

# *berufsbildung*

Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog



Arbeitsmarktgeförderte berufliche Integration



Heftbetreuung:  
Dietmar Heisler  
Thomas Freiling

**blickpunkt**

**Arbeitsmarktgeförderte berufliche Integration – zwischen Individualförderung, Fachkräftesicherung und Förderdschungel** 1  
*Thomas Freiling und Dietmar Heisler*

**thema**

**Innovationen und neue Stabilitäten durch Krisenzeiten** 2  
Zur Wandlungs- und Transformationsfähigkeit der beruflichen Integrationsförderung  
*Susanne Schemmer*

**Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung** 5  
Was junge Menschen erwarten und vor welchen Herausforderungen die berufliche Vorbereitung steht  
*Birgit Reißig*

**Der Hauptschulabschluss als sozial selektiver Hauptzulieferer des Übergangssystems** 9  
*Christian Sommer*

**Jugendberufsagenturen als Gestalter inklusiver Übergänge zwischen Schule und Beruf** 14  
*Ruth Enggruber und Frank Neises*

**Aktuelle Entwicklungen am Ausbildungsmarkt – die Perspektive der Betriebe** 18  
*Ute Leber*

**Potenziale und Grenzen der Assistierten Ausbildung** 22  
Ausbildungsbegleitung als Instrument zur Stabilisierung von Ausbildungsverhältnissen  
*Ralph Conrads und Thomas Freiling*

**Ausbildung für alle?** 26  
Ein kritischer Blick auf Entwicklungslinien von Benachteiligtenförderung und Assistierter Ausbildung  
*Petra Lippegaus*

**Ausbildung in Teilzeit – ein Baustein zur Fachkräftesicherung** 29  
*Renate-Anny Böning und Mario Wiesmann*

**Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen mit produktionsorientiertem Ansatz (BvB-Pro) revisited** 33  
*Cortina Gentner und Jörg A. Meier*

**Förderung beruflicher Weiterbildung zwischen Standardisierung und Individualisierung** 37  
*Andreas Dietrich, Matthias Kohl und Mara Fausten*

**interview**

**Perspektiven arbeitsmarktgeförderter Berufsbildung** 41  
Interview mit *Susanne Müller*, stellvertretende Abteilungsleiterin Bildung, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) und stellvertretendes Mitglied der Gruppe der Arbeitgeber im Verwaltungsrat der Bundesagentur für Arbeit (BA)

**Gegenwart und Zukunft arbeitsmarktgeförderter Berufsbildung** 44  
Interview mit *Dr. Markus Schäfer* (Geschäftsführer des BAJ e.V.) und *Norbert Buß* (Berufsbildungsstätte Westmünsterland GmbH)

**spektrum**

**Ursachen vorzeitiger Vertragslösungen im Spannungsfeld von statistischer Beschreibung und Praxis** 47  
*Dietmar Heisler und Daniela Lüttke*

**Transfererschwerende Determinanten von Nachhaltigkeit in die Aus- und Weiterbildungspraxis** 50  
Erkenntnisse aus dem Transferprojekt TraNaxis  
*Claudia Müller und Jens Reißig*

**magazin**

**Stärken und Herausforderungen des sequenziellen Systems der Berufsausbildung in Norwegen** 54  
*Eli Smepllass und Johannes Karl Schmees*

**Rezensionen** 58

**Vorschau • Impressum** 61

# Arbeitsmarktgeförderte berufliche Integration – zwischen Individualförderung, Fachkräftesicherung und Förderdschungel

Vor genau 20 Jahren befasste sich Heft 83 (Oktober 2003) der „berufsbildung“ mit dem Thema „Neue Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“. Kritisch in den Blick genommen wurden die Auswirkungen der damaligen Arbeitsmarkt-reformen auf den Bereich der arbeitsmarktgeförderten beruflichen Integration. Auch mit der aktuellen Ausgabe wird ein Bereich beruflicher Bildung mit seinen Bildungsgängen adressiert, die der Berufsorientierung, der Berufsvorbereitung und der Aus- und Weiterbildung dienen. Jugendliche und junge Erwachsene sollen auf ihrem Weg in den Beruf und in die Arbeitswelt unterstützt und begleitet werden. Die Angebote beanspruchen, den beruflichen (Wieder-)Einstieg zu fördern, der Rehabilitation oder dem Erhalt der individuellen Beschäftigungsfähigkeit zu dienen. Zentrale Elemente sind Beratung, (förder-)diagnostische Erhebungsverfahren und die sozialpädagogische Begleitung. Die Angebote sind gesetzlich in den Sozialgesetzbüchern II und III geregelt und werden durch die Bundesagentur für Arbeit finanziert.

Gerade im Laufe der letzten 20 Jahre lässt sich ein nicht unkritisch gesehener Wandel bei der Betrachtung der arbeitsmarktgeförderten beruflichen Integration feststellen: Exemplarisch seien hier nur zwei Themen angesprochen:

(1) Bisher ging es um die Frage der Integration von jungen Menschen, die am Ausbildungsmarkt als benachteiligt galten und aufgrund dessen ausgegrenzt waren. Zunehmend wurden Benachteiligte eher als potenzielle Fachkräfteresource betrachtet, die es zu aktivieren gelte. Gerade mit Blick auf den oft bemühten Bewerber\*innenrückgang im Kontext der Fachkräftedebatte (siehe dazu u. a. die Beiträge von Reißig und Leber in diesem Heft), stellt sich die Frage nach der Relevanz eines öffentlich finanzierten Sektors der beruflichen Förderung. Dabei wird nicht bezweifelt, dass es nach wie vor Jugendliche gibt, die am Über-

gang und bei der Bewältigung ihrer Ausbildung auf Unterstützung angewiesen sind. Es scheint aber weniger darum zu gehen, als benachteiligt geltende bzw. förderungsberechtigte Personengruppen in Sondermaßnahmen auszubilden. Vielmehr wird die Benachteiligtenförderung als Instrument der Potenzialerweiterung und Fachkräfterekrutierung verstanden, zuständig dafür, Zielgruppen am betrieblichen Lernort zu unterstützen. Vor 20 Jahren wurde dies bereits unter dem Vorzeichen der Rückgewinnung des Lernortes Betrieb für Benachteiligte als „Redualisierung“ und „kooperative Ausbildung“ diskutiert. Derzeit werden dafür neue Maßnahmenkonzepte wie die Assistierte Ausbildung (AsA flex) umgesetzt (vgl. u. a. Beiträge von Freiling und Conrads sowie von Lippegau in diesem Heft). Diese Maßnahmen richten sich nun aber nicht mehr an Benachteiligte, sondern sind als individualisierte und bedarfsorientierte Angebote verschiedenen förderungsberechtigten Zielgruppen zugänglich.

(2) In den letzten Jahren wurde die Heterogenität des Übergangssystems viel diskutiert und seine Wirksamkeit in Frage gestellt. Die Forschung ging augenscheinlich davon aus, dass Jugendliche weniger an, sondern eher am Übergang in die Berufsausbildung scheitern und die Gründe dafür nicht zuletzt in den Rahmenbedingungen und im Förderdschungel des Übergangssystems liegen. Nicht das zu geringe Angebot an Ausbildungsstellen und die betrieblichen Selektionsmechanismen waren im Diskurs der Grund für scheiternde Übergänge, sondern vor allem die Problem-/Lebenslagen der Jugendlichen, ihre begrenzte Leistungsfähigkeit oder die fehlende Passung zum Angebot (vgl. dazu die Beiträge von Enggruber und Neises sowie von Sommer). Ein Übergangssystem sollte nun diese Übergänge systematisch, strukturiert und effizient gestalten. Diesem Anspruch wurde dieses System jedoch kaum gerecht, war es doch vielmehr mit dem Anspruch angetreten,

biografische Übergänge individuell zu gestalten und zu ermöglichen (dazu auch der Beitrag von Lippegau). Die Maßnahmen sollten sich dabei eben nicht an einer ohnehin fragwürdigen und nicht mehr existierenden arbeitsweltlichen Normalität orientieren, die auf biografische Stringenz setzt und von der die zu fördernden Jugendlichen doch bereits ausgegrenzt wurden.

Die benannten Themen werden in den Beiträgen des vorliegenden Heftes vertieft. Sie nehmen dabei in kritischer Weise Bezug auf historische und aktuelle Entwicklungen im Handlungsfeld (bei Lippegau und Schemmer). Andere Autor\*innen verdeutlichen auf der Grundlage von Statistiken und Großdatensätzen wie dem NEPS die aktuelle Situation am Ausbildungsstellenmarkt, betrachten die Lebenslagen Jugendlicher und die Ursachen von Benachteiligung (vgl. die Beiträge von Sommer, Leber und Reißig). Die Mehrzahl der Beiträge richten ihren Blick auf konkrete Fördermaßnahmen und Angebote: Enggruber und Neises befassen sich mit den Jugendberufsagenturen, Conrads und Freiling mit AsA flex, Böning und Wiesmann mit Maßnahmen der Teilzeitausbildung, Dietrich, Kohl und Fausten mit der Förderung beruflicher Weiterbildung, Gentner und Meier mit BvB Pro.

Mit Blick in die Zukunft ist es zu beobachten, inwieweit die wahrnehmbaren Forderungen nach Unterstützungsangeboten mit stärkerem betrieblichen Bezug und Einmündungsoptionen in reguläre Ausbildung realisiert werden können.

## Prof. Dr. Thomas Freiling

Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), Campus Schwerin  
Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
thomas.freiling@hdba.de

## Prof. Dr. Dietmar Heisler

Universität Paderborn  
Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik  
dietmar.heisler@uni-paderborn.de

# Innovationen und neue Stabilitäten durch Krisenzeiten

## Zur Wandlungs- und Transformationsfähigkeit der beruflichen Integrationsförderung

*Abstract:*  
Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen und vielfältiger Krisen zeichnet sich die berufliche Integrationsförderung durch ihre Flexibilität aus. Der Beitrag zeigt, dass die hohe Veränderungs- und Entwicklungsdynamik des Tätigkeitsfeldes als notwendige Ressource betrachtet werden kann.

Für die Entstehung der beruflichen Integrationsförderung (BIF) sind drei wesentliche Einflussfaktoren relevant: (1) die veränderte Arbeitswelt, (2) die Krise am Ausbildungssektor und (3) die Wirtschaftskrise in den 1970er Jahren. Erstmals seit den 1950er Jahren erhöhte sich die Zahl erwerbsloser Jugendlicher. Die hohe Einmündungszahl der geburtenstarken Jahrgänge, der Generation der sog. „Babyboomer“, führte zu einer steigenden Ausbildungsplatznachfrage in der beruflichen Bildung. Durch die BIF sollten fehlende Ausbildungsstellen kompensiert werden. Ziel war es, die Kapazitätsengpässe in allen Ausbildungsbereichen auszugleichen, wodurch eine unüberschaubare Vielfalt von Förderangeboten entstand (vgl. Schober & Hochgürtel 1980, 9). Eingeführte Metaphern wie z. B. „Maßnahmedschungel“ oder „Labyrinth“ verdeutlichen mit ihrer Semantik die Tragweite der strukturellen Ausdifferenzierung. Eine explizite Ein- und Abgrenzung der BIF ist nicht eindeutig erkennbar: In einem erweiterten Verständnis wird das Tätigkeitsfeld mit dem ganzen Spektrum an Förderangeboten für junge Menschen mit Förderbedarf beschrieben (vgl. Heisler & Lippegauß 2020, 235; Niemeyer 2008, 21 f.). Darunter werden „alle sozialpädagogisch begleiteten Angebote, die als benachteiligt geltende junge Menschen bei ihrem Übergang von Schule in eine Berufsausbildung, während ihrer Ausbildung und beim Übergang in Erwerbsarbeit unterstützen“ (Enggruber 2013, 3), verstanden. Die außerschulischen Angebote werden überwiegend von Bildungsträgern und größtenteils im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit (BA) durchgeführt. Quantitativ nimmt die BA die Rolle des Hauptfinanciers ein, wobei auch Finanzierungsmöglichkeiten durch Bundesprogramme, länderspezifische Unterstützungsprogramme sowie durch den Europäischen Sozialfond (ESF) zur Verfügung stehen (vgl. Niemeyer 2008, 19). Politisch

fällt die BIF in die Zuständigkeitsbereiche (1) der Jugendpolitik, (2) der Bildungspolitik und (3) der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik (vgl. Enggruber 2013, 7). Da die Förderangebote von Beginn an sozialpädagogisch orientiert waren, ist das Tätigkeitsfeld zwischen den zwei pädagogischen Disziplinen, der Berufs- und Sozialpädagogik sowie ihren Handlungsansätzen, angesiedelt (vgl. Niemeyer 2008, 15 f.).

Die bisherigen Ausführungen geben einen Einblick über die hohe Veränderungs- und Entwicklungsdynamik der BIF. Als Teil des Berufsbildungssystems ist sie in ein Bedingungsgefüge eingebettet, welches strukturelle sowie institutionelle Bedingungen sowie Bedingungen auf der pädagogischen Interaktionsebene umfasst (vgl. ebd., 12 f.). Veränderungsprozesse zeigen sich innerhalb des Bedingungsgefüges durch zahlreiche Auslöser auf eine vielfältige Art und Weise. Veränderungsprozesse der BIF sind von Beginn an nicht monokausal zu erklären (vgl. Schober & Hochgürtel 1980, 15). Diese werden derzeit oftmals kritisch als Transformationsprozesse beschrieben.

### Wandel und Transformation

In aktuellen, wissenschaftlichen Diskursen ist ein vielfältiger Einsatz der Begriffe „Wandel“ und „Transformation“ zu finden. Eine ausführliche Begriffsexploration kann für diesen Beitrag nicht geleistet werden. Fraglos ist, dass es verschiedene disziplinbezogene Begriffsverständnisse gibt. Aus einem soziologischen Blickwinkel heraus stehen die gesellschaftlichen Veränderungen im Zentrum der Betrachtungen. Nach Vester (2009) handelt es sich bei einem Wandel – komplexitätsaufbrechend dargestellt – um einen fortlaufenden Prozess. Jede daraus entstandene Struktur hat eine historische Dimension. Durch den fortlaufenden Prozess werden



Susanne Schemmer



Strukturen aufrechterhalten oder durch weitere Veränderungen abgelöst. Veränderungen, die aus einem Wandel resultieren, können als temporäre Abweichungen von einem Gleichgewichtszustand oder als eine fließende Verschiebung interpretiert werden. Je nach theoretischem Interesse wird sich der Frage danach, was, wie und weshalb sich etwas wandelt, aus unterschiedlichen Perspektiven angenähert. Die daraus resultierenden Effekte können ebenenübergreifend und wechselwirkend verlaufen (vgl. ebd., 155 ff.). Auseinandersetzungen mit „Transformationen“ finden in der Soziologie im Sinne eines Phänomens des Wandels statt. Transformation wird als eine Form des „katastrophenartigen“ sozialen Wandels betrachtet. Die damit verbundenen Veränderungen sind nicht mehr als temporäre Abweichungen oder als eine fließende Verschiebung zu verstehen. Vielmehr zeigen sie sich durch tiefgreifende Umwälzungen mit einer hohen adhoc Dynamik (vgl. ebd., 161).

Die Begriffsverwendungen „Wandel“ und „Transformation“ beziehen sich für diesen Beitrag auf Veränderungen, die sich in dem Bedingungsgefüge der BIF zeigen. Ausgehend davon, dass Veränderungen besonders durch Krisen angestoßen werden können, zeichnet dieser Beitrag am Beispiel von ausgewählten Krisenzeiten einige Veränderungsprozesse mit ihren Auswirkungen nach. Aufgezeigt wird, dass trotz aller Kritik die hohe Veränderungs- und Entwicklungsdynamik der BIF durchaus als notwendige Ressource betrachtet werden kann.

### **Innovationen und neue Stabilitäten durch Krisenzeiten**

Rückblicke auf Krisenzeiten und die daraus hervorgegangenen Veränderungen müssen hier limitiert bleiben. Skizziert werden Krisenzeiten, die zur Entstehung, Weiterentwicklung und Modernisierung der BIF beigetragen haben. Sie stellen einen „Marker“ für verschiedenartige Veränderungen und Entwicklungsdynamiken dar. Fokussiert wird der Auf- und Ausbau der Förderangebote der BIF. Dargestellt wird, dass von Beginn an die Angebote unter der Leitidee „Ausbildung für alle“ konzipiert und umgesetzt werden. Dabei orientieren sie sich mit ihren pädagogischen Ansätzen am Förderbedarf der Zielgruppen. Zunächst wurde das Ziel der BIF, jun-

ge Menschen auf ihre Berufsausbildung vorzubereiten und sie in ihrem Ausbildungsprozess zu unterstützen, durch vielfältige Förderangebote umgesetzt. Dann entstand ein zusammengeführtes Maßnahmenangebot, welches aus der Modernisierung der BIF resultierte. Das Maßnahmenportfolio entwickelte sich von einem provisorischen, kompensatorischen Förderangebot hin zu einem betriebsnahen Förderangebot mit veränderten pädagogisch konzeptionellen Zugängen:

Mitte der 1970er Jahre entstanden Kapazitätsengpässe in allen Ausbildungsbereichen. Die Zahl der arbeitslosen Jugendlichen stieg von 1975 bis 1977 stark an. Die Ursachen waren vielschichtig und standen in Abhängigkeit zueinander. Insbesondere die Krise am Ausbildungssektor sowie die Wirtschaftskrise trugen zur hohen Jugendarbeitslosigkeit bei, worauf die damalige Bundesregierung reagieren musste. Durch den hohen Handlungsdruck entstanden „ad hoc Maßnahmen“, die sich in ihrer Art von Beginn an unterschieden, z. B. die Berufsausbildungsbeihilfen zur Förderung der beruflichen Ausbildung in Betrieben oder überbetrieblichen Ausbildungsstätten sowie die berufsvorbereitenden Maßnahmen, die sich Mitte der 1970er Jahre stark ausdifferenzierten (vgl. Schober & Hochgürtel 1980, 9 ff.). Ein Beispiel sind die Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung junger Ausländer\*innen (MBSE). Auch die Förderlehrgänge (F-Lehrgänge) und die Lehrgänge zur Verbesserung von Eingliederungsmöglichkeiten (V-Lehrgänge) sollten individuell den Einmündungsprozess unterstützen (vgl. Heisler & Lippegaus 2020, 240). Grund für die hohe Vielfaltigkeit der Angebote war u. a. der vorgegebene gesetzlich-institutionelle Rahmen und die Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern. Weiterhin führte die unterschiedliche Ursachenzuschreibung für die hohe Jugendarbeitslosigkeit zu einer Ausdifferenzierung des Angebots (vgl. Schober & Hochgürtel 1980, 9 ff.).

Die Einmündungszahlen in die Angebote der BIF gingen zurück, lagen aber Ende der 1970er Jahre noch weit über den Einmündungszahlen von vor dem Konjunkturtief. Es galt, weitere Versorgungsengpässe am Ausbildungsstellenmarkt auszugleichen. Gefördert wurden zahlreiche Modellversuche sowie ihre wissenschaftliche Begleitung, welche der Verbesserung und der Weiterentwicklung der beruflichen Bildung dienten. Auch spielte das Er-

schließen von Ausbildungsmöglichkeiten in Klein- und Mittelbetrieben eine zentrale Rolle (vgl. BBW 1980, 6). Die Sensibilität für unterschiedliche Zielgruppen stieg an. Die Konzeption verschiedener Formen beruflicher Erstausbildungen für Jugendliche ohne einen Hauptschulabschluss oder für junge Menschen, die aufgrund ihrer sozialen Lage durch vorhandene Ausbildungsangebote nicht erreicht wurden, rückten in den Fokus. Besonders gefördert wurden Spätaussiedler\*innen, Zugewanderte und Geflüchtete. Hinter der Konzeption dieser Angebote stand die Erkenntnis, dass berufsvorbereitende Maßnahmen allein nicht ausreichten. Das Ziel, dass Jugendliche einen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf erhalten, stand weiterhin im Vordergrund (vgl. Heisler & Lippegaus 2020, 234 ff.). Auch nachfolgende Modelle verfolgten den Anspruch des bildungspolitischen Postulats „Ausbildung für alle“. Um den unterschiedlichen Ansprüchen der Jugendlichen gerecht zu werden, kamen eine Vielzahl von Lösungsansätzen auf. Allen damaligen Modellen war gemeinsam, dass die Jugendlichen sozialpädagogisch betreut wurden. Einige Modelle verfolgten einen projektorientierten Ansatz, um die Motivation der Jugendlichen zu erhöhen (vgl. BBW 1980, 60). Nach Koch (2005) war die Entwicklung des Konzepts einer „sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung“ zwangsläufig der nächste Schritt. Hierbei kamen zwei Überlegungen zum Tragen: (1) Das Festhalten-Wollen am Ziel des Abschlusses in einem anerkannten Ausbildungsberuf. (2) Die Erkenntnis, dass der Wandel der Arbeitswelt einen anerkannten Abschluss als Voraussetzung für eine dauerhafte Beschäftigung verlangte. So konnten die verfolgten Ziele auch durch den Leitsatz „Fördern statt Auslese“ beschrieben werden (vgl. ebd., 19 f.).

Weitere Überlegungen des damaligen Bundesministers für Bildung und Wissenschaft (BBW) waren, dass ein Anteil jugendlicher auch dann eine gezielte Förderung benötigte, wenn sich die Lage am Ausbildungsstellenmarkt entschärfen sollte (vgl. BBW 1980, 66). Es setzte sich die Erkenntnis durch, dass die Jugendarbeitslosigkeit nicht nur auf konjunkturelle Erklärungsmuster zurückzuführen ist, sondern ein strukturelles, gesellschaftliches Problem darstellt (vgl. Heisler & Lippegaus 2020, 240). Das war die „Geburtsstunde“ der BIF. Am 1. Juni im Jahr 1980 trat das Programm zur Förderung der Berufsausbildung von

benachteiligten Jugendlichen in Kraft. Ziel war eine gezielte Förderung in außerbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen. Daneben erhielten Jugendliche eine intensive sozialpädagogische Betreuung. Das Einbeziehen der Sozialpädagogik in die Ausbildungspraxis gilt seitdem als zentrales Element der BIF (vgl. Zielke et al. 1985, 19) und als Erweiterung des Ausbildungshandelns (vgl. Heisler & Lippegauß 2020, 241).

Die Fördermaßnahmen des Programms erhielten im Jahr 1988 ihre gesetzliche Verankerung im Arbeitsförderungsgesetz (AFG § 40c). In den 1990er Jahren verschärfte sich die Situation am Ausbildungsstellenmarkt ein weiteres Mal. Die Zahl der Schulabgänger\*innen blieb zwar hinter der „Babyboomer-Generation“ zurück, aber auch die Wiedervereinigung trug zu einer erhöhten Anzahl an Bewerbungen am Ausbildungsstellenmarkt bei. Die Angebote der BIF kompensierten erneut die fehlenden Ausbildungsplätze. Das Programm wurde für die Gruppe der sog. „marktbenachteiligten Jugendlichen“ geöffnet (AFG § 40c-4). Notwendige Trägerstrukturen wurden in den neuen Bundesländern aufgebaut und das Personal kurzfristig qualifiziert. Seit der Wiedervereinigung fand ein starker Auf- und Ausbau der Förderstrukturen statt, woraus auch Sonderprogramme, die durch Bund und Länder finanziert wurden, hervorgingen (vgl. Heisler & Lippegauß 2020, 244 f.).

Die anhaltende Krise am Ausbildungsstellenmarkt konnte mithilfe der vorhandenen Instrumente nicht bewältigt werden, zumal sich die Berufs- und Arbeitswelt weiterhin rasant veränderte. Es kamen politische und gesetzliche Veränderungen auf die BIF zu – sie wurde modernisiert. Die Modernisierung stand im Zusammenhang mit tiefgreifenden Arbeitsmarktreformen, welche wiederum mit einem politischen Großprojekt in Verbindung standen, mit den sog. „Hartz-Reformen“. Die Umsetzung einer aktivierenden Arbeitsmarktförderung – „Fordern und Fördern“ – hatte für die BIF weitreichende Folgen (vgl. Eckert, Heisler & Nitschke 2007, 18 f.): Maßnahmen werden seitdem durch die BA in Form von wettbewerblichen Vergabeverfahren an Anbieter vergeben. Neue Organisations- und Verwaltungsvorschriften führten u. a. dazu, dass die Maßnahmekonzepte eine zunehmende Standardisierung erfuhren. Der vermehrte Einsatz von betriebswirtschaftlichen Instrumenten bewirkte eine erhöhte Ausrichtung an Effizienz, Sparsamkeit und Wirtschaftlichkeit

(vgl. Heisler & Schemmer 2018, 10 f.). Vor diesem Hintergrund veränderten sich auch die pädagogisch konzeptionellen Zugänge der BIF. Es geht „um Eignung für einen konkreten Beruf oder einen Arbeitsplatz, um Beschäftigungsfähigkeit und schnelle Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt. Die sozialpädagogische Kritik daran: Als handlungsfähig gilt, wer beruflich erfolgreich ist und im Wettbewerb um Ausbildungsplätze, Beschäftigungsstellen [...] mithalten kann“ (Heisler & Lippegauß 2020, 245).

### Fazit: Wandlungs- und Transformationsfähigkeit als notwendige Ressource in Krisenzeiten

Bei aller Kritik zeigen die skizzierten Entwicklungslinien, dass die Wandlungs- und Transformationsfähigkeit als Eigenschaft auch eine der zentralen Ressourcen der BIF darstellt. Zwischen den beiden Polen – Flexibilität und Stabilität – scheinen sich kontinuierliche Veränderungsprozesse abzuzeichnen. Vor allem gingen bislang aus Krisen Innovationen sowie neue Stabilitäten auf institutioneller Ebene und auf pädagogischer Interaktionsebene hervor. Auf institutioneller Ebene zeichnen sich die Veränderungen z. B. durch eine quantitative Ausweitung von Förderangeboten ab. Auf der pädagogischen Interaktionsebene treten u. a. neue Lösungsansätze hervor, z. B. die sozialpädagogische Betreuung, der projektorientierte Ansatz sowie betriebsnahe Angebote.

Weitere Veränderungsprozesse der BIF gehen vermutlich auch als Konsequenz aus aktuelleren Entwicklungen hervor, z. B. vor dem Hintergrund der zurzeit noch nachklingenden Coronakrise. Gesagt werden kann, dass die BIF sich durch einen fluiden Charakter auszeichnet. Ihre hohe Veränderungs- und Entwicklungsdynamik erhielt sie u. a. durch den situativen Handlungsbedarf und die dadurch angestoßenen Diskurse. Ihre Veränderungsfähigkeit ist wohl ein notwendiges, historisch bedingtes Charakteristikum. Ob es sich bei den Veränderungserscheinungen um Prozesse des Wandels oder um Transformationsprozesse handelt, wird zurzeit im Rahmen einer Promotion empirisch untersucht. Dabei stehen die wahrgenommenen Veränderungen sowie ihre Konsequenzen aus der Sicht des Bildungspersonals im Fokus.

### Literatur:

- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BBW) (1980). *Berufsbildungsbericht 1980*. München.
- Enggruber, R. (2013). *Jugendberufshilfe*. URL: <https://content-select.com/de/portal/media/view/528248a2-d34c-446d-bedc-11372efc1343> [11.05.2023].
- Eckert, M.; Heisler, D. & Nitschke, K. (2007). *Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Handlungsansätze und aktuelle Entwicklungen*. Band 2. Münster u. a.: Waxmann.
- Heisler, D. & Lippegauß, P. (2020). Reparaturbetrieb, Inklusion und Fachkräftesicherung – Transformation der Benachteiligtenförderung in Deutschland. In F. Kaiser & M. Götzl (Hrsg.), *Historische Berufsbildungsforschung. Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik*. Detmold: Eusl Verlag, 233-253.
- Heisler, D. & Schemmer, S. (2018). Transformation der beruflichen Integrationsförderung. Zur Ökonomisierung eines berufs- und sozialpädagogischen Handlungsfeldes. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (35), 1-21. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe35/heisler\\_schemmer\\_bwpat35.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe35/heisler_schemmer_bwpat35.pdf) [25.05.2023].
- Koch, H. K. (2005). Die berufliche Benachteiligtenförderung: Aufbruch vor 25 Jahren. In P. Eckhardt; F. Schier & C. Schute (Hrsg.), *Benachteiligtenförderung. 25 Jahre berufliche Benachteiligtenförderung – vom Modellprogramm zur Daueraufgabe. Fachtagung des Bundesinstituts für Berufsbildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 19-27.
- Niemeyer, B. (2008). Professionelle Benachteiligtenförderung – eine Bestandsaufnahme. In A. Kampmeier et al. (Hrsg.), *Das Miteinander fördern. Ansätze für eine professionelle Benachteiligtenförderung*. Bielefeld: W. Bertelmann, 11-47.
- Schober, K. & Hochgürtel, G. (1980). *Bewältigung der Krise oder Verwaltung des Mangels? Die staatlichen Maßnahmen zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit 1974-1979*. Bonn: Verlag Neue Gesellschaft.
- Vester, H.-G. (2009). *Kompendium der Soziologie I: Grundbegriffe*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zielke, D.; Lissel, C. & Lemke, I. G. (1985). Sozialpädagogische Arbeit und ihr Beitrag zur Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. In C. Lissel; I. G. Lemke & D. Zielke (Hrsg.), *Sozialpädagogische Arbeit in der beruflichen Erstausbildung benachteiligter Jugendlicher. Konzeptionen und Erfahrungen aus Modellversuchen*. Berlin, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 15-29.

### Susanne Schemmer, M.Ed

Universität Paderborn  
Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik  
susanne.schemmer@upb.de

# Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung

## Was junge Menschen erwarten und vor welchen Herausforderungen die berufliche Vorbereitung steht

*Abstract:*

*Die Jugendphase ist von Veränderungen geprägt und besonders die Entscheidung über den weiteren beruflichen Ausbildungsweg fordert junge Menschen heraus. Am Ausbildungstellenmarkt werden zunehmend Passungsprobleme beobachtet; Jugendliche und Ausbildungsbetriebe finden nicht zueinander. Das gilt auch für marginalisierte Jugendliche. Vor allem sie können von einer guten und individuell an ihren Bedarfen ausgerichteten Berufsorientierung profitieren. Der Beitrag behandelt die Frage: Wie gestalten sich vorberufliche Prozesse für, v. a. marginalisierte, Jugendliche und was bedeutet dies für eine passfähige berufliche Vorbereitung?*



**Birgit Reißig**

Seit geraumer Zeit wird die Jugend als eine Phase von Übergängen, Veränderungen und Entscheidungen wahrgenommen. Tatsächlich gilt es wie in kaum einer anderen Lebensphase, viele und unterschiedliche Herausforderungen zu meistern, um letztlich ein selbstverantwortetes Leben aufzubauen.

Jugendliche werden dabei heute weniger als Defizitwesen betrachtet, sondern vielmehr als aktive Gestalter ihrer selbst und ihrer Umwelt. Dennoch beschränken oder befördern verschiedene Rahmenbedingungen (z. B. soziale Herkunft, Region oder Geschlecht) die Handlungsoptionen junger Menschen.

Wesentliche Lebensbereiche, die für die Entwicklung junger Menschen in den Blick geraten, hat der 15. Kinder-Jugendbericht mit Verselbstständigung, Selbstpositionierung und Qualifizierung benannt (Deutscher Bundestag 2017, 97). Dabei wird mit Verselbstständigung verbunden, dass junge Menschen soziokulturell, ökonomisch und politisch Verantwortung übernehmen (a. a. O., 49). Spätestens seit den 1980er Jahren begegnen wir heterogenen und fragmentierten Transitionsmustern, die u. a. als entgrenzte Welten beschrieben werden (Schröder 2004). Abzulesen ist das auch an Ungleichzeitigkeiten in der Jugendphase. So haben sich beispielsweise der Auszug aus dem Elternhaus oder die Gründung einer Familie bis in das dritte Lebensjahrzehnt ausgedehnt, während Konsumbeteiligung und politische Beteiligung früher stattfinden. Mit Selbstpositionierung wird die Anforderung formuliert, dass junge Menschen eine Balance zwischen subjektiver Freiheit und sozialer Zugehörigkeit ausbilden (Deutscher Bundestag 2017, 49). Die Entwicklung von Werteorientierungen und die Identitätskonstruktion wird hierbei zunehmend auch von digitalen Medien beeinflusst. Mit Qualifizierung wird die Er-

wartung verknüpft, dass junge Menschen allgemeinbildende, soziale und berufliche Handlungsfähigkeit erlangen (a. a. O., 49). Als zentral erweist sich der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Die Bewältigung dieses Entwicklungsschritts hat großen Einfluss auf weitere Lebensbereiche (z. B. finanzielle Unabhängigkeit oder Familiengründung). Zudem erweist sich eine abgeschlossene Berufsausbildung als bedeutsamer Schutzfaktor vor Arbeitslosigkeit.

Allerdings stehen junge Menschen heute oftmals vor sehr unübersichtlichen Wegen. Es existiert eine Vielzahl von Berufen und nicht immer lässt sich abschätzen, welche Relevanz diese in Zukunft haben werden. Ein damit verbundenes Unsicherheitsempfinden wird zur Normalität im Aufwachsen Jugendlicher. Auch vor diesem Hintergrund scheint das Investieren in Bildungszertifikate eine verbreitete Reaktion junger Menschen zu sein. In diesem Zusammenhang wird von der „Scholarisierung“ des Jugendalters gesprochen (Fraij, Maschke & Stecher 2015). Über die letzten Jahrzehnte hinweg lässt sich beispielsweise eine deutlich gestiegene Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich feststellen. Aktuell gehen ca. 43 % aller Kinder nach der Grundschule auf ein Gymnasium (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Mitte der 1990er Jahre traf dies lediglich auf 26 % zu. Die Studienberechtigungsquote liegt derzeit bei ca. 50 % eines Altersjahrgangs.

Auf dem Ausbildungstellenmarkt haben wir es heute mit einer gänzlich anderen Situation zu tun, als sie sich noch in den 1990er oder frühen 2000er Jahren darstellte. War damals das Bild von einem Mangel an Ausbildungsstellen geprägt, hat seitdem eine Entspannung stattgefunden, und es stehen den Schulabsolvent\*innen mehr freie Ausbil-



dungsstellen zur Verfügung. Insbesondere die demografische Entwicklung hat zu diesen Veränderungen bei der Angebots-Nachfrage-Relation, also dem Verhältnis angebotener Ausbildungsplätze zur Nachfrage von Ausbildungsstellen, geführt. Auf eine Entwicklung wird in den letzten Jahren immer häufiger verwiesen – das sogenannte Passungsproblem. Es beschreibt die paradoxe Situation, dass sowohl Jugendliche keinen (direkten) Zugang zu Ausbildung finden und gleichzeitig Ausbildungsstellen unbesetzt bleiben. Dabei lassen sich große regionale Unterschiede ausmachen, so dass Jugendliche an bestimmten Orten auf ein weniger großes Angebot an Ausbildungsplätzen treffen. Daneben erfüllt ein Teil der Jugendlichen aus Sicht der Unternehmen (noch) nicht die Anforderungen, die in einer Ausbildung an sie gestellt werden (z. B. fachliche und sprachliche Kompetenzen). Aber auch ein fehlendes Interesse seitens der jungen Menschen an bestimmten Berufen – v. a. im Dienstleistungsbereich und im Handwerk – sorgen für Passungsprobleme. Diese wurden durch die Coronapandemie verstärkt. Es fehlten vor allem auch Angebote der beruflichen Orientierung (Ausbildungsmessen und Praktika). Während der Coronapandemie blieben knapp 13 % der Ausbildungsstellen unbesetzt und gleichzeitig lag die Quote derer, die nicht in Ausbildung vermittelt werden konnten, bei gut 6 %. 2021 erwies sich als das Jahr mit der bislang höchsten Anzahl an unbesetzten Stellen (63.200) bei zugleich 67.800 unversorgten Bewerber\*innen (BIBB 2022). Gerade in Krisenzeiten – das zeigen sowohl die Finanzkrise als auch die Coronapandemie

– wählen Jugendliche vermehrt den zunächst sicher erscheinenden Weg eines Verbleibs im Schulsystem.

### Marginalisierte Jugendliche auf dem Weg in die Ausbildung

Seit Jahren ist festzustellen, dass ein im Umfang recht stabiler Anteil – ca. ein gutes Viertel – junger Menschen in das sog. Übergangssystem einmündet (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Neben den Übergängen in das duale oder schulische Ausbildungssystem hat sich das Übergangssystem damit als ein Sektor des Ausbildungssystems etabliert. Es bietet berufsvorbereitende Maßnahmen an (z. B. BVJ) oder die Möglichkeit, einen Schulabschluss nachzuholen bzw. zu verbessern (z. B. BFS). Berufliche Abschlüsse werden im Übergangssystem nicht vermittelt. Trotz eines, insbesondere demografiebedingten, Rückgangs der Eintritte zwischen den Jahren 2005 und 2014 um 40 % bleibt es eine wichtige Einmündungsoption für junge Menschen (Dionisius & Illiger 2017). Neben Jugendlichen mit schwierigen Startbedingungen (z. B. fehlende Schulabschlüsse, individuelle Problemlagen) bieten die Angebote des Übergangssystems auch in gesellschaftlich schwierigen Zeiten, z. B. Anstieg der Gruppe der Neuzugewanderten 2015/2016 oder die Coronakrise, die Möglichkeit für Zwischenschritte nach der Schule. Empirische Untersuchungen konnten zeigen, dass Jugendliche über diese Angebote in eine Ausbildung münden können (Gaupp et al. 2011). Neuere Analysen auf Basis des Nationalen Bildungspanels NEPS haben sich ebenfalls mit den Wir-

kungen verschiedener Angebote im Übergangssystem beschäftigt und gefragt, ob diese Angebote die Ausbildungs- und Beschäftigungsaussichten gerade leistungsschwächerer Schüler\*innen verbessern (Holtmann et al. 2021). Die Analysen konnten positive Effekte nachweisen. So gelingt es denjenigen, die ihren Schulabschluss verbessern, vor allem, in höherwertige Ausbildungen einzumünden. Berufsvorbereitende Maßnahmen helfen insbesondere Jugendlichen mit sehr schlechten Voraussetzungen. Darüber hinaus hat sich eine starke Betriebsbindung von Angeboten im Übergangssystem als hilfreich beim Zugang in Ausbildung und Arbeit erwiesen (ebd.). Allerdings besteht auch die Gefahr, dass sich Angebote für die Jugendlichen aneinanderreihen und nicht den Weg in die Berufsausbildung ebnen.

Das DJI hat wiederholt Verbleibsstudien mit Jugendlichen mit Hauptschulbildung durchgeführt (DJI-Übergangspanel I und II) (Reißig et al. 2018; Reißig, Gaupp & Lex 2008). Das Übergangspanel II zeigt dabei, wie wichtig die berufliche Ausbildung als Anschlussoption für diese Gruppe ist. Über die Hälfte der Jugendlichen (52 %) plant kurz vor dem Verlassen der Schule den Weg in die Ausbildung, insbesondere ins duale System (Abb. 1).

Im Vergleich zum Jahr 2004, als am DJI die erste Längsschnittstudie mit Jugendlichen mit Hauptschulbildung durchgeführt wurde, zeigt sich in der zweiten Untersuchung 2017 eine deutlich gestiegene Erwartung der Schüler\*innen, später tatsächlich einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu erhalten (74 %). 2004 waren sich lediglich 53 % (eher) sicher, ihre Pläne hinsichtlich Ausbildung und Arbeit verwirklichen zu können.

Wird der direkte Übergang nach Verlassen der Schule betrachtet, werden Veränderungen zwischen den Jugendlichen mit Hauptschulbildung, die 2004, und denen, die 2017 Absolvent\*innen waren, sichtbar (Abb. 2).

Mit 45 % münden 2017 deutlich mehr direkt in eine Ausbildung als noch 2004 (26 %). War 2004 der weitere Schulbesuch die wichtigste Anschlussoption für die Absolvent\*innen, ist dies 2017 mit 27 % nun die zweitwichtigste Option. Immer noch jede/jeder Fünfte beginnt 2017 eine berufsvorbereitende Maßnahme. Der Anteil unversorgter Jugendlicher ist zwischen 2004 und 2017

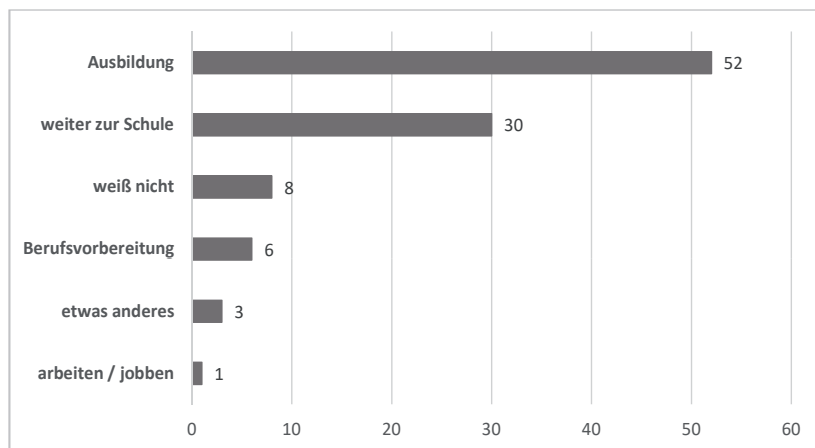


Abbildung 1: Berufliche Pläne Jugendlicher mit Hauptschulbildung (in %) Quelle: DJI-Übergangspanel II, 2017 (eigene Darstellung)



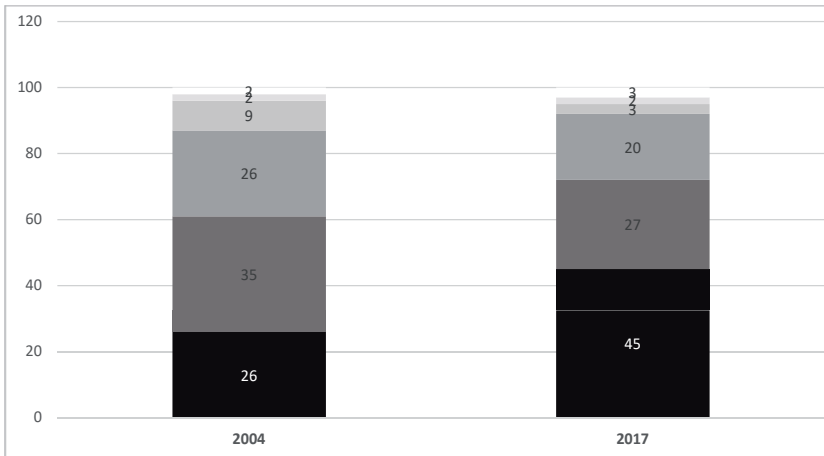


Abbildung 2: Direkter Übergang Jugendlicher mit Hauptschulbildung nach Beendigung der Schule – 2004 und 2017 (in %)

Quelle: DJI-Übergangspanel I und II, (eigene Darstellung)

sichtbar zurückgegangen (9 % auf 3 %). Zwar kann konstatiert werden, dass es Absolvent\*innen 2017 besser gelingt, direkt in eine Ausbildung zu gelangen. Dennoch gibt es nach wie vor einen nicht unerheblichen Anteil, der Zwischenschritte geht oder gehen muss (weiterer Schulbesuch und Maßnahmen der Berufsvorbereitung).

Ein Grund für die steigenden Passungsprobleme auf dem Ausbildungsstellenmarkt wird in den nicht zu den jeweiligen angebotenen Ausbildungen geäußerten Berufswünschen junger Menschen gesehen. Betrachtet man die Berufswünsche der Schüler\*innen in den jeweiligen Abschlussklassen der allgemeinbildenden Schulen, fallen zumindest die nach wie vor eingeschränkten und vor allem sehr geschlechertypischen Wünsche auf (Tab. 1).

Dies deckt sich mit weiteren Forschungsbefunden. So zeigen aktuellere Studien, dass die beruflichen Wünsche und Vorstellungen kaum von den neuen Anforderungen und Möglichkeiten geprägt sind, sondern eher traditionelle Berufe und Karrierewege favorisiert werden (OECD 2020). Bei den von uns befragten jungen Frauen fällt jedoch eine verstärkte Hinwendung zu sozialen und Gesundheitsberufen auf. Hier kann von einem Antizipieren der vorhandenen Bedarfe auf dem Arbeitsmarkt ausgegangen werden.

Nicht zuletzt diese Befunde auf der individuellen Ebene als auch die bereits oben beschriebenen anhaltenden Passungsprobleme in der beruflichen Ausbildung verweisen auf die wichtige Rolle einer guten Vorbereitung, aber auch Begleitung des Übergangs von der Schule in die Ausbildung.

## Anforderungen an die berufliche Vorbereitung

Vor allem die Rolle der Berufsvorbereitung ist in den letzten Dekaden als äußerst wichtiges Instrument für passfähige und gelingende Übergänge diskutiert und dabei stetig weiterentwickelt worden. Berufliche Orientierungsprozesse sind komplexen Strukturen und Abläufen von Entscheidungs- und Entwicklungsprozessen unterlegen. Es lassen sich zahlreiche Initiativen und Angebote ausmachen, die Jugendliche dabei unterstützen wollen, sie an die Arbeitswelt und deren Anforderungen heranzuführen. Im Fokus stehen dabei insbesondere junge Frauen und Männer, bei denen sich Vermittlungshemmnisse abzeichnen.

Eine Basis für die Ausgestaltung der Prozesse beruflicher Orientierung bildet der Befund, dass die Eltern aus Sicht der Jugendlichen die wichtigsten Ratgeber sind, um die eigene berufliche Ausrichtung sowie die nächsten Schritte zu planen. Darüber hinaus werden von jungen Frauen und Männern Praktika im beruflichen Entscheidungsprozess besonders geschätzt. Das zeigen auch die Ergebnisse der von uns befragten Jugendlichen mit Hauptschulbildung (Abb. 3).

Gerade während der Schulzeit bleiben die Eltern die wichtigsten Ansprechpartner, jedoch nehmen die institutionellen Orientierungs- und Beratungsangebote im fortschreitenden Berufswahlprozess eine wachsende Rolle ein. Das bedeutet, dass im schulischen Kontext der Einbezug der Eltern in Angebote der Berufsorientierung geboten scheint, sich allerdings in der Umsetzung häufig als herausfordernd erweist. Gefordert werden dabei attraktive und gut zugängliche Förderangebote für Eltern insbesondere mit niedrigem sozio-ökonomischen Status (Neuenschwander 2020). Ein besonderes Augenmerk sollte zugleich auf Praktikumsphasen gelegt werden. Die Möglichkeit für Praktika sollte nicht erst in den letzten Schuljahren erfolgen und auch mehrere Praktika in einem Schuljahr könnten Berufswahlprozesse unterstützen (Arbeitsgruppe 9+1 2022).

Im Lebenslauf können immer wieder Phasen eintreten, die eine berufliche (Um-)Orientierung erfordern. Zunehmend kann Berufsorientierung als biografisches Langzeitprojekt betrachtet werden. Vor diesem Hintergrund müssen die Grund-

Übergangspanel I (2004)		Übergangspanel II (2017)	
männlich	weiblich	männlich	weiblich
Mechatroniker/ Systemelektroniker	Arzthelferin	KFZ-Mechatroniker	Einzelhandelskauffrau
Einzelhandelskaufmann	Einzelhandelskauffrau	Einzelhandelskaufmann	Erzieherin
KFZ-Mechatroniker	Friseurin	Industriemechaniker	Arzthelferin
Koch	Bürokauffrau	Fachkraft für Lagerlogistik	Kinderpflegehelferin
Maler/Lackierer	Kinderpflegerin	Tischler; Schreiner	Gesundheits- und Krankenpflegerin

Tabelle 1: Häufigste Wunschberufe Jugendlicher mit Hauptschulbildung 2004 und 2017

Quelle: DJI-Übergangspanel I und II (Reißig et al. 2018, 34)

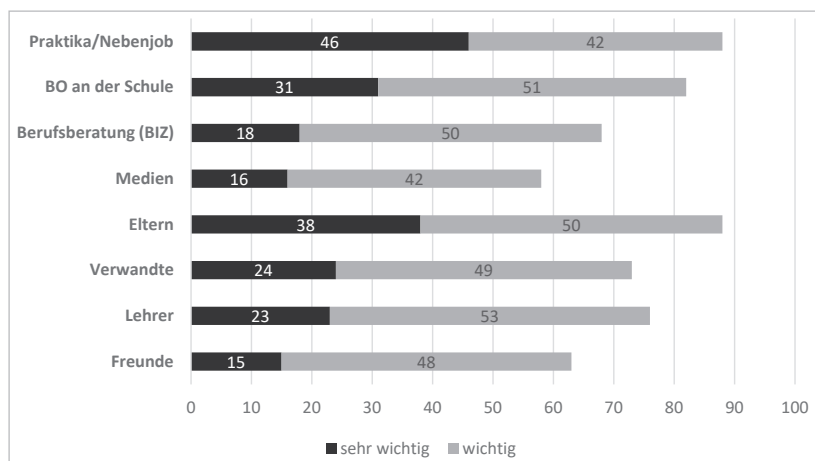


Abbildung 3: Wichtige Ratgeber und Informationsquellen im Berufsorientierungsprozess  
Quelle: DJI-Übergangspanel II (Reißig et al. 2018, 29)

lagen für diese (Um-)Orientierung in der Phase der vorberuflichen Bildung geschaffen werden. Sie können dann auch die Basis für spätere berufliche Entscheidungen bilden. Zudem sollten von Beginn an mögliche berufliche Entwicklungsstufen mitgedacht, Karrierekonzepte aufgezeigt werden. Beispielsweise können junge Menschen über gute Begleitung und Unterstützung von Helferberufen (z. B. Altenpflegehilfe) ausgehend später noch in höherqualifizierende Ausbildungen münden. Es ist unerlässlich, dass die berufliche Orientierung regelhaft bis in die Einrichtungen der Sekundarstufe II reicht (Gymnasien und berufliche Schulen) und dort eine breite – fächerübergreifende – curriculare Verankerung erfährt (ebd.).

Die Frage der die verschiedenen Bildungsinstitutionen übergreifenden und qualitativ hochwertigen Berufsorientierung berührt auch das Thema der optimalen Abstimmung der unterschiedlichen Akteure, die in diesem Feld arbeiten. Dieses ist durch eine große Vielzahl an Akteuren gekennzeichnet, wie z. B. die Arbeitsagenturen (als Anbieter verschiedener Programme), Betriebe und Unternehmen (als Anbieter von Praktika, Vermittler von Mentoren), Kammern und Verbände, Jugendämter und Träger von Jugendsozialarbeit, Kommunen und Landkreise als vor Ort koordinierende Einrichtungen. Um hier eine koordinierte Umsetzung von Angeboten der beruflichen Orientierung sicherzustellen, kommt der Kommune eine besondere Koordinationsrolle zu. Zu beobachten sind seit längerem Initiativen, die über ein regionales oder lokales Übergangsmanagement versuchen, Angebote in einen systematischen Zusammenhang zu bringen

und inhaltlich-konzeptionell abzustimmen (Reißig & Mahl 2020). Für die koordinierenden Akteure einer Kommune ergeben sich daraus Anforderungen in drei Richtungen: a) Landesebene: Es müssen Kontakte zu den verantwortlichen Stellen (z. B. Kultusministerien, Schulaufsicht, Arbeitskreise Schule – Wirtschaft) hergestellt werden, um konzeptionelle Entwicklungen und Standards zur Umsetzung und Qualität von berufsorientierenden Maßnahmen abzustimmen, b) Schule: Austausch- und Lernprozesse zwischen Schulen der Kommune/ des Landkreises müssen initiiert werden sowie Qualitätsstandards entwickelt und umgesetzt werden, c) außerschulische Akteure: Wirksame Berufsorientierung kann nur gelingen, wenn die unterschiedlichen Akteure sich gemeinsam darüber abstimmen, welche Angebote an welchen Schulen wie umgesetzt werden sollen. Zudem muss es gelingen, weitere Akteure in die Berufsorientierung zu integrieren. In erster Linie sind dahingehend Eltern und Unternehmen angesprochen (a. a. O., 535 f.).

Aus Sicht der jungen Frauen und Männer sollte es darum gehen, eine sinnvoll aufeinander aufbauende und an ihren Bedarfen und Fähigkeiten ausgerichtete berufliche Orientierung zu realisieren, die auch in weiteren biografischen Orientierungsphasen (z. B. in Angeboten des Übergangssystems) nicht abbricht.

#### Literatur:

Arbeitsgruppe 9 + 1 (2022). *Zukunftsfähig bleiben! 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung*. Bonn: BIBB  
Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv Publikation

Bundesinstitut für Berufsbildung (2022). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn

Deutscher Bundestag (2017). *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. 15. Kinder- und Jugendbericht und Stellungnahme der Bundesregierung. Berlin

Dionisius, R. & Illiger, A. (2017). *Trends ins Studium und in die duale Berufsausbildung unter Berücksichtigung ausgewählter Einflussfaktoren*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere Heft 182. Bonn: BIBB.

Fraj, A.; Maschke, S. & Stecher, L. (2015). Die Scholarisierung der Jugendphase – ein Zeitvergleich. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10. Jg., H. 2, 167-182

Gaupp, N.; Geier, B.; Lex, T. & Reißig, B. (2011). Wege in die Ausbildungslosigkeit. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Jg., H. 2, 173-186

Holtmann, A. C.; Ehlert, M.; Menze, L. & Solga, H. (2021). Improving Formal Qualifications or Firm Linkages – What Supports Successful School-to-Work Transitions among Low-Achieving School Leavers in Germany? *European Sociological Review*. Vol. 37.2021, 2, 218–237

Neuenschwander, M. P. (2020). Elternarbeit in der Berufsorientierungsphase. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 2. Aufl. Münster: Waxmann, 291-302

OECD (2020). *Dream Jobs. Teenagers' Career Aspirations and the Future of Work*. Paris: OECD.

Reißig, B.; Gaupp, N. & Lex, T. (Hrsg.) (2008). *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt*. München: DJI

Reißig, B. & Mahl, F. (2020). Berufsorientierung im Regionalen Übergangsmanagement. Anforderungen, Handlungsaufgaben und Entwicklungsperspektiven. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 2. Aufl. Münster: Waxmann, 533-540

Reißig, B.; Tillmann, F.; Steiner, C. & Recksiedler, C. (2018). *Was kommt nach der Schule? Wie sich Jugendliche mit Hauptschulbildung auf den Übergang in die Ausbildung vorbereiten*. München: DJI

Schröder, W. (2004). Befreiung aus dem Moratorium? Zur Entgrenzung von Jugend. In K. Lenz, W. Scheffold & W. Schröder, (Hrsg.), *Entgrenzte Lebensbewältigung. Jugend, Geschlecht und Jugendhilfe*. Weinheim/München, 19-74

**Prof.in Dr.in Birgit Reißig**  
Deutsches Jugendinstitut e.V.  
reissig@dji.de

# Der Hauptschulabschluss als sozial selektiver Hauptzulieferer des Übergangssystems

*Abstract: Über zwei Drittel der Anfänger\*innen im Übergangssystem verfügen maximal über einen Hauptschul-/Mittelschulabschluss. Sie sind damit überrepräsentiert, was sich weniger durch ihre Kompetenzen als mit ihrem sozioökonomischen Status und klassenspezifischen Nachqualifizierungsverhalten erklären lässt.*

Von allen Anfänger\*innen im Übergangssystem hatten 2021 27,4 % keinen Abschluss, 44,4 % einen Hauptschul-/Mittelschulabschluss, 20,3 % einen mittleren Abschluss, 1,7 % eine (Fach-)Hochschulreife und 6,1 % eine sonstige Vorbildung (BIBB 2023, 84 f.). Der hohe Anteil des Hauptschulabschlusses im Übergangssystem kann in zwei Dimensionen als Ausdruck der Fortführung eines gesellschaftlichen Selektionsprozesses angesehen werden (vgl. Hilmert & Weßling 2014, 73). So sind erstens die kumulative Wirkung der sozialen Herkunft über die verschiedenen Bildungsschwellen und zweitens der Einfluss des Sozialstatus' der Eltern auf den Schulerfolg der Schüler\*innen hinreichend empirisch belegt (vgl. ebd.). Der elterliche Einfluss lässt sich beispielhaft an der nachfolgenden Abbildung 1 zeigen.

Methodisch ist an dieser Stelle anzumerken, dass die Gruppen „Hoch“ und „Niedrig“ jeweils den sozioökonomischen Status von 25 % der Eltern der befragten Schüler\*innen abbilden, während die Gruppe „Mittel“ 50 % der Eltern umfasst. Erkennbar ist der Anteil der Schüler\*innen mit Hauptschulabschluss (hier: „Erster Schulabschluss“) in der Gruppe der Schüler\*innen mit Eltern,

die einen niedrigen sozioökonomischen Status aufweisen, knapp sechsmal so groß wie der in der Gruppe mit Eltern, die über einen hohen sozioökonomischen Status verfügen.

## Kopplung von erreichtem Schulabschluss und besuchter Schulform

Zudem fällt bei der Betrachtung der Startkohorte 3 des NEPS die enge Kopplung von erreichtem Schulabschluss und besuchter Schulform nach sozioökonomischem Status der Eltern auf: Nur 1 % der Schüler\*innen der Statusgruppe „Hoch“ besuchten in der Jahrgangsstufe 5 eine Hauptschule, während dies auf 6 % der Schüler\*innen der Statusgruppe „Mittel“ und auf 17 % der Schüler\*innen der Statusgruppe „Niedrig“ zutrif. Damit weicht bei der Betrachtung des Hauptschulabschlusses der schließlich erreichte Abschluss (siehe Abbildung 1) nur um 1 % bei der Statusgruppe „Hoch“ von dem primären Bildungsziel der besuchten Schulform in Klasse 5 (Hauptschule) ab und ist in den anderen Statusgruppen sogar exakt identisch (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 160).



Christian Sommer

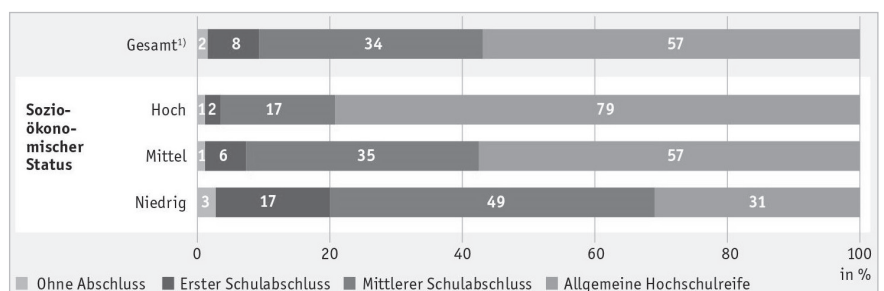


Abbildung 1: Höchste erreichte Schulabschlüsse von Schüler\*innen nach sozioökonomischem Status der Eltern (in %)

Quelle: Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022, 161.



### Sozial selektive Nachqualifizierung

Die Annahme, dass sich diese soziale Selektivität der Verbreitung des Hauptschulabschlusses nach dem zwanzigsten Lebensjahr der Schüler\*innen durch Nachqualifizierungsangebote vor allem des Berufsbildungssystems noch redigieren bzw. zumindest abschwächen wird, ist auf der Grundlage folgender Längsschnittdaten früherer Jahrgänge (vgl. Abbildung 2) als unwahrscheinlich einzuschätzen.

Vielmehr verdeutlichen die Daten auf der einen Seite die große Stabilität des Anteils des Hauptschulabschlusses vor allem ab dem 18. Lebensjahr in allen Sozialklassen. Auf der anderen Seite legen sie auch die sozial selektive Überrepräsentanz des Hauptschulabschlusses in den unteren Sozialklassen offen. Zwar wird eine generelle Höherqualifizierung in allen Schichten beobachtet (vgl. Maaz & Ordemann 2019, 454), jedoch ist ebendiese der Grund dafür, dass der Hauptschulabschluss heute anders als in den 1960er Jahren nicht mehr den weitverbreitetsten Abschluss darstellt, sondern als ein Zeugnis für Bildungsarmut gilt (vgl. Holtmann, Menze & Solga 2019, 365 ff.).

### Ähnlichkeit der Kompetenzen

Wie unzutreffend die Kompetenzen der Schüler\*innen mit Hauptschulabschluss durch dieses Labeling meist eingeschätzt werden, kann der Abbildung 3 entnommen werden.

Die kombinierten Kompetenzwerte in den Bereichen Lesen und Mathematik der Hauptschulabsolvent\*innen sind erstens nahezu deckungsgleich mit denen derjenigen, die die Regelschule ohne Abschluss verlassen. Zweitens überschneiden sie sich zu mehr als der Hälfte mit den kombinierten Kompetenzwerten der Absolvent\*innen mit mittlerem Schulabschluss. Einen nahezu identischen Befund liefert die Analyse des schlussfolgernden Denkens. Hingegen nun der Zugang zum Übergangssystem allein von den Kompetenzen der Schüler\*innen ab, so müsste der Anteil der Anfänger\*innen im Übergangssystem mit mittlerem Abschluss ungefähr halb so groß sein wie der summierte Anteil derjenigen mit maximal Hauptschulabschluss. Das wären bei 27,4 %

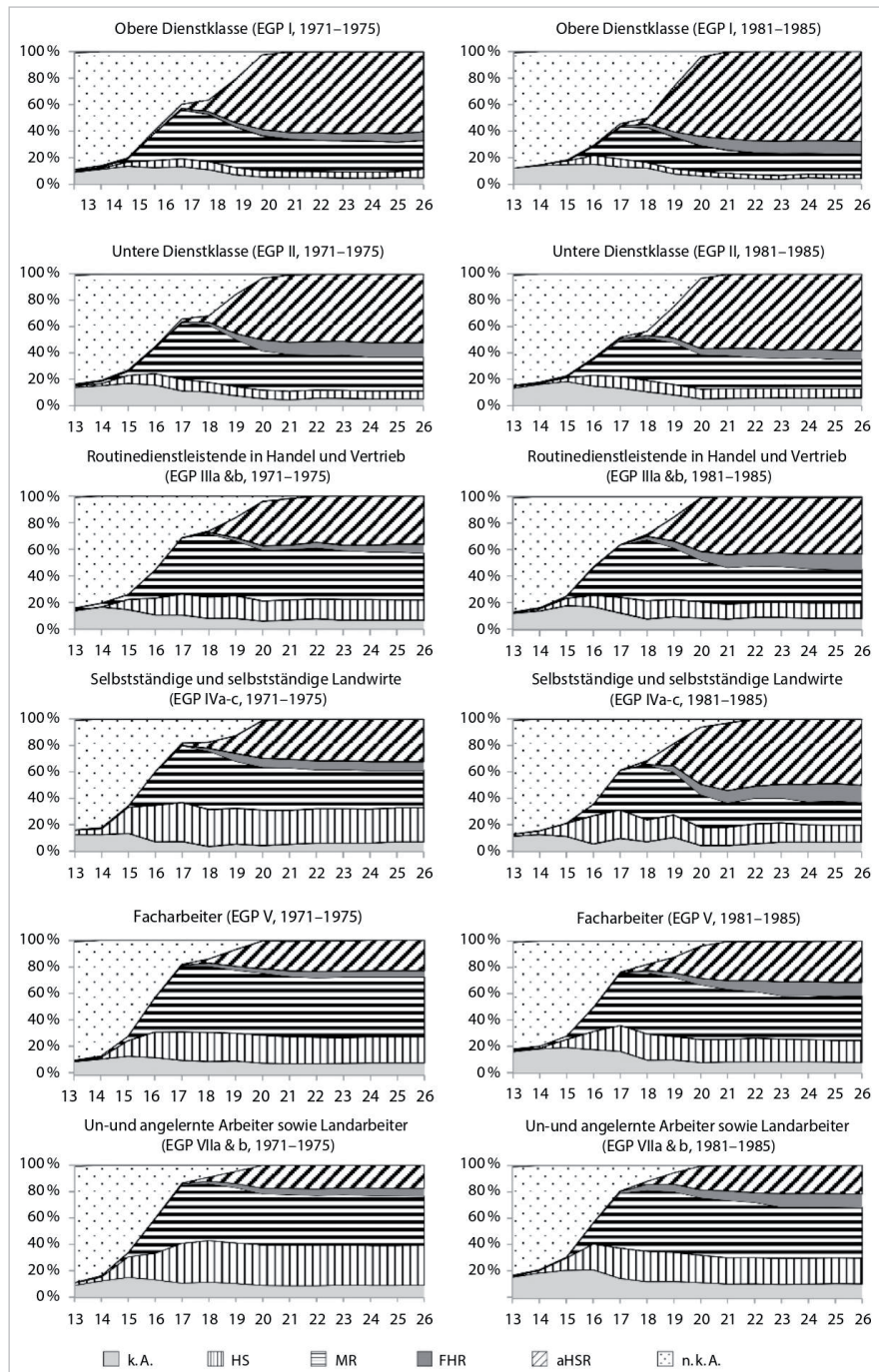


Abbildung 2: Schulabschlussverteilung der Geburtskohorten 1971-1975 und 1981-1985 im Alter von 13 bis 26 Jahren, nach sozialer Herkunft (in %).

Quelle: Maaz & Ordemann 2019, 452.

ohne Abschluss und 44,4 % mit Hauptschulabschluss 35,9 %. Der gemessene Wert liegt wie eingangs dargelegt bei 20,3 % und somit 15,6 Prozentpunkte niedriger. Damit ist der Anteil der Anfänger\*innen im Übergangssystem mit maximal Hauptschulabschluss unter Kompetenzgesichtspunkten zu hoch. Der Grund für diese Diskrepanz kann im unterschiedlichen Bewerbungsverhalten

der Schüler\*innen mit maximal Hauptschulabschluss einerseits und derjenigen mit Realschulabschluss andererseits gefunden werden (vgl. Holtmann, Menze & Solga 2019, 380). So sind die gemessenen Kompetenzen für das Bewerbungsverhalten unerheblich (vgl. ebd.). Vielmehr geben der Schulabschluss, der mögliche Besuch einer Förderschule und die Abschlussnoten den maßgeblichen Ausschlag (vgl. ebd.).



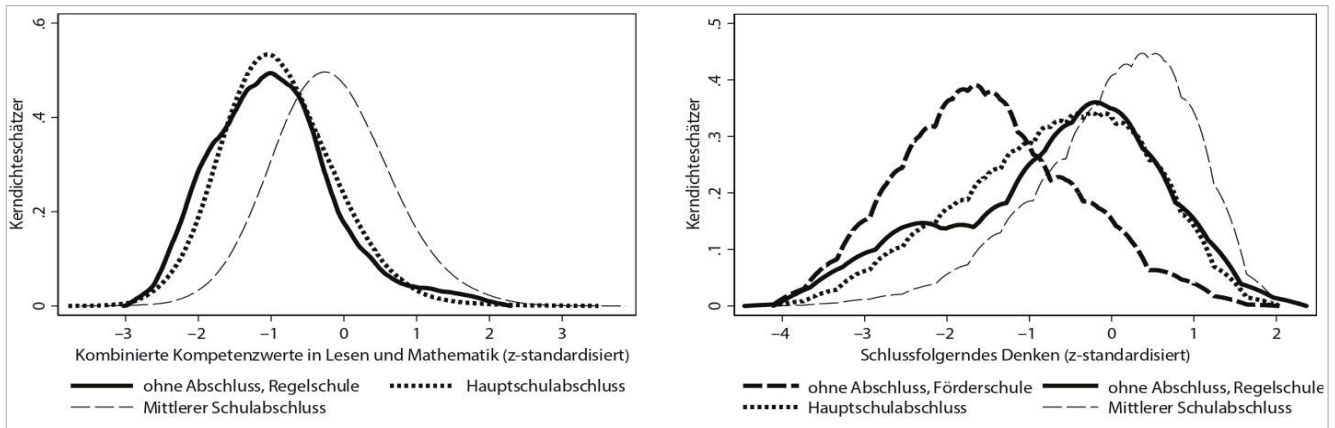


Abbildung 3: Kompetenzverteilung und schlussfolgerndes Denken nach Schulabschluss. Quelle: Holtmann, Menze & Solga 2019, 372.

### Relationen auf dem Ausbildungs- markt

Der gelungene Übergang in eine Ausbildung hängt demnach eher vom Schulabschlussniveau der Schüler\*innen als von deren Kompetenzen ab, was die Auswahlverfahren und -kriterien der Betriebe sowie der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit in den Fokus rücken lässt (vgl. ebd., 386). Auch wenn diese hier nicht nachgezeichnet werden können, lässt sich doch der aktuelle Ist-Zustand abbilden: Von den Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag 2021 haben 2,8 % keinen Hauptschulabschluss, 24,0 % einen Hauptschulabschluss, 41,4 % einen Realschulabschluss, 29,7 % eine Studienberechtigung und 2,0 % einen im Ausland erworbenen Abschluss, der nicht zugeordnet werden kann (BIBB 2023, 123). Um diese Anteile ins Verhältnis zur Gesamtpopulation setzen zu können, wird auf den Mikrozensus 2019 zurückgegriffen. Aktuellere Zahlen des Statistischen Bundesamtes liegen derzeit nicht vor. Entsprechend müssen auch im Datenreport die Anteile für 2019 betrachtet werden. Diese betragen: 3,5 % ohne Schulabschluss, 24,3 % mit Hauptschulabschluss, 40,7 % mit Realschulabschluss, 29,4 % mit Studienberechtigung und 2,1 % mit einem im Ausland erworbenen Abschluss, der nicht zugeordnet werden kann (BIBB 2023, 123). Für die Wahl der korrespondierenden Altersgruppe aus dem Mikrozensus wird das Durchschnittsalter zu Ausbildungsbeginn betrachtet, welches 2019 bei 19,9

Jahren lag (BIBB 2023, 164). Die korrespondierende Altersgruppe im Mikrozensus wäre demnach diejenige der 15 bis unter 20-Jährigen (vgl. Destatis 2022, online). Da sich hier jedoch 56,69 % der jungen Menschen noch in Schulbildung befinden (vgl. ebd.), ist es bei einer Betrachtung der Schulabschlüsse sinnvoll, die nächste Kategorie der 20 bis unter 25-Jährigen grundzulegen. Hier legt der Mikrozensus 2019 die folgenden Anteile offen: 2,46 % sind noch in Schulbildung, 0,52 % machen keine Angaben zum Abschluss, 4,36 % haben keinen allgemeinbildenden Schulabschluss, 15,21 % verfügen über einen Hauptschulabschluss, 27,31 % haben einen Realschulabschluss oder etwas Gleichwertiges und 49,87 % besitzen eine (Fach-)Hochschulreife (vgl. ebd.). Auf dieser Datenbasis kann illustriert werden, dass bei den Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag 2019 einerseits diejenigen ohne Schulabschluss leicht (0,86 %) und jene mit Hochschulreife deutlich (20,47 %) unterrepräsentiert sind. Andererseits sind diejenigen mit Hauptschulabschluss spürbar (9,09 %) und diejenigen mit Realschulabschluss oder Gleichwertigem noch etwas stärker (13,39 %) überrepräsentiert. Durch die prozentual höhere Überrepräsentation des Realschulabschlusses bei den Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag 2019 können die bereits beschriebenen größtenteils nicht kompetenzgedeckten Dominanzeffekte des Realschulabschlusses gegenüber dem

Hauptschulabschluss empirisch gestützt werden.

### Relationen im Übergangssystem

Mit Rückbezug zur anteiligen Einmündung ins Übergangssystem können die Daten des Mikrozensus 2019 zu den Schulabschlüssen der 20 bis unter 25-Jährigen mit den für 2019 gültigen Anfänger\*innenzahlen im Übergangssystem ins Verhältnis gesetzt werden. Diese verfügten 2019 zu 29,9 % über keinen Abschluss, zu 43,2 % über einen Hauptschulabschluss, zu 19,2 % über einen mittleren Abschluss, zu 1,7 % über eine (Fach-)Hochschulreife und zu 5,9 % über eine sonstige Vorbildung (BIBB 2021, 85). Somit wären bei den Anfänger\*innen im Übergangssystem 2019 diejenigen ohne Abschluss und mit Hauptschulabschluss mit jeweils 25,54 % bzw. 27,99 % deutlich überrepräsentiert, während diejenigen mit mittlerem Abschluss leicht (8,11 %) und jene mit (Fach-)Hochschulreife sehr deutlich (48,17 %) unterrepräsentiert sind. Auch wenn diese Relationen durch den Nichteinbezug der 15 bis unter 20-Jährigen und der über 25-Jährigen nur einen begrenzten Ausschnitt der tatsächlichen Zusammensetzungen abbilden können, illustrieren sie doch erneut die signifikant positivere Auswirkung des Realschulabschlusses auf den Bildungsverlauf gegenüber dem Hauptschulabschluss. Des Weiteren sind sie ein weiterer Beleg für die zu Beginn bereits dargelegte Bedeutung des Hauptschulabschlusses für das Übergangssystem.

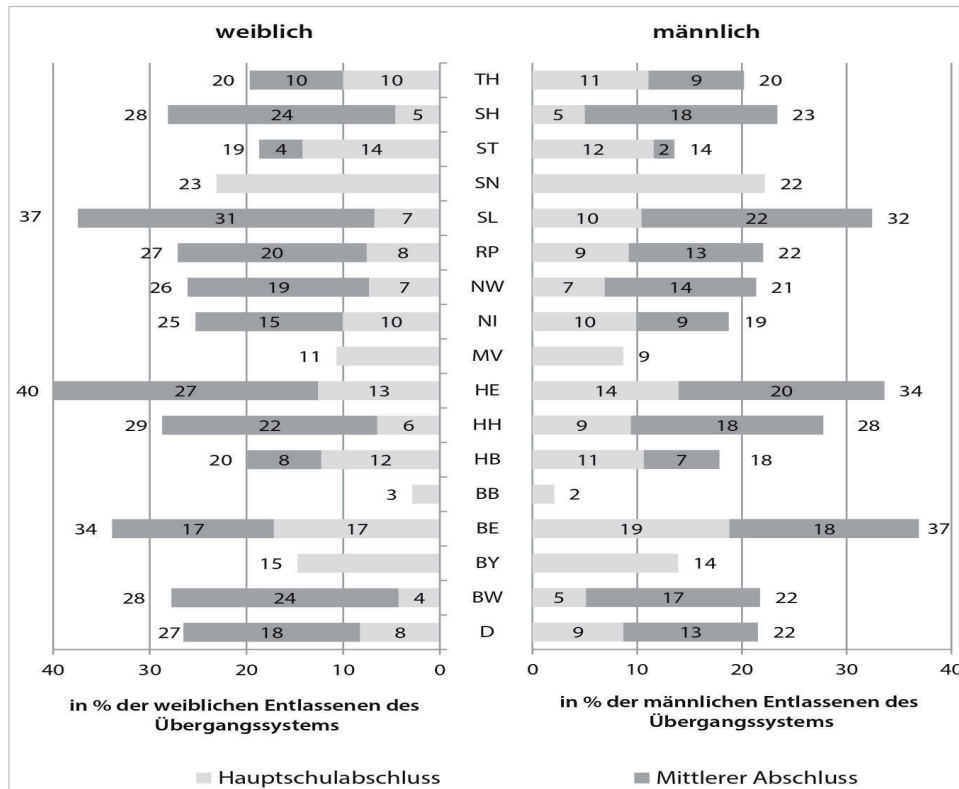


Abbildung 4: Anteile der im Übergangssystem zusätzlich erworbenen allgemeinbildenden Abschlüsse 2013 nach Abschlussart, Geschlecht und Bundesländern in Deutschland (in % aller Entlassenen des Übergangssystems). Quelle: Maaz & Ordemann 2019, 447.

### Praktische Implikation

Auf Praxisebene wurde diesem Zusammenhang mit der generellen Möglichkeit, Schulabschlüsse im Übergangssystem nachzuholen, Rechnung getragen, allerdings länderspezifisch in signifikant unterschiedlichem Umfang, wie Abbildung 4 zeigt.

2013 haben in Hessen 27 % der weiblichen Entlassenen des Übergangssystems zusätzlich einen mittleren Abschluss und 13 % einen Hauptschulabschluss erworben. Bei den männlichen Entlassenen waren es hier entsprechend 20 % und 14 %. Nordrhein-Westfalen im Mittelfeld konnte noch bei 19 % der weiblichen Entlassenen einen zusätzlich erworbenen mittleren Abschluss und bei 7 % einen Hauptschulabschluss ausweisen. Bei den männlichen Entlassenen des Übergangssystems in NRW erreichten 14 % einen zusätzlichen mittleren und 7 % einen Hauptschulabschluss. Schlusslicht Brandenburg konnte nur bei 3 % der weiblichen Entlassenen einen zusätzlich erworbenen Hauptschulabschluss melden und bei den männlichen 2 %. Hiermit werden signifikante Unterschiede in der schulischen Nachqualifizierung der Schüler\*innen im Übergangssystem zwischen den Bundesländern deutlich, die entsprechend unterschiedliche Inklusionschancen in einem bundesweiten Bewerbermarkt um vollqualifizierende Ausbildungen hervorbringen (vgl. Brändle & Müller 2014, 88.).

### Theoretische Einordnung

Auf Theorieebene können die hier aufgezeigten Effekte schulabschlussbezogener Inklusion und Exklusion gesellschaftlicher Teilgruppen im deutschen (Berufs-)Bildungssystem systemtheoretisch eingeordnet werden: „Das heißt, daß große Teile der Bevölkerung auf sehr stabile Weise von jeder Teilnahme an den Leistungsbereichen der Funktionssysteme ausgeschlossen sind und daß im gegenüberstehenden Inklusionsbereich nichtvorgesehene Formen der Stabilisierung eingerichtet sind, die die Chancen dieser Leistungsbereiche parasitär nutzen und für die Erhaltung dieses Netzwerkes eigene Mechanismen der Inklusion und der Exklusion ausbilden. [sic]“ (Luhmann 2018, 248). Dass große Teile der Bevölkerung, vor allem in den unteren beiden EGP-Klassen, mittelbar über das Nichterlangen einer Hochschulreife von den Leistungsbereichen der Funktionssysteme ausgeschlossen sind, lässt sich an den Ergebnissen aus Abbildung 2 beispielhaft darstellen. Die Stabilität des Inklusionsbereichs, so denn er im (Berufs-)

Bildungssystem mit dem Übergangsbereich identifiziert wird, offenbart sich u. a. in der dort von 2021 auf 2022 zuletzt um 6,3 % gestiegenen Anzahl der Anfänger\*innen (BIBB 2023, 82). Als Mechanismus der Inklusion und Exklusion des Übergangsbereichs ließe sich in Anbetracht der dargestellten Relationen die Selektivität nach Schulabschlussniveau erkennen: Schulabgänger\*innen mit maximal Hauptschulabschluss werden überproportional zu ihrem Anteil an der Gesamtkohorte inkludiert, ebenjene mit Realschulabschluss oder (Fach-)Hochschulreife überproportional zu ihrem Anteil an der Gesamtkohorte exkludiert. In einer Systemlogik des Mitmachens oder Herausfallens wäre es für die Benachteiligten daher konsequent, als primäres Ziel die Erhöhung des eigenen Schulabschlussniveaus zu verfolgen, um eine Exklusion aus dem Übergangsbereich und eine Inklusion in eine vollqualifizierende Berufsausbildung zu erreichen (vgl. Luhmann 2018, 251; Maaz & Ordemann 2019, 446; Hilmert & Weßling 2014, 73).

### Fazit

Über die Jahre hinweg weisen mehr als zwei Drittel der Anfänger\*innen im Übergangssystem maximal einen Hauptschulabschluss auf. Sie sind damit im Übergangssystem, bezogen auf die Gesamtverteilung der Schulabschlüsse, in ihrer Kohorte deutlich überrepräsentiert. Ebenfalls überrepräsentiert ist das Verlassen der Schule mit maximal Hauptschulabschluss in den gesellschaftlichen Klassen mit niedrigem

sozioökonomischem Status. In diesen Klassen finden im Kontrast zu den höheren auch weniger Nachqualifizierungen zur (Fach-)Hochschulreife statt, was deutlich weniger dieser Klassenmitgliedern eine Inklusion in die Leistungsbereiche der Funktionssysteme unserer Gesellschaft ermöglicht. Verstärkt wird diese klassenbezogen stärkere Exklusion von Schulabgänger\*innen mit maximal Hauptschulabschluss durch einen in seinem Ausmaß nicht kompetenzgedeckten Verdrängungseffekt von Schulabgänger\*innen mit Realschulabschluss auf dem Ausbildungsmarkt. Letztere sind dort unter Kompetenzperspektive überrepräsentiert. Die hierbei erkennbare Bedeutung des Schulabschlussniveaus für die gesellschaftliche Inklusion und Teilhabe wird von den 16 Bundesländern faktisch unterschiedlich eingeschätzt. So ermöglichen sie den Entlassenen ihrer Übergangssysteme in einem qualitativ wie quantitativ diskrepanten Maße zusätzliche allgemeinbildende Abschlüsse. Hierdurch ist mit entsprechend heterogenen Einflüssen auf die Ausbildungsmarktchancen der Entlassenen der verschiedenen Übergangssysteme zu rechnen. Auf längere Sicht ist dann durch die jeweils besser oder schlechter gelingenden Berufsqualifizierungen eine Abschwächung

oder Verstärkung klassenbezogener Exklusionseffekte zu erwarten. Parallel zur Weiterverfolgung dieser pragmatischen Qualifikationsperspektive für das Übergangssystem ist in weiteren Untersuchungen noch auf das Auswahlverfahren bzw. die Auswahlkriterien der Betriebe sowie die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit einzugehen, um dort mögliche (klassenspezifische) Exklusionseffekte offenzulegen.

#### Literatur:

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2022). *Bildung in Deutschland 2022*. Bonn: wbv Publikation.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2023). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023*. Bonn: Barbara Budrich.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2021). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021*. Bonn: Barbara Budrich.
- Brändle, T. & Müller, S. (2014). Berufsorientierung von „benachteiligten“ Jugendlichen: Zur Relevanz sozialer Herkunft im Übergangssystem. *Sozialer Fortschritt*, Vol. 63 (No. 4/5), 82-89.
- Hilmert, S. & Weßling, K. (2014). Soziale Ungleichheit beim Zugang zu berufsqualifizierender Ausbildung: Das Zusammenspiel von sozioökonomischem Hintergrund, Migrationsstatus und schulischer Vorbildung. *Sozialer Fortschritt*, Vol. 63 (No. 4/5), 72-82.

- Holtmann, A. C.; Menze, L. & Solga, H. (2019). Schulabgänger und -abgängerinnen mit maximal Hauptschulabschluss. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer, 365-388.
- Luhmann, N. (2018). *Soziologische Aufklärung 6* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Maaz, K. & Ordemann, J. (2019). Bildungsprozesse im Lebenslauf: Der kontinuierliche Erwerb von allgemeinbildenden Bildungsabschlüssen. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer, 435-465.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.) (2022). *Mikrozensus. Bevölkerung (ab 15 Jahren): Deutschland, Jahre (bis 2019), Geschlecht, Altersgruppen, Allgemeine Schulausbildung*. URL: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=12211-9012&transponieren=true#abreadcrumb> [30.05.2023].

#### Christian Sommer, M.Ed.

Universität Paderborn  
Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik  
[christian.sommer@upb.de](mailto:christian.sommer@upb.de)



## Begleitete Ausbildung für benachteiligte Jugendliche

Ralph Conrads, Thomas Freiling, Angela Ulrich

### Benachteiligte Jugendliche in Ausbildung und Beruf individuell begleiten

Empfehlungen zur Umgestaltung der „Assistierten Ausbildung“

Im Rahmen der Studie zur „Assistierten Ausbildung“ sind Handlungsempfehlungen zur Modifizierung des Arbeitsmarktinstruments erarbeitet worden, um die Chancen für den erfolgreichen Ausbildungsabschluss für benachteiligte Jugendliche weiter zu erhöhen.

[wbv.de/bwp](http://wbv.de/bwp)



2019, 93 S., 34,90 € (D)  
ISBN 978-3-7639-6092-7 · E-Book im Open Access

wbv Publikation · wbv Media GmbH & Co. KG · [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de) · [wbv.de](http://wbv.de)



# Jugendberufsagenturen als Gestalter inklusiver Übergänge zwischen Schule und Beruf

*Abstract:*  
In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie Jugendberufsagenturen als regionale Gestalter inklusiver Übergangsbegleitung zwischen Schule und Beruf tätig werden können. Nach einem kurzen Blick auf die Herausforderungen im Handlungsfeld wird zunächst auf die Aufgaben der Jugendberufsagenturen eingegangen. Dann werden die Anforderungen für die Gestaltung inklusiver Berufsbildung erläutert, um schließlich Kriterien für eine inklusive Übergangsgestaltung durch Jugendberufsagenturen zu begründen.

Der Übergang von der Schule in den Ausbildungsmarkt ist entscheidend für die späteren Arbeitsmarktchancen junger Menschen. Er erfolgt nicht immer geradlinig, insgesamt ist die Jugendphase durch (Neu-)Orientierung und Suchbewegungen geprägt. Als Kernherausforderungen in dieser Lebensphase nennt der 15. Kinder- und Jugendbericht: „Allgemeinbildung sowie eine soziale und berufliche Handlungsfähigkeit erlangen (Qualifizierung), Übernahme von Verantwortung für sich selbst (Verselbstständigung) und das Finden einer Balance zwischen individueller Freiheit und gesellschaftlichen Erwartungen (Selbstpositionierung)“ (BMFSFJ 2017, 6).

Gelingt der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf nicht reibungslos, so gibt es dafür vielfältige Ursachen. Beispielsweise erläutern Enggruber et al. (2021, 19 ff.) sowie Euler und Seeber (2023, 9 ff.) strukturelle Benachteiligungen, die zu ungleichen Möglichkeiten des Zugangs und der Teilhabe beitragen. Da der Zugang zu einer dualen Berufsausbildung marktgesteuert ist, beeinflusst das Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage maßgeblich die Übergangschancen der Jugendlichen, und es kommt zunehmend zu Passungsproblemen am Ausbildungsmarkt (vgl. BIBB 2023, 20 ff.). So blieben im Jahr 2021 rund 2,64 Mio. junge Menschen zwischen 20 und 34 Jahren ohne formalen beruflichen Abschluss. Sie nahmen auch nicht an formalen Bildungsangeboten teil. Die sogenannte „Ungelerntenquote“ ist damit auf 17,8 % angestiegen (vgl. ebd., 275). Parallel dazu sinkt in der Langzeitbetrachtung die Zahl der neu abgeschlossenen Verträge für eine duale Berufsausbildung: im Jahr 2022 lag sie bei 475.143, in 2018 noch bei 531.414 (vgl. ebd. 33).

Das bildungspolitische Ziel, alle jungen Menschen zu erreichen und sie zu beruflicher Handlungskompetenz zu führen, wird oft als Leitidee von Jugendberufsagenturen formuliert. Bundesarbeitsminister Heil formuliert es pointiert so auf dem Portal der Servicestelle Jugendberufsagenturen im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): „Die jungen Menschen bekommen hier passgenaue Unterstützungsangebote, haben kurze Wege und bekommen die bestmögliche Förderung. [...] Unser Ziel heißt: [...] Wir lassen keine und keinen zurück.“

## Jugendberufsagenturen: Grundlagen und Herausforderungen

Jugendberufsagenturen bündeln für junge Menschen auf kommunaler Ebene die Leistungen der Agenturen für Arbeit, der Jobcenter und der örtlichen Träger der Jugendhilfe, in der Regel unter Einbezug weiterer Akteure wie Schulen und Bildungseinrichtungen (vgl. Servicestelle Jugendberufsagenturen im BIBB 2022, 15 ff.). Programmatisch gesehen soll so eine kommunale Verantwortungsgemeinschaft entstehen, deren Ziel es ist, Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer individuellen, sozialen und beruflichen Entwicklung mit einer unter den verschiedenen Akteuren abgestimmten Beratung und Begleitung zu stärken.

Voraussetzung für diese rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit ist, dass alle Beteiligten voneinander die jeweiligen Logiken der Rechtskreise und die darauf aufbauenden Handlungskonzepte sowie die daraus resultierenden Angebots- und Unterstützungsstrukturen kennen und verstehen. Geht es bei den Jobcentern darum, den Lebensunterhalt unabhängig von der Grundsicherung be-



Ruth Enggruber



Frank Neises



streiten zu können (vgl. § 1 SGB II), ist es die Aufgabe der Agenturen für Arbeit, dem Entstehen von Arbeitslosigkeit entgegenzuwirken und den Ausgleich von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu unterstützen (vgl. § 1 SGB III). Im Gegensatz dazu wird im SGB VIII der Blick auf „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung“ (§ 1 SGB VIII) gerichtet, um Benachteiligungen entgegen zu wirken.

Schon die hier kurz angerissenen unterschiedlichen Rechtskreise und daraus resultierenden verschiedenen Handlungs- und Sichtweisen der jeweiligen Partner machen deutlich, wie wichtig die Entwicklung von gemeinsamen Zielen und Haltungen sowie einer wertschätzenden Kooperationskultur ist, damit aus der Rechtskreiskooperation eine Verantwortungsgemeinschaft am Übergang entstehen kann: „Kooperation wird dann sinnvoll und erfolgreich, wenn für alle Beteiligten erkennbar wird, dass ihr gemeinsames Handeln [...] zu mehr Erfolgen bei der beruflichen Integration junger Menschen führt“ (Neises & Nuglisch 2016, 7).

### **Bedeutung inklusiver Übergangsgestaltung**

Zu häufig werden junge Menschen am Übergang von der Schule in den Beruf aufgrund von Defizitkategorien wie „nicht ausbildungsreif“, „sozial benachteiligt“ oder „lernbehindert“ klassifiziert und auf exkludierende Sonderwege bzw. in Sondermaßnahmen vermittelt, die nicht in die regulären Angebote der betrieblichen oder schulischen Ausbildung sowie sozialversicherungspflichtige Beschäftigung integrieren. Separierende Systeme haben eine stigmatisierende Wirkung, das wurde schon mehrfach problematisiert (vgl. Euler & Seeber 2023, Enggruber et al. 2021). In besonderer Weise trifft dies auf Menschen mit Behinderungen zu. In diesem Zusammenhang geraten auch die bestehenden Strukturen im Übergangsbereich in die Kritik. Blanck führt in ihren Analysen aus, wie „Gruppen im Bildungssystem unter Rückgriff auf ableistische Vorstellungen sowie das Label ‚Behinderung‘ von der Teilhabe an Regelsystemen dauerhaft ausgegrenzt werden“ (Blanck 2020, 221). So wer-

den Jugendliche mit Lernbehinderung nach Verlassen der Schule „als Ergebnis der Klassifizierungs- und Zuweisungsprozesse in der Berufsberatung“ (ebd., 220) überwiegend in Berufsvorbereitungen und nicht in eine reguläre Berufsausbildung vermittelt.

In diesem Zusammenhang stützen sich Arbeiten in der Berufsbildungsforschung auf die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (Enggruber et al. 2021, 4), die den Anspruch auf gesellschaftliche Teilhabe und diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung und Arbeit formuliert. Dort heißt es: „Inklusion im Verständnis der UN-BRK begründet ein Recht auf eine diskriminierungsfreie Gestaltung von beruflicher Bildung für alle in einem System“ (ebd., 30). Nach Artikel 2 der UN-BRK sind dazu „angemessene Vorkehrungen“ zu treffen, die bezogen auf individuelle Lebenslagen und Bedürfnisse auszugestaltet sind. Die rechtskreisübergreifende Kooperation und die dadurch entstehende gemeinsame Fallarbeit in Jugendberufsagenturen könnten dazu beitragen, diese zu gewährleisten und zudem für die Jugendlichen identitätsverletzende Klassifizierungs- und Zugangsprozesse zu überwinden.

### **Inklusion und Teilhabe durch Jugendberufsagenturen**

Ein gelingender Übergang von der Schule in den Beruf ist, wie schon einleitend herausgestellt, für junge Menschen in ihrer Bildungs- und Erwerbsbiografie entscheidend. Dass diese Übergänge inklusiv und damit auch diskriminierungsfrei gestaltet werden, dazu können Jugendberufsagenturen in folgender Weise beitragen:

#### **Alle Jugendlichen erreichen und unterstützen**

Jugendberufsagenturen sind dann inklusiv aufgestellt, wenn sie alle Jugendlichen erreichen und für sie passende Angebote ermöglichen. Daher ist eine gute Einbindung der Jugendhilfe bedeutsam, weil z. B. durch die aufsuchende Arbeit der Jugendsozialarbeit auch schwer erreichbare Zielgruppen angesprochen werden können. Um den hier bereits einleitend genannten komplexen Entwicklungsauf-

gaben in der Jugendphase gerecht werden zu können, trägt ferner die lebensweltliche und entwicklungsorientierte Ausrichtung der Jugendhilfe dazu bei, die soziale Integration mit der beruflichen zu verbinden. Aus der Jugendforschung ist bekannt, dass sich in den letzten Jahrzehnten die Jugendphase immer weiter nach hinten verschoben hat und auch für Menschen im Alter über 25 Jahre noch Themen des Jugendalters oder der Übergänge relevant sind (vgl. BMFSFJ 2017). Deshalb sollte auf eine enge Begrenzung der Altersspanne verzichtet werden: „Die Jugendphase ist nicht mit der Volljährigkeit beendet, sondern erstreckt sich zum Teil weit in das dritte Lebensjahrzehnt hinein“ (ebd., 464).

#### **Teilhabe an den regulären Angeboten der beruflichen Bildung stärken**

Das Ziel der Jugendberufsagentur sollte die Teilhabe aller jungen Menschen an den regulären Angeboten der beruflichen Bildung sein. Diese umfassen neben dem Studium und den schulischen Bildungsgängen die betriebliche, aber auch außerbetriebliche Ausbildung. Enggruber u. a. plädieren für ein regional geplantes plurales Ausbildungsplatzangebot, „so dass ein breites für alle Jugendlichen zugängliches Ausbildungsangebot mit Auswahlmöglichkeiten entsteht“ (Enggruber et al. 2021, 33).

Um diese Aufgabe zu erfüllen, sind die Jugendberufsagenturen gefordert, sich einen Überblick über das Ausbildungsangebot vor Ort zu verschaffen und das Ausbildungsengagement der Betriebe zu stärken. Wenn sie dabei regionalspezifische Lücken entdecken, sollten sie darauf aufmerksam machen und sie bei Bedarf mit außerbetrieblichen Ausbildungsangeboten schließen, so wie dies gegenwärtig im Kontext der Ausbildungsgarantie diskutiert wird. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit für ein regionales Bildungsmonitoring bezogen auf die verschiedenen Handlungsfelder am Übergang Schule – Beruf, von der Berufsorientierung und -vorbereitung bis hin zur Ausbildungsbegleitung. An die Stelle der üblichen Sondermaßnahmen bzw. Sonderwege sollte die Stärkung der Teilhabe an den regulären Angeboten der beruflichen Bildung treten (vgl. Neises 2018, 66).

## Inklusive Prinzipien als

### Orientierungs- und Handlungsrahmen

Die Vorstellung von Behinderung als einem individuellen Phänomen ist weit verbreitet und teilweise auch in der Sozialgesetzgebung verankert. Es gibt ein medizinisches Modell von Gesundheit und Vorstellungen von einer Normalbiografie, auf deren Grundlage Abweichungen klassifiziert werden. Vor diesem Hintergrund formuliert Kohn mit Blick auf Berufsberatungsangebote: „Welche Problematik in diesem Bezug auf eine vermeintliche Normalbiografie steckt, dessen werden wir uns immer stärker bewusst“ (Kohn, 2020). Das wohlfahrtsstaatliche Ziel der Integration in das Berufsbildungssystem und den Arbeitsmarkt führt in der Praxis der Zuweisung von Leistungen derzeit nicht selten zum Gegenteil, nämlich zu einer Exklusion aus diesen zentralen Gesellschaftsbereichen, die sich obendrein im Lebensverlauf verstetigt. Folglich fordert Blanck eine „Entkopplung von Fördermitteln und Labeling“ (2020, 223) und belegt mit ihren Forschungsergebnissen, dass eine Umsteuerung der Zuweisungsprozesse hin zu einer stärkeren Unterstützung des Findens und Absolvierens von regulären Angeboten und betrieblichen oder auch außerbetrieblichen Ausbildungen bei den Jugendlichen mit Behinderungen tatsächlich zu einer Steigerung der Ausbildungs- und im Anschluss Arbeitsmarktchancen dieser Jugendlichen führt.

Die Prinzipien inklusiven Handelns werden von Fachleuten auf den Ebenen Strukturen, Kulturen und Praktiken beschrieben. Daran angelehnt ist im folgenden Schaubild (Abbildung 1) skizziert, wie sich dies auf die berufliche Bildung übertragen ließe (vgl. Neises 2018, 65).

### Individuelle und integrierte Hilfen

Die gemeinsame Fallarbeit im Sinne einer Verantwortungsgemeinschaft für den Einzelnen bildet den Kern der Aufgaben in Jugendberufsagenturen. Die rechtskreisübergreifende Verständigung darüber, mit welcher Haltung Jugendlichen in der Beratung begegnet wird, was das Ziel dabei sein soll und wie man den Prozess der gemeinsamen Fallarbeit gestaltet, ist hierbei zentral. Dies setzt eine Reflexion des eigenen Beratungsverständnisses, einen Austausch im Team und eine ge-

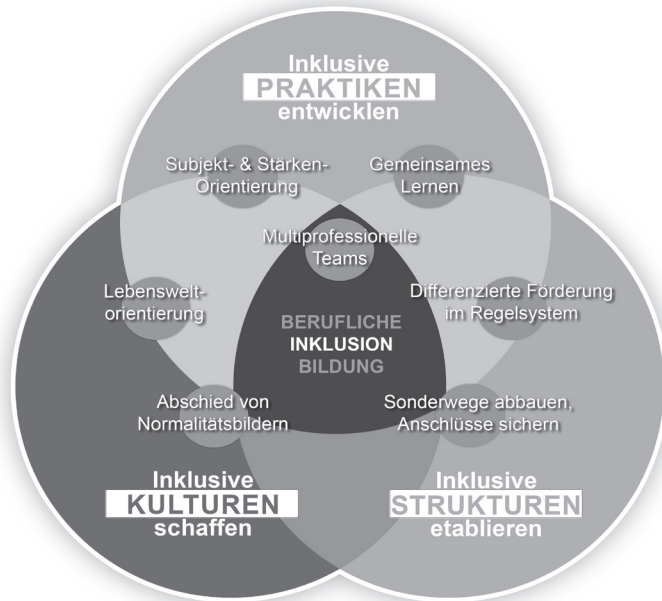
meinsame Arbeit an konzeptionellen Fragen als Grundlage kooperativer Beratung voraus. Die Stichworte hierfür lauten: Individualisierung, Bedarfsorientierung, Flexibilisierung und fallverstehende Beratung, sodass die Ratsuchenden selbstbestimmt unter Kenntnis der Bedingungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt entscheiden können (vgl. Kohn 2020).

Um dies zu realisieren, können in Jugendberufsagenturen individuell passende Hilfen rechtskreisübergreifend organisiert werden, die von den Bedürfnissen, Problemlagen und Interessen junger Menschen ausgehen und nicht erst nach aufwendigen Einzelfallentscheidungen bewilligt werden. Diese Unterstützung kann in Form von Leistungsansprüchen bzw. Bildungsangeboten über dauerhaftes Coaching und Assistenzen bis hin zu Verweisberatung reichen. Zudem beinhalten andere Gesetzbücher weitere Möglichkeiten (z. B. Ausbildung in Teilzeit im Berufsbildungsgesetz) oder sind über Programme der jeweiligen Bundesländer verfügbar. Jugendberufsagenturen können also die kommunale Angebotsvielfalt nutzen, aber auch das Angebot vor Ort entscheidend mitprägen, indem sie sich in Vertretung der jungen Menschen für eine entsprechende Ausgestaltung vor Ort stark machen. Dies können Gelegenheiten der praktischen Erprobung

sein (Praktika, Betriebsbesuche, Berufsfelderkundungen etc.), die Anbahnung von Kontakten zu Betrieben (Azubimesen, Speed-Dating o. ä.) oder auch das Ausloten von Angeboten für persönliche Erfahrungen (Auslandsaufenthalte, Ausbildung weltweit, Sprachreisen, Freiwilligendienste etc.). Die Aufgabe der Beratung in Jugendberufsagenturen besteht darin, den jungen Menschen für ihre Übergangsgestaltung eine Auseinandersetzung mit den ihnen gegebenen Möglichkeiten – auch auf dem regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt – zu bieten. Dabei sollten die jungen Menschen in die Lage versetzt werden, „erwerbsbiografische Selbstverantwortung“ zu übernehmen (vgl. Neises & Weiß 2023) und selbstbestimmt zu handeln. Bestenfalls führt dies zu einem passenden Matching zwischen den Zukunftswünschen der Jugendlichen und der Fachkräftesicherung der Betriebe.

### Fazit

Jugendberufsagenturen können eine zentrale Anlaufstelle für Jugendliche am Übergang von der Schule in den Beruf sein, wenn sie sich für eine inklusive Gestaltung ihrer Arbeit entscheiden und es ihnen so gelingt, nachhaltig die berufli-



(eigene Darstellung nach Booth 2012)

Abbildung 1: Prinzipien inklusiven Handelns in der beruflichen Bildung

che und soziale Integration junger Menschen zu fördern. Dies wäre nicht nur in deren Interesse (gelingende Lebensentwürfe), sondern auch in jenem der Wirtschaft (Fachkräftesicherung) und der Gesellschaft (ökonomische und soziale Stabilität) (vgl. Neises & Nuglisch 2016). Doch ist die Ausgestaltung der Jugendberufsagenturen in den Kommunen aufgrund der strukturellen Rahmenbedingungen sowie der jeweils vorhandenen Ressourcen vor Ort sehr unterschiedlich. Umso bedeutsamer ist es, sich für eine inklusive Übergangsgestaltung auf lokaler Ebene zu entscheiden und in gemeinsamer Verantwortung das Handeln nach inklusiven Prinzipien zu organisieren. Dafür benötigen Jugendberufsagenturen vor Ort Orientierung, Unterstützung und zusätzliche Ressourcen, um das politisch Geforderte Realität werden zu lassen.

#### Literatur:

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2023). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: BIBB.

- Blanck, J. (2020). *Übergänge nach der Schule als «zweite Chance»? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen «Lernen»*. Weinheim: Beltz Juventa.
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017). *15. Kinder- und Jugendbericht*. Berlin: BMFSFJ.
- Enggruber, R. et al. (2021). *Übergang zwischen Schule und Beruf neu denken: Für ein inklusives Ausbildungssystem aus menschenrechtlicher Perspektive*. Berlin: Paritätischer Gesamtverband.
- Euler, D. & Seeber, S. (2023). *Ausbildungsgarantie. Ein Instrument zur Fachkräftesicherung und gesellschaftlichen Integration junger Menschen*. Bielefeld: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Kohn, K.-H. (2020). *Frei beraten, frei entscheiden: Wer Jugendliche an ihrem Übertritt ins Erwerbsleben unterstützen will, darf sie nicht fürsorglich belagern*. URL: <https://www.ueberaus.de/beratung-freiheit-entscheidung> [25.05.2023].
- Neises, F. (2018). Exklusion überwinden – Zugänge zu und Teilhabe an regulärer Ausbildung und Beschäftigung. In I. Arndt, F. Neises & K. Weber, Klaus (Hrsg.), *Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 55-70.

- Neises, F. & Nuglisch, R. (2016). *Jugendberufsagenturen. Gemeinsam mehr erreichen*. Policy Paper II der Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.). Sankt Augustin.
- Neises, F. & Weiß, U. (2023). *Jugend zwischen Aufbruch und Stagnation. Förderung erwerbsbiografischer Selbstverantwortung am Übergang Schule – Beruf. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2)*, 40-43.
- Servicestelle Jugendberufsagenturen im Bundesinstitut für Berufsbildung (2022). *Jugendberufsagenturen bundesweit. Ergebnisse aus der Erhebung zu rechtskreisübergreifenden Kooperationsbündnissen am Übergang Schule-Beruf*. URL: [https://www.servicestelle-jba.de/www/sjba\\_erhebung\\_jugendberufsagenturen\\_bundesweit\\_barrierefrei.pdf](https://www.servicestelle-jba.de/www/sjba_erhebung_jugendberufsagenturen_bundesweit_barrierefrei.pdf) [25.05.2023]

#### Prof.in Dr.in Ruth Enggruber

Hochschule Düsseldorf  
ruth.enggruber@hs-duesseldorf.de

#### Frank Neises, Dipl.-Päd.

Bundesinstitut für Berufsbildung  
neises@bibb.de



## Berufsbildung in der digitalen Transformation

Peter Schlögl, Georg Tafner, Annette Ostendorf, Julia Bock-Schappelwein, Franz Gramlinger (Hg.)

### Wie wollen wir arbeiten? Berufliches Lernen zwischen Tradition und Transformation

Beiträge zur 7. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)

Der Tagungsband ist das Ergebnis der 7. Berufsbildungsforschungskonferenz „Wie wollen wir arbeiten?“. Im Zentrum steht die Frage, ob das gegenwärtige berufliche Lernen den Anforderungen des digitalisierten Arbeitsalltags gerecht wird.

[wbv.de/bwp](http://wbv.de/bwp)



2022, 301 S., 49,90 € (D)  
ISBN 978-3-7639-6978-4 · E-Book im Open Access

wbv Publikation · wbv Media GmbH & Co. KG · [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de) · [wbv.de](http://wbv.de)



# Aktuelle Entwicklungen am Ausbildungsmarkt – die Perspektive der Betriebe

*Abstract:*  
Für Betriebe ist die Ausbildung ein wichtiges Instrument zur Sicherung des Fachkräftebedarfs, doch ist der Ausbildungsmarkt mit einer Reihe an Herausforderungen konfrontiert. Der Beitrag nimmt aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung in den Blick, wobei er diese aus einer betrieblichen Perspektive beleuchtet. Im Fokus stehen die zunehmenden Stellenbesetzungsprobleme, vorzeitige Vertragslösungen und die Übernahme von Ausbildungsabsolvent\*innen. Zudem wird auf die Entwicklung der Ausbildung während der Corona-Krise eingegangen.



Ute Leber

Insbesondere vor dem Hintergrund bestehender Engpässe am Arbeitsmarkt ist die Ausbildung für Betriebe ein wichtiges Instrument, um ihren Bedarf an Fachkräften zu decken. Allerdings ist der deutsche Ausbildungsmarkt seit geraumer Zeit mit Herausforderungen konfrontiert, die sich während der Corona-Krise verschärft haben. So ist nicht nur die Zahl der jungen Menschen, die eine duale Ausbildung beginnen wollen, gesunken, zudem verhindern auch Diskrepanzen zwischen den von den Betrieben angebotenen und den von den jungen Menschen gewünschten Ausbildungsplätzen die Passung von Angebot und Nachfrage. Dies führt dazu, dass Betriebe nicht alle Ausbildungsplätze besetzen können und zugleich junge Menschen bei der Suche nach einer Lehrstelle erfolglos bleiben. Doch auch wenn Ausbildungsplatzsuchende und - anbietende zueinanderfinden, bedeutet dies nicht notwendigerweise, dass die Ausbildung abgeschlossen wird und die jungen Menschen in eine Beschäftigung in ihrem Ausbildungsbetrieb einmünden. Vielmehr wird ein Teil der Ausbildungsverträge vorzeitig gelöst, und nicht alle Ausbildungsabsolvent\*innen verbleiben im Betrieb.

Der vorliegende Beitrag skizziert aktuelle Entwicklungen am Ausbildungsmarkt, wobei er insbesondere die Perspektive der Betriebe in den Blick nimmt. Abschnitt 2 geht zunächst auf Passungsprobleme am Ausbildungsmarkt sowie die Reaktionen der Betriebe auf zunehmende Besetzungsschwierigkeiten ein. Abschnitt 3 betrachtet vorzeitige Vertragslösungen und die Übernahme von Ausbildungsabsolvent\*innen, bevor Abschnitt 4 Besonderheiten während der Corona-Krise thematisiert. Ein Fazit schließt den Beitrag ab.

## Passungsprobleme am Ausbildungsmarkt

Der deutsche Ausbildungsmarkt hat sich in den vergangenen Jahren von einem Arbeitgeber\*innen- hin zu einem Bewerber\*innenmarkt entwickelt. Insbesondere aufgrund der sinkenden Zahl an Schulabgänger\*innen, aber auch der zunehmenden Studierneigung vieler Jugendlicher, ist die Zahl der Bewerber\*innen um eine duale Ausbildung im Zeitverlauf gesunken. Während bis vor einigen Jahren die Zahl der Ausbildungsplatzsuchenden die der betrieblichen Ausbildungsstellen überstieg, hat sich dieses Bild mittlerweile umgekehrt, und es gibt mehr Ausbildungsplätze als Bewerber\*innen (Abbildung 1). Dabei unterscheidet sich die Situation deutlich zwischen einzelnen Regionen und Berufen. Zwar gibt es in den meisten Bundesländern einen Überschuss an Ausbildungsplätzen, doch lassen sich auch Regionen identifizieren, in denen Ausbildungsstellen fehlen. Ebenso sind auch manche Berufe – beispielsweise in der Softwareentwicklung – zu beobachten, in denen es mehr Interessent\*innen als Lehrstellen gibt. Dagegen übersteigt in anderen Branchen wie der Lebensmittelherstellung die Zahl der angebotenen Ausbildungsplätze die der Bewerber\*innen. Insgesamt deuten diese Befunde auf erhebliche Diskrepanzen am Ausbildungsmarkt hin, die eine Passung zwischen Angebot und Nachfrage verhindern (Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2023).

Die geschilderten Entwicklungen führen dazu, dass viele Betriebe zunehmend Probleme haben, ihre Ausbildungsplätze zu besetzen (Abbildung 2). Den Daten des IAB-Betriebspanels zufolge, einer jährlichen Befragung von gut 15.000 Betrieben aller Branchen und Größenklassen, konnten zuletzt fast drei von zehn Ausbildungs-



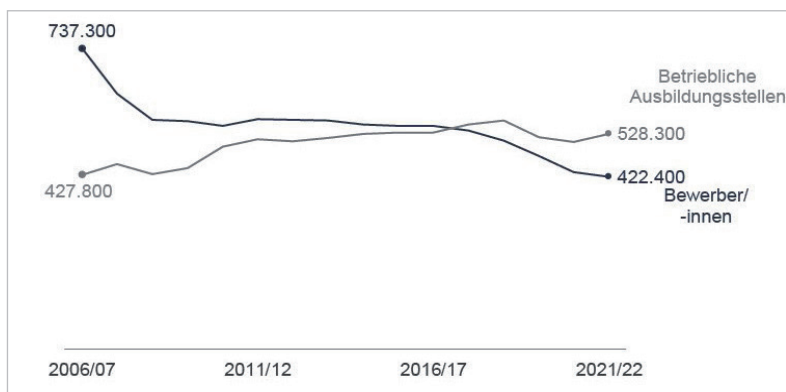


Abbildung 1: Gemeldete betriebliche Ausbildungsstellen und Bewerber\*innen (2006/07 – 2021/22). Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2023)

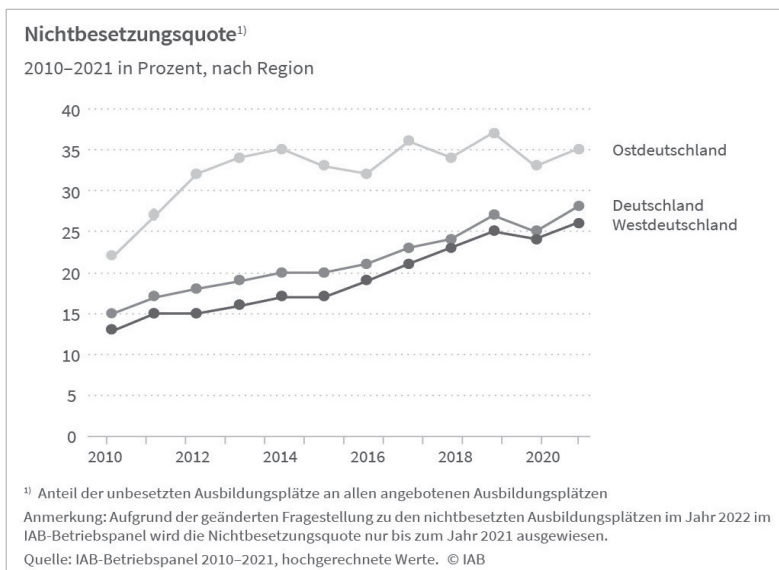


Abbildung 2: Anteil der unbesetzten Ausbildungsplätze an allen angebotenen Ausbildungsplätzen (2010 – 2021) (Angaben in Prozent)  
Quelle: Leber et al. (2023); Datenquelle: IAB-Betriebspanel

stellen nicht besetzt werden – und damit ein deutlich größerer Anteil als noch einige Jahre zuvor (Leber et al. 2023). Zwischen einzelnen Branchen, Größenklassen und Regionen sind dabei deutliche Unterschiede festzustellen: So stellen sich die Schwierigkeiten bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen vor allem für kleinere Betriebe, für Betriebe in Ostdeutschland sowie für Betriebe aus dem Gastronomiebereich und dem Baugewerbe als besonders gravierend dar. Eine Rolle hierbei dürften unter anderem die (vermeintlich) schlechteren Arbeitsbedingungen in den genannten Branchen spielen, was etwa die Arbeitszeiten, die Vergütung oder die Entwicklungsperspektiven betrifft. Darüber hinaus kann aber auch die schlechte Erreichbarkeit eines Betriebs beziehungsweise einer Berufsschule ausschlaggebend dafür sein, dass Betrieben nur wenige oder gar keine Bewerbungen vorliegen.

Können Betriebe (wiederholt) die von ihnen angebotenen Ausbildungsplätze nicht besetzen, kann dies dazu führen, dass sie sich aus der Ausbildung zurückziehen und ihren Bedarf an Fachkräften auf andere Weise zu decken versuchen. Dass dies zumindest bei manchen Betrieben der Fall ist, zeigen ebenfalls die Daten des IAB-Betriebspanels. Danach hat sich der Anteil ausbildender Betriebe bis vor einigen Jahren verringert. Zuletzt hat er sich jedoch wieder erhöht, und die Ausbildungsbeteiligung der Betriebe erweist sich – nach einem leichten Einbruch in der Corona-Krise – wieder als relativ stabil.

Weiterhin sinkend ist jedoch der Anteil der Betriebe, die überhaupt zur Ausbildung berechtigt sind. Möglicherweise erfüllt eine steigende Zahl von Betrieben nicht (mehr) die Voraussetzungen zur Durchführung der Ausbildung oder entscheidet sich gegen die Erlangung bezie-

hungsweise den Fortbestand der Ausbildungsberechtigung. Insgesamt bedeutet diese Entwicklung, dass die Ausbildungsbasis, also der Anteil der grundsätzlich zur Ausbildung zur Verfügung stehenden Betriebe, über die Zeit kleiner geworden ist (Leber et al. 2023).

Lenkt man den Blick von den Betrieben auf die Seite der Bewerber\*innen, so fällt auf, dass es trotz der hohen Zahl an unbesetzten Ausbildungsplätzen nach wie vor viele Jugendliche gibt, die bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz erfolglos bleiben. Zwar ist diese Zahl nach Angaben der Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2023) in den vergangenen Jahren leicht gesunken, doch blieben zuletzt noch knapp 23.000 Bewerber\*innen um einen Ausbildungsplatz unversorgt. Dabei sind es vor allem Bewerber\*innen mit Haupt-/Mittelschulabschluss, Bewerber\*innen mit Migrationshintergrund sowie sogenannte „Altbewerber\*innen“, die überdurchschnittlich häufig unversorgt bleiben.

Diese jungen Menschen stellen ein wichtiges Potenzial für den Ausbildungsmarkt dar, das es stärker als bislang auszuschöpfen gilt. Wie die Ergebnisse aus einer Betriebsbefragung des IAB zeigen, sind immer mehr Betriebe angesichts der zunehmenden Engpässe am Ausbildungsmarkt dazu bereit, bei der Einstellung von Auszubildenden Kompromisse einzugehen – auch, was die schulische Qualifikation der Bewerber\*innen betrifft. Darüber hinaus setzen Betriebe auch auf verschiedene Strategien, um sich als attraktive Arbeitgeber\*innen zu positionieren. Dies gilt etwa für das Angebot an Leistungen, die zusätzlich zur Ausbildungsvergütung gewährt werden, wie zum Beispiel Zuschüsse zur Mobilität. Zunehmend in den Fokus vieler Betriebe rücken zudem auch neue Verfahren der Personalsuche wie beispielsweise die Rekrutierung über soziale Netzwerke (Fitzenberger et al. 2022b).

## Ausbildungsverlauf und Übernahme

Nach den vorangegangenen Ausführungen bleibt ein steigender Anteil der angebotenen Ausbildungsplätze unbesetzt. Aber auch wenn ein Betrieb seine Lehrstellen besetzen kann, bedeutet dies

nicht zwangsläufig, dass ihm längerfristig tatsächlich eine selbst ausgebildete Fachkraft zur Verfügung steht. Einerseits verbleiben nicht alle Auszubildenden nach Abschluss ihrer Ausbildung im Betrieb – zum Beispiel, weil sie ein Studium aufnehmen oder zu einem anderen Arbeitgeber wechseln. Andererseits wird ein Teil der Ausbildungsverträge vorzeitig gelöst. Dabei ist eine vorzeitige Vertragslösung nicht per se als schlecht einzustufen: Ist die Passung zwischen Auszubildenden und Betrieb nicht gegeben, kann es für beide Seiten sinnvoll sein, den Vertrag zu lösen und nach geeigneteren Alternativen zu suchen. Für Betriebe kann die Situation jedoch dann problematisch werden, wenn hohe Vertragslösungsquoten mit Stellenbesetzungsproblemen einhergehen und somit die Fachkräftesicherung erschweren.

Für Jugendliche dagegen ist vor allem die Frage des weiteren Ausbildungsverlaufs entscheidend. Handelt es sich bei der vorzeitigen Lösung eines Ausbildungsvertrags um einen Ausbildungsabbruch, kann dies negative Auswirkungen auf die weiteren Beschäftigungs- und Einkommenschancen haben. So zeigt eine Studie von Patzina und Wydra-Somaggo (2021), dass Ausbildungsabbrecher\*innen ein deutlich geringeres Einkommen erzielen als Personen, die ihre Ausbildung regulär abschließen, beziehungsweise als Jugendliche, die ihre Ausbildung unterbrechen und bei einem anderen Arbeitgeber „fortsetzen“. Wie vorliegende Ergebnisse deutlich machen, mündet etwa die Hälfte aller Personen mit einer vorzeitigen Vertragslösung relativ zeitnah in ein neues Ausbildungsverhältnis ein – was bedeutet, dass bei Weitem nicht jede vorzeitige Vertragslösung einen Abbruch darstellt (Bundesinstitut für Berufsbildung 2023).

Informationen zum Umfang vorzeitiger Vertragslösungen stellt das Bundesinstitut für Berufsbildung zur Verfügung, wonach im Jahr 2021 knapp 27 Prozent aller Ausbildungsverträge vorzeitig gelöst wurden. Dieser Anteil bewegt sich in den vergangenen Jahren auf einem relativ stabilen Niveau. Der weitaus größte Teil der Verträge wird dabei im ersten Jahr der Ausbildung gelöst. Zudem schwankt die Vertragslösungsquote deutlich zwischen verschiedenen Berufen: Mit knapp 51 Prozent war die

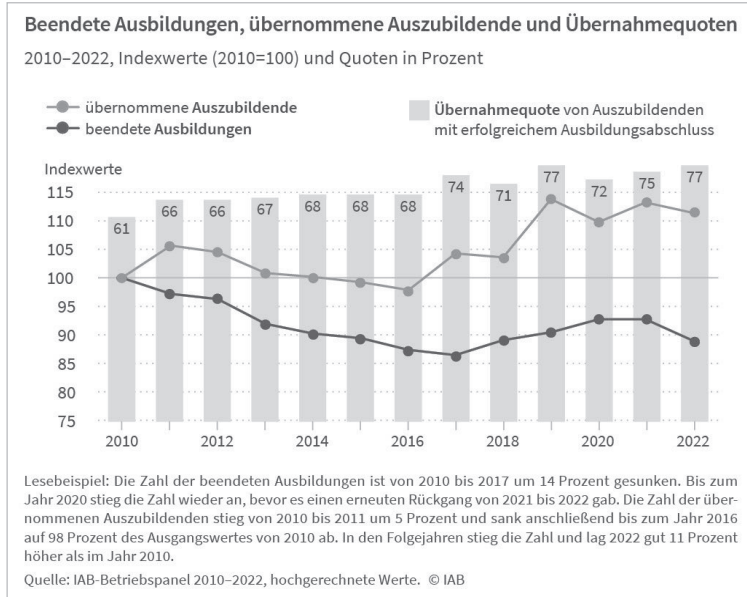


Abbildung 3: Beendete Ausbildungen, übernommene Auszubildende und Übernahmequote (2010 – 2022); Indexwerte (2010 = 100) und Quoten in Prozent  
Quelle: Leber et al. (2023); Datenquelle: IAB-Betriebspanel

höchste Vertragslösungsquote zuletzt bei den Fachleuten für Systemgastronomie zu finden, die geringste mit weniger als 5 Prozent dagegen bei den Verwaltungsfachangestellten (Bundesinstitut für Berufsbildung 2023).

Haben Jugendliche ihre Ausbildung in einem Betrieb erfolgreich abgeschlossen, stellt sich die Frage nach ihrem weiteren Beschäftigungsverlauf. Für Betriebe stellt die duale Ausbildung eine Investition dar, die sich oftmals erst in einer längerfristigen Perspektive, das heißt nach Übernahme der Ausbildungsabsolvent\*innen, lohnt. Hat sich das Verhältnis zwischen Auszubildenden und Betrieb bewährt, sollten Betriebe folglich daran interessiert sein, ihre ehemaligen Lehrlinge weiterzubeschäftigen. Für die jungen Erwachsenen bedeutet eine Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb einen sicheren Übergang von Ausbildung in Beschäftigung. Nach den Daten des IAB-Betriebspanels ist der Anteil der von ihrem Ausbildungsbetrieb übernommenen Ausbildungsabsolvent\*innen – abgesehen von einem Einbruch im ersten Jahr der Corona-Krise – in den vergangenen Jahren deutlich angestiegen. So wurden zuletzt fast acht von zehn Ausbildungsabsolvent\*innen von ihrem Ausbildungsbetrieb übernommen; im Jahr 2010 traf dies dagegen nur auf rund sechs von zehn zu (Abbildung 3).

### Besonderheiten während der Corona-Krise

Während der Corona-Krise war die Ausbildung mit einer Reihe an Herausforderungen konfrontiert, die sowohl die Angebots- als auch die Nachfrageseite des Ausbildungsmarkts betrafen. Vor allem Betriebe aus den besonders stark durch die Krise betroffenen Bereichen haben im ersten Jahr der Pandemie aufgrund von wirtschaftlichen Schwierigkeiten und der Unsicherheit über den weiteren Verlauf der Geschäftstätigkeit ihre Ausbildungsaktivitäten zurückgefahren. Gesunken ist aber nicht nur das Ausbildungsplatzangebot, sondern auch das Ausbildungsinteresse seitens der Jugendlichen. So reduzierte sich die Anzahl der Bewerber\*innen im ersten wie auch im zweiten Jahr der Corona-Krise deutlich und dominierte den Rückgang an angebotenen Ausbildungsplätzen. Die Ursachen hierfür waren vielfältig: Zum einen konnten viele Angebote der Berufsorientierung gerade zu Beginn der Krise nicht wie geplant stattfinden, womit wichtige Kanäle des Berufseinstiegs entfielen. Zum anderen war auch die Kontaktaufnahme zwischen Betrieben und Jugendlichen erschwert und das Angebot an Praktika eingeschränkt. Schließlich ist für wirtschaftlich unsichere Zeiten generell bekannt, dass Jugendliche teils von einer

Bewerbung um eine duale Ausbildung absehen und sich eher für einen längeren Verbleib im Bildungssystem entscheiden – ein Phänomen, das auch in der Corona-Krise zu beobachten war. Insgesamt deuten die geschilderten Entwicklungen darauf hin, dass sich die bereits zuvor bestehenden Passungsprobleme während der Pandemie verschärft haben, auch wenn mittlerweile wieder eine Erholung auf beiden Seiten des Ausbildungsmarkts festzustellen ist (Fitzenberger et al. 2022a, Leber et al. 2023).

Nur kurz erwähnt sei schließlich eine weitere Herausforderung, die sich ebenfalls während der Pandemie stellte: So konnte die Ausbildung in vielen Betrieben nicht wie gewohnt durchgeführt werden, da sich große Teile der Belegschaften in Mobilarbeit befanden und Auszubildende ebenso wie Ausbilder\*innen teils erkrankt oder in Quarantäne waren. Nach den Ergebnissen einer Betriebsbefragung des IAB hat mehr als ein Drittel der ausbildenden Betriebe angegeben, dass die Ausbildungsinhalte im ersten Jahr der Pandemie nicht wie geplant vermittelt werden konnten – mit möglicherweise erheblichen Konsequenzen für die Kompetenzen der Auszubildenden sowie ihre Einsatzmöglichkeiten im Betrieb (Bellmann et al. 2020).

## Fazit

Auch wenn sich die Situation am Ausbildungsmarkt nach den Turbulenzen während der Corona-Krise wieder erholt hat, ist die duale Ausbildung weiterhin mit Herausforderungen konfrontiert. So steht der nach dem pandemiebedingten Einbruch wieder steigenden Zahl an Ausbildungsplätzen eine sinkende Zahl an Bewerber\*innen gegenüber; hinzu kommen erhebliche regionale und be-

rufsspezifische Diskrepanzen, die einen Ausgleich zwischen Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage verhindern. In der Folge bleiben viele Ausbildungsplätze unbesetzt, zugleich gibt es viele Jugendliche, die bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz erfolglos bleiben.

Vor diesem Hintergrund ist es zentral, Betriebe und Ausbildungsplatzsuchende besser als bislang zusammenzuführen. Eine wichtige Rolle in diesem Kontext können Praktika spielen: Aufgrund der Erfahrungen, die Betriebe mit jungen Erwachsenen hierbei machen, können sie einschätzen, ob beide Seiten zueinander passen, und möglicherweise eher dazu bereit sein, auch solche Bewerber\*innen zu berücksichtigen, denen sie sonst vielleicht keine Chance gegeben hätten. Jugendlichen dagegen können Praktika dabei helfen, eine passende Ausbildung zu finden und somit auch dazu beitragen, Ausbildungsabbrüche zu verhindern.

Um wieder mehr Jugendliche für eine Ausbildung zu gewinnen, sollte aber auch an den Arbeitsbedingungen angesetzt werden. Bereits heute versuchen viele Betriebe, ihre Attraktivität für potenzielle Ausbildungsplatzbewerber\*innen durch das Angebot an Zusatzleistungen zu erhöhen. Angesichts der Fachkräftengpässe in vielen Segmenten des Arbeitsmarktes sollten aber auch die längerfristigen Entwicklungsmöglichkeiten im Betrieb in den Blick genommen werden. So reicht es nicht aus, junge Menschen für eine Ausbildung im Betrieb zu gewinnen – darüber hinaus müssen Betriebe auch aktiv sein, um die ausgebildeten Fachkräfte an sich zu binden.

### Literatur:

Bundesinstitut für Berufsbildung (2023). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn.

Bellmann, L., Fitzenberger, B., Gleiser, P., Kagerl, C., Kleifgen, E., Koch, T., König, C., Leber, U., Pohlen, L., Roth, D., Schierholz, M., Stegmaier, J. & Aminian, A. (2020). Betriebliche Ausbildung trotz Erschwernissen in der Covid-19-Krise robuster als erwartet. In *IAB-Forum* H. 05.11.2020, Nürnberg.

Fitzenberger, B., Heusler, A., Houstecká, A. & Wicht, L. (2022a). Stellenangebot, Bewerbungen und neue Ausbildungsverträge: Passungsprobleme am Ausbildungsmarkt nehmen in der Corona-Krise weiter zu. *IAB-Kurzbericht 19/2022*, Nürnberg.

Fitzenberger, B., Gleiser, P., Hensgen, S., Kagerl, C., Leber, U., Roth, D., Stegmaier, J. & Umkehrer, M. (2022b). Der Rückgang an Bewerbungen und Probleme bei der Kontaktaufnahme erschweren weiterhin die Besetzung von Ausbildungsplätzen. In *IAB-Forum* H. 13.04.2022, Nürnberg.

Leber, U., Roth, D. & Schwengler, B. (2023). Die betriebliche Ausbildung vor und während der Corona-Krise: Besetzungsprobleme nehmen zu, Anteil der Betriebe mit Ausbildungsberechtigung sinkt. *IAB-Kurzbericht 3/2023*, Nürnberg.

Leber, U. & Schwengler, B. (2021). Betriebliche Ausbildung in Deutschland: Unbesetzte Ausbildungsplätze und vorzeitig gelöste Verträge erschweren Fachkräftesicherung. *IAB-Kurzbericht 03/2021*, Nürnberg.

Patzina, A. & Wydra-Somaggio, G. (2021). Ausbildungsabbrüche und -unterbrechungen im Vergleich: Ohne Abschluss ist der Verdienst geringer und die Dauer der Beschäftigung kürzer. *IAB-Kurzbericht 18/2021*, Nürnberg. Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2023). Situation am Ausbildungsmarkt. Berichte: *Arbeitsmarkt kompakt* | 2023, Nürnberg.

### Dr.in Ute Leber

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit (BA)  
ute.leber@iab.de

## 8. JOTED Technikdidaktik-Symposium

09.11.-10.11.2023 an der TU Darmstadt

Nähere Informationen unter:  
<https://www.td.tu-darmstadt.de/joted23.de.jsp>

# Potenziale und Grenzen der Assistierten Ausbildung

## Ausbildungsbegleitung als Instrument zur Stabilisierung von Ausbildungsverhältnissen

*Abstract:*  
Im Fokus steht die Ausbildungsbegleitung im Regelinstrument der Assistierten Ausbildung (AsA flex), die die Aufgabe hat, die förderungsberechtigten Zielgruppe wie benachteiligte Jugendliche mit ihren persönlichen und organisatorisch-fachlichen Belangen während der Ausbildungszeit zu begleiten. Mit Blick auf die nach wie vor bestehenden Herausforderungen am Ausbildungsmarkt gilt es gerade für Betriebe, sich einem breiteren Zielgruppenkreis zu öffnen. Der Beitrag zeigt Potenziale und Grenzen der Ausbildungsbegleitung als erfolgsrelevantes Element innerhalb der AsA und nimmt einzelne Weiterentwicklungspotenziale in den Blick.



Ralph Conrads



Thomas Freiling

Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes lässt mit Blick in die vergangenen Dekaden anhaltend und dauerhaft differenzierte Problemlagen erkennen, die gemeinhin mit dem Begriff der „Passungsprobleme“ bezeichnet werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022).

Prioritär passen Quantität und Qualität der zur Verfügung stehenden Ausbildungsstellen nicht vollständig zu den Kompetenzen und Interessen der ausbildungsplatzsuchenden Bewerber\*innen, so dass in unterschiedlichem Ausmaß – regional zu differenzieren – Ausbildungsstellen fehlen, nicht besetzt werden können oder Bewerber\*innen keinen oder keinen gewünschten Ausbildungsplatz finden.

### Verfestigte Situation am Übergang von Schule und Beruf

Die Entwicklungen während der Corona-Krise haben die dargestellte Problemlage am Ausbildungsmarkt bekanntermaßen verstärkt. Im Vergleich zu 2019 ist 2021 eine erkennbare Reduktion von Neuzugängen ins berufliche Ausbildungssystem zu erkennen (- 7 % bzw. - 70.000 Neuzugänge) (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 166). Allein demografische Effekte erklären dieses Ausmaß nicht, zudem sind Corona-Effekte festzustellen, die durch ein sinkendes Ausbildungsplatzangebot und durch eine noch stärker abnehmende Ausbildungsnachfrage zu charakterisieren sind (vgl. a.a.O., 170).

Mit Blick auf die aktuellen Daten ist erkennbar, dass von einer Entspannung der Lage nicht auszugehen ist, genauso wenig wie von einem ausgeglichenen

Verhältnis von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt.

Im Übergangssektor verbleibt die Situation bei den Neuzugängen trotz Rückgang auf höherem Niveau. Was zudem zu erkennen ist, sind zentrale Entwicklungen am unteren und oberen Rand der dualen Berufsausbildung, die weiterhin der Beobachtung bedürfen: Am unteren Rand verschärft sich aktuell die Lage insbesondere bei benachteiligten Jugendlichen, die in einem stärkeren Ausmaß Schwierigkeiten haben, in den Ausbildungsmarkt über eine reguläre Ausbildung einzumünden. Am oberen Rand zeichnet sich ab, dass insbesondere Personen mit einer Hochschulzugangsberechtigung in einem steigenden Ausmaß zunächst eine duale Berufsausbildung beginnen: Mit Blick auf die duale Berufsausbildung ist ein Anstieg um rund 10 Prozentpunkte von 2007 bis 2019 zu bilanzieren (vgl. BIBB 2022, 117). Wird die berufliche Ausbildung gänzlich betrachtet (einschließlich schulischer Ausbildungen und Ausbildungen des öffentlichen Dienstes), strebt 47,4 Prozent eines (Fach-)Abiturjahrgangs im Jahr 2021 eine Berufsausbildung an (vgl. Dohmen u. a. 2023, 6).

Ob der Lage ist es nicht verwunderlich, dass mit Blick in die Zukunft „wieder mehr Unterstützungsangebote im Übergangssystem, die betriebliche Bezüge aufweisen und in eine betriebliche Berufsausbildung münden“ (Bellmann et al. 2022) eingefordert werden.

Mit der Assistierten Ausbildung (AsA) hat die Bundesagentur für Arbeit ein Instrument für förderungsrechtliche Personen geschaffen, das diese – mittlerweile historisch gewachsen – in die Lage versetzt, eine betriebliche Berufsausbildung bis zum Ausbildungsabschluss und darüber hinaus durchlaufen zu können.



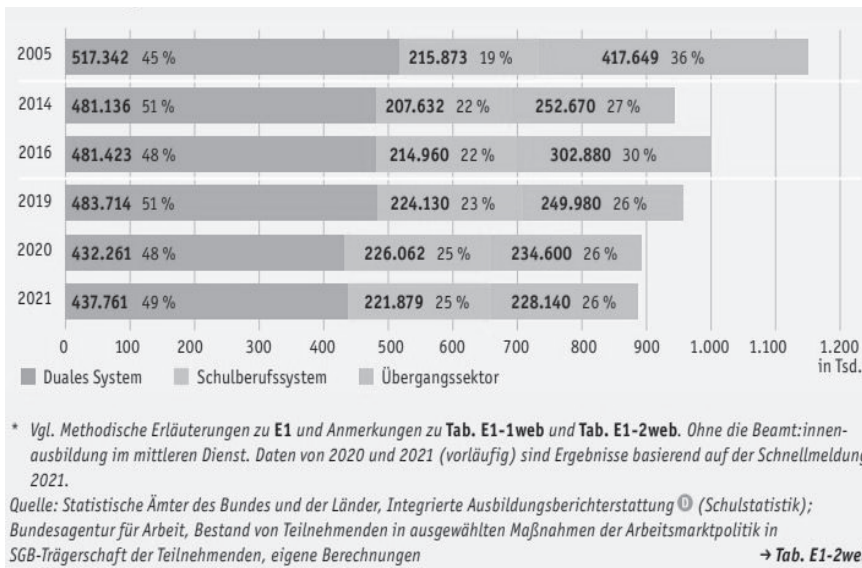


Abbildung 1: Neuzugänge zu den drei Sektoren des Berufsbildungssystems 2005 bis 2021 (Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 167)

Schlüssel des Angebots für Jugendliche und auch Ausbildungsunternehmen ist eine Ausbildungsbegleitung der Auszubildenden, die über die gesamte Ausbildungszeit als Begleitung und moderierende Ansprechperson einen erfolgsrelevanten Support für Auszubildende und Betrieb ermöglicht. Unterschiedliche Forschungserkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung durch die Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) zeigen auf, dass diese individuell und bedarfsorientiert zugeschnittenen Unterstützungsleistungen relevante Erfolgsfaktoren darstellen (vgl. Freiling & Conrads 2022, 827 f.).

Im Beitrag wird der These nachgegangen, dass auf Basis der verharrenden, skizzierten disparaten Strukturen am Ausbildungsmarkt auf der einen Seite und der Anforderung, Fachkräftebedarf mit Zukunftsfestigkeit der Berufsausbildung zu beantworten, auf der anderen Seite Begleitstrukturen für benachteiligte Auszubildende erfolgsrelevant sind und dauerhaft benötigt werden, unabhängig vom herausfordernden Einstieg am unteren Rand der Berufsbildung oder der dargestellten, vermeintlich erstarkenden Konkurrenz durch Abiturient\*innen.

Dem Beitrag liegen die Erkenntnisse von mehreren bundesweit durchgeführten qualitativen Erhebungen zugrunde. Im Rahmen der ersten Erhebungswelle 2017/2018 wurde eine Gruppe von 106

Personen befragt, die sich aus Beratern in Arbeitsagenturen, Jobcentern, Bildungsdienstleistern, Auszubildenden und Ausbildungsbetrieben zusammensetzte. Anlässlich einer zweiten Erhebungswelle 2019/2020 wurden bundesweit insgesamt 91 Personen interviewt (vgl. Conrads et al. 2020). 2022 wurden zur Untersuchung der weiter entwickelten Assistierten Ausbildung flexibel (AsA flex) weitere 46 Personen befragt (vgl. Conrads et al. 2023). Im Zentrum des Untersuchungsinteresses dieser Untersuchungen standen die Zielerreichung und die konkrete Umsetzung der AsA (flex) mit Blick auf die drei Unterstützungselemente (Stütz- und Förderunterricht, Ausbildungsbegleitung und sozialpädagogische Begleitung).

Im gewählten Fokus wird die Rolle der Ausbildungsbegleitung innerhalb der Assistierten Ausbildung betrachtet. In der Umsetzung eines zukünftig individueller ausgerichteten Maßnahmenkonzepts wird sie sich diesbezüglich noch stärker bewähren können.

### Ausbildungsbegleitung im Regelinstrument Assistierte Ausbildung flexibel

In Anbetracht der Übergangsprobleme zwischen Schule und Ausbildung bzw. Beruf werden verschiedene berufsvorbereitende und berufsorientierende Maß-

nahmen unter dem Begriff „Übergangssystem“ zusammengefasst. Das Ziel des Übergangssystems besteht darin, die Kompetenzen von Jugendlichen zu steigern und ihre Chancen auf eine berufliche Ausbildung zu erhöhen. Es umfasst ebenso die Möglichkeit, allgemeinbildende Schulabschlüsse nachzuholen. Untersuchungen zur Problematik des Berufseinstiegs konzeptualisieren ferner den Übergang von einer Institution in eine andere, indem sie habituelle Aspekte berücksichtigen. Dabei wurde festgestellt, dass beim Übergang entstehende Spannungen reduziert oder besser bewältigt werden können, wenn berufseinstiegende Unterstützung von Mentor\*innen oder Ausbilder\*innen verfügbar sind (vgl. u. a. Keller-Schneider & Hericks 2014).

Vor der bundesweiten Einführung der Assistierten Ausbildung (AsA) ab 2015 wurden bereits regionale Initiativen in Anlehnung an bestehende Erfahrungen mit Konzepten der Lernprozessbegleitung mit einem „sozialpädagogisch begleiteten“ Ausbildungskonzept umgesetzt. In Baden-Württemberg – um nur ein Beispiel zu nennen – wurde das weiter gefasste „carpo – Transferprojekt für Assistierte Ausbildung in Baden-Württemberg“ (2008-2015) erfolgreich durchgeführt (vgl. Korten & Nuglisch 2015, 14). Die zugrundeliegende Philosophie der AsA-Initiativen besteht darin, „bewusst nicht als Alternative zur Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt“ zu fungieren (Korten & Nuglisch 2015, 15). Vielmehr liegt die Ausbildungsverantwortung weiterhin bei den Betrieben, und die Umsetzung erfolgt grundsätzlich in anerkannten dualen Ausbildungsberufen (Normalitätsprinzip im Sinne einer inklusiveren Ausbildung) (vgl. Conrads & Freiling 2020). Der Grundgedanke der AsA basiert auf einer Kombination aus professioneller Unterstützung und der Handlungssouveränität von Jugendlichen und Ausbildungsbetrieben. Durch intensive individuelle Förderung, sowohl fachlich-inhaltlich als auch sozialpädagogisch, werden die jungen Menschen entsprechend ihrer Bedürfnisse unterstützt. Eine verlässliche Begleitperson und eine konstante Begleitstruktur sind dabei wesentlich, um flexible und maßgeschneiderte Dienstleistungen anzubieten. Die Umsetzung erfolgt in enger Zusammenarbeit zwischen Jugendlichen, Betrieben und Bildungsdienstleistern.

Das Förderinstrument AsA flex (Weiterentwicklung der AsA ab 2021 nach der Pilotphase 2015-2021) soll förderberechtigte Personen und deren Ausbildungsbetriebe in der begleitenden Phase während der betrieblichen Berufsausbildung durch verschiedene Interventionsangebote mit dem Ziel der Stabilisierung und erfolgreichen Beendigung der Ausbildung unterstützen. Die begleitende Phase ist das Kernelement der neustrukturierten AsA flex und vereint die Elemente Stütz- und Förderunterricht, sozialpädagogische Begleitung und Ausbildungsbegleitung. Dieser verpflichtenden Phase kann eine Vorphase vorgeschaltet werden, wenn dadurch eine kontinuierliche und einheitliche Förderung der Jugendlichen bis zum Ausbildungsabschluss gewährleistet werden soll (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2022, 28; Conrads et al. 2023).

### Potenziale und Grenzen

Im Rahmen der Interviews 2017/2018 konnte herausgearbeitet werden, dass die befragten 106 beteiligten Akteure die Wirkung der AsA als hoch einschätzten. Die Mehrheit der Befragten betrachtete die Assistierte Ausbildung als (sehr) erfolgreiche Maßnahme (90 %), die – teilweise mit Modifikationen – fortgeführt werden sollte (80 %). Positiv hervorgehoben wurden die Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen durch die Stabilisierung der Teilnehmenden sowie die erfolgreiche Unterstützung bei Ausbildungsstart und -anbahnung. Als besonders wichtig hierfür wurde die sozialpädagogische Betreuung der Teilnehmenden über die fachlichen Inhalte hinaus bewertet. Es wird von zahlreichen Befragten explizit hervorgehoben, dass die Verbindung von Stütz- und Förderunterricht mit einer sehr individuellen sozialpädagogischen Begleitung über den gesamten Ausbildungszeitraum der zentrale Vorteil der AsA sei (Conrads et al. 2020, 10 f.). Die Teilnehmenden betonen die positiven Auswirkungen auf ihr gesamtes Wohlbefinden. Sie schätzen die Unterstützung und Begleitung durch eine vertrauensvolle Person. Insbesondere wird die Möglichkeit geschätzt, Vertrauenspersonen für unterschiedliche Anliegen ansprechen zu können. Es ist wichtig zu beachten, dass die Teilnehmenden

eine zunehmend heterogene Zielgruppe mit unterschiedlichen sozialen und persönlichen Herausforderungen sind. Ein Befragter aus einer Arbeitsagentur bringt dies folgendermaßen zum Ausdruck:

*„Manche Leute haben sprachliche Probleme, manche Leute haben einen Flüchtlingshintergrund. Manche Leute haben vielleicht auch persönliche Probleme wie zum Beispiel Körperhygiene. Davon wissen sie vielleicht selber nichts und werden dann dementsprechend trainiert und geschult, damit sie mit ihren Problemen umgehen können und sie in den Griff bekommen.“* (Conrads et al. 2020, 12).

Anlässlich der zweiten Erhebungswelle 2019/2020 wurden als Teilgruppe der insgesamt 91 Befragten 31 Personen von bundesweit 29 Ausbildungsbetrieben als besonderer Untersuchungsfokus interviewt (Befragungszeitraum vor der gesetzlichen Neuregelung zur AsA flex). Wie bereits 2017/18 berichten auch hier die Befragten von Erfolgsgeschichten: Persönliche Probleme seien bearbeitet und fachliche, persönliche, methodische wie auch soziale Kompetenzdefizite erfolgreich angegangen worden, was schließlich zu besseren Prüfungsleistungen und höherer Akzeptanz in der Belegschaft führe. Dies sei bedeutend für eine erfolgreiche Integration und eine Haltungsänderung gegenüber benachteiligten Jugendlichen (Freiling & Conrads 2022, 827). Nahezu alle befragten Ausbildungsbetriebe (27 von 30 antwortenden Personen) betonten erneut neben der fachlichen Unterstützung die immense Bedeutung der sozialpädagogischen Betreuung der Auszubildenden. Dabei geht es vor allem um die Förderung von Arbeitnehmer\*innen wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ordentlichkeit und rechtzeitige Meldung bei Arbeitsunfähigkeit. Die unterstützende Wirkung der sozialpädagogischen Begleitung besteht zudem darin, dass sie den Auszubildenden sowie den betrieblichen Akteuren in plötzlich auftretenden Problemlagen jederzeit durch Krisenintervention und Konfliktmanagement zur Seite stehen kann (Freiling & Conrads 2022, 828). Die positiven Erfahrungen führten mehrheitlich zur Änderung der Haltung der an der AsA teilnehmenden Unternehmen gegenüber den teilnehmenden Jugendlichen mit komplexen Handlungsbedarfen. Ergo gaben 2019 70 Prozent der befragten Betriebe an,

dass sie bereit sind, zukünftig zusätzliche oder erneute Ausbildungsstellen für benachteiligte Jugendliche zu schaffen.

Vergleichbare Resultate erzielte die Befragung von 2022: Der Prozess der Begleitung der Auszubildenden sowohl fachlich durch Stütz- und Förderunterricht als auch sozialpädagogisch und im Rahmen der Ausbildungsbegleitung zählt auch nach der Umstrukturierung laut den meisten Befragten zu den Vorzügen der AsA flex schlechthin. Auch regelmäßige sozialpädagogische Kontakte und die obligatorischen Kontakte in der Ausbildungsbegleitung werden überwiegend positiv betrachtet, da dadurch bei Anbahnung einer Krise oder anderer Unterstützungsnotwendigkeiten frühzeitig interveniert werden kann. Demgemäß können zeitnah Problemlösungen angeboten werden, bevor negative Ergebnisse nicht revidierbar sind. Derart intensive und individuelle Begleitung sind die Besonderheit der AsA flex und zeichnen sie gegenüber ähnlichen Maßnahmen wie der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) oder den auslaufenden Ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) aus (Conrads et al. 2023).

Trotz der positiven Aspekte des modifizierten AsA flex-Modells gibt es verschiedene Akteure, die Verbesserungs- und Handlungsbedarf formulieren. Diese betreffen weniger das Konzept der sozialpädagogischen Begleitung an sich, sondern vielmehr die Durchführungsmodalitäten. Das Verhältnis zwischen Dokumentations- und Berichtspflichten und Begleitung bedürfe – und das ist ein traditioneller Befund aus Untersuchungen sozialpädagogischer Perspektiven in der Benachteiligtenförderung – zugunsten der Arbeit mit den Jugendlichen der Neujustierung. Dies ist aber auch mit Blick auf die Zunahme der verwaltenden Aufgaben in der AsA flex ab 2021 gegenüber der AsA in der Pilotphase zwischen 2015 und 2021 zu verstehen. Ein weiterer Aspekt betrifft den noch zu geringen Bekanntheitsgrad der AsA flex bei Betrieben, Jugendlichen oder Berufsschulen. Angeregt wurde an verschiedenen Stellen auch die Etablierung von Austauschformaten zwischen Bildungsdienstleistern und Mitarbeitenden der Agenturen und Jobcenter, um gemeinsam die Handhabung besser zu verstehen, Missverständnisse abzubauen, Feh-

Quellen zu identifizieren und weitere Verbesserungsmöglichkeiten zu entwickeln (Conrads et al. 2023, 25).

## Fazit

Schlussendlich sind Herausforderungen und Chancen der Ausbildungsbegleitung im Kontext des Fachkräfteengpasses zu betrachten. Die dargestellten Resultate verweisen darauf, dass die Rolle der Ausbildungsbegleitung erfolgsrelevant ist, wenn es darum geht, den förderungsberechtigten Personenkreis zu einem erfolgreichen Berufsabschluss zu führen. Die Stärken der Ausbildungsbegleitung bestehen vor allem darin, kontinuierlich für persönliche und organisatorisch-fachliche Belange der Auszubildenden ansprechbar zu sein, was für Auszubildende in den Betrieben nicht in der Intensität zu realisieren wäre. Gerade dieser Dienstleistungsbaustein wird von Unternehmen in den Interviews wiederholt als Argument für die Realisierung einer betrieblichen Ausbildung der betreffenden Zielgruppe angeführt. Nicht zuletzt führen positive Erfahrungen mit der AsA wie aufgezeigt zu positiven Effekten hinsichtlich möglicher weiterer Ausbildungsverträge mit benachteiligten bzw. förderungsberechtigten Personen: zentrale Argumente, wenn es darum geht, die Relevanz der Ausbildungsbegleitung in der AsA zu verdeutlichen.

Weiterentwicklungspotenziale in der Ausbildungsbegleitung sind gleichwohl mit Blick auf die sehr multiplen Lebenslagen der Zielgruppen zu erkennen. Im Fokus steht die Sicherstellung eines individuellen Ansatzes in der Begleitung: Je individueller auf die persönliche Si-

tuation der einzelnen Auszubildenden eingegangen werden kann, desto wahrscheinlicher ist auch die erfolgreiche Bewältigung der im Verlauf der AsA auftretenden Hürden wie bestehende Konfliktlagen, die aufgrund unterschiedlicher Lebens- und Familienverhältnisse im Umgang mit den betrieblichen Auszubildenden entstehen können.

Beispielsweise haben sich Jugendliche mit interkulturellem Hintergrund mit ganz unterschiedlichen Problemlagen auseinandersetzen. Ihre Begleitung benötigt möglicherweise mehr Zeit auch mit Blick auf die Einbeziehung regionaler Netzwerkstrukturen im Kontext von Verweisberatung, die mit Blick auf die administrativen Durchführungsmodalitäten stärker Berücksichtigung finden sollten. Die Erfolgselemente der Begleitung in der AsA bestehen gerade in einem individuellen, bedarfsorientierten, fachlich-inhaltlichen wie sozialpädagogischen Ansatz mit Stütz- und Förderunterricht. Ein flexibler Umsetzungsrahmen ist die Voraussetzung dafür.

## Literatur:

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Bellmann, L.; Kaltwasser, L. & Schludi, M. (2022). Betriebliche Berufsausbildung: Setzt sich die Krise im dritten Jahr der Pandemie fort? In *IAB-Forum* 3. August 2022. URL <https://www.iab-forum.de/betriebliche-berufsausbildung-setzt-sich-die-krise-im-dritten-jahr-der-pandemie-fort> [07.05.2023]
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2022). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: BIBB.

- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2022). *Fachliche Weisungen der Assistenten Ausbildung flexibel (AsA flex)*. Drittes Sozialgesetzbuch – SGB III – §§ 74-75a SGB III. Nürnberg: BA.
- Conrads, R.; Freiling, T. & Walter, V. (2023). *Weiterentwicklung des Förderinstruments Assistierte Ausbildung flexibel (AsA flex)*. Mannheim/Schwerin: Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (unveröffentlicht).
- Conrads, R.; Freiling, T. (2020). Zur Reformdiskussion der Arbeitsmarktinstrumente für Jugendliche – Modifikation der Assistenten Ausbildung. *Sozialer Fortschritt*, 69 (2020), 1-20.
- Dohmen, D.; Bayreuther, T. & Sandau, M. (2023). *Monitor Ausbildungschancen 2023. Gesamtbericht Deutschland*. Hrsg. von der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann.
- Freiling, T. & Conrads, R. (2022). Die Assistierte Ausbildung als Dienstleistungsangebot für Ausbildungsbetriebe zur Verbesserung der Fachkräftesituation. *Sozialer Fortschritt*, 71 (2022), 815-839.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg: Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann. 386-407.
- Korten, B. & Nuglisch, R. (2015). Assistierte Ausbildung in Baden-Württemberg: Das Projekt carpo. *forum arbeit* 01/15, 14-18.

## Prof. Dr. Ralph Conrads

Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), Campus Mannheim  
Professur für Integration in Arbeit  
ralph.conrads@hdba.de

## Prof. Dr. Thomas Freiling

Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), Campus Schwerin  
Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
thomas.freiling@hdba.de

## Josephine-Levy-Rathenau-Preis

Ein Nachwuchspreis zur Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung

Der Deutsche Verband für Bildungs- und Berufsberatung e.V. lobt gemeinsam mit seinem langjährigen Publikationspartner wbv Media einen Nachwuchspreis für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung aus. Der Preis soll der Professionalisierung der Beratung dienen, der Beratungswissenschaft und -praxis eine größere Sichtbarkeit verschaffen und den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis vertiefen.

Gleichzeitig wird so die Möglichkeit geschaffen, praxisrelevante Master-Abschlussarbeiten durch eine Veröffentlichung unter Open Access für einen größeren Kreis von Leser\*innen zugänglich zu machen.

### Call for Papers 2024

Der Call for Papers geht an deutschsprachige Institutionen, die Studienangebote mit relevanten fachlichen Anteilen umfassen. Einreichungsschluss für Abschlussarbeiten aus 2023 ist der 31.01.2024.

Nähere Informationen unter: <https://dvb-fachverband.de/der-dvb/nachwuchspreis/>

# Ausbildung für alle?

## Ein kritischer Blick auf Entwicklungslinien von Benachteiligtenförderung und Assistierter Ausbildung

*Abstract:*  
*Die Benachteiligtenförderung – das war in den 1980ern ein äußerst ambitioniertes Konzept, das mit interdisziplinären Teamansätzen auf eine „Ausbildung für alle“ zielte. Sie musste Federn lassen und blieb ein Sondersystem mit und in vielen Widersprüchen. Neuen Mut machte die assistierte Ausbildung. Jedenfalls zunächst.*

In den 1980er Jahren entwickelten die Mütter und Väter der „Benachteiligtenförderung“ ein neues Konzept für junge Menschen, die auf dem Ausbildungsmarkt unversorgt blieben (die aber nicht als „behindert“ galten). Die „sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung“ (Eckhardt & Lippegauß 1998, 25) setzte auf eine passende individuelle Förderung. Ausbilder\*innen, Lehrer\*innen und sozialpädagogische Fachkräfte arbeiteten in Teams zusammen; Sozialarbeiter\*innen sollten sozialpädagogische Denk- und Handlungsweisen in die gesamte Ausbildung einbringen. Das Konzept umfasste neben der außerbetrieblichen Ausbildung auch die ausbildungsbegleitenden Hilfen mit den Kernelementen Stützunterricht und sozialpädagogische Begleitung (vgl. Heisler & Lippegauß 2020).

Das Motto „Ausbildung für alle“ signalisierte, dass es neben der Förderung auf individueller Ebene auch um die Thematisierung struktureller Mängel ging. Bestimmte Gruppen hatten Schwierigkeiten, einen Ausbildungsplatz zu finden. Anfangs gehörten auch junge Frauen und ausländische Jugendliche zu den Zielgruppen, vor allem aber Jugendliche mit schlechten oder fehlenden Schulabschlüssen (vgl. Paulsen 2003). Die Maßnahmen sollten sich an „Normalität“ orientieren, die Auszubildenden reguläre Ausbildungen („Vollausbildungen“) durchlaufen und nach dem ersten Ausbildungsjahr in eine betriebliche Ausbildung wechseln. Die Ausbildungsmaßnahmen zielten auf Integration in Beruf und Arbeitswelt und sollten eine Alternative bilden zu bestehenden berufsvorbereitenden Maßnahmen, die als Sackgassen kritisiert wurden. Aber auch diese Ausbildungsförderung stellte einen Sonderweg dar und stigmatisierte die Auszubildenden als „Benachteiligte“. Die Förderung bewegte sich also von Anfang an in einem Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion (vgl. Niemeyer 2008)

Gefördert – sprich finanziert – wird individuell, auf der Grundlage persönlich zugeschriebener Defizite. So schreiben die Rahmenbedingungen eine Defizitorientierung

fest, die die Soziale Arbeit seit Jahrzehnten zu überwinden sucht. Der angestrebte Paradigmenwechsel zum Kompetenzansatz wird durch die Förderlogik konterkariert.

Als 1988 das Programm in die Regelförderung übernommen wurde, entschied man sich für eine Verankerung im Arbeitsförderungsgesetz. Es eröffnete sich ein weiteres Spannungsfeld: Jugendberufshilfe als Teil der Kinder- und Jugendhilfe vs. Arbeitsmarktpolitik. Während die Jugendhilfe auf Persönlichkeitsentwicklung und Überwindung von Benachteiligung zielt, soll die Arbeitsmarktpolitik den „Ausgleich von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt“ fördern (§ 1 (1) SGB III).

Als nach der Wiedervereinigung in den damals „Neuen Ländern“ kaum noch Ausbildungsplätze vorhanden waren, diente die Benachteiligtenförderung als Ersatz für betriebliche Ausbildungsplätze. Waren bis dahin (offiziell) nur „originär Benachteiligte“, d. h. Lernbeeinträchtigte und sozial Benachteiligte, gefördert worden, wurden nun die von Ausbildungslosigkeit betroffenen ostdeutschen Jugendlichen zu „Marktbenachteiligten“ umdefiniert. Diese Stigmatisierung war Voraussetzung, um individuell fördern zu können – strukturelle Probleme wurden (erneut) individualisiert. Statt der beabsichtigten Vollausbildung wurden viel stärker als im Westen theoriereduzierte Werker\*innen- oder Fachpraktiker\*innenausbildungen gemäß § 66 BBiG bzw. § 42r HwO durchgeführt. Das blieb auch so, seit 1993 lag in Ostdeutschland der Anteil neu abgeschlossener Ausbildungsverträge in behinderten-spezifischen Berufen mehr als doppelt so hoch wie im Westen.

Der Wohlfahrtsstaat galt nach dem Niedergang des Sozialismus als überholt, der Sozialstaat als zu teuer. Der „moderne“ „aktivierende Sozialstaat“ setzt auf Eigenverantwortung. Damit änderte sich auch das Verständnis von Förderung. Hatte der Begriff *Benachteiligtenförderung* zumindest „die Relation zwischen individuellen Voraussetzungen und Marktbedingungen ausgedrückt“ (a.a.O., 138), wurde in neuen Programmen nur noch von „Zielgruppen mit beson-



Petra Lippegauß



derem Förderbedarf“ gesprochen, z. B. nach 1999 beim vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanzierten Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“, das die Benachteiligtenförderung mit 130 geförderten Vorhaben weiterentwickelte. In diesem Kontext lief auch die „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“, mit der u. a. Qualifizierungsbausteine und das „Neue Fachkonzept“ der Berufsvorbereitung eingeführt wurden.

Fördern wird ab jetzt mit Fordern verbunden, Soziale Arbeit mit Management-Konzepten und Ökonomisierung. Schon die 1999 eingeführte Vergabe nach der „Verdingungsordnung für Leistungen (VOL)“ hatte sozialpädagogische Spielräume enorm eingeschränkt. In der Folge eines ruinösen Wettbewerbs wurden z. T. nur Dumpinglöhne gezahlt, erfahrene Mitarbeiter\*innen mussten entlassen werden, etablierte Träger gingen nach verlorenen Ausschreibungen in Insolvenz oder in andere Arbeitsfelder. Die Dominanz betriebswirtschaftlicher Konzepte im Spannungsfeld (sozial-)pädagogischer Qualität und Wirtschafts- bzw. Verwaltungslogik führte zu Deprofessionalisierungsprozessen, dem Verlust von Erfahrungswissen, Beziehungsqualität, Netzwerken und Kontinuität (vgl. Albrecht et al. 2015).

2003 wurde die Berufsausbildungsvorbereitung ins BBIG aufgenommen. Es entstanden neue Widersprüche – diesmal zwischen BBIG und neuem Fachkonzept und somit zur Förderung der Bundesagentur für Arbeit. So hielt das BBIG an der defizitorientierten Zielgruppenbeschreibung fest: „Lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen, die noch nicht in der Lage sind, eine Berufsausbildung aufzunehmen (§ 50 Abs. 1 BBiG)“ (zitiert nach Zielke 2004, 46). Das Fachkonzept aber hatte bereits eine eher inklusionsorientierte Sichtweise formuliert: „unversorgte Personen, die das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, unabhängig von ihrer schulischen Vorbildung und unabhängig davon, ob sie persönlich in der Lage sind, eine Berufsausbildung zu beginnen (neues Fachkonzept, S. 2 und S. 8)“ (ebd.). Das BBIG sah als Durchführende Betriebe und Träger, möglichst aber Betriebe vor, das Fachkonzept wiederum fokussierte Träger in Kooperation mit Betrieben (vgl. ebd.).

2005 stieg die Zahl der Jugendlichen im Übergangssystem auf über 400.000 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 102).

Als (eine) Antwort auf den Überschuss von Bewerber\*innen entstand 2006 der „Kriterienkatalog Ausbildungsreife“, der auf verstärkte Selektion (statt auf Förderung) setzte und eher die Interessen der Wirtschaftsverbände vertrat. Gewerkschaften waren in diesem nationalen Pakt zur Fachkräftesicherung ebenso wenig vertreten wie Vertreter\*innen der Träger von Fördermaßnahmen. Im Oktober 2007 führte der Gesetzgeber neue arbeitsmarktpolitische Instrumente zur Reduzierung der Jugendarbeitslosigkeit ein, dazu gehörte die betriebliche Einstiegsqualifizierung, die nach einem Sonderprogramm nun ins SGB III übernommen wurde. Regionalstudien zur Umsetzung des EQJ (im westlichen Ruhrgebiet und in Sachsen-Anhalt) hatten festgestellt, dass überwiegend Jugendliche erreicht wurden, die auch für eine Ausbildung in Frage kommen – eher „Marktbenachteiligte“; Kühnlein konstatierte einen Widerspruch zwischen Selektionspraxis und vorgesehenen Zielgruppen (vgl. Lippegauß-Grünau 2009, 41).

Trotz zahlreicher Erfolge blieb berufliche Förderung ein Sondersystem mit wenig Einfluss auf das Berufsbildungssystem. Sozialpädagogisch orientierte Perspektiven standen im Widerspruch zu Normalitätsmustern und Selektionsmechanismen der Leistungsgesellschaft. Das Ziel der „normalen“ „Ausbildung für Alle“ blieb nicht zuletzt angesichts von Zugangsbarrieren, Marktmacht und neoliberalen sozialpolitischen Vorgaben weitgehend unerreicht.

Einen Meilenstein im Bemühen, die „Ausbildung für alle“ zu ermöglichen, setzte das Konzept der Assistenten Ausbildung. Als Modellprojekt in Baden-Württemberg von 2004-2008 erprobt (Vorläuferprojekt DIANA), wies das Projekt „carpo – wir machen Ausbildung möglich“ (2008-2014) neue Wege: einen „Ansatz in der Ausbildungsförderung, die eine reguläre betriebliche Berufsausbildung auf dem allgemeinen Ausbildungsmarkt mit umfassenden Vor-

bereitungs- und Unterstützungsangeboten seitens der Jugendberufshilfe flankiert“ (Korten & Nuglisch 2013, 1) Eine flexible Vorbereitung von bis zu neun Monaten und eine Ausbildungsbegleitung wurden als Phasen verbunden, die Vorbereitung führte direkt in eine betriebliche Ausbildung.

Das neue Projekt setzte auf Normalität. Die Förderung findet nicht außerbetrieblich statt, es handelt sich um eine normale Ausbildung im Betrieb – mit einem Ausbildungsvertrag, einer tariflichen Ausbildungsvergütung – in allen anerkannten dualen Ausbildungsberufen wie auch in der Pflege.

Assistierte Ausbildung orientiert(e) sich an Inklusion. Durch subjektorientierte Förderung im Betrieb sollen Ressourcen der Jugendlichen wahrgenommen und ihre Unterstützungsbedarfe aufgegriffen werden. Um auf verschiedene Lebenssituationen einzugehen, gibt es Varianten wie Teilzeitausbildung.

Ein zentrales Kennzeichen war der Dienstleistungscharakter. Hilfen wurden sowohl für die Auszubildenden als auch für die Betriebe angeboten. Durch umfassende Dienstleistungen sollen Betriebe entlastet und motiviert werden, bestehende Ausbildungsplätze zu besetzen – auch mit jungen Menschen mit ungünstigeren Ausgangsbedingungen. So sollen auch strukturelle Probleme angegangen und Ausbildungspotenziale der Wirtschaft genutzt und gefördert werden.

Das Projekt des Diakonischen Werks Württemberg, des PARITÄTISCHEN Baden-Württemberg und der Werkstatt PARITÄT gGmbH verstand sich als neuer Gesamtansatz, der die Jugendberufshilfe in Betrieben zu einem verlässlichen Ansprechpartner machen und im Kontext Arbeitsmarktpolitik zu einer effizienten Förderung beitragen sollte. Sollbruchstellen sollten durch das neue triale System von Betrieb, Berufsschule und Jugendberufshilfe und Hilfen aus einer Hand vermieden und Kontinuität gesichert werden.

Die Idee begeisterte die Fachwelt, schien sie doch viele Spannungsfelder aufzulösen. Die Jugendsozialarbeit und andere Akteur\*innen setzten sich aktiv für die flächendeckende Einführung ein. Im März 2013 brachte u. a. ein

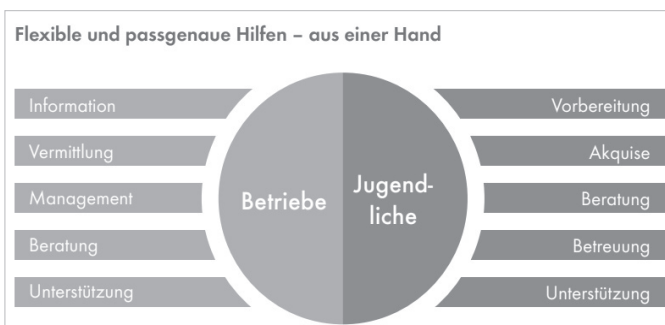


Abb. 1: Carpo: Dienstleistungen für Betriebe und Jugendliche (Quelle: Korten & Nuglisch 2013, 19)

Expert\*innenworkshop des Good Practice Center im BIBB die Assistierte Ausbildung stärker in die berufsbildungspolitische Diskussion.

Im Frühjahr 2015 entschied der Deutsche Bundestag, die Assistierte Ausbildung (AsA) im SGB III unter dem § 130 SGB III zu verankern und in die Regelförderung zu übernehmen – zunächst befristet bis zum September 2018.

Dieser Erfolg hatte allerdings einen hohen Preis. Erhebliche Teile des Konzepts wurden nicht übernommen, bestehende Spannungsfelder so nicht aufgelöst, sondern eine innovative Idee in das Korsett der bestehenden Förderlogik gepresst – die Umsetzung ließ quasi die Luft aus dem lebendigen Förderkonzept. Statt der Förderung aus einer Hand wurden Ausbildungsbegleitung und sozialpädagogische Fachkraft aufgeteilt. Statt einer verlässlichen und kontinuierlichen Besetzung im Betrieb wurden nun Stundenkontingente ausgeschrieben, die die Betreuung von Jugendlichen und Betrieben über die gesamte Ausbildung nicht mehr absicherten. Gleichzeitig erhielten die erfahrenen Träger keine Zuschläge, selbst die Träger des Modellprojekts Carpo gingen leer aus. In der Folge mussten Jugendliche während ihrer Ausbildung den Träger wechseln, Wissen und Erfahrungen gingen verloren. Unter diesen Bedingungen fehlten Spielräume für die angestrebte hohe Qualität der Begleitung wie auch für das Erproben inklusiver Wege der Förderung. Der verspätete und schwierige Beginn wurde nicht wissenschaftlich begleitet, die wissenschaftliche Begleitung setzte erst 2017 ein.

Wie wenig vom innovativen inklusiven Förderkonzept der Assistierte Ausbildung übrigblieb, zeigt der erste Satz der „Empfehlungen zur Umgestaltung der „Assistierte Ausbildung““ durch die wissenschaftliche Begleitung: „Die Assistierte Ausbildung (AsA) gem. § 130 SGB III ist ein Förderinstrument für benachteiligte Jugendliche zur individuellen Unterstützung wie sozialpädagogischen Begleitung vor, während und fallweise auch nach einer dualen Berufsausbildung“ (Conrads, Freiling & Ulrich 2019; 9). Ursprünglich als umfassende Dienstleistung für Jugendliche und für Betriebe und auch als Antwort auf strukturelle Probleme gedacht, sieht es nun so aus, als ob es sich nur noch um ein Instrument für Jugendliche handele – und das zu behebbende Problem allein in deren Notwendigkeit individueller Unterstützung liege.

Im Mai 2020 wurde die Assistierte Ausbildung als AsA flex dauerhaft in das SGB III übernommen, dabei wurden die ausbildungsbegleitenden Hilfen und die Assistierte Ausbildung zu einem Instrument zusammengefasst. Hatten die abH im Konzept der Benachteiligtenförderung neben dem Stützunterricht mit sozialpädagogischer Begleitung eine ganzheitliche Förderung angestrebt, war das Instrument in der Praxis überwiegend zu einer reinen Nachhilfe zurückgestutzt worden. Dies zeigt ein Zitat aus einem Interview mit einem Berater der Agentur aus der wissenschaftlichen Begleitung. Offenbar brauchte es nun die Kombination mit der Assistierte Ausbildung, um ausbildungsbegleitende Hilfen wieder zu dem zu machen, was sie einmal sein sollten.

„Die Vorteile und Stärken des Instruments AsA aus meiner Sicht, sind ganz klar die individuelle Unterstützung über eine ganz breite Palette von Lebensbereichen für den einzelnen Jugendlichen. Nicht nur in Form von Stütz- und Förderunterricht, sondern auch in Form von sozialpädagogischer Begleitung, wo auch Gruppenangebote dabei sind und das Ganze sehr individuell für den Einzelnen gestrickt, und da sehe ich eben die ganz konkrete Stärke von AsA“ (Conrads, Freiling, & Ulrich 2019, 32).

### Ausblick

Schaut man aus der hoffnungsvollen Aufbruchperspektive der Benachteiligtenförderung und der Assistierte Ausbildung in ihren Anfängen, erscheint die Entwicklung ernüchternd.

Mit AsA flex hat eine Verschiebung der geförderten Ausbildung zu mehr Normalität stattgefunden, junge Menschen können mit individueller Unterstützung eine betriebliche Ausbildung absolvieren. Mit dem 2-Phasen-Instrument wird die Zahl der nicht anschlussfähigen „Warteschleifen“ eingedämmt. All das wollte die Benachteiligtenförderung schon vor 40 Jahren.

Qualitativ bleibt aber dieses Instrument m. E. (weit) hinter dem zurück, was bereits erprobt und vor allem als Innovation angestrebt war. Hier zeigen sich die Grenzen eines einzelnen neuen Instruments in einem bestehenden System. Dennoch kann die Assistierte Ausbildung als ein wichtiger Schritt nach vorn gewertet werden.

Die nächsten Schritte müssen Maßnahmen sein, die das System selbst verändern. Der große Wurf – das ist dann kein inklusiv gedachtes Instrument, sondern die inklusive berufliche Bildung. Eine Systemerneuerung

mit einem klaren Bekenntnis zum Ziel „Ausbildung für alle“, zur individuellen Förderung im Regelsystem, zur betrieblichen Ausbildung als anspruchsvoller interdisziplinärer Teamaufgabe und zu notwendigen strukturellen Veränderungen.

### Literatur:

- Albrecht, W. et al. (2015). *Ökonomisierung der Sozialen Arbeit – Am Beispiel der Jugendberufshilfe*. Hildesheim: HAWKURL: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Forschungsarbeit-HAWK.pdf>
- Conrads, R.; Freiling, T. & Ulrich, A. (2019). *Benachteiligte Jugendliche in Ausbildung und Beruf individuell begleiten. Empfehlungen zur Umgestaltung der „Assistierte Ausbildung“*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Eckhardt, C. & Lippegau, P. (1998). *Berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher*. Hrsg. Bundesmin. für Bildung, Wissensch., Forschung und Technol. Bonn.
- Niemeyer, B. (2008). Professionelle Benachteiligtenförderung – eine Bestandsaufnahme. In Kampmeier, A. S. et al. (Hrsg.): *Das Miteinander fördern. Ansätze für eine professionelle Benachteiligtenförderung*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 11-47.
- Korten, B. & Nuglisch, R. (2013). *Assistierte Ausbildung in Baden-Württemberg. Das Projekt carpo Ideen – Erfahrungen – Chancen*. Stuttgart: Werkstatt PARITÄT gemeinnützige GmbH. Carpo-Broschuere-062013\_1.pdf ([werkstatt-paritaet-bw.de](http://werkstatt-paritaet-bw.de))
- Korten, B. & Nuglisch, R. (2013). „Was soll aus mir werden?“ Assistierte Ausbildung in Baden-Württemberg – Das Projekt carpo – Ideen, Erfahrungen, Chancen. In *bwp@Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013* [http://www.bwpat.de/ht2013/ws12/korten\\_nuglisch\\_ws12-ht2013.pdf](http://www.bwpat.de/ht2013/ws12/korten_nuglisch_ws12-ht2013.pdf)
- Lippegau-Grünau, P. (2009). *Expertise Neue Arbeitsmarktpolitische Instrumente für Jugendliche*, hrsg. von: Der Paritätische Gesamtverband. Berlin.
- Niemeyer, B. (2008). Professionelle Benachteiligtenförderung – eine Bestandsaufnahme. In Kampmeier, A. S. et al. (Hrsg.): *Das Miteinander fördern. Ansätze für eine professionelle Benachteiligtenförderung*. Bielefeld: W. Bertelsmann 2008, 11-47.
- Paulsen, B. (2003). Benachteiligtenförderung: Schubladen schließen, Anrechenbarkeit sichern! *BWP 02/2003*, 3-4. [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1\\_bwp\\_02\\_2003\\_kommentar.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_bwp_02_2003_kommentar.pdf)
- Zielke, D. (2004). Berufsausbildungsvorbereitung. Ein neues Konzept für die Berufsvorbereitung lernbeeinträchtigter und sozial benachteiligter Jugendlicher. In *BWP 4/2004*, 43-47

### Dr.in Petra Lippegau

Professorin für Soziale Arbeit an der SRH Hochschule in NRW, Hamm (bis 2023) freiberuflich tätig.  
[petra.lippegau@gmx.de](mailto:petra.lippegau@gmx.de)

# Ausbildung in Teilzeit – ein Baustein zur Fachkräftesicherung

*Abstract:*

*Die Empfehlungen zur Umsetzung der Ausbildung in Teilzeit beziehen sich überwiegend auf den betrieblichen Teil der Ausbildung. Die Frage, wie die Berufsschule zum Gelingen einer Teilzeitausbildung beitragen kann, wird dabei meist nicht adressiert und die Argumente aus schulischer Perspektive bleiben unberücksichtigt. Im Rahmen der Servicestelle Teilzeit-Ausbildung Hessen wurde eine Potenzial- und Bedarfsanalyse durchgeführt, um fördernde und hemmende Faktoren für die Umsetzung der Teilzeitausbildung an Berufsschulen zu identifizieren. Im Fokus steht die Frage, wie die Zusammenarbeit zwischen den Lernorten verbessert werden kann, um Friktionen zu reduzieren.*



**Renate-Anny Böning**



**Mario Wiesmann**

Das Erfolgsmodell der dualen Ausbildung steht vor zahlreichen Herausforderungen. Aufgrund der demografischen Entwicklung und dem rückgängigen Interesse an Ausbildungsberufen droht in vielen Branchen der Fachkräftenachwuchs einzubrechen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022, 19 ff.). Ein Weg, das Interesse an der dualen Ausbildung zu stärken, besteht darin, die Ausbildungsbedingungen flexibler und damit attraktiver zu gestalten. Mit diesem Ziel hat die Bundesregierung 2005 auch auf hessische Initiative hin die Möglichkeit geschaffen, eine duale Ausbildung in Teilzeit zu absolvieren. Durch eine Gesetzesnovelle wurden die Konditionen der Teilzeitausbildung 2020 nochmals gelockert: Ursprünglich richtete sich das Angebot an (junge) Eltern und die Durchführung bei anderen Zielgruppen lag im Ermessen der beteiligten Akteure. Mit der Novelle steht die Möglichkeit einer Teilzeitausbildung allen Interessierten offen. Damit können beispielsweise auch Menschen, die Familienmitglieder pflegen, Menschen mit chronischen Erkrankungen oder im Leistungssport parallel eine Ausbildung absolvieren.

Das Modell Teilzeitausbildung hat, an der Größe der Zielgruppen gemessen, das Potenzial, einen Beitrag zur Sicherung des Fachkräftenachwuchses zu leisten. So kommt beispielsweise ein großer Teil junger Erziehender für eine Teilzeitausbildung in Betracht: „56,5 % aller jungen Mütter (rund 76.000) und 39,5 % aller jungen Väter (rund 15.900) im Alter von 16 bis 24 Jahren waren 2020 ohne Berufsabschluss und besuchten weder eine Schule, noch absolvierten sie eine Berufsausbildung oder Studium.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022, 75). Unter den Teilzeitauszubildenden sind Frauen, ältere Auszubildende und Auszubildende mit Hauptschulabschluss überrepräsentiert. Der Frauenanteil liegt bei 87 % der neu abgeschlossenen Verträge. Das Durchschnittsalter der Frauen

liegt mit 26,5 Jahren deutlich über dem Durchschnitt von 20 Jahren (Uhly 2020, 3). Für Familiensorgende ist Teilzeitausbildung eine wichtige Möglichkeit, einen Berufsabschluss zu erlangen und damit eine existenzsichernde qualifizierte Beteiligung am Erwerbsleben sicherzustellen.

Allerdings wird die Möglichkeit einer Teilzeitausbildung bisher selten genutzt: „Im Jahr 2020 wurden bundesweit 0,4 % bzw. lediglich 2.016 Neuabschlüsse als Teilzeitberufsausbildungsverhältnisse gemeldet“ (Bundesinstitut für Berufsbildung 2022, 100). Umso wichtiger ist es, dass das Angebot gut umgesetzt wird. Nur wenn die Teilzeitausbildung den Zielgruppen einen wirklichen Mehrwert bietet, werden sie das Angebot annehmen, ihre Ausbildung abschließen und als Fachkräfte in den Arbeitsmarkt münden.

Die Teilzeitausbildung bietet viele Potenziale für Unternehmen und Ausbildungsinteressierte. Die Umsetzung birgt allerdings auch Herausforderungen. Für die Teilzeitauszubildenden, die oft aufgrund von Sorgeverpflichtungen für minderjährige Kinder eine Ausbildung in Teilzeit beginnen, stellt die zeitliche Abstimmung von Öffnungszeiten der Kinderbetreuung und pünktlichem Erscheinen zu Schul- oder Arbeitsbeginn eine Herausforderung dar (vgl. zu den Herausforderungen bei der Umsetzung Sammet 2021). Für Unternehmen sind oft individuelle Lösungen für die Integration der Teilzeitausbildung in betriebliche Abläufe erforderlich. Der Berufsschulunterricht wurde hingegen für Teilzeitauszubildende nicht verändert.

Die Regelungen des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) zur Teilzeit(berufs)ausbildung beziehen sich ausschließlich auf den betrieblichen Teil der dualen Ausbildung, da die Ausgestaltung des berufsschulischen Teils den Kultusministerien der Länder obliegt. Teilzeitauszubildende müssen daher die normalen Unterrichtszeiten für Vollzeitauszubildende mit ihren übrigen Verpflichtungen vereinbaren. Gleichzeitig müssen auch Berufsschulen



innerhalb des gesetzlichen Rahmens Lösungen finden, um die Teilzeitauszubildenden in die bestehenden Strukturen zu integrieren. Wird die Ausbildungszeit nicht verkürzt, verlängert sich durch den in Teilzeit absolvierten betrieblichen Ausbildungsteil automatisch auch die Berufsschulpflicht. Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung empfiehlt daher, die Ausbildungszeit für Elternteile, die eine Teilzeitausbildung absolvieren, um 12 Monate zu kürzen (vgl. BAnz AT 13.07.2021, 3). Auf eine solche Veränderung der Ausbildungszeit sind die Lehrpläne nicht ausgelegt. Der Blick nach Hessen zeigt allerdings, dass von den 103 Berufsschulen im Schuljahr 2021/22 rund die Hälfte Teilzeitauszubildende hatten. In einer Abfrage bei den hessischen Kammern (IHK, HWK, LÄKH und LZKH) wurden 458 Teilzeitauszubildende in 60 Berufen ermittelt. Dabei ist zu bedenken, dass Arbeitgeber Mitarbeitende, die beispielsweise 32 Stunden pro Woche arbeiten, teilweise als Vollzeitbeschäftigte melden. Die Berufe mit den meisten Auszubildenden in Teilzeit sind Kaufleute für Büromanagement (114), Medizinische\*r Fachangestellte\*r (67), Zahnmedizinische\*r Fachangestellte\*r (37) und Verkäufer\*in (21).

Entsprechend stellen sich hier verschiedene Frage: Wie gelingt es den Berufsschulen, die Bedarfe der Zielgruppen mit den schulischen Rahmenbedingungen zu vereinbaren? In welcher Form sollen Teilzeitauszubildende über den für die reguläre Berufsausbildung vorgesehenen Unterricht hinaus beschult werden? Und welche externen Maßnahmen können helfen, die Teilzeitausbildung zu etablieren?

### Die Servicestelle Teilzeit-Ausbildung Hessen

Angesichts der komplexen Rahmenbedingungen von Ausbildungen in Teilzeit und des noch geringen Bekanntheitsgrades hat das Hessische Ministerium für Soziales und Integration 2021 das Projekt „Servicestelle Teilzeit-Ausbildung Hessen“ ins Leben gerufen. Dieses Projekt wurde aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds als Teil der Reaktion der Union auf die Covid-19-Pandemie finanziert und wird im Rahmen des Programms

„Impulse der Arbeitsmarktpolitik“ (IdeA) von der Europäischen Union und aus Mitteln des Landes Hessen in den Jahren 2023 und 2024 weiter gefördert. Die Umsetzung erfolgte über das Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V. (BWHW). Die Servicestelle Teilzeit-Ausbildung Hessen verfolgt gemeinsam mit ihren Partnern das Ziel, die Teilzeitausbildung bekannter zu machen, Hürden abzubauen und sowohl Unternehmen als auch Ausbildungsinteressierte zu unterstützen und zu beraten.

Im Januar 2022 hat das Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (involvas) als Teil der Servicestelle Teilzeit-Ausbildung eine Potenzial- und Bedarfsanalyse durchgeführt, um fördernde und hemmende Faktoren für die Umsetzung der Teilzeitausbildung zu identifizieren. In einer teilstandardisierten explorativen Onlinebefragung der hessischen Berufsschulen wurden die schulspezifischen Bedingungen der Umsetzung beleuchtet. Unter den 111 Befragten waren 48 Schulleitungen, 17 Abteilungsleitungen und 37 Lehrkräfte. Außerdem beantworteten zwei pädagogische Fachkräfte, acht Personen mit sonstiger Funktion sowie ein\*e Teilnehmende\*r, die\*der keine Angabe zu seiner\*ihrer Funktion an der Schule machte, den Fragebogen. Parallel zur Onlinebefragung fanden leitfadengestützte Interviews mit Teilzeitauszubildenden und Experteninterviews mit Mitarbeitenden von Bildungsträgern statt, die Teilzeitauszubildende begleiten oder beraten. Die Auswertung der Interviews erfolgte in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (vgl. Mayring 2010).

### Teilzeitausbildung an der Berufsschule

Die interviewten Mitarbeitenden der Bildungsträger sahen in einer flexiblen Unterrichtsorganisation eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg der Teilzeitausbildung. Gerade für Eltern, die ihre Ausbildung mit den Öffnungszeiten von Kinderbetreuungseinrichtungen koordinieren müssen, ist eine Teilzeitausbildung sonst nur schwer möglich.

Die Frage, wie mit solchen Schwierigkeiten umzugehen ist, stellt sich allerdings

an vielen Berufsschulen nicht, da sie keine Teilzeitauszubildenden haben. Von den 111 befragten Berufsschulakteur\*innen hatten nur 33 % nach eigenen Angaben bereits Auszubildende in Teilzeit beschult. 46 % von ihnen gaben an, dass an ihrer Berufsschule die Unterrichtsorganisation an die Bedarfe der Auszubildenden in Teilzeit angepasst werde. Diese Zahlen lassen außerdem darauf schließen, dass es an den Berufsschulen zum Teil an Erfahrungen mit der Beschulung Teilzeitauszubildender fehlt, die eine Einschätzung geeigneter und gangbarer Maßnahmen ermöglichen würden.

16 Befragte äußerten sich dazu, wie die an ihrer Berufsschule getroffenen Maßnahmen im Detail aussehen. Dabei konzentrierten sich die Antworten auf drei Bereiche. Sechsmal schilderten Befragte Anpassungen an den Unterrichtszeiten und am Aufbau des schulischen Ausbildungsteils: An zwei Schulen beginnt der Unterricht später, an einer endet er um 13:15 Uhr, an einer gibt es Blockunterricht, an einer werden allgemeinbildende Fächer auf Randstunden gelegt und an einer Schule werden die Unterrichtsinhalte gezielt unter Berücksichtigung der verlängerten Berufsschulzeit für Auszubildende in Teilzeit auf die Halbjahre verteilt. Weitere sechs Antworten bezogen sich auf zusätzliche Unterrichts- und Lernangebote, die Teilzeitauszubildenden zur Verfügung stehen. Fünf Befragte gaben außerdem an, dass an ihrer Schule digital gestützter Distanzunterricht angeboten werde, sodass Schüler\*innen die Berufsschule besser mit anderen Verpflichtungen vereinbaren können. Die Zahlen zeigen, dass der Berufsschulunterricht für Teilzeitauszubildende nicht flächendeckend und auch dann unterschiedlich stark angepasst wird.

Inwieweit solche und ähnliche Maßnahmen an Berufsschulen umgesetzt werden können, ist von ihren jeweiligen Handlungsspielräumen abhängig. 16 Akteur\*innen äußerten sich zu Bedingungen, die ihrer Ansicht nach einer flexiblen Unterrichtsorganisation im Wege stehen: Am häufigsten nannten sie strukturelle Gründe wie mangelndes Personal oder Vorschriften, die flexiblen Unterrichtsformen im Weg standen. Ein zweiter Faktor war aus Sicht der Befragten die zu geringe Nachfrage nach



Teilzeitausbildung und der damit einhergehende fehlende Bedarf nach einer flexibleren Unterrichtsorganisation. Hinzu kamen Faktoren wie persönliche Interessen der Lehrkräfte oder der Fall, dass Ausbildungsbetriebe keine Teilzeitausbildung anbieten.

### **Individualisiertes Lernen als Lösungsansatz**

Die aufgeführten Ergebnisse der explorativen Befragung zeigen auf, dass Berufsschulen für die Umstellung des Unterrichts und für Zusatzangebote zusätzliche Ressourcen benötigen: Sie müssen nicht nur die Zusatzangebote konzipieren, sondern diese Angebote in bestehende Strukturen integrieren, wodurch organisatorischer Mehraufwand entsteht. Insbesondere an Schulen, an denen bisher nur wenige Schüler\*innen eine Teilzeitausbildung absolvieren, lassen sich solche Anpassungen schwer bewältigen. Die Bedarfe der Zielgruppen und die Möglichkeiten der Berufsschulen scheinen hier auseinanderzuklaffen.

Eine Möglichkeit, Bedarfe der Zielgruppe und Angebote von Schulen zusammenzubringen, sind digitale Lerntools. An den Berufsschulen wurden solche Tools während der Covid-19-Pandemie bereits erfolgreich eingesetzt. Zum Zeitpunkt der durch die Servicestelle Teilzeit-Ausbildung durchgeführten Befragung im Januar 2022 gaben noch 28 % der Schulvertreter\*innen an, digitalen Distanzunterricht durchzuführen. Zu unterscheiden ist bei digitaler Unterrichtsgestaltung zwischen Blended-Learning-Konzepten und vollständig digitalem Distanzunterricht. Beide Modelle kommen Teilzeitauszubildenden entgegen, indem sie den Unterricht zeitlich flexibler gestalten, wobei ein rein asynchroner Distanzunterricht Schüler\*innen die größten Freiheiten einräumt. Er erlaubt Schüler\*innen, sowohl die Lernzeiträume als auch den Lernort selbst zu bestimmen, wodurch sich lange Anfahrtswege vermeiden lassen.

Wichtig zu beachten ist bei solchen Modellen allerdings, dass der persönliche Kontakt zwischen Lehrkraft und Schüler\*in ein wichtiger Bestandteil gelingenden Unterrichts ist. Wo digitale Formate den Präsenzunterricht ersetzen,

besteht die Gefahr, dass mit Wegfallen der persönlichen Interaktion im Klassenraum die Qualität des Unterrichts sinkt. Hinzu kommen praktische Probleme wie fehlende Hardware, fehlendes Know-how oder mangelnde Selbstdisziplin und Motivation bei den Schüler\*innen.

vermehrten externen Begleitungsangeboten als auch durch fachlichen und sprachlichen Stützunterricht können Abbrüche in der Teilzeitausbildung verhindert werden. Drei der von involas interviewten Teilzeitauszubildenden gaben an, dass die Bewältigung der Lerninhalte

#### **Fallbeispiel:**

Wie sich Möglichkeiten und Bedarfe miteinander vereinbaren lassen, zeigt ein Beispiel aus Hamburg: Die dortige Berufliche Schule für medizinische Fachberufe setzt seit einigen Jahren auf individualisiertes Lernen. Die Berufsschüler\*innen sollen „ausgehend von ihren persönlichen Lernausgangslagen (berufliches und persönliches Interesse, individuelle Kompetenzen) ihre eigenen Lernprozesse weitestgehend selbstverantwortlich steuern und ihre Lernerfolge regelmäßig reflektieren“ (Berufliche Schule für medizinische Fachberufe o. J.).

Der individuelle Lernprozess wird von Gesprächen mit Lehrkräften zur Lernentwicklung, zum Lernstand und zum Lerncoaching flankiert (vgl. ebd.). Der große Vorteil dieses Unterrichtsmodells besteht darin, dass es den Lernfortschritt der Schüler\*innen nicht mehr von ihrer Anwesenheit zu festen Unterrichtszeiten abhängig macht. Da alle Berufsschüler\*innen nach diesem Modell unterrichtet werden, müssen keine Sonderregelungen entwickelt werden, um die Teilzeitauszubildenden in den Unterrichtsablauf für Vollzeitauszubildende zu integrieren. Die Schüler\*innen profitieren nicht nur davon, dass sie den Unterricht flexibel in ihren Alltag integrieren können, sondern auch von einem Lernangebot, das sich an ihren Fähigkeiten und Kenntnissen ausrichten lässt (vgl. Asmuth u. a. 2013, 93).

#### **Externe Unterstützung als Erfolgsfaktor**

Ein anderer Ansatzpunkt, um die Umsetzung der Teilzeitausbildung zu erleichtern und ihre Attraktivität zu verbessern, sind externe Unterstützungsangebote. Welche Angebote hierfür in Frage kommen, war sowohl Gegenstand der Expertengespräche als auch der Befragung der Berufsschulen. In dieser wurden fünf denkbare Formen der Unterstützung abgefragt, von denen aus Sicht der Befragten in erster Linie vier hilfreich sind: 27 % würden es begrüßen, wenn eine externe Institution die Kommunikation zwischen Berufsschule, Betrieben und Kammern regeln würde. 23 % fänden es hilfreich, wenn es eine externe Ansprechperson zur Thematik der Teilzeitausbildung gäbe. 22 % halten ein externes Begleitangebot der Schüler\*innen in Teilzeitausbildung für sinnvoll. Und 19 % wünschen sich Unterstützung in Form von Informationen zur Teilzeitausbildung. Werbung für das Modell halten hingegen nur 10 % für eine gewinnbringende Form der Unterstützung.

Sowohl durch (sozial-)pädagogische Unterstützungsmaßnahmen in Form von

te in der Berufsschule sie vor große Herausforderungen stelle. Vor allem Hilfsangebote für die Prüfungsvorbereitung in den Lernfeldern sind dabei aus Sicht der Auszubildenden ein wichtiger Bestandteil der Stützstruktur für die Ausbildung. Diesen Eindruck haben auch Unternehmen in Gesprächen mit der Servicestelle geschildert. Einen großen Beitrag zur Umsetzung der Teilzeitausbildung leisten jedoch auch Projekte von Bildungsträgern, die ein Angebot zur Kinderbetreuung umfassen.

Sowohl für die Berufsschulen als auch für die Teilzeitauszubildenden scheint ein breit angelegtes Unterstützungsangebot wünschenswert zu sein. Unter den Unterstützungsleistungen, die von den Befragten als sinnvoll erachtet werden, befinden sich sowohl kleinere wie die Versorgung mit Informationen als auch umfassendere wie eine Ausbildungsbegleitung. Zusammen können sie dazu beitragen, die Berufsschulen und die Ausbildungsbetriebe bei der Umsetzung der Teilzeitausbildung zu entlasten und durch Unterstützung der Auszubildenden Nachteile abzufedern, die sich aus nicht angepassten Strukturen des dualen Systems für Teilzeitauszubildende erge-

ben. Eine wichtige Rolle können in diesem Zusammenhang Angebote zur Vorbereitung auf die Teilzeitausbildung, zur Qualifizierung und zum Ausbildungscoaching darstellen.

### **Vernetzung und Berichtswesen**

Neben den Zielgruppen würden auch die an der Teilzeitausbildung beteiligten Akteure davon profitieren, mehr Informationen über die Teilzeitausbildung zu erhalten. Informationen zu Anteilen Teilzeitauszubildender an den Schulen, in einzelnen Klassen und in unterschiedlichen Berufen könnten nicht nur für die Berufsschulen, sondern auch für die für das Angebot verantwortlichen Institutionen auf Landesebene eine wichtige Entscheidungsgrundlage darstellen. Bisher gibt es allerdings keine systematische Erfassung solcher Daten. Ohne sie ist es kaum möglich, bei der Gestaltung des Berufsschulunterrichts, der Zusammenarbeit der Akteure der Ausbildung sowie bei der Öffentlichkeitsarbeit gezielt nachzusteuern. Deswegen verfolgt die Servicestelle Teilzeit-Ausbildung das Ziel, 2023 ein Berichtswesen für Teilzeitausbildungen in Hessen aufzubauen. In einem ersten Schritt wird hierzu die vorhandene Datenlage sondiert und eine erste Übersicht erarbeitet.

Die Akteure der Teilzeitausbildung könnten darüber hinaus durch einen verbesserten Wissenstransfer zwischen den beteiligten Institutionen unterstützt werden. In der Arbeit der Servicestelle hat sich gezeigt, dass die Berufsschulen, Ausbildungsbetriebe, Kammern und Bildungsträger zum Teil sehr fundiertes Wissen über die Teilzeitausbildung und Erfahrungen in ihrer Umsetzung besitzen, von dem andere Partner des Systems profitieren könnten. Abgesehen von einem Wissenstransfer wäre auch eine engere Abstimmung und Zusammenarbeit der verschiedenen Lernorte wünschenswert, wie bereits aus den Rückmeldungen der Expert\*innen und der Berufsschulvertreter\*innen hervor-

geht. So haben beispielsweise Unternehmen, die Teilzeitauszubildende ausbilden, im Kontakt mit der Servicestelle Interesse an einer engeren Lernortkooperation signalisiert. Ein Faktor sind hierbei die Bildungsträger, die sowohl in der Vorbereitung als auch im Verlauf der Teilzeitausbildung unterstützen können.

### **Fazit und Ausblick**

Die Untersuchung der Gelingensfaktoren für die Teilzeitausbildung und die Erfahrung in der Servicestelle zeigen, wie wichtig eine enge Vernetzung der Akteure unter Einbezug der Berufsschulen bei der Umsetzung der Teilzeitausbildung ist. Ohne angepasste Lösungen in Kombination mit begleitenden Angeboten und Maßnahmen lässt sich eine Teilzeitausbildung kaum in einer Weise in die aktuellen Strukturen integrieren, die es für das Gros der Zielgruppen attraktiv macht.

Zur Verbesserung der Kommunikation zwischen Ausbildungsbetrieben, Kammern und Berufsschulen soll in Hessen die Servicestelle Teilzeit-Ausbildung beitragen. Ziel ist es, die Netzwerk- und Verweisstrukturen auszuweiten und die Vernetzung der regionalen Akteure zu stärken. Auch die Öffentlichkeitsarbeit der Servicestelle stellt einen wichtigen Ansatzpunkt bei der Umsetzung der Teilzeitausbildung dar. Ihre Relevanz ergibt sich aus dem von den Berufsschulen geschilderten Dilemma, dass sich attraktivere Rahmenbedingungen für den Berufsschulunterricht erst dann umsetzen lassen, wenn bereits eine ausreichende Menge von Teilzeitauszubildenden beschult wird. Hier erscheint es sinnvoll, Maßnahmen zu ergreifen, um die Teilzeitausbildung bei den Zielgruppen bekannter zu machen. Mit dieser Zielsetzung fördert das Hessische Ministerium für Soziales und Integration die Servicestelle Teilzeit-Ausbildung bis 2024.

Um Bedarfe der Zielgruppen und Potenziale für die Umsetzung identifizieren zu können, sind breit angelegte Untersuchungen wünschenswert.

### **Literatur:**

- Asmuth, S. u. a. (2013). Ausbildung in Teilzeit – ein Gewinn für alle. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *JOBSTARTER Praxis*. Bd. 7. Bonn. URL: [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/versteckt/24922\\_Jobstarter\\_Praxis\\_Band\\_7.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&\\_\\_amp%3Bv=2](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/versteckt/24922_Jobstarter_Praxis_Band_7.pdf?__blob=publicationFile&__amp%3Bv=2). [19.06.2023]
- Berufliche Schule für medizinische Fachangestellte: MFA – Individualisiertes Lernen. O. J. URL: <https://www.bs15-hamburg.de/bildungsangebot/medizinische-fachangestellte-mfa/mfa-individualisiertes-lernen/>. [19.06.2023]
- Bundesanzeiger (BANz) AT 13.07.2021 S3.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2022). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn. URL: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Datenreport%202022\\_20102022\\_online.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Datenreport%202022_20102022_online.pdf). [19.06.2023]
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). *Berufsbildungsbericht 2022. Bonn 2022*. URL: [www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf](http://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf). [19.06.2023]
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11., akt. u. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Sammet, U. (2021). Unbekannte Teilzeitausbildung. Die großen Chancen des Ausbildungsmodells – und die Risiken durch Corona. In *überaus 2021*. URL: <https://www.ueberaus.de/wws/gastbeitrag-teilzeitausbildung.php>. [19.06.2023]
- Uhly, A. (2020). *Duale Berufsausbildung in Teilzeit: Empirische Befunde zu Strukturen und Entwicklungen der Teilzeitberufsausbildung (BBiG/HwO) sowie zu Ausbildungsverläufen auf Basis der Berufsbildungsstatistik*. Bonn. URL: [https://datapool-bibb.bibb.de/pdfs/20200804\\_Teilzeitberufsausbildung\\_Uhly\\_Preprint\\_final.pdf](https://datapool-bibb.bibb.de/pdfs/20200804_Teilzeitberufsausbildung_Uhly_Preprint_final.pdf). [19.06.2023]

### **Renate-Anny Böning, Dipl.-Soz.-Wiss.**

involas Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH  
[renate-anny.boening@involas.com](mailto:renate-anny.boening@involas.com)

### **Mario Wiesmann, M.A.**

involas Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH  
[mario.wiesmann@involas.com](mailto:mario.wiesmann@involas.com)

# Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen mit produktionsorientiertem Ansatz (BvB-Pro) revisited

*Abstract:*  
Vor nunmehr gut zehn Jahren wurde das Fachkonzept „Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen mit produktionsorientiertem Ansatz (BvB-Pro)“ eingeführt. Der Beitrag beleuchtet die Genese und die praktischen Umsetzungen dieses Instruments. Ein kurzer Ausblick weist auf Desiderate und Gestaltungserfordernisse und -optionen hin.

Im Regelungskreis des Rechts der Arbeitsförderung (SGB III) wurde im November 2012 – auf Initiative der Länder im Bundesrat – für nicht mehr schulpflichtige, bildungsferne, schulumüde und insbesondere für junge Menschen, die bereits längere Zeit von schulischen Prozessen abgekoppelt sind, das Fachkonzept „Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen mit produktionsorientiertem Ansatz“ (BvB-Pro) neu eingeführt. Mit diesem Angebot sollen junge Menschen erreicht werden, für die die Verknüpfung von Arbeits- und Lernprozessen (produktionsorientierter Ansatz) erfolgsversprechender erscheint als die Teilnahme an bisherigen Maßnahmen der Agentur für Arbeit.

## Vom „Runden Tisch Produktionsschule“ über die Länder-Initiative im Bundesrat bis zur „BvB-Pro“

Eine zentrale Rolle bei der Entwicklung dieser dritten Säule der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen nahmen die Gestaltungs- und Abstimmungsarbeiten im Bund-Länder-Gremium „Runder Tisch Produktionsschule“ ein. Diese Arbeits- und Entwicklungsplattform, die sich im Juni 2008 auf Initiative des Beauftragten der Bundesregierung für die neuen Länder konstituierte und recht früh für weitere Länder geöffnet worden ist, versammelt die Vertreter\*innen aus den zuständigen Landesministerien, den Regionaldirektionen der Bundesagentur für Arbeit und auch aus Bundesministerien (Meier, Gentner & Bojanowski 2011). Das Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover übernahm seinerzeit die wissenschaftliche Begleitung und Moderation. Als Ziel des „Runden Tisches“ wurde formuliert, eine systematische und rechtliche Verortung und Umsetzung von Produktions-

schulen in den Ländern (in Deutschland) zu realisieren ([www.uebergangschuleberuf.de/schmoekerkasten/produktionsschulen/runder-tisch-produktionsschulen-und-produktionsorientierte-angebote-in-jugendwerkstaetten/](http://www.uebergangschuleberuf.de/schmoekerkasten/produktionsschulen/runder-tisch-produktionsschulen-und-produktionsorientierte-angebote-in-jugendwerkstaetten/)) bietet eine umfangreiche Dokumentenzusammenstellung sowie aktuelle Länderberichte).

Begleitet durch externe Expertisen wurden für das Arbeitsgremium die Grundlagen bis hin zu einem vorlagefähigen Konzept nebst Verfahrensvorschlägen zur Implementation im parlamentarischen und politischen Prozess erarbeitet (Meier 2013). Ein weiteres Modell als alternative „Sonderform“ zu bestehenden Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) und dies *in überwiegender Länderverantwortlichkeit* war das favorisierte Konzept für eine mögliche bundesweite Umsetzungsform von Produktionsschulen. Zu den konstitutiven Bedingungen einer solchen Umsetzung formulierte der „Runde Tisch Produktionsschulen“ auch, dass keine „Vermaßnahme“ (ebenda, 4) von Produktionsschulangeboten stattfinden dürfe und dass das originäre Produktionsschulkonzept erhalten bleiben müsse. Für den Vorschlag eines Fachkonzepts Produktionsschule erfolgte auf der Basis des im Jahr 2004 eingeführten „Neuen Fachkonzepts BvB“ eine strukturierte Erkundung zur Affinität des Produktionsschulkonzepts, um die produktionsschulspezifischen Merkmale einzufügen (vgl. Bojanowski et al. 2011, 91 ff.).

Die nächste Etappe bildete die Initiative des Landes Mecklenburg-Vorpommern im Bundesrat, anlässlich der im Mai 2011 von der Bundesregierung vorgelegten sog. „Instrumentenreform“ eine Ergänzung der BvB des SGB III um Produktionsschulen vorzusehen. Die vom Bundesrat in seiner Stellungnahme auf Initiative Mecklenburg-Vorpommerns vorgeschlagene Ergänzung der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) des Dritten Buches Sozialgesetzbuch (SGB III) um



Cortina Gentner



Jörg A. Meier

Produktionsschulen (Bundesrats-Drucksache 313/11 vom 8.7.2011, 13 f.) fand zunächst in dem vom Bundestag beschlossenen Gesetz keine Berücksichtigung. Sie wurde bei dem Gesetzesvorhaben auch in den Ausschüssen des Bundestages nicht befasst. Daher beschloss der Bundesrat am 14.10.2011 auf Antrag der Länder Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt die Anrufung des Vermittlungsausschusses.

Mit den Einigungsvorschlägen des Vermittlungsausschusses konnte das Gesetz zur Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt (vom 20.12.2011) ohne weiteren Einspruch des Bundesrates in Kraft treten. Für die Produktionsschulen legte die Bundesregierung dazu eine Protokollerklärung vor:

*„[...] Die Bundesregierung stimmt mit den Ländern in der Einschätzung überein, dass die Bundesagentur für Arbeit bei der Umsetzung berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen im Sinne größerer Flexibilität passgenauere Lösungen vor Ort erarbeiten sollte. Dies gilt für Produktionsschulen und Jugendwerkstätten gleichermaßen wie für vergleichbare Angebote auf Landesebene. Die Bundesregierung ist mit den Ländern im „Runden Tisch Produktionsschulen“ in einem konstruktiven Dialog. Zudem wurde eine Arbeitsgruppe zu Fragen der Förderung von Jugendwerkstätten gebildet. Die Bundesregierung sagt verbindlich zu, auf eine dem Anliegen der Länder entsprechende Anpassung des Fachkonzeptes der Bundesagentur für Arbeit zeitnah hinzuwirken.“ (Deutscher Bundesrat, Plenarprotokoll 890 vom 25.11.2011, 562)*

Tatsächlich kam es auf Grundlage dieser Protokollerklärung binnen Jahresfrist zu einer konkreten Umsetzung: Schon im Frühjahr 2012 begann die Bundesagentur für Arbeit, initiativ und federführend im Sinne der Länderinitiative die Umsetzung produktions(schul)orientierter Ansätze im Fachkonzept BvB konkretisierend zu gestalten.

Das als Entwicklungspapier konzipierte und länderabgestimmte „Fachkonzept Produktionsschule“ sowie die weiteren Materialien des „Runden Tisches Produktionsschulen“ dienten dabei als Arbeitsgrundlage (Meier 2013, 4 f.). Im weiteren Entwicklungsprozess wurden u. a. auch Stellungnahmen aus den jeweiligen Ressorts der Länderministerien und von

Fachvertreter\*innen aus den Verbänden eingeholt. Daraufhin erfolgte noch im Jahr 2012 „untergesetzlich“ die Ergänzung der BvB des SGB III um die besondere (berufs-)pädagogische Figuration der Produktionsschulen: Die Bundesagentur für Arbeit (BA) veröffentlichte schließlich im November 2012 das Fachkonzept „Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen mit produktionsorientiertem Ansatz (BvB-Pro)“ (BA 2012).

### **Besondere Merkmale der BvB-Pro**

Die BvB-Pro unterscheidet sich von den weiteren BvB-Angeboten der Agentur für Arbeit im Wesentlichen durch das Produktionsschulprinzip (BA 2012, 9), das die Verbindung von Arbeits- und Lernprozessen in den Vordergrund stellt.

Das (berufs-)pädagogische Konzept der Produktionsschule mit seinen konstituierenden Merkmalen der marktorientierten Produktion bzw. Dienstleistungserstellung in annähernd betrieblichen Strukturen und der Verknüpfung der Lernprozesse über die Produktionsprozesse ermöglicht die Vermittlung grundlegender beruflicher Fertigkeiten, Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die für die Aufnahme einer Berufsausbildung oder einer Erwerbstätigkeit notwendig sind. Das Arbeiten und Lernen an realen Kundenaufträgen in betriebsähnlichen Arbeits- und Geschäftsprozessen einer Produktionsschule bedeutet: Ankommen, flexible Lernwege und Erprobungs- und Erfahrungsräume sowie Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Motivation – und auch die Vorbereitung auf den nächsten Schritt: betriebliche Praktika und Übergänge in eine Ausbildung oder Beschäftigung (zur Einordnung siehe auch Kell 2013).

Zur Zielgruppe berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit gehören junge Menschen ohne berufliche Erstausbildung, die ihre Vollzeitschulpflicht erfüllt und in der Regel das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Das Fachkonzept BvB-Pro beschreibt zudem als Zielgruppe „nicht ausbildungsreife oder berufsgerechte junge Menschen“ u. a. mit vielfältigen und schwerwiegenden Hemmnissen (BA 2012, 5). Konzeptionell ist eine Zielgruppe unterhalb der BvB-Standards mit einer Verweildauer

von 12 (Regelfall) bis 18 Monaten (in begründeten Einzelfällen) vorgesehen.

Der Rechtsanspruch auf die Vorbereitung auf den nachträglichen Erwerb des Hauptschul- oder eines gleichwertigen Schulabschlusses im Rahmen der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (§ 53 SGB III) gilt in gleicher Weise für die Teilnehmenden an der BvB-Pro.

Der Zugang („Zuweisung“) zur BvB-Pro erfolgt ausschließlich über die Berufsberatung der Agentur für Arbeit.

Anders als in den anderen berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen erfolgt die Finanzierung von Maßnahmen nach diesem Fachkonzept durch die Agentur für Arbeit nur, wenn sich Dritte mit mindestens 50 Prozent beteiligen. Vorrangig soll eine Kofinanzierung durch die Länder erfolgen, um so die gemeinsame Verantwortung insbesondere der Länder und der Bundesagentur für Arbeit (BA) für die Förderung entsprechender Angebote zu unterstreichen (ebenda, 3).

### **Schleppender Start der BvB-Pro 2013**

Mit der ersten Ausschreibung im Frühjahr 2013 konnten in der Summe bundesweit ca. 700 BvB-Pro-Plätze angeboten werden. Neben regionalen Einzellösungen wurden in Mecklenburg-Vorpommern (100 Plätze) und Nordrhein-Westfalen (400 Plätze) mit insgesamt 500 Plätzen zwei landesweite Lösungen geschaffen. Die meisten Bundesländer haben sich jedoch auf eine Ko-Finanzierung von BvB-Pro nicht eingelassen. Zum einen war das Fachkonzept BvB-Pro mit Blick auf die Zielgruppe, Laufzeit und das Umsetzungskonzept mit dem bestehenden Landesprogramm nicht kompatibel. Zum anderen hatten einige Bundesländer grundsätzliche Bedenken, neben der bestehenden BvB neue Instrumente zu etablieren. Auch wurde das Instrument einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme mit seinen Regeln und Anforderungen für eine passgenaue Integrationsarbeit mit jungen Menschen mit multiplem Förderbedarf als ungeeignet angesehen. Hier verwiesen einige Länder auf die Aktivierungshilfen (§ 45 SGB III oder § 16 Abs. 1 SGB II i. V. m. § 45 SGB III) oder auf andere bestehende Instrumente, einschließlich der Freien Förderung (§ 16 f SGB II).



Zudem bestanden und bestehen weiterhin große Bedenken der Länder, sich an Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (arbeitsmarktpolitische Instrumente) finanziell zu beteiligen, ohne diese wirklich mitgestalten zu können.

### **Beispiel: BvB-Pro in der Freien und Hansestadt Hamburg**

Bei der Bedarfsanalyse 2014 des Planungsteams der Hamburger Jugendberufsagentur (JBA) im Rahmen der landesweiten Maßnahmeplanung wurde deutlich, dass es einen Bedarf an weiteren Bildungsangeboten für Jugendliche mit Schwierigkeiten am Übergang Schule – Beruf auch nach Ende der Schulpflicht gibt. Diese Jugendlichen gelten als noch nicht berufswahlentschieden und haben einen besonderen sozialpädagogischen Förderbedarf.

Zum 1. Oktober 2015 startete eine 2-jährige Pilotumsetzung einer BvB-Pro mit einem Umfang von max. 36 Plätzen. Die Beauftragung erfolgte durch die Agentur für Arbeit und die Kofinanzierung erfolgte zu 50 Prozent aus Mitteln der Freien und Hansestadt Hamburg (vgl. *Ausbildungsreport 2018*, 68 f.).

Im Anschluss an diese 2-jährige Pilotphase (2015–2017) erfolgte eine gemeinsame Auswertung. Die Ergebnisse machten deutlich, dass mit diesem Angebot Jugendliche angesprochen und auch erreicht werden können, die direkt nach Beendigung ihrer Schulpflicht oder auch nach Zeiten brüchiger Lernbiographien ein handlungs- und produktionsorientiertes berufsvorbereitendes Angebot suchen.

Im Zeitraum von 2022 bis 2024 werden in Hamburg weiterhin Plätze nach dem Fachkonzept BvB-Pro unter dem Dach von drei Produktionsschulen (in den Bezirken Harburg, Hamburg-Mitte und -Nord sowie Bergedorf) angeboten. Bezüglich der deutlichen Zunahme psychischer Beeinträchtigungen bei Jugendlichen und jungen Menschen werden nun zudem auch flankierende Angebote (ergänzend innerhalb der BvB-Pro, keine Sondermaßnahme für diese Zielgruppe) der psychologischen Beratung und Unterstützung angeboten.

Die Freie und Hansestadt Hamburg verfügt inzwischen über langjährige Er-

fahrungen mit der BvB-Pro und den, mit der spezifischen Finanzierungsstruktur notwendigen, Kooperationen. Da in dem Fachkonzept BvB-Pro wesentliche Merkmale von Produktionsschulen formuliert sind (pädagogisches Konzept, unterjährige, „jederzeit“ mögliche Zugänge), kann die Begleitung von jungen Menschen nach dem Fachkonzept BvB-Pro (arbeitsmarktpolitisches Instrument) und die von Jugendlichen im Landesprogramm Produktionsschule als ausdrückliches Bildungsangebot für Schulpflichtige grundsätzlich unter einem Dach in einem Betrieb umgesetzt werden.

Verschiedene Nachjustierungen waren jedoch für die Umsetzung in Hamburg erforderlich:

Während im Landesprogramm Hamburger Produktionsschulen die *individuellen Leistungsprämien* konstituierendes Merkmal sind (siehe ausführlich und instruktiv in der *Richtlinie Hamburger Produktionsschulen 2023*, 58), sind diese im Fachkonzept BvB-Pro nicht expliziert. Daher bedurfte es diesbezüglicher Ergänzungen in der Leistungsbeschreibung (Teil B) sowie der Vertragsbedingungen (Teil C) dahingehend, dass diese Prämien – wie auch bei den Produktionsschulen – aus den mit den Verkäufen von Produkten und Dienstleistungen erzielten Einnahmen zu finanzieren (und daher nicht in den Angebotspreis einzukalkulieren) sind.

Die erworbenen Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit sind den Absolvent\*innen in differenzierter und insbesondere für Betriebe nachvollziehbarer Form zu bescheinigen (qualifiziertes Arbeitszeugnis, Aussagen über erworbene Kompetenzen, Qualifizierungsbausteine, Zertifikate über berufsbezogene Teilqualifikationen). Die Teilnahmebescheinigung für die Absolvent\*innen der BvB-Pro orientiert sich nunmehr an dem an Hamburger Produktionsschulen zum Einsatz kommenden *einheitlichen Produktionsschulzeugnis*.

*Nachträglicher Erwerb des ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses*: Die Leistungsbeschreibung berücksichtigt nun den obligatorischen „Lernausgangstest für Hamburger Produktionsschulen“, der von der Behörde für Schule und Berufsbildung (so die Bezeichnung für das Bildungsministerium in Hamburg) entwickelt wurde. Dieser Test kann valide Aussagen zum Stand der schulischen

Basiskompetenzen treffen und wird daher in Absprache mit der Beratungsfachkraft der Agentur für Arbeit bei der Entscheidung berücksichtigt, für welche jungen Menschen ein solcher Abschluss in Betracht kommt. Ebenfalls musste geregelt werden, dass die Beratungsfachkräfte bei diesen Kandidat\*innen die Jahresplanungen und -zyklen der Produktionsschulen (Vorbereitungskurse, Prüfungsanmeldungen, Prüfungstermine) berücksichtigen.

Der direkte Kontakt und die regelmäßigen Abstimmungen zwischen den Teams der Berufsberatung der Agentur für Arbeit und der BvB-Pro-Träger (z. B. zur gemeinsamen Beratung in Einzelfällen zur Abbruchprävention) und auch der regelhafte Austausch der Fachaufsichten der Agentur für Arbeit sowie im Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) mit den BvB-Pro-Trägern haben sich inzwischen bewährt.

Auch das Selbstverständnis eines gemeinsamen Controlling musste entwickelt werden: Erst im November 2021 fand eine *gemeinsame Maßnahmeprüfung* (Agentur für Arbeit Hamburg und Hamburger Institut für Berufliche Bildung) bei den BvB-Pro-Trägern statt – wenn auch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und Kriterien zur Bewertung der „Maßnahme“-Qualität.

Herausfordernd bleiben weiterhin die Ausschreibungs- und Vergabemodalitäten: Wie alle Maßnahmen der Agentur für Arbeit ist auch für die BvB-Pro vorgesehen, „*dass eine Beauftragung im Wege der Vergabe nach der Vergabe- und Vertragsordnung für Leistungen – Teil A (VOLIA) in Verantwortung der BA erfolgt*“ (Fachkonzept BvB-Pro 2012, 4). Obwohl eine Finanzierung der Agentur für Arbeit nach diesem Fachkonzept ausdrücklich nur möglich ist, wenn sich Dritte mit mindestens 50 Prozent beteiligen, werden Ausschreibung und Vergabe zentral von Regionalen Einkaufszentren (REZ) gesteuert. Die Kofinanzierung beträgt in der Freien und Hansestadt Hamburg 50 Prozent der Gesamtkosten und ermöglicht somit eine freihändige Vergabe. Diese ist möglich, wenn die Kofinanzierung an die Bedingung geknüpft wird, dass ein bestimmter Träger mit der Durchführung beauftragt wird und es sich um eine vorteilhafte Gelegenheit handelt (ebd).

Auch die Vergabeunterlagen der Agentur werden zentral erstellt: Somit gilt eine

einzigste Vergabeunterlage mit entsprechenden Bewertungskriterien bundesweit, unabhängig von Unterschieden und individueller Spezifika in der Zusammensetzung der Zielgruppen oder den regionalen Besonderheiten des Arbeits- oder Ausbildungsmarktes. Die zentral erstellte Muster-Vergabeunterlage soll zwar um regionale Spezifika ergänzt bzw. in den kenntlich gemachten Abschnitten (und nur in diesen) angepasst werden können – dies bedarf jedoch bei jeder Ausschreibungsrunde erneuter Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse (zwischen dem REZ und dem Land als Kofinanzier).

### **Fazit: Gestaltungsbedarfe und Handlungsoptionen**

Mit der Einführung der BvB-Pro im Jahr 2012 wurde das arbeitsmarktpolitische Angebotsportfolio der Bundesagentur für Arbeit um ein praxis- und handlungsorientiertes Instrument ergänzt, das durch sein berufspädagogisches Konzept schulmüden und insbesondere jungen Menschen, die bereits längere Zeit von schulischen Prozessen abgekoppelt sind bzw. von anderen Angeboten nicht mehr erreicht werden, andere Erprobungs- und Erfahrungsräume auf dem Weg in den Beruf eröffnen kann.

Die skizzierten Hamburger Erfahrungen sprechen dafür, die BvB-Pro auch weiter umzusetzen und auch weiter zu entwickeln. Die BvB-Pro sollte grundsätzlich als besondere berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme mit größerer

Flexibilität und passgenaueren Lösungen vor Ort gestaltet und angeboten werden – so wie dies bereits seinerzeit in der Protokollerklärung handlungsleitend formuliert wurde. Die Länder können dann direkter und kooperativ(er) handeln und ihre Konzepte im Bereich produktionsorientierter Angebote umsetzen.

Das Fachkonzept BvB-Pro muss vor allem mit Blick auf Ausschreibungs- und Vergabep Praxis sowie einer tatsächlichen gemeinsamen Verantwortung der Finanziers kritisch überprüft werden. Dieses sollte gemeinsam unternommen werden – unter Beteiligung der Bundesagentur für Arbeit, der Länder und auch von Interessenvertretungen. Dabei sollte in einer Revision ebenfalls eine Verständigung über einheitliche Qualitätsstandards erfolgen, die auch und vor allem das Produktionsschulskonzept berücksichtigen.

#### **Literatur:**

- Bojanowski, A.; Gentner, C.; Meier, J. & Mutschall, M. (2011). Fachkonzept Produktionsschule. In J. Meier, C. Gentner & A. Bojanowski (Hrsg.) (2011): *Produktionsschule verstetigen! Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik*. Münster u.a.: Waxmann.
- Bundesagentur für Arbeit (2012). Fachkonzept Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen mit produktionsorientiertem Ansatz (BvB-Pro) vom 20.11.2012. [https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok\\_ba013439.pdf](https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba013439.pdf) (geprüft am 14.7.2023).
- Deutscher Bundesrat – Drucksache 313/11 (Beschluss) vom 8.7.2011: Stellungnahme des Bundesrates. Entwurf eines Gesetzes zur Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt, Berlin.

Deutscher Bundesrat – Plenarprotokoll 888: Stenographischer Bericht der 888. Sitzung des Deutschen Bundesrates am 14. Oktober 2011. In Verhandlungen des Deutschen Bundesrates, Berlin.

Hamburger Institut für Berufliche Bildung (2018). *Ausbildungsreport Hamburg 2018*, Hamburg.

Kell, A. (2013). Produktionsschule – Übergangssystem – Lern-Arbeits-System: Berufsbildungswissenschaftliche Perspektiven. In C. Gentner & J. Meier (Hrsg.): *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 09*, (1-34). [http://www.bwpat.de/ht2013/ws09/kell\\_ws09-ht2013.pdf](http://www.bwpat.de/ht2013/ws09/kell_ws09-ht2013.pdf)

Meier, J.; Gentner, C.; & Bojanowski, A. (Hrsg.) (2011). *Produktionsschule verstetigen! Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik*. Münster u. a.: Waxmann.

Meier, J. (2013). Situation und Herausforderungen für Produktionsschulen heute – Entwicklungslinien und Aufgaben für eine systematische (Weiter-)Entwicklung. In C. Gentner & J. Meier (Hrsg.): *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 09*, (1-17). [http://www.bwpat.de/ht2013/ws09/meier\\_ws09-ht2013.pdf](http://www.bwpat.de/ht2013/ws09/meier_ws09-ht2013.pdf)

Richtlinie Hamburger Produktionsschulen vom 07.07.2023. In *Mitteilungsblatt der Behörde für Schule und Berufsbildung*, Nr. 3 vom 7. Juli 2023, (MBI-Schul 03/2023, 56), 56-61, Hamburg.

#### **Dr.in Cortina Gentner**

Hamburger Institut für Berufliche Bildung  
GB 4: Außerschulische Berufsbildung und Weiterbildung  
[cortina.gentner@hibb.hamburg.de](mailto:cortina.gentner@hibb.hamburg.de)

#### **Prof. Dr. Jörg A. Meier**

Hochschule Magdeburg  
Recht in der Sozialen Arbeit  
[joerg.meier@h2.de](mailto:joerg.meier@h2.de)

### **Berufenavi.de**

Das Berufenavi ist eine Navigationshilfe durch die vielen Angebote zur Beruflichen Orientierung im Netz. Jugendliche, die sich erst einmal orientieren möchten, können über Talenttests, Praktikumsbörsen und Beratungsangebote ihren Beruf finden. Jugendliche, die bereits wissen, was sie machen wollen, erhalten nach Eingabe ihres Wunschberufs und der heimischen Postleitzahl örtliche und regionale Angebote angezeigt.

Das Berufenavi enthält

- duale Ausbildungsberufe, die an den Lernorten Betrieb und Berufsschule erlernt werden,
- Heil- und Pflegeberufe, die an Berufsfachschulen mit angeschlossenen Einrichtungen der Praxis ausgebildet werden und bundeseinheitlich geregelt sind,
- landesrechtlich geregelte Ausbildungsberufe, die an Berufsfachschulen ausgebildet werden,
- sonstige Ausbildungsberufe, die bundeseinheitlich geregelt sind, aber rechtlich gesehen nicht zu den drei Typen oben gehören.

Das Berufenavi ist auf Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) entwickelt worden. Redaktionell betreut wird das Angebot im Arbeitsbereich 4.1 „Fachstelle für Übergänge, Grundsatzfragen“ des Bundesinstitutes für Berufsbildung (BIBB).

<https://www.berufenavi.de/>

# Förderung beruflicher Weiterbildung zwischen Standardisierung und Individualisierung

*Abstract:*  
Im Kontext der Transformation von Wirtschaft, Arbeit und Gesellschaft steigt die Relevanz beruflicher Weiterbildung. Durch staatliche Interventionen, z. B. durch die Weiterbildungsförderung der Bundesagentur für Arbeit (BA), sollen Unternehmen und Einzelpersonen gefördert werden. Allerdings existiert ein Spannungsfeld zwischen Standards der Förderpolitik und individuellen Weiterbildungsbedarfen, wie auch die Ergebnisse des Forschungsprojekts ErWeiterBAR zeigen.



Andreas Diettrich



Matthias Kohl



Mara Fausten

In der Berufsbildungspraxis und -forschung besteht weitgehend Konsens, dass die Bedeutung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung zukünftig ansteigt. Dabei steht nicht die berufliche Aufstiegsfortbildung im Fokus, sondern die Vielzahl von Bildungsangeboten oder -maßnahmen, die häufig als ‚ungeregelte Weiterbildung‘ bezeichnet werden. Somit gewinnt ein Bildungsbereich an Bedeutung, für den nahezu keine gesetzlichen oder formalen Vorgaben existieren: Angebot und Nachfrage nach Weiterbildung treffen sich auf einem weitgehend privatwirtschaftlich organisierten Weiterbildungsmarkt. Allerdings wird dieser Markt insbesondere aus Nachfragerseite häufig als unübersichtlich, intransparent (vgl. Kuwan 2012, 6) und möglicherweise als abschreckend und desorientierend wahrgenommen.

Im Rahmen der aktuellen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Transformation entsteht ein erheblicher Weiterbildungsbedarf – z. B. implizieren Digitalisierung oder Künstliche Intelligenz (KI) Qualifizierung und Weiterbildung bei Beschäftigten oder Arbeitssuchenden. Weiterbildung ist somit *Konsequenz* dieser Veränderungen in der VUCA-Arbeitswelt (das Akronym VUCA beschreibt unsere zunehmend volatilere (volatility), unsicherere (uncertainty), komplexere (complexity) und mehrdeutigere (ambiguity) Arbeitswelt). Dafür benötigen Beschäftigte umfassende Kompetenzen, um die Transformation überhaupt umsetzen und gestalten zu können. Das Vorliegen fachlicher, sozialer oder personaler Kompetenzen ist somit auch eine *Voraussetzung* für die angedeuteten Veränderungen. Weiterbildung kann nicht nur reaktiv, sondern muss auch proaktiv erfolgen.

Die Transformation impliziert neue Arbeitsformen („Arbeiten 4.0“; BMAS 2017) und damit auch andere Lernbedürfnisse.

Dezentrale oder virtuelle Beschäftigungsformen, eine Orientierung an Prozessen, die Entgrenzung und Digitalisierung von Arbeit erfordern Beschäftigte, die durch Weiterbildung auf diese Arbeitswelt vorbereitet und in dieser durch Weiterbildung begleitet werden, was in der Metapher des „lebenslangen Lernens“ zum Ausdruck kommt – zumal die heutigen Rahmenbedingungen (längere Beschäftigungszeiten, späteres Renteneintrittsalter, Ältere als Fachkräftereserve) eine „lebenslange Weiterbildung“ mehr denn je befördern.

Zudem haben sich Corona-Pandemie und Digitalisierung auf die Weiterbildungsinhalte, -formate sowie auf grundsätzliche Strukturen der Weiterbildung ausgewirkt: So haben digitalisierte Angebote vom Learning Nugget bis zum digitalen Weiterbildungsstudium an Bedeutung gewonnen, die Rollen der Bildungsträger auf dem Weiterbildungsmarkt haben sich inklusive ihrer Geschäftsmodelle verändert. Weiterbildung wird zunehmend zur Dienstleistung, die betriebs- oder personenspezifisch mit Beratung, Kompetenzfeststellung oder Coaching begleitet wird. Diese Individualisierung der Formate ist aus Nachfragersicht zu begrüßen, führt aber Weiterbildungsanbieter und -förderer zu logistischen, aber auch finanziellen Herausforderungen. Seminaristische bzw. kursförmige Qualifizierung von Gruppen mit gleichem Weiterbildungsbedarf wird zukünftig nicht mehr die Regel, sondern die Ausnahme darstellen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob und wie die öffentlich geförderte Weiterbildung, z. B. der Agenturen für Arbeit, künftig zu gestalten ist, um individuell und umfassend zu unterstützen, gleichzeitig aber ein standardisiertes und für alle Weiterbildungsakteure in gleicher Weise handhabbares Förderinstrumentarium bereitzustellen.

## Staatliche Förderung von Weiterbildung als Innovations- und Kompensationsstrategie

Der Weiterbildungsmarkt ist nicht nur durch Intransparenz, sondern auch durch Informationsasymmetrie und teilweise durch ein Machtgefälle zwischen Anbietern und Nachfragern gekennzeichnet. Dies hat sich in den letzten Jahren, z. B. aufgrund der zunehmenden Angebote internationaler Konzerne (Herstellerschulungen/-zertifikate) oder Onlineangebote verschärft. Marktunvollkommenheiten implizieren im Weiterbildungsbereich ein „Marktversagen“ (Seyda, Placke 2020, 113), d. h. aus ökonomischer Perspektive eine Unterinvestition in Weiterbildung sowohl seitens der Unternehmen als auch von Einzelpersonen. Zudem zeigt die Weiterbildungsforschung, dass Personengruppen wie Geringqualifizierte, Ältere, Personen mit Migrationshintergrund etc. unterdurchschnittlich an Weiterbildung teilnehmen. Dies gilt auch für Beschäftigte bestimmter Branchen oder Betriebsgrößen. Weiterbildung kann nicht Bildungsbenachteiligungen in der Schule oder Berufsbildung ausgleichen: Jüngere, leistungsstarke, hochqualifizierte Beschäftigte profitieren von den Angeboten auf dem Weiterbildungsmarkt stärker als leistungsschwächere Personen, d. h. hier wirkt der „Matthäus-Effekt“ in der Weiterbildung potenziell polarisierend.

Als ‚Kompensationsstrategie‘ greift die staatliche Weiterbildungsförderung ein, z. B. durch den mittlerweile fast in allen Bundesländern vorhandenen Anspruch auf Bildungsfreistellung („Bildungsurlaub“), Förderangebote für benachteiligte Personengruppen bzw. Menschen in schwierigen Lebenslagen oder durch Maßnahmen zum Nachholen von Berufsabschlüssen usw. Diese Angebote versuchen, Defizite auf dem Weiterbildungsmarkt zu kompensieren.

Der Kabinettsbeschluss der Bundesregierung vom 29. März 2023 zum Gesetz zur Stärkung der Aus- und Weiterbildungsförderung (*Weiterbildungsgesetz*) zielt darauf ab, „[...] die Förderinstrumente der Arbeitsmarktpolitik für Beschäftigte und Ausbildungssuchende weiterzuentwickeln, um der beschleunigten Transformation der Arbeitswelt zu begegnen, strukturwandelbedingte Arbeitslosigkeit zu vermeiden, Weiterbil-

dung zu stärken und die Fachkräftebasis zu sichern“ (BMAS 2023, 2). Dieses Gesetz schließt an das *Qualifizierungschancengesetz* und das *Arbeit-von-morgen-Gesetz* an, die insbesondere für Beschäftigte im Strukturwandel den Zugang zur Weiterbildungsförderung unabhängig von Qualifikation, Lebensalter und Betriebsgröße erleichtert haben. Eingebettet sind diese Gesetze in die *Nationale Weiterbildungsstrategie* – wobei allein diese Begrifflichkeit die zunehmende Bedeutung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung unterstreicht.

Neben dieser *Kooperationsstrategie* wird versucht, auch inhaltlich-qualitativ auf das Weiterbildungsgeschehen einzuwirken: Förderprogramme des BMAS wie z. B. „Unternehmenswert Mensch“, „Regionale Zukunftszentren“, „INQA“ oder auch das „Weiterbildungsstipendium“ des BMBF sind Beispiele, wie die Bundesregierung quantitativ, aber insbesondere qualitativ, die Entwicklung der Weiterbildung unterstützt und innovative Impulse für Unternehmen und Beschäftigte setzt. In der Regel sind diese Initiativen auch eine Reaktion auf Transformationsprozesse bzw. Fachkräfteengpässe. Diese *Innovationsstrategien* unterstützen eine neue Qualität von Weiterbildung.

## Förderung beruflicher Weiterbildung (FbW) als arbeitsmarktpolitisches Standardinstrument der BA

Eines der zentralen arbeitsmarktpolitischen Instrumente, mit dem Ziel, Arbeitsuchende und Beschäftigte durch Weiterbildung bei der Weiterentwicklung und Anpassung an veränderte berufliche Anforderungen zu unterstützen und um drohende Arbeitslosigkeit abzuwenden, die berufliche Wiedereingliederung zu unterstützen oder einen fehlenden Berufsabschluss nachzuholen, stellt die Förderung beruflicher Weiterbildung (FbW) dar. In den vergangenen Jahren entwickelte sich die Förderung beruflicher Weiterbildung bis zur Coronapandemie bundesweit (mit 330.640 Eintritten aus den Rechtskreisen SGB II und SGB III im Jahr 2019, davon 208.970 im SGB-III-Bereich) relativ konstant, im Jahr 2020 sank die Zahl der Eintritte aufgrund pandemiebedingt eingeschränkter Möglichkeiten zur Durchführung von Präsenzmaß-

men jedoch deutlich auf 272.770 (-17,5 Prozent). Nach einem weiteren Rückgang im Jahr 2021 (267.640 Eintritte, -1,9 Prozent) sind auch 2022 noch sinkende Eintritte (260.680, -2,6 Prozent) zu verzeichnen (vgl. BA 2023). Eintritte und durchschnittlicher Jahresbestand (141.008) liegen aktuell auf dem niedrigsten Stand der letzten fünf Jahre. Außerdem ist zu konstatieren, dass in den letzten zehn Jahren der Anteil der Teilnehmenden aus dem Rechtskreis SGB III (von knapp 50 Prozent 2012 auf aktuell gut zwei Drittel) deutlich gestiegen ist (vgl. ebd.). Gleichzeitig ist die Gruppe der Weiterbildungsteilnehmenden heterogener und seitens der individuellen Lern- und Teilnahmebereitschaft anspruchsvoller hinsichtlich pädagogischer Begleitung und Unterstützung geworden – u. a. weil zur Fachkräftesicherung auch Arbeitsmarktreserven durch Weiterbildung erschlossen werden sollen, die bisher nicht im Fokus standen.

Die Förderung erfolgt durch Ausgabe eines Bildungsgutscheins an die leistungsberechtigte Person durch die Agentur für Arbeit (Rechtskreis SGB III) bzw. das Jobcenter (Rechtskreis SGB II), der das Vorliegen der Fördervoraussetzungen bescheinigt und Dauer und Inhalt bzw. Ziel der Maßnahme festlegt. Dieser kann durch die Person eigenverantwortlich bei einem Bildungsanbieter eingelöst werden, der entsprechend der Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV) über Träger- und Maßnahmezulassung einer fachkundigen Stelle (FKS) verfügt (vgl. Abb. 1).

Die Bildungsanbieter, die sich diesem Verfahren zur Sicherung von Mindeststandards für Arbeitsmarktdienstleistungen unterwerfen, bemängeln laut AZAV-Evaluationsstudie häufig Aufwand und Kosten des Zulassungsverfahrens. Auch die Bundes-Durchschnittskostensätze (BDKS) und die als Standard angesetzte Gruppengröße von 15 Teilnehmenden seit 2020, die häufig kaum erreichbar ist, sind Gegenstand von Kritik, wobei bei entsprechender Begründung auch Kleingruppenmaßnahmen und Kosten über dem BDKS zugelassen werden können. Aber auch seitens der Agenturen für Arbeit und der Jobcenter wird beklagt, dass eine kostendeckende Arbeit für Träger dadurch erschwert wird, weshalb die Gefahr besteht, dass bestimmte Maßnahmen nicht angeboten werden (vgl. BMAS 2019, 19 f.).





Abbildung 1: Förderung beruflicher Weiterbildung im Überblick (erweiterte Darstellung in Anlehnung an Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2022)

## Weiterbildung in der Neuen Arbeitswelt als individueller Prozess

Arbeiten 4.0 im Kontext der Transformation impliziert für Beschäftigte und Arbeitssuchende einen zunehmend individuell bestimmten Weiterbildungsbedarf: Zum einen verändern sich Arbeitsanforderungen und notwendige Kompetenzen in Unternehmen, insbesondere auch in KMU, sehr betriebs- oder arbeitsprozessspezifisch, d. h. „flächendeckende“ Qualifizierungen ganzer Belegschaften aufgrund technologischer oder sozialer Innovationen werden tendenziell ersetzt durch kleinteilige Qualifizierungsschritte, die sehr individuell an bestehende Kompetenzen anknüpfen und möglicherweise Lernleistungen auch aus dem informellen Bereich aufgreifen. Gleichzeitig sollen diese Weiterbildungsangebote direkt im konkreten Arbeitsprozess umsetzbar sein oder bei Arbeitssuchenden zielgenau zum Einstieg in eine klar definierte Arbeitsstelle hinführen. Damit werden Weiterbildungsangebote zu individualisierten Qualifizierungsvorhaben, die einerseits konkrete einzelbetriebliche Erwartungen aufgreifen, andererseits auf die jeweiligen Personen zugeschnitten sein müssen.

Diese Erwartungen passen nur eingeschränkt zum derzeitigen Förderinstrumentarium und AZAV-Verfahren, genauso wenig wie zu klassischen Arbeitsprozessen der Maßnahmeplanung und -entwicklung bei Bildungsdienstleistern sowie damit verbundenen Geschäfts- und Finan-

zierungsmodellen in der Weiterbildung. Individuelle Weiterbildungsmaßnahmen implizieren komplexe Aufgaben für Bildungsdienstleister sowie neue Strukturen und Finanzierungsmodelle (z. B. Weiterbildungsverbünde).

Eine zentrale Rolle kommt dem Weiterbildungspersonal zu: Weiterbildner\*innen arbeiten an Maßnahmekonzepten und an der Gestaltung der Lernumgebung mit und sind hauptverantwortlich für die Lehr-Lernprozesse und die Beziehung zwischen Lehrenden/Dozent\*innen und Teilnehmenden – sie lehren, beraten, unterstützen, fördern und coachen während der Maßnahme und z. T. auch darüber hinaus. Sie sind damit als „Regisseure des Lernens“ (Ertel 2014, 37) entscheidend für erfolgreiche Lern- und Bildungsprozesse und tragen damit maßgeblich zu Maßnahmeerfolg und deren Beschäftigungswirkung bei. In auf die Bewältigung der digitalen Transformation abzielenden Weiterbildungsmaßnahmen sollen sie außerdem als Innovator\*innen dazu beitragen, (zukünftige) Beschäftigte auf die Veränderungen der Arbeitswelt und den vermehrten Einsatz digitaler Medien in Lern- und Arbeitsprozessen vorzubereiten.

## Weiterbildungspersonal im Spannungsfeld zwischen Ökonomie, Standardisierung und eigenem pädagogischen Anspruch

Genau wie in der AZAV-Evaluationsstudie wurde auch im Rahmen des Projekts

ErWeiterBAR<sup>1</sup> deutlich, dass die in Abbildung 1 dargestellten Rahmenbedingungen einer nach AZAV zugelassenen Maßnahme mit Vorgaben auf finanzieller, personeller, ortsbezogener, zeitlicher sowie inhaltlicher Ebene schon für klassisch-seminaristische Settings eine Herausforderung darstellen: Das Weiterbildungspersonal befindet sich hier in einem Spannungsfeld zwischen dem eigenen pädagogischen Anspruch und einer von Ökonomisierung geprägten Beschäftigungsrealität. Dieses wird beispielsweise deutlich, wenn man sich die Heterogenität der Teilnehmenden innerhalb einer einzelnen Weiterbildungsmaßnahme vor Augen führt, in der nicht selten Personen aus dem Rechtskreis SGB II und SGB III mit Selbstzahler\*innen und betrieblich finanzierten Teilnehmenden zusammengeführt werden. Eine an individuellen Voraussetzungen und Lernbedarfen ansetzende didaktische Gestaltung ist so häufig nicht möglich, ein erhöhter Betreuungsaufwand durch das Weiterbildungspersonal ist in den zertifizierten zeitlichen Vorgaben nicht einkalkuliert. Teilweise entscheidet das Weiterbildungspersonal eigenverantwortlich, die Teilnehmenden über die Vorgaben hinaus zu betreuen, zu unterstützen und individuell zu fördern, um eine angemessene Maßnahmequalität für die Teilnehmenden zu gewährleisten sowie einen erfolgreichen Abschluss der Maßnahme zu ermöglichen. Aufgrund der zeitlichen Kapazitäten ist dies jedoch nur zu einem gewissen Grad umsetzbar, weshalb das Weiterbildungspersonal dem eigenen pädagogischen Qualitätsanspruch häufig nicht gerecht werden kann.

*„Einzelfallentscheidungen können seltener getroffen werden, weil die Zeit nicht dafür da ist, sich jede Person einzeln anzuschauen und auf sie einzugehen. Wir versuchen es in Anteilen, aber es passiert oft, [...] dass die Gruppe dann [...] homogenisiert wird, dass es schwieriger fällt jede Person mit ihren einzelnen Bedürfnissen zu sehen.“ (WBP4, 120)*

Neben den zeitlichen Rahmenbedingungen werden insbesondere auch unzureichende finanzielle Ressourcen bemängelt: Transformationsrelevante Themen wie z. B. Digitalisierung und Nachhaltigkeit sind in der Umsetzung von geförderten Weiterbildungsmaßnahmen

zwar erwünscht, können allerdings aufgrund der bestehenden und „sehr stark durchkalkuliert[en]“ (BT1, A48) Kosten nach BDKS nicht angemessen realisiert werden.

### Ausblick: Potenziale und Desiderata geförderter beruflicher Weiterbildung

Die Rahmenbedingungen und Umsetzungspraxis geförderter beruflicher Weiterbildung sind aktuell nur in begrenztem Umfang auf die Anforderungen der Arbeitswelt der Zukunft ausgerichtet. Das bestehende Bildungsgutscheinverfahren erlaubt zwar grundsätzlich die Förderung innovativer, auf Transformationsherausforderungen ausgerichtete Weiterbildung entlang des spezifischen individuellen bzw. betrieblichen Bedarfs, indem entsprechende Bildungsziele formuliert werden.

Diesen Bedarf konkret zu bestimmen, ist jedoch sowohl für Arbeitsagenturen und Jobcenter und Bildungseinrichtungen im Rahmen der Bildungszielplanung als auch für Unternehmen (insbesondere KMU) in der VUCA-Welt eine Herausforderung, die eine systematische und dauerhafte Kooperation, Vernetzung und Zusammenarbeit relevanter Akteure – z. B. im Rahmen von regionalen/branchenbezogenen Weiterbildungsverbänden bzw. vernetzten Bildungsräumen – erfordert. Unternehmen benötigen in diesem Kontext ggf. umfassende Transformationsberatung (von Strategie-, über Organisations- und Prozess- bis zur Qualifizierungsberatung inkl. Unterstützung beim Change-Management sowie der Konzeption, Umsetzung und Begleitung von bedarfsorientierter Weiterbildung). Arbeitnehmer\*innen und Arbeitssuchende bedürfen lebensbegleitender Berufsberatung (LBB), die ressourcenorientiert arbeitet und individuelle Weiterbildungsbedarfe fördert.

Die Möglichkeiten und Rahmenbedingungen der Förderung beruflicher Weiterbildung sind vor diesem Hintergrund zu prüfen. Das starre und von Standardisierung geprägte AZAV-System und die derzeitigen Finanzierungsmodelle, aber auch die häufig noch sehr klassisch-seminaristischen Umsetzungskonzepte der Bildungsdienstleister bedürfen der Wei-

terentwicklung, um variable, zukunftsfähige Weiterbildungsangebote zu ermöglichen, die ausgerichtet am individuellen Bedarf ggf. auch komplexe Bildungsdienstleistungen inklusive Beratung, Kompetenzfeststellung, Lernprozessbegleitung etc. ermöglichen. Hierbei gilt es neben formalen und non-formalen Angeboten insbesondere auch informelles, arbeitsplatznahes Lernen zu stärken und zu unterstützen und die Potenziale digitaler Medien zu nutzen.

Das Weiterbildungspersonal, das diese Lernprozesse planen, gestalten und unterstützen und außerdem als Innovator\*in die Transformation im eigenen (Bildungs-)Unternehmen mitgestalten soll, ist vor dem Hintergrund der beschriebenen Anforderungen als kritischer Erfolgsfaktor zu sehen. Oft verfügt es jedoch nicht über notwendige Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, um alle benannten Funktionen adäquat und entsprechend des eigenen pädagogischen Anspruchs ausfüllen zu können. Auch Weiterbildner\*innen sind dementsprechend Adressaten beruflicher Weiterbildung(sberatung) und benötigen Qualifizierungsangebote zur weiteren Professionalisierung und angemessene Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen.

#### Anmerkung:

<sup>1</sup> Im Forschungsprojekt „ErWeiterBAR – Erfolgsfaktor Weiterbildungspersonal in BA-geförderten Maßnahmen der RD Nord – Qualitätsentwicklung zwischen pädagogischem Anspruch und ökonomischer Machbarkeit“ der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) und der Universität Rostock werden seit 2021 Voraussetzungen, Rahmenbedingungen, pädagogische Konzepte und Gestaltungsmöglichkeiten des in geförderten Maßnahmen zur Förderung beruflicher Weiterbildung tätigen Weiterbildungspersonals in Norddeutschland untersucht. Hierzu wurden qualitative Fallstudien zu 16 FbW-Maßnahmen in acht Arbeitsagenturen und Jobcentern in Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein durchgeführt und 33 Interviews mit Förderern, Bildungsdienstleistern und dem in den Maßnahmen tätigen Weiterbildungspersonal geführt.

#### Literatur:

BA – Bundesagentur für Arbeit (2023). *Arbeitsmarktpolitische Instrumente – Statistik der Bundesagentur für Arbeit*. URL: <https://statistik.arbeitsagentur.de/>

- DE/Navigation/Statistiken/Interaktive-Statistiken/Arbeitsmarktpolitische-Instrumente/Arbeitsmarktpolitische-Instrumente-Nav.html (24.06.2023).
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2023a). *Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung der Aus- und Weiterbildungsförderung*. URL: <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Gesetze/Regierungsentwurfe/reg-weiterbildungsgesetz.pdf> (21.05.2023).
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2019). *Evaluation des Verfahrens zur Akkreditierung von Fachkundigen Stellen und zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der Arbeitsförderung* (Forschungsbericht 530). Nürnberg: f-bb. URL: <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb530-evaluation-des-verfahrens-zur-akkreditierung-von-fachkundigen-stellen.pdf> (21.05.2023).
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2017). *Weißbuch Arbeiten 4.0*. Berlin: BMAS. URL: <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a883-weissbuch.pdf> (23.06.2023).
- Bosch, G. (2021). Weiterbildung in der Corona-Krise. *WSI-Mitteilungen*, 74 (6), 479-483. URL: [https://www.wsi.de/data/wsimit\\_2021\\_06\\_bosch.pdf](https://www.wsi.de/data/wsimit_2021_06_bosch.pdf) (23.04.2023).
- Ertel, H. (2014). Lernen sichtbar machen. Hatties Metastudie und ihre Bedeutung für Dozenten in der Erwachsenenbildung. In *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 21 (1), 37–40.
- Kuwan, H. (2012). Weiterbildungstransparenz und Weiterbildungsberatung. Empirische Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus Nachfragersicht. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 41 (1), 6-9.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2022). *Die Akteure der beruflichen Qualifizierung und Weiterbildung*. URL: <https://azav.kultus-bw.de/Lde/Startseite/AZAV-Zertifizierung/AZAV++Akteure> (26.05.2023).
- Seyda, S. & Placke, B. (2020). IW-Weiterbildungserhebung 2020: Weiterbildung auf Wachstumskurs. *IW-Trends*, 47 (4), 3-21.

#### Prof. Dr. Andreas Diettrich

Universität Rostock  
andreas.diettrich@uni-rostock.de

#### Prof. Dr. Matthias Kohl

Hochschule der Bundesagentur für Arbeit  
matthias.kohl@hdba.de

#### Mara Fausten, M.A.

Universität Rostock  
mara.fausten@uni-rostock.de

# Perspektiven arbeitsmarktgeförderter Berufsbildung

*Interview mit Susanne Müller, stellvertretende Abteilungsleiterin Bildung, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) und stellvertretendes Mitglied der Gruppe der Arbeitgeber im Verwaltungsrat der Bundesagentur für Arbeit (BA)*



**Susanne Müller**

**berufsbildung:** Frau Müller, ein Blick auf die Entwicklungen des Ausbildungsmarktes zeigt, dass trotz hohem Fachkräftebedarf in unterschiedlichen Branchen einerseits zunehmend benachteiligte Jugendliche u. a. mit geringer Schulbildung schlechtere Chancen haben, eine Ausbildungsstelle zu finden. Die Bertelsmann Stiftung spricht davon, dass diese Zielgruppe zunehmend mehr „ins Abseits“ gerate. Altbewerber\*innen werden außerdem oft Defizite zugeschrieben und deren Situation verschärft. Andererseits finden zunehmend Abiturientinnen und Abiturienten in das Ausbildungssystem. Zudem gibt es weiterhin viele offene Ausbildungsstellen in vielen Tätigkeitsbereichen, die für junge Menschen nicht attraktiv erscheinen.

Inwieweit sehen Sie hier Verdrängungsmechanismen auf die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen zukommen?

**Susanne Müller:** Ich kann die Feststellung, dass zunehmend Abiturientinnen und Abiturienten in die Ausbildung münden und sich damit die Chancen auf einen Ausbildungsplatz für Jugendliche mit geringerer Schulbildung verschlechtern, nicht nachvollziehen. In den letzten Jahren sind die jeweiligen Anteile bei den Neuverträgen stabil: Ca. 3 % der Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag haben keinen Schulabschluss und ca. 25 % verfügen maximal über einen Hauptschulabschluss. Der Anteil der Anfängerinnen und Anfänger mit Studienberechtigung hat sich in den letzten Jahren bei ca. 30 % eingependelt.

Die Hälfte aller gemeldeten Ausbildungsstellen steht explizit auch Bewerberinnen und Bewerbern mit Hauptschulabschluss offen, die jedoch nur ca. 30 % der Bewerberinnen/Bewerber ausmachen. Auch im Datenreport des Berufsbildungsberichts 2022 wird daher festgestellt, dass entsprechende Verdrängungseffekte auf dem Ausbildungsmarkt bislang nicht nachgewiesen werden konnten. Vielmehr konkurrieren demnach Abiturientinnen und Abiturienten untereinander in den Berufen, die gerade bei ihnen besonders begehrt sind. Dass in diesen Berufen dann natürlich auch die Chancen für Bewerberinnen und Bewerber mit maximal Hauptschulabschluss schlechter sind, ist keine Überraschung, aber auch keine neue Entwicklung, sondern eine Frage der Berufsorientierung. Letzteres ist daher aus Sicht der Arbeitgeber die zentrale Herausforderung: Die Berufswünsche der Ausbildungsbewerberinnen und -bewerber und das entsprechend verfügbare Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen weichen teilweise erheblich voneinander ab. So ist z. B. der Anteil unbesetzter Ausbildungsstellen in den Berufen besonders hoch, die explizit auch Bewerberinnen und Bewerbern mit Hauptschulabschluss offen stehen. Rechnerisch standen 2022 für 7.000 unversorgte Bewerberinnen und Bewerber mit Hauptschulabschluss noch 45.000 offene Ausbildungsplätze zur Verfügung, die dieser Zielgruppe offen stehen. Der Schlüssel für ein besseres Matching auf dem Ausbildungsmarkt und damit auch für deutlich bessere Chancen für Jugendliche mit niedrigeren Schulabschlüssen liegt daher in

einer Berufsorientierung, die ihnen die Vielfalt der Berufswelt aufzeigt und auch Alternativen zu den vermeintlichen Traum- bzw. Wunschberufen aufzeigt. Das Berufswahlspektrum der Jugendlichen ist sehr eng. Vielfach sind ganze Branchen unbekannt oder werden aufgrund von Fehlvorstellungen für eine berufliche Zukunft gar nicht in Erwägung gezogen.

**berufsbildung:** Welche Art von Unterstützung für Unternehmen und/oder Jugendliche ist Ihrer Ansicht nach notwendig, um insbesondere benachteiligten Jugendlichen zunächst einen Zugang ins Ausbildungssystem zu ermöglichen und nachfolgend ihr Potenzial im Rahmen der Ausbildung zu entwickeln?

**Susanne Müller:** Generell gilt: Die Unterstützung muss dem jeweiligen Bedarf entsprechen. Bestehen Grundbildungsdefizite, muss daran gearbeitet werden; bestehen soziale bzw. persönliche Herausforderungen, müssen entsprechende Angebote verfügbar sein. Geht es eher um eine berufliche Orientierung bzw. berufliche Grundkompetenzen, müssen hierfür die passenden Maßnahmen gefunden werden. Ziel des Übergangssystems muss es sein, die Chancen auf Einmündung in Ausbildung zu verbessern. Dies gelingt durchaus, das haben Studien in den letzten Jahren belegt. Voraussetzung dafür ist, dass die Maßnahme passgenau und zielgerichtet ist. Sobald der Einstieg in Ausbildung gelungen ist, ist es wichtig, dass die entsprechende Unterstützung nicht abrupt endet, obwohl nach wie vor ein entsprechender Bedarf besteht. Das ist ein kritischer Punkt, von dem abhängen kann, ob der Übergang gelingt oder eben nicht. Für den Fall, dass Förderbedarf erst nach Beginn der Ausbildung erkannt wird, ist es wichtig, dass schnell reagiert wird, denn sonst droht der Abbruch der Ausbildung. Auch Betriebe müssen daher wissen, welche Möglichkeiten bestehen, wenn zu Beginn oder auch erst nach Beginn der Ausbildung Defizite erkannt werden, die der Ausbildungsbetrieb allein nicht beheben kann. Wir dürfen nie vergessen: Ausbildungsbetriebe sind zualler-

erst Betriebe, keine pädagogischen Einrichtungen mit entsprechend umfangreich geschultem Personal. Die Ausbildung ist üblicherweise in den betrieblichen Alltag integriert. Gerade bei Kleinbetrieben gibt es keine Strukturen, die sich mit gesonderten Förderbedarfen auseinandersetzen können. Umso wichtiger sind Angebote wie die Assistierte Ausbildung (AsA), die genau in diesen Fällen externe Begleitung ermöglichen – sowohl für den Jugendlichen als auch für den Betrieb. Bei diesen Maßnahmen kommt es darauf an, dass sie bedarfsgerecht und flexibel ausgerichtet sind. Die Ausgangslagen unterscheiden sich teilweise erheblich. Teilweise geht es um den klassischen Stützunterricht, d. h. Defizite in Grundkompetenzen, die für die Ausbildung wichtig sind. Teilweise geht es aber auch um persönliche Herausforderungen, z. B. schwierige familiäre Konstellationen oder finanzielle Probleme, die zu einer psychischen Belastung führen, die sich wiederum auf die Ausbildung auswirkt. Gerade in diesem Fall sind Betriebe häufig hilflos, weil sie die notwendigen Unterstützungsstrukturen nicht kennen. Es ist sehr schade, wenn dies dann zu einer vorzeitigen Auflösung des Ausbildungsverhältnisses führt, obwohl mit entsprechender externer Hilfe eine Stabilisierung erfolgen könnte, die dann eine erfolgreiche Ausbildung ermöglicht. Das gilt sowohl für den Betrieb, der dringend Fachkräftenachwuchs benötigt, als auch für den Jugendlichen, dem damit der Ausbildungserfolg verwehrt bleibt, obwohl grundsätzlich alle Voraussetzungen dafür vorliegen.

**berufsbildung:** Welche Relevanz besitzen dahingehend Maßnahmen des Übergangsbereichs? Worauf kommt es insbesondere mit Blick auf einen zu erreichenden Ausbildungsabschluss an?

**Susanne Müller:** Maßnahmen im Übergangsbereich werden genau dann relevant, wenn aus verschiedenen Gründen kein direkter Eintritt in Ausbildung möglich ist, z. B. weil allgemeine oder auch berufliche Grundkompetenzen nicht vorhanden sind oder notwendige

Sprachkenntnisse fehlen, die Voraussetzung für einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss sind. Vielfach geht es auch um eine Stabilisierung der Person, die ggf. schlechte Lernerfahrungen gemacht hat und daher Versagensängste hat oder keine Perspektive für sich sieht. Die Vielfalt der Herausforderungen zeigt sich in der Heterogenität der Personen, die sich im Übergangssystem befinden. Die Bandbreite der Maßnahmen geht von einem Pflichtpraktikum vor der Erzieherinnenausbildung, dem Erwerb von höherqualifizierenden Schulabschlüssen, einer beruflichen Grundbildung oder beruflichen Orientierung bis hin zu einer Einstiegsqualifizierung, die bereits unmittelbar Bestandteile der Ausbildung aufgreift. Im Übergangssystem werden also unterschiedliche Ziele verfolgt – je nach Interesse und Ausgangsposition der Jugendlichen. Daher ist auch das Angebot so vielfältig. Entscheidend für einen Erfolg im Hinblick auf eine anschließende Ausbildung ist, dass die Maßnahme gewählt wird, die das vorhandene Defizit adressiert. Für viele Teilnehmende kann eine Maßnahme im Übergang auch ein geschützter Raum sein, in dem sie behutsam auf den Ausbildungsalltag vorbereitet werden.

**berufsbildung:** Kritikpunkte am Übergangsbereich verweisen auf die Unübersichtlichkeit für Teilnehmende und Ausbildungsbetriebe, aber auch auf Einsparereffekte in einer Förderlandschaft mit zu wenig erfolgreichen Ergebnissen mit Blick auf Einmündung in eine Ausbildung bzw. deren Stabilisierung oder erfolgreichen Beendigung. Wie ordnen Sie die Kritik ein?

**Susanne Müller:** Für mich stellt sich bei dieser Kritik die Frage, für wen das System unübersichtlich ist und wie die Alternative aussieht bzw. aussehen kann. Es ist richtig, dass es viele unterschiedliche Maßnahmen gibt, je nach Ziel, aber auch teilweise in Abhängigkeit des jeweiligen Bundeslandes. Die Teilnahme an einer Maßnahme erfolgt aber in der Regel nach einer Beratung z. B. durch die Berufsberaterinnen und -berater der Agentu-



ren für Arbeit. Die Teilnehmenden im Übergangssystem haben ursprünglich einen Ausbildungswunsch geäußert. Dieser Wunsch konnte aber aus verschiedenen Gründen nicht realisiert werden, z. B. aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse, einer geringen Grundqualifikation oder einer fehlenden Berufsorientierung. In Absprache mit den Beraterinnen/Beratern ist dann die Wahl einer Maßnahme im Übergangssystem erfolgt. Entscheidend ist also, dass die Person, die für eine entsprechende Beratung zuständig ist, das System kennt und die für den jeweiligen Jugendlichen richtige Maßnahme identifiziert. Davon gehe ich aus. Nur bei einer entsprechend zielgruppen- bzw. bedarfsgerechten Zuordnung z. B. in Maßnahmen zum Erwerb eines Schulabschlusses, Maßnahmen der Berufsvorbereitung oder auch in eine Einstiegsqualifizierung können die Chancen auf Einmündung in eine Ausbildung verbessert werden. Ausschlaggebend muss immer das persönliche „Hindernis“ sein. Da die Ausgangssituationen sehr unterschiedlich sein können, müssen auch die angebotenen Maßnahmen unterschiedlich sein bzw. unterschiedliche Ziele verfolgen. Dadurch lässt sich eine gewisse Heterogenität der Maßnahmen gar nicht vermeiden.

Die pauschale Aussage, dass das Übergangssystem wenig erfolgreich beim Übergang in Ausbildung ist, teile ich daher auch nicht. Auch Studien z. B. des WZB kamen zuletzt zu dem Ergebnis, dass die Einmündungsergebnisse deutlich besser sind als ihr Ruf. Eine Einmündungsquote von 50 % empfinde ich gerade bei dieser Zielgruppe durchaus als Erfolg. Natürlich ist es immer ratsam sich die Gelingensbedingungen genauer anzusehen und diese wenn möglich zu schärfen. Entscheidend für den Erfolg scheint zu sein, mit welchen Ausgangsvoraussetzungen man in den Übergangsbereich mündet. Gerade das Nachholen von Schulabschlüssen kann sich offenbar sehr positiv auf die Chancen am Ausbildungsmarkt auswirken. Dasselbe gilt für betriebsnahe Maßnahmen wie z. B. eine Einstiegsqualifizierung, bei der man schon unmittelbar Erfahrung in einem Betrieb erwirbt und einen

Ausbildungsberuf schon näher kennenlernen kann. Aus Arbeitgebersicht ist dies sehr gut nachvollziehbar, denn die Einstiegsqualifizierungen (EQ) ermöglichen das „Herantasten“ an die reguläre Ausbildung – unter teilweise regulären Bedingungen. Dies ist für alle Beteiligten ein großer Vorteil auch im Hinblick auf einen Vertrauensaufbau. Schlüssel für den Erfolg ist offenbar die konkrete Verbesserung der individuellen Ausgangsposition. Danach müssen die Maßnahmen ausgerichtet sein. Es ist also eher eine Qualitätsfrage als eine Frage der Vielfalt des Angebots. Schaden tut eine Maßnahme im Übergangsbereich eher nicht, zumal die Alternative häufig gar keine Qualifizierung sein dürfte.

**berufsbildung:** Inwieweit sind aus betrieblicher Sicht Konzepte wie die AsA flex ein sinnvoller Ansatzpunkt, um über eine reguläre Ausbildung den Weg zum Ausbildungsabschluss zu eröffnen? Inwiefern gäbe es welchen Gestaltungsbedarf zur Weiterentwicklung?

**Susanne Müller:** Gerade in der aktuellen Situation auf dem Ausbildungsmarkt, die von einem Bewerbermangel geprägt ist, müssen sich Betriebe für Zielgruppen öffnen, die sie nicht primär im Auge haben. Dazu zählen Jugendliche mit Beeinträchtigungen bzw. Förderbedarf. Die AsA flex ist daher ein richtiger und wichtiger Ansatzpunkt, denn sie ermöglicht sowohl den Betrieben als auch den Jugendlichen Unterstützung in Anspruch zu nehmen und damit einem möglichen Ausbildungsabbruch entgegenzuwirken. Das Entscheidende ist dabei das „flex“. Mögliche Unterstützungsbedarfe unterscheiden sich erheblich und können bereits vor Beginn der Ausbildung bestehen bzw. erkannt werden, aber insbesondere auch während der Ausbildung. Das Angebot der AsA flex muss daher ermöglichen, dass individuell passgenaue Unterstützung angeboten wird – bei fachlichem Bedarf entsprechender Stützunterricht und bei Herausforderungen im persönlichen Umfeld sozialpädagogische Unterstützung. Gerade die sozialpädagogische Unter-

stützung kann dabei auch sehr kurzfristig entstehen.

Wie bei jedem Förderinstrument ist ein Schlüsselfaktor für die Inanspruchnahme, dass möglichst wenig Bürokratie besteht. Wichtig ist aber auch, dass das Instrument in der Fläche bekannt ist – insbesondere auch bei KMU. Dies scheint leider noch nicht der Fall zu sein. Es ist daher die Aufgabe aller Beteiligten, der Verbände, Kammern, Gewerkschaften und Agenturen für Arbeit, verstärkt auf die Möglichkeiten der AsA flex hinzuweisen und sicherzustellen, dass die Umsetzung auch so flexibel erfolgt, wie sie gedacht ist.

**berufsbildung** Abschließend die Frage, inwieweit uns Ihrer Einschätzung nach die Thematik dauerhaft beschäftigen wird mit Blick auf die Grundsätze von Angebot und Nachfrage am Ausbildungsmarkt?

**Susanne Müller:** Die Thematik, wie wir Jugendliche mit schwierigen Startchancen in Ausbildung integrieren können, wird in nächster Zeit einen hohen Stellenwert einnehmen bzw. nimmt bereits einen hohen Stellenwert ein. Aufgrund des zunehmenden Mangels an Bewerberinnen und Bewerbern sind Betriebe dringend auf jeden und jede angewiesen, die sich für eine Ausbildung interessieren und den Anforderungen einer Ausbildung gewachsen sind. Für Letzteres ist dabei zentral, dass sowohl Jugendliche als auch Betriebe dort, wo es erforderlich ist, auf Unterstützungsinstrumente zurückgreifen können. Betrieben kann damit die Angst genommen werden, dass sie bei Abschluss eines Ausbildungsvertrages unkalkulierbare Risiken eingehen, und Jugendlichen kann die Angst genommen werden, eine Ausbildung nicht erfolgreich bewältigen zu können.

**berufsbildung:** Ich danke Ihnen herzlich für das Interview!

**Das Interview führte**

**Prof. Dr. Thomas Freiling**

Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), Campus Schwerin

# Gegenwart und Zukunft arbeitsmarktgeförderter Berufsbildung

## Interview mit Dr. Markus Schäfer

(Geschäftsführer des BAJ e.V. Berufliche Ausbildung und Qualifizierung Jugendlicher und Erwachsener in Bielefeld, Vorsitzender der Landesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der Jugendsozialarbeit NRW)

## und Norbert Buß

(Leiter Berufsorientierungszentrum Berufsbildungsstätte Westmünsterland GmbH für Handwerk und Industrie sowie Sprecher des Arbeitsausschusses der Trägerkonferenz der landesgeförderten Jugendsozialarbeit beim Landschaftsverband Westfalen-Lippe)



Dr. Markus Schäfer



Norbert Buß

**berufsbildung:** Sehr geehrter Herr Dr. Schäfer, sehr geehrter Herr Buß, die Träger der LAG ÖRT NRW engagieren sich seit Jahrzehnten im Bereich der beruflichen Förderung und Integration junger Menschen. Die berufliche Orientierung und Ausbildung von Jugendlichen, die als benachteiligt gelten, und auch Integrationsangebote für junge Geflüchtete gehören zum Angebotsspektrum der Einrichtungen. Dazu sind auch Angebote der arbeitsmarktgeförderten beruflichen Bildung wie die frühere, nicht mehr existente abH, BvB und BaE zu zählen. Seit Jahren wird nun postuliert, dass mit Blick auf die Entwicklung des Ausbildungsstellenmarktes die Chancen benachteiligter Jugendlicher, also von Jugendlichen mit niedrigem oder ohne Schulabschluss, von jungen Menschen mit Lernschwierigkeiten, Migrationshintergrund usw., für eine betriebliche Ausbildung steigen und damit der Betrieb als Lernort für diese Jugendlichen an Bedeutung gewinnt. Ein Blick in die Arbeitsmarktstatistik scheint das aber zu widerlegen.

Wie nehmen Sie und Ihre Kolleginnen und Kollegen die Situation für junge Menschen mit Benachteiligungen in ihrer Region wahr? Wie hat sich diese in den letzten Jahren entwickelt?

### Dr. Markus Schäfer und Norbert Buß:

Wir erleben aktuell das, was ein ehemaliger Direktor des IAB in Nürnberg einmal als worst case bezeichnet hat: gleichzeitig bleiben Ausbildungsstellen unbesetzt und junge Menschen unversorgt. Zwar ist grundsätzlich der

Ausbildungsmarkt „aufnahmefreudiger“ geworden, aber viele junge Menschen sind nach wie vor nicht in der Lage, die Anforderungen der Betriebe zu erfüllen. Sie münden nicht in der betrieblichen Ausbildung. Eine wachsende Gruppe sind sog. „entkoppelte Jugendliche“, die mit den Standard-Förderinstrumenten der Sozial- und Hilffsysteme nicht mehr erreicht werden und weit entfernt von einer beruflichen Perspektive sind. An den Schulen nimmt die Zahl der Schulverweigernden zu. Mehr Menschen verlassen ohne Schulabschluss die Schule. Diese Entwicklungen sind durch Corona zum einen besser sichtbar geworden, zum anderen verstärkt worden. Wir müssen damit rechnen, dass die Corona-Nebeneffekte noch eine lange Nachwirkungszeit haben werden. Gleichzeitig sind wir alle gefordert, andere Formen der Ansprache und der Bildung zu finden, mit denen wir diese jungen Menschen auch tatsächlich erreichen sowie motivieren und mitnehmen können.

**berufsbildung:** Wen würden Sie heute zur Gruppe der jungen Menschen zählen, die am Übergang in und in der Berufsausbildung Unterstützung und Förderung benötigen? Anders formuliert: (Wie) Haben sich die Teilnehmenden der Fördermaßnahmen verändert?

### Dr. Markus Schäfer und Norbert Buß:

Die Gruppe dieser Menschen ist durchaus heterogen. Einigen neu

zugewanderten Menschen gelingt auf Grund ihrer persönlichen Faktoren keine schnelle Bildungs- und Arbeitsmarktintegration. In den Städten verschärft sich die Problematik oft quartiersbezogen, wo z. B. schlechte Bildungsabschlüsse, Armut, Migrationshintergrund dominieren. Wir haben aber auch viele Jugendliche aus – auf den ersten Blick – gefestigteren sozialen Verhältnissen, bei denen sich erhebliche persönliche Entwicklungsschwierigkeiten und psychosoziale Belastungen zeigen. Wir erleben junge Menschen, die frustriert sind auf Grund ihrer persönlichen Lage und der Krisen der letzten Jahre. Viele Teilnehmende glauben nicht nur nicht mehr an sich selbst, sondern auch nicht mehr daran, dass ihnen die Hilfesysteme auch tatsächlich helfen. Ein zentraler Punkt unserer Arbeit in verschiedenen Segmenten besteht aktuell in der Motivation, Stabilisierung und der Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen.

Und: zum Teil wenden sich mittlerweile sogar Firmen hilfeschend an uns, weil ihre Auszubildenden nun die Probleme aufweisen, die man sonst bei betrieblich nicht ausbildbaren Jugendlichen sah: Unzuverlässigkeit, unentschuldigtes Fehlen, Suchtproblematiken u. v. m. Auch Ausbildungsabbrüche haben zugenommen.

**berufsbildung:** Welche Unterstützungsangebote für Jugendliche sind Ihrer Meinung nach besonders wichtig, um insbesondere benachteiligten Jugendlichen zunächst einen Zugang ins Ausbildungssystem und später in Erwerbsarbeit zu ermöglichen?

**Dr. Markus Schäfer und Norbert Buß:**

Im Grunde haben oder hatten wir diese Unterstützungsangebote alle. Das sind *erstens* begleitende Angebote zur betrieblichen Ausbildung. Diese müssen viel pragmatischer ausgestaltet werden, wenn wir ihr Wirkungspotenzial auch ausschöpfen wollen. *Zweitens* sind dies außerbetriebliche Ausbildungsangebote. Die werden aktuell unter Rekurs auf Arbeitsmarkt und Bewerberverhalten überall zurückgefahren. Wir halten diese Entwicklung für nicht richtig.

Die Angebote müssten eher ausgeweitet werden. Dabei wären allerdings eine Ausgestaltung und Kommunikation erforderlich, die diese Angebote nicht immer als schlechtere Alternative darstellt, was sie nachweislich nicht sind.

Wir brauchen weiterhin berufsvorbereitende Angebote, müssen dabei aber u. E. stärker darauf achten, dass diese auf die tatsächlichen Interessen der Jugendlichen ausgerichtet sind. Da hat sich etwas bewegt durch das neue Fachkonzept der BvB, aber es ist sowohl auf Seiten der Programmgeber als auch der Träger unseres Erachtens noch einiges an Arbeit notwendig.

Schließlich benötigen wir mehr „Drive“ bei der Umsetzung aufsuchender und niedrigschwelliger Angebote, sowohl quantitativ als auch qualitativ. Wenn wir diese Angebote nicht gut überlegt und an den Interessen Jugendlicher ausgerichtet ausweiten und weiterentwickeln, werden wir noch mehr Jugendliche für die berufliche Bildung verlieren.

**berufsbildung:** Welche Relevanz besitzen dahingehend Maßnahmen des Übergangsbereichs? Worauf kommt es insbesondere mit Blick auf einen zu erreichenden Ausbildungsabschluss an?

**Dr. Markus Schäfer und Norbert Buß:**

Eine große. Wir müssen zur Kenntnis nehmen, dass einige Jugendliche nach Verlassen der Schule und auch einige Jahre danach noch nicht in der Lage sind, eine Ausbildung zu machen. Sie haben oft wenig Unterstützung von zuhause. Es fehlen ihnen nicht nur Bildungsvoraussetzungen, sondern auch Kompetenzen im persönlichen Bereich.

Zu oft wird noch davon ausgegangen, es müssten im Übergangsbereich vor allem beruflich und schulisch relevante Kenntnisse „vermittelt werden“, um das Problem zu lösen. Gemessen wird der Übergangsbereich dann oft am Kriterium, wieviel „Stoff“ aus der Ausbildung vermittelt wurde und ob das angerechnet wird.

Das ist nach unseren Erfahrungen ein unzureichender Blick. Die Haupthin-

dernisse liegen oft im persönlichen Bereich: Frustration und Antriebslosigkeit, nicht ausreichende Fähigkeiten zur Selbststeuerung, Entwicklungsverzögerungen, Schwierigkeiten soziale Beziehungen aufzubauen und zu pflegen. Das alles kann man nicht per Kenntnisvermittlung, in einem Seminar zum richtigen Verhalten lösen, sondern benötigt ein pädagogisches Setting, in dem die Jugendlichen selbst handeln und Erfahrungen machen können. Wir machen oft die Erfahrung, dass die Erfolgsaussichten auf eine Ausbildung vor allem von der Motivation in Verbindung mit einer realistischen Zielfindung abhängen. Das dafür erforderliche pädagogische Setting bietet der sogenannte Übergangsbereich.

Solange es diesen Bereich gibt, wird er immer wieder gescholten als „Verschiebebahnhof“ und schlechtere Alternative. Das geht jetzt seit 40 Jahren so. Wir müssen vielleicht langsam akzeptieren, dass wir den Übergangsbereich wohl dauerhaft benötigen. Das bedingt nach unserer Überzeugung auch, diesen Bereich tatsächlich als System aufzustellen, wie es andere Säulen des Bildungssystems schon lange sind.

**berufsbildung:** Welche Bedeutung hatten und haben aktuell außerbetriebliche Ausbildungsangebote?

**Dr. Markus Schäfer und Norbert Buß:**

Eine aktuell faktisch schwindende. Und dies nicht, weil sie nicht benötigt würden, sondern weil sie sukzessive und im Moment verstärkt zurückgefahren werden. Sie wären u. E. in deutlich höherer Zahl erforderlich, weil viele junge Menschen aktuell nicht betrieblich ausbildungsfähig sind. Es ist schmerzlich, dass betriebliche Ausbildungsstellen unbesetzt bleiben. Aber das bleiben sie nach unseren Erfahrungen genauso ohne die außerbetrieblichen Ausbildungsangebote. Bloß dass wir damit eine Gruppe junger Menschen trotz aller politischen Versprechen weiterhin ohne Ausbildung zurücklassen. Politisch werden die außerbetrieblichen Ausbildungsangebote gerne als schlechtere Alternative dargestellt. Es wäre sinn-

voller, sie als zweiten Weg zu ermöglichen, wenn wir tatsächlich wollen, dass auch nicht betrieblich ausbildbare Jugendliche eine tragfähige berufliche Perspektive bekommen.

**berufsbildung:** Welche Erfahrungen haben Sie mit AsA flex?

**Dr. Markus Schäfer und Norbert Buß:**

Das ist ein sehr schwieriges Thema, bei dem die Bundesagentur für Arbeit und viele Verbände eine sehr unterschiedliche Sichtweise haben. Die regionale Erfahrung sieht oft so aus: ausbildungsbegleitende Hilfen waren ein breit akzeptiertes, gut verankertes, gereiftes Unterstützungssystem. Betriebe, Berufskollegs, Azubis – alle gaben der abH gute Noten. AsA flex ist an vielen Orten weder bei den Berufskollegs noch bei den Betrieben noch bei den Teilnehmenden gut akzeptiert. Zu hören war auch von Schwierigkeiten, die Plätze zu besetzen, was vorher bei abH nicht der Fall war.

Die Grundidee des Konzeptes von AsA flex, die Fördermöglichkeiten stärker zu individualisieren und den konkreten Bedarfen der Auszubildenden anzupassen, ist eine richtige Weiterentwicklung des vorherigen abH-Instrumentes. Leider wird die pädagogische Umsetzung dieser Individualisierung durch die Rahmenbedingungen der Vergabe konterkariert. Für Verbände und Träger drängt sich der Eindruck auf, dass die „Individualisierung“ auch zur Kostensenkung genutzt werden sollte. Zur Absicherung wurde dann ein umfangreiches begleitendes Controlling vorgegeben.

Pädagogische Begleitung und Unterstützung von Jugendlichen, die sich, wie schon vorher beschrieben, latent in krisenhaften Situationen befinden, lässt sich nicht in planbaren Stundenkontingenten abbilden und abrechnen. Die kontinuierliche Ansprechbarkeit des pädagogischen Personals und die unmittelbaren Unterstützungsmöglichkeiten in Krisensituationen, die eben nicht vorplanbar sind, bilden die Grundlage der Beziehungs-

arbeit, die letztlich maßgeblich für das Annehmen der Unterstützungsangebote durch die Jugendlichen und damit für den Ausbildungserfolg sind. In der Konsequenz sind sich alle Bildungsträger und Spitzenverbände einig, dass nur eine Rückkehr zu einem berechenbaren Personalschlüssel in der pädagogischen Begleitung bei AsA flex dieses Instrument zu einem erfolgreichen Baustein in der dualen Ausbildung werden lässt.

**berufsbildung:** Inwieweit sind aus Ihrer Sicht aktuelle bzw. neuere Konzepte wie die AsA flex ein sinnvoller Ansatzpunkt, um über eine reguläre Ausbildung den Weg zum Ausbildungsabschluss zu eröffnen?

**Dr. Markus Schäfer und Norbert Buß:**

Die abH waren immer ein sehr sinnvolles und auch sehr erfolgreiches Instrument. Anders ausgestaltet, kann das auch die AsA flex wieder werden. Es wird allerdings in einigen Regionen eine Zeitlang dauern, bis die Akzeptanz, wie sie die abH hatte, vor Ort dann wieder erreicht werden kann.

**berufsbildung:** Wie funktioniert die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Lernorten bei AsA flex?

**Dr. Markus Schäfer und Norbert Buß:**

Im Grunde nicht anders als bei abH auch, das ist ja kein wirklich neues Konzept an dieser Stelle. Allerdings muss man für die Zusammenarbeit mit den anderen Lernorten Zeit haben, die inhaltliche Arbeit muss im Vordergrund stehen, auch zeitlich. Das ist leider so nicht der Fall.

**berufsbildung:** Welche Herausforderungen gehen für Bildungsträger mit AsA flex einher? Damit meine ich Herausforderungen in der administrativen Bearbeitung und in der pädagogisch-konzeptionellen (Mit-)Gestaltung und Umsetzung.

**Dr. Markus Schäfer und Norbert Buß:**

Zunächst bestehen tatsächlich weniger flexible Gestaltungsmöglichkeiten. Bei Erfüllung aller Vorgaben blei-

ben zu wenige Freiräume für eine tatsächlich flexible und bedarfsgerechte Ausgestaltung. Dabei ist es weniger das inhaltliche Konzept, das diese Schwierigkeiten verursacht. Kern der Probleme ist wie oben genannt die finanziell-rechtliche Ausgestaltung. Auch, dass Förderentscheidungen vorab von der Beratungsfachkraft getroffen werden sollen, ist aus Sicht von Trägern und Verbänden kaum nachvollziehbar. Die Förderung kann man nur vor Ort sinnvoll ausgestalten, nach Tests, Erfahrungen, Entwicklungen, Gesprächen etc. Da gibt es für die Träger aus unserer Sicht zu wenige Freiheitsgrade.

**berufsbildung:** Welche Gestaltungsbedarfe sehen Sie zur Weiterentwicklung?

**Dr. Markus Schäfer und Norbert Buß:**

Es gibt dazu umfangreiche Stellungnahmen der Fachverbände. Die übereinstimmende Sicht ist, dass man die finanziell hinterlegte Konstruktion in individuellen „Kontingenten“ verändern muss in Richtung auf Ausgestaltungsmöglichkeiten, die in der Hand des durchführenden Trägers liegen. Dafür braucht es einen verlässlichen Rahmen, d. h. feste personelle und sächliche Ressourcen, die man dann flexibel einsetzen kann, insbesondere in der sozialpädagogischen Begleitung. Etwas zuspitzend formuliert: Es würde ja auch niemand auf den Gedanken kommen, den Lehrereinsatz an einer Berufsschule nach den durch Dritte ermittelten Bedarfen der Schüler\*innen vorab stundenmäßig zu kontingentieren und jeweils auf Antrag dann immer wieder anzupassen.

**berufsbildung:** Ich danke Ihnen herzlich für das Interview!

**Das Interview führte Prof. Dr. Dietmar Heisler**

Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik an der Universität Paderborn



# Ursachen vorzeitiger Vertragslösungen im Spannungsfeld von statistischer Beschreibung und Praxis

*Abstract: Ausbildungsabbrüche sind oft das Ergebnis kritischer Ausbildungsverläufe. Durch die zuständigen Stellen werden sie in standardisierten Kategorien erfasst. In dieser statistischen Beschreibung verlieren sie jedoch ihre pädagogische Relevanz und z. T. ihre Brisanz. Der vorliegende Beitrag wirft deshalb einen genaueren Blick auf die Ursachen von Ausbildungsabbrüchen.*



Dietmar Heisler



Daniela Lüttke

Vorzeitige Vertragslösungen sind für das Berufsbildungssystem eine große Herausforderung. Während in den 1970er Jahren die Lösungsquote noch bei rund 10 % lag (Hofbauer 1978; Heisler 2016), beträgt sie aktuell rund 25 % (BIBB 2022, 142). Unterschieden wird zwischen „vorzeitigen Vertragslösungen“, die einem beruflichen oder betrieblichen Wechsel dienen, und den „echten Abbrüchen“, bei denen die Betroffenen aus dem Ausbildungssystem herausfallen. Die Berufsbildungsstatistik kann aufgrund unzureichender bzw. fehlender personenbezogener Daten diese Unterscheidung nicht abbilden. Es kann nur vermutet werden, dass der überwiegende Teil der Vertragslösungen ein Wechsel ist, was jedoch nicht heißen kann, dass sie weniger problematisch sind (Uhly 2013, 5).

Die für die Berufsbildungsstatistik relevanten Daten werden von den Kammern erhoben. Erfasst werden die soziodemografischen Merkmale der Auszubildenden sowie die Rahmendaten ihrer Ausbildung: Ausbildungsbetrieb, Beruf, Vertragsbeginn und -ende. Auch vorzeitige Vertragslösungen und Gründe werden erfasst. Dabei werden die Abbruchgründe meist nur zusammenfassend erhoben und in standardisierten Kategorien zusammengefasst. Im Rahmen der Studie, deren Ergebnisse diesem Beitrag zu Grunde liegen, waren das in der Regel Kategorien wie *Auflösung in der Probezeit*, *Auflösung im gegenseitigen Einvernehmen*, *Aufgabe der Berufsausbildung*, *sonstige Gründe des Azubis*, *gesundheitliche Gründe*, *Insolvenz*, *Nichtantreten der Lehre* oder *sonstige Verfehlungen*.

Zu bedenken ist, dass Vertragslösungen dynamische Prozesse sind, denen verschiedene, meist auch kritische Ereignisse vorausgehen. *Die These:* Diese Prozesse, ihre Dynamik und die verschiedenen Ereignisse, die letztlich zu einem Abbruch führen, werden in den Statistiken nur unzureichend abgebildet. Die tatsächlichen Ursachen werden folglich oftmals nicht genau benannt, weil sie in ihrer statistischen Erfassung meist nur einer vorgegebenen Kategorie zugeordnet werden, z. B. „Auf-

lösung in der Probezeit“ oder „sonstige Gründe des Azubis“. Aus (berufs-)pädagogischer Sicht erscheint es doch interessant und wichtig zu erfahren, was genau sich hinter jedem Abbruch verbirgt. Nur allzu oft gerät in der Diskussion aus dem Blick, dass Vertragslösungen häufig auch den Endpunkt einer Verkettung kritischer Ereignisse darstellen können, z. B. bei Mobbing, die dann aber statistisch, in der Meldung an die zuständigen Stellen, als betriebliche Gründe o. ä. erfasst werden. Kritisch dabei ist, dass Handlungsstrategien und Konzepte zur Vermeidung oder Bewältigung von Vertragslösungen sich auf diese abstrakten statistischen Erhebungen und die daraus resultierenden Sichtweisen und Konstruktionen beziehen.

## Fragestellung und Ausgangslage

Datengrundlage der folgenden Darstellungen sind 21 standardisierte Interviews mit Expert\*innen der beruflichen Bildung sowie 15 weitere Interviews mit Auszubildenden, die alle eine vorzeitige Vertragslösung erlebt haben. Zu den befragten Expert\*innen gehörten Lehrkräfte, Abteilungsleiter\*innen, Ausbildungsberater\*innen der Kammern, Mitarbeiter\*innen von Bildungsträgern und Mitarbeiter\*innen der Agentur für Arbeit.

Die Interviews entstanden im Rahmen einer Studie zu vorzeitigen Vertragslösungen im Auftrag der Freien und Hansestadt Hamburg. Im Fokus der Studie standen die Ausbildungsberufe Friseur\*in, Köch\*in, Kaufleute im Einzelhandel, Verkäufer\*in, Kfz-Mechatroniker\*in und Zahnmedizinische\*r Fachangestellte\*r. Diese Berufe weisen im Vergleich zu anderen Berufen eine hohe Vertragslösungsquote auf: Für den Beruf des\*der Friseur\*in betrug sie lt. Datensystem Auszubildende (DAZUBI) im Jahr 2021 rund 43 %, bei den Köch\*innen sogar 46 % und 30 % bei den Kfz-Mechatroniker\*innen. Die Einzelhandelskaufleute lagen mit 25 % im bundesweiten Durchschnitt.

Vier der untersuchten Berufe gehören zu denen, die auch in den jährlichen Ausbildungsumfragen des DGB zur Ausbildungs-

qualität am schlechtesten bewertet werden (DGB 2022). Auf dieser Grundlage wird ein Zusammenhang zwischen Ausbildungsqualität und der Häufigkeit von Vertragslösungen vermutet. Die Berufe, die im Ausbildungsreport des DGB am schlechtesten abschneiden, zählen auch zu den Berufen mit den höchsten Lösungsquoten. Dazu zählen auch die in der Studie untersuchten Berufe Friseur\*in, Koch\*Köchin, die Zahnmedizinischen Fachangestellten und die Einzelhandelskaufleute. Die Kfz-Mechatroniker\*innen und Verkäufer\*innen liegen eher im mittleren Feld der Bewertung (ebd., 7).

Die folgenden Ausführungen stützen sich insbesondere auf die Interviews mit den Auszubildenden. Von ihnen wurden im Rahmen der Studie unter anderem auch solche Aussagen getroffen, die darauf hindeuten, dass die statistisch erfassten Abbruchgründe die tatsächlichen Gründe nicht ausreichend abbilden. Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass im Rahmen der Studie kein betriebliches Ausbildungspersonal für ein Interview gewonnen werden konnte, um die getroffenen Aussagen der befragten Auszubildenden ggf. zu relativieren und aus seiner Sicht darzustellen.

### Ursachen für Vertragslösungen aus Expert\*innensicht

Die Befragungsergebnisse zu den Abbruchursachen waren wenig überraschend, wichen sie doch kaum vom aktuellen Forschungsstand ab. Zusammenfassend lassen sich (a) *betriebliche Gründe* sowie (b) *Gründe, die bei den Jugendlichen selbst liegen*, nennen.

Als (a) *betriebliche Gründe* nannten die Expert\*innen vor allem die geringe Ausbildungsqualität in den zu untersuchenden Ausbildungsberufen. Dies bezieht sich u. a. auf den kollegialen und sozialen Umgang der Ausbildenden mit den Auszubildenden und auf die Ausübung ausbildungsfremder Tätigkeiten. Oft würden Auszubildende für ihre Arbeit nur wenig Anerkennung und Wertschätzung erfahren. Die Expert\*innen reflektieren hierbei auch die geringe Qualität der betrieblichen Unterweisung und Vermittlung von Ausbildungsinhalten sowie das geringe Engagement der Betriebe in der Berufsausbildung. Dazu zählen sie auch das Engagement der Ausbildenden in den regionalen Gremien der Berufsausbildung.

Eine Folge der geringen Ausbildungsqualität seien Betriebswechsel, die sich

insb. dann ereignen, wenn Auszubildende der Meinung sind, nicht ausreichend berufs- und prüfungsrelevante Inhalte vermittelt zu bekommen. Der Betriebswechsel wird von einigen Expert\*innen sogar als „Normalität“ betrachtet, z. B. bei den Zahnmedizinischen Fachangestellten und Friseur\*innen.

Die geringe Ausbildungsqualität wurde von den Expert\*innen u. a. mit der fehlenden Eignung der Ausbildenden erklärt. Dies scheint vor allem in den freien Berufen, hier bei den Zahnärzt\*innen, eine besondere Herausforderung zu sein. Weil ihnen die fachliche und persönliche Eignung für die Ausbildung aufgrund ihres akademischen Abschlusses zuerkannt wird, würden sie kaum an berufspädagogischen Weiterbildungen teilnehmen. Damit hat die zuständige Stelle kaum Möglichkeiten, die Qualität der Ausbildung aktiv mitzugestalten.

Zu (b) *den Gründen, die bei den Jugendlichen selbst liegen*, werden u. a. die fehlende Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft sowie die geringe Belastbarkeit der Auszubildenden gezählt. Dazu gehören auch unzureichende Sprachkenntnisse, die zu Defiziten bzw. zur Überforderung im Lernen und schließlich zu Vertragslösungen führen können. Leistungsstärkere Jugendliche würden ihre Ausbildung abbrechen, wenn diese nicht ihren Vorstellungen entspricht, was durch die aktuelle Situation am Ausbildungsstellenmarkt begünstigt werde.

Ein weiteres Problem seien die fehlenden beruflichen Tugenden wie Zuverlässigkeit, Verbindlichkeit, Disziplin, Durchhaltevermögen, Motivation und Konzentrationsfähigkeit. Grund dafür sei die defizitäre vorberufliche Erziehung und Sozialisation im Elternhaus oder in der Schule.

Vertragslösungen könnten auch durch die Berufswahl und Berufsorientierung beeinflusst werden: Entspricht die Ausbildung bspw. dem Wunschberuf, seien die Auszubildenden eher bereit, kritische oder belastende Situationen auszuhalten, als wenn diese nicht dem Wunschberuf entspricht. Oft würde die berufliche Realität von den Berufsvorstellungen und auch von den Vorstellungen über die Arbeitswelt abweichen. Auch eine falsche Vorstellung von den Berufen oder ihr Berufsimagen haben einen Einfluss.

Ein anderer Lösungsgrund sind Konflikte zwischen den Auszubildenden und den Ausbildenden. Zum einen verweisen die Expert\*innen auf einen schlechten oder rauen Umgangston zwischen dem Ausbil-

denden und Auszubildenden. Zum anderen bemängeln sie die fehlende Konfliktfähigkeit der Jugendlichen. Die Reflektion des eigenen Handelns und (Fehl-)Verhaltens würde ihnen schwerfallen.

### Vertragslösungen aus Sicht der Auszubildenden

Auch bei den Auszubildenden wurde zwischen a) *betrieblichen Gründen* und b) *Gründen, die bei den Jugendlichen selbst liegen*, unterschieden:

Zu (a) *den betrieblichen Gründen* nannten die Auszubildenden besonders häufig, dass es im Vorfeld des Abbruchs zu verbalen Auseinandersetzungen mit dem\*der Chef\*in, dem Ausbildenden kam. In wenigen Fällen fanden diese Auseinandersetzungen mit den Kolleg\*innen statt. Meist gingen dem bereits frühere Auseinandersetzungen voraus. Häufig wurde von den Auszubildenden versucht, diese kritischen Situationen zu klären, damit gingen für sie jedoch auch große Belastungen einher. Eine Auszubildende berichtete von körperlichen, psychosomatischen Auswirkungen. In zwei Fällen gingen die Konflikte mit einem Wechsel des Ausbildungspersonals einher. So konnte zu den neuen Auszubildenden keine vergleichbar gute Beziehung aufgebaut werden wie zu den vorherigen Auszubildenden. Es kam zu Veränderungen im Arbeitsablauf und vor allem in der Kommunikation zwischen Ausbildenden und Auszubildenden. Einige Auszubildende berichteten, dass sie von ihren Vorgesetzten angeschrien wurden oder dass sie mit unangemessenen, sexistischen oder rassistischen Kommentaren konfrontiert waren. Ein Auszubildender wurde zu Unrecht des Diebstahls beschuldigt. Zudem soll er Geräte beschädigt haben. Eine von ihm – angeblich – verschuldete Kassendifferenz sollte er mit eigenem Geld ausgleichen.

Weitere Lösungsgründe, die von den befragten Auszubildenden genannt wurden, waren Überstunden und fehlende Pausen, genauso spontane Änderungen von Arbeitsplänen oder Arbeitszeiten, die nicht zu den Lebenslagen des betroffenen Jugendlichen passten, z. B. aufgrund der Kinderbetreuung. Eine Auszubildende berichtete, dass sie während bzw. trotz einer Krankenschreibung zur Arbeit kommen sollte. Ihre Vorgesetzte habe permanent angerufen und sei sogar zu ihr nach Hause gekommen, um sie zur Arbeit zu holen.

Ein im wissenschaftlichen Diskurs zu Vertragslösungen und auch bei den befragten Auszubildenden häufig zu findendes Problem ist die Wahrnehmung ausbildungsfremder Tätigkeiten. Berichtet wird über Reinigungsarbeiten, die außergewöhnlich oft ausgeübt werden mussten, z. B. die Reinigung der Kundentoiletten. Ein Auszubildender schilderte, dass er die Fugen in einer Kundentoilette mit einer Zahnbürste reinigen sollte. Im Sommer sollte er auf dem Hof des Tankstellenbereiches Unkraut jäten. Andere berichten darüber, die private Wäsche der Chefin gewaschen, private Einkäufe erledigt oder dem Chef vor der Arbeit das Frühstück vorbereitet zu haben.

Eine Auszubildende (zur Friseurin) berichtete aus der Zeit der Coronapandemie: Da in dieser Zeit die Kunden im Friseursalon ausblieben, betrieb der Salon einen Onlineshop. Die Auszubildende sollte im Warenlager Pakete packen und diese versenden. Das ging jedoch auch über die Zeit des Lockdowns hinaus. Hier ist darauf hinzuweisen, dass sich auch in anderen Berufen und Bereichen das Tätigkeitsprofil der Ausbildungsberufe verändert hat. So ist fraglich, ob es sich hierbei im genuinen Sinne, so wie bei den o. g. Tätigkeiten, um ausbildungsfremde Tätigkeiten handelte.

Nicht selten wurde von den Auszubildenden erwähnt, dass sie ab einem gewissen Zeitpunkt ihrer Ausbildung nichts Neues gelernt hätten. Dazu drei Beispiele:

(1) Da die Ausbildungsinhalte nicht im Betrieb vermittelt wurden, eignete sich eine Auszubildende zur Friseurin manches über Videos im Netz an. Das, was sie sich dort aneignete, sei jedoch für die Abschlussprüfung nicht ausreichend gewesen. Ein Abbruch und Neubeginn der Ausbildung schienen deshalb am sinnvollsten.

(2) Ein anderer Auszubildender, der bereits einen Betriebswechsel hinter sich hatte und seine Ausbildung nun in einem Barbershop fortsetzte, entschied sich letztlich für einen Abbruch, da er im Barbershop die notwendigen Inhalte nicht lernen würde.

(3) Ein anderer Auszubildender führte aus, dass er neue Inhalte in der Regel in der Schule lernte und diese dann erst im Betrieb konkret umsetzen konnte.

Vermutlich sind es diese Fälle, welche die befragten Expert\*innen im Blick hatten, wenn sie von betrieblichen Wechseln wegen Unterforderung sprachen (s. o.).

Als (b) Gründe, die bei den Jugendlichen selbst liegen, reflektierte eine Auszubildende ihre mangelnden Sprachkenntnisse.

Dieser Auszubildenden (Zahnmedizinische Fachangestellte) drohte die Abschiebung in ihr Heimatland. Sie schilderte, dass sie in der Schule massive Probleme hatte. In der Praxis bekam sie Aufgaben, die nichts mit den Patienten zu tun hatten. Noch in der Probezeit wurde sie gekündigt, da ihr die Ausbildungsinhalte durch die Chefin nicht zufriedenstellend vermittelt werden konnten. Auch eine nicht bestandene Abschlussprüfung war für einen Auszubildenden der Grund für den Abbruch.

Ein anderer Auszubildender erzählte von seinen familiären Problemen, die ihn so stark belasteten, dass er schließlich mehrere Tage zu spät kam. Dies führte zur Kündigung. Eine Erklärung für das Zuspätkommen interessierte den Chef nicht. Zwei weitere Auszubildende mussten aufgrund ihrer Schwangerschaft die Ausbildung pausieren bzw. abbrechen. Eine Auszubildende wurde wegen ihrer Schwangerschaft im dritten Ausbildungsjahr zunächst freigestellt, der Vertrag wurde später gelöst.

Eher selten wurde aber auch von sexuellen Übergriffen oder Belästigungen berichtet. Eine Auszubildende (Kfz-Mechatronikerin) beschrieb, dass ihr die Ausbildung als Frau in einem Betrieb mit 15 männlichen Mitazubildenden sehr schwergefallen sei. An frauenfeindliche Äußerungen oder Handlungen hätte sie sich gewöhnt, es sei für sie normal, aber nicht weniger belastend geworden. Andere Auszubildende berichteten über an sie gerichtete ausländerfeindliche Äußerungen. Über Fälle von Mobbing oder Ausgrenzung wurde ebenso berichtet, von den Auszubildenden jedoch nicht näher erörtert.

## Fazit

Die beispielhafte Erörterung von Vertragslösungen und der Vergleich der Perspektiven von Expert\*innen und betroffenen Auszubildenden sollte verdeutlichen, dass Vertragslösungen oft das Ergebnis eines komplexen und dynamischen Prozesses sind, und sollte ihre Wahrnehmung in den verschiedenen Perspektiven kontrastieren. Vor allem die Beschreibungen der Auszubildenden machen deutlich, dass es sich dabei z. T. auch um problematische, um nicht zu sagen rechtswidrige, rassistisch und sexistisch geprägte Ereignisse handeln kann, die zu Konflikten führen und die Auszubildende z. T. dulden, bis die Situation für sie nicht mehr ertragbar ist.

Gerade diese, wenn auch seltenen, aber doch zu findenden Abbrüche sind es, welche durch die in den Statistiken genannten Gründe in ihrer Brisanz kaum abgebildet werden. Das liegt auch daran, dass Betroffene über solche Ereignisse nur selten berichten, nicht zuletzt auch aus Sorge vor weiteren Repressalien. In der statistischen Berichterstattung werden sie entschärft und ihre Ursachen werden in ihrer standardisierten Erfassung den Jugendlichen und ihrer fehlenden Konfliktfähigkeit oder Disziplinlosigkeit und dem fehlenden Durchhaltevermögen zugeschrieben, als „Gründe, die im Jugendlichen selbst liegen“, als „betriebliche Gründe“ und auch als Folge schlechter Ausbildungsqualität. Auch im öffentlichen Diskurs tauchen diese Erlebnisse deshalb kaum auf. Leider ist nicht klar, wie oft solche z. T. durchaus drastischen Ereignisse der Grund für Vertragslösungen sind.

## Literatur:

- Bundesinstitut für Berufsbildung (2022). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. URL: [https://www.bibb.de/datenreport/de/datenreport\\_2022.php](https://www.bibb.de/datenreport/de/datenreport_2022.php) [27.04.2023].
- Deutscher Gewerkschaftsbund – DGB (2022). *Ausbildungsreport 2022*. Berlin: DGB Bundesvorstand. Online: <https://jugend.dgb.de/meldungen/ausbildung/+co++63d3a226-ebc1-11ec-b518-001a4a16011a> (01.05.2023).
- Heisler, D. (2016). Qualität der Ausbildung und Professionalität des Ausbildungspersonals in der Berufsausbildung. Bedingungsfaktoren für Ausbildungsabbrüche aus Sicht der Jugendlichen. In *Berufsbildung*, H. 157, 13-15.
- Hofbauer, H. (1978). *Ausbildungs- und Berufsverlauf bei Frauen mit betrieblicher Berufsausbildung*. Online: [http://doku.iab.de/mittab/1978/1978\\_4\\_MittAB\\_Hofbauer.pdf](http://doku.iab.de/mittab/1978/1978_4_MittAB_Hofbauer.pdf) [27.04.2024].
- Uhly, A. (2013). Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen – einseitige Perspektive dominiert die öffentliche Diskussion. In *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, H. 6, 4-5.

## Prof. Dr. Dietmar Heisler

Universität Paderborn  
Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik  
[dietmar.heisler@uni-paderborn.de](mailto:dietmar.heisler@uni-paderborn.de)

## Daniela Lüttke, M.Ed.

Universität Paderborn  
Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik  
[daniela.luettkel@upb.de](mailto:daniela.luettkel@upb.de)

# Transfererschwerende Determinanten von Nachhaltigkeit in die Aus- und Weiterbildungspraxis

## Erkenntnisse aus dem Transferprojekt TraNaxis

*Abstract:*  
Das Thema Nachhaltigkeit besitzt für die berufliche Bildung zunehmend hohe Relevanz. In Projekten zur „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung“ (BBNE) wurden in den letzten Jahren zahlreiche Lern- und Arbeitsmaterialien vor allem für die Qualifizierung von Ausbilder\*innen entwickelt. Die Umsetzung bzw. die Adaption dieser Materialien findet in der Praxis jedoch kaum statt. Diese Theorie-Praxis-Problematik und ein möglicher Lösungsansatz werden in diesem Beitrag genauer erörtert.

Das Thema Nachhaltigkeit gewinnt in der beruflichen Bildung stetig an Bedeutung. Anfangs wurde der Fokus eher auf die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) gelegt. Der transformative Wandel der Gesellschaft hin zu einer nachhaltigeren Lebensweise soll laut der Agenda 21 der UN durch Bildungsprozesse ausgelöst und begleitet werden. Das bedeutet, dass sich die Mitglieder einer Gesellschaft mit Umwelt- und Entwicklungsfragen vertiefend auseinandersetzen (müssen). Die aktuellen Diskussionen und Analysen zeigen, dass ein verantwortungsvoller Umgang mit Ressourcen unabdingbar ist, um ein Fundament für eine nachhaltige Sicherung der Lebensgrundlagen für aktuelle und nachfolgende Generationen zu schaffen. Das erfordert ein Umdenken in allen gesellschaftlichen Bereichen des täglichen Lebens. Ein solcher Transformationsprozess muss wissensgeleitet erfolgen, damit alle Menschen in die Lage versetzt werden, die Folgen ihres eigenen Handelns verstehen und bewerten zu können.

len Aktionsplanes dar. Beleg dafür ist auch die Verabschiedung der modernisierten Standardberufsbildpositionen in der beruflichen Bildung. Diese sind seit 2021 bindend für alle neuen und neu geordneten Ausbildungsberufe. Diese modernisierten Standardberufsbildpositionen stellen Mindestanforderungen für den Transfer von Nachhaltigkeit in die berufliche Aus- und Weiterbildungspraxis dar. Allerdings sind diese keine Garantie für die Umsetzung nachhaltigen Handelns in der Praxis. Verantwortlich für die Implementation von Nachhaltigkeit in der Ausbildungspraxis sind betriebliche Ausbilder\*innen als Schlüsselpersonen (vgl. Hemkes & Melzig 2021, 22). Mit dieser Rollenzuschreibung werden sie zur zentralen Schnittstelle für die Umsetzung von Nachhaltigkeit in der betrieblichen Ausbildung. Das bedarf aber auch entsprechender Weiterbildungsangebote für diese Zielgruppe.

### Theorie-Praxis-Problematik bei der Verankerung von BBNE

Im Rahmen der Modellversuchsforschung wurden in den letzten Jahren verschiedene Lern- und Arbeitsmaterialien, Konzepte, Methodentools etc. für die Qualifizierung von betrieblichen Ausbilder\*innen entwickelt und in Open-Access-Formaten beim Bundesinstitut für Berufsbildung veröffentlicht (siehe BIBB 2015-2019). Diese und andere Veröffentlichungen aus der Modellversuchs- und Grundlagenforschung unterstellen, dass sich die interessierten Ausbilder\*innen selbstständig mit den entwickelten Materialien auseinandersetzen und diese für ihre Ausbildungspraxis adaptieren. Es ist aber zu befürchten, dass ein solcher Automatismus bei der Adaption der Arbeitsergebnisse

### Kurz zur Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung

Aufgrund verschiedener Förderprogramme und Modellversuche hat sich in den letzten Jahren eine auf die berufliche Bildung fokussierte Nachhaltigkeitsdiskussion entwickelt (Kuhlmeier, Mohoric & Vollmer 2014) – die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE). Damit gewinnen die Themen der Nachhaltigkeit sowie nachhaltigeres Denken und Handeln auch in der beruflichen Bildung mehr Bedeutung. Das zeigt auch die strukturelle Verankerung des Themas in der beruflichen Bildungspraxis. Nachhaltigkeit stellt ein wesentliches Ziel des Nationa-



Claudia Müller



Jens Reißland



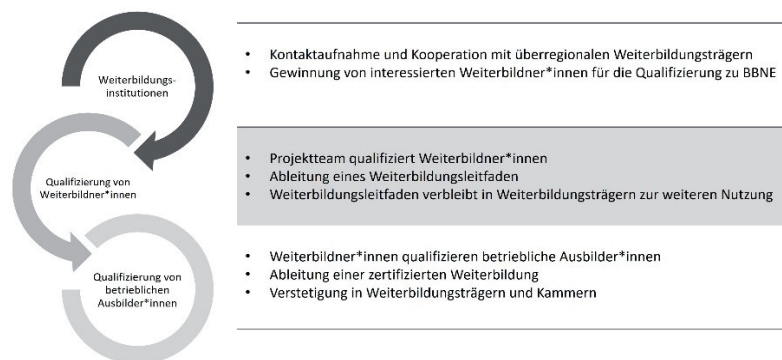
und Materialien eher nicht stattfindet. An diesem Punkt zeigt sich die Theorie-Praxis-Problematik bei der Umsetzung von BBNE in die Ausbildungspraxis. Um dieser Problematik entgegenzuwirken, bedarf es hier eines kontinuierlichen und systematischen Weiterbildungsangebotes für Ausbilder\*innen. Dabei zeigt sich eine weitere Herausforderung, da sich die Weiterbildner\*innen, welche für ein solches Angebot zuständig wären, ebenfalls – wie die Ausbilder\*innen – mit dem Thema und den didaktischen Konzepten auseinandersetzen und sich diese selbstgesteuert aneignen müssten. Damit sind nicht nur die Ausbilder\*innen Schlüsselpersonen für den Transfer und die Verankerung von BBNE, sondern auch Weiterbildner\*innen. Allerdings wurde die Gruppe der Weiterbildner\*innen und deren themenbezogene Professionalisierung in den bisherigen Arbeiten nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. Müller, Pranger & Reißland 2021, 28). Aus der beschriebenen Problematik heraus resultieren drei zentrale Fragen:

- (1) Wer qualifiziert die Ausbilder\*innen zu den komplexen Themen der BBNE weiter?
- (2) Wie machen sich die Weiterbildner\*innen mit den Inhalten und Konzepten zur BBNE vertraut?
- (3) Wie müssen Weiterbildungsangebote für beide Zielgruppen didaktisch aufbereitet werden, so dass die Inhalte seitens der Weiterbildner\*innen pädagogisch sowie zielgruppenorientiert vermittelt und von Ausbilder\*innen praktisch umgesetzt werden können?

### Erkenntnisse zur Implementierungsproblematik von BBNE bei Weiterbildner\*innen und Ausbilder\*innen

Die o. g. Fragen waren der Ausgangspunkt für das Transferprojekt „TraNaxis – Transfer von Nachhaltigkeit in die Aus- und Weiterbildungspraxis durch Multiplikatorenqualifizierung“ (gefördert vom BiBB aus den Mitteln des BMBF). Die Inhalte des Transferprojektes beruhten im Wesentlichen auf den Ergebnissen, Erkenntnissen und erprobten Produkten zweier vorangegangener Modellversuche. Ziel war es, diese Ergebnisse in die

Aus- und Weiterbildungspraxis durch einen doppelten Multiplikatorenansatz zu transferieren. Dieser „Doppeldecker“ bot einen möglichen und zugleich innovativen Lösungsansatz, in dem sowohl die Weiterbildner\*innen als auch die betrieblichen Ausbilder\*innen für die BBNE und deren Umsetzung qualifiziert wurden. Zugleich basiert die Multiplikatorenqualifizierung auf einem praxisorientierten Ansatz, der sowohl theoretisch als auch didaktisch fundiert ist. Die folgende Grafik verdeutlicht den Ansatz und das Vorgehen, dass zunächst die Weiterbildner\*innen inhaltlich, pädagogisch und methodisch qualifiziert wurden und im Anschluss dann die betrieblichen Ausbilder\*innen von diesen.



Modell einer doppelten Multiplikatorenqualifizierung bei TraNaxis

Abbildung 1: Modell der doppelten Multiplikatorenqualifizierung im Projekt TraNaxis (eigene Abbildung).

Um die Ergebnisse und Produkte in die Aus- und Weiterbildungspraxis transferieren zu können, war es maßgebend, die Zielgruppe der im Projekt gewonnenen Weiterbildner\*innen in Bezug auf ihre pädagogischen Vorbildungen sowie deren Kenntnisstand zu den Themen der Nachhaltigkeit oder auch BBNE zu analysieren. Die Analyse der Weiterbildner\*innen war unerlässlich, da derzeit nur wenige Studien über den Qualifikationsstatus und die Beschäftigungsbedingungen von Weiterbildner\*innen Auskunft geben. Dies ist ein Stückweit darauf zurückzuführen, dass „[...] sie in den meisten Erhebungen [...] unterrepräsentiert und/oder als Teilgruppe nicht explizit ausgewiesen sind“ (Wißhak et al. 2020, 103). Die Studie der Autorengruppe „wb-personalmonitor“ zeigt einen Akademikeranteil der Weiterbildner\*innen mit 63,7 %.

Allerdings verfügen nur 26,3 % aller Befragten über einen pädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Abschluss (Autorengruppe wb-personalmonitor 2016).

### Die Gruppe der Weiterbildner\*innen im Transferprojekt

Im Rahmen der ersten Phase der doppelten Multiplikatorenqualifizierung konnten 22 Weiterbildner\*innen gewonnen werden. Um Erkenntnisse zum berufsbiografischen Kontext der Weiterbildner\*innen zu erfassen, wurden die beruflichen Hintergründe bzw. erworbenen beruflichen Qualifikationen vorab erhoben. Für die Qualifizierung konnten so Lehr-

kräfte von Weiterbildungsanbietern, Dozent\*innen von Industrie- und Handelskammern, freiberufliche Trainer\*innen, angestellte Projektmitarbeiter\*innen und Geschäftsführer\*innen gewonnen werden. Die bestehenden Qualifikationen der teilnehmenden Weiterbildner\*innen ließen sich lediglich hinsichtlich der Kategorien „berufspädagogische Vorbildung“, „allgemeine pädagogische Vorbildung“ und „keine pädagogische Vorbildung“ voneinander abgrenzen. So konnten von den befragten 22 Weiterbildner\*innen immerhin 11 auf eine berufspädagogische und fünf auf eine allgemeine pädagogische Qualifikation zurückgreifen. Lediglich sechs Personen konnten keine pädagogischen Qualifikationen nachweisen. Weiter wurden Fragen zur BNE und BBNE gestellt. Der überwiegende Teil der Weiterbildner\*innen (N=18) hatte mit

den Themen der BNE oder BBNE oder auch mit verwandten pädagogischen Bildungsinhalten noch keine Berührungspunkte.

Die Qualifizierungen der insgesamt 22 Weiterbildner\*innen wurden in vier Projektregionen durchgeführt. In jeder Projektregion gab es einen Verbundpartner, der die jeweiligen Weiterbildner\*innen im Vorfeld akquirierte. In den ersten Kick-Off Veranstaltungen der Regionen wurden zusätzliche und ausführlichere Informationen zu den beruflichen Vorerfahrungen anhand von Gesprächsprotokollen festgehalten. Dieser Erhebungsschritt war insofern wichtig, da aufgrund der Vorerfahrungen die themenbezogenen Inhalte zur BNE/ BBNE und der Methodik und Didaktik in der beruflichen Bildung bedarfsgerecht ausgestaltet werden konnten. In allen vier Projektregionen ergaben sich dadurch Fokussierungen auf bestimmte Themen. Die Weiterbildner\*innen in allen vier Projektregionen wiesen vor allem ein großes Interesse an dem Thema der BBNE auf. Dieses Interesse ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass ihr Vorwissen zu Nachhaltigkeit, BNE und BBNE nur bedingt vorhanden war. Das belegte auch die Vorerhebung des Projektes. Weiter waren alle Teilnehmer\*innen in den Projektregionen an den Inhalten zur Methodik und Didaktik in der beruflichen Bildung interessiert – auch dort, wo bereits berufspädagogische Erfahrungen vorlagen.

Die Ergebnisse aus der Erhebung und den Gesprächsprotokollen bilden ebenfalls, wie in den oben genannten Studien beschrieben, die Heterogenität in der Gruppe der Weiterbildner\*innen ab. Aufgrund dessen mussten die methodisch-didaktischen Planungen für jede Projektregion individuell angepasst werden. Neben der ersten kurzen Fragebogenerhebung und den Gesprächsprotokollen folgten weitere Analysen, u. a. eine Stärkenanalyse. Die Stärkenanalyse führten die Weiterbildner\*innen nach vier Kategorien (persönliche Eigenschaften; persönliche Einstellung; Kenntnisse und Erfahrungen) zu ihrer Person durch. Diese wurden anonym in den Projektregionen ausgewertet und flossen u. a. in eine umfassendere Analyse nach dem CIPP-Modell (vgl. Stoffbeam 2002, 2017) ein. Das übergeordnete Ziel war, dass

aufgrund der verschiedenen Bedarfe und den daraus resultierenden individuellen Ausgestaltungen der Qualifizierungen ein Produkt in Form eines Weiterbildungsleitfadens entwickelt werden konnte. Entstanden ist ein Leitfaden, der eine gewisse Variation bestimmt und typischer Gruppenmerkmale von Weiterbildner\*innen antizipiert und darauf reagiert.

### Die Gruppe der Ausbilder\*innen im Transferprojekt

Es sollten nicht nur Analysen zu Weiterbildner\*innen, sondern auch zu den teilnehmenden Ausbilder\*innen erfolgen. Dafür wurden zwei Erhebungen, eine Eingangs- und eine Ausgangserhebung, mittels Fragebögen durchgeführt. Die Eingangserhebung, welche an dieser Stelle etwas ausführlich dargestellt wird, erstreckte sich über einen Befragungszeitraum von Mai 2022 bis September 2022. Die Ausgangserhebung wurde jeweils am Ende der durchgeführten Qualifizierungen der Ausbilder\*innen erfasst und erstreckte sich bis November 2022. Grundlegendes Ziel war die Evaluation der Weiterbildung im Transferprojekt, vor allem auf den Ebenen der persönlichen Handlungsfähigkeit der Ausbilder\*innen und zu den Themen Nachhaltigkeit, BNE und BBNE. Der Eingangsfragebogen enthielt Items zu Vorwissen in Bezug auf Nachhaltigkeit sowie auf das eigene pädagogische Handlungsfeld. Im Fragebogen finden sich Fragen zu Zustimmung, welche über eine 4-stufige Likertskala, von „ich stimme zu“ bis „ich stimme nicht zu“, abgefragt wurden. Weiter wurden auch offene demographische Fragen zu Alter, Beruf sowie den eigenen Zielstellungen die Weiterbildung betreffend erfasst. An der Erhebung haben 44 Ausbilder\*innen teilgenommen, deren Altersspanne sich von 23 bis 61 Jahren erstreckte. 33 der befragten Ausbilder\*innen besitzen eine Befähigung nach der Ausbildereignungsverordnung (AEVO). Somit konnten grundständige berufspädagogische Qualifikationen angenommen werden. Neben den Fragen zur methodischen und didaktischen Gestaltung der eigenen Ausbildung wurde ebenfalls das Vorwissen zu den Themen der Nachhaltigkeit, BNE und BBNE

erfasst. Es zeigte sich, dass die drei Dimensionen der Nachhaltigkeit (Ökologie, Soziales und Ökonomie) überwiegend bekannt sind. So gaben 22 Personen an, mit diesem Konzept bereits vertraut zu sein, was auch bedeutet, dass grundlegende Sichtweisen von Nachhaltigkeit bereits in den Betrieben Verbreitung fanden. Bei den konkreteren Fragen zu den 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (SDG's – Sustainable Development Goals), fiel das Ergebnis anders aus: Lediglich sieben Personen sind die SDGs bekannt, die aufgrund von großen Kampagnen verbreitet werden und die Zielkategorien für nachhaltiges Denken und Handeln darstellen. Ähnlich ist es bei der Frage zur BBNE. Immerhin 12 Personen wissen, was sich hinter diesem Konzept verbirgt. Wobei in einer solchen Form der Befragung eine nähere Klärung des tatsächlichen Verständnisses nicht möglich ist. Die Mehrheit ist jedoch damit nicht vertraut. Allerdings gaben 20 Personen an, sie wüssten, wo sie Informationen zu BBNE finden würden. Das wiederum kann bedeuten, dass die themenbezogene Informationsbeschaffung durchaus möglich ist, aber eine tiefere Auseinandersetzung mit den Konzepten der BBNE bislang ausbleibt. Des Weiteren gaben 24 Ausbilder\*innen an, ihre betriebliche Ausbildung nach den Grundsätzen des nachhaltigen beruflichen Handelns zu gestalten. Mehr als die Hälfte berücksichtigt, nach eigenen Angaben, bereits die Themen der Nachhaltigkeit.

Überraschend fallen die Ergebnisse zur Frage nach den modernisierten Standardberufsbildpositionen (SBBP) aus. Für mehr als die Hälfte der Ausbilder\*innen waren diese unbekannt. Das überraschte insofern, zumal von den Verantwortlichen und der Politik in die Modernisierung der SBBP große Hoffnung für mehr Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung gesetzt wurde. Falls diese in der Berufsbildungspraxis, so wie in unserer Stichprobe, jedoch nicht bekannt sind, entfalten sie auch keine Wirkung. Weiter gab der überwiegende Teil der Ausbilder\*innen an, dass ihnen nicht bewusst ist, wie die Ansätze der BBNE pädagogisch umgesetzt werden können. Dies verdeutlichte die hohe Relevanz einer weiteren Qualifizierung zu den Inhalten und Ideen zur nachhaltigen Entwicklung sowie die Begleitung bei der praktischen pädago-

gischen Umsetzung. Eine weitere wichtige Erkenntnis war, dass dem überwiegenden Teil der Ausbilder\*innen unklar schien, wie sie den Ist-Stand in Bezug auf die Nachhaltigkeit im eigenen Betrieb ermitteln können.

### Zum Schluss, in aller Kürze...

Der Eingangserhebung folgte dann im Projekt die Qualifizierung durch die Weiterbildner\*innen wie in der Abbildung 1 gezeigt. Um herauszufinden, wie zielführend die Inhalte der Qualifizierungsreihe für die teilnehmenden Ausbilder\*innen waren, wurde eine Ausgangserhebung durchgeführt. Mit dieser wurden drei wesentliche Ziele verfolgt: (1) die Überprüfung der pädagogischen Ziele der Workshops; (2) die Evaluation der Durchführung der Workshops sowie (3) die Auswirkungen auf die (eigene) betriebliche Praxis der teilnehmenden Ausbilder\*innen. Die Ausgangserhebung wurde ebenfalls mittels eines Fragebogens durchgeführt und von 33 Ausbilder\*innen erfasst. In den Ergebnissen zeigte sich u. a., dass für die Mehrheit die Dimensionen der Nachhaltigkeit nach den Workshops sehr viel klarer geworden ist. So gaben alle Ausbilder\*innen an, dass sie ihre betriebliche Ausbildung in Bezug auf Nachhaltigkeit bewusster gestalten. Alle Befragten fühlten sich nach den Workshops in der Lage, den Stand der eigenen betrieblichen Ausbildung nach Gesichtspunkten der Nachhaltigkeit zu erfassen und einordnen zu können sowie entsprechende Handlungsoptionen daraus abzuleiten. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Ausbilder\*innen die ihnen ange-

botene Weiterbildung als überaus positiv einschätzen. Der überwiegende Teil konnte die Themen der Nachhaltigkeit tiefer durchdringen und entsprechende Zusammenhänge erkennen und für die eigenen betrieblichen Bedingungen adaptieren.

Insgesamt konnten für die Qualifizierungen 68 Teilnehmer\*innen gewonnen werden. Davon konnten in den 2 Jahren der Projektlaufzeit 20 Weiterbildner\*innen grundständig qualifiziert werden. Den Weiterbildner\*innen ist es wiederum gelungen, 48 Ausbilder\*innen zu akquirieren und weiterzubilden. Die Weiterbildungsreihe wird durch die IHK Rhein-Neckar und die IHK Akademie OWL verstetigt.

#### Literatur:

- Autorengruppe wb-Personalmonitor (2016). *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. DIE Survey Daten und Berichte zur Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hemkes, B. & Melzig, C. (2021). Auf dem Weg vom Projekt zur Struktur – Erkenntnisse zur Verankerung von Nachhaltigkeit aus den BIBB-Modellversuchen zur BBNE. In *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 50, H. 3, 20-23.
- BIBB-Bundesinstitut für Berufsbildung (2015-2019). *Materialien und Produkte aus den Modellversuchen*. Online unter: <https://www.bibb.de/de/85132.php> [29.05.2023]
- Kuhlmeier, W. & Weber, H. (2021). Transfer und Verstetigung von Modellversuchsergebnissen. In C. Melzig, W. Kuhlmeier & S. Kretschmer (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 426-437.

Kuhlmeier, W.; Mohoric, A. & Vollmer, T. (Hrsg.) (2014). *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010-2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Müller, C.; Pranger, J. & Reißland, J. (2021). Transfer von Nachhaltigkeit in die Praxis. Ein doppelter Qualifizierungsansatz für das Aus- und Weiterbildungspersonal. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (BWP) 50, 28-29.

Stufflebeam, D. L. (2002). The CIPP Model for Evaluation. In D.L. Stufflebeam, G.F. Madaus, T. Kellaghan (Hrsg.), *Evaluation in Education and Human Services // Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation*. 2. Aufl. (49). Boston: Kluwer Academic Publisher Group, 279–317.

Stufflebeam, D. L. (2017). *CIPP Evaluation Model: How to Evaluate for Improvement and Accountability*. New York: The Guilford Press.

Wißhak, S. et al. (2020). Qualifikationen von Lehrenden in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 10, 103-123

#### Claudia Müller, M.A.

Universität Erfurt  
FB Berufspädagogik und Weiterbildung  
[claudia.mueller@uni-erfurt.de](mailto:claudia.mueller@uni-erfurt.de)

#### Jens Reißland, M.A.

Universität Erfurt  
FB Berufspädagogik und Weiterbildung  
[jens.reissland@uni-erfurt.de](mailto:jens.reissland@uni-erfurt.de)

## 9. Österreichische Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)

Die 9. österreichische Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK) wird vom 03. bis 05. Juli 2024 an der Universität Innsbruck stattfinden. Die Einreichung von Vortragsvorschlägen wird von November 2023 bis Mitte Februar 2024 möglich sein.

Nähere Informationen unter:

<https://www.bbfk.at>

# Stärken und Herausforderungen des sequenziellen Systems der Berufsausbildung in Norwegen

**Abstract:** Nach einer Einführung in das norwegische Berufsbildungssystem werden die hohen Abbruchquoten im Berufsbildungsbereich thematisiert. Dabei ist der Übergang von der schulischen in die betriebliche Phase die entscheidende Bruchstelle des Systems. Am Ende des Beitrags werden Lösungsansätze skizziert.<sup>1</sup>



Eli Smeplass



Johannes Karl Schmees

Das Königreich Norwegen ist unter den Mitgliedstaaten der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) das Land mit den höchsten Gesamtausgaben für das Bildungssystem im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt (Bezugsjahr: 2020) (OECD.Stat, Total Government Expenditure as a share of GDP, abgerufen am 27. April 2022.). Dabei basiert das norwegische Bildungssystem auf den Grundsätzen des Wohl-

fahrtsstaats und dessen Grundgedanken der Gleichheit aller. Der Staat bietet für alle verpflichtend eine umfassende Schulbildung bis zur Sek. I und damit bis zum 16. Lebensjahr an. Fast alle Absolvent\*innen beginnen im Anschluss mit der Sek. II (vgl. Ministry of Education 2019). Erst hier erfolgt eine Unterteilung in unterschiedliche Bildungsgänge. Angeboten werden auf der einen Seite allgemeinbildende Bildungsgänge, welche auf die akademische Bildung ausgerichtet sind, und auf der anderen Seite berufsbildende Bildungsgänge, die über eine Berufsqualifikation für den Einstieg in den Arbeitsmarkt vorbereiten. Die Wichtigkeit der berufsbildenden Bildungsgänge lässt sich auch quantitativ untermauern: Norwegen gehört zu den Ländern, die in der Sek. II einen (leicht) höheren Anteil an Schüler\*innen in den Bildungsgängen der beruflichen Bildung (51 %; OECD-Durchschnitt: 42 %) als in den allgemeinbildenden (49 %; OECD-Durchschnitt: 58 %) verzeichnen (Bezugsjahr: 2020) (OECD.Stat, Enrolment by gender, programme orientation, mode of study and type of institution, abgerufen am 27. April 2022.). Dabei ist die Berufsbildung erst seit 1994 formaler Bestandteil der Sek. II und findet zu meist an großen Schulzentren statt. Sie umfasst aktuell zehn unterschiedliche Fachrichtungen, die zu mehr als 180 Berufsabschlüssen führen (vgl. UDIR 2020). Allerdings ist die Quote der Schulabbrüche in den berufsbildenden Bildungsgängen (zu) hoch, auch im Vergleich zu den allgemeinbildenden Bildungsgängen. In diesem Beitrag fassen wir die Gründe dafür näher zusammen. Zuvor werden wir jedoch auf historische Entwicklungen und politische Rahmenbedingungen eingehen. Am Ende des Beitrags geben wir einen Ausblick auf mögliche zukünftige Entwicklungen des norwegischen Berufsbildungssystem.

## Entwicklung der Berufsbildung als Aufgabe des Wohlfahrtsstaats

Die „Produktion“ hochqualifizierter und flexibler Arbeitskräfte durch das norwegische Bildungs- und Berufsbildungssystem ist Staatsräson. Entsprechend bestand und besteht in der Bildungspolitik ein breiter Konsens zu hohen Investitionen, um möglichst vielen Menschen einen Abschluss der Sek. II bzw. auf Hochschulniveau zu ermöglichen (vgl. Hansen & Mastekaasa 2010, 191).

Jüngere Bildungsreformen in Norwegen hatten entsprechend zum Ziel, die Zugänge zu höheren Bildungsabschlüssen zu erweitern. Im Jahr 1974 wurde das traditionelle Gymnasium mit der Berufsschule zu einer einzigen Schulform der Sek. II zusammengelegt. Ziel war es, die Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung aufzuheben und alle Schüler\*innen mit einem Grundniveau an Kompetenzen auszustatten, das die Mobilität zwischen verschiedenen Arbeitgebern und Berufen ermöglicht (vgl. Olsen 2008, 47). Zwanzig Jahre später wurde im Rahmen der *Reform 94* das neu eingeführte *sequenzielle System der Berufsausbildung* mit einer zweijährigen schulischen und einer sich anschließenden zweijährigen betrieblichen Phase als Recht für alle verankert. Außerdem wurde die Zusammenarbeit zwischen dem Staat und Sozialpartnern zur Weiterentwicklung der Berufsbildung gesetzlich geregelt. Spätere Reformen, wie die *Knowledge Promotion Reform* im Jahr 2006 und die *Subject Renewal Reform* im Jahr 2020, haben das sequenzielle System der Berufsausbildung beibehalten, aber in Übereinstimmung mit den Empfehlungen der OECD einen größeren Schwerpunkt auf Grundfähigkeiten und -fertigkeiten gelegt. Letztere Reformen zielten darauf ab, den gesam-



ten Bildungsweg holistisch zu denken: Fächerübergreifende Themen wie „Gesundheit und persönliche Entwicklung“, „Politische Bildung“ sowie „Bildung zur nachhaltigen Entwicklung“ sollen einen Beitrag dazu leisten, Verantwortungsbewusstsein und Engagement der Bürger\*innen zu fördern, um einen gesellschaftlichen Beitrag leisten und gesellschaftliche Herausforderungen bewältigen zu können.

## Organisation und Steuerung der Berufsbildung

Das Grundmodell des berufsbildenden Bildungsgangs in Norwegen ist sequenziell strukturiert. Dabei ist vorgesehen, dass die Schüler\*innen zwei Jahre lang den schulischen Teil der Ausbildung absolvieren, bevor sie für zwei weitere Jahre in die betriebliche Ausbildung gehen. Am Ende der Ausbildung erwerben die Auszubildenden eine Berufsqualifikation auf Niveau 4 des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR). Das System ist flexibel gestaltet und bietet viele Optionen, um die Ausbildung an die Bedürfnisse der Auszubildenden anzupassen (vgl. Bjørnset et al. 2018, 86). Die zehn verschiedenen Berufsgruppen haben jeweils einen gemeinsamen Lehrplan im ersten Jahr, Spezialisierungskluster mit mehreren Modulen im zweiten Jahr und eine abschlussbezogene betriebliche Ausbildung im dritten und vierten Jahr. Am Ende des zweiten Jahres oder nach dem Ausbildungsabschluss können die Auszubildenden auch in den allgemeinbildenden Bildungsgang wechseln, um die Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben. Die zehn Berufsgruppen sind: (1) Land-, Fischerei- und Forstwirtschaft, (2) Baugewerbe, (3) Handwerk, Design und Produktentwicklung, (4) Elektro- und Computertechnik, (5) Friseurhandwerk, Floristik, Innenausstattung und Retaildesign, (6) Gesundheitswesen und Sozialpädagogik, (7) Informationstechnologie und Medienproduktion, (8) Gastronomie und Lebensmittelverarbeitung, (9) Verkauf, Dienstleistung und Tourismus sowie (10) Technologische und industrielle Produktion (vgl. UDIR 2023a).

Alle Auszubildenden haben bis zu dem Schuljahr, in dem sie 24 Jahre alt werden, einen Rechtsanspruch auf einen Abschluss der Sek. II. Dazu können sie etwa

einen Kurs einmal wiederholen und/oder die Ausbildungs- bzw. Schulzeit verlängern (bspw. bis zu zwei zusätzliche Jahre für Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen). Wenn Auszubildende Schwierigkeiten haben, die gewählte Ausbildung zu absolvieren, muss der Regierungsbezirk (*fylkeskommune*) eine Alternative anbieten. Wenn kein Ausbildungsbetrieb verfügbar ist, kann die Ausbildung auch durch ein weiteres Schuljahr in der Sek. II und damit nach dem dritten Lehrjahr abgeschlossen werden.

Während ihrer betrieblichen Ausbildung erhalten die Auszubildenden eine Ausbildungsvergütung. Gleichzeitig werden die Unternehmen für ihren Beitrag zur Berufsbildung durch den Staat entlastet. Der Sockelbetrag für Betriebe beträgt für das Jahr 2023 umgerechnet EUR 6.314 pro Lehrling und Jahr einer Vollzeitausbildung (vgl. UDIR 2023b).

Insgesamt bestimmt das Ministerium für Bildung und Forschung die norwegische Bildungs- und Berufsbildungspolitik, einschließlich des Curriculums und der Spezifikationen der Berufsqualifikationen. Der Rat der Berufsbildung (*samarbeidsrådet for yrkesopplæring*, kurz SRY) fungiert als Beratungsgremium, dem Vertreter\*innen der Sozialpartner und des Staates angehören. Der Rat wird vom Ministerium für Bildung und Forschung ernannt und hat im Wesentlichen folgende Aufgaben:

- (1) Förderung von Berufsbildungsfächern und Verbesserung des Zugangs zu Lehrstellen,
- (2) Weiterentwicklung der Berufsbildung, einschließlich der Berufsberatung,
- (3) Erleichterung der Zusammenarbeit zwischen den für die Berufsbildung relevanten Akteuren auf nationaler,

- regionaler und lokaler Ebene sowie zwischen den Branchen,
- (4) Beratung über die Rolle der Berufsbildung in der allgemeinen Bildungspolitik,
- (5) Initiierung von Forschung und Innovation in der Berufsbildung,
- (6) Beratung über die Anzahl der Berufsräte und deren Arbeitsbereich und Zusammensetzung sowie
- (7) internationale Zusammenarbeit zur Weiterentwicklung der Berufsbildung in Norwegen.

Darüber hinaus gibt es für jede der zehn Berufsgruppen einen Berufsrat (*fagråd*). Diese Räte beraten die Direktion für Bildung und Berufsbildung (*utdanningsdirektoratet*, kurz UDIR), eine ausgegliederte Abteilung des Ministeriums, in Fragen, die mit der jeweiligen Berufsgruppe zusammenhängen. Sie spielen eine entscheidende Rolle bei der Bereitstellung der Wissensbasis für die Entwicklung und Weiterentwicklung von Berufsqualifikationen.

Auf regionaler Ebene sind die elf Regierungsbezirke (*fylkeskommune*) für die Umsetzung der Berufsbildungspolitik verantwortlich. Daneben gibt es Berufsbildungsagenturen (*opplæringskontor*), die regional von ansässigen Unternehmen der gleichen Branche gegründet und staatlich stark subventioniert werden. Sie übernehmen Aufgaben von den Regierungsbezirken im Rahmen der Vermittlung und des Monitorings des betrieblichen Teils der Berufsausbildung (vgl. Michelsen et al. 2021, 8). Ausbildungsverträge werden typischerweise zwischen diesen Agenturen und den Auszubildenden geschlossen; Ausbildungsort ist jedoch das jeweilige Unternehmen.

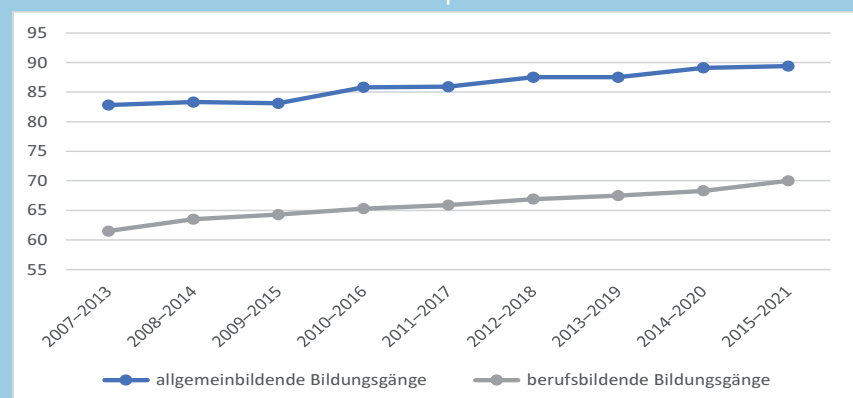


Abbildung 1: Anteil der Schüler\*innen/Auszubildenden, die ihre Ausbildung mit akademischem oder beruflichem Bildungsgang innerhalb von fünf/sechs Jahren (in Abhängigkeit von der Ausbildungslänge) abgeschlossen haben (Quelle: Statistics Norway 2023)

## Abbruchquoten als (Soll-)Bruchstelle der norwegischen Berufsbildung

Hohe Abbruchquoten sind eine andauernde Herausforderung für die norwegische Berufsbildung. Dabei werden Abbrüche statistisch erfasst, wenn Schüler\*innen auch ein Jahr nach der Regelzeit des gewählten Bildungsgangs noch keinen entsprechenden Abschluss aufweisen (vgl. Statistics Norway 2023). Wie Abbildung 1 verdeutlicht, ist die Abschlussquote in den allgemeinbildenden Bildungsgängen um etwa 20 % höher als die in den berufsbildenden Bildungsgängen der Sek. II. Um eine komplexitätsangemessene Betrachtung zu ermöglichen, werden wir im Folgenden zwischen Abbrüchen während der schulischen Ausbildungsphase, Abbrüchen während des Übergangs von der schulischen in die betriebliche Ausbildungsphase und Abbrüchen während der betrieblichen Ausbildungsphase unterscheiden.

Die *schulische Ausbildungsphase* ist sowohl theoretisch als auch praktisch herausfordernd. Gerade im ersten Jahr prägen eher allgemeinbildende und berufsübergreifende Themen den Unterricht. Nicht wenige Jugendliche können hier nur mit mäßigen Schulnoten abschließen. Dies lässt sich auch damit erklären, dass berufsbildende Bildungsgänge von Schüler\*innen mit durchschnittlich schlechteren Schulleistungen ausgewählt werden (vgl. Bjørkeng 2013, 21). Zwar

gefährden die Schulleistungen in der Regel nicht den Abschluss der zweijährigen schulischen Ausbildung. Denn in Einzelfällen kann auch ein drittes Schuljahr gewährt werden, um den schulischen Ausbildungsteil abzuschließen. In jedem Fall jedoch können vergleichsweise schlechtere Schulleistungen die Suche nach einem Ausbildungsplatz erschweren.

Eine zentrale Erklärung für die höhere Abbruchquote berufsbildender Bildungsgänge ist der *Übergang vom schulischen in den betrieblichen Teil* der Berufsausbildung nach zwei Jahren. Hier erhalten nur etwa zwei von drei Auszubildenden ohne Verzögerung einen Ausbildungsvertrag (vgl. Markussen 2016, 23–31). Die beiden einflussreichsten individuellen Faktoren, die sich auf die Aufnahme in den betrieblichen Teil auswirken, sind die schulischen Leistungen sowie die Schulbesuchsquote der Auszubildenden. Beide Faktoren hängen stark mit dem Bildungsniveau der Eltern zusammen (vgl. Falch et al. 2010, 3, 8). Männlich dominierte Berufsbildungsprogramme, in denen die Abbruchquoten am höchsten sind, sind dabei besonders vom begrenzten Zugang zu Lehrstellen betroffen (vgl. Vogt 2008, 523). Im Gegensatz dazu haben frauendominierte Programme zunehmend mit einem Mangel an Interessierten zu kämpfen (vgl. Høst et al. 2014, 15 f.), was insgesamt auch als Passungsproblem gedeutet werden kann.

Ein Abbruch der *betrieblichen Ausbildungsphase* ist in Norwegen eher die Ausnahme. Allerdings muss einschrän-

kend erwähnt werden, dass die betriebliche Ausbildungsphase statistisch nicht getrennt erfasst wird. Die geringe Zahl der Abbrüche in dieser Phase kann zum einen damit erklärt werden, dass die Einmündung in den Betrieb erst zum dritten Ausbildungsjahr erfolgt, in dem die Ausbildungswahl zumindest nicht mehr grundlegend hinterfragt wird. Zum anderen ist der Transfer in die betriebliche Ausbildungsphase als größte Hürde bereits geglückt. Bei Ungereimtheiten mit dem Ausbildungsbetrieb besteht für die Auszubildenden ferner die Möglichkeit, sich an einen anderen Betrieb versetzen zu lassen. In diesen Fällen werden die Berufsbildungsagenturen (*opplæringskontor*) oder alternativ ein Nachsorgedienst (*oppfølgingstjenesten*) im Regierungsbezirk (*fylkeskommune*) aktiv, um Alternativen zu finden, sodass der Abschluss weder gefährdet noch verzögert wird.

Um das Problem des Ausbildungsabbruchs anzugehen, ist es wichtig, sich auf die Bereitstellung von Unterstützung und Ressourcen für Auszubildende zu einem früheren Zeitpunkt ihres Bildungsweges zu konzentrieren, z. B. durch stärker personalisierte und flexible Lernangebote. Dabei gibt es die Möglichkeit, von der Grundstruktur des berufsbildenden Bildungsgangs abzuweichen. Alternativ zu den beiden betrieblichen Ausbildungsjahren kann auch ein weiteres Schuljahr gewählt werden. Die Auszubildenden können die Ausbildung dann bereits nach drei Jahren beenden. Auch Modelle mit er-

Berufsgruppen	Anzahl	Ausbildungsabschluss		Kein Ausbildungsabschluss			
		... in der Regelzeit	... über der Regelzeit	Basisqualifikation	... noch beschult	nicht bestanden	Abbruch
1	1,423	52.0	15.2	10.0	3.4	4.2	15.1
2	3,461	40.9	22.0	5.3	6.2	5.4	20.4
3 + 5	1,478	38.5	20.5	6.8	5.1	5.8	23.3
4	4,658	60.2	17.8	0.5	4.3	6.1	11.0
6	7,231	56.6	17.9	3.0	3.5	4.1	14.9
7	2,784	69.9	10.7	1.8	2.2	6.7	8.7
8	1,573	33.7	17.5	16.1	5.3	4.4	23.0
9	2,426	41.0	21.3	8.1	4.0	5.4	20.2
10	5,292	44.6	24.3	4.3	5.0	3.5	18.3
Summe	30,326	51.0	19.0	4.6	4.3	4.9	16.2

Erläuterungen: (1) Land-, Fischerei- und Forstwirtschaft, (2) Baugewerbe, (3) Handwerk, Design und Produktentwicklung, (4) Elektro- und Computertechnik, (5) Friseurhandwerk, Floristik, Innenausstattung und Retaildesign (6) Gesundheitswesen und Sozialpädagogik, (7) Informationstechnologie und Medienproduktion, (8) Gastronomie und Lebensmittelverarbeitung, (9) Verkauf, Dienstleistung und Tourismus sowie (10) Technologische und industrielle Produktion; (3) und (5) sind gemeinsam aufgeführt, weil die Berufsgruppen erst kürzlich voneinander getrennt wurden und zuvor gemeinsam ausgewiesen wurden.

Tabelle 1: Schüler\*innen, die im Herbst 2015 erstmals in die Sek. II eingetreten sind, nach Stand der Sek. II nach fünf/sechs Jahren (in Abhängigkeit von der Ausbildungslänge; im Zeitraum 2015 bis 2021; Angaben in Prozent) (Quelle: Statistics Norway 2023)

höherem betrieblichen Anteil sind vorgesehen: So ist es möglich, nach einem schulischen Ausbildungsjahr drei weitere Jahre im Betrieb zu absolvieren. Auf der Ebene der Regierungsbezirke (*fylkeskommune*) können weitere eigene Ausbildungsmodelle geschaffen werden, etwa ein Modell, bei dem die gesamte Ausbildungszeit von vier Jahren im Betrieb absolviert wird (vgl. UDIR 2023c). Diese flexiblen Möglichkeiten, die eine passgenaue Berufsbildung ermöglichen, sollten und müssten in der Praxis stärker genutzt werden, um Ausbildungsabbrüchen im Kern entgegenzuwirken.

### Fortlaufende Reformen für eine inklusive Berufsbildung

Insgesamt kommen wir zu dem Schluss, dass das norwegische Berufsbildungssystem mit hoher staatlicher Verantwortung bei einem gleichzeitig hohen Anteil betrieblicher Lernzeit ein Modell darstellt, das viel Flexibilität bietet, um maßgeschneiderte Modelle für eine Vielzahl an Auszubildenden bereitzustellen. Insbesondere die zahlreichen Abweichungen vom sequenziellen System der Berufsausbildung ermöglichen eine Anpassung an die Lernbedürfnisse der Auszubildenden, um die gewünschte Berufsqualifikation zu erwerben. Allerdings ist die hohe Zahl an Ausbildungsabbrüchen ein Indikator, dass dies in vielen Fällen noch nicht gelingt. Für die Weiterentwicklung des norwegischen Berufsbildungssystems wird es daher von entscheidender Bedeutung sein, die zugrundeliegenden Mechanismen für die hohe Zahl der Ausbildungsabbrüche bzw. der verhinderten Übergänge von dem schulischen in den betrieblichen Teil der Ausbildung grundlegend zu verstehen, um sie in der Folge für bildungspolitische Gestaltungsmaßnahmen berücksichtigen zu können.

#### Anmerkungen:

<sup>1</sup> Wir danken Franz Kaiser und den beiden anonymen Reviewern für die hilfreichen Kommentare einer früheren Version dieses Beitrags. Für alle verbleibenden Unzulänglichkeiten sind allein die Autor\*innen verantwortlich.

#### Literatur:

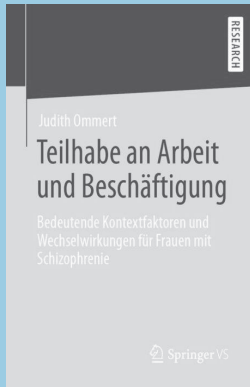
- Bjørkeng, B. (2013). Yrkesfag – lengre vei til målet [Berufsbezogene Fächer – ein längerer Weg zum Ziel]. *Samfunnsspeilet*, (1), 20-24. URL: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/yrkesfag-lengre-vei-til-maalet> [21.06.2023]
- Bjørnset, M., Høst, H., Nyen, T., Reegård, K. & Tønder, A. H. (2018). *Evaluering av vekslingsmodell i fag- og yrkesopplæringen* [Evaluation des sequentiellen Modells in der Fach- und Berufsausbildung] (NIFU-rapport 2018:33; Fafo-rapport 2018:42). Oslo. URL: <https://www.fafo.no/images/pub/2018/20691.pdf> [21.06.2023]
- Falch, T., Borge, L. E., Lujala, P., Nyhus, O. H., & Strøm, B. (2010). *Completion and dropout in upper secondary education in Norway: Causes and consequences*. Trondheim: Centre for Economic Research at NTNU. URL: <https://folk.ntnu.no/torbergf/Articles/Completion%20and%20dropout.pdf> [21.06.2023]
- Hansen, M. N., & Mastekaasa, A. (2010). Reform 94 – et trendsifte i videregående utdanning? [Reform 94 – eine Trendwende für die Sekundarstufe II?]. *Søkelys på arbeidslivet*, 27 (3), 191-203. URL: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-7989-2010-03-03> [21.06.2023]
- Høst, H., Skålholt, A., Reiling, R. B. & Gjerustad, C. (2014). *Hvorfor blir lærlingordningen annerledes i kommunene enn i privat sektor? Sentrale utfordringer for kommunesektoren i arbeidet med fagopplæring* [Warum unterscheidet sich das Ausbildungssystem in den Kommunen von dem in der Privatwirtschaft? Zentrale Herausforderungen für den kommunalen Sektor in der Berufsbildungsarbeit] (NIFU-rapport 2014:22). Oslo. URL: <http://hdl.handle.net/11250/280140> [21.06.2023]
- Markussen, E. (2016). Forskjell på folk [Unterschiede in der Gemeinschaft]. In K. Reegård, & J. Rogstad (Hrsg.), *De frafalne: Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de, og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal, 22-61.
- Michelsen, S.; Høst, H.; Leemann, R.J. & Imdorf, C. (2021). Training agencies as intermediary organisations in apprentice training in Norway and Switzerland: general purpose or niche production tools? *Journal of Vocational Education & Training*. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1904437>
- Ministry of Education (2019). *Utenforskap – utdanningsfravall og tidlig yrkesavgang* [Absentismus – Bildungsabbruch und vorzeitiger Ruhestand] (NOU 2019:2). Oslo. URL: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-2/id2627309/?ch=9> [27.04.2023]
- Olsen, H. (2008). *Institusjonelle endringsprosesser i norsk fag- og yrkesutdanning. Fornyelse eller gradvis omdannelse?* [Institutionelle Veränderungsprozesse in der norwegischen Berufsbildung. Erneuerung oder schrittweiser Wandel?] (Report 5). Bergen: Rokkansenteret. <https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/handle/1956/4267?show=full>
- UDIR [Direktion für Bildung und Berufsbildung] (2020). *Norwegian vocational education and training (VET)*. URL: <https://www.udir.no/in-english/norwegian-vocational-education-and-training/> [27.04.2023]
- UDIR (2023a). *Videregående opplæring* [Sekundarschulbildung]. URL: [https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/#anchor\\_154557](https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/#anchor_154557) [21.06.2023]
- UDIR (2023b). *Satser lærlinger, praksisbrevkandidater, lære kandidat og kandidater for fagbrev på jobb 2023* [Auszubildende, Praxis-Anwärter, Azubi-Anwärter und Anwärter auf einen Berufsabschluss im Jahr 2023]. URL: <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/tilskuddsatser/satser-larlinger-praksisbrevkandidater-larekandidater-og-kandidater-for-fagbrev-pa-jobb-2023/> [21.06.2023]
- UDIR (2023c). *Yrkesfaglege utdanningsprogram – opplæringsmodellar* [Berufsbildungsgänge – Ausbildungsmodelle]. URL: <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/yrkesfag-opplæringsmodellar/#a162344> [21.06.2023]
- Statistics Norway (2023). *Completion rates of pupils in upper secondary education*. URL: <https://www.ssb.no/en/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaring> [27.04.2023]
- Vogt, K. C. (2008). Er frafall i videregående opplæring et kjønnsproblem? [Ist der Abbruch der Sekundarstufe II ein Geschlechterproblem?]. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 49 (4), 517-542.

#### Eli Smeplass, PhD

Associate Professor  
Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norwegen  
[eli.smeplass@ntnu.no](mailto:eli.smeplass@ntnu.no)

#### Dr. Johannes Karl Schmees

Postdoctoral Fellow  
Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norwegen  
[johannes.k.schmees@ntnu.no](mailto:johannes.k.schmees@ntnu.no)



**Judith Ommert (2020). Teilhabean Arbeit und Beschäftigung: bedeutende Kontextfaktoren und Wechselwirkungen für Frauen mit Schizophrenie. 451 Seiten, ISBN 978-3-658-29402-1, Wiesbaden: Springer VS. 59,99 EUR (D).**

Menschen mit einer psychischen Erkrankung aus dem schizophrenen Formenkreis sind häufig von Stigmata und Ausgrenzungen betroffen und gehören hinsichtlich der beruflichen Inklusion zu den am stärksten benachteiligten Personengruppen. Zugleich kann davon ausgegangen werden, dass eine zielgruppengerechte und bedarfsorientierte Unterstützung zur Teilhabean Arbeit und Beschäftigung eine psychische Erkrankung abmildert und zu einer höheren Lebenszufriedenheit führt: durch die sozialen Kontakte am Arbeitsplatz, die durch die Berufstätigkeit bedingte Tagesstruktur, das Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserleben und nicht zuletzt durch die Unabhängigkeit von staatlichen Transferleistungen.

Judith Ommert wendet sich in ihrer Dissertation dieser vulnerablen und schwer zu erreichenden Zielgruppe zu und befasst sich mit der Teilhabean Arbeit und Beschäftigung von Frauen mit Schizophrenie an Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation vor dem Hintergrund des Capability Approaches von Nussbaum. Dabei stellt sie Bezüge zum biopsychosozialen Modell von Behinderung, der International Classification of Functioning Disability and Health (ICF) und dem Feld der Sozialen Arbeit her und rückt die Kontextfaktoren in der beruflichen Rehabilitation und deren Wechselwirkungen für Frauen

mit schizophrenen Störungen in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen.

Zu Beginn des empirischen Teils ihrer Arbeit formuliert Ommert aus ihrem Erkenntnisinteresse heraus nicht weniger als zwölf Fragestellungen, auf die sie in der vorliegenden Arbeit Antworten sucht. Letztlich geht es ihr nach eigener Aussage darum, wesentliche professionelle Handlungsstrategien für die soziale Arbeit ableiten zu können, mit denen die Teilhabean Arbeit der untersuchten Zielgruppe an Arbeit und Beschäftigung gewährleistet beziehungsweise erhöht werden kann. Explizit formuliert sie den Wunsch, mit ihrer Arbeit Praxisempfehlungen generieren zu können, die für Fachkräfte in den multiprofessionellen Teams in der beruflichen Rehabilitation Relevanz besitzen (S. 129).

Methodisch wurde sich für ein Mixed-Methods-Design entschieden und zunächst unter Rückgriff auf Routinedaten der Deutschen Rentenversicherung eine quantitative Datenanalyse durchgeführt. Außerdem führte Ommert 15 Interviews mit Frauen im erwerbsfähigen Alter durch, die eine Diagnose aus dem schizophrenen Formenkreis nach der ICD erhalten haben. Im Feldzugang konzentrierte sich Ommert aus forschungspragmatischen Gründen auf das Bundesland Hessen. Um einen möglichst umfassenden Zugang zum Themenfeld zu erhalten, führte sie zudem Gruppendiskussionen mit Rehabilitationsfachkräften aus Berufstrainingszentren (BTZ) und Rehabilitationseinrichtungen für psychisch kranke Menschen (RPK), diese wurden als Experten für zielgruppenspezifische Rehabilitationsmaßnahmen und für die besonderen Hürden und Problemlagen sowie die den Eingliederungsprozess in Arbeit und Beschäftigung beeinflussenden Faktoren herangezogen.

Die Darstellung der Daten erfolgt relativ ausführlich, was die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses erhöht. Dennoch erschweren vor allem in der Ergebnisdarstellung und -auswertung des qualitativen Teils der Arbeit die vielen einzelnen Interviewsequenzen die Lesbarkeit der Arbeit. Dieses eher deskriptive Vorgehen geht mitunter zulasten der Übersichtlichkeit.

Schlussendlich kommt Ommert zu dem Ergebnis, dass es keine zusätzlichen

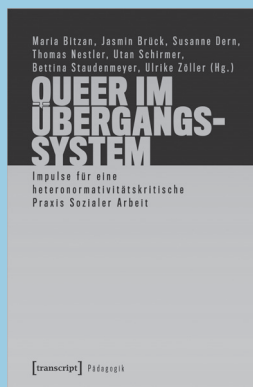
Rehabilitationsmaßnahmen benötige, um Teilhabean Arbeit sicherzustellen (S. 420); dass jedoch die Hilfen stärker individualisiert und an der jeweiligen Lebenslage der betroffenen Frau ausgerichtet sein sollten. Zudem fordert Ommert basierend auf ihren Ergebnissen unter anderem einen Ausbau der therapeutischen Versorgungslandschaft sowie eine Sensibilisierung von Arbeitgeber\*innen für Beschäftigte mit psychischen Erkrankungen.

Als Stärke der vorliegenden Arbeit ist hervorzuheben, dass Ommert einen Beitrag zum Forschungsstand hinsichtlich eines bislang aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive wenig erforschten Personenkreis leistet und ihr mit ihrer Arbeit der sonst schwierige Zugang zu einer Personengruppe gelingt, die in hohem Maße von Exklusion und Stigmatisierung betroffen ist.

#### **Mareike Beer, M.A.**

Universität Osnabrück  
Institut für Erziehungswissenschaften  
Abt. Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
mareike.beer@uni-osnabrueck.de





**Bitzan, Maria; Brück, Jasmin; Dern, Susanne; Nestler, Thomas; Schirmer, Utan; Staudenmeyer, Bettina & Zöller, Ulrike (Hrsg.) (2023). Queer im Übergangssystem. Impulse für eine heteronormativitätskritische Praxis Sozialer Arbeit. 308 Seiten, ISBN 978-3-8376-6116-3 Bielefeld: transcript, Pädagogik. 35,00 EUR(D).**

Das Übergangssystem richtet sich an junge Menschen, die am Übergang in Ausbildung gescheitert sind. Diese Jugendlichen werden meist als benachteiligt und als eine heterogene Gruppe beschrieben. Ihre benachteiligenden Attribute werden üblicherweise im Kontext von sozialer Herkunft, Bildung, Migration, Religion oder Geschlecht diskutiert. Der Blick auf das Geschlecht geht üblicherweise kaum über eine binäre und heteronormativ geprägte Sicht hinaus. Betrachtet werden z. B. die spezifischen Benachteiligungen von straffällig gewordenen jungen Männern oder von alleinerziehenden Frauen. In dieser geschlechterbinären Perspektive der bisherigen Forschung zum Übergangssystem seien sexuelle Orientierungen und ihr Einfluss auf die pädagogische Arbeit in den Fördermaßnahmen bislang kaum oder gar nicht berücksichtigt worden. Dabei müsse doch davon ausgegangen werden, dass queere Jugendliche aufgrund ihrer Erfahrungen und besonderen Belastungen bei der Bewältigung jugendtypischer Entwicklungsaufgaben, wie z. B. bei der Entwicklung ihrer sexuellen Identität, oft auch im Übergangssystem zu finden sind.

Dies ist der Ausgangspunkt des vorliegenden Herausgeberbandes. Seine Mit-Herausgeberinnen (Bitzan & Schirmer) konstatieren einleitend, dass das Übergangssystem zwar auf die Unterstüt-

zung junger Menschen abziele, die am Übergang Schule-Beruf gescheitert sind, dabei aber die strukturellen Hürden des Bildungs- und Arbeitsmarktes nun in individuelle Benachteiligungen übersetzt. Folglich würden nicht fehlende Ausbildungsplätze zum Scheitern der Jugendlichen führen, sondern ihr Abweichen von arbeitsweltlichen Normalitätsvorstellungen. Im Sinne neoliberaler Selbstverantwortungsideologien würden die Jugendlichen nun sogar für ihren Erfolg und genauso für ihr Scheitern am Übergang verantwortlich gemacht werden. In dieser strikten Orientierung an der Arbeitswelt liegen auch die pädagogischen Grenzen des Übergangssystems (vgl. den Beitrag von Dern, Zöller & Bitzan).

Das Übergangssystem und sein „Versprechen der Normalisierung“ (S. 21) tragen zur „(Re)Konstruktion und Verfestigung von Normalität und Abweichung“ bei. Das betreffe auch die Normalisierung solcher Lebensweisen, die eine größtmögliche Nähe zu „heterosexuellen und strikt zweigeschlechtlich(en) Modellen“ aufweisen. Das Übergangssystem orientiere sich an einem Arbeitsmarkt, der Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit als Selbstverständlichkeiten voraussetze, was u. a. in der Geschlechtsspezifität der Berufe zum Ausdruck käme. Dies beeinflusse bspw. das Berufswahlverhalten queerer Jugendlicher und zeige sich u. a. in ihrem Berufswahlverhalten (Krell & Gaupp).

Bitzan et al. formulieren, dass dem Übergangssystem als institutionalisiertem Bildungsort eine besondere Bedeutung bei der Überwindung dieser arbeitsweltlichen Normalitätsvorstellungen zukäme, weil es für diejenigen gedacht ist, die den geforderten „Normalweg“ nicht schaffen würden. Jugendliche müssten in ihrer Vielfalt wahrgenommen werden und das eben nicht nur mit Blick auf Lernleistungen, Migration, Behinderung usw., sondern auch unter Berücksichtigung sexueller Orientierungen und geschlechtlicher Zugehörigkeit.

Die Beiträge des hier rezensierten Bandes befassen sich nun auf der Grundlage empirischer Forschungsergebnisse mit den Erfahrungen queerer Jugendlicher in den Maßnahmen des Übergangssystems und mit den Erfahrungen des Maßnahmenpersonals bei der Arbeit mit diesen Jugendlichen. Die erkenntnisleitende

Frage der Beiträge ist, wie die Maßnahmen im Übergangssystem Akzeptanz fördern und mehr Selbstbestimmung der Jugendlichen ermöglichen können. Die Forschungsarbeiten werden zunächst theoretisch, mit deutlichen Bezügen zu einer kritisch emanzipatorischen Sozialen Arbeit kontextualisiert. Der zweite Teil des Bandes widmet sich einer soziologischen Betrachtung von Jugend, einer kritischen Betrachtung des Übergangssystems und seiner Strukturen. Anschließend werden die Ergebnisse der meist qualitativen Forschungsarbeiten aus dem Kreis der Herausgeber\*innen referiert und diskutiert, auch im Kontext anderer Handlungsfelder der Sozialen Arbeit (der offenen Jugendarbeit und Berufsbildung). In einem abschließenden Beitrag werden diese Befunde in „Impulse für eine heteronormativitätskritische Praxis im Übergangssystem“ übersetzt.

Der vorliegende Band befasst sich mit einem zweifellos wichtigen und bislang vernachlässigten Thema. Dabei ist der kritische Ausgangspunkt des Bandes zunächst aus den Debatten der letzten Jahre bekannt, z. B. zum „Maßnahmenlabyrinth“ im Übergangssystem (Münk) oder zur Inklusion (Biermann, Rützel, Enggruber). Interessant und lesenswert wird der Band durch seine Fokussierung auf die Heterogenität sexueller Orientierungen und ihre Verortung im Übergangssystem als Kategorie von Heterogenität im pädagogischen Denken und Arbeiten mit Jugendlichen. Dabei eröffnen insbesondere die empirischen Beiträge interessante Perspektiven. Die abschließenden Impulse geben wichtige und m. E. notwendige Anregungen für die pädagogische Praxis im Handlungsfeld.

**Prof. Dr. Dietmar Heisler**

Universität Paderborn  
Erziehungswissenschaft mit dem  
Schwerpunkt Berufspädagogik  
dietmar.heisler@uni-paderborn.de



**Blanck, Jonna M. (2020). Übergänge nach der Schule als »zweite Chance«? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen »Lernen«. 244 Seiten; ISBN 978-3-7799-6143-7. Weinheim Basel: Beltz Juventa. 34,95 EUR (D).**

Eine niedrige formale Schulbildung wird am Übergang Schule-Beruf wirkmächtig. Dies gilt für Absolvent\*innen einer Haupt-/Mittelschule, kann in besonderem Maße jedoch auch für Förderschulabsolvent\*innen angenommen werden. In der Studie im Rahmen ihrer Dissertation fragt Jonna M. Blanck nach den Auswirkungen des Besuchs einer Förderschule im Förderschwerpunkt Lernen auf die Übergänge in Ausbildung und Arbeit. Individuelle und institutionelle Merkmale, die die Jugendlichen beeinflussen und Effekte schulischer Segregationen auf die Schüler\*innen werden dargestellt. Im besonderen Fokus steht hierbei das Ineinandergreifen von Schulsystem und Arbeitsmarkt. Blanck nähert sich ihrer Forschungsfrage mithilfe einer erweiternden empirischen Studie aus soziologischer Perspektive und nutzt dabei sowohl qualitative als auch quantitative Methoden. Der Kern der Untersuchung liegt daher auf dem Vergleich der Ressourcenausstattung und -nutzung und auf den Übergängen von Förderschüler\*innen und Hauptschüler\*innen. Hierzu wurde auf die Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) zugegriffen, Experteninterviews durchgeführt und die Institution „Berufsberatung“ näher betrachtet. Anhand unterschiedlicher Methoden und theoretischer Ansätze analysiert Blanck

die Bildungschancen sowie die Effekte von Bildungs- und wohlfahrtsstaatlichen Prozessen für Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen und ihre berufsbiographischen An- und Ausschlüsse.

Die Autorin arbeitete heraus, dass Jugendliche mit Lernbehinderungen, Migrationshintergrund und sozial benachteiligte Gruppen aufgrund von gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen von Tätigkeiten, die kognitive Fähigkeiten fordern, ausgegrenzt werden. Insbesondere die Zuschreibungen von Fähigkeiten und Lernbehinderungen in der Berufsberatung basieren auf medizinischen Modellen und führen zu Annahmen, welche zu negativen Folgen für die Jugendlichen führen können. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass das Bildungssystem eine zentrale Rolle bei der Legitimation der Ungleichheitsordnung spielt. Blanck kann außerdem nachweisen, dass die Abschlussnoten von Förderschüler\*innen keinen Einfluss auf ihre Ausbildungschancen haben; zugleich jedoch wirkt sich ein hohes Sozialkapital und ein hoher formaler Bildungsabschluss der Eltern positiv auf die Suche nach einer Ausbildungsstelle aus. Insgesamt liefert die Studie daher wichtige Erkenntnisse darüber, wie die Begriffe „Normalität“ und „Abweichung“ konstruiert werden und welche Konsequenzen dies für bestimmte Gruppen in der Gesellschaft hat. Die vorliegende Studie zeigt zudem, dass Schule und Ausbildungsmarkt in Deutschland nicht ausreichend inklusiv sind und Grenzen bei der Teilhabe von Jugendlichen mit Lernbehinderungen aufweisen. Der marktförmig organisierte deutsche Ausbildungs- und Arbeitsmarkt folgt einer Logik, die eine vollständige Aufgabe der Selektionsmechanismen der Berufsberatung in Frage stellt. Die vorhandenen Alternativen für Jugendliche mit Lernbehinderungen führen jedoch oft zu Nebenwirkungen – dies führt zu einer Exklusion und zu (stark) eingeschränkten Bildungschancen. Die Ergebnisse der Studie betonen die Notwendigkeit einer Reform des Bildungssystems und der wohlfahrtsstaatlichen Leistungen, um die Teilhabemöglichkeiten von Jugendlichen mit Lernbehinderungen zu verbessern. Die Studie verdeutlicht zudem, wie groß der Einfluss bestimmter Institutionen, wie etwa die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit, sind und

dass langfristig institutionalisierte Modelle einen enormen Einfluss haben. Dies bedeutet, dass bei der Analyse von Institutionen die bestehenden Machtverhältnisse berücksichtigt werden müssen. Es ist besonders relevant sich mit denjenigen zu befassen, denen Übergänge nicht oder nur schwer gelingen. Besonders vor dem Hintergrund des Rechtes eines jeden Menschen auf Bildung und Teilhabe trägt die Studie dazu bei, Forschungslücken zu schließen und somit exkludierende Mechanismen und Praktiken aufzudecken und abzubauen. Eine Stärke der Dissertation sind die beschriebenen Grenzen und Erweiterungen, welche wichtige Implikationen für zukünftige Studien und Praktiken geben. Blanck zeigt mithilfe verschiedener Szenarien auch die Bedeutung des Themas in Sozial- und Bildungspolitik zur Erreichung einer Chancengleichheit auf.

#### **Theresa Löbbers**

Universität Osnabrück  
Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
tloebbers@uni-osnabrueck.de

#### **Clara Richter**

Universität Osnabrück  
Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
clarichter@uni-osnabrueck.de

## Impressum

### **berufsbildung**

Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog  
77. Jahrgang, Ausgabe 199 (3/2023)  
www.wbv.de/zeitschrift-berufsbildung

### **Herausgeberin/Herausgeber**

Prof.in Dr.in Marianne Friese  
Prof. Dr. Dieter Münk

### **Redaktion und Satz**

Barbara Sloane (v. i. S. d. P.)  
Eusl-Verlagsgesellschaft mbH  
Elisabethstr. 14  
32756 Detmold  
Tel.: 0049 5231/9814068  
Fax: 0049 5231/9814071  
E-Mail: eusl-verlag@eusl.de

### **Beirat**

Alexandra Brutzer, Uwe Faßhauer, Dietmar Frommberger,  
Karl-Heinz Gerholz, Dietmar Heisler, Michael Heister,  
Thomas Hochleitner, Rita Meyer, Manuela Niethammer,  
Susan Seeber

### **Review**

Die Zeitschrift *berufsbildung* handhabt ein Peer-Review-Verfahren zur Qualitätssicherung. Alle Beiträge durchlaufen ein Begutachtungsverfahren, werden von mindestens zwei Professor\*innen geprüft. Für den Inhalt der Artikel sind die Autor\*innen verantwortlich. Die Beiträge entsprechen nicht unbedingt der Meinung der Herausgeber\*in oder der Redaktion. Auch unverlangt eingesandte Manuskripte sind stets willkommen, es wird jedoch keine Gewähr übernommen.

### **Bezugsbedingungen**

*berufsbildung* erscheint 4 x im Jahr (März, Juni, September, Dezember). Das Jahresabonnement (Print + E-Paper) kostet 88,- € bzw. 62,- € für Studierende (bitte gültige Studienbescheinigung beilegen), jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement (4 Ausgaben) wird zunächst für 12 Monate geschlossen und verlängert sich danach stillschweigend auf unbestimmte Zeit, sofern dieses nicht mit einer Frist von einem Monat zum Ablauf der zunächst vorgesehenen Vertragsdauer gekündigt wird. Um das Abonnement zu beenden, kann es ab dem 2. Jahr jederzeit mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden. Bei Bestellungen über den Buchhandel gelten die mit der Buchhandlung vereinbarten Kündigungsfristen. Das Einzelheft ist für 24,90 € erhältlich.

### **Aboservice**

Tel.: 0049 521 91101-12  
E-Mail: service@wbv.de

### **Herstellung, Verlag und Vertrieb**

Ein Eusl-Titel bei wbv Publikation  
© 2023 wbv Publikation  
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG  
Auf dem Esch 4  
33619 Bielefeld

Coverabbildung: © shutterstock.com 2277644093

Abbildungen ohne Copyrightvermerk wurden uns von den Autor\*innen der jeweiligen Beiträge zur Verfügung gestellt. Die Urheberrechte liegen bei den Autor\*innen.

Best.-Nr. BB2303  
DOI 10.3278/BB2303W

ISSN 0005 9536 (Printversion)  
ISSN 2199 1944 (ePaper)

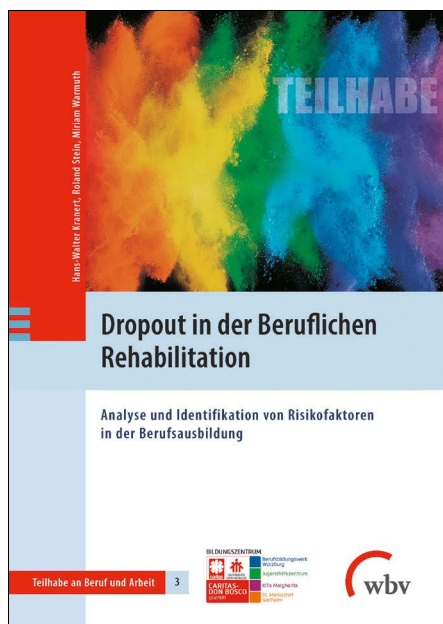
## Vorschau

- ▶ Fachdidaktik Care Work
- ▶ Berufsbildungszusammenarbeit
- ▶ Exzellente Lernorte / Innovet
- ▶ Digital Leadership in der beruflichen Bildung und KI
- ▶ (Betriebliche Weiterbildung und) Lernen im Prozess der Arbeit

Änderungen vorbehalten



# Dropout in der Beruflichen Rehabilitation



Hans-Walter Kranert, Roland Stein, Miriam Warmuth

## Dropout in der Beruflichen Rehabilitation

Analyse und Identifikation von Risikofaktoren  
in der Berufsausbildung

Am Beispiel einer Einrichtung der Beruflichen Rehabilitation  
haben die Autor:innen die Gründe für Dropout analysiert.

[wbv.de/tba](http://wbv.de/tba)



Teilhabe an Beruf und Arbeit – Interdisziplinäre Forschungsbeiträge  
zu Benachteiligungen und Behinderungen, 3  
2022, 272 S., 49,90 € (D)  
ISBN 978-3-7639-6770-4  
E-Book im Open Access