich der Faserverbundwerkstoffe (Composite). Unter Berücksichtigung der Besonderheiten der Composite-Berufe sowie der daraus resultierenden Zielgruppe, der nicht-formal Qualifizierten, stehen u.a. die zwei zentralen Forschungsfragen im Fokus, deren Beantwortung einen wesentlichen Teil zur Entwicklung der Weiterbildungsmodul und -formate beitragen haben:

1. Welche Faktoren erhöhen auf Seiten der ArbeitnehmerInnen das Interesse und Motivation zur Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen?
2. Wie müssen berufliche Weiterbildungen ausgestaltet werden, um eine individuelle Karriere unter Berücksichtigung der Faktoren: „Anforderungen der TeilnehmerInnen“, „Durchlässigkeit“ sowie „Vereinbarkeit von Beruf und Familie“ zu ermöglichen?

Der vorgeschlagene Beitrag beschreibt die Ergebnisse der Forschungsarbeiten zur Beantwortung der zwei Forschungsfragen. In einem ersten empirischen Teil wurden durch explorative Interviews (Gläser & Laudel, 2010) Bedarfe und Anforderungen aus Sicht der ArbeitnehmerInnen erhoben und durch die zusammenfassende Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring, 2015). Der zweite Teil des vorgeschlagenen Beitrags beschreibt die Überführung der Ergebnisse der empirischen Erhebungen sowie darauf aufbauend die Konzeption der Weiterbildungsangebote. Die Ergebnisse zeigen, dass Unternehmen nicht-formal qualifizierte Fachkräfte einsetzen und diese im Arbeitsprozess (learning on the job) auf die gewünschte Tätigkeit hin aus- und weiterbilden. Im Fokus dabei steht die Handlungsfähigkeit der MitarbeiterInnen, die die Tätigkeiten auszuführen sollen. Dabei wird das fehlende Fachwissen kritisch gesehen, da dadurch die Fehlerquote im Arbeitsprozess erhöht wird. Da Unternehmen jedoch selbst keine adäquate Weiterbildung durchführen können, wünschen sie sich Angebote in diesem Bereich. Die Angebote müssen, die theoretisch fundierte Inhalte, praxisnah und handlungsorientiert vermitteln. Die Ergebnisse zeigen, dass die zu entwickelnden Weiterbildungsangebote, eine explizite Arbeitsprozessorientierung (Rogalla, 2005; Rohs & Einhaus, 2004), Modularisierung, Individualisierung und Flexibilisierung sowie den Einsatz von Blended Learning Lehr-Lernarrangements benötigen (Brämer et al. 2017; Vieback et al. 2017). Die praktische Umsetzung wird abschließend exemplarisch anhand des Weiterbildungsangebots „3D-MID“ erläutert.

Professionsspezifische Subkulturen und Soziale Welten in Arenen – ein Konzeptvorschlag zur gesellschaftlichen Verortung von ErwachsenenbildnerInnen als Profession

Steiner, Petra H.; selbstständige Erwachsenenbildungsforschung, Österreich

Keywords: ErwachsenenbildnerInnen, Soziale Welten, Subkulturen, Verortung, Profession

Ausgangspunkt ist die noch immer unbefriedigend geführte Diskussion darüber, ob ErwachsenenbildnerInnen eine Profession bilden. Ein Hindernis für Professionalisierung liegt – den Ergebnissen der Erwachsenenbildungsforschung folgend – in der „Heterogenität“ der beruflichen Gruppe. Die vorliegende Einreichung ist Teilergebnis einer Dissertation an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (Steiner 2014 und 2016), welche die Forschungsfrage ins Zentrum stellt: Wie sieht ein sozialwissenschaftliches Modell aus, welches sowohl die bestehende Diversität innerhalb der beruflichen Gruppe der ErwachsenenbildnerInnen als auch bestehende Homogenität und Kohäsion sichtbar macht. Ein solches Modell böte konzeptiv Ansatzpunkte für Professionalisierung unter Bedingungen der Gegenwartsgesellschaft.

Der Forschungsstand zu beruflichen Kulturelementen der Erwachsenenbildung zeigt einen breiten Grundstock mit Beschreibungen und Erfassungen (z.B. Gieseke 1989, Hartig, 2008, vgl. dazu Steiner 2016:130ff), ist jedoch noch nicht ausreichend aufeinander aufbauend und in seinem Systematisierungsgrad ausbaubedürftig. Aus theoretisch-konzeptiver Sicht sind die Arbeiten von Nittel und Schütz zentral (Nittel 2000, Nittel&Schütz 2012 und 2014). Nittel leistete den „Theorieimport“ der Sozialen-Welten-Theorie in die Professionalisierungsforschung der Erwachsenenbildungsforschung und spricht erstmals von einer „Berufskultur“ der Erwachsenenbildung (ebd. 2000:145).

Das erarbeitete Ergebnis der Theoriearbeit, die vom interpretativen Paradigma, dem Grounded-Theory-Ansatz sowie von kulturtheoretischen Zugängen inspiriert ist, liegt im Vorschlag einer zweiteiligen Erfassungsmöglichkeit der diversen Erscheinungsformen von ErwachsenenbildnerInnen: 1. als Professionsspezifische Subkulturen und 2. als Soziale Welten in Arenen. Professionsspezifische Subkulturen werden mit Hofstede (2001:9f) und Trice (1993:82ff) systematisiert. Als Zweites wird basierend auf Clarke (2012), die eine postmodern und kritisch gewendete Grounded-Theory-Methodologie vertritt, vorgeschlagen, ErwachsenenbildnerInnen als Soziale Welten in Arenen zu erfassen. Entgegen der von Nittel vertretenen Position, es könne sich um eine Soziale Welt von ErwachsenenbildnerInnen handeln, wird in meiner Arbeit eher davon ausgegangen, dass es sich um mehrere Soziale Welten, also um mehrere Kommunikations-, Orientierungs-, Arbeitszusammenhänge von sich diesbezüglich engagierenden AkteurInnen (Schütze 2016:75), handelt. Eine plurale Konzeption bietet mehr Offenheit und ermöglicht, den Anschluss der ErwachsenenbildnerInnen an gesellschaftliche permanent in neuer Erscheinungsform auftretende „Problembetroffenheiten und Erleidensprobleme“ (Schütze 2016:76) im Blick zu behalten. Soziale Welten zeichnen sich dadurch aus, dass sie fluide sind, sich permanent neu ausrichten und quer zu herkömmlichen Institutionen und Organisationen liegen, und sie sind in gesellschaftlichen Arenen verortet. So kann hypothetisch eine Karte der Erwachsenenbildung mit Sozialen Welten in verschiedenen Arenen (etwa jene, die sich mit Fragen der Migration und Integration beschäftigt oder jene der Arbeitsmarktverwaltung) gezeichnet werden.

Methodologisch zu diskutieren ist Ertrag und Legitimität der Vorgehensweise. Die konzeptiv und theoretisch erarbeitete Perspektive ohne empirische Erhebung bietet bereits neue Perspektiven auf die Fassung von Professionen und damit auch auf ein „Konstrukt des Berufs“. Die Notwendigkeit Berufe und Professionen mit offenen und flexiblen Elementen zu konzipieren (vgl. dazu Teil I der Dissertation) bedingt eine neue, komplexere, stärker auf Aushandlungsprozesse zwischen Beteiligten ausgerichtete Zugangsweise in der Gestaltung von Berufen und Professionen. In diesen geht es unter anderem um die permanente Neuausrichtung professioneller AkteurInnen, um Abstimmungsprozesse über Disziplin- und Professionsgrenzen hinweg. Die erarbeiteten Konzepte erlauben auch den stockenden gesellschaftlichen Prozess zur Neuplatzierung des lebenslangen Lernens für einen sozialwissenschaftlichen Forschungsprozess zu öffnen. Exemplarisch für diese Prozesse stehen in diesem Fall Erwachsenenbildner/innen als Profession.

Angegebene Literatur siehe: Steiner, Petra H. (2016): Subkulturen und Soziale Welten der Erwachsenenbildung. Eine professionstheoretische Verortung. Dissertation, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Online im Internet: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2016_dissertation-klg_petra_steiner.pdf. sowie Schütze, Fritz (2016): Das Konzept der Sozialen Welt Teil 1: Definition und historische Wurzeln & Das Konzept der Sozialen Welt Teil 2: Theoretische Ausformung und Weiterentwicklung. In: Dick, Michael, Marotzki, Winfried, Mieg, Harald (Hg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 74-87 & 88-105.

Moralische Aspekte der Begabtenförderung im berufsbildenden kaufmännischen Vollzeitschulwesen

Adelsberger-Höss, Eva; Universität Innsbruck, Österreich

Keywords: Berufsbildung, Berufsbildendes Vollzeitschulwesen, Begabtenförderung, Professionsmoral, Lehrkräfte

Nicht nur die Förderung von lernschwachen und normal begabten Lernenden ist Teil des Aufgabenbereichs von Lehrpersonen im berufsbildenden kaufmännischen Schulwesen, sondern auch die Förderung besonders begabter SchülerInnen (vgl. BMUKK 2010). Die Lehrpersonen haben in ihrem Unterricht also die herausfordernde Aufgabe, Lernenden mit unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden, indem sie Förderressourcen (z.B. Zeit, Aufmerksamkeit, Unterrichtsaufwand) adäquat verteilen. Da diese Ressourcen für eine angemessene Förderung den Lehrpersonen jedoch nicht unbegrenzt zur Verfügung stehen, muss Förderung durch Lehrpersonen als knappes Gut betrachtet werden (vgl. Bloch 2014; vgl. Behrens 2013; vgl. Schwippert 2002; vgl. Gerber & Semmel 1985). Aufgrund dieser Knappheit obliegt es jeder einzelnen Lehrperson, eine Allokationsentscheidung zu treffen und somit zu definieren, wie sie individuell ihre Förderbemühungen innerhalb einer vorhandenen Gruppe von Lernenden aufteilt.

Maßgeblich geleitet werden solche Prozesse des Abwägens und Entscheidens vom individuellen Berufsethos der Lehrperson (vgl. Wischer 2010:26; vgl. Aurin 1993:43; vgl. Patry u. a. 1988:295).

Das vorliegende Forschungsprojekt stellt nunmehr die Frage, in welchem Maße Lehrkräfte des wirtschaftlichen Unterrichts an kaufmännischen Schulen begabte SchülerInnen fördern und vor allem wie sie aus professionsmoralischer Sicht das Maß an Förderung begründen, das sie diesen Lernenden zuteilen.

Die empirischen Ergebnisse wurden mit Hilfe von 15 problemzentrierten Interviews mit Lehrkräften gewonnen, bei denen gezielt auch grafische Elemente („graphic elicitation“-Methode, vgl. Bagnoli 2009; vgl. Umoquit u. a. 2008) eingesetzt wurden.

Die Forschungsarbeit versteht sich als ein Beitrag zur Erweiterung und Vertiefung des Blicks auf Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen und zur verstehenden Rekonstruktion von moralischen Abwägungsvorgängen und der Perspektive von Lehrpersonen in diesem Schultyp bezogen auf jenes Thema. Es geht somit darum, die Sichtweisen der Lehrkräfte zu explizieren. Denn soll das Bildungswesen weiterentwickelt werden, um somit den derzeitigen und zukünftigen Herausforderungen gerecht zu werden, wird es als zentral angesehen, Zugang zu den Perspektiven der Lehrpersonen zu haben (vgl. Säljö 1997:105). Denn gerade die Lehrkräfte sind es, die als zentrale Kräfte des Bildungswesens beschrieben werden (vgl. Hattie 2009), und zwar auch im Bereich der Begabtenförderung (vgl. Schmid 2014:95).

Literatur:

Aurin, Kurt 1993. Auffassung von Schule und pädagogischer Konsens. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

Bagnoli, Anna 2009. Beyond the standard interview: the use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research* 9, 5, 547–570.

Behrensen, Birgit 2013. Die Verteilung der Lehreraufmerksamkeit als Gerechtigkeitsfrage – Sekundäranalyse einer Studie zu Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften mit individueller Förderung. *Pädagogische Rundschau* 67, 553–562.

Bloch, Daniel 2014. Ist differenzierter Unterricht gerecht? – Wie Lehrpersonen die Verteilung ihrer Förderbemühungen rechtfertigen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

BMUKK 2010. Begabungs- und Begabtenförderung im berufsbildenden Schulwesen. http://www.oezbf.at/cms/tl_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/BHMS_Broschuere_web.pdf [Stand 2018-01-15].

Gerber, Michael M. & Semmel, Melvyn I. 1985. The Microeconomics of Referral and Reintegration – A Paradigm for Evaluation of Special Education. *Studies in Educational Evaluation* 11, 13–29.

Hattie, John 2009. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London ; New York: Routledge.

Patry, Jean-Luc u. a. 1988. Der gerechte, fürsorgliche Lehrer – Selbstbilder, Fremdbilder. *Beiträge zur Lehrerbildung* 6, 3, 295–299.

Säljö, R. 1997. Self-report in educational research. In *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Kidlington: Elsevier, 101–106.

Schmid, Günter 2014. Begabungsförderung als professionelle Herausforderung für die Lehrenden. In *Personenorientierte Begabungsförderung*. Weinheim; Basel: Beltz, 95–103.

Schwippert, Knut 2002. *Optimalklassen: mehrebenenanalytische Untersuchungen; eine Analyse hierarchisch strukturierter Daten am Beispiel des Leseverständnisses*. Münster: Waxmann.

Umoquit, Muriah J. u. a. 2008. The efficiency and effectiveness of utilizing diagrams in interviews: an assessment of participatory diagramming and graphic elicitation. *BMC Medical Research Methodology* 8, 53, 1–12.

Wischer, Beate 2010. Alles eine Frage der richtigen Einstellung? – Pädagogisches Ethos und die Widersprüche des Lehrerhandelns. *Friedrich Jahresheft* 28, 26–29.

Innovative Lernkultur im Unternehmen: die Sicht der Auszubildenden

Barabasch, Antje; Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB, Schweiz

Keller, Anna; Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB, Schweiz

Keywords: Lernkultur, Ausbildung im Unternehmen, Sicht der Auszubildenden

Der Druck Innovationen zu entwickeln bzw. innovativ zu sein steigt im Zeitalter von Globalisierung und Digitalisierung (OECD 2015) und beeinflusst Lernkulturen in Unternehmen. Auch von der betrieblichen Berufsbildung wird erwartet, dass sie zur Innovationskultur beiträgt. Deshalb ist die Organisation der innerbetrieblichen Lernprozesse Anpassungen unterworfen. Ein positives Innovationsklima wird beispielsweise geprägt durch die Bereitschaft unternehmerische Risiken einzugehen, Offenheit und Toleranz der Mitarbeiter, eine positive Einstellung gegenüber Frauen sowie gegenüber Wissenschaft und Technologie sowie Vertrauen in die Innovationsfähigkeit der Mitarbeiter (Marxt et al., 2009). Gruppenidentitäten, gemeinsame Überzeugungen und Werte (Wieland, 2004) sowie Flexibilität in der Arbeitsorganisation gilt es zu prägen bzw. zu gestalten. Während Routinetätigkeiten an Bedeutung verlieren werden Beobachtungsfähigkeiten, Prozessmanagement, Transfer- und Problemlösefähigkeiten sowie KreativitätSENTFALTUNG wichtiger (Dreher et al., 2015; Limacher, 2010). Dazu kommt die Notwendigkeit das Lernen selbst steuern zu können, was ein hohes Mass an Eigenverantwortung und Disziplin erfordert. Für die Berufsausbildung bedeutet dies, dass projekt- und handlungsorientiertes sowie individualisiertes Lernen an Bedeutung gewinnen. Unternehmen reagieren mit einer veränderten Arbeits- und Lernkultur auf diesen Entwicklungsbedarf. Dazu gehört die Einräumung von mehr Autonomie in der Organisation von Lernen und Arbeiten. Neben Ausbildern werden Coaches zu wichtigen Begleitpersonen für die Lernenden. Vermehrt wird heute der Human-centered Design Ansatz angewandt, der zu einer Individualisierung der Arbeitskraftentwicklung führt, welche bestmöglich entwickelt und ausgeschöpft werden soll. Beispielsweise sind für die Wahrnehmung einer solchen Kultur flache Hierarchien, eine hohe Fehlertoleranz und Entscheidungsspielräume wichtig, aber auch soziale Umgangsformen sowie gemeinsame Ziele und Werte.

Die Berufsausbildung ist in Zeiten von Digitalisierung und sich rapide wandelnder Arbeitsbedingungen und Arbeitsanforderungen angehalten darauf mit angepassten Ausbildungskonzepten zu reagieren. Für die Unternehmen stellt sich die Frage, wie Auszubildende zu selbständig handelnden, mitgestaltenden, ICT-erfahrenen und problemlösungsorientierten Mitarbeitern herangebildet werden können. Die Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik setzt sich primär mit dem Lernen in der Berufsschule und vergleichsweise wenig mit dem Lernen im Betrieb auseinander. Damit ist die Informationslage für Ausbildungsverantwortliche in den Betrieben, für Coaches und Ausbilder, aber auch für die Dozierenden in der Lehrerbildung bisher in diesem Themenfeld sehr begrenzt.

Im Rahmen einer Fallstudie in einem Schweizer Unternehmen wird der Frage nachgegangen, wie eine innovative Lernkultur im Rahmen der Berufsausbildung im Unternehmen gestaltet wird. Untersucht wird einerseits, ob und inwiefern die Lernenden mit der innovativen Lernkultur ihres Unternehmens in Kontakt kommen (und welche Rolle traditionelle Formen des beruflichen Lernens nach wie vor spielen), welche Lernmethoden und Tools in der Berufsbildung in Rahmen der innovativen Lernkultur eingesetzt werden, wie beispielsweise ‚Zukunftskonferenzen‘, Innovations- und Kreativitätstechniken oder verschiedene digitale Hilfsmittel. Leitfragen sind unter anderem: Welche Faktoren sind ausschlaggebend für die Gestaltung der Lernkultur im Unternehmen? Wie arbeiten diese Faktoren zusammen? Wie wird in diesem Rahmen das formale und das non-formale Lernen organisiert? Wo und wie findet informelles Lernen statt (Akkumulation von impliziten Wissen)? Andererseits wird darauf fokussiert, wie Lernende die innovative Lernkultur ihres Unternehmens

wahrnehmen. Hier sind folgende Fragen leitend: Wie erzählen sie von ihrem Lernprozess? Was charakterisiert ihr Lernen im betrieblichen Alltag? Die qualitative Untersuchung soll auch darüber Aufschluss geben welche Einstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen die Lernkultur prägen bzw. durch diese geprägt werden. Die Datenerhebung der Unternehmensfallstudie umfasst die Analyse von Dokumenten des Unternehmens, teilnehmende Beobachtung, semi- strukturierte Interviews und narrative Interviews. Der Vortrag wird zum einen die identifizierten Bestandteile der innovativen Lernkultur in einem Modell vorstellen und zum anderen die Ergebnisse der Befragungen der Auszubildenden.

Die Rolle von Beharrlichkeit und beständigem Interesse (Grit) für die Kompetenzentwicklung von Schüler/inne/n in berufsbildenden Schulen in Österreich

Helm, Christoph; JKU Linz, Österreich

Rosenegger, Andrea; JKU Linz, Österreich

Keywords: Grit, Beharrlichkeit und beständiges Interesse, Rechnungswesen, Kompetenzentwicklung

In den letzten Jahren geriet die Analyse des Zusammenhangs zwischen Grit und schulischen Leistungen zunehmend stärker in den Fokus (Duckworth et al., 2007; Fleckenstein et al., 2014). Der Grit-Theorie zufolge sind Talent und Fähigkeiten keine ausreichenden Prädiktoren von Erfolg. Vielmehr ist die schulische Leistung von Beharrlichkeit und beständigem Interesse beeinflusst. Bisher wurde Grit nahezu ausschließlich in allgemeinbildenden Domänen wie der Mathematik erforscht (Duckworth et al., 2007). Daher untersucht die vorliegende Studie die Rolle von Grit in der Berufsbildung. Konkret fragen wir danach, inwiefern Grit die schulische Leistung im Unterrichtsfach Rechnungswesen vorhersagt?

In der deutschsprachigen Pädagogischen Psychologie dominierten bisher Analysen zu motivationalen und volitionalen Schülermerkmalen - insbesondere zum Selbstkonzept, zur intrinsischen Motivation und zur Volition (Hasselhorn & Gold, 2006). Die Rolle der Beharrlichkeit und des beständigen Interesses wurde bisher nur peripher thematisiert. Das verwundert, da Lerntheorien (z.B. Vygotsky, 1978) postulieren, dass Lernen insbesondere durch herausfordernde Aufgaben angestoßen wird, für die – im Gegensatz zu einfachen Aufgaben – hohe Beharrlichkeit und beständiges Interesse nötig sind. Schüler/innen, die frühzeitig aufgeben, erreichen angestrebte Kompetenzen nicht. Dieser Überzeugung sind auch Duckworth et al. (2007), die das Konzept „Grit“ in zwei Dimensionen unterteilen: Beharrlichkeit (perseverance for effort) meint das Streben nach dem Erreichen gesetzter Ziele, auch wenn dies hohe Anstrengungen erfordert. Beständigkeit von Interessen (consistency of interests) dagegen meint das Aufrechterhalten des Interessenfokus über einen längeren Zeitraum.

Untersuchungen aus unterschiedlichen Domänen und Lebensbereichen zeigen, dass Grit im positiven Zusammenhang mit schulischer Leistung, Engagement, Motivation und Wohlbefinden steht (Datu et al., 2016). Etwas überraschend fanden Duckworth et al. (2007) heraus, dass Grit zwar mit dem Notendurchschnitt, nicht aber mit einem standardisierten Leistungstest in Mathematik korreliert. Im eingereichten Beitrag fragen wir danach, ob ähnliche Zusammenhänge in der berufsbildenden Domäne Rechnungswesen beobachtet werden können. Für das Fach Rechnungswesen zeigte sich in ersten Studien (Winther, 2006; Helm, 2015, 2016), dass die motivationalen Regulationsstile der Lernenden eine bedeutende Rolle für den Lernerfolg spielen. Es ist davon auszugehen, dass diese Lernmotivation wiederum vom Grit beeinflusst wird. Darüber hinaus sind wir an der prädiktiven Validität von Grit für die Vorhersage der Kompetenzentwicklung interessiert.

Um die Forschungsfragen nach dem Zusammenhang zwischen Grit und schulischer Leistung(-sentwicklung) zu untersuchen, werden Daten aus einer fünfjährigen Längsschnittstudie in 24 BMHS-

Klassen (N = 852 Schüler/innen) der 9.-13. Schulstufe analysiert. Zur Erfassung von Grit wurde die von Fleckenstein et al. (2014) validierte BISS-Skala (Beharrlichkeit und beständiges Interesse) eingesetzt. Die Rechnungswesenkompetenzen wurden mit einem standardisierten Leistungstest (Helm, 2016), der in Anlehnung an das Kompetenzmodell für Rechnungswesen der österreichischen Berufsbildungsstandards sowie dem in Deutschland entwickelten Rechnungswesentest für Auszubildende (Guggemos, 2016) erstellt wurde, erfasst. Darüber hinaus wurden die Schulnoten in den Fächern Rechnungswesen, Betriebswirtschaftslehre, Deutsch und Mathematik erhoben.

Erste Strukturgleichungsmodelle zeigen, dass die Grit-Dimension „Beharrlichkeit“ über die Schuljahre hinweg positiv mit dem Notendurchschnitt sowie den standardisiert erfassten Rechnungswesenleistungen korreliert ($r = .179$, $p = .045$ bis $r = .341$, $p = .000$). Hingegen weist die Dimension „beständiges Interesse“ keinen direkten Zusammenhang mit dem Notendurchschnitt und der Rechnungswesenleistung auf. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der Rolle des Grit für gelingende Lehr-Lernprozesse im Unterricht diskutiert.

Literatur:

Datu, J. A. D., Yuen, M., & Chen, G. (2016). Grit and Determination: A Review of Literature With Implications for Theory and Research. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1–9.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92(6), 1087–1101.

Fleckenstein, J., Schmidt, F. T. C., & Möller, J. (2014). Wer hat Biss? Beharrlichkeit und beständiges Interesse von Lehramtsstudierenden: Eine deutsche Adaptation der 12-Item Grit Scale. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61, 281–286.

Connect2Learn - Begegnungen mit Menschen mit Fluchterfahrung im Kontext der Berufsbildung

Auferbauer, Martin; PH Steiermark, Österreich

Pongratz, Hanns Jörg; PH Steiermark, Österreich

Pichler, Ernst; PH Steiermark, Österreich

Gaßner, Sandra; PH Steiermark, Österreich

Keywords: Berufsbildung, Asyl, Flucht, Migration, Diversität

Die Pädagogische Hochschule Steiermark versucht – wie zahlreiche andere Bildungseinrichtungen auch – im Rahmen der Initiative Connect2Learn einen Beitrag zur Integration von Menschen mit Fluchterfahrung und zur Thematisierung der damit verbundenen Herausforderungen zu leisten. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass das formale Bildungssystem (und hier besonders der Bereich der Berufsbildung) massiv durch die Tatsache der Migration betroffen ist und die in die Bildungsinstitutionen „eingelagerten Normalitätskonstruktionen“ (Mecheril & Oberlechner 2016, S. 153) dadurch bisweilen erschüttert werden. Angehende Pädagog_innen sollen daher möglichst früh Begegnungen und Erfahrungsmöglichkeiten mit diesen für sie zumeist völlig fremden Personen und ihren erhalten, um einen Einblick in die jeweiligen Lebenssituationen zu gewinnen (Auferbauer & Pongratz 2017).

Die Initiative Connect2Learn besteht seit 2015 und umfasst mittlerweile mehr als zwanzig unterschiedliche Aktivitäten, die in Zusammenarbeit mit der Caritas Steiermark, der Stadt Graz und den Kinderfreunden Graz durchgeführt und von inzwischen mehr als zwanzig Lehrenden und zahlreichen Studierenden der PH Steiermark getragen werden (vgl. Pichler & Pongratz 2017).

Kürzestmöglich beschrieben liegt das Ziel der Bemühungen darin, interkulturelle Begegnungen auf vielfache Weise zum Nutzen aller Beteiligten zu ermöglichen. Zusätzlich zu den einzelnen Aktivitäten gibt es regelmäßige Treffen der durchführenden Beteiligten, die dem laufenden Austausch von Erfahrungen dienen und in denen in den vergangenen beiden Jahren jeweils ein Aktionstag organisiert wurde, um Pädagog_innen sowie weiteren Interessierte die Vielschichtigkeit des Themas zu eröffnen.

Der Fokus der Aktivitäten liegt dabei auf Personen, deren Asylverfahren noch nicht abgeschlossen ist, da für diese Gruppe bis dato generell wenig Bildungs- und Begegnungsangebote bereitgehalten werden. Gleichzeitig haben Lehramtsstudierende (wie viele Teile der Bevölkerung) oftmals wenig bis keinen persönlichen Kontakt mit diesen Personen und beziehen ihre Informationen über deren Lebenswirklichkeiten nur aus Medien. Vorrangiges Ziel ist es, Annäherungen zu schaffen, die Studierende befähigen, künftig mit Diversität adäquat umgehen zu können. Dazu sollen Annäherungen und Begegnungsmöglichkeiten geschaffen werden, die über den Hochschulkontext hinausreichen – etwa in Berufsschulen, Übergangsklassen oder Offenem Lernen. Ein wesentliches Charakteristikum der Initiative findet sich in der Tatsache, dass viele einzelne Personen in ihren unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsbereichen aktiv sind, und dies wiederum eine Vielfalt von pädagogisch-didaktischen möglichen Handlungsfeldern aufzeigt. Im Rahmen des geplanten Beitrags möchten wir auf die Aktivitäten im berufspädagogischen Feld fokussieren und die bislang im Rahmen der Initiative gemachten Erfahrungen – Chancen aber auch Herausforderungen und Grenzen der Kooperationen – darstellen. Die Spanne reicht dabei von kurzen Begegnungen wie etwa dem Refugees Day an steirischen Berufsschulen (Berghold 2017) oder Interkulturellen Kochworkshops (Krausneker et al. 2017) bis zu länger andauernden Bildungssettings wie Nigthingale Bildungsmentoring (Mats 2017), Vorbereitungskurse für eine Lehre im Tourismus (Taylor et al. 2017) und den regulären Besuch von dualer Ausbildung durch Jugendliche mit Fluchterfahrung (Moser et al. 2017).

Literatur:

Auferbauer, M. & Pongratz, H. J. (2017). Zwischen Angst und Solidarität. Soziologische Aspekte zur Flüchtlingssituation in Österreich. In: E. Pichler & H. J. Pongratz (Hrsg.), Refugees connected2learn. Integration von Geflüchteten – Umgang mit Diversität im pädagogischen Kontext (S. 21–39). Graz: Leykam.

Berghold, A. (2017). Refugees Day an steirischen Berufsschulen. In: E. Pichler & H. J. Pongratz (Hrsg.), Refugees connected2learn. Integration von Geflüchteten – Umgang mit Diversität im pädagogischen Kontext (S. 328–339). Graz: Leykam.

Mecheril, P. & Oberlechner, M. (2016). Migration bildet. Anforderungen an pädagogisches Handeln. In: S. Kronberger, C. Kühberger & M. Oberlechner (Hrsg.). Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Ein Handbuch. (S.153-166). Wien: Studienverlag

Moser, F., Pucher, A. Rossegger, N. & Pongratz, H. J. (2017). Gelungene Integration jugendlicher Flüchtlinge in der Lehre. Chancen für die steirische Wirtschaft – Integration durch Begegnungen Erwartungen und Erfahrungen jugendlicher Flüchtlinge. In: E. Pichler & H. J. Pongratz (Hrsg.), Refugees connected2learn. Integration von Geflüchteten – Umgang mit Diversität im pädagogischen Kontext (S. 70–84). Graz: Leykam.

Förderung der Integration von Geflüchteten in die duale Ausbildung – Transferpotenziale aus dem Modellversuchsschwerpunkt „Neue Wege/Heterogenität“

Scheiermann, Gero; Universität Duisburg-Essen, Deutschland

Vogel, Christian; Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutschland

Keywords: Integration, Flüchtlinge, Transfer, Ausbildung, Vielfalt

Der Flüchtlingszustrom der letzten Jahre hat die Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft der europäischen Länder – und hier auch insbesondere Deutschland – vor große Herausforderungen gestellt. Nach den humanitären Sofortmaßnahmen soll nun den Geflüchteten eine dauerhafte berufliche und damit gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden. Die Integration Geflüchteter in Bildung, Ausbildung und qualifizierte Erwerbsarbeit zählt damit aktuell zu den zentralen gesellschaftspolitischen Aufgaben in Deutschland. Die Unternehmen als gatekeeper des Arbeits- und Ausbildungsmarktes nehmen hierbei eine entscheidende Rolle ein und sind daher entsprechend in ihren Integrationsvorhaben zu unterstützen. (vgl. Cedefop 2017; Robert-Bosch-Stiftung 2016: 16; Braun/Lex 2016: 6)

Die Unternehmen haben in Bezug auf die Integration von Jugendlichen in die duale Ausbildung bzw. sozialversicherungspflichtige Beschäftigung differente Anforderungen an Unterstützungsmaßnahmen. (vgl. Geis u. a. 2016; Flake u. a. 2017; Eilers u. a. 2016; NUIF 2017; DIHK 2017; Werner 2016; Baic u. a. 2017; Ebbinghaus/Gei 2017; Ebbinghaus 2017; Garnitz/Wohlrabe 2016; Gürtzgen 2017) Dabei werden eine Reihe von betrieblichen Unterstützungsmaßnahmen/Gelingensbedingungen genannt (Kompetenzfeststellungsverfahren/Potenzialanalysen, berufsorientierte Sprachförderung, berufs- und ausbildungsvorbereitende sowie Begleitmaßnahmen nach dem Mentorenprinzip, externes Ausbildungsmanagement wie asA oder abH, berufsfachliche Nachhilfe, interkulturelles Training, Informationsbereitstellung oder Betreuung), die bereits in früheren Forschungs-, Pilot- und Entwicklungsprojekten sowie Modellversuchen erprobt wurden. In Bezug auf das Matching von Jugendlichen, die bspw. aufgrund interagierender (bildungs-)biografischer Faktoren (z. B. Migrationshintergrund) Schwierigkeiten haben, einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu finden und Unternehmen, die auf eine Unterstützung bei der betrieblichen Ausbildung dieser Jugendlichen angewiesen sind, kann die Berufsbildung auf eine Reihe von Erfahrungen zurückgreifen. Mit dem Modellversuchsschwerpunkt „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“ (Neue Wege/Heterogenität) wurden so vor dem Hintergrund der zunehmenden Heterogenität der Jugendlichen im Zeitraum von 2011 bis 2014 in 17 Projekten Instrumente, Konzepte und Methoden gefördert, die Unternehmen und Jugendliche bei der betrieblichen Ausbildung unterstützen können. (vgl. Westhoff/Ernst 2016)

Das aktuelle Forschungsprojekt hat vor dem Hintergrund potenzieller Transfermöglichkeiten die folgenden Fragestellungen bearbeitet:

- Welche Konzepte, Methoden und Instrumente aus dem Modellversuch „Neue Wege/Heterogenität) lassen sich in Bezug auf die Verbesserung der Integration von Geflüchteten in die duale Ausbildung übertragen?
- Welche Unterstützungsbedarfe und Voraussetzungen sehen Unternehmen für eine betriebliche Ausbildung Geflüchteter?
- Welche Erfahrungen in der betrieblichen Ausbildung Geflüchteter haben Unternehmen bisher gesammelt?

Das Forschungsdesign sah zunächst eine Dokumentenanalyse der vorhandenen Konzepte, Methoden und Instrumente des Modellversuchs „Neue Wege/Heterogenität“ vor. Eine daran anschließende SWOT-Analyse hatte das Aufzeigen von möglichen Strategien bezogen auf eine/n

Transfer/Modifikation/Weiterentwicklung der vorhandenen Maßnahmen/Instrumente der Modellversuche in Bezug auf die Gruppe der Geflüchteten fokussiert. Dabei wurden individuelle Stärken und Schwächen ausgewählter Projekte des Modellversuchsschwerpunkts mit den betrieblichen Anforderungen in Bezug auf die Integration Geflüchteter in die duale Ausbildung gegenübergestellt. Zur Validierung der Ergebnisse wurden fünf problemzentrierte Interviews mit Projektträgern aus dem Modellversuchsschwerpunkt geführt.

Die Erfahrungen, Voraussetzungen und Unterstützungsbedarfe von Unternehmen in Bezug auf die Integration Geflüchteter in die duale Ausbildung wurden exemplarisch durch fünf problemzentrierte Interviews mit Experten aus Großunternehmen erfasst. Die Interviews wurden jeweils inhaltsanalytisch nach Mayring computergestützt ausgewertet.

Darüber hinaus wurden im Rahmen einer Zukunftswerkstatt mit 20 Akteuren aus Unternehmen, Sozialpartnern, Flüchtlingsnetzwerken, Berufsbildungsforschung und -politik Fragestellungen der Integration Geflüchteter in die duale Ausbildung diskutiert. Die Ergebnisse wurden ebenfalls eingehend analysiert und ausgewertet.

Für den Sommer 2018 ist eine praxisorientierte Publikation der Analyseergebnisse vorgesehen. Im Vortrag sollen die essentiellen Ergebnisse des Projekts vorgestellt werden, um darauf aufbauend unternehmerische Unterstützungsbedarfe und Handlungsempfehlungen zur Integration von Geflüchteten in die duale Ausbildung zu diskutieren.

Wirtschaft und ich? Eine qualitative Studie zu Schüler/innen/vorstellungen von Wirtschaft und Wirtschaftsunterricht

Szoncsitz, Julia; Wirtschaftsuniversität Wien, Österreich

Keywords: Ökonomische Bildung, Wirtschaft, Wirtschaftsunterricht, Vorstellungen, Schüler/innen/sicht

Trotz allen Fortschritts in der Entwicklung von Konzepten ökonomischer Bildung werden viele davon dafür kritisiert, dass sie das reale wirtschaftliche Leben der Lernenden und ihre ökonomische Sozialisation nicht in ausreichendem Maße berücksichtigen. Zwar sind es üblicherweise Expert/inn/en des jeweiligen Fachgebietes, die über Fragen der Zielsetzung, Inhalts- oder Methodenwahl diskutieren, doch könnte sich unter Berücksichtigung vorliegender Kritik eine bedeutsame Chance in der Beteiligung der Lernenden bieten. Die Vorstellungen von Lernenden sind von lerntheoretischer und fachdidaktischer Relevanz, denn bereits Ausubel et al. (1980, S. 5) betonten, dass der wichtigste Faktor, der das Lernen beeinflusst, das ist, was Lernende bereits wissen.

Die Untersuchung von Vorstellungen hat daher bereits eine lange Tradition (vgl. Duit 1995, S. 906f). Bislang vorliegende Ergebnisse sind jedoch vorwiegend auf die Forschung der naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken zurückzuführen (vgl. Duit 2009). Obgleich Untersuchungen zu Vorstellungen von Schüler/inne/n in den sozialwissenschaftlichen Didaktiken in weitaus geringerem Umfang vorliegen (vgl. Aprea 2013, S. 100; Kirchner 2015, S. 63), gibt es auch innerhalb der ökonomischen Bildung Untersuchungen dazu. Was vorliegende Untersuchungen im Wesentlichen eint, ist, dass Vorstellungen zu ausgewählten, meist komplexen ökonomischen Phänomenen untersucht wurden.

Nach Aprea (2013, S. 101) ist zu vermuten, dass die Vorstellungsforschung einen Beitrag dazu leisten kann, auf welches Verständnis bzw. welche Verständnisprobleme die Ergebnisse niedriger Performanz der Bevölkerung bei Leistungstests ökonomischer Allgemeinbildung zurückzuführen sind. Betrachtet man bisherige Ergebnisse zu Wirtschaftswissen (vgl. z. B. Greimel-Fuhrmann 2013; Greimel-Fuhrmann et al. 2014; Greimel-Fuhrmann et al. 2016) ist jedoch zu erkennen, dass bereits in

vielen grundlegenden Bereichen nur mangelhaftes Wissen vorhanden ist. Sind es aber schon die grundlegenden Bereiche, die Schwierigkeiten bereiten, sollten es dann nicht auch die grundlegenden Vorstellungen sein, die es näher zu erkunden gilt? Ziel der Untersuchung war es daher, diese Forschungslücke zu adressieren. Das Erkenntnisinteresse wurde in den folgenden Fragen ausdifferenziert:

1. Welche grundlegenden Vorstellungen von Wirtschaft äußern Schüler/innen?
2. Wie wird der gegenwärtige Ist-Zustand des Wirtschaftsunterrichts von Schüler/innen wahrgenommen?
3. Wie wäre der anzustrebende Soll-Zustand des Wirtschaftsunterrichts aus der Schüler/innen/perspektive auszugestalten?

Um mehr über die Sicht der heranwachsenden Generation zu erfahren, wurde eine explorativ ausgerichtete, qualitative Untersuchung am Beispiel der gymnasialen Oberstufe durchgeführt. Die Vorstellungen, Wahrnehmungen sowie Erwartungen der Schüler/innen wurden über problemzentrierte Interviews (n = 12) erhoben und mittels Feinstruktur- und Themenanalyse (vgl. Lueger 2010) ausgewertet. Die Ergebnisse geben einen ersten Einblick in die subjektiven Vorstellungen der Lernenden und zeigen, dass die zentrale Herausforderung darin besteht, ökonomische Inhalte für Schüler/innen anschlussfähiger auszugestalten und konkreter werden zu lassen.

Literatur:

Aprea, C. (2013): Alltagsvorstellungen von Jugendlichen zu komplexen ökonomischen Phänomenen. Eine explorative Untersuchung am Beispiel der Wirtschafts- und Finanzkrise. In: Thomas Retzmann (Hg.): Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II. Konzepte, Analysen und empirische Befunde. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 100–112.

Ausubel, D. P.; Novak, J. D.; Hanesian, H. (1980): Psychologie des Unterrichts. 2. deutsche Auflage: Weinheim und Basel: Beltz Verlag (1).

Duit, R. (1995): Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftsdidaktischen Lehr- und Lernforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (6), S. 905–923.

Duit, R. (2009): Bibliography-STCSE: Students' and teachers' conceptions and Science Education. Online verfügbar unter <http://www.if.ufrj.br/~marta/aprendizagememfisica/fv09.pdf>, zuletzt geprüft am 01.02.2018.

Greimel-Fuhrmann, B. (2013): "Don't Know Much about Economics and Business." Economic und Financial Literacy als wesentliche, jedoch vernachlässigte Bildungsziele. In: WissenPlus 32 (4), S. I–VIII.

Greimel-Fuhrmann, B.; Bonomo, A.; Rosner, E. (2014): Was Schüler/innen berufsbildender Schulen über Wirtschaft wissen. In: WissenPlus 33 (3), S. V–VIII.

Greimel-Fuhrmann, B.; Kronberger, R.; Rumpold, H. (2016): Befunde und Desiderata zur Wirtschaftsbildung österreichischer Mittelschüler/innen. In: Wirtschaftspolitische Blätter 63 (1), S. 249–263.

Kirchner, V. (2015): Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen. Dissertation.

Lueger, M. (2010): Interpretative Sozialforschung. Die Methoden. Wien: Facultas.

Das Wirtschaftswissen von Schüler/inne/n am Ende der Sekundarstufe I

Rumpold, Herwig; Wirtschaftsuniversität Wien, Österreich

Raso, Andrea; Wirtschaftsuniversität Wien, Österreich

Keywords: Ökonomische Bildung, Wirtschaftswissen, Sekundarstufe I, achte Schulstufe

Ökonomische Bildung kann über ihren berufsbildenden Aspekt hinaus auch als ein notwendiger Bestandteil der Allgemeinbildung angesehen werden, da sie zur erfolgreichen Bewältigung von ökonomisch geprägten Lebenssituationen und einer aktiven Teilnahme am Wirtschaftsleben beiträgt, das sich allen Gesellschaftsmitgliedern in strukturell gleichartiger Weise darstellt (vgl. KAMINSKI et al., 2008; MAY, 2011; SEEBER et al., 2012). Folgt man diesem Verständnis, so kommt der ökonomischen Bildung eine gewichtige Berechtigung im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht bis zum Ende der Sekundarstufe I zu. Curricular ist die ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I jedoch nur wenig stark verankert und auf eine inhaltliche Integration in das Kombinationsfach Geographie und Wirtschaftskunde und das allgemeine Unterrichtsprinzip zur Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung beschränkt (vgl. BMBF, 2015a; BMBF, 2015b). Zudem stehen bislang auch kaum empirische Befunde zur ökonomischen Bildung von Schüler/inne/n in der Sekundarstufe I zur Verfügung, sodass hier ein wesentliches Forschungsdesiderat konstatiert werden kann (vgl. BIRKE/LUTTER, 2014; GREIMEL-FUHRMANN et al., 2016; SEEBER et al., 2015).

Vor diesem Hintergrund wurde in eigenen Studien das Wirtschaftswissen von Schüler/inne/n zum Ende der allgemeinen Schulpflicht als zentrale Facette ökonomischer Bildung aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven untersucht. Zunächst wurde aus theoretischer Perspektive auf Basis etablierter Konzeptionen ökonomischer Bildung sowie einer exemplarischen Lehrplan- und Schulbuchanalyse ein inhaltliches Rahmenmodell entwickelt, das zentrale Inhaltsbereiche wirtschaftlichen Allgemeinwissens definiert. Anschließend wurden aus empirischer Perspektive eine qualitative sowie eine quantitative Studie zum wirtschaftlichen Allgemeinwissen von Schüler/inne/n der achten Schulstufe aus österreichischen AHS und NMS durchgeführt. Die qualitative Studie führte über problemzentrierte Interviews mit 41 Schüler/inne/n, aus denen mittels qualitativer Inhaltsanalyse deren subjektive Vorstellungen zu Wirtschaft identifiziert wurden. In der quantitativen Studie wurde ein schriftlicher Fragebogen mit Testaufgaben im Multiple-Choice-Format entwickelt und österreichweit an 1.258 Schüler/inne/n eingesetzt, um deren objektives Wirtschaftswissen standardisiert und vergleichbar zu messen.

Die Studienergebnisse geben einen ersten Aufschluss über den Stand des wirtschaftlichen Allgemeinwissens zum Ende der allgemeinen Schulpflicht und offenbaren die fachinhaltlichen Eingangsvoraussetzungen der Schüler/innen für den Wirtschaftsunterricht in den berufsbildenden Schulen. Die Ergebnisse zeigen übereinstimmend auf, dass vielen Schüler/inne/n nur wenig bewusst ist, in welchem Ausmaß sie bereits Teil der Wirtschaft sind und in wie vielen Lebenssituationen sie mit ökonomischen Fragestellungen und Entscheidungen konfrontiert sind. Zudem lassen sich einige elementare Fehlannahmen und Wissensdefizite über den Wirtschaftskreislauf einer Marktwirtschaft erkennen. Um die Anschlussfähigkeit der betriebswirtschaftlichen Unterrichtsinhalte in den kaufmännischen berufsbildenden Schulen zu gewährleisten, scheint erhöhter Aufklärungsbedarf über diese ökonomischen Grundzusammenhänge von Nöten.

Literatur:

- BIRKE, F./LUTTER, A. (2014): Herausforderungen fachdidaktischer Diagnostik in der ökonomischen und politischen Bildung. In: Unterricht Wirtschaft + Politik, 4/2. 2-6.
- BMBF (2015a): Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung. Online: https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2015_15_de.pdf.
- BMBF (2015b): Lehrplan des Unterrichtsgegenstands Geographie und Wirtschaftskunde für die Sekundarstufe I. Online: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs9_784.pdf.
- GREIMEL-FUHRMANN, B./KRONBERGER, R./RUMPOLD, H. (2016): Befunde und Desiderata zur Wirtschaftsbildung österreichischer Mittelschüler/innen. In: Wirtschaftspolitische Blätter, 63/1. 249-263.
- KAMINSKI, H./EGGERT, K./BURKARD, K.-J. (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Online: https://bankenverband.de/media/files/Konzeption_fuer_die_oekonomische_Bildung.pdf.
- MAY, H. (2011): Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 59/12. 3-9.
- SEEBER, G./RETMANN, T./REMMELE, B. et al. (2012): Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell - Aufgaben – Handlungsempfehlungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- SEEBER, S./SCHUMANN, S./NICKOLAUS, R. (2015): Ökonomische Kompetenzen: Konzeptuelle Grundlagen und empirische Befunde. In: WEIßENO, G./SCHELLE, C. (Hrsg.): Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Ergebnisse und Perspektiven. Wiesbaden: Springer. 169-184.

Finanz- und Wirtschaftswissen der Kärntner Erwerbsbevölkerung: Eine empirische Analyse

Klinglmair, Robert; Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Österreich

Kandutsch, Florian; Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Österreich

Brauneis, Alexander; Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Österreich

Keywords: Finanzwissen, Wirtschaftswissen, Financial Literacy, Economic Literacy, Debt Literacy

Das Finanzwissen („Financial Literacy“) ist ein Teilbereich der ökonomischen Bildung, der nicht erst seit der jüngsten Finanz- und Wirtschaftskrise zunehmend in den Mittelpunkt des Interesses von Politik, Wirtschaft und Wissenschaft gerückt ist. Angesichts komplexer werdender Wirtschaftszusammenhänge und Finanzprodukte wird ein hohes Finanzwissen für die Bevölkerung immer wichtiger und stellt einen sogenannten „Life Skill“ dar, da eine informiertere Bevölkerung (i) geldpolitische Strategien/Entscheidungen der Wirtschaftspolitik besser verstehen und (ii) nachhaltigere persönliche Investitions- und Finanzentscheidungen treffen kann, die – etwa bei Jugendkonten u.ä. – bereits im Schulalter getätigt werden müssen. Fehlendes Finanzwissen wird in der Literatur als Hemmnis für „richtige“ Veranlagungs- oder Vorsorgeentscheidungen identifiziert und stellt in Österreich einen zentralen Faktor dar, unternehmerisches Versagen oder Schwierigkeiten bei der Gründung von Start-ups zu erklären (vgl. Aubram et al., 2016). Demnach kann Finanzbildung als komplementäres Element zu regulatorischen Maßnahmen verstanden werden; es sind entsprechende Policy-Maßnahmen zum Ausbau der Financial Literacy festzulegen, da gerade das Finanzwissen sowie Finanzbildungsaktivitäten als adäquate Vermeidungsstrategie von Krisen und als Möglichkeit für mehr Finanzmarktstabilität hervorgehoben werden (vgl. etwa Gnan et al., 2007, S. 34ff.; Silgoner/Weber, 2015, S. 40). Ein umfassender Literaturüberblick weist damit unzweideutig auf das Erfordernis einer breiten Basis an ökonomischem (im Allgemeinen) und finanziellem (im Speziellen) Wissen in allen Teilen der Bevölkerung hin.

Insgesamt belegen jedoch fast ausnahmslos alle internationalen Untersuchungen, dass große Wissenslücken beginnend bei einfachsten (ökonomischen) Berechnungen (wie elementare Zinsrechnungen) bestehen (vgl. hierzu u.a. Calcagno/Monticone, 2015; Lusardi/Mitchell, 2011; Atkinson/Messey, 2012); auch werden finanzwirtschaftliche (Basis-)Konzepte wie etwa der Zinseszinsseffekt, Inflation sowie die Grundprinzipien der Risikodiversifikation nicht verstanden. Zwar zeigt ein Blick auf Österreich, dass in einer von der OECD/INFE (2016) durchgeführten Erhebung Platz neun von 35 Mitgliedsstaaten erreicht werden konnte. Dieses „gute“ Ranking darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch hierzulande die Notwendigkeit weitreichender Aktivitäten im Finanzbildungsbereich besteht (vgl. etwa Silgoner/Weber, 2015, S. 40f.; Greimel-Fuhrmann et al., 2016). Ein – finanzielle Aspekte betreffender – Analphabetismus ist demnach auch in Österreich gesellschaftlich weit verbreitet und deutet einerseits auf bildungspolitischen Handlungsbedarf für entsprechende Maßnahmen in Hinblick auf den Ausbau von Finanzwissen hin. Andererseits besteht – im Sinne einer Forschungslücke – die Notwendigkeit möglichst differenzierter, weiterführender empirischer Analysen, um (i) die Datenbasis zu vergrößern und (ii) jene Personengruppen eindeutig identifizieren zu können, bei denen die größten Wissensdefizite bestehen (Forschungsfrage).

Zu diesem Zweck wurde ein modular aufgebauter Fragebogen (59 Fragen) entworfen, der neben sozio-demographischen, berufs- und bildungsbezogenen Merkmalen (i) Begriffe zur „Economic Literacy“ enthält und (ii) das Finanzwissen anhand der gängigen OECD-11-Standardfragen erhebt. Zusätzlich wurden drei Fragen zur „Debt Literacy“ eingebunden, die neue Erkenntnisse zu den Kompetenzen in der Beurteilung von Fremdkapitalprodukten liefert. Die Zielgruppe umfasste Kärntner/innen im Erwerbssalter (15-64 Jahre). Über das ZMR wurde eine uneingeschränkte Zufallsstichprobe von 2,0% (N=7.360) gezogen und ein repräsentativer Rücklauf von n=1.008 Fragebögen verzeichnet (Rücklaufquote: 13,7%), der für die weiteren statistischen/ökonometrischen Auswertungen zur Verfügung stand. Die Financial Literacy in Kärnten ist mit einem Mittelwert von 8,2 korrekten Antworten mit jener anderer österreichischer Studien vergleichbar und der Anteil richtiger Nennungen bei einfachen Fragen (zB Verständnis von Zinsen oder Inflation) relativ hoch, bei vergleichsweise schwierigeren Fragen (zB Zinseszinsseffekt oder Zusammenhang zwischen Zinsen und dem Preis von Anleihen) sinkt der Anteil richtiger Antworten jedoch merklich. Auch zeigen sich – differenziert nach sozio-ökonomischen Merkmalen – vor allem bei Frauen, Jüngeren, Personen mit Migrationshintergrund sowie Befragten mit niedrigem formalem Bildungsniveau und von Arbeitslosigkeit betroffenen Personen erhebliche Defizite. Gerade bei diesen Gruppen sind gezielte Maßnahmen der Bildungspolitik (zB Finanzbildungsaktivitäten wie fachdidaktische Projekte im Pflichtschulbereich; Stichwort: „Legal & Financial Literacy Project“ oder Kursmodule im Bereich der Erwachsenenbildung) induziert, um die identifizierten Wissenslücken im gesellschaftlichen Interesse nachhaltig schließen zu können.

Vorstellungen im Rechnungswesen - Österreich und Deutschland im Vergleich

Berding, Florian; Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Deutschland

Slepcevic-Zach, Peter; Karl-Franzens-Universität Graz, Österreich

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

Keywords: Rechnungswesen; Grundvorstellungen; Motivation; Lernstrategien

Das Rechnungswesen repräsentiert ein Kernelement kaufmännischer beruflicher Bildung, denn „erst die Verfahren und Begriffe des Rechnungswesens erlauben es (...), die beobachtbaren Vorgänge im Unternehmen in ihrem ökonomischen Sinngehalt zu interpretieren und sie letztlich auf die Zielebene wirtschaftlichen Handelns zu beziehen [kursiv im Original]“ (Preiß & Tramm 1996, S. 229). Für Dubs (2008, S. 26 f.) dient der Unterricht im Rechnungswesen aber nicht nur der beruflichen Qualifizierung,

sondern auch der Bildung eines allgemeinen Gesellschafts- und Wirtschaftsverständnisses. Dieses Verständnis wirtschaftlicher Zusammenhänge ist notwendig, um als Staatsbürger/-innen, Konsument(inn)en und Beschäftigte aktiv an Entscheidungen partizipieren zu können. Kenntnisse im Rechnungswesen können folglich der allgemeinen als auch der beruflichen Bildung dienen. Hierzu ist es allerdings erforderlich, dass die Lernenden angemessene Vorstellungen von den zu Grunde liegenden Prozessen entwickeln, d. h. eine tragfähige inhaltliche Vorstellung aufbauen.

Entsprechend dem Modell der didaktischen Rekonstruktion von Kattmann et al. (1997) sollte die Entwicklung vorteilhafter Vorstellungen von Begriffen und Verfahren des Rechnungswesens im Unterricht an den Vorstellungen der Lernenden anknüpfen. Zwar wird aktuell vehement über die „korrekte“ Vorstellung von Rechnungswesenbegriffen diskutiert (z. B. Plinke 2014; Preiß 2011) und der Rechnungswesenunterricht empirisch erforscht, empirische Studien über die Vorstellungen der Lernenden fehlen jedoch. Vor diesem Hintergrund wird auf der Grundlage des mathematikdidaktischen Modells von vom Hofe (1992) ein Modell der Grundvorstellungen im Rechnungswesen entwickelt. Konzeptionell bilden die Vorstellungen ein Scharnier zwischen den ökonomischen Phänomenen in der Realität einerseits und den abstrakten Begriffen des Rechnungswesens andererseits. Tragfähige Grundvorstellungen helfen bei der „Übersetzung“ der ökonomischen Realität in das Rechnungswesen und bei der inhaltlichen Re-Interpretation der Begriffe. Die Studie zielt auf die empirische Ausarbeitung dieses Modells ab und bearbeitet die folgenden Fragestellungen:

1. Welche inhaltlichen Vorstellungen besitzen angehende Wirtschaftspädagog(inn)en über den Begriff Aufwand?
2. In welchem Zusammenhang stehen diese Vorstellungen zu Lernprozessen im Rechnungswesen (konkret Motivation zum Erlernen von Rechnungswesen, Einsatz von Lernstrategien)?
3. Welche Unterschiede zwischen Österreich und Deutschland sind dabei feststellbar?

Für die Beantwortung dieser Fragestellungen bearbeiteten angehende Wirtschaftspädagog(inn)en aus Österreich (N = 33) und aus Deutschland (N = 57) u. a. zwei verschiedene Diagnoseaufgaben zum Begriff „Aufwand“, der eine wesentliche Informationsgrundlage für wirtschaftliche Entscheidungen bereitstellt (z. B. Annahme zusätzlicher Aufträge, Optimierung der Prozesse). Mittels eines induktiv gebildeten Kategoriensystems für die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) werden die Grundvorstellungen der Lernenden systematisch erarbeitet und Zusammenhänge mit Motivation und Lernstrategien geprüft.

Die im Beitrag präsentierten Ergebnisse der Studien lassen Erkenntnisse darüber erwarten, welche Vorstellungen Lernende besitzen und als Ausgangspunkt für die Gestaltung von Unterricht betrachtet werden können. Sie geben sowohl Impulse für die didaktische Aufbereitung von Inhalten als auch für die Diskussion, welche der Vorstellungen ggf. als Ziele allgemeinbildenden oder beruflichen Unterrichts verfolgt werden können.

Literatur:

- Dubs, R. (2008). Der Unterricht im Fach Rechnungswesen. In C. Rudolphi (Hrsg.), Max Boemle: Festschrift zum 80. Geburtstag (S. 21–37). Zürich: SKV.
- Kattmann, U. Reinders, D.; Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 3(3), 3–18.
- Kuckartz, U. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse (3. Aufl.) Weinheim: Juventa.
- Plinke, W. (2014). Essay zur Kakophonie in der (wirtschaftsinstrumentellen) Rechnungswesendidaktik, der die langersehnte Euphorie nicht gelingen will. Wirtschaft und Erziehung, 66(8), 306–311.
- Preiß, P. & Tramm, T. (1996). Die Göttinger Unterrichtskonzeption des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens. In P. Preiß & T. Tramm (Hrsg.), Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken (S. 222–323). Wiesbaden: Gabler.
- Preiß, P. (2011). Symmetrie von Wert und Gegenwert als Grundlage der Doppik – Eine Entgegnung zu den Aufsätzen von W. Plinke in WuE 6/2010 und 1-2/2011 – Teil 1. Wirtschaft und Erziehung, 9, 284–291.
- vom Hofe, R. (1992). Grundvorstellungen mathematischer Inhalte als didaktisches Modell. Journal für Mathematik-Didaktik, 13(4), 345–364.

POSTER:

Poster Session: 5.7.2018, 13:00-14:00 Uhr

Professionalisierung der Berufsorientierung goes Europe - Europäische Qualifizierungskonzept „Fachkraft Berufsorientierung“ (BOQua)

Winkler, Birgit; Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Österreich

Keywords: Berufsorientierung; Berufsberatung; Berufsinformation; Qualifizierungskonzept; Europäischer Qualifizierungsrahmen

In den vergangenen Jahren erfuhren Berufsberatung und -orientierung in Österreich einen Trend in Richtung Professionalisierung auf mehreren Ebenen: Die Professionalisierung von Berufsberatung und -orientierung reicht von der Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte in den Bereichen Berufsberatung und -orientierung bis hin zu einer stärkeren Fokussierung auf Qualitätssicherung und -management auf institutioneller Ebene (vgl. Steiner/Kerler 2017, S. 11; 61). Tendenzen in Richtung Professionalisierung der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften in den Bereichen Berufsorientierung und -beratung zeigen sich europaweit, jedoch fehlte es bislang an einem europaweit vergleichbaren Qualifizierungskonzept für diese Berufsgruppe (vgl. BOQua 2018; NICE 2018). Diesen Umstand nimmt das Projekt „BOQua – Europäisches Qualifizierungskonzept „Fachkraft Berufsorientierung““ zum Ausgangspunkt.

Der vorliegende Beitrag stellt das Qualifizierungskonzept „BOQua“ vor, welches mit der Zielsetzung erarbeitet wurde, die Durchführung von Berufsorientierung sowohl an Schulen, beratenden Institutionen sowie im Rahmen der offenen Jugendarbeit durch einen einheitlichen Qualifizierungsrahmen für Fachkräfte der Berufsorientierung europaweit vergleichbarer zu machen und einen Beitrag zu qualitativ hochwertiger Berufsorientierung zu leisten.

Das Qualifizierungskonzept „Fachkraft Berufsorientierung“, das unter der Leitung der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd zusammen mit vier europäischen Projektpartnern aus Österreich, Wales, Spanien und Slowenien entwickelt wurde, basiert auf länderspezifischen Analysen betreffend den Status quo der Berufsorientierungslandschaft der jeweiligen Partnerländer und auf qualitativen Interviews mit dem durchführenden Personal von Berufsorientierung sowie mit Zielgruppen von Berufsorientierung (Schüler/innen, Studierende etc.). Der vorliegende Beitrag kreist um die Kernthematik, die das Europäische Qualifizierungskonzept unter Einbeziehung aller länderspezifischen Ergebnisse behandelt, nämlich: Über welches Fachwissen und welche Kernkompetenzen müssen Berufsorientierungsfachkräfte europaweit verfügen, um eine qualitativ hochwertige Begleitung bei Berufsorientierungs- und Berufsentscheidungsprozessen zu gewährleisten?

Da die Berufsorientierungslandschaft aufgrund von gesellschaftlichen Prozessen (Digitalisierung, Integration von MigrantInnen etc.), Flexibilisierung der Arbeitsmärkte, sich kontinuierlich verändernden Arbeitsrealitäten und Tätigkeitsbereichen gegenwärtig in einem starken Wandel begriffen ist (vgl. Steiner/Kerler 2017, S. 11, Schröder/Schlögl 2014, S.14), waren bei der Entwicklung des Qualifizierungskonzeptes aktuelle Herausforderungen, welchen sich die Fachkräfte der Berufsorientierung gegenübersehen, nicht außer Acht zu lassen. Im vorliegenden Beitrag werden diese aktuellen Herausforderungen in Berufsorientierung und -beratung auf Basis von vertiefenden qualitativen Analysen der durchgeführten Interviews skizziert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Fachkräfte der Berufsorientierung Herausforderungen vor allem in folgenden drei Bereichen wahrnehmen: (1) Neue Zielgruppen von Berufsorientierung inkl. Sprachbarrieren etwa bei der Beratung von Personen mit nicht deutscher Umgangssprache, (2) das Zurechtfinden in der bestehenden Informationsfülle im Bereich Berufsinformation und -orientierung, (3) der Zugriff auf

und Informationen über neue, innovative, anwendungsorientierte und qualitativ hochwertige Tools und Maßnahmen der Berufsorientierung.

Neben dem Qualifizierungskonzept wurden im Rahmen des Projektes „BOQua“ weitere Produkte entwickelt. Dazu zählen Weiterbildungsmodulare für Fachkräfte der Berufsorientierung sowie ein Leitfadens mit Good-Practice Beispielen zu Berufsorientierungsmaßnahmen aus den einzelnen Projektpartnerländern. Exemplarisch ausgewählte Good-Practice Beispiele sollen im Rahmen des vorliegenden Beitrags veranschaulichen, wie Berufsorientierungsmaßnahmen (in den beteiligten Ländern) umgesetzt werden und Anregungen für Innovation in der Berufsorientierung bieten.

In ihrer Gesamtheit ermöglichen die umfassenden Projektergebnisse äußerst differenzierte Einblicke in Anforderungs- und Tätigkeitsprofile sowie Berufsrealitäten von Berufsorientierungsfachkräften aus unterschiedlichen Ländern und zeigen vielfältige praktische Anwendungs- und Umsetzungsmöglichkeiten von Berufsorientierung, welche von hoher Qualität und einem stark innovativen Charakter gekennzeichnet sind.

Das Projekt wird im Juli 2018 abgeschlossen sein und wird/wurde in den Jahren 2016-2018 mit finanzieller Unterstützung der Europäischen Kommission durchgeführt. Auf der Projektwebsite (www.boqua.eu) werden alle Ergebnisse des Projektes zum Download zur Verfügung gestellt.

Literatur:

BOQua (2018): Europäisches Qualifizierungskonzept "Fachkraft Berufsorientierung", Internetzugriff: www.boqua.eu [Letzter Zugriff: 09.01.2017].

NICE (2018): Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe, Internetzugriff: www.nice-network.eu [Letzter Zugriff: 09.10.2017].

Schröder, Frank; Schlögl, Peter (2014): Weiterbildungsberatung. Qualität definieren, gestalten, reflektieren. Bielefeld: wbv.

Steiner, Karin; Kerler, Monika (2017): Trends und Bedarfe in der österreichischen Bildungs- und Berufsberatung. AMS report 123/124. Wien: AMS.

Forschungsprojekt „Open Access in der Berufsbildungsforschung“

Langenkamp, Karin; BIBB, Deutschland

Rödel, Bodo; BIBB, Deutschland

Taufenbach, Kerstin; BIBB, Deutschland

Weiland, Meike; BIBB, Deutschland

Keywords: Open Access, Berufsbildungsforschung, Wissenschaftskommunikation

Vor allem im STM-Bereich ist Open Access (OA) ein gut eingeführtes Publikationsmodell und dessen Vorteile sind weitestgehend anerkannt. Im Gegensatz dazu scheinen die Geistes- und Sozialwissenschaften tendenziell eine größere Zurückhaltung an den Tag zu legen. Auch werden OA-Bestrebungen in diesem Bereich immer wieder kritisch beurteilt. Insbesondere im Bereich der Berufsbildungsforschung wird ein geringer Kenntnisstand zum Thema OA und infolgedessen Skepsis und Unsicherheit vermutet. Es ist daher wichtig, die Bedingungen zu erforschen, die die Akzeptanz, Verbreitung und Nutzung von OA beeinflussen, um das OA-Publikationsmodell weiter etablieren zu können.

Das 2018 gestartete Forschungsprojekt „Open Access in der Berufsbildungsforschung“ untersucht deshalb die technisch-strukturellen, politisch-normativen und wissenschaftssystem-immanenten

Bedingungen, die die Akzeptanz, Verbreitung und Nutzung von OA aus der Perspektive der Autorinnen und Autoren im Gegenstandsbereich der Berufsbildungsforschung beeinflussen. Hierbei fokussiert das Forschungsprojekt auf den deutschsprachigen Raum. Da die Berufsbildungsforschung keine eigenständige Disziplin ist, sondern vielmehr eine Verbindung unterschiedlicher Bezugswissenschaften, ist zu vermuten, dass die Ergebnisse des Forschungsprojektes auch auf andere Wissenschaftsbereiche der Sozial- und Geisteswissenschaften zumindest partiell übertragbar sind und so zu einem Erkenntnisgewinn für die gesamten Sozial- und Geisteswissenschaften mit Blick auf OA beitragen.

Zentral am Konzept des Open Access (OA) ist der freie Zugang zu wissenschaftlicher Fachliteratur. „Frei“ (engl. „open“) bezieht sich auf drei Aspekte:

1. Kostenfreier Zugang: Für den/die Leser/-in ist der i.d.R. elektronische Zugriff auf wissenschaftliche Fachliteratur kostenfrei. Es fallen für ihn/sie keinerlei Nutzungs- oder Lizenzgebühren an. Da eine redaktionelle Bearbeitung, ggf. Herstellung und grafische Aufbereitung der Manuskripte im Vorfeld der Publikation (trotzdem) notwendig ist und Kosten verursacht, erfolgt eine Finanzierung zzt. meistens über sogenannte Article Processing Charges (APC), die i. d. R. der/die Autor/-in trägt.
2. Möglichst offene Lizenzierung: Eine rechtliche Absicherung von OA-Publikationen erfolgt häufig nicht über das zumindest in Deutschland autorenzentrierte Urheberrecht, sondern über eine Lizenzierung, die die Verbreitung wissenschaftlicher Fachliteratur befördert.
3. Möglichst gute Auffindbarkeit von OA-Publikationen: Wissenschaftliche Fachliteratur soll einfach – und ohne technische Beschränkungen beim Zugriff – zu finden sein.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass das OA-Publikationsmodell in den Sozial- und Geisteswissenschaften und speziell in der Berufsbildungsforschung kaum erforscht wurde. Die Analyse der vorhandenen Literatur zu OA weist darauf hin, dass sich technisch-strukturelle, politisch-normative wie auch wissenschaftssystem-immanente Bedingungen auf die Akzeptanz, Verbreitung und Nutzung von OA auswirken können.

Zu den technisch-strukturellen Bedingungen gehören beispielsweise solche, die die Speicherung, Archivierung, Verbreitung und Auffindbarkeit von OA-Publikationen beeinflussen. Politisch-normative Bedingungen beziehen sich vor allem auf gesetzliche Grundlagen des OA. Diese reichen von Artikel 5 (1) des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland und dessen Implikationen für Transparenz und demokratische Willensbildung über Regelungen im Informationsfreiheitsgesetz (IFG) bis hin zu den Regelungen im Urheberrechtsgesetz (UrhG) bzw. Urheberrechts-Wissensgesellschafts-Gesetz (UrhWissG).

Zu den wissenschaftssystem-immanenten Bedingungen zählen z. B. Qualitätssicherungsverfahren, wie etwa „Peer Review“ und das Reputationssystem. Vor dem Hintergrund des in der Forschung herrschenden Publikationsdrucks ist zu fragen, wie sich Qualität und Publikationsdruck mit Blick auf OA zueinander verhalten und somit Akzeptanz und Nutzung von OA konstituieren. Damit stellt sich die Frage, welchen Stellenwert das OA-Publizieren in der Berufsbildungsforschung aus Sicht der Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen hat, insbesondere mit Blick auf Status und Karriere.

Das Forschungsprojekt stützt sich auf einen wissenschaftssoziologischen und medientheoretischen Hintergrund. Die empirische Fundierung besteht aus einer qualitativen Exploration durch Gruppendiskussionen (Fokusgruppen) mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus der Berufsbildungsforschung, die vor allem in ihrer Rolle als Autorinnen und Autoren angesprochen werden. Dabei wird berücksichtigt, dass diese bei der Verwendung von (OA-)Publikationen auch die Rolle der Nutzenden einnehmen. Auf der Exploration des Forschungsfeldes baut eine Onlinebefragung auf, die sich an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus unterschiedlichen Disziplinen richtet, welche sich aber mit Themen der Berufsbildungsforschung auseinandersetzen.

Open Educational Resources (OER) in der Berufsbildung

Rödel, Bodo; Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutschland

Grimm, Susanne; Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutschland

Keywords: Open Educational Resources, Verbreitung, Potenziale und Herausforderungen, Handlungsfelder, berufliche Bildung

Ziel des Posters ist es, grundsätzlich über das Thema OER in der beruflichen Bildung zu informieren. Dabei wird auch auf die Ergebnisse von Experteninterviews zurückgegriffen.

Das Thema OER ist im internationalen Kontext spätestens seit dem ersten UNESCO-Weltkongress zu OER in Paris auf der politischen Agenda. Auch in Deutschland hat die Diskussion um offene Bildungsmaterialien deutlich an Fahrt aufgenommen. So beschloss das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2016 die Förderung einer zentralen Informationsstelle – OERinfo, um OER in allen Bildungsbereichen voranzutreiben. Außerdem werden 23 Projekte zur Sensibilisierung und Multiplikatorenqualifizierung gefördert. Das als Portal konzipierte Projekt OERinfo bietet über bildungsbereichsspezifische Dossiers Impulse zur erfolgreichen Suche, Erstellung, mediendidaktischen Nutzung und Verbreitung von OER. Praxisbeispiele werden dargestellt und die Vielfalt an Initiativen aufgezeigt. Der Bereich der beruflichen Bildung wird dabei durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) bearbeitet.

Im Vergleich zu den Bildungsbereichen Schule, Hochschule und Weiterbildung wird der Diskurs um OER in der Berufsbildung eher zögerlich geführt.

Um die Meinung der Berufsbildungscommunity zu OER explorativ zu erschließen und Handlungsstrategien zu entwickeln führte das BIBB sechs leitfadengestützte Experteninterviews durch. Dabei wurden Akteure und Stakeholder in der beruflichen Bildung folgender Berufsfelder einbezogen: Wirtschaft und Verwaltung; Landwirtschaft, Natur, Umwelt; Medien sowie Gesundheitsberufe. Die Interviews gliederten sich in zwei Teile. Zunächst wurden einzelne Merkmale zu den zentralen Begriffen OER und Offenheit mit den Interviewten visualisiert (in Anlehnung an die Struktur-lege-Technik). Dann wurden im Rahmen eines strukturierten Interviews Fragen zur Verbreitung, zu Akzeptanz und Nutzung, zu den Potenzialen und Herausforderungen, zur Qualitätssicherung und zu Finanzierungsmodellen von OER diskutiert.

Die zentralen Ergebnisse der Interviews sind:

- Der Einsatz offener Bildungsmaterialien in der Berufsbildung ist eher noch die Ausnahme - es gibt branchenspezifische Ausnahmen
- Für bestimmte Themenbereiche wie z. B. Berufsbildung für Nachhaltige Entwicklung und Inklusion finden sich umfangreiche Wikis, Unterrichtsentwürfe und Arbeitsblätter.
- Trotz der wenigen Beispiele zu OER in der beruflichen Bildung werden OER vielfältige Potenziale zugeschrieben. Dies bezieht sich z. B. auf den Zugang zu freiem Wissen/ Bildungsteilhabe; die Unterstützung des Selbstlernprozesses oder auf die Möglichkeit der Aktualisierung von Lernmaterial bei sich schnell weiterentwickelnden Inhalten.

Diesen Potenzialen stehen jedoch zahlreiche Herausforderungen gegenüber. Dies bezieht sich z. B. auf die freie Lizenzierung der Materialien und die damit verbundene Sorge um Urheberrechtsverletzungen. Als problematisch wird auch ein möglicher Missbrauch des Materials und die kommerzielle Nutzung durch Verlage angesehen. Weitere Herausforderungen sind die

Auffindbarkeit sowie die fehlenden zeitlichen und finanziellen Ressourcen zur Erstellung. Darüber hinaus bedarf es entsprechender Methoden und Strukturen der Qualitätssicherung und -beurteilung.

Literatur:

BMBF, Richtlinie zur Förderung von Offenen Bildungsmaterialien (Open Educational Resources – OERinfo), Bundesanzeiger vom 5. Januar 2016 - URL:

<https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=1132> (Stand: 20.12.2017)

RÖDEL, Bodo; GRIMM, Susanne: Offene Bildungsmaterialien in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 46 (2017) 6, S. 50-51 - URN: urn:nbn:de:0035-bwp-17650-3 - URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/8510> (Stand: 20.12.2017)

Themenradar Duale Berufsausbildung - Instrument zur Unterstützung einer zukunftsorientierten Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung

Ebbinghaus, Margit; Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutschland

Keywords: Duale Berufsausbildung, Weiterentwicklung, Unterstützungsinstrument

Die duale Berufsausbildung in Deutschland ist eng mit Veränderungen in Arbeitswelt, Wirtschaft und Gesellschaft verknüpft. Mit dieser Grundlage einer hohen Akzeptanz bei Betrieben und Jugendlichen ist zugleich die Notwendigkeit kontinuierlicher Weiterentwicklung verbunden. Dabei stellt sich oft die Frage nach der einzuschlagenden Richtung und den zu setzenden Schwerpunkten.

Das Themenradar Duale Berufsausbildung, ein neu entwickeltes, umfragebasiertes Instrument des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), will die am Berufsbildungsdiskurs Beteiligten bei der Prioritätenfindung unterstützen (vgl. EBBINGHAUS & GEI 2017). Zu diesem Zweck befragt es halbjährlich Berufsbildungsfachleute, die unterschiedlichen Anspruchsgruppen der dualen Berufsausbildung angehören Voten, zu derzeit 18 gestaltungs- und entwicklungsrelevanten Themen der dualen Berufsausbildung. Die Zusammenstellung der Themen erfolgte ebenfalls unter Beteiligung der Anspruchsgruppen, um der Vielschichtigkeit der dualen Berufsausbildung und der auf sie gerichteten Interessen und Perspektiven Rechnung zu tragen. Ferner trugen Akteure des BIBB und einiger seiner Partnereinrichtungen u. a. durch Reflexion der in Wissenschaft und Praxis geführten Diskurse zur Themenfindung bei. Die resultierenden Themen greifen neben berufsstrukturellen und konzeptionellen auch auf Flexibilisierung und Differenzierung bezogene Aspekte der dualen Berufsausbildung auf (vgl. EBBINGHAUS 2018).

Um die Relevanz der einzelnen Themen für eine zukunftsgerichtete Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung auszuloten, werden zu jedem Thema zwei Voten erhoben: Das eine betrifft den aktuellen Stellenwert des Themas im Berufsbildungsdiskurs, das andere den Stellenwert, den das Thema relativ zum Status Quo haben sollte. Eingeholt werden die Voten bei den im BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung zusammengeschlossenen Berufsbildungsfachleuten, einem Online-Access-Panel aus gut 2.000 Experten und Expertinnen aus verschiedenen Kontexten der Berufsbildungspolitik, -praxis und -wissenschaft (vgl. EHRENTHAL, KREKEL & ULRICH 2004; EBBINGHAUS 2018).

Von den beiden bislang durchgeführten Befragungswellen erzielte die Initialbefragung im Frühjahr 2017 einen höheren Rücklauf (33%) als die Folgebefragung im Herbst 2017 (18%), jedoch ohne dass sich dadurch die Struktur der Teilnehmenden nach Anspruchsgruppen verändert hat (vgl. EBBINGHAUS 2018). Zugleich weisen die Ergebnisse ähnliche Kernpunkte auf:

Die Digitalisierung der Arbeit hat für die befragten Experten und Expertinnen aktuell den höchsten Stellenwert in der dualen Berufsausbildung. Gleichzeitig muss das Thema aus Sicht der meisten Experten und Expertinnen noch weiter gestärkt werden.

Im berufsstrukturellen Bereich ist der bereits eingeschlagene Weg in Richtung breiter, entspezialisierter Berufsbilder weiter zu verfolgen. Zugleich sollten Berufsbilder an den Rändern vermehrt Schnittstellen mit allgemeinbildenden, akademischen und anderen beruflichen Bildungsgängen aufweisen.

Eine deutliche Aufwertung bedarf aus Expertensicht die Position des betrieblichen Ausbildungspersonals, ein Thema, das für größere Teile der Experten derzeit nur bedingt Beachtung findet.

Flexibilisierungsansätze, die es den bislang nur schwer erreichbaren Betrieben und jungen Menschen ermöglichen, sich an dualer Ausbildung zu beteiligen, sind gut, aber noch nicht gut genug aufgestellt, um die duale Berufsausbildung mit Blick in die Zukunft zu stabilisieren.

Das Themenradar versteht diese Ergebnisse sowie sich selbst – ähnlich wie der in der Schweiz initiierte Prozess „Berufsbildung 2030 – Vision und strategische Leitlinien“* – nicht bereits selbst als eine Strategie, sondern vielmehr als eine mögliche Basis für eine Strategieentwicklung. Hierfür werden ergänzend zu den übergreifenden Auswertungen noch Auswertungen nach Anspruchsgruppen vorgenommen, um bestehenden Konsens, aber auf gegebenen Dissens über die Zukunftsrelevanz der ausgewählten Themen für die duale Berufsausbildung auszuleuchten.

Literatur:

Ebbinghaus, Margit: Themenradar Duale Berufsausbildung – Herbst 2017. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor zur Relevanz ausgewählter Themen der dualen Berufsausbildung. Fachbeiträge im Internet. Bonn 2018.

urn:nbn:de:0035-0711-8

Ebbinghaus, Margit, Gei, Julia: Themenradar Duale Berufsausbildung. Initialbefragung zur Relevanz ausgewählter Themen der dualen Berufsausbildung mit dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung. Fachbeiträge im Internet. Bonn 2017.

urn:nbn:de:0035-0676-3

Ehrenthal, Bettina; Krekel, Elisabeth M.; Ulrich, Joachim G. (2004): BIBB richtet Expertenmonitor Berufliche Bildung ein. In: BWPplus, Beilage zur Zeitschrift Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5/2004, S. 2-3.

* vgl.: <http://berufsbildung2030.ch>

Entwicklung einer europäischen Referenzqualifikation

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

Keywords: ECVET, EQF, höhere Berufsbildung, kompetenzorientiert, Meisterqualifikation

Seit geraumer Zeit ist es Ziel der Europäischen Union, die Transparenz von Ausbildungen zwischen ihren Mitgliedsländern zu erhöhen. Die Umsetzung wird durch verschiedene Instrumente, wie z. B. den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), das European Credit Transfer System (ECTS) und das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET), unterstützt. Letzteres ist in Europa noch nicht umfassend etabliert, sodass eine Anrechnung von (nicht-hochschulischen) beruflichen Ausbildungen zumeist noch bilateral stattfindet.

Eine der höchsten nicht-hochschulischen, beruflichen Ausbildungen im EQF ist die Meisterqualifikation. In Deutschland ist sie auf Level sechs eingestuft und damit dem Bachelor der Hochschulbildung gleichwertig. Auch in Österreich wird diskutiert, die Meisterqualifikation dieser Stufe zuzuordnen.

Im Projekt „ECVAET 3 – Die europäische Meisterausbildung in der Veranstaltungstechnik“ wurde der Versuch unternommen, eine höhere berufliche Ausbildung im Kontext von ECVET abzubilden. Dazu wurde eine „Europäische Meisterqualifikation“ als „Referenzqualifikation“ entwickelt, auf die sich entsprechende nationale Ausbildungen beziehen können. Sie kann auch als eigenständige Qualifikation vermittelt werden.

Für die kompetenzorientierte Beschreibung dieser Referenzqualifikation wurde der Ansatz des „Vocational Qualification Transfer System–VQTS“ – Modells gewählt. Dieses zielt auf die Darstellung von Qualifikationen in Form von Lernergebnissen und der Möglichkeit zur Unterteilung in Ausbildungsschritte ab.

Die Erhebungsphase bedurfte 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. Um die Relevanz der in den qualitativen Interviews erhobenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen für den Berufsbereich zu vertiefen, wurde in einem zweiten Schritt aus den Interviewergebnissen eine Online-Befragung erstellt. Diese basierte auf einem geschlossenen Fragebogen, der an ein Fachpublikum in deutschsprachigen Ländern versendet wurde. Für die Überleitung der qualitativen Ergebnisse zu quantifizierbaren Fragestellungen empfahl sich die „Grounded Theory Methodology - GMT“ mit einer Codierung der Ergebnisse der qualitativen Interviews.

Um die Praxisnähe der Qualifikation abzubilden, wurden die auf diese Weise erarbeiteten Kompetenzen in Kompetenzbereiche, die praktische Tätigkeitsfelder umfassen, aufgeteilt.

Methodisch zeigte sich, dass sich das Erhebungsdesign sehr gut für die Auslotung von gemeinsamen, länderübergreifenden Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen eignet. Diese konnten – unter Anleitung von Fachexperten/Fachexpertinnen – in die VQTS-Matrix eingepflegt werden.

In Bezug auf die Inhalte der entwickelten „Europäische Meisterqualifikation“ wurde deutlich, dass bei dieser Qualifikation handwerkliche Fähigkeiten zugunsten allgemeiner Managementkompetenzen zurücktreten. Darüber hinaus bedarf es eines hohen Ausmaßes an beruflicher Erfahrung, aber auch allgemeiner, persönlicher Kompetenzen, wie z. B. Führungsstärke und Durchsetzungskraft. Somit laufen bei dieser Qualifikation berufliche und allgemeinbildende Kompetenzen ineinander und ergänzen sich gegenseitig.

Diese „Europäische Meisterqualifikation“ kann als Benchmark für Anforderungen an Leitungspersonen in der Veranstaltungstechnik dienen sowie die Mobilität von Meistern und Meisterinnen unterstützen. Das entwickelte Erhebungsdesign lässt sich auch auf andere Berufsfelder und Bildungslevel im europäischen Kontext anwenden.

Das Poster wird sowohl das Erhebungsdesign sowie die erstellten Produkte veranschaulichen.

Literatur:

Tritscher-Archan, S. et al. (2014): Berufsbildung in Europa. Länderbericht Österreich, Bericht im Rahmen von ReferNet Austria, im Auftrag von Cedefop. Wien

Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader. Wiesbaden

Tritscher-Archan, S. (2008): NQR in der Praxis. Am Beispiel des Baubereichs. ibw-Schriftenreihe Nr. 141. Wien

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

www.ecvaet2.eu

www.ecvaet3.eu

Community-basierte Forschung in der Lehrlingsausbildung – Die Zukunftswerkstatt als partizipative Forschungsmethode

Klemenjak, Martin; Fachhochschule Kärnten, Österreich

Keywords: Community-basierte Forschung, Lehrlingsausbildung, Zukunftswerkstatt, partizipative Forschungsmethode

Nach dem Besuch der Pflichtschule absolvieren in Österreich fast 40 % der Jugendlichen eine Lehrlingsausbildung (vgl. BMWFW 2014, 4). Folgen wir Elke Gruber (2004, 17), so ist „die pädagogische und wissenschaftliche Reflexion des Berufsbildungssystems in Österreich traditionell stark unterbelichtet.“

Den Ausgangspunkt der gegenständlichen Präsentation bildet folgende Forschungsfrage: Welche Konsequenzen ergeben sich für die kaufmännische Lehrlingsausbildung aufgrund des Wandels von der Arbeits- zur Wissensgesellschaft und welche Handlungsempfehlungen können formuliert werden?

Die Beantwortung dieser Fragestellung erfolgt in einem theoretischen und in einem empirischen Teil. Der erste Teil verortet die Lehrlingsausbildung im Berufsbildungssystem, skizziert den Wandel von der Arbeits- zur Wissensgesellschaft und beleuchtet die Konsequenzen für die Lehrlingsausbildung. Darauf soll aber im Rahmen der gegenständlichen Präsentation nicht im Detail eingegangen werden. Vielmehr wird der Fokus auf exemplarisch ausgewählte Teile der empirischen Rahmung gelegt.

In diesem Kontext wurde ein partizipativer Zugang gewählt, welcher „auf die Planung und Durchführung eines Untersuchungsprozesses gemeinsam mit jenen Menschen gerichtet [ist; Anm. M.K.], deren soziale Welt und sinnhaftes Handeln als lebensweltlich situierte Lebens- und Arbeitspraxis untersucht wird.“ (Bergold/Thomas 2012, Absatz 1) „Nicht Forschung über Menschen und auch nicht für Menschen, sondern Forschung mit Menschen – dies ist der Anspruch und die

grundlegende erkenntnistheoretische Position von partizipativer Forschung.“ (Bergold/Thomas 2010, 333) Hella von Unger (2014, 35) konstatiert, dass die Beteiligung von Co-Forscher/innen eine „zentrale Komponente eines partizipativen Designs“ darstellt. Beim Ansatz der Community-basierten partizipativen Forschung wird der „Schwerpunkt auf die Beteiligung von Vertreter/innen lebensweltlicher Gemeinschaften und marginalisierter Gruppen“ gelegt (vgl. von Unger 2014, 35).

Jarg Bergold und Stefan Thomas (2012, Absatz 63) bringen zum Ausdruck, dass Erhebungsmethoden „an die Alltagserfahrungen der Teilnehmenden anknüpfen“ sollen „und dadurch ein Verständnis des konkreten Vorgehens ermöglichen. Das bedeutet, dass neue Erhebungsmethoden jeweils entwickelt werden müssen, die der konkreten Forschungssituation und den jeweiligen Forschungspartner/innen angemessen sind.“ Diesem Plädoyer folgend, gelangte die Zukunftswerkstatt als Forschungsmethode zum Einsatz. Die Ursprünge dieser Methode sind in den frühen 1960er Jahren zu finden und entstanden aus der Kritik sozial engagierter Zukunftsforscher (vgl. Dauscher 2006, 111). „In der Kritikphase wird Kritik am bestehenden Zustand gesammelt, in der Utopie- oder Phantasiephase ein utopischer Gegenentwurf aufgestellt, aus dem in der Realisierungsphase eigene Zielvorstellungen und Handlungsmöglichkeiten entworfen werden.“ (Dauscher 2006, 111 bis 112) Somit werden die Lehrlinge nicht „beforscht“, sondern mit ihnen gemeinsam der Forschungsprozess gestaltet. D.h. die Jugendlichen bringen ihre Kritik an „ihrer“ Lehrlingsausbildung zum Ausdruck, formulieren „Idealzustände“ und stellen konkrete Forderungen auf, aus welchen Handlungsempfehlungen abgeleitet werden.

Im Rahmen der Präsentation anlässlich der 6. Berufsbildungsforschungskonferenz in Steyr wird der Fokus nicht auf die Darstellung der Forschungsergebnisse gelegt, sondern – neben der empirischen Rahmung – auf die reflexive Betrachtung der eigenen Rolle im Forschungsprozess inkl. einer Methodenkritik.

Literatur:

Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2010): Partizipative Forschung. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, 333 bis 344.

Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein Forschungsansatz in Bewegung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Volume 13, No. 1, Art. 30. (Online im Internet unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801/3332> [Zugriff am 25. Juli 2016])

Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWF) (2014): Die Lehre – Duale Berufsausbildung in Österreich. Moderne Ausbildung mit Zukunft. Wien.

Dauscher, Ulrich (2006): Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt. Augsburg.

Gruber, Elke (2004): Berufsbildung in Österreich – Einblicke in einen bedeutenden Bildungssektor. In: Verzetnitsch, Fritz/Schlögl, Peter/Prischl, Alexander/Wieser, Regine (Hrsg.): Jugendliche zwischen Karriere und Misere – Die Lehrausbildung in Österreich, Innovationen und Herausforderungen. Wien, 17 bis 38. von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung – Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden.

Internate als Bildungsinstitutionen. Systematische pädagogische Weiterentwicklung der Berufsschulinternate | Kompensationspädagogische Perspektiven

Lehrer, Johann; Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Österreich

Wohlmuth, Günter; Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Österreich

Bauer, Jürgen; Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Österreich

Keywords: Berufsschulinternate (-heime); Erzieher_in; Berufsbiografie; Gelingensbedingungen; Weiterentwicklungspotenziale; sozioökonomischer Hingergrund; Unterstützungsleistung; Lernunterstützung; Beziehungsdimensionen; Rekonstruktiv-hermeneutische Analyse.

Neueste Befunde der Bildungs- und Berufsbildungsforschung werden in der Berufsbildung intensiv diskutiert. Der Kontext des Schul- und Bildungswesens wird von zwei Faktoren, nämlich der demographischen Entwicklung und den sozioökonomischen Hintergründen der österreichischen Schüler_innen bestimmt. Diese beiden Faktoren, die von den Akteur_innen nicht beeinflusst werden können, sind sowohl in der Ausbildung im elementar-pädagogischen Bereich als auch in der Fort- und Weiterbildung der Berufsbildung mittelbar determinierend wirksam.

Werden Berufsschulinternate im Bereich der dualen Ausbildung als eine wesentliche kompensatorische pädagogische Einrichtung wahrgenommen und entsprechend weiterentwickelt, könnte in Teilen des Berufsschulwesens oben beschriebener Problemlagen entgegengesteuert werden. Die besondere Rolle und Verantwortung der handelnden Personen in (Berufs-)Schulen, Ausbildungsbetrieben und Berufsschulinternaten bezüglich der Unterstützungsleistung für Schüler_innen und Lehrlinge betonen alle verfügbaren Befunde der (Berufs-)Bildungsforschung (Lehrer, 2014).

Drei Beziehungsdimensionen, die mit großer Wahrscheinlichkeit maßgeblich für Erfolg und Misserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Berufsbildung verantwortlich sind, werden von Stamm umrissen: „(a) die Dimension der Schicksals- oder Arbeitsgemeinschaft innerhalb der Organisation Berufsschule resp. Ausbildungsbetrieb; (b) die Dimension der Subkultur, die gemeinsame kulturelle Interessen und Vorlieben teilt; (c) die Dimension der institutionalisierten, ausserbetrieblichen Verbindung im Rahmen von Freizeitaktivitäten“ (2009, S. 366).

Sieht man von einer wahrzunehmenden Rolle und damit verbundenen Verantwortung beispielsweise der Berufsschulinternate (-heime) ab – deren pädagogische Weiterentwicklung sowie Begleitung durch die Berufsbildungsforschung wünschenswert wäre –, so entziehen sich oben beschriebene Beziehungsdimensionen dem unmittelbaren Schulbetrieb. Mitunter ist der familiäre und soziale Hintergrund von Schüler_innen einer von vielen Gelingens- bzw. Misserfolgskriterien, die in der Schule wirksam werden.

Wichtige Faktoren, die für einen Misserfolg der Jugendlichen in der Berufsbildung verantwortlich sein können, lassen sich folgendermaßen festmachen: Für mehr als die Hälfte der Auszubildenden spielen

- die Gleichaltrigengruppe (z. B. peer-group),
- der Ausbildungsbetrieb und
- das außerschulische Umfeld (z. B. Berufsschulinternate)

eine entscheidende Rolle.

Dementsprechend werden folgende Leitfragen in der empirischen Untersuchung diskutiert:

- Wie definieren Berufsschulinternate und deren Personal ihre Rolle in kompensationspädagogischer Hinsicht?

- Welche Weiterentwicklungspotenziale bezüglich biographischer Entwicklungsaufgaben bzw. pädagogischer Leistungsfähigkeiten sehen die Landesberufsschulinternate (--heime)?
- Welche Rolle spielen Berufsschulinternate für die Berufsschüler_innen in kompensationspädagogischer Hinsicht beim Erkennen von Gelingens- bzw. Abbau von Misslingensbedingungen?

Das inhaltsanalytische Verfahren soll dazu führen, dass auf der Grundlage der Befragung von Schüler_innen Hypothesen generiert werden und im Anschluss daran die Forschenden ihre Expertise aus der langjährigen Erfahrung und Arbeit mit Berufsschüler_innen an den Berufsschulen bzw. in Berufsschulinternaten beim Lösen der Forschungsfragen mit einbringen.

Im Rahmen der qualitativen Erhebung wurden im Schuljahr 2016/17 sieben Berufsschüler_innen der Landesberufsschule Hallein mittels Leitfadenterview befragt. Die Auswertung erfolgt mittels computergestütztem Verfahren, wobei Sinneinheiten gebildet werden, um daraus eine mikrosprachliche, deskriptive Feinanalyse zur Beantwortung der Forschungsfragen zu erhalten (Weber, 2015, S. 594).

Die aus den Interviews gewonnen Erkenntnisse, im Sinne einer rekonstruktiv-hermeneutischen Analyse, werden wiederum in handlungsleitende Strukturen für die Arbeit in Berufsschulinternaten übergeführt. Diese Ergebnisse (Sinneinheiten) stellen die Basis für die veränderten Arbeitskulturen in den Internaten und somit für die Zusammenarbeit zwischen Erzieher_innen und Lernenden dar, mit dem Ziel, die Berufsschüler_innen in den Schülerheimen bei der Entwicklung ihrer Berufsbiografie bestmöglich zu unterstützen.

Literatur:

Lehrer, J. (2014). Die aktuelle Bildungsforschungsdebatte und mögliche Konsequenzen für die Fort- und Weiterbildung (FWB) in der Berufsbildung (BB). ph.script. Pädagogische Hochschule Salzburg. Beiträge aus Wissenschaft und Lehre, (07), 40–49.

Stamm, M. (2009). Migranten als Aufsteiger. Reflexionen zum Berufserfolg von Auszubildenden mit Migrationshintergrund. ZBW Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 105 (Heft 3), 361–377.

Weber, K. M. (2015). Computergestützte Datenauswertung: Entwicklung von Software quintexA. In J. Kruse (Hrsg.), Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz (2. Aufl., S. 593–612). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

"Des Kaisers neue Kleider?" Aufbau von Fachsprachenkompetenz durch sprachbewussten Fachunterricht bei BerufsschülerInnen.

Majcen, Jutta; PH Wien, Österreich

Keywords: Berufsbildung, Berufsschule, Fachsprache, Sprachbewusster Unterricht

In Österreich hat sich das „duale Ausbildungssystem“ in der Lehrlingsausbildung erfolgreich etabliert. Jugendliche, die eine Lehre beginnen, werden nicht nur in ihrem Lehrbetrieb ausgebildet – sie müssen auch die Berufsschule besuchen. Diese ist eine Pflichtschule - mit Jahres oder Blockunterricht - dennoch nimmt sie in der österreichischen Schullandschaft eine Sonderstellung ein. „In horizontaler Richtung bildet die Berufsschule eine Sackgasse, da beim Übertritt von einer Schule in ein Lehrverhältnis die Schulzeit unter bestimmten Voraussetzungen auf die Lehrzeit angerechnet wird, wogegen die Anrechnung der Lehrzeit (Berufsschule) beim Übertritt in eine berufsbildende Schule nicht vorgesehen ist. In vertikaler Richtung bildet die abgeschlossene Berufsschule eine direkte Anschlussstelle für den weiterführenden Besuch der Sonderformen der gewerblichen, technischen

und kunstgewerblichen Fachschulen, sowie gewerblichen und technischen Lehrgänge und Kurse.“ (Rohringer, 1970, S. 76).

Diese Sonderstellung der Berufsschule definiert sich zusätzlich in der Heterogenität ihrer SchülerInnen in Bezug auf den sozioökonomischen Hintergrund; die Schullaufbahn oder die Tatsache, dass viele SchülerInnen bereits eigenberechtigt sind, wenn sie mit einer Lehre beginnen. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Schulform Berufsschule in Österreich gibt es nur sehr wenige - Rohringer (1970) befasst sich beispielsweise mit der Institution Berufsschule aus historischer Sicht. Duffek (1984) untersuchte den Konflikt zwischen Berufs- und Allgemeinbildung. György (1995) und Max (1995) beleuchten die schriftliche Ausdrucksfähigkeit von BerufsschülerInnen, wobei sich die Untersuchungen auf den Gegenstand Deutsch beschränken. Pahl (2004) forschte zum Thema Lernort Berufsschule. In Deutschland befasst sich Niederhaus (2007, 2011, 2013) mit der Fachsprachlichkeit in Lehrbüchern für BerufsschülerInnen und den Schwierigkeiten beim Textverständnis von (Berufs-)SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache. Die Schwierigkeiten im Textverständnis, die sich bei kaufmännischen Gegenständen (Buchführung, Rechnungswesen, Wirtschaftskunde etc.) in der Berufsschule ergeben, sind bisher jedoch ein Stiefkind der Forschung. In Österreich besucht rund ein Drittel der Jugendlichen zwischen 15 und 20 Jahren eine Berufsschule. Gerade im berufsbezogenen Fachunterricht ist es auffällig, dass viele dieser Jugendlichen – mit und ohne Migrationshintergrund – Schwierigkeiten haben, Fachtexte, die im Berufsschulunterricht eingesetzt werden, sinnerfassend lesen und verstehen zu können. Ihnen fehlt sowohl die Fachsprache – jener Teil der Bildungssprache, die sich durch Mehrwortkombinationen, komplexe Attribute und trennbare Verben definiert – als auch die Fachtextdekodierungskompetenz. Eine Möglichkeit zum Aufbau von Fachsprache bietet der sprachbewusst gestaltete (Fach-)Unterricht, bei dem nicht nur das fachliche, sondern auch das sprachliche Lehren und Lernen bewusst in den Fachgegenständen praktiziert wird. Dabei soll gezielt der Aufbau von Fach- bzw. Bildungssprache durch eine breite Palette an Tools wie Wortgeländer, Scaffolding, Concept Maps, Textarbeit, Lesestrategien etc. gefördert werden. Eine alte pädagogische Weisheit lautet „Wenn man 30 Jahre lang den gleichen Unterrichtsstil pflegt, so ist man mindestens drei Mal up to date.“ – der Titel des Promotionsvorhabens steht daher gleichsam als Metapher um der Frage nachzugehen, ob und wieweit ein sprachbewusster Unterricht tatsächlich nachhaltig in einer Schulform wie der Berufsschule wirken kann – oder ob es sich dabei einfach um eine Mode handelt, die gerade wieder „in“ aber letztendlich ohne nachhaltige Substanz ist. Theoretisch und methodisch ist das Forschungsprojekt im Paradigma der Aktionsforschung verankert; das Forschungsdesign selbst zeigt sich als Kombination aus qualitativen und quantitativen Methoden (Textverständnisüberprüfung, Sprachstanderhebung, Lerntagebuch) die durch Triangulation zueinander in Beziehung gesetzt werden und so einen mehrdimensionalen Blick auf das Forschungsprojekt zulassen. Durch das geplante Dissertationsprojekt sollen im Forschungszeitraum Dezember 2017 bis Juni 2019 sowohl wichtige Ergebnisse für die Sprachlehr-/lernforschung, als auch für die Berufsbildung generiert werden. Im Vordergrund steht dabei die Frage, inwieweit ein durchgängiger sprachbewusster Fachunterricht in den Gegenständen Buchführung, Kaufmännisches Rechnen, Wirtschaftskunde, Büroorganisation und Fachpraktikum und methodologische Ansätze wie beispielsweise Scaffolding tatsächlich dazu beitragen können, trotz der schwierigen organisatorischen Unterrichtsbedingungen (Zeit, Heterogenität etc.) die Fachtextdekodierungskompetenz von BerufsschülerInnen zu verbessern. Die gewonnenen Erkenntnisse können in weiterer Folge auch für die Erwachsenenbildung interessant sein, wenn es beispielsweise um das Nachholen der Lehrabschlussprüfung geht.

Boosting business integration through joint VET. Interregional vocational education and training in the Baltic Sea Region

Becker, Franka Marie; Universität Rostock, Deutschland

Keywords: Internationalisierung, internationale berufliche Bildung, Professionalisierung, ECVET, EQF

Bei dem Vorhaben „BBVET - Boosting business integration through joint VET“ handelt es sich um ein wirtschaftspädagogisches transnationales Forschungs- und Entwicklungsprojekt, welches die berufliche Bildung im Ostseeraum internationalisiert. Das Projekt wird gefördert durch das INTERREG South Baltic Programme und ist in die Ostseestrategie der Europäischen Union (EUSBSR) eingebettet. Es fokussiert dabei die Region des südlichen Ostseeraumes, in dem in den letzten Jahren durch verschiedene Projekte sowie interregionale Zusammenarbeit der Wirtschaft, Politik, Bildung und Wissenschaft ein gemeinsamer Bildungs- bzw. Arbeitsmarkt verstärkt wiederbelebt wurde. Die damit verbundene erhöhte Mobilität von potenziellen international aktiven Fachkräften erfordert ein Neu- bzw. Umdenken bzgl. bestehender Qualifikationsstrukturen in allen Bildungsebenen sowie auch die Verbreitung von Wissen über aktuelle Bildungs- und Arbeitsmarktentwicklungen in den Regionen im Ostseeraum. Durch internationale Bildungsprogramme soll die Fachkräftemobilität gesteigert, international vernetztes und unternehmerisches Denken und Handeln gefördert sowie eine „globale berufliche Handlungskompetenz“ entwickelt werden.

Ausgehend von erfolgreichen Modellprojekten interregionaler beruflicher Bildung im Ostseeraum werden im Projekt BBVET zwei internationale auf ECVET basierende Aus- und Weiterbildungsprogramme im Bereich „Educational Technology“ und „Mechatronik“ entwickelt, um die Entfaltung und Pilotierung von nachhaltigen Kooperations- und Langzeitmobilitätsstrukturen zu unterstützen. Ziel ist es, den Anschluss der im Ausland erworbene Qualifizierung an nationale Bildungsstrukturen zu gewährleisten und individuelle Bildungschancen zu erhöhen.

Auf der Basis grenzüberschreitender Kooperationen entwickeln berufliche Schulen, Unternehmen und Bildungsdienstleister internationale Profile und eröffnen den Lernenden Zeitfenster, in denen sie einen Teil ihrer formalen Aus- und Weiterbildung im europäischen Ausland absolvieren können. Das Projekt BBVET agiert im Rahmen der Langzeitauslandsaufenthalte als eine Art berufliche Mobilitätsagentur und unterstützt den gesamten Auslandsaufenthalt, der sich je Berufsbildungsprogramm innerhalb eines Jahres über jeweils vier unterschiedliche Länder erstreckt.

Während der bereits im Jahr 2017 durchgeführten Train-the-Trainer Workshops in Schweden, Dänemark und Litauen bildete sich das teilnehmende schulische sowie betriebliche Bildungspersonal zu „multiprofessionellen, interkulturellen Fachteams“ weiter und entwickelte international ausgerichtete Curricula, die sich jeweils aus fünf nationalen Curricula zusammensetzten. Während auf der einen Seite die so genannten „Hard Skills“ im Fokus der strukturellen Zusammensetzung standen, wurden die Curricula andererseits auch auf der Grundlage eines Value-based-Learning-Ansatzes durch zahlreiche Soft Skills Module ergänzt.

Um zukünftige Arbeitsfelder in einer internationalisierten beruflichen Bildung aufzeigen und Berufsbildungspersonal professionalisieren zu können, werden von den Mitgliedern des Projektkonsortiums über ein Jahr lang wöchentliche Aufgaben- und Tätigkeitsanalysen durchgeführt. Um die in diesem Projekt innovative Verzahnung von Hard und Soft Skills in den internationalen Curricula und die damit einhergehende persönliche Weiterentwicklung der Lernenden im Ausland messen zu können, wird ein dänisches schulintern entwickeltes Messinstrument angewendet. Alle Daten werden dazu genutzt, den Return on Investment von Auslandsaufenthalten argumentativ zu untermauern, gleichwohl die individuelle Weiterentwicklung jedes einzelnen Azubis jederzeit im Vordergrund steht und durch den Europass sowie ein Transcript of Records transparent gemacht wird.

Aber nicht nur die Aus- und Weiterbildung der europäischen Teilnehmer steht im Projekt BBVET im Vordergrund, auch die internationale Professionalisierung des beteiligten Berufsbildungspersonals wird thematisiert sowie die europäische Vernetzung der beteiligten Unternehmen intensiviert. Die durchgeführten Auslandsaufenthalte der Lernenden erhöhen die Kommunikation der Praxispartner. Das betriebliche Aus- und Weiterbildungspersonal professionalisiert sich zudem auf internationaler Ebene im Rahmen der Betreuung der internationalen Aktivitäten der Auszubildende als Begleiter der Lernprozesse.

Des Weiteren wird die europäische Anerkennung der beiden internationalen Bildungsprogramme auf Grundlage von ECVET angestrebt und gegenwärtig vorbereitet. Das sich derzeit in Durchführung befindliche International Year liefert dafür praxiserprobte Entscheidungsgrundlagen für die internationale Validierung der Berufsbildungsprogramme nach ECVET-Kriterien, um individuelle Bildungswege zu ebnet. Es liefert Argumentationsgrundlagen für die Gestaltung einer stärker internationalisierten Qualifizierung und Professionalisierung von Berufsbildungspersonal (schulisch, betrieblich, außerschulisch/ überbetrieblich), für effiziente Anbahnungs- und Implementierungsstrukturen wirtschaftlicher Kooperationen sowie für die Eingliederung und Mobilität von Fachkräften in interregionalen Arbeitsmärkten.

Ausbildung bis 18, eine Implementationsanalyse

Litschel, Veronika; Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung - öibf, Österreich

Schmöckel, Sonja; BMASGK

Keywords: duale Erstausbildung, Arbeitsmarktpolitik

Im August 2016 ist das Gesetz über die Ausbildungspflicht bis 18 (Ausbildungspflichtgesetz) in Kraft getreten. Dieses Gesetz ist Teil des Programms „Ausbildung bis 18“, in dem erstmals in Österreich ressortübergreifend an den Herausforderungen für Jugendliche beim Übergang von Schule und Beruf gearbeitet wird. Federführend sind vier Bundesministerien: BMASK, BMWFW, BMFJ und BMB.

Der geplante Beitrag wird die Implementation des Programms betrachten. Ergänzend dazu wurde mit Beginn 2017 eine wissenschaftliche Begleitung des Programms mit einer Laufzeit bis Dezember 2018 beauftragt (durchgeführt von öibf und IHS). Im Rahmen dieser werden umfangreiche Analysen zu bestehenden Maßnahmen und Strukturen des gewachsenen Unterstützungsangebots sowie der aktiven Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche durchgeführt. Ziel ist zum einen ein Lückenschluss im Angebot und zum anderen die Weiterentwicklung der aktiven Politik zur (Re)Integration von frühen AusbildungsabbrecherInnen (FABA) sowie zu Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen während und nach der Pflichtschule. Dem Programm wohnt ein großes Reformpotential inne. Es ist eine Abkehr der bisherigen Politik entlang der Ressorts und damit eine massive Veränderung in der österreichischen Jugendpolitik. Wie weit dieses Reformpotential gehoben werden kann, welcher Fokus ressortübergreifend gesetzt wird, ist im Laufe der Jahres 2017/18 absehbar, erste Ergebnisse dazu können zum Zeitpunkt der Konferenz präsentiert werden.

Aus Sicht der Forschung liegt eine Chance des Vorhabens in der Entwicklung von Ansätzen zur grundlegenden Neubetrachtung des defizitorientierten Ausbildungssystems. Die Fragestellung dazu: Wie kann eine wertschätzende, motivierende Gestaltung der Phase des Übergangs von Schule zu Beruf im ohnehin schon herausfordernden Lebensabschnitt der Adoleszenz gelingen?

Dafür werden Konzept- und Dokumentenanalysen betrachtet, Zielsetzungen und Erfolgsdefinitionen von Maßnahmen einer kritischen Überprüfung unterzogen sowie vorhandene und fehlende Anschlussangebote identifiziert. Ergänzt werden diese Analyseschritte um die eingehende Betrachtung der überbetrieblichen Ausbildung und dem damit verbundenen Reformpotential in

Hinblick auf Kompetenzorientierung und Stärkung der Resilienz von Jugendlichen. Dabei sollen nicht nur neue Formen der ÜBA ausgelotet, sondern auch mögliche Wechselwirkungen zwischen diesen Reformen und der betrieblichen Ausbildung identifiziert werden.

Weitere Betrachtungsfelder sind Kooperationen über die klassische Ressortverteilung hinaus. Welche Akteur/innen können die Durchlässigkeit zwischen Bildungs- und Berufsbildungssystem erhöhen, welche Konsequenzen können formuliert werden. Gleichzeitig besteht die Gefahr der formulierten Ausbildungspflicht in einem weiteren Rückzug der betrieblichen Ebene aus der dualen Ausbildung. Die Herausforderungen in der betrieblichen Ausbildung liegen dabei nicht nur in dem Rückgang der Ausbildungsbereitschaft, sondern auch in der Herausforderung entlang der klein- und mittelbetrieblichen Struktur und der zunehmenden Spezialisierung von Betrieben in der Ausbildung das gesamte Berufsbild zu vermitteln. Gleichzeitig muss jedoch verhindert werden, dass die aktive Arbeitsmarktpolitik in ihrer jetzigen Form zum Lückenbüßer des dualen Systems wird. Es geht damit einerseits um eine wissenschaftliche Implementationsanalyse des Programms Ausbildung bis 18 und andererseits um die Weiterentwicklung des bestehenden Systems mit einer stärkeren Verschränkung der Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarktpolitik. Diese wird modellhaft im Rahmen dieses Beitrags entwickelt. Dabei werden sowohl die institutionelle Seite als auch die Berufsbildungsforschung integriert.

Kompetenzorientierte Berufsbildentwicklung in Österreich (Pilotprojekt)

Stöhr, Petra; ibw, Österreich

Wallner, Josef; ibw, Österreich

Mayerl, Martin; öibf, Österreich

Schlögl, Peter; öibf, Österreich

Keywords: Berufsbildentwicklung, Kompetenzorientierung

Die Entwicklungen rund um den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und den in weiterer Folge nationalen Referenzrahmen (NQR) hat den eintretenden Paradigmenwechsels von einer Input- zu einer Output-Orientierung zusätzlich befördert, da die Zuordnung von Qualifikationen (bzw. Zertifikaten) über den Vergleich der erzielten Lernergebnisse erfolgen soll. In der beruflichen Bildung zeigt sich, dass in den deutschsprachigen Ländern ein unterschiedlicher Umsetzungsstand der Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung vorliegt. Die Schweiz hat etwa bereits früh eine umfassende und systematische Kompetenzorientierung eingeführt, die von der Analyse- und Entwicklungsphase der Berufsentwicklung bis hin zu ordnungspolitischen Reglementierung reicht (Zbinden-Bühler, 2010). In Deutschland wurde das Kompetenzverständnis des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) bei der Entwicklung der Ordnungsverfahren in der beruflichen Bildung verankert (Hauptausschuss BIBB). Auch in Österreich ist von den Akteuren der Lehrlingsausbildung ein Prozess zur Entwicklung kompetenzorientierter Berufsbilder angestoßen worden (Mayerl & Schlögl, 2015).

Im Projekt wird auch für Österreich ein umfassender Ansatz von Kompetenzorientierung in der Lehrlingsausbildung verfolgt, der sich in der Berufsentwicklung, den Ordnungsmitteln und der Umsetzung niederschlägt. In Anlehnung an das Kompetenzen-Ressourcen-Modell (Ghisla, Bausch, & Boldrini, 2008), sollen dabei in einem ersten Schritt berufstypische Situationen in einem Berufsbereich identifiziert und zu einem Kompetenzprofil verdichtet werden. Dies soll durch die Durchführung von inhaltlichen Entwicklungsworkshops mit BerufspraktikerInnen, Ausbildungsverantwortlichen und BerufsexpertInnen erfolgen. Im zweiten Schritt erfolgt die Übertragung des Kompetenzprofils in eine dem Berufsausbildungsgesetz (BAG) konforme

Ausbildungs- (Berufsprofil und Berufsbild) und Prüfungsordnung. Die ausgearbeitete Ausbildungsordnung wird durch benannte ExpertInnen der Interessenvertretungen durch Workshops validiert. Zur Umsetzung der Kompetenzorientierung in die Ausbildungspraxis werden zusätzlich Hilfsmittel für kompetenzorientierte Lernprozesse (Ausbildungsleitfäden und Ausbildungsreflexion) und kompetenzorientierte Prüfungshandeln (Prüferleitfäden) sowie ein Informationsleitfaden zur Zulassung von Ausbildungsbetrieben (§3a BAG) vorgeschlagen.

In der Postersession werden erstens das Verfahren zur Umsetzung der Kompetenzorientierung in der Lehrlingsausbildung skizziert und zweitens die Ergebnisse für die Berufe Restaurantfachmann/-frau und Koch/Köchin, die im vorliegenden Projekt realisiert wurden, als erste konkrete Umsetzung des neuen methodischen Ansatzes vorgestellt werden.

Literatur:

Ghisla, Gianni, Bausch, Luca & Boldrini, Elena. (2008). CoRe-Kompetenzen-Ressourcen: Ein Modell der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104(3), 431–466.

Hauptausschuss des BIBB. (2016). Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 26.Juni 2014 – geändert am 21. Juni 2016 – zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan. Bonn.

Mayerl, Martin & Schlögl, Peter. (2015). Berufsentwicklung in Österreich. Alte und neue Herausforderungen durch Kompetenzorientierung. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, (29), 1–19.

Zbinden-Bühler, André (Hrsg.). (2010). Berufe reformieren und weiterentwickeln: ein handlungskompetenzorientierter Ansatz. Bern: Hep.

Berufsbildungspersonal für nachhaltige Entwicklung qualifizieren – Entwicklung von handlungsorientierten Qualifizierungsmodulen und Umsetzung mit digitalen Bildungsformaten

Tiemeyer, Ernst; GfB / Tiemeyer Consulting, Deutschland

Kuhlmeier, Werner; Universität Hamburg

Schütt-Sayed, Sören; Universität Hamburg

Keywords: Bildungspersonalqualifizierung, Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, Digitale Bildungsformate

Um Bildungsprozesse neu zu gestalten, die Kompetenzen bei Auszubildenden zur Mitgestaltung der Gesellschaft und Wirtschaft heute und in Zukunft befördern, muss das Berufsbildungspersonal – betriebliche Ausbilder gleichermaßen wie Berufsschullehrkräfte – entsprechend überzeugt, motiviert und qualifiziert werden. Das Berufsbildungspersonal ist ein entscheidender Erfolgsfaktor, um eine Innovation, wie die Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBnE), in die Berufsbildungspraxis zu implementieren und nachhaltiges Denken sowie Handeln in die beruflichen Tätigkeiten zu integrieren. Häufig werden allerdings der hohe Abstraktionsgrad, die relative Unschärfe und die Mehrdeutigkeit des Nachhaltigkeitsbegriffs dafür verantwortlich gemacht, dass er offenbar nicht zu verbindlichem Handeln anleitet (vgl. VOLLMER/ KUHLMIEIER 2014, S. 201).

In dieser Poster Session soll deshalb dargestellt werden, „welche Qualifikationen und Kompetenzen das Berufsbildungspersonal bzw. die Promotoren in Unternehmen und beruflichen Lernorten benötigen, um Lehr/-Lernprozesse im Sinne einer BBnE zu gestalten?“

Im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten und vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) koordinierten Modellversuch mit dem Titel „Förderung der Nachhaltigkeitskompetenz in der Berufsausbildung im Einzelhandel (FOENAKO)“ wurde daher unter anderem ein Konzept für die Bildungspersonalqualifizierung entwickelt und erprobt, das Lehrkräften und Ausbildern ermöglichen soll, handlungsorientiertes Lehren und Lernen in der dualen Ausbildung kompetenz- und lernergebnisorientiert erfolgreich umzusetzen und so integriert das berufsbezogene Denken und Handeln für eine nachhaltige Entwicklung zu fördern.

Im Rahmen des Beitrags soll – nach einem Posterüberblick zum Förderprogramm sowie einem weiteren Poster zum Projekt FOENAKO – zunächst in einem 3. Poster die gestaltungsorientierte Vorgehensweise zur Entwicklung des Qualifizierungskonzeptes dargelegt werden. Die Poster 4 und 5 geben einen inhaltlichen Einblick in die acht für das Bildungspersonal entwickelten Qualifizierungsmodule – insbesondere das dabei eingesetzte methodisch-didaktische Toolset vorgestellt und diskutiert werden.

Basierend auf den durch die FOENAKO-Bildungspersonalqualifizierung erworbenen Kompetenzen erfolgte im Projektbeispiel für ausgewählte berufliche Handlungsfelder des Einzelhandels die Entwicklung, Erprobung und Evaluation von lernortübergreifenden Lernsituationen mit Lern- und Arbeitsaufgaben zu Nachhaltigkeitsfragen. Aufgezeigt wird daher in der weiteren Folge, welche gemeinsamen Handlungsprodukte (Lernergebnisse) in ausgewählten Lehr-/Lernarrangements an verschiedenen Lernorten realisiert werden konnten und wie auf dieser Basis die erworbenen Nachhaltigkeits-Kompetenzen durch die Teilnehmer bzw. durch das Bildungspersonal – im Rahmen von Selbst- und Fremdevaluationsverfahren - festgestellt, bilanziert, gemessen und bewertet werden. Außerdem wird ein differenzierter Kriterienkatalog zur Messung von Nachhaltigkeitskompetenzen vorgestellt und diskutiert.

Die Nutzung dieses Toolsets zur Bildungspersonal-Qualifizierung ermöglicht eine Durchführung aller Module nach einem gemeinsamen methodisch-didaktischen Konzept sowie die Realisierung unterschiedlicher Lernformate: sowohl eine rein virtuelle Lehr-/Lernorganisation als auch eine Blended-Learning-Lösung. Bei Bedarf lassen sich die FOENAKO-Qualifizierungsmodule zu einem ganzheitlichen MOOC-Kurs (im Blended Learning-Format) zusammenfassen oder als Angebot virtueller Akademien realisieren. So kann zeitnah und effizient eine große Zielgruppe erreicht sowie ein umfassender Transfer einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung für alle Branchen und Berufe ermöglicht werden. Die Umsetzungsformate werden auf dem Poster Nr. 6 illustriert und erläutert.

Literatur:

VOLLMER, T./ KUHLMEIER, W. (2014): Strukturelle und curriculare Verankerung der Beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: KUHLMEIER, W./MOHORIČ, A./VOLLMER, T. (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010 - 2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bielefeld, S. 197–225.

Tiemeyer, Ernst (Hrsg.): Europäische Kompetenzentwicklung zum nachhaltigen Wirtschaften in der Ernährungsbranche. Herausforderungen, Projektergebnisse und Transferkonzept. Band 37 der Schriftenreihe impuls der Nationalen Agentur für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2009.

Nachhaltigkeitsbildung – eine Brücke zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung

Forstner-Ebhart, Angela; Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Österreich

Linder, Wilhelm; Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Österreich

Keywords: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Grüne Pädagogik, systemisch-konstruktivistische Didaktik

Nachhaltige Entwicklung (BNE) ist kein Transferprogramm von bekannten Konzepten in die Praxis: Vielmehr besteht das fundamentale Problem darin, dass „niemand exakt weiß, wie eine nachhaltige Gesellschaft bzw. Lebensweise konkret aussieht“ (Hoffmann, 2014). Es sind daher Fähigkeiten erforderlich, wie sie Gestaltungskompetenz von de Haan (2008) vorschlägt. Dazu zählen weltoffen und interdisziplinär Zielkonflikte zu berücksichtigen oder die eigenen Leitbilder zu reflektieren. Diese Kompetenzen leiten sich aus Prinzipien einer humanistischen Bildung ab. BNE im beruflichen Umfeld spannt eine Brücke zwischen der umsetzungsorientierten Qualifizierung für konkrete Aufgaben und Problemstellungen und einer nicht-instrumentellen, den Prinzipien der Humanität verpflichteten Bildung.

Wie kann der Erwerb konkreter beruflich erforderlicher Fertigkeiten mit dem Erwerb von Gestaltungskompetenz verknüpft werden?

Für Lehrkräfte des berufsbildenden Schulwesens stellt dies eine große Herausforderung dar. Die strukturelle Verknüpfung der Nachhaltigkeit erfordert didaktische Strategien im Umgang mit komplexen Problemstellungen und kontroversen Themen, die unterschiedliche Perspektiven deutlich machen und systemisches Denken fördern.

Mit dem Konzept der Grünen Pädagogik wurde an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik ein Leitfaden für die didaktische Entwicklung von Lernsettings entwickelt, die diese Verknüpfung ermöglichen. Es hat den Anspruch, eine Brücke zwischen beruflicher Handlungskompetenz und nachhaltiger Handlungsfähigkeit im Hinblick auf globale Herausforderungen zu bilden – mit dem Ziel, dass die Verknüpfung sozialer, ökonomischer und ökologischer Ansprüche gelingt. Die Grüne Pädagogik ruht auf folgenden Pfeilern:

- BNE und systemisch-konstruktivistische Didaktik (Reich 2005, Arnold 2012) als Pylone sind die tragenden Elemente dieser Brücke. Erstere gibt die Zielsetzung, letztere die didaktische Fundierung vor.
- Konfrontation als Widerlager am Ufer der Berufsbildung: Lehr-Lernsettings im Sinne Grüner Pädagogik setzen offene Fragestellungen mit Bezug zur Lebens- und Berufswelt der Lernenden voraus. Einerseits ist die Anschlussfähigkeit an mentale Modelle der Lernenden herzustellen, andererseits sind mehrperspektivische Zugänge zu fördern.
- Irritation sowie didaktische Rekonstruktion sind Stützpfeiler: Grüne Pädagogik will neue Denkräume eröffnen. Irritationen, die bestehende Nachhaltigkeitskonzepte in Frage stellen können ebenso erforderlich sein, wie neue Perspektiven anzusprechen, um Aporien zu begegnen. Das Konzept der didaktischen Rekonstruktion (Kattmann, 2005) bietet hier eine theoretische Basis.
- Reflexion als Widerlager am Ufer der (Allgemein)bildung: Nicht nur die Ergebnisse des Lernens sind zu hinterfragen, sondern der Lernprozess, der Erkenntnisweg selbst.

Kater-Wettstädt (2017) weist in ihrer Studie darauf hin, dass im Unterricht präsentierte Lösungsvorschläge lediglich reproduziert, nicht aber kritisch reflektiert werden. Das Konzept der Grünen Pädagogik bietet hier Alternativen. Im Studienjahr 2017/18 wurden im Rahmen von Hochschullehrgängen mehr als 40 Lernsettings von Lehrkräften unterschiedlicher berufsbildender Fächer im landwirtschaftlichen Schulwesen entwickelt und erprobt. Die Lernsettings werden

qualitativ nach Mayring (2008) mit Hilfe der QCA analysiert, um das Konzept weiter zu entwickeln. Eine erste Analyse weist auf einige besondere Herausforderungen bei der Umsetzung im Unterricht hin.

- Der Einstieg: Lehrpersonen fällt es schwer, Unterrichtseinstiege so zu wählen, dass sie ergebnisoffen bearbeitet werden können.
- Der Umgang mit Einstellungen, Werthaltungen Emotionen: Nachhaltigkeitsthemen können starke Emotionen auslösen, dennoch bleibt die Auseinandersetzung mit ihnen die Ausnahme.
- Reflexionen beziehen sich fast ausschließlich auf die Sicherung der Lernergebnisse: Anstatt mehrperspektivische Sichtweisen klar herauszuarbeiten, droht hier Beliebigkeit.

Die Transformation hin zu einer nachhaltigen, zukunftsfähigen Entwicklung erfordert neue Formen des Lernens – auch in Richtung einer Auflösung der Polarität zwischen (Allgemein)bildung und Berufsbildung. Bildung für nachhaltige Entwicklung hat dafür Brücken zu bauen. Das Konzept der Grünen Pädagogik ist ein Versuch in diese Richtung.

Literatur:

Hoffmann, T. (2014). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Umweltakademie Baden-Württemberg.

Kattmann, U. (2005). Was haben Schule und Wissenschaft beim Thema „Kulturlandschaft“ miteinander zu verhandeln? In: F. Radits et al. (Hrsg.). Gemeinsam Forschen – Gemeinsam Lernen. Wissen, Bildung und Nachhaltige Entwicklung. Innsbruck u.a.: StudienVerlag. 55-69.

Kater-Wettstädt, Lydia (2017). Nachhaltiges, Globales Lernen 2.0. In: Tagungsband „Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen“. DGfE.

Rieckmann Marco et al. (2017). Evaluation for Sustainable Goals: Learning Objectives, UNESCO.

Kompetent durch praktische Arbeit? - Vergleich von Bildungszielen für Labor/Werkstätte an berufsbildenden Schulen und Laborpraxis an AHS

Koliander, Brigitte; Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Österreich

Keywords: Praktische Arbeit, Inquiry, Kompetenzen, Labor, Werkstätte

In der Didaktik der Naturwissenschaften und in der Technikdidaktik wird aktuell auf selbstständiges Problemlösen durch Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Labor- und Werkstättenpraxis fokussiert. Begriffe wie Forschendes Lernen und Inquiry (Chu, Reynolds, Tavares, Notari, & Lee, 2017; Osborne, 2014), handlungsorientiertes Lernen in der Berufsbildung (Czycholl & Ebner, 2006), aber auch der Begriff der Gestaltungskompetenz (Stoltenberg & Burandt, 2014) zielen auf den Erwerb von Problemlösekompetenzen in realen Kontexten. Je nach der Offenheit der gestellten Aufgaben gibt es dabei mehr oder weniger Entscheidungsfreiheit für die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Ziels oder des Weges der Interaktion (Abrams, Southerland, & Evans, 2008).

In einer vorausgegangenen Forschungsarbeit (Koliander, 2017) wurden Unterrichtsziele österreichischer Chemielehrpersonen hinsichtlich des Kompetenzerwerbs im Laborunterricht rekonstruiert und in Beziehung zu bereits bestehenden Kompetenzrastern gebracht. Das dabei entwickelte Kategoriensystem geht von den drei Hauptkategorien des DeSeCo-Modells (Definition and Selection of Competencies) (Rychen, Salganik, & McLaughlin, 2003) aus. Der Bereich „Interaktive Nutzung von Medien und Mitteln“ aus diesem Modell wurde durch Schritte des Forschungszyklus (Definition des Problems, Hypothesenbildung, Planung eines Vorgehens und Methodenwahl, Durchführung inklusive Datenerhebung, Interpretation der Daten, Diskussion der Ergebnisse) ergänzt.

Dies war notwendig, um die von den Lehrpersonen genannten Unterrichtsziele hinsichtlich Problemlösung und Erkenntnisgewinnung durch Interaktionen mit der materiellen Welt abbilden zu können.

Die vorliegende Untersuchung nutzt dieses für Laborpraxis entwickelte Kategoriensystem für eine Vergleichsstudie von Unterrichtszielen für Laborpraxis an allgemeinbildenden Schulen und Labor- und Werkstättenunterricht an berufsbildenden Schulen. Eine wesentliche Fragestellung ist, ob sich durch den unterschiedlichen Fokus auf Allgemeinbildung einerseits und Berufsbildung andererseits Unterschiede hinsichtlich folgender Kategorien (Rychen, Salganik, & McLaughlin, 2003) und deren Subkategorien zeigen:

- Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln
- Autonome Handlungsfähigkeit
- Interagieren in heterogenen Gruppen

Als Datenquelle werden die in den Jahren 2009-2018 im IMST-Themenprogramm „Kompetent durch praktische Arbeit“ erstellten Berichte genutzt. In diesen Berichten wird von den Lehrpersonen unter anderem dargelegt, welche Ziele sie durch eine Unterrichtsentwicklung erreichen wollen und wie sie diese evaluieren. Sowohl die Zielformulierungen als auch die Fragestellungen der Evaluationen werden für die Rekonstruktion der Ziele genutzt. Als Methode wird die strukturierende Inhaltsanalyse (Mayring, 2008) eingesetzt. Dabei dient das im Vorfeld entwickelte Kategoriensystem als Ausgangsbasis für eine deduktive Analyse, die bei Bedarf induktiv ergänzt wird.

In der Diskussion wird darauf eingegangen, wie die Ergebnisse in Hinblick auf die Entwicklung von Handlungs- und Gestaltungskompetenz der Schülerinnen und Schüler interpretiert werden können.

Literatur:

Abrams, E., Southerland, S. A., & Evans, C. (2008). Introduction. Inquiry in the classroom: Identifying Necessary Components of a Useful Definition. In E. Abrams, S. A. Southerland, & S. Peggy (Eds.), *Inquiry in the Classroom: Realities and Opportunities* (pp. xi-xlii). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.

Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2017). *21st Century Skills Development Through Inquiry-Based Learning*. Singapore: Springer Science+Business Media Singapore.

Czycholl, R., & Ebner, H. G. (2006). Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Eds.), *Handbuch der Berufsbildung: VS Verlag für Sozialwissenschaften*.

Koliander, B. (2017). *Laborpraxis im Chemieunterricht - Ziele und Wege österreichischer Lehrpersonen*. (Dissertation), Universität Wien.

Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken*. (10. ed.). Weinheim: Beltz.

Osborne, J. (2014). Scientific Practices and Inquiry in the Classroom. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education*. (pp. 579-599). New York and London: Routledge.

Rychen, D. S., Salganik, L. H., & McLaughlin, M. E. (2003). *Contributions to the Second DeSeCo Symposium*. Geneva: Swiss Federal Statistical Office.

Stoltenberg, U., & Burandt, S. (2014). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In H. Heinrichs & G. Michelsen (Eds.), *Nachhaltigkeitswissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.

Women Entrepreneurs: Weiterbildung als Chance für weibliche Unternehmensgründerinnen

Wulz, Janine; 3s, Österreich

Auzinger, Monika; 3s, Österreich

Storch, Monika; FSU Jena

Keywords: Weiterbildung, Entrepreneurship Education, Kompetenzorientierung, International

Um weibliche Existenzgründerinnen zu fördern, bedarf es der Unterstützung durch Training und Weiterbildung damit das Wachstumspotenzial von Unternehmerinnen gestärkt und die Zahl von Gründerinnen erhöht wird. Bisher wurde wenig Forschung betrieben, um den Einfluss von (Weiter-)Bildung auf den Erfolg und das unternehmensbezogene Wachstumspotenzial zu untersuchen. Ein Verständnis der grundlegenden Fähigkeiten von Unternehmerinnen ist allerdings entscheidend angesichts der sich stetig verändernden Herausforderungen, denen Existenzgründerinnen begegnen.

Der Fokus der vorliegenden Studie ist exemplarisch auf Existenzgründerinnen aus Deutschland und Irland gerichtet, ausgehend von der sogenannten TEA-Rate (Total Early-Stage Entrepreneurial Activity Rate). Diese TEA-Rate misst die Anzahl von weiblichen Unternehmerinnen in geschäftsorientierten Wirtschaftssektoren und lag 2014 für Deutschland und Irland mit nur 4% viel niedriger als z.B. in den ökonomisch entwickelten Teilen von Asien (13%) oder den USA (10%).

Die TEA-Rate stellt einen wichtigen Indikator dar, um das Niveau von neuen Existenzgründungen nachvollziehen zu können. Deutschland und Irland gehören damit zu den Ländern mit einer relativ geringen TEA-Rate in geschäftsorientierten Wirtschaftssektoren. Das Ziel des Projektes liegt darin, ein tieferes Verständnis der grundsätzlichen unternehmerischen Kompetenzen von Existenzgründerinnen zu erlangen und mit diesem Wissen ein Trainings- und Weiterbildungsprogramm zu entwickeln, das es deutschen und irischen Frauen in der Gründungsphase ermöglicht, ihren unternehmerischen Erfolg zu erhöhen.

Das Poster veranschaulicht einen Überblick über das wissenschaftliche Vorgehen und erste Ergebnisse. Dargestellt werden die Projektziele, Erläuterungen zur TEA-Rate sowie die in drei Phasen gegliederte Projektstruktur. In der ersten Phase des Projekts wurden die unternehmerischen Kompetenzen von deutschen und irischen Unternehmerinnen erhoben. In der zweiten Phase des Projekts wurde auf Basis dieser Erhebung ein Weiterbildungsprogramm für weibliche Unternehmerinnen entwickelt, implementiert und evaluiert. In der dritten Phase wird der Lerntransfer in die Praxis analysiert. Die methodische Grundlage bildet ein Mixed-Method-Ansatz bestehend aus a) einer quantitativen Analyse zur Erhebung der unternehmerischen Kompetenzen mit 300 befragten deutschen und irischen Unternehmerinnen und b) einer qualitativen Analyse auf Basis der Ich-Entwicklung nach Jane Loevinger.

Das Projekt kommt zu dem Ergebnis, dass es sechs Erfolgsfaktoren für Unternehmerinnen gibt. Diese beinhalten Management-Fähigkeiten, unternehmerische Selbstwirksamkeit, Wettbewerbsorientierung, Innovationsorientierung, unternehmerische Risikobereitschaft sowie Identitätskonstruktionen als Gründerin und Innovatorin. Diese Faktoren waren für die didaktische Entwicklung und die pädagogischen Zielsetzungen eines online Trainings- und Weiterbildungsprogramms bestimmend. Das Weiterbildungsprogramm wurde nach einem ersten Durchgang in Deutschland und Irland 2017 evaluiert und findet im Februar 2018 ein zweites Mal statt. Die Ergebnisse der Evaluierung und Nutzung des Weiterbildungsprogramms werden auf dem Poster dargestellt.

Das Projekt ist Teil des EU-Programms für Forschung und Innovation „Horizon 2020“ und ein Verbundprojekt von 6 Kooperationspartnern aus Deutschland, Österreich, Chile, Kolumbien und Zypern.

Interkulturelle Genderarbeit mit 17 berufsbildenden Schulen in Albanien. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu Österreich

Szalai, Elke; Planung & Vielfalt, Österreich

Keywords: Gender, Berufsorientierung, Bildung, interkulturelle Arbeit

Im Poster werden an Hand eines konkreten Projekts Ergebnisse und Erkenntnisse entlang folgender Frage vorgestellt:

"Welche Prozesse unterstützen eine nachhaltige Verankerung von Genderaspekten in berufsbildenden Schulen?"

Seit 2015 führe ich einmal/Quartal im Auftrag von KulturKontaktAustria Gendertrainings in Albanien im Rahmen eines Projekts mit 17 berufsbildenden Schulen durch. Das Ziel - ähnlich, wie bei Aktivitäten in Österreich - mehr Frauen und Mädchen für eine Ausbildung an einer berufsbildenden Schule im Bereich MINT mit dem Schwerpunkt IT zu begeistern. Das Projekt umfasst Gender Sensibilisierung und Aufbau einer Gender Awareness. Es nehmen 17 Schulen aus ganz Albanien teil und haben ganz unterschiedliche Ausgangslagen in den Ausbildungszweigen, den Geschlechterverhältnissen und der regionalen Gegebenheiten

Bereits nach dem ersten Training wurde deutlich, welche interkulturellen, spannenden Aspekte das Thema ergänzen. Da wurden auch rasch Themen, wie Gewalt gegenüber Mädchen angesprochen, die teilweise schlechte Ausstattung und Erreichbarkeit einige Schulen, aber auch die hohen Frauenanteile unter den technischen Lehrkräften, die der kommunistischen Politik geschuldet sind und andere neue Aspekte zum Thema "Gender & Schule". Auf Grund der langen Projektlaufzeit sind die Trainings nicht nur punktuell zu sehen, sondern als Entwicklungsprozess für die teilnehmenden Schulen. So konnten Themen, wie Erfassung des Stand-der-Dinge an den teilnehmenden Schulen durch eine Genderanalyse am Start die Grundlage für alle weiteren Schritte bilden. Es folgte eine Annäherung an gendertheoretische Grundlagen, Informationen zu Gender Mainstreaming und Managementstrategien im Bereich Gender, Genderaspekte in der Berufsorientierung mit besonderem Fokus auf Elternarbeit, Einstieg in gendersensible Unterrichtsmethoden, die Planung und Durchführung von Projekte an den Schulstandorten und noch einiges mehr. Im Oktober 2017 wurde die Zahlen und Fakten vom Projektstart mit jenen nach 1,5 Jahren Projekt verglichen und alle Schulen konnten Erfolge - in unterschiedlichem Ausmaß, je nach Rahmenbedingungen, feststellen.

Der Prozess erinnert an die Möglichkeiten, die es vor gut 15 Jahren in Österreich gab, als Genderarbeit an Schulen nicht mit einzelnen SCHILFs abgehandelt wurde, sondern als Entwicklungsprozess zu sehen und gestaltet war.

Projektergebnisse:

Gender Action Plan, Leitfaden zur Umsetzung, Methodereader und Projektpadlet mit mehr als 200 Postings

Dokumentation des fundierten Prozess, der hilft ein Querschnittsthema zu verankern - aktuell durch lokale Trainings an den Schulen

Highlights:

padlet mit mehr als 200 Postings und Projektberichte aus den Schulen

Aktivitäten für Girl's Day 2016 von einer albanischen Post-doc Physikerin, die in Princeton forscht die einerseits einen biografischen Kurzfilm zur Verfügung gestellt hat und andererseits per Skype zu einem Training kam

Resumee:

Einmaltrainings erzielen weniger gute Ergebnisse und bringen kaum Verstärkung des Themas Genderarbeit in berufsbildenden Schulen als Mehrjahresprojekt ermöglicht Vielzahl an notwendigen Aspekten zu bearbeiten

Bewußtseinsbildung in Projektgruppe wirkt in die teilnehmenden Schulen ... bräuchte es in Österreich auch wieder, wenn Genderaspekte in berufsbildenden Schulen tatsächlich als Qualitätsmerkmal sichtbar sein sollen!

Der Beitrag von Mobilitätsagenturen und Berufsbildungsinstitutionen zum qualitativen Ausbau von Mobilität in der Berufsbildung in Europa

Wulz, Janine; 3s, Österreich

Keywords: Mobilität, International, intermediary organisations, Europäische Transparenzinstrumente, Qualität, ECVET

Mobilitätsagenturen und Berufsbildungsinstitutionen leisten einen wesentlichen Beitrag zur Ermöglichung von grenzüberschreitenden Mobilitätsaufenthalten in der Berufsbildung. Sie sind als „intermediary organisations“ nicht nur für die Organisation der Mobilität zuständig, sondern tragen durch ihren direkten Kontakt mit allen Partnerorganisationen, Unternehmen, TeilnehmerInnen, AusbilderInnen, Schulen und Gastfamilien einen großen Teil der Verantwortung für die Qualität des Auslandsaufenthaltes.

Die Mobilität von Lernenden und MitarbeiterInnen in der Berufsbildung steigt in Europa kontinuierlich an, ist aber häufig mit einer Reihe von Herausforderungen verbunden. Die unterschiedlichen Berufsbildungssysteme, Anerkennungsfragen, nicht vorhandene „mobility windows“ im Curriculum und verschiedene Ausbildungsstandards und Qualifikationen erschweren Auslandspraktika. Um Auslandsaufenthalte „einfacher“ zu ermöglichen entstanden zahlreiche Agenturen und Institutionen als „intermediary organisations“. Diese Organisationen setzen einerseits auf hohe Qualität, sind aber andererseits häufig gewinnorientiert und haben unterschiedliche Professionalitätsstandards (z.B. in Bezug auf Ausbildung und Erfahrung von MitarbeiterInnen).

Das vorgestellte Poster beschäftigt sich mit der Frage, welche Maßnahmen „intermediary organisations“ setzen um die Qualität ihrer Arbeit und der Mobilität in der Berufsbildung zu stärken. Dabei stehen folgende Fragen im Mittelpunkt: Wie sehen die Organisationen ihre Aufgabe und ihre Verantwortung? Welche Unterstützung im Sinne von Mentoring und Coaching bieten sie für Lernende und TrainerInnen in Unternehmen an? Wie gehen Organisationen mit Herausforderungen während der Mobilität (z.B. Probleme am Praktikumsplatz) um? Wie nutzen Organisationen europäische Transparenzinstrumente wie Europass und ECVET? Welche Formen der Qualitätssicherung wenden sie an? Welche Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten gibt es für MitarbeiterInnen?

Die dargestellten Ergebnisse basieren auf der teilnehmenden Beobachtung und Analyse von Diskussionen in 6 internationalen Workshops mit MitarbeiterInnen von Mobilitätsagenturen in den 6 Partnerländern zu Themenschwerpunkten wie ECVET, Tutoring and Mentoring, ICT, Qualitätsmanagement und Dissemination; der Analyse einer Online-Umfrage unter MitarbeiterInnen, sowie von 5 qualitativen Interviews mit MitarbeiterInnen/LeiterInnen von „intermediary organisations“.

Zentrale Ergebnisse beinhalten, dass „intermediary organisations“ häufig von Personen gegründet werden, die selbst ein Auslandspraktikum absolviert haben und ihre Motivation darin besteht es „besser zu machen“. Als zentrale Kompetenzen wird dabei Kommunikation, Konfliktlösung und Empathie mit den Lernenden beschrieben, die in den meisten Fällen nicht mit einer professionellen

Ausbildung (wie z.B. Pädagogik, Psychologie,...) verbunden sind sondern „on the job“ erworben werden. Organisationen wenden Qualitätssicherungsmaßnahmen (wie z.B. Fragebögen) an, haben aber meist kein Qualitätsmanagement implementiert, das die Rückführung der Ergebnisse in den Arbeitsprozess sicherstellt. Transparenzinstrumente und insbesondere ECVET werden nur teilweise angewandt und auf Grund des administrativen Aufwandes häufig kritisch gesehen.

Das hier präsentierte Poster stellt Ergebnisse des Europäischen Projektes „SPREAD – Sharing Good Practices for Mobility Activities Development“, gefördert durch das Erasmus+ Programm mit Partnern in Italien, Österreich, Portugal, Polen, Malta und UK dar.

GoodVET – Indikatoren guter Berufsbildungspraxis für Menschen mit Fluchterfahrung

Hautz, Hannes; Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Österreich

Rabl, Simone; Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Österreich

Keywords: Integration, Menschen mit Fluchterfahrung, Qualität, Qualitätsindikatoren, berufliche Erstausbildung

Die Berufsbildung spielt in der sozialen Eingliederung von Menschen mit Fluchterfahrung eine bedeutende Rolle, denn das Erlernen und die Ausübung eines Berufes erleichtern die Integration eines Individuums in ein soziales Geflecht (vgl. Euler & Severing 2017). Auf der operationalen Ebene der Praxisakteur*innen beruflicher Bildung existiert in einzelnen EU Ländern bereits eine Vielzahl von Integrationsmaßnahmen (vgl. European Commission 2015). Trotz der ähnlichen Herausforderungen und Umsetzungsprobleme agieren die Praxisakteur*innen häufig unabhängig voneinander. Ihnen fehlen Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch mit anderen sowie Handlungsempfehlungen und ‚Good-Practice‘ Beispiele für den Umgang mit den Besonderheiten der Integration von Geflüchteten (vgl. ebd.). An dieser Stelle setzt das wirtschaftspädagogische Forschungsprojekt GoodVET – Indicators of Good VET practice for refugees – an.

Das durch das EU-Förderprogramm ‚Erasmus+‘ geförderte Projekt GoodVET (Laufzeit: 11/2017 – 10/2019) zielt darauf ab, Praxisakteur*innen im Umgang mit den Herausforderungen in der Integration von Geflüchteten durch Berufsbildung zu unterstützen und dadurch den Zugang zu und die Qualität von beruflichen Erstausbildungsaktivitäten für Menschen mit Fluchterfahrung zu verbessern. Zur Erreichung dieser Zielsetzung wird im Rahmen des Projektes eine anwendungsbezogene Handlungsempfehlung generiert, die Qualitätsindikatoren und ‚Good-Practice‘ Beispiele zur Konzeption und Gestaltung von Integrationsmaßnahmen der Berufsbildung aufzeigt. Die zu entwickelnden Indikatoren basieren auf einem weiten Verständnis von Qualität, um die Vielfalt der Maßnahmeneigenschaften zu berücksichtigen (vgl. Dubs 2003). Die Qualitätsindikatoren gehen über gängige Kriterien wie Vermittlungsrate in Beschäftigung oder Abbruchrate (vgl. z.B. Geigner et al. 2013; Jonach & Gramlinger 2015) hinaus. Sie beinhalten zusätzlich Faktoren wie etwa angemessene Lernorganisation, Akzeptanz, Zufriedenheit, Lernerfolg, kulturelles Verständnis von Ausbildungsberufen, Sprachvermittlung im Berufskontext. Die Indikatoren basieren auf bewährten Qualitätsmodellen der beruflichen Bildung und versuchen die spezifischen Anforderungen der Integration von Geflüchteten durch Berufsbildung einzubinden.

An GoodVET beteiligen sich Forschungsteams aus vier EU-Ländern (Österreich, Deutschland, Italien und Dänemark), die insgesamt 120 Berufsbildungsmaßnahmen zur Integration von Geflüchteten analysieren und daraus Qualitätsindikatoren ableiten sowie ‚Good-Practice‘ Beispiele ermitteln. Die Untersuchung zeichnet sich durch ein exploratives Vorgehen aus. Neben der Analyse veröffentlichter Dokumente von beruflichen Erstausbildungseinrichtungen (z.B. Curricula, Handreichungen, Websites) werden leitfadengestützte qualitative Interviews mit Praxisakteur*innen beruflicher Bildung geführt

und inhaltsanalytisch ausgewertet. Eine kritische Überprüfung der Ergebnisse erfolgt schließlich gemeinsam mit Vertreter*innen der Praxisakteur*innen (in Österreich z.B. mit dem Ausbilderforum Tirol). Damit können auf der Praxisebene gewonnene Erfahrungen aus verschiedenen EU-Ländern für das Projekt genutzt werden sowie eine anwendungsbezogene und zielgruppenspezifische Gestaltung der Handreichung ermöglicht werden.

Die Zielgruppe dieses Projektes sind vor allem Praxisakteur*innen beruflicher Erstausbildungseinrichtungen. Anhand der Projektergebnisse wird es ihnen ermöglicht, professionell auf die spezifischen Anforderungen von Menschen mit Fluchterfahrung zu reagieren sowie diese bereits in der Planung bzw. Neukonzeption von Ausbildungsaktivitäten zu antizipieren. Dadurch kann die Qualität von Integrationsmaßnahmen durch berufliche Bildung gesteigert werden. Das wirkt sich nicht nur positiv auf die Teilnahme Geflüchteter an beruflicher Erstausbildung aus, sondern erhöht auch die Chance einer langfristigen und nachhaltigen Eingliederung der Menschen mit Fluchterfahrung in den Arbeitsmarkt und somit in die aufnehmende Gesellschaft.

Literatur:

Dubs, R. (2003): Qualitätsmanagement für Schulen. Studien und Berichte des IWP. Band 13. St. Gallen: Universität St. Gallen.

Euler, D. & Severing, E. (2017): Berufsausbildung in einer Einwanderungsgesellschaft. Praxis gestalten: Umsetzungsstrategien für die Berufsausbildung in einer Einwanderungsgesellschaft. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

European Commission (2015): Schools, VET and Adult education helping newly-arrived refugees in Europe. Challenges, ideas and inspiring practices. Brussels: European Commission.

Geigner, J. & Bär, O. & Uhlmann, M. & Kleeberg, K. (2013): Instrumentendatenbank zur Verbesserung der Qualität in der Berufsbildung. In: Berufsbildung – Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog. S. 25-27.

Jonach, M. & Gramlinger, F. (2015): Qualitätssicherung und –entwicklung in der Beruflichen Bildung. In: Bohlinger, S. & Fischer, A. (Hrsg.): Lehrbuch europäische Berufsbildungspolitik. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven. Bielefeld: wbv, S. 297-312.

Berufliches Bildungspersonal und Innovationen in der Berufspraxis

Keller, Anna; Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB, Schweiz

Barabasch, Antje; Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB, Schweiz

Keywords: VET teacher education, innovation, comparison

Innovation is high on the agenda of different actors in government, businesses and civil society due to broad changes such as globalization and the growing importance of communication technologies (OECD 2015). Vocational education and training responds to national economies, is “delivering to national employment needs” and has to be able to adapt to changes of the labour market (Shaw et al. 2016, p.94). VET teachers in their work at the interface between education system and labour market are confronted with the need to prepare their students to contribute to innovation in products and processes within trades as well as being able to use new media and technologies. Teachers are also confronted with changing expectations of young people and societies towards the ways in which they prepare their students for the labour market (Hensen-Reifgens and Hippach-Schneider 2015, p.17). The field in which they teach might have substantially changed since they have initially learned working (or teaching) in the domain. How do vocational teachers manage to keep up with contemporary developments of the labour market? How do they manage to integrate new developments in their teaching to be able to prepare learners to work in a domain as it is in present?

This study draws on a comparative analysis of different (national) strategies focusing on the preparation of VET teachers, so that they can be innovative in their teaching and prepare students in a way that enables them to actively contribute to innovations at the workplace.

In general not much knowledge about the ways in which VET teachers are prepared for their jobs by training and through their work experience is available. Since VET is commonly interlinked with local and national labour markets, "VET is nationally focused like no other form of education" (Shaw et al. 2016, p.94). Accordingly, it is difficult to make generalizable statements about VET teachers and it is not easy for VET institutions to collaborate in research on a global scale (Shaw et al. 2016, p.99). In the contrary to research on VET teachers in a specific country (e.g. for Germany Hensen- Reifgens & Hippach- Schneider 2015), research that refers to VET teachers in several countries is able to identify more general characteristics of VET teachers (education), for example 'main types of VET teachers', 'basic models of teacher recruitment and training' or 'main categories of VET teachers' (Grollmann 2005, Grollmann 2008). The aim of this study is to identify structures related to enabling VET teachers to keep up with innovations at the labour market. The study shows what kind of structures are in place in Switzerland, the United States and Canada that enable VET teachers to keep up with contemporary developments at the labour market, how they differ and the resulting requirements for VET schools and VET teachers. Strategies for VET teacher development are found in three different areas: 'teacher initial and further education', 'Institutional strategies for teacher training' and 'recruitment patterns'. In the study national policies and guidelines regarding VET and VET teachers (education) in Switzerland, the USA and Canada served as resources as well as existing research on the topic. The paper will also present potential features for a policy transfer between the three countries in respect to VET teacher preparation (see also Barabasch and Watt-Malcolm 2013; Dehmel 2011). This includes potential strategies that enable teachers to support innovation at the workplace.

Sprachsensibler Fachunterricht mit digitalen Medien – Erfahrungen aus dem Projekt eVideoTransfer

Schulz, Björn; ARBEIT UND LEBEN - DGB/VHS Berlin-Brandenburg, Deutschland

Keywords: e-learning, blended-learning, duale Ausbildung, Berufsschule, Fachsprache

Lernen geschieht sprachlich vermittelt und reflektiert. Sprachliches und fachliches Lernen sowie Lernprozesse zu kommunizieren, sind untrennbar miteinander verbunden. Die berufliche Bildung mit ihrem ausgeprägten Fachvokabular und komplexen Texten steht hier vor großen Herausforderungen. Die Lehrkräfte benötigen Materialien, die eine Verzahnung von Sprache und Fachunterricht ermöglichen. Das Poster stellt dafür ein Lernangebot auf Basis digitaler Medien vor.

Seit 2012 entwickelt der Verein ARBEIT UND LEBEN DGB/VHS Berlin-Brandenburg unter dem Titel eVideo und gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung ein Web Based Training (WBT) für die arbeitsplatzbezogene Verbesserung von Sprach- und anderen Basiskompetenzen. Hintergrund der Förderung ist die Tatsache, dass nach der leo. Level-One Studie der Universität Hamburg (2011) ca. 7,5 Millionen Menschen im erwerbsfähigen Alter in Deutschland Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben. Fast 20 Prozent der 18- bis 19-Jährigen sind sogenannte „funktionale Analphabeten“. Für Österreich liegen dahingehend zwar keine Daten vor, jedoch zeigt die OECD-Studie PIAAC, dass ca. 970.000 Erwachsene in Österreich eine „sehr geringe Lesekompetenz“ haben (1). Im Zuge der Projektarbeit wurde von Unternehmen, aber auch Lehrkräften, die Zielgruppe der Auszubildenden in den Fokus gerückt. Dies gilt insbesondere für Berufsbilder mit in der Regel niedrigen formalen Einstiegsvoraussetzungen wie zum Beispiel Gebäudereinigung oder Fachlagerist. Die Ausgangskompetenzen der Auszubildenden sind häufig

entsprechend niedrig. Ohne eine stärkere Verzahnung von Fach- und Sprachunterricht in der Berufsbildung werden viele der heute in Ausbildung befindlichen Jugendlichen große Schwierigkeiten haben, die geforderten Berufsqualifikationen zu erlangen.

Das WBT eVideo bietet einen niedrigschwelligen und motivierenden Einstieg in das arbeitsplatzbezogene Lernen für Menschen mit niedrigen Grundkompetenzen und wenig positiver Lernerfahrung. Die Lerninhalte des WBT wurden u.a. gemeinsam mit Unternehmen und Lehrenden an Berufsschulen erarbeitet. Arbeitsprozesse und Ausbildungsgegenstände wurden auf ihre schriftsprachlichen Aspekte hin untersucht, ausgewählt und für das digitale Lernformat aufbereitet. Video- und Dialogsequenzen mit virtuellen Kolleginnen und Kollegen führen die einzelnen Übungen zu spezifischen Grundkompetenzen ein, die ihrerseits in arbeitsbezogene Handlungen, Kommunikationssituationen und Textsorten eingebettet sind. An verschiedenen Stellen ermöglicht das WBT einen interaktiven, selbstgesteuerten und individualisierbaren Lernprozess im eigenen Lerntempo. Das WBT nutzt außerdem gezielt Elemente aus dem Game Based Learning, um eine positive Identifikation mit dem Spielgeschehen zu erreichen und die Motivation der Lernenden zu erhalten. Jedem eVideo liegt u.a. ein handlungsleitendes Rätsel mit Bezug zur Arbeitswelt zugrunde, das von den Lernenden gelöst werden muss. Nicht zuletzt soll das Angebot auch auf mobilen Endgeräten vollständig nutzbar gemacht werden und damit an die Mediennutzung junger Menschen andocken.

Im Rahmen der Postersession werden anhand der Projekterfahrungen folgende Fragen beleuchtet:

Welche Herausforderungen gibt es bei der fachbezogenen Vermittlung von Schriftsprache und Leseverstehen?

Das Poster beschreibt Rückmeldungen an das Projekt aus der Berufsschulpraxis. Dabei wird auf das Anforderungsniveau der beruflichen Fachsprache im Vergleich zum klassischen Grundbildungslernen eingegangen.

Wie muss ein digitales Lernangebot konzipiert sein, um den Herausforderungen und Anforderungen des sprachsensiblen Fachunterrichts gerecht werden? Wie lässt es sich didaktisch-methodisch sinnvoll in Lehr-/Lernsituationen einbinden?

Bei der Konzeption berufsbezogener digitaler Lernangebote ist die Komplexität der Arbeitswelt zu reduzieren, ohne dabei zu stark zu vereinfachen. Der Ansatz E-Learning entfaltet seine Stärke in der Kombination mit Präsenzlernen.

Wie ändern sich die Anforderungen an Berufsschullehrkräfte?

Der Einsatz digitaler Medien verlangt auch auf Seiten der Berufsschullehrkräfte eine umfassende Medienkompetenz. Der Lernort Berufsschule trägt sowohl durch seine Ausstattung, als auch durch die Lehre dazu bei, dass die jungen Fachkräfte am Ende ihrer Ausbildung den Anforderungen der modernen Arbeitswelt gewachsen sind.(2)

Welche Anwendungserfahrungen gibt es?

Es werden Anwendungsbeispiele aus Berliner Berufsschulen, anderen Einrichtungen der beruflichen Bildung und Betrieben sowie bezogen auf verschiedene Zielgruppen der Ausbildung präsentiert.

(1) vgl. Bösch/Jellasitz/Schweighofer 2014, Die OECD-PIAAC-Ergebnisse: Ein unerhörter Weckruf für Österreich! In: Wirtschaft und Gesellschaft, Jg. 40, H. 1, S. 83-120

(2) vgl. DIHK Ausbildungsumfrage 2017

Entwicklung und Erprobung innovativer Weiterbildungsangebote für nicht formal Qualifizierte (Projekt „Pro-up“)

Kretschmer, Thomas; Forschungsinstitut Betriebliche Bildung, Deutschland

Dauser, Dominique; Forschungsinstitut Betriebliche Bildung, Deutschland

Keywords: nicht formal Qualifizierte, neue Lernformen, Bildungsinnovation, Teilqualifikation

Nicht formal Qualifizierte (nfQ) sind (erwerbsfähige) Personen ohne Abschluss eines formalen beruflichen Bildungsgangs (Bundesinstitut für Berufsbildung 2016, 285) bzw. Personen, deren beruflicher Abschluss nicht (mehr) verwertbar ist. Dies sind in Deutschland etwa 1,93 Millionen Personen im Alter von 20 bis 34 Jahren (13,3 % der Altersgruppe). Von ihnen haben nur 21,1 % keinen Schulabschluss; 15,5 % besitzen sogar die Studienberechtigung.

nfQ bilden bzgl. der Qualifizierungsvoraussetzungen und -bedarfe eine heterogene Zielgruppe für Weiterbildung. Allen gemeinsam ist, dass sie einen schweren Stand auf einem auf Abschlüsse und Zertifikate fixierten Arbeitsmarkt haben. Die Arbeitslosenquote von Personen ohne Berufsabschluss war im Jahr 2016 in Deutschland mit 20,0 Prozent fast fünfmal so groß wie für Personen mit einer betrieblichen oder schulischen Ausbildung (4,2 %) (vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2016). Ohne weitere berufliche Qualifizierung stehen den meisten von ihnen nur einfache Tätigkeiten unter prekären Beschäftigungsbedingungen im Helferbereich offen.

Trotzdem nehmen nfQ seltener an Maßnahmen beruflicher Weiterbildung teil und brechen diese häufiger ab (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2016, 299), was auch daran liegt, dass zielgruppengerechte Kursangebote auf dem Bildungsmarkt nur eingeschränkt verfügbar sind.

Ziel des Projekts Pro-up ist es aufzuzeigen, wie Bildungsinnovationen von der Bildungspraxis für die berufliche Weiterbildung von nfQ nutzbar gemacht werden können. Hierfür entwickelt, erprobt und evaluiert das Projekt zielgruppen- und betriebsgerechte Lernformate auf Basis eines Referenzkonzepts (vgl. Dauser/Kretschmer 2017) mit Fokus auf den folgenden 7 Innovationspunkten:

- Lernprozessbegleitung für Teilnehmende: Information, Beratung, Motivation und gemeinsame Reflexion der Lernerfahrungen
- Lernprozessbegleitung für Betriebe: Planung und Vorbereitung des betrieblichen Lernens; Information und Beratung der Betriebe während betrieblicher Phasen
- Frühzeitige und erweiterte betriebliche Praxisphasen und arbeitsplatznahes Lernen
- Reflexionsschleifen zur Nachbereitung betrieblichen Lernens und Theorievermittlung beim Bildungsdienstleister
- Multimedialer Methodenmix zur integrierten Theorievermittlung im Betrieb (z.B. Blended Learning)
- Kumulative Kompetenzfeststellung
- Lernen Schritt für Schritt auf Basis berufsanschlussfähiger Teilqualifikationen

„Berufsanschlussfähige Teilqualifikationen“ sind Weiterbildungen, die abschnittsweise absolviert und zertifiziert werden, zur Ausübung spezifischer Teilbereiche eines Berufsbildes berechtigen und in der Summe alle Bereiche eines Ausbildungsberufs abdecken. Im Idealfall wird so schrittweise ein vollwertiger, staatlich anerkannter Berufsabschluss erreicht.

Der „Pro-up“-Ansatz wird in 5 regional spezifischen Maßnahmensettings für verschiedene Berufsgruppen (Produktion und Dienstleistung) erprobt und evaluiert; durchgeführt werden Pilotmaßnahmen mit jeweils ca. 15 Teilnehmenden (Stand Januar 2018: 77 TN), wobei 2 von 5 Erprobungen bereits abgeschlossen sind.

Die Implementierung der 7 Innovationspunkte stößt in der Praxis oft auf Hindernisse, so dass diese nur teilweise oder gar nicht umgesetzt werden können; trotzdem ist das Referenzkonzept geeignet, in auf heterogene Zielgruppen zugeschnittene Verwendungskontexten Anwendung zu finden. Bei der Umsetzung von Kursangeboten ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Gewinnung von Kooperationsbetrieben aufwendig ist und die Maßnahmendurchführung hohe Anforderungen an das pädagogische Fachpersonal stellt, was dazu beiträgt, dass die Kosten gegenüber herkömmlichen Maßnahmen zum Teil deutlich erhöht sind.

Seitens der Bildungspraxis besteht eine gewisse Skepsis, derartige Bildungsinnovationen für die berufliche Weiterbildung von nfQ zu adaptieren, da es Vorbehalte gegenüber ihrer praktischen Umsetzbarkeit unter gegebenen (förderrechtlichen) Rahmenbedingungen gibt.

Aus Teilnehmendensicht liegen die Vorteile der Maßnahmen in dem gegenüber herkömmlichen Qualifizierungen in Frequenz und Umfang erhöhten Praxisanteilen im Betrieb und des damit verbundenen Kennenlernens von Betrieb und Teilnehmendem (inklusive vorhandener „Klebeeffekte“). Die Abbruchquoten liegen je nach Pilotierung zwischen 10 und 65%.

Literatur:

Bundesagentur für Arbeit (2016) (Hrsg.): Initiative „Erstausbildung junger Erwachsener“.

Abschlussbericht. Online:

<https://www3.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mtc4/~e disp/egov-content449061.pdf> (07.07.2017).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2016): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016.

Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld.

Dauser, D./Kretschmer, T. (2017): Leitfaden: Weiterbildungsangebote für nicht formal Qualifizierte lernförderlich gestalten. In: f-bb online, 01/2017. Online:

http://www.f-bb.de/fileadmin/Materialien/171109_Pro-up_Online-Leitfaden.pdf (6.11.2017)

THEMATISCHE FOREN:

Thematische Foren 1: 5.7.2018, 14:00-15:30 Uhr

Ökonomische Allgemeinbildung in der Berufsbildung

Tafner, Georg; PH Steiermark/Bundeszentrum für Professionalisierung in der Bildungsforschung, Österreich

Tramm, Tade; Universität Hamburg

Casper, Marc; Universität Hamburg

Sloane, Peter; Universität Paderborn

Keywords: Unterrichtsfach Wirtschaft, ökonomische Bildung, Ökonomik, neoklassischer Mainstream

Wir leben in einer Gesellschaft, die von Zweckrationalisierung, Quantifizierung, individueller Ressourcenoptimierung und Beschleunigung gekennzeichnet ist (vgl. Meyer 2005, Rosa 2016, Vietta 2012, Weber 2010). Vor diesem Hintergrund sind Paradoxien zu erkennen: Einerseits wird Wirtschaft als ein Allheilmittel gepriesen und andererseits wird das Wirtschaftliche aufgrund von Unkenntnis, mangelnden wirtschaftlichen Interesse oder aus Überzeugung abgelehnt. Es ist nicht notwendigerweise so, dass in einer ökonomisierten Gesellschaft, die Bürgerinnen und Bürger auch tatsächlich wirtschaftlich gebildet sind. Wirtschaftliche Bildung wird aber als Bestandteil der Allgemeinbildung gefordert und dies in der beruflichen und in der allgemeinen Bildung. In der beruflichen Bildung lauert die Versuchung, die ökonomische Bildung nur auf den ökonomischen Aspekt (vgl. Ulrich 2005) abzustellen und dadurch wesentlich Bereiche des Wirtschaftens nicht in den Blick zu nehmen.

Die Herausforderungen der ökonomischen Bildung liegen aufgrund der beschriebenen Problemlage gerade im Kontext der beruflichen Bildung darin, dass es neben unterschiedlichen Vorstellungen über Bildung auch unterschiedliche wissenschaftliche und lebensweltliche Vorstellungen von Wirtschaften und Wirtschaft gibt. Darüber hinaus führt gerade die Vermischung von Ökonomie und Ökonomik zu Missverständnissen und letztlich auch zu problematischen Menschenbildern (Tafner 2016). Der neoklassische Mainstream, der vor allem in Lehr- und Schulbüchern sowie in Einführungsveranstaltungen der Ökonomik vorherrscht (vgl. Graupe 2017), bietet mit dem Bild des egoistischen zweckrationalen Akteurs gerade kein bildungstheoretisch tragfähiges Menschenbild. Wie die Finanzkrise zeigt, weist das neoklassische Modell durch die Ausblendung von Strukturen, Institutionen und Macht große Erklärungsmängel auf. Dennoch wird daran festgehalten. Es muss also Aufgabe der ökonomischen Bildung sein, die Welt der Modelle, Theorien und Instrumente der Ökonomik mit ihren Prämissen und Einschränkungen kennenzulernen und reflexiv-kritisch zu hinterfragen, um das Aspekthafte und Modellhafte der Ökonomik kennenzulernen und damit auch ihre Einschränkungen zu verstehen (vgl. Ulrich 2005). Dabei ist die Dekonstruktion dieser Idealwelten ganz wesentlich, damit sich Modellvorstellungen nicht reifizieren. Aber es kann nicht bei dieser kritischen Auseinandersetzung mit der Ökonomik bleiben. Strukturen, Institutionen, soziale Beziehungen und Macht sowie Kontingenzen sind wesentliche lebensweltliche Faktoren, welche unser wirtschaftliches Denken und Handeln mitprägen. Es muss Aufgabe einer ökonomischen Bildung im beruflichen Kontext sein, die soziale, politische und ethische Dimension zu integrieren. Dadurch wird die ökonomische Bildung zu einer sozioökonomischen.

Das Ziel des Symposium ist es, ein Bewusstsein dafür zu schärfen, dass ökonomische Allgemeinbildung ein Bestandteil der beruflichen Bildung ist und dass eine solche Allgemeinbildung keine auf den neoklassischen Mainstream fokussierte volkswirtschaftliche Sicht sein darf, sondern einen breiten Blick auf das wirtschaftliche Denken und Handeln einnehmen muss, um der

Wirklichkeit beruflichen und wirtschaftlichen Handelns und Denkens und ihrer vernünftigen und verantwortlichen Perspektive ein Stück näher kommen zu können.

Prof. Dr. Peter Sloane, Universität Paderborn:

„Dekonstruktion sozial-ökonomischer Bildung im pädagogischen Alltag. Eine Positionsbestimmung zur ökonomischen Bildung als Allgemeinbildung“

Die Forderung nach ökonomischer Bildung wird zurzeit wieder stärker erhoben, von ganz unterschiedlichen Akteuren mit jeweils divergierenden Absichten. Unlängst riefen Vertreter des Entrepreneurship-Education dazu auf, unternehmerisches Denken in Schulen zu fördern. Der Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft und der Verein für Socialpolitik führten einen gemeinsamen Workshop zum Thema ökonomische Bildung durch, motiviert u. a. durch die Erfahrung, dass in den Schulen keine ausreichende Vorbereitung auf ein ökonomisches Studium geschähe und Studierende zum Teil relativ ahnungslos ein solches Studium begännen. Die Reihe der Fordernden und ihrer konkreten Ansprüche ließ sich fortsetzen. – Da es keine wirkliche Tradition des Unterrichtsfachs ‚Ökonomie‘, ‚Ökonomik‘, ‚Wirtschaftslehre‘, ‚Sozialökonomie‘ usw. gibt, schon die genaue Bezeichnung führt zu Problemen, ist letztlich vollkommen unklar, worum es geht. Geht es um eine wissenschaftspropädeutische Vorbereitung auf das vielschichtige und ausdifferenzierte Konzept der Wirtschaftswissenschaften? Geht es um ökonomisches Handeln in unterschiedlichen sozialen Kontexten? Geht es um die Ordnungsmuster dieser sozialen Kontexte? Eine Dekonstruktion des Konzepts ist erforderlich, die gleichsam am pädagogischen Ort selbst angesiedelt ist. Es geht darum, wie Lehrkräfte in ihrer pädagogischen Arbeit bei gegebenen institutionellen und curricularen Vorgaben, sozial-ökonomische Bildung gestalten können resp. sollten. Hierbei wird Bezug genommen auf ein Modell zur Bildungsgangarbeit und es soll aufgezeigt werden, wie Lehrende ökonomische Bildung vor dem Hintergrund realer schulischer und curriculärer Gegebenheiten modellieren sollten.

Priv.-Doz. HS-Prof. Dr. Georg Tafner, Pädagogische Hochschule Steiermark:

„Reflexive Wirtschaftspädagogik und die sozioökonomische Bildung“

Sowohl die berufliche als auch die (sozio)ökonomische Bildung bedürfen einer Grundlage, die über das instrumentell Ökonomische hinausgeht. Effizienz als eine Mittel-Zweck-Relation ist für sich genommen kein Wert, sondern erfährt seine Normativität erst durch die konkrete Anwendung. Effizientes Handeln ist also erst dann ethisch gerechtfertigt, wenn die Mittel und der Zweck ethisch legitimiert sind: „Der Sinn der Leistung kann nie ausschließlich in ihr selbst liegen.“ (Klafki 1996) Damit wird der Sinn, neben Effizienz und Verantwortung zu einer dritten Ebene ökonomischen Handelns. Mit dem Rad der sozioökonomischen Bildung wird ein fachdidaktisches Modell vorgestellt, welches diese Ebenen mit der ethischen, sozialen und politischen Dimension verbindet und damit sowohl der beruflichen als auch der allgemein ökonomischen Bildung als Grundlage dienen kann.

Marc Casper & Prof. Dr. Tade Tramm, Universität Hamburg:

„Momente Ökonomischer Bildung: Subjektive Bildungsverständnisse und Reflexion der Wirtschaftswissenschaften als Elemente der Lehrerprofessionalisierung“

Für angehende Wirtschaftspädagogen ist die kognitive und affektive Klärung des Gegenstands „Wirtschaft“ sowie eine experimentell-enthusiastische, gleichsam kritisch-reflexive Haltung zum Gegenstand ein maßgeblicher Aspekt der Professionalisierung (vgl. Baumert/Kunter 2006, Brand/Tramm 2002). Im Rahmen des Lehr- und Forschungsprogramms „Wirtschaftswissenschaften

als Gegenstand „Ökonomischer Bildung (WiGÖB)“ entwickeln wir seit 2015 ein umfassendes Konzept zum reflexiven Diskurs zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Die Lehrveranstaltung hat das hochschuldidaktische Ziel, „den subjektiven Ertrag des Ökonomiestudiums für die Studierenden zu reflektieren. Hierbei geht es einerseits um die praktische Relevanz der Studieninhalte in Bezug auf ihre praktischen Erfahrungen in Ausbildung und Beruf, andererseits um die Bedeutung dieses fachlichen Wissens für die künftige Unterrichtspraxis.“ (Thole et al. 2017, S. 126). Wir verstehen „WiGÖB“ als „Prototyp“ im Sinne integrierter, gestaltungsorientierter Lehre und Forschung (vgl. Sloane 2007). Zentrales Erkenntnisinteresse ist die Frage nach Gegenständen und Akzenten einer „Ökonomischen Bildung“ im Medium des Beruflichen: Inwieweit ist diese didaktisierte Ökonomik, wirtschaftliche Allgemeinbildung oder Kaufmännische (Berufs-)Bildung, je im Sinne einer persönlichen, praktischen und politischen Bildung? Unser Beitrag stellt das Gesamtkonzept von „WiGÖB“ vor und akzentuiert einen der integrierten Forschungsstränge reflexiven Schreibens (vgl. Bräuer 2003) über „Momente Ökonomischer Bildung“. Hieraus wird ein Modell subjektiv relevanter Spannungs- und Handlungsfelder entwickelt.

Neue Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen – Vergleichende Betrachtung von vier anerkannten Ausbildungsberufen des dualen Systems in Deutschland

Conein, Stephanie; Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutschland

Böcker, Claudia; Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutschland

Schad-Dankwart, Inga; Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutschland

Bretscheider, Markus; Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutschland

Keywords: Industrie 4.0, Digitalisierung; Fachkräfte, Kompetenz, Ausbildung

Neue Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen – Vergleichende Betrachtung von vier anerkannten Ausbildungsberufen des dualen Systems in Deutschland

Die Digitalisierung führt branchenübergreifend zu deutlichen Veränderungen der Arbeitswelt und damit zu sich wandelnden Qualifikationsbedarfen von Fachkräften. Je besser diese Änderungen eingeschätzt und beschrieben werden, desto zielgerichteter können Bildungsanstrengungen zur positiven Gestaltung dieses Wandels beitragen.

Zahlreiche Projekte haben sich daher in den letzten Jahren mit der Frage beschäftigt, welche Änderungen es im Zuge der Digitalisierung und insbesondere der allgemein im deutschsprachigen Raum als Industrie 4.0 bezeichneten Digitalisierung der Produktion geben wird. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang zum einen allgemeine Studien über mehrere Branchen (Hammermann & Stettes 2016) sowie branchenspezifische Studien (Spöttl, 2016; Stieler, 2015).

Dabei lässt nicht allein die Erfassung eingesetzter Technologien auf mögliche Qualifikationsbedarfe schließen, es bedarf auch der Analyse der arbeitsorganisatorischen Umgebung, in der diese Technologien eingesetzt werden (s. Hartmann & Bovenschulte, S. 35).

Diesem Grundsatz kommt auch das Forschungsprojekt „Neue Qualifikationsanforderungen Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen“ im Rahmen der Initiative „Berufsbildung 4.0“ nach, in dem in einem Berufscreening 12 Berufe untersucht wurden. Es beinhaltete neben Sektoranalysen auch Analysen der jeweiligen berufsspezifischen Arbeitsplätze.

Die zentralen Fragestellungen des Projektes lauten:

- Welche Digitalisierungsansätze finden sich in der betrieblichen Praxis?
- Wie verändern sich Tätigkeitsprofile in den untersuchten Berufen?

- Welche Kompetenzen sind für Fachkräfte erforderlich?
- Wie passen diese Kompetenzen zu bestehenden Ausbildungs- und Fortbildungsberufen?

Als Erhebungsmethoden dienten Betriebsbegehungen kombiniert mit qualitativen, leitfadengestützten Expert/-inneninterviews mit Fachkräften, Ausbildungsverantwortlichen und Personen in geschäftsführender Verantwortung. Pro Beruf wurden Arbeitsplätze in bis zu 14 Betrieben analysiert, die Datenbasis der Interviews umfasst im Durchschnitt 25 Interviews pro Beruf. Fachliche Begleitung findet das Vorhaben durch eine Expertengruppe, die sich aus Vertretern/-innen aus Wissenschaft und Praxis zusammensetzt.

Im Rahmen des anvisierten Forums sollen in vier Beiträgen vergleichend die Ergebnisse folgender vier Berufe, die sich im Hinblick auf Arbeitsumgebung, Arbeitsprozessen und -produkten deutlich unterscheiden, vorgestellt werden:

- Industriekaufmann/-frau (IK), Inga Schad-Dankwart
- Landwirt/-in (LW), Markus Bretschneider
- Orthopädietechnikmechaniker/-in (OTM), Claudia Böcker und
- Verfahrensmechaniker/-in für Kunststoff- und Kautschuktechnik (VKUK), Stephanie Conein.

Statt aufeinanderfolgender Einzelbeiträge wird nach einer Einführung die Ergebnispräsentation zu den unten aufgeführten, ausgewählten Themenbereichen in Form eines runden Tisches mit den genannten BIBB-Berufverantwortlichen erfolgen. So können die unterschiedlichen Auswirkungen der fortschreitenden Digitalisierung auf die jeweiligen Berufe im unmittelbaren Vergleich verdeutlicht werden. Abschließend folgt die Diskussion der vorgestellten Ergebnisse im Plenum.

Ausgehend von den eingesetzten digitalen Technologien sollen zunächst die Entwicklung des Fachkräftebedarfs und dann die Veränderung beruflicher Anforderungsprofile betrachtet werden. Vor diesem Hintergrund wird anschließend der Frage nach der Aktualität bestehender Ausbildungsordnungen nachgegangen.

1. Eingesetzte digitale Technologien

Mit Ausnahme des IK, wo die Digitalisierung allgemein schon weit fortgeschritten ist, lassen sich bei den betrachteten Berufen große betriebspezifische Unterschiede im Digitalisierungsgrad feststellen. Häufig existieren in den Betrieben digitalisierte Insellösungen neben analog gestalteten Produktionsschritten. Anders als beim OTM sind beim VKUK und beim LW schon seit vielen Jahren viele Arbeitsabläufe automatisiert und ist Sensortechnik weit verbreitet. Dies führt dazu, dass auch der nächste technologische Schritt, die Digitalisierung der Produktion, in vielen Unternehmen/Betrieben bereits Realität ist, während sie sich bei den Arbeitsplätzen des OTM noch im Anfangsstadium befindet.

Der Einfluss der Digitalisierung auf den Fachkräftebedarf ist spätestens seit den aufsehenerregenden Thesen von Frey und Osborn im Jahr 2013 ein vieldiskutiertes Thema. Bezüglich der untersuchten Berufe gibt es dazu unterschiedliche Ergebnisse. Der IK erwartet aufgrund der Digitalisierung in den nächsten Jahren einen nur moderaten Rückgang des Fachkräftebedarfs. Zudem gibt es Tendenzen, aufgrund steigender kognitiver Anforderungen auch Akademiker für IK-Arbeitsplätze in Betracht zu ziehen. Beim VKUK ist insgesamt von einem sinkenden Fachkräftebedarf im Zuge der Digitalisierung auszugehen. Zudem zeichnet sich eine Aufspaltung des Berufes ab. Zum einen wird es zukünftig verstärkt einfache Überwachungstätigkeiten geben, die von An- oder Ungelernten ausgeführt werden können. Zum anderen wird es einzelne komplexe Tätigkeiten geben (z.B. Betreuung eines digitalen Druckers), die höhere Anforderungen als heute an die Fachkraft stellen. Bei LW und OTM ist der Einfluss der Digitalisierung auf den Fachkräftebedarf zurzeit nicht absehbar.

Grundsätzlich sind Kompetenzen zur Anwendung von Informationstechnologie erforderlich, wobei diese Kompetenzen sich beim IK auch auf einfache Programmierkenntnisse erstrecken. Als zukünftig ebenfalls für alle vier Berufe besonders relevant wird ein erweitertes Prozessverständnis erachtet. Soziale Kompetenzen werden als besonders wichtig angesehen, unter ihnen insbesondere die Kommunikationsfähigkeit, da mit steigender inner- und außerbetrieblicher Vernetzung auch der Bedarf an Abstimmung wächst.

Neben Kenntnissen im Datenschutz und in der Datensicherheit wird es besonders für die Fachkräfte von LW, IK und VKUK wichtiger, aus den zunehmend anfallenden Datenmengen die relevanten Daten auszuwählen, zu analysieren und zu nutzen.

Beim OTM und beim VKUK sinkt der Stellenwert des handwerklichen Geschickes. Ähnliches gilt für den IK für Grundfertigkeiten wie Rechnen.

Unter anderem aufgrund der technikoffenen Formulierung von Inhalten werden die Ausbildungsordnungen aller vier Berufe trotz der Veränderungen der Anforderungsprofile derzeit als adäquat angesehen. Der konstatierte Anpassungsbedarf (mehr IT-Kompetenz, tieferes Prozessverständnis etc.) soll durch formalisierte und informelle Weiterbildung erfolgen. Beim OTM werden auch Zusatzqualifikationen in Betracht gezogen.

Die Ergebnisse des Berufscreenings zeigen, dass sich die Digitalisierung derzeit berufsspezifisch sehr unterschiedlich auf die Arbeitsplätze auswirkt und daher Aussagen über zukünftige Anforderungen an die Fachkräfte entsprechend kontextualisiert werden müssen. Nur so lassen sich im Rahmen einer Früherkennung genauere Aussagen über veränderte Kompetenzanforderungen treffen und mittels eines Vergleichs der berufsspezifischen Ergebnisse übergeordnete bildungspolitische Maßnahmen formulieren. Abschließend lässt sich festhalten, dass aktuell keine Anpassung der Ausbildungsordnungen in den untersuchten Berufen als notwendig gesehen wird.

- Frey, C.; Osborne, M.: The Future of Employment: How Susceptible are Jobs to Computerisation? Oxford 2013.
- Hammermann, A.; Stettes, O.: Qualifikationsbedarf und Qualifizierung. Anforderungen im Zeichen der Digitalisierung. IW policy papers 3/2016. Köln.
- Hartmann, E.; Bovenschulte, M.: Skills Needs Analysis for "Industry 4.0" based on Roadmaps for Smart Systems. In: SKOLKOVO Moscow School of Management & International Labour Organization (ed.) (2013): Using Technology Foresights for Identifying Future Skills Needs. Global Workshop Proceedings, Moscow; p. 24-36.
- Spöttl, G. et al.: Industrie 4.0 – Auswirkungen auf Aus- und Weiterbildung

Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung im Spannungsfeld von Individuum und beruflichen Anforderungen

Kamsker, Susanne; Karl-Franzens-Universität Graz, Österreich

Köck, Verena; Karl-Franzens-Universität Graz, Österreich

Kremer, Hugo; Universität Paderborn, Deutschland

Schlicht, Juliana; Universität Leipzig, Deutschland

Slepcevic-Zach, Peter; Karl-Franzens-Universität Graz, Österreich

Keywords: Kompetenzorientierung, Forschendes Lernen, Digitalisierung, Hochschuldidaktik

In der Diskussion um die Kompetenzorientierung in der Berufsbildung findet sich ein oft nicht explizit angesprochenes Spannungsfeld zwischen der Bildung des Individuums und den jeweiligen beruflichen Anforderungen wieder. Für die berufliche Bildung stellt sich damit die Frage, wie diesem Spannungsfeld begegnet werden kann. Forschendes Lernen kann dabei eine Lösungsmöglichkeit darstellen. Es ist aktuell in allen Bereichen des Bildungssystems bzw. den unterschiedlichen Fachbereichen ein bedeutsames Thema geworden und die Bedeutung und Notwendigkeit wird kaum in Zweifel gezogen. Für die Hochschulen ist forschendes Lernen ein willkommenes Konzept, da es die Forderung von Humboldt (1809-10/2010) nach der Einheit von Forschung und Lehre aufgreift und das wissenschaftliche Arbeiten, insbesondere das Forschen und reale Forschungsprobleme in den Fokus der Hochschullehre (vgl. Euler 2005; Huber 2009) rückt. Ebenso wird angenommen, dass es damit gelingt, die Lernenden bei der Entwicklung ihrer Reflexivität zu unterstützen (vgl. Weyland/Koschel/Kaufhold 2016; Fichten 2012).

Dieses Forum (Moderation durch Dr. Juliana Schlicht) geht der Frage nach, ob forschendes Lernen für die Berufsbildung ein tragfähiges Lehr-Lern-Arrangement darstellt und es damit gelingt, die Kluft zwischen Bildung und Berufsbildung zu überbrücken. Dabei wird ebenfalls deutlich, dass der Einsatz von forschendem Lernen eine große Spannweite umfassen kann, von einer aktivierenden Lehr-Lern-Methode, über die Gestaltung praxisbezogener Elemente (vgl. Weyland 2012; Weyland/Wittmann 2015) bis hin zum durchgängigen didaktischen Prinzip ganzer Studien (vgl. auch Gerholz/Sloane 2011; Kremer/Zoyke 2007; Reiber/Tremp 2014; Stock/Klauser 2017).

Prof. Dr. H.-Hugo Kremer (Universität Paderborn): Digitale Transformation als Herausforderung für die Fachschule – Forschendes Lernen als Instrument für Selbstlern- und Projektphasen

Unter 4.0 Schlagworten werden zurzeit die mit der digitalen Transformation verbundenen gesellschaftlichen Veränderungen gefasst. Dabei werden aktuell erste Diskurse geführt, was dies für die berufliche Bildung bedeutet. Die Positionen sind hier keinesfalls einheitlich und klar. Die Perspektive der Akteure in den Bildungsinstitutionen wird nur sehr begrenzt aufgenommen und es ist kaum klar, in welcher Form vage formulierte gesellschaftliche Veränderungen in der Bildungsarbeit vor Ort integriert werden können. Der Beitrag setzt an dieser Stelle an, nimmt erste Befunde aus Diskursforen auf und nimmt Überlegungen vor, in welcher Form forschendes Lernen als Instrument in den Selbstlern- und Projektphasen herangezogen werden kann, um den Herausforderungen gerecht werden zu können.

Prof. Dr. Fritz Klauser & Dr. Juliana Schlicht (Universität Leipzig): Forschendes Lernen im Bachelorstudium

Die wirtschaftspädagogischen Institute der Universität Leipzig, der TU Dresden und der Karl-Franzens-Universität Graz setzen neuere hochschuldidaktische Ansätze zum „Forschenden Lernen“ (vgl. Reinmann 2016; Schlicht 2013) in einem multimedialen, komplexen Lehr-Lern-Arrangement (KLLA) um. In Leipzig trägt das KLLA insbesondere dazu bei, bereits im Bachelorstudium

mehr Raum für den akademischen Diskurs über Forschung, Forschungsabläufe und Methoden zu schaffen. Es geht darum, sowohl die Problemlösefähigkeiten und die Studiermotivation zu fördern sowie die Studierenden auf die Untersuchung von berufspraktischen Handlungssituationen vorzubereiten. Entwicklung und Erprobung des KLLA sind konstruktiv-evaluativ angelegt (Achtenhagen et al. 1992) und nutzen die Implementationsstrategie des Design-Based-Research (u. a. Euler 2014). Eine wesentliche Besonderheit besteht darin, dass das KLLA mit Studierenden des Masterstudienganges entwickelt wird und damit zugleich Gegenstand forschenden Lernenden im Studium ist. Im Vortrag wird demonstriert, wie das über mehrere Iterationen entwickelte KLLA in den aktuellen Studienstrukturen verankert und zur forschungsmethodischen Ausbildung von Bachelorstudierenden mit welchen Effekten genutzt werden kann.

Susanne Kamsker, MSc & Ass.-Prof. Dr. Peter Slepcevic-Zach (Universität Graz): Forschendes Lernen im Masterstudium Wirtschaftspädagogik am Standort Graz

Das Masterstudium Wirtschaftspädagogik ist in Graz mehrfachqualifizierend angelegt und einphasig organisiert. Forschendes Lernen wird im Rahmen des Studiums an mehreren Stellen eingesetzt und wird als eine attraktive Möglichkeit gesehen, Studierende mit der Forschung vertraut zu machen und gleichzeitig ihre Kompetenzentwicklung zu fördern und dabei auch die Anforderungen der Berufswelt mitberücksichtigen zu können. Forschendes Lernen wird daher als Variante eines problembasierten Lernens (vgl. Savery 2015) verstanden, mit dem Ziel, Fragestellungen bzw. Probleme, die mit einem unmittelbaren Anwendungsbezug verknüpft sind, zu bearbeiten (vgl. Euler 2005; Stock/Klauser 2017).

In diesem Vortrag sollen drei dieser Einsatzgebiete exemplarisch skizziert werden. Erstens die Umsetzung im Rahmen der Lehrveranstaltung zur empirischen Bildungsforschung (2tes Semester), welche als Präsenz- bzw. als Blended-Learning-Veranstaltung angeboten wird. Zweitens in dem im Studium integrierten Schulpraktikum (4tes Semester), welchem eine große Bedeutung in der wissenschaftlichen Berufsvorbildung der AbsolventInnen der Wirtschaftspädagogik zukommt, da in Österreich für diese kein Referendariat vorgesehen ist. Drittens in der Lehrveranstaltung Bildungsmanagement (5tes Semester), welche das Ziel verfolgt, forschungsgeleitete Fragestellungen im ökonomischen und bildungsbezogenen Kontext zu behandeln. Studierende sind dabei angehalten, Methoden der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften praxisnah in ihren innovativen Projekten anzuwenden.

Verena Köck (Universität Graz): Grazer Methodenkompetenzzentrum

Empirische und verstärkt auch interdisziplinäre Forschung haben in den letzten Jahren in allen wissenschaftlichen Fachgebieten an Bedeutung gewonnen. An vielen Universitäten in Österreich, Deutschland und international wurden in den letzten Jahren Zentren für Methodenkompetenz gegründet, die eine Antwort auf den steigenden Orientierungs- und Beratungsbedarf von Forschenden, Lehrenden und Studierenden im Methodenbereich darstellen. Das Angebot an Methoden zur empirischen Untersuchung von sozial-, kultur- und bildungswissenschaftlich relevanten Phänomenen wird immer dichter und der kompetenten Orientierung in dieser Vielfalt kommt eine immer entscheidendere Bedeutung in der Forschungslandschaft zu.

2013 wurde an der Karl-Franzens-Universität Graz das interdisziplinäre, fakultätsübergreifende Grazer Methodenkompetenzzentrum (GMZ) gegründet. Zielgruppe des Zentrums sind Lehrende, Forschende und Studierende aller Fachrichtungen. Das GMZ bietet Vernetzung, Informationsaustausch, Beratung, Begleitung sowie Kurse und Workshops im Bereich empirischer Forschungsmethoden.

In diesem Beitrag wird erörtert, wie empirisches Forschen Studierenden nähergebracht werden kann und welche Unterstützungsvarianten seitens eines Methodenkompetenzzentrums hier denkbar sind.

Zudem soll diskutiert werden, wie Lehrende beim Einsatz von forschendem Lernen begleitet werden können.

Im Rahmen einer abschließenden – von Ass.-Prof. Dr. Peter Slepcevic-Zach (Universität Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik) moderierten – Diskussion soll nicht nur eine Gegenüberstellung der erlangten Einsichten aus Theorie und Forschungspraxis erfolgen, sondern auch eine Annäherung an die für die Konferenz titelgebende (Un)Gleichung „Bildung = Berufsbildung?!“ vollzogen werden.

Arena Offene Hochschule: Perspektiven auf beruflich Qualifizierte in der akademischen Bildung

Adorno, Julietta; Stiftung Universität Hildesheim, Deutschland

Beutnagel, Britta; Leibniz Universität Hannover

Kost, Jakob; Pädagogische Hochschule Bern Schweiz

Schlögl, Peter; Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Keywords: Durchlässigkeit; Berufsbildung; Hochschulbildung; Ländervergleich

Universitäten und Hochschulen sind zunehmend dazu aufgefordert, im Rahmen ihres gesellschafts- und bildungspolitischen Auftrages lebenslange Lernprozesse in der Aus- und Weiterbildung zu ermöglichen und sich damit auch für neue Zielgruppen, wie die der beruflich Qualifizierten, zu öffnen. Dies wiederum macht Reformprozesse im Bildungssystem auf den unterschiedlichen Ebenen mit dem Ziel notwendig, dass Menschen in allen Lebensphasen die Chance haben, sich an Bildungsprozessen zu beteiligen. Aufgrund dieses komplexen Vorhabens und bisher geringer empirischer Evidenz, bleibt zweifelhaft, ob Lebenslanges Lernen auf Dauer tatsächlich das mehr als ein Jahrhundert alte Schisma zwischen Allgemein- und Berufsbildung im postsekundären Bildungssystem aufzulösen vermag.

Das Forum knüpft an das Tagungsthema „Bildung = Berufsbildung?!“ an, indem es beitragsübergreifend Prozesse der Neuorientierung in Bezug auf das Verhältnis von beruflicher und allgemeiner Bildung im Kontext Hochschule fokussiert. Auf übergeordneter Ebene befasst sich das Forum mit der Frage nach den Triebkräften und Hindernissen auf dem Weg zur Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte sowie damit, wie die Durchlässigkeit und die Wertigkeit unterschiedlicher beruflicher und allgemeinbildender Bildungswege verhandelt wird. Das Forum begreift dabei die Offene Hochschule als Arena. In Anlehnung an Anselm Strauss sind dies Austragungsorte von Meinungsverschiedenheiten und Konflikten, an denen sich unterschiedliche soziale Akteure engagieren, um ihre Interessen zu vertreten und ihre Positionen zu verhandeln. Die einzelnen Beiträge nehmen dabei verschiedene Perspektiven ein: die der sozialen Akteure (Studierende und Hochschullehrende), der politischen Programme sowie einer bildungspolitischen und akademischen Diskursebene. Die Beitragenden beziehen sich auf Empirie und Diskurse in Österreich, Schweiz, Spanien und Deutschland, sodass in dem Forum zugleich verschiedene nationale Politiken thematisiert werden.

JAKOB KOST

Die Öffnung von Hochschulen für beruflich Qualifizierte in der Schweiz – Bildungspolitische Initiativen zwischen Wunsch und Wirklichkeit.

Der Beitrag widmet sich dem zeitgenössischen bildungspolitischen Diskurs um Durchlässigkeit in stratifizierten Bildungssystemen und der damit konnotierten Idee von Bildungsaufstiegen zwischen beruflicher Grundbildung und tertiärer Allgemeinbildung. Ausgehend von der Feststellung, dass Durchlässigkeit zwar bildungspolitisch behauptet aber kaum empirisch analysiert wird, folgt der

Beitrag einem dreifachen Erkenntnisinteresse. Er illustriert die historische Genese des Diskurses um eine gesteigerte Durchlässigkeit in der Schweiz und nimmt dabei Bezug auf Entwicklungen in Deutschland und Österreich. Er beschreibt mit Rückgriff auf empirische Resultate (Kost, in Druck) an den Beispielen der Schweizer Berufsmatura und der Passerelle „Berufsmaturität/Fachmaturität – universitäre Hochschulen“ inwiefern die Ermöglichung durchlässiger Schul- und Ausbildungslaufbahnen auf Basis politischer Initiativen der letzten 20 Jahre gelungen ist. Drittens beschreibt und analysiert er unterschiedliche Strategien der Kommunikation von Durchlässigkeitsförderung (Strategiepapiere/Legislativziele/Imagekampagnen etc.) aus einer Perspektive des Neoinstitutionalismus und verdeutlicht daran die Varianz in den aufscheinenden Normgeflechten (resp. institutionalisierten „Mythen“). Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse werden bildungspolitische Hoffnungen einer gesteigerten Durchlässigkeit kommentiert und künftige Forschungsdesiderate formuliert.

PETER SCHLÖGL

Otherring – und alles bleibt wie es war?

Hinsichtlich des Hochschulzugangs und der Anerkennung von früheren Lernleistungen werden für Berufserfahrene zunehmend besondere Bezeichnungen wie „non-traditional students“ ins Feld geführt. Im Sinne von „othering“ wird damit aber zumeist kein spezieller Wert beruflicher Bildung gewürdigt, sondern vor dem Hintergrund traditionell-gymnasialer Programmatik diese Abschlüsse als grundsätzlich ergänzungsbedürftig dargestellt. Der Beitrag hinterfragt kritisch die Tiefenstrukturen sprachlicher Differenzierung und deren faktische Wirkungen.

BRITTA BEUTNAGEL

Orientierungen, Motivationen und Interessen berufsbegleitend Studierender

Seit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz in Deutschland zur Öffnung der Hochschulen besteht in nahezu allen Bundesländern die Möglichkeit des Hochschulzugangs aufgrund beruflicher Qualifikationen. Angesichts der steigenden Anzahl an Studienberechtigten, etablieren sich neue berufsbegleitende Studienformate, die sich explizit an die Zielgruppe der beruflich qualifizierten und berufserfahrenen Studieninteressierten richten. Der Beitrag präsentiert erstens, welche Motivationen und Interessen mit der Aufnahme eines berufsbegleitenden Studiums verbunden sind und zweitens, welche fördernden bzw. hemmenden Faktoren für den Studienerfolg der Teilnehmenden wirksam werden. Die Basis des Beitrags bilden die Ergebnisse des Forschungsprojektes „Durchlässigkeit in naturwissenschaftlich-technischen (MINT-)Berufen – Qualifizierungswege in beruflicher und hochschulischer Bildung“ (Laufzeit: März 2014 bis Juni 2017). Ziel des Forschungsprojektes war es, transparente und systematische Ergebnisse über berufsbegleitende Studienformate im MINT-Sektor zu generieren. Neben den Motivationen, Anforderungen und Erfolgsfaktoren berufstätiger und beruflich qualifizierter Studierender wurden zudem die curriculare Konzeption und der praktischen Umsetzung der Formate erhoben und analysiert.

JULIETTA ADORNO

Akademische Öffnungsprozesse aus der Sicht von Hochschullehrenden

Im bildungspolitischen Diskurs um die Öffnung der akademischen Bildung für lebenslange Lernprozesse werden Hochschulen primär als organisationale Einheiten adressiert. Aufgrund der besonderen Organisationsform, bestehend aus den Einheiten Forschung, Lehre und Verwaltung, ist es jedoch notwendig, auch die Perspektive der Hochschullehrenden einzunehmen. Diese haben im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit – der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen und der Betreuung von Studierenden – großen Einfluss auf institutionelle Öffnungsprozesse und sind dabei zugleich in

organisationale Kontexte eingebunden, die ihren Handlungsspielraum begrenzen. Der Beitrag stellt auf der Basis aktueller empirischer Ergebnisse aus einer qualitativen Studie an Universitäten Deutschland und Spanien verschiedene Positionen zur Öffnung von Hochschulen und zur Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer Bildung aus Sicht der Lehrenden dar und nimmt dabei insbesondere ihre pädagogische Tätigkeit sowie ihre Rolle als Organisationsmitglieder in den Blick. Er fokussiert die aus ihrer Sicht wahrgenommenen Chancen und Barrieren sowie Widersprüchlichkeiten und Paradoxien, die sich bei der Umsetzung politischer Programme in die eigene Praxis ergeben.

Die Beiträge werden als kurze Impulsreferate gehalten. In einer anschließenden moderierten Diskussion sollen die Teilnehmenden des Forums einbezogen werden und über die Beiträge hinaus eigene Perspektiven einbringen können. Die Impuls- und Diskussionsbeiträge sollen auf einer Map der Sozialen Welten/Arenen visuell dargestellt werden. Diese, aus der Situationsanalyse nach Adele Clarke (2012) entlehene Mapping-Strategie, veranschaulicht kollektive Akteure bzw. Soziale Welten und die Arenen ihres Engagements und Diskurses. Die überblicksartige Darstellung kann dabei unterstützen, die Komplexität der Diskussion um die Öffnung von Hochschulen aufzuzeigen, zu systematisieren und dadurch analytisch bearbeitbar zu machen.

Moderation: Carola Iller

Literatur:

Clarke, Adele (2012): Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem postmodern turn. Wiesbaden: Springer VS.

Kost, J. (2018). Erreichte und verpasste Anschlüsse – Zur Durchlässigkeit der Schweizer Sekundarstufe II. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Julietta Adorno, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft, Stiftung Universität Hildesheim

Britta Beutnagel, M.A. wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Leibniz Universität Hannover

Dr. des. Jakob Kost, Dozent u

Kooperation der Akteure in der Berufsbildung am Beispiel der Entwicklung von Ausbildungsordnungen

Geiben, Marthe; Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Deutschland

Ulmer, Philipp; Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Deutschland

Milolaza, Anita; Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Deutschland

Notter, Particia; Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB), Schweiz

Felser, Rolf; Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB), Schweiz

Stöhr, Petra; ibw - Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Österreich

Wallner, Josef; ibw - Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Österreich

Lamscheck-Nielsen, Regina; Moeve aps, Dänemark

Keywords: Kooperation, Sozialpartner, Ausbildungsordnungen

Bis vor wenigen Jahren wurde Deutschland regelmäßig dafür kritisiert, dass es vergleichsweise eine zu geringe Akademikerquote aufweise. In diesem Zusammenhang wurde auch das duale Ausbildungsmodell kritisch bewertet. Dies hat sich inzwischen geändert, vor allem wegen der stark angestiegenen Jugendarbeitslosigkeit nach der Finanzkrise in vielen Ländern mit einem schulischen Ausbildungssystem. Mehrere Länder haben inzwischen Reformen eingeleitet und sich dabei an Staaten mit einem dualen Berufsbildungssystem orientiert. Ein wesentliches Ziel dieser Reformen ist ein besseres Zusammenspiel zwischen Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem, um den Jugendlichen eine bessere berufliche Perspektive bieten zu können.

Es herrscht Konsens darüber, dass in Ländern mit einem dualen Ausbildungsmodell die geteilte Verantwortung zwischen privaten und staatlichen Akteuren und deren Zusammenwirken konstitutiv für das Funktionieren dieses Systems sind (vgl. z.B. Bliem u.a. 2014, Deutscher Bundestag 2013, Euler 2013, Steedman 2012). Dies wird auch in verschiedenen Typologien deutlich, in denen die Länder mit einem dualen Ausbildungssystem meist in eine Kategorie eingeordnet werden (vgl. z.B. Greinert 2004, Pilz 2016, Rauner 2009). Bei näherem Hinsehen stellt sich jedoch die Frage, ob eine derartige Kategorisierung nicht auch grundlegende Unterschiede dieser Systeme überdeckt.

Dies war ein Ausgangspunkt des Forschungsprojektes „Entwicklung nationaler Ausbildungsstandards – Akteure, Verfahren und Gestaltung im europäischen Vergleich“. Am Beispiel der Entwicklung von Ausbildungsordnungen wurde das Zusammenwirken der verschiedenen Akteursgruppen untersucht. Zu diesem Zweck wurden Länderanalysen von vier dualen Ländern (Deutschland, Österreich, Schweiz und Dänemark) erstellt, denen u.a. Experteninterviews zugrunde lagen.

Die bisherigen Erkenntnisse haben bereits deutlich gemacht, dass in den dualen Ländern die Kooperation der beteiligten Gruppen nicht nur Gemeinsamkeiten, sondern auch bedeutende Unterschiede aufweisen. Dies könnte für die Reformländer von erheblichem Interesse sein, da sie auf diese Weise verschiedene Ausgestaltungsformen der Kooperation in den Blick nehmen können.

Im Forum sollen zunächst die Verfahren für die Erarbeitung von nationalen Ausbildungsstandards in den vier dualen Ländern präsentiert werden. Im zweiten Teil sollen dann die Rahmenbedingungen und die Kooperationsformen diskutiert werden. Neben den Unterschieden sollen vor allem die relevanten Faktoren des Zusammenwirkens der verschiedenen Gruppen herausgearbeitet werden, die den Erfolg in diesem Kernbereich der beruflichen Bildung ausmachen.

Geiben / Milolaza: Entwicklung von Ausbildungsordnungen in Deutschland – paritätisches Zusammenwirken unter der Koordination des BIBB

In Deutschland haben die Sozialpartner bereits vor Beginn des Antragsgesprächs beim zuständigen Bundesministerium grundlegende Fragen der neuen bzw. reformierten Ausbildungsordnung mit einem Vorschlag für sog. „Eckwerte“ geklärt. Der Entwicklungsprozess selbst erfolgt dann unter der Moderation des BIBB in paritätischer Zusammensetzung mit Sachverständigen der Sozialpartner und der Beteiligung des Staates

Dr. Marthe Geiben ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich 1.1 „Grundsatzfragen der Internationalisierung / Monitoring von Berufsbildungssystemen“ des BIBB.

Anita Milolaza ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich 4.2 „Kaufmännische Berufe, Berufe der Medienwirtschaft und Logistik“ des BIBB.

Notter / Felser: Entwicklung von Bildungsverordnungen in der Schweiz – Verbundpartnerschaftliche Zusammenarbeit

Die Berufsbildung in der Schweiz ist eine Verbundaufgabe von drei Akteuren: Bund, Kantone und Organisationen der Arbeitswelt (Berufsverbände u.a.).

Der Anstoß zur Berufsentwicklung (Revision eines bestehenden Berufs, Entstehung eines neuen Berufs) kommt in der Regel von Seiten der Berufsverbände bzw. der Wirtschaft. Beim Prozess der Berufsentwicklung liegen die operative Leitung und die Definition der Bildungsinhalte in der Verantwortung der Berufsverbände. Der Bund, vertreten durch das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, stellt sicher, dass die gesetzlichen Vorgaben in allen Phasen des Berufsentwicklungsprozesses eingehalten werden.

Patricia Notter ist Projektverantwortliche im Zentrum für Berufsentwicklung des eidgenössischen Hochschulinstituts für Berufsbildung

Rolf Felser ist Bereichsleiter am Zentrum für Berufsentwicklung des eidgenössischen Hochschulinstituts für Berufsbildung

Tritscher-Archan / Wallner: Entwicklung von Ausbildungsordnungen in Österreich – sozialpartnerschaftliche Kooperation

In Österreich spielen die Sozialpartner bei der Erstellung von Ausbildungsordnungen eine maßgebliche Rolle. Im Bundesberufsausbildungsbeirat, in dem Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter/innen gleichermaßen vertreten sind, werden zentrale Fragen (z.B. hinsichtlich Struktur, Inhalt) zur Neueinführung bzw. Modernisierung von Lehrberufen erörtert. Die Ergebnisse dieser Diskussion werden dem Wirtschaftsministerium als Stellungnahme übermittelt. Unterstützt werden die Sozialpartner in ihrer Arbeit von Bildungsforschungsinstituten, die ihrerseits wieder mit Fachexpert/innen kooperieren.

Mag. Josef Wallner ist Leiter des Entwicklungsbereiches am ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Mag. Sabine Tritscher-Archan ist Projektleiterin am ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Lamschek-Nielsen / N.N: Entwicklung von Ausbildungsordnungen in Dänemark – Paritätische Kooperation mit einem nationalen Rahmen und eigenständiger, dezentraler Ausgestaltung

In Dänemark wird der Entwicklungsprozess in den meisten Fällen dezentral von der Praxis in den einzelnen Branchen initiiert, und zwar konsequent im Konsens der sozialen Partner. Letzteres gilt auch bei Grundsatzänderungen, die auf nationaler Ebene veranlasst werden, so z.B. bei Berufsbildungsreformen.

Die starke Praxisverankerung ist die Grundlage für eine hohe Agilität, wodurch den Anforderungen des Arbeitsmarktes, der Jugendentwicklung und den gesellschaftlichen Bedürfnissen relativ schnell nachgekommen werden kann. Gleichzeitig ist die dezentrale und eigenständige Ausgestaltung jedoch auch der Anlass einer großen Vielfalt in der dänischen Berufsbildungslandschaft.

Dir. Regina Lamscheck-Nielsen, Moeve aps, ist im dänischen Inland und im europäischen Ausland als Beraterin für Ministerien, Institute und Praxisorganisationen im Jugendausbildungsbereich tätig.

N.N: Wir sind aktuell dabei, einen Person zu finden, die in Dänemark in den Prozess der Entwicklung von Ausbildungsordnungen involviert ist.

Ulmer: Moderierte Diskussion zum Thema

„Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Zusammenwirkens in den dargestellten Verfahren und Rückschlüsse für Reformen in Ländern mit einer weniger stark ausgebildeten Kooperation“

Philipp Ulmer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich 1.1 „Grundsatzfragen der Internationalisierung / Monitoring von Berufsbildungssystemen“ des BIBB. Er leitet das Projekt „Entwicklung nationaler Ausbildungsstandards – Akteure, Verfahren und Gestaltung im europäischen Vergleich“

Literatur:

BLIEM, WOLFGANG; SCHMID, KURT; PETANOVITSCH, ALEXANDER: Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung. Transfermöglichkeiten. Wien 2014.

DEUTSCHER BUNDESTAG: Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand. Berlin 2013. - URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/143/1714352.pdf>

EULER, DIETER: Das duale System in Deutschland - Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Gütersloh 2013. - URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_37640_37641_2.pdf

GREINERT, WOLF-DIETRICH: Die europäischen Berufsbildungs"systeme" - Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildungsforschung (2004) 32, S. 18-26

PILZ, MATHHIAS: Typologies in Comparative Vocational Education: Existing Models and a New Approach. In: Vocations and Learning, 9 (2016), S. 295-314

RAUNER, FELIX: Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich. Eine Studie im Auftrag der

Ungleiche Geschwister? Zur Entwicklung und Zukunft der Berufsbildung in Österreich, Deutschland und der Schweiz

Markowitsch, Jörg; 3s Unternehmensberatung GmbH, Österreich

Lassnigg, Lorenz; IHS - Institut für Höhere Studien, Österreich

Le Mouillour, Isabelle; BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutschland

Grollmann, Philipp; BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutschland

Gonon, Philipp; Universität Zürich, Schweiz

Keywords: Berufsbildungssysteme, Österreich, Deutschland, Schweiz, Veränderung

Was sind die großen Veränderungen die Berufsbildung in Europa betreffend? Welche Konvergenzen und Divergenzen sind zu beobachten? Wie stellen sich diese Entwicklungen speziell für die deutschsprachigen Länder dar? Deutschland und Österreich haben praktisch zeitgleich Ende der 1960er Jahre Gesetze zur (dualen) Berufsbildung erlassen und werden gemeinsam mit der Schweiz in internationalen Vergleichen stets in den selben Topf geworfen. In der Tat waren die Gemeinsamkeiten in den 1980er Jahren im Vergleich zu anderen Ländern auffällig. Trotz ähnlicher Herausforderungen (z.B. Globalisierung, Akademisierung) hat sich die Berufsbildung der drei Länder in den letzten drei Dekaden jedoch recht unterschiedlich entwickelt. Inwiefern kann man noch von einem vergleichbaren Typ der Berufsbildung sprechen? Inwiefern war dies je gerechtfertigt? Wo haben sich die Herausforderungen unterschieden, wo die Antworten auf die Herausforderungen?

Ziel des Forums ist die großen Entwicklungen in der Berufsbildung in Europa mit Schwerpunkt auf Österreich, Deutschland und Schweiz der letzten dreißig Jahre zu reflektieren und auch einen Blick in die Zukunft zu erheischen. Hierzu werden in je einem Beitrag pro Land ähnliche Leitfragen aus u.a. politikwissenschaftlicher, soziologischer und berufspädagogischer Sicht vertieft und abschließend gemeinsam diskutiert: Wie hat sich die Berufsbildung (quantitativ und ihrer Form nach) in den letzten Dekaden im Verhältnis zur Allgemeinbildung und Hochschulbildung entwickelt und positioniert? Welche Gründe waren ausschlaggebend für diese Entwicklung? Welche wesentlichen Reformmaßnahmen und Systemänderungen haben stattgefunden? Welche Entwicklungen sind in den nächsten 10 bis 15 Jahren zu erwarten?

Zur Veränderung der Berufsbildung in Europa

Jörg Markowitsch, 3s

Der Beitrag ist als kurze Einführung in das Forum angelegt und präsentiert wesentliche Trends in der Berufsbildung in Europa wie etwa Akademisierung, Formalisierung, Flexibilisierung, Dezentralisierung und Verberuflichung. Weiters zeigt er die Unterschiede zwischen den Ländern im Verständnis und der Positionierung von Berufsbildung auf und führt in die Leitfragen des Forums ein.

„Austrian Exceptionalism“: Neoliberaler Nationalismus in Globalisierung und Digitalisierung?

Lorenz Lassnigg, IHS

Laut neuem Regierungsprogramm soll im Schulwesen kein Stein auf dem anderen bleiben, alle Gesetze inklusive der kürzlichen Reformen sollen neu geschrieben werden. Auch für die Berufsbildung werden Punkte formuliert, die jedoch weniger auf eine Neuorientierung hinweisen. Die Lehre und die Facharbeiterausbildung sollen, v.a. im betrieblichen Bereich, gestärkt werden.

Der Beitrag untersucht Zukunftsaussichten für die Berufsbildung in Österreich im Zusammenspiel zwischen der Gesamtpolitik und der bisherigen Dynamik der Berufsbildung, die im Wesentlichen inkrementell verlaufen ist. Das österreichische Bildungswesen ist im internationalen Vergleich exzeptionell, indem es einerseits strukturell veränderungsresistent andererseits aber funktionell sehr

anpassungsfähig ist. Ausgangspunkt des Beitrags ist ein Forum zu Zukunftsfragen der Berufsbildung im Rahmen der BBFK 2010, bei dem Kernthemen, wie z.B. Innovation, Migration, Chancengleichheit, Geschlechtersegregation, identifiziert wurden. Diese Themen wurden in weiteren Arbeiten (Lassnigg et al., 2012; Lassnigg 2012) vertieft, anhand der drei Dimensionen, Wettbewerbsfähigkeit, soziale Ansprüche und Lifelong Learning strukturiert, und schließlich in drei prioritäre Vorschläge für Politik und Forschung gemünzt: (1) Positive Nutzung der Potenziale der ZuwanderInnen und Aufmerksamkeit auf balancierte Kompetenzen; (2) fördernde pädagogische Praxis und Professionalisierung der Lehrpersonen und betrieblichen AusbilderInnen; (3) Aufmerksamkeit auf betriebliche Nutzung der Kompetenzen junger Menschen in lernförderlicher Arbeitsorganisation und innovativen Unternehmen.

Das Regierungsprogramm geht durch die Betonung von Prüfungsdruck und administrativer Kontrolle, Ausgrenzung von ZuwanderInnen, sowie die Rhetorik von Bildungspflicht, Arbeitspflicht und Beteiligungspflicht in diametral andere Richtung. Eine Verbesserung der Wirkungen der Berufsbildung kann daher nicht erwartet werden, und eine Rolle des ‚Österreichischen Exceptionalism‘ als internationales Vorbild erscheint unwahrscheinlich.

Segmentalisierung und Akademisierung. Zur Zukunft des dualen Berufsbildungssystems in Deutschland

Isabelle Le Mouillour, Philipp Grollmann (BIBB)

Der Beitrag diskutiert die Veränderungen zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung in Deutschland. Dabei werden entlang zwei Trends ‚Segmentalisierung‘ und ‚Akademisierung‘ die Entwicklung und mögliche Positionierung des dualen Berufsbildungssystems im gesamten Bildungssystem vorgestellt.

In den letzten Jahren kennzeichnen Wettbewerb und Verdrängung mit zunehmendem Nachdruck das Berufsbildungssystem und das Bildungssystem insgesamt in Deutschland (Dunkel et al., 2009). Das deutsche Berufsbildungssystem sei im Umbruch, so die Autorengruppe Berufsbildungserstattung (2016). Derweil wird mit Konzepten wie Durchlässigkeit (Frank et al. 2015) oder Gleichwertigkeit von beruflichen und allgemeiner Bildung (Hauptausschuss des BIBB 1984) gehandelt. Die lang existierende ‚Versäulung‘ des Bildungssystems schwindet, ohne dass sich eindeutige Tendenzen abzeichnen. Eine klare –von manchen Akteuren gewünschten– Dichotomie eines ‚beruflichen‘ vs. eines ‚akademischen‘ Qualifizierungsangebotes wird sowohl durch die Entstehung von neuen Bildungsgängen und neuen Bildungseinrichtungen in beiden Bildungsbereichen und an deren Schnittstellen als auch durch die neue Ausrichtung der Berufsbildung bzw. ihre Adaption zu allgemeinen Veränderungen (z.B. Digitalisierung, Migration, Demographie) in Frage gestellt.

Institutionell und bildungspolitisch scheint die ‚Dualität‘ der Lernorte auf unterschiedliche Qualifikationsniveaus Kern des Dilemmas zu sein. Es handelt sich allerdings auch um Fragen der Identität und Qualität von Berufsbildung und Hochschulbildung.

Professionalisierung und Expansion der Berufsbildung in der Schweiz

Philipp Gonon, Universität Zürich

Die Schweiz hatte bereits 1930 ein Gesetz zur beruflichen Bildung geschaffen, das wesentlich dazu beitrug, dass in der Folge, vor allem seit dem 2. Weltkrieg und in der Phase des Wiederaufschwungs bis in die Mitte der 1980er Jahre, die Berufsbildung stetig expandierte. Bis zu Beginn der 1960er Jahre war die berufliche Bildung ein spezifischer Bereich, welcher dem Wirtschaftssystem zuzuordnen war. Kritische Weichenstellungen („Critical Junctures“) sind in den 1970er, 1990er Jahren und seit der Jahrtausendwende festzuhalten.

Rund um die Reform des Berufsbildungsgesetzes wurde das duale System von Seiten der politischen Linken und Gewerkschaften in Frage gestellt. Die damaligen Debatten haben wesentlich zur Reform der beruflichen Bildung beigetragen: sie wurde „pädagogisiert“ und differenziert. In den 1990er Jahren wurde die Berufsmaturität und die Fachhochschulen neu geschaffen – dadurch wurde der Trend höhere Abschlussquoten im Tertiärbereich zu forcieren, durch die Berufsbildung kanalisiert. 2004 wurde das Berufsbildungsgesetz abermals erneuert: alle (nicht-akademischen) Berufe wurden integriert und gleichzeitig zu einem Gebot der permanenten Reform ihrer Berufsbilder verpflichtet. Daneben wurde ein Bereich „höhere Berufsbildung“ geschaffen, welcher basierend auf praktischer Betriebserfahrung den Zugang zur Tertiärstufe gewährt.

Die Berufsbildung heute ist Teil des Bildungssystems und hat sich vorwiegend durch pfadabhängige Vorgaben und Prozesse der Selbstadaption zu einem gewichtigen Bereich entwickelt. Sie beruht auf einem partei- und sozialpartnerschaftlich übergreifendem Konsens und ist weiterhin offen für Weiterentwicklungen. Die Stärke der Berufsbildung hat auch ihren Preis: der Einfluss der öffentlichen Akteure ist gewachsen, der Akademisierungsdruck besteht weiterhin und es besteht ein (branchenspezifischer) Mangel an Fachkräften.

Thematische Foren 2: 6.7.2018, 14:00-15:30 Uhr

Junge Mütter und Ausbildung – ein Widerspruch?

Landauer, Doris; Arbeitsmarktservice (AMS) Wien

Steiner, Mario; Institut für höhere Studien (IHS-EQUI)

Erhard, Anita; Arbeitsmarktservice (AMS) Wien

Artschlag, Silvia; ZIB-Training, Bildungsinstitut (ZIB)

Keywords: Bildungsabbruch, Bildungsferne, Jugendliche, junge Mütter, Frauen, zweiter Bildungsweg

Ein gelungenes Angebot für die schwer erreichbare Zielgruppe der jungen Mütter stellt sich zur Diskussion. Was lässt sich aus den Erfahrungen des Pilotprojektes „Job Navi – Ausbildungswege für junge Mütter“ für die Bildungslandschaft generell lernen?

Frühe Elternschaft ist einer der schwerwiegendsten Risikofaktoren für frühen Bildungsabbruch. Frühe Elternschaft stellt dabei nicht nur aktuell für die betroffenen Personen, die Wirtschaft und die Gesellschaft eine der höchsten Herausforderungen dar, sondern wirkt auch auf die bereits geborene nächste Generation und vermutlich auch noch darüber hinaus. Bildung wird in Österreich in sehr hohem Maße „vererbt“, was heißt, nicht die kognitiven oder sonstigen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen entscheiden darüber, welche Schullaufbahn eingeschlagen wird und wie lange sie erfolgreich im Bildungssystem verbleiben, sondern die Bildung der Eltern und deren soziale Lage.

Die theoretischen Erklärungsansätze dieser empirischen Phänomene sind vielfältig und kontroversiell.

Das Ergebnis dieser Prozesse stellt eine sozial unterschiedliche Verteilung von Bildungsabschlüssen dar, wodurch bestehende Machtverhältnisse verfestigt werden. In dieser durch Bildung grundgelegten gesellschaftlichen Hierarchie finden jene die schwierigsten Voraussetzungen und bescheidensten Entwicklungsmöglichkeiten vor, die vorzeitig ihre Bildungslaufbahn abgebrochen haben und von Bildungsarmut betroffen sind.

Da demokratische Gesellschaften ihre Legitimität jedoch aus der Chancengleichheit bzw. zumindest dem Versuch diese herzustellen, beziehen, liegt es an den Hilfesystemen, das Phänomen der Bildungsarmut zu kompensieren.

Mit dem Projekt „Job Navi – Ausbildungswege für junge Mütter“ wurde versucht, innovative Wege zu gehen und Neues zu erproben. Die Rahmenbedingungen wurden soweit wie möglich an die herausfordernden Bedarfe – aber auch an die Bedürfnisse und Erwartungen – der jungen Mütter angepasst, um sie erfolgreich zu einem Sekundarabschluss II begleiten zu können.

Junge Mütter gehören nebst schwieriger Ausgangslage aber auch zu jenen Zielgruppen, die am schwersten für arbeitsmarktpolitische Aktivitäten ansprechbar sind. Dies wohl deshalb, weil die Herausforderungen, die junge Mütter ohne ausreichende Ausbildung zu bewältigen haben, im Allgemeinen in den Angeboten am offenen Arbeits- und Bildungsmarkt und oft auch in den arbeitsmarktpolitischen Angeboten des AMS nicht ausreichend berücksichtigt werden.

Zahlenmäßig stellen sie eine nicht zu unterschätzende Größe dar: 23% aller NEETs sind junge Mütter. Laut AMS-Daten sind allein in Wien 2.490 junge Mütter zwischen 15 und 25 Jahre ohne Sekundarabschluss II. Die Chance auf weitere Ausbildung und die dementsprechende Palette an Bildungsangeboten ist – möglicherweise auch aufgrund der schweren Erreichbarkeit der Betroffenen – dürftig. Die Aussicht, ihren Lebensunterhalt durch Erwerbseinkommen ohne abgeschlossener Ausbildung aktiv bestreiten zu können, ist in Anbetracht eines dreifach erhöhten Arbeitslosigkeitsrisikos gering qualifizierter junger Menschen aber denkbar schlecht. Und dies gilt – bei ursprünglich gleichen Ausgangsvoraussetzungen – dann auch das gesamte Berufsleben lang. Die erwartbaren Konsequenzen sind Armut und soziale Ausgrenzung.

Das an die eingangs beschriebenen Voraussetzungen angepasste Projekt „Job Navi – Ausbildungswege für junge Mütter“ wird seit Jänner 2017 umgesetzt und begleitend evaluiert. Eine erste und zweite Bilanz liegen vor. Die Ausgestaltung dieses Projektes wurde in breiter Kooperation mit ExpertInnen aus dem Bereich sozialer Arbeit, Arbeitsmarkt, Frauen, Soziales, Jugendwohlfahrt und in Abstimmung mit Ergebnissen aus Vorstudien entwickelt, und soll neben dem eigentlichen Zweck auch der Hypothesenbildung für die Entwicklung arbeitsmarkt- und bildungspolitischer Zugänge zur Erreichung systemferner und ausgrenzungsgefährdeter und auch bereits ausgegrenzter Jugendlicher dienen. Dies bildet die Ausgangsbasis des im Zentrum des thematischen Forums stehenden Projektes.

Welche Erkenntnisse lassen sich aus diesem Projekt für andere Bildungsaktivitäten nutzbar machen? Was lässt sich daraus generell lernen? Können diese Erfahrungen auch auf andere schwer erreichbare Zielgruppen umgelegt werden?

In kurzen Impulsreferaten werden möglichst viele wesentliche Aspekte fokussiert aufgegriffen, Theorie und Praxis gleichermaßen abgedeckt und zur Diskussion gestellt.

In der Reihenfolge ihres Auftretens:

Doris Landauer (AMS Wien) beschäftigt sich seit 2010 ausschließlich mit Jugendlichen, die keine über die Pflichtschule hinausgehende Ausbildung abgeschlossen haben, forscht praxisbezogen zu den unterschiedlichen diesbezüglichen Problemlagen und initiiert Projekte wie das hier präsentierte. Sie gibt Einblicke in die Auswirkungen, die es hat, wenn Projekte wie dieses nicht realisiert würden, Stichwort lebenslange Folgen von Bildungsarmut, und skizziert den Entstehungsprozess des Projektes Job Navi. Sie steckt überdies auch als Moderatorin den thematischen Rahmen ab.

Mario Steiner (IHS-EQUI) beleuchtet den makrostrukturellen Kontext der Maßnahme und skizziert die theoretischen Erklärungsansätze. Er beschäftigt sich in seinem Beitrag mit dem Ausmaß und der Verteilung des frühen Bildungsabbruchs, streift die theoretischen Erklärungsmodelle und geht auf die Frage der sozialen Vererbung von Bildung und Bildungsarmut ein. Dabei werden nach Jahrzehnten der Bildungsexpansion empirische Tendenzen zunehmender Reproduktion auch und vor allem nach geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten aufgezeigt. Er forscht seit Jahrzehnten auf diesem Gebiet. Mit dem Thema seiner Dissertation „Von der Chancengleichheit zur Ausgrenzung: Ein sozialer

Fortschritt im Bildungssystem? Eine theoretische und empirische Aufarbeitung.“ hat er 2017 seinen „PhD“ erlangt. In diesem Forum gibt er Einblicke in seine Forschungsergebnisse zu diesem Thema.

Anita Erhard (AMS Wien) ist seitens des AMS verantwortlich für das Projekt „Job Navi – Ausbildungswege für junge Mütter“ und wacht über dessen Durchführung und filtert allgemein gültige Erkenntnisse heraus, die sich auch auf andere Zielgruppen umlegen lassen. Sie wird über die inhaltlichen Besonderheiten des Konzepts, dessen Umsetzung und die Ergebnisse der Evaluierung von Job Navi referieren.

Silvia Artschlag (Projektträger ZIB Training) ist Projektleiterin auf Seiten des Bildungsträgers und gibt Einblicke in den täglichen Projektalltag von „Job Navi“. Ihre Aufgabe ist es auch, Problemfelder frühzeitig zu erkennen, aufzugreifen und angemessene Interventionen zu planen und einzusetzen, um die Motivation der jungen Mütter aufrecht zu erhalten und Abbrüche der Ausbildung nach Möglichkeit zu verhindern.

Bildung – Beruf – Identität

Luttenberger, Silke; Bundeszentrum für Professionalisierung in der Bildungsforschung, Pädagogische Hochschule Steiermark

Dreisiebner, Gernot; Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik

Stock, Michaela; Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik

Tafner, Georg; Bundeszentrum für Professionalisierung in der Bildungsforschung, Pädagogische Hochschule Steiermark und Humboldt-Universität zu Berlin

Ertl, Bernhard; Universität der Bundeswehr München, Department für Bildungswissenschaft

Paechter, Manuela; Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Psychologie

Keywords: Berufsorientierung; Duale Ausbildung; Rollenerwartungen; Identität

Die Entscheidung für einen Beruf gehört sicherlich zu den wichtigsten Lebensentscheidungen, stellt doch der Beruf eine wichtige Komponente für die Konstituierung der eigenen Identität dar. Die Berufswahl will also gut überlegt sein. Für das Individuum geht es darum, die eigene Rolle innerhalb der Gesellschaft zu finden, ohne dabei jedoch ausschließlich vorgefertigte Rollenerwartungen zu übernehmen. Moreno (1943) stellt diesem role taking die Begriffe des role playing (welches die Möglichkeit zur Gestaltung der eigenen Rolle einräumt) und role creating (die Kreation einer völlig neuen Rolle) gegenüber. Als übergeordneter Aspekt steht für das Individuum im Hintergrund der Berufsfindung das Erfordernis, den eigenen Sinn zu finden, die eigene Identität (Petzold, 1982) zu konstruieren. Für diesen Prozess der Identitätskonstruktion bedarf es vor allem an Selbstkompetenz (Prandini, 2001), etwa der Fähigkeit zu einer realistischen Selbstwahrnehmung oder das eigene Verhalten an ethisch-moralischen Werten auszurichten. Bildung – als Basis für Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung – avanciert somit zu einem wichtigen Baustein auf dem Weg, die eigene Identität in einem lebenslangen Prozess auszuformen.

Gegenwärtige Strukturdaten zur Lehrlingsausbildung in Österreich legen jedoch den Schluss nahe, dass im Zuge der Berufsfindung von Jugendlichen häufig gesellschaftlich vordefinierte Rollen übernommen werden, anstatt die eigene Rolle selbsttätig auszugestalten. So finden sich tradierte Rollenmuster etwa in einer Konzentration der Lehrlinge auf männlich assoziierte Lehrberufe (u.a. Handwerk, Technik) und weiblich assoziierte Lehrberufe (u.a. Einzelhandel, Büro) wieder. Zudem zeigen sich – insbesondere für das in einem Berufsfeld unterrepräsentierte Geschlecht – hohe Lehrabbruchquoten (Dornmayr & Nowak, 2017), welche sowohl die Nichttrivialität von Berufsfindungsprozessen als auch die praktischen und politischen Implikationen des Problemfeldes

unterstreichen. In der gegenwärtigen Forschung zu Berufsorientierung – sowohl in nationaler als auch in internationaler Hinsicht – wird die Gruppe der Jugendlichen, die eine Ausbildung anstreben, insgesamt jedoch bislang kaum berücksichtigt.

Forschung und Erfahrungen aus den Projekten der Antragsteller/innen für dieses thematische Forum (u.a. Paechter et al., 2017) zeigen, dass die Entscheidung für einen Beruf in der Regel von großen Unsicherheiten begleitet wird. Dies wirkt sich für die betroffenen jungen Menschen in unterschiedlicher Weise aus. So werden Entscheidungen über einen langen Zeitraum immer wieder revidiert, die Entscheidungsphase selbst ist von Unsicherheit und Zweifeln geprägt oder eine bereits begonnene Ausbildung wird womöglich abgebrochen. Das Ergebnis dieses somit oftmals von Diskontinuitäten geprägten Berufsfindungsprozesses stellt gerade aufgrund der auftretenden Unsicherheiten eine wichtige Komponente der eigenen Identität dar. Berufswahlentscheidungen erscheinen daher prädestiniert, eine Standortbestimmung im Spannungsfeld von Bildung, Beruf und Identität vorzunehmen sowie Prozesse der Konstituierung von Identität zu veranschaulichen.

Im beantragten thematischen Forum wird die Bedeutung des Berufs für die Konstituierung der eigenen Identität aus einer interdisziplinären Perspektive diskutiert. Basierend auf Material aus einem konkreten Projekt der Antragssteller/innen (Paechter et al., 2017) erfolgt eine exemplarische Darstellung dieser Konstruktionsprozesse am Beispiel der Berufsfindung von Jugendlichen. Das Projekt verschränkt – einem Mixed-Methods-Ansatz folgend – Erkenntnisse aus quantitativen und qualitativen Erhebungen unter Jugendlichen, welche einen Lehrberuf anstreben. Aufbauend auf den Projektergebnissen werden Unsicherheiten und Orientierungsschwierigkeiten als individuelle und soziale Herausforderungen aus einem mehrperspektivischen Zugang heraus diskutiert (u.a. Luttenberger, Ertl & Paechter 2016).

Um dem Anspruch einer interdisziplinären Auseinandersetzung im Spannungsfeld Bildung – Beruf – Identität gerecht zu werden, werden im beantragten thematischen Forum die folgenden Beiträge zusammengeführt:

PD HS-Prof. Dr. Georg Tafner (Bundeszentrum für Professionalisierung in der Bildungsforschung, Pädagogische Hochschule Steiermark und Humboldt-Universität zu Berlin) spannt in einem thematischen Aufriss den Bogen von der Berufsbildungstheorie über das Konstrukt Identität (Petzold, 1982) und dem Erfordernis der Übernahme gesellschaftlich vordefinierter Rollen (Moreno, 1943) bei der Berufswahl. Deutlich wird hierbei insbesondere die Bedeutung des Berufs für die Konstituierung der eigenen Identität.

Im Beitrag von Gernot Dreisiebner, BSc. MMSc. (Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik) werden die Inhalte des vorangegangenen Beitrages exemplarisch mit Beispielen aus der Berufsfindungspraxis von Jugendlichen hinterlegt. Nachdem sich Identität erst in Interaktionsprozessen über Sprache ausformt (Krappmann, 2016), erscheint zu diesem Zweck ein Zugang via Erzählungen über Berufsfindungsprozesse als geeignet. Anhand von mit jugendlichen Lehrberufseinsteiger/inne/n geführten Interviews (Dreisiebner, Luttenberger, Tafner, Stock & Paechter 2017) werden jene Prozesse der Identitätskonstruktion dargestellt, welche sich in den Erzählungen der Jugendlichen offenbaren.

HS-Prof. Dr. Silke Luttenberger (Bundeszentrum für Professionalisierung in der Bildungsforschung, Pädagogische Hochschule Steiermark), Univ.-Prof. Dr. Manuela Paechter (Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Psychologie) und Univ.-Prof. Dr. Bernhard Ertl (Universität der Bundeswehr München, Department für Bildungswissenschaft) stellen Ergebnisse aus den quantitativen Studien des Projekts ‚Geschlechtsstereotype Berufsentscheidungen bei Jugendlichen, die einen Lehrberuf anstreben: ein individuelles und ein gesellschaftliches Problem‘ vor (Paechter et al. 2017). Hierfür wurde über mehrere Erhebungszeitpunkte hinweg eine umfangreiche Stichprobe von Schülerinnen

und Schülern (t1: N = 576) an Polytechnischen Schulen befragt. Anhand der von den Jugendlichen wahrgenommenen Hindernisse beim Verfolgen ihres Berufswunsches werden Unsicherheiten und Orientierungsschwierigkeiten bei der Berufswahl thematisiert.

Im Rahmen einer abschließenden – von Univ.-Prof. Dr. Michaela Stock (Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik) moderierten – Diskussion soll nicht nur eine Gegenüberstellung der erlangten Einsichten aus Theorie und Forschungspraxis erfolgen, sondern auch eine interdisziplinäre Annäherung an die für die Konferenz titelgebende (Un)Gleichung „Bildung = Berufsbildung?!“ vollzogen werden. Im Dialog mit dem Publikum werden mögliche Leitlinien für das Verhältnis von Bildung und Berufsbildung erarbeitet, die Bedeutung des Beruflichen für die Konstituierung der eigenen Identität sowie das hieraus folgende Erfordernis einer Begegnung von Unsicherheiten und Orientierungsschwierigkeiten bei der Berufswahl im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts.

Fachkräftemangel: Ausprägungen, Hintergründe und Konsequenzen

Kargl, Maria; 3s Unternehmensberatung, Österreich

Vogtenhuber, Stefan; Institut für Höhere Studien

Löffler, Roland; Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung

Schmid, Kurt; Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Platzer-Werlberger, Sabine; AMS Tirol - Landesgeschäftsstelle

Leidl-Krapfenbauer, Ilse; AK Wien

Schneider, Melina; WKO

Keywords: Fachkräftemangel, Qualifikationsbedarf, Digitalisierung, Mismatch, Messung von Fachkräftebedarf

In Zeiten wirtschaftlichen Aufschwungs häufen sich mediale Berichte, dass „händeringend“ Fachkräfte gesucht werden. Zugleich werden kurze Besetzungszeiten bei offenen Stellen berichtet, und so mancher Position, die schwer zu besetzen ist, steht eine hohe Zahl von Arbeitslosen desselben Berufs gegenüber. Worum geht es also, wenn Unternehmen klagen, dass sie Schwierigkeiten haben, ihre offenen Stellen zu besetzen?

Das Forum setzt sich das Ziel, das Schlagwort kritisch zu hinterfragen und die vielfältigen Ursachen für Rekrutierungsprobleme einer differenzierten Betrachtung zu unterziehen. Dazu stellen sich folgende Fragen:

_Was ist Fachkräftemangel? Welche Sichtweisen auf den Begriff gibt es, und wie ist er in den Kontext von ähnlichen Begriffen wie Arbeitskräftemangel, Qualifikationsbedarf, Mismatch oder Ungleichgewichte am Arbeitsmarkt eingebettet?

_Wie wird Fachkräftebedarf gemessen, und woran wird ein Mangel festgemacht? Welche Probleme zeigen sich bei den verschiedenen Messmethoden?

_Welche Fachkräfte fehlen, und wo fehlen sie? Fehlen Arbeitskräfte, oder fehlen den Arbeitskräften bestimmte Fähigkeiten und Kenntnisse?

_Was sind die Gründe für Ungleichgewichte, Mängel und Rekrutierungsschwierigkeiten?

... und nicht zuletzt: Welche Konsequenzen für das Bildungs- und Qualifizierungssystem sollten gezogen werden?

Dazu sind vier kurze fachliche Inputs geplant.

Stefan Vogtenhuber: Probleme der Messung von Fachkräftemangel und Mismatch

Viele der Befunde zum Thema Fachkräftemangel stützen sich entweder auf eine Gegenüberstellung von offenen Stellen und gemeldeten Arbeitslosen (Stellenandrang) oder auf Befragungen von Betrieben bzw. HR-Experten (Rekrutierungsprobleme). Die darin verwendeten Methoden unterscheiden sich jeweils hinsichtlich der Definition und Operationalisierung des Phänomens. Im Ergebnis beleuchten die Befunde einzelne Teilbereiche der Angebots-Nachfrage-Relation und bilden damit eher eine bestimmte Problemsicht ab als den objektiven Tatbestand eines Mangels. Die Verfügbarkeit von Arbeitskräften hängt aber auch von strukturellen Bedingungen ab, sodass sich die Frage stellt, ob zu wenige Personen mit bestimmten Qualifikationen vorhanden sind, oder ob sie ihre Arbeitskraft zu den gegebenen Bedingungen zurückhalten. Der Beitrag skizziert beispielhaft diese Probleme vor dem Hintergrund der Kluft zwischen aktuellem Wissensstand und dem Wissensbedürfnis (Stichwort Prognosen zum Qualifikationsbedarf) und folgt dabei der Literatur, wonach eine angemessene Einschätzung der Situation die Kombination von Informationen der Mikro- und Makroperspektive erfordert. Zum Schluss reflektiert der Beitrag die Relevanz der Befunde für die Berufsbildung.

Maria Kargl: Wem fehlen die Fachkräfte? Was fehlt den Fachkräften?

In einer qualitativen Befragung von BranchenexpertInnen zum aktuellen und kurzfristigen Qualifikationsbedarf konnten differenzierte und sehr unterschiedliche Ausprägungen von Fachkräftemangel und Mismatch beobachtet werden. Der Beitrag versucht das breite Spektrum der Problematik darzustellen, indem die Ergebnisse der Befragung auf die zentralen Aspekte und Ebenen abgeklopft werden. Ungleichgewichte und Fachkräftebedarf werden anhand zentraler Kategorien analysiert:

- _Nach Branchen bzw. Tätigkeit
- _Nach Qualifizierungsebene bzw. Qualifikationen
- _Qualifikationsdefizite, Skill gaps; veraltete Kompetenzen
- _Regionale Ausprägungen, Mobilität
- _Auswirkungen globaler Trends, v.a. Digitalisierung
- _Strukturelle Bedingungen, Arbeitsplatzbedingungen.

Entlang dieser Kategorien zeigen sich (z.T. beträchtliche) Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten. Die Beispiele dienen dazu, den Blick für eine breite Betrachtung des Schlagwortes Fachkräftemangel zu weiten, bevor in den beiden folgenden Beiträgen auf spezifische Aspekte fokussiert wird.

Kurt Schmid: Veränderte Arbeitswelten – veränderte Qualifizierungswege?

Der Beitrag legt den Fokus auf die möglichen Konsequenzen der Änderungen in der Arbeitswelt für das österreichische Qualifizierungssystem. Ausgehend von einem Rundumblick auf die wichtigsten Antriebsfaktoren aus internationaler Sicht werden Megatrends wie Globalisierung, Automatisierung und Digitalisierung kurz kritisch beleuchtet.

Basierend auf Ergebnissen der IV-Mitgliederbefragung 2016 geht der Vortrag von einer Bedeutungszunahme höher qualifizierter Tätigkeiten als Kern der Veränderung aus. Vor allem für die mittlere Fachkräfteebene ist dies sehr relevant, wobei Höherqualifizierung jedoch nicht mit Akademisierung gleichzusetzen ist. Bei den Anforderungen an Arbeitskräfte betreffen die Änderungen v.a. komplexere Aufgabenspektren, geänderte Arbeitsorganisation (mehr Teamwork und Projektarbeit) und umfassenderes Know-how über betriebliche Prozesse. Als Konsequenzen für

das österreichische Qualifizierungssystem ergeben sich einerseits die Notwendigkeit von mehr schulischer Qualifizierung (da mehr Fachkenntnisse gefordert sind), andererseits aber auch die Notwendigkeit von mehr betrieblich vermittelter Qualifizierung (da profunderes Verständnis von Wertschöpfungsprozessen notwendig ist). Dies macht neue Lernkooperationen zwischen (Hoch-)Schulen und Firmen notwendig, somit sowohl eine „Dualisierung“ der schulischen Berufsbildung (und der Hochschulbildung) als auch eine „Schoolisation“ der Lehre.

Roland Löffler: Fachkräftemangel, Ausbildung und Rekrutierung in Dienstleistungsbranchen

Von Fachkräftemangel ist nicht nur in der Technik und in Produktionsbereichen die Rede. Für Dienstleistungsbranchen wie Tourismus und Gastgewerbe, aber auch für Medizin und Pflege werden ebenfalls Fachkräftemangel und Qualifikationsungleichgewichte berichtet. Wenn auch Trends wie Globalisierung, Alterung der Gesellschaft und Digitalisierung auf alle Bereiche der Arbeitswelt wirken, so sind doch die Auswirkungen auf Dienstleistungsbranchen sehr spezifisch und z.T. grundlegend anders als in Produktionsbranchen. Auch die strukturellen Bedingungen unterscheiden sich. In der Pflege ebenso wie im Tourismus oder in der Gastronomie können Tätigkeiten z.B. bei Besetzungsschwierigkeiten nicht so einfach in andere Länder verschoben werden, in denen die benötigten Fachkräfte vielleicht ausreichend verfügbar sind. Sehr wohl aber können Arbeitskräfte aus anderen Ländern angeworben werden.

Der Beitrag befasst sich mit den Ausprägungen des Fachkräftemangels und mit den Ursachen von Rekrutierungsschwierigkeiten in Dienstleistungsbereichen. Demographische Hintergründe (alternde Gesellschaft) werden ebenso beleuchtet wie die spezifischen Ausprägungen der Digitalisierung in Dienstleistungsberufen. Auch die Strategien, mit denen Unternehmen den Besetzungsproblemen begegnen, und mögliche Konsequenzen für die Berufsbildung bzw. für (Höher-)Qualifizierungsmaßnahmen werden thematisiert.

Ziel des Forums ist es, Fachkräftebedarf und Fachkräftemangel vor dem Hintergrund anhaltender (Mega-)Trends (Digitalisierung, Globalisierung; alternde Gesellschaft) differenziert zu durchleuchten und mögliche Konsequenzen für das österreichische Qualifizierungssystem zu diskutieren. Nach den Vorträgen werden die präsentierten Befunde, Strategien und Lösungsvorschläge in einer erweiterten Podiumsrunde zusammengeführt. Abschließend gibt es Gelegenheit zum Austausch zwischen Publikum und Podium.

DiskussionsteilnehmerInnen:

Ilse Leidl-Krapfenbauer, AK Wien; Roland Löffler, ÖIBF; Sabine Platzer-Werlberger, AMS Tirol; Kurt Schmid, ibw; Melina Schneider, WKO; Stefan Vogtenhuber, IHS.

Moderation: Maria Kargl

Literatur:

Auer, Eva/Wach, Iris (2017): Arbeitsmarktlage 2016. AMS Österreich.

Bliem, Wolfgang/Seyer-Weiss, Silvia/Kargl, Maria (2017): Qualitative Erhebungen zum Arbeitsmarktbedarf für das AMS-Qualifikations-Barometer. AMS Österreich.

Cedefop (2016): Fachkräftemangel und –überschuss in Europa. Nach welchen Berufen eine hohe Nachfrage besteht und warum – Erkenntnisse des Cedefop. Kurzbericht - 9115 DE.

Dornmayr, Helmut/Litschel, Veronika/Löffler, Roland (2016): Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2014-2015. Forschungsbericht von ibw und öibf im Auftrag des BMWFW. Wien.

Fink, Marcel/Titelbach, Gerlinde/Vogtenhuber, Stefan/Hofer, Helmut (2015): Gibt es in Österreich eine.

Die Rolle der Reflexion im (Berufs-)Bildungsprozess

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

Jahncke, Heike; Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Deutschland

Naeve-Stoß, Nicole; Universität zu Köln, Deutschland

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

Wagenhofer, Thomas; Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Weiz, Österreich

Keywords: Reflexion, Begleitung von Bildungsprozessen, Praxisphasen, Portfolio

Einem reflexiven Bildungsverständnis folgend ist Bildung etwas, „das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich. Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein.“ (Bieri 2005, Klappentext) Die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen (Lern-)Biographie bzw. dem eigenen (Berufs-)Bildungsprozess gilt insbesondere für angehende Lehrende als Schlüsselement ihrer Ausbildung bzw. beruflichen Bildung (Wintersteiner 2002). In der Wirtschaftspädagogik orientiert sich die Entwicklung von Professionalität an drei aufeinander verweisenden Dimensionen: 1. Differenziertes und integriertes Wissen und Können in relevanten Handlungsfeldern, 2. (Selbst-)kritisch-experimentelle Haltung und Bereitschaft zu Reflexion und 3. Pädagogisches Ethos und balancierende Identität (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE 2003). Gerade der Aufbau einer selbstkritischen Haltung und die Bereitschaft zur Reflexion stellt große Anforderungen an Studierende, da die Fähigkeit und der Wille die eigene Kompetenzentwicklung zu analysieren, eigene Überzeugungen kritisch zu hinterfragen und den eigenen (Berufs-)Bildungsprozess zu reflektieren, mit viel Anstrengung, Mühe und entsprechenden Werthaltungen verbunden sind. Der positive Effekt eines gelingenden Aufbaus einer solchen Haltung ist dabei jedoch keineswegs auf die Ausbildung für die künftige Tätigkeit als Lehrende(r) limitiert, sondern wirkt vielmehr auch positiv auf die Bildung jenseits der beruflichen Sphäre. Die Fähigkeit zu reflektieren ist jedoch nicht angeboren, sondern muss über einen längeren Zeitraum hinweg sukzessive gefordert und gefördert werden bzw. bedarf einer Anleitung, Begleitung und Übung (vgl. z.B. Bräuer 2000; Jahncke, Slopinski & Hüsing 2015; Roters 2012; Riebenbauer & Stock 2013; Wyss 2013).

Die wissenschaftliche Berufsvorbildung im Bereich Wirtschaftspädagogik ist mehrfachqualifizierend bzw. polyvalent ausgerichtet. Sie umfasst die klassischen vier Säulen (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft und schulpraktische Phase), deren Zusammenwirken zu einer ganzheitlichen Kompetenzentwicklung entsprechende Reflexionsprozesse erfordert. Dieses Forum soll die Bedeutung der Reflexion im (Berufs-)Bildungsprozess aus mehreren Perspektiven beleuchten und verschiedene Zugänge zur Förderung von (Selbst-)Reflexion vorstellen, die in unterschiedlichen Phasen und in unterschiedlichen didaktisch-methodischen Settings zum Einsatz kommen.

Überblick über die im Forum verankerten Einzelbeiträge

Heike Jahncke, B. Sc., M. Sc. (Universität Oldenburg): Beförderung von (Selbst-)Reflexion mittels gezielter Reflexionsanlässe im Rahmen eines Kompetenzentwicklungsportfolios:

Das gezielte Anregen von (Selbst-)Reflexion ist essentiell für die Entwicklung beruflicher Professionalität wie auch die Selbstbildung jenseits des Beruflichen. Eine solche Anregung erfolgt am Standort Oldenburg durch ein Kompetenzentwicklungsportfolio mit gezielten Reflexionsanlässen. Diese basieren auf definierten Gestaltungskriterien. Um (Selbst-)Reflexionsfähigkeit und deren Entwicklung zu Beginn und im Verlauf des Studiums einzuordnen, bedarf es auch einer Messbarkeit.

Hierzu wurde ein eigenes Kompetenzstruktur- und -stufenmodell entwickelt und mit Daten aus den Reflexionsanlässen empirisch validiert. Im Forum sollen die Reflexionsanlässe als Teil des Kompetenzentwicklungsportfolios samt Gestaltungskriterien sowie das Kompetenzstruktur- und -stufenmodell inklusive Einschätzung des Status Quo der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit der Studierenden (n =265) präsentiert und diskutiert werden.

Prof. Dr. Nicole Naeve-Stoß (Universität zu Köln): Reflexives Lernen in Praxisphasen – Konzeptionelle Überlegungen und Einblicke in Reflexionsprozesse von Studierenden:

Schulpraktische Studien können dazu beitragen, dass Studierende eine (selbst-)kritisch-experimentelle Haltung sowie die Bereitschaft zu reflexiver Praxis entwickeln, damit sie zu einem theoriegeleitet-reflexiven, erfahrungsoffenen und verantwortlichen Handeln im späteren – sich permanent verändernden – berufspädagogischen Handlungsfeld befähigt werden. Dafür kommt es aber darauf an, dass sich Studierende (er-)forschend und reflexiv mit der schulischen Praxis auseinandersetzen (vgl. z.B. Fichten 2016; Naeve-Stoß/Tramm 2016; Weyland & Wittmann 2016).

Im Forum soll aufgezeigt werden, wie ein reflexives Lernen im Studium von zukünftigen Lehrkräften an beruflichen Schulen so angelegt werden kann, dass reflexive Bildungsprozesse stattfinden. Zudem werden Ergebnisse von Evaluationen (an den Studienstandorten Hamburg und Köln) vorgestellt, über die Einblicke in studentische Reflexionsprozesse sowie deren Strategien im Umgang mit Reflexionsimpulsen gegeben werden können.

Univ.-Prof. Mag. Dr. Michaela Stock & Ass.-Prof. Mag. Dr. Elisabeth Riebenbauer (Karl-Franzens-Universität Graz): Reflexion im Schulpraktikum – Konzept und eingesetzte Instrumente:

Studierende der Wirtschaftspädagogik werden bei Theorie-Praxis-Übergängen am Standort Graz durch unterstützende Konzepte begleitet. Einen solchen Übergang stellt das im Studium verankerte Schulpraktikum dar, indem praktische Erfahrungen an der Schule mit einer systematischen, theoriegeleiteten Auseinandersetzung einhergehen und die Studierenden den Übergang von der Kompetenz zur Performanz unter wissenschaftlicher Begleitung und Reflexion erfahren und bewältigen können. Durch den Einsatz verschiedener Instrumente werden die (Berufs-)Bildungsprozesse der Studierenden vorbereitet, individuell begleitet und nachbereitet (vgl. Riebenbauer & Stock 2013). Im Forum sollen das Konzept, die eingesetzten Instrumente (z.B. Lerntagebuch, Raster Kompetenzentwicklung, eKompetenzentwicklungsportfolio) sowie ausgewählte Ergebnisse von zwei Begleitstudien präsentiert und diskutiert werden.

Mag. Thomas Wagenhofer (BHAK/BHAS Weiz): Begleitung von Reflexionsprozessen an der Schule:

Im Rahmen der schulpraktischen Phase an einer berufsbildenden Schule werden die Studierenden der Wirtschaftspädagogik angehalten, das erlebte Unterrichtsgeschehen zu reflektieren. Im Forum soll aus der Perspektive einer Betreuungslehrkraft über Erfahrungen bei der Begleitung von Reflexionsprozessen berichtet werden. Darunter fallen unterschiedliche Formen der Reflexion wie z.B. die Selbstreflexion der Studierenden, die kollegiale Reflexion im Praktikumstandem, die Reflexion durch die Betreuungslehrkraft sowie Reflexionsgespräche zwischen Betreuungslehrkraft und Studierenden anhand des Rasters Kompetenzentwicklung, dessen Einsatz im Praxisalltag erläutert wird.

Basierend auf den vorgestellten curricularen Konzepten und empirischen Ergebnissen von Begleitstudien an drei Standorten werden in der abschließenden Diskussion (Diskussionsleitung: Elisabeth Riebenbauer) zentrale Gelingensbedingungen und praktische Implikationen für die nachhaltige Entwicklung einer reflexiven Haltung bei Studierenden herausgearbeitet. Im Dialog mit dem Publikum sollen die Rolle der Reflexion zwischen Bildung und Ausbildung sowie mögliche Weiterentwicklungspotenziale zur Unterstützung von Reflexionsprozessen kritisch diskutiert werden.

Kritisch-reflexive Erkundungen der (österreichischen) Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung

Schlögl, Peter; Universität Klagenfurt, Österreich

Kastner, Monika; Universität Klagenfurt, Österreich

Cennamo, Irene; Universität Klagenfurt, Österreich

Muckenhuber, Sonja; B!LL – Institut für Bildungsentwicklung Linz

Keywords: Basisbildung, Erwachsenenbildungstheorie, Partizipative Forschung, Lebenswelt, Literalität

Theoretische Einsichten und empirische Zugänge zu „Literalität/en“ und Diskurse über Benachteiligte als Anreiz für eine breite – gesellschafts- und wissenschaftskritische – Diskussion sind Inhalte des thematischen Forums. Dieses regt eine kritische Reflexion zu (Basis)Bildung und -bedarf – vielleicht auch abseits „eingefahrener“ wissenschaftlicher und (ökonomisch-)ideologischer Pfade – an und versucht eine mögliche inhaltliche (Neu)Besetzung der Begrifflichkeit/en in Zusammenhang mit beruflicher Bildung einer breiteren gesellschaftlichen Diskussion zu unterziehen. Es geht grundsätzlich um den Versuch einer Dekonstruktion von Macht- und Herrschaftssemantiken im Rahmen der Konzeption und Umsetzung von Lern- und Bildungsangeboten. Dies erfolgt unter Bezugnahme auf lern- und bildungstheoretische Fundament, die aktuelle bildungspolitische Programmatik und deren Genese sowie am Beispiel eines partizipativ angelegten Forschungsprojektes in der Basisbildung. Ziel ist die gemeinsame Reflexion sich ergebender Dilemmata für Wissenschaft/Forschung, Bildungssteuerung und Bildungspraxis. Folgende Fragen sollen dabei debattiert werden:

- Sind die ambitionierten Zielbegriffe (Emanzipation, Transformation, ...) der Basisbildungsarbeit realistisch hinsichtlich der alltäglichen Ausgangspunkte von Bildungsprozessen und der verfügbaren Ressourcen?
- Welche Beiträge kann die Basisbildung mit ihrem programmatischen Streben nach einer ganzheitlichen Menschenbildung (offene Lernziele/TeilnehmerInnenorientierung) zur Frage „nach dem Allgemeinen im Beruflichen und dem Beruflichen im Allgemeinen“ leisten? Welche Basisbildung, wie, wo und für wen im Alltag und im Beruf wird intendiert?
- Inwiefern lässt sich „wahre“ Mitsprache und Teilhabe aller Beteiligten u.a. in der wissenschaftlichen Wissensproduktion oder -kommunikation gewährleisten? Wann/wo ist mehr Mitsprache erwünscht/möglich und wo lässt sich dieses „Versprechen“ (noch) schwer einlösen?

Der erwartete Erkenntnisgewinn ist, gewohnte Sichtweisen auf Bildungsbedarfe, auf erfahrungs- und alltagsbasierte Wissensproduktionen und auf die eventuell zu „Bildenden“ zu reflektieren, gemeinschaftliche - individuelle, strukturelle und bildungspolitische - Transformationsprozesse anzudenken, um soziale und berufliche Teilhabe aller Beteiligten und daher gesellschaftliche Mündigkeit der BürgerInnen zu verbessern.

Der Bogen wird anhand von drei Einzelbeiträgen aufgespannt.

Im ersten Beitrag wird Irene Cennamo Lernen in und an der Lebenswelt anhand lern-/bildungstheoretischer Explorations im Rahmen von Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung thematisieren.

Erfahrungslernen und transformatorische Bildung durch Reflexion werden in verschiedenen Konzeptionen des Lernens (und der Bildung) unterschiedlich gefasst, z.B. bei Faulstich (2014), im phänomenologischen Lerndiskurs bei Meyer-Drawe (2012), in der subjektwissenschaftlichen relationalen Perspektive von Künkler (2011), in der (neo)subjektwissenschaftlichen Lesart von Lernen

bei Grotlüschen (2015), (vgl. u.a. Kastner, Cennamo, Motschilnig 2017). In Folge der kritisch-reflexiven Wende (vgl. Beck, Giddens & Lash 1996) sind an die Stelle von kognitiven und konstruktivistischen Ansätzen (wieder) emotionale, soziale und (lebens-)praktische Dimensionen des Lernens (Dewey 1985, Gramsci 1949, Freire 1987, Mezirow 2012) gerückt. Bedeutsam ist in allen die pädagogische Betrachtungsweise von Lernen (siehe Göhlich, Zirfas & Wulf 2014). So bezieht sich beispielsweise u.a. Koller (2011) auf die Neufassung und empirische Qualität des Humboldt'schen Bildungsbegriffs nach Kokemohr (2007). Die im Beitrag dargelegten (an der Lebenswelt orientierten) Lernkonzepte legen unterschiedliche epistemologische Prämissen an und sind in unterschiedlichen Theoriegebäuden verortet. Sie berühren sich aber alle in der Grundannahme einer tiefgreifenden Lernerfahrung, die durch Narration und kollektive Reflexion transformative Prozesse ermöglicht. Diese alle sind (vielleicht) um das Moment des „Umlernens“ (Meyer-Drawe 1996) erweitert und werden eher durch (lebens- und arbeitsnahe) Inzidente, Irritationen, Perturbationen als diskrepante Erfahrungen zum Gewohnten oder Habituellen angestoßen, als dass sie durch angeleitete Lern-Lehrarrangements initiiert werden können.

Im zweiten Beitrag stellt Peter Schlögl Genese und aktuelle Situation der Programmatik von Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung in Österreich vor. Zur Kontextualisierung des Forums erfolgt eine Kurzdarstellung der Genese und Skizze der aktuellen Situation der Programmatik von Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung in Österreich. Es werden die praktischen, wissenschaftlichen und bildungspolitischen Anfänge sowie erkennbare Entwicklungsphasen und Fragestellungen im österreichischen Diskurs anhand einschlägiger Publikationen und Studien nachgezeichnet. Es zeigt sich dabei, dass diese Entwicklung nicht theorielos, aber wesentlich an Akteurinnen der Praxis gebunden war und blieb. Zudem wird erkennbar, dass die gesetzten Initiativen didaktisch deutlich über sprachwissenschaftliche oder fachdidaktische Fragen des Erst- und Zweitspracherwerbs hinausreichen. (mit engem Bezug zum Feld siehe Aschemann, 2011; Ergert, 2011; Dergovits, 2010). Auch wird ein Ringen um eine nicht stigmatisierende, nicht beschämende, antidiskriminierende Sprache (Kastner, 2011; Schlögl, 2011; Schlögl & Loos, 2011) in der Konzeption und Bildungssteuerung erkennbar.

Im dritten Beitrag stellt Monika Kastner Einsichten aus dem „Forschungskurs Lernen“ vor und fragt nach Transformation(en) durch partizipatives Forschen. Ziele und Begründungen für Community-basierte partizipative Forschung (von Unger 2014) spiegeln sich im österreichischen Qualitätsverständnis für Basisbildung – Selbst-Ermächtigung, TeilnehmerInnen- und Lebensweltorientierung, kritisch-emanzipatorischer „Geist“ (Cennamo, Kastner & Schlögl 2018) – wider. In einem aktuell laufenden Forschungsprojekt, das in Kooperation mit drei großen Basisbildungsanbietern umgesetzt wird, forschen Kurs-/Programmverantwortliche, Basisbildungskursteilnehmende und „Berufswissen-schafflerinnen“ im „Forschungskurs Lernen“ gemeinsam. Mit diesem partizipativen Zugang kann die Figur des „competent comrade“ (Belzer & Pickard 2015) gestärkt werden, und dialogisches Sprechen und gemeinsames Forschen in einem sicheren Raum (Bergold & Thomas 2012) ermöglicht (vermutlich) qualitativ andere Erkenntnisse als konventionelle sozialwissenschaftliche Forschung. Wir gehen mit dem lerntheoretischen Analyserahmen der „Transformative Learning Theory“ (Mezirow 2012; Taylor & Cranton 2013) davon aus, dass partizipatives Forschen als (kollektiver) Lernprozess alle Beteiligten verändern kann (Transformation, statt: Formation). Lerntheoretische Annahmen und forschungsmethodologische und -praktische Erfahrungen (Beobachtungen, Widersprüche, Dilemmata) aus dem laufenden Forschungsprojekt werden zur Diskussion gestellt.

Nach diesen drei Einzelbeiträgen wird Sonja Muckenhuber als Respondentin Bezug auf die Inhalte nehmen. Sonja Muckenhuber ist Expertin für Basisbildung, österreichische Staatspreisträgerin für Erwachsenenbildung 2015 und aktuell Heftherausgeberin des Magazin erwachsenenbildung.at zum Thema „Being Basisbildung“ – Zwischen Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung.

Danach folgt eine strukturierte Diskussion mit den ZuhörerInnen anhand von Fragen, Thesen, Schlüsselwörtern und sich ergebenden Dilemmata, die während der Einzelbeiträge und des Kommentars der Respondentin dokumentiert wurden.

In den Präsentationsunterlagen ist auch die Literaturliste enthalten und wird über die Konferenzdokumentation zugänglich gemacht werden.

www.bbfk.at



Österreichische Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)
der ÖFEB-Sektion Berufs- und Erwachsenenbildung
c/o ARQA-VET in der OeAD-GmbH
Ebendorferstraße 7 / 1010 Wien
info@bbfk.at / www.bbfk.at

Internationales Veranstaltungszentrum
Museum Arbeitswelt
Wehrgrabengasse 7 / 4400 Steyr
www.museum-steyr.at