Deutscher Bundestag **Drucksache 19/30950**

19. Wahlperiode 22.06.2021

Unterrichtung

der Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt*

Bericht der Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt

* Eingesetzt durch Beschluss vom 28. Juni 2018 auf Bundestagsdrucksache 19/2979.

Inhaltsübersicht

Seite

Vorwort 14

1 Auftrag, Ziele und Arbeitsweise der Enquete-Kommission 16

2 Berufsbildung in Deutschland 21

3 Herausforderungen und Chancen der Digitalisierung für die berufliche Bildung 39

4 Erfahrungen und Erwartungen junger Menschen bei der Berufswahl 73

5 Individuelle Wege in den Beruf (Zu- und Übergänge) 90

6 Berufliche Ausbildung 152

7 Berufliche Fort- und Weiterbildung 221

8 Attraktivität, Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung 287

9 Finanzierung der Aus- und Weiterbildung 312

10 Sondervoten, Repliken und Gegenrepliken 345

Literaturverzeichnis 388

Abkürzungsverzeichnis 428

Abbildungsverzeichnis 441

Tabellenverzeichnis 443

Anhang 1: Good-Practice-Beispiele 444

Anhang 2: Staatliche Instrumente und Initiativen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung in Deutschland 452

Anhang 3: Glossar 464

Anhang 4: Listen und Übersichten 486

Inhaltsverzeichnis

		Seite
Vorwort		14
1	**Auftrag, Ziele und Arbeitsweise der Enquete-Kommission**	16
1.1	Auftrag und Zielsetzung der Enquete-Kommission	17
1.2	Arbeitsweise der Enquete-Kommission	18
1.2.1	Zusammensetzung	18
1.2.2	Kommissionssitzungen und Anhörungen	18
1.2.3	Projektgruppen	19
1.2.4	Gutachten	20
2	**Berufsbildung in Deutschland**	21
2.1	Das Verständnis von Berufen im Wirtschafts- und Bildungssystem	21
2.2	Organisation und Strukturen der Berufsbildung	23
2.3	Formen beruflicher Bildung	25
2.3.1	Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und Berufsausbildungsvorbereitung	25
2.3.2	Duale und schulische Berufsausbildung/Kombinierte berufliche Ausbildungsmodelle	26
2.3.3	Berufliche Fort- und Weiterbildung, Umschulung	30
2.4	Übergreifende Herausforderungen der beruflichen Bildung	31
2.4.1	Heterogenität und Inklusion in den Lern- und Ausbildungsgruppen der Berufsbildung	31
2.4.2	Personal für die berufliche Bildung	32
2.4.3	Berufsbildung in den Regionen	33
2.4.4	Attraktivität, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit beruflicher Bildung	33
2.5	Folgen der Corona-Pandemie für die berufliche Bildung	34
3	**Herausforderungen und Chancen der Digitalisierung für die berufliche Bildung**	39
3.1	Digitalisierung und digitale Transformation in der Arbeitswelt: Begriffsbestimmungen und Erscheinungsformen	39
3.2	Auswirkungen der digitalen Transformation	41
3.2.1	Konsequenzen für die Wertschöpfung	41
3.2.2	Konsequenzen für die Arbeitswelt	43
3.2.3	Herausforderungen für Regionen und den ländlichen Raum	52
3.3	Fachkräftesicherung in einer digitalen Arbeitswelt	53
3.3.1	Bedeutung von Beruflichkeit	53
3.3.2	Künftige Kompetenzanforderungen	58

		Seite
3.4	Neuordnung der Berufe	62
3.4.1	Neue und modernisierte Berufe	63
3.4.2	Entwicklungstrends	64
3.5	Weiterentwicklung der beruflichen Bildung	66
3.5.1	Schlussfolgerungen aus den Prozessen der digitalen Transformation	66
3.5.2	Potenziale digitaler Transformation	70
4	**Erfahrungen und Erwartungen junger Menschen bei der Berufswahl**	73
4.1	Generationenbeschreibung: Welche junge Generation kommt in Ausbildung und Beruf?	73
4.2	Berufswahlprozess	75
4.2.1	Berufswünsche	75
4.2.2	Erwartungen an den Beruf	78
4.2.3	Genutzte und hilfreiche Informationsquellen	79
4.3	Begünstigende Einflussfaktoren auf die Ausbildungswahrscheinlichkeit	81
4.4	Rolle des digitalen Wandels	81
4.4.1	Blick auf Risiken und Chancen der Digitalisierung	82
4.4.2	(Neue) notwendige Bildungsinhalte	83
4.4.3	Notwendigkeit digitaler Lehr- und Lernmethoden	83
4.5	Herausforderungen für das (Berufs-)Bildungssystem im Rahmen des Berufswahlprozesses und Handlungsbedarfe aus Sicht der Jugendforschung	84
4.5.1	Herausforderung: (Fach-)Abitur und damit die Hochschulzugangsberechtigung kann zum Standardabschluss werden	84
4.5.2	Herausforderung: „Fahrstuhlsog“ zum Abitur macht die „Luft unten dünner“	86
4.5.3	Herausforderung: Bildungs- und Beschäftigungssystem haben sich zu weit von- einander entfernt	87
4.5.4	Herausforderung: (Berufs-)Schule ist zu „digitalfreier“ Raum	88
4.5.5	Herausforderung: Veränderte Rolle der Eltern bei der Berufswahl	88
4.5.6	Herausforderung: Geeignete Zielgruppenansprache fehlt im vorhandenen Informationsangebot	89
5	**Individuelle Wege in den Beruf (Zu- und Übergänge)**	90
5.1	Bestandsaufnahme der Zu- und Übergänge heute	90
5.1.1	Risiken beim Übergang in die Berufsausbildung und strukturelle Ausgrenzung von spezifischen Zielgruppen	90

Seite

5.1.2	Passungsprobleme des Ausbildungsmarktes	97
5.1.3	Anforderungen durch Digitalisierung	98
5.1.4	Bildungsketten und Koordinierung: Institutionen „Hand-in-Hand“	99
5.1.5	Bildungs-/Berufsberatung	103
5.1.6	Instrumente zur Dokumentation von Kompetenzen (Portfolio)	104
5.2	Berufsorientierung	105
5.2.1	Prozess der Berufsorientierung	105
5.2.2	Berufswahlkompetenz in der schulischen Berufsorientierung	109
5.2.3	Berufsorientierungsprogramm	112
5.2.4	Berufseinstiegsbegleitung	112
5.2.5	Gestaltung der Berufsorientierung in einer digitalen Arbeitswelt	113
5.3	Berufsausbildungsvorbereitung	115
5.3.1	Außerschulische und schulische Berufsvorbereitung	115
5.3.2	Bildungsangebote für spezifische Zielgruppen	118
5.3.3	Ausbildungsreife, Berufswahlkompetenz, Ausbildungsstartkompetenz	119
5.3.4	Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung	122
5.4	Berufsausbildung	123
5.4.1	Unterschiedliche Ausbildungsformen	123
5.4.2	Einmündung junger Menschen mit Migrationshintergrund in Ausbildung	124
5.4.3	Individuelle und flexible Ausbildungskonzepte	125
5.4.4	Förder- und Unterstützungsinstrumente	128
5.4.5	Individuelle Förderung	129
5.4.6	Ausbildungsgarantie	131
5.5	Weiterbildung – Zweite Chance Berufsabschluss	133
5.5.1	Abschlussorientierte Nachqualifizierung Erwachsener	134
5.5.2	Verschiedene Wege zum Berufsabschluss	135
5.5.3	Teilqualifikationen – Vor- und Nachteile	136
5.5.4	Voraussetzungen und Handlungsbedarf	138
5.6	Individuelle Wege in den Beruf – Ziele, Perspektiven, Chancen	138
5.7	Handlungsempfehlungen	140
5.7.1	Handlungsempfehlungen Berufsorientierung	140
5.7.2	Handlungsempfehlungen Berufsausbildungsvorbereitung	144

Seite

5.7.3 Handlungsempfehlungen Berufsausbildung 146

5.7.4 Handlungsempfehlungen Weiterbildung – Zweite Chance Berufsabschluss 150

6 Berufliche Ausbildung 152

6.1 Anforderungen an den betrieblichen Teil der dualen Ausbildung 152

6.1.1 Qualitätssicherung im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung und Erhöhung ihrer Attraktivität aus der Perspektive der Ausbildenden und der Auszubildenden 152

6.1.2 Duale Ausbildung in Teilzeit 154

6.1.3 Digitalisierung im Betrieb 155

6.1.4 Erforderliche Kompetenzen des Ausbildungspersonals für Digitalisierungsthemen 160

6.2 Anforderungen an die berufsbildenden Schulen 163

6.2.1 Struktur und Aufbau des berufsbildenden Schulwesens 164

6.2.2 Die berufsbildenden Schulen im Wandel – Initiativen der KMK für die Modernisierung der berufsbildenden Schulen in der digitalen Arbeitswelt und weitere Aspekte 165

6.2.3 Anforderungen für das Lehren und Lernen an den berufsbildenden Schulen in einer digitalisierten Arbeitswelt 166

6.2.4 Herausforderungen der Digitalisierung für die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen 172

6.2.5 Anforderungen an die materielle und finanzielle Ausstattung der berufsbildenden Schulen 173

6.3 Schulische Berufsausbildungen – Reformvorhaben und Herausforderungen, insbesondere bei den GES-Berufen 175

6.3.1 Gesundheitsberufe 176

6.3.2 Sozial- und Erziehungsberufe 181

6.3.3 Schulische Berufsausbildungen außerhalb der GES-Berufe 188

6.4 Lernortkooperation zwischen Betrieben, überbetrieblichen Bildungsstätten und berufsbildenden Schulen 189

6.4.1 Lernortkooperation als didaktische Chance durch digitale Ausstattung 190

6.4.2 Regionale Netzwerke als Chance für eine gelingende Lernortkooperation 192

6.5 Stärkung und Weiterentwicklung des Prüfungssystems 193

6.5.1 Akteure und Verantwortlichkeiten im Prüfungssystem in der dualen Berufsausbildung 194

6.5.2 Grundprinzipien des Prüfungswesens in der dualen Berufsausbildung 194

6.5.3 Strukturen des Prüfungswesens bei den schulischen Berufsausbildungen 195

Seite

6.5.4 Auswirkungen der Digitalisierung in der Arbeitswelt auf die Prüfungsanforderungen ... 196
6.5.5 Nutzung digitaler Technik in den Prüfungen ... 196
6.5.6 Weiterentwicklung von Prüfungsprozessen, Entlastung von Prüfenden und Qualitätssteigerung in der Aufgabenerstellung durch die Digitalisierung ... 197
6.5.7 Diskussion über strukturelle Veränderungen im Prüfungssystem bezüglich der Einbeziehung berufsschulischer Leistungsfeststellungen in das Berufsabschlusszeugnis ... 198
6.6 Internationalisierung in der beruflichen Bildung ... 201
6.6.1 Internationale Mobilität ... 201
6.6.2 Internationale Berufsbildungszusammenarbeit ... 204
6.7 Handlungsempfehlungen ... 205
6.7.1 Handlungsempfehlungen zu Kapitel 6.1 ... 205
6.7.2 Handlungsempfehlungen zu Kapitel 6.2 ... 208
6.7.3 Handlungsempfehlungen zu Kapitel 6.3 ... 214
6.7.4 Handlungsempfehlungen zu Kapitel 6.4 ... 216
6.7.5 Handlungsempfehlungen zu Kapitel 6.5 ... 217
6.7.6 Handlungsempfehlungen zu Kapitel 6.6 ... 218

7 Berufliche Fort- und Weiterbildung ... 221
7.1 Berufliche Weiterbildung in der digitalen Transformation ... 221
7.1.1 Thematischer Überblick ... 221
7.1.2 Politische Handlungsfelder und Vorgehensweise ... 222
7.2 Definitionen und Daten ... 223
7.2.1 Systematik ... 223
7.2.2 Begriffe ... 224
7.2.3 Weiterbildungsstatistik ... 225
7.2.4 Herausforderungen ... 227
7.3 Überblick über das Weiterbildungsgeschehen ... 228
7.3.1 Strukturen ... 229
7.3.2 Weiterbildungspolitik ... 233
7.4 Weiterbildungsverhalten ... 234
7.4.1 Beteiligung an formaler Weiterbildung ... 234
7.4.2 Beteiligung an non-formaler Weiterbildung insgesamt ... 236
7.4.3 Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung ... 238
7.4.4 Weiterbildung im digitalen Wandel ... 242
7.4.5 Herausforderungen und Handlungsfelder ... 247
7.5 Berufliche Weiterbildung ... 248

Seite

7.5.1 Weiterbildungsaktivitäten ... 248
7.5.2 Akteure ... 248
7.5.3 Betriebliche Weiterbildung ... 249
7.5.4 Weiterbildung in KMU ... 250
7.5.5 Herausforderungen ... 251
7.6 Wirtschaftszweig Weiterbildung ... 258
7.6.1 Einrichtungen ... 259
7.6.2 Personal ... 260
7.6.3 Qualität ... 265
7.6.4 Wirtschaftliche Situation ... 266
7.6.5 Herausforderungen ... 267
7.7 Beratung ... 268
7.7.1 Datenlage ... 269
7.7.2 Strukturen ... 271
7.7.3 Digitalisierung ... 272
7.7.4 Qualität ... 273
7.7.5 Vernetzung ... 274
7.7.6 Herausforderungen ... 275
7.8 E-Learning und E-Didaktik ... 276
7.8.1 Begriffe ... 276
7.8.2 Blended Learning ... 277
7.8.3 E-Didaktik ... 278
7.8.4 Kompetenzausbau ... 279
7.9 Handlungsempfehlungen ... 280
7.9.1 Handlungsempfehlung zu Kapitel 7.2 „Definitionen und Daten“ ... 280
7.9.2 Handlungsempfehlungen zu Kapitel 7.4 „Weiterbildungsverhalten“ ... 280
7.9.3 Handlungsempfehlungen zu Kapitel 7.5 „Berufliche Weiterbildung“ ... 281
7.9.4 Handlungsempfehlungen zu Kapitel 7.6 „Wirtschaftszweig Weiterbildung“ ... 284
7.9.5 Handlungsempfehlungen zu Kapitel 7.7. „Beratung“ ... 284
7.9.6 Handlungsempfehlungen zu Kapitel 7.8. „E-Learning und E-Didaktik“ ... 285

8 Attraktivität, Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung ... 287

8.1 Attraktivität der beruflichen Bildung im Zusammenhang mit Aspekten der Gleichwertigkeit, Durchlässigkeit und der Chancengleichheit ... 287

Seite

8.2 Gleichwertigkeit ... 288
8.2.1 Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung ... 288
8.2.2 Gleichwertigkeit – sichtbar durch den DQR ... 289
8.3 Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit beruflicher Weiterbildung ... 290
8.3.1 Dimensionen der Durchlässigkeit ... 290
8.3.2 Anschlussfähigkeit durch Anerkennung ... 295
8.3.3 Doppelqualifikationen ... 299
8.3.4 Wissenschaftliche Weiterbildung ... 301
8.3.5 Hybride Bildungsformate als Verbindung zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung ... 303
8.4 Handlungsempfehlungen ... 306
8.4.1 Handlungsempfehlungen zur Attraktivität der beruflichen Bildung ... 306
8.4.2 Handlungsempfehlungen zur Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung ... 307
8.4.3 Handlungsempfehlungen zu Doppelqualifikationen und hybriden Bildungsformaten als Verbindung zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung ... 307
8.4.4 Handlungsempfehlungen zur Durchlässigkeit beruflicher und akademischer Bildung ... 308
8.4.5 Handlungsempfehlungen zum DQR ... 309
8.4.6 Handlungsempfehlungen zur Anschlussfähigkeit (Anrechnung/Validierung) ... 310
8.4.7 Handlungsempfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung ... 310

9 Finanzierung der Aus- und Weiterbildung ... 312
9.1 Strukturen ... 312
9.1.1 Ausbildung ... 313
9.1.2 Weiterbildung ... 316
9.1.3 Digitale Bildungsinfrastruktur ... 316
9.1.4 Förderkulisse ... 318
9.2 Bewertungen und Empfehlungen der Sachverständigen ... 321
9.2.1 Ausbildung ... 321
9.2.2 Weiterbildung ... 324
9.2.3 Infrastruktur ... 330
9.3 Herausforderungen ... 332
9.3.1 Gemeinsame Position zu Reformbedarfen ... 332
9.3.2 Grundpositionen ... 334
9.3.3 Ausbildungsfinanzierung ... 336

Seite

9.3.4 Weiterbildungsfinanzierung ... 338
9.4 Handlungsempfehlungen ... 339
9.4.1 Pakt für berufliche Bildung ... 339
9.4.2 Programm- und Projektfinanzierung des Bundes ... 341
9.4.3 Internationale Mobilität ... 342
9.4.4 Weitere Empfehlungen ... 342

10 Sondervoten, Repliken und Gegenrepliken ... 345
10.1 Sondervoten zum Gesamtbericht ... 345
10.1.1 Sondervotum der Fraktion der AfD und der Sachverständigen Prof. Dr. Bernd Giezek und Helmut Seifen, MdL zur Rolle digitaler Medien im Prozess der beruflichen Bildung in Zeiten einer digitalisierten Arbeitswelt ... 345
10.1.2 Sondervotum der Fraktion der FDP und der Sachverständigen Dr. Hans-Peter Klös und Annette Greilich: Mehr Digitalisierung wagen – eine Modernisierungsagenda für die berufliche Bildung ... 347
10.1.3 Sondervotum der Fraktion DIE LINKE.: (Aus-)Bildungsgerechtigkeit jetzt umsetzen ... 351
10.1.4 Sondervotum der Sachverständigen Prof. Dr. Ursula Bylinski ... 353
10.2 Sondervoten, Replik und Gegenreplik zu Kapitel 2 ... 355
10.2.1 Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL im Kapitel 2.4.1 ... 355
10.3 Sondervoten und Repliken zu Kapitel 3 ... 357
10.3.1 Sondervoten der Fraktion der SPD und der Sachverständigen Francesco Grioli und Prof. Dr. Bettina Kohlrausch ... 357
10.3.2 Sondervotum des Sachverständigen Dr. Hans-Peter Klös zu den Kapiteln 3.3.1.1 und 3.3.1.2 ... 358
10.3.3 Sondervoten des Abg. Dr. h. c. Thomas Sattelberger (FDP) ... 359
10.4 Sondervoten, Repliken und Gegenrepliken zu Kapitel 5 ... 363
10.4.1 Sondervotum der Fraktion der SPD und der Sachverständigen Francesco Grioli und Prof. Dr. Bettina Kohlrausch zu Kapitel 5.1.1 ... 363
10.4.2 Sondervoten des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL ... 364
10.4.3 Sondervoten des Abg. Dr. h. c. Thomas Sattelberger (FDP) ... 368
10.5 Sondervoten, Replik und Gegenreplik zu Kapitel 6 ... 372
10.5.1 Sondervotum der CDU/CSU-Fraktion und der Sachverständigen Dr. Volker Born, Prof. Dr. Detlef Buschfeld, Dr. Achim Dercks, Carlo Dirschedl, Dr. Barbara Dorn, Elke Hannack und Prof. Dr. Peter F. E. Sloane zu Kapitel 6.2.3.4. ... 372

Seite

10.5.2 Sondervotum der CDU/CSU-Fraktion und der Sachverständigen Dr. Volker Born, Prof. Dr. Detlef Buschfeld, Dr. Achim Dercks, Carlo Dirschedl, Dr. Barbara Dorn, Elke Hannack und Prof. Dr. Peter F. E. Sloane zu Kapitel 6.6.1.2. 373

10.5.3 Sondervotum der Fraktion der SPD und der Sachverständigen Francesco Grioli und Prof. Dr. Bettina Kohlrausch sowie der Fraktion DIE LINKE. zu Kapitel 6.7.1.2 373

10.5.4 Sondervotum der Fraktion der SPD und der Sachverständigen Francesco Grioli und Prof. Dr. Bettina Kohlrausch sowie der Fraktion DIE LINKE. zu Kapitel 6.7.1.3 373

10.5.5 Sondervotum der Fraktion der AfD und des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL zu Kapitel 6.1.2. 374

10.5.6 Sondervotum der AfD und des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL zu Kapitel 6.1.4. 374

10.5.7 Sondervotum der Fraktion DIE LINKE. und der Sachverständigen Uta Kupfer zu Kapitel 6.7.1.4. 374

10.5.8 Sondervotum der Abg. Sybille Benning, des Abg. Dr. Stefan Kaufmann, des Abg. Axel Knoerig, der Abg. Antje Lezius (CDU/CSU) und der Sachverständigen Dr. Volker Born, Dr. Achim Dercks und Dr. Barbara Dorn zu Kapitel 6.2.3.6. 374

10.5.9 Sondervotum des Sachverständigen Prof. Dr. Bernd Giezek zu Kapitel 6.2.3. 375

10.6 Sondervoten, Replik und Gegenreplik zu Kapitel 7 376

10.6.1 Sondervotum der Abg. Sybille Benning, des Abg. Dr. Stefan Kaufmann, der Abg. Antje Lezius (CDU/CSU) und der Sachverständigen Dr. Volker Born, Dr. Achim Dercks, Dr. Barbara Dorn und Prof. Dr. Peter F. E. Sloane zu Kapitel 7.9.3 376

10.6.2 Sondervotum der Abg. Sybille Benning, des Abg. Dr. Stefan Kaufmann (CDU/CSU) und der Sachverständigen Dr. Barbara Dorn zu Kapitel 7.5.3. 377

10.6.3 Sondervotum der Sachverständigen Dr. Volker Born und Dr. Barbara Dorn zu Kapitel 7.5.5. 377

10.6.4 Sondervotum der Sachverständigen Dr. Barbara Dorn zu Kapitel 7.9.3 377

10.6.5 Sondervotum des Sachverständigen Prof. Dr. Bernd Giezek zu Kapitel 7.4.2. 377

10.6.6 Sondervotum des Sachverständigen Dr. Hans-Peter Klös zu Kapitel 7.9.3 380

10.7 Sondervoten, Replik und Gegenreplik zu Kapitel 8 381

10.7.1 Sondervotum des Abg. Dr. Stefan Kaufmann (CDU/CSU) und der Sachverständigen Carlo Dirschedl, Dr. Barbara Dorn und Prof. Dr. Peter F. E. Sloane zu Kapitel 8.4.5. 381

Seite

10.7.2 Sondervotum des Abg. Dr. Stefan Kaufmann (CDU/CSU) und der Sachverständigen Carlo Dirschedl und Dr. Barbara Dorn zu Kapitel 8.4.3 ... 381

10.7.3 Sondervotum des Abg. Dr. Jens Brandenburg (FDP) zu Kapitel 8.3.5: ... 381

10.7.4 Sondervotum der Sachverständigen Dr. Barbara Dorn zu Kapitel 8.4.3 ... 381

10.7.5 Sondervotum des Sachverständigen Prof. Dr. Bernd Giezek zu den Kapiteln 8.3.2 und 8.3.5 ... 382

10.7.6 Sondervotum der Abg. Nicole Höchst (AfD) zu Kapitel 8.3.1.2 ... 383

10.8 Sondervoten zu Kapitel 9 ... 384

10.8.1 Sondervotum der Fraktion der SPD und der Sachverständigen Francesco Grioli und Prof. Dr. Bettina Kohlrausch zu Kapitel 9.2.2.2 ... 384

10.8.2 Sondervotum des Sachverständigen Prof. Dr. Bernd Giezek zu Kapitel 9.2.3 ... 386

Literaturverzeichnis ... 388

Abkürzungsverzeichnis ... 428

Abbildungsverzeichnis ... 441

Tabellenverzeichnis ... 443

Anhang 1: Good-Practice-Beispiele ... 444

Good-Practice-Beispiele zu Kapitel 5 ... 444

Good-Practice-Beispiele zu Kapitel 6.1 ... 450

Anhang 2: Staatliche Instrumente und Initiativen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung in Deutschland ... 452

Gesetze ... 452

Weitere Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (SGB III, SGB II) ... 455

Förderprogramme der Bundesregierung ... 456

Bündnisse zwischen Bund, Ländern und Sozialpartnern ... 462

Fördermaßnahmen der Bundesländer ... 463

Regionale Netzwerke und weitere Initiativen für berufliche Weiterbildung ... 463

Anhang 3: Glossar ... 464

Anhang 4: Listen und Übersichten ... 486

Mitglieder der Enquete-Kommission ... 486

Mitglieder der Projektgruppen ... 488

Seite

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Fraktionen und des Kommissionssekretariates 496
Anhörungen der Enquete-Kommission 497
Nichtöffentliche Anhörungen der Projektgruppen 501
Liste der Kommissionsdrucksachen 510
Liste der Kommissionsmaterialien 527

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

unser Land profitiert enorm von der beruflichen Bildung: Sie sichert den Fachkräftenachwuchs, stärkt die Wirtschaft und fördert die Teilhabe und Integration junger Menschen.

In den kommenden Jahren werden sich – vor allem aufgrund der voranschreitenden Digitalisierung – die Arbeitswelt und damit auch die Anforderungen an die berufliche Aus- und Weiterbildung enorm verändern. Die Corona-Pandemie beschleunigt die digitale Transformation. Moderne und flexible Rahmenbedingungen sind daher nötig, um auch zukünftig Auszubildende optimal auf die Arbeitswelt vorzubereiten und das immer wichtiger werdende lebensbegleitende Lernen zu unterstützen. Damit die berufliche Bildung zukunftssicher ist, braucht es passgenaue Angebote und die Vermittlung digitaler Kompetenzen. Wie kann das gelingen? Genau darüber diskutierte seit September 2018 die Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“. Dabei hat sich die Kommission das ehrgeizige Ziel gesetzt, einen in sich geschlossenen und kohärenten Bericht vorzulegen, was uns meiner Ansicht nach – dank der vielfältigen Expertise – hervorragend gelungen ist. Mit Stolz präsentieren wir Ihnen auf den folgenden Seiten unsere Ergebnisse.

Eindeutig ist: Die berufliche Aus- und Weiterbildung steht vor vielen Herausforderungen. Immer weniger Jugendliche entscheiden sich für eine berufliche Ausbildung, Betriebe haben Schwierigkeiten, ihre Ausbildungsplätze zu besetzen, ein ernstzunehmender Mangel an Lehrkräften an berufsbildenden Schulen wird prognostiziert. Zudem ist die digitale Ausstattung an Berufsschulen und in Betrieben teilweise unzureichend, in ländlichen Regionen fehlen mitunter leistungsstarke Breitbandanbindungen, Kooperationsmöglichkeiten müssen ausgebaut werden.

Eindeutig ist aber auch: Die berufliche Aus- und Weiterbildung soll auch zukünftig ein Aushängeschild Deutschlands sein. Das Potenzial, das der digitale Wandel dafür mit sich bringt, ist enorm. Dieses gilt es zu nutzen und gleichzeitig die bereits erwähnten Herausforderungen gemeinsam anzugehen.

Die technologischen Neuerungen, die mit dem digitalen Wandel einhergehen, können nur mit einer funktionierenden und leistungsstarken Infrastruktur ausgeschöpft werden. Arbeitsabläufe werden dank der Digitalisierung einfacher und sicherer, Online-Kurse sind eine sinnvolle Ergänzung, beispielsweise für Auszubildende in ländlichen Regionen, denen dadurch die Teilhabe an den Kursen ermöglicht wird. Unternehmen profitieren vom gemeinsamen Einsatz digitaler Lehrarrangements. Neben den technologischen Neuerungen geht es bei dem digitalen Wandel aber auch um einen sozialen Prozess. Die Menschen müssen bei der digitalen Transformation mitgenommen werden und erkennen: Der digitale Wandel ist eine Chance für unsere Gesellschaft und für jeden einzelnen. Damit verbunden ist auch, dass Auszubildende, Ausbildungs- und Lehrpersonal sowie Beschäftigte bereit sind, komplexe und neue Aufgaben anzunehmen und sich stetig aus- und weiterzubilden. Im Zuge dessen sollten internationale – auch digitale – Austauschprogramme gefördert werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernen andere Abläufe kennen, optimieren ihre Fähigkeiten und vertiefen ihre interkulturellen Kompetenzen. Das deutsche Berufsbildungssystem mit seinen starken Sozialpartnern gilt weltweit als vorbildlich, vom gegenseitigen Austausch profitieren alle Seiten.

Wir hoffen, dass die in diesem Bericht formulierten Handlungsempfehlungen als Grundlage für zukünftige politische Entscheidungen herangezogen werden. Dabei sind wir davon überzeugt, dass nicht nur der Bund und die Länder, sondern alle an der beruflichen Bildung beteiligten Akteure dazu beitragen können, die berufliche Aus- und Weiterbildung zukunftsfest zu machen. Den Adressaten der

Handlungsempfehlungen wünsche ich viel Erfolg und mutiges Vorangehen bei der Umsetzung.

Herzlichen Dank an meine Kolleginnen und Kollegen in der Enquete-Kommission, an die sachverständigen Kommissionsmitglieder, an die vielen Expertinnen und Experten, die uns in zahlreichen Anhörungen mit ihrem Fachwissen zur Seite standen, an die Fraktionsreferentinnen und -referenten, an das von der Bundestagsverwaltung eingesetzte Sekretariat und an alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Abgeordneten und Sachverständigen, die mit großem Engagement und außerordentlicher Expertise dazu beigetragen haben, diesen Abschlussbericht zu erstellen, und dabei stets das Beste für die berufliche Aus- und Weiterbildung im Blick hatten.

Ich wünsche Ihnen viel Freude beim Lesen des Berichts.

Ihre

Antje Lezius, MdB
Vorsitzende
der Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“

Berlin, Mai 2021

1 Auftrag, Ziele und Arbeitsweise der Enquete-Kommission

Der digitale Wandel und die Diskussion über seine Bedeutung sind allgegenwärtig. Kaum ein anderer Megatrend erfasst so viele Bereiche der täglichen Lebens- und Arbeitswelt wie die Digitalisierung. Dabei werden die Chancen der digitalen Transformation von der deutschen Wirtschaft noch unterschiedlich bewertet. So gingen laut einer im Jahr 2018 veröffentlichten Studie[1] viele Firmenchefs größerer Unternehmen davon aus, dass die Welt mit der Digitalisierung vor allem eine dynamische und wertschöpfungssteigernde Innovationsphase in bis dahin nicht gekannter Geschwindigkeit erleben wird. Studien belegen aber auch, dass mehr als ein Drittel der Mittelständler unverändert keine Digitalisierungsaktivitäten durchführt.[2] Viel seltener als die erhofften Potenziale der Digitalisierung für Wirtschaft, Gesellschaft und Arbeitsmarkt werden in einem weiten Teil der Öffentlichkeit die Risiken und mögliche Hindernisse diskutiert. Gleichzeitig gilt der Fachkräftemangel bei zahlreichen Unternehmen als größtes Problem.

Die berufliche Bildung ist ein wesentlicher Baustein für Wirtschaftswachstum, Wohlstand und sozialen Zusammenhalt in Deutschland. Die Digitalisierung stellt dabei für die Arbeitswelt eine große Herausforderung dar und ist eines der maßgeblichen Themen für die Zukunft der beruflichen Bildung. Mit der Digitalisierung wird ein umfangreicher und langfristiger Veränderungsprozess in Gang gesetzt, der viele verschiedene Bereiche betrifft, so zum Beispiel die Anpassung von Ausbildungsordnungen aufgrund veränderter Produktionsprozesse, den Einsatz von digitalen Medien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung oder auch die Veränderung von Berufsbildern. Von daher gilt es, die damit verbundenen Chancen und Risiken zu erkennen, um die berufliche Bildung zukunftsfähig zu gestalten.

Bezüglich der neuen Herausforderungen auf dem Ausbildungsmarkt ist im Wesentlichen eine Stärkung der ausbildenden Unternehmen und der berufsbildenden Schulen zum Erhalt bestehender Ausbildungsverträge und der Ermöglichung neuer Ausbildungsangebote erforderlich. Damit diese Ausbildungsangebote auch auf eine ausreichende Nachfrage treffen, gilt es zudem, junge Menschen noch stärker auf die mit der beruflichen Bildung verbundenen Chancen auf eine zukunftssichere Beschäftigung und Einkommens- und Karriereperspektiven, die der akademischen Qualifizierung gleichwertig sind, hinzuweisen.

Die Modernisierung und Stärkung der beruflichen Bildung ist eines der Schlüsselthemen, das zu Beginn der 19. Legislaturperiode von den Koalitionsparteien CDU, CSU und SPD in deren Koalitionsvertrag aufgenommen wurde. Dort ist in Kapitel IV „Offensive für Bildung, Forschung und Digitalisierung“ u. a. die Einrichtung einer Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages zur „Stärkung der beruflichen Bildung zur Sicherung des Fachkräftebedarfs“ als Ziel formuliert und damit die Bedeutung der Fachkräfte für Wirtschaft und Gesellschaft besonders herausgestellt worden.[3] Demgemäß wurde im Deutschen Bundestag ein fraktionsübergreifender Antrag auf Einsetzung einer Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ eingebracht.[4]

Der Deutsche Bundestag hat die Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ in seiner 42. Sitzung am 28. Juni 2018 eingesetzt.[5] Dies vor allem mit der Maßgabe, die vielfältigen Chancen und den möglicherweise notwendigen Reformbedarf bei der beruflichen Bildung im Hinblick auf die zunehmend von digitalen Innovationen tangierte Arbeitswelt genauer zu untersuchen sowie evtl. Risiken und Herausforderungen klar herauszuarbeiten. Die konstituierende Sitzung der Enquete-Kommission fand am 27. September 2018 unter dem Vorsitz des Präsidenten des Deutschen Bundestages, Dr. Wolfgang Schäuble, MdB, statt.

---

1 Vgl. McKinsey & Company, Inc. (2018): Disruptive forces in the industrial sectors. Global executive survey, o.O., URL: www.mckinsey.de/~/media/McKinsey/Locations/Europe%20and%20Middle%20East/Deutschland/News/Presse/2018/2018-04-08/mckinsey_disruptive_forces.pdf;, Abruf am: 4. November 2020.

2 Vgl. Zimmermann, Volker; KfW Bankengruppe (Hg.) (2021): KfW-Digitalisierungsbericht Mittelstand 2020. Rückgang der Digitalisierungsaktivitäten vor Corona, ambivalente Entwicklung während der Krise, Frankfurt am Main, S. 23.

3 Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2018): Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 19. Wahlperiode. Ein neuer Aufbruch für Europa - Eine neue Dynamik für Deutschland - Ein neuer Zusammenhalt für unser Land, Berlin, URL: www.bundesregierung.de/breg-de/themen/koalitionsvertrag-zwischen-cdu-csu-und-spd-195906, Abruf am: 7. August 2020.

4 Deutscher Bundestag (2018): Einsetzung einer Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ vom 26. Juni 2018. Antrag der Fraktionen der CDU/CSU, SPD, FDP und DIE LINKE, BT-Drs. 19/2979, Berlin.

5 Deutscher Bundestag (2018): Plenarprotokoll, Nr. 19/42. Stenografischer Bericht der 42. Sitzung am 28. Juni 2018, S. 4203C-4217A, Berlin.

1.1 Auftrag und Zielsetzung der Enquete-Kommission

Der Einsetzungsbeschluss (BT-Drs. 19/2979) definiert den umfangreichen Auftrag der Enquete-Kommission. Sie soll die Entwicklungsperspektiven der beruflichen Aus- und Weiterbildung in der künftigen Arbeitswelt untersuchen und die ökonomischen und sozialen Potentiale einer Modernisierung prüfen. Insbesondere soll sie aufzeigen, wo und auf welche Weise die berufliche Bildung an die neuen Anforderungen einer digitalen Arbeitswelt angepasst werden muss. Sie soll klären, inwieweit dabei die Stärken des Systems der beruflichen Bildung weiter ausgebaut und mögliche Zugangshürden abgebaut werden können. Dabei sollen besonders Aspekte wie die Sicherung des Fachkräftebedarfs, niedrigschwellige und diskriminierungsfreie Zugänge zu Bildungs- und Qualifizierungsangeboten sowie künftige gesellschaftliche Aufgaben wie zum Beispiel Pflege- und Sorgetätigkeiten berücksichtigt werden. Insgesamt soll eine klare Strategie für die Weiterentwicklung der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung formuliert werden, bei der auch die Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung im Zeitalter des digitalen Wandels von Berufsbildern und Erwerbsbiografien gestärkt wird.

Im Einsetzungsantrag wird in der Beschreibung der Ausgangslage die besondere Bedeutung der dualen Ausbildung in Deutschland „für die guten Beschäftigungschancen, die Teilhabe und Integration junger Menschen, die Fachkräftesicherung und die insbesondere im europäischen Vergleich geringe Jugendarbeitslosigkeit“ herausgestellt. Sie stehe für eine bedarfsgerechte Ausbildung, bringe viele gut qualifizierte Fachkräfte hervor und sei „ein international beachtetes Alleinstellungsmerkmal des deutschen Bildungssystems und ein wesentlicher Pfeiler der beruflichen Qualifizierung, der Fachkräftesicherung und damit unseres Wohlstands.“ Um diese guten Ausgangsbedingungen erhalten zu können, wird in dem Antrag u. a. gefordert: „Angesichts der Chancen und Herausforderungen durch den digitalen Wandel und sich verändernder Qualifikationsanforderungen in der modernen Arbeitswelt müssen die regelmäßige Fortentwicklung von Ausbildungsinhalten, von Lehr-, Lern- und Prüfmethoden sowie eine zeitgemäße Ausbildungsgestaltung sichergestellt werden.“

Darüber hinaus beinhaltet der Untersuchungsauftrag konkrete Fragen, die nachfolgend auszugsweise wiedergegeben werden:

- Wie verändern sich wirtschaftliche und betriebliche Strukturen, Berufsbilder, Qualifikationsanforderungen und zukünftige Bedarfe in den Branchen durch die Digitalisierung und welche Anforderungen stellen diese Entwicklungen an die berufliche Bildung (z. B. Lehr- und Lernmittel, Lernplattformen, Lehrpläne, Ausbildungsstrukturen, schnellere Anpassung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen, neue Berufsbilder, Qualitätssicherung)?
- Wie verändern sich die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildung infolge der Digitalisierung (z. B. veränderte Lernprozesse, -inhalte und Lernformate, diskontinuierliche Berufsbiografien, Sensibilisierung für neue Berufsfelder und Tätigkeitsfelder) und wie können sie bestmöglich auf die digitale Arbeitswelt vorbereitet werden?
- Wie können Berufsschulen und überbetriebliche Bildungsstätten für die Anforderungen der Digitalisierung fachlich gut und zeitgemäß ausgestattet und ausreichend gefördert werden?
- Wie muss die Aus- und Weiterbildung von Berufsschullehrern, Ausbildern und Prüfern modernisiert werden, um den veränderten Anforderungen gerecht zu werden?
- Welche Maßnahmen und innovativen Ansätze zur Berufsorientierung und Berufsvorbereitung können ergriffen werden, um die sich verändernden Berufsbilder zu berücksichtigen und mehr junge Menschen für berufliche Bildung zu begeistern?
- Wie kann die Begleitung der Ausbildung und Vermittlung von Auszubildenden an Betriebe optimiert und regionalen Passungsproblemen insbesondere in strukturschwachen Regionen besser begegnet werden?
- Wie verändert sich das Verhältnis von Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung und wie müssen die Gestaltung und Förderung von beruflicher Weiterbildung daran angepasst werden?

Angesichts der im März 2020 weltweit ausgebrochenen Pandemie mit dem Corona-Virus (COVID19/SARS-CoV-2) hat sich das Aufgabenfeld der Kommission um eine weitere Zielsetzung erweitert. Die massiven Auswirkungen auf die Gesellschaft und nahezu alle Lebensbereiche fast aller Altersgruppen und insbesondere die starken Effekte auf die Wirtschaft, die Arbeitsmärkte, aber auch auf die Berufliche Bildung, machten eine Positionierung der Kommission zu den neu sich abzeichnenden Herausforderungen erforderlich. Dies bezog sich vor allem auf die längerfristigen Auswirkungen der Corona-Krise auf den Ausbildungsmarkt. Die Kommission hat hierzu Beratungen zum Umgang mit den Folgen der Krise durchgeführt (s. Kapitel 2.5).

1.2 Arbeitsweise der Enquete-Kommission

Die Enquete-Kommission hat zu Beginn ihrer Arbeit grundsätzliche Vereinbarungen zur Organisation der Arbeit und Durchführung von Sitzungen getroffen (Verfahrensbeschlüsse, KOM-Drs. 19(28)1a). So verständigte sich die Kommission u. a. darauf, grundsätzlich nichtöffentlich zu tagen, aber jederzeit durch entsprechenden vorherigen Beschluss die Öffentlichkeit ihrer Beratungen herzustellen, insbesondere für Anhörungen und Fachgespräche. Darüber hinaus wurden Regelungen für die Protokollierung und Kategorisierung der Kommissionsunterlagen gefasst. Vor dem Hintergrund der Pandemie wurden die Verfahrensbeschlüsse um eine Regelung zur Durchführung von Videokonferenzen ergänzt (Beschluss vom 5. Oktober 2020, KOM-Drs. 19(28)1a-Erg.).

In einer Klausursitzung am 4. und 5. November 2018 haben sich die Kommissionsmitglieder zudem über die Strukturierung der Arbeit und Vorgehensweise verständigt. Dort wurde u. a. beschlossen, den umfangreichen Arbeitsauftrag aus dem Einsetzungsbeschluss zu strukturieren und in sieben Themenblöcke aufzuteilen. Die Bearbeitung sollte in dafür eingerichteten Projektgruppen erfolgen.

Die inhaltliche und organisatorische Gestaltung der Sitzungen und Anhörungen sowie die Beschlüsse der Enquete-Kommission wurden von einem Obleutegremium vorbereitet. Dieses Gremium setzte sich aus den gewählten Sprecherinnen/Sprechern bzw. Obmännern/Obfrauen der sechs Fraktionen sowie dem Vorsitzenden bzw. der Vorsitzenden zusammen.

1.2.1 Zusammensetzung

Die Enquete-Kommission setzte sich aus 19 Abgeordneten des Deutschen Bundestages als ordentliche Mitglieder sowie 19 Sachverständigen zusammen. Zudem wurden 19 Abgeordnete als stellvertretende Kommissionsmitglieder benannt. Ein Überblick über die Mitglieder der Kommission befindet sich im Anhang 4: Listen.

Die sachverständigen Kommissionsmitglieder wurden aus den Bereichen ausgewählt, die an der Ausgestaltung und Durchführung der beruflichen Bildung sowie der Aus- und Weiterbildung beteiligt sind. Dazu gehören die Arbeitgeber, die Gewerkschaften, die berufsbildenden Schulen, die Kammern sowie die Wissenschaft. Die jeweiligen Persönlichkeiten sind von den im Deutschen Bundestag vertretenden Fraktionen vorgeschlagen und vom Präsidenten des Deutschen Bundestages berufen worden. Die Anzahl der von den jeweiligen Fraktionen zu benennenden Personen richtete sich nach dem Stärkeverhältnis der Fraktionen.

Zum Vorsitzenden der Enquete-Kommission wurde in der konstituierenden Sitzung am 27. September 2018 der Abgeordnete Dr. Stefan Kaufmann (CDU/CSU) und zur stellvertretenden Vorsitzenden die Abgeordnete Marja-Liisa Völlers (SPD) bestimmt. Als Obleute haben die Fraktionen die Abgeordneten Katrin Staffler (CDU/CSU), Yasmin Fahimi (SPD), Nicole Höchst (AfD), Dr. Jens Brandenburg (FDP), Dr. Birke Bull-Bischoff (DIE LINKE.) und Beate Walter-Rosenheimer (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN) benannt.

Der Abgeordnete Dr. Stefan Kaufmann hat am 29. Juni 2020 seinen Vorsitz aufgrund seiner Berufung zum Innovationsbeauftragten „Grüner Wasserstoff“ der Bundesregierung niedergelegt und das Amt kommissarisch bis zur Bestimmung seiner Nachfolge weiter ausgeübt. Zur neuen Vorsitzenden der Kommission wurde am 14. September 2020 die Abgeordnete Antje Lezius (CDU/CSU) gewählt.

Die Kommission wurde in wissenschaftlicher, organisatorischer und administrativer Hinsicht von der Verwaltung des Deutschen Bundestages durch ein Sekretariat unterstützt und begleitet (Sekretariat PA 28). Darüber hinaus haben Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Fraktionen, der Abgeordneten und der sachverständigen Mitglieder die Kommissionsarbeit inhaltlich unterstützt.

Eine Übersicht über die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Sekretariates und die benannten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Fraktionen befindet sich im Anhang 4: Listen.

1.2.2 Kommissionssitzungen und Anhörungen

Die Kommission führte bis zur Verabschiedung des Abschlussberichts am 25. Mai 2021 insgesamt 35 Sitzungen durch. Davon wurden – bedingt durch die Einschränkungen aufgrund der Corona-Pandemie – 17 Sitzungen in Form einer Videokonferenz oder als „hybride“ Sitzung (Präsenzsitzung ergänzt durch Videotechnik) ausgerichtet.

Um den aktuellen Sachstand über bestimmte umfangreiche Themenkomplexe zu erhalten, hat die Enquete-Kommission 17 Anhörungen mit externen Sachverständigen durchgeführt, die für Interessierte zeitgleich bzw. nachträglich im Internet übertragen wurden. Bei Web-Konferenzen wurden die Videoaufzeichnungen nachträglich veröffentlicht. Darüber hinaus wurden die von den Expertinnen und Experten eingereichten Stellungnahmen und Unterlagen auf die Internetseite der Enquete-Kommission eingestellt. Auch die Wortprotokolle zu den öffentlichen Sitzungen sind dort abrufbar. Da auch die Expertise der sachverständigen Kommissionsmitglieder mit aufgenommen werden sollte, wurden diese zu bestimmten Themen ebenfalls um Stellungnahmen in den Anhörungen sowie auch in den Sitzungen der Projektgruppen gebeten.

Eine Übersicht über die Anhörungen der Enquete-Kommission sowie eine Liste der Beratungsunterlagen, die als Kommissionsdrucksachen verteilt wurden, befindet sich im Anhang 4: Listen und Übersichten.

1.2.3 Projektgruppen

Für die Bearbeitung der sieben Themenschwerpunkte der Enquete-Kommission wurden Projektgruppen eingesetzt. Die ersten drei Projektgruppen nahmen ihre Arbeit am 10. Dezember 2018 für ein Jahr auf. Am 13. Januar 2020 erfolgte die Konstituierung der Projektgruppen 4 bis 6 und am 14. September 2020 wurde die Projektgruppe 7 eingesetzt.

Die thematische Gliederung der Projektgruppen gestaltete sich wie folgt:

Projektgruppe	**Titel, Vorsitz**
Projektgruppe 1:	Herausforderungen der Digitalisierung für die berufliche Bildung Vorsitz: Abg. Katrin Staffler (CDU/CSU)
Projektgruppe 2:	Anforderungen an die Ausbildung im Betrieb Vorsitz: Abg. Beate Walter-Rosenheimer (BÜNDNIS 90/ DIE GRÜNEN)
Projektgruppe 3:	Anforderungen an berufsbildende Schulen Vorsitz: Dr. Jens Brandenburg (FDP)
Projektgruppe 4:	Weiterbildung, duales Studium und lebensbegleitendes Lernen Vorsitz: Abg. Yasmin Fahimi (SPD)
Projektgruppe 5:	Attraktivitätssteigerung der beruflichen Bildung – Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit Vorsitz: Abg. Nicole Höchst (AfD)
Projektgruppe 6:	Zu- und Übergänge – Passung, Berufsorientierung, Fachkräfte, Integration besonderer Gruppen Vorsitz: Abg. Dr. Birke Bull-Bischoff (DIE LINKE.)
Projektgruppe 7:	Finanzierung der Aus- und Weiterbildung Vorsitz: Abg. Antje Lezius (CDU/CSU)

Die jeweiligen Arbeitsprogramme sind im Anhang 4: Listen und Übersichten und auf der Webseite der Enquete-Kommission im Unterordner „Projektgruppen“ zusammengefasst dargestellt.

Die Besetzung der Projektgruppen durch die Fraktionen erfolgte dabei entsprechend dem Stimmenverhältnis im Plenum des Deutschen Bundestages. Die Übersichten über die Mitglieder der Projektgruppen befinden sich im Anhang 4. Die Projektgruppen traten regelmäßig an den Vormittagen der für die Sitzungen der Enquete-Kommission vorgesehenen Sitzungstage zusammen. Sie führten insgesamt 86 Sitzungen durch. Neben den Beratungssitzungen fanden auch in den Projektgruppen Anhörungen externer Sachverständiger statt. Tabellen zu den nichtöffentlichen Anhörungen sowie den hierzu eingeladenen Sachverständigen der Projektgruppen befinden sich im Anhang 4: Listen.

Die sieben Projektgruppen wurden von den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Kommissionssekretariates betreut. Dies umfasste neben der Organisation und der Protokollierung der Projektgruppensitzungen insbesondere das Verfassen von Berichtsentwürfen und deren weitere inhaltliche Begleitung in den Projektgruppenberatungen sowie die Erstellung des abschließenden Berichtes.

Nach der Vorlage der Zwischenberichte der Projektgruppen 1 bis 3 kamen die Obleute überein, erste Erkenntnisse der bisherigen Arbeit im Plenum des Deutschen Bundestages zu diskutieren. Die Plenardebatte fand am 7. November 2019 als vereinbarte Debatte in der 124. Sitzung statt.[6]

Die Ergebnisse der Arbeit der Projektgruppen 1 bis 6 wurden jeweils in einem eigenen Bericht zusammengefasst und der Kommission vorgelegt. Die Kommission hatte zuvor beschlossen, dass diese Berichte sowie die Ergebnisse der Projektgruppe 7 nicht der Öffentlichkeit zugänglich gemacht, sondern in den Abschlussbericht der Enquete-Kommission mit einfließen sollen. Die Projektgruppe 7 hat ihre Ergebnisse als Entwurf für ein Kapitel im Bericht der Kommission eingebracht.

1.2.4 Gutachten

Die Kommission hat ein wissenschaftliches Gutachten in Auftrag gegeben, um die Meinungen und Vorstellungen der jungen Menschen zur beruflichen Bildung zu erfahren. Hierzu wurde ein bundesweites Online-Beteiligungsverfahren durchgeführt, bei dem Auszubildende sowie Schüler/-innen und junge Erwachsene, die sich vor der Berufswahl befinden, im Frühjahr 2020 über eine eigens eingerichtete Webseite mitteilen konnten, welche Hoffnungen und Erwartungen sie mit den Themen Digitalisierung und Berufsbildung verbinden. Konzipiert und durchgeführt wurde das Beteiligungsverfahren durch die Firma Zebralog GmbH, eine Agentur für crossmediale Bürgerbeteiligungen.

Auf der Webeite www.zukunftsdialog-ausbildung.de konnten junge Menschen vom 2. März bis 3. April 2020 ihre Meinungen und Perspektiven einbringen. Das Portal wurde von ca. 5.000 Besucher/-innen aufgerufen, etwa 500 haben sich registriert. Es wurden gut 1.250 Beiträge verfasst, etwa 200-mal wurde bewertet und knapp 100-mal kommentiert. Dafür standen sechs Themenfelder (= Dialogräume) für die Zuordnung der Beiträge zur Verfügung: „So finde ich einen Beruf mit Zukunft“ (ca. 40 Prozent der Beiträge), „Das will ich lernen für meine berufliche Zukunft“ (etwa ein Fünftel der Beiträge), „So will ich lernen für meine berufliche Zukunft“ (ein gutes Fünftel der Beiträge), „Was ich einfach mal loswerden möchte!“ (2 Prozent), „Schöne neue digitale Arbeitswelt!? Chancen und Risiken“ (knapp ein Fünftel) sowie mit dem Einsetzen der Corona-Pandemie der nachträglich eingefügte Dialograum „Digital lernen und arbeiten in Corona-Zeiten – wie klappt es?“ (2 Prozent). Unter den registrierten Teilnehmenden waren 46 Prozent Auszubildende und 44 Prozent Schüler/-innen.

Von allen Personen, die sich mit eigenen Beiträgen beteiligt hatten, wurden schließlich sechs Personen zur öffentlichen Sondersitzung der Enquete-Kommission am 29. Juni 2020 eingeladen, die als Web-Konferenz stattfand. Dort wurden zunächst die Ergebnisse der Online-Beteiligung durch die beauftragte Agentur vorgestellt. Im Anschluss konnten die Gäste mit den Mitgliedern der Kommission diskutieren. Das abschließende wissenschaftliche Gutachten wurde auf der Internetseite der Enquete-Kommission veröffentlicht.[7] Einige der Inhalte des Gutachtens werden im Kapitel 4 aufgegriffen und eingeordnet.

---

6 Vgl. Deutscher Bundestag (2019): Plenarprotokoll, Nr. 19/124 (neu). Stenografischer Bericht der 124. Sitzung am 7. November 2019, S. 15309B-15321C, Berlin.

7 Vgl. Agentur Zebralog GmbH & Co. KG (2020): Wissenschaftliches Gutachten. Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ auf der Grundlage einer Online-Beteiligung zum Thema: „Haltung der vor der Berufswahl stehenden jungen Menschen und Auszubildenden zur Beruflichen Bildung in der digitalen Arbeitswelt“, Berlin, URL: www.bundestag.de/resource/blob/827502/93bccc85f55286c518058e685d67b887/200918_gutachten_zukunftsdialog-data.pdf, Abruf am: 3. Juni 2021.

2 Berufsbildung in Deutschland

Das Kapitel beschreibt in kurzer Form die Organisation und Strukturen der Berufsbildung in Deutschland mit Stand der Reform des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) zum 1. Januar 2020.[8] Es bietet einen Überblick über die Bereiche der Berufsbildung, die von den Herausforderungen einer digitalen Arbeitswelt und anderen dynamischen Entwicklungen der Gesellschaft betroffen sein werden und für die in den weiteren Kapiteln des Enquete-Berichtes vertiefende Analysen vorgenommen und Handlungsempfehlungen gegeben werden.

2.1 Das Verständnis von Berufen im Wirtschafts- und Bildungssystem

Die Leitidee des Berufes prägt im Wirtschaftssystem den Arbeitsmarkt mit. Daran geknüpft sind das Strukturmerkmal der Facharbeiterin bzw. des Facharbeiters und etwa die Unterscheidung von betrieblichen und beruflichen Arbeitsmärkten. Die Leitidee des Berufes stellt aber auch im Bildungssystem einen eigenen Bereich dar, neben dem der allgemeinen und der akademischen Bildung. Die Leitidee des Berufes verweist sowohl auf akzeptierte Standards für Qualifikationen für Tätigkeitsprofile in der Erwerbsarbeit als auch auf die Mobilität der beruflich strukturierten Arbeitsmärkte sowie auf Merkmale, die als spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. als besonderes Können für die persönliche Entwicklung und soziale Integration der Bürgerinnen und Bürger von Bedeutung sind. Für die berufliche Bildung in Deutschland können die definitorischen Merkmale eines Berufes am Beispiel des Standards einer staatlich anerkannten Ausbildungsordnung nach § 5 Berufsbildungsgesetz erläutert werden. Demnach deutet ein Beruf auf einen geschützten und normierten Namen (Bezeichnung des Berufes) als Kurzbezeichnung für ein in der Erwerbsarbeit übliches Tätigkeitsbündel hin,

- das auf einer mehrjährigen, planvoll organisierten Vermittlung von Kompetenzen (Dauer, Ausbildungsberufsbild und Ausbildungsrahmenplan) beruht und
- durch eine Abschlussprüfung bzw. ein Abschlusszeugnis (geregelte Prüfungsanforderungen) dokumentiert ist.

Darüber hinaus prägt der Beruf eine Person in mehrfacher Hinsicht. Er strukturiert ökonomische Zugänge und Chancen, dient als Medium der Persönlichkeitsentwicklung, fördert Identifikation und Identität – individuell und gesellschaftlich. Außerdem legt der Beruf das Fundament psychologischer und emanzipativer Entwicklungen. Nicht zuletzt drückt der Beruf die Teilhabe an einer Gesellschaft aus, die sich in vielerlei Hinsicht als Arbeitsgesellschaft versteht und deren zentrale Säule die Erwerbsarbeit ist. Insbesondere für die deutsche Nachkriegsgesellschaft beschreiben Soziologen den Beruf, neben der Familie, als Merkmal der sozialen Sicherheit. Noch heute stellt er die zentrale Kategorie für die gesellschaftliche Statusorganisation dar.

Der Ausbildungsbetrieb ist neben der berufsbildenden Schule als bedeutender Lernort ein zentraler Ort der Sozialisation. An der Schnittstelle zwischen den beiden gesellschaftsstrukturierenden Aggregaten Arbeit und Bildung wirkt die berufliche Bildung wie eine Brücke zwischen Bildung und Beschäftigung.

In ähnlichen Formen definieren auch nicht in dem Geltungsbereich des BBiG liegende berufliche Ausbildungen ihren Anspruch. Name und Zeugnis gelten als starkes Signal für die Teilnahme am beruflichen Arbeitsmarkt, eine inhaltlich umfängliche Beschreibung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zielt auf die Person und die Persönlichkeitsentwicklung durch den Beruf.

Das BBiG benennt in § 1 die Berufsausbildungsvorbereitung, die berufliche Ausbildung, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung als Bereiche, auf die sich das Gesetz bezieht, und benennt dafür auch jeweils allgemein gefasste Ziele. Als übergreifendes Ziel wird eine umfassende berufliche Handlungsfähigkeit im BBiG genannt. Dies wird zunehmend über die Formulierung einer ganzheitlichen beruflichen Handlungskompetenz weiter differenziert, welche Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer vor dem Hintergrund der technologischen Weiterentwicklung und eines beschleunigten Wandels beruflicher Anforderungen befähigt, „mit neuen Situationen und bisher unbekannten Handlungsanforderungen erfolgreich umgehen zu können“[9].

---

8 Neben dem BBiG sind auch die korrespondierenden Regeln in der Handwerksordnung (HwO) geändert worden. Entsprechend wäre für die Ausbildung im Handwerk jeweils auf die HwO zu verweisen, worauf aber hier aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit verzichtet wird.

9 Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von; Grote, Sven et al. (2017): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart.

Nach ihrer Berufsausbildung finden Menschen hier vergleichsweise leicht Zugang zum Arbeitsmarkt. Sie haben an ihren Lernorten praktische und theoretische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernt, die sich – im Falle der Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb – nahtlos im Berufsleben einsetzen lassen. Darüber hinaus zielt die berufliche Bildung auch auf die Gestaltung eines selbstbestimmten Berufslebens und den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit über eine gesamte Erwerbsbiografie hinweg ab. Zusätzlich soll auch die Vorbereitung auf eine eventuell anzustrebende Selbständigkeit als mögliche Form der Selbstbestimmung vermittelt werden.

Für das Jahr 2020 meldete die integrierte Ausbildungsberichterstattung (iABE) 677.637 Personen, die eine vollqualifizierende Berufsausbildung begonnen haben.[10] 66,5 Prozent davon entfielen auf die dualen Ausbildungen. Entscheidet sich ein junger Mensch, eine duale Ausbildung aufzunehmen, stehen ihm 325 anerkannte Ausbildungsberufe zur Auswahl. Knapp jedes fünfte Unternehmen in Deutschland bildet aus. Im Berichtsjahr 2019/2020 standen bundesweit 530.265 Ausbildungsplätze zur Verfügung. Von diesen angebotenen Ausbildungsplätzen blieben im gleichen Jahr jedoch 59.948 unbesetzt.[11] Bezogen auf das Jahr 2019 bildeten 425.781 Betriebe aus. 18.000 Unternehmen erhielten 2018 keine einzige Bewerbung auf ihre annoncierten Lehrstellen.[12]

Mit Artikel 12 des Grundgesetzes garantiert die deutsche Verfassung die Berufsfreiheit. Einfachgesetzlich konkretisiert und definiert das Berufsbildungsgesetz, woraus Berufsbildung besteht und was als solche bezeichnet werden darf. Das Gesetz gilt als Magna Charta der deutschen dualen Berufsausbildung.

Das BBiG benennt verschiedene Bundesministerien sowie das Bundesinstitut für Berufsbildung und die Spitzenverbände von Arbeitgebern und Arbeitnehmern als Akteure der dualen Berufsausbildung – sie alle sind beispielsweise beteiligt, wenn ein Ausbildungsberuf per Verordnung neu erlassen wird. Diese Ausbildungsordnungen gelten bundesweit für den betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung. Für den berufsschulischen Teil ist die Arbeit der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) von Bedeutung. Sie legt die Rahmenlehrpläne für die Berufsschulen fest, die auf Landesebene angepasst werden können.

Für die Sozial- und Erziehungsberufe liegt die Verantwortung für die Ausgestaltung der Ausbildung in der Hand der Länder. Für die Ausbildung zum/zur Erzieher/-in gibt es eine KMK-Rahmenvereinbarung, die die Ausbildung in den Fachschulen grundsätzlich regelt, jedoch länderspezifische Ausgestaltungsmöglichkeiten eröffnet. Die Gesundheitsfachberufe werden in drei unterschiedlichen Regelungsbereichen ausgebildet: Erstens im dualen System auf Grundlage des Berufsbildungsgesetzes, zweitens in den Ausbildungsgängen nach Landesrecht und drittens auf Grundlage von Berufszulassungsgesetzen für bundesrechtlich geregelte Heilberufe. Für die landesrechtlich geregelten Berufe im Sozial- und Gesundheitswesen sowie sozialpflegerischen und sozialpädagogischen Bereich sind im Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 64 Berufsbezeichnungen in etwa 150 unterschiedlichen Ausbildungsvorschriften vermerkt.[13]

Über die definitorische Festlegung im BBiG hinaus werden aber auch z. B. die Berufsorientierung, Bildungsangebote der beruflichen Schulen, schulisch geprägte Ausbildungen oder vielfältige Formen der Weiterbildung zur beruflichen Bildung gezählt. Auf dieses erweiterte Begriffsverständnis von beruflicher Bildung stützt sich die Enquete-Kommission bei ihren Vorschlägen (siehe nächste Abbildung).

---

10 Vgl. Statistisches Bundesamt (2021): Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung. Anfänger/-innen im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern - vorläufige Ergebnisse - 2020, o.O., URL: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/schnellmeldung-ausbildungsberichterstattung-5211002207005.xlsx;jsessionid=E532DB83338F2F3E9AD5F22CAC691286.live711?__blob=publicationFile)., Abruf am: 11. Mai 2021.

11 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2021): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021 (Vorversion). Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn, URL: www.bibb.de/system/external_service_provider/bibb_datenreport%202021_vorversion.pdf, Abruf am: 11. Mai 2021, S. 42 f.

12 Vgl. Oeynhausen, Stephanie; Milde, Bettina; Ulrich, Joachim Gerd et al.; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2020): Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2020. Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit zum Stichtag 30. September, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/ab11_beitrag_ausbildungsmarkt-2020.pdf, Abruf am: 11. Februar 2021, S. 22.

13 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Bekanntmachung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe und des Verzeichnisses der zuständigen Stellen vom 25. August 2020, Bonn, S. 218 ff.

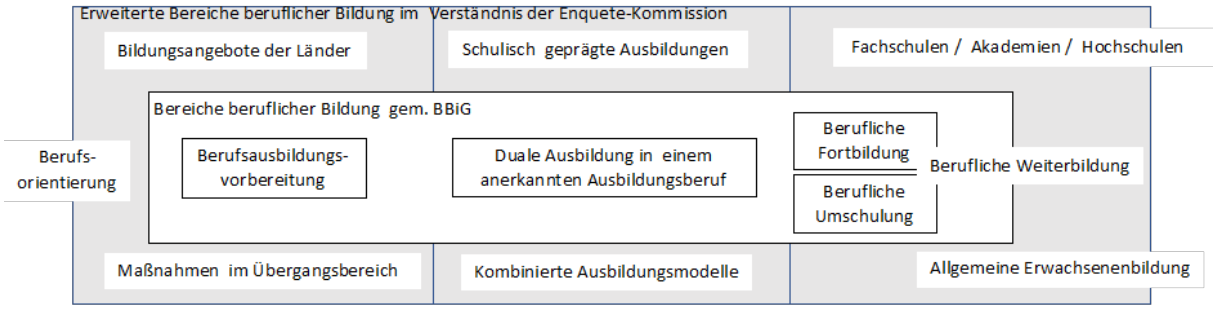


Abbildung 1: Erweiterte Bereiche beruflicher Bildung im Verständnis der Enquete-Kommission[14]

Lernen für den Beruf und Lernen in einem Beruf sind in Deutschland zentrale Elemente des lebensbegleitenden Lernens, welches Lernen und Arbeiten verbindet. Das Berufsbildungssystem, das als maßgeblich für den wirtschaftlichen Erfolg Deutschlands gilt, ist also nicht auf die Berufsausbildung begrenzt. Vielmehr begleitet die berufliche Bildung in Deutschland verschiedene Zielgruppen in jeweiligen Lebensphasen in unterschiedlichen Teilsystemen der Gesellschaft. Die Teilsysteme unterliegen unterschiedlichen politischen Zuständigkeiten in Bund und Ländern.

Aus Sicht der Bürgerinnen und Bürger prägen Entscheidungen über den beruflichen Lebensweg wichtige Abschnitte der individuellen Entwicklung. Persönliche Interessen und Vorstellungen über den eigenen Lebensweg und berufliche Positionen fügen sich in ein durch Wirtschaft, Bildung und Gesellschaft etabliertes System von beruflichen Standards und Regelungen ein. Bei berufsbildungspolitischen Diskussionen ist die Balance von freiheitlich-privaten und standardisiert-öffentlichen Initiativen auszuloten bzw. die Verschränkung von Markt- und Staatssteuerung in ihren Dynamiken zu berücksichtigen. Das Berufsprinzip ist in Deutschland auch verbunden mit dem Prinzip des Korporatismus, also der Beteiligung der verschiedenen Interessensgruppen in der Berufsbildung, insbesondere der Sozialpartner (Vertretungen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern und Vertretungen der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber), aber eben auch von unterschiedlichen Ressorts des Bundes und der Länder.

Die Verabschiedung des BBiG gilt bis heute als erfolgreicher vorläufiger Abschluss einer langwierigen Diskussion um ein bundesweites Berufsausbildungsgesetz. Der ebenfalls durch das Gesetz gegründete Bundesausschuss für die Berufsbildung legte 1974 die noch heute gültigen Kriterien für einen Ausbildungsberuf vor. In der Folge ging die Zahl der 705 Ausbildungsberufe fast um die Hälfte zurück. Zum Zeitpunkt der Wiedervereinigung war sie von ehemals 600 auf 378 gesunken.

In der DDR ähnelte das System der Berufsbildung dem der Bundesrepublik; jedoch waren die staatlichen Planungseingriffe weit stärker. Hier waren das Ausbildungswesen und seine Regelung integral für die zentral gesteuerten gesamtwirtschaftlichen Planungen. Durch den Staat wurde eine Ausbildung garantiert und die Zahl der jeweiligen Ausbildungsplätze festgelegt; eine berufliche Wahlfreiheit bestand allerdings nicht.

Seit Ende der 1990er Jahre wurden ein Viertel aller Ausbildungsberufe modernisiert und über 80 Ausbildungsberufe neu geschaffen. Als letzte umfassende Reform der Berufsbildung gilt die Neufassung des Berufsbildungsgesetzes von 2005. Die letzte Novellierung des BBiG erfolgte im Jahr 2019 und trat am 1. Januar 2020 in Kraft.

2.2 Organisation und Strukturen der Berufsbildung

Eine Skizze der Organisation beruflicher Bildung unterscheidet drei Ebenen, auf der unterschiedliche Akteure zusammenwirken. Unterschieden werden die didaktische, die administrative und die politische Ebene. Auf der didaktischen Ebene sind die unmittelbar Beteiligten zu nennen: Jugendliche und Erwachsene, die sich als Teilnehmerinnen und Teilnehmer (Nachfrage) beruflich orientieren und entwickeln wollen und Schulen, Unternehmen und sonstige Träger (Anbieter), in denen sich das Personal der Berufsbildung dieser Ebene um die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kümmert. Auf der administrativen oder regionalen Ebene sind etwa Arbeitsagenturen, Kammern, Schulträger oder Bezirksverwaltungen zu nennen, die einerseits Interessen der Berufsbildung vertreten, andererseits Bereiche der Berufsbildung organisieren und über Gremien bestimmte Rahmenbedingungen gestalten. Die Länder und der Bund legitimieren auf der politischen Ebene durch Vorgaben und Richtlinien die

14 Eigene Darstellung des sachverständigen Kommissionsmitglieds Prof. Dr. Detlef Buschfeld.

Grundstruktur des Systems der Berufsbildung bzw. verständigen sich auf gemeinsame Grundlagen wie etwa den Deutschen Qualifikationsrahmen.

Die Organisation der beruflichen Bildung wird durch die Koordination und Kooperation auf einer jeweiligen Ebene geprägt. Die institutionelle Struktur der beruflichen Bildung wird durch die Art der Zusammenarbeit zwischen den drei Ebenen bestimmt.

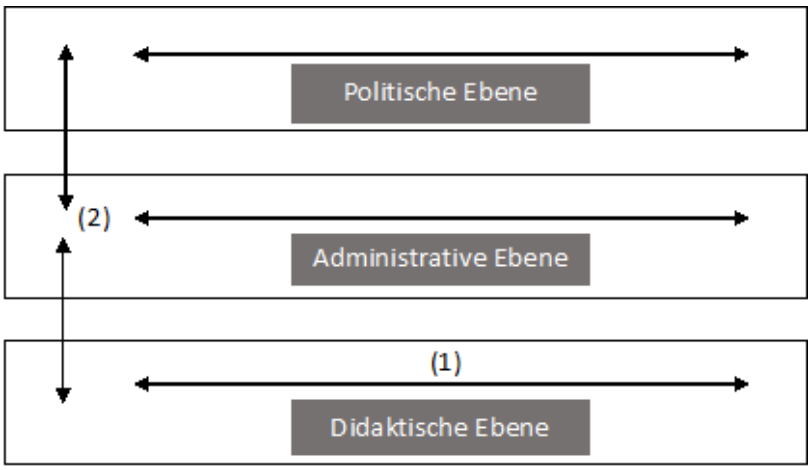


Abbildung 2: Kooperation und Koordination auf und zwischen den Ebenen[15]

1. Kooperation auf den Ebenen

Die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Ausbilderinnen und Ausbildern der beiden betrieblichen Lernorte (Ausbildungsbetriebe und überbetriebliche Ausbildungsstätten) und Berufsschule im Bereich der dualen Ausbildung kann als typisches Beispiel für die grundlegende Organisation beruflicher Bildung als Verbindung von Lernen und Arbeiten, Bildung und Wirtschaft gelten. Solche Formen der Kooperation finden sich auf allen Ebenen, etwa bei der Organisation von Prüfungsausschüssen durch die gem. BBiG zuständigen Stellen, deren Berufsbildungsausschüssen, oder der Ausstattung von berufsbildenden Schulen durch die (kommunalen) Schulträger. Auf der politischen Ebene erarbeiten wiederum Vertreter der Sozialpartner, des Bundes und der Länder im Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) gemeinsame Empfehlungen für die Berufsbildung. Auch gelten diese Formen der Kooperation auf einer Ebene für alle drei Bereiche der Berufsbildung, der Berufsorientierung und -vorbereitung, den schulisch oder betrieblich geprägten Ausbildungen und der beruflichen Weiterbildung.

2. Kooperation zwischen den Ebenen

Sowohl Teilnehmerinnen und Teilnehmer als auch Anbieter beruflicher Bildung äußern und bündeln ihre Interessen und Anliegen. Dies erfolgt einerseits auf einer Ebene (etwa durch die Jugendvertretung) im Rahmen der betrieblichen Mitbestimmung, andererseits müssen die Anliegen auf höherer Ebene vorgetragen werden können. Dabei ist in der Regel die Doppelfunktion von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung gegeben. So vertritt die jeweilige Instanz die Interessen, zugleich sorgen sie auch dafür, dass Regelungen und Standards überwacht und eingehalten werden. Typisches Beispiel dafür sind etwa die Ausbildungsberatung der zuständigen Stelle oder deren Berufsbildungsausschuss, die beide die Aufgabe der Sicherung der Ausbildungsqualität übernehmen. In den anderen Bereichen der beruflichen Bildung übernehmen die Aufgabe u. a. die Agentur für Arbeit oder die Schulaufsichtsbehörden.

Letztlich führt dies zu einer Fülle unterschiedlicher Adressaten der Handlungsempfehlungen der Enquete-Kommission.

Hauptadressaten auf der politischen Ebene:

- Bundesministerien im Rahmen der Vorbereitung der Gesetzgebung
- Bundesinstitut für Berufsbildung und dessen Hauptausschuss

15 Eigene Darstellung des sachverständigen Kommissionsmitglieds Prof. Dr. Detlef Buschfeld.

- Beteiligte an Ordnungsverfahren der beruflichen Aus- und Weiterbildung
- Kultusministerkonferenz sowie die jeweiligen Ministerien der Länder
- Ministerien der Länder, die an der Lehramtsausbildung beteiligt sind

Hauptadressaten auf der administrativen Ebene:

- Regionalstellen der Agentur für Arbeit
- Landesausschüsse für Berufsbildung
- Zuständige Stellen
- Mitglieder von Prüfungsausschüssen (im Ehrenamt)
- Schulaufsicht/Bezirksregierungen
- Kommunale Schulträger
- Ämter für Ausbildungs- und Weiterbildungsförderung

Hauptadressaten auf der didaktischen Ebene:

- Jugendliche und deren Eltern
- Ausbildende und nicht ausbildende Unternehmen und Ausbildungs-/Praktikumsbetreuungspersonal
- Überbetriebliche Bildungsstätten und weitere Bildungseinrichtungen
- Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen
- Fachkräfte multiprofessioneller Teams in den o. g. Einrichtungen

2.3 Formen beruflicher Bildung

Wie im vorangegangenen Kapitel bereits dargestellt, werden drei Bereiche der beruflichen Bildung in Deutschland unterschieden und die Organisation der Berufsbildung über die Zusammenarbeit auf drei verschiedenen Ebenen bestimmt. Nachfolgend werden dazu typische Formen bzw. Angebote der Berufsbildung vorgestellt.

2.3.1 Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und Berufsausbildungsvorbereitung

Spätestens in den Klassen 8 oder 9 werden in der Sekundarstufe I in den allgemeinbildenden Schulen in allen Bundesländern Ansätze der Studien- und Berufsorientierung umgesetzt, um bereits früh und nicht nur institutionell die Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit zu legen. Auf der politischen Ebene werden verschiedene Modelle und Konzepte über die Lehr- und Bildungspläne der Länder – teils in Kombination mit der Einführung eigener Fächer – eingesetzt. Die allgemeinbildenden Schulen arbeiten auf administrativer Ebene mit den Interessenvertretungen der Wirtschaft (z. B. den Kammern, Innungen, Arbeitskreis Schule/Wirtschaft) und mit den Regionalvertretungen der Arbeitsagentur zusammen, teilweise auch mit Unternehmen direkt über Schülerpraktika sowie mit berufsbildenden Schulen. Typische Instrumente sind etwa Potenzialanalysen mit den Schülerinnen und Schülern oder die Einführung von Berufswahlpässen, wobei auch überbetriebliche Bildungsstätten – z. B. im Berufsorientierungsprogramm (BOP) oder in Berufsorientierungsmaßnahmen (BOM) – einbezogen werden. In den Klassen 9 oder 10 werden zunehmend auch Veranstaltungen wie Berufsinformationstage oder -messen sowieAusbildungsbörsen u. a. im Rahmen der Berufsorientierung organisiert. Von zunehmender Bedeutung sind zudem die inhaltliche Vorbereitung an den Schulen, die ergebnisoffene und gleichwertige Berufs- und Studienorientierung vor allem an Gymnasien, sowie mehr Austausch zwischen Betrieben und Schulen – etwa in der Form des mittlerweile häufig verpflichtenden Schülerbetriebspraktikums.

Die Berufsorientierung ist Gegenstand etlicher öffentlicher Programme und Maßnahmen auf Bundes- und Länderebene; daneben finden sich die Angebote vieler privater Organisationen. Auf Bundesebene widmen sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und die Bundesagentur für Arbeit (BA) der Aufgabe der Berufsorientierung, während auf Länderebene die jeweiligen Kultusministerien für den institutionellen Bereich in den Schulen zuständig sind. Eine Rahmenvereinbarung zwischen der KMK und der BA konkretisiert und fixiert das Zusammenwirken der Regionaldirektionen der BA und der Schulen mit Blick auf das Ziel der Förderung der individuellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zur Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf bzw. in schulische oder duale

Ausbildung oder Studium. Verankert sind die Themen der Berufsorientierung in den Rahmenlehrplänen der allgemeinbildenden Schulen auf Länderebene.

Die Berufsvorbereitung umfasst ein breites Spektrum von Maßnahmen[16] in beruflichen Schulen oder Produktionsschulen, bei freien Trägern der beruflichen Bildung, vielfach in Kombination mit betrieblichen Praktika und einer Förderung durch die Arbeitsagentur (Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach den §§ 51 bis 55 SGB III). Die schulisch geprägten Maßnahmen regeln dabei auch den nachträglichen Erwerb oder die Verbesserung der allgemeinen Schulabschlüsse. Die betrieblichen Maßnahmen wie z. B. die Einstiegsqualifizierung (EQ) sind dagegen noch konsequenter auf den Abschluss von Ausbildungsverträgen im Regelsystem ausgerichtet.

Die Teilnahme an der Berufsausbildungsvorbereitung nach §§ 62 ff. BBiG ist institutionell an die Vermittlung von Qualifizierungsbausteinen oder Ausbildungsbausteinen (z. B. im Programm JobStarterConnect) und an eine sozialpädagogische Begleitung gebunden. Sie dient dem Ziel, durch die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf heranzuführen. Entsprechende Maßnahmen werden durch die zuständigen Stellen oder die Arbeitsagenturen auf administrativer Seite geprüft und überwacht. Sie richtet sich vor allem an Menschen, welche die Schule mit oder ohne Abschluss verlassen und noch keinen Einstieg in eine Ausbildung gefunden haben. In berufsvorbereitenden Maßnahmen werden hier fachliche Themen, aber auch persönliche Probleme adressiert, um lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen für die Aufnahme einer Ausbildung zu qualifizieren oder überhaupt in eine geeignete Berufswahlentscheidung zu führen. Rund 238.000 junge Menschen begannen laut integrierter Ausbildungsberichterstattung (iABE) im Jahr 2020 ein Programm oder eine Maßnahme, die sich diesem Segment zurechnen lässt.

Die Ziele der Programme und Prozesse der Berufsausbildungsvorbereitung sind der Einstieg in eine reguläre Ausbildung und letztlich der Berufsabschluss. Um dies auch bundesweit stärker zu synchronisieren und um erfolgreiche Förderinstrumente zu einem ganzheitlichen, bundesweit gültigen und in sich stimmigen Fördersystem zur Berufsorientierung und im Übergangsbereich zu verzahnen, haben das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und die Bundesagentur für Arbeit (BA) im September 2010 die Initiative „Bildungsketten“ gestartet. Hier beginnen die ersten Programme in Absprache und in Koordination mit den zuständigen Akteuren auf Landesebene in der Phase der Berufsorientierung und münden dann in einen Übergangsbereich, der schließlich zur Integration in eine Ausbildung führen soll. Konkrete Elemente der Berufsausbildungsvorbereitung sind etwa die Einstiegsqualifizierung (EQ) und die assistierte Ausbildung.

Die verschiedenen Maßnahmen greifen teilweise in Form einer Bildungskette ineinander, wobei auch während einer späteren Ausbildung bestimmte Angebote, wie z. B. „ausbildungsbegleitende Hilfen“ (abH) oder das Programm „Stark durch Ausbildung“ (VerA), zur Verfügung stehen.

Die Koordinierung und Abstimmung von Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und Berufsausbildungsvorbereitung sind für die verschiedenen Regionen mit ihren spezifischen Chancen und Herausforderungen ein zentrales Aufgabengebiet, um Chancengerechtigkeit in der beruflichen Bildung und durch die berufliche Bildung für alle Jugendlichen zu erreichen.

2.3.2 Duale und schulische Berufsausbildung/Kombinierte berufliche Ausbildungsmodelle

2.3.2.1 Duale Berufsausbildung

Die dualen Ausbildungsberufe genießen eine herausgehobene Stellung im Regelwerk der Beruflichkeit in Deutschland. Inhaltlich regelt die Ausbildungsordnung den betrieblichen Part der Ausbildung, während für die Berufsschule der Rahmenlehrplan verbindlich ist. Die Ausbildungsordnung im Sinne der §§ 4 ff. BBiG regelt Bezeichnung, Dauer, Berufsbild, Ausbildungsrahmenplan und Prüfungsanforderungen der jeweiligen Ausbildung.[17] Überwacht werden die beiden Bestandteile des dualen Systems durch die berufsständischen Körperschaften, also die Kammern, und durch die Schulaufsicht. Finanziert werden die betriebliche Ausbildung durch den Ausbildungsbetrieb und der Schulbesuch durch die Länder.

---

16 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Berufsvorbereitung. Dossier, URL: www.ueberaus.de/wws/9.php, Abruf am: 30. April 2021.

17 Daneben gibt es Ausbildungen, die durch andere Rechtsvorschriften geregelt werden – etwa für die Berufe im Gesundheitswesen, die nicht nach dem Berufsbildungsgesetz, sondern nach dem Pflegeberufegesetz (PflBG) geregelt sind.

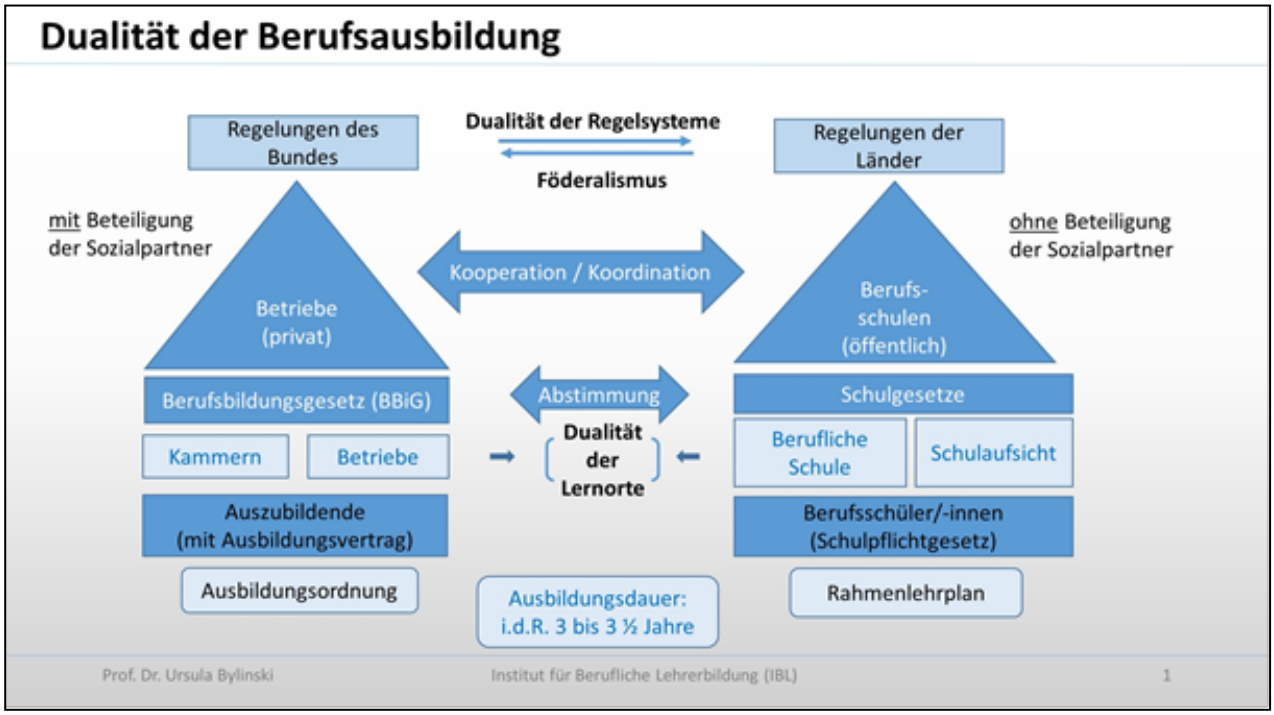


Abbildung 3: Dualität der Berufsausbildung[18]

Gegliedert sind die dualen Ausbildungsberufe wiederum in verschiedene Strukturmodelle. Neben der häufigsten Form, dem Monoberuf, gibt es Ausbildungsberufe mit Differenzierungen (Schwerpunkte oder Fachrichtungen), mit Wahlqualifikationen und mit Zusatzqualifikationen. Seit der Einführung der so jeweils spezialisierten Ausbildungsberufe nimmt deren Zahl zulasten der Monoberufe zu.[19]

Die duale Ausbildung erfolgt in Betrieben und Berufsschulen als partnerschaftliche und gleichberechtigte Lernorte. Diese setzt einerseits eine staatlich anerkannte Ausbildungsordnung voraus und andererseits den Abschluss eines Ausbildungsvertrages (im Sinne eines besonderen Arbeitsvertrages) zwischen Auszubildenden und Ausbildenden. Laut § 2 BBiG kann die Berufsausbildung in Betrieben der Wirtschaft oder vergleichbaren Einrichtungen (betriebliche Berufsausbildung), in berufsbildenden Schulen (schulische Berufsausbildung) und in sonstigen Berufsbildungseinrichtungen (außerbetriebliche Berufsausbildung) durchgeführt werden. Ausbildende können demnach einzelne Unternehmen oder Ausbildungsverbünde oder Bildungsträger (etwa Träger der Freien Wohlfahrtspflege oder Berufsbildungswerke) sein. Mit dem Ausbildungsvertrag werden Rechte und Pflichten während der Ausbildungszeit geregelt, zu denen der Besuch der Berufsschule gehört. Deshalb hat sich der Name duale Ausbildung etabliert. Ggf. können auch der Besuch von Kursen in überbetrieblichen Ausbildungsstätten (ÜBS) oder weitere Möglichkeiten, wie etwa die Beteiligung an internationalen Austauschprogrammen, Zusatzqualifizierungen oder anderen besondere Fördermaßnahmen, Gegenstand der Vereinbarungen zwischen den Vertragspartnern werden.

Auf der administrativen Ebene werden Prüfungen im Rahmen der Ausbildung durch die ehrenamtlich tätigen Mitglieder der Prüfungsausschüsse durchgeführt. Die Prüfungsausschüsse bestehen aus mindestens drei Mitgliedern (Vertreter von Arbeitnehmern, Arbeitgebern und der Lehrkräfte).[20] Die Prüfungsausschüsse werden von der zuständigen Stelle berufen und bei der Organisation der Prüfungen (z. B. Zulassung, Räumlichkeiten, Bearbeitung von Widersprüchen und Verwaltungsgerichtsverfahren) unterstützt.

---

18 Eigene Darstellung des sachverständigen Kommissionsmitglieds Prof. Dr. Ursula Bylinski.

19 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2018): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2018.pdf, Abruf am: 27. April 2021, S. 73.

20 Die Formulierung bezieht sich auf die duale Berufsausbildung. In der beruflichen Weiterbildung finden sich im Detail abweichende Vorschriften, etwa bei den Meisterprüfungsausschüssen des Handwerks.

Weiterhin überwachen die zuständigen Stellen die standardgerechte Durchführung der betrieblichen Ausbildung. Sie beraten Auszubildende und Ausbildende und richten einen Berufsbildungsausschuss ein, dessen Aufgaben im Rahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung in § 79 BBiG geregelt sind. Maßgeblich für die Durchführung und Prüfung der Ausbildung sind die Regelungen der Ausbildungsordnungen, die von den Sozialpartnern und dem BIBB bundeseinheitlich für den betrieblichen Teil erarbeitet werden und auf die die KMK-Rahmenlehrpläne für den berufsschulischen Teil der Ausbildung abgestimmt sind. Diese Rahmenlehr-pläne (Lernfeld-Lehrpläne) werden von den Ministerien der Länder inhaltlich weitgehend unverändert übernommen und bilden zusammen mit den länderspezifischen Bildungs- und Lehrplänen für den berufsübergreifenden Bereich des Berufsschulunterrichtes das curriculare Gerüst für den Unterricht in der Berufsschule (480-560 Unterrichtsstunden laut KMK-Rahmenvereinbarung bei einer dreijährigen Ausbildung). Überwacht wird der berufsschulische Teil der dualen Ausbildung durch die Schulaufsicht.

In Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) ist die „Berufsbildung behinderter Menschen" festgeschrieben und die Zielsetzung formuliert, dass eine Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen erfolgen soll (§ 64 BBiG/§ 42p HwO). Gleichzeitig ist die Möglichkeit eines so genannten Nachteilsausgleichs (§ 65 BBiG/§ 42q HwO) gegeben, der sich beispielsweise auf die zeitliche und sachliche Gliederung der Ausbildung oder auf die Inanspruchnahme von Hilfsmitteln und Hilfeleistungen bezieht. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit zur beruflichen Qualifizierung nach speziellen Ausbildungsregelungen durch die zuständigen Stellen, wenn wegen Art und Schwere ihrer Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht in Betracht kommt (§ 66 BBiG/§ 42r HwO). Diese Ausbildungsregelungen sind in der Theorie und ihrer Komplexität reduziert. Der Zuschnitt der jeweiligen Ausbildungsinhalte obliegt den Kammern. Eine Entscheidung für die Aufnahme in eine entsprechende Ausbildung trifft die Reha-Beratung der Bundesagentur für Arbeit auf Basis eines diagnostischen Gutachtens ihres Psychologischen Dienstes. Die Durchführung erfolgt überwiegend nicht in Betrieben, sondern in Berufsbildungswerken (BBW).

Laut BBiG sind Betriebe dazu verpflichtet, ihren Auszubildenden eine angemessene Vergütung zu zahlen, die zudem in jedem Ausbildungsjahr ansteigen muss. Die Höhe der Ausbildungsvergütung ist nicht einheitlich geregelt, jedoch wurde 2020 eine Mindestausbildungsvergütung von 515 Euro monatlich eingeführt, die pro Ausbildungsjahr steigt und auch mit den Jahren wächst (2021: 550 Euro, 2022: 585 Euro, 2023: 620 Euro). Eine Vergütung darüber hinaus ist ebenfalls möglich und wird meistens gewährt. Sie wird von den Tarifparteien (Gewerkschaften und Arbeitgeber) ausgehandelt und variiert zwischen verschiedenen Branchen, Regionen und Arbeitgebern, da nicht überall einheitliche Bedingungen herrschen. Insgesamt lag die durchschnittliche tarifliche Ausbildungsvergütung im Jahr 2020 bundesweit bei 963 Euro monatlich.[21]

In der dualen Ausbildung ist die Berufsschule gleichrangiger Partner der Betriebe; eine enge Kooperation zwischen den beiden Lernorten Betrieb und Berufsschule ist daher unerlässlich. Zusammen mit allen anderen Beteiligten der Berufsausbildung hat die Berufsschule die Aufgabe, ihren Schülerinnen und Schülern die Stärkung berufsbezogener und berufsübergreifender Handlungskompetenzen zu ermöglichen. Damit werden die Schülerinnen und Schüler zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur nachhaltigen Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer, ökologischer und individueller Verantwortung, insbesondere vor dem Hintergrund sich wandelnder Anforderungen, befähigt. Dies umfasst die Förderung der Kompetenzen der jungen Menschen zur persönlichen und strukturellen Reflexion, zum verantwortungsbewussten und eigenverantwortlichen Umgang mit zukunftsorientierten Technologien, digital vernetzten Medien sowie Daten- und Informationssystemen, in berufs- und fachsprachlichen Situationen adäquat zu handeln, zum lebensbegleitenden Lernen sowie zur beruflichen und individuellen Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in der Arbeitswelt und Gesellschaft und zur beruflichen Mobilität in Europa und einer globalisierten Welt.

2.3.2.2 Schulische Berufsausbildung

In den zweiten Bereich, nämlich der schulischen Berufsausbildung, fallen zunächst die Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufe (GES-Berufe) mit ca. 408.000 Auszubildenden pro Jahr[22] (Tendenz steigend). Die GES-Berufe sind von großer Heterogenität geprägt und unterliegen aktuell großen Reformbestrebungen. Neben den GES-Berufen gibt es noch ca. 82.000 Auszubildende in über 90 landesrechtlich geregelten kaufmännischen,

---

21 Vgl. Schönfeld, Gudrun; Wenzelmann, Felix; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2021): Tarifliche Ausbildungsvergütungen 2020. Anstieg auch in Corona-Zeiten, Bonn, URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/16968, Abruf am: 29. April 2021.

22 Vgl. Zöller, Maria, Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Eigene Berechnungen auf Grundlage von Daten des Statistischen Bundesamtes. Fachserie 11 (2/2020), Bonn, Zahlen aus dem Jahr 2019.

gewerblich-technischen, hauswirtschaftlichen und künstlerischen Assistenzberufen (gemäß und außerhalb BBiG/HwO).[23] Die schulischen Berufsausbildungen sind bundesrechtlich durch entsprechende Berufszulassungsgesetze oder landesrechtlich durch die Schulgesetze der Länder geregelt. Gleichwohl gibt es bei ihnen meistens sowohl den Lernort Schule (meist Berufsfachschulen, Schulen des Gesundheitswesens oder Fachschulen) als auch innerhalb der Ausbildung oder als Praktikum den Lernort Betrieb (z. B. Krankenhaus, Kindertagesstätte). Bei den schulischen Berufsausbildungen gibt es im Gegensatz zu den Berufsausbildungen nach BBiG/HwO keinen bundesweit flächendeckenden gesetzlichen Anspruch auf eine angemessene Ausbildungsvergütung, keine kostenfreie Ausbildung, keine Mindeststandards der Ausbildung in der Praxis etc. Die Pflegeberufereform auf Bundesebene und die Entwicklung neuer Ausbildungsmodelle in der Erzieherausbildung auf Landesebene sind der Beginn eines Reformprozesses zur Erhöhung der Attraktivität dieser Berufe.[24]

2.3.2.3 Kombinierte berufliche Ausbildungsmodelle

Zu den kombiniert-beruflichen Ausbildungen zählt die Enquete-Kommission verschiedene Formen „dualer Studiengänge“ oder Modelle, die eine Ausbildung in einem anerkannten Beruf mit spezifischen Angeboten der beruflichen Weiterbildung anbieten (z. B. bei einer Ausbildung im Einzelhandel die Verknüpfung mit dem Abschluss als Handels-Fachwirt/-in). Die verschiedenen Kombinationsmodelle sind dabei vielfältig.

Das duale Studium ist ein sogenanntes hybrides Format der Berufsausbildung.[25] Über den Studienakkreditierungsstaatsvertrag und die zugehörigen Landesrechtsverordnungen ist das duale Studium als Studienformat definiert. Jedoch weichen drei Bundesländer noch von einer bundeseinheitlichen Definition ab. Die Grundidee ist, die „Vermittlung von wissenschaftlich-theoretischem Wissen mit der Aneignung berufspraktischer Kompetenzen“ zu verbinden, „um ein spezifisches Qualifikationsprofil der Studierenden bzw. Absolventinnen und Absolventen zu erreichen“[26].

Nicht zu verwechseln ist das duale mit dem berufsbegleitenden Studium, bei dem Studium und Beschäftigung zwar parallel stattfinden, aber eine „systematisch[e] sowohl inhaltlich[e] als auch organisatorisch[e] und vertraglich[e]“[27] Verzahnung nicht gegeben sein muss. Bei den dualen Studiengängen lassen sich grundsätzlich vier verschiedene Formate[28] unterscheiden:

1. „Ausbildungsintegrierend sind duale Studiengänge, die mit einer geregelten Ausbildung verbunden sind. So gilt ein Studiengang, der mit einer beruflichen Ausbildung nach BBiG/HwO verbunden ist, dann als ausbildungsintegrierend, wenn ein eingetragener Ausbildungsvertrag zwischen Betrieb und Auszubildendem vorliegt.“[29] Dies gilt auch für duale Studiengänge, die eine landesrechtlich geregelte schulische Berufsausbildung integrieren. Dieses Format stellte 2019 gut ein Drittel (34,9 Prozent) der dualen Studiengänge in der Erstausbildung dar. Dabei wird der rechtliche Status der Studierenden, bis zum Abschluss der Berufsausbildung, sowohl durch einen Ausbildungsvertrag als auch eine Immatrikulation an einer Hochschule oder Berufsakademie definiert.
2. Praxisintegrierend ist ein Studium dann, wenn längere Praxisphasen „systematisch und in größerem Umfang gegenüber regulären Studiengängen strukturell-institutionell mit dem Studium verzahnt sind, z. B. durch die Kooperation von Hochschule/Berufsakademie, Praxispartner und ggf. auch Berufs- und Fachschule. Dabei werden Praxisanteile als Studienleistungen angerechnet.“[30] Ein Ausbildungsvertrag besteht in der Regel

---

23 Ebd.

24 Weitere Beschreibungen, Analysen und Handlungsempfehlungen finden sich in Kapitel 6.3.

25 Vgl. Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demo-graphischen Wandels (3818-14), Darmstadt, S. 48.

26 Bundesinstitut für Berufsbildung (2019): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf, Abruf am: 3. Februar 2021, S. 206.

27 Kultusministerkonferenz (2017): Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1 - 4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7. Dezember 2017, o.O., URL: www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-04-Lehre/02-04-01-Qualitaetssicherung/KMK_Musterrechtsverordnung.pdf, Abruf am: 3. Mai 2021, S. 22.

28 Daneben existieren auch Mischformen, die jedoch auch dem geltenden Akkreditierungsrecht unterliegen. Gemäß BIBB beträgt der Anteil dieser Mischformen im Jahr 2019 14,6 Prozent. Vgl. dazu Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): AusbildungPlus. Duales Studium in Zahlen 2019, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/06072020_AiZ_dualesStudium-2019.pdf, Abruf am: 25. November 2020, S. 15. Eine weitere Sonderform stellen triale Studiengänge im Handwerk dar, die zusätzlich noch eine Aufstiegsfortbildung integrieren.

29 Ebd., S. 13.

30 Ebd., S. 14.

nicht. Fast die Hälfte aller dualen Studiengänge im grundständigen Bereich wird in diesem Format angeboten,[31] wobei Berufsakademien und die Duale Hochschule Baden-Württemberg quantitativ die stärksten Anbieter sind.

3. Das berufsintegrierende duale Studium kann in Teil- oder Vollzeit mit einer fachlich verwandten Berufstätigkeit verbunden wahrgenommen werden.[32] Hier sind die akademischen Inhalte eng mit den beruflichen Aufgaben im Betrieb verzahnt. Das heißt, dass der Arbeitgeber in der Regel über die Studienaufnahme informiert ist und sich über die Inhalte regelmäßig mit der oder dem Studierenden austauscht.[33]
4. Im Modell der studienintegrierenden Ausbildung[34] kann nach der Grundstufe entschieden werden, ob man nur die Ausbildung inkl. einer Fortbildungsstufe, nur das Studium oder beides als duales Studium zum Abschluss bringt. Da Ausbildung und Studium dabei auf der Grundlage eines gemeinsamen Curriculums inhaltlich, personell und organisatorisch verschränkt sind, werden ECTS-Leistungspunkte auch an den Lernorten Betrieb und Berufsschule erworben. Lernleistungen aller drei Lernorte werden gegenseitig anerkannt. Hier wird die Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung besonders deutlich. In Hamburg (und Nordrhein-Westfalen) wurde das Modell der studienintegrierenden Ausbildung (SiA) eingeführt, an der Beruflichen Hochschule Hamburg mit den Optionen eines beruflichen Abschlusses oder des Doppelabschlusses.

2.3.3 Berufliche Fort- und Weiterbildung, Umschulung

Das BBiG unterscheidet in § 53 im Bereich der Fortbildung zwar noch zwischen Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung, allerdings sind Fortbildungsregelungen nach BBiG hauptsächlich die der Aufstiegsfortbildung, die seit 2020 in drei berufliche Fortbildungsstufen gegliedert sind. Hierunter fallen z. B. berufliche Spezialisierungen, Fachwirte oder die Meisterqualifizierung. Diese nach § 53 BBiG erlassenen Ordnungen gelten bundesweit. In § 54 BBiG wird geregelt, dass zudem die zuständigen Stellen Fortbildungsordnungen für die Bezirke entwickeln und beschließen können, z. B. über Lehrgänge mit Zertifikaten etwa als Barmixer/-in (IHK) oder Gebäudeenergieberater/-in (HWK). Diese beiden Bereiche (zusammen ca. 1.000 Ordnungen) werden als geregelter Bereich bezeichnet.

Zugleich sind im ungeregelten Bereich der beruflichen Weiterbildung ebenfalls zahlreiche am Markt anerkannte und nachgefragte Zertifikate und Sachkunde-Nachweise vorzufinden, die etwa durch Hersteller bzw. Unternehmen, Arbeitsgemeinschaften und Qualitätssicherungsagenturen angeboten werden. Hierunter können Tagesseminare ebenso fallen wie längere Kurse, die mit unterschiedlichen Bedingungen für eine erfolgreiche Teilnahme oder Prüfung versehen sind. In gefährlichen oder gefährdenden Tätigkeitsbereichen sind entsprechende Zertifikate oder Sachkundenachweise dann Bedingung für die Ausübung der Tätigkeit.

Der bisher genannte eher geregelte Bereich beruflicher Fortbildung und der eher ungeregelte Bereich der beruflichen Weiterbildung gelten als formale oder non-formale Weiterbildung. Zu diesem Bereich formaler oder non-formaler Weiterbildung zählen auch weitere Angebote von öffentlichen (z. B. den Fachschulen) oder privaten (z. B. Akademien, Stiftungen, Berufsbildungswerken) Anbietern, die teils in dem Grenzbereichen zur allgemeinen oder akademischen Bildung liegen, aber jeweils der intendiert-geplanten Vermittlung von beruflichen Kompetenzen und damit der formalen oder non-formalen Weiterbildung zuzurechnen sind.

In Ergänzung zur formalen und non-formalen Weiterbildung ist mit wachsender Bedeutung der Bereich der informellen Weiterbildung zu nennen, der alle Arten des ungeplanten oder impliziten Lernens (etwa aus Fachzeitschriften, aus innovativen Projekten am Arbeitsplatz, einem Qualitätszirkel, auf Messen oder dem Learning by Doing) umfasst, die zumindest durch Reflexion als Kompetenzerwerb nachvollzogen und ggf. auch im Nachgang dokumentiert oder anerkannt werden können. Dies führt zu dem Themenkomplex Anerkennung von non-formal

---

31 Vgl. ebd.

32 Akkreditierungsrechtlich ist eine Vollzeitvariante nur möglich, wenn die Praxisphasen kreditiert werden. Ansonsten gilt für die Beschlusspraxis des Akkreditierungsrates: Keine Vollzeit neben Vollzeit.

33 Vgl. Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier, Darmstadt, URL: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf?__blob=publicationFile&v=3, Abruf am: 25. November 2020, S. 9.

34 Vgl. Bertelsmann Stiftung (2015): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Politische Forderungen der Initiative „Chance Ausbildung“, Gütersloh, URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_GP_Durchlaessigkeit_Position_final_150622.pdf, Abruf am: 30. April 2021, S. 12-16.

und informell erworbenen Kompetenzen in der beruflichen Bildung, der allerdings auch den Komplex der Anerkennung von durch formale berufliche Bildung erworbene Kompetenzen auf akademische Studiengänge (und umgekehrt) ausdehnt.

Die berufliche Weiterbildung dient einerseits dem Ziel, aufbauend auf der Erstausbildung, einer Person neue Qualifikationen zu vermitteln oder bestehende zu erhalten bzw. aufzufrischen, um so nachhaltig ihre Beschäftigungschancen sicherzustellen und ein selbständiges Agieren auf dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Der Unterschied zwischen beruflicher Fortbildung und beruflicher Weiterbildung besteht darin, dass erstere häufig mit dem Erwerb von formalen Qualifikationen und Abschlüssen verbunden ist, während zweitere nicht zwangsläufig einer förmlichen Anerkennung oder eines bestimmten, festgelegten Curriculums bedarf.

In einem vierten Segment der Berufsbildung definiert das Berufsbildungsgesetz die berufliche Umschulung, die zu einer anderen beruflichen Tätigkeit befähigen soll. Die Umschulungsordnungen des Bundes (§ 58 BBiG bzw. § 42e HwO) berücksichtigen insbesondere auch die besonderen Erfordernisse der beruflichen Erwachsenenbildung. Eine Umschulung kann zum Beispiel absolviert werden, wenn der erlernte Beruf am Arbeitsmarkt nicht mehr nachgefragt oder jemand berufsunfähig wird.

2.4 Übergreifende Herausforderungen der beruflichen Bildung

Die Digitalisierung der Arbeitswelt als Herausforderung für die Berufsbildung bleibt verbunden mit seit längerem bekannten Herausforderungen der beruflichen Bildung. Einige davon betreffen mehrere Phasen der beruflichen Bildung und werden deshalb im Bericht als Querschnittsthemen betrachtet. Sie spielen in unterschiedlicher Weise bei der Bewältigung von Übergängen, der Ausbildungsphase und den Aktivitäten im Weiterbildungsbereich eine Rolle, werden hier aber als gesonderte Herausforderung im Bericht übergreifend betrachtet, weil sie auch nur einen indirekten Bezug zur Digitalisierung aufweisen.

2.4.1 Heterogenität und Inklusion in den Lern- und Ausbildungsgruppen der Berufsbildung

Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2009 ist das Thema Inklusion verstärkt in den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs gerückt. Das „Recht auf Bildung“ (Artikel 24) und die damit verbundene proklamierte Sicherstellung eines gleichberechtigten Zugangs zur Berufsausbildung ohne Diskriminierung sowie das „Recht auf Arbeit und Beschäftigung“ (Artikel 27) von Menschen mit Behinderung haben die Bedeutung einer qualifizierten Berufsausbildung für gesellschaftliche Teilhabe herausgestellt. Ein Leitgedanke der Konvention ist es, die individuelle Zuschreibung von Behinderung aufzuheben und gesellschaftliche Barrieren zu betrachten, die Menschen in Behinderungs- und Benachteiligungssituationen[35] bringen – hier ist die berufliche Bildung gefordert. „Barrieren“ finden sich in allen Handlungsfeldern der beruflichen Bildung (beispielsweise Berufsorientierung, Berufsausbildungsvorbereitung, Berufsausbildung) und auf unterschiedlichen Ebenen (beispielsweise innerhalb der Region, im Betrieb, in der Schule) sowie in den jeweiligen Lerngruppen an unterschiedlichen Lernorten.

Die UN-Behindertenrechtskonvention setzte den Fokus auf Menschen mit Behinderung. Diese Perspektive wurde von Expertinnen und Experten der beruflichen Bildung erweitert[36] und ein Anschluss an die bildungspolitischen Leitlinien der UNESCO-Kommission von 2009 hergestellt. Ein universeller Anspruch ist damit verbunden: Alle Jugendlichen und Erwachsenen sollen Lerngelegenheiten und die gleichen Zugänge zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten sowie ihre Potenziale entwickeln können – unabhängig von ihren besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen. Die Umsetzung erfordert deshalb Maßnahmen, die strukturbildend wirken, um Chancengleichheit herzustellen und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Dabei sollten auch die neuesten Erkenntnisse der Gender- und Diversityforschung Berücksichtigung finden.

Zu diesem Satz liegt ein Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL vor, siehe Kapitel 10.2.1.

---

35 Vgl. Lindmeier, Bettina; Lindmeier, Christian (2012): Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band 1. Grundlagen, Stuttgart.

36 Siehe dazu Bundesinstitut für Berufsbildung (2014): BIBB-Expertenmonitor, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/Bericht_Expertenmonitor_2014.pdf, Abruf am: 17. Juni 2021.

In der beruflichen Bildung wurden bereits ab Ende der 1960er-Jahre zielgruppenadäquate (Aus-)Bildungskonzepte entwickelt, um junge Menschen, die von Ausgrenzung betroffen oder bedroht sind, in berufliche Bildungsprozesse zu integrieren.[37] Bestehende Heterogenität in den Lern- und Arbeitsgruppen stellt für die berufliche Bildung insofern kein neues Phänomen dar. Insbesondere mit der Ausweitung von Bildungsangeboten am Übergang von der allgemeinbildenden Schule in den Beruf für junge Menschen, die nicht in eine betriebliche Berufsausbildung einmünden konnten, wurde dies markant sichtbar. Heterogenität in den Lerngruppen zeigt sich beispielsweise durch die unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen der jungen Menschen, ihren spezifischen Lernausgangslagen oder ihren jeweils eigenen biografischen Erfahrungen. Für die berufliche Bildung stellt dies aufgrund veränderter Qualifikationsanforderungen eine zunehmende Herausforderung dar. Gefordert sind didaktisch-methodische Konzepte, die einerseits individualisierte Lernformen aufnehmen, Binnendifferenzierung stärker berücksichtigen und die Unterschiedlichkeit in der gesamten Lerngruppe produktiv nutzen. Ein Umgang mit Heterogenität und das Aufgreifen von Vielfalt bietet eine Chance, weil unter anderem der Erwerb erweiterter Kompetenzen damit verbunden ist (beispielsweise der Erwerb interkultureller Kompetenz), die für die Zukunft unseres Arbeitsmarktes und des Beschäftigungssystems elementar sind. Deshalb wurde in den letzten Jahren bereits die Entwicklung von Konzepten für den produktiven Umgang mit Heterogenität in allen Phasen der Berufsbildung verstärkt aufgegriffen. Beispielsweise wurden vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in den Jahren 2011 bis 2014 Modellversuche „Neue Wege in die Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“[38] durchgeführt, um eine Unterstützung für die Ausbildungspraxis einzuleiten. Der produktive Umgang mit Heterogenität und die Ausgestaltung von Inklusion sollten somit zum integralen Bestandteil von Veränderungsprozessen in der beruflichen Bildung werden.

2.4.2 Personal für die berufliche Bildung

In allen Phasen beruflicher Bildung bleibt das Personal der Berufsbildung der entscheidende Faktor. Dies wird in den weiteren Abschnitten des Enquete-Berichtes stets betont. Dennoch ist übergreifend festzuhalten, dass bei der Nachwuchsgewinnung, den Arbeitsbedingungen bzw. -profilen und der dynamischen Weiterentwicklung der Kompetenzen des Personals beruflicher Bildung jeweils besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss und dies bei den Handlungsempfehlungen der Enquete Kommission auch mitbedacht werden muss. Dem Personal kommt bei der Umsetzung jeweils eine Schlüsselrolle zu.

Als Personal der Berufsbildung kann dabei eine heterogene Gruppe gelten: Ausbilder/-innen, Lehrer/-innen, Berater/-innen, Sozialpädagogen/-pädagoginnen, Trainer/-innen, Personalentwickler/-innen, Prüfer/-innen und noch andere mehr. Manche sind hauptberuflich, andere als Honorarkräfte oder Selbstständige aktiv; viel Engagement findet sich im Neben- oder Ehrenamt. Die in der Berufsbildung Tätigen gelten vielfach als Allrounder, die neben der Expertise im Beruf über pädagogisch-didaktische Kompetenzen und Organisationstalent verfügen und daher auch in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Berufsbildung eingesetzt oder tätig sein können.

Alle im Übergang von Schule und Beruf oder der beruflichen Aus- und Weiterbildung Tätigen sind im doppelten Sinn von der Digitalisierung der Arbeitswelt betroffen. Einerseits muss mit den berufsfachspezifischen Veränderungen der Digitalisierung der Arbeitswelt mitgehalten bzw. diese innovativ vorangetrieben werden, andererseits sind mit digitalen Möglichkeiten moderne Lern- und Organisationsprozesse zu gestalten und fortlaufend selbst Lern- und Organisationkonzepte weiter zu entwickeln. Hierbei sind Qualifizierungs-, Beratungsangebote und Unterstützungssysteme für das Berufsbildungspersonal vorausschauend mit einzubeziehen.

Daher sind bestehende Bemühungen zur Rekrutierung, Wertschätzung und Entwicklung des Personals der Berufsbildung zu intensiveren. Dazu gehören vor allem Maßnahmen, um die

- gesellschaftliche Anerkennung und berufliche Attraktivität der (Berufs-)Bildungsberufe zu erhöhen sowie Arbeitsbedingungen in den (Berufs-)Bildungsberufen zu verbessern,
- Aus- und Weiterbildung sowie Weiterentwicklung der (Berufs-)Bildungsberufe und Aufstiegsqualifizierung sowie Karrierewege auszubauen,

---

37 Vgl. Schober-Gottwald, Karen: Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine Literaturstudie unter besonderer Berücksichtigung bestehender und neu zu konzipierender Lösungsansätze und Maßnahmen, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1976 (2/1976).

38 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2015): Neue Wege in die duale Ausbildung - Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung, Bonn, URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/7993, Abruf am: 30. April 2021.

- Ausbilder/-innen, Berufsschullehrerenden und Weiterbildner/-innen zum Lernen und Lehren mit digitalen Medien durch agile Organisationsformen zu qualifizieren sowie zur fachspezifischen Digitalisierung in den Berufsfeldern fortzubilden und
- Rekrutierungsmaßnahmen für (Berufs-)Bildungsberufe zu verstärken.

2.4.3 Berufsbildung in den Regionen

Die Berufsbildung verknüpft das Bildungs- und Wirtschaftssystem und zwar konkret vor Ort in den Regionen. Die kommunale Berufsbildungsinfrastruktur trägt ganz erheblich und maßgeblich zur Attraktivität einer Region bei, ebenso wie allgemeine Bildungsangebote bzw. die Bildungseinrichtungen für Familien und die Wirtschaftsstruktur mit ihren Beschäftigungs- und Einkommensmöglichkeiten dazu beitragen. Vor Ort gestaltet sich die Berufsbildung und es entfalten sich die wichtigen Kooperationsformen zwischen Schulen und Betrieben, freien Trägern, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen. Maßnahmen und Förderinitiativen von Bund, Land und Kommunen treffen in der Region zusammen und müssen aus der Region und für die Region koordiniert und abgestimmt werden. Dies gilt es, allgemein stärker zu unterstützen und zu fördern, um die Aktivitäten aus Bund, Land oder Kommune und den verschiedenen regionalen Akteuren im Bildungs- und Wirtschaftssystem unter Nutzung von Synergien effektiv zu gestalten.

Das kann für drei Handlungsfelder besonders betont werden:

- Regional orientiertes Monitoring und Verfahren der Regionalplanung im Kontext digitaler Transformation
- Anpassung und Modernisierung der regionalen Berufsbildungsinfrastruktur (regionale Berufsbildungslandschaft) und deren zukunftsorientierten Weiterentwicklung
- Nutzung von (digital unterstützten) Lernortkooperationen in allen Phasen beruflicher Bildung, inklusive der Fort- und Weiterbildung des Personals der Berufsbildung.

Von Bedeutung ist dabei, dass diese Handlungsfelder keinesfalls nur strukturschwache oder ländliche Regionen betreffen. Auch sind die Regionen bezogen auf die Handlungsfelder sehr unterschiedlich aufgestellt und auch herausgefordert. Dennoch geht es darum, vorausschauend regionale Berufsbildungsstrukturen zu gestalten und so vor Ort Entwicklungsperspektiven für die Bürgerinnen und Bürger zu schaffen.

2.4.4 Attraktivität, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit beruflicher Bildung

Mit der Attraktivität beruflicher Bildung wird eine durchgehende Herausforderung angesprochen, nämlich die Wahrnehmung und Darstellung beruflicher Bildung im Vergleich zu Alternativen wie den öffentlichen allgemeinen und akademischen Bildungsangeboten. Dies erklärt auch die enge Verbindung zu den Themen Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit eben zu und aus der allgemeinen oder akademischen Bildung. Durchlässigkeit (Anschlussfähigkeit) und Gleichwertigkeit (Anerkennungs- oder Zulassungsfragen) beziehen sich aber auf unterschiedliche Wege in der beruflichen Bildung selbst, beispielweise bei der Frage der Anerkennung von informell erworbenen oder in anderen Ländern formal erworbenen Qualifikationen. Insbesondere die Anschlussfähigkeit einer beruflichen Ausbildung im Sinne „höherer Berufsbildung“ macht dabei deutlich, wie sehr die Attraktivität beruflicher Erstausbildung und die Bemühungen einer umfassenden Studien- und Berufsorientierung bereits in der Sekundarstufe I zusammenhängen.

Dabei hängt die Attraktivität beruflicher Bildung insgesamt deutlich von der Wahrnehmung der Qualität beruflicher Bildung ab. Qualität in der Berufsbildung wird über die Gesamtbetrachtung aus zwei Perspektiven deutlich:

- Aus der Perspektive der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bzw. der verschiedenen Zielgruppen sind etwa die Vorstellung über künftige Tätigkeiten und Arbeitsbedingungen bei der Entscheidung für oder gegen die Aufnahme beruflicher Bildung maßgeblich, was sich z. B. in den Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufen auswirken kann.
- Aus der Perspektive der Anbieter beruflicher Bildung (Betriebe, Träger) prägt der Blick auf Erwartungen und Anforderungen, Kosten und Nutzen beruflicher Bildung die Einschätzung, wie eine Beteiligung an beruflicher Bildung erfolgen kann.

Übergreifend stellt sich daher die Herausforderung, stets über beide Perspektiven die gewünschte und die tatsächliche Qualität beruflicher Bildung zu ermitteln und zu vermitteln. Dazu bedarf es passender Instrumente, die beispielsweise selbst die digitale Transformation aufgreifen, aber auch tatkräftiger Protagonisten beruflicher Bildung im Wettbewerb um die Talente. Weil die berufliche Bildung aus gutem Grund sehr differenziert organisiert ist, sind Transparenz über Anforderungen und Ansprüche und die Förderung und Unterstützung von Nachfrage und Angebot bleibende Herausforderungen für alle Phasen beruflicher Bildung. Hier markieren z. B. die Entwicklung von auch digital gestützten Informations- und Beratungsstrukturen, die Förderung der internationalen Mobilität, die Etablierung und Weiterentwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens u. a. typische Handlungsfelder, die in den einzelnen Kapiteln des vorliegenden Berichtes aufgegriffen werden.

2.5 Folgen der Corona-Pandemie für die berufliche Bildung

Die Corona-Pandemie und die damit verbundenen Kontaktbeschränkungen haben sich auf alle gesellschaftlichen Bereiche ausgewirkt, auf das Arbeitsleben insgesamt und hier in unterschiedlichen Facetten. Zu nennen sind u. a. Kurzarbeit, Home-Office, aber auch Arbeits- und sogar Ausbildungsplatzverluste. Mit verschiedenen arbeitsmarktpolitischen und finanziellen Unterstützungsinstrumenten wurde politisch gegengesteuert. Von besonderer Bedeutung war dabei ein Aspekt der Pandemiefolgen: der Digitalisierungsschub in der beruflichen Bildung.[39] Er kann für die Empfehlungen der Enquete-Kommission wichtige praktische Erkenntnisse liefern, da sich die Pandemie-Situation stark auf die Durchführung der schulischen, aber auch beruflichen Bildung ausgewirkt hat. Ohne die Möglichkeiten der Digitalisierung wäre diese Durchführung möglicherweise langsamer verlaufen.

Daher lohnt sich ein dezidierter Blick auf die verschiedenen Erkenntnisse aus der notgedrungenen Digitalisierung, die zur Aufrechterhaltung der beruflichen Bildung unter Corona-Bedingungen beigetragen hat.[40]

Dazu zählt zum einen, dass durch die Corona-Pandemie eine verstärkte und beschleunigte Digitalisierung notwendig wurde und entsprechend – mehr oder weniger ad hoc und durch „Erkunden und Probieren“ – stattfand. Wenn dieser Digitalisierungsschub auch langfristig in die Organisationsstrukturen und -abläufe der beruflichen Aus- und Weiterbildung integriert werden kann, könnte „die Corona-Pandemie als Rückenwind für die digitale Bildung“[41] auch in der beruflichen Bildung insgesamt positiv wirken.

Maßnahmen, die vor allem auch langfristig den Weg der Digitalisierung ebnen und stärken können, sind dabei zum Beispiel:

- die Etablierung von interaktivem Distanzunterricht mit digitalen Hilfsmitteln als konstitutive (und ggf. auch verbindliche) Unterrichtsoption neben dem weiterhin unverzichtbaren Präsenzunterricht an berufsbildenden Schulen
- die Bereitstellung von leistungsfähigen, datenschutzrechtlich abgesicherten, einheitlichen (über Bundeslandgrenzen hinweg abgestimmten) bzw. mindestens kompatiblen und professionell gehosteten Softwarelösungen (Staat und/oder Open Source, proprietäre Software) sowie von gemeinsam nutzbaren beruflichen Materialien und Lernplattformen zur Kommunikation und Kooperation
- die Entwicklung von Methodik und didaktischen Konzepten zur digitalen Vermittlung von Lerninhalten sowie die Herstellung der Digitalisierungskompetenz der Lehrenden mit Qualifizierungsangeboten
- die öffentliche finanzielle und langfristige Sicherstellung der digitalen Ausstattung (Infrastruktur und Bandbreiten) und die personelle Betreuung sowie IT-Wartung an den berufsbildenden Schulen.

---

39 Die Enquete-Kommission hat sich in einer öffentlichen Sitzung am 29. Juni 2020 mit den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die berufliche Bildung befasst und dabei erste Einschätzungen dazu vorgenommen, welche Aufgaben sich aus den Erfahrungen dieser Krise ergeben könnten. Dafür haben die sachverständigen Mitglieder der Kommission aus fünf Perspektiven (der Sicht der Gewerkschaften, der Arbeitgeber, der Kammern, der Berufsschulen sowie aus der Wissenschaft) gemeinsame Stellungnahmen erarbeitet, in denen zum Teil auch mögliche Maßnahmen und Forderungen vor allem zum mittel- und langfristigen Umgang mit der Krise formuliert wurden. Diese Einzelstellungnahmen sind auf der Internetseite der Enquete-Kommission abrufbar, bzw. auf der archivierten Seite der Kommission: Vgl. dazu Deutscher Bundestag (2020): KOM-Drs. 19(28)89 bis KOM-Drs. 19(28)93.

40 Spezifische und gesonderte Handlungsempfehlungen aus der Befundlage werden allerdings an dieser Stelle von der Kommission nicht ausgesprochen, sondern sind in den anderen Kapiteln des Berichtes integriert.

41 Presse- und Informationsamt der Bundesregierung: Video-Podcast: Merkel: Rückenwind für digitale Bildung, URL: www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/mediathek/videos/merkel-rueckenwind-fuer-digitale-bildung-1860142!mediathek?query=?pk_campaign=newsletter_Newsletterausgabe_2021_01_09, Abruf am: 14. April 2021.

Zum anderen zeigen sich aber auch Herausforderungen, die in der Umsetzung von Digitalisierung in der beruflichen Bildung vorhanden sind bzw. entstehen, wenn es keine übergreifenden, flankierenden und organisierenden Maßnahmen gibt. Diese können in weiterer Konsequenz auch vorhandene soziostrukturelle Probleme der Berufsbildung noch verstärken, wie z. B. durch mangelnde Teilhabe aufgrund von Benachteiligung bei der digitalen Ausstattung. In der gezielten Bewältigung solcher sich in der Krise verschärfender Strukturprobleme liegt jedoch gleichzeitig auch die Chance, diese Herausforderung zur mittel- und langfristigen Überwindung soziostrukturelle Probleme in der Berufsbildung anzugehen.

Und schließlich gehört zu den Herausforderungen die Verbesserung der Krisenfestigkeit der beruflichen Bildung als einem der Grundpfeiler des Wirtschafts- und Innovationsstandorts Deutschland. Diesbezügliche Maßnahmen helfen der beruflichen Bildung nicht nur in der derzeitigen Corona-Krise, sondern können auch darüber hinaus wichtige Wirkungen zur langfristigen Stärkung des Berufsbildungssystems leisten, denn die Digitalisierung wird über kurz oder lang eine der prägenden Veränderungen in allen Bereichen dieses Systems sein.

Ein beispielhafter Blick[42] in verschiedene Phasen des Systems der beruflichen Bildung unter Pandemie-Einfluss zeigt, welche Herausforderungen es zu bewältigen gilt: Begonnen wird in der Berufsorientierung, die bislang stark an den unmittelbaren und persönlichen Kontakt gebunden ist. Hier konnten Informationsveranstaltungen an Schulen oder Berufsinformationszentren, der Besuch von Messen, insbesondere auch die Organisation und Durchführung von betrieblichen Praktika unter den Bedingungen von Kontaktrestriktionen kaum verantwortlich organisiert werden.

Ideen wurden gesucht und umgesetzt, um traditionelle in digitale Formate zu überführen und die Berufsorientierung auf dem möglichst besten Niveau aufrechtzuerhalten. Dabei wurden einerseits neue Wege des Austausches mit und des Zuganges in Schulen gefunden und ermöglicht. So wurde insbesondere die digitale Berufsorientierung von der Bundesagentur, den Kammern und Verbänden intensiv ausgebaut, Initiativen wie das Netzwerk Schule/Wirtschaft auch per Video oder telefonisch zugänglich gemacht und digitale Ausbildungsmessen angeboten. Die Kammern und Verbände haben Betriebe beim digitalen Recruiting unterstützt; virtuelle Speed Datings wurden ausprobiert und Online-Lehrstellenbörsen ausgebaut.

Für die Jugendlichen mit größeren Schwierigkeiten bei einem Verbleib im Schulsystem und mit maximal Hauptschulabschluss bedeuten allerdings diese Veränderungen in der Orientierungsphase (weniger Praktikumsmöglichkeiten, weniger direkte personale Unterstützung in der Berufsorientierung und im Bewerbungsverfahren sowie insgesamt weniger angebotene Ausbildungsplätzen), dass sie bezüglich ihres Berufseinstiegs besonders von den Auswirkungen der Corona-Pandemie betroffen sein könnten – wie das BIBB bereits im Mai 2020[43] befürchtete.

Gerade für diese Jugendliche, für die ein digitaler Zugang zur Berufsorientierung aus verschiedenen Gründen schwierig bleibt, müssen zunächst auch weiterhin regional koordinierte und direkt zugängliche, unmittelbar erfahrbare Informations- und Lernwege im Übergang von Schule und Beruf angeboten werden, um eine Erhöhung von Einstiegsbarrieren in die berufliche Bildung zu vermeiden.

Im Weiteren beeinträchtigt die Corona-Pandemie auch die Durchführung der dualen Ausbildung. So ist in vielen Branchen wegen des pandemiebedingten Lockdowns der Betrieb stark eingeschränkt oder teilweise sogar komplett eingestellt worden. Berufsschulen und Bildungseinrichtungen der Kammern wurden in den Jahren 2020 und 2021 immer wieder für den Präsenzunterricht geschlossen und arbeiteten entsprechend im (virtualisierten) Distanzunterricht.

Um in der Pandemie die vorgeschriebenen Ausbildungsinhalte auch per Distanzunterricht zu vermitteln, wurde an den beruflichen Schulen mit den unterschiedlichsten technischen und methodischen Instrumenten gearbeitet. Das Repertoire reichte sehr heterogen von der Aufgabenverteilung via E-Mail bis zum interaktiven Distanzunterricht laut Stundenplan. Vielfach wurden in engen Absprachen der dualen Partner Betrieb und Berufsschule Wege gefunden, die zentralen Ausbildungsinhalte – insbesondere bei fachpraktischen Kompetenzen – zu vermitteln. Verschiedene Herausforderungen zeigten sich insbesondere in der unterschiedlichen Ausstattung mit Hard-

---

42 Einen weiteren Problemaufriss geben auch: Buschfeld, Detlef; Bylinski, Ursula; Giezek, Bernd et al.: Auswirkung der Corona-Pandemie auf die berufliche Bildung. Herausforderungen und Gestaltungsfelder, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2020 (4/2020).

43 Vgl. Linten, Markus; Woll, Christian; Zeuner, Philipp; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2020): Die Corona-Pandemie und (mögliche) Folgen für Berufsbildung und Arbeitswelt. Übersicht mit Fachpublikationen, Presseartikeln, Stellungnahmen und weiteren Meldungen, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/Corona_Berufsbildung_Zusammenstellung-StabPwI.pdf, Abruf am: 8. Februar 2021.

und Software, den unterschiedlichen Kompetenzniveaus in der digitalen Lehre sowie den bis dato schon erprobten digitalen Lernformaten.

Dies zeigt sich auch bei den Abschlussprüfungen in 2020: Dank einer Kraftanstrengung der ehrenamtlichen Prüferinnen und Prüfer sowie der Industrie- und Handelskammern konnten die 250.000 zunächst abgesagten IHK-Prüfungen in der Aus- und Weiterbildung im Sommer und Herbst 2020 nachgeholt werden.[44] Laut dem Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) zeigen die Ergebnisse einer Betriebsbefragung, dass dabei Prüfungen für Auszubildende in der Hälfte der Ausbildungsbetriebe verschoben wurden; ein gutes Drittel gab an, dass die Ausbildungsinhalte durch Homeoffice und den (notgedrungen) eingeführten Distanzunterricht nicht wie geplant vermittelt werden konnten.[45]

Die 2014 gegründete Allianz für Aus- und Weiterbildung mit Partnern aus Bundesregierung, Bundesländern, Bundesagentur für Arbeit, Wirtschaft und Gewerkschaften hat in 2020 und 2021 Maßnahmen vereinbart, um die Ausbildung während der Pandemie zu stabilisieren und junge Menschen sowie Ausbildungsbetriebe zu unterstützen. Viele dieser Verabredungen sind in das Bundesprogramm „Ausbildungsplätze sichern“ eingeflossen. Dieses ging im Sommer 2020 an den Start und wurde im März 2021 weiterentwickelt. Es fördert von Corona betroffene kleine und mittlere Unternehmen durch die Zahlung von Ausbildungsprämien, wenn Betriebe ihr Ausbildungsniveau halten oder erhöhen, durch Hilfen zur Vermeidung von Kurzarbeit in der Ausbildung, durch eine Förderung zur Übernahme von Auszubildenden aus insolventen Unternehmen sowie über die Unterstützung für die Verbund- und Auftragsausbildung.[46] Um das Ausbildungsangebot der Betriebe und die Nachfrage von Schulabgängern im Ausbildungsjahr 2021/2022 zu stabilisieren und das Matching auf dem Ausbildungsmarkt zu verbessern, haben die Allianzpartner in einer gemeinsamen Aktion zudem ein Bündel von Maßnahmen beschlossen. Schwerpunkte sind die Stärkung der beruflichen Orientierung und der Ausbildungsberatung, ein weiterer Ausbau des Programms „Ausbildungsplätze sichern“ sowie die Förderung der Prüfungsvorbereitung von Auszubildenden. Vereinbart wurde u. a. die Durchführung eines „Sommers der Berufsausbildung“, in dem Jugendliche sowie Betriebe verstärkt für eine duale Ausbildung gewonnen werden sollen.[47]

Die Corona-Pandemie hat offengelegt, dass die Digitalisierung kein Selbstläufer ist. Zukünftig muss daher ein besonderes Augenmerk darauf gerichtet werden, dass zum Beispiel leistungsschwächere bzw. nicht an selbständiges Lernen gewöhnte Schüler/-innen auch engmaschige Betreuung brauchen werden (z. B. hinsichtlich Tagesstruktur, Lernverhalten oder Nachverfolgung), mit lerntauglichen digitalen Endgeräten ausgestattet sein müssen und einheitliche Lern- und Kommunikationsmedien zur Reduzierung der Zugangshürden benötigen, um beim digitalen Lernen nicht abgehängt zu werden. Potenziale der digitalen Bildung zur Unterstützung und Inklusion Bildungsbenachteiligter und zur Sicherung von Mindeststandards, etwa im Rahmen eines modernen kompetenzorientierten Fachunterrichts an berufsbildenden Schulen, könnten so besser genutzt werden. Dafür kann bereits auf digitale Technologien und Lernsoftware zurückgegriffen werden, die beispielsweise automatisiertes Üben von Grundfertigkeiten im individuellen Lerntempo oder sprachliche Unterstützung bei noch geringen Deutschkenntnissen erlauben.[48]

Nicht außer Acht gelassen werden sollte die Perspektive der Jugendlichen als besonders Betroffene des coronabedingten Digitalisierungsschubs. Folgen auch für den biografischen Verlauf gilt es, abzufedern und auszugleichen. Dazu ist es notwendig, ihre Erfahrungen der letzten Monate in die weiteren Planungen einzubeziehen und ihre altersspezifischen Bedarfe zu berücksichtigen.[49] Ein wichtiger Schritt dabei ist es, junge Menschen selbst zu Wort

---

44 Vgl. Dercks, Achim zit. nach Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2021): Wortprotokoll, Nr. 19/31 vom 1. März 2021, Berlin, S. 27.

45 Vgl. Bellmann, Lutz; Fitzenberger, Bernd; Gleiser, Patrick et al.; IAB-Forum (Hg.) (2020): Betriebliche Ausbildung trotz Erschwernissen in der Covid-19-Krise robuster als erwartet, o.O., URL: www.iab-forum.de/betriebliche-ausbildung-trotz-erschwernissen-in-der-covid-19-krise-robuster-als-erwartet/?pdf=18900, Abruf am: 5. März 2021, S. 2.

46 Vgl. Bundesagentur für Arbeit (2020): Monatsbericht zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt. August 2020, Nürnberg, URL: www.arbeitsagentur.de/datei/arbeitsmarktbericht-august-2020_ba146633.pdf, Abruf am: 18. November 2020, S. 42 f.

47 Vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie: Internetseite: Allianz für Aus- und Weiterbildung 2019-2022. Gemeinsame Erklärung der Allianz für Aus- und Weiterbildung: Gemeinsam den aktuellen Herausforderungen durch die Corona-Krise auf dem Ausbildungsmarkt begegnen – gemeinsam den Ausbildungsmarkt stabilisieren!, URL: www.aus-und-weiterbildungsallianz.de/AAW/Redaktion/DE/Downloads/gemeinsame-aktion.pdf?__blob=publicationFile&v=2, Abruf am: 24. März 2021.

48 Vgl. Friedrich-Ebert-Stiftung: Internetseite: Lehren aus der Pandemie. Gleiche Chancen für alle Kinder und Jugendlichen sichern. Stellungnahme der Expert_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung, 21. Januar 2021, URL: www.fes.de/themenportal-bildung-arbeit-digitalisierung/bildung/lehren-aus-der-pandemie, Abruf am: 10. März 2021, S. 20.

49 Vgl. Andresen, Sabine; Lips, Anna; Rusack, Tanja et al.; Stiftung Universität Hildesheim; Goethe Universität Frankfurt am Main (Hg.) (2020): Nachteile von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausgleichen. Politische Überlegungen im Anschluss an die Studien JuCo und KiCo, Hildesheim, S. 1.

kommen zu lassen, um mit ihnen gemeinsam einen geeigneten Ausgleich zu entwerfen. Dies könnte z. B. die Entwicklung von besonderen Lernformen sein, die neben individuellem Lernen mit digitalen Medien auch kooperative (digitale) Arbeitsformen vorsehen, um mehr Begegnung herzustellen und einer möglichen Vereinsamung entgegenzuwirken.

Wichtig ist, auch den Blick auf den Bereich der Jugendhilfereinrichtungen zu richten, um Jugendliche mit besonderem Unterstützungsbedarf auch über die Entwicklung digitaler Formate zu erreichen.

Auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung wirkt die Corona-Krise zum einem wie ein Brennglas, durch das Defizite sichtbarer werden, aber eben auch wie ein Trendbeschleuniger, indem bisherige Teil-Entwicklungen verstärkt und/oder Weiterentwicklungsbedarfe klarer hervortreten und somit weiter vorangetrieben werden können.

In Bezug auf die Bedarfsseite deutet in der Corona-Krise vieles auf eine sowohl situationsbedingte, aber auch generell zunehmende Akzeptanz und Nachfrage nach digitalen Weiterbildungsformaten hin, ja sogar auf „ein grundständig neues Verständnis von Lernen“[50]. Für Zielgruppen mit entsprechender Lernkompetenz und Zugang zu technischen Voraussetzungen erleichtert digitales Lernen in der Corona-Krise nicht nur die Weiterbildung, sondern stellt oftmals den einzigen Weg dar, um Bildungsangebote realisieren zu können. Von den Unternehmen, deren Mitarbeiter in Kurzarbeit waren, hat laut IW-Weiterbildungserhebung 2020 knapp jedes fünfte Unternehmen seine Mitarbeitenden weitergebildet[51] und dabei auch digitale Formate eingesetzt.

Insofern lassen sich aus der Ausnahmesituation der Corona-Krise im Hinblick auf die auch hier zunehmende Bedeutung digitaler Formate bereits deutliche Handlungsbedarfe ableiten: So sollten aus dieser Zeit die Erfahrungen mit Online-Tools und E-Didaktik systematisch gesammelt und daraus Schlüsse für die weitere Entwicklung gezogen werden. Darüber hinaus sollte der Frage nachgegangen werden, ob einzelne Projektförderungen als Katalysator für die Digitalisierung der Weiterbildung ausreichen oder es bundesweit systematischer und wirkungsvoller Unterstützung bedarf.

Daneben ist mit weiteren sich durch die Krise beschleunigenden und durchaus disruptiven Veränderungen auf dem Weiterbildungsmarkt zu rechnen, die vor allem Fragen neuer Kooperationen von Anbietern und die Vernetzung und ressourcenschonende Zusammenarbeit gerade für kleine und mittlere Weiterbildungsträger betreffen. So wurden 2020 bereits teilweise Erfahrungen und Erkenntnisse geteilt, teure Parallelstrukturen vermieden und vom gemeinsamen Einsatz von Technologien, digitalen Lehrarrangements, Open Educational Resources und einheitlichen Qualitätsstandards bei einigen Anbietern profitiert.

Software- und Technologieanbieter haben in der Zusammenarbeit mit Mediendienstleistern und Produktionsfirmen zum Teil schon entsprechend auf die erweiterte Nachfrage nach digitalen Weiterbildungsangeboten reagiert. Der hohe Innovations- und Digitalisierungsdruck gerade im Zuge der COVID-19-Pandemie kann hier so wirken, dass sich die strategischen Partnerschaften[52] und Kooperationen insbesondere mit Anbietern von Lern- und Wissensplattformen (als zentrale Infrastrukturen sowohl in der eigenen internen Weiterbildung als auch für die Vermarktung offener Weiterbildungsangebote) verstärken. Die gemeinsame Entwicklung und Erprobung digitaler Lehr-Lernarrangements und eine dadurch bedingte zunehmende Standardisierung könnten künftig eine maßgebliche Rolle am Weiterbildungsmarkt spielen.

Bezogen auf die berufliche Bildung insgesamt hat die Corona-Situation komprimiert gezeigt, dass (Bildungs--)Institutionen bei der Digitalisierung von Lehren und Lernen der Unterstützung bedürfen und dass eine funktionierende und leistungsstarke technische Infrastruktur sowie ihre kompetente Nutzung durch Lehrende und Lernende die Grundvoraussetzung sind, um die Chancen der Digitalisierung inklusiv und für alle Zielgruppen, und hier insbesondere die Jugendlichen und Lernenden, gewinnbringend zu nutzen. Es gilt, die Maßnahmen zur Bewältigung der Pandemie mittels digitaler Methoden, Formate und Instrumente im Bereich der schulischen und

---

50 FernUniversität in Hagen (2020): Das Hagener Manifest zu New Learning. Lernen neu denken, Hagen, URL: www.fernuni-hagen.de/universitaet/hagener-manifest/das-hagener-manifest.shtml, Abruf am: 14. April 2021

51 Vgl. Seyda, Susanne; Placke, Beate: Erfahrung mit E-Learning erleichtert Weiterbildung während der Corona-Krise, in: IW-Kurzbericht 2020 (117/2020), URL: www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Kurzberichte/PDF/2020/IW-Kurzbericht_2020_Weiterbildung-E-Learning.pdf, Abruf am: 14. April 2021, S. 1

52 Vgl. Wuppertaler Kreis e. V. - Bundesverband betriebliche Weiterbildung (2020): Trendstudie des Wuppertaler Kreises 2020. Pandemie beschleunigt digitale Transformation in der Weiterbildung, Köln, URL: www.wkr-ev.de/trends20/trends20.htm, Abruf am: 5. März 2021, S. 23 ff.

beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie ihre vieldimensionalen Auswirkungen weiter engmaschig auszuwerten, um Erkenntnisse und wissenschaftsgeleitete Anwendungsempfehlungen für die künftige Ausgestaltung digitalen Lehrens und Lernens zu gewinnen.

3 Herausforderungen und Chancen der Digitalisierung für die berufliche Bildung

Grundlegend für die Arbeit der Enquete-Kommission war unter anderem die Definition der Begriffe zur digitalen Transformation. Im folgenden Kapitel werden ausgehend von den Erscheinungsformen der Digitalisierung in der Wirtschaft deren Konsequenzen für die Arbeitswelt untersucht und die Effekte auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erörtert. Anschließend werden ausgehend vom Verständnis der Beruflichkeit Kompetenzbedarfe identifiziert. Nach Darlegung des derzeitigen Ausbildungssystems erfolgen schließlich erste konzeptionelle Überlegungen zu einer Berufsbildung 4.0.

3.1 Digitalisierung und digitale Transformation in der Arbeitswelt: Begriffsbestimmungen und Erscheinungsformen

Als allgemeine Begriffsbestimmung zur Digitalisierung wird die nachfolgende Definition aus einem gemeinsamen Papier der Universität Paderborn und des Netzwerkprojektes Q 4.0 herangezogen:

„Unter dem Stichwort Digitalisierung werden die Veränderungen diskutiert, die sich auf Grund der rasanten Entwicklungen in den Informations- und Kommunikationstechnologien (IuK-Technologien) in Wirtschaft und Gesellschaft ergeben."[53]

In Anlehnung an eine in der Literatur übliche Unterscheidung kann dabei unter „Digitalisierung" der Einsatz (neuer) digitaler Technologien, etwa die Ausführung von Arbeitsprozessen mithilfe von Daten (teils optimiert durch Prozesse der künstlichen Intelligenz) respektive mediengestützten Instrumenten, verstanden werden. Die erweiterten Veränderungen, die sich daraus für Arbeits- und Betriebsabläufe, Geschäftsmodelle, Bedarfe an menschlicher Arbeitskraft usw. ergeben, können als „digitale Transformation" bezeichnet werden.[54]

Zwei im deutschen Diskurs gängige Bilder der Digitalisierung sind die maschinen-theoretische Sicht, bei der durch Automatisierung menschliche Tätigkeiten wegfallen, sowie die Einordnung als technisches Werkzeug, mit dessen Hilfe eine Steigerung der Fähigkeiten des Menschen durch Information und Kommunikation erreicht werden kann.

Konzept	Maschinentheoretische Sicht	Digitalisierung als technisches Werkzeug
Fokus	Vernetzung programmierter Systeme	Steigerung der Fähigkeiten
Beziehung Mensch	Ersetzung	Unterstützung
KI-Ansatz	Artificial Intelligence	Augmented Intelligence
Schlüsselbegriff	Automatisierung	Information

Tabelle 1: Digitalisierungskonzepte im Vergleich

In Arbeitsmarktdebatten und -prognosen wird in der Regel die maschinentheoretische Sicht eingenommen,[55] die im Sinne des Ersatzes menschlicher Arbeitskraft durch automatisierte Prozesse zu einer Wahrnehmung der Digitalisierung als Bedrohung führt.

---

53 Sloane, Peter F. E.; Emmler, Tina; Gössling, Bernd et al. (2018): Berufsbildung 4.0. Qualifizierung des pädagogischen Personals als Erfolgsfaktor beruflicher Bildung in der digitalisierten Arbeitswelt, Wirtschaftspädagogisches Forum (63), Detmold, S. 2.

54 Vgl. ebd., S. 2-3 Siehe auch Boes, Andreas, Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e. V. (2019): Präsentationsvorlage „Digitalisierung und berufliche Bildung". Sitzung der Projektgruppe 1 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 4. November 2019, Drs. 19(28)PG1-61, Berlin, S. 2 ff.; Dr. Born unterscheidet nach „digitalisieren/digitization" (Umwandlung analoger Daten in eine digitale Form), „digitalism" (Zugriff auf Dokumente), „Digitalisierung als Prozess" (Geschäftsorientierung) und „digitaler Transformation" (digitale Geschäftsstrategie, Entdeckung neuer Märkte). Vgl. Born, Volker, Zentralverband des Deutschen Handwerks e. V. (2019): Schriftliche Stellungnahme „Digitalisierung (Definition) und Erscheinungsformen aus Sicht des Handwerks und des Gewerbes - Thesenpapier". Sitzung der Projektgruppe 1 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 11. Februar 2019, Drs. 19(28)PG1-8, Berlin, S. 1.

55 Vgl. Frey, Carl Benedikt; Osborne, Michael A. (2013): The Future of Employment. How Susceptible are Jobs to Computerisation, o.O., URL: www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf, Abruf am: 26. Oktober 2020.

Das hiervon abweichende Verständnis von Digitalisierung als einer Form der Unterstützung der menschlichen Fähigkeiten, wie es insbesondere in den USA mit dem Begriff der „augmented (also unterstützenden) intelligence“ gepflegt wird, könnte hingegen aus Sicht von Prof. Dr. Boes dazu geeignet sein, die „Emanzipation des Menschen, also die Erweiterung der menschlichen Fähigkeiten mit dem Ziel der Selbstbefreiung“[56] in den Fokus zu rücken.

Begünstigt durch ein leistungsfähiges Internet und den Entwicklungssprung der sogenannten Smart Technology schreitet die Digitalisierung unter hoher Veränderungsgeschwindigkeit voran. Mittlerweile erfolgt fast jede Form der Erwerbsarbeit in Deutschland unter Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnik.[57]

In den Betrieben verschränken „Web-Tools, Apps und mobile Geräte wie Smartphones oder Tablets die produktionstechnologischen Kernkompetenzen mit den neuen Anforderungen an das Arbeiten in vernetzten Strukturen“[58]. Zu den Technologien, die diesbezüglich vor allem den Wandel der letzten Jahre bei den beruflichen Tätigkeiten forcieren, gehören vernetzte Steuerungssysteme, autonome und selbstlernende Computerprogramme, erste Anwendungen von 3D-Druck sowie die Virtuelle Realität.[59]

Derzeit kennzeichnen sechs übergeordnete Elemente und Prinzipien die digitale Transformation und treiben sie voran:

Dies ist erstens die Hyperkonnektivität, also die Vernetzung über das Internet der Dinge, Dienste und Daten. Sie prägt die oft proklamierte neue industrielle Revolution (Industrie 4.0) – genauso wie, zweitens, die Automatisierung und vor allem autonome/selbstlernende Systeme und flexible Fertigungsabläufe. So sind Produktionsanlagen in der Lage, unterschiedliche Produkte und viele unterschiedliche Produktvarianten auftragsorientiert und ohne Umrüstzeiten zu fertigen.[60] Drittens nehmen Mensch-Maschine-Interaktionen, die ihren Ausdruck in Form kollaborativer Roboter haben und dabei Menschen immer mehr in ihren individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse alltäglich unterstützen, zu. Auch weil Unternehmen ihre Prozesse zunehmend auf der Basis immer größerer Datenmengen steuern, entstehen viertens neue datenzentrierte Geschäftsmodelle, in denen Daten zunehmend erfolgskritisches Wirtschaftsgut sind. Dabei werden, fünftens, sogenannte digitale Plattformen zum vorherrschenden Marktplatz für neue Geschäftsmodelle, zu Plattformmärkten. Hier begünstigen Netzwerkeffekte das Winner-takes-it-all-Phänomen bzw. die Monopolbildung: Beispiele sind E-Commerce-Plattformen oder Jobportale, aber auch Airbnb oder Uber. Dies verstärkt wiederum, sechstens, das Entstehen digitaler Ökosysteme, wobei mehrere Innovatoren im Umfeld einer Plattform zusammenarbeiten. So wird der globale Wettbewerb über digitale Geschäftsmodelle vor allem zwischen digitalen Ökosystemen geführt, nicht mehr allein zwischen Unternehmen.[61]

Diese sechs Trends der digitalen Transformation wirken teils eher evolutionär denn revolutionär. Sie werden dazu führen, dass innovative Unternehmen ihre Kernprozesse effizienter gestalten und Produkte, Services und Arbeitsbedingungen verbessern können. Andere Trends wirken im Gegensatz dazu eher disruptiv. Sie beziehen sich auf die neuen Leistungen und Produkte der Digitalisierung, die an Märkte gebracht und aus denen – margenstarke – Produkte geschöpft werden können.[62]

---

56 Boes, Andreas in Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Protokoll der Sitzung der Projektgruppe 1 am 4. November 2019, Berlin, S. 4.

57 Vgl. Hannack, Elke, Deutscher Gewerkschaftsbund (2019): Schriftliche Stellungnahme „Die Arbeitswelt gestalten – Impulse für die Berufsbildung 4.0“. Sitzung der Projektgruppe 1 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 11. Februar 2019, Drs. 19(28)PG1-9, Berlin, S. 2.

58 Vgl. Klös, Hans-Peter, Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. (2019): Präsentationsvorlage „Industrielle Wettbewerbsfähigkeit, Digitalisierung und berufliche Qualifizierung“. Sitzung der Projektgruppe 2 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 3. Juni 2019, Drs. 19(28)PG1-26, Berlin, S. 1.

59 Vgl. Dengler, Katharina, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (2019): Schriftliche Stellungnahme „Substituierbarkeitspotenziale von Berufen und Veränderbarkeit von Berufsbildern“. Sitzung der Projektgruppe 1 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 11. März 2019, Drs. 19(28)PG1-11, Berlin, S. 2.

60 Vgl. Weiß, Reinhold (2015): Berufsbildung 4.0. Editorial, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Lernorte, Bonn, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 1/2015), URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/7514, Abruf am: 13. März 2020, S. 3

61 Vgl. Spath, Dieter, acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften e. V. (2019): Schriftliche Stellungnahme. Sitzung der Projektgruppe 1 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 14. Januar 2019, Drs. 19(28)PG1-2, Berlin, S. 1.

62 Vgl. ebd.

3.2 Auswirkungen der digitalen Transformation

Nachdem die Begrifflichkeiten zur Digitalisierung und die Trends der digitalen Transformation aufgezeigt wurden, werden nachfolgend die Auswirkungen der digitalen Transformation auf die Arbeitswelt näher betrachtet. Dabei geht es zunächst um die Konsequenzen für die industriellen Wertschöpfungsketten in Deutschland sowie die digitalen Geschäftsmodelltypen. Im Anschluss werden die Konsequenzen für die Arbeitswelt und hier insbesondere die mögliche Gefährdung von Arbeitsplätzen durch die Digitalisierung untersucht.

3.2.1 Konsequenzen für die Wertschöpfung

Die industrielle Produktion und der Dienstleistungssektor wirken in Deutschland als Beschäftigungs- und Innovationsmotoren. So werden etwa 70 Prozent des Bruttoinlandsproduktes mit Dienstleistungen erwirtschaftet, ein Viertel stammt aus dem verarbeitenden Gewerbe.[63] Dabei geht ein wesentlicher Teil der Dienstleistungen direkt oder mittelbar auf den sekundären Sektor zurück.

Deutschland profitiert dabei in überproportionalem Umfang vom Export der industriellen Güter und Dienstleistungen. Außerdem gilt Deutschland bisher als besonders erfolgreich bei der Bewältigung industrieller Komplexität, weil hier ein „industrielles Ökosystem von patentstarken Großunternehmen und hochspezialisierten KMU“[64] vorzufinden ist.

In der Volkswirtschaft und auf globaler Ebene findet durch das Internet eine grundlegende Neuorientierung zum Paradigma der Informationsökonomie statt, das von den Internetgiganten im Silicon Valley, aber auch immer stärker von China ausgeht. Hier finden sich zwei zentrale Säulen: Erstens die Erkenntnis, dass Informationen als Faktor der Wertschöpfung an Bedeutung gewinnen; zweitens die Umsetzung über Plattformen im Informationsraum, bei denen Unmengen von Daten als (Neben-)produkt sozialen Handelns nutzbar gemacht werden. Die Qualität dieser Wertschöpfung hängt davon ab, wie spezifisch die Daten sind und wie schnell diese in Produkte und Services etc. umgesetzt werden können.[65]

Wenn nun im Rahmen der digitalen Transformationsprozesse für Deutschland davon ausgegangen wird, dass tendenziell datenbasierte Wertschöpfung zunehmen und Plattformökonomie in Teilen auch mit der Industrie 4.0 verschmelzen wird, „bedeutet dies auf einer aggregierten Ebene, dass das industrielle Geschäftsmodell (Business-to-Business, B2B) digital transformiert wird. […] Gleichzeitig werden Business-to-Customer-(B2C)-Tätigkeiten zunehmend digital angereichert (‚augmented‘).“[66] Dies lässt sich z. B. im Banken- und Versicherungssektor, auch im Handel (und zum Teil der Industrie), wo die Bereiche Online-Handel oder Smart Home große Herausforderungen darstellen werden, oder aber exemplarisch auch besonders im Handwerk beobachten:

So ergeben sich, „durch die Digitalisierung und die damit einhergehenden Entwicklungen [...] auch für Handwerksunternehmen zum Teil neue Wettbewerbssituationen […] – mit [gleichermaßen] Chancen und Risiken [...]. [Zu erwarten] sind etwa neue Möglichkeiten im Bereich Ferndiagnose, Fernwartung im Elektro- und Schornsteinfegerhandwerk. Auch Dachdecker können mit dem Einsatz von Drohnen neue Formen der Schadensdiagnostik entwickeln.“[67] Zusätzlich kommen im Handwerk neben Robotern und 3D-Druck auch mobile Zeiterfassung, das digitale Aufmaß, die 3D-Konstruktion von Bauteilen oder die digitale Beratung und Produktkonfiguration zum Einsatz.[68] „Der Bereich BIM (Building Information Modeling) ermöglicht [daneben] neue Formen der Zusammenarbeit verschiedener Gewerke mit einer zentralen 3D-Datenbasis.“[69] Die Nutzung digitaler Tech-

---

63 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Zukunft der Arbeit. Innovationen für die Arbeit von morgen, Bonn, URL: www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Zukunft_der_Arbeit.pdf, Abruf am: 15. April 2021, S. 5.

64 Klös (2019): Präsentationsvorlage „Industrielle Wettbewerbsfähigkeit, Digitalisierung und berufliche Qualifizierung“, Drs. 19(28)PG1-26, S. 1.

65 Vgl. Born (2019): Schriftliche Stellungnahme „Digitalisierung (Definition) und Erscheinungsformen aus Sicht des Handwerks und des Gewerbes - Thesenpapier“, Drs. 19(28)PG1-8, S. 8 f.

66 Klös (2019): Präsentationsvorlage „Industrielle Wettbewerbsfähigkeit, Digitalisierung und berufliche Qualifizierung“, Drs. 19(28)PG1-26, S. 3.

67 Ebd.

68 Vgl. Born (2019): Schriftliche Stellungnahme „Digitalisierung (Definition) und Erscheinungsformen aus Sicht des Handwerks und des Gewerbes - Thesenpapier“, Drs. 19(28)PG1-8.

69 Klös (2019): Präsentationsvorlage „Industrielle Wettbewerbsfähigkeit, Digitalisierung und berufliche Qualifizierung“, Drs. 19(28)PG1-26, S. 3.

nologien wird zukünftig auch das Handwerk zunehmend weiter prägen. So gehen 66 Prozent der Handwerksbetriebe davon aus, dass im Handwerk künftig Roboter schwere, gefährliche oder eintönige Arbeiten erledigen werden; 49 Prozent rechnen damit, dass 3D-Drucker einen festen Platz im Handwerk haben werden; 47 Prozent nehmen an, dass künftig Drohnen Produkte ausliefern und 34 Prozent glauben, dass 3D-Drucker selbständig Kundenaufträge ausführen werden.[70]

Auch die Geschäftsmodelltypen Consumer to Consumer (C2C) und Consumer to Business (C2B) dürften sich weiter ausdifferenzieren und an Bedeutung gewinnen.

Dabei verändern die digitalen Transformationsprozesse die Geschäftsbeziehungen zwischen den Unternehmen und zu den Konsumenten. Sie wirken sich also auf die bestehenden Geschäftsmodelle aus:

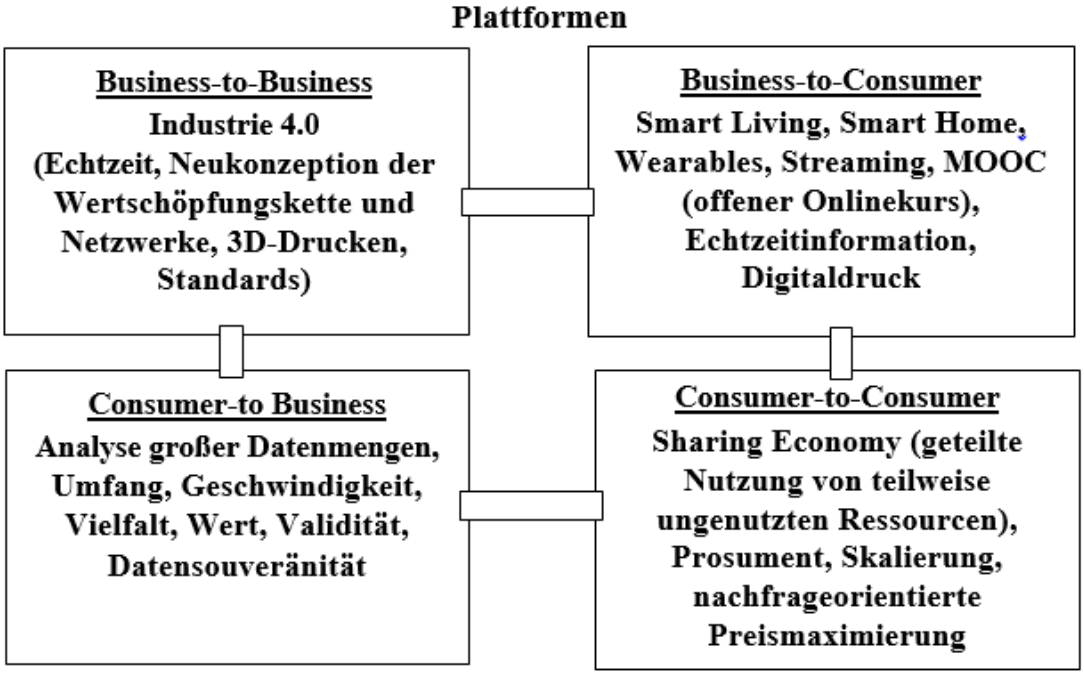


Abbildung 4: Übersicht der digitalen Geschäftsmodelltypen[71]

Da letztlich die Unternehmen selbst über ihre Nutzung der technischen Möglichkeiten entscheiden, wird der Grad der Digitalisierung, die Digitalisierungstiefe, in den verschiedenen Branchen und Märkten höchst unterschiedlich bleiben. Doch nicht nur in der Transformation von Geschäftsprozessen und Neugründungen werden onlinebasierte und plattformgestützte Geschäftsmodelle zunehmen und neue Wertschöpfungsketten entstehen. All diese Veränderungen wirken insbesondere auch zurück auf die Qualifikationsbedarfe.[72]

Die wichtige Kompetenz der Zukunft wird die Fähigkeit sein, aus Daten nützliche Informationen und Innovationen zu machen, und in der Lage zu sein, sich disziplin- und unternehmensübergreifend mit anderen Menschen zu verständigen.

---

70 Vgl. Erhebung von Bitkom und ZDH 2017 zit. nach Born (2019): Schriftliche Stellungnahme „Digitalisierung (Definition) und Erscheinungsformen aus Sicht des Handwerks und des Gewerbes - Thesenpapier“, Drs. 19(28)PG1-8, S. 4.

71 Klös (2019): Präsentationsvorlage „Industrielle Wettbewerbsfähigkeit, Digitalisierung und berufliche Qualifizierung“, Drs. 19(28)PG1-26, S. 28.

72 Ebd., S. 3 ff.

3.2.1.1 Neue Geschäftsmodelle

Die „Potenziale der neuen [datenbasierten] Geschäftsmodelle [sind] wirtschaftlich und sozialverträglich“[73] zu heben. Als Maßstäbe sind dabei die internationale „Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen und die gute Arbeit der Beschäftigten“[74] wie auch der Geringqualifizierten und der noch Erwerbslosen anzusetzen.

Die Erfolgsfaktoren deutscher Wirtschaft wie u. a. die Innovationsfähigkeit der Unternehmen und Beschäftigten[75] und die hohe wirtschaftliche Leistungskraft[76] ebenso wie die soziale Marktwirtschaft (mit dem Ziel des Ausgleichs und des sozialen Zusammenhalts auf die gesamte Gesellschaft gerichtet) und die Sozialpartnerschaft (bei Löhnen, Mitbestimmung, Arbeitsschutz)[77] gilt es, als Errungenschaften zu bewahren, auszubauen und zu festigen.

„Die industriellen Wertschöpfungsketten sind heute zunehmend global ausgerichtet. Forschung und Entwicklung, Design, Produktion, Dienstleistungserstellung und Vertrieb sind häufig auf verschiedene Standorte in der Welt verteilt. Die Integration deutscher Unternehmen in globale Wertschöpfungsketten ist entscheidend für ihre Wettbewerbsfähigkeit. Gleichzeitig entstehen auch regional neue Wertschöpfungsketten, die neue Konstellationen von Unternehmenskooperation hervorbringen. Durch die Globalisierung von Produktion und Unternehmen wird die Organisation der Arbeit immer mehr auch von transnationalen Wertschöpfungsketten bestimmt. Transnationale Verflechtungen, veränderte Eigentümerstrukturen und vor allem die Fragmentierung von Arbeit und deren Regulierung haben seit der Jahrtausendwende eine neue Qualität bekommen. Den Beschäftigten unterstützende Arbeitsumfelder und Arbeitsgestaltungen in transnationalen Wertschöpfungsnetzwerken können daher schon bald zu einem weiteren deutschen Exportschlager werden.“[78]

Diese müssen in die existierenden oder zu schaffenden Regularien eingebunden werden. Flexibilität, Ordnung und Mitbestimmung bleiben auch in der digitalen Transformation kein zwangsläufiger Widerspruch.

3.2.2 Konsequenzen für die Arbeitswelt

Der Megatrend der digitalen Transformation wird – gepaart mit voranschreitender Globalisierung und demografischem Wandel – zu grundlegenden Veränderungen der Arbeitswelt führen.[79] Damit steht die Gesellschaft vor großen Herausforderungen: auch vor dem Hintergrund eines gesellschaftlichen Strukturwandels. Neuorientierungen und Veränderungen in der Aufbau- und Ablauforganisation von Unternehmen und veränderte Arbeitsprozesse für Erwerbstätige werden dabei auch zu veränderten Kompetenz- und Qualifikationsanforderungen führen. Diese beziehen sich vor allem „auf ein neues Verhältnis von menschlicher Facharbeit auf der einen und einer zunehmend sophistischen Technologie auf der anderen Seite.“[80] Dabei müssen Erwerbstätige durch die „berufliche Bildung vorbereitet […] und durch die sie befähigt werden […], Digitalisierung als Megatrend und deren Auswirkungen auf Arbeitsprozesse sowie Gesellschaft insgesamt zu gestalten.“[81] Die Berufsbildung hat dabei zum einem in den Blick zu nehmen, ggf. modernisiert „zu qualifizieren, also Kompetenzen zu fördern, die gegebene bzw. sich digital transformierende Arbeitsplätze erfordern“ und andererseits „Bildung [auch] im Sinne einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, die den Einzelnen emanzipiert, zu Kritik an den bestehenden Verhältnissen befähigt und den beruflich Gebildeten zum aufgeklärten Gestalter des eigenen Umfelds macht.“[82]

---

73 Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Zukunft der Arbeit, S. 7.

74 Ebd.

75 Zum Beispiel über die Innovationsorientierung der Unternehmen; das hohe Qualifikationsniveau der Fachkräfte; über die Rückwirkung des Konzeptes klar geordneter Berufe auf die Unternehmen bei der Personalgewinnung als auch in der Funktion von Innovationsermöglichung und -antrieb.

76 Zum Beispiel über Produktivitätsgewinne; über generierte und generierbare Beschäftigung.

77 Beide zuletzt genannten Faktoren implizit bzw. explizit in der Schutzfunktion für Arbeitnehmende.

78 Ebd., S. 9.

79 Vgl. Spath (2019): Schriftliche Stellungnahme, Drs. 19(28)PG1-2, S. 1.

80 Sloane, Peter; Emmler, Tina; Gössling, Bernd et al., Universität Paderborn (2018): Kommissionsmaterial „Qualifizierung des beruflichen Ausbildungs- und Prüfungspersonals als Gelingensbedingung für die Berufsausbildung 4.0“. Zentrale Ergebnisse. September 2018, KOM-Mat 19(28)2, Paderborn, S. 2

81 Ebd.

82 Ebd.

Sollte der digitalen Transformation wirklich der Status einer weiteren industriellen Revolution zukommen, wird der Staat mit Blick auf die Arbeitswelt beantworten müssen, wie er mit seinen Institutionen und Regelsystemen auf die zu erwartenden einschneidenden Konsequenzen reagieren kann.[83]

Aus den geschilderten Trends der Digitalisierung und der digitalen Transformationsprozesse lassen sich allgemeine Implikationen für die Arbeitswelt ableiten:

- Neue Technologien – einfache Softwareanwendungen bis hin zur künstlichen Intelligenz (KI) haben das Potenzial, die Produktivität der Unternehmen trotz der demografischen Entwicklung zu verbessern.[84]
- Die Erwerbstätigen können bei Routinetätigkeiten und körperlich stark beanspruchenden Arbeiten weiter entlastet werden. In der Fertigung ist die Automatisierung bereits deutlich sichtbar und fortgeschritten, dort kann KI helfen, die Prozesse weiter zu vernetzen. In der Sachbearbeitung verläuft diese Entwicklung vielfach zögerlicher, hier lassen sich allein durch den Einsatz herkömmlicher Software noch Produktivitätsverbesserungen erzielen.[85]
- Der Mensch steht – mehr denn je – im Mittelpunkt der digitalen Transformation. Nach der Standardisierung (Fließband) und Automatisierung (IT) von Prozessen werden intelligente Mensch-Maschine-Kooperationen (KI) zunehmen.
- Insgesamt werden viele berufliche Aufgaben komplexer, anspruchsvoller und damit tendenziell höherwertiger.[86] Dies gilt etwa für die Fertigung, wo deutlich weniger Mitarbeiter auf der Grundlage von Echtzeitinformationen dezentral und eigenverantwortlich in die Produktion eingreifen können. Dafür benötigen sie Überblickswissen. Beschäftigte mit geringerer Qualifikation könnten durch neue Assistenzsysteme künftig anspruchsvollere Tätigkeiten übernehmen.
- Der Einsatz mobiler drahtloser Geräte wird weiter zunehmen, dadurch muss der Arbeitsort nicht mehr notwendigerweise der Arbeitsplatz sein. Dies verändert die Arbeitsorganisation in und zwischen den Unternehmen. Eine netzwerkbasierte Zusammenarbeit wird begünstigt – über Hierarchien, unter Umständen sogar über Unternehmen und Branchen hinweg.
- Diese Entwicklung hat Rückwirkungen auf alle Beschäftigten, auch die Führungskräfte. Agilität verstanden als Veränderungsbereitschaft und -fähigkeit wird zu einer Kernkompetenz, die die Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit langfristig sichern kann. Hierbei gewinnt das lebensbegleitende Lernen erheblich an Bedeutung, das allerdings auch gesellschaftliche und politische Weiterbildungsthemen umfasst. Der Fachkräftemangel und der Innovationsdruck bedingen, dass die (Weiter-)Qualifizierung in hohem Maße „on the job" bzw. berufsbegleitend erfolgen muss. Der Arbeitsplatz als Lernort ist allerdings eine Herausforderung für Mitarbeiter wie Vorgesetzte und Weiterbildungsanbieter.
- Generell ermöglicht die Digitalisierung ein flexibleres Arbeiten, gerade KI kann das individuelle Arbeitsergebnis quantitativ und qualitativ verbessern. Dies kann Raum schaffen für eine kreative, selbstbestimmte Aufgabenerledigung, mehr berufliche Unabhängigkeit und eine bessere Vereinbarung von Beruf, Familie und Freizeit. Mit zunehmender Arbeitsteilung und einem hohen Arbeitsvolumen können allerdings auch Zeitdruck, Entgrenzung, Dequalifizierung sowie Stress entstehen.
- Eine wichtige Rolle spielt deshalb die betriebliche Gesundheitsförderung. Sie muss neben den typischen Begleiterscheinungen von PC-Arbeitsplätzen (u. a. Rücken- und Augenbeschwerden) auch die psychische Gesundheit der Beschäftigten im Blick haben. Diese haben u. a. die Zunahme virtueller Kontakte, die Auflösung der zeitlichen und räumlichen Arbeitsstrukturen, die Erfahrung von Qualifikationsverlusten und daraus resultierend Jobverlustängste zu bewältigen.

---

83 Vgl. Kohlrausch, Bettina; Schildmann, Christina; Voss, Dorothea (2019): Neue Arbeit - neue Ungleichheit?, in: Kohlrausch, Bettina; Schildmann, Christina; Voss-Dahm, Dorothea (Hg.) (2019): Neue Arbeit – neue Ungleichheiten? Folgen der Digitalisierung, Weinheim, S. 7.

84 Acatech verweist darauf, dass die demografische Lücke im nächsten Jahrzehnt wachsen wird, ca. 10 Millionen Erwerbstätige fehlten. Selbst bei der Mobilisierung von Zuzüglern, mehr Frauen im Beruf und der Verlängerung der Lebensarbeitszeit etc. bliebe ein sehr hoher Produktivitätsdruck, um den Bestand der Sozialsysteme nicht zu gefährden. Die Digitalisierung/Rationalisierung könne in diesem Zusammenhang wertvolle Beiträge leisten. Vgl. Spath (2019): Schriftliche Stellungnahme, Drs. 19(28)PG1-2.

85 Ebd., S. 7.

86 Vgl. Born, Volker, Zentralverband des Deutschen Handwerks e. V. (2019): Präsentationsvorlage „Digitalisierung und technologische Entwicklungen im Handwerk und Gewerbe". Sitzung der Projektgruppe 1 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 11. Februar 2019, Drs. 19(28)PG1-10, Berlin, S. 11.

- Denkbar ist eine neue – digitale – Arbeitsteilung zwischen qualifizierter Facharbeit und anzulernenden einfachen Tätigkeiten.[87] Ein Teil der Mitglieder der Enquete-Kommission sieht dadurch eine Zunahme existentieller Risiken. Ein anderer Teil der Mitglieder erkennt darin eine Ursache für den Anstieg prekärer Beschäftigungsverhältnisse. Diese Entwicklung erschwere die gewerkschaftliche Organisation in den betroffenen Branchen und schwäche die Mitbestimmung.

3.2.2.1 Befunde und Prognosen für den Ausbildungsmarkt/Passungsprobleme

Auf Basis der fortlaufend erhobenen Ausbildungsstatistik ergibt sich für 2019 ein Anstieg von knapp 1 Prozent auf insgesamt gut 730.000 Anfänger/-innen (ca. 47 Prozent Frauen) in der vollqualifizierenden Berufsausbildung gegenüber dem Vorjahr. 30 Prozent haben eine Ausbildung im Sektor der schulischen Berufsausbildung begonnen, gut 525.000 Ausbildungsverträge wurden in der dualen Ausbildung (betrieblich und außerbetrieblich) geschlossen. Für das Jahr 2020 ergibt sich aufgrund der Auswirkungen der Pandemie ein substanzieller Rückgang der dualen Ausbildungsaufnahmen um 11 Prozent, was bedeutet, dass zum Stichtag 30. September 2020 die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge erstmals unter die 500.000-Marke fiel (467.500).[88]

Aber auch ohne Corona-Pandemie war bereits im mittelfristigen Trend zu beobachten, dass die absolute Anzahl der Auszubildenden klar zurückgeht. Das liegt zum einen an demografischen Gründen. Die Anzahl der Schulabgänger ist von 930.000 im Jahr 2009 auf 810.000 im Jahr 2018 gesunken. Zwischen 2017 und 2018 sank die Zahl der Personen zwischen 15 und 18 Jahren um gut 2 Prozent. Nach einer Prognose des BIBB, der die Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen der KMK zu Grunde legt, wird die Zahl der Schulabgänger/-innen auch zunächst weiter zurückgehen.[89] Zum anderen liegt der Auszubildendenrückgang auch in der höheren Studierneigung der jüngeren Generation. Innerhalb der letzten zehn Jahre sind die Studierendenzahlen in Deutschland um fast 50 Prozent gestiegen; heute sind es fast 3 Millionen Studierende, 2008/2009 waren es gut 2 Millionen. Inzwischen liegen die Zahlen „deutlich über den Zahlen der dual Auszubildenden“[90]; hier sind es aktuell gut 1,3 Millionen, während es 2008 gut 1,6 Millionen waren. Allerdings gilt das nicht für die Anfänger/-innenzahlen. Insgesamt ist selbstverständlich zusätzlich auch zu berücksichtigen, dass ein Studium oftmals länger als drei Jahre dauert und sich auch dadurch automatisch mehr Menschen im Studiensystem befinden; ebenso werden internationale Studierende mitgezählt.

Anstiege, wenn sie festzustellen sind, finden nur in einzelnen Bereichen oder Branchen statt. So konzentriert sich der Anstieg im Jahr 2019 allein auf die schulischen Ausbildungsgänge in den Berufen des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens. Seit 2005 ist die Anzahl der Anfänger/-innen in den schulischen Berufsausbildungen in Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufen fast kontinuierlich gestiegen, während die sonstigen vollzeitschulischen Berufsausbildungen sich rückläufig entwickelten. Während es in der dualen Ausbildung in den Jahren 2017 und 2018 zumindest noch einen kleinen Anstieg gegeben hatte, war dort 2019 ein Rückgang an neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen um 1,2 Prozent[91] (-0,9 Prozent bei Männern und -1,7 Prozent bei Frauen) zu verzeichnen. Aufwüchse bei den neuen Ausbildungsverträgen gab es einzig im öffentlichen Dienst (+4,5 Prozent) und bei den Freien Berufen (+1,9 Prozent).[92]

Der Anteil eines Altersjahrgangs, der eine Hochschulzugangsberechtigung erwirbt, ist in den letzten Jahren deutlich angestiegen[93] und liegt mittlerweile bei gut 50 Prozent (2006: 43 Prozent), davon 40 Prozent mit Allgemeiner

---

87 Gleichwohl ist die Niedriglohnquote – also der Anteil der unter der Niedriglohnschwelle (zwei Drittel des mittleren Stundenlohns (Median) in Deutschland an allen Beschäftigten) – seit 2011 rückläufig. Quelle: Statista GmbH: Internetseite: Anteil der Niedriglohnbeschäftigten* in Deutschland 1998 bis 2018, URL: www.statista.com/statistik/daten/studie/161881/umfrage/niedriglohnbeschaeftigte-in-deutschland-seit-1995/, Abruf am: 23. Februar 2021.

88 Vgl. Oeynhausen et al. (2020): Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2020, S. 29; vgl. Bundesagentur für Arbeit (2021): Monatsbericht zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt. Dezember und Jahr 2020, Nürnberg, URL: www.arbeitsagentur.de/datei/arbeitsmarktbericht-dezember-2020_ba146814.pdf, Abruf am: 11. Februar 2021, S. 35 ff.

89 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Berufsbildungsbericht 2020, Bonn, URL: www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2020.pdf, Abruf am: 16. Oktober 2020, S. 8, 18.

90 McDonald's Deutschland LLC (2019): Die McDonalds-Ausbildungsstudie 2019. Kinder der Einheit. Same same but (still) different. Eine Representativbefragung junger Menschen im Alter von 15 bis unter 25 Jahren, München, URL: www.karriere.mcdonalds.de/docroot/jobboerse-mcd-career-blossom/assets/documents/McD_Ausbildungsstudie_2019.pdf, Abruf am: 12. November 2020, S. 7.

91 Im Krisenjahr 2020 liegt der Rückgang bei 11 Prozent.

92 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Berufsbildungsbericht 2020, S. 10

93 Vgl. Schnitzler, Annalisa (2019): Abi und dann? Was Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zur Aufnahme einer beruflichen Ausbildung bewegt, URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/9613, Abruf am: 18. November 2020, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Wege in Ausbildung, Bonn, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 1/2019), S. 15-19.

Hochschulreife und 11 Prozent mit einer Fachhochschulreife;[94] etwa 30 Prozent machen einen mittleren Abschluss, knapp 15 Prozent den Hauptschulabschluss. Eine große Mehrheit der Jugendlichen (58 Prozent) strebt das Abitur als Schulabschluss an, rund 47 Prozent besuchen auch ein Gymnasium, wobei die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs für Kinder aus der oberen Schicht (71 Prozent) und für Mädchen (53 Prozent)[95] höher liegt als für Jungen und sozial schlechter gestellte Schülerinnen und Schüler. Letztere erlangen auch nur halb so häufig (39 Prozent) ein Abitur wie sozial besser situierte Altersgenossen (81 Prozent).[96] Aufgrund des langjährigen Trends zur höheren Bildung (wenn auch bei gegenwärtiger Stagnation) prognostizieren jedoch einzelne Jugendforscher, dass auf mittlere Sicht – wie in anderen Ländern bereits erfolgt – mit Anteilen von bis zu 70 Prozent der Schulabgehenden mit (Fach-)Abitur zu rechnen sein könnte.[97]

Auch im Berufsbildungssystem ist der Anteil der Studienberechtigten von 20 Prozent im Jahr 2006 auf inzwischen knapp 30 Prozent (Frauen 36 Prozent, Männer 26 Prozent) gestiegen[98] und liegt damit höher als der Anteil der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss. Im Schulberufssystem geht diese Entwicklung insbesondere mit einem Rückgang derjenigen mit mittlerem Abschluss einher. In der dualen Ausbildung bedeutet dies vor allem einen Rückgang derjenigen mit Hauptschulabschluss bei stabilem Anteil von Auszubildenden mit mittlerem Abschluss (2018: 42 Prozent).

Der gegenwärtige Anteil von 25 Prozent der Anfänger/-innen in der dualen Ausbildung, die über einen Hauptschulabschluss (19 Prozent Frauen, gut 28 Prozent Männer) bzw. mit 4 Prozent über auch keinen Hauptschulabschluss verfügen, hat gegenüber 2009 (33,1 Prozent)[99] deutlich abgenommen.

In allen auszubildenden Berufsgruppen ist im schulischen Vorbildungsniveau eine Verschiebung hin zu höheren Abschlüssen erkennbar; die beiden oberen der vier Ausbildungssegmente[100] sind für Personen mit maximal Hauptschulabschluss kaum (noch) zugänglich. Jugendliche mit maximal einem Hauptschulabschluss münden in der dualen Ausbildung vornehmlich in gewerblich-technische Berufe (z. B. Berufe der Elektronik, Automatisierungstechnik), handwerkliche Berufe (z. B. Berufe des Maurer-, Maler- oder Lackiererhandwerks), einfache Verkaufsberufe oder in Berufe des Reinigungs- und Gastgewerbes ein.

Die Bildungsetappen verlängern sich. Das Durchschnittsalter derjenigen, die in Deutschland eine berufliche Ausbildung im dualen System aufnehmen, ist in den letzten 20 Jahren kontinuierlich gestiegen. Es liegt mittlerweile bei 20 Jahren – ca. 30 Prozent der Auszubildenden sind zwischen 20 und 23 Jahren alt, 12 Prozent sind älter.[101] 1993 betrug das Durchschnittsalter der Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag noch 18 Jahre, im Jahr 2000 18,4 Jahre.[102]

---

94 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt, Bielefeld, URL: www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf, Abruf am: 12. November 2020, S. 143-144

95 Vgl. Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun et al.; Deutsche Shell Holding GmbH (Hg.) (2019): 18. Shell Jugendstudie (Zusammenfassung). Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort, Hamburg, URL: www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/_jcr_content/par/toptasks.stream/1570708341213/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37a0ed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf, Abruf am: 12. November 2020, S. 26-27.

96 Vgl. Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun et al.; Deutsche Shell Holding GmbH (Hg.) (2019): 18. Shell Jugendstudie (Infoflyer). Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort, Hamburg, URL: www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/_jcr_content/par/toptasks.stream/1570810209742/9ff5b72cc4a915b9a6e7a7a7b6fdc653cebd4576/shell-youth-study-2019-flyer-de.pdf, Abruf am: 12. November 2020: o. S. zu der definitorischen Einordnung nach Schichten in den Shell Jugendstudien auch dortige Fußnote 205.

97 Vgl. Hurrelmann, Klaus, zit. nach Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/9 vom 1. April 2019, Berlin, S. 13.

98 Vgl. Schnitzler (2019): Abi und dann? Was Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zur Aufnahme einer beruflichen Ausbildung bewegt; vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Berufsbildungsbericht 2020, S. 47.

99 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2017): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2017.pdf, Abruf am: 27. April 2021, S. 142

100 In der Segmentbetrachtung werden die Ausbildungsberufe in vier Berufssegmente nach dem jeweiligen dominierenden schulischen Vorbildungsniveau bei Ausbildungsabschluss unterschieden. Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020, S. 162.

101 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2020.pdf, Abruf am: 16. April 2021. Tabelle A 5.8-3.

102 Vgl. ebd. Tabelle A 5.8-1. Das Durchschnittsalter wird mit dem aktuellsten Wert für 2018 mit 19,9 Jahren angegeben.

Das bedeutet, dass sich die Lebenssituation von Auszubildenden heute verändert darstellt.[103] Das zeigt sich unter anderem auch darin, dass der Anteil der Neuabschlüsse dualer Berufsausbildung in Teilzeit zwar insgesamt gering, aber gestiegen ist: 2008 betrug der Anteil ca. 0,1 Prozent, 2018 gut 0,4 Prozent.[104] Frauen, ältere Auszubildende und Auszubildende mit Hauptschulabschluss sind unter den Teilzeitauszubildenden dabei deutlich überrepräsentiert: Bei den Frauen beträgt der Anteil der Neuabschlüsse in Teilzeit ca. 1 Prozent. Das Durchschnittsalter der Teilzeit-Auszubildenden liegt dabei bei 26 Jahren. Von den Teilzeitauszubildenden mit Neuabschluss hatte 2018 fast ein Viertel bereits zuvor eine Berufsausbildung begonnen und damit mehr als doppelt so viele wie in der dualen Berufsausbildung.[105]

Bei einem betrieblichen Ausbildungsplatzangebot von 578.000 Stellen 2019 (-11.000 gegenüber dem Vorjahr) sank die Zahl der unbesetzten Stellen zum Ende des Jahres 2019 auf gut 53.000 Stellen (4.500 Stellen weniger als im Vorjahr). Doch liegt die Zahl der unbesetzten Berufsausbildungsstellen weiterhin auf hohem Niveau. Im Vergleich zu 2009 (18.000) hat sich ihre Zahl verdreifacht.

Neben dieser hohen Anzahl von unbesetzten Ausbildungsplätzen haben die schon vorangehend beschriebenenen Entwicklungen des demografisch bedingten Rückgangs der Schulabgehendenzahlen und die strukturellen Verschiebungen bei den erworbenen Schulabschlüssen der Bewerber/-innen zugunsten des Abiturs auch die Passungsprobleme in den vergangenen Jahren verstärkt; also die Situation einer Versorgungs- als auch Besetzungsproblematik, bei der Ausbildungsstellen unbesetzt bleiben, während Ausbildungssuchende zeitgleich keine Ausbildungsstelle finden (und in ihrer Suche trotz aufrechterhaltenen Vermittlunsgwunsches erfolglos[106] bleiben). Denn Angebot und Nachfrage passen immer weniger zueinander. 2018 konnte fast jeder zehnte Ausbildungsplatz nicht besetzt werden, während mehr als jeder zehnte Ausbildungsplatzsuchende keine Ausbildung fand.[107]

Bei gut 24.000 unversorgten Bewerber/-innen (±0 gegenüber dem Vorjahr), die den – wenigen – unbesetzten Stellen gegenüberstehen, haben sich die Passungsprobleme 2019 nun zwar leicht entspannt, doch verschieben sie sich (abgesehen von den eigenschaftsbezogenen) auch über die Zeit betrachtet von regionalen Ungleichgewichten hin zu berufsbezogenen.

---

103 Vgl. Hurrelmann, Klaus zit. nach Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/9 vom 1. April 2019, S. 28. Vgl. auch Jäger, Christiane (2014): „Wir müssen Jugendlichen ein breites Spektrum an beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten bieten“. Interview mit Professor Dr. Klaus Hurrelmann, URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7192, Abruf am: 12. November 2020, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Berufsorientierung, Bonn, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 1/2014), URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/7188, Abruf am: 17. Januar 2021, S. 8-11; vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund (2019): Schriftliche Stellungnahme „Wie tickt die junge Generation in puncto Beruf?“. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 1. April 2019, KOM-Drs. 19(28)40, Berlin, S. 11.

104 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2019): Datenbank Auszubildende. Auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Bonn. Abbildung 1 „Anteil Berufsausbildung in Teilzeit in dualer Ausbildung insgesamt“.

105 Vgl. Uhly, Alexandra; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2020): Duale Berufsausbildung in Teilzeit. Empirische Befunde zu Strukturen und Entwicklungen der Teilzeitberufsausbildung (BBiG/HwO) sowie zu Ausbildungsverläufen auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Berichtsjahr 2018, Bonn, URL: www.bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/033d5094-7916-45a7-9b03-b45651917dc7/retrieve, Abruf am: 18. November 2020, S. 27.

106 Vgl. Matthes, Stephanie; Ulrich, Joachim Gerd; Flemming, Simone et al.; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2017): Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2017. Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_beitrag_naa309-2017.pdf, Abruf am: 29. April 2021.

107 Vgl. Burkard, Claudia, Bertelsmann Stiftung (2020): Präsentationsvorlage „Zugang zu beruflicher Qualifizierung und Übergangsproblematik. Ergebnisse des Ländermonitor berufliche Bildung 2019“. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 10. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG6-7, Berlin, S. 4; vgl. Bertelsmann Stiftung (2019): Ländermonitor berufliche Bildung 2019. Zusammenfassung der Ergebnisse, Gütersloh, URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/13_Chance_Ausbildung/Laendermonitor_Zusammenfassung_2019.pdf, Abruf am: 27. Oktober 2020, S. 20; vgl. allgemein auch Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020, S. 52-59.

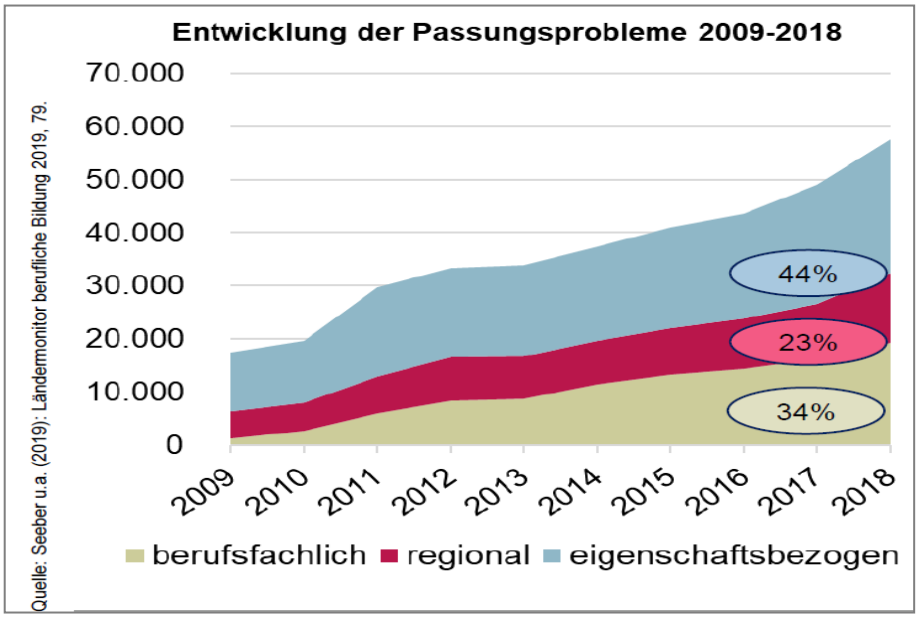


Abbildung 5: Entwicklung der drei Typen von Passungsproblemen 2009-2018[108]

So verteilten sich für das Jahr 2018 die drei Arten von Passungsproblemen bundesweit mit 44 Prozent auf eigenschaftsbezogene (25.258 Stellen blieben deshalb unbesetzt), 23 Prozent auf regionale (13.048) und 34 Prozent auf berufsfachliche (19.350).[109]

Für 2019 gilt, dass die mangelnde Überlappung von Angebot und Nachfrage nach wie vor verstärkt in einigen Regionen im Nordosten Deutschlands sowie im Ruhrgebiet auftritt, weniger im Süden Bayerns und im Münster- und Emsland. Hinzuweisen ist allerdings auch darauf, dass zu den unversorgten Bewerber/-innen immer auch die insgesamt erfolglosen Nachfragenden ebenfalls in den Blick zu nehmen sind: 2019 haben zum Stichtag 30. September insgesamt gut 73.000 Jugendliche einen Ausbildungsplatz gesucht (davon 49.000, die eine Alternative unterhalb eines Ausbildungsplatzes gefunden haben,[110] ihren Vermittlungswunsch bei der Bundesagentur für Arbeit jedoch aufrechterhielten).

Für das Jahr 2020 (Stand Dezember 2020) ist diesbezüglich zu konstatieren, dass „wie in den Vorjahren die Zahl der gemeldeten Ausbildungsstellen die der gemeldeten Bewerber/-innen überstieg. Neben den bereits aus den Vorjahren bekannten regionalen, berufsfachlichen und qualifikatorischen Ungleichgewichten hat die Corona-Pandemie seit April 2020 den Ausgleich auf dem Ausbildungsmarkt deutlich beeinträchtigt und die Ausgleichsprozesse stark verlangsamt. [Zwar war] ein Aufholen erkennbar, es verblieb aber im September 2020 ein deutlicher Rückstand im Vergleich zu einem normalen Jahr. So waren Ende September 2020 deutlich mehr Bewerber/-innen unversorgt sowie Ausbildungsstellen unbesetzt als im letztjährigen September.“[111] Damit standen für 2020 eine wachsende Zahl insgesamt noch suchender Bewerber/-innen (gut 78.000, + gut 4.500 im Vergleich zum Vorjahr) einer wachsenden Zahl unbesetzter Ausbildungsplätze gegenüber. Die Krise verstärkt somit das das bereits bestehende hohe Niveau der unbesetzten Stellen, die Passungsproblematik und entsprechende regionale Ausprägungen.

---

108 Seeber, Susan; Wieck, Markus; Baethge-Kinsky, Volker et al. (2019): Ländermonitor berufliche Bildung 2019. Ein Vergleich der Bundesländer mit vertiefender Analyse zu Passungsproblemen im dualen System, Bielefeld, S. 79.

109 Es werden die genannten drei Arten von Passungsproblemen unterschieden: eigenschaftsbezogene, regionale und berufsfachliche/qualifikatorische. Bleibt eine Ausbildungsstelle trotz geeigneter potentieller Bewerber/-innen unbesetzt, liegen eigenschaftsbezogene Passungsprobleme vor. Befinden sich potentielle Bewerber/-innen und freie Ausbildungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Agenturbezirken, ist die Rede von regionalen Passungsproblemen. Berufsfachliche Passungsprobleme erklären den Zustand, wenn keinerlei Nachfrage nach ausgeschriebenen Ausbildungsvakanzen herrscht. Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020, S. 157.

110 Dazu gehört z. B. ein Freiwilliges Soziales Jahr, der weitere Schulbesuch, die Teilnahme an einer Berufsvorbereitungsmaßnahme oder einer Einstiegsqualifizierung oder das Ausüben einer Erwerbstätigkeit.

111 Bundesagentur für Arbeit (2021): Monatsbericht zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt. Dezember und Jahr 2020, S. 8.

Hierzu liegt ein Sondervotum der Fraktion der SPD sowie der Sachverständigen Francesco Grioli und Prof. Dr. Bettina Kohlrausch vor, siehe Kapitel 10.3.1.1.

Die berufsspezifischen Probleme der Stellenbesetzung bzw. bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz haben sich zwischen 2013 und 2019 verschärft: Von den zwölf Berufsgruppen, die 2019 etwa 70 Prozent aller Neuverträge repräsentieren, ist im Bau- und Baunebengewerbe (trotz der mitunter sehr hohen Ausbildungsvergütungen z. B. bei dem/der Beton-/Stahlbetonbauer/-in), im Ernährungshandwerk, im Hotel- und Gaststättengewerbe sowie in der Reinigung ein Überangebot an Ausbildungsplätzen festzustellen, das seit 2013 nochmals deutlich zugenommen hat. Dagegen bleibt das Ausbildungsplatzangebot bei den „Sicherheits- und den Informatikberufen […] weit hinter der Nachfrage zurück."[112] Vor allem in „Berufen im Mediensektor sowie im kaufmännischen Bereich [gibt es] einen Bewerberüberschuss."[113]

Knapp 550.000 Personen fragten 2019 einen Ausbildungsplatz nach (ca. -5.000 gegenüber dem Vorjahr); dabei sank insbesondere der Anteil der Frauen bei der Ausbildungsplatznachfrage weiter ab und ist auf einem „historischen Tiefstand" (2018: 225.000).[114]

Der Anteil der Frauen an den Auszubildenden im dualen System ist von 2017 auf 2018 weiter leicht von 37 Prozent auf gut 36 Prozent zurückgegangen; 2002 lag der Frauenanteil noch bei 41 Prozent. Zudem kam eine Analyse des BIBB zu dem Ergebnis, dass die Zahl der jungen Männer mit Hochschulzugangsberechtigung, die eine Ausbildung aufnehmen, sehr viel stärker gewachsen ist als die Zahl der gleich qualifizierten Frauen. Dieser numerische Rückgang von Frauen hat sich zuletzt durch die Eintritte von überwiegend männlichen Geflüchteten in den Ausbildungsmarkt verstärkt.[115]

Auch insgesamt ist die Vertragslösungsquote steigend. Nach 25 Prozent im Jahr 2017 lag sie im Folgejahr bei knapp 27 Prozent.[116] Dass gut jeder vierte seinen Vertrag in der dualen Ausbildung vorzeitig löst, ist der höchste Wert seit Anfang der neunziger Jahre.[117] Die vorzeitige Vertragslösung bedeutet keinen Abbruch der Ausbildung; die Hälfte nimmt in einem anderen Betrieb diese oder eine andere duale Ausbildung erneut auf; 14 Prozent beginnen eine Ausbildung im schulischen Bereich oder nehmen ein Studium auf. In gut 30 Prozent der Fälle ging die Vertragslösung vom Betrieb aus oder geschah im gegenseitigen Einvernehmen. In fast der Hälfte der Fälle hat der/die Auszubildende den Vertrag einseitig gelöst.[118]

Die Lösungsquoten variieren sehr nach Berufen: „Bei den Fachangestellten in der Verwaltung hören nur 4 Prozent der Auszubildenden vorzeitig auf. Im Sicherheitsgewerbe und Friseur-Handwerk, bei Restaurantfachkräften und Köchen ist es aber jede/-r Zweite. […] Im Friseur-Handwerk starten pro Jahr etwa 10.000 Jugendliche ihre Ausbildung, aber nur rund 5.000 Azubis beenden sie"[119].

Als Hauptmotive für die Lösung durch Auszubildende wurden von ihnen selbst eine falsche Vorstellung über den Beruf (knapp 60 Prozent der Befragten), Konflikte (ca. die Hälfte der Befragten) und ein zu niedriger Anspruch der Ausbildung (39 Prozent) benannt. Für sich Bewerbende spiegelt sich in der hohen Lösungsquote (und Wiederaufnahmequote) eine gute Situation auf dem Ausbildungsmarkt wider; für Betriebe stellt dies jedoch ein zunehmendes Problem dar. Sie müssen nicht nur für sie passende Auszubildende finden, sondern im Falle von Vertragslösungen auch geeignete Nachfolger/-innen.[120]

---

112 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020, S. 157-158

113 Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Berufsbildungsbericht 2020, S. 14.

114 Bundesinstitut für Berufsbildung: Pressemitteilung 52/2018. BIBB-Analyse zur Entwicklung des Ausbildungsmarktes 2018, URL: www.bibb.de/de/pressemitteilung_88618.php, Abruf am: 12. November 2020.

115 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Berufsbildungsbericht 2020, S. 10.

116 Vgl. ebd., S. 12.

117 Vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund (2019): Schriftliche Stellungnahme „Wie tickt die junge Generation in puncto Beruf?", KOM-Drs. 19(28)40, S. 10.

118 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Berufsbildungsbericht 2020, S. 13.

119 Vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund (2019): Schriftliche Stellungnahme „Wie tickt die junge Generation in puncto Beruf?", KOM-Drs. 19(28)40, S. 10.

120 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Berufsbildungsbericht 2020, S. 13.

3.2.2.2 Prognosen zur Beschäftigungsentwicklung

Die Frage nach der Auswirkung des digitalen Wandels auf die Beschäftigung und den Arbeitsmarkt in Deutschland ist nicht nur volkswirtschaftlich relevant. Sie berührt auch die Einschätzung der Menschen über die Konsequenzen des digitalen Wandels für ihre individuelle berufliche Existenz.

Besonders großes internationales öffentliches Aufsehen erregte im Zusammenhang mit möglichen Arbeitsplatzverlusten durch Automatisierung die 2013 erschienene Studie „The Future of Employment“[121] von Frey/Osborne. Danach würden 47 Prozent der Beschäftigten der USA in Berufen arbeiten, die in den nächsten zehn bis zwanzig Jahren mit hoher Wahrscheinlichkeit (> 70 Prozent) automatisiert werden könnten (allerdings wurden die Automatisierungswahrscheinlichkeiten nicht auf Tätigkeiten bezogen). In der Folge widmeten sich viele Untersuchungen vergleichbaren Vorhersagen für weitere Länder. In der Übertragung der Berechnung auf die (in dem Fall) deutsche Berufsstruktur durch das ZEW von 2015[122] weisen 12 Prozent der Arbeitsplätze Tätigkeitsprofile mit einer relativ hohen Automatisierungswahrscheinlichkeit auf.

Für Deutschland existieren weitere unterschiedliche Studien und Hochrechnungen zur möglichen Gefährdung von Arbeitsplätzen durch die Digitalisierung. Die Ergebnisse variieren teilweise erheblich. So gibt das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) einen Überblick über eine Reihe von Erhebungen, nach denen 18,3 Millionen Arbeitsplätze in Deutschland innerhalb der nächsten zehn bis zwanzig Jahre durch die Roboterisierung gefährdet sind (Brzeski 2015), ein Viertel aller Arbeitsstunden schon 2030 und bis 2055 sogar die Hälfte durch Automatisierung wegfallen können (McKinsey 2017), bis zum Jahr 2025 die Stellen von 7,7 Millionen Beschäftigten von Automatisierung betroffen sind (Rentmeister u. a. 2017), 34 Prozent der männlich und 26 Prozent der weiblich besetzten Arbeitsplätze bis 2035 ersetzt werden (PricewaterhouseCoopers 2017) oder in den kommenden zehn Jahren jeder zehnte Arbeitsplatz in Gefahr ist (BITKOM 2017).[123] Zwei Studien des Institute of Labour Economics (IZA) aus dem Jahr 2019 schätzen die Nettobeschäftigungseffekte des technologischen Wandels, der Routinearbeit ersetzt, sowie der künstlichen Intelligenz positiv ein.[124]

Befunde auf Basis des IW-Personalpanels 2019 und 2020 zeigen, dass Automatisierungseffekte zwar das Beschäftigungswachstum zwischen 2014 und 2019 gebremst zu haben scheinen, die Personalplanungen der Unternehmen aber für das jeweils laufende Geschäftsjahr in keinem systematischen Zusammenhang mit der Anzahl und der Art der eingesetzten Digitalisierungstechnologien stehen.[125]

Laut aktuellen Prognosen des BMAS zur „Digitalisierten Arbeitswelt“ auf Basis des Fachkräftemonitorings mit Daten von 2016 wird der wirtschaftliche und berufliche Strukturwandel dazu führen, „dass sich die Arbeitslandschaft […] 2035 stark von der Arbeitslandschaft in 2015 unterscheidet. [Es] werden bis 2035 zwar fast 3,3 Millionen neue Arbeitsplätze entstehen. Gleichzeitig werden aber auch 4,0 Millionen Arbeitsplätze wegfallen. Bezogen auf die [gegenwärtige] Zahl an Erwerbstätigen von beinahe 45 Millionen Erwerbstätigen wird sich der

---

121 Vgl. Frey et al. (2013): The Future of Employment.

122 Vgl. Leibniz-Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH Mannheim (2015): Übertragung der Studie von Frey/Osborne (2013) auf Deutschland, o.O., URL: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb-455.pdf;jsessionid=3976556C4E33FA68EC0EE6C1FA98729E.delivery1-replication?__blob=publicationFile&v=1, Abruf am: 24. November 2020.

123 Vgl. Helmrich, Robert; Zinke, Gert; Bundesministerium für Bildung und Forschung; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2018): Fachkräfteprognosen und Berufescreening. Ergebnisse und erste Handlungsempfehlungen, Bensberg, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/Praesentation_Fachkraefteprognosen_und_Berufescreening.pdf, Abruf am: 26. Oktober 2020, S. 7.

124 Vgl. Gregory, Terry; Salomons, Anna; Zierahn, Ulrich; IZA Institute of Labor Economics (Hg.) (2019): Racing with or Against the Machine? Evidence from Europe, IZA Discussion Paper (12063), o.O., URL: www.iza.org/publications/dp/12063/racing-with-or-against-the-machine-evidence-from-europe, Abruf am: 27. Oktober 2020; Naudé, Wim; IZA Institute of Labor Economics (Hg.) (2019): The Race against the Robots and the Fallacy of the Giant Cheesecake. Immediate and Imagined Impacts of Artificial Intelligence (12218), Bonn, URL: www.ftp.iza.org/dp12218.pdf, Abruf am: 27. Oktober 2020.

125 Vgl. Stettes, Oliver; Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. (Hg.) (2020): (Keine) Angst vor Robotern? Aktualisierte Befunde zu potenziellen Beschäftigungseffekten der Digitalisierung, IW-Trends (4/2020), Köln.

Arbeitsmarkt der Zukunft um über 16 Prozent aller Arbeitsplätze (7,3 Mio. = (+3,3 Mio., -4,0 Mio.)) unterscheiden.“[126] Das Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) prognostizierte 2018 hingegen einen nahezu ausgeglichenen Gesamtbeschäftigungseffekt mit Blick auf das Jahr 2035.[127]

In der Summe könnte der Beschäftigungseffekt der Digitalisierung also positiv wie negativ ausfallen. Doch unabhängig von der Streubreite der verschiedenen Prognosen wird der Mismatch auf dem Arbeitsmarkt zunehmen. Daher muss ein immenser Kompetenzaustausch politisch vorbereitet und flankiert werden. In einem kontinuierlichen Prozess sind Millionen von Menschen in Deutschland neu oder zusätzlich zu qualifizieren.

3.2.2.3 Substituierbarkeitspotenziale in Deutschland

Das sogenannte Substituierbarkeitspotenzial gibt an, in welchem Ausmaß Berufe gegenwärtig durch den Einsatz von Computern oder computergesteuerten Maschinen theoretisch maximal ersetzt werden könnten (Ersetzbarkeitspotenzial).

Das IAB hat in umfangreichen Berechnungen für Deutschland das Substituierbarkeitspotenzial (Ersetzbarkeitspotenzial) tätigkeitsbezogen für den deutschen Arbeitsmarkt berechnet – auf der Grundlage der derzeitigen beruflichen Inhalte:[128] erstmals für 2013, aktualisiert für 2016.[129] Weitere Aktualisierungen sollen fortlaufend erfolgen.

Danach arbeiteten im Jahr 2013 15 Prozent der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in Deutschland in einem Beruf mit sehr hohem Substituierbarkeitspotenzial, 2016 lag der Anteil bereits bei rund 25 Prozent (7,9 Millionen). Insgesamt ist demnach von 2013 bis 2016 das Substituierbarkeitspotenzial über alle Anforderungsniveaus hinweg und in fast allen Berufssegmenten gestiegen.

Wichtig ist, dass das Substituierbarkeitspotenzial nur eine technische Machbarkeit beschreibt. Auch wenn ein Beruf oder eine Tätigkeit als (auch zu 100 Prozent) theoretisch ersetzbar eingestuft werden, heißt das noch nicht, dass der Beruf oder auch nur die Tätigkeiten in den nächsten Jahren tatsächlich (vollständig) ersetzt werden.

Das IAB geht von folgendem Szenario aus:

„Sofern die menschliche Arbeit wirtschaftlicher, flexibler oder von besserer Qualität ist oder rechtliche oder ethische Hürden einem Einsatz entgegenstehen, werden auch ersetzbare Tätigkeiten eher nicht ersetzt werden. […] Allerdings ist es wahrscheinlich, dass sich die in diesem Beruf/Tätigkeitsfeld zu erledigenden Tätigkeiten

---

126 Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2019): Forschungsbericht 526/1K. BMAS-Prognose „Digitalisierte Arbeitswelt“. Kurzbericht, o.O., URL: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb526-1k-bmas-prognose-digitalisierte-arbeitswelt.pdf?__blob=publicationFile&v=1, Abruf am: 27. April 2021; vgl. auch Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Internetseite: BMAS Fachkräftemonitoring. Projektion von Fachkräfteangebot und -nachfrage in der digitalen Arbeitswelt, URL: www.bmas.de/DE/Arbeit/Fachkraeftesicherung-und-Integration/Fachkraeftemonitoring/fachkraeftemonitoring-art.html, Abruf am: 15. April 2021.

127 „In der digitalisierten Welt werden im Jahr 2035 einerseits 1,46 Millionen Arbeitsplätze nicht mehr benötigt, die in der Basisprojektion – bei der sich der Strukturwandel am bisherigen Entwicklungspfad orientiert – noch vorhanden sind. Andererseits werden im Wirtschaft-4.0-Szenario im Vergleich zur Basisprojektion 1,40 Millionen Arbeitsplätze zusätzlich entstehen.“ Helmrich, Robert; Maier, Tobias; Weber, Enzo et al.; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2018): Arbeitsmarkteffekte der Digitalisierung bis 2035. Regionale Branchenstruktur spielt eine wichtige Rolle, IAB-Kurzbericht (09/2018), Nürnberg, URL: www.doku.iab.de/kurzber/2018/kb0918.pdf, Abruf am: 27. Oktober 2020, S. 2.

128 Die Herausarbeitung erfolgte auf Basis von Ausbildungsordnungen oder Stellenausschreibungen. Drei Codierer haben unabhängig voneinander für jede der im BERUFENET beschriebenen ca. 8.000 Tätigkeiten recherchiert (unabhängig von der Verknüpfung zum Beruf), ob es gegenwärtig eine computergesteuerte Maschine oder einen Computeralgorithmus gibt, der diese Tätigkeit vollumfänglich automatisch (theoretisch) erledigen könnte. Dr. Volker Born weist darauf hin, dass die verwendete Datengrundlage kritisierbar sei, weil die curricularen Spezifizierungen z. B. der Rahmenlehrpläne oder der Ausbildungspläne gar nicht beachtet würden.
Der JobFUTUROMAT beim IAB bietet die Möglichkeit alle 4.000 Berufe auf das Substituierungspotenzial, aber auch auf die Beschäftigungsentwicklung und die Lohnentwicklung hin zu prüfen.

129 Vgl. Dengler, Katharina; Matthes, Britta; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2018): Substituierbarkeitspotenziale von Berufen. Wenige Berufsbilder halten mit der Digitalisierung Schritt, IAB-Kurzbericht (4/2018), Nürnberg, URL: www.iat.eu/aktuell/veroeff/jahrbuch/gb1415/GB-Becka-Enste-Evans-Merkel.pdf, Abruf am: 18. Februar 2020; vgl. Dengler, Katharina; Matthes, Britta; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2015): Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt. In kaum einem Beruf ist der Mensch vollständig ersetzbar, IAB-Kurzbericht (11/2015), Nürnberg, URL: www.doku.iab.de/kurzber/2015/kb2415.pdf, Abruf am: 27. Oktober 2020; vgl. Dengler, Katharina; Matthes, Britta; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2015): Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt. Substituierbarkeitspotenziale von Berufen in Deutschland, IAB-Forschungsbericht (11/2015), Nürnberg, URL: www.doku.iab.de/forschungsbericht/2015/fb1115.pdf, Abruf am: 12. März 2021.

verändern […]. Zudem können durch die Digitalisierung auch neue Produkte und Dienstleistungen, neue Nachfrage entstehen, die zu neuen Arbeitsplätzen führen."[130]

Damit könne der Gesamtbeschäftigungseffekt der Digitalisierung in der Summe durchaus positiv ausfallen.

Als anschauliches Beispiel dazu kann der Beruf des/der Chemikanten/-in herangezogen werden – ein Kernberuf in der chemischen Industrie. Laut Job-Futuromat ergibt sich für diesen ein Substituierungspotenzial von 100 Prozent, was eine potenziell komplette Ersetzbarkeit über Roboter und digitale Technologien bedeuten würde. Doch da der Beruf über neue, digital aufgeladene Wahlqualifikationen verfügt, sei er in der Praxis überhaupt nicht mehr substituierbar. Im Gegenteil werde nun genau dieser Beruf benötigt, um die Digitalisierung in den Betrieben zu gestalten. In dem Beruf steigen nachweislich die Einstellungszahlen, der Bedarf der Unternehmen und die Lohnentwicklung. Insofern kann das Zukunftspotenzial von Berufen daher jeweils nur auf einer sehr detaillierten Ebene bewertet werden.[131]

Zusätzlich wird gegenüber einer Überbetonung von Substituierbarkeitspotenzialen in einer gesellschaftlichen und politischen Debatte zu den Folgen von Digitalisierung und ihren Prozessen kritisch angeführt, dass die Digitalisierung als augenscheinlich „disruptive Entwicklung" kaum zur Ableitung „langfristige[r] und über viele Branchen gültige[r] Voraussagen" geeignet scheine. So sind die „genutzten Datengrundlagen vieler Studien, die auf die vergangenen Jahre und Jahrzehnte zurückgriffen", ganz grundsätzlich „als nicht befriedigend" einzuschätzen. Hinzu kommt, dass die Digitalisierung selber rein technisch nicht eindeutig ist, da „die gleiche Technologie sehr unterschiedlich gestaltet und eingesetzt werden [könne], mit jeweils unterschiedlichen Effekten."[132] Zudem ist heute auch noch kaum etwas bekannt „über völlig neu entstehende [und noch nicht imaginierbare] Tätigkeiten"[133], die wiederum Rückwirkungen auf neu entstehende Berufe oder sich dann auch nur verändernde Berufe haben werden. So zeigt eine aktuelle Analyse, dass viele Berufe, denen der Futuromat eine hohe Automatisierbarkeit attestiert, steigende Löhne, Beschäftigten- und Ausbildungszahlen aufweisen. In vielen Berufen mit hoher ermittelter Automatisierbarkeit wird deutlich mehr statt weniger ausgebildet.[134]

Substituierbarkeitspotentiale allein sind also kein hinreichendes Instrument zur Prognose der kommenden Beschäftigungsentwicklung. Dennoch sollten die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Beschäftigungsentwicklung kontinuierlich verfolgt werden, um frühzeitig adäquate Anpassungen der Arbeitsmarktinstrumente und der beruflichen Aus- und Weiterbildung vornehmen zu können.

3.2.3 Herausforderungen für Regionen und den ländlichen Raum

Die Regionen in Deutschland stehen bei Fragen der Zukunft der beruflichen Bildung vor einer Vielzahl sehr individueller Herausforderungen. Stärker noch als Ballungsgebiete ist der ländliche Raum im Zuge der Digitalisierung mit Problemen der Anpassung an den Transformationsprozess konfrontiert. Mit der Transformation bieten sich allerdings auch Chancen für den ländlichen Raum, da digitalisierte Prozesse wie beispielsweise Verwaltungs-, Steuerungs-, Arbeits- oder Administrationsprozesse zunehmend online abgewickelt werden können und damit ortsungebunden sind. Hinzu kommen oft Infrastrukturnachteile, etwa weniger Weiterbildungsangebote und keine hinreichende Ausstattung der beruflichen Schulen mit leistungsfähigen Internetzugängen, geeigneter Software und WLAN.[135] Dabei ist die Abgrenzung der Kompetenzen erschwert, da diese Aufgaben häufig sowohl die Zuständigkeit der Länder als auch die der kommunalen Gebietskörperschaften berühren. Außerdem muss die zuständige Ebene personell, strukturell und finanziell in der Lage sein, die Aufgaben dauerhaft und wirkungsvoll erfüllen zu können.[136] Derzeit sind Berufsschulen eher in Ballungsräumen angesiedelt. Deshalb kann bei der

---

130 Matthes, Britta; Dauth, Wolfgang; Dengler, Katharina et al.; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2019): Digitalisierung der Arbeitswelt: Bisherige Veränderungen und Folgen für Arbeitsmarkt, Ausbildung und Qualifizierung. Beantwortung des Fragenkatalogs zur Anhörung der Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" des Deutschen Bundestages am 11. Februar 2019, KOM-Drs. 19(28)30a, Berlin.

131 Vgl. Werner, Dirk in Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/7 vom 11. Februar 2019, Berlin, S. 9, 18.

132 Vgl. Pfeiffer, Sabine in ebd., S. 19.

133 Vgl. ebd.

134 Vgl. Burstedde, Alexander; Schirner, Sebastian; Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. (Hg.) (2019): IW-Kurzbericht 48/2019. Digitalisierung und die Zukunft von Berufen, Köln, URL: www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Kurzberichte/PDF/2019/IW-Kurzbericht_2019_Digitalisierung_Zukunft_Berufe.pdf, Abruf am: 27. Oktober 2020.

135 Vgl. Freese, Jörg in Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Protokoll der Sitzung der Projektgruppe 1 am 14. Oktober 2019, Berlin, S. 2 ff.

136 Vgl. ebd., S. 4.

künftigen Schulentwicklungsplanung je nach regionalem Bedarf eine Zentralisierung auch jenseits der Kernstädte geschehen.[137]

Neben den üblichen eigenschaftsbezogenen und berufsfachlichen Passungsproblemen hat der ländliche Raum mit spezifischen regionalen Passungsproblemen zu kämpfen, bei denen Jugendliche trotz bestehenden Ausbildungsplatzangeboten keinen für sie geeigneten Ausbildungsplatz finden.[138] „Regionales Mismatch tritt vor allem in den großen Flächenländern auf."[139] Gerade in strukturschwachen Regionen sind junge Menschen häufig auf Ausbildungsangebote im weiteren Umfeld angewiesen. Sie dürfen in ihrer Berufwahlfreiheit nicht dadurch eingeschränkt werden, dass sie sich die Aufnahme einer Ausbildung jenseits ihres Wohnortes schlicht nicht leisten können. Potentiellen Hinderungsgründen wie hohen Mobilitätskosten und teurem Wohnraum ist in geeigneter Weise entgegenzuwirken, etwa über Azubi-Tickets im Nahverkehr, ausreichend bemessene Berufsausbildungsbeihilfe (BAB) und bezahlbare Unterkunftsangebote in Ausbildungsnähe.

Hierzu liegt ein Sondervotum des Abg. Dr. h. c. Thomas Sattelberger (FDP) vor, siehe Kapitel 10.3.3.1.

3.3 Fachkräftesicherung in einer digitalen Arbeitswelt

3.3.1 Bedeutung von Beruflichkeit

Der Beruf ist mehr als nur eine „Kombination von erlernten Qualifikationen und erworbenen Arbeitserfahrungen"[140], er ist ein Mechanismus der gesellschaftlichen Integration des Individuums.

Berufe setzen sich aus verschiedenen Aufgaben oder Tätigkeiten zusammen, z. B. manuelle und kognitive Routinetätigkeiten, manuelle und analytische sowie interaktive Nicht-Routinetätigkeiten. Die Bewältigung dieser unterschiedlichen Tätigkeiten erfordert unterschiedliche Fähigkeiten und Kompetenzen. Dazu gibt es folgende Definitionen:

- Fähigkeiten sind Talente, Begabungen oder Persönlichkeitseigenschaften, die sich (langfristig) verändern können. Sie sind Voraussetzung, um Fertigkeiten zu erwerben.
- Fertigkeiten bezeichnen die durch Übung angeeignete Beherrschung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten wie beispielsweise Schreiben, Lesen oder Rechnen.
- Kompetenzen bezeichnen die Fähigkeit des Einzelnen, Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten (in einem beruflichen Kontext) zielgerichtet einzusetzen. Sie sind erlern- und vermittelbar.
- Qualifikationen bezeichnen das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses. Bei diesem Prozess stellt eine dafür zuständige Institution (z. B. bei einer Abschlussprüfung) fest, dass die individuellen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten vorgegebenen Standards entsprechen.[141]

Die Beruflichkeit ist in deutschsprachigen Ländern das zentrale Organisationsprinzip von Arbeit. Entlang von Berufsbildern und unter Beteiligung relevanter gesellschaftlicher Gruppen wie der Sozialpartner wird die Erwerbsarbeit gestaltet. Dies schafft verlässliche Standards für Unternehmen wie Erwerbstätige und ermöglicht berufliche Mobilität über Firmengrenzen hinweg. Durch die Anerkennung der Qualifikationen und die Planbarkeit der Erwerbsbiografien erlangt Bildung einen hohen und transparenten Wert. Dem Einzelnen bietet das Erlernen eines Berufes die Möglichkeit zur Existenzsicherung und gesellschaftlichen Teilhabe. Die Entwicklung der eigenen Talente, aufgewertet über eine zertifizierte Anerkennung, ist ein wesentliches Element persönlichen Selbstverständnisses. Menschen identifizieren sich stolz mit dem eigenen Beruf, aber auch mit einer Arbeitsgesellschaft, die volkswirtschaftlich funktioniert und die Wohlstand produziert.

---

137 Vgl. ebd.

138 Vgl. Bertelsmann Stiftung (2019): Ländermonitor berufliche Bildung 2019, S. 18 ff.

139 Ebd., S. 21.

140 Vgl. Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker: Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1998 (3/1998), URL: www.doku.iab.de/mittab/1998/1998_3_MittAB_Baethge_Baethge-Kinsky.pdf, Abruf am: 26. April 2021, S. 461-472.

141 Vgl. Expertenkommission Forschung und Innovation (2021): Gutachten 2021. Gutachten zur Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit Deutschlands, Berlin, URL: www.e-fi.de/fileadmin/Assets/Gutachten/2021/EFI_Gutachten_2021.pdf, Abruf am: 4. Mai 2021.

Zu den Merkmalen von Beruflichkeit gehören bisher vor allem im Falle der dualen beruflichen Bildung etwa die korporatistische Regulierung, die berufsfachliche Organisation von Qualifikationen, die Verbindung der Lernorte Betrieb und Schule, die Standardisierung von Ausbildungsinhalten auf hohem fachlichen Niveau, die formale Organisation des Qualifikationserwerbs und die Zertifizierung der Qualifizierungsgänge und Handlungskompetenzen, die bisher klare Trennung der akademischen und beruflichen Bildung, die betriebliche Organisation von Arbeit, die enge Verknüpfung von Ausbildungssystem und Arbeitsmarkt sowie die Facharbeit als wichtige Säule des deutschen Produktions- und Innovationsmodells.

Im Zuge der Digitalisierung ist zu erwarten, dass diese Prinzipien in mehrfacher Hinsicht in Frage gestellt werden. So wird eine zunehmende Automatisierung die Arbeitsmarkt- und Qualifikationsstruktur, und damit auch die hohe Bedeutung von für Deutschland typischer Facharbeit, verändern.[142] Dies hätte zwangsläufig auch Konsequenzen für die berufliche Ausbildung.[143] Es entsteht außerdem die Herausforderung, den überschneidenden Bereich zwischen Hochschule und Berufsbildung zu gestalten. Die Schnittstelle zwischen den Bildungssektoren wird sorgsam miteinander in curricularer, zeitlicher und institutioneller Hinsicht verzahnt werden müssen.[144] Auch der Ort der Arbeit, der Betrieb, wird durch neue Formen der Arbeitsorganisation massiv gewandelt und verändert damit den institutionellen Rahmen von Arbeit (z. B. im Hinblick auf die Erfassung von Arbeitszeit). In der Konsequenz können diese Entwicklungen zu einer Zunahme von Flexibilisierung, Arbeitsverdichtung und Entgrenzung aber auch zur besseren Vereinbarkeit mit familiären Aufgaben und damit zu einer individuelleren Einteilung von Arbeit führen. Die Beschleunigung unternehmerischer und technologischer Entwicklungen verändert überdies die Relevanz von Eingangsqualifikationen und womöglich sogar von berufsfachlichen Qualifikationen insgesamt.[145]

Aus der Perspektive des Einzelnen stellt die Beruflichkeit seine Handlungskompetenz innerhalb eines beruflichen Faches dar. Diese geht mit einem hohen Autonomiegrad einher, der im Zuge der digitalen Transformation durch eine „kommunikative Fachlichkeit“[146] gesteigert werden kann, die es ermöglicht, im Austausch mit Vertreter/-innen anderer Disziplinen aus berufsspezifischen Daten Innovationen zu entwickeln.[147]

Zusammengenommen können verschiedene Folgen dieser Entwicklung auftreten, von sozialer Verunsicherung über eine – positive oder negative – Veränderung individueller Freiheitsgrade bis zu neuen Wertschöpfungsprozessen.

Hierzu liegt ein Sondervotum der Fraktion der SPD sowie der Sachverständigen Francesco Grioli und Prof. Dr. Bettina Kohlrausch vor, siehe Kapitel 10.3.1.2.

3.3.1.1 Subjektive Wahrnehmung der Digitalisierung

Empirische Analysen zeigen, dass Arbeitnehmende in Bezug auf die Bewertung der Auswirkungen der Digitalisierung auf ihr Arbeitsleben durchaus ambivalent sind.[148]

Hierzu liegt ein Sondervotum des Abg. Dr. h. c. Thomas Sattelberger (FDP) vor, siehe Kapitel 10.3.3.2.

In einer repräsentativen Online-Erhebung von 2017, die die Sachverständige Prof. Dr. Bettina Kohlrausch durchführte, gaben die ca. 5.000 Befragten – zu denen auch Selbständige gehörten – zum Beispiel insgesamt häufiger an, mehr von den positiven Auswirkungen der Digitalisierung betroffen zu sein als von den negativen. So findet die Aussage „durch neue Technologien wird mein Leben komfortabler und einfacher“ mit knapp 62 Prozent die

---

142 Dabei ist das Produktionsmodell als Sozialfigur zu verstehen. Es geht um die Idee der Facharbeit und die spezifische Art, Arbeit entlang von Berufsbildern und dem Prinzip von Beruflichkeit zu organisieren. Damit geht es um mehr als die Definition von Qualifikationen für bestimmte Arbeits- oder Produktionsbereiche. Mit der Idee von Facharbeit in dem typisch deutschen Produktionsmodell sind in der arbeitssoziologischen Perspektive klar definierte Aufstiegsperspektiven verbunden; es geht um eine spezifische Form, am Arbeitsmarkt teilzuhaben: siehe Kohlrausch, Bettina, Universität Paderborn (2019): Schriftliche Stellungnahme „Schöne neue Arbeitswelt 4.0? – Digitalisierung aus Arbeitnehmer*innensicht“. Sitzung der Projektgruppe 1 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 6. Mai 2019, Drs. 19(28)PG1-22, Berlin.

143 Vgl. ebd., S. 1.

144 Vgl. Bertelsmann Stiftung (2015): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, S. 9.

145 Vgl. Kohlrausch (2019): Schriftliche Stellungnahme „Schöne neue Arbeitswelt 4.0? – Digitalisierung aus Arbeitnehmer*innensicht“, Drs. 19(28)PG1-22, S. 1.

146 Boes (2019): Präsentationsvorlage „Digitalisierung und berufliche Bildung“, Drs. 19(28)PG1-61, S. 9.

147 Vgl. ebd., S. 24 ff.

148 Die Zahl wird bei Einbeziehung der Solo-Selbstständigen größer. Allerdings ist durchaus anzumerken, dass diese ihre Form von Arbeit in spezifischer Weise anderes organisieren und im Detail vor anderen Herausforderungen stehen.

höchste Zustimmung. Am zweithäufigsten stimmen die Befragten der Aussage zu, mithilfe der neuen Technologien bessere Arbeitsergebnisse zu erzielen. Jedoch beklagt jeweils circa ein Drittel der Erwerbstätigen eine wachsende Verdichtung und Entgrenzung[149] von Arbeit durch die Digitalisierung. 42 Prozent geben an, dass die Überwachung und Kontrolle ihrer Arbeitsleistung zugenommen haben. Da Mehrfachnennungen möglich waren, ist davon auszugehen, dass die Auswirkungen der Digitalisierung von vielen Arbeitnehmenden als höchst vielschichtiger Prozess wahrgenommen werden.[150]

Statusempfinden

In ihrer Analyse kam Frau Prof. Dr. Kohlrausch zu dem Ergebnis, dass Personen, die die Folgen der Digitalisierung für sich positiv einschätzen, deutlich seltener Statusängste haben als solche, die dies nicht tun.[151] Sie sind der Meinung, dass die Digitalisierung die Arbeit erleichtert, zu besseren Arbeitsergebnissen und mehr Freiheit hinsichtlich Arbeitszeit und -ort führt. Personen, die der Auffassung sind, dass der technische Wandel ihren Arbeitsplatz sichert, haben besonders selten Abstiegsängste, während Personen, die der Aussage „mit den technischen Veränderungen kann ich immer weniger mithalten“ zustimmen, zu fast 60 Prozent Abstiegsängste haben. Aber auch Erfahrungen von Entgrenzung, Kontrolle und Arbeitsverdichtung korrelieren stark mit Abstiegsängsten. Der mögliche Verlust von Autonomie am Arbeitsplatz als Folge von Digitalisierungsprozessen bewegt somit viele Arbeitnehmende und korreliert zudem stark mit Statusängsten.

149 Die Begriffe der Flexibilisierung, Verdichtung und Entgrenzung stellen in dem Kontext die Bewertung von Prozessen dar, mit der sowohl eine Ermöglichung (Souveränität, Autonomie und Selbstverantwortung/Unternehmertum) als auch eine negative Wertung (Begrenzung, Druck) einhergehen können. Das Ergebnis dieser Studie weist diesbezüglich auf das ambivalente Erleben hin.

150 Vgl. Kohlrausch, Bettina; Schildmann, Christina; Voss-Dahm, Dorothea (Hg.) (2019): Neue Arbeit – neue Ungleichheiten? Folgen der Digitalisierung, Weinheim, S. 16-34; vgl. zu weiteren Erhebungen zur Einschätzung der Digitalisierung durch Arbeitnehmer/-innen auch: Ahlers, Elke; Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut der Hans-Böckler-Stiftung (Hg.) (2018): Die Digitalisierung der Arbeit. Verbreitung und Einschätzung aus Sicht der Betriebsräte, WSI Report (40), Düsseldorf, URL: www.boeckler.de/pdf/p_wsi_report_40_2018.pdf, Abruf am: 16. Dezember 2020; vgl. Rochus Mummert Beteiligungs- und Dienstleistungs GmbH (2015): Einfluss des HR-Managements auf den Unternehmenserfolg, o.O.

151 Konkret ist gefragt worden, ob die Teilnehmer/-innen Statusängste haben. Um den Zusammenhang zwischen der Einschätzung von Digitalisierung und Statusängsten herauszuarbeiten, wurden sonstige mögliche Einflussfaktoren, wie etwa das Gehalt, herausgerechnet.

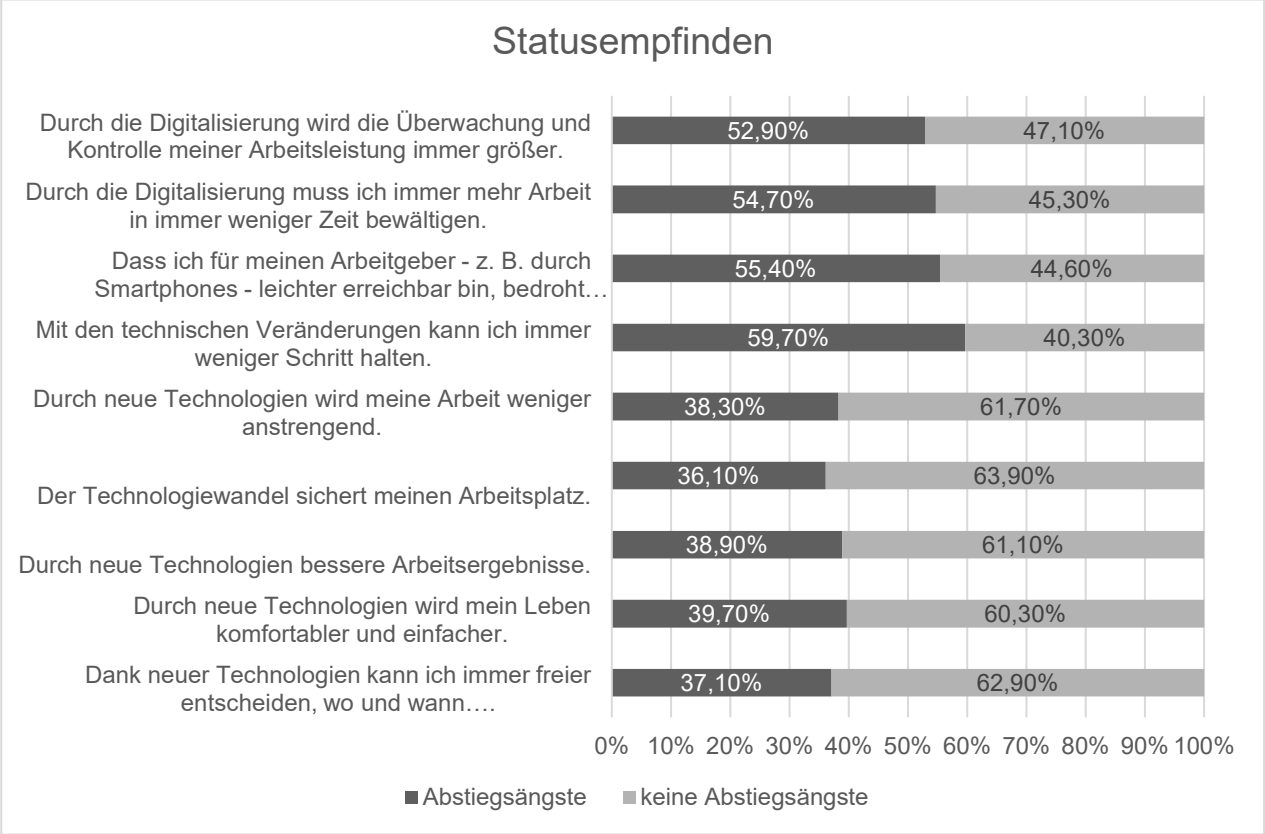


Abbildung 6: Studienergebnisse von Prof. Dr. Kohlrausch (Auszug) [152]

Zum Absatz „Statusempfinden" liegt ein Sondervotum des Sachverständigen Dr. Hans-Peter Klös vor, siehe Kapitel 10.3.2.

3.3.1.1.1 Geschlechtsspezifische Unterschiede

In der Sonderauswertung „Was bedeutet die Digitalisierung der Arbeitswelt für Frauen" des DGB-Index „Gute Arbeit" aus dem Jahr 2016 wurden der Grad und die Folgen der Digitalisierung aus der Perspektive weiblicher Beschäftigter herausgearbeitet. Im Ergebnis unterscheiden sich die Chancen und Risiken je nach Geschlecht, Arbeitsumfang, Beruf und Branche deutlich. Ob und in welchem Ausmaß sich diese Chancen und Risiken realisieren, hänge von der betrieblichen Gestaltung der Arbeit ab. Als Fazit rekapitulieren die Verfasser der Sonderauswertung: „Je größer der Einfluss der Beschäftigten bei der Einführung neuer digitalisierter Arbeitsmittel, desto geringer die Risiken und desto größer sind die Chancen für gute Arbeit 4.0."[153]

In der Untersuchung von Frau Prof. Kohlrausch äußerten mehrheitlich Männer, von den Vorteilen der Digitalisierungsprozesse beruflich profitiert zu haben. Ebenso zeige eine Studie des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts (WSI) der Hans-Böckler-Stiftung,[154] dass Männer die Flexibilisierungsangebote, die mit der Digitalisierung einhergehen, für das Erzielen besserer Ergebnisse im Beruf nutzten, während Frauen die Angebote für eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf einsetzten.

---

152 Kohlrausch et al. (2019): Neue Arbeit - neue Ungleichheit?, S. 29.

153 Deutscher Gewerkschaftsbund (2017): Was bedeutet die Digitalisierung der Arbeitswelt für Frauen. Eine Beschäftigtenumfrage, Berlin, URL: www.index-gute-arbeit.dgb.de/++co++b49ead12-025c-11e7-b8ef-525400e5a74a, Abruf am: 29. April 2021, S. 25.

154 Vgl. Lott, Yvonne; Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut der Hans-Böckler-Stiftung (Hg.) (2019): Weniger Arbeit, mehr Freizeit. Wofür Mütter und Väter flexible Arbeitsarrangements nutzen, WSI Report (47), Düsseldorf, URL: www.boeckler.de/pdf/p_wsi_report_47_2019.pdf, Abruf am: 28. Oktober 2020.

3.3.1.1.2 Ansprüche an Arbeit

Die vom BMAS geförderte qualitative Interviewstudie „Wertewelten Arbeiten 4.0“ mit 1.200 befragten Personen, die 2016 im „Weißbuch Arbeit“ dargestellt wurde, zeigt die Vielfalt der Lebensrealitäten und Ansprüche der Erwerbstätigen an Arbeit auf.

Abbildung 7: Ansprüche an Arbeit: sieben Wertewelten[155]

Zwar wurde dabei eine deutliche Differenzierung der Ansprüche an Arbeit und den Sozialstaat festgestellt, die sich in unterschiedlichen Wertewelten darstellt, aber der Wunsch „sorgenfrei von der Arbeit leben zu können“ wird von einer Mehrheit (kontinuierlich) als Aspekt guter Arbeit gewertet. Auch in dieser Erhebung bedeutet die Digitalisierung erneut „für einen Teil der Befragten die Möglichkeit, Arbeit selbstbestimmter zu gestalten, andere sehen eher das Risiko einer weiteren Verdichtung oder des Arbeitsplatzverlustes. Ähnliches gilt für das Stichwort Flexibilität.“[156]

3.3.1.2 Umgang mit der Wahrnehmung digitaler Transformation

Unterschiedliche Auffassungen unter den Mitgliedern der Enquete-Kommission gab es in der Frage, inwieweit die Digitalisierung mit früheren gesellschaftlichen und technologischen Veränderungen vergleichbar ist. Einerseits wird angeführt, dass die Digitalisierung so weitreichende Auswirkungen auf die Arbeitswelt – Tätigkeiten, Arbeitsbedingungen, Beschäftigungsformen – haben wird, dass immer stärker hinterfragt werde, inwieweit die bestehenden Regulierungen dem Einzelnen noch ausreichende Absicherung bieten könnten. Aus der Ungewissheit, ob es künftig neue wirksame Schutzmechanismen geben werde, resultiere ebenso die diffuse wie elementare Verunsicherung eines zunehmenden Teils der Menschen. Dem wird entgegen gehalten, dass ähnliche Debatten schon bei den vorherigen Umbrüchen – Industrie 1.0 bis 3.0 – stattgefunden hätten.

Hierzu liegt ein Sondervotum des Abg. Dr. h. c. Thomas Sattelberger (FDP) vor, siehe Kapitel 10.3.3.3.

Für die Gesellschaft ist es daher entscheidend, dass die digitale Transformation nicht allein als technologischer Wandel, sondern als sozialer Prozess verstanden wird, bei dem der Mensch im Mittelpunkt steht und der politisch gestaltet werden kann – und muss. Die heute verantwortlichen Akteure – insbesondere Gesetzgeber, Regierung

---

155 Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2017): Arbeit weiter denken. Weißbuch Arbeiten 4.0, o.O., URL: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a883-weissbuch.pdf?__blob=publicationFile&v=1, Abruf am: 28. Oktober 2020, S. 35 (eigene Darstellung).

156 Vgl. ebd., S. 34, 38.

und Sozialpartner – müssen glaubwürdig kommunizieren, dass sie Fehlentwicklungen des digitalen Wandels frühzeitig begegnen werden. Andernfalls könnten Statusverlust, existenzielle Sorgen und soziale Ausgrenzung betroffener Menschen einer Polarisierung und Radikalisierung der Gesellschaft Vorschub leisten. Eine solche Desintegration könnte den breiten Wohlstand und sogar die Demokratie in Deutschland gefährden.

Hierzu liegt ein Sondervotum des Sachverständigen Dr. Hans-Peter Klös vor, siehe Kapitel 10.3.2.

Zentral ist daher ein neues Verständnis von Beruflichkeit als einem lebensbegleitenden Prozess, der über die Ausbildung hinaus eine kontinuierliche Fort- und Weiterbildung umfasst, die formalisiert und qualitätsgesichert ist. Dabei müssen die prägenden Elemente der Berufsbildung weiterentwickelt werden, um ihre sozial integrierende Funktion zu erhalten. Dann ist die Beruflichkeit ein geeignetes Werkzeug, um die digitale Transformation im Sinne der Menschen zu gestalten.

„Die strategische Herausforderung für die Berufsbildung ist (…) die Reformulierung der Beruflichkeit für den Paradigmenwechsel zur Informationsökonomie“, um die Menschen für dieses Projekt zu gewinnen und ihnen wieder die Sicherheit zu geben, dass sie eine berufliche Zukunft haben.[157]

3.3.2 Künftige Kompetenzanforderungen

Die künftige Arbeitswelt wird wesentlich geprägt sein von den Herausforderungen der Digitalisierung, der Demografie und des Wertewandels sowie der nachhaltigen Entwicklung. Die daraus resultierenden Kompetenzanforderungen an die Erwerbstätigen haben unmittelbare Auswirkungen auf die Entwicklung der beruflichen Bildung. Dabei muss neues Wissen im Umgang mit digitaler Technologie erfahrbar gemacht und regelmäßig praktiziert werden, um einen dauerhaften Mehrwert zu erzielen.

3.3.2.1 Digitale Kompetenz

Neben anderen Organisationen bemühen sich die Europäische Union und die Bundesregierung seit einigen Jahren, digitale Kompetenzen allgemein und in Bezug auf berufsbildende Kontexte zu definieren. So präsentierte die Europäische Union im Jahr 2006 acht Schlüsselkompetenzen[158] für das lebensbegleitende Lernen. Dazu gehörten neben der mutter- und fremdsprachlichen Kompetenz auch die mathematische, naturwissenschaftlich-technische, soziale, unternehmerische sowie auch die Computer-Kompetenz.[159] Letztere wurde 2014 als „digitale Kompetenz“ in der EU-Studie „Digital inclusion and skills in the EU“[160] in fünf Bereiche aufgegliedert: Informationsverarbeitung, Kommunikation, Erstellung von Inhalten, Sicherheit und Problemlösung.[161]

Auch die Kultusministerkonferenz (KMK) hat die Herausforderungen des digitalen Wandels in der Bildung und der damit einhergehenden Transformation angenommen und im Dezember 2016 (in der Fassung vom 7. Dezember 2017) mit der Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ ein Handlungskonzept für die zukünftige Entwicklung der Bildung in Deutschland vorgelegt. Da sich die Entwicklungen an Schulen und Hochschulen hinsichtlich der Akteure, der Bildungsaufträge und der Rechtsgrundlagen deutlich unterscheiden, gliedert sich die Strategie in zwei Hauptkapitel: Schulen und Berufliche Bildung sowie Hochschulen.

Den digitalen Wandel der Gesellschaft in die Lehr- und Lernprozesse im Bildungssystem zu integrieren, ist ein äußerst komplexer Prozess. In mehreren Handlungsfeldern müssen gleichzeitig Maßnahmen geplant, aufeinander abgestimmt und umgesetzt werden. Die in der Strategie beschriebenen Handlungsfelder sind:

1. Bildungspläne und Unterrichtsentwicklung, curriculare Entwicklungen

---

157 Bös, Andreas in Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Protokoll der Sitzung der Projektgruppe 1 am 4. November 2019, S. 10. Vgl. auch Kapitel „Bedeutung der Beruflichkeit“.

158 Kompetenz wird hier definiert „als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an das jeweilige Umfeld angepasst sind. Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen“: Amtsblatt der Europäischen Union (2006): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates, 2006/962/EG. Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen vom 18. Dezember 2006, o.O., URL: www.eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN, Abruf am: 29. April 2021, S. 13.

159 Vgl. ebd.

160 Vgl. Europäische Kommission (2014): Digital Inclusion and Skills. Digital Agenda Scoreboard 2014, Brüssel, URL: www.ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=5809, Abruf am: 28. Oktober 2020, S. 6.

161 Vgl. Pouliakas, Konstantinos, European Centre for the Development of Vocational Training (2019): Präsentationsvorlage „Digitalisation and the future of work and vocational training“. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 3. Juni 2019, KOM-Drs. 19(28)49c-EN, Berlin.

2. Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erziehenden und Lehrenden
3. Infrastruktur und Ausstattung
4. Bildungsmedien
5. E-Government und Schulverwaltungsprogramme, Bildungs- und Campusmanagementsysteme
6. Rechtliche und funktionale Rahmenbedingungen.

Seit November 2018 wird unter Federführung des BMFSFJ das Projekt „Digitales Deutschland – Studien zur Digitalkompetenz der Bevölkerung“ durchgeführt, um einen systematischen Überblick über die Kompetenzen der Bevölkerung zu erhalten. Das Projekt findet in Kooperation zwischen dem JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis und weiteren Professorenteams verschiedener Hochschulen statt und ist in vier Module gegliedert. Das letzte Modul soll im Dezember 2023 beendet sein.[162]

Im Bericht der Bundesregierung „Digitalisierung gestalten – Umsetzungsstrategie der Bundesregierung“ wird zu dem Projekt ausgeführt, dass ein fundiertes Monitoring von Digitalkompetenzen entwickelt werden solle, das alle gesellschaftlichen Gruppen erfasst, „um Wissenschaft, Bildungsanbietern und Fachkräften Instrumente zur Entwicklung zielgruppengerechter Digitalkompetenzvermittlung bereitzustellen“[163]. Als Begriffsdefinition wird dazu festgehalten:

„Digitale Kompetenzen sind Schlüsselkompetenzen der digitalen Gesellschaft. Sie erschöpfen sich nicht im richtigen Bedienen von technischem Gerät, sondern beinhalten deutlich weitergehende Fertigkeiten, die Bürgerinnen und Bürgern einen kenntnisreichen, kritischen, kreativen und widerstandsfähigen Umgang mit digitalen Medien ermöglichen.“[164]

Allgemein beschrieben umfasst der Begriff Digitale Kompetenz demnach die Fähigkeit, informationstechnologisches Wissen sicher und kritisch einzusetzen. Er bezeichnet das Vermögen Einzelner, Informationen, die durch computergestützte Anwendungen erstellt wurden, zu verstehen, zu hinterfragen, zu verarbeiten, sie zu kommunizieren sowie auf ihrer Basis mit anderen zu kooperieren. Das BIBB kommt zu dem Schluss, dass „als ‚neue‘ Schlüsselkompetenz […] berufliche Medien- und IT-Kompetenz“ nötig ist, um die von der Digitalisierung bedingten Veränderungen der Berufswelt zu bewältigen.[165] Als Querschnittskompetenz wird die digitale Kompetenz in nahezu allen Lebensbereichen benötigt und korreliert mit Kompetenzen aus den Bereichen Sprache, Technik und Kultur.

Vor allem aus wirtschaftlicher Perspektive wird auf den Begriff der „digitalen Kompetenz“ geblickt. Ein von der Bundesregierung gefördertes Forschungsprojekt veröffentlichte 2016 den Leitfaden „Kompetenzen im digitalisierten Unternehmen“. Hier werden digitale Fachkompetenzen, digitale Businesskompetenzen (Eigenverantwortlichkeit, Kommunikationsfähigkeit, Vernetzungskompetenz, Agilität) und digitale Fitness unterschieden.[166] Das Papier „Future Skills“, erarbeitet vom Stifterverband und der Unternehmensberatung McKinsey & Company, beschreibt aktuell ebenfalls eine vergleichbare Perspektive auf die Idee bestimmter digitaler Kompetenzen, die hier aber nicht explizit so genannt werden, sondern in einem größeren Rahmenwerk von sogenannten Future Skills zusammengefasst sind.[167] Dabei werden 18 verschiedene „Skills“ in drei Kategorien genannt:[168]

---

162 Projektbeschreibung Digitales Deutschland, Mensch, Gesellschaft und Kompetenzen im digitalen Wandel vgl. JFF – Jugend Film Fernsehen e. V.: Internetseite: Kompetenz im digitalen Wandel, URL: digid.jff.de/, Abruf am: 4. Mai 2021.

163 Vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2020): Digitalisierung gestalten. Umsetzungsstrategie der Bundesregierung, Berlin, URL: www.bundesregierung.de/resource/blob/975292/1605036/d71af00f84eb2253ec2435d93fda5b6d/digitalisierung-gestalten-download-bpa-data.pdf, Abruf am: 3. Mai 2021, S. 17.

164 Ebd., S. 36.

165 Härtel, Michael; Averbeck, Ines; Brüggemann, Marion et al.; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2018): Medien- und IT-Kompetenz als Eingangsvoraussetzung für die berufliche Ausbildung. Synopse, Wissenschaftliche Diskussionspapiere (193/2018), o.O., URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9223, Abruf am: 29. Oktober 2020, S. 7.

166 Vgl. Deutsche Gesellschaft für Personalführung e. V. (2016): Leitfaden: Kompetenzen im digitalisierten Unternehmen. Ergebnisse aus Expertenkreisen im Rahmen eines BMWi-geförderten Forschungsprojekts, DGFP-Praxispapiere (2/2016), Frankfurt am Main, URL: www.dgfp.de/fileadmin/user_upload/DGFP_e.V/Medien/Publikationen/Praxispapiere/201602_Praxispapier_Kompentenzen-im-digitalisierten-Unternehmen.pdf, Abruf am: 29. Oktober 2020.

167 Kirchherr, Julian; Klier, Julia; Lehman-Brauns, Cornels et al., Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (2018): Future Skills: Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen, Essen, URL: www.stifterverband.org/download/file/fid/6360, Abruf am: 29. Oktober 2020.

168 Ebd.

	Fähigkeit	Erläuterung
Technologische Fähigkeiten	Komplexe Datenanalyse	Große Datenmengen effizient mit analytischen Methoden untersuchen, um Informationen zu gewinnen; dies umfasst auch das Entwickeln von künstlicher Intelligenz (KI)
	Smart Hardware-/Robotik-Entwicklung	Physische Komponenten für „intelligente“ Hardware-Software-Systeme (Internet of Things), z. B. Roboter, entwickeln
	Web-Entwicklung	Programmiersprachen zur Back- und Frontend-Entwicklung für Web-Applikationen (insbesondere mobil) beherrschen
	Nutzerzentriertes Design (UX)	Produkte so entwerfen, dass sie auf eine optimierte Funktionalität bei intuitiver Anwendbarkeit und somit attraktive Nutzererfahrung abzielen
	Konzeption und Administration vernetzter IT-Systeme	Komplexe IT-Infrastruktur, auch in der Cloud, mit Schnittstellen zu weiteren IT-Systemen aufsetzen sowie kontinuierlich verwalten und weiterentwickeln
	Blockchain-Technologie-Entwicklung	Dezentrale Datenbanken („Distributed Ledgers“) mit Hilfe der Blockchain-Technologie aufbauen
	Tech-Translation	Zwischen Technologie-Experten und involvierten Nicht-Fachleuten moderieren
Digitale Grundfähigkeiten	Digital Literacy	Grundlegende digitale Skills beherrschen, z. B. sorgsamer Umgang mit digitalen persönlichen Daten, Nutzen gängiger Software, Interagieren mit KI
	Digitale Interaktion	Bei Interaktion über Online-Kanäle andere verstehen und sich ihnen gegenüber angemessen verhalten („Digitaler Knigge“)
	Kollaboration	Unabhängig von räumlicher Nähe und über verschiedene Disziplinen und Kulturen hinweg effektiv und effizient in Projekten zusammenarbeiten, um als Team bessere Resultate als Einzelpersonen zu erzielen
	Agiles Arbeiten	In einem für ein Endprodukt verantwortlichen Team iterativ („Rapid Prototyping“) genau das erarbeiten, was dem Kunden Mehrwert stiftet
	Digital Learning	Aus einer Vielzahl digitaler Informationen valides Wissen zu ausgewählten Themengebieten aufbauen
	Digital Ethics	Digitale Informationen sowie Auswirkungen des eigenen digitalen Handelns kritisch hinterfragen und entsprechende ethische Entscheidungen treffen
Klassische Grundfähigkeiten	Problemlösungsfähigkeit	Konkrete Aufgabenstellungen, für die es keinen vorgefertigten Lösungsansatz gibt, durch einen strukturierten Ansatz und Urteilskraft lösen
	Kreativität	Originelle Verbesserungsideen (z. B. für bestehende Geschäftsprozesse) oder Ideen für Innovationen (z. B. für neue Produkte) entwickeln
	Unternehmerisches Handeln & Eigeninitiative	Eigenständig und aus eigenem Antrieb im Sinne eines Projekts oder einer Organisation arbeiten

	Fähigkeit	Erläuterung
	Adaptionsfähigkeit	Sich auf neue (technologische) Entwicklungen einlassen, sie vorteilhaft nutzen und auf verschiedene Situationen transferieren können
	Durchhaltevermögen	Übernommene Aufgaben, z. B. herausfordernde Projekte, fokussiert, verantwortlich und auch gegen Widerstände zu Ende führen

Tabelle 2: Future Skills: Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen

3.3.2.2 Digitale Mündigkeit

Darüber hinaus wird der kritische und reflektierte Umgang mit digitalen Medien zunehmend zu einem der zentralen Lernziele der (beruflichen) Bildung (siehe auch KMK-Strategie Digitale Bildung). „Darunter zu verstehen ist nicht nur eine technische Handlungskompetenz im Sinne einer Nutzung von digitalen Medien. Vielmehr geht es um die deutlich umfassendere Fähigkeit, unsere zunehmend digitalisierte Gesellschaft in ihrer Funktionsweise zu verstehen, zu hinterfragen und mitzugestalten.“[169] Dieser kritische und reflektierte Umgang mit digitalen Medien kann unter dem Begriff der digitalen Mündigkeit gefasst werden.

3.3.2.2.1 Nachhaltigkeitsorientierte digitale Kompetenzen

Die Bildungsagenda der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) sieht die berufliche Bildung als einen Schlüssel, um Kompetenzen für nachhaltiges Arbeiten und Wirtschaften zu entwickeln und um international eine höhere Beschäftigungsrate – vor allem von Jugendlichen – und lebensbegleitendes Lernen zu erreichen.[170]

In einer „Arbeitswelt von morgen“ sind nachhaltige Entwicklung und Digitalisierung eng miteinander verbunden. Digitalisierung ist ein Instrument, um in Zukunft unsere Vorstellungen von einer nachhaltigen Gesellschaft zu erreichen. Schnittmengen der Transformationsprozesse Digitalisierung und nachhaltige Entwicklung zeigen sich auf der Ebene der Qualifikationsanforderungen und gemeinsamer Kompetenzen wie verbesserte Qualitäts- und Prozesskontrolle, Systemverständnis, Schnittstellenmanagement, sowie Verantwortungsbewusstsein. Dies wirkt sich auf jeden Beruf aus und erfordert eine digitale und nachhaltigkeitsorientierte Gestaltung auf der Ebene der Ordnungsmittel, Curricula, Didaktik und Qualifizierung des Berufsbildungspersonals sowie Organisationsentwicklung der Lernorte.[171]

3.3.2.2.2 Implizites Fach- und Erfahrungswissen

Berufliche Handlungskompetenz unterscheidet sich von theoretischem Fachwissen darin, dass es in konkreten, fachlichen Bezügen der jeweiligen Berufe erworben wird. So wird berufliche Handlungskompetenz auch in Zukunft sowohl explizites theoretisches Fachwissen, aber auch implizit erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne von Erfahrung voraussetzen. Das heißt, das Wissen, das erst aus kontextbezogenem, fachspezifischem Arbeitshandeln heraus entsteht, ist eine notwendige Voraussetzung dafür, kreative und problemorientierte Lösungen überhaupt erarbeiten und situativ (z. B. bei der Störung automatisierter Prozesse) bewältigen

---

169 Hirsch, Nele; Neuschäfer, Markus: Online-Artikel: Digitale Mündigkeit gibt es nicht umsonst. Fünf Forderungen aus der Bildungspraxis, in: Netzpolitik.org, 19. Juni 2018, URL: www.netzpolitik.org/2018/digitale-muendigkeit-gibt-es-nicht-umsonst-fuenf-forderungen-aus-der-bildungspraxis, Abruf am: 29. Oktober 2020.

170 Vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e. V.; Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Internetseite: Agenda Bildung 2030 Bildung und die Sustainable Development Goals, URL: www.unesco.de/bildung/bildungsagenda-2030/bildung-und-die-sdgs, Abruf am: 29. Oktober 2020; vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e. V.; Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Internetseite: Bildungsbiografie Berufliche Bildung, URL: www.unesco.de/bildung/bildungsbiografie/berufliche-bildung, Abruf am: 29. Oktober 2020.

171 Dies bedeutet zudem, Produktlebenszyklen und Prozessketten bei der Herstellung von Produkten und der Erbringung von Dienstleistungen miteinzubeziehen, und die Kompetenz mit Wechselbezügen, Widersprüchen und Dilemmata bei der Umsetzung von Nachhaltigkeit in der Berufsarbeit umzugehen. Vgl. Vollmer, Thomas; Kuhlmeier, Werner (2014): Strukturelle und curriculare Verankerung der Beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, in: Kuhlmeier, Werner; Vollmer, Thomas; Mohorič, Andrea (Hg.) (2014): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010 - 2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke, Bielefeld, S. 197-223.

zu können.[172] Eine etwaige Verkürzung der Ausbildung oder eine theoriereduzierte Sonderausbildungsregelung dienen nicht dem Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit.

3.3.2.2.3 Kompetenzbegriff nach DQR in den Ausbildungsberufen

Alle Ausbildungsberufe, die seit 2015 entwickelt werden, sollen schon in der Ordnungsarbeit systematisch die vier Kompetenzdimensionen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) berücksichtigen. Kompetenz gilt hier als „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden."[173] Unter den zwei Kompetenzkategorien, Fachkompetenz und personale Kompetenz, finden sich jeweils zwei der vier Kompetenzdimensionen (Wissen und Fertigkeiten sowie Sozialkompetenz und Selbständigkeit).

3.4 Neuordnung der Berufe

Entscheidet sich ein junger Mensch, eine duale Ausbildung aufzunehmen, stehen ihm laut Statistischem Bundesamt aktuell 325 (Stand: 2020) anerkannte Ausbildungsberufe zur Auswahl. Davon haben 246 eine Dauer von drei Jahren; 52 Ausbildungsberufe sind dreieinhalbjährig; darüber hinaus bestehen 26 zweijährige Ausbildungsberufe.[174] Eine hohe Zahl an Ausbildungsverträgen konzentriert sich allerdings auf nur wenige Berufe: Mehr als ein Drittel aller neu abgeschlossenen dualen Ausbildungsverträge wurde 2018 in nur zehn Berufen abgeschlossen.[175] Im Jahr 2018 kam erstmals seit fünf Jahren ein Ausbildungsberuf neu hinzu:Kaufmann/Kauffrau im E-Commerce.[176]

Hierzu liegt ein Sondervotum des Abg. Dr. h. c. Thomas Sattelberger (FDP) vor, siehe Kapitel 10.3.3.4.

Die Zahl der Ausbildungsberufe mit kodifizierten Zusatzqualifikationen ist im Jahr 2018 (mit weiteren 12) stark gestiegen. Dieser Anstieg ist darauf zurückzuführen, dass bei den industriellen Metall- und Elektroberufen und dem Mechatroniker/der Mechatronikerin optionale Zusatzqualifikationen eingeführt worden sind. Von dieser Ausnahme abgesehen, befindet sich die Verteilung der Strukturmodelle der Ausbildungsberufe in einem sich die letzten 15 Jahre fortsetzenden Entwicklungsprozess: mit dem Rückgang der Anzahl der Ausbildungsberufe ohne Spezialisierungen (Monoberufe wie beispielsweise Industriekaufmann oder Koch), einer leichten Erhöhung der Anzahl der Ausbildungsberufe mit Differenzierung (Fachrichtungen oder Schwerpunkte), einem Anstieg der Ausbildungsberufe mit Wahlqualifikationen[177] und einem (zunächst noch) leichten (jetzt stärkeren) Anstieg der Ausbildungsberufe mit Zusatzqualifikationen:[178]

---

172 Vgl. Born (2019): Schriftliche Stellungnahme „Digitalisierung (Definition) und Erscheinungsformen aus Sicht des Handwerks und des Gewerbes - Thesenpapier", Drs. 19(28)PG1-8, S. 2; vgl. Hannack (2019): Schriftliche Stellungnahme „Die Arbeitswelt gestalten – Impulse für die Berufsbildung 4.0", Drs. 19(28)PG1-9, S. 3.

173 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Glossar zum DQR, URL: www.dqr.de/content/2325.php, Abruf am: 29. Oktober 2020.

174 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020, S. 67.

175 Vgl. Bylinski, Ursula, Fachhochschule Münster University of Applied Sciences; Institut für Berufliche Lehrerbildung Münster School of Vocational Education (2020): Präsentationsvorlage „Einführung in die Arbeit der Projektgruppe 6: Leitfaden und thematischer Pfad". Sitzung der Projektgruppt 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 13. Januar 2020, Drs. 19(28)PG6-4, Berlin, S. 12.

176 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2019): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019, S. 79.

177 „Die Verwendung von Wahlqualifikationen kommt vor allem für hoch spezialisierte Branchen in Betracht, in denen jeder Betrieb ein anderes Spektrum bearbeitet und eine über Fachrichtungen hinausgehende Spezialisierung erforderlich ist. Mit diesem Modell können unterschiedliche „Qualifikationsbündel" in der 2. Hälfte der Ausbildung individuell zu einem beruflichen Profil kombiniert werden. Die Anzahl der angebotenen und auszuwählenden Wahlqualifikationseinheiten sowie der zeitliche Umfang während der Ausbildung weisen zum Teil eine erhebliche Variationsbreite auf." Die Wahlqualifikationen wurden im Jahr 2000 eingeführt, ebd., S. 80.

178 „Seit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes 2005 können Zusatzqualifikationen in Ausbildungsordnungen aufgenommen werden, die die berufliche Handlungsfähigkeit ergänzen oder erweitern. In der Regel kann eine nicht gewählte Wahlqualifikation als Zusatzqualifikation absolviert werden, die geprüft und im Zeugnis dokumentiert wird.", ebd., S. 79-80.

Struktur anerkannter Ausbildungsberufe											
	2009	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**
Monoberufe	267	266	262	261	244	242	241	242	241	239	238
Berufe mit Fachrichtungen	51	52	53	54	56	56	55	55	55	58	58
Berufe mit Schwerpunkten	31	30	29	29	29	29	31	29	30	28	28
Gesamt	349	348	344	344	329	327	327	326	326	325	324
Berufe mit Wahlqualifikationen	20	21	25	25	26	27	27	27	27	26	26
Berufe mit kodifizierten Zusatzqualifikationen	1	1	6	6	6	7	8	8	8	20	20

Tabelle 3: Struktur anerkannter Ausbildungsberufe 2009 bis 2019[179]

3.4.1 Neue und modernisierte Berufe

Daneben werden regelmäßig Ausbildungsberufe modernisiert. In den Jahren von 2009 bis 2020 wurden insgesamt 145 Ausbildungsberufe neu geordnet:[180]

Anzahl der neuen und modernisierten Ausbildungsberufe 2009 bis 2019			
Jahr	**neu**	**modernisiert**	**insgesamt**
2009	2	12	14
2010	0	11	11
2011	1	15	16
2012	0	5	5
2013	2	12	14
2014	0	9	9
2015	0	17	17
2016	0	9	9
2017	0	12	12
2018	1	24	25
2019	0	4	4
Insgesamt	**6**	**130**	**136**

Tabelle 4: Neue und modernisierte Ausbildungsberufe [181]

179 Ebd., S. 79.

180 Siehe zur Übersicht aller Berufe, die (vorrangig) seit 2002 unter Federführung des BIBB neu entwickelt oder modernisiert wurden: Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Informationen zu Aus- und Fortbildungsberufen. Neue und modernisierte Ausbildungsberufe, URL: www.bibb.de/dienst/berufesuche/de/index_berufesuche.php/new_modernised_occupations_by_year/9999, Abruf am: 29. Oktober 2020.

181 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2019): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019, S. 83.

Das Neuordnungsgeschehen der letzten Jahre ist dabei „von dem Anpassungsdruck geprägt, den die Digitalisierung bewirkt. Dementsprechend [war] die Anzahl der neu geordneten Ausbildungsberufe [im Jahr 2018] mit 25 ungewöhnlich hoch. Allein 16 Berufe wurden über eine Änderungsverordnung modernisiert, was vor allem inhomogenen Branchenentwicklungen im Hinblick auf die Digitalisierung geschuldet ist: In den Unternehmen ist die Digitalisierung bisher in unterschiedlichem Maße angekommen. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, wurden für die industriellen Metall- und Elektroberufe sowie den Mechatroniker/die Mechatronikerin Änderungsverordnungen erlassen, die eine neue Berufsbildposition „Digitalisierung der Arbeit, Datenschutz und Informationssicherheit“[182] und optional Zusatzqualifikationen [zu Systemintegration, Prozessintegration, additive Fertigungsverfahren, IT-gestützte Anlagenänderung] enthalten, mit denen sich ggf. durch die Digitalisierung veränderte Qualifikationsbedarfe abbilden lassen.“[183] Neben dieser spezifischen Umsetzung wurden im Jahr 2020 auch die sogenannten „Standard Berufsbildpositionen“ für alle Ausbildungsberufe modernisiert und greifen nun als vollkommen neuen Standard (neben „Umweltschutz und Nachhaligkeit“, „Organisation des Ausbildungsbetriebs, Berufsbildung sowie Arbeits- und Tarifrecht“ und „Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit“) auch die „Digitalisierte Arbeitswelt“ auf.

Das Instrument der Zusatzqualifikationen wird dabei als wichtige Übergangslösung betrachtet, um durch Fortbildung dem noch unterschiedlichen Durchdringungsgrad der Digitalisierung in den Betrieben Rechnung zu tragen:

Metallberufe	Elektroberufe	Mechatroniker/in
Prozessintegration	Programmierung	Programmierung
Systemintegration	IT-Sicherheit	IT-Sicherheit
IT-gestützte Anlagenänderung	Digitale Vernetzung	Digitale Vernetzung
Additive Fertigungsverfahren (3D-Druck)		Additive Fertigungsverfahren (3D-Druck)

Tabelle 5: Mögliche Zusatzqualifikationen in unterschiedlichen Berufen

Für die IT-Ausbildungsberufe wurden zunächst „Anpassungsmaßnahmen per Änderungsverordnung vorgenommen“. Zum 1. August 2020 erfolgte nach fast 23 Jahren schließlich die Neuordnung: Auszubildende werden zukünftig in den vier dualen Berufen Fachinformatiker/-in, IT-Systemelektroniker/-in, Kaufmann/Kauffrau für IT-Systemmanagement und Kaufmann/Kauffrau für Digitalisierungsmanagement ausgebildet. Die Fachinformatiker/-innen werden zudem in die vier Fachrichtungen Anwendungsentwicklung, Systemintegration, Daten- und Prozessanalyse sowie digitale Vernetzung untergliedert.

Per Teilnovellierung wurde im Jahr 2019 z. B. für den Beruf des Chemikanten/der Chemikantin eine Wahlqualifikation zur Digitalisierung und vernetzten Produktion eingeführt.[184]

3.4.2 Entwicklungstrends

Die Anzahl der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe ist seit 2009 von 349 auf 325 im Jahr 2020 gesunken. Dies setzt den Trend der Konsolidierung, zunehmenden Ordnung und sinkenden Vielfalt der Berufe fort, der seit Ende des Zweiten Weltkriegs und insbesondere seit Verabschiedung des BBiG prägend für das System der Ausbildungsordnungen ist. So sank die Zahl der Lehr- und Anlernberufe binnen der fünf Jahre nach 1945 von 970 auf 610.[185] Nach Verabschiedung des BBiG im Jahr 1969 entfielen die Anlernberufe und mehrere Reformen,

---

182 In die Lehrpläne wurden die Themen Datenschutz, IT-Sicherheit, digitale Produktsteuerung, digitale technische Dokumentation, digitales Wissensmanagement und Teamwork 4.0 aufgenommen. Vgl. Matthes et al. (2019): Digitalisierung der Arbeitswelt: Bisherige Veränderungen und Folgen für Arbeitsmarkt, Ausbildung und Qualifizierung, KOM-Drs. 19(28)30a, S. 3

183 Bundesinstitut für Berufsbildung (2019): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019, S. 83.

184 Ebd., S. 84

185 Nur noch wenige Ausbildungsberufe sind aus der Zeit davor noch heute gültig, etwa „Edelmetallprüfer/-in“ (1937, seitdem nicht modernisiert) oder „Biologiemodellmacher/-in“ (1938, modernisiert 2017). Vgl. Herkner, Volkmar (2013): Grundzüge der Genese und Entwicklung einer korporatistischen Ordnung von Ausbildungsberufen, URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/

etwa die Neuordnung der industriellen Elektroberufe von 1972 und von 1987/89 (letztere dauerte zehn Jahre) und eine regelrechte „Neuordnungswelle“ Mitte der 1990er Jahre, die mit den sogenannten Lernfeldplänen eine Vorstufe der kompetenzorientierten Ausbildungsordnungen bildeten.[186] Von der breiten Ausdifferenzierung und der hohen Zahl der mehr als 18.000 in Deutschland anerkannten Studiengänge waren die Ausbildungsberufe stets weit entfernt.

Verschiedene Untersuchungen haben sich mit der Frage „Generalisierung versus Spezialisierung“ – auch im internationalen Vergleich – befasst. Dabei wird immer wieder auf eine geringere Anzahl an Ausbildungsberufen in anderen Ländern gegenüber Deutschland abgestellt. Zum Bezugszeitpunkt 2007 hat beispielsweise die Anzahl der Ausbildungsberufe in der Schweiz 260, in Österreich 250 (beide Länder sind von den Ausbildungssystemen mit Deutschland vergleichbar) und in Dänemark, das eine halbjährige breit angelegte schulische Grundausbildung vorausstellt, 120 betragen – jeweils gegenüber 350 in Deutschland.[187] In der Schweiz ist beispielsweise im kaufmännischen Bereich zudem erst im dritten Jahr eine Spezialisierung vorgesehen. Von Befürwortern einer Reduktion der Anzahl der Ausbildungsberufe wird daraus die Notwendigkeit abgeleitet, die Erstausbildung durch die Zusammenlegung ähnlicher Berufe oder berufsübergreifender Eingangsphasen auch für Deutschland „auf eine breitere Basis zu stellen“[188] und somit gleichzeitig bei einem geringerem „Grad der Arbeitsteiligkeit“ und „beruflichen Spezialisierung“ als gegenwärtig eine Verringerung eines Befristungs- und (Jugend-)Erwerbslosigkeitsrisikos[189] und eine Erleichterung von (auch zu späteren Zeitpunkten im Berufsleben) Branchenwechseln[190] zu erzielen.

Ob derartige Systeme von zunächst berufsübergreifenden und später spezialisierenden Ausbildungsmodellen sich tatsächlich fundamental vom deutschen Ausbildungssystem unterscheiden, ist offen. Berücksichtigt man die Pfade, die in den Nachbarländern bis zum Abschluss einer Ausbildung begangen werden können, liegt die Gesamtzahl der Berufe ähnlich hoch.

Nur eine umfassende und angemessen grundständig ausgerichtete Ausbildung gewährleistet Anschlussfähigkeit und damit die Basis für die notwendige lebensbegleitende Fort- und Weiterbildung. Eine etwaige Verkürzung der Ausbildung ebenso wie eine zu frühe Spezialisierung im Zuge der digitalen Transformation wäre kontraproduktiv. Durch die Nutzung von Teilqualifikationen für Menschen ab 25 Jahren, mit denen Ungelernte und gering qualifizierte Erwachsene aus Ausbildungen abgeleitete Kompetenzen erwerben können, um später einen Berufsabschluss nachzuholen, bieten sich möglicherweise auch neue Chancen der Integration in den digitalen Arbeitsmarkt. Hierbei muss immer ein qualifizierter Berufsabschluss in der Förderung angelegt sein. Es gibt aber auch andere Wege zum Nachholen eines Berufsabschlusses. Aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungsstrukturmodelle in Deutschland (Monoberuf, Einsatzgebiete, Schwerpunkte, Wahlqualifikationen, Fachrichtungen, Berufsfamilien) besteht für die jeweiligen Sozialpartner die Gestaltungsoption die Ausbildungsinhalte so zum einen zwischen Generalisierung und Spezialisierung und zum anderen zwischen geringer oder hoher Differenzierung zu wählen, dass sie den branchenbezogenen Arbeitsmarkterfordernissen entsprechen. Mit den bestehenden Ausbildungsstrukturmodellen existiert daher eine sinnvolle Baukastensystematik in der beruflichen Bildung, durch die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in breiter Form grundgelegt und gezielt vertieft werden können.

Hierzu liegt ein Sondervotum des Abg. Dr. h. c. Thomas Sattelberger (FDP) vor, siehe Kapitel 10.3.3.5, Sondervotum 1.

---

download/7070, Abruf am: 29. Oktober 2020, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Geschichte der Berufsbildung, Bonn, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 3/2013), URL: www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjztezymqjxAhVCNOwKHTfLCA0QFjAGegQIBBAD&url=https%3A%2F%2Fwww.bibb.de%2Fveroeffentlichungen%2Fde%2Fpublication%2Fdownload%2F7065&usg=AOvVaw2ABS5lXnZdCs1C1bafhIgF, Abruf am: 3. Mai 2021, S. 18.

186 Vgl. ebd.

187 Vgl. Ebner, Christian; Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hg.) (2009): Neue Wege für die duale Berufsbildung. Ein Blick auf Österreich, die Schweiz und Dänemark, WZBrief Arbeit (4/2009), Berlin, Abruf am: 29. April 2021, S. 4.

188 Ebd.

189 Vgl. Ebner, Christian: Spezialisierung hat ihren Preis. Die Breite der Ausbildung beeinflusst die Chancen auf dem Arbeitsmarkt, in: WZB Mitteilungen 2012 (138), URL: www.bibliothek.wzb.eu/artikel/2012/f-17557.pdf, Abruf am: 29. Oktober 2020.

190 Vgl. dazu z. B. Wößmann, Ludger: Online-Artikel: Wenn das Gleis zur Sackgasse wird, in: FAZ.net, 20. Februar 2017, URL: www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/duale-ausbildung-wenn-das-gleis-zur-sackgasse-wird-14885656-p1.html, Abruf am: 29. Oktober 2020. Bezug auf Studie: Hanushek, Eric Alan; Woessmann, Ludger; Zhang, Lei: General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Life-Cycle, in: The Journal of Human Resources 2017 (1), URL: www.nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-201111213047, Abruf am: 30. Oktober 2020. Die Studie fand Vorarbeit in den Arbeiten der Autoren zum Erwerbslebenszyklus: Hanushek, Eric Alan; Wößmann, Ludger; Zhang, Lei: Das Pro und Contra der dualen Berufsausbildung über den Erwerbslebenszyklus in einer sich wandelnden Welt, in: ifo Schnelldienst 2012 (1).

Unabdingbar für die Technologiediffusion ist das Berufsprinzip. Beispielsweise können im Handwerk ausgebildete Fachkräfte den gesamten Geschäftsprozess – von der Kundenberatung, über Angebotserstellung, Auftragsabwicklung bis hin zur Abnahme – überschauen und eigenständig realisieren. Sie sind in der Lage, Innovationen (auch aus anderen (Sach)Gebieten) zu adaptieren und deren Folgen (z. B. etwaige „Zweitrundeneffekte" auf benachbarte/nachgelagerte Prozessschritte) zu antizipieren, von Beginn an zu berücksichtigen und wenn nötig, neue Geschäftsmodelle zu entwickeln. Das Berufsprinzip und die berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung im Handwerk (Berufslaufbahnkonzept) ist zudem Schutz vor Arbeitsmarktpolarisierung („Lousy and Lovely Jobs"[191]).

Eine von manchen Ökonomen befürchtete Spaltung des Beschäftigungsmarktes in Helfer und Experten zulasten der mittleren Qualifikationen (routine-biased technological change) ist im Handwerk wegen des Berufsprinzips wenig(er) wahrscheinlich. Digitalisierung und technologischer Fortschritt mögen dazu führen, dass die Komplexität in vielen Berufen zunimmt und dass einige Tätigkeiten weniger (menschlichen) Arbeitsaufwand benötigen. Die abnehmende Relevanz mancher Tätigkeiten macht aber nicht automatisch die sie hauptsächlich ausführende Fachkraft obsolet. Denn eine Fachkraft hat einen Beruf gelernt und nicht nur eine zu einem Beruf gehörende Tätigkeit. Dies befähigt sie dazu, die im Zuge der Digitalisierung weniger relevanten Tätigkeiten durch andere, wichtiger werdende zu kompensieren.

Daher bedarf es auch keiner „weniger spezifischen" bzw. weniger spezialisierten Ausbildung.

Hierzu liegt ein Sondervotum des Abg. Dr. h. c. Thomas Sattelberger (FDP) vor, siehe Kapitel 10.3.3.5, Sondervotum 2.

Zum einen ist die duale Ausbildung, geht man allein nach den Zahlen verfügbarer Bildungsgänge, bereits weniger spezifisch als der hochschulische Bereich: Es existieren 325 anerkannte Ausbildungsberufe[192], die Zahl der Studiengänge beläuft sich auf rund 20.029 – davon ca. 8.306 Bachelor-Studiengänge.[193] Zum anderen sorgt das System der Sozialpartnerschaft bei der Schaffung und Modernisierung von Ausbildungsberufen dafür, dass diese so spezifisch wie nötig und so generalisiert wie möglich sind. Eine höhere Spezifität von Ausbildungsberufen und -inhalten, etwa in Form von Fachrichtungen und Wahlqualifikationen, erhöht die Passfähigkeit des Berufes und damit den Anreiz für Arbeitgeber, entsprechende Lehrstellen anzubieten.[194] Eine (Über)Generalisierung von Berufen birgt die Gefahr, das Angebot von Ausbildungsstellen zu schmälern. Dies hätte gerade für schulleistungsschwächere Jugendliche fatale Folgen. Es gilt zu bedenken, dass, anders als im Hochschulbereich, ein erheblicher Teil der Bildungskosten im dualen System durch die Arbeitgeber selbst getragen wird.[195]

3.5 Weiterentwicklung der beruflichen Bildung

In den folgenden Kapiteln wird dargestellt, wie die berufliche Bildung zukunftsorientiert und angemessen weiterentwickelt werden sollte. Dazu werden die Potentiale der digitalen Transformation herausgearbeitet und zusammengestellt, welche Schlussfolgerungen sich für die Gesellschaft ergeben.

3.5.1 Schlussfolgerungen aus den Prozessen der digitalen Transformation

Die digitale Transformation hat Auswirkungen auf nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche. Um sie zu gestalten, wird im Folgenden u. a. dargestellt, wie sich Geschäftsmodelle in Zukunft ändern werden, welche Gestaltungsaufgaben dadurch auf die Gesellschaft zukommen und welche Rolle insbesondere die berufliche Bildung zukünftig einnehmen wird.

---

191 Goos, Maarten; Manning, Alan: Lousy and Lovely Jobs: The Rising Polarization of Work in Britain, in: The Review of Economics and Statistics 2007 (1).

192 Vgl. Statista GmbH: Internetseite: Entwicklung der Gesamtzahl der anerkannten oder als anerkannt geltenden Ausbildungsberufe in Deutschland von 1971 bis 2020, URL: www.statista.com/statistik/daten/studie/156901/umfrage/ausbildungsberufe-in-deutschland/, Abruf am: 3. November 2020.

193 Vgl. Statista GmbH: Internetseite: Anzahl der Bachelor- und Masterstudiengänge und aller übrigen Studiengänge in Deutschland im Wintersemester 2020/2021 nach Bundesländern, URL: www.statista.com/statistik/daten/studie/2854/umfrage/bachelor--und-master-studiengaenge-in-den-einzelnen-bundeslaendern/, Abruf am: 3. November 2020.

194 Vgl. Jansen, Anika; Grip, Andries de; Kriechel, Ben; Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit GmbH (Hg.) (2016): The Effect of Choice. Options in Training Curricula on the Supply of and Demand for Apprenticeships, Discussion Paper Series (Nr. 9697), Bonn, URL: www.ftp.iza.org/dp9697.pdf, Abruf am: 30. Oktober 2020.

195 Nach BIBB-Erhebung zu Kosten und Nutzen der betrieblichen Ausbildung 2012/13 Nettokosten von insgesamt 7,7 Milliarden Euro.

3.5.1.1 Gestaltungsaufgabe für die Gesellschaft

Der digitale Wandel gehört zu den wichtigsten gesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit, der aber gesellschaftlich gestaltet werden kann. Im Mittelpunkt der Veränderungen sollte der Mensch stehen. Die Digitalisierung ist nicht nur ein Prozess, der die Produktivität der Wirtschaft verbessern kann und damit möglicherweise hilft, die Auswirkungen des demografischen Wandels zu dämpfen. Sie kann auch eine Chance für eine humanere Arbeitswelt sein, wenn Unternehmen und Erwerbstätige die Arbeitsbedingungen mitbestimmt gestalten.

Das Gelingen der digitalen Transformation einer Volkswirtschaft hängt von diversen Erfolgsfaktoren ab, u. a. der Verfügbarkeit qualifizierter Fachkräfte, einer guten digitalen Infrastruktur und tragfähigen Finanzierungsmodellen.

Die Digitalisierung ist jedoch kein isolierter Transformationsprozess, sondern letztlich Teil einer umfassenderen Modernisierung der Volkswirtschaft.

3.5.1.2 Arbeitswelt und Arbeitskultur

Die Flexibilität in der Arbeitswelt, die der digitale Wandel eröffnet, muss von den Akteuren verantwortungsvoll gestaltet werden. Die bestehenden (tarif-)rechtlichen Regelungen bieten hierfür Optionen.

Um gute Arbeit sicherzustellen, müssen auch Antworten auf Fragen nach der passgenauen „Vereinbarkeit von Privatleben und Beruf […], Partizipation“ und der physischen und psychischen Gesundheit gegeben werden. [196]

Bei einem Wandel der Arbeitskultur wird die agile Organisation eine größere Rolle spielen als bisher. „Arbeit 4.0“ ist dann nicht nur das Ergebnis von Transformation, sondern Grundvoraussetzung für die künftige Transformationsfähigkeit von einzelnen Unternehmen und der Wirtschaft insgesamt.

Das Ziel, Gesundheit als Ressource in der Arbeitswelt aufzubauen und möglichst lange zu erhalten, um die Kreativität und Arbeitsfähigkeit der Menschen in einer Arbeitswelt zu sichern, die durch dynamische und vernetzte Arbeitsformen im demografischen Wandel geprägt ist,[197] ist eine große Herausforderung für die Gesundheitsprävention. Die Umsetzung des arbeitsrechtlichen Anspruchs auf einen gesundheitsförderlichen Arbeitsplatz wird dabei noch wichtiger.

Künftig gilt: „Eine wichtige Voraussetzung für dauerhaften wirtschaftlichen Erfolg von Unternehmen liegt darin, Gesundheit und Gesundheitskompetenz, Beschäftigungsfähigkeit, Vitalität und Motivation ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu erhalten und zu fördern sowie deren Fähigkeiten, eigenverantwortlich zu handeln, zu stärken.“[198]

3.5.1.3 Beschäftigungsentwicklung

Nach dem derzeitigen wissenschaftlichen Erkenntnisstand ist durch die digitale Transformation kein massiver Beschäftigungsabbau zu befürchten. Die Kernherausforderung des digitalen Wandels wird eher in den größeren Verschiebungen von Arbeitsplatzanforderungen zwischen Branchen, Berufen und Anforderungsniveaus liegen. Durch diese skizzierten Verschiebungen besteht ein zunehmendes Risiko, dass sich die auf dem Arbeitsmarkt angebotenen und nachgefragten Qualifikationen stärker auseinanderentwickeln. Einer so entstehenden qualifikatorischen Mismatcharbeitslosigkeit gilt es, präventiv entgegenzuwirken. Hierbei sind Betriebe und Beschäftigte genauso gefordert wie der Staat.

Daraus ergeben sich als Hauptaufgaben zum einen die stete Weiterbildung auch für Fachkräfte, zum anderen eine verstärkte Nutzung der Umschulung (im Sinne einer zweiten oder dritten Berufsbiografie). Entsprechend muss das lebensbegleitende Lernen für alle (Berufsbiografien) zur Normalität werden. Dabei muss auch auf die besonderen Bedürfnisse von spezifischen Personengruppen (wie z. B. Langzeitarbeitslose, Nicht-Erwerbstätige, Menschen mit geringen Eingangsqualifikationen, Menschen mit Behinderungen, Migranten, Alleinerziehende) explizit eingegangen werden. Im Rahmen einer Work-Life-Learning-Balance sind besondere Lebenssituationen (wie Kindererziehung, Angehörigenpflege, Teilzeitarbeit und -(weiter)bildung) zu berücksichtigen. Nur so können sich die Fachkräftepotenziale besser entfalten. In diesem Sinne ist eine umfassende Qualifizierungsstrategie anzustreben.

---

196 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Zukunft der Arbeit, S. 9.

197 Vgl. ebd., S. 10.

198 Ebd., S. 11.

3.5.1.4 Rolle der Berufsbildung

Die berufliche Bildung muss ihre herausragende Bedeutung für Deutschland bei der Sicherung des Fachkräftenachwuchses als internationalen Wettbewerbsvorteil behalten und in Bezug auf das lebenslange Lernen ausbauen. Auch im Rahmen eines Bedeutungszuwachses von höher qualifizierter Beschäftigung durch die Anforderungen der digitalen Transformation kann diesem nicht allein durch eine Akademisierung begegnet werden, da auch die Betriebe nicht nur nach hochschulisch ausgebildeten, sondern auch nach beruflich gut qualifizierten Menschen nachfragen, die im Prozess der Arbeit gelernt haben.

Für die berufliche Bildung kann beim handelnden Umgang mit dem Wandel dabei auf die korporatistische Zusammenarbeit und die dazu vorhandene Institutionalisierung zurückgegriffen werden, um auf politischer, betrieblicher und tariflicher Ebene Gestaltungsarbeit zu vollziehen.

Das grundlegend prägende, bewährte und hocheffiziente ordnungspolitische Element des tripartistischen Korporatismus in der dualen Ausbildung – durch das Unternehmen mit Beschäftigten/Sozialpartnern und der Politik[199] in die Lage versetzt werden, in organisierter/formalisierter Form sowohl auf Konsens als auch auf konkrete Normensetzung zielend koordinierend (und über die Mitbestimmung) zusammenzuarbeiten – ist dabei ebenfalls als Wettbewerbsvorteil zu verstehen. Er ermöglicht durch die gemeinschaftliche Koordinierung der Berufsbildung auf allen Ebenen und in allen Kernbereichen eine Unterstützung in der Umsetzung von Ergebnissen, eine bundesweite Einheitlichkeit, eine Qualitätssicherung sowie die stets gemeinsame Anerkennung aller Akteure.[200]

3.5.1.4.1 Rolle des Berufsbildungspersonals

Dabei kommt der Qualifizierung des Bildungspersonals eine essenzielle Bedeutung zu, im Betrieb und der Berufsschule. Hierzu ist etwa die Ausbildung der Lehrkräfte an den Hochschulen zu erweitern. Das Berufsbildungspersonal muss in seiner Medien- und IT-Kompetenz und in seiner Fachkompetenz zur Integration neuer Inhalte sowie seinen sozialen und kommunikativen Kompetenzen gestärkt und in die Lage versetzt werden, die inhaltliche Anpassung des Ausbildungsprozesses kompetent selbst zu gestalten. Außerdem müssen sie Fähigkeiten vermitteln, die die Beschäftigten befähigen, selbstbewusst mit der sich verändernden Arbeitswelt umzugehen.

3.5.1.4.2 Erweiterung des Begriffs der Berufsbildung

Damit Berufsbildung die Mitarbeitenden auf den Wandel, der fortlaufende Qualifizierung im Zuge neuer technologischer Entwicklungen und Kompetenzbedarfe erfordern wird, gut vorbereitet, muss sie berufsbefähigend ausgerichtet sein. Wichtige neue Kompetenzbedarfe (wie Softskills, agiles Arbeiten, gewandelte Rollenverständnisse) erfordern das Aneignen neuer Denkweisen. Die schneller werdenden Veränderungsprozesse erfordern es dabei, Erstausbildung, Fort- und Weiterbildung sehr viel vernetzter zu denken und zu organisieren. Ein neues Verständnis von Beruflichkeit als einer qualitätsgesicherten Bildungskette ist die Folge, in der Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, Erstausbildung sowie Fort- und Weiterbildung künftig Teile einer lebenslangen persönlichen Entwicklung sein werden. Eine umfassende Erstausbildung bleibt unabdingbar, doch muss sie ergänzt werden durch eine formalisierte und zertifizierte Fortbildung und die valide Erfassung des Erfahrungswissens. Darüber hinaus muss der weitere Weiterbildungsbereich geöffnet werden – auch für berufliche Neuorientierungen. Die strikte Trennung von akademischer und beruflicher Bildung sollte dabei aufgegeben werden.

3.5.1.4.3 Etablierung neuer Kompetenzen

Um möglichst konkrete Aussagen über zukünftige Kompetenzanforderungen (und die dafür zu konzipierenden Ausbildungs-, Um- und Weiterqualifizierungsangebote) machen zu können, also Bedarfe fortlaufend zu identifizieren, sollten „institutionalisierte“[201] Verfahren etabliert werden. Technologieforschung muss mit der Berufs-,

---

199 Konkret kooperieren in der Gestaltung des (dualen) Berufsbildungssystems, der Standardentwicklung, der Überwachung der Ausbildung und der Prüfung und Zertifizierung jeweils der Staat (über die Bundesregierung und Bundesministerien, die Landesregierungen der 16 Bundesländer), die Verbände der Arbeitgeber/-innen (über den Dachverband, Arbeitgeber- und Branchenverbände, Kammern) sowie der Arbeitnehmer/-innen (über den Gewerkschaftsdachverband, Branchengewerkschaften, Betriebsräte).

200 Vgl. Zentralstelle der Bundesregierung für internationale Berufsausbildungskooperation im Bundesinstitut für Berufsausbildung: Präsentationsvorlage: Motor der Dualen Berufsausbildung. Kooperation von Akteuren aus Wirtschaft, Staat und Gesellschaft, URL: www.bibb.de/dokumente/ppt/Stakeholder_DE_2019.pptx, Abruf am: 30. Oktober 2020.

201 Vgl. Spath (2019): Schriftliche Stellungnahme, Drs. 19(28)PG1-2.

Weiterbildungs- und Begleitforschung eng verzahnt werden, um Kompetenzvermittlung bzw. Lerninhalte stärker mit dem Innovationsgeschehen zu synchronisieren. Als Pilot-Umsetzung dazu gilt das „Nationale Kompetenzmonitoring (NKM)“ für das Thema Data Science, das Acatech, der BDI und die Hans-Böckler-Stiftung mit Unterstützung des BMBF umgesetzt haben, um zu eruieren, welche Schlüsselkompetenzen in wichtigen Technologiefeldern benötigt werden, um international wettbewerbsfähig zu sein, und wie Deutschland in den Technologiefeldern im Vergleich aufgestellt ist (Sicht auf Makro-Ebene zur Gestaltung der Mikro-Ebene).[202] Nach Ende der Pilotphase sollten die Ergebnisse des NKM hinsichtlich einer möglichen Weiterführung evaluiert werden.

Von den Bildungsinstitutionen, Unternehmen und der Gesellschaft sind die „zukünftigen Kompetenzbedarfe frühzeitig [zu] antizipieren und entsprechend in den Angeboten der Ausbildung, Weiter- und Umqualifizierung [zu] adressieren.“[203] In der Summe dürften sich aufgrund der technologieinduzierten Veränderungen bei allen Geschäftsmodellen die Qualifikationserfordernisse der deutschen Volkswirtschaft zugunsten von technologischen Fähigkeiten und umfassend verstandenen digitalen Kompetenzen verschieben – ergänzt um den Bedeutungszuwachs prozessbezogener, sozialer und personaler Kompetenzen und einschließlich eines Bedeutungserhalts von Fach- und Erfahrungswissen. Das bedeutet, dass in Zukunft neben spezifischen Fertigkeiten auch breit angelegte und flexiblere (Lern-)Kompetenzen in der beruflichen Bildung eine Rolle spielen werden.

Diese Entwicklung kann damit an die in der beruflichen Bildung eingeleitete „kompetenzorientierte Wende“[204] anknüpfen, in der zunehmend Schlüsselqualifikationen in den Fokus gesetzt wurden, und an die Befähigung, „mit neuen Situationen und bisher unbekannten Handlungsanforderungen erfolgreich umgehen zu können“.[205] In der Bildungsforschung wird das Ziel der beruflichen Bildung in Bezug auf das Individuum und die Gesellschaft (im Hinblick auf Persönlichkeitsbildung, Werthaltungen, Verantwortlichkeiten und gesellschaftliches Lernen) sowie die Arbeitswelt (mit Fach-, Methoden-, Sozial- und Personal-/Selbstkompetenz) adressiert, womit selbständiges Informieren, Planen, Durchführen und Kontrollieren sowie Reflektieren innerhalb einer beruflichen Domäne ermöglicht werden soll.[206]

3.5.1.4.4 Einsatz neuer Lehr- und Lernformen

Dabei müssen der technologische Wandel der Arbeitswelt stärker berücksichtigt und digitale Lernformate als strategische Chance begriffen werden, was sich neben der Nutzung digitaler Geräte auch in einer neuartigen Gestaltung des Lehrens und Lernens ausdrückt. Insbesondere da es keine pauschalen Lösungen für eine digitale Transformation in der Aus- und Weiterbildung gibt, müssen innovative Lehr- und Lernformen erprobt und anwendbar werden, z. B. über Erfahrungs- und Experimentierräume, Reallabore[207] oder konkret in so genannten Fab Labs oder Maker Spaces, in denen Erleben und Erlernen gewerk- und zielgruppenübergreifend mit neuester Technologie realisiert werden kann. Es bedarf einer umfassenden Schulung zum pädagogisch sinnvollen Einsatz digitaler Medien, Lernkonzepte und Inhalte. Hierzu ist ein stärkerer Austausch von Forschung und Praxis ebenso geboten wie eine fachliche Zusammenführung pädagogischer und technischer Forschung. Kompetenzzentren sollten einen erweiterten Forschungsauftrag erhalten und gleichzeitig als Kooperationspartner für Weiterbildungsträger dienen, die Ausbildungs- und Lehrpersonal ganzheitlich qualifizieren. Sinnvoll wären überdies gemeinsame Clouds von Berufsschulen, überbetrieblichen Bildungszentren und Betrieben zur Unterstützung der Lernortkooperation.

---

202 Vgl. acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften e. V. (2018): Pilotphase Nationales Kompetenz-Monitoring (NKM): Bericht: Data Science. Auswahl, Beschreibung, Bewertung und Messung der Schlüsselkompetenzen für das Technologiefeld Data Science, acatech DISKUSSION, München. Für Data Science wurde als eine Schlüsselkompetenz Informatik auf Universitätsniveau ausgemacht. Das NKM sollte besonders relevante Technologien und Kompetenzen im Hinblick auf die zukünftige Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Volkswirtschaft identifizieren.

203 Vgl. Spath (2019): Schriftliche Stellungnahme, Drs. 19(28)PG1-2.

204 Vgl. ebd.

205 Vgl. Erpenbeck u. Rosenstiel zit. nach Brater, Michael (2018): Berufliche Bildung, in: Böhle, Fritz; Voß, G. Günter; Wachtler, Günther (Hg.) (2018): Handbuch Arbeitssoziologie. Band 2: Akteure und Institutionen, Wiesbaden, S. 562.

206 Vgl. Riedl, Alfred; Schelten, Andreas (2013): Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung, Stuttgart, S. 35-36.

207 Vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2019): Freiräume für Innovationen. Das Handbuch für Reallabore, Berlin, URL: www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Digitale-Welt/handbuch-fuer-reallabore.pdf?__blob=publicationFile&v=11, Abruf am: 30. Oktober 2020.

Zudem braucht es weitere Hilfestellungen für KMU, die es ihnen erleichtern, geeignete Angebote modularen und individuellen Lernens zu entwickeln, damit die Nutzung digitaler Lehr-/Lernformate im Betrieb eine größere Verbreitung erfahren kann.[208] Diese Aufgabe können gut ausgestattete Berufsschulen erfüllen.

3.5.1.4.5 Berufliche Weiterbildung

Gerade in Bezug auf das lebensbegleitende Lernen im Sinne von Anpassungsweiterbildung wird es auch darum gehen, die Menschen, die bereits in Berufen tätig sind, über unterschiedlichste Formen der Fort- und Weiterbildung einzubeziehen, um es ihnen zu ermöglichen, auch künftig die Anforderungen der Arbeitswelt bewältigen zu können. Dabei wird es verstärkt darauf ankommen, noch schneller von der Bedarfsanalyse zur konkreten Weiterbildungspraxis zu kommen, wo nötig und möglich auch in On-the-job- und Just-in-time-Modellen. Wenn dabei Flexibilitätsanforderungen mit einer stabile[n] Arbeitsweise in Balance gebracht werden sollen, werden künftig sowohl Unternehmen wie auch Mitarbeiter/-innen selbst an unterschiedlichen Stellen Verantwortung für die Aus- und Weiterbildung übernehmen, sofern dabei die Grundlagen verbindlicher Qualitätsstandards eingehalten werden und eine Eignung vorliegt.[209]

Die Klärung der Frage, wie Formate von Weiterbildung dabei zu gestalten sind, welche Elemente dabei jeweils z. B. stärker zu strukturieren/formalisieren sind, wird im Rahmen der nationalen Weiterbildungsstrategie einer intensiven Diskussion unterzogen werden.

3.5.2 Potenziale digitaler Transformation

Auch wenn die Bedeutung der digitalen Transformation für die berufliche Bildung grundsätzlich erkannt ist, wurde bisher „weder in Ausbildungsbetrieben noch in berufsbildenden Schulen flächendeckend auf die Konsequenzen von Digitalisierung und digitaler Transformation reagiert; es mangele an Informationen, Transparenz“[210] und Potenzialausschöpfung. Die Corona-Pandemie hat hier jedoch in Verbindung mit der KMK-Strategie zur Digitalen Bildung sowie den in 2020 in Kraft getretenen, neu gefassten Standardberufsbildpositionen zu deutlichen Veränderungen geführt.

Die häufigsten Aktivitäten bestehen in der Nutzung von Impulsen der Auszubildenden, in der Weiterbildung der eigenen Ausbilder sowie in der Anpassung der Ausbildungsinhalte. Knapp ein Drittel der vorwiegend kleinen ausbildenden Unternehmen hat sich bisher noch nicht mit dem Thema Digitalisierung in der betrieblichen Ausbildung beschäftigt.[211]

Wenngleich die Länder bereits systemisch an Aufbau und Umsetzung von digitalen Konzepten in den berufsbildenden Schulen arbeiten, werden „[D]digitale Medien […] meist noch klassisch eingesetzt und kaum in didaktische und methodische Konzepte beruflicher Qualifizierung integriert. Möglichkeiten einer engeren Verzahnung von Berufsschulen und Betrieben“[212] blieben bisher fast ungenutzt. Die schneller voranschreitende technologische Weiterentwicklung und neue Anforderungen an die Zusammenarbeit im Betrieb werden das kompetenzorientierte Ideal in der Ausbildung dennoch weiter stärken und so Auszubildende in Zukunft vor allem befähigen, „mit neuen Situationen und bisher unbekannten Handlungsanforderungen erfolgreich umgehen zu können“[213].

Dies hat weitreichende Folgen für den Bereich betrieblicher und berufsschulischer Lernmethoden, für das gesellschaftliche Verständnis von beruflicher Bildung und für die Qualifikation von Ausbilderinnen und Ausbildern. Weil die Berufsbildung zukünftige und heutige Fachkräfte insbesondere im Umgang mit betrieblicher Komplexität und Unsicherheit schulen soll, kann hier während der Ausbildung methodisch, neben der bloßen Nutzung

---

208 Vgl. Klös (2019): Präsentationsvorlage „Industrielle Wettbewerbsfähigkeit, Digitalisierung und berufliche Qualifizierung“, Drs. 19(28)PG1-26.

209 Vgl. Spath (2019): Schriftliche Stellungnahme, Drs. 19(28)PG1-2.

210 Ebd., S. 4.

211 Vgl. Flake, Regina; Meinhard, David; Werner, Dirk: Digitalisierung in der dualen Berufsausbildung: Umsetzungsstand, Modernisierungs- und Unterstützungsbedarf in Betrieben, in: IW-Trends 2019 (2), URL: www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Trends/PDF/2019/IW-Trends_2019-02-01_Digitalisierung_duale_Berufsausbildung.pdf, Abruf am: 30. Oktober 2020, S. 8.

212 Spath (2019): Schriftliche Stellungnahme, Drs. 19(28)PG1-2, S. 4.

213 Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von zit. nach Brater (2018): Berufliche Bildung, in: Böhle, Fritz; Voß, G. Günter; Wachtler, Günther (Hg.) (2018): Handbuch Arbeitssoziologie. Band 2: Akteure und Institutionen, Wiesbaden, S. 562.

digitaler Medien, auch auf Methoden des handlungsorientieren Lehrens und Lernens im Rahmen des Lernfeldkonzeptes zurückgegriffen werden. So kann ein ganzheitlicher und reflektierter Kompetenzaufbau in einer von Digitalisierung geprägten Arbeitswelt erfolgen.

Über 80 Prozent der Auszubildenden in Deutschland wird in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) ausgebildet, ein Drittel davon im Handwerk.[214] An dieser kleinbetrieblichen Struktur des deutschen Ausbildungsmarktes müssen künftige Anstrengungen zur Digitalisierung der beruflichen Qualifizierung ansetzen. Anders als in der Industrie ist die digitale Transformation in vielen KMU und Berufsschulen noch nicht angekommen. Durch verstärkte Kontakte zwischen Ausbildern/Ausbilderinnen und Lehrkräften kann die Kluft beim Zugang zu und der Nutzung von digitalen Anwendungen verringert werden.

3.5.2.1 Innovationstreiber für Unternehmen

Berufliche Bildung kann auch Innovatorin sein, um unterschiedliche Aspekte der Digitalisierung in Unternehmen – insbesondere in kleinen und mittelständischen – zu platzieren. Ihren Innovationscharakter gewinnt die berufliche Bildung hier u. a. daraus, dass sie nicht allein im Betrieb stattfindet und mit (außerhalb) erworbenen Kompetenzen so wiederum Strukturen und Prozesse im Unternehmen selbst beeinflussen kann (z. B. bei digitalen Anwendungen oder Weiterentwicklungen des Geschäftsmodells). Diese Innovationskraft der beruflichen Bildung kristallisiert sich exemplarisch etwa in der überbetrieblichen Lehrlingsunterweisung (ÜLU) sowie einigen besonders innovativen berufsbildenden Schulen der Länder heraus, welche für kleinere – weniger technologisierte – Betriebe eine wichtige Rolle spielt.

3.5.2.2 Inklusion

Mit der Digitalisierung gehen vielfältige neue Möglichkeiten einher, alle Menschen in ihren besonderen Begabungen und individuellen Lebenslagen und Bedürfnissen mit unterschiedlichen Lern- und Arbeitsstrategien zu unterstützen.

Der „Monitor Digitale Bildung“[215] stellt die Bedeutung von digitalem Lernen in Verbindung mit Lernchancen heraus, die darin gesehen werden, dass durch Zugänge zum Lernen für alle („Universal Design for Learning“) die Teilhabe an Bildungsangeboten und mehr Flexibilität für Qualifizierungsprozesse erreicht werden können. Der Einsatz von Assistenzsystemen bietet Chancen, beispielsweise für den Einsatz in heterogenen Lerngruppen oder für Menschen mit körperlicher Beeinträchtigung, weil die Einschränkungen der Bewegungsfreiheit, des Sehens und des Hörens mit technischen Hilfsmitteln teilweise kompensiert werden.[216]

Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales weist auf eine verstärkte soziale Exklusion für Menschen mit Behinderung am Arbeitsmarkt hin.[217] Befürchtet wird ein Rückgang an Beschäftigungschancen für diese Personengruppe. Durch veränderte berufliche Tätigkeitsbereiche und aufgrund einer zunehmenden Komplexität der Arbeitsprozesse können Beschäftigungsrisiken entstehen.[218] Berufe mit einer hohen Routinetätigkeit werden in stärkerem Maße von Automatisierung betroffen sein[219] sowie bisher bestehende „Nischen“ (bspw. einfache Bürotätigkeiten) zurückgehen.[220]

---

214 Vgl. Born (2019): Schriftliche Stellungnahme „Digitalisierung (Definition) und Erscheinungsformen aus Sicht des Handwerks und des Gewerbes - Thesenpapier“, Drs. 19(28)PG1-8. Internet- oder Plattformunternehmen sowie technologienahe Start-ups sind (noch?) keine signifikanten Träger von Berufsausbildung.

215 Schmid, Ulrich; Goertz, Lutz; Behrens, Julia; Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2016): Monitor Digitale Bildung. Berufliche Ausbildung im digitalen Zeitalter, Gütersloh, URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_Monitor-Digitale-Bildung_Berufliche-Ausbildung-im-digitalen-Zeitalter_IFT_2016.pdf, Abruf am: 3. Mai 2021.

216 Vgl. Engels, Dietrich; Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2016): Forschungsbericht. 467 Chancen und Risiken der Digitalisierung der Arbeitswelt für die Beschäftigung von Menschen mit Behinderung, Köln, URL: www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/47065/ssoar-2016-engels-Chancen_und_Risiken_der_Digitalisierung.pdf;jsessionid=6FFF17C29A6B4C463790A6E16BCE3BB1?sequence=1, Abruf am: 27. April 2021.

217 Ebd., S. 26.

218 Vgl. Ausführungen von Dr. Ute Leber und Dr. Britta Matthes (IAB) in: Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2018): Wortprotokoll, Nr. 19/5 vom 10. Dezember 2018, Berlin.

219 Vgl. Heß, Pascal; Janssen, Simon; Leber, Ute; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2019): Beschäftigte, deren Tätigkeiten durch Technologien ersetzbar sind, bilden sich seltener weiter, IAB-Kurzbericht (16/2019), Nürnberg, URL: www.doku.iab.de/kurzber/2019/kb1619.pdf, Abruf am: 30. Oktober 2020.

220 Vgl. Engels (2016): Forschungsbericht, S. 33.

Ein Risiko der sozialen Spaltung ist durch die Pandemie (vgl. Kapitel 2.5) besonders augenscheinlich geworden: Die digitale Ausstattung mit Endgeräten und Internetzugang ist bei jungen Menschen ungleich verteilt, was gerade junge Menschen in mehrfach prekären Lebenssituationen besonders trifft. Zudem sind bestimmte Bildungsbereiche – Berufsbildungswerke, Bildungsträger und freie Träger der Jugendberufshilfe und Jugendsozialarbeit (BBiG § 66, SGB II, III, VIII) – schlechter mit digitaler Infrastruktur ausgestattet, was fehlende Antragsbefugnis bei den bestehenden Förderprogrammen bzw. fehlende Programme betrifft. Soll soziale Spaltung hinsichtlich Anforderungen an Digitalisierung und digitale Infrastruktur vermieden werden, muss entsprechend gegengesteuert werden.

Hierzu liegen drei Sondervoten des Abg. Dr. h. c. Thomas Sattelberger (FDP) vor, siehe Kapitel 10.3.3.6, Sondervotum 1, 2 und 3.

4 Erfahrungen und Erwartungen junger Menschen bei der Berufswahl

Angesichts erstens anhaltender Passungsprobleme auf dem dualen Ausbildungsmarkt, zweitens demografisch bedingt und wegen des Trends zu höher qualifizierenden Berufsabschlüssen (Studierneigung) rückläufiger Nachfrage und drittens der Notwendigkeit, den Fachkräftenachwuchs auf mittlerer Qualifikationsebene zu sichern, ist es essentiell, das Interesse junger Menschen an der beruflichen Ausbildung, die zudem „meist friktionslose Übergänge in den Arbeitsmarkt“[221] bietet, aufrechtzuerhalten und zu wecken.

Vor diesem Hintergrund kommt den Maßnahmen zur Sicherung und Steigerung der wahrgenommenen Attraktivität der beruflichen Bildung und der Berufe ein enorm hoher Stellenwert zu. Die aktuellen Befunde und Entwicklungen der letzten Jahre auf dem Ausbildungsmarkt machen die Tiefe und Tragweite der Attraktivitätsthematik deutlich. Um darauf antworten zu können, ist die junge Generation mit ihren eigenen Anforderungen an Berufswahl und Karriereplanung in den Blick zu nehmen.

Dafür werden im Folgenden zunächst die jungen und in den Beruf strebenden Generationen beschrieben, ihre Kriterien und Informationsquellen bei der Berufswahl benannt sowie ihre Erwartungen an den digitalen Wandel in Bezug auf ihre berufliche Zukunft und ihre berufliche Vorbereitung im Hinblick auf eine digitalisierte Arbeitswelt thematisiert. Im Anschluss werden die insbesondere von der Jugendforschung abgeleiteten Herausforderungen und Anregungen im Hinblick auf die Attraktivitätssteigerung beruflicher Bildung im Rahmen des Berufswahlprozesses dargestellt.

4.1 Generationenbeschreibung: Welche junge Generation kommt in Ausbildung und Beruf?

Die jungen Generationen, die heute in die Ausbildung und den Beruf gehen, werden zumeist als Generation Y und Generation Z bezeichnet.

Unter die Generation Y fallen die ungefähr zwischen 1985 bis 2000 Geborenen, die heute gut Zwanzigjährigen bis Mitte-Dreißigjährigen.[222] Die Generation wird als fragende mit offener und suchender Haltung beschrieben und daher mit der Metapher des „why“(Y)/“warum“ erfasst. Es ist die erste Generation, die digital groß geworden ist und daraus starke Impulse zieht. Allerdings sahen diejenigen, die ihre Jugendzeit nach dem Jahr 2000 erlebten, sich auch mit einer Krisenzeit konfrontiert, in der 2007/2008 durch die Finanz- und Weltwirtschaftskrise der Anteil an (europäischer) Jugendarbeitslosigkeit wuchs und es keine Garantie für junge Menschen gab, in Ausbildung und Beruf zu kommen.

In der Kombination von zum Teil politischer Verunsicherung und Umweltkrisen wird für diese Generation eine auch verunsichernde Ausgangssituation beschrieben. In Übereinstimmung zeigen alle Jugendstudien, dass sich daraus ergibt, dass die Mehrzahl der jungen Menschen dieser Generation nüchtern und pragmatisch ist. Mehrheitlich wollen sich Angehörige dieser Generation daher auf Ungewissheit und Unsicherheit als Zukunftsperspektive einstellen, beziehen „alles auf ihre persönliche Situation“, um zurechtzukommen, und zählen dabei meist auf ein enges Bündnis mit den eigenen Eltern. Zusammen mit einem „Schuss Opportunismus“ und hinzukommender „Entscheidungsunsicherheit“ ergibt sich somit Flexibilität und vorsichtiges Sondieren- oder Taktieren-(Können) – auch im Hinblick auf die Berufswahl – als mehrheitliche Anforderung dieser Generation.[223]

Gegenwärtig drängt überwiegend die so genannte Generation Z, die Nachfolgegeneration der Generation Y, in die Ausbildung, die nach dem Jahr 2000 Geborenen, die bis gut 20-Jährigen. Diese Generation erlebte bislang wirtschaftlich abgesicherte und auch beruflich sehr günstige Bedingungen. Sie trifft seit dem Jahr 2010 auf einen veränderten Ausbildungsmarkt, der zumindest bis zur Corona-Krise bisher bei einem Teil der Jugendlichen dazu geführt hatte, dass relative Gewissheit bestand, in Ausbildung und Beruf kommen zu können und dabei teilweise sogar umworben zu werden.[224]

---

221 Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Berufsbildungsbericht 2020, S. 51

222 Dabei werden die jeweiligen Jahresfenster in den Generationenbeschreibungen von Wissenschaftler/-innen selbst als durchaus holzschnittartig/“etwas willkürlich“ beschrieben.

223 Vgl. Hurrelmann, Klaus zit. nach Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/9 vom 1. April 2019, S. 11; vgl. auch Hurrelmann, Klaus, Hertie School gGmbH (2019): Schriftliche Stellungnahme „Wie tickt die junge Generation in puncto Beruf?“. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 1. April 2019, KOM-Drs. 19(28)37, Berlin, S. 1

224 Vgl. Hurrelmann, Klaus zit. nach Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/9 vom 1. April 2019, S. 11

Für diese Jugendlichen bleibt die sehr enge Elternbindung, die kaum eine junge Generation zuvor hatte, und Vater und Mutter fungieren als soziale Modelle für die Lebensgestaltung. Die Angehörigen der Ztler „passen sich auf der individuellen Suche nach einem gesicherten und eigenständigen Platz in der Gesellschaft […] so an, dass sie Chancen, die sich auftun, möglichst gut ergreifen können."[225] Insofern kennzeichnet auch diese Generation eine pragmatische Grundorientierung, die dann bei den „Bildungsstarken" mit „instrumentellem Denken" „unterstützt durch ihre Eltern" hin zur „Abschluss-Optimierung" einhergeht, wobei aber zugleich Interesse besteht, „den Übergang in den Beruf hinauszuschieben".[226] Vom Beruf wird dann erwartet, „nachdem man in der Schulzeit noch taktieren musste, um zu einem guten Abschluss zu kommen"[227], Sinn und Verwirklichung zu finden – zumindest dann, wenn der Schulabschluss den Entscheidungsspielraum für den jeweils Einzelnen groß macht.

Unterschieden werden können die 14- bis 17-jährigen Jugendlichen innerhalb der Generation aktuell anhand von sieben lebensweltlich bezogenen Gruppenzuordnungen nach: Adaptiv-Pragmatischen (=„leistungs- und familienorientierter moderner Mainstream mit hoher Anpassungsbereitschaft"), Expeditiven (=„erfolgs- und lifestyleorientierte Networker auf der Suche nach neuen Grenzen und unkonventionellen Erfahrungen"), Prekären (= „um Orientierung und Teilhabe bemühte Jugendliche mit schwierigen Startvoraussetzungen und Durchbeißermentalität"), Experimentalisten (= „spaß- und szeneorientierte Nonkonformisten mit Fokus auf das Leben im Hier und Jetzt"), Postmateriellen (ähnlich der in den vorangehenden Sinus-Studien noch ausgemachten Gruppe der Sozialökologischen = „nachhaltigkeits- und gemeinwohlorientierte Jugendlichen mit sozialkritischer Grundhaltung und Offenheit für alternative Lebensentwürfe"), Konsum-Materialisten (ähnlich den zuvor Materialistischen Hedonisten = „freizeitorientierte Unterschicht mit ausgeprägten markenbewussten Konsumwünschen; möchten Spaß und ein gechilltes Leben haben") und Traditionell-Bürgerlichen (ähnlich den zuvor Konservativ-Bürgerlichen = „familien- und heimatorientierte Bodenständige mit Traditionsbewusstsein und Verantwortungsethik").[228]

Die Generation der nach dem Jahr 2000 Geborenen ist noch viel mehr als die vorherige Generation „digital abgeklärt unterwegs"; sie „denkt digital" und hält es für möglich, „alles auf einem digitalen Kanal zu machen"[229]. So sind auch die Freizeitaktivitäten der Zetler heute vor allem durch den Einsatz von Medien dominiert: mehrheitlich streamen/hören die Jugendlichen Musik (57 Prozent), treffen Freunde (55 Prozent), surfen im Internet (50 Prozent), schauen Videos, Filme und Serien (45 Prozent, bei starker Zunahme gegenüber 2015) und nutzen mit großem Abstand am häufigsten das Smartphone für alle (Online-)Aktivitäten (75 Prozent weibliche, 65 Prozent männliche Jugendliche); Messenger-Dienste dienen „praktisch allen sozialen Kontakten, dem Informationsaustausch und der Organisation des Alltags"[230].

Die Stärken und Schwächen der Ypsiloner und noch mehr der Zetler leiten sich daraus ab. Ihre Stärken liegen neben digitalen Fertigkeiten in der so genannten digitalen Intuition, dem Multitasking, der formalen Lernmotivation, einer positiven Einstellung zu den Eltern, einer optimistisch-pragmatischen Grundhaltung vor allem auch in der Flexibilität und Offenheit bei unsicherer Lebensplanung, die in einer digitalisierten und sich ständig verändernden Arbeitswelt gefordert sein werden. Als Schwächen sind auszugleichen: mangelnde Konzentrationsfähigkeit (Abgelenktheit) und Ausdauer, Elternabhängigkeit, Entscheidungszurückhaltung und digitale Abhängigkeit.[231]

---

225 Albert et al. (2019): 18. Shell Jugendstudie (Zusammenfassung), S. 13.

226 Zu den direkten Zitaten im Absatz: Hurrelmann (2019): Schriftliche Stellungnahme „Wie tickt die junge Generation in punkto Beruf?", KOM-Drs. 19(28)37, S. 2.

227 Zu allen direkten Zitaten im Absatz: Hurrelmann, Klaus zit. nach Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/9 vom 1. April 2019, S. 12. Vgl. auch Hurrelmann (2019): Schriftliche Stellungnahme „Wie tickt die junge Generation in punkto Beruf?", KOM-Drs. 19(28)37, S. 2-3.

228 Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung: Pressemitteilung: SINUS-Jugendstudie 2020. Wie ticken Jugendliche?, URL: www.bpb.de/presse/313113/sinus-jugendstudie-2020-wie-ticken-jugendliche, Abruf am: 12. November 2020, S. 45; vgl. auch Industrie- und Handelskammer Region Stuttgart (2014): Azubis gewinnen und fördern. Eine Zielgruppenstudie des SINUS-Instituts für die Industrie- und Handelskammern in Baden-Württemberg, Berlin, URL: www.stuttgart.ihk24.de/blueprint/servlet/resource/blob/662900/8ce014648a97844c763e522f7212af97/ihk-jugendstudie-data.pdf, Abruf am: 12. November 2020.

229 Vgl. Hurrelmann, Klaus zit. nach Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/9 vom 1. April 2019, S. 13.

230 Albert et al. (2019): 18. Shell Jugendstudie (Infoflyer)

231 Vgl. Hurrelmann (2019): Schriftliche Stellungnahme „Wie tickt die junge Generation in punkto Beruf?", KOM-Drs. 19(28)37, S. 4.

Hinsichtlich der (beruflichen) Zukunftsaussichten blickte 2019 vor der Corona-Pandemie eine klare Mehrheit der Jugendlichen optimistisch in die eigene Zukunft (fast 60 Prozent in den Jugendstudien). Dabei waren Jugendliche aus höheren Schichten[232] deutlich optimistischer als Jugendliche aus niedrigeren Schichten. Und zum ersten Mal seit 2006 waren auch die ostdeutschen Jugendlichen genauso optimistisch wie die westdeutschen.[233]

Optimistisch waren die Jugendlichen auch hinsichtlich ihrer Bildungskarrieren, da eine große Mehrheit sicher war, ihre unverändert hohen Bildungsaspirationen in Form der angestrebten Schulabschlüsse realisieren zu können. Diese breite Mehrheit fand sich auch bei den Auszubildenden, wenn es um die Übernahme nach der Ausbildung ging, und noch stärker bei den Studierenden, wenn es darum ging, innerhalb eines Jahres nach dem Studium einen angemessenen Arbeitsplatz zu finden.[234]

Insgesamt glaubten 2019 – bei einem deutlich positiven Trend – 84 Prozent der jungen Menschen, dass sie ihre beruflichen Wünsche würden verwirklichen können (2002 waren es noch 73 Prozent);[235] drei Viertel beurteilten die beruflichen Zukunftsaussichten der gesamten eigenen Generation positiv, lediglich 18 Prozent waren skeptisch.[236]

Die Coronavirus-Pandemie hat nun Auswirkungen auf die Einschätzung zu den Zukunftsaussichten. Erste allgemeinere Befragungen seit dem Frühsommer 2020 deuten gegenwärtig darauf hin: So wurde zwar in einer Nachbefragung aus dem Mai 2020 zur Sinus-Studie noch feststellt, dass sich die beschriebene allgemeine Zuversicht nicht wesentlich abschwächte (abgesehen von denjenigen, die kurz vor dem Schulabschluss standen),[237] doch Ende Juli 2020 gaben 60 Prozent der 14- bis 20-Jährigen in einer repräsentativen Befragung der Bertelsmann-Stiftung[238] an, dass sie bewerten, dass sich die Ausbildungschancen durch Corona verschlechtert haben; die Hälfte fühlte sich auch bei der Ausbildungsplatzsuche nicht ausreichend unterstützt. Auch in den Ergebnissen der zweiten bundesweiten Online-Befragung JuCo2 aus dem November 2020 zeigt sich, dass in der noch andauernden Corona-Krise fast die Hälfte der Befragten, von denen 60 Prozent zwischen 15 bis 19 Jahre alt waren, eher mit Angst und somit sorgenvoll in die persönliche Zukunft blickt und mehr als weitere 20 Prozent diese Zukunftsängste zum Teil haben.[239]

4.2 Berufswahlprozess

4.2.1 Berufswünsche

Aktuelle Studien belegen (Anfang 2020) das Bild, dass nur wenige der 14- bis 17-Jährigen sich bereits klar für einen bestimmten Beruf entschieden haben. Die Mehrheit äußert „einen vorläufigen Berufswunsch bzw. eine Vorstellung davon, in ‚welche Richtung' es gehen könnte. Nicht wenige haben überhaupt keine Vorstellung oder nennen mehrere Berufe, für die man sich aktuell mehr oder weniger interessiert, die aber nichts miteinander gemein haben."[240]

---

232 Seit 2002 wird die soziale Schichtung in den Shell-Studien anhand der Abfrage nach dem höchsten Schulabschluss des Vaters, der Wohnsituation, der Zufriedenheit mit der finanziellen Situation und der geschätzten Anzahl der Bücher im Elternhaus eingeordnet. Diese vier Variablen werden bepunktet und addiert, der gebildete Summenindex in fünf Schicht-Gruppen unterteilt. Für die Shell-Studie 2019 wurden danach 11 Prozent der Befragten der unteren und 15 Prozent der oberen Schicht zugeordnet, der Rest verteilt sich auf die drei Mittelschichten. Vgl. Albert, Mathieu; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun et al. (2019): 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort, Weinheim.

233 Vgl. Albert et al. (2019): 18. Shell Jugendstudie (Infoflyer).

234 Vgl. Albert et al. (2019): 18. Shell Jugendstudie (Zusammenfassung), S. 27

235 Albert et al. (2019): 18. Shell Jugendstudie (Infoflyer).

236 Vgl. McDonald's Deutschland LLC (2019): Die McDonalds-Ausbildungsstudie 2019. Kinder der Einheit. Same same but (still) different, S. 21.

237 Vgl. Calmbach, Marc; Flaig, Bodo; Edwards, James et al., Bundeszentrale für politische Bildung (2020): SINUS-Jugendstudie 2020 – Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Bonn, S. 586.

238 Vgl. Barlovic, Ingo; Ullrich, Denise; Wieland, Clemens; Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2021): Ausbildungsperspektiven im zweiten Corona-Jahr. Eine repräsentative Befragung von Jugendlichen, Gütersloh, URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/2020_Jugendbefragung_Corona.pdf, Abruf am: 11. Februar 2021

239 Vgl. Stiftung Universität Hildesheim: Internetseite: Angst vor der Zukunft – Jugendalltag 2020: Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie „JuCo 2", URL: www.uni-hildesheim.de/neuigkeiten/angst-vor-der-zukunft-jugendalltag-2020-erste-ergebnisse-der-bundesweiten-studie-juco-2/, Abruf am: 11. Februar 2021

240 Calmbach et al. (2020): SINUS-Jugendstudie 2020 - Wie ticken Jugendliche?, S. 237.

Über die Zeit betrachtet hat beispielsweise die Anzahl der unter 25-jährigen Schülerschaft, die schon sehr genau weiß, was sie beruflich machen will, abgenommen.

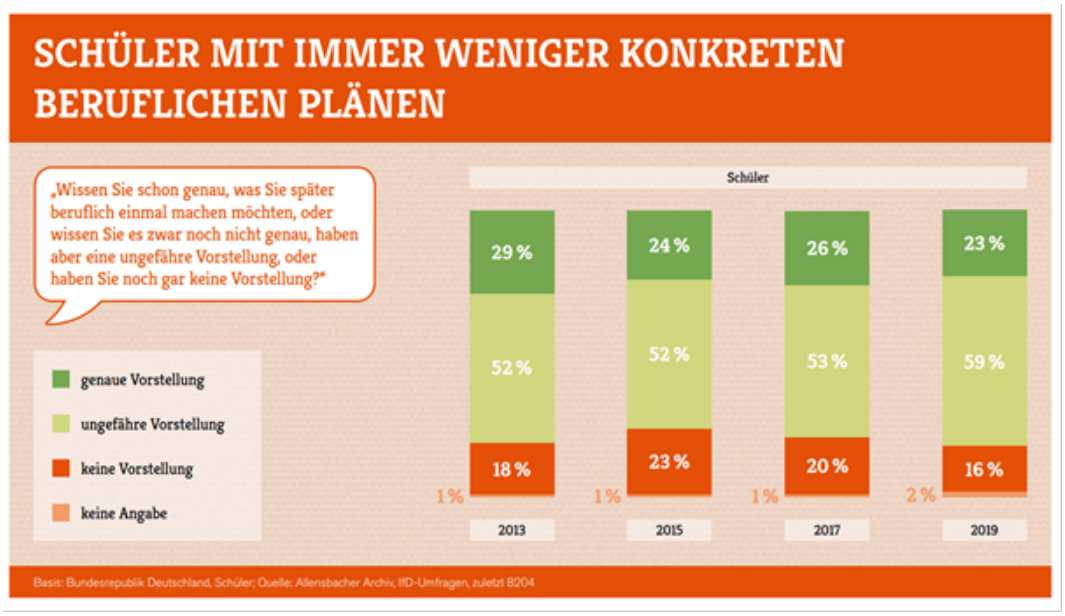


Abbildung 8: Schüler mit immer weniger konkreten beruflichen Plänen[241]

Zu den abnehmenden konkreten Vorstellungen zur eigenen beruflichen Zukunft kommt der Trend, dass mehr Schüler/-innen auch noch nicht wissen, ob sie nach der Schule eine Ausbildung machen oder studieren wollen: Hatten 2013 noch 16 Prozent keine Vorstellung, waren es 2019 schon 22 Prozent.[242]

Trotz Annäherung werden nach wie vor unterschiedliche Branchen von jungen Frauen und Männern als unterschiedlich attraktiv eingestuft. Als interessanteste Ausbildungsbranchen gelten für junge Frauen: Medien- und künstlerische Berufe, Bekleidung, Gesundheitsberufe, Ernährung/Gastronomie/Gastgewerbe und Büro und Verwaltung. Für junge Männer sind es: Elektro- und IT-Technik, Chemie/Physik/Biologie, Büro und Verwaltung, Metallerzeugung und -bearbeitung und Installations- und Metallbautechnik.[243] Zudem sehen weit mehr junge Männer als Frauen insgesamt im Handwerk, der Automobilindustrie, der Computerindustrie, der chemischen Industrie sowie der Telekommunikationsbranche attraktive Ausbildungsbranchen für junge Menschen. Frauen hingegen empfinden insbesondere neben den medizinischen alle sozialen Berufe oder Ausbildungsberufe aus der Touristikbranche als weit attraktiver als junge Männer.[244]

Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede treten insbesondere in den jugendlichen Milieus der Traditionell-Bürgerlichen, Prekären und Konsum-Materialisten deutlich auf. Hier nennen Jungen auf die Frage nach ihren Berufswünschen häufig „typische Männerberufe" wie Berufskraftfahrer; Mädchen Berufe wie Erzieherin.[245] Junge Frauen des expeditiven Milieus bekunden hingegen aber zum Beispiel überproportional oft Interesse an den so genannten klassischen Männerberufen in der IT- und Elektrobranche oder in der Bautechnik.[246]

---

241 McDonald's Deutschland LLC (2019): Die McDonalds-Ausbildungsstudie 2019. Kinder der Einheit. Same same but (still) different, S. 71.

242 Vgl. ebd., S. 73.

243 Vgl. Industrie- und Handelskammer Region Stuttgart (2014): Azubis gewinnen und fördern, S. 108.

244 Vgl. McDonald's Deutschland LLC (2019): Die McDonalds-Ausbildungsstudie 2019. Kinder der Einheit. Same same but (still) different, S. 65.

245 Vgl. Calmbach et al. (2020): SINUS-Jugendstudie 2020 - Wie ticken Jugendliche?, S. 236.

246 Vgl. Industrie- und Handelskammer Region Stuttgart (2014): Azubis gewinnen und fördern, S. 108.

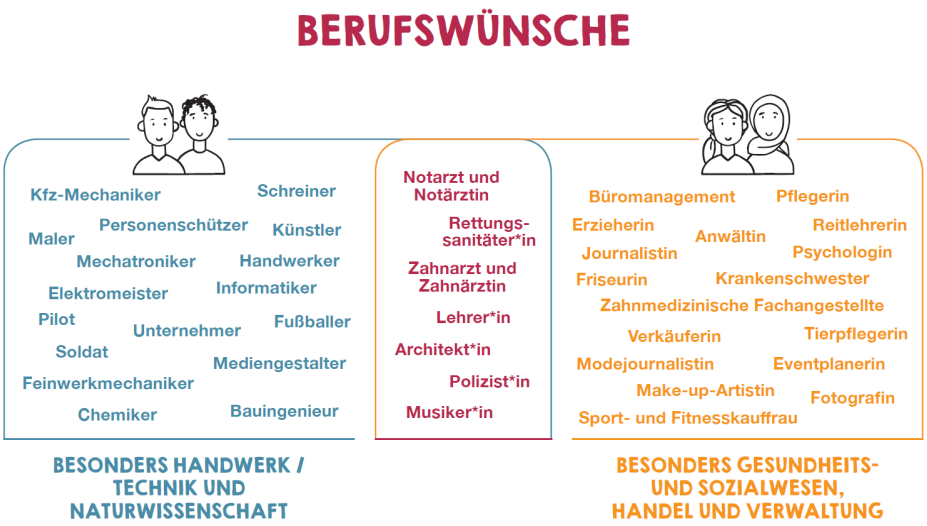


Abbildung 9: Berufswünsche, Sinus-Jugendstudie 2020[247]

In Bezug auf die Beliebtheit von Ausbildungsbranchen zeigt sich in den letzten Jahren eine größere Bewegung. Während die Automobilindustrie an Attraktivität verliert, werden das Handwerk und auch die Baubranche immer beliebter, gleiches gilt für den Gesundheitsbereich; besonders unpopulär waren 2019 Banken und Versicherungen.[248]

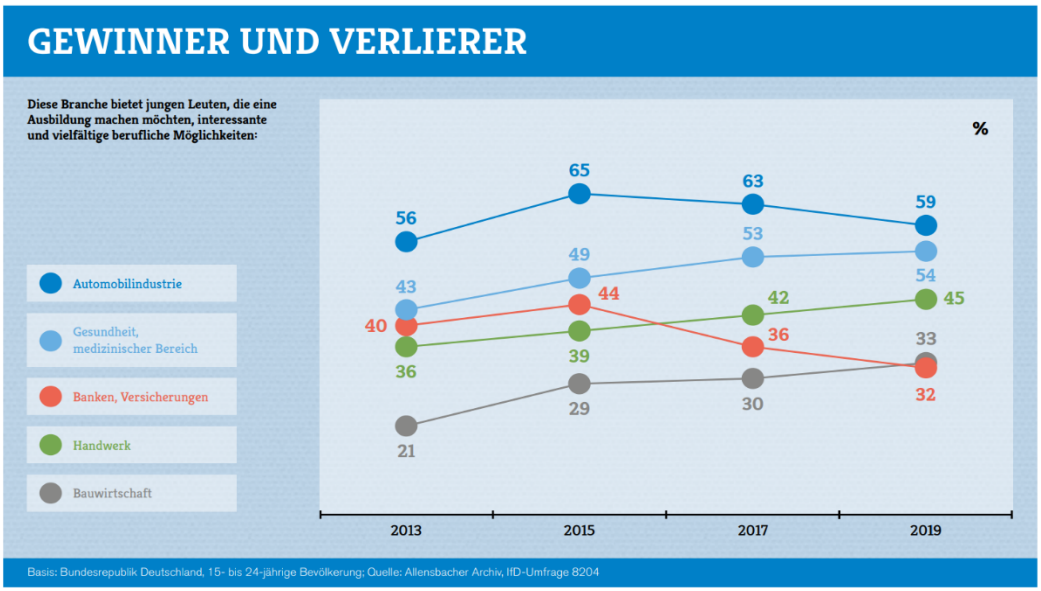


Abbildung 10: Gewinner und Verlierer, McDonald's-Ausbildungsstudie 2019[249]

247 Calmbach et al. (2020): SINUS-Jugendstudie 2020 - Wie ticken Jugendliche?, S. 236. Urheberin der Grafik: SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH.

248 Vgl. McDonald's Deutschland LLC (2019): Die McDonalds-Ausbildungsstudie 2019. Kinder der Einheit. Same same but (still) different, S. 64-65.

249 Ebd., S. 65.

4.2.2 Erwartungen an den Beruf

Die Erwartungen Jugendlicher und junger Erwachsener an ihren künftigen Beruf erweisen sich in den letzten Jahren in den Shell-Jugendstudien als sehr stabil. Danach ist jungen Menschen zu jeweils um die 90 Prozent besonders wichtig, dass der Arbeitsplatz Sicherheit bietet, ihnen ermöglicht, etwas Sinnvolles zu tun, ihnen das Gefühl gibt, etwas zu leisten, sowie dass genügend Freizeit („nicht nur noch an Schlafen denken“[250]) – für Freundschaften bzw. Familie und Kinder[251] – neben der Berufstätigkeit bleibt.[252] In weiteren Studien wird zudem zu den Top-Erwartungen gezählt, dass der Beruf den jungen Menschen Spaß macht und dass er ihren Fähigkeiten und Neigungen entspricht. Zustimmungswerte zwischen gut 80 und gut 90 Prozent erhalten zudem die Kriterien, dass die jungen Erwachsenen nette Kolleg/-innen haben wollen (gutes Betriebsklima), ihre Arbeit sie voll und ganz erfüllt, dass sie einen Beruf mit Zukunft ausüben, dass ihre Leistung anerkannt wird, dass die ausgeübte Tätigkeit abwechslungsreich ist („Arbeit darf nicht dröge und eintönig sein“) und dass sie sich in ihrem Beruf weiterentwickeln (sich selbstverwirklichen und kreativ entfalten können – allerdings wird das weniger von Jugendlichen bildungsfernen Lebenswelten benannt).

Monetäre Aspekte reihen sich hinter diesen Faktoren ein. Was nicht bedeutet, dass sie als unwichtig, aber eben auch nicht unbedingt als ausschlaggebend für viele Befragte erachtet werden. Um die jeweils 80 Prozent bzw. auch weniger halten ein leistungsgerechtes Gehalt für wichtig oder sehr wichtig, wollen gute Aufstiegsmöglichkeiten und ein hohes Einkommen.[253] Allerdings gehören materielle Aspekte mit zu den Prioritäten, wenn nur zwischen wenigen Aspekten der Berufstätigkeit entschieden werden soll,[254] sozusagen dann im Sinne eines „Hygienefaktors“[255] als Basis für ein gutes Leben.

Explizit für Schüler/-innen, die eine Ausbildung anstreben, sind angenehme Arbeitsbedingungen und Sicherheitsaspekte[256] – insbesondere im Vergleich zu Schüler/-innen, die nach der Schulzeit studieren wollen – überdurchschnittlich wichtig.[257]

Zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und deutschen Jugendlichen sind hingegen bei den Erwartungen an die Ausbildung, den Betrieb und Beruf kaum Unterschiede festzustellen.[258] Es gibt bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein ähnliches Interesse an Ausbildung und Engagement in der Ausbildungsplatzsuche, starke Bildungsmotivation (ausgelöst durch hohe Bildungsorientierungen bei Familien mit Zuwanderungsgeschichte) und insofern auch ähnliche Erwartungshorizonte.[259]

Vielmehr spielen lebensweltliche Aspekte in den Unterscheidungen der Erwartungen eine bedeutendere Rolle. Für Experimentalisten ist zum Beispiel der Spaß an der Arbeit (verstanden als hundertprozentige Begeisterung, verbunden mit Flexibilität) das mit Abstand wichtigste Entscheidungskriterium bei der Berufswahl. Traditionell-Bürgerliche betonen besonders häufig, dass der Beruf den eigenen Neigungen und Fähigkeiten entsprechen muss, planbar sein und in einem geordneten Rahmen stattfinden soll. Expeditive versprechen sich von ihrem Beruf vor allem einen „spannenden Alltag“: Freiheiten genießen, Neues entdecken, an verschiedenen Orten arbeiten. In der adaptiv-pragmatischen Lebenswelt werden Karrierechancen am stärksten betont. Man möchte erfolgreich sein, erhofft sich davon Weiterentwicklung und man will (möglichst früh) abgesichert sein und wünscht sich klare

---

250 Calmbach et al. (2020): SINUS-Jugendstudie 2020 - Wie ticken Jugendliche?, S. 242.

251 Vgl. zu Hinweisen darauf, dass mit dem Vereinbarkeitswunsch auch (mehr) einer sozialen Norm entsprochen wird, Calmbach, Marc zit. nach Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/9 vom 1. April 2019, S. 25, 8.

252 Vgl. Albert et al. (2019): 18. Shell Jugendstudie (Zusammenfassung), S. 27.

253 Vgl. McDonald's Deutschland LLC (2019): Die McDonalds-Ausbildungsstudie 2019. Kinder der Einheit. Same same but (still) different, S. 62.

254 Vgl. Albert et al. (2019): 18. Shell Jugendstudie (Zusammenfassung), S. 27.

255 Calmbach et al. (2020): SINUS-Jugendstudie 2020 - Wie ticken Jugendliche?, S. 242.

256 Vgl. Industrie- und Handelskammer Region Stuttgart (2014): Azubis gewinnen und fördern, S. 74.

257 Vgl. McDonald's Deutschland LLC (2019): Die McDonalds-Ausbildungsstudie 2019. Kinder der Einheit. Same same but (still) different, S. 74-75.

258 Vgl. Granato, Mona, Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Präsentationsvorlage „Berufsorientierung und Ausbildungschancen für Jugendliche mit Migrationsgeschichte“. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 4. Mai 2020, Drs. 19(28)PG6-16, Berlin.

259 Vgl. Beicht, Ursula; Granato, Mona: Online-Artikel: Ausbildungschancen junger Migrantinnen und Migranten, URL: www.denk-doch-mal.de/wp/ursula-beichtmona-granato-ausbildungschancen-junger-migrantinnen-und-migranten/, Abruf am: 26. April 2021, S. 1-12.

Vereinbarkeit und Work-Life-Balance. Postmateriellen ist es besonders wichtig, eine sinnstiftende Tätigkeit auszuüben. Dabei möchte man gemeinschaftlich arbeiten, Eigeninitiative zeigen, etwas vorantreiben können und die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung haben. Konsum-Materialisten betrachten den Job in erster Linie als Notwendigkeit, um ein anständiges Leben bei einem Gehalt, „was stimme", führen zu können. Für prekäre Jugendliche spielt das Einkommen die größte Rolle. Spaß an der Arbeit zu haben, bedeutet in dieser Lebenswelt hauptsächlich, nicht überfordert zu werden. Man möchte etwas finden, was den eigenen Möglichkeiten entspricht, in einem Umfeld arbeiten, in dem man sich wohlfühlt und (endlich) Anerkennung erfahren kann.[260]

Die Erwartungen an die Unternehmen entsprechen im Wesentlichen den Kriterien der Berufswahl. Danach sind vor allem das Betriebsklima und die Karriereaussichten zentral: ein gutes Verhältnis zu den Mitarbeitenden und Vorgesetzten, eine gute Stimmung unter den Kollegen sowie gute Karriereaussichten und abwechslungsreiche Aufgaben. Als eher unwichtig – zwar nicht in qualitativen Gesprächen, aber wenn die Gewichtung der Aspekte untereinander abgefragt wird – gelten flache Hierarchien, dass ein Unternehmen viele Azubis hat oder dass es international aufgestellt ist.[261]

Was Jugendliche am Ausbildung- bzw. Arbeitsplatz besonders stören würde, wären alte Technik, Tätigkeiten abseits des Aufgabengebietes und eine Einschränkung ihrer Zeitsouveränität (= viele Überstunden und Wochenendarbeit).[262]

Schüler/-innen, die eine Ausbildung planen, machen die Wahl ihres Ausbildungsbetriebs zu ca. zwei Dritteln davon abhängig, dass sie gute Chancen haben, dort auch nach der Ausbildung übernommen zu werden, dass der Betrieb nicht allzu weit von zu Hause weg ist, und sie das Gefühl haben, dass dort ein gutes Betriebsklima herrscht.[263]

4.2.3 Genutzte und hilfreiche Informationsquellen

Am häufigsten beziehen Jugendliche Informationen zu ihrer Berufswahl aus der Familie, dem Bekanntenkreis und der Schule. Dabei sind Eltern und Geschwister (nur nicht in bildungsfernen Elternhäusern) und weitere Verwandtschaft als Informationsquellen (sehr) bedeutsam; auch der Austausch im Freundes- und Bekanntenkreis (z. B. mit Menschen, die in dem Bereich arbeiten) wird als häufige Form der Berufsorientierung angeführt. Als ebenfalls sehr bedeutsame Informationsquelle gelten Praktika sowie die Recherche im Internet. In Bezug auf die Familie kommt die Initiative dabei weniger von den Jugendlichen selbst; gemeinhin wird das Thema von den Familienangehörigen angestoßen. Neben der Familie ist es bei fast allen Jugendlichen die Schule, die sie dazu bewegt, sich damit auseinanderzusetzen, wie es nach dem Abschluss weitergeht. Erwähnt werden beispielsweise der Berufsorientierungsunterricht, der Klassenbesuch im Berufsinformationszentrum (BiZ) oder Berufsberater/-innen, die die Schulen besuchen. Als weitere – jedoch zum Teil deutlich – nachrangige Informationsquellen werden der Besuch von Berufs-/Jobmessen (allerdings noch gut 40 Prozent), die Nutzung von Broschüren und Infomaterialien, der Austausch über soziale Netzwerke, die direkte Informationsbeschaffung bei Unternehmen (offene Tage, Internetseiten) und noch weit seltener die Beratung bei der Agentur für Arbeit/Jobcentern oder das Fernsehen und Zeitschriften angeführt.[264]

Die Entwicklung bei der Informationssuche zeigt über die letzten Jahre betrachtet, dass soziale Netzwerke nach wie vor als berufliche Informationsquelle eine eher untergeordnete Bedeutung haben, ihre Bedeutung in den vergangenen Jahren aber sukzessive angestiegen ist. Weiter an Bedeutung gewonnen haben zudem Gespräche mit den Eltern sowie immer mehr der Besuch von Jobmessen. Umgekehrt haben vor allem klassische Medien

---

260 Vgl. Calmbach et al. (2020): SINUS-Jugendstudie 2020 - Wie ticken Jugendliche?, S. 243-244. Vgl. dazu auch Industrie- und Handelskammer Region Stuttgart (2014): Azubis gewinnen und fördern, S. 39.

261 Vgl. Calmbach, Marc zit. nach Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/9 vom 1. April 2019, S. 8. Vgl. auch Calmbach, Marc, Sinus Markt- und Sozialforschung GmbH (2018): Präsentationsvorlage „Vorstellung der SINUS-Studie ‚Azubis gewinnen und fördern'". Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 1. April 2019, KOM-Drs. 19(28)36 neu, Berlin. Folien 11 f.

262 Vgl. Calmbach, Marc zit. nach Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/9 vom 1. April 2019, S. 9; vgl. Industrie- und Handelskammer Region Stuttgart (2014): Azubis gewinnen und fördern, S. 86.

263 Vgl. ebd., S. 74-75

264 Vgl. Calmbach et al. (2020): SINUS-Jugendstudie 2020 - Wie ticken Jugendliche?, S. 237; McDonald's Deutschland LLC (2019): Die McDonalds-Ausbildungsstudie 2019. Kinder der Einheit. Same same but (still) different, S. 85

und Informationsmöglichkeiten wie Fernsehen, Zeitschriften und Magazine, aber auch die Beratung im Jobcenter, für die Schüler/-innen an Bedeutung verloren.[265]

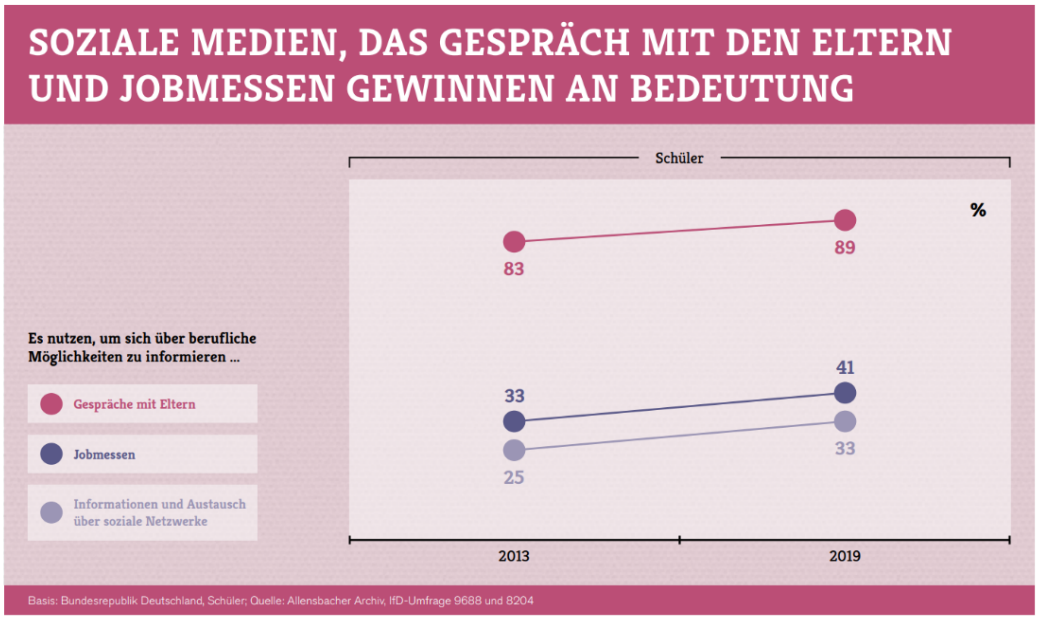


Abbildung 11: Soziale Medien, das Gespräch mit den Eltern und Jobmessen gewinnen an Bedeutung[266]

Die zuletzt genannten an Bedeutung verlorenen Informationsquellen, werden von jungen Menschen auch als die am wenigsten hilfreichen bei der Berufsorientierung bewertet.

Für das Hilfreich-Sein der Eltern gilt, unabhängig davon, ob sie sich inhaltlich auskennen oder nicht, aus Sicht der allermeisten Jugendlichen jedoch, dass sie als wichtige Bezugspersonen fungieren, die im Berufsorientierungsprozess einen großen vor allem emotionalen Rückhalt bieten und deren Unterstützung mitunter dazu führt, dass sich die Jugendlichen weniger Sorgen machen.

Auch bei den Angeboten der Schule (Unterricht, Besuch von Jobmessen etc.) fällt auf, dass sie vor allem dann positiv hervorgehoben werden, wenn es eine feste Ansprechperson (Lehrkräfte, Berufsberater/-innen in der Schule, Berufspraktiker/-innen) gibt, an die man sich persönlich wenden kann. Neben persönlichen Gesprächen sind es vorrangig Praktika und alles, was unmittelbare Praxiseindrücke und Insiderinformationen aus erster Hand vermittelt, die die Jugendlichen im Orientierungsprozess weiterbringen.[267]

Zuzüglich zu den genutzten und den sich davon unterscheidenden als hilfreich eingeschätzten Informationsquellen sind die ausgemachten Informationsbedarfe der Jugendlichen bedeutsam, um so gezielt auch daran in der Berufsorientierung besser ansetzen können. Dabei sind Jugendliche gespalten, ob sie sich im Rahmen der Berufswahl ausreichend oder eben nicht ausreichend informiert fühlen.[268]

In der Milieuanalyse ergibt sich folgendes Bild: Die Adaptiv-Pragmatischen haben den größten Informationsbedarf insbesondere zu Berufen, die am besten zu ihren Fähigkeiten passen, zu offenen Stellen, zu notwendigen Qualifikationen und zum Bewerbungsablauf. Da Teenager aus der prekären Lebenswelt vor allem die schulischen Angebote der Berufsorientierung (in Form von Texte abschreiben, Informationen abheften, Frontalunterricht) weniger erreichen, sie über wenig Orientierungswissen verfügen und es oft an familiärer Unterstützung fehlt, ist bei ihnen der Nutzen und der Bedarf an persönlichem Gespräch groß. Auch Konsum-Materialisten haben wenn, dann größeren Bedarf an persönlicher Begleitung im Orientierungsprozess.

---

265 Vgl. ebd., S. 83.

266 Ebd.

267 Vgl. Calmbach et al. (2020): SINUS-Jugendstudie 2020 - Wie ticken Jugendliche?, S. 238.

268 Vgl. Calmbach, Marc zit. nach Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/9 vom 1. April 2019, S. 9.

Experimentalisten suchen im Milieuvergleich am häufigsten mehr Information zu unterschiedlichen Ausbildungswegen und (häufiger: besonderen) Berufen. Und: Ebenso sehen Expeditive mehrheitlich weniger Beratungsbedarf. Und die Traditionell-Bürgerlichen sowie die Postmateriellen nutzen bereits intensiv den persönlichen Austausch im Nahumfeld bzw. mit Berufskenner/-innen und -praktiker/-innen, der ihnen so wichtig ist, so dass keine auffälligen (zusätzlichen) Bedarfe auszumachen sind.[269]

Wenn also mehr Unterstützungsleistungen bei der Ausbildungs- und Berufswahl eingefordert werden, was durchaus nicht einheitlich der Fall ist, dann sehen insgesamt gut ein Drittel der Schüler/-innen dabei vor allem die Schulen gefordert, und knapp ein Fünftel ist der Auffassung, dass die Unternehmen mehr tun müssten, um junge Menschen bei der richtigen Wahl der Ausbildungs- und Berufswege zu unterstützen.[270]

4.3 Begünstigende Einflussfaktoren auf die Ausbildungswahrscheinlichkeit

Laut einer vom BIBB durchgeführten Untersuchung üben soziodemografische Variablen keinen signifikanten Effekt auf die Wahrscheinlichkeit aus, eine berufliche Ausbildung zu planen. Zwar zeigen Variablen aus dem Bereich der Persönlichkeit Effekte: „So sinkt die Ausbildungswahrscheinlichkeit mit steigender Gewissenhaftigkeit und Offenheit [und] steigt bei hohem Interesse an praktisch-technischen Tätigkeiten. [Doch] im Zusammenspiel mit weiteren Merkmalen verschwinden diese Effekte."[271] Allerdings spielt neben guten Noten bei den personalen Faktoren insbesondere die selbst eingeschätzte Erfolgswahrscheinlichkeit in Bezug auf ein Studium eine größere Rolle – wird diese als höher bewertet, verringert sich die Ausbildungswahrscheinlichkeit: Jugendliche mit Ausbildungsplan schätzen ihre Erfolgsaussichten für ein Studium deutlich schlechter ein als die Studierwilligen.

Beim Einfluss sozialer Faktoren zeigt sich, dass der Bildungsabschluss der Eltern im Zusammenspiel mit den anderen Variablen keinen zusätzlichen Einfluss auf die Ausbildungswahrscheinlichkeit nimmt, jedoch ihre Erwartungen: „Lediglich wenn die Jugendlichen bei ihren Eltern den Wunsch nach einer [beruflichen] Ausbildung für sie vermuten, steigert dies die Ausbildungswahrscheinlichkeit." Zudem erhöht die „Einschätzung, dass sich mit einer Ausbildung ein Beruf ergreifen lässt, der vom Niveau her ähnlich oder besser als die von den Eltern ausgeübten Berufe"[272] (s. auch Streben nach intergenerationalem Statuserhalt), die Ausbildungs- gegenüber der Studierwahrscheinlichkeit.

Die Einschätzung auf die Finanzierbarkeit eines Studiums hat keinen Einfluss, die Überzeugung, dass eine Ausbildung einen hohen Nutzen in Bezug auf attraktive Berufschancen mit sich bringt, aber einen deutlichen Effekt auf die Ausbildungswahrscheinlichkeit. Darüber hinaus ist die Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung zu planen, umso höher, je konkreter die Vorstellungen über die eigenen beruflichen Perspektiven sind und je besser die Informiertheit zur (angestrebten) Bildungsoption Ausbildung ist.[273]

4.4 Rolle des digitalen Wandels

Unabhängig von den Wirkungen der digitalen Transformation auf die Anzahl und die Art der Arbeitsplätze, ist sicher, dass (unterschiedlich intensiv) alle Formen der Arbeits- und Berufstätigkeit durch die Digitalisierung in ihren Anforderungsstrukturen und Abläufen – möglicherweise in den kommenden Jahren mit zunehmender Dynamik – verändert werden. Nach Einschätzung junger Menschen antizipieren Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen diese Situation in unterschiedlichem Ausmaß und reagieren auf die veränderten Anforderungen noch nicht ausreichend.

---

269 Vgl. Industrie- und Handelskammer Region Stuttgart (2014): Azubis gewinnen und fördern, S. 100, 107–108; vgl. ebenso Calmbach et al. (2020): SINUS-Jugendstudie 2020 - Wie ticken Jugendliche?, S. 239 - wobei sich die Einordnungen selbst auf den Orientierungsprozess beziehen, aber Ableitungen zu den Informationsbedarfen ermöglichten.

270 Vgl. Industrie- und Handelskammer Region Stuttgart (2014): Azubis gewinnen und fördern, S. 81.

271 Schnitzler (2019): Abi und dann? Was Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zur Aufnahme einer beruflichen Ausbildung bewegt, S. 16-17.

272 Ebd., S. 17-18 Vgl. auch Schnitzler, Annalisa, zit. nach Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/9 vom 1. April 2019, S. 35.

273 Vgl. Schnitzler (2019): Abi und dann? Was Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zur Aufnahme einer beruflichen Ausbildung bewegt, S. 16, 18.

4.4.1 Blick auf Risiken und Chancen der Digitalisierung

Mehrheitlich blicken junge Befragte entspannt auf den Megatrend der Digitalisierung: Deutlich mehr als die Hälfte glaubt 2019, dass die Digitalisierung für die Gesellschaft mehr Vorteile mit sich bringt als Nachteile (5 Prozent) – die anderen glauben, dass weder Vor- noch Nachteile überwiegen bzw. machten keine Angaben; dabei werden die persönlichen Vorteile von Schüler/-innen, Auszubildenden und Studierenden sogar noch deutlich positiver bewertet als von den berufstätigen jungen Menschen. Kritisch wird jedoch die Erwartung ständiger Erreichbarkeit, die mit der Digitalisierung einhergehe, von zwei Fünftel der Schüler/-innen und sogar jeweils gut der Hälfte der Auszubildenden und jungen Berufstätigen beurteilt.[274] Weitere junge Menschen benennen als Risiko der Digitalisierung zudem eine schwieriger werdende Lebensplanung durch eine befürchtete wachsende Arbeitsplatzunsicherheit.[275]

In Bezug auf den Einfluss digitaler Medien auf den eigenen Beruf erwarten knapp zwei Fünftel der 15- bis 24-jährigen Frauen, aber jeder zweite Mann dieses Alters, dass sich ihr Beruf durch das Internet und andere digitale Technologien in den nächsten Jahren stark oder sogar sehr stark verändern wird. Bezüglich eines Einflusses zunehmender Digitalisierung der Arbeitswelt auf die eigenen Berufschancen glauben vor allem Auszubildende, dass von keinen Auswirkungen auszugehen ist, ein Drittel erwartet verbesserte Chancen.[276]

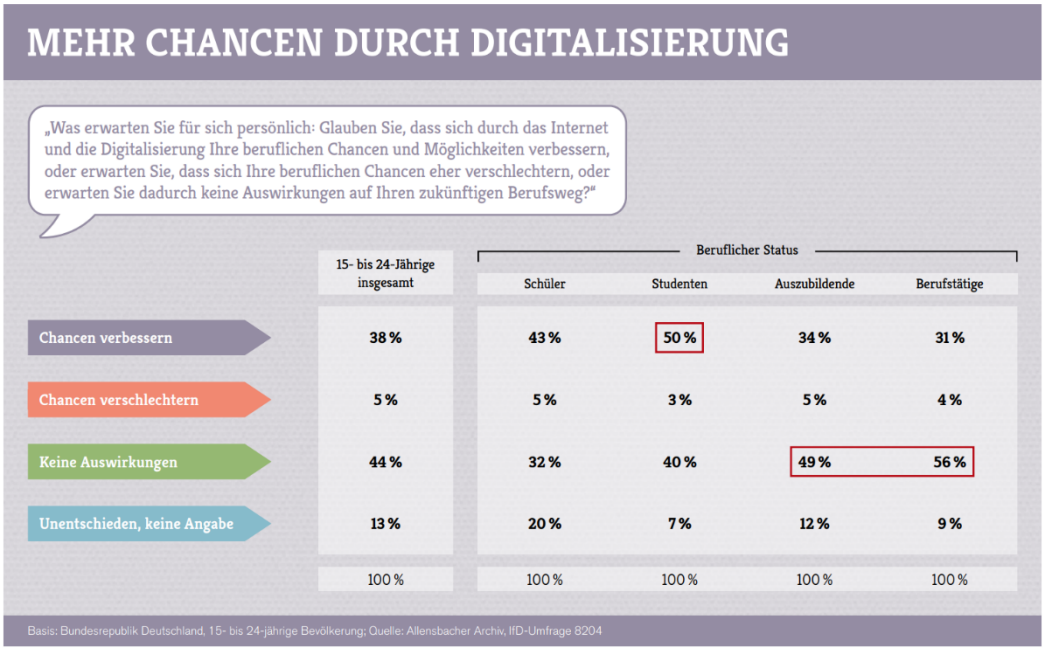


Abbildung 12: Mehr Chancen durch Digitalisierung[277]

Über die allgemeine Bewertung der eigenen Berufschancen hinaus konkretisieren einige junge Menschen zudem hinsichtlich der Chancen des digitalen Wandels, dass dieser in ihrer Wahrnehmung nicht nur Arbeitsprozesse vereinfache und effizienter mache, sondern auch eine Chance für flexibles Arbeiten und eine gelungene Work-Life-Balance bieten kann. Homeoffice könne die Arbeit (weil ortsungebunden) erleichtern und barrierefrei machen, Arbeitszeiten könnten flexibler gestaltet werden, Austausch und Vernetzung können vereinfacht sowie Selbständigkeit und somit Flexibilität ermöglicht werden.[278]

Mehrheitlich wird von der jungen Generation eingefordert, dass sie in der Ausbildung bzw. im Studium ausreichend auf die zunehmende Digitalisierung der Arbeitswelt vorbereitet werden. Dabei beurteilt diese Mehrheit die

---

274 Vgl. McDonald's Deutschland LLC (2019): Die McDonalds-Ausbildungsstudie 2019. Kinder der Einheit. Same same but (still) different, S. 44.

275 Vgl. Agentur Zebralog GmbH & Co. KG (2020): Wissenschaftliches Gutachten, S. 36.

276 Vgl. McDonald's Deutschland LLC (2019): Die McDonalds-Ausbildungsstudie 2019. Kinder der Einheit. Same same but (still) different, S. 46.

277 Ebd., S. 47.

278 Vgl. Agentur Zebralog GmbH & Co. KG (2020): Wissenschaftliches Gutachten, S. 37-38.

gegenwärtigen Vorbereitungen in Ausbildung (und Studium) kritisch. Fast jeder zweite unter 25-Jährige fordert von den Berufsschulen und Universitäten, dass dort in dieser Hinsicht mehr getan wird, nur 37 Prozent halten die dortigen Anstrengungen für ausreichend (allerdings wünschten sich 2017 noch 55 Prozent eine bessere Vorbereitung, was für einen leicht positiven Trend spricht).[279]

4.4.2 (Neue) notwendige Bildungsinhalte

Mit welchen Bildungsinhalten sich junge Menschen diese Vorbereitung vorstellen, ist bisher kaum intensiverer Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen oder Befragungen gewesen.

So hält die McDonalds-Ausbildungsstudie 2019 eher allgemein fest, dass sich die junge Generation von der Schule – neben der Vermittlung der Inhalte zu klassischen Schulfächern – eine stärkere Vermittlung von praktischem Alltagswissen und einem richtigen Umgang mit digitalen Technologien im Sinne einer guten Vorbereitung auf das (Berufs-)leben erhofft. Danach wünschen sich jeweils ca. drei Viertel der 15- bis 24-Jährigen, dass man in der Schule lernen sollte, wie man sich bewirbt oder wie man mit Computerprogrammen oder finanziellen Angelegenheiten umgeht. Ca. zwei Drittel fordern, dass die Schule über den verantwortungsvollen Umgang mit sozialen Netzwerken aufklären und mehr Wissen über Natur-, Umwelt- und Klimaschutz, aber auch das Präsentieren-Können vermitteln sollte. Auch das Erlernen sozialen Verhaltens, einer guten Ausdrucksweise oder guter Umgangsformen sowie die Auseinandersetzung mit aktuellen politischen oder wirtschaftlichen Themen gehört für die Mehrheit der jungen Generation in Vorbereitung auf das Berufsleben auch auf die Lehrpläne der Schulen.[280]

Die (nicht repräsentativen) Ergebnisse der im Auftrag der Enquete-Kommission durchgeführten Online-Beteiligung junger Menschen ergab zudem, dass am häufigsten IT-Kenntnisse, verstanden als (z. T. auch computerprogrammbezogener) IT-Unterricht, und der Umgang mit sozialen Medien als notwendige Kompetenz genannt wurden, um auch zukünftig für die digitale Berufswelt gewappnet zu sein. Diese Fähigkeit werde bisher in der Schule nur unzureichend unterrichtet. Darüber hinaus wurde Kommunikationskompetenz, verstanden als Fähigkeiten in Bezug auf soziale Beziehungen, professionelles Auftreten, Selbstbewusstsein, Teamarbeit oder (fachspezifische) Fremdsprachenkenntnisse als wichtig erachtet. Als weitere, wenn auch weniger hervorgehobene, im Zusammenhang mit der Digitalisierung zu stärkende Wissensbereiche wurden angeführt: Die stärkere Betonung der Rolle von Kreativität als Kompetenz im Umgang mit Neuem (auch als Hilfe im Umgang mit neuen Medien) und deren Vermittlung in den Schulen sowie die Stärkung des beruflichen Fachwissens.[281]

Daneben spielte auch in dieser Erhebung der Wunsch eine Rolle, dass Alltagswissen rund um die Arbeitswelt (wie zu den Themen Steuererklärungen, Sozialversicherung, Gehaltsfragen etc.) in der Schule erlernt werden sollte.

4.4.3 Notwendigkeit digitaler Lehr- und Lernmethoden

Junge vor der Berufswahl stehende Menschen, die sich in dem Online-Beteiligungsverfahren im Auftrag der Enquete-Kommission mit Beiträgen eingebracht haben, sind nicht nur innovativen Lehrmethoden und digitalen Lernhilfen offen[282] gegenüber, sondern erkennen in der (verstärkten) Nutzung digitaler Formate in den (Berufs-)Schulen und Ausbildungsstätten auch das Potential, so in jedem Fall „besser auf ihre berufliche Zukunft vorbereitet zu werden“[283].

Als innovative Lehrmethoden, die nach Meinung der Befragten den traditionellen Unterricht – in einem Methodenmix – ergänzen, aber keineswegs ersetzen sollten, wurden digitaler Unterricht, interdisziplinäre Lern- und Informationsplattformen sowie Live-Streamings genannt. Nur wenige Teilnehmende lehnten digitale Lehrset-

---

279 Vgl. McDonald's Deutschland LLC (2019): Die McDonalds-Ausbildungsstudie 2019. Kinder der Einheit. Same same but (still) different, S. 48.

280 Vgl. ebd., S. 50.

281 Vgl. Agentur Zebralog GmbH & Co. KG (2020): Wissenschaftliches Gutachten, S. 31 ff.

282 Vgl. auch das Kapitel „Digitale Medien und digitales Lernen“ der Sinus-Jugendstudie von 2016. Calmbach, Marc; Borgstedt, Silke; Borchard, Inga et al. (2016): Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Wiesbaden, S. 200 f., 203 ff.

283 Agentur Zebralog GmbH & Co. KG (2020): Wissenschaftliches Gutachten, S. 26.

tings gänzlich ab. Als digitale Lernhilfen wurden Podcasts, Videos als multimediale Lerninhalte und insbesondere Apps als gewünschte Anwendungen erwähnt. „Viele der Teilnehmenden erhoffen sich dadurch lerntypgerecht[ere], individuell anpassbare und bedürfnisorientierte Lehr- und Lernmethoden." Vorteile werden insbesondere in der Ortsunabhängigkeit durch digitalen Lehr- und Lernsettings gesehen. „Dadurch könne das eigenverantwortliche Lernen gefördert und im Krankheitsfall eine bessere Übermittlung von Informationen gewährleistet werden. Gleichzeitig unterstütz[e] der Einsatz digitaler Technologien die direkte Kommunikation zwischen Lehrpersonal und Schüler/-innen und könne Informationen wie beispielsweise Vertretungspläne schneller vermitteln."[284]

Bemängelt haben die Teilnehmenden eine unzureichende technische Infrastruktur und Ausstattung in Form von freiem, kostenlosen Internet, technischem Equipment (Whiteboards, Tablets, VR-Brillen, Apple-TVs, Virtual Reality, etc.) und fachspezifisch abgestimmter Software an den (Berufs-)Schulen und in den Betrieben. Außerdem verweisen viele Teilnehmende auf eine Diskrepanz zwischen modernem Equipment und dem Wissensstand des Lehrpersonals zum Umgang damit und dass nicht ausreichend Zusatzqualifikationen für das Lehrpersonal und keine IT-Ansprechpersonen an den (Berufs-)Schulen vorgesehen sind.[285]

In der McDonalds-Ausbildungsstudie 2019 wird zur digitalen Kompetenz der Lehrenden festgehalten, dass zwar mittlerweile die Studierenden die Kompetenz ihrer Dozent/-innen im Umgang mit digitalen Medien zu knapp Dreivierteln loben und sie auch besser bewerten als noch vor zwei Jahren. Doch das Urteil der Schüler/-innen und Auszubildenden ist deutlich kritischer geworden: So ist von den Auszubildenden gegenwärtig nur jeder Zweite zufrieden mit der digitalen Fachkompetenz seiner Lehrer/-innen; 40 Prozent sind unzufrieden.[286]

Kritisch wird von den Teilnehmenden der Online-Beteiligung überdies gesehen,

- dass gegenwärtig zwar eine Vielzahl an digitalen Lehr- und Lernhilfen wie beispielsweise Lern-Apps theoretisch am Markt zur Verfügung stünden, diese aber noch nicht einheitlich in die (Berufs-)Schulen integriert und fachspezifisch angepasst sind;
- dass im Hinblick auf einen berufsrelevanten, zeitgemäßen und fachspezifischen IT-Unterricht an Berufsschulen Auszubildende nicht über die Relevanz von (anzuschaffenden, zu nutzenden) IT-Programmen mitentscheiden könnten;
- dass Lizenzen für Softwareprogramme von (Berufs-)Schulen nicht selbständig bereit gestellt werden sowie
- dass dem Wunsch nach mehr Selbstständigkeit im Umgang mit Lerninhalten und netzwerkbezogener Gruppenarbeit bisher nur wenig nachgekommen und zu wenig Zeit eingeräumt wird.[287]

4.5 Herausforderungen für das (Berufs-)Bildungssystem im Rahmen des Berufswahlprozesses und Handlungsbedarfe aus Sicht der Jugendforschung

Aus der gegenwärtigen Studienlage zur Sicht der jungen Menschen auf den Berufswahlprozess sowie den in Kapitel 3 dargestellten Befunden zum Ausbildungsmarkt können wichtige Herausforderungen an das (Berufs-)Bildungssystem benannt und mögliche, durch die Jugendforschung ausgemachte Handlungsbedarfe abgeleitet werden.

4.5.1 Herausforderung: (Fach-)Abitur und damit die Hochschulzugangsberechtigung kann zum Standardabschluss werden

Der Umstand, dass junge Menschen sich heute einer oft als unübersichtlich empfundenen Vielzahl an beruflichen Optionen gegenübersehen, erschwert teilweise eine „Orientierung an konkreten, praktisch greifbaren Berufsbildern"[288]. Zudem wissen sie, dass sie auf Grund struktureller Ungewissheit und Zukunftsplanung durch auch den Arbeitsmarkt verändernde digitale Transformationsprozesse gehalten sind, sich für verschiedene Berufswege,

---

284 Zu beiden direkten Zitaten im Absatz: ebd., S. 26-27.

285 Ebd., S. 27 f.

286 Vgl. McDonald's Deutschland LLC (2019): Die McDonalds-Ausbildungsstudie 2019. Kinder der Einheit. Same same but (still) different, S. 54.

287 Vgl. Agentur Zebralog GmbH & Co. KG (2020): Wissenschaftliches Gutachten, S. 26, 28. Weitere Anmerkung: Allerdings berichten Teilnehmende vereinzelt auch von Schwierigkeiten im Umgang mit eigenverantwortlichem Lernen.

288 Vgl. Hurrelmann (2019): Schriftliche Stellungnahme „Wie tickt die junge Generation in punkto Beruf?", KOM-Drs. 19(28)37, S. 4.

Inhalte und stete eigene Weiterentwicklung offen zu halten. In der Folge reagieren diejenigen jungen Menschen, für die das möglich ist, zum einen mit einem Hinauszögern von als beruflich empfundenen Festlegungen und zum anderen mit einer konstanten Abschlussoptimierung, die sowohl zur Folge hat, dass das (Fach-)Abitur gegenwärtig zum Mehrheitsabschluss geworden ist (wobei der Bildungsbericht 2020 erstmals auch von Grenzen des Trends zur höheren Bildung spricht), als auch, dass die Attraktivität des Studiums steigt. Das beobachtete Phänomen wird als „Fahrstuhlsog zu hohen Abschlüssen" beschrieben.

Dabei sehen Jugendforscher die gestiegene Attraktivität des Abiturs und damit gleichzeitig auch den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung nicht unbedingt als problematisch für das (duale) Ausbildungssystem an. Vielmehr gelte es, „zu begrüßen"[289], dass das Abitur zu einem so genannten „Standardabschluss" werde oder werden könne. Denn es könne weder gegen das nachvollziehbare Interesse der Eltern noch gegen eine vielmehr europäisch zu beobachtende Entwicklung, bei der das Abitur schon längst mehrheitlicher Standardabschluss geworden ist, agiert werden.[290] Lösungen seien dahingehend anzustreben, dass ein Abitur keinen Automatismus hin zur Studienaufnahme befördern solle.

Handlungsbedarf: Mehr Abiturient/-innen für das duale Ausbildungssystem über stärkere Berücksichtigung der Kriterien der Berufswahl, verbesserte Berufsorientierung an Gymnasien und mehr hybride Strukturen gewinnen

In der Berücksichtigung der Ergebnisse der Jugendstudien schlussfolgern Jugendforschende, dass duale Ausbildungen im Sinne einer Attraktivitätssteigerung versuchen könnten**,** stärker die Wünsche junger Menschen an ihren Beruf aufzugreifen, also das, was die jungen Leute wollen: sich „beruflich persönlich einbringen", „eine Rolle spielen", sich „verwirklichen",[291] perspektivisch Vereinbarkeit, gute Betriebsatmosphäre und vor allem Zeitsouveränität und sichtbare Digitalisierung, auch moderne Technik, womit die Berufsbildung bei starker Betonung digitaler Akzente besonders punkten könnte.[292]

Im Hinblick auf die Gewinnung auch der leistungsstarken Abiturient/-innen wird vorgeschlagen, die Vorteile, die von jungen Menschen bei einem Studium gesehen werden – wie Eigenverantwortlichkeit, Aufstiegsmöglichkeiten, Verdienstchancen und Ansehen – auch in der Ausbildung anbieten zu können bzw. über entsprechende Möglichkeiten (besser) zu informieren.[293]

Dabei sollte es aus Sicht der Jugendforschung vor allem darum gehen, eine verbesserte Berufsorientierung gerade auch in der (gymnasialen) Oberstufe zu ermöglichen, um das Interesse an einer beruflichen Ausbildung zu steigern. Ansatzpunkte dazu liefern die vorangehend dargestellten Studienergebnisse:

- So sollten in der Berufsorientierung auch soziale Beeinflussungsprozesse reflektiert werden (z. B. die elterliche Bildungsaspiration).
- Es könnte mit Praktika immer Vertrautheit zu Tätigkeiten geschaffen werden, die im familiären und Bekanntenkreis eine untergeordnete Rolle spielen.
- Eine Aufklärung hinsichtlich der Nutzenerwartung über Arbeitsmarkt-, Einkommens- und Aufstiegsperspektiven von Ausbildungsberufen im direkten Vergleich zur Nutzerwartung bei einem Studium könnten angeboten werden. Das gilt auch für das vorgestellte Ausbildungsspektrum, das im Hinblick auf solche Berufe, die intellektuell-forschende und künstlerisch-sprachliche Tätigkeitsaspekte enthalten, erweitert werden sollte.
- Auch die rechtzeitige Berufsorientierung sollte angestrebt werden, da ein Teil der Studierwilligen das Studium auch dazu nutzen will, konkretere berufliche Vorstellungen zu entwickeln. „[W]enn es dieser Gruppe gelänge, sich früher zu orientieren, würde ein Teil von ihnen eventuell auch Ausbildungsberufe für sich in Betracht ziehen."[294]

---

289 Hurrelmann, Klaus zit. nach Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/9 vom 1. April 2019, S. 13.

290 Vgl. Hurrelmann, Klaus zit. nach ebd.

291 Hurrelmann (2019): Schriftliche Stellungnahme „Wie tickt die junge Generation in punkto Beruf?", KOM-Drs. 19(28)37, S. 4.

292 Vgl. Calmbach, Marc zit. nach Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/9 vom 1. April 2019, S. 26.

293 Vgl. McDonald's Deutschland LLC (2019): Die McDonalds-Ausbildungsstudie 2019. Kinder der Einheit. Same same but (still) different.

294 Schnitzler (2019): Abi und dann? Was Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zur Aufnahme einer beruflichen Ausbildung bewegt, S. 19; vgl. Schnitzler, Annalisa zit. nach Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/9 vom 1. April 2019, S. 35.

Zusätzlich verweist die Jugendforschung als äußert bedeutsamen Teil der Attraktivitätssteigerung der Berufsbildung für Abiturient/-innen auf eine Neuaufstellung des Systems, in dem möglichst „viele hybride Strukturen" ermöglicht werden und „das duale System und das akademische System viel dichter aneinander" gerückt werden und insofern das „duale System anschlussfähig" wird, um die „Kluft zwischen heutigen dualen Systemen und den Universitätsausbildungen dringend [zu] schließen".[295]

Vereinzelt wird auch darauf hingewiesen, dass darüber nachgedacht werden könne, ob das Abitur (überhaupt) als Hochschulzugangsberechtigung weitergeführt werden soll, um mit dem Abitur nicht von vorneherein „schon eine bestimmte Priorität" in Richtung anzustrebendem Hochschulbesuch vorzusehen. Im wissenschaftlichen Diskurs werden zudem Vorteile eines Zwei-Säulen/Wege-Systems für die allgemeinbildenden Schulen gesehen, wo neben den Gymnasien als alleinige zweite Säule Schulen vorzusehen sind, die neben anderen Abschlüssen auch das Abitur als möglichen Abschluss anbieten sollen, dabei aber ein „anderes pädagogisches und berufsnäheres Konzept" hätten, mit dem sie „junge Menschen viel intensiver und früher"[296] auf das gesamte Spektrum von beruflichen Ausbildungen aufmerksam machen und vorbereiten können sollen.

4.5.2 Herausforderung: „Fahrstuhlsog" zum Abitur macht die „Luft unten dünner"

Mit dem Maß der Ausprägung des beschriebenen Fahrstuhlsogs zu hohen Abschlüssen verschärft sich gleichzeitig das Sich-Abgehängt-Fühlen bei denjenigen, die keinen guten oder gar keinen Abschluss geschafft haben. Im Vorfeld wirken dabei bereits „die sozialen Selektionsprozesse, die sich in der Regel bei Übergängen zwischen Bildungsgängen oder -stufen vollziehen [und beim] Übergang aus der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung in Deutschland bisher besonders stark ausgeprägt"[297] sind. Die Bildungsbenachteiligung wirkt dabei hinsichtlich schulischer Vorbildung, Geschlecht, Migrationshintergrund bzw. Staatsangehörigkeit und Region.

Für diejenigen, die schließlich mangelnden Bildungserfolg und Qualifikation erleben, werden sie „zum Existenzproblem. Wer heute keinen Schul- oder Ausbildungsabschluss erwirbt, der hat weitaus schlechtere Chancen als vor 20 oder 30 Jahren, in den Arbeitsmarkt und in eine einigermaßen sichere Berufsposition hinein zu kommen"; junge Menschen mit Hauptschulabschluss gelten „fast als Bildungsverlierer". Damit besteht ein erheblicher Unterschied zu vorherigen Generationen. Insofern wird die „Luft unten dünner". Die Jugendstudien gehen übereinstimmend davon aus, dass ein Fünftel einer jungen Generation zu diesen sich „sozial abgehängt Fühlenden" zu rechnen ist, was sich auch mit den Milieus der SINUS-Studien deckt, und dass es sich dabei überwiegend eher um junge Männer handelt, die „häufig [aus familiären Gründen] schon in der Grundschule den Anschluss verlieren".[298] Insofern sieht die Jugendforschung dringenden Bedarf, sich dieser sich zuspitzenden Thematik sowohl insgesamt bildungspolitisch (bezüglich eines bisher mangelnden Defizitausgleichs im Bildungssystem selbst), aber auch im Berufsbildungssystem zuzuwenden. Lösungen sind dabei vor allem für den immer schwierigeren Zugang für Bewerber/-innen mit niedrigen Schulabschlüssen bzw. ohne Schulabschluss in das Berufsbildungssystem zu finden.

Handlungsbedarf: Chancen für Jugendliche mit niedrigen allgemeinbildenden Schulabschlüssen und einem erschwerten Zugang zur betrieblichen Berufsausbildung schaffen

Um den Zugang für Bewerber/-innen mit niedrigen Schulabschlüssen bzw. ohne Schulabschluss zu erleichtern, empfehlen Wissenschaftler aus der Jugendforschung insbesondere, den größeren Bedarfen von Nachqualifizierung bei gleichzeitiger persönlicher Betreuung ausreichend Rechnung zu tragen. „Strukturell heißt das, alles auszubauen, was eine Begleitung vom Schulabgang in den Beruf bedeutet", also „sämtliche Assistenzsysteme, die wir [...] haben, Berufsbegleitungen, Mentorsysteme, [Angebote der] Bundesagentur für Arbeit"[299], andere bestehende Initiativen und mehr speziell dazu geschulte Ausbilder/-innen. Dabei sollten zudem stärker als bisher sen-

---

295 Zu allen direkten Zitaten in dem Absatz: Klaus Hurrelmann zit. nach ebd., S. 13, 37.

296 Vgl. Hurrelmann, Klaus zit. nach ebd., S. 28.

297 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld, URL: www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/pdf-bildungsbericht-2012/bb-2012.pdf, Abruf am: 7. Juni 2021, S. 103.

298 Zu allen direkten Zitaten in dem Absatz: Hurrelmann, Klaus zit. nach Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/9 vom 1. April 2019, S. 12, 27; vgl. auch Hurrelmann (2019): Schriftliche Stellungnahme „Wie tickt die junge Generation in punkto Beruf?", KOM-Drs. 19(28)37, S. 2-3.

299 Hurrelmann, Klaus zit. nach Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/9 vom 1. April 2019, S. 27.

sible Testinstrumente wie z. B. genaue Potenzialanalysen genutzt werden, um gezielter an den vorhandenen Stärken der einzelnen Jugendlichen mit stärkerem Unterstützungsbedarf ansetzen zu können; was wiederum auch Selbstvertrauen und Engagement bei den Jugendlichen entstehen lässt. Außerdem wird auf die Notwendigkeit einer Sensibilisierung von unterschiedlichen Akteuren gegenüber „unsichtbaren" Kompetenzen, „für die das „bildungsbürgerlich geprägte Auge blind ist", und einer dazu anzustrebenden Zertifizierung hingewiesen. Diese unsichtbaren Kompetenzen könnten sich zum Beispiel bei der Organisation eines Konzertes zeigen. Bildungsbenachteiligte Jugendliche würden dadurch „bessere Chancen im Übergangssystem"[300] erhalten. Moderne Pädagogik und Jugendforschung böten dazu viele Ansätze der Klärungsversuche zu den jeweils in den Jugendkulturen angeeigneten Kompetenzen. Anzumerken ist aber auch, dass große Teile der Übergangsforschung solche Zertifizierungen von Kompetenzen grundsätzlich kritisch sehen, da die Studienlage belegt, dass Rekrutierungsentscheide von Arbeitgebenden an Zeugnisnoten, Ersteindruck des Ausbildungsbewerbers und vor allem der Sprachkompetenz ausgerichtet sind. Aus dieser Sicht sollten entsprechend eher betriebliche Praxisphasen stark in den Vordergrund der Förderung der Jugendlichen gestellt werden.

Überdies sollte auch die Rekrutierungspraxis der Personalverantwortlichen in Betrieben selbst (auch auf Grund des Fachkräftemangels) stärker reflektiert werden, damit grundsätzlich auch junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund bessere und somit faire Chancen bei ihrer Bewerbung erhalten: Dafür braucht es grundlegende Änderungen in Richtung einer transparenten Gestaltung der Rekrutierungsverfahren, eines chancengleichen Auswahlverfahrens und der Wertschätzung interkultureller Kompetenzen, die Jugendliche mit Migrationshintergrund mitbringen.[301]

4.5.3 Herausforderung: Bildungs- und Beschäftigungssystem haben sich zu weit voneinander entfernt

In der Jugendforschung wird vom Zwei-Insel-System der Berufsbildung und der Schulen gesprochen. Nur wenige Lehrkräfte wüssten, wie es heute in der sich zum Teil zunehmend digitalisierenden Berufswelt aussieht, Berufsangehörige und Unternehmensvertreter würden die gegenwärtige Schule nicht von innen kennen. Insofern erlebten auch die jungen Menschen das Bildungssystem und das Berufssystem als weit auseinander gedriftete Inseln, wo man auf der einen Insel wenig über die andere Insel wisse. Das erschwere den Berufswahlprozess und den Übergang in den Beruf, der heute zudem erst in älteren Lebensjahren vollzogen werde.[302]

Handlungsbedarf: Bessere Anbindung an die Arbeitswelt schaffen über stärkeren Einbau von Praxisbezügen in der Schule und mehr Kooperationen mit Unternehmen

Zur Überwindung der Entfernung von Bildungs- und Beschäftigungssystem wird vor allem eine stärkere Kooperation von Wirtschaft mit Schulen angemahnt. Es geht dabei um eine klare Anbindung an die Berufswelt, bei der „alle Schulen in geeigneter Weise gezwungen werden sollten, auch weiterhin [mehr] Praxisbezüge einzubauen"[303]. Dabei kann der Besuch von Auszubildenden/Ausbildungsbotschaftern, Jugend- und Auszubildendenvertretungen und jungen Beschäftigen oder z. B. die Etablierung von (mehr) Schülerfirmen in den Schulen helfen.

Auch wird dringend empfohlen, das Berufspraktikum, das mittlerweile schon in jeder Schulform für etwa 14 Tage vorgesehen ist, systematisch weiterzuentwickeln und auszubauen, so dass es besser für die Verbindung der Welten Beruf und Schule genutzt wird. So sollten hier schon individuelle Potenzialanalysen zum Einsatz kommen mit einer Rückmeldung zu Stärken bei Einordnung in die eigenen Wünsche und Interessen. So könnte das Praktikum dort gemacht werden, wo die Schülerin oder der Schüler etwas für sich persönlich erfahren will, und nicht dort, wo es sich am einfachsten realisieren lässt. Auch Bewerbungsverfahren sollten in dem Zusammenhang schon trainiert werden können.[304]

---

300 Calmbach, Marc zit. nach ebd., S. 26.

301 Vgl. Beicht et al.: Online-Artikel: Ausbildungschancen junger Migrantinnen und Migranten.

302 Vgl. Hurrelmann, Klaus zit. nach Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/9 vom 1. April 2019, S. 12, 28.

303 Hurrelmann, Klaus zit. nach ebd., S. 36.

304 Vgl. Hurrelmann, Klaus zit. nach ebd.; vgl. Albani, Stephan zit. nach ebd., S. 34.

4.5.4 Herausforderung: (Berufs-)Schule ist ein zu „digitalfreier“ Raum

Das Nutzen digitaler Endgeräte gehört für heutige junge Generationen nicht nur zur Normalität; vielmehr, darauf weisen alle Jugendstudien hin, hat das Aufwachsen in einer digitalisierten Welt insbesondere der Z-Generation ermöglicht, digital zu denken und die Kompetenz digitaler Intuition zu entwickeln. Dabei nutzen junge Menschen vor allem Smartphones zur kompletten Organisation ihres (Freizeit-)Lebens, aber erleben den Einsatz digitaler Geräte weniger in der Schule (und dürfen dort ggf. eigene Geräte auch nicht einsetzen). Einzelne Forscher verweisen darauf, dass dadurch ein Defizit im professionellen Umgang mit den Geräten und im Umgang mit Netzwerken entstehe, der die intuitive Zugangsweise zum Digitalen als eigenständiges Kapital dieser Generation verspiele, mit dem sie Vorreiter moderner Entwicklungen im Beruf, Arbeitsleben und in der Zusammenarbeit mit anderen Generationen sein können.

Handlungsbedarf: Mehr Raum für digitale Intuition und digitales Arbeiten in (Berufs-)Schulen und Betrieben geben

Um diese digitale Intuition der jungen Generation auch innerhalb der (Berufs-)Schulen zu aktivieren, schlagen einzelne Jugendforscher vor, sowohl die Nutzung digitaler Geräte und auch digitale Lehr- und Lernmethoden systematisch in die (Berufs-)Schulen einzubauen, damit eine Professionalisierung und ein Training zum kompetenten Umgang und zu Einsatzmöglichkeiten (Recherchieren, Präsentieren, Medienkunde, z. B. auch mit Smartphones) im Unterricht stattfinden kann und nicht allein auf die Freizeit verlagert wird. Dabei sollten auch neue Formen der Kooperation zwischen Lehrenden und Schüler/-innen erprobt werden (hin zur Aktivität von Lernempfängern, Lehrende als Bildungsbegleiter). Dazu könnten z. B. bis zu einem Fünftel der Schulen als neue Modellschulen mehr Möglichkeiten des Experimentierens mit digitalen Anwendungen verschiedenster Art bei systematischer (finanzieller) Unterstützung, Beobachtung und Begleitung eingeräumt werden – zu denen auch die Berufsschulen zählen sollten.[305]

(Ausbildungs-)Betriebe sollten das, was die Zler und Ypsiloner hinsichtlich der Auflösung von „Blockaden, die die Babyboomer-Generation dem Digitalen natürlicherweise gegenüber hat“ [306], mitbringen, gezielt nutzen und verstärkt intergenerationale Gruppen im Betrieb bilden, um Herausforderungen übergenerational anzugehen, der digitalen Intuition der jungen Generationen Raum zu geben und sie so für ihre berufliche Entwicklung zu stärken.

4.5.5 Herausforderung: Veränderte Rolle der Eltern bei der Berufswahl

Alle Jugendstudien betonen die Rolle der Eltern im Prozess der Berufsorientierung – wenn auch nicht hinsichtlich des Nutzens –, was damit zu tun hat, dass die Verbindung zwischen den Jugendlichen und ihren Eltern, wie selten bei einer Generation zuvor, heute mehrheitlich sehr eng ist und die Eltern häufig sogar als soziale Modelle der eigenen Lebensgestaltung fungieren. Bei den Eltern haben Jugendliche als wichtige Vertrauenspersonen große Fürsorge erlebt, die sie sich gerade angesichts der beschriebenen Verunsicherung auch bei der Berufswahl als Entlastung bei wichtigen Entscheidungen über ihre Zukunft wünschen. So haben Eltern heute für viele Jugendliche eine Schlüsselrolle als wichtige Bildungs-, Schul- und Berufsberater eingenommen, besuchen z. T. die Berufsinformationsveranstaltungen für ihre Kinder oder übernehmen wichtige Aufgaben als Sachwalter oder Mentoren bei der Informationsgewinnung oder -bewertung.[307]

Handlungsbedarf: Einbeziehung der Eltern in Berufsorientierung bei gleichzeitiger Relativierung ihrer Rolle bei der Berufswahl

Wenn den Eltern eine bedeutende Rolle bei der Berufswahl zukommt, so fordert die Jugendforschung mehrheitlich, dass sie auch für die Berufsorientierung betrachtet werden und „in alle Schritte der Berufsorientierung in einer geeigneten Weise miteinbezogen [werden müssen]. Sie sind nicht die besten Berater. Sie sind die vertrauenswürdigsten Berater […], denn sie wollen das Beste für ihr Kind, aber sie können nicht die moderne Berufswelt

---

305 Vgl. McDonald's Deutschland LLC (2019): Die McDonalds-Ausbildungsstudie 2019. Kinder der Einheit. Same same but (still) different, S. 100; vgl. Hurrelmann, Klaus zit. nach Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/9 vom 1. April 2019, S. 13, 28; vgl. Hurrelmann (2019): Schriftliche Stellungnahme „Wie tickt die junge Generation in punkto Beruf?“, KOM-Drs. 19(28)37, S. 4.

306 Hurrelmann, Klaus zit. nach Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/9 vom 1. April 2019, S. 13.

307 Vgl. Hurrelmann (2019): Schriftliche Stellungnahme „Wie tickt die junge Generation in punkto Beruf?“, KOM-Drs. 19(28)37, S. 4; vgl. Hurrelmann, Klaus zit. nach Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/9 vom 1. April 2019, S. 13.

in jedem Winkel kennen. Sie können auch nicht antizipieren, was digital kommt. Das kann heute vielleicht auch kein Fachmann so richtig, aber Eltern werden hier eher [nur] vorsichtig zurückhaltend sein."[308] Insofern müsse die Rolle der Eltern gleichzeitig dahingehend relativiert werden, dass sie zu guten Hintergrundberatern werden. Demgegenüber gilt es, die Professionalisierung der Berufsorientierung in den Schulen durch den Einbau des stärkeren Praxisbezuges und die Überwindung des „Zwei-Insel-Systems" als bedeutendes Gegengewicht aufzubauen.

4.5.6 Herausforderung: Geeignete Zielgruppenansprache fehlt im vorhandenen Informationsangebot

Die Jugendstudien zeichnen kein einheitliches Bild eines allgemeinen Informationsdefizits der jungen Menschen im Rahmen ihres Berufsorientierungsprozesses. Vielmehr werden unterschiedlich starke Informationsbedürfnisse bei verschiedenen Gruppen ausgemacht; für einzelne Lebenswelten wird ein Mehr an Beratungs- und Begleitungsbedarf aber sehr deutlich herausgearbeitet. Auf diese unterschiedlichen Bedarfe verschiedener Gruppen der Jugendlichen werde bisher in klassischen Kommunikationsmedien wie z. B. Broschüren, die vielfältig vorhanden sind, aber auch bei Informationskampagnen oder Werbung von Verbänden oder Unternehmen (z. B. über Youtube-Clips) nur wenig eingegangen.

Zugespitzt wird festgestellt, dass es weniger an Informationen fehle als vielmehr an einer „zielgruppenspezifischen Aufbereitung der Informationen"[309], da sie so, wie sie vermittelt werden bzw. zur Verfügung stehen, oft nicht ausreihend ankämen.

Handlungsbedarf: Lebensweltlich bezogene Beratung und Ansprache in der Berufsberatung und -orientierung ausbauen

Um mehr Unterstützung bei der Berufswahl mit Hilfe von Informationsvermittlung bereitzustellen, wird insbesondere eine stärker zielgruppenspezifische Ansprache von Jugendlichen vorgeschlagen. Dabei gehe es um die Beachtung von Touchpoints, Tonalität und Bildsprache, mit der die unterschiedlichen Zielgruppen jeweils erreicht werden könnten, da Jugendliche – wie die Jugendstudien klar herausstellen – nicht als monolithischer Block zu verstehen sind.[310] In Bezug auf die lebensweltlich bezogene Ansprache zum Beispiel von jugendlichen Experimentalisten könnten ihr Individualitätsdrang berücksichtigt und in der werbenden Kommunikation ihre ästhetischen Präferenzen im Hinblick auf „milieutypische Anker-Werte wie Unabhängigkeit, Abenteuer, Abwechslung, Selbstverwirklichung, Coolness, Ekstase und Mobilität"[311] (unter anderem in der Bildsprache) aufgegriffen werden.

Die nachfolgenden Kapitel des Gesamtberichts werden einige der hier beschriebenen Handlungsbedarfe aus Sicht der Jugendforschung an den geeigneten Stellen in ihren Handlungsempfehlungen aufgreifen und versuchen, die vorgehend dargestellte Perspektive der Jugendlichen zu berücksichtigen.

---

308 Hurrelmann (2019): Schriftliche Stellungnahme „Wie tickt die junge Generation in punkto Beruf?", KOM-Drs. 19(28)37, S. 4.

309 Calmbach, Marc zit. nach Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/9 vom 1. April 2019, S. 9.

310 Vgl. McDonald's Deutschland LLC (2019): Die McDonalds-Ausbildungsstudie 2019. Kinder der Einheit. Same same but (still) different; vgl. Marc Calmbach zit. nach Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/9 vom 1. April 2019, S. 9.

311 Calmbach, Marc zit. nach ebd., S. 10.

5 Individuelle Wege in den Beruf (Zu- und Übergänge)

Dieses Kapitel nimmt die Zugänge zur Berufsbildung und die Übergänge zwischen den unterschiedlichen Bildungsbereichen in den Blick. Es wird beleuchtet, wie diese „Passagen im Bildungsverlauf" aus Sicht der jungen Leute erfolgreicher bewältigt werden können. Der Fokus ist dabei auf die Themen „Passung, Berufsorientierung, Fachkräfte und die Integration besonderer Gruppen" gerichtet.

Dabei liegt der Untersuchungsschwerpunkt innerhalb der beruflichen Handlungsfelder – Berufsorientierung, Berufsausbildungsvorbereitung, Berufsausbildung und Weiterbildung – auf der Bewertung der jeweilig vorhandenen Instrumente. Ausgewählte Good-Practice-Beispiele als wegweisende Vorreiter sind – ohne Gewähr auf Vollständigkeit – im Anhang 1 zu finden.

5.1 Bestandsaufnahme der Zu- und Übergänge heute

Ausgangspunkt der Bestandsaufnahme der Zu- und Übergänge im Kontext beruflicher Bildung ist, dass Vielfalt und Unterschiedlichkeit Normalität sind, zu Lern- und Bildungsimpulsen genutzt werden sollen und dafür ein wertschätzender Umgang damit notwendig ist. Die herkömmlichen Normalitätskonzepte sind zu überdenken. Diversität bringt wichtige Lern- und Bildungsimpulse hervor, die im Setting des Lernens in der Peergroup erfolgreich gestaltet werden sollen.

Auf Inklusion wird dabei ein besonderes Augenmerk gelegt, um allen Menschen entsprechend ihrer Bedürfnisse – ohne Diskriminierung oder Ausgrenzung – Teilhabe und die Entfaltung eigener Potenziale zu ermöglichen.

5.1.1 Risiken beim Übergang in die Berufsausbildung und strukturelle Ausgrenzung von spezifischen Zielgruppen

Zum Begriff „Risiken" liegt ein Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL vor, siehe Kapitel 10.4.2.2.

Die wesentlichen Faktoren für einen erfolgreichen Einstieg in eine qualifizierte Erwerbstätigkeit sind ein gelungener Übergang in eine berufliche Ausbildung sowie deren erfolgreicher Abschluss. Wie ein solcher Einstieg in eine Berufsausbildung sicher gelingt, stellt sich für viele Jugendliche allerdings sehr unterschiedlich und nicht für alle gleichermaßen einfach dar. Jungen Menschen stehen beim Übergang von der Schule in den Beruf zwar eine Vielzahl an erprobten und effizienten Unterstützungsangeboten zur Verfügung, z. B. durch die Agenturen für Arbeit, Jobcenter und Jugendberufsagenturen. Dessen ungeachtet existieren jedoch auch gravierende Risiken und Hemmnisse beim Übergang in die Berufsausbildung.

Konkret hat die BIBB-Übergangsstudie von 2011 die fünf wesentlichen Hemmnisse für einen gelungenen Übergang in die Berufsausbildung in der folgenden Rangfolge herausgearbeitet: 1) ein zu geringes Angebot an Ausbildungsstellen; 2) eine geringe Schulaffinität der jungen Menschen; 3) weniger ausgeprägte soziale Kompetenzen; 4) ein Migrationshintergrund und 5) ein geringes Angebot an Maßnahmen im Übergangsbereich.[312] Dagegen zeigen andere Studien, dass die Einmündung junger Menschen in eine duale Berufsausbildung eher gelingt, wenn in den vorbereitenden Bildungsmaßnahmen ein höherwertiger Schulabschluss erlangt wird oder wenn die betreffende Maßnahme einen betrieblichen Anteil von über 50 Prozent vorweist.[313]

Mithin bedarf es Maßnahmen je nach Förderbedarf der Jugendlichen. Sie dienen der Stärkung individueller Kompetenzen und sollen zur Aufnahme einer Berufsausbildung führen sowie den allgemeinbildenden Schulabschluss ermöglichen. Laut dem Konsortium für Bildungsberichterstattung gehören zum Übergang von der Schule in den Beruf (Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierenden Berufsausbildung liegen, sowie (Aus-)Bil-

---

312 Vgl. Enggruber, Ruth; Ulrich, Joachim Gerd; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2014): Schwacher Schulabschluss - und dennoch rascher Übergang in Berufsausbildung. Einflussfaktoren auf die Übergangsprozesse von Hauptschulabsolventen/-absolventinnen mit Konsequenzen für deren weitere Bildungswege, Wissenschaftliche Diskussionspapiere (Heft 154), Bonn, URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/7412, Abruf am: 27. April 2021, S. 32.

313 Vgl. Solga, Heike, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (2020): Präsentationsvorlage „Berufsvorbereitung für Schulabgänger*innen mit niedrigem Schulabschluss: Nur Warteschleife oder gewinnbringend?". Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 10. Februar 2020, Drs. 19(28)PG6-6, Berlin.

dungsangebote, die zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen. Dazu zählen u. a. Berufsorientierungsmaßnahmen, Berufseinstiegsbegleitung sowie die Einstiegsqualifizierung und berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen.

Probleme stellen sich demnach im Übergangsgeschehen jenen Personen, die nach Maßgabe der bestehenden Zugangsregelungen eine geringere Chance haben, sich erfolgreich um eine duale Berufsausbildung zu bewerben, weil sie nicht über jene personalen, sozialen und organisationalen Ressourcen verfügen, um sich einen Zugang in eine Berufsausbildungsstelle zu erschließen.[314] Dies sind beispielsweise alleinerziehende junge Menschen – meist Frauen – sowie solche mit niedrigen Schulabschlüssen, mit Handicaps und mit Migrationshintergrund.[315] Darüber hinaus sind erhebliche regionale Unterschiede zu erkennen.[316] Bleiben diese Personen ohne Berufsausbildung, wird das ihre erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt sowie auch ihre gesellschaftliche Teilhabe behindern. Beispielsweise betrug im Jahr 2018 die Arbeitslosenquote derjenigen ohne Berufsausbildung 17,4 Prozent, während insgesamt 5,3 Prozent aller Personen in Deutschland arbeitslos waren.[317]

Die Sachverständige Ruth Enggruber beschreibt in ihrer Stellungnahme zudem Zuweisungsprozesse als Dilemma. Sie schildert, dass „Identitätstheorien davon ausgehen, dass Kategorisierungen von (jungen) Menschen als ‚benachteiligt', ‚behindert' oder ‚nicht ausbildungsreif' mit Stigmatisierungsgefahren und Identitätszumutungen für die so Bezeichneten einhergehen. Die davon betroffenen Personen werden in ihrer Individualität auf diese Zuschreibungen reduziert und in Folge davon in ihrer sozialen Identität verletzt"[318]. Zugleich sei gesonderte Unterstützung „dennoch nötig, um individuelle Hilfebedarfe zu bestimmen und eine entsprechende Finanzierung auf Basis von Sozialgesetzen zu ermöglichen."[319]

Laut der Autorengruppe Bildungsberichterstattung sind dem Übergangsbereich Maßnahmen außerschulischer Träger und schulischer Bildungsgänge zugeordnet, die keinen qualifizierenden Berufsabschluss ermöglichen.[320] Dazu zählen beispielsweise Bildungsgänge an berufsbildenden Schulen, berufsvorbereitende Bildungsgänge der Bundesagentur für Arbeit sowie die Einstiegsqualifizierung.[321] Im Jahr 2012 stellte die Autorengruppe fest, dass „die sozialen Selektionsprozesse, die sich in der Regel bei Übergängen zwischen Bildungsgängen oder -stufen vollziehen, […] für den Übergang aus der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung in Deutschland bisher besonders stark ausgeprägt [waren] – sowohl nach schulischer Vorbildung als auch nach Geschlecht, Migrationshintergrund bzw. Staatsangehörigkeit und Region."[322]

Zu dem Begriff „Selektionsprozesse" liegt ein Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL vor, siehe Kapitel 10.4.2.3.

Ein Teil der Kommission kommt auf Grundlage der Anhörungen der Expertinnen und Experten zu dem Ergebnis, dass der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung von Selektionsmechanismen und Zugangsbarrieren geprägt ist. Zahlreiche Einflussfaktoren können diesen Übergang und die erfolgreiche Einmündung in eine Berufsausbildung erschweren.

Zu diesem Satz liegt ein Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL vor, siehe Kapitel 10.4.2.4.

---

314 Vgl. Ulrich, Joachim Gerd; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2011): Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen. Aktuelle Ergebnisse aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2010, bwp@ Spezial 5 - HT2011, Bonn, URL: www.bwpat.de/ht2011/ws15/ulrich_ws15-ht2011.pdf, Abruf am: 10. Mai 2021.

315 Vgl. Bylinski (2020): Präsentationsvorlage „Einführung in die Arbeit der Projektgruppe 6: Leitfaden und thematischer Pfad", Drs. 19(28)PG6-4, S. 19.

316 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020, S. 158 f.

317 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020, S. 278.

318 Enggruber, Ruth, Hochschule Düsseldorf (2020): Schriftliche Stellungnahme „Beantwortung der Fragen zur ausgefallenen Sitzung am 23.03.2020". Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt", Drs. 19(28)PG6-11, Berlin, S. 19.

319 Ebd., S. 20.

320 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020, S. 155.

321 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020, S. 86.

322 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012, S. 103. Dieser Befund ist im aktuellen Bildungsbericht der Autorengruppe modifiziert. Die Selektionsprozesse werden heute (2020) entlang der Vorqualifizierung ausgemacht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. S. 160). Unterschiede nach Herkunft werden v. a. mit Berufswahlpräferenzen und Kenntnissen der Berufe begründet, nur nachrangig mit betrieblichen Selektionsmechanismen.

Eine Unterstützung, die sich am individuellen Bedarf orientiert und den Berufswahlprozess begleitet (z. B. die Berufseinstiegsbegleitung) konnte als ein erfolgreiches Instrument identifiziert werden. Ergänzend bietet die Assistierte Ausbildung die notwendige Unterstützung für die Betriebe. Der Zugang zu Förderangeboten erfolgt allerdings vielfach über Kategorisierungen, etwa entlang von Benachteiligungen, Behinderungen und schulischen Abschlüssen.

Aus dem aktuellen Förderinstrumentarium für den Übergang der Absolventen von der Schule in den Beruf steht jeder Schule ein Berufsberater/eine Berufsberaterin der Agentur für Arbeit zur Verfügung. Die jeweiligen Aktivitäten sind vom Zusammenspiel der Schulleitung, der verantwortlichen Lehrkräfte und der Berufsberatungsfachkraft abhängig. Jeder Schüler/jede Schülerin sowie die Eltern könnten berufliche Orientierung, individuelle Beratungsgespräche, die Unterstützung bei der Vermittlung in Ausbildung sowie weitere unterstützende Aktivitäten unabhängig von Geschlecht, sozialer Herkunft, Schulabschluss, religiöser Verankerung, Nationalität, Familienstand usw. in Anspruch nehmen. Auch unabhängig von Aktivitäten an der Schule könnten Interessenten sich jederzeit individuell zu allen Fragen rund um das Thema „Übergang Schule – Beruf“ beraten lassen.[323] Finanzielle Unterstützung im Rahmen einer betrieblichen Ausbildung ist über die Berufsausbildungsbeihilfe möglich. Eine individuell abgestimmte Begleitung innerhalb von Jugendwohnheimen unterstützt einige Jugendliche dabei, im neuen Alltag klar zu kommen, Kontakt zu finden und die Ausbildung/den Berufsalltag erfolgreich zu meistern. Für weitergehenden Unterstützungsbedarf existieren weitere Instrumente, die im Kapitel 9.1.4 zusammenfassend dargestellt sind.

Aufgrund dieser Sachlage betont ein anderer Teil der Kommission, dass die bestehenden Angebote Ausbildungschancen für alle eröffnen, selektiver Berufswahl entgegenarbeiten und geeignet sind, eventuelle Zugangshemmnisse bestimmter Zielgruppen aufzulösen. Die Angebotspalette ist umfangreich und biete gute Chancen zur Teilhabe und zur Einmündung in Ausbildung und Arbeitswelt – auch für junge Menschen mit Benachteiligungen und besonderen Herausforderungen. Entscheidend ist dabei, dass die Angebote auch tatsächlich in Anspruch genommen werden müssen.

Hierzu liegt ein Sondervotum der Fraktion der SPD und der Sachverständigen Francesco Grioli und Prof. Dr. Bettina Kohlrausch vor, siehe Kapitel 10.4.1.

5.1.1.1 Junge Frauen und Männer in der beruflichen Ausbildung: Geschlechtsspezifisch geprägter Arbeits- und Ausbildungsmarkt[324]

Berufliche Tätigkeiten und der Arbeitsmarkt sind in Deutschland nach wie vor stark geschlechtsspezifisch geprägt. Sowohl die bevorzugten Ausbildungsberufe als auch die ausgeübten Berufstätigkeiten unterscheiden sich deutlich. Junge Frauen konzentrieren sich bei ihren Berufswahlentscheidungen auf ein sehr enges Spektrum von Berufen. Demgegenüber ist das Berufswahlspektrum junger Männer wesentlich breiter.

Bei den Frauen dominieren kaufmännische und Dienstleistungsberufe, während gewerbliche Berufe eher von den jungen Männern gewählt werden (siehe Abbildung 13: Top 10 der dualen Ausbildungsberufe).

---

323 Zur Orientierung stehen verständlich aufbereitete und mehrsprachige Informationen auf der Homepage der Bundesagentur für Arbeit unter der Rubrik Schule, Ausbildung und Studium bereit. Hier finden sich auch mehrsprachige Informationsangebote zum Thema Ausbildung. Das online-basierte Selbsterkundungstool Check-U bietet die Möglichkeit, eigene Fähigkeiten, soziale Kompetenzen, Interessen und berufliche Vorlieben zu testen und eine ausführliche, individuelle Auswertung zu passenden Ausbildungs- u./o. Studienfeldern zu erhalten. Der Berufspsychologische Service der Agentur für Arbeit unterstützt die Beratungsarbeit durch verschiedene passgenaue Angebote. Zudem flankiert der Ärztliche Dienst der Agenturen für Arbeit die Beratungsarbeit, indem bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit gesundheitlichen Einschränkungen die Leistungsfähigkeit und die Eignung für bestimmte Berufe beurteilt wird. Ausbildungsinteressierte erhalten regelmäßig Informationen zu passenden offenen Ausbildungsstellen; auf Wunsch digital oder per Briefpost. Ergänzend steht z. B. die App AzubiWelt zur Verfügung.

324 Für das Kapitel vgl. Beicht, Ursula; Walden, Günter; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2014): Berufswahl junger Frauen und Männer: Übergangschancen in betriebliche Ausbildung und erreichtes Berufsprestige, BIBB Report (4/2014), Bonn, URL: www.bibb.de/de/20742.php, Abruf am: 4. Mai 2021.

Top 10 der dualen Ausbildungsberufe

	Beruf – Männer und Frauen	Deutsch-land	Anteil weibliche Auszubildende	Anteil an allen Berufen
		NAA	In %	In %
1	Kaufmann/ -frau für Büromanagement	26.823	72,2	5,1
2	Kraftfahrzeugmechatroniker/-in	22.803	4,3	4,4
3	Kaufmann/-frau im Einzelhandel	22.764	48,7	4,4
4	Verkäufer/-in	22.212	51,1	4,3
5	Industriekaufmann/-frau	17.220	57,0	3,3
6	Medizinischer Fachangestellte/-r	16.881	97,2	3,2
7	Fachinformatiker/-in	16.440	8,2	3,1
8	Elektroniker/-in	14.898	2,6	2,9
9	Zahnmedizinischer Fachangestellte/-r	14.064	97,2	2,7
10	Anlagenmechaniker/in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik	13.338	1,6	2,6
	10 Berufe insgesamt	**187.443**	**44,01**	**36,0**
	Alle Berufe	**521.903**	-	

Rangliste 2019 der Ausbildungs-berufe nach Neuabschlüssen in Deutschland

Nach: https://www.bibb.de/de/84666.php (Stand: 18.11.2020)

Prof. Dr. Ursula Bylinski Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL) 15

Abbildung 13: Top 10 der dualen Ausbildungsberufe[325]

In der dualen Berufsausbildung sind Frauen weniger stark vertreten als junge Männer. Hingegen sind sie in der voll qualifizierenden schulischen Berufsausbildung erheblich häufiger anzutreffen. Dies wird als Ergebnis des unterschiedlichen Berufswahlspektrums gesehen, welches jeweils in den beiden Teilsystemen angeboten wird. Im dualen System haben die gewerblich-technischen Berufe eine höhere Bedeutung, in der schulischen Berufsausbildung sind dies eher Dienstleistungs- und Gesundheitsberufe. Studien zeigen auch, dass Frauen beim Start in eine duale Berufsausbildung deutlich schlechtere Chancen haben als junge Männer.[326] Hier könnten auch die betrieblichen Einstellungskriterien mit verantwortlich sein. Betriebe sollten aktiv auf junge Frauen zugehen und betriebliche Angebote zur Berufsorientierung geschlechtersensibel planen und umsetzen.

Gründe für diese geschlechtsspezifischen Unterschiede werden in sehr unterschiedlichen Orientierungen gesehen, die sich in entsprechenden Sozialisationsprozessen herausgebildet haben. Frauen streben technische Berufe seltener an. Bei ihrer Berufswahl berücksichtigen sie häufiger, ob der Beruf auch mit Familie zu vereinbaren ist. Junge Frauen haben bei der Suche nach einem betrieblichen Ausbildungsplatz allerdings auch größere Schwierigkeiten als junge Männer, obwohl sie im Durchschnitt über die besseren Schulabschlüsse verfügen.

325 Eigene Darstellung des sachverständigen Kommissionsmitgliedes Prof. Dr. Ursula Bylinski, Datenbasis: Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Rangliste 2018 der Ausbildungsberufe nach Anzahl der Neuabschlüsse, URL: www.bibb.de/de/84666.php, Abruf am: 18. November 2020.

326 Vgl. Beicht et al. (2014): Berufswahl junger Frauen und Männer: Übergangschancen in betriebliche Ausbildung und erreichtes Berufsprestige.

Schulabschluss, Geschlecht, Staatsangehörigkeit

Auszubildende mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag nach höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss, Geschlecht und Staatsangehörigkeit, Bundesgebiet 2018

Personengruppe	Neuabschlüsse	Höchster allgemeinbildender Schulabschluss (in Prozent)				
	absolut	ohne Hautschulabschluss	Hauptschulabschluss	Realschulabschluss	Studienberechtigung	Keine Angaben (absolut)
Männer	329.679	4,2	28,2	41,8	25,9	8.481
Frauen	192.222	2,3	19,6	42,2	35,9	2.763
Deutsche	460.869	2,7	23,3	43,3	30,6	2.736
Ausländer/-innen	61.032	10,0	39,5	29,9	20,6	8.508
Insgesamt	521.901	3,5	25,0	41,9	29,6	11.244

(nach: BIBB-Datenreport 2020, S. 129)

Prof. Dr. Ursula Bylinski Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL) 14

Abbildung 14: Aufschlüsselung Auszubildender nach Abschluss, Geschlecht und Staatsangehörigkeit[327]

Frauen können ihre individuellen Chancen dadurch verbessern, dass sie ihr Berufswahlspektrum erweitern und vermehrt männlich dominierte Berufe als Ausbildungsmöglichkeit in Betracht ziehen. Die Einmündungschancen können sich aber nur erhöhen, wenn auch in Betrieben eine höhere Akzeptanz von Frauen in bisher von Männern dominerten Berufen stattfindet. Es scheint wichtig, dass von betrieblicher Seite aus Vorbehalte gegenüber Frauen in „Männerberufen“ aufgegeben werden.

5.1.1.2 Jugendliche mit Migrationshintergrund

Im Jahr 2018 mündeten 47 Prozent aller Bewerberinnen und Bewerber ohne Migrationshintergrund[328] in eine Ausbildung ein. Diese Quote lag bei Bewerber/-innen mit Migrationshintergrund bei lediglich 30 Prozent. Befinden sie sich erst einmal in der Ausbildung, sind sowohl die Auszubildenden mit Migrationshintergrund als auch ihre Ausbildungsbetriebe mit ihren jeweiligen Ausbildungsverhältnissen zufrieden.[329] Vor diesem Hintergrund werden zwei Aspekte deutlich: Erstens: die berufliche Ausbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund verfügt über das ungenutzte Potenzial für eine „Erfolgsstory“[330]. Zweitens: Die Quote der Ausbildungsbetriebe, die Menschen mit Migrationshintergrund ausbilden, spiegelt mit 17 Prozent weniger ein deutliches Missverhältnis wider.[331] Projekte wie das Netzwerk „Unternehmen integrieren Flüchtlinge“ oder „KompAKT-

327 Eigene Darstellung des sachverständigen Kommissionsmitgliedes Prof. Dr. Ursula Bylinski, Datenbasis: Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020, S. 129.

328 Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Im Einzelnen umfasst diese Definition zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen. Statistisches Bundesamt: Internetseite: Migrationshintergrund, URL: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html, Abruf am: 27. April 2021.

329 Vgl. Granato (2020): Präsentationsvorlage „Berufsorientierung und Ausbildungschancen für Jugendliche mit Migrationsgeschichte“, Drs. 19(28)PG6-16, S. 3.

330 Vgl. Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Protokoll der Sitzung der Projektgruppe 1 am 4. November 2019; vgl. Granato (2020): Präsentationsvorlage „Berufsorientierung und Ausbildungschancen für Jugendliche mit Migrationsgeschichte“, Drs. 19(28)PG6-16; vgl. Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/10 vom 6. Mai 2019, Berlin, S. 2.

331 Granato (2020): Präsentationsvorlage „Berufsorientierung und Ausbildungschancen für Jugendliche mit Migrationsgeschichte“, Drs. 19(28)PG6-16, S. 3.

Kompetenzen für Ausbilder/innen Stärken, Aktiv Vielfalt Gestalten“ tragen erfolgreich dazu bei, diese Quote zu erhöhen.

Eine Vielzahl öffentlicher Diskussionen und wissenschaftlicher Untersuchungen bemüht sich, dieses Missverhältnis zu erklären.[332] Studien zeigen, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund und ihre Familien an den sozialen Aufstieg über eine gute Bildung glauben.

Die Erwartungen an ihren künftigen Beruf genauso wie Motivation und Leistungsbereitschaft unterscheiden sich bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nicht nennenswert voneinander.[333] An vorderster Stelle etwa rangiert in beiden Gruppen – mit 89 beziehungsweise 90 Prozent – der Wunsch, im Anschluss an die Ausbildung, im Ausbildungsbetrieb eine langfristige und sichere Anstellung zu finden.[334]

Ausländische Jugendliche bzw. Jugendliche mit Migrationshintergrund haben einen erschwerten Zugang zur dualen und vollzeitschulischen Berufsausbildung. In ihren Bildungsverläufen kann eine Abhängigkeit von der Migrationsgeschichte festgestellt werden, die nicht auf geringere Schulabschlüsse oder Abschlussnoten zurückgeführt werden kann. Jugendliche mit Migrationshintergrund gelingt seltener der direkte Übergang in die duale Berufsausbildung und sie haben häufiger instabile Ausbildungsverläufe als Schulabsolvent/-innen ohne Migrationshintergrund.[335] So erlangen junge Erwachsene mit Migrationshintergrund deutlich seltener einen Berufsabschluss; der Anteil der jungen Erwachsenen (20 bis 34 Jahre) mit Migrationshintergrund, die in Deutschland aufgewachsen sind, liegt in der Gruppe derjenigen, die keinen Berufsabschluss aufweisen, d. h. nicht formal qualifiziert sind, etwa doppelt so hoch wie in der Vergleichsgruppe Deutscher.[336] Ebenso münden Jugendliche mit Migrationshintergrund erheblich seltener in ihren Wunschberuf ein[337] und ihre Rahmenbedingungen für die Ausbildung sind oftmals ungünstiger, beispielsweise werden sie häufiger in Ausbildungsberufen ausgebildet, die höhere Vertragslösungsquoten aufweisen. Für Auszubildende mit ausländischem Pass lag diese 2018 bei gut 23 Prozent und damit um 7 Prozent höher als bei deutschen Auszubildenden.

Im Allgemeinen wurde bisher als ursächlich angesehen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund durchschnittlich schlechtere Schulabschlüsse und Schulnoten als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund haben. Vertiefende Analysen der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2018 zeigen jedoch: Junge Menschen mit Migrationshintergrund münden selbst dann seltener in eine berufliche Ausbildung ein, wenn sie über eine vergleichbare Qualifikation verfügen.[338] Differenziert man nach Herkunftsgruppen, finden vor allem Jugendliche türkischer und arabischer Herkunft sehr viel schwieriger einen Ausbildungsplatz.

Zusätzlich scheint eine Mehrzahl der ausbildenden Betriebe einen sehr hohen Wert auf den Schulabschluss, den Schultyp und die Abschlussnoten der Ausbildungsbewerber/-innen zu legen. Die fachlichen und sozialen Kompetenzen spielen kaum eine Rolle.[339]

---

332 Ebd., S. 4.

333 Eine Abweichung bestünde darin, dass Menschen mit Migrationshintergrund ein größeres Interesse hätten, anderen zu helfen und dass sie körperliche Anstrengung eher in Kauf nähmen: ebd., S. 7.

334 Ebd., S. 8.

335 Vgl. Imdorf, Christian (2011): Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrantenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion, in: Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten et al. (Hg.) (2011): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden, S. 263–278. Vgl. auch Beicht et al.: Online-Artikel: Ausbildungschancen junger Migrantinnen und Migranten, S. 1-12.

336 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020, S. 288.

337 Vgl. ebd., S. 287

338 Vgl. Beicht, Ursula; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2011): Junge Menschen mit Migrationshintergrund: Trotz intensiver Ausbildungsstellensuche geringere Erfolgsaussichten. BIBB-Analyse der Einmündungschancen von Bewerberinnen und Bewerbern differenziert nach Herkunftsregionen, BIBB Report (16/2011), Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBBreport_16_11_final_de.pdf, Abruf am: 4. Mai 2021.

339 Vgl. Solga (2020): Präsentationsvorlage „Berufsvorbereitung für Schulabgänger*innen mit niedrigem Schulabschluss: Nur Warteschleife oder gewinnbringend?“, Drs. 19(28)PG6-6, S. 11. Diese Analyse beruht auf Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS). Der untersuchte Datensatz umfasst eine Kohorte von 16.425 Schülerinnen und Schülern, die ein- bis zweimal jährlich untersucht wurden. Der Datensatz bietet sehr gute Möglichkeiten, Übergänge nach der allgemeinbildenden Schulzeit zu untersuchen s. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (2018): WZBrief Bildung (36/2018), Berlin, URL: www.bibliothek.wzb.eu/wzbrief-bildung/WZBriefBildung362018_holtmann_menze_solga.pdf, Abruf am: 10. Mai 2021.

Dies führt zu einer Engführung bei den Auswahlkriterien der Betriebe für eine Einstellung, die Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften der Bewerber/-innen weniger stark berücksichtigen. Finden hingegen Betriebspraktika und persönliche Kontakte zwischen Betriebsverantwortlichen und jugendlichen Bewerber/-innen statt, spielen diese Erfahrungen eine große Rolle für die Einstellung von Auszubildenden.[340]

Immer mehr Unternehmen wie etwa Deutsche Bahn oder Deutsche Telekom setzen mittlerweile bei der Auswahl der Auszubildenden auf eigene Auswahlverfahren; Schulnoten sind dabei nur ein Kriterium neben vielen anderen. Dies zeigt sich auch darin, dass das Schulzeugnis im Vergleich zu 2014 weniger ausschlaggebend ist: 2014 stellten 79 Prozent der Betriebe die Eignung über Zeugnisse fest, 2019 sind es nur noch 70 Prozent.[341]

5.1.1.3 Junge Menschen mit Behinderungen

Die Umsetzung von Inklusion in der beruflichen Bildung wird nur dann Fortschritte machen, wenn die Betriebe sich daran beteiligen und mehr jungen Menschen mit Behinderungen die Chance geben, eine reguläre Berufsausbildung zu absolvieren. Noch ist aber über die betriebliche Seite der Ausbildung von jungen Menschen mit Behinderungen wenig bekannt. Eine repräsentative Befragung der Bertelsmann Stiftung beschäftigte sich mit den Erfahrungen, die Betriebe aktuell mit der Ausbildung von jungen Menschen mit Behinderungen machen sowie mit den staatlichen Unterstützungsleistungen, die sie dafür in Anspruch nehmen können.[342]

Es wurden insgesamt 1.011 ausbildungsberechtigte Betriebe befragt, die bezogen auf die Kriterien der Betriebsgröße und der Region (Ost/West) repräsentativ zusammengesetzt sind. Etwa ein Viertel (24,1 Prozent) dieser Betriebe bildete Jugendliche mit Behinderungen aus oder hatte dies in den zurückliegenden fünf Jahren getan. Weitere 45 Prozent der befragten Betriebe hatten aktuelle oder weniger als fünf Jahre zurückliegende Ausbildungserfahrung, aber nicht mit Jugendlichen mit Behinderungen. Der Anteil von Auszubildenden mit Behinderungen variierte stark mit der Betriebsgröße und war bei Unternehmen mit mehr als 500 Mitarbeitern mit 85 Prozent stark ausgeprägt. Der Anteil von Auszubildenden mit Behinderung fiel bei Unternehmen mit maximal neun Mitarbeitern mit etwa 21 Prozent geringer aus.

Als eine Chance zur besseren Förderung und Integration junger Menschen, denen ein erfolgreicher Eintritt in den Ausbildungsmarkt zunächst verwehrt bleibt, sieht Enggruber die „Ergebnisse der repräsentativen Befragung von Ausbildungsbetrieben zur Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen“.[343] Diese belegen, „dass die persönliche Ansprache, Beratung und Unterstützung der Betriebe von zentraler Bedeutung sind“.[344] Noch seien in „vielen Betrieben, auch jenen, die nach eigenem Bekunden […] schon junge Leute mit einer Behinderung ausbildet haben […], die ihnen angebotenen Fördermöglichkeiten nicht bekannt und noch weniger von ihnen nutzen diese“[345].

5.1.1.4 Schulabgänger/-innen mit niedrigen allgemeinbildenden Schulabschlüssen

Die Quote junger Menschen mit Hauptschulabschluss, die über keine abgeschlossene Ausbildung verfügen, liegt bei mehr als 30 Prozent. Die Zahl der Jugendlichen ohne Berufsabschluss steigt weiter auf 14,2 Prozent bzw. 2,12 Millionen Menschen im Alter von 20 bis 34 Jahren,[346] wobei hier auch ein Migrations- und Flüchtlingseffekt zu berücksichtigen ist.

---

340 Einzig der Bildungshintergrund der Eltern wirkt sich auch dann noch aus: Vgl. Kohlrausch, Bettina: Betriebe als Gatekeeper, in: Zeitschrift für Sozialen Fortschritt, 2012 (10), S. 162.

341 Vgl. Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (2019): Ausbildung 2019. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung, Berlin, Brüssel, URL: www.dihk.de/resource/blob/10074/a34c93fa0d1ea9989fe37a357e9bd3dc/dihk-umfrage-ausbildung-2019--data.pdf, Abruf am: 13. Februar 2020, S. 10.

342 Für den Abschnitt vgl. Enggruber, Ruth; Rützel, Josef; Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2014): Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben, Gütersloh, URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Berufsbildung_junger_Menschen_mit_Behinderungen.pdf, Abruf am: 3. Mai 2021.

343 Enggruber (2020): Schriftliche Stellungnahme „Beantwortung der Fragen zur ausgefallenen Sitzung am 23.03.2020“, Drs. 19(28)PG6-11, S. 15.

344 Enggruber et al. (2014): Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen, S. 39; Enggruber (2020): Schriftliche Stellungnahme „Beantwortung der Fragen zur ausgefallenen Sitzung am 23.03.2020“, Drs. 19(28)PG6-11, S. 15.

345 Ebd.

346 Vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund (2019): Schriftliche Stellungnahme „Wie tickt die junge Generation in puncto Beruf?“, KOM-Drs. 19(28)40, S. 3.

Schon der Nationale Bildungsbericht 2018 kam auf der Basis von Daten des Nationalen Bildungspanels zu dem Ergebnis, dass es keinen signifikanten Kompetenzunterschied gibt zwischen Jugendlichen, die in den Übergangsbereich einmünden, oder Jugendlichen, die eine duale Ausbildung beginnen.[347] Die Zahl junger Menschen im Übergangsbereich sinkt grundsätzlich und erfuhr anlässlich der Integration Geflüchteter noch einmal einen Anstieg.[348] Zugleich kommt es zum Rückgang der Zahl der Schüler/-innen mit einem Hauptschulabschluss von 210.400 im Jahr 2008 auf nur noch 133.500 im Jahr 2018.[349] Daraus ist abzuleiten, dass Unternehmen zunehmend auch Schulabgänger/-innen mit niedrigem allgemeinbildendem Abschluss als Auszubildende einstellen. Insgesamt ist die Quote der jungen Menschen mit Hauptschulabschluss, die in den Übergangsbereich einmünden, mit 42 Prozent stabil geblieben.[350]

Von denen, die 2018 eine duale Ausbildung aufnahmen, hatten 28,5 Prozent maximal einen Hauptschulabschluss. Mehr als die Hälfte derer fand sich anschließend im Übergangsbereich wieder.[351] Erfahrungen aus Österreich zeigen: Eine Teilnahme an einer Maßnahme des Übergangssystems kann die Ausbildungschancen dieser Jugendlichen in differenzierter Weise verbessern. Während sich für Schulabgänger/-innen ohne oder mit einem einfachen Hauptschulabschluss die Chance auf eine Ausbildung deutlich verbessern kann, trifft das für die Jugendlichen, die einen qualifizierten Hauptabschluss haben, kaum zu. Die berufsvorbereitenden Maßnahmen im Übergangsbereich gestalten sich für diese Gruppe eher als „Warteschleife“. Daher sollten Letztere möglichst keine Zeit im Übergangssystem verlieren. Ziel muss hier die unmittelbare Vermittlung in eine Ausbildung sein.[352]

Auch der Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung „ist durch erhebliche regionale Unterschiede bestimmt, ebenso durch die schulische Vorbildung der Schulabgänger/-innen“[353].

Die regionalen Unterschiede sind auch bei Jugendlichen mit (Fach-)Hochschulreife ähnlich hoch. In den Stadtstaaten beginnen zwei von drei Jugendlichen mit diesen Qualifikationen eine duale Ausbildung, 30 Prozent gelangen ins Schulberufssystem und nur 0,5 Prozent absolvieren eine berufsvorbereitende Maßnahme. In den ostdeutschen Flächenländern starten 60 Prozent in eine duale Ausbildung (westdeutsche Flächenländer (WFL): 68,9 Prozent), 38 Prozent eine Schulberufsausbildung (WFL: 27,3 Prozent) und nur ein Prozent geht in den Übergangsbereich (WFL: 4 Prozent).[354]

Zu Kapitel 5.1.1 liegt ein Sondervoten des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL vor, siehe Kapitel 10.4.2.1

5.1.2 Passungsprobleme des Ausbildungsmarktes

Zwei der zentralen Schwierigkeiten bei den Zu- und Übergängen von der Schule in die Berufsausbildung sind zum einen die fehlende Passung zwischen Angeboten des Ausbildungsmarktes und Interesse und Möglichkeiten der Ausbildungssuchenden und zum anderen die geminderten Einmündungschancen junger Menschen mit vielfältigen Benachteiligungserfahrungen. So erhöht sich einerseits das Risiko, dass Jugendliche ohne qualifizierten Berufsabschluss bleiben, andererseits verschärfen Passungsprobleme den Mangel an Fachkräften.[355] Sie bremsen so auch Fortentwicklung und Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft.

---

347 Vgl. Solga (2020): Präsentationsvorlage „Berufsvorbereitung für Schulabgänger*innen mit niedrigem Schulabschluss: Nur Warteschleife oder gewinnbringend?“, Drs. 19(28)PG6-6, S. 10.

348 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Berufsbildungsbericht 2020.

349 Ebd., S. 18.

350 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020, S. 160.

351 Vgl. Burkard, Claudia, Bertelsmann Stiftung (2020): Schriftliche Stellungnahme „Zugang zu beruflicher Qualifizierung und Übergangsproblematik. Ergebnisse des Ländermonitor berufliche Bildung 2019“. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 10. Februar 2020, Drs. 19(28)PG6-8, Gütersloh, S. 4.

352 Vgl. Dornmayr in: Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Protokoll der Sitzung der Projektgruppe 2 am 14. Oktober 2019, Berlin.

353 Bylinski (2020): Präsentationsvorlage „Einführung in die Arbeit der Projektgruppe 6: Leitfaden und thematischer Pfad“, Drs. 19(28)PG6-4, S. 17.

354 Vgl. ebd.

355 Vgl. Burkard (2020): Präsentationsvorlage „Zugang zu beruflicher Qualifizierung und Übergangsproblematik. Ergebnisse des Ländermonitor berufliche Bildung 2019“, Drs. 19(28)PG6-7, S. 12.

Aus Sicht der Jugendlichen kann die Ausbildungsplatzwahl/Berufswahl als sozialer Prozess mit drei Stufen verstanden werden:[356] Jugendliche entscheiden in der Stufe 1 im Sinne einer Tätigkeitspassung, ob ihnen ein Beruf Freude bereitet und für sie interessant ist. In der Stufe 2, der Rahmenbedingungspassung, wird die Ausbildung mit Blick auf äußere Umstände der Ausbildung und Arbeit bewertet. Schließlich entscheiden junge Menschen in der Stufe 3, ob der jeweilige Beruf entsprechend ihrer sozialen Identität geeignet ist, ihren eigenen „Platz in […] der Gesellschaft“ zu stärken.[357]

Passungsprobleme sind somit häufig auch stark vom Image der Branche bzw. des Branchenbetriebes und der sozialen Akzeptanz des Berufes im Familien- und Freundeskreis abhängig. Während es für Berufe im kaufmännischen Bereich und im Mediensektor viel mehr Ausbildungsplatzbewerbungen als -angebote gibt und somit Jugendliche häufiger erfolglos bleiben (Versorgungsprobleme), konzentrieren sich die Besetzungsprobleme vor allem auf Berufe im Lebensmittelhandwerk, in der Gastronomie oder dem Reinigungsgewerbe.[358] Die „soziale Passung“, d. h. die Passung zwischen der wahrgenommenen, der erwünschten eigenen sozialen Position und der vermuteten sozialen Position eines bestimmten Berufes, spielt eine wesentliche Rolle. Wenn Jugendliche meinen, in ihrem sozialen Umfeld, insbesondere bei ihren Eltern und im Freundeskreis, mit einem bestimmten Beruf nicht gut anzukommen, beziehen sie ihn nicht mehr in ihre Berufswahlüberlegungen ein – und zwar auch dann, wenn es Übereinstimmungen mit ihren eigenen beruflichen Interessen gibt.[359] Da die erwartete Anerkennung eng mit den Rahmenbedingungen von Berufen verbunden ist, müssen insbesondere traditionelle Branchen umdenken.

Ansatzpunkte, um der „Nicht-Wahl“ entgegenzuwirken, liegen dabei in einer praxisorientierten Berufsorientierung, die dem Orientierungsbedürfnis der Jugendlichen durch frühe und konkrete Erfahrungen am besten entgegenkommt sowie der Verbesserung der Ausbildungs- und Rahmenbedingungen der betroffenen Berufe, d. h. der Ausbildungsvergütung und der Ausbildungsqualität, des perspektivischen Einkommens nach der Ausbildung, der Arbeitszeiten und der Aufstiegsmöglichkeiten. Da für Jugendliche jedoch auch der Betrieb eine wichtige Rolle bei der Ausbildungswahl spielt[360] und dessen Bekanntheit vermutlich ebenso die Reaktionen des sozialen Umfelds beeinflusst, sind auch dort attraktive Rahmenbedingungen wichtig. Dazu zählen ein gutes Betriebsklima, gute Übernahmechancen nach der Ausbildung, eine gute Firmenkultur und die Sicherheit des Arbeitsplatzes.[361] Vereinfacht gesagt spielt eine positive „Mundpropaganda“, die die Jugendlichen von der Attraktivität des Berufs, aber auch des Betriebes überzeugt, eine wesentliche Rolle. Innovativ denkende Führungspersönlichkeiten innerhalb eines Betriebes oder interessante „Köpfe“, die eine ganze Branche verkörpern, beeinflussen Jugendliche in der Wahl des Unternehmens, aber auch des Gewerbes als solches. In Teilen patriarchalische Führungskultur, autoritärer Umgang mit Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, fehlende Freiräume in der Arbeit und unattraktive Aufstiegsmöglichkeiten können auch Gründe für unbesetzte Ausbildungsplätze sein.

5.1.3 Anforderungen durch Digitalisierung

Mit der zunehmenden Digitalisierung der Arbeitswelt steht die berufliche Bildung vor einer immensen Herausforderung. Die digitale Transformation sollte als Chance genutzt werden, bestehenden Ungleichheiten in der Gesellschaft entgegenzuwirken. Sie muss barrierefrei und zielgruppengerecht ausgestaltet werden, etwa indem Bildungsmöglichkeiten in Voll- und Teilzeit angeboten werden. Dabei sollten auch die neusten Erkenntnisse der Gender- und Diversityforschung Berücksichtigung finden.

Zu diesem Satz liegt ein Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL vor, siehe Kapitel 10.2.1.

Digitales Lernen bietet Chancen, aber auch Risiken durch neue Barrieren.

---

356 Vgl. Krekel, Elisabeth M., Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Präsentationsvorlage „Passungsprobleme am Ausbildungsmarkt“. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitwelt“ am 2. März 2020, Drs. 19(28)PG6-10, Berlin, S. 8.

357 Vgl. ebd.

358 Vgl. Matthes et al. (2017): Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2017.

359 Vgl. Matthes, Stephanie; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2019): Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung, Bonn, URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/9795, Abruf am: 4. Mai 2021.

360 Vgl. Schank, Christoph; Schmidt, Matthias; Panther, Stephan (2011): Die Betriebswahl im dualen System der Berufsausbildung. Eine empirische Analyse aus mittelstandsökonomischer Perspektive, VS Research, Wiesbaden.

361 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2017): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017.

5.1.3.1 Flexibilisierung und Digitalisierung zugunsten von Menschen mit Behinderungen

Mit dem Ziel einer besseren Inklusion gilt es, die Möglichkeiten der Digitalisierung voll zu nutzen. Eine Studie des IW[362] stellte fest, dass knapp 30 Prozent aller Unternehmen, die in den letzten fünf Jahren Menschen mit Behinderung beschäftigt haben, durch die Digitalisierung Chancen für die Beschäftigung von Menschen mit Behinderung sehen. Stark digitalisierte Unternehmen sind bereits heute aktiver in der Beschäftigung von Menschen mit Behinderung als weniger oder kaum digitalisierte Unternehmen. Digitale Technologien wie mobile Endgeräte erleichtern aus Sicht von Unternehmen den Alltag ihrer Mitarbeiter/-innen mit Behinderung. Die vorliegenden Ergebnisse legen deshalb nahe, dass die technischen Möglichkeiten der Digitalisierung für die Inklusion genutzt werden.

Umso wichtiger erscheint es, diese Anknüpfungspunkte für eine inklusive Betriebskultur zu nutzen. Dafür braucht es Wissen, das schnell und zuverlässig verfügbar ist. Von den kleinen Unternehmen beschäftigt nur rund die Hälfte, von den mittelgroßen schon 85 Prozent Menschen mit Behinderung. Von den größeren Unternehmen beschäftigen mit 97 Prozent nahezu alle Menschen mit Behinderung.

5.1.3.2 Soziale und digitale Spaltung im Bildungssystem

In der schulischen Bildung haben die Auswirkungen der Pandemie vielfach die Bildungsgerechtigkeit des deutschen Schulwesens deutlich sichtbar gemacht. Die unzureichende technische Ausstattung vieler Schulen, aber auch strukturelle und methodische Defizite in der Förderung von benachteiligten Jugendlichen haben massive Auswirkungen auf ihren Bildungserfolg. Während sich ein Großteil der Schüler/-innen auf die Unterstützung der Eltern verlassen kann und über die notwendige technische Ausstattung verfügt, waren und sind insbesondere die jungen Menschen, die in der Jugendsozialarbeit ausgebildet werden, auf sich selbst gestellt. Die Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Jugendsozialarbeit e. V. (BAG EJSA e. V.). weist mit Nachdruck darauf hin, dass ohne adäquate technische Ausstattung und angemessene sozialpädagogische Unterstützung nicht ausgebildet werden kann. Die Rückmeldungen von unterschiedlichen Bildungsträgern der Jugendsozialarbeit machen deutlich, dass viele dieser Jugendlichen weder über einen Laptop, PC oder Drucker noch über einen leistungsfähigen Internetanschluss verfügen. Oft fehlt die nötige familiäre Unterstützung zur Strukturierung des Alltags und für die Erledigung von schulischen Aufgaben aufgrund familiärer Problemlagen. Jugendliche aus sozioökonomisch schwächer gestellten Haushalten erfahren im formalen Bildungsbereich weitergehende Nachteile.

Auch der Erwerb von Kompetenzen, um Technik zielgerichtet einsetzen zu können, ist vielen dieser jungen Menschen dadurch nicht möglich. Die Jugendsozialarbeit ist gefordert, digitale Kommunikations- und Lernformen bei der Begleitung und Aufrechterhaltung von Angeboten und Maßnahmen zur beruflichen Integration zu nutzen. Es bedarf aus Sicht der BAG EJSA e. V. passgenauer und umfassender Maßnahmen im Zusammenspiel von Bund, Ländern und Kommunen, die den Lebenslagen dieser jungen Menschen entsprechen und die den Kompetenzanforderungen an eine zukünftige Arbeitswelt Rechnung tragen.

Wegen unzureichender Ausstattung der Einrichtungen und der jungen Menschen kann dies nicht oder nur begrenzt umgesetzt werden.

5.1.4 Bildungsketten und Koordinierung: Institutionen „Hand-in-Hand“

Zur transparenten Gestaltung des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung ist die Vernetzung, Koordinierung und Kooperation der regionalen Akteure eine wichtige Voraussetzung. Bisher handelten alle an der Berufsausbildung beteiligten Akteure (allgemeinbildende und berufsbildende Schulen, Bildungsträger, Betriebe, Kammern, Jugendhilfeeinrichtungen, öffentliche Verwaltung) im regionalen Übergangsgeschehen im Kontext ihrer jeweiligen Aufgabe, die teilweise in verschiedene Rechtskreise eingebunden ist (Schulgesetze, Jugendhilfe, Arbeitsverwaltung).[363]

---

362 Vgl. Metzler, Christoph; Jansen, Anika; Kurtenacker, Andrea; Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. (Hg.) (2020): Betriebliche Inklusion von Menschen mit Behinderung in Zeiten der Digitalisierung, IW-Report (07/2020), Köln, URL: www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Report/PDF/2020/IW-Report_2020_Betriebliche_Inklusion.pdf, Abruf am: 29. April 2021.

363 Das Kapitel basiert auf: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2017): Gute Arbeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Frankfurt am Main, URL: www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=63779&token=8a36ae54037359d366f3692bf86f3c8848d7043a&sdownload=&n=GuteArbeitWeiterbildung_web.pdf, Abruf am: 29. April 2021;

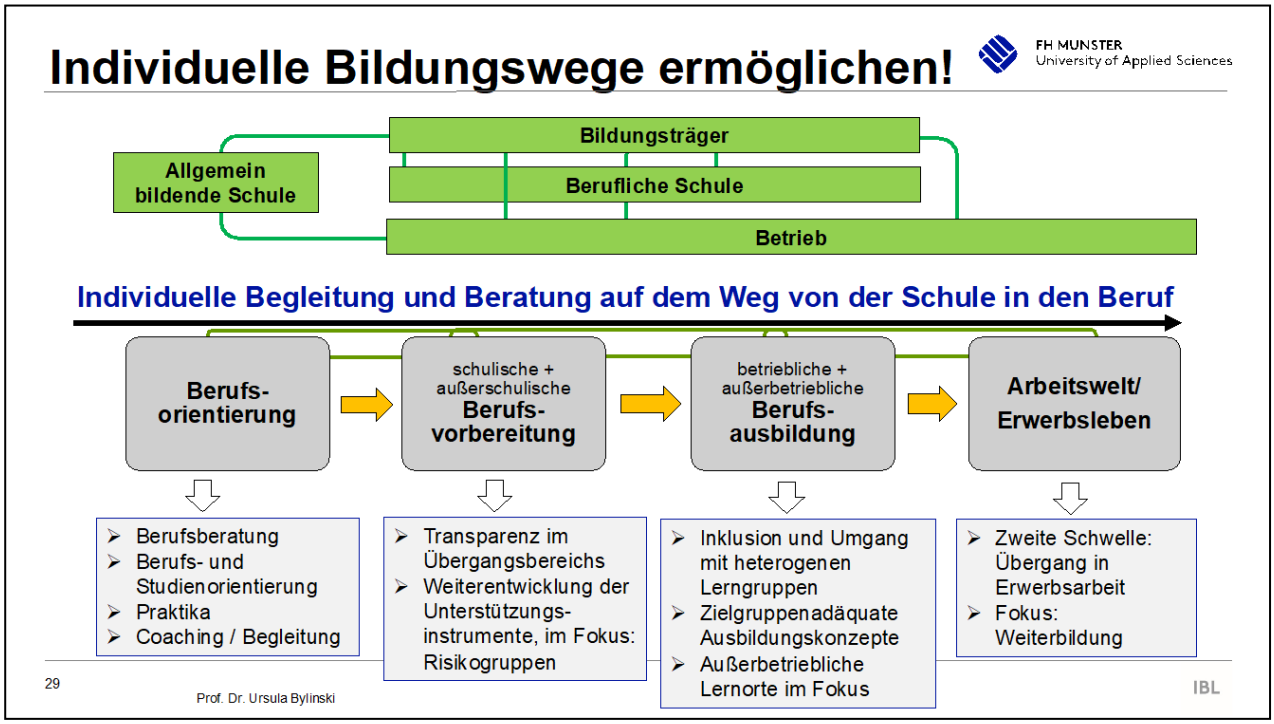


Abbildung 15: Individuelle Bildungswege[364]

Die Institutionen stehen vor jeweils spezifischen Herausforderungen. Aufgrund der komplexer werdenden Anforderungen einer Übergangsgestaltung sind alle Akteure gefordert, gemeinsam und koordiniert zu handeln.

5.1.4.1 Bildungsketten knüpfen

Die Abstimmung ihrer Aktivitäten kann in einem zusammenführenden Prozess erfolgen, der im Rahmen einer kommunalen Koordinierung gesteuert werden muss (siehe dazu Good-Pratice-Beispiel aus Dortmund, Anhang 1). Bildungsangebote müssen ausgehend von jungen Menschen selbst konzipiert und regional abgestimmt werden, um einerseits individuelle Bildungswege für alle zu ermöglichen und andererseits die regionalen Erfordernisse und Gegebenheiten (Arbeits- und Ausbildungsmarkt) einzubeziehen. Dazu braucht es ein Arbeiten „Hand-in-Hand“ zwischen den beteiligten Institutionen in einer Bildungskette, um Ressourcen effizient zu bündeln.

Das BMBF möchte mit seiner Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ Jugendliche darin unterstützen, die allgemeinbildende Schule mit einem entsprechenden Abschluss zu verlassen, um eine Berufsausbildung aufzunehmen und diese erfolgreich zu absolvieren. Intention ist auch, die Schul- und Ausbildungsabbrüche deutlich zu verringern, die Übergänge von der Schule in die Ausbildung und

---

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Online-Artikel: Demokratie stärken: "Schweriner Erklärung" verabschiedet, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2. Juli 2020, URL: www.gew-mv.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/demokratie-staerken-schweriner-erklaerung-verabschiedet/, Abruf am: 7. Juni 2021; Jaich, Roman; Kohsiek, Roland; Sattler, Hans-Jürgen (2019): Branchenreport Weiterbildung. Abschlussbericht im Auftrag des ver.di-Fachbereichs Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin, URL: www.biwifo-hamburg.verdi.de/++file++5c6bca84b59cfb1a51a4c13c/download/verdi_Branchenreport_Weiterbildung-2018.pdf, Abruf am: 29. April 2021; Deutscher Gewerkschaftsbund (2020): Position des Deutschen Gewerkschaftsbundes zu Eckpunktepapier: Bundesregelung zur Tariftreue in der öffentlichen Auftragsvergabe, o.O., URL: www.dgb.de/++co++6c48576a-c294-11ea-b730-52540088cada/Eckpunktepapier-Bundesregelung-zur-Tariftreue-in-der-oeffentl.-Auftragsvergabe.pdf, Abruf am: 29. April 2021; Fojkar, Thiemo in: Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Leitfragen der Fraktionen an die Sachverständigen Thiemo Fojkar und Dr. Christian Welzbacher. Sitzung der Projektgruppe 4 am 29. Juni 2020, Drs. 19(28)PG4-25, Berlin; Scheele, Detlef, Bundesagentur für Arbeit (2020): Schriftliche Stellungnahme „Beantwortung der Leitfragen“. Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 23. November 2020, Drs. 19(28)PG7-17, Berlin.

364 Eigene Darstellung des sachverständigen Kommissionsmitgliedes Prof. Dr. Ursula Bylinski: Bylinski, Ursula, Fachhochschule Münster University of Applied Sciences; Institut für Berufliche Lehrerbildung Münster School of Vocational Education (2020): Schriftliche Stellungnahme „Einführung in die Arbeit der Projektgruppe 6: Leitfragen und thematischer Pfad“. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 13. Januar 2020, Drs. 19(28)PG6-4, Berlin, S. 29.

später ins Berufsleben zu verbessern und dadurch dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken. Eine ausführliche Darstellung des Good-Practice-Beispiels „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ befindet sich in Anhang 1.

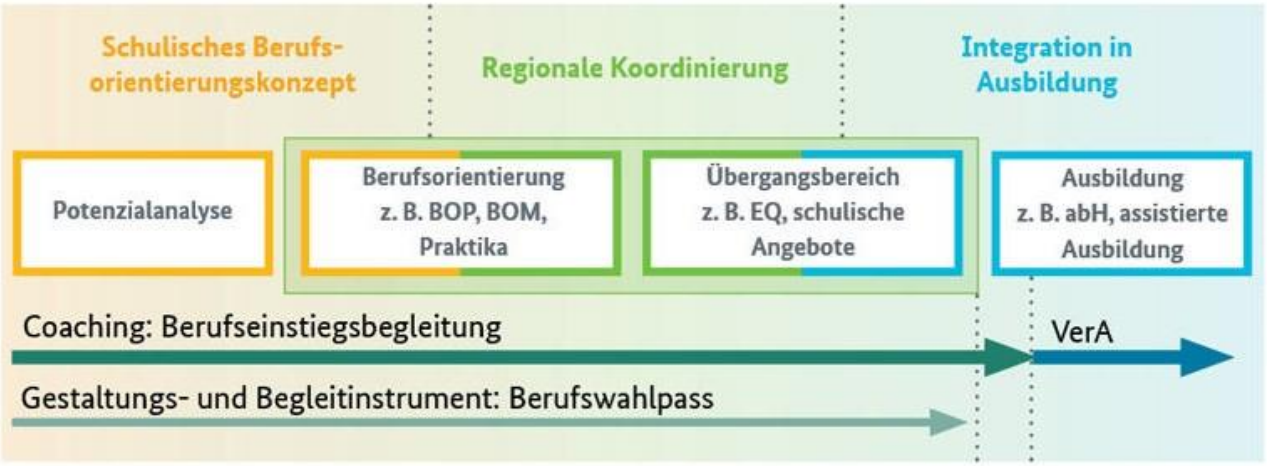


Abbildung 16: Gesamtkonzept Initiative Bildungsketten[365]

Um jungen Menschen möglichst schnell und effizient die Einmündung in eine Berufsausbildung zu ermöglichen, sind bewährte Förderinstrumente verstetigt bzw. in das SGB III aufgenommen worden, beispielsweise die Durchführung von Potenzialanalysen, eine frühzeitige Berufsorientierung, Berufseinstiegsbegleitung (vgl. Kapitel 5.2.4) oder ehrenamtliches Coaching (Initiative VerA[366]). Erkenntnis war, dass ein Berufsorientierungsprozess frühzeitig und systematisiert gestaltet werden muss. Bei Bedarf unterstützen Berufseinstiegsbegleiter/-innen Jugendliche mit Förderbedarf dabei individuell. Der gesamte Verlauf wird durch den Berufswahlpass[367] oder ein ähnliches Portfolio-Instrument dokumentiert und gemeinsam reflektiert. Laut BIBB liegt der Erfolg der Initiative Bildungsketten darin, dass der Bildungserfolg junger Menschen präventiv und ganzheitlich gesichert werden kann.[368]

5.1.4.2 (Lernort-)Kooperation weiterentwickeln

Kooperation beinhaltet auch eine stärkere inhaltliche Verzahnung von Berufsvorbereitung mit Berufsausbildung, d. h. eine inhaltliche Zusammenarbeit von allgemeinbildender und berufsbildender Schule (siehe „Neustädter Modell“) mit den regionalen Betrieben, um mehr berufsfachlichen Bezug herzustellen und mehr Betriebsnähe zu gewährleisten (Stichwort: Dualisierung). Die Weiterentwicklung von Lernortkooperation bezieht sich sowohl auf die Zusammenarbeit von Schulen und Betrieben (im Kontext der dualen Berufsausbildung), aber auch auf die Kooperation mit Bildungsträgern, die außerschulische Angebote ergänzend zur Schule und dem Betrieb anbieten, um junge Menschen auf ihrem beruflichen Weg zu unterstützen. Hierzu gehört der Bereich der beruflichen Integrationsförderung,[369] genauso die Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation wie beispielsweise die Berufsbildungswerke. Die Verzahnung der bei Bildungsträgern angesiedelten Förder- und Unterstützungsangebote mit

---

365 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Bildungsketten, URL: www.bildungsketten.de/de/235.php, Abruf am: 4. November 2020.

366 Senior Experten Service (SES) Stiftung der Deutschen Wirtschaft für internationale Zusammenarbeit GmbH: Internetseite: VERA Stark für die Ausbildung. VerA: Fit für den Beruf mit SES-Ausbildungsbegleitern, URL: www.vera.ses-bonn.de/service/ueber-vera, Abruf am: 10. Februar 2021.

367 Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Berufswahlpass, URL: www.berufswahlpass.de/service/wir-uber-uns/, Abruf am: 4. November 2020.

368 Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss, URL: www.bibb.de/de/11355.php, Abruf am: 18. Juni 2021.

369 Vgl. Buck, Günter, Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit e. V. (2020): Schriftliche Stellungnahme. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 26. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG6-31, Berlin; Vgl. Born, Volker, Zentralverband des Deutschen Handwerks e. V. (2020): Schriftliche Stellungnahme „Finanzierung der (Erst-)Ausbildung“. Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 26. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG7-4, Berlin.

den Regelangeboten von Schule und Betrieb erfordert eine „Zusammenarbeit auf Augenhöhe“ – auf institutioneller Ebene genauso wie zwischen dem dort tätigen pädagogischen Personal (Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Ausbilder/-innen). Bestehende ungleiche Rahmenbedingungen des Personals (Anstellungsverhältnis, Beschäftigungsstatus) wirken sich nachteilig auf eine gleichberechtigte Kooperation aus. Der geforderten Kontinuität der Zusammenarbeit – als zentrales Element einer verlässlichen Partnerschaft – stehen häufig schlecht bezahlte und befristete Beschäftigungsverhältnisse entgegen (vgl. Kapitel 9). Ein „Hand-in-Hand-Arbeiten“ setzt auf Verlässlichkeit, Kontinuität und gleiche Rahmen- und Arbeitsbedingungen.

Gerade durch die zunehmende Digitalisierung ist die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteure gefordert. Darin liegt die Chance, die Zusammenarbeit weiterzuentwickeln.

5.1.4.3 Wegweisende Konzepte aufgreifen

Kommunale Koordinierung und Bildungslandschaften, regionale Bildungsbüros, ein regionales Übergangsmanagement[370] und Jugendberufsagenturen bieten wegweisende Konzepte, die es auszubauen gilt. Nur im vernetzten, kooperativen Zusammenwirken und der Schaffung eines Gesamtsystems von Bildung, Erziehung und Betreuung (Deutscher Städtetag) wird es möglich sein, entsprechende, auf Dauer angelegte Strukturen aufzubauen.

Die Weinheimer Initiative[371] formuliert dazu: „Kommunale Koordinierung meint eine verantwortliche und Impulse gebende Federführung bei der wirksamen Gestaltung gelingender Übergänge von der Schule in die Arbeitswelt“[372]. Sie wirkt wie eine „Spinne im Netz“ der lokalen Verantwortungsgemeinschaft. Diese generelle Aufgabe unterscheidet sie von allen anderen Akteuren der lokalen Verantwortungsgemeinschaft, die jeweils spezifische und – bezogen auf den Gesamtprozess Übergang – auch partielle Aufgaben wahrnehmen oder Interessen verfolgen. Entscheidend ist es, unter der auf diese Weise legitimierten kommunalen Federführung zwischen allen Akteuren der lokalen Verantwortungsgemeinschaft gemeinsame Schnittflächen zu definieren und abgestimmte Handlungsprogramme zu entwickeln, ihre Umsetzung zu befördern und auf ihre Wirksamkeit zu achten. Mittlerweile hat sich die Einsicht breit durchgesetzt, dass die Gestaltung von Übergängen eine Aufgabe ist, die einer dauerhaften institutionellen Verankerung bedarf. Wirksamkeit erlangt die kommunale Koordinierung erst dann, wenn es zu einem guten Zusammenspiel der einschlägigen Dienste der Stadt- bzw. Kreisverwaltung und der mit ihr direkt verbundenen Einrichtungen und Betriebe mit den „externen“ Partnern der lokalen Verantwortungsgemeinschaft kommt.[373]

5.1.4.4 Jugendberufsagenturen

Die speziell für junge Menschen eingerichteten Jugendberufsagenturen werden vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales wie folgt dargestellt:

„Agenturen für Arbeit, Jobcenter sowie Träger der Jugendhilfe sind in unterschiedlicher Weise und mit unterschiedlichen gesetzlichen Zielen für die Beratung und Integration junger Menschen in Gesellschaft, Ausbildung und Arbeit verantwortlich. Jeder Träger zeichnet sich in der Praxis durch ein differenziertes Hilfe- und Dienstleistungsangebot aus. Für junge Menschen, die die Unterstützung dieser Sozialleistungsträger benötigen, ist der Zugang zu deren bedarfsgerechten Leistungsangeboten nicht immer transparent. Dass die Sozialleistungsträger eng und abgestimmt zusammenarbeiten, erscheint daher umso wichtiger, um die jungen Menschen am Übergang von der Schule in den Beruf bestmöglich und ‚aus einer Hand‘ zu unterstützen. […]

---

370 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Überaus. Fachstelle Übergänge in Ausbildung und Beruf, URL: www.ueberaus.de/wws/9.php, Abruf am: 15. April 2021.

371 Die Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative ist ein Zusammenschluss von über 20 Städten und Landkreisen und zahlreichen weiteren Akteuren. Sie steht für Konzept und Praxis Kommunaler Koordinierung bei der Gestaltung der Übergänge Schule – Arbeitswelt „vor Ort“. Die Arbeitsgemeinschaft sieht für sich zwei zentrale, miteinander eng verbundene Aufgaben: sich „anwaltschaftlich“ für die Anerkennung von Kommunaler Koordinierung und gute und förderliche Rahmenbedingungen einzusetzen, und die fortlaufende Verbesserung der lokalen Praxis zu unterstützen. Quelle: Verein zur Förderung der Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative e. V.: Über uns, URL: www.kommunale-koordinierung.de/arbeitsgemeinschaft/die-arbeitsgemeinschaft/ueber-uns, Abruf am: 1. Oktober 2021

372 Verein zur Förderung der Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative e. V.: Internetseite: Definition Kommunale Koordinierung, URL: www.kommunale-koordinierung.de/konzept-kontext/konzept-kommunale-koordinierung/definition, Abruf am: 1. Oktober 2021.

373 Vgl. Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V.: Internetseite: AlphaGrund Bildung für den Arbeitsplatz, URL: www.alphagrund-projekt.de/, Abruf am: 29. Januar 2021.

[Die] Agenturen für Arbeit, die Jobcentern und Jugendämter haben in den vergangenen Jahren gemeinsam trägerübergreifende Strategien zur Unterstützung junger Menschen am Übergang von der Schule in den Beruf aufgebaut, damit junge Menschen die Unterstützung erhalten, die sie benötigen. Mittlerweile beteiligen sich über 90 Prozent der Agenturen für Arbeit und über 73 Prozent der Jobcenter, 190 Landkreise und 56 Städte, darunter 86 kreisfreie Städte und die Stadtstaaten an Kooperationen wie Jugendberufsagenturen (Stand: Januar 2017). Der Aufbau und die Umsetzung einer Jugendberufsagentur orientieren sich allein an lokalen Rahmenbedingungen, was zu einer großen Vielfalt an Umsetzungsformen geführt hat. […]

Die Vielgestaltigkeit der Koordinations- und Schnittstellenarbeit in Jugendberufsagenturen ist groß. Es werden Maßnahmen zur Verbesserung der Zusammenarbeit der Fachkräfte bis hin zur Neuorganisation der Ansprech-, Beratungs- und Dienstleistungsangebote in einem Stadtbezirk oder einem Landkreis umgesetzt. Damit sich die zahlreichen bereits bestehenden Ansätze fortentwickeln können und praxisgerechte Formen der Zusammenarbeit gefördert werden, wurde von Anfang an auf eine Entwicklung in dezentraler Verantwortung gebaut. Dieser Prozess wird mit der Selbstbewertung weiter gestärkt.“[374]

Im Anhang 1 befindet sich ein Good-Practice-Beispiel zu dem kommunalen Übergangsmanagement „Das Regionale Bildungsbüro Dortmund“[375].

5.1.5 Bildungs-/Berufsberatung

Der Begriff Bildungsberatung wird von der OECD als eine Dienstleistung zur Unterstützung von Individuen jeden Alters bei Bildungs-, Ausbildungs- oder Berufsentscheidungen definiert.[376] „Diese Definition hat allerdings keinen allgemeinverbindlichen Charakter. So lässt die OECD-Definition beispielsweise außer Acht, dass sich Bildungsberatung auch an Organisationen richten kann und nicht ausschließlich auf Einzelpersonen ausgerichtet sein muss.[377] Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass Bildungsberatung die Unterstützung von Ratsuchenden bei Entscheidungsprozessen im Bildungsbereich zum Ziel hat. Unterstützung bedeutet in diesem Kontext, den Ratsuchenden Orientierung zu geben und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Hierbei bedient sich die Bildungsberatung u. a. kompetenz- bzw. ressourcenorientierter Ansätze, um den Ratsuchenden zu eigenständigem Handeln zu befähigen. Der Beratungsprozess sollte dabei ebenso die Rahmenbedingungen, in denen sich Ratsuchende bewegen, berücksichtigen.[378]“

Das Angebotsspektrum von Bildungsberatung ist vielfältig. Zentral ist die Berufsberatung der Agenturen für Arbeit vor Ort. Daneben bieten lokal viele Akteure im Bereich der Berufsbildung Beratung an: Kammern, Berufsschulen, Jugendberufsagentur und niedrigschwellige zielgruppenspezifische Bildungsberatungseinrichtungen.

Im Anhang 1 befindet sich hierzu das Good-Practice-Beispiel „Lebensbegleitende Berufsberatung (LBB) der Bundesagentur für Arbeit (BA)“.

---

374 Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Internetseite: Selbstbewertungstool, URL: www.bmas.de/DE/Themen/Aus-und-Weiterbildung/Jugendberufsagenturen/selbstbewertungstool-jba.html, Abruf am: 25. August 2020. Siehe dazu auch Schmidt, Tinka; Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der Jugendsozialarbeit e. V. (Hg.) (o.J.): Virtuelle Jugendberufsargenturen, o.O., URL: www.f-bb.de/fileadmin/Projekte/JBS/Input_BAG_OERT_Frau_Schmidt.pdf, Abruf am: 29. April 2021

375 Vgl. Schneckenburger, Daniela, Stadt Dortmund (2020): Präsentationsvorlage „Herausforderungen und Lösungsansätze im Übergang Schule – Arbeitswelt aus der Praxis der Stadt Dortmund“. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 20. April 2020, Drs. 19(28)PG6-15, Berlin, S. 4 f.; vgl. Schneckenburger, Daniela, Stadt Dortmund (2020): Schriftliche Stellungnahme „Herausforderungen und Lösungsansätze im Übergang Schule – Arbeitswelt aus der Praxis der Stadt Dortmund“. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 20. April 2020, Drs. 19(28)PG6-14, Berlin, S. 7 f.

376 Vgl. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2019): Bildung auf einen Blick 2019. OECD-Indikatoren, Bielefeld, S. 19.

377 Vgl. Schiersmann, Christiane (2009): Beratung im Kontext lebenslangen Lernens, in: Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von (Hg.) (2009): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Band Bd. 1, Wiesbaden, S. 747-767.

378 Vgl. Knoll, Jörg (2008): Lern- und Bildungsberatung. Professionell beraten in der Weiterbildung, Perspektive Praxis, Bielefeld.

5.1.6 Instrumente zur Dokumentation von Kompetenzen (Portfolio)

Zurzeit existiert eine Vielzahl an Instrumenten zur Kompetenzdokumentation, sogenannten Portfolios. Sie dienen jeweils in bestimmten Abschnitten der Bildungskette dazu, Können und Fähigkeiten festzuhalten, die ergänzend zu Qualifikationsnachweisen und Zertifikaten mit Arbeitsmarktrelevanz dargestellt werden.

Es folgt ein Überblick über die bekanntesten momentan existierenden Instrumente:

Jugend-Kompetenzpass

Mit dem Jugend-Kompetenzpass können durch freiwilliges Engagement und Beteiligung in Vereinen, im Gemeinwesen oder in Projekten erworbene Erfahrungen und Kompetenzen, die die formale Bildung in der Schule ergänzen, dokumentiert werden.[379]

Bildungspass (für Neuzugewanderte)

Im Bildungspass werden Deutschkenntnisse, absolvierte Deutschkurse, schulische Ausbildung, ausländische Qualifikationen, Praktika und andere Fortbildungen sowie Qualifizierungen dokumentiert.[380]

ProfilPASS – Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens

Der ProfilPASS soll dabei unterstützen, Kompetenzen systematisch zu ermitteln und darzustellen. Dabei werden beispielsweise auch die Rolle in Familie, Freizeit und Ehrenamt sowie Kompetenzen wie Team- und Lernfähigkeit, Kreativität, Anpassungsfähigkeit und Belastbarkeit berücksichtigt.[381] „Ziel des ProfilPASS-Systems ist das Aufzeigen informell erworbener Fähigkeiten und Kompetenzen, beispielsweise während der Ausbildung, im Beruf, in der Freizeit oder bei der Familientätigkeit. Durch Wahrnehmung einer professionellen Beratung oder eines [Bildungs]angebots können auch bisher weniger bewusste Fähigkeiten aufgezeigt werden. Durch die Arbeit mit dem ProfilPASS-Ordner entsteht eine strukturierte Übersicht der eigenen Kompetenzen.“[382]

EUROPASS-Berufsbildung

Der EUROPASS-Berufsbildung soll die Auslandsqualifikationen in der beruflichen Bildung bescheinigen. Er „wird seit Januar 2000 eingesetzt, um die grenzübergreifende Bildungszusammenarbeit zu verbessern, und dient der Bescheinigung von Auslandserfahrungen in der beruflichen Bildung. Er dokumentiert (zweisprachig) die Dauer der Auslandsqualifizierung, die im Ausland vermittelten Fachinhalte und – wo möglich – die Ausbildungsergebnisse. Der EUROPASS-Berufsbildung gilt für alle Formen der Berufsausbildung, die einen betrieblichen Ausbildungsteil enthalten, einschließlich solcher im Hochschulbereich. Er wird überwiegend in Zusammenhang mit den Mobilitätsprogrammen der EU […] eingesetzt.“[383]

Berufswahlpass

Der Berufswahlpass soll einen strukturierten Überblick zu individuellen Interessen bieten und die berufliche Entscheidungsfindung der Schüler/-innen unterstützen. „Das Ziel ist, die Selbstverantwortung und die Eigeninitiative zur individuellen Lernplanung zu fördern. Mit Unterstützung der Schule begleitet [er] den individuellen

---

379 Vgl. BerlinOnline Stadtportal GmbH & Co. KG: Internetseite: Jugend-Kompetenzpass, URL: www.berlin.de/ba-charlottenburg-wilmersdorf/verwaltung/aemter/jugendamt/jugendliche/freiwilligen-initiative-fisch/artikel.256333.php, Abruf am: 29. April 2021.

380 Vgl. Landratsamt Fürstenfeldbruck: Internetseite: Bildungspass für Neuzugewanderte, URL: www.lra-ffb.de/bildungspass, Abruf am: 29. April 2021.

381 Vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.: Internetseite: ProfilPass, URL: www.profilpass.de/, Abruf am: 29. April 2021.

382 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.: Internetseite: ProfilPASS. Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens, URL: www.bildungsserver.de/innovationsportal/ProfilPASS-5855-de.html, Abruf am: 29. April 2021.

383 Euro-Informationen GbR: Internetseite: Europass Berufsbildung, URL: www.eu-info.de/leben-wohnen-eu/6509/6601/6664/, Abruf am: 29. April 2021.

Orientierungsprozess der Jugendliche[n] zur Berufswahl. Außerdem erhalten Schülerinnen und Schüler viele wichtige Informationen rund um das Thema Berufswahl, die sie jederzeit in ihrem persönlichen [Portfolio] nachschlagen können."[384]

Diese Angebote könnten in Form eines digitalen Instruments der Kompetenzdokumentation zwecks Vereinheitlichung und Zusammenführung der bislang in verschiedenen Pässen gesammelten Informationen gebündelt werden. Das Portfolio „Berufswahlpass" ermöglicht dem/der Schüler/-in, das Instrument zur Berufswahlentscheidung in digitaler Form persönlich zu nutzen. Dazu wird der analoge Berufswahlpass ab 2022 um ein digitales Angebot ergänzt und perspektivisch durch den Berufswahlwahlpass 4.0 ersetzt. Hierzu lief zum Zeitpunkt der Erstellung des vorliegenden Berichts eine Pilotphase in einzelnen Bundesländern. Entlang der Bildungskette beginnend mit der Berufsausbildungsvorbereitung könnten Kompetenzen dokumentiert werden. Der Vorteil wäre die lebensbegleitende Struktur, die Einheitlichkeit und der personalisierte/individuelle datenschutzkonforme digitale Zugriff. Ein weiterer Vorteil wäre es, dass die berufsrelevanten informell und non-formal erworbenen Kompetenzen neben den am Arbeitsmarkt anerkannten Zertifikaten und Qualifikationen sichtbar gemacht würden und diesen mehr Anerkennung in der Bildungsbiographie und auf dem Arbeitsmarkt verschaffen würde.

Zu Kapitel 5.1 liegt ein Sondervotum des Abgeordneten Dr. h.c. Thomas Sattelberger vor, siehe Kapitel 10.4.3.1.

5.2 Berufsorientierung

Im Übergang von der Schule in den Beruf bezeichnet das Handlungsfeld Berufsorientierung in der Regel Angebote bis zum Ende der allgemeinbildenden Schule. Die Orientierung bezieht sich dabei auf zwei Seiten: Auf der einen stehen die Jugendlichen, die sich selbst orientieren und dazu zunächst ihre eigenen Interessen, Wünsche und Kompetenzen kennenlernen und reflektieren müssen. Auf der anderen Seite stehen die Bedarfe und Anforderungen der Arbeitswelt, mit denen sich junge Menschen auseinandersetzen müssen, um beides miteinander abzuwägen.

Ziel der Berufsorientierung ist es, die Passfähigkeit zwischen beiden Perspektiven auszubalancieren, um anschließend eine Berufswahlentscheidung treffen zu können. Transparenz und Glaubwürdigkeit von Informationen sind dabei die Währung einer Berufsorientierung, mit der die Attraktivität dualer Ausbildungen gesteigert werden können.

Bei der Berufsorientierung sind Formen einer grundlegenden Berufsorientierung und Formen einer konkreten Berufswahlorientierung zu unterscheiden. Die grundlegende Berufsorientierung informiert über die Vielfältigkeit des Berufsbildungssystems und möglicher Tätigkeiten und Perspektiven in verschiedenen Berufsfeldern. Sie findet überwiegend an Schulen der Sekundarstufe I, seltener auch als Studien- und Berufsorientierung in der Sekundarstufe II an Gymnasien oder Gesamtschulen statt. Die Berufswahlorientierung hilft Jugendlichen, Präferenzen zwischen Ausbildungsberufen zu bilden und konkrete Ausbildungsvertragsalternativen zu prüfen. Berufswahlorientierung klärt insofern auch Detailfragen und konkretisiert ein gewisses Maß an praktischem Erleben der Arbeitswelt und eines möglichen Ausbildungsbetriebes. Sie ist für Ausbildungsbetriebe häufig bereits ein Instrument der Bewerberakquise beziehungsweise eines Bewerbungsverfahrens.

5.2.1 Prozess der Berufsorientierung

Der Prozess der Berufsorientierung ist mehrdimensional. Schule, Umfeld und Elternhaus wirken zu allen Zeiten auf die Jugendlichen ein. Nach dem Bewusstwerden ihrer eigenen Interessen und Fähigkeiten folgt eine Phase, in der sie Erfahrungen und Informationen zu Berufen sammeln. Erst dann entwickeln sie realistische Vorstellungen über ihre beruflichen Möglichkeiten, grenzen sie ein und schließlich entscheiden sie darüber, bevor am Ende dieses Prozesses eine Phase der Bewerbung und Vorstellung beginnt.[385] Insgesamt ist die Berufsorientierung nicht bundesweit vereinheitlicht und nicht ordnungspolitisch geregelt. Im BBiG taucht sie nicht als eines der vier

---

384 Lernende Region - Netzwerk Köln e. V.: Internetseite: Berufswahlpass, URL: www.bildung.koeln.de/beratung/kompetenzpaesse/berufswahlpass/index.html, Abruf am: 29. April 2021.

385 Vgl. Bylinski (2020): Schriftliche Stellungnahme „Einführung in die Arbeit der Projektgruppe 6: Leitfragen und thematischer Pfad", Drs. 19(28)PG6-4, S. 13.

zentralen Handlungsfelder auf. Dennoch bemühen sich viele Akteure um die berufliche Orientierung junger Menschen.[386]

Zeitlich beginnt die institutionelle, schulische Berufsorientierung teilweise in der Jahrgangsstufe 5, bevor sie spätestens für die sich anschließenden Jahrgangsstufen fest im Schulprogramm (Stundenplan) verankert ist. Beteiligt sind staatliche Institutionen, Eltern, Arbeitgeber, Vereine, Stiftungen, Ehrenamtliche und andere Akteure. Sie stellen den Jugendlichen Tätigkeitsfelder, Branchen, Berufsbilder, konkrete Tätigkeiten und Arbeitgeber vor. Der Berufsorientierung wird angesichts zurückgehender Ausbildungsabschlüsse, schrumpfender Jahrgangskohorten und zunehmender Studienabbrüche vermehrt Aufmerksamkeit zuteil (s. vertiefend hierzu Kapitel 5.1.2).

5.2.1.1 Anbieter- und Nachfragesicht auf Berufsorientierung

Aus Sicht der Anbieter steht die Berufsorientierung in Zusammenhang mit Fachkräftegewinnung. Sie bedeutet aber auch, Unternehmen auf die Attraktivität von beruflicher Bildung hinzuweisen, damit diese aktiv im System beruflicher Bildung wirken – sei es als Praktikumsbetrieb in der Berufswahlorientierung, als Ausbildungsbetrieb oder in einem Ausbildungsverbund.

Aus Sicht der ausbildenden Betriebe ist eine Berufsorientierung und die eigene Teilnahme daran attraktiv, wenn

- sich darüber geeignete Ausbildungsplatzbewerber/-innen für den eigenen Betrieb oder auch für die Branche in der Region finden lassen, wobei künftige Auszubildenden klare und realistische Berufsvorstellungen haben sollten[387]
- darüber neben dem unternehmerischen Interesse der Fachkräftesicherung auch soziales Engagement oder gesellschaftlicher Mitverantwortung des Unternehmens in der Region kommuniziert werden kann
- die künftigen Ausbildungstätigkeiten (Wahrnehmung der Rechte und Pflichten als Ausbildender) als subjektive Bereicherung im Arbeits- und Ausbildungsalltag empfunden werden kann
- zukünftig auch eine Erwerbstätigkeit im Beruf erwartet werden kann und mögliche berufliche Perspektiven der Personalentwicklung interessant erscheinen
- die Teilnahme an Berufsorientierungsmaßnahmen selbst mit (finanziellen) Anreizen (etwa für die Bereitschaft, Auszubildende als Ausbildungsbotschafter zur Verfügung zu stellen, Praktikumsplätze bereitzustellen u. a.) verbunden ist.

Entsprechend gilt es dabei, transparent („objektiv“) und glaubwürdig („realistisch“) über zu erwartende Anforderungen und Leistungen – letztlich über die „Ausbildungsqualität“ wie Rechte und Pflichten, Ansprüche und Erwartungen, Modernität der Ausstattung und Vielfalt betrieblicher Einsatzgebiete, Möglichkeiten der individuellen Rückmeldung und individuelle Förderung – zu informieren. Die Information über die Weiterbildungs-/Entwicklungsmöglichkeiten und Karrierechancen der höheren Berufsbildung zum Meister, Fach- oder Betriebswirt sind als integraler Bestandteil der Berufsorientierung und alternativer, aber gleichwertiger Weg zu hochschulischen Angeboten zu verstehen.

Attraktivität der Berufsorientierung aus Sicht von potentiellen Auszubildenden scheint dann gegeben zu sein, wenn

- die eigenen Interessen erkannt, vielfältig aufgegriffen und in Berufen wiederentdeckt werden können
- „echte“ oder „praktische“ Erfahrungen im Austausch mit sympathischen Berufs-Vertretern gemacht werden können
- künftige Perspektiven einer Erwerbstätigkeit oder für eine berufliche Weiterentwicklung aufgezeigt werden können
- nächste Schritte und Verabredungen bei einer Entscheidung für oder gegen eine Berufswahl vereinbart werden können (erneute Beratung, Verweis und Zugang zu Lehrstellenbörsen, Einladungen zu Probearbeiten, Bewerbungstests (-training) u. Ä.).

---

386 Vgl. v.a. Bundesinstitut für Berufsbildung (2018): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018.

387 Lt. DIHK-Ausbildungsumfrage 2019 geben 47 Prozent der Betriebe an, dass ihnen realistischere Berufsvorstellungen der Jugendlichen das Ausbilden erleichtern würden. Die Verringerung von Abbruchquoten für die Ausbildung ist einer der Indikatoren für eine gelungene Berufswahlorientierung, vgl. Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (2019): Ausbildung 2019.

Zwei Informationsquellen sind überwiegend maßgeblich, nämlich „vertrauenswürdige Ratgeber“ (vorwiegend Eltern, aber auch Lehrkräfte[388]) und zweitens „praktische Erfahrungen“ (vorwiegend über Praktika, aber auch über Kontakte zu authentischen oder sympathischen Berufsvertretern wie etwa den „Ausbildungsbotschaftern“ oder „Auszubildenden des Monats“). Eltern und Lehrkräfte besitzen eine hohe Glaubwürdigkeit, sind aber vielfach unvollständig und nicht aktuell informiert oder beraten nach eigenen Wünschen. Die Vertreter der zweiten Quelle können zumindest mit Blick auf den eigenen Beruf /bestimmte Berufsbereiche/-felder als informiert gelten, müssen aber ihre Informationen dem Berufswähler glaubwürdig vermitteln und einer möglicherweise unterstellten Parteilichkeit entgegentreten. Bei beiden Quellen ist also Transparenz und Glaubwürdigkeit nicht per se gegeben, sondern muss erarbeitet werden.

Insbesondere auch aus Sicht der Nachfragenden muss die Berufsorientierung nicht nur die Attraktivität der Berufe darstellen, sondern muss auch selbst attraktiv gestaltet werden. Wenn bereits eine Berufsorientierungsmaßnahme als langweilig empfunden wird, dürfte auch die berufliche Bildung nicht als einladend gelten. Deshalb sind vor allem Formate der Berufsorientierung zur Diskussion zu stellen, die selbst einen unterhaltenden oder authentischen Charakter aufweisen und aus Sicht von Schülerinnen und Schülern als nützlich für die Berufswahlentscheidung angesehen werden. Und es sind weitere Formate zu entwickeln und zu erproben bzw. bestehende verstärkt zu nutzen, die die erweiterten Zielgruppen adressieren, insbesondere Eltern und Lehrkräfte.

Die lokalen Arbeitsagenturen haben, neben zahlreichen weiteren Aufgaben der aktiven Arbeitsförderung, auch den Auftrag, Berufsorientierung anzubieten.

Als wichtigste Themenfelder werden hier die inhaltliche Vorbereitung an den Schulen sowie mehr Austausch zwischen Betrieben und Schulen – etwa in der Form der mittlerweile oft obligatorischen Schülerbetriebspraktika – beschrieben.[389] Von großer Bedeutung sind auch „Eignungspraktika“, bei denen es um die konkrete Veranschaulichung des Berufsalltags und dem Abgleich von Ansprüchen und Erwartungen geht. Die externe Sachverständige Ruth Enggruber hat die Erfolgsfaktoren für Betriebspraktika wie folgt charakterisiert:

- Jugendliche müssen systematisch auf ihre Praktika vorbereitet werden.
- Es muss individuell geprüft werden, ob „die Jugendlichen und Betriebe nicht nur berufsfachlich, sondern auch in sozialer Hinsicht zueinander passen.“
- Nach Vorgesprächen sollte eine Praktikumsvereinbarung zu wechselseitigen Vorstellungen, Wünschen und Ablauf des jeweiligen Praktikums abgeschlossen werden.
- Die Praktikantinnen und Praktikanten reflektieren ihren Einsatz mit (sozial-)pädagogischen Fachkräften.
- Diese Fachkräfte bieten den Jugendlichen kontinuierlich Gesprächsangebote an.
- Alle Beteiligten erstellen partizipativ eine „Stärken-Schwäche-Analyse“ zur Auswertung am Ende des Praktikums.[390]

Angebote der Berufsorientierung sind auch digital nutzbar. Dazu gehören Videotagebücher auf den Smartphones und die Digitalisierung des Berufswahlpasses, der letztlich komplementär zu den Angeboten des gesamten Berufswahlprozesses sein soll.[391] Unabhängig davon bleibt es notwendig, die Berufswahlinformationen persönlich mit den Schüler/-innen zu reflektieren.[392]

Im Zusammenhang mit der Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen fällt den Berufsschulen als dualer Partner der Ausbildungsbetriebe sowie den Berufsfachschulen zum Teil die verpflichtende Aufgabe zu, den

---

388 Eltern und Lehrkräfte sind zwei wichtige Ratgeber, Beratungsstellen der Agenturen oder Kammern sowie das Netzwerk SCHULE-WIRTSCHAFT Deutschland usw. sind weitere Informationsquellen. Darüber hinaus ist der Einfluss von Freunden / der Peergroup, Vorbildern in Medien nicht zu unterschätzen.

389 Aber auch viele weitere Facetten finden Erwähnung, wie etwa das Thema der sozialen Anerkennung von Berufen, vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2019): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019.

390 Vgl. Enggruber (2020): Schriftliche Stellungnahme „Beantwortung der Fragen zur ausgefallenen Sitzung am 23.03.2020“, Drs. 19(28)PG6-11, S. 4.

391 Vgl. Sommer, Jörn, INTERVAL GmbH (2020): Präsentationsvorlage „Das Berufsorientierungsprogramm BOP des BMBF. Ergebnisse und Evaluation“. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 20. April 2020, Drs. 19(28)PG6-13_korr, Berlin, S. 11; vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Berufswahlpass.

392 Vgl. Sommer (2020): Präsentationsvorlage „Das Berufsorientierungsprogramm BOP des BMBF - Ergebnisse und Evaluation“, Drs. 19(28)PG6-13_korr, S. 10.

Schüler/-innen von Mittel-, Realschulen und Gymnasien vertiefte Einblicke in die inhaltliche und organisatorische Arbeit des schulischen Teils von Ausbildungsberufen zu geben, für die Interesse besteht. Ebenso wichtig ist die Einbindung der Ausbildungsbetriebe für einen Einblick in die betriebliche Praxis.

Dass gegenwärtig kaum Raum für eine systematische Berufsorientierung durch die Berufs- und Berufsfachschulen gegeben ist, liegt vor allem in drei Faktoren begründet:

- Das Verhältnis der beiden Schulformen liegt bei 1 zu 15.
- Keine Berufsschule kann annähernd alle Ausbildungsberufe vorstellen.
- Der Spielraum für Kooperationsformate, die Auszubildende einbeziehen, ist stark begrenzt und von den Berufsschulen kaum beeinflussbar.

Das Problem könnte gelöst werden, indem die Berufsorientierung durch die Berufsschule in der Kooperation mit zuständigen Stellen, Branchenverbänden und Betrieben in der Region stärker digitalisiert werden würde, zum Beispiel anhand einer Datenbank.

Die Berufs- und Studienorientierung am Gymnasium muss ebenfalls gestärkt werden. So trägt sie entscheidend zur besseren Vorbereitung auf eine Berufs- oder Studienwahl und damit zur Verringerung von späteren Studienabbrüchen bei. Eine fundierte Berufs- und Studienorientierung zeigt aber auch das Spektrum der dualen Studiengänge oder dualen Berufsausbildung auf. Umfassen neue Wege der Berufsorientierung auch künftige enge Kooperationen zwischen Gymnasien und örtlich nahe gelegenen Berufs- oder Fachschulen mit deren Berufsfeldern und Fachrichtungen, ließen sich weitere Ziele nachhaltiger verfolgen. Dazu zählen neben einer Steigerung der Attraktivität der dualen Ausbildung, insbesondere der MINT-Berufe und -Studiengänge auch die des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen, das in allen Bundesländern unter den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten als Alternative zum Lehramtsstudium für allgemeinbildende Schulen noch immer viel zu wenig bekannt ist.

Zu diesem Abschnitt liegt ein Sondervotum des Abgeordneten Dr. h.c. Thomas Sattelberger vor, siehe Kapitel 10.4.3.3.

Insgesamt soll der Grundsatz der Entscheidungs- bzw. Vertragsfreiheit gewahrt bleiben. Niemand muss eine duale Ausbildung machen oder anbieten – jedoch sollte die Option einer dualen Ausbildung von allen Jugendlichen und ihren Eltern bei einer Entscheidung bedacht worden sein. Genauso sollten alle Unternehmen ihre Eignung und die Möglichkeit dualer Ausbildung zur Fachkräftesicherung in Erwägung ziehen.

5.2.1.2 Ausbildungsmarketing als Wegweiser im Bildungssystem – ein Angebot für Ausbildende

Wie bereits festgestellt, bleiben viele Ausbildungsplätze aus verschiedenen Gründen unbesetzt. Als Ausbildungsbetrieb von einem potenziellen Azubi gefunden zu werden, stellt Unternehmen heute vor deutlich größere Herausforderungen als noch vor zehn Jahren. Hinzu kommt, dass das Bildungssystem aus Sicht der Nachfragenden anscheinend deutlich komplexer geworden ist. Gerade für Jugendliche mit einer Hochschulzugangsberechtigung stellt sich nicht nur die Frage nach ihrem Wunschberuf, sondern auch nach ihrem Lernort: Sie haben die Möglichkeit, über eine Ausbildung, eine verkürzte Ausbildung mit daran gekoppelter Aufstiegsfortbildung, ein duales Studium oder ein Studium ins Berufsleben zu starten. Durchstiegs- und Anrechnungsmöglichkeiten sowie Karriere-Perspektiven durch die höhere Berufsbildung sollten daher frühzeitig kommunikativ ins Azubi-Marketing eingebunden werden. In Zeiten des Fachkräftemangels bedeutet Azubi-Marketing auch, denen Mut für eine Ausbildung zu machen, die es sich von allein nicht zutrauen und stattdessen eine Hilfstätigkeit annehmen.[393] So geben laut der DIHK-Ausbildungsumfrage 2019 nahezu 80 Prozent der Ausbildungsbetriebe lernschwächeren Jugendlichen Ausbildungschancen. Mehr als 40 Prozent der Ausbildungsbetriebe geben selbst Nachhilfe, um diese Jugendlichen zum Berufsabschluss zu führen. Rund 16 Prozent der Unternehmen bilden derzeit Geflüchtete aus.

Unternehmen sind insgesamt mit heterogenen Herausforderungen konfrontiert: Attraktive Pakete für leistungsstarke Auszubildende zu schnüren, um sie zielgenau anzusprechen und – häufig gleichzeitig – denen ergänzende Unterstützung zu bieten, die sie zum Erwerb beruflicher Handlungskompetenz und zum Bestehen der Abschlussprüfung benötigen. Die Unternehmen müssen gleichzeitig bestmöglich kommunizieren. Noch bevor eine konkrete Stellenanzeige veröffentlicht wird, sollten daher die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Azubi-Marketing geschaffen werden. Das schließt ein, als Unternehmen die eigenen Stärken und Schwächen zu kennen. Es

393 Vgl. Seeber et al. (2019): Ländermonitor berufliche Bildung 2019.

lohnt sich, dabei eigene Auszubildende und/oder seine Mitarbeiter/-innen mit in den Prozess einzubeziehen. Allein die Frage, wie eine Stellenanzeige formuliert ist, kann darüber entscheiden, ob sich jemand bewirbt oder nicht. Immer mehr Unternehmen entdecken dabei das Modell der Ausbildungsbotschafter für sich. Ausbildungsbotschafter sind ein spezielles Konzept zur Berufsorientierung und zur Ansprache von zukünftigen Auszubildenden, das bereits in vielen Bundesländern[394] unter Beteiligung verschiedener Partner verankert ist. Dabei werden Auszubildende geschult und nach Terminvereinbarung in interessierte Schulen gesandt, um auf Augenhöhe mit den Schülerinnen und -schülern über ihre Ausbildung zu sprechen. In 90 Minuten vermitteln diese Ausbildungsbotschafter den Schülerinnen und Schülern einen Eindruck von ihrer Arbeit und ihren Aufgaben. Über ihre eigenen Tätigkeiten hinaus geben sie in ihren Präsentationen einen Überblick über die Vielzahl anderer möglicher Ausbildungsberufe. Auch die Chancen und Möglichkeiten, die sich nach der erfolgreichen Abschlussprüfung zur Fachkraft ergeben, werden von den Ausbildungsbotschaftern vorgestellt. Der Austausch von Gleichaltrigen wird von potenziellen Bewerberinnen und -bewerbern als glaubwürdiger und authentischer beschrieben; noch dazu sprechen sie die „gleiche Sprache".

Azubi-Marketing als unternehmerische Aktivität stellt für kleinste und kleine Betriebe eine große Herausforderung dar: Für Kleinst- und Kleinunternehmen ist es häufig schwerer, ihr eigenes Handeln aus Sicht der jungen Menschen stetig zu hinterfragen und die passenden Schlussfolgerungen zu ziehen. Ein praxisnahes, niedrigschwelliges Unterstützungsangebot für Betriebe beim Azubi-Marketing könnte vielerorts die Matching-Problematik zwischen Anbietern und Nachfragern reduzieren. Kleinste und kleine Betriebe, die im Verbund ausbilden, könnten beispielsweise die Vielfalt der Ausbildungsorte als Argument für ihre Ausbildung herausstellen. Gemeinsame Bewerbungsverfahren können diesen Prozess nach außen abrunden. Wenn die Zusammenarbeit der Betriebe das gemeinsame Ausbilden nicht beinhaltet, kann ein kollegialer Erfahrungstausch inklusive einer Weitervermittlung von geeigneten Bewerberinnen und -bewerbern Regionen stärken. So könnten Bewerber/-innen untereinander weitervermittelt werden, wenn beispielsweise das Ausbildungskontingent in einem Betrieb erschöpft ist oder der Azubi in einem anderen Betrieb besser betreut werden kann – die Zustimmung des Bewerbers vorausgesetzt. Eine derartige Koordination und Vernetzung entspräche einer konsequenten Weiterentwicklung regionaler Berufsorientierungsangebote wie Berufsorientierungsmessen, Azubi-Rallyes oder Tage der offenen Tür. Im weiteren Verlauf des Berufsorientierungsprozesses spielen Schülerbetriebspraktika eine wichtige Rolle.[395]

Nach erfolgreichem Kennenlernen, zum Beispiel im Zuge eines Praktikums, empfiehlt es sich, den Kontakt mit dem möglichen Azubi zu halten – insbesondere, wenn bereits ein Ausbildungsvertrag unterschrieben wurde. Bis zum Beginn der Ausbildung vergehen häufig noch mehrere Monate. Eine Einladung „auf halbem Weg", etwa zum Sommerfest oder der Weihnachtsfeier, festigt den Kontakt. Wer hätte nicht gerne die Gewissheit, dass man sich wechselseitig auf die gemeinsame Ausbildungszeit freut?

5.2.2 Berufswahlkompetenz in der schulischen Berufsorientierung

Berufswahlkompetenz wird als Fähigkeit und Bereitschaft definiert, die Entwicklungsaufgabe Berufswahl so zu bewältigen, dass sie sowohl den eigenen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten als auch den Anforderungen der beruflichen Tätigkeit gerecht wird und auch unter den gegebenen Rahmenbedingungen realisierbar ist.[396] Das ursprüngliche Konzept der Berufswahlreife wurde durch die Berufswahlkompetenz ersetzt, also die Fähigkeiten, die Jugendliche zur Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Berufswahl benötigen.[397] Als normative Zieldefini-

394 Wie z. B. in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachen und NRW.

395 Siehe dazu im Einzelnen die Diskussionsgrundlage: Buschfeld, Detlef; Greilich, Annette, Universität zu Köln; Wirtschaftsschule am Oswaldsgarten (2020): Schriftliche Stellungnahme „Formen der Berufsorientierung und Handlungsempfehlungen für ihre Gestaltung - eine Diskussionsgrundlage". Sitzung der Projektgruppe 5 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 29. Juni 2020, Drs. 19(28)PG5-8, Berlin.

396 Vgl. Ratschinski, Günter; Steuber, Ariane (2012): Ausbildungsreife, Wiesbaden.

397 Vgl. ebd.

tion wird eine „erfolgreiche“ Berufswahl durch eine „wohlbegründete Entscheidung“ für nachschulische Ausbildung bezeichnet.[398] Sie beinhaltet ein Phasenmodell mit Elementen wie Einstimmen, Erkunden, Entscheiden oder Erreichen.[399]

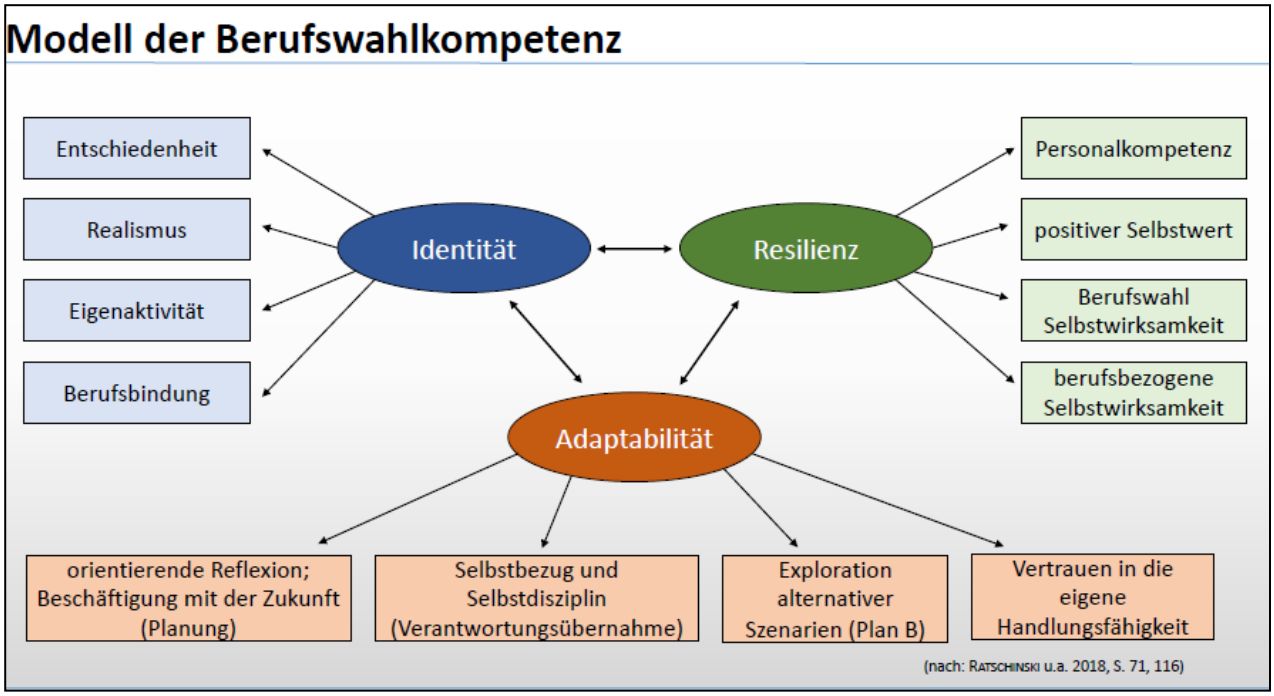


Abbildung 17: Modell der Berufswahlkompetenz[400]

Berufswahlkompetenz wird im Rahmen des Sozialisationsprozesses in einer komplexen Person-Umwelt-Interaktion erworben und kann durch gezielte Maßnahmen verbessert werden. Sie zeigt sich im Verhalten, in Einstellungen und im Wissen.[401] Die Herausbildung eines Selbstkonzepts umfasst das Wissen über die eigenen Fähigkeiten, Interessen und Werte in Bezug auf die beruflichen Möglichkeiten, entwickelt durch Erfahrungen und Rückmeldungen von anderen.[402]

Ein frühzeitiger Beginn der beruflichen Orientierung mit altersgerechten Angeboten fördert die Selbstreflexion. Die Förderung der Berufswahlkompetenz ist kein linearer Prozess („je älter, desto klarer ist die Berufswahl“), daher geht es darum, die Aktivierung junger Menschen zu fördern. Standardisierte Messverfahren, wie z. B. Potenzialanalysen, können objektivierende Hinweise geben, wenngleich sie zur Erfassung aller berufsrelevanten Kompetenzen nicht ausreichend sind.[403]

---

398 Vgl. Driesel-Lange, Katja; Kracke, Bärbel; Hany, Ernst et al. (2019): Entwicklungsaufgabe Berufswahl. Ein Kompetenzmodell zur Systematisierung berufsorientierender Begleitung, in: Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia (Hg.) (2019): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Stuttgart, Münster, New York.

399 Ebd.; vgl. Thielen, Marc, Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover (2020): Präsentationsvorlage. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 2. November 2020, KOM-Drs. 19(28)111a, Berlin, S. 13 f.

400 Eigene Darstellung des sachverständigen Kommissionsmitgliedes Prof. Dr. Ursula Bylinski, nach Ratschinski, Günter; Sommer, Jörn; Eckhardt, Christoph et al.; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2018): Berufswahlkompetenz und ihre Förderung. Evaluation des Berufsorientierungsprogramms BOP, Bonn, S. 71, 116.

401 Vgl. Ratschinski et al. (2012): Ausbildungsreife.

402 Vgl. Kracke, Bärbel: Schulische Inklusion – Herausforderungen und Chancen, in: Psychologische Rundschau 2014, Jg. 65 (4). Für den ganzen Abschnitt vgl. Bylinski (2020): Präsentationsvorlage „Einführung in die Arbeit der Projektgruppe 6: Leitfaden und thematischer Pfad“, Drs. 19(28)PG6-4.

403 Vgl. Saleh, Sien-Lie, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (2020): Präsentationsvorlage „Ausbildungsreife versus Berufswahlkompetenz“. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 2. November 2020, KOM-Drs. 19(28)110c, Berlin.

Einige Gesichtspunkte des Konzepts der Berufswahlkompetenz werden kritisch gesehen: Dies sind die implizite Orientierung an linearen Entwicklungsmodellen und ein starker Fokus auf individuellen Persönlichkeitsmerkmalen sowie die Vernachlässigung biografischer, sozialer und sozialstruktureller Aspekte sowie von Perspektive und Anforderungen der Ausbildungsbetriebe. Ziel muss sein, Defizite in der beruflichen Orientierung zu beheben und Chancen zur Realisierung ihrer beruflichen Ziele zu eröffnen.[404]

Eine subjektorientierte berufliche Orientierung und Bildung muss daher stärker die institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen einbeziehen:[405]

Eine subjektorientierte berufliche Orientierung unterstützt die Persönlichkeitsentfaltung junger Menschen mit didaktischen Angeboten in der Auseinandersetzung mit der grundlegenden biografischen Frage ihrer künftigen Lebensgestaltung. Individuelle Lebensgestaltungsprozesse lassen sich nicht ohne weiteres unmittelbar in diagnostizier- und objektivierbare Standards übersetzen und durch etwaige Fördermaßnahmen steuern, optimieren oder beschleunigen.

Dazu bedarf es personeller und sächlicher Ressourcen und einer konzeptionellen Verankerung in der Schulentwicklung, denn berufliche Orientierung beschränkt sich nicht auf punktuelle Maßnahmen, sondern bietet jungen Menschen im Bildungsverlauf kontinuierlich Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Fragen der Berufs- und Zukunftsplanung sowie differenzierte und praxisnahe Einblicke in die unterschiedlichen Bereiche der Berufs- und Arbeitswelt.

Eine subjektorientierte berufliche Orientierung spricht Jugendliche als biografisch handelnde Subjekte an und stärkt sie in ihrer individuellen Lebensgestaltung. Sie knüpft an deren Erfahrungen, Interessen, Wünsche und Zukunftsvorstellungen an. Die Suche nach beruflichen Perspektiven vollzieht sich in einem Prozess, der häufig nicht linear verläuft und sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt. Angesichts heterogener Biografien und Lebenslagen identifiziert berufliche Orientierung frühzeitig individuelle Unterstützungsbedarfe und initiiert entsprechende Angebote, die – z. B. in Form sozialpädagogischer Begleitung – in ausreichendem Maße und in verlässlichen Strukturen vorgehalten werden.

Somit weckt subjektorientierte berufliche Orientierung Interesse an der Berufs- und Arbeitswelt und eröffnet vielfältige Explorations- und Erfahrungsmöglichkeiten. Sie unterstützt den Erwerb von berufsrelevanten Kompetenzen auch im Zuge informeller Lernprozesse in außerschulischen Lebensbereichen und initiiert Kooperationen mit außerschulischen Akteuren in regionalen Netzwerken.

Die Lebensgestaltung Jugendlicher folgt nicht zwingend der zeitlichen Taktung von Bildungsinstitutionen.

Berufliche Orientierung berücksichtigt, dass manche junge Menschen unabhängig von ihrem Bildungshintergrund die Berufswahl- und Studienentscheidung erst nach dem Ende ihrer Schulzeit treffen können und hierfür unterschiedlich viel Zeit, Anregung und Unterstützung benötigen. Sie eröffnet nachschulische Orientierungsmöglichkeiten. Entsprechende Angebote sind auch von biografischen Orientierungsformen inspiriert, auf die viele sozial privilegierte junge Menschen nach dem Ende der Schulzeit zurückgreifen, z. B. Auslandsaufenthalte, Sprachkurse, exklusive Angebote der Selbsterkundung etc.

Ein inklusives Berufsbildungssystem reagiert auf Diskrepanzen zwischen den Merkmalen Jugendlicher und den Erwartungen von Ausbildungsinstitutionen nicht mit Exklusion, sondern durch interne pädagogische Maßnahmen. In der akademischen Bildung werden schulische Schwächen in Mathematik und Naturwissenschaften beim Studieneinstieg u. a. durch sogenannte MINTKollegs im Studium bearbeitet.[406]

---

404 Vgl. Thielen, Marc, Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover (2020): Schriftliche Stellungnahme. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 2. November 2020, KOM-Drs. 19(28)111, Berlin, S. 3-5; vgl. Thielen (2020): Präsentationsvorlage, KOM-Drs. 19(28)111a, S. 13-15; Baethge, Martin (2011): Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung, in: Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten et al. (Hg.) (2011): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden; vgl. Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun et al.; Deutsche Shell Holding GmbH (Hg.) (2015): 17. Shell Jugendstudie (Infoflyer). Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch, KOM-Drs. 19(28)38, Hamburg, URL: www.bundestag.de/resource/blob/632026/7558ce0d8a172b47f78c770dfb35d6ac/KDrs-19-28-38_Broschuere-Shell-Jugenstudie-data.pdf, Abruf am: 22. April 2021, S. 72.

405 Vgl. Thielen (2020): Schriftliche Stellungnahme, KOM-Drs. 19(28)111, S. 4.

406 Vgl. ebd., S. 4-6; vgl. Nickel, Sigrun; Thiele, Anna-Lena; Leonowitsch, Isabella; Centrum für Hochschulentwicklung GmbH (Hg.) (2020): Update 2020: Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen, CHE Arbeitspapier (228), Gütersloh, URL: www.researchgate.net/profile/Sigrun_Nickel/publication/340310397_Update_2020_Studieren_ohne_Abitur_in_Deutschland_Uberblick_uber_aktuelle_Entwicklungen/links/5e83761ba6fdcca789e57362/Update-2020-Studieren-ohne-Abitur-in-

Es gibt sehr viele wegweisende Projekte zur Berufsorientierung. Exemplarisch ist in Anhang 1 das Konzept Berufsorientierung in Baden-Württemberg beschrieben.

5.2.3 Berufsorientierungsprogramm

Das Programm zur Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Bildungsstätten, kurz BOP, zielt darauf ab, Schüler/-innen berufsbezogene Praxiserfahrung bei Bildungsträgern zu ermöglichen. Junge Menschen werden in einem geschützten Rahmen auf das Betriebspraktikum vorbereitet. Das BOP erreichte zwischen 2008 und 2020 1,5 Millionen Schülerinnen und Schüler aus 3.000 Schulen. Die finanziellen Mittel für das Programm lagen in diesem Zeitraum bei über 600 Millionen Euro.[407]

Die am BOP teilnehmenden Schülerinnen und Schüler absolvieren an bis zu 13 Tagen eine Potenzialanalyse und später sogenannte Werkstatttage. Der Fokus des Programms hat sich in den letzten Jahren weg von der Diagnostik hin zur Handlungsorientierung entwickelt. Das Programm findet vor dem Betriebspraktikum statt, meist in der 7. oder 8. Jahrgangsstufe.

Die Evaluation des BOP zeigte, dass die Adaptabilität[408] der Absolvent/-innen höher war als bei jungen Leuten, die nicht an dem Programm teilgenommen haben.[409] Auch das Berufswahlspektrum war bei den Teilnehmenden größer, blieb aber ebenso wie bei der Vergleichsgruppe stark geschlechterspezifisch geprägt.[410] Weitere messbare Effekte des BOP waren die bessere Vorbereitung auf die anstehenden Betriebspraktika und eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass die teilnehmenden Jugendlichen später in ihren Wunschberuf einmündeten.[411] Da sich parallel zum BOP auch Alternativen der Berufsorientierung verbreiteten, sank jedoch der Mehrwert des Programms in vielen Bereichen. Potenziale für eine Weiterentwicklung liegen in einer stärkeren pädagogischen Anleitung, in der Individualisierung der Werkstatttage, in stärkerer didaktischer Binnendifferenzierung, einer intensiveren berufswahlbezogenen Selbstreflexion sowie der stärkeren Einbeziehung der Eltern der Teilnehmenden.[412] Darüber hinaus sollen auch Gymnasiastinnen und Gymnasiasten stärker in das Programm eingebunden und das Programm mit bestehenden Bausteinen der Berufsorientierung verzahnt werden.[413]

Ein abgestimmtes Vorgehen der BOP-Angebote mit vielfältigen Angeboten der Berufsorientierung vor Ort an den Schulen erscheint notwendig; hier bräuchte es mehr Koordination, um Parallelstrukturen zu vermeiden.

5.2.4 Berufseinstiegsbegleitung

Die Berufseinstiegsbegleitung ist ein Bildungsangebot der Bundesagentur für Arbeit zur Verbesserung der Ausbildungschancen förderungsbedürftiger junger Menschen. Ziel ist die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Ausbildung (§ 49 SGB III, früher § 421s SGB III).[414]

Deutschland-Ueberblick-ueber-aktuelle-Entwicklungen.pdf, Abruf am: 18. Februar 2021; Burkard (2020): Schriftliche Stellungnahme „Zugang zu beruflicher Qualifizierung und Übergangsproblematik. Ergebnisse des Ländermonitor berufliche Bildung 2019“, Drs. 19(28)PG6-8.

407 Vgl. ebd.

408 Adaptabilität: Anpassungsfähigkeit (geleitet von inneren Bedürfnisse und äußeren Möglichkeiten), auch als allgemeine Übergangskompetenz zu verstehen. Die Adaptabilität misst als Teil der Berufswahlkompetenz vier Faktoren: Machen Jugendliche es sich zum Anliegen, sich beruflich zu orientieren (concern)? Übernehmen Sie Eigenverantwortung (control)? Erkunden Sie die Passung zwischen sich und verschiedenen Umweltszenarien (curiosity)? Erwarten Sie, dass berufswahlbezogene Handlungen die beabsichtigten Folgen haben (confidence)? Vgl. Sommer (2020): Präsentationsvorlage „Das Berufsorientierungsprogramm BOP des BMBF - Ergebnisse und Evaluation“, Drs. 19(28)PG6-13_korr, S. 2 f.

409 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Allgemeine Informationen zum Berufsorientierungsprogramm, URL: www.berufsorientierungsprogramm.de/de/allgemeine-informationen-1694.html, Abruf am: 24. März 2021.

410 Vgl. Sommer (2020): Präsentationsvorlage „Das Berufsorientierungsprogramm BOP des BMBF - Ergebnisse und Evaluation“, Drs. 19(28)PG6-13_korr, S. 4.

411 Vgl. ebd., S. 5-6.

412 Vgl. ebd., S. 10.

413 Hierfür sind die Erfahrungen/ Evaluation aus dem Modellprojekt einzubeziehen: Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Bundesprogramm Bildungsprämie, URL: www.bmbf.de/de/bundesprogramm-bildungspraemie-880.html, Abruf am: 12. Februar 2021.

414 Vgl. Deutscher Bundestag (2019): Unterrichtung durch die Bundesregierung. 12. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Deutschland kann Integration: Potenziale fördern, Integration fordern, Zusammenhalt stärken, BT-Drs. 19/15740, Berlin, S. 169, Fn. 511.

Die Berufseinstiegsbegleitung nach § 49 SGB III dient auch der Berufsorientierung und Beratung sowie darüber hinaus der individuellen Begleitung und Vermittlung im Übergangsprozess in eine Berufsausbildung. Sie richtet sich an junge Menschen, die voraussichtlich Schwierigkeiten haben werden, den Abschluss der allgemeinbildenden Schule zu erreichen oder den Übergang in eine Berufsausbildung zu bewältigen (§ 49 Abs. 4 SGB III). Sie wird bei einer 50-prozentigen Förderung durch Dritte aus Mitteln der Bundesagentur für Arbeit unterstützt.[415]

Ausgewählte Evaluationsergebnisse und Schlussfolgerungen

Der Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung (BerEb) als sehr individuelles „Coaching-Angebot" ist in der Evaluation nachgewiesen.[416]

Rund 30 Monate nach dem planmäßigen Schulende befanden sich fast zwei Drittel der Teilnehmenden (64,5 Prozent) in einer Berufsausbildung. Das Ziel der Eingliederung der Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung ist somit mehrheitlich erreicht worden. Wenn im Kontext der BerEb schulische sowie berufsorientierende Angebote wahrgenommen werden, hat die Förderung in der langen Frist einen positiven Effekt auf die Aufnahme einer Ausbildung. Gleiches gilt, wenn die Kontaktintensität zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern und ihren jeweiligen Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleitern hoch war.

Die BerEb sollte ferner über die erste Schwelle nach dem Abgang von der Schule fortgeführt und ein Wechsel in die nachschulische Phase der BerEb künftig konzeptionell und bei der Umsetzung berücksichtigt werden. Die Evaluation ergab, dass die BerEb im Regelfall beendet wird, wenn sich die Teilnehmenden sechs Monate in der beruflichen Erstausbildung befinden. Gleichwohl kann es sein, dass die jungen Menschen auch weiterhin Unterstützungsleistungen, beispielsweise ausbildungsbegleitende Hilfen, benötigen, um die Stabilität der Ausbildung zu erhöhen und die Berufsausbildung erfolgreich abschließen zu können.

Die Berufseinstiegsbegleitung wird von den teilnehmenden jungen Männern intensiver genutzt und besser bewertet als von den jungen Frauen.[417] Folglich leistet die BerEb einen unzureichenden Beitrag zur Verminderung des besonders hohen Anteils derjenigen jungen Frauen, die auch langfristig nicht in einer Berufsausbildung sind. Bildungsträger und andere Akteure sollten daher zusammenwirken, um im Rahmen der BerEb die besonderen Problemlagen von jungen Frauen zu berücksichtigen.

5.2.5 Gestaltung der Berufsorientierung in einer digitalen Arbeitswelt

Die grundlegende Berufsorientierung wie auch die Berufswahlorientierung sind geprägt durch die Informationsübermittlung und damit einen Kernbereich von Digitalisierung. Offensichtlich hat sich in den letzten Jahren die Zugänglichkeit von Informationen durch die Internet-Nutzung und entsprechende digitale Angebote verändert und auch die Anspruchshaltung der Digital Natives. Allerdings ist noch nicht erkennbar, dass die begleitenden Institutionen (Schulen, Betriebe, Arbeitsagenturen, Projektinitiativen) die über die Internet-Nutzung selbst erst möglichen Informationen auch auswerten und so ihr Angebot optimieren.

Im Sinne einer glaubwürdigen und transparenten Berufsorientierung entsteht hier zunächst die grundlegende Frage, wie interessierte Jugendliche, aber auch Eltern und Lehrkräfte, nach Informationen suchen – also wonach sie googeln – und auf welche Informationen sie dabei stoßen. Als Such- und Passungsprozess ist die Berufsorientierung vergleichbar mit vielen Vermittlungs-Portalen oder der Plattformökonomie. Diese basieren auf der Verknüpfung von Daten über die Suchprozesse aktuell aktiver Nutzer mit den Daten über vergangene (abgeschlossene, ähnliche, typische) Such- und Matching-Prozesse und deren Ergebnisse. Mittels großer Datensätze und verschiedener KI-Techniken können so Vorschläge für die weitere grundlegende oder auswahlbezogene Berufsorientierung gelegt werden.

Die folgende Konkretisierung illustriert die Möglichkeiten. Grundsätzlich sind dabei vielfältige Rahmenbedingungen zu prüfen und insbesondere eine Begleitung durch Lehrkräfte der Schulen vorzusehen, dies teils auch im Rahmen der konkreten Förderung von Medienkompetenz und Umgang mit den eigenen Daten.

---

415 Vgl. Enggruber (2020): Schriftliche Stellungnahme „Beantwortung der Fragen zur ausgefallenen Sitzung am 23.03.2020", Drs. 19(28)PG6-11, S. 16.

416 Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2015): Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Abschlussbericht, Tübingen, Berlin, Bielefeld, Frankfurt am Main, URL: www.ssoar.info/ssoar/handle/document/47135, Abruf am: 29. April 2021.

417 Vgl. ebd.

Damit sich Betriebe und Ausbildungsinteressierte passgenauer finden, könnte sich eine Person für ihre Berufsorientierung eine Art „digitales Portfolio“ einrichten. Im Portfolio können nach vorstrukturierten Rubriken alle relevanten Informationen hinterlegt werden: Anschreiben, Bewerbungen, Zeugnisse, Projekte, Tests, Reflexionen, Rückmeldungen etc. Dieses Portfolio könnte den interessierten Arbeitgebern zur Ansicht geschickt werden. Die Portfolio-Inhaber müssen jederzeit die Hoheit und das Recht über ihre Daten haben und bestimmen selbst, welche Teile des Portfolios zur Einsicht freigegeben werden sollen. Auf dieser Basis könnte eine Art anonymisiertes „Berufe-Tinder“ etabliert werden, welches ein näheres Kennenlernen von Menschen, die sich beruflich orientieren wollen, und Firmen in ihrer Umgebung (und darüber hinaus), die Ausbildungsgelegenheiten bieten, ermöglicht. Die Möglichkeit des anonymisierten Anklickens, des Matchings etc. wäre dann zu prüfen. Die herkömmliche Tinder-App benutzt ein Swipe-System (englisch swipe: „wischen“, „streifen“, „durchziehen“), bei dem Nutzende die Informtionen (Texte, Fotos etc., hier: Portfolio) von anderen Nutzenden (hier: Firmen, Ausbildungsinteressierten) in ihrer Nähe ansehen können. Gefällt dem oder der Nutzenden eine Person, so wischt er oder sie das Bild nach rechts. Gefällt den Suchenden die Firma nicht (oder umgekehrt) oder es besteht kein Interesse, „wischt“ man nach links. Wenn beide Seiten, Betrieb und Interessierte – ihre Portfolios wechselseitig nach rechts gewischt haben, entsteht ein Match und die Kommunikation kann beginnen. Vorteile dieses Systems (Portfolio, Berufe-Tinder) sind eine übersichtliche Struktur; außerdem können die Nutzenden jederzeit eigeninitiativ Matches anbahnen.

Über die Art der Angaben (Schulnoten, absolvierte Praktika, gesellschaftliches Engagement u. a.) und deren Relevanz für das Matching muss sorgfältig nachgedacht werden. Ein solches Matching birgt immer die Gefahr einer verfehlten Auswahl oder Ausgrenzung. Daher müssen Schülerinnen und Schüler über die angemessene Vorgehensweise und mögliche Fehlerquellen bei der Erstellung der App-Profile sachverständig informiert sein. Allein anhand von Schulnoten kann nie auf die tatsächliche Eignung für einen Beruf geschlossen werden (siehe auch die Forderung nach mehr Kompetenzorientierung in Kapitel 5.3.1.2). Hinzu kommt, dass es Schülern, die sich im System der Berufe nicht auskennen, schwerfallen dürfte, ihre tatsächlichen Interessen zu benennen, die dann auch mit bestehenden Angeboten zusammenpassen. Hier wäre ein System der künstlichen Intelligenz zu programmieren, das von erfahrenen Berufsberatern und -beraterinnen entwickelt wird. Trotzdem können digitale Systeme nicht die Beratungsleistungen von Eltern, Lehrerkräfte und engagierten Berufsberaterinnen und -beratern ersetzen.

Auch sollte stets die Möglichkeit bestehen, ein Portfolio in einer Print-Version realisieren zu können, um einerseits eine vorsichtigere und nicht so digitalaffine Handhabung zu unterstützen, zugleich aber die Idee der Fortschreibung und weiteren Nutzung für die berufliche Entwicklung zu unterstreichen. Erneut ist darauf hinzuweisen, dass die Jugendlichen mit der Nutzung eines Portfolios nicht alleine gelassen werden können, sondern dies begleitet und etwa von Lehrkräften eingeführt werden sollte.

Tendenziell kann davon ausgegangen werden, dass die grundlegende Berufsorientierung auch überregional bzw. von Einrichtungen des Bundes eher zentral und bundesweit (und vielfach ohne personenbezogene Angaben) organisiert werden bzw. hierfür zentral eine Vorlage/ein Muster bereitgestellt werden kann, welche von regionalen Einrichtungen übernommen werden. Je konkreter im Rahmen von Berufswahlorientierungsmaßnahmen auch Auswahl- und Vermittlungsaktivitäten eingebunden werden, desto eher scheint die Regionalität beziehungsweise die regionale Ausgestaltung die Voraussetzungen für eine sinnvolle Nutzung zu sein. Digitalisierung kann durch regionale Begrenzung und Administration hier neue Möglichkeiten einer interaktiven und effektiven, passgenauen Vermittlung schaffen. Regionale Initiativen (wie etwa Ausbildungsmessen, die auch digitale Simulationen anbieten, (digital gestützte) Praktikumsbetreuung u. a.) und regionale Konzepte (etwa die Zusammenarbeit von allgemeinen und berufsbildenden Schulen in der Berufsorientierung) können durch „Digitale Mindsets & Tools“ bundesseitig unterstützt oder generiert werden.

Zu Kapitel 5.2 liegt ein Sondervotum des Abgeordneten Dr. h.c. Thomas Sattelberger vor, siehe Kapitel 10.4.3.2.

5.3 Berufsausbildungsvorbereitung

Die Nationale Bildungsberichterstattung[418] unterscheidet zwischen drei beruflichen Bildungsteilsystemen (Sektoren), in die Jugendliche nach der allgemeinbildenden Schule einmünden können: den Übergangsbereich, das duale Ausbildungssystem und das Schulberufssystem. Die beiden Letztgenannten führen zu einem qualifizierenden Berufsabschluss. Der Übergangsbereich hingegen beinhaltet schulische und außerschulische Bildungsangebote, die erst die Voraussetzung dafür schaffen sollen, einen qualifizierenden Berufsabschluss anstreben zu können. Die Maßnahmen dort führen nicht zu einem Kammern-Berufsabschluss. 2019 begannen 255.282 Jugendliche eine Maßnahme im Übergangssektor; 237.987 starteten eine schulische, 525.100[419] eine duale Berufsausbildung.[420]

Der Übergangsbereich umfasst alle beruflichen Bildungsangebote für Jugendliche nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule außerhalb einer regulären Berufsausbildung. Bundesweit begann 2017 ein Drittel aller Schulabgänger/-innen eine Maßnahme des Übergangsbereichs. Bei Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss und bei Absolvent/-innen der Förderschulen lag diese Quote bei mehr als der Hälfte, während nur 10 Prozent dieser Gruppe ins Schulberufssystem gelangten.[421] Die Berufsausbildungsvorbereitung dient dem Ziel, durch die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf heranzuführen (§ 1 Abs. 2 BBiG).

5.3.1 Außerschulische und schulische Berufsvorbereitung

Alle schulischen und außerschulischen Bildungsgänge, die keinen qualifizierenden Berufsabschluss vermitteln, werden dem Übergangsbereich und der „Berufsvorbereitung“ zugerechnet. Zu den schulischen Angeboten gehören beispielsweise das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), Berufseinstiegsklassen (BEK); zu den außerschulischen Angeboten zählen die berufsvorbereitenden Maßnahmen der BA, die im Auftrag von Bildungsträgern (beispielsweise der Caritas) durchgeführt werden.

Die Berufsausbildungsvorbereitung (BAV) oder auch Berufsvorbereitung richtet sich vor allem an junge Menschen, welche die Schule mit oder ohne Abschluss verlassen und noch keinen Einstieg in eine Ausbildung gefunden haben. In berufsvorbereitenden Maßnahmen werden fachliche Themen, aber auch persönliche Probleme aufgegriffen, um unentschlossene, lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen[422] für die Aufnahme einer Ausbildung zu qualifizieren oder eine geeignete Berufswahlentscheidung zu treffen.[423] Fast 300.000 junge Menschen begannen 2017 eine Bildungsmaßnahme, die sich diesem Segment zurechnen lässt.[424]

---

418 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, Bielefeld, URL: www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf, Abruf am: 3. Februar 2021.

419 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Tabellen zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020 im Internet. Ergänzende Informationen zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2020_internettabellen.pdf, Abruf am: 5. Februar 2021, S. S. 9 (duale Ausbildung), S. 83 (Übergang) und S. 88 (schulische Ausbildung).

420 Vgl. Bylinski (2020): Präsentationsvorlage „Einführung in die Arbeit der Projektgruppe 6: Leitfaden und thematischer Pfad“, Drs. 19(28)PG6-4, S. 6.

421 Vgl. Burkard (2020): Schriftliche Stellungnahme „Zugang zu beruflicher Qualifizierung und Übergangsproblematik. Ergebnisse des Ländermonitor berufliche Bildung 2019“, Drs. 19(28)PG6-8.

422 Berufsbildungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 4. Mai 2020 (BGBl. I S. 920), das durch Artikel 16 des Gesetzes vom 28. März 2021 (BGBl. I S. 591) geändert worden ist, § 68 Abs. 1 S. 1.

423 Ebd., §§ 1, 68, 69, 70, 76, 88 und Das Dritte Buch Sozialgesetzbuch – Arbeitsförderung – (Artikel 1 des Gesetzes vom 24. März 1997, BGBl. I S. 594, 595), das zuletzt durch Artikel 6 des Gesetzes vom 18. Januar 2021 (BGBl. I S. 2) geändert worden ist, § 241a.

424 Vgl. Statistisches Bundesamt (2018): Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung Anfänger im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern 2017. Bildung und Kultur, Wiesbaden, URL: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/schnellmeldung-ausbildungsberichterstattung-5211002177004.pdf?__blob=publicationFile, Abruf am: 4. November 2020. Der Berufsbildungsbericht (2019) nennt 269.991 junge Menschen Anfänger/-innen im Jahr 2018 in diesem „Übergangsbereich“.Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2019): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019.

Eine Förderung erfolgt hier über die sogenannten Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) gemäß dem SGB III. Neben Maßnahmen, die den Einstieg in die Berufsausbildung vorbereiten, unterstützen auch Maßnahmen der Jugendhilfe die Jugendlichen (Jugendausbildungswerkstatt) nach SGB VIII (Jugendsozialarbeit).[425] Für die Aufnahme in Bildungsangebote der BA müssen die Jugendlichen die Schulpflicht erfüllt haben.

Ausgehend von den bildungspolitischen Empfehlungen des Forums Bildung (1999) wurde die BAV 2005 ins BBiG aufgenommen, um Ausbildungsvorbereitung und duale Berufsausbildung stärker inhaltlich miteinander zu verknüpfen.[426]

Zwischen 2007 und 2017 sank die Zahl von Personen in der Berufsausbildungsvorbereitung. Dies ist vor allem auf einen Rückgang bis 2012 zurückzuführen. Aufgrund der gestiegenen Zahl von Geflüchteten stieg der Anteil der Jugendlichen in diesem Bereich wieder.

Dennoch bedarf das Instrument der BAV der Evaluierung. Dabei gilt es, die in der Bildungsforschung aufgeworfene Frage zu beleuchten, ob der Übergangsbereich – zugespitzt formuliert – lediglich eine „Warteschleife“ sei. Auffällig sind beispielsweise die Kompetenzüberschneidungen von Schulabgänger/-innen ohne Schulabschluss oder mit Hauptschulabschluss auf der einen Seite und denen, die über einen mittleren Schulabschluss verfügen. Das ist erkennbar in Fächern wie Mathematik und Lesen sowie im Bereich der sozialen Kompetenzen.[427] Junge Menschen, die als geringer schulisch qualifiziert gelten, wünschen sich durchaus eine duale oder schulische Ausbildung. Auffällig ist hingegen, dass ihr Anteil bei den tatsächlichen Bewerbungen deutlich hinter dem Anteil der Absolventinnen und Absolventen eines mittleren Schulabschlusses zurückbleibt. Das dürfte vor allem daran liegen, dass ihr Zutrauen in den eigenen Erfolg bei der Suche nach einer Ausbildung geringer ist.[428] Die Frage ist deshalb, ob eine Maßnahme der Berufsvorbereitung wirklich erforderlich und überdies erfolgreich für diese jungen Menschen ist.

Nach einer Maßnahme der Berufsvorbereitung gelingt den Jugendlichen die Einmündung in eine Ausbildung besonders dann, wenn in den berufsvorbereitenden Maßnahmen entweder ein (höherer) Schulabschluss erworben wird oder wenn es einen hohen Praxisanteil im Betrieb gibt (> 50 Prozent).[429] Jugendliche, die in einer Maßnahme einen höheren Schulabschluss erwerben, haben größere Chancen, später in ihrem Wunschberuf zu arbeiten.

Zu den Zielgruppen der Berufsvorbereitung in der Verantwortung von berufsbildenden Schulen gehören Berufsschulpflichtige bis zum 18. Lebensjahr ohne Hochschulzugangsberechtigung, ohne mittleren Schulabschluss, ohne Berufsausbildungsverhältnis, Geflüchtete, Migrantinnen und Migranten und EU-Migrantinnen und -migranten sowie alle anderen Personen unter 25 Jahren, die einen entsprechenden Antrag stellen.

Im Anhang 1 befindet sich zu diesem Kapitel ein Beispiel aus Bayern.

---

425 Vgl. Greinert, Wolf-Dietrich (2017): Berufsqualifizierung in Europa. Ein Vergleich von Entstehung und Entwicklung der drei klassischen Modelle, Baltmannsweiler.

426 Vgl. Bylinski (2020): Präsentationsvorlage „Einführung in die Arbeit der Projektgruppe 6: Leitfaden und thematischer Pfad“, Drs. 19(28)PG6-4.

427 Vgl. Solga (2020): Präsentationsvorlage „Berufsvorbereitung für Schulabgänger*innen mit niedrigem Schulabschluss: Nur Warteschleife oder gewinnbringend?“, Drs. 19(28)PG6-6.

428 Vgl. ebd.

429 Vgl. ebd.

5.3.1.1 Curricularer Zuschnitt – Qualifizierungsbausteine

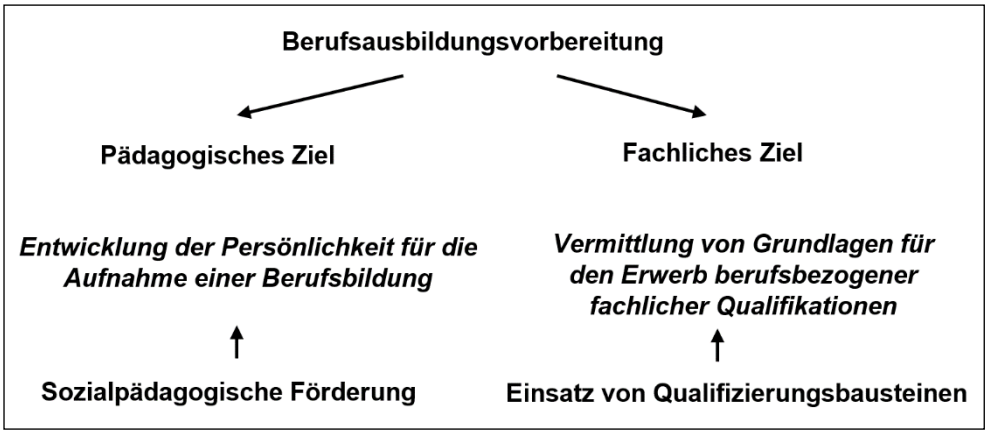


Abbildung 18: Arten der Berufsausbildungsvorbereitung[430]

Qualifizierungsbausteine[431] sind inhaltlich und zeitlich fest umgrenzte Lerneinheiten (kleine curriculare Einheiten), die im Rahmen von Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung genutzt werden. Ihr Einsatz ist in § 69 BBiG gesetzlich geregelt.[432]

In § 69 BBiG sind Qualifizierungsbausteine vorgesehen, die Integrationschancen verbessern sollen. Das BIBB ist verpflichtet worden, dazu eine Datenbank[433] zu erstellen, die derzeit aber kaum noch aktualisiert wird. Im Zuge der BBiG-Novellierung 2005 haben berufsbildende Schulen und Bildungsträger jeweils Qualifizierungsbausteine für die schulische Berufsvorbereitung bzw. für die arbeitsagenturfinanzierten Maßnahmen erarbeitet und in Schulen sowie arbeitsamtsfinanzierten Maßnahmen genutzt. Damals hat das Forum Bildung das Ziel initiiert, eine stärkere Verknüpfung zwischen Berufsausbildungsvorbereitung und Ausbildung herzustellen. Die Qualifizierungsbausteine sollten dazu bereits Teile der Ausbildung aufnehmen. Eine Zertifizierung der Qualifizierungsbausteine ist laut Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung vorgesehen und wird durch eine Leistungsfeststellung überprüft. Denn das Ziel der Berufsausbildungsvorbereitung ist die Anschlussfähigkeit an die Inhalte der Berufsausbildung und somit an den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit (vgl. § 1 Abs. 2 BBiG).

Die Betriebe sollten – u. a. durch die Zertifizierung – Kenntnis erhalten, dass bestimmte Auszubildende einige Ausbildungsinhalte bereits in der Berufsvorbereitung absolviert haben. Zertifizierte Qualifizierungsbausteine, die durch die Kammern bestätigt werden, sollen so den Übergang in betriebliche Ausbildung verbessern. Der Übergang in betriebliche Ausbildung ist mit dem Einverständnis des Betriebes möglich, zumal in der Regel Betriebspraktika Teil der Maßnahme sind.

Die Gliederung einer BAV in Qualifizierungsbausteine des jeweiligen Ausbildungsberufs führt zu Lernschritten durch einzelne Module und Ergebnisrückmeldung, verbunden mit Leistungsfeststellungen. Sie bewirkt nachweislich bei Jugendlichen mit Förderbedarf eine Motivationssteigerung durch überschaubare Lernziele und Lernerfolge.

---

430 Vgl. Reitz, Britta: Online-Artikel: Neue Perspektiven in der beruflichen Benachteiligtenförderung? Qualifizierungsbausteine verbessern die Chancen auf einen Ausbildungsplatz, in: Fachbeiträge im Internet, 20. April 2004, URL: www.bibb.de/de/16652.php, Abruf am: 7. Mai 2021 (nach Vorlage erstellt).

431 Vgl. Bundesanzeiger (2004): Empfehlung Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung 3/2003. Bundesanzeiger Nr. 15/2004 vom 23.1.2004, Berlin; vgl. Seyfried, Brigitte; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2004): Berufsausbildungsvorbereitung und Qualifizierungsbausteine, o.O., URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_bwp_sonderausgabe_06_2003_seyfried.pdf, Abruf am: 30. April 2021, S. 21-23; vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Überaus.

432 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Qualifizierungsbausteine nach § 69 BBiG, URL: www.bibb.de/de/11087.php, Abruf am: 7. Juni 2021.

433 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Überaus.

5.3.1.2 Vorschlag einer zertifizierten Kompetenzfeststellung für die Berufsausbildungsvorbereitung

Für Schüler/-innen mit wenig Affinität für institutionelle Lernformate sind diese negativ konnotiert. Zudem haben Zeugnisnoten nur bedingt Aussagekraft über Talente und Stärken, wie sie in der Arbeitswelt nachgefragt werden. Motivation und Neigung können anhand von Kompetenzorientierung und -zertifizierung besser erfasst werden. Außerdem birgt eine Kompetenzzertifizierung die Möglichkeiten eines Abschlusses der BAV, die ansonsten meist ohne formellen Abschluss beendet würde.

Als Grundlage für die Kompetenzerfassung kann ein eigens entwickeltes Kompetenzraster in den Fächern und Berufsfeldern der beruflichen Schulen dienen. Mittels der Dokumentation und einer abschließenden praktischen Prüfung könnten die Ist-Stände und Entwicklungen von Schüler/-innen zielgerichteter ermittelt werden und Zertifikate erworbene Kompetenzen darstellen. Zusätzlich könnte es die Grundlage für den Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse sein. Eine Kompetenzzertifizierung würde non-formale Kompetenzen darstellen, Basiskompetenzen in Berufsfeldern ausweisen und potentiellen Arbeitgebern mehr Aussagekraft bieten. Dafür sollten bundesweite Standards und Strukturen – etwa durch das BIBB – erarbeitet und zunächst projekthaft erprobt werden. Gleichzeitig kann so die Zahl der Förderprogramme reduziert werden, und freiwerdende Fördermittel könnten solchen Betrieben zugutekommen, die Praktikant/-innen aufnehmen.

5.3.2 Bildungsangebote für spezifische Zielgruppen

Die Bildungsangebote im Übergangssektor müssen unterschiedliche Zielgruppen ansprechen. Erforderlich sind Angebote, die einerseits mehr Betriebsnähe herstellen und Jugendliche mit höheren allgemeinbildenden Schulabschlüssen aufnehmen, aber auch junge Menschen mit unterschiedlicher Einmündungsproblematik ansprechen und andererseits niedrigschwellige Bildungsangebote, die insbesondere für Jugendliche konzipiert sind, die von „Schulmüdigkeit“ und „Bildungsferne“ gekennzeichnet sind.

5.3.2.1 Einstiegsqualifizierung

Die Einstiegsqualifizierung (EQ) besteht aus einem sozialversicherungspflichtigen Praktikum, das sechs bis zwölf Monate dauert und das von einem Betrieb organisiert werden muss. Teilnehmende dürfen nicht mehr schulpflichtig sein und nur in Ausnahmen über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Sie müssen eine „individuell eingeschränkte Vermittlungsperspektive“ vorweisen, lernbeeinträchtigt oder sozial benachteiligt sein. Während des Praktikums erhalten sie vom Ausbildungsbetrieb eine Vergütung, die vom Bund bezuschusst werden kann. Der Inhalt des Praktikums orientiert sich an den Vorgaben eines anerkannten Ausbildungsberufs; am Ende erhält der oder die Teilnehmende ein Zeugnis.

Die Begleitevaluation zeigt, dass sich die Zugangschancen in Ausbildung durch eine EQ deutlich erhöhen. 44 Prozent der Teilnehmenden werden direkt im Anschluss durch den EQ-Betrieb in Ausbildung übernommen. Weitere vier Prozent haben einen Ausbildungsvertrag im Betrieb in Aussicht, bereits abgeschlossen und noch nicht begonnen, oder arbeiten im Betrieb. Ein halbes Jahr nach Ende der EQ sind sogar 69 Prozent der Teilnehmenden erfolgreich in eine Ausbildung eingemündet.[434]

Die Erfahrung der Deutschen Bahn mit EQ zeigt folgendes Bild: Sobald ein hoher Praxisanteil gegeben ist, gestaltet sich die EQ erfolgreicher. Sie wird in den Ländern unterschiedlich konzipiert.

In Hamburg erhalten beispielsweise junge Migrantinnen und Migranten zwischen 18 und 25 Jahren ein besonderes Angebot (EQ-M). Ziel ist die Vermittlung von berufsspezifischen Kenntnissen im Bereich Handel und Dienstleistung sowie eine systematische Sprachförderung. Für die Aufnahme in EQ-M wird in Deutsch ein Sprachniveau B1, in Ausnahmenfällen auch darunter, vorausgesetzt. In der Regel bestehen ein EQ-Vertrag mit einem Betrieb sowie eine Bewilligung durch die zuständigen Berufsberater. Innerhalb der Ausbildungsdauer von sechs bis zwölf Monaten wird geklärt, ob eine Übernahme in eine Berufsausbildung stattfinden soll.

---

434 Vgl. Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung mbH; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (2012): Weiterführung der Begleitforschung zur Einstiegsqualifizierung (EQ). Abschlussbericht, Berlin, URL: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/eq-abschlussbericht-maerz-2012.pdf?__blob=publicationFile&v=1, Abruf am: 18. Juni 2021.

In Thüringen ist die Einstiegsqualifizierung anders konzipiert. Das heißt, das Instrument EQ wird in den Ländern und regional sehr unterschiedlich konzipiert und umgesetzt, was es einem bundesweiten Unternehmen schwer macht, dieses einheitlich anzuwenden und weiterzuentwickeln.

Im Anhang 1 ist hierzu weiterführend das Good-Practice-Beispiel: „Einstiegsqualifizierung – Horizonte bei den Berliner Wasserbetrieben“ beschrieben.

Das Instrument EQ wurde in 2012 extern evaluiert. Diese dreijährige Begleitforschung schlussfolgert, dass die beteiligten Akteure mit dem Förderinstrument gut vertraut sind und der Prozess der Akquisition und Besetzung von EQ-Plätzen weitgehend reibungslos verläuft. Als zu behebende Mängel wurden dagegen die fehlende Hilfestellung für KMU bei sozialen Konflikten, die nichtvorgesehene Berufsschulpflicht für Ältere und die bislang nicht zufriedenstellende Zertifizierung der betrieblichen EQ durch die Kammern festgestellt. Abschließend wird empfohlen, EQ stärker auf die Zielgruppe zuzuschreiben, die aufgrund von individuellen und sozialen Vermittlungshemmnissen benachteiligt wird.[435]

Auch die Rahmenbedingungen für Teilnehmer/-innen an Einstiegsqualifizierungen müssen dringend verbessert werden. Die Evaluation des BMAS zeigt als Problem die Dokumentation der Einstiegsqualifizierung – insbesondere die Ausstellung von Zertifikaten durch die Kammern – als nicht zufriedenstellend auf. Darüber hinaus erhalten Teilnehmer/-innen z. B. in manchen Ländern keine Zertifikate, keine sozialpädagogische Begleitung und keine Teilnahmemöglichkeit am Berufsschulunterricht.[436]

5.3.2.2 Produktionsschulen

Produktionsschulen sind Lernorte, an dem Arbeiten und Lernen sich gegenseitig bedingen.[437] Junge Menschen machen in Produktionsschulen Lernerfahrungen an „sinnbesetzten Gegenständen“ (Produktion und Dienstleistungen). Im Mittelpunkt steht eine sehr hohe Praxis- bzw. Handlungsorientierung aller Lernprozesse. Mit ihrem Konzept des praktischen Lernens machen Produktionsschulen die erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen der Jugendlichen zum Ausgangspunkt. Produktionsschulen legen dabei besonderen Wert auf eigene Selbstwirksamkeitserfahrungen und die Eigenmotivation der Lernenden.

Produktionsschulen sind Bildungseinrichtungen, die im Wesentlichen durch eine zielgerichtete Verschränkung systematisierter beruflicher Qualifikation oder beruflicher Ausbildung mit erwerbsorientierter Produktion gekennzeichnet sind.[438] Im Anhang 1 ist hierzu das Good-Practice-Beispiel der Produktionsschulen in Hamburg beschrieben.

Das Konzept der Produktionsschulen hat sich in der Vergangenheit besonders für Schulabbrecher/-innen als erfolgreich erwiesen, die durch die Praxisorientierung neue Lernmotivation entwickeln. Insofern hat das Konzept und Angebot der Produktionsschulen im Kanon der Berufsausbildungsvorbereitungsangebote seine Berechtigung.

Zu Kapitel 5.3.2.2 liegt ein Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL vor, siehe Kapitel 10.4.2.5.

5.3.3 Ausbildungsreife, Berufswahlkompetenz, Ausbildungsstartkompetenz

Die Enquete-Kommission hat sich sowohl in einer Anhörung als auch in der Projektgruppe 6 intensiv mit dem Kriterienkatalog Ausbildungsreife, der Berufswahlkompetenz sowie der Idee der Ausbildungsstartkompetenz auseinandergesetzt. Dabei wurden Vor- und Nachteile intensiv diskutiert.[439]

---

435 Ebd.

436 Ebd.

437 Produktionsschulen existieren in Dänemark seit 1978 als selbstständige Schulform. Wurzeln finden sich auch für Deutschland in der Reformpädagogik, aufgegriffen vom Berufspädagogen Georg Kerschensteiner.

438 Vgl. Bundesverband Produktionsschulen e. V.: Internetseite: Produktionsschule?, URL: www.bv-produktionsschulen.de/uber-uns/produktionsschule/, Abruf am: 7. Juni 2021.

439 Das Kapitel basiert auf den Inhalten: Vgl. Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Wortprotokoll, Nr. 19/27 vom 2. November 2020, Berlin; vgl. Saleh, Sien-Lie, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (2020): Handlungsempfehlungen. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 2. ovember 2020, KOM-Drs. 19(28)110b, Berlin; vgl. Saleh (2020): Präsentationsvorlage „Ausbildungsreife versus Berufswahlkompetenz“, KOM-Drs. 19(28)110c; vgl. Thielen (2020): Schriftliche Stellungnahme, KOM-Drs. 19(28)111; Thielen (2020): Präsentationsvorlage, KOM-Drs. 19(28)111a; vgl. Solga, Heike; Weiß, Reinhold; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.)

Im Mittelpunkt der Diskussion standen zunächst die Konzepte der „Ausbildungsreife“ und der „Berufswahlkompetenz“. Im Rahmen der Anhörung der Enquete-Kommission am 2. November 2020 definierte Prof Dr. Marc Thielen von der Leibniz Universität Hannover beide Konzepte folgendermaßen:

Beide Konzepte „betrachten die Berufliche Orientierung als ein *Entwicklungsgeschehen*, in dessen Vollzug definierte Standards (‚Reifegrad‘) bzw. Entwicklungsziele (‚Kompetenzen‘) erreicht werden sollen. (…)

‚Ausbildungsreife‘ rekurriert auf Alters- und Entwicklungsnormen und betrachtet Diskrepanzen zwischen dem Entwicklungsstand *Jugendlicher* und den Erwartungen von *Ausbildungsbetrieben*.“ Der Begriff fokussiere auf die betriebliche Ausbildung.

„‚Berufswahlkompetenz‘ betrachtet *Lern- und Entwicklungsaufgaben* und fokussiert die *Bedingungen*, die es Jugendlichen ermöglichen, berufswahlbezogene Anforderungen zu bewältigen.“ Berufswahlkompetenz fokussiere alle Ausbildungsvarianten inklusive eines Studiums.[440]

Der „Kriterienkatalog Ausbildungsreife“ wurde 2006 im Rahmen des Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs[441] entwickelt. Darin wird zwischen Ausbildungsreife, Berufseignung und Vermittelbarkeit unterschieden. Demnach setzt sich Ausbildungsreife aus grundlegenden Merkmalen der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit zusammen, die allesamt notwendig sind, um eine Berufsausbildung zu beginnen und sie zu absolvieren, und zwar unabhängig vom konkreten Ausbildungsberuf.[442]

Thielen führt zum Konzept der Berufswahlkompetenz aus, es betone in Abgrenzung zur Berufswahlreife „die Fähigkeiten, die im Prozess der Berufswahl benötigt werden. (…) Es werden Kriterien einer *erfolgreichen Berufswahl* definiert: Planung, Exploration. Information und Entschiedenheit.“ Dieses Modell solle junge Menschen bei der Berufswahl unterstützen und „nicht als weiteres Diagnoseinstrument genutzt werden, um die Ausbildungsfähigkeit Jugendlicher einzuschätzen und Selektionsentscheidungen zu begründen.“[443] Berufswahlkompetenz wird als Fähigkeit und Bereitschaft betrachtet, die Entwicklungsaufgabe Berufswahl so zu bewältigen, dass sie sowohl den eigenen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten als auch den Anforderungen der beruflichen Tätigkeit gerecht wird und unter gegebenen Rahmenbedingungen realisierbar ist (siehe BMBF-Berufsorientierungsprogramm). Die Kernkompetenz der „Berufswahlkompetenz“ stellt die Anpassungsfähigkeit (Adaptabilität) dar, die dazu befähigt, berufliche Möglichkeiten zu erkennen und zu realisieren. Als Fähigkeit, innere Bedürfnisse und äußere Rahmenbedingungen in Übereinstimmung zu bringen, ist sie dann besonders wichtig, wenn es notwendig wird, sich auf veränderte Gegebenheiten einzustellen und darin kompetent handeln zu können. Sie ist insofern für eine sich veränderte (digitale) Arbeitswelt von besonders großer Bedeutung.[444]

Innerhalb der Enquete-Kommission zeichneten sich grundsätzlich zwei unterschiedliche Positionen zu diesem Themenkomplex ab:

Ein Teil der Mitglieder der Enquete sieht den Kriterienkatalog Ausbildungsreife sehr kritisch und möchte ihn durch das Konzept der Berufswahlkompetenz ersetzen. Dabei führen sie folgende Punkte an:

- Der Kriterienkatalog habe eine schwache empirische Begründung und beruhe vor allem auf Befragungen und nicht auf Arbeitsplatz- und Arbeitsprozessanalysen. Zudem wird es als fragwürdig erachtet, einen Kriterienkatalog auf sämtliche 325 Ausbildungsberufe zu beziehen.
- Auch wird betont, dass sich Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in Ausbildung nicht auf individuelle Merkmale der Jugendlichen reduzieren lassen. Vielmehr gebe es ganz verschiedene Faktoren (Lage auf dem Ausbildungsmarkt, Rekrutierungsverhalten der Betriebe etc.), die für den erfolgreichen Übergang in Ausbildung entscheidend seien und im Konzept der Ausbildungsreife nicht berücksichtigt würden.
- Zudem habe der „Kriterienkatalog Ausbildungsreife“ nur eine begrenzte empirische Begründung: So könnten auch in der Schule schwächere Jugendliche eine Ausbildung erfolgreich absolvieren und den Sprung in den Arbeitsmarkt schaffen. Zudem sei der „Kriterienkatalog“ in der Praxis ein zentrales Instrument, um zu

(2015): Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata, Berichte zur beruflichen Bildung, Bielefeld; vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Kosten und Nutzen der Ausbildung aus betrieblicher Sicht, URL: www.bibb.de/de/11060.php, Abruf am: 16. April 2021; vgl. Bundesagentur für Arbeit (2009): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife, Nürnberg, URL: www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba015275.pdf, Abruf am: 30. April 2021.

440 Thielen (2020): Schriftliche Stellungnahme, KOM-Drs. 19(28)111, S. 1.

441 Die Gewerkschaften waren seinerzeit am Ausbildungspakt nicht beteiligt. Sie wurden 2014 Partner der neuformierten Allianz für Aus- und Weiterbildung.

442 Vgl. Bundesagentur für Arbeit (2009): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife, S. 12 f.

443 Thielen (2020): Schriftliche Stellungnahme, KOM-Drs. 19(28)111, S. 2-3.

444 Vgl. Ratschinski et al. (2018): Berufswahlkompetenz und ihre Förderung.

entscheiden, ob Jugendliche als ausbildungsreif eingestuft würden und folglich auf dem Ausbildungsmarkt den Bewerberstatus erreichten. Trotz des Kriterienkatalogs gebe es nach Daten des Nationalen Bildungspanels aber keine signifikanten Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen, die ins Übergangssystem oder in eine duale Ausbildung einmündeten.[445] Damit sei der „Kriterienkatalog Ausbildungsreife" ein eher fragwürdiges Selektionsinstrument.

- Darüber hinaus sieht dieser Teil der Enquete-Kommission eine systemische mangelnde Objektivität bei der Ermittlung der Ausbildungsreife. Bei der Entscheidung, ob ein Jugendlicher als ausbildungsreif eingestuft werde oder nicht, gebe es einen hohen Entscheidungs- und Interpretationsspielraum.[446] Da es sich bei dem Übergang in die Ausbildung um einen zentralen Baustein der Erwerbsbiographie handele, sei Objektivität aber zwingend notwendig.
- Der Kriterienkatalog führe zudem zu einer mangelnden Transparenz in der Bildungsberichterstattung und insbesondere in der Bilanzierung zum Ausbildungsmarkt. So fehlten in den entsprechenden Berichten Zahlen zu den Fragen, wie viele Jugendliche als „nicht ausbildungsreif" eingestuft worden seien bzw. nicht den Bewerberstatuts erhalten hätten. Damit fänden sich die Probleme vieler Jugendlicher beim Übergang in Ausbildung in der Bilanz nicht wieder.

Diese Mitglieder der Enquete-Kommission verweisen zudem darauf, dass in mehreren Bundesländern das Prinzip der Berufswahlkompetenz mittlerweile bei den Kompetenzanalysen (= Potenzialanalyse) angewendet werde. Deshalb solle es das Konzept der Prüfung der Ausbildungsreife ersetzen.

Ein anderer Teil der Mitglieder der Enquete-Kommission ist dagegen der Auffassung, dass sich das Konzept der „Ausbildungsreife" bewährt habe und nun in der Allianz für Aus- und Weiterbildung zur Ausbildungsstartkompetenz weiterentwickelt werden solle. Dieser Teil der Mitglieder betont, dass das Konzept der Ausbildungsreife nicht nur die Perspektiven der Jugendlichen, sondern auch die Anforderungen der Ausbildungsbetriebe und des Arbeitsmarktes berücksichtige. Derzeit werde die Ausbildungsreife durch 25 Merkmale definiert, die notwendig seien, um eine Berufsausbildung zu beginnen und zu absolvieren – unabhängig vom Ausbildungsberuf. Zu den Kriterien zählen u. a.:

- schulische Basiskenntnisse (z. B. Rechtschreibung, mathematische Kenntnisse),
- psychologische Leistungsmerkmale (z. B. logisches Denken, Merkfähigkeit),
- physische Merkmale (z. B. Fähigkeit, einen 8-Stunden Tag körperlich zu bewältigen),
- psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit (z. B. Sorgfalt, Durchhaltevermögen) sowie
- die Berufswahlreife (z. B. Selbsteinschätzungskompetenz). (Kriterienkatalog Stand: 2006).

Die Entscheidung, ob ein Jugendlicher ausbildungsreif ist, werde also von vielen Faktoren abhängig gemacht.

Gleichwohl erscheint der Begriff der „Ausbildungsreife" einer Reihe von Akteuren inzwischen nicht mehr als zeitgemäß. Zudem bedürften nach Auffassung dieses Teils der Mitglieder auch grundsätzlich gute Konzepte einer stetigen Weiterentwicklung.

Daher sollte das Konzept der Ausbildungsreife zu einem Konzept der „Ausbildungsstartkompetenz" weiterentwickelt werden. Dabei sollten neue Erkenntnisse aus den Bereichen Psychologie, Pädagogik und Kompetenzforschung aufgegriffen und den veränderten Kompetenzprofilen von Jugendlichen Rechnung getragen werden. Neue Anforderungen ergeben sich aber auch aus der veränderten betrieblichen Praxis sowie den Erfahrungen der Berufsberatung und beruflichen Schulen.

Das Konzept der Ausbildungsstartkompetenz sollte die Merkmale der Ausbildungsfähigkeit um wichtige Zukunftskompetenzen ergänzen und hierbei die Perspektiven der Jugendlichen und Ausbildungsbetriebe angemessen berücksichtigen.

Dies kann gelingen, indem das Konzept der Ausbildungsstartkompetenz die Bildungsstandards und sechs Kompetenzbereiche (Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren, Kommunizieren und Kooperieren, Produzieren und Präsentieren, Schützen und sicher Agieren, Problemlösen und Handeln sowie Analysieren und Reflektieren) der

---

445 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018, S. 141; vgl. Solga (2020): Präsentationsvorlage „Berufsvorbereitung für Schulabgänger*innen mit niedrigem Schulabschluss: Nur Warteschleife oder gewinnbringend?", Drs. 19(28)PG6-6.

446 Vgl. Saleh (2020): Präsentationsvorlage „Ausbildungsreife versus Berufswahlkompetenz", KOM-Drs. 19(28)110c, S. 3.

Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2017[447] sowie sogenannte Future Skills einschließt.

Diese beschreiben Fähigkeiten, die in den nächsten Jahren für das Berufsleben über alle Branchen und Industriezweige hinweg immer bedeutsamer werden: technologische, digitale und klassische Fähigkeiten wie Problemlösungsfähigkeit, Kreativität, unternehmerisches Handeln und Eigeninitiative.

5.3.4 Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung

Der Übergangssektor in seiner jetzigen Form ist reformbedürftig. Dies zeigt sich sowohl quantitativ als auch qualitativ: Laut Nationalem Bildungsbericht[448] mündeten 2019 ca. 51 Prozent der Schulabgänger/-innen in eine duale Berufsausbildung ein; in das Schulberufssystem ca. 23 Prozent und in den Übergangssektor ca. 26 Prozent. In absoluten Zahlen stehen dabei ca. 510.000 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen und rund 53.000 unbesetzten Ausbildungsstellen 255.000 Jugendliche im Übergangssektor gegenüber.[449] In diesem Übergangssektor finden sich vor allem Jugendliche ohne bzw. mit niedrigem Schulabschluss wieder. 2018 mündeten ca. 70 Prozent der Schulabgänger/-innen ohne Hauptschulabschluss in diesen Sektor ein, rund 42 Prozent derjenigen mit Hauptschulabschluss und rund 13 Prozent derjenigen mit einem mittleren Schulabschluss. Ausländische Jugendliche befinden sich deutlich häufiger in Maßnahmen des Übergangssektors als deutsche Jugendliche.[450] Nicht nur bleibt ein erheblicher Anteil an Jugendlichen ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung, auch die Wirtschaft wird in ihrer Fortentwicklung und Wettbewerbsfähigkeit gebremst. Eine – allerdings unzureichend existierende – Wirkungsforschung zeigt, dass zwar rund 50 Prozent der Jugendlichen nach ein oder mehr Maßnahmen eine vollqualifizierende Ausbildung aufgenommen haben, rund die Hälfte der Jugendlichen diese Maßnahmen aber abschließt, ohne in Ausbildung zu kommen; 40 Prozent der Jugendlichen aus dem Übergangsbereich gelingt es nicht, in eine Ausbildung zu münden. 42 Prozent schaffen es nach einer und 8 Prozent erst nach zwei oder mehr Maßnahmen.[451]

Gegenwärtig besteht der Übergangssektor aus einer kaum überschaubaren Anzahl an Maßnahmen im schulischen und außerschulischen Bereich (42 Bundesprogramme, 280 Länderprogramme, 125 schulische Bildungsgänge und zusätzlich die Regelinstrumente im SGB II, III und VIII). Insgesamt sind eine klare Strukturierung, Systematisierung, Koordinierung und Transparenz des Übergangssektors nicht zu erkennen, eine Vielzahl von Akteuren, Programmen, Maßnahmen und unterschiedliche Rechtskreise mit verschiedenen Zuständigkeitsbereichen wirken mit.

Es fehlt nicht an Förderinitiativen und -programmen, sondern an einer klaren Strukturierung der Förderinstrumente im Übergang. Eine inhaltlich aufeinander abgestimmte Beratung und Begleitung im Übergangsprozess kann der entscheidende Schlüssel zur Problemlösung sein. Jugendlichen sollte ein transparenter und stringenter Weg in die Berufsausbildung aufgezeigt werden. Doppelstrukturen und Förderlücken müssen vermieden und eine kohärente Förderstruktur im Übergang von Schule zu Beruf ermöglicht werden. Entscheidend ist, dass Betreuungslücken in der gesamten Übergangszeit vermieden werden. Dazu bedarf es einer individuellen Förderung, welche an dem Bedarf der Jugendlichen ausgerichtet ist.

Vor dem Hintergrund dieses Befundes ist in der Diskussion deutlich geworden, dass eine systematische Reform des Übergangssektors erfolgen sollte, um die Chancen der betroffenen Jugendlichen für die Aufnahme einer vollqualifizierenden Berufsausbildung deutlich zu erhöhen und sie dauerhaft in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Maßgeblich für eine Reform des Übergangssystems sind Anteil und Nähe zu betrieblicher Praxis, die Möglichkeit, eigene schulische Abschlüsse zu verbessern (z. B. Nachholen von allgemeinbildenden Schulabschlüssen) und eine kontinuierliche pädagogische Begleitung für Jugendliche.[452]

---

447 Vgl. Kultusministerkonferenz: Internetseite: Strategie „Bildung in der digitalen Welt“, URL: www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html, Abruf am: 28. April 2021.

448 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020.

449 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020.

450 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020.

451 Vgl. Neises, Frank, Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Schriftliche Stellungnahme. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 4. Mai 2020, KOM-Drs. 19(28)77b, Berlin, S. 11 ff.

452 Vgl. Neises, Frank in: Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Wortprotokoll, Nr. 19/21 vom 4. Mai 2020, Berlin.

Die Maßnahmen des Übergangssektors müssen das Ziel verfolgen, den Schulabgänger/-innen möglichst im direkten Anschluss die Einmündung in eine vollqualifizierende (betriebliche) Berufsausbildung zu ermöglichen.

Neben diesen Faktoren ist für einen erfolgreichen Übergang in eine betriebliche Ausbildung die Einbindung von Praxisphasen von Bedeutung. Sie bieten Ausbildungssuchenden die Möglichkeit, berufliche Erfahrungen zu sammeln und eine Vorstellung über eigene berufliche Perspektiven zu entwickeln. Entsprechend sollten Maßnahmen des Übergangssystems praxisbezogen gestaltet werden.

Zu Kapitel 5.3.4 liegt ein Sondervotum des Abgeordneten Dr. h.c. Thomas Sattelberger vor, siehe Kapitel 10.4.3.1.

5.4 Berufsausbildung

Das zentrale Handlungsfeld der beruflichen Bildung ist die (betriebliche) duale Berufsausbildung. Das Ziel der dualen Berufsausbildung besteht gemäß § 1 BBiG darin, die notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einem geordneten Ausbildungsgang in einer sich wandelnden Arbeitswelt zu erwerben. Dies beinhaltet, junge Menschen dazu zu befähigen, selbständig, eigenverantwortlich und in Kooperation mit anderen effizient, effektiv und innovativ im beruflichen Handlungskontext zu agieren. Der Zugang zu einer Berufsausbildung ist formal an keinen bestimmten Schulabschluss gebunden. Ein anerkannter Ausbildungsberuf darf nur nach der Ausbildungsordnung ausgebildet werden, die nach dem Konsensprinzip von Bund, Ländern und Sozialpartnern und der Berufsbildungsforschung erarbeitet wird.[453] Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) moderiert diesen Prozess.

Das betriebliche Ausbildungsangebot lag 2019 mit 563.900 Ausbildungsplätzen um ca. 2 Prozent niedriger als im Vorjahr.[454] Gleichzeitig blieben 9,4 Prozent (53.100) des betrieblichen Gesamtangebotes unbesetzt[455] und 73.700 Bewerber/-innen suchten noch eine Ausbildungsstelle. Diese fehlende Passung und die konstant hohe Anzahl von Jugendlichen ohne Berufsausbildung sind das drängendste Problem: 1,33 Millionen der Jugendlichen im Alter von 20 bis 29 Jahren haben keinen Berufsabschluss. Das entspricht einer Quote von 14 Prozent.[456] Diese Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt wird sich angesichts der digitalen Transformationsprozesse der Arbeitswelt für die Menschen ohne qualifizierten Berufsabschluss noch verschärfen. Eine Anpassung der sich stets ändernden Qualifikationsanforderungen kann nur dann gelingen, wenn zunächst die erste Ausbildung eine gute und solide Basis bildet.

5.4.1 Unterschiedliche Ausbildungsformen

Die anerkannten Ausbildungsberufe sind jeweils durch eine bundeseinheitliche Ausbildungsordnung geregelt und somit standardisiert. Derzeit bestehen 26 zweijährige, theoriereduzierte Ausbildungsberufe. 2018 betrug der Anteil der zweijährigen Ausbildungsberufe an den Neuabschlüssen 8,6 Prozent. In Westdeutschland ist der Anteil mit 8,2 Prozent geringer als in Ostdeutschland mit 11,3 Prozent.[457]

In BBiG und HwO ist – wie in der Bestandsaufnahme beschrieben – die „Berufsbildung behinderter Menschen" verortet (§ 64 BBiG/§ 42p HwO). Deshalb ist die Möglichkeit eines sogenannten Nachteilsausgleichs (§ 65 BBiG/§ 42q HwO) gegeben. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit zur beruflichen Qualifizierung nach speziellen Ausbildungsregelungen durch die zuständigen Stellen (§ 66 BBiG/§ 42r HwO). Im Jahr 2018 wurden fast 8.000 (1,5 Prozent) neue Ausbildungsverträge nach § 66 BBiG und 42r HwO abgeschlossen. Auch hier bestehen große Unterschiede bei den Anteilen in West- und Ostdeutschland (in Ostdeutschland 3,1 Prozent, in Westdeutschland 1,3 Prozent).[458]

Meist finden diese Sonderausbildungen in Berufsbildungswerken (BBW) oder auch in außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen statt. Überwiegend werden dort lernbehinderte junge Menschen ausgebildet, die selten als

---

453 Die Verordnungen aller anerkannten Ausbildungsberufe finden sich in § 4 Abs. 1 BBiG beziehungsweise § 25 Abs. 1 Satz 1 HwO.

454 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020, S. 9.

455 Ebd., S. 10.

456 Ebd., S. 279.

457 Ebd., S. 121 f.

458 Ebd., S. 123.

schwerbehindert erfasst sind.[459] Der Begriff „Behinderung“ ist im BBiG nicht definiert, hier bezieht sich das Gesetz auf das SGB IX (berufliche Rehabilitation).[460]

Theorie- und komplexitätsreduzierte Ausbildungsberufe bzw. Sonderausbildungsregelungen sind nach Meinung eines Teils der Mitglieder der Enquete-Kommission sowohl unter Inklusionsaspekten als auch aufgrund zunehmender Anforderungen einer zunehmend digitalisierten Arbeitswelt infrage gestellt. Die Komplexität der Arbeitsprozesse, die Zunahme abstrakter Tätigkeiten und eine zunehmende Automatisierung von Berufen mit hoher Routinetätigkeit erforderten mehr übergreifende Kompetenzen und Prozesskenntnisse. Durch die rasante Weiterentwicklung digitaler Technologie werde es umso wichtiger, die eigene Qualifikation kontinuierlich an Veränderungen anzupassen (lebensbegleitendes Lernen). Grundlage dafür stelle der Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit im Rahmen einer anerkannten, vollqualifizierten Berufsausbildung dar.

Ein anderer Teil der Enquete-Kommission schätzt die Fachpraktiker-Ausbildung nach § 66 BBiG/§ 42HwO als eine wichtige und zielführende, individuell anpassbare Ausbildungsform innerhalb des Berufsbildungsgesetzes. Sie stellen diese Ausbildungsform nicht in Frage. Diese biete die Chance zur Integration in den ersten Arbeitsmarkt für Menschen, für die wegen Art und Schwere ihrer Behinderung eine Regelausbildung nicht in Frage komme. Wichtig sei in diesem Kontext der Prozess der Vereinheitlichung auf der Basis bundesweiter Ausbildungsregelungen, zuletzt z. B. für den Fachpraktiker für Medientechnologie Druck bzw. Druckverarbeitung und für den Fachpraktiker für Buchbinderei. Dieser Prozess werde in den nächsten Jahren fortgesetzt.

5.4.2 Einmündung junger Menschen mit Migrationshintergrund in Ausbildung

Zur Sicherung des Fachkräftenachwuchses ebenso wie der Beschäftigungschancen der nachwachsenden Generation ist es wichtig, Menschen mit Migrationshintergrund ebenso wie Menschen ohne Migrationshintergrund Chancen für eine qualifizierte betriebliche oder schulische Berufsausbildung zu eröffnen und sie hierfür zu motivieren. Junge Menschen mit Migrationshintergrund münden bei gleichem Schulabschluss seltener in Ausbildung ein, das gilt für betriebliche Ausbildung ebenso wie für vollzeitschulische Berufsausbildungsgänge. Für junge Menschen in erster Zuwanderungsgeneration gilt dies ausgeprägter als für solche, deren Eltern bereits in Deutschland geboren sind. Die Ursachen sind vielfältig und in ihren Auswirkungen schwer abgrenzbar.[461] Ein Ansatzpunkt zur Ausschöpfung der Potenziale ist zielgruppengerechte, die Eltern einbeziehende Berufsorientierung, denn oft fehlt das Wissen um die Angebotsformen und Chancen, die das Berufsbildungssystem in Deutschland bietet. Es gilt, durch kritische Überprüfung des Recruitings und des Einstellungsverhaltens diskriminierendes Verhalten zu verhindern. Ein weiterer Ansatzpunkt ist die Stärkung der Willkommenskultur, der interkulturellen Kompetenz, der Sprachkompetenz und der Diversity in den Betrieben und in den beruflichen Schulen.

Hier können beispielsweise Trainings, insbesondere auch für Ausbildungs- und Personalverantwortliche sowie Betriebsräte, zur interkulturellen Kompetenz Abhilfe schaffen, mithilfe derer erlernt werden kann, mit Stereotypen bewusst und kritisch umzugehen und so die Akzeptanz anderer Kulturen zu fördern. Darüber hinaus sind Ausbildungs- und Personalverantwortliche mit eigener Migrationserfahrung stärker einzubinden.

Auch könnten öffentliche Arbeitgeber mit gutem Beispiel vorangehen und eine gleichberechtigte Repräsentanz von z. B. Jugendlichen mit Migrationshintergrund einführen (proportional zum Anteil in der Wohnbevölkerung).

Zu diesem Satz liegt ein Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL vor, siehe Kapitel 10.4.2.7.

Im öffentlichen Dienst bestehen bereits Anwerbestrategien (siehe beispielsweise Polizei, Feuerwehr), die auf zukunftsträchtige andere Bereiche auszuweiten sind. Im Anhang 1 wird hierzu das Good-Practice-Beispiel der Berliner Initative „Berlin braucht Dich!“ beschrieben.

---

459 Das Statistische Bundesamt (2019) weist aus, dass von den 2017 in Deutschland registrierten 7,8 Millionen Menschen mit Schwerbehinderung nur ca. 166.220 im Alter zwischen 15 und 25 Jahren sind; über 77 Prozent dieser Personengruppe sind über 55 Jahre alt.

460 In der Berufsbildungsstatistik wird kein personenbezogenes Merkmal, wie etwa „Behinderung“, erhoben. Erfasst wird lediglich, ob es sich bei den Ausbildungsverträgen um einen staatlich anerkannten Ausbildungsberuf oder um Ausbildungsgänge gem. einer Regelung der zuständigen Stellen für Menschen mit Behinderung handelt (vgl. ebd., S. 124).

461 So ergab eine Auswertung von Granato und Ulrich 2020 auf der Basis der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2018, dass auch bei gleichen schulischen Abschlüssen die Wahrscheinlichkeit auf Einmündung in eine Ausbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich niedriger ist als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

Zu Kapitel 5.4.2 liegt ein Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL vor, siehe Kapitel 10.4.2.6.

5.4.3 Individuelle und flexible Ausbildungskonzepte

Damit die Einmündung von jungen Menschen in eine (möglichst) betriebliche Berufsausbildung gelingt, sollten Ausbildungskonzepte individuell und flexibel gestaltet sein sowie jeweils anschlussfähige Bildungs-, Unterstützungs- und Förderangebote bereitgestellt werden.

Das BBiG bietet dafür Anknüpfungspunkte:[462]

- Eine Berufsausbildung kann auch außerbetrieblich stattfinden und führt ebenso zu einem anerkannten Berufsabschluss (§ 2 BBiG). Diese Option sieht die Enquete-Kommission bei fehlenden betrieblichen Ausbildungsmöglichkeiten.
- Eine flexible methodisch-didaktische Ausgestaltung (Erprobung neuer Ausbildungs- und Prüfungsformen) der Ausbildungsordnung ist möglich, beispielsweise in Form eines zielgruppenspezifischen Ausbildungsrahmenplans (§ 6 BBiG).
- Eine zeitliche Flexibilisierung der Berufsausbildung, d. h. eine Kürzung bzw. Verlängerung der Ausbildungszeit ist möglich. Beispielsweise kann auch eine Teilzeitberufsausbildung (TZBA) infrage kommen (§ 7a BBiG). Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit, die berufliche Vorbildung auf die Ausbildung anrechnen zu lassen und diese entsprechend zu verkürzen (§ 7 BBiG).
- Ein Berufsausbildungsabschluss kann in unterschiedlicher Form erreicht werden, beispielsweise auch durch eine Externen-Prüfung (§ 45 BBiG).
- Explizit werden die Belange von Menschen mit Behinderungen in den §§ 64 bis 66 BBiG berücksichtigt (anerkannte Berufsausbildung, Nachteilsausgleich, Sonderausbildungsregelungen).

5.4.3.1 Zeitliche Flexibilisierung der Berufsausbildung

Laut BBiG kann die duale Berufsausbildung auch in Teilzeit durchgeführt (§ 7a BBiG) und die Ausbildungsdauer verkürzt bzw. verlängert werden (§ 8 BBiG).

Die Inanspruchnahme einer TZBA (mögliche Verlängerung der Ausbildungszeit bis zum Eineinhalbfachen) ist mit der Reform des BBiG 2020 für erweiterte Zielgruppen möglich geworden. Ziel ist, Arbeitslosigkeit besonderer Zielgruppen zu vermeiden (insbesondere Personen mit Familienverantwortung) und dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken. Neue Studien zeigen, dass 2018 der Anteil der Auszubildenden in Teilzeit lediglich 0,4 Prozent betrug.[463] Im Gegensatz zur „regulären" dualen Ausbildung sind Frauen deutlich überrepräsentiert, die Auszubildenden bringen niedrigere Schulabschlüsse mit und sind deutlich älter (26 Jahre). Diese ungünstigeren Eingangsvoraussetzungen relativieren den etwas höheren Anteil an Vertragslösungen. Allerdings liegt der Prüfungserfolg (92 Prozent bestandene Prüfungen) gleich hoch. Weiterentwicklungsbedarf wird darin gesehen, den Informationsstand und die Beratung über die Möglichkeit der Berufsausbildung zu erhöhen, mehr Flexibilität im schulischen Teil zu ermöglichen und soweit notwendig eine (sozialpädagogische) Begleitung zu gewährleisten.[464]

Ein Beispiel für eine zeitliche Flexibilisierung der Berufsausbildung stellt auch das Modell „Der 3. Weg in der Berufsausbildung in Nordrhein-Westfalen" dar: Hier ist eine individuell zugeschnittene Ausbildungsdauer von bis zu fünf Jahren möglich. Außerdem werden sozialpädagogische Begleitung, Stütz- und Förderunterricht sowie eine individuelle Qualifizierungs- und Förderplanung angeboten. Das Modell wird im Rahmen der außerbetrieblichen Berufsausbildung (BaE) nach § 76 SGB III finanziert. Eine ausführliche Beschreibung des Good-Practice-Beispiels findet sich in Anhang 1.

---

462 Vgl. Bylinski (2020): Präsentationsvorlage „Einführung in die Arbeit der Projektgruppe 6: Leitfaden und thematischer Pfad", Drs. 19(28)PG6-4.

463 Vgl. Uhly (2020): Duale Berufsausbildung in Teilzeit.

464 Vgl. ebd., S. 51-52.

5.4.3.2 Lehrzeitverlängerungen in Österreich

In § 8b Abs. 1 des österreichischen Berufsausbildungsgesetzes (BAG) heißt es: „Zur Verbesserung der Eingliederung von benachteiligten Personen mit persönlichen Vermittlungshindernissen in das Berufsleben kann am Beginn oder im Laufe des Lehrverhältnisses im Lehrvertrag eine gegenüber der für den Lehrberuf festgesetzten Dauer der Lehrzeit eine längere Lehrzeit vereinbart werden. Die sich aufgrund der Lehrberufsliste ergebende Lehrzeit kann um höchstens ein Jahr, in Ausnahmefällen um bis zu zwei Jahre, verlängert werden, sofern dies für die Erreichung der Lehrabschlussprüfung notwendig ist.“ Die Lehrzeitverlängerung soll für benachteiligte Jugendliche die Chance erhöhen, einen regulären Ausbildungsabschluss zu erreichen.

Mit der Einrichtung einer „Integrativen Berufsausbildung“ im Jahr 2003 (seit 2015 „Berufsausbildung gemäß § 8b BAG“) wurde in Österreich die Möglichkeit einer individuell flexiblen, dualen Ausbildung geschaffen.[465]

Als erfolgreicher Weg zur Ausbildung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen – sowohl in Hinblick auf die Inanspruchnahme als auch auf den späteren Arbeitsmarkterfolg – hat sich die Lehrzeitverlängerung herausgestellt.[466]

Rund 81 Prozent der Auszubildenden nach § 8b BAG absolvierten 2019 die Berufsausbildung in Form einer Verlängerung der Lehrzeit.[467]

Das BAG definiert die Zielgruppe der verlängerten Lehre als Personen, die durch den Arbeitsmarktservice (AMS, vergleichbar mit der BA in Deutschland) nicht in ein reguläres Lehrverhältnis vermittelt werden konnten und auf die eine der folgenden Voraussetzungen zutrifft:

- Personen, die am Ende der Pflichtschule sonderpädagogischen Förderbedarf hatten und zumindest teilweise nach dem Lehrplan einer Sonderschule unterrichtet wurden
- Personen ohne Schulabschluss
- Behinderte im Sinne des Behinderteneinstellungsgesetzes bzw. des jeweiligen Landesbehindertengesetzes
- Personen, von denen nach erfolgter Beratungs-, Betreuungs- oder Orientierungsmaßnahme angenommen werden muss, dass für sie aus ausschließlich in der Person gelegenen Gründen der Abschluss eines Lehrvertrages gemäß § 1 nicht möglich ist[468]

Die Lehrlinge erlernen einen Lehrberuf in einer um ein Jahr, in Ausnahmefällen um zwei Jahre verlängerten Lehrzeit, sofern dies für die Erreichung der Lehrabschlussprüfung notwendig ist. Analog zur regulären Lehre umfasst die Ausbildung den gesamten Inhalt des Berufsbildes und wird mit der regulären Lehrabschlussprüfung beendet. Für Jugendliche in einer Ausbildung mit verlängerter Lehrzeit besteht uneingeschränkte Berufsschulpflicht. Auch in arbeits- und sozialrechtlichen Angelegenheiten sind sie den regulären Lehrlingen gleichgestellt.

Ein zentrales Element der Umsetzung ist die Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz (BAS), deren Aufgaben vor allem Unterstützungs- und Betreuungstätigkeiten sowie Koordinations- und Vernetzungstätigkeiten umfassen. Die BAS unterstützt die Jugendlichen durch sozialpädagogische, psychologische und didaktische Hilfestellung.

Die verlängerte Lehre kann von jedem Lehrbetrieb im Rahmen seiner Ausbildungsberechtigung und von besonderen überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen angeboten werden.[469]

Seit 2003 ist ein kontinuierlicher Anstieg der Zahl der Jugendlichen zu verzeichnen, die in einer verlängerten Lehrzeit (§ 8b Abs. 1 BAG) ausgebildet werden. Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass sich dieses Modell einer individuell gestalteten Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche mittlerweile im dualen Ausbildungssystem etabliert und sukzessive an Bekanntheit gewonnen hat.

---

465 Vgl. Dornmayr, Helmut (2019): Lehrzeitverlängerung in Österreich, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Flexibilisierung der Berufsbildung, Bonn, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 5/2019).

466 Ebd.

467 Vgl. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (2020): Lehrlingsausbildung im Überblick 2020. Strukturdaten, Trends und Perspektiven, IBW-Forschungsbericht (Nr. 203), Wien, S. 81.

468 Vgl. Dornmayr (2019): Lehrzeitverlängerung in Österreich.

469 Vgl. Dornmayr, Helmut, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (2020): Schriftliche Stellungnahme. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 2. November 2020, Drs. 19(28)PG6-36, Berlin.

Ende Dezember 2019 befanden sich von den auf alle drei Lehrjahre gerechneten rund 100.000 Lehrlingen insgesamt 6.625 bzw. 6,1 Prozent in einer Lehrzeitverlängerung.

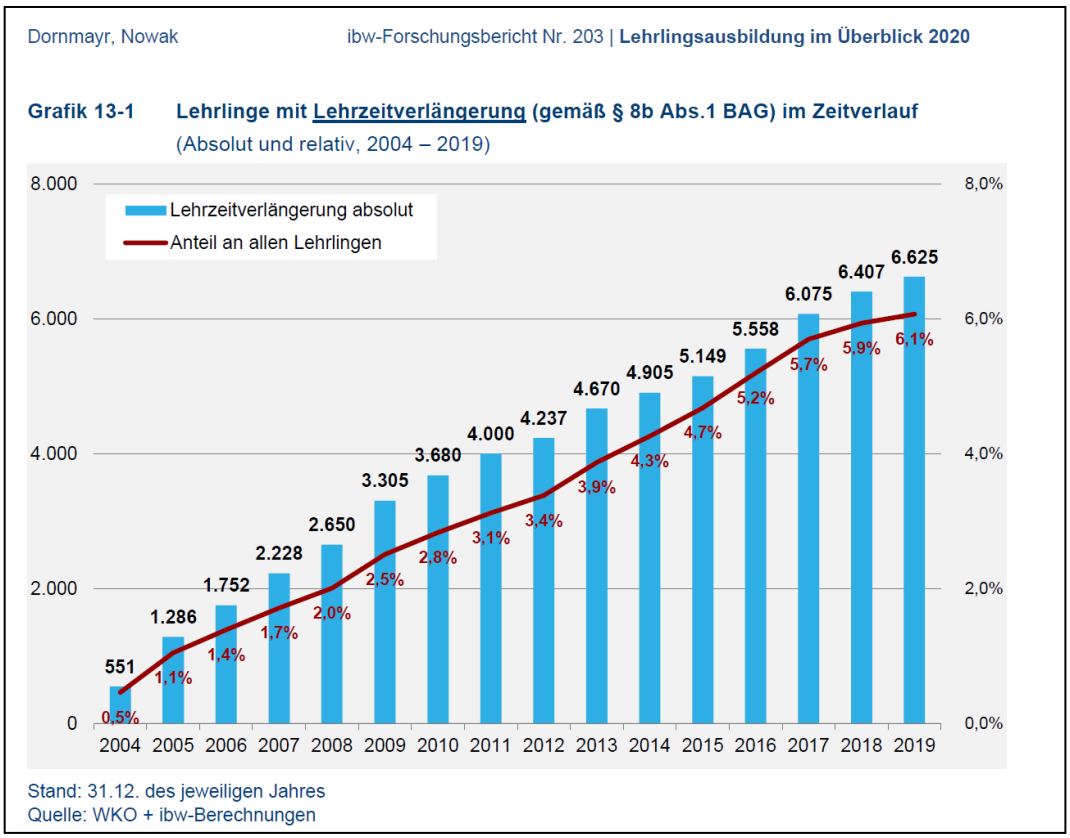


Abbildung 19: Aufwuchs Lehrzeitverlängerung in Österreich 2004-2019[470]

In der Summe betrachtet befinden sich fast drei Viertel (77 Prozent) der Lehrlinge mit Lehrzeitverlängerung 2019 in Unternehmen, 23 Prozent in Ausbildungseinrichtungen.[471]

Analysen zur Berufseinmündung von jungen Menschen nach Beendigung einer Ausbildung mit Lehrzeitverlängerung zeigen, dass sowohl ihre kurz- als auch längerfristige Arbeitsmarktintegration bei erfolgreichem Abschluss erheblich günstiger verläuft als bei vorzeitiger Beendigung der Ausbildung.[472] Markante Unterschiede gibt es auch dahingehend, ob die Ausbildung in einem Betrieb oder in einer überbetrieblichen Ausbildungseinrichtung erfolgte. Bei jenen, welche die Lehrzeitverlängerung in einem Betrieb absolviert haben, zeigt sich sogar fünf Jahre nach Ausbildungsende noch eine deutlich bessere Integration am Arbeitsmarkt.[473]

Die Lehrzeitverlängerung war und ist für das österreichische Ausbildungssystem in mehrfacher Hinsicht innovativ: Mit dem Modell der Lehrzeitverlängerung gelingt es, ganz im Sinne einer inklusiven Berufsbildung, benachteiligte Jugendlichen im Regelsystem auszubilden. Es wirkt somit einer Diskriminierung entgegen. Schwächere Jugendliche scheiden nicht früher als andere aus dem Ausbildungssystem aus, sondern erhalten mehr Zeit zum Lernen und längere Unterstützung, um einen vollwertigen beruflichen Abschluss zu erzielen.

Sozialpädagogische, psychologische und didaktische Hilfestellung über die Berufsausbildungsassistenz sind dabei von zentraler Bedeutung.[474]

---

470 Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (2020): Lehrlingsausbildung im Überblick 2020, S. 82.

471 Ebd., S. 81.

472 Vgl. Dornmayr, Helmut; Litschel, Veronika; Löffler, Roland; Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft; Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (Hg.) (2017): Evaluierung der Lehrstellenförderung des AMS Österreich, Wien.

473 Vgl. Dornmayr (2019): Lehrzeitverlängerung in Österreich.

474 Ebd.

5.4.4 Förder- und Unterstützungsinstrumente

Das BBiG regelt die „Berufsbildung für besondere Personengruppen“, insbesondere für Menschen mit Behinderung (§§ 64-67) und in Bezug auf die Berufsausbildungsvorbereitung (§ 68 und § 69). In den Sozialgesetzbüchern – mit ihren arbeitsmarktpolitischen Instrumenten – sind Bildungsangebote für junge Menschen mit Benachteiligungen aufgenommen, u. a. mit dem Ziel, auf die Situation des Arbeits- und Ausbildungsstellenmarktes mit entsprechenden Maßnahmen zu reagieren. Für die berufliche Bildung ist die unterschiedliche Zuordnung von Behinderung und Benachteiligung bedeutsam. Diese Aufteilung in zwei Gruppen erfolgt anhand von Merkmalskategorien und führt zu getrennten Rechtskreisen.

Regelungen zur Berufsausbildung förderungsbedürftiger junger Menschen – Lernbeeinträchtigte und sozial Benachteiligte – finden sich ausschließlich in den Sozialgesetzbüchern, insbesondere im SGB III (Förderung der Berufsausbildung), aber auch im SGB II (berufliche Eingliederung) und im SGB VIII (Jugendsozialarbeit).

Förderinstrumente des Sozialgesetzbuches für junge Menschen mit Förderbedarfen (Auswahl)

Berufliche Eingliederung (SGB II)	§ 3 Abs. 2 S. 2 SGB II: „Bei fehlendem Berufsabschluss sind insbesondere die Möglichkeiten zur **Vermittlung in eine Ausbildung** zu nutzen.“
Förderung der Berufsausbildung (SGB III)	§ 48 SGB III: **Berufsorientierungsmaßnahmen** (Berücksichtigung der Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder mit Schwerbehinderung)
	§ 49 SGB III: **Berufseinstiegsbegleitung**
	§§ 51 ff. SGB III: **Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen**
	§ 54a SGB III: **Einstiegsqualifizierung** (ergänzend zu §§ 68 ff. BBiG)
	§ 73 SGB III: Zuschüsse zur Ausbildungsvergütung behinderter und schwerbehinderter Menschen §§ 112 ff. SGB III: **Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben**
	§§ 74-75a SGB III: **Assistierte Ausbildung** § 76 SGB III: **Außerbetriebliche Berufsausbildung**
Jugendsozialarbeit (SGB VIII)	§ 13 SGB VIII: Jugendsozialarbeit (Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder Überwindung individueller Beeinträchtigungen durch sozialpädagogische Hilfen; sozialpädagogische Ausbildungsmaßnahmen)
Teilhabe für Menschen mit Behinderungen (SGB III/ IX)	§§ 49 ff. SGB IX: Leistungen zur **Teilhabe am Arbeitsleben**

Abbildung 20: Förderinstrumente des Sozialgesetzbuches für junge Menschen mit Förderbedarfen (Auswahl)

5.4.4.1 Assistierte Ausbildung (AsA)

Mit der AsA soll sowohl die Aufnahme einer betrieblichen Berufsausbildung als auch die Hinführung zum Berufsabschluss unterstützt werden. Kennzeichen des Konzeptes ist, dass eine individuelle und bedarfsgerechte Unterstützungsleistung für die Jugendlichen und den Betrieb von einem Bildungsträger als drittem Partner ange-

boten wird. Der Koalitionsausschuss hat beschlossen, dass diese Unterstützung für junge Menschen und Ausbildungsbetriebe zu verstetigen und weiterzuentwickeln ist.[475] Die Begleitforschung durch die Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA)[476] hat den Erfolg bei der Einmündung in eine betriebliche Berufsausbildung bestätigt. Optimierungsbedarf wird gesehen:

- in einer stärkeren Flexibilisierung (Zeitstruktur), um noch besser auf die Bedürfnisse der Auszubildenden, des Betriebes und der Dienstleister eingehen zu können
- durch eine Einbindung vollzeitschulischer Angebote, beispielsweise der Gesundheitsfachberufe
- in der Ergänzung durch ein Lernen mit Hilfe digitaler Lernformate,[477] vor allem im ländlichen Raum sowie bei Schicht- und Montagearbeit und im Berufsschulunterricht[478]
- durch Entgegenwirken bei dem geringen Bekanntheitsgrad.

Die Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAG-KJS) führt dazu Folgendes aus:

„Der Gesetzgeber hat die AsA neu geregelt. Um die Komplexität der Instrumente für junge Menschen zu reduzieren und Doppelstrukturen zu vermeiden, wurden die AsA […] mit den ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) […] zu einem einheitlichen Instrument AsA flex zusammengeführt. Die rechtliche Grundlage sind jetzt die §§ 74 bis 75a SGB III. Die Unterstützung ist sowohl während einer betrieblichen Berufsausbildung als auch während einer Einstiegsqualifizierung (EQ) möglich. Die Zielgruppe wurde ausgeweitet und das Förderinstrument flexibilisiert. Eine Teilnahme ist auch digital möglich. Neu ist die Finanzierung über Stundenkontingente und dass auch Aktivitäten der nachgehenden Betreuung vergütet werden.“[479]

5.4.4.2 Sozialpädagogische Begleitung

Eine sozialpädagogische Begleitung kann dazu beitragen, eine neue Lernkultur mit individueller Unterstützung im Betrieb zu entwickeln. Denn es gibt viele Themen und Problemstellungen während der Ausbildung, die über die eigentliche fachliche Qualifizierung hinausgehen. Bedeutsam ist die systemische Herangehensweise, Probleme in der Gruppe zu sehen, weil oft nicht nur individuelle Herausforderungen bestehen. So zeigt sich auch, dass sich Lehrkräfte in ihrer Arbeit und ihrer Professionalität mittels vielfältigem Kompetenztransfer weiterentwickelt haben. Im Anhang 1 ist hierzu das Good-Practice-Beispiel: „Sozialpädagogische Betreuung während der Ausbildung bei der Deutschen Bahn AG (DB)“ beschrieben.

5.4.5 Individuelle Förderung

5.4.5.1 Individuelle Förderung an berufsbildenden Schulen

Am 14. Mai 2020 hat die KMK Empfehlungen zur individuellen Förderung in den beruflichen Schulen beschlossen. „Individuelle Förderung in allen Bildungsangeboten der beruflichen Schulen folgt [demnach] dem Verständnis, dass jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler wahrgenommen wird und im Sinne der Chancen[gleichheit] gleichermaßen wichtig ist. Dies erfordert zunächst die bewusste Wahrnehmung der Vielfalt der ankommenden Schülerinnen und Schüler, um sie entsprechend ihrem aktuellen Kompetenzstand individuell zu

---

475 Deutscher Bundestag (2020): Gesetzentwurf der Fraktionen der CDU/CSU und SPD. Entwurf eines Gesetzes zur Förderung der beruflichen Weiterbildung im Strukturwandel und zur Weiterentwicklung der Ausbildungsförderung, BT-Drs. 19/17740, Berlin, S. 3 f; Deutscher Bundestag (2020): Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Förderung der beruflichen Weiterbildung im Strukturwandel und zur Weiterentwicklung der Ausbildungsförderung, BT-Drs. 19/18076, Berlin; Deutscher Bundestag (2020): Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Arbeit und Soziales (11. Ausschuss), BT-Drs. 19/18753, Berlin; Gesetz zur Förderung der beruflichen Weiterbildung im Strukturwandel und zur Weiterentwicklung der Ausbildungsförderung vom 20. Mai 2020.

476 Vgl. Conrads, Ralph; Freiling, Thomas; Ulrich, Angela (2019): Benachteiligte Jugendliche in Ausbildung und Beruf individuell begleiten. Empfehlungen zur Umgestaltung der „Assistierten Ausbildung“, Bielefeld.

477 Siehe auch: Enggruber (2020): Schriftliche Stellungnahme „Beantwortung der Fragen zur ausgefallenen Sitzung am 23.03.2020“, Drs. 19(28)PG6-11.

478 Ebd., S. 8.

479 Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS) e. V.: Internetseite: Die neue Flexibilität der Assistierten Ausbildung, URL: www.jugendsozialarbeit.news/die-neue-flexibilitaet-der-assistierten-ausbildung/, Abruf am: 29. Januar 2021.

fördern. Diese Vielfalt wird wertgeschätzt und als Potenzial für die Lernprozesse genutzt.“[480] Hierzu bedarf es einer Abstimmung zwischen den allgemeinbildenden und den beruflichen Schulen sowie nach Bedarf weiterer Beteiligter.

Zu diesem Satz liegt ein Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL vor, siehe Kapitel 10.4.2.8.

Handlungsfelder[481] sind hierbei

- eine Unterrichtsentwicklung, die nach lernpsychologischen Erkenntnissen individuelle Lernwege und Lernziele fördert (binnendifferenzierte Lernangebote, bedarfsgerechte Beratungs- und Unterstützungsangebote)

  Zu diesem Absatz liegt ein Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL vor, siehe Kapitel 10.4.2.9.

- eine Personalentwicklung, die die Professionalität der Lehrkräfte bezüglich der Heterogenität der Schüler/-innen und ihrer individuellen Förderung – auch in der Ausbildung – stärkt (Empathie, adressatengerechte Lehrtechniken, Nutzung digitaler Medien zur Unterstützung individueller Lernprozesse, Arbeiten in multiprofessionellen Teams)

  Zu diesem Absatz liegt ein Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL vor, siehe Kapitel 10.4.2.10.

- eine Organisationsentwicklung in der jeweiligen Schule, die durch wertschätzende Kommunikation, Kooperation und Kollaboration, ein auf selbstgesteuertes und kooperatives Lernen und Arbeiten ausgerichtetes Raumnutzungskonzept und Mitwirkung in regionalen Netzwerken individuelles Lernen ermöglicht.

Die Heterogenität von Auszubildenden im Hinblick auf ihr Leistungsvermögen und ihr Begabungsspektrum wird immer höher. Dies gilt auch im Bereich von Spitzenbegabungen, unabhängig davon, aus welcher sozialen Schicht die Auszubildenden kommen. Ausbildung hat bezogen auf Integration die Aufgabe, unabhängig von der sozialen Herkunft auch Spitzenbegabung schon im Rahmen der Berufsausbildung zu fördern. Auch hier gilt, dass dem durch eine individualisierte Förderung und Begleitung Rechnung getragen werden muss. Die Thematik der Begabtenforschung in der Berufsausbildung sollte stärker in die Berufsbildungsforschung integriert werden. Früh-Diagnostikmethoden, um hochtalentierte Auszubildende schon während der Ausbildung zu identifizieren und dies nicht erst an besondere Leistungen in den Zwischenprüfungen oder den Abschlusszeugnissen koppeln zu müssen, sollten eingesetzt werden.

Die KMK-„Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler“ zielt darauf ab, Lernbedingungen für leistungsstarke Schüler/-innen zur optimalen Entfaltung ihrer Potentiale zu schaffen und entlang ihrer Leistungsfähigkeit entsprechende Bildungsangebote zu gestalten. Die Förderstrategie empfiehlt, die Maßnahmen im Bereich der Diagnostik, der innerschulischen wie außerschulischen Förderung und Begleitung von Schüler/-innen zu verstetigen. Auch die Kenntnisse und Kompetenzen von Lehrkräften zur Förderung von leistungsstarken und potenziell leistungsfähigen Schüler/-innen sind auszubauen. Die Zielgruppe umfasst Schüler/-innen, die bereits sehr gute beobachtbare Leistungen erbringen, ebenso wie diejenigen, deren Potenziale es zu erkennen und zu entfalten gilt. Neben der Förderung der allgemeinen intellektuellen Begabung geht es auch um die Förderung der musischen, sportlichen und emotionalen Fähigkeiten.[482]

5.4.5.2 Talentförderung für (sportlichen) fachlichen Wettbewerb

Zur individuellen Förderung zählt gleichfalls das „Enrichment“, also Aktivitäten wie z. B. spezielle Arbeitsgemeinschaften, zusätzliche Intensivleistungskurse, überregionale/internationale Wettbewerbe und Austauschprogramme sowie Teilnahme an Spezialprojekten.

---

480 Vgl. Kultusministerkonferenz (2020): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur individuellen Förderung in den beruflichen Schulen (8/2020), Berlin, URL: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_05_14-Individuelle-Foerderung-in-berufl-Schulen.pdf, Abruf am: 15. Oktober 2020.

481 Ebd.

482 Vgl. Kultusministerkonferenz: Internetseite: Förderung von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern, URL: www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/individuelle-foerderung/foerderung-leistungsstaerkere.html, Abruf am: 6. Mai 2021.

Eine eignungsgerechte Unterstützung und Förderung von besonders begabten und leistungsstarken Auszubildenden sieht die berufliche Bildung grundsätzlich auch in den Betrieben nicht vor. Es existieren lediglich Stipendien und Begabtenförderungen, die an den Ausbildungsabschluss anschließen. Durch den zu späten Ansatz können wichtige Talente verloren gehen. Es ist dringend notwendig, ein flächendeckendes Talentmanagement während der Ausbildung einzuführen, um Talente zu fördern und zu fordern. Während in zahlreichen Ländern der Welt diese Spitzentalente in besondere Programme integriert werden, die bereits ausbildungsbegleitend durchgeführt werden, ist dies in Deutschland nicht der Fall. Module und Konzepte sind zwar vorhanden, werden jedoch nicht implementiert. Die internationalen Assessment-Möglichkeiten durch die Welt- und Europameisterschaften der Berufe spielen hierbei eine starke Rolle im Ausland.[483]

Zu Kapitel 5.4.5.2 liegt ein Sondervotum des Abgeordneten Dr. h.c. Thomas Sattelberger vor, siehe Kapitel 10.4.3.4.

5.4.6 Ausbildungsgarantie

Die Enquete-Kommission und im Besonderen die Projektgruppe 6 haben sich intensiv mit der Einführung einer Ausbildungsgarantie nach dem Vorbild Österreichs beschäftigt. Dabei wurden Vor- und Nachteile kontrovers diskutiert.

Der Hintergrund: Die Republik Österreich hat bereits vor mehr als zehn Jahren eine Ausbildungsgarantie gesetzlich verankert. Die überbetriebliche Lehrausbildung ist seit 2008 ein gleichwertiger und regulärer Bestandteil der dualen Ausbildung. Sie schließt einen Ausbildungsvertrag mit Ausbildungsvergütung, die Teilnahme am Berufsschulunterricht und eine Lehrabschlussprüfung für alle jungen Menschen bis 18 Jahre ein, sofern sie nach Bewerbungsversuchen keinen betrieblichen Ausbildungsplatz erhalten konnten. Seit 2017 gibt es zwei Elemente: Es besteht nun eine Ausbildungspflicht bis zum 18. Lebensjahr und eine Ausbildungsgarantie bis zum 25. Lebensjahr.[484]

Die Ausbildungsgarantie ist in Österreich an mehreren Stellen gesetzlich verankert. Die wichtigsten gesetzlichen Regelungen sind § 30 Berufsausbildungsgesetz (BAG) und § 38d Arbeitsmarktservicegesetz (AMSG).[485] Die Garantie kann in zwei Formen erfolgen:

- Typ 1: Träger + Berufsschule + betriebliche Praxis
- Typ 2: Träger + Berufsschule + fester Kooperationsbetrieb für praktische Ausbildung

Außerdem besteht die Möglichkeit, die Ausbildung in verlängerter Lehrzeit zu absolvieren. Hier werden die Jugendlichen durch Berufsausbildungsassistenzen sozialpädagogisch begleitet (vgl. 5.4.3 Lehrzeitverlängerung am Beispiel Österreichs).

Das Angebot der Lehrberufe wird durch Bedarfsanalyse und unter Einbeziehung der Sozialpartner ausgewählt. Hierbei werden der regionale Arbeits-/Lehrstellenmarkt, die Übernahmechancen, die Einschätzung der Träger sowie die Interessen der Jugendlichen berücksichtigt.

---

483 Vgl. WorldSkills Germany e. V. (2020): Positionspapier zur Talentidentifizierung und Förderung in der beruflichen Bildung, Stuttgart, URL: www.worldskillsgermany.com/de/wp-content/uploads/sites/17/2021/05/Positionspapier-Foerderung-Talente-Ausbildung-WorldSkills-Germany-HRo.pdf, Abruf am: 18. Mai 2021.

484 Vgl. Burkard, Claudia; Severing, Eckart; Euler, Dieter et al.; Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2019): Alle Jugendlichen in Ausbildung bringen – wie geht das? Bedingungen und Gestaltung ergänzender, öffentlich geförderter Ausbildung, Gütersloh, URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Ausbildungsangebot_Konzept.pdf, Abruf am: 10. Mai 2021, S. 37.

485 Bundesgesetz vom 26. März 1969 über die Berufsausbildung von Lehrlingen (Berufsausbildungsgesetz), StF: BGBl. Nr. 142/1969 in der Fassung vom 4. April 2021 [Österreich], § 30 Abs. 1: „Die überbetriebliche Lehrausbildung ergänzt und unterstützt die betriebliche Ausbildung in Lehrbetrieben gemäß § 2 für Personen, die kein Lehrverhältnis gemäß § 12 beginnen können und die der Arbeitsmarktservice nicht erfolgreich auf eine Lehrstelle vermitteln konnte. Die Ausbildung in überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen hat daher auch die Einbeziehung von Unternehmen, bevorzugt von solchen, die auch zur Ausbildung von Lehrlingen berechtigt sind, zu beinhalten mit dem Ziel, den auszubildenden Personen den Beginn eines Lehrverhältnisses gemäß § 12 zu ermöglichen (Vermittlungsauftrag).“; Bundesgesetz über das Arbeitsmarktservice (Arbeitsmarktservicegesetz – AMSG), StF: BGBl. Nr. 313/1994 (NR: GP XVIII RV 1468 AB 1555 S. 161. BR: AB 4776 S. 583.) in der Fassung vom 2. April 2021 [Österreich], § 38d Abs. 1: „Soweit berufliche Ausbildungsmöglichkeiten für Jugendliche nicht durch Vermittlung auf Lehrstellen oder andere Maßnahmen sichergestellt werden können, hat der Arbeitsmarktservice geeignete Ausbildungseinrichtungen mit der überbetrieblichen Lehrausbildung zu beauftragen.“ Der Arbeitsmarktservice (AMS) ist vergleichbar mit der BA in Deutschland.

Der oder die Jugendliche schließt mit der Trägereinrichtung der überbetrieblichen Lehrausbildung einen Ausbildungsvertrag jeweils über ein Jahr ab. Der Wechsel in einen Betrieb kann jederzeit stattfinden, häufig erfolgt ein Wechsel nach Ende des ersten Lehrjahres (unter Anrechnung der bisherigen Ausbildungszeit).

Findet keine Vermittlung in eine betriebliche Ausbildung statt, kann der Lehrabschluss in der überbetrieblichen Lehrausbildung absolviert werden (innerhalb der vollen Ausbildungszeit). Die Auszubildenden der überbetrieblichen Lehrausbildung besuchen – genau wie die betrieblichen Auszubildenden – die zuständige Berufsschule.

Die überbetriebliche Lehrausbildung stellt keine Konkurrenz zur betrieblichen Lehre dar, denn die Nachrangigkeit der geförderten Ausbildung wird durch verschiedene Mechanismen sichergestellt:

- erforderlicher Nachweis erfolgloser Bewerbungen durch die Jugendlichen
- mindestens zehnwöchige Vorbereitungszeit mit Berufsorientierung und weiteren Bewerbungsversuchen
- geringere Ausbildungsvergütungen als bei der regulären dualen Ausbildung
- Befristung des Ausbildungsvertrages jeweils auf ein Jahr
- kontinuierliche Vermittlungsbemühungen in reguläre duale Ausbildung (rund 50 Prozent wechseln im ersten Lehrjahr in ein betriebliches Lehrverhältnis), Festlegung der angebotenen Berufe unter Einbeziehung der Sozialpartner.[486]

Der Anteil der Teilnehmenden an überbetrieblichen Ausbildungen liegt seit 2008 zwischen 7 und 9 Prozent aller Auszubildenden und betrug im Ausbildungsjahr 2019/20 insgesamt knapp 11.000 Personen.

Die Kosten variieren nach Typ der überbetrieblichen Lehrausbildung, Region, Beruf und betragen durchschnittlich 13.000 Euro pro Jahr und Teilnehmer. Rund 90 Prozent werden vom Arbeitsmarktservice finanziert, die restlichen ca. 10 Prozent von den Ländern (u. a. aus Mitteln des Arbeitslosenversicherungsgesetzes).[487]

Zusätzlich werden aus Mitteln des Insolvenz-Entgelt-Fonds (IEF) Förderungen zur betrieblichen Ausbildung von Auszubildenden finanziert.

81 Prozent der Jugendlichen, die zum Ende der Lehrzeit noch in einer überbetrieblichen Lehrausbildung waren, haben die Lehrabschlussprüfung erfolgreich absolviert (betriebliche Lehrlinge: 90,7 Prozent).[488]

Nach Beendigung der überbetrieblichen Lehrausbildung waren 2018 beim AMS 28 Prozent der Teilnehmenden arbeitslos gemeldet, davon 11 Prozent mit bestandener Prüfung und 15 Prozent ohne Prüfungsabschluss.[489]

Innerhalb der Enquete-Kommission wurden Chancen und Risiken der Ausbildungsgarantie kontrovers diskutiert. Die Diskussion betraf die Finanzierung der Garantie (Steuer, Umlage, Beiträge), das Verhältnis von gesetzlicher Verankerung und freiwilliger Selbstverpflichtung (Allianz für Aus- und Weiterbildung) sowie mögliche Systemeffekte. Dabei zeigten sich zwei unterschiedliche Grundpositionen innerhalb der Kommission:

Ein Teil der Mitglieder sieht die über Jahrzehnte hinweg hohe Zahl junger Menschen ohne abgeschlossene Ausbildung als ein zentrales Problem im deutschen Bildungswesen und möchte dies durch zusätzliche betriebliche Ausbildungsplätze, aber auch eine Ausbildungsgarantie nach dem Vorbild Österreichs angehen.

Die Befürworter/-innen der Ausbildungsgarantie sehen mit großer Sorge, dass es in Deutschland trotz einer vor der Corona-Pandemie fast durchgehend robusten Konjunktur, einer weitgehend günstigen Demographie (es gab weniger Jugendliche zu versorgen) und trotz wachsender Zahlen sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung im vergangenen Jahrzehnt nicht gelungen ist, die hohe Ausbildungslosigkeit abzubauen. Im Gegenteil: Die Zahl der jungen Menschen ohne abgeschlossene Ausbildung im Alter von 20 bis 34 Jahren ist bis 2019 auf 2,16 Millionen gestiegen. Diesen Trend konnten auch die in der Allianz für Aus- und Weiterbildung verabredeten Maßnahmen (Ausbau der ausbildungsbegleitenden Hilfen, Einführung der Assistierten Ausbildung, Selbstverpflichtungen der Wirtschaft etc.) allenfalls mildern, aber nicht umkehren. Zudem verweisen sie darauf, dass das Allianz-Versprechen, allen ausbildungsinteressierten Jugendlichen drei Angebote auf betriebliche Ausbildung zu machen, weder verbindlich noch jemals evaluiert worden ist. Dies sei auch innerhalb der Allianz von den Gewerkschaften kritisiert wurden.

---

486 Vgl. Wieland, Clemens; Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2020): Die Ausbildungsgarantie in Österreich. Funktionsweise, Wirkungen, Institutionen, Gütersloh, URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Ausbildungsgarantie_Oesterreich.pdf, Abruf am: 10. Mai 2021, S. 6.

487 Ebd., S. 13.

488 Vgl. Dornmayr (2020): Schriftliche Stellungnahme, Drs. 19(28)PG6-36.

489 Vgl. Wieland (2020): Die Ausbildungsgarantie in Österreich, S. 12.

Diese Mitglieder der Enquete-Kommission sehen, dass in der dualen Berufsbildung in Österreich der Übergang von der Schule in Ausbildung besser gelingt. Während das durchschnittliche Eintrittsalter in eine duale Ausbildung dort 15 bis 16 Jahren beträgt, liegt diese Marke in Deutschland bei 20 Jahren.

Die Befürworter/-innen der Ausbildungsgarantie in der Enquete-Kommission wollen keinen Systemwechsel. Auch für sie hat die betriebliche Ausbildung Vorrang. So liege auch in Österreich der Anteil der außerbetrieblichen Ausbildung unter 10 Prozent. Sie sind deshalb auch für die Förderung der Assistierten Ausbildung und der Verbundausbildung. Einige Befürworter/-innen der Ausbildungsgarantie wollen diese durch einen Zukunftsfonds finanzieren, in den auch nicht-ausbildende Betriebe einzahlen.

Diese Mitglieder gehen davon aus, dass sich ausschließlich mit betrieblichen Ausbildungsplätzen kein bedarfsdeckendes Angebot an Ausbildung sichern lässt. Jugendliche, die keinen betrieblichen Ausbildungsplatz finden, sollen für das erste Ausbildungsjahr in einer außerbetrieblichen Einrichtung kommen und dann mit Anrechnung in eine betriebliche Ausbildung wechseln können.

Dieses Modell führt nach Auffassung der Befürworter/-innen zu einer Win-win-Situation für alle Beteiligten: Die Jugendlichen bekommen einen Einstieg in eine vollwertige Berufsausbildung, eine Verdrängung betrieblicher Ausbildungsplätze findet nicht statt, die Wirtschaft freut sich über Fachkräfte. Auf allen Entscheidungsebenen sollen zudem die Sozialpartner einbezogen werden.

Ein anderer Teil der Enquete-Kommission sieht eine gesetzlich verankerte, voraussetzungslose „Ausbildungsgarantie“ grundsätzlich kritisch; das gilt auch für das mit Steuermitteln finanzierte österreichische Modell. Der Anspruch auf einen außerbetrieblichen Ausbildungsplatz im Rahmen einer „Überbetrieblichen Ausbildung“ sei in Österreich nach der Finanzkrise 2008/2009 eingeführt worden. Damals sei dort im Gegensatz zu heute eine Unterdeckung an betrieblichen Ausbildungsplätzen zu verzeichnen gewesen. Trotz der Ausbildungsgarantie gebe es aktuell in Österreich eine relativ hohe Quote An- und Ungelernter und die Jugendarbeitslosigkeit dort sei mit 9,6 Prozent höher als in Deutschland mit 6,1 Prozent.[490]

Sie betonen, eine solche Ausbildungsgarantie nähre Illusionen auf garantierte außerbetriebliche Ausbildungsplätze in Wunschberufen. In Deutschland gebe es seit vielen Jahren weit mehr unbesetzte Ausbildungsplätze als unvermittelte Jugendliche im engeren Sinne (ohne alternativen Verbleib). Die besondere Herausforderung sei nicht der Mangel an betrieblichen Plätzen, sondern das Matching zwischen Angebot und Nachfrage, sowohl regional als auch berufsspezifisch. Ein flächendeckender Ausbau außerbetrieblicher Kapazitäten könne die Besetzung betrieblicher Ausbildungsstellen deutlich erschweren.

Nach Auffassung dieser Kommissionsmitglieder existiere bereits seit Gründung der Allianz für Aus- und Weiterbildung eine ausgewogene „Ausbildungsgarantie“ ohne Rechtsanspruch: Alle Partner aus Bundesregierung, Bundesländern, Bundesagentur für Arbeit, Gewerkschaften und Wirtschaft hätten sich Ende 2014 darauf geeinigt, jedem ausbildungsinteressierten Menschen einen Pfad aufzuzeigen, der ihn frühestmöglich zu einem Berufsabschluss führen könne. Betriebliche Ausbildung habe dabei Vorrang. Die Wirtschaft mache jedem vermittlungsbereiten Jugendlichen, der zum 30. September eines Jahres noch keinen Ausbildungsplatz habe, drei Angebote für eine betriebliche Ausbildung. Die berufliche und räumliche Mobilität des Jugendlichen sei dabei wichtig und werde durch Unterstützung der Agenturen für Arbeit oder der Länder flankiert.

Ein darüber hinaus gehendes Versprechen, verbunden mit einem Rechtsanspruch und einem Umlageverfahren, wird von diesem Teil der Enquete-Kommission abgelehnt.

Zu Kapitel 5.4.6 liegt ein Sondervotum der Fraktion DIE LINKE. vor, siehe Kapitel 10.1.3.1.

Zu Kapitel 5.4.6 liegt ein Sondervotum des Abgeordneten Dr. h.c. Thomas Sattelberger vor, siehe Kapitel 10.4.3.5.

5.5 Weiterbildung – Zweite Chance Berufsabschluss

Gute berufliche Weiterbildung erleichtert Zu- und Übergänge. In diesem Kapitel steht die Zielgruppe der Erwachsenen (über 25 Jahre) ohne Berufsabschluss im Fokus, das heißt konkret:

- Beschäftigte ohne einschlägige beziehungsweise nicht formal anerkannte Qualifizierung
- Beschäftigte mit geringerer Qualifizierung

---

490 Vgl. Statistisches Bundesamt: Internetseite: Europäische Union: Jugendarbeitslosenquoten in den Mitgliedstaaten im März 2021, URL: de.statista.com/statistik/daten/studie/74795/umfrage/jugendarbeitslosigkeit-in-europa/, Stand: Februar 2021.

- beruflich Qualifizierte, die in einem anderen Tätigkeitsfeld arbeiten und sich spezifische Berufserfahrung angeeignet haben
- Zugewanderte mit im Ausland erworbenen Berufserfahrungen und Qualifikationen
- sowie lange in Deutschland lebende und arbeitende Menschen mit Migrationshintergrund ohne und mit Abschlüssen, die aber nicht anerkannt werden, aber mit informell erworbenen Kompetenzen und beruflichen Erfahrungen.

Die Betroffenen verfügen über beruflich relevante Kompetenzen, die sie bislang formal nicht nachweisen können. Angesichts des Fachkräftemangels sollen nicht formal Qualifizierte bzw. Geringqualifizierte und Zugewanderte mehr Anerkennung ihrer beruflichen Erfahrungen erhalten und Berufsabschlüsse auf einem zweiten beruflichen Bildungsweg erreichen können. Durch Zertifizierung der eigenen beruflichen Kompetenzen können sich der Zugang zum Arbeitsmarkt ebenso wie die Arbeitsbedingungen für Beschäftigte und Erwerbssuchende verbessern.

Die Verbesserung der Teilhabe am Arbeitsmarkt durch berufliche Aus- und Weiterbildung zielt auf die Perspektive einer abschlussorientierten Qualifizierung, einer Gleichwertigkeitsfeststellung der erworbenen Qualifikationen, die Anerkennung und Validierung von informell erworbenen Kompetenzen und gegebenenfalls den Erwerb von Teilqualifikationen. Drei mögliche Wege sind dafür vorgesehen: die abschlussorientierte Nachqualifizierung Erwachsener, die Anerkennung und Validierung informell erworbener Kompetenzen[491] sowie die Anerkennung von im Ausland erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen durch das Anerkennungsgesetz (Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz, BQFG).[492] Im Folgenden wird in Abgrenzung zu Kapitel 7 nur die erstgenannte Möglichkeit betrachtet.

5.5.1 Abschlussorientierte Nachqualifizierung Erwachsener

Das Statistische Bundesamt weist zum 31. Dezember 2019 4,35 Millionen sozialversicherungspflichtig Beschäftigte ohne beruflichen Ausbildungsabschluss aus. Das entspricht einem Anteil von knapp 13 Prozent aller sozialversicherungspflichtig Beschäftigten. Angesichts der weiterhin hohen Zahl junger Erwachsener zwischen 20 und 34 Jahren ohne Berufsabschluss (2,12 Millionen im Jahr 2018),[493] des Fachkräftemangels in Teilarbeitsmärkten und im Hinblick auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungen (Strukturwandel durch Digitalisierung und Dekarbonisierung bei Wegfall einfacher Arbeitsplätze) besteht unter arbeitsmarkt- und berufsbildungspolitischen Akteuren weitgehend Einigkeit, dass sich hier Handlungsbedarfe ergeben.

Erwachsene über 25 Jahre ohne oder ohne verwertbaren Berufsabschluss unterscheiden sich bezüglich vorhandener beruflicher Kompetenzen und Erfahrungen, Bildungsvoraussetzungen und Schulerfahrungen, allgemeinbildender und sprachlicher Kompetenzen, der sozialen und familiären Situation, dem Beschäftigungsstatus und der bisherigen beruflichen Biografie.[494]

---

491 Vgl. Severing, Eckart; Annen, Silvia, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (2020): Schriftliche Stellungnahme „Durchlässigkeit von formaler und informeller Bildung". Sitzung der Projektgruppe 5 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 12. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG5-40, Berlin; vgl. Oehme, Andreas, Westdeutscher Handwerkskammertag e. V. (2020): Schriftliche Stellungnahme. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 13. Januar 2020, KOM-Drs. 19(28)64, Berlin; vgl. Severing, Eckart, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (2020): Schriftliche Stellungnahme „Neue Wege in neue Berufe? – Chancen und Risiken neuer Bildungswege". Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 13. Januar 2020, KOM-Drs. 19(28)65a, Berlin.

492 Vgl. Annen, Silvia, Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Präsentationsvorlage „Durchlässigkeit – Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – Anerkennungen, Zertifizierungen, Abschlüsse im europäischen und internationalen Rahmen". Sitzung der Projektgruppe 4 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 15. Juni 2020, Drs. 19(28)PG4-20, Berlin; vgl. Severing, Eckart, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (2020): Schriftliche Stellungnahme. Sitzung der Projektgruppe 4 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 15. Juni 2020, Drs. 19(28)PG4-21, Berlin.

493 Personen, die ihre berufliche Ausbildung noch nicht beendet haben und Freiwilligendienstleistende fallen nicht unter die jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss, vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Berufsbildungsbericht 2019, Bonn, URL: www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2019.pdf, Abruf am: 17. Oktober 2019; vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Berufsbildungsbericht 2020, Bonn, S. 71.

494 Vgl. Bundesanzeiger (2018): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 15. März 2018. „Abschlussorientierte Qualifizierung Erwachsener: Gelingensbedingungen und Erfolgsfaktoren", BAnz AT (S1), Berlin, URL: www.bundesanzeiger.de/pub/publication/gnhfBy0voMPEboZET8F/content/gnhfBy0voMPEboZET8F/BAnz%20AT%2004.04.2018%20S1.pdf?inline, Abruf am: 17. Februar 2021.

Als Zielsetzung gilt auch hier die Beruflichkeit, wie sie in § 1 Abs. 3 BBiG formuliert ist: „Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.“ Der Wert der bestehenden Ausbildungsberufe ist es, dass Auszubildende sich systematisch ein Fundament an Wissen für ihre Domäne aneignen und in der Lage sind, sich selbstständig innerhalb der Arbeits- und Geschäftsprozesse neues Wissen zu erschließen. Beruflichkeit führt zu beruflicher Identität und zeichnet Entwicklungspfade auf. Dies umfasst die Sozialisation im Beruf und neben der Entwicklung von Fertigkeiten und Kenntnissen auch Motive, Orientierungen und soziale Kompetenzen, die bei der Arbeitstätigkeit und im Berufsverlauf eingesetzt werden.[495]

5.5.2 Verschiedene Wege zum Berufsabschluss

Bei Erwachsenen bis zum Alter von 25 Jahren ist, so der Konsens der Sozialpartner und die Praxis der BA, ein reguläres Ausbildungsverhältnis grundsätzlich der beste Weg zum Berufsabschluss. Je nach Lebensverhältnissen und persönlichen Präferenzen können auch über 25-Jährige eine Ausbildung im dualen System aufnehmen.

Berufsabschlüsse können nachträglich im Rahmen einer Umschulung nach den §§ 58 ff. BBiG, den §§ 42e bis 42i HwO oder über die Zulassung zur Prüfung nach § 45 Abs. 2 BBiG oder § 37 Abs. 2 HwO (Externen-Prüfung) erworben werden. Mit Umschulungen werden Erwerbstätige, die ihre bisherige Tätigkeit aufgegeben haben, auf eine neue berufliche Tätigkeit vorbereitet. Geförderte Umschulungen sind im Vergleich zur Regelausbildung im Allgemeinen um ein Drittel der Ausbildungszeit gekürzt.

Umschulungen, die in der Statistik der BA als „berufliche Weiterbildung mit Abschluss“ geführt werden, hatten im Jahr 2018 einen Anteil von 15 Prozent an allen Eintritten (304.183) in geförderte Weiterbildung.

Mit der sogenannten Externen-Prüfung können Personen für einen Beruf, in dem sie tätig sind, einen anerkannten Berufsabschluss erwerben. Personen, die ohne einen Ausbildungsabschluss im Beruf tätig sind, die also Fachtätigkeiten ausüben, erfüllen nach einer Berufstätigkeit, die zeitlich mindestens das Eineinhalbfache der Ausbildungszeit betrifft, die Voraussetzungen, um als Externe an der regulären Abschlussprüfung teilnehmen zu können. Die benötigten Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten können parallel zur Berufstätigkeit autodidaktisch erlernt werden oder im Rahmen betrieblicher Weiterbildungsangebote bzw. in speziellen Kursen erworben werden. Maßnahmen zur Vorbereitung auf die Externen-Prüfung werden von der BA in der Regel in einem zeitlichen Umfang von sechs Monaten gefördert. Im Jahr 2018 wurden ca. 5,6 Prozent aller Prüfungsteilnehmerinnen und -teilnehmer als Externe zugelassen. Ihr Anteil ist in den letzten Jahren leicht gesunken.

Als abschlussorientierte berufliche Nachqualifizierung werden Weiterbildungsmaßnahmen verstanden, die auf den nachträglichen Erwerb eines Berufsabschlusses vorbereiten und gegebenenfalls durch ihre modulare Gliederung auf bereits vorhandene Kompetenzen, z. B. aus Arbeitserfahrungen, absolvierten Qualifizierungen des Übergangssystems oder abgebrochenen Ausbildungen aufbauen können.

Modulare Nachqualifizierungen werden im Allgemeinen als durchgängige Maßnahme konzipiert, bei denen für den Teilnehmenden grundsätzlich alle Qualifizierungsteile zur Verfügung stehen, die insgesamt die Inhalte eines Ausbildungsberufs abdecken.

Da Personen, die über Nachqualifizierungen oder Teilqualifikationen zum Berufsabschluss geführt werden, häufig nicht die oben genannten Beschäftigungszeiten im Beruf vorweisen können, erfolgt die Zulassung zur Berufsabschlussprüfung als Einzelfallprüfung über die Glaubhaftmachung des Erwerbs der beruflichen Handlungsfähigkeit.

Gemeinsam ist Teilqualifikationen und modularen Nachqualifizierungen, dass mit ihnen auf vorhandene berufliche Kompetenzen aufgebaut werden kann. In der Qualifizierungsplanung wird auf Grundlage von Kompetenzfeststellungen ein individueller Qualifizierungsplan entworfen.[496]

---

495 Vgl. Jaich, Roman, Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (2020): Schriftliche Stellungnahme „Qualifizierung zum Berufsabschluss - Perspektiven für Menschen ohne abgeschlossene Berufsausbildung, nicht formal Qualifizierte sowie Geringqualifizierte, un- und angelernte Arbeitnehmer*innen“. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 14. September 2020, Drs. 19(28)PG6-26, Berlin.

496 Vgl. Gutschow, Katrin, Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Schriftliche Stellungnahme „Wege zum Berufsabschluss für Erwachsene“. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 14. September 2020, Drs. 19(28)PG6-32, Berlin.

5.5.3 Teilqualifikationen – Vor- und Nachteile

Regelungen und Praxis zu Teilqualifizierungen für über 25-Jährige wurden von den Mitgliedern der Enquete-Kommission kontrovers diskutiert, Vor- und Nachteile wurden abgewogen.

Für Personen ohne bzw. ohne verwertbaren Berufsabschluss, die aus unterschiedlichen Gründen voraussichtlich durch Umschulungen oder Vorbereitungslehrgänge auf die Externen-Prüfung nicht zu einem Berufsabschluss geführt werden können, wurden von der BA im Projekt „Optimierung der Qualifizierungsangebote für gering qualifizierte Arbeitslose“ erstmals standardisierte und berufsanschlussfähige Teilqualifikationen (TQ) entwickelt und ab 2010 erprobt. Sie sollen sowohl eine kurzfristige Integration in den Arbeitsmarkt erleichtern als auch erworbene Kompetenzen auf dem schrittweisen Weg zu einem Berufsabschluss nutzbar machen.[497]

Weitere TQ-Konzepte folgten: Seit 2019 fördert das BMBF in Kooperation mit dem DIHK und der BDA eine qualitätsgesicherte Entwicklung von Teilqualifikationen für die Nachqualifizierung, die perspektivisch in besonders nachgefragten Berufen bundesweit standardisiert umgesetzt werden soll. Als Grundlage dienen auch die vorlaufenden Entwicklungsarbeiten der BA sowie des BIBB, die am Bedarf orientiert fortgeführt und ergänzt werden. Ziel dieser Teilqualifikationen ist es, formal geringqualifizierte Personen, darunter auch Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ohne Berufsabschluss, aber mit Berufserfahrung, dabei zu unterstützen, schrittweise zertifizierte Berufsqualifikationsnachweise nachzuholen.

Zur Erreichung dieses Ziels wurden von den einzelnen Partnern verschiedene Maßnahmen geprüft und Projekte gestartet, die sich noch in der Umsetzung befinden. In den Projekten „Chancen Nutzen! Mit Teilqualifikationen Richtung Berufsabschluss“ (DIHK) und „ETAPP – mit Teilqualifizierung zum Berufsabschluss“ (BDA) werden in Kooperation mit dem Projekt „BIBBTQ“ (BIBB) standardisierte, qualitätsgesicherte Grundlagen für eine Nachqualifizierung durch Teilqualifikationen entwickelt. Die Ziele sind:

- Ein Standard sorgt für Transparenz bei den TQ-Angeboten verschiedener Träger und vereinfacht den Umgang mit den Kompetenzfeststellungen sowie die Zulassung zur Externen-Prüfung.
- Transparenz und Übersichtlichkeit für die Vermittlungsfachkräfte der Agenturen für Arbeit und den Jobcentern sowie bei den Teilnehmenden.
- Leichtere und damit schnellere Zulassung (AZAV).
- Teilnehmende können auch in andere Bundesländer wechseln (Umzug oder andere Tätigkeit an einem anderen Standort innerhalb eines Unternehmens).

Das Projekt ist noch nicht abgeschlossen. Eine Evaluierung dieser Zielstellungen steht noch aus und muss sich einer kritischen Würdigung unterziehen.

Ein Teil der Mitglieder der Enquete-Kommission betont die Vorteile, die mit dem Instrument der Teilqualifikationen verbunden sind: Es biete Arbeitsuchenden die Chance, den (Wieder-) Einstieg in den Arbeitsmarkt zu schaffen. Beschäftigte könnten ihren Arbeitsplatz bereits mithilfe einzelner oder mehrerer TQ sicherer machen. TQ böten einen niedrigschwelligen Einstieg in Qualifizierung der zweiten Chance, erfolgreich abgeschlossene TQ könnten auch zu weiteren Lernschritten motivieren.

Teilqualifikationen seien an den Rahmenlehrplänen (RLP) und den Ausbildungsrahmenplänen (ARP) ausgerichtet und in strukturierte Kompetenzbündel gegliedert. Diese entsprächen dem Ausbildungsberuf, würden dem aktuellen Stand der Forschung im Bereich der beruflichen Nachqualifizierung gerecht und führten zu am Arbeitsmarkt direkt verwertbaren Qualifizierungen. Auch auf aktuelle Tätigkeitsanforderungen wie digitale Arbeitsvorgänge würden Arbeitsuchende und Beschäftigte vorbereitet. Bereits einzelne Teilqualifikationen verbesserten die Sichtbarkeit der Qualifikation und die Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Würden alle TQ-Module eines Berufs erfolgreich absolviert, sei eine Anmeldung zur Externenprüfung vor der zuständigen Kammer möglich. Somit könne durch TQ der Berufsabschluss erreicht werden. Wenn zu Beginn der Qualifizierung bereits vorhandene berufliche Kompetenzen festgestellt würden, könne die Qualifizierungsplanung darauf aufbauen. Hierdurch seien individuelle Qualifizierungswege möglich. Das Fachkräftepotenzial An- und Ungelernter müsse unbedingt besser genutzt werden. Teilqualifizierungen seien hier ein effizientes Instrument.

---

497 Vgl. Ebd.

Ein anderer Teil der Kommissionsmitglieder betont die Nachteile der Teilqualifikation: In Qualifizierungsangeboten, die in Teilqualifikationen strukturiert sind, die in ihrer Gesamtheit die Inhalte eines anerkannten Ausbildungsberufs abdeckten, sollten berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten schrittweise erweitert werden. Sie könnten, wie abschlussbezogene Nachqualifizierungen, über die Zulassung zur Externen-Prüfung zum Berufsabschluss führen.

Eine schrittweise Qualifizierung könne für manche Teilnehmende eine niedrigere Eintrittsbarriere sein. Dass erfolgreich absolvierte Abschnitte bescheinigt werden, könne motivationsfördernd wirken und gegebenenfalls auf dem Arbeitsmarkt genutzt werden. Der Wiedereinstieg nach einer Unterbrechung werde ebenfalls erleichtert. Wenn zu Beginn der Qualifizierung bereits vorhandene berufliche Kompetenzen festgestellt würden, könne die Qualifizierungsplanung darauf aufbauen. Hierdurch seien individuelle Qualifizierungswege möglich.

Module in der Nachqualifizierung sowie Ausbildungsbausteine unterschieden sich von den Teilqualifikationen dahingehend, dass sie weniger mit der Perspektive der Arbeitsmarktverwertbarkeit und mehr mit der Perspektive des aufbauenden Kompetenzerwerbs konstruiert würden. Die bisherige Praxis der Teilqualifikation zeige jedoch, dass der Berufsabschluss selten erreicht werde. Bei Teilqualifikation sei nicht garantiert, dass alle Qualifizierungsteile zur Verfügung stünden und angeboten würden, die insgesamt die Inhalte eines Ausbildungsberufs abdeckten.

Der Aufwand für abschlussbezogene TQ erhöhe sich, verglichen z. B. mit Umschulungen, durch einen hohen Aufwand für Kompetenzfeststellungen und für Beratung.

Über die Wirkung von TQ lägen keine belastbaren Daten zu erfolgreichen Abschlüssen oder der Nutzung von TQ auf dem Arbeitsmarkt vor, die über Projektevaluationen hinausgingen. Zur Evaluation von TQ müssten darüber hinaus Erfolg und Effizienz im Vergleich zu Umschulungen untersucht werden.

Ein erfolgreicherer Zugang zum Arbeitsmarkt werde auch von der jeweiligen Situation auf regionalen Arbeitsmärkten als auch von Berufen abhängig sein. Berichte von Bildungsträgern deuteten darauf hin, dass in Berufen, in denen in TQ Berechtigungen erworben würden, Teilnehmende tendenziell eher mit TQ in den Arbeitsmarkt einträten und keinen Berufsabschluss anstrebten (Beispiele: Fachkraft für Schutz und Sicherheit, Berufskraftfahrer/-in).[498]

Ein zentraler Befund sei allerdings eindeutig feststellbar: TQ-Absolventinnen und -absolventen erlangten in den seltensten Fällen einen Berufsabschluss, was ihre Erfolgschancen hinsichtlich guter Beschäftigungsmöglichkeiten nicht verbessere. So seien 2018 nur 3,4 Prozent der Personen mit einer beruflichen Ausbildung arbeitslos, hingegen 17,4 Prozent ohne Ausbildung arbeitslos gewesen.[499] Hieran zeige sich, dass ein vollqualifizierender Berufsabschluss am besten vor Erwerbslosigkeit schütze. Die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden in TQ nehme lediglich an einer Maßnahme teil. Auch im Rahmen des Berechtigungserwerbs werde in der Regel nur eine oder maximal zwei TQ durchgeführt. Für weitere TQ fehle die Nachfrage auf dem regionalen Arbeitsmarkt.[500] Nur eine absolute Minderheit von 4 Prozent beschreite voraussichtlich den Weg zur Externen-Zulassung bzw. Nichtschülerprüfung. Ob sich in einer langfristigen Perspektive TQ-Absolventinnen und -absolventen dazu entschlössen, doch noch eine Berufsabschlussprüfung anzustreben, lasse sich bisher kaum belegen. Die Datenlage zum nachträglichen Erwerb eines Berufsabschlusses sei heterogen und unvollständig.[501] Die Zusammenhänge von beruflicher Integration, (prekärer) Beschäftigung und Qualifizierung seien vor allem mit Blick auf das Qualifizierungsformat TQ bisher kaum erforscht. Weder könnten valide Aussagen darüber gemacht werden, ob die Qualifizierungsmaßnahme TQ für die Betroffenen dauerhaft Brücken in reguläre Beschäftigung eröffne, noch ob hier doch eher ein Drehtür- oder Klebeeffekt vorherrsche.

Folglich bleibe die Praxis der Teilqualifizierungen den Beleg für ihren Gebrauchswert für eine erfolgreiche Integration auf den Arbeitsmarkt mittels einer abgeschlossenen Berufsausbildung weitgehend schuldig.

---

498 Vgl. ebd.

499 Vgl. Röttger, Christof; Weber, Brigitte; Weber, Enzo; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2019): Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten. Aktuelle Daten und Indikatoren, Nürnberg, URL: www.doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/qualo_2019.pdf, Abruf am: 11. Dezember 2020, S. 2.

500 Vgl. Patuzzi, Mario, Deutscher Gewerkschaftsbund (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung". Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 14. Dezember 2020, Drs. 19(28)PG7-23, Berlin.

501 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Ausbildung in Deutschland – eine Investition gegen den Fachkräftemangel. Ergebnisse der BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung 2017/18, Bonn, URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/16551, Abruf am: 18. Februar 2021, S. 352.

5.5.4 Voraussetzungen und Handlungsbedarf

Der Hauptausschuss des BIBB hat in seiner Empfehlung 170 vom März 2018 dargestellt, was zum Gelingen abschlussorientierter Qualifizierung Erwachsener beiträgt:[502]

- Bildungsberatung vor beziehungsweise zu Beginn einer abschlussorientierten Qualifizierung sollte den Qualifizierungsbedarf sowie vorhandene Kompetenzen und Lernvoraussetzungen identifizieren, Hindernisse sichtbar machen, einen individuellen Bildungsplan entwickeln und ggf. Unterstützungsleistungen vereinbaren. Darüber hinaus sind prozessbegleitende Beratung und ggf. Coaching erforderlich.
- Das Lernangebot sollte auf den Erwerb eines Berufsabschlusses ausgerichtet und am Qualifizierungsbedarf der Teilnehmenden und deren Lebenssituation orientiert sein. Mögliche Unterstützungsleistungen des SGB II und III sollten dafür genutzt werden. Das Lernangebot sollte auf vorhandenen Kompetenzen aufbauen und ausreichende betriebliche Qualifizierungsphasen vorsehen.
- Finanzierungsmöglichkeiten für abschlussorientierte Lernangebote sollten für alle Beteiligten transparent, praktikabel sowie verlässlich sein. Bestehende Förderinstrumente sind auf Förderlücken zu prüfen. Vorhandene Fördermittel sollten noch stärker Anreize für abschlussorientierte Qualifizierungen setzen.
- Die Kooperation der Akteure ist ein wesentlicher Erfolgsfaktor. Regionale Qualifizierungsnetzwerke der relevanten Bildungs- und Arbeitsmarktakteure schaffen Transparenz über Bildungsangebote und bieten regionale Beratungsstrukturen. Arbeitsagenturen und Jobcenter sind als Fördermittelgeber sowohl für die Teilnehmenden an Qualifizierungen als auch für Betriebe zentrale Akteure dieser Netzwerke, denen sowohl die für abschlussorientierte Qualifizierungen relevanten Weiterbildungsträger als auch die Weiterbildungsberatungen sowie die zuständigen Stellen angehören sollten.

Mit dem Arbeitslosenversicherungsschutz- und Weiterbildungsstärkungsgesetz (AWStG) wurden die abschlussorientierte Weiterbildung gestärkt und der Vermittlungsvorrang in § 4 SGB III modifiziert: Wenn durch eine Weiterbildung eine dauerhafte berufliche Eingliederung erreicht werden kann, hat die Vermittlung in Arbeit keinen Vorrang vor der Weiterbildungsförderung. Außerdem werden bei abschlussorientierten Weiterbildungen für erfolgreich bestandene Zwischen- oder Abschlussprüfung Weiterbildungsprämien gemäß § 131a Abs. 3 SGB III gezahlt. Der Erwerb notwendiger Grundkompetenzen in den Bereichen Lesen, Schreiben, Mathematik, Informations- und Kommunikationstechnologien kann, sofern sie für einen Abschluss in einem Ausbildungsberuf erforderlich sind, nach § 81 Abs. 3a SGB III gefördert werden.

5.6 Individuelle Wege in den Beruf – Ziele, Perspektiven, Chancen

„Inklusion [beschreibt] alles in allem ‚keinen besonderen Anspruch behinderter oder in anderer Weise benachteiligter Menschen, sondern es handelt sich um ein universelles, menschenrechtliches Prinzip des sozialen Zusammenlebens, das uneingeschränkt für die gesamte Bevölkerung und für alle Gesellschaftsbereiche Gültigkeit hat‘.“[503] Eine Vielzahl von Handlungsebenen – vom Individuum über Lernsettings, betriebliche und schulische Organisationsformen, Ausbildungskonzepte, regionale Bildungsstrukturen bis zum Bildungssystem – muss dazu passend ausgestaltet werden.[504] Für eine bessere individuelle Begleitung und Beratung auf dem Weg von der Schule in den Beruf stehen die vier Handlungsfelder Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und Weiterbildung zur Verfügung. In jedem der Felder muss ein größeres Gewicht auf die Entdeckung individueller Potenziale gelegt werden.[505] Die entsprechenden Instrumente der Unterstützung sollen ausgebaut werden.

Zu diesem Absatz liegt ein Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL vor, siehe Kapitel 10.4.2.11.

Die Gestaltung individueller Wege in den Beruf, insbesondere für jene Personen, die von gesellschaftlicher Ausgrenzung betroffen oder davon bedroht sind, stellt eine besondere (gesellschaftliche) Herausforderung dar. In Zeiten des demografischen Wandels, einer digitalisierten Arbeitswelt und sich verändernden Anforderungen an

---

502 Vgl. Gutschow (2020): Schriftliche Stellungnahme „Wege zum Berufsabschluss für Erwachsene“, Drs. 19(28)PG6-32.

503 Wansing, Palleit zit. n. Enggruber (2020): Schriftliche Stellungnahme „Beantwortung der Fragen zur ausgefallenen Sitzung am 23.03.2020“, Drs. 19(28)PG6-11, S. 10-11.

504 Vgl. Bylinski (2020): Präsentationsvorlage „Einführung in die Arbeit der Projektgruppe 6: Leitfaden und thematischer Pfad“, Drs. 19(28)PG6-4, S. 28.

505 Vgl. ebd., S. 29.

die Qualifikation wird zunehmend mehr Flexibilität und gleichzeitig aber auch Anpassungsfähigkeit (Adaptabilität) von den Beschäftigten gefordert. Berufsbildung leistet dazu einen wichtigen Beitrag und eine fundierte Berufsausbildung schafft die Grundlage für lebensbegleitendes Lernen.

Die Enquete-Kommission hat sich deshalb zum Ziel gesetzt, über die Handlungsfelder Berufsorientierung, Berufsausbildungsvorbereitung, Berufsausbildung und Weiterbildung hinweg auf Grundlage einer Bestandsaufnahme Handlungsempfehlungen zu formulieren, um Strukturen im Kontext der beruflichen Bildung zu schaffen, die allen jungen Menschen gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen. Nicht zuletzt führt die aktuelle Situation vor, wie wichtig es ist, sich unter den „offenen" Bedingungen einer weltweiten Pandemie immer wieder auf veränderte Rahmensetzungen einzustellen, um für die Zukunft handlungsfähig zu sein.

Ausgehend von Passungsproblemen des Ausbildungsmarktes und individuellen Zugangsproblemen zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt konnte erarbeitet werden, dass einerseits individuelle Instrumente (beispielsweise Portfolios), Begleitung (beispielsweise Coaching) und Beratung junge Menschen in ihrem Berufswahlprozess unterstützt und andererseits strukturelle Rahmenbedingungen (beispielsweise Bildungsketten, kommunale Koordinierung) erforderlich sind, um transparente Bildungswege zu ermöglichen, die durchlässig und anschlussfähig gestaltet sind.

Berufsorientierung verfolgt das Ziel, junge Menschen dazu zu befähigen, eine passende Berufswahlentscheidung zu treffen. Berufsvorbereitung soll die Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit legen und zur Aufnahme einer anerkannten Berufsausbildung hinführen.

Die Reform des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung ist der Enquete-Kommission ein besonderes Anliegen. Nur eine systematische Bestandsaufnahme (beispielsweise durch regionale Bildungsberichte) und die Abstimmung aller relevanten Akteure ermöglicht es, transparente und verlässliche Strukturen aufzubauen. Bildungsangebote sollten zukünftig sowohl die individuelle Lernausgangslage berücksichtigen als auch konzeptionell – so weitgehend wie möglich – Betriebsnähe herstellen, damit die Einmündung in eine Berufsausbildung sehr zeitnah erreicht werden kann.

Vorrang gegenüber einer außerbetrieblichen Berufsausbildung muss immer die betriebliche Berufsausbildung haben, da im Sinne einer inklusiven Berufsbildung die Aufnahme in das Regelsystem eine besondere Bedeutung erhält. Zusätzliche Unterstützung durch Sozialpädagoginnen und -pädagogen oder Lernbegleiter/-innen sind hier fest zu etablieren. Die Aufnahme und das erfolgreiche Absolvieren einer Berufsausbildung hat eine hohe Priorität. Durch spezifische Instrumente (beispielsweise AsA) kann eine Unterstützung sowohl für die Betriebe als auch für die Jugendlichen gewährleistet werden. Der Bekanntheitsgrad von AsA ist noch unzureichend und könnte durch eine gezielte Beratung durch die BA, durch die Verbände und die Kammern verbessert werden, damit mehr junge Menschen auch mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in eine Berufsausbildung einmünden.

Zum „Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit […] in einer sich wandelnden Arbeitswelt" (§ 1 BBiG) muss allen jungen Menschen die Chance auf eine Berufsausbildung eröffnet werden. Um dieses Ziel zu erreichen, spricht sich ein Teil der Mitglieder der Enquete-Kommission dafür aus, neben der Gewährung eines Nachteilsausgleichs auch Konzepte einer sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung zum Tragen kommen zu lassen. Sonderausbildungen seien zu hinterfragen und dafür neue Konzepte zu entwickeln.

Ein anderer Teil der Mitglieder der Kommission möchte an dem ihrer Auffassung nach bewährten Format der Ausbildung im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes nach § 66 BBiG/§ 42 HwO für Menschen mit Behinderungen, für die eine Regelausbildung nicht in Frage kommt, festhalten und den Prozess der Schaffung bundesweiter Ausbildungsregelungen für Fachpraktiker konsequent fortsetzen.

Eine anerkannte und vollwertige Berufsausbildung stellt die Basis für gesellschaftliche Teilhabe und kontinuierliche Erwerbsarbeit dar. Ein Teil der Mitglieder der Enquete-Kommission folgert hieraus, dass dies ein allgemeiner Bildungsauftrag ist, der einer gesetzlichen Grundlage im BBiG bedarf. Sie sprechen sich daher dafür aus, dass im Sinne einer „Berufsausbildung für alle" insbesondere die berufliche Ausbildung der sogenannten Benachteiligten (SGB II+III) ins BBiG zu integrieren ist. Die Unterstützung von Menschen mit Förderbedarf solle nicht durch ein arbeitsmarktpolitisches Instrument gesteuert werden, sondern sei als gesamtgesellschaftliche Aufgabe zu betrachten. Alle jungen Menschen sollten das Recht haben, eine anerkannte Berufsausbildung aufnehmen zu können.

Eine individuelle Förderung der Auszubildenden bedeutet, dass „das berufliche Bildungssystem [...] aufgrund der Veränderungen in der Lebens- und Arbeitswelt agiler werden [muss]. Damit wird es der gesamtgesellschaftlichen Aufgabe der Integration von Leistungsschwachen und Benachteiligten, aber auch von besonders Leis-

tungsstarken und anderen spezifischen Zielgruppen gerecht. Dies erfordert neben dem Einsatz und der Weiterentwicklung bereits bestehender auch die Entwicklung neuer Konzepte“ – so die KMK in ihrer Empfehlung vom 14. Mai 2020. Das heißt: Jede Schülerin und jeder Schüler muss in seiner bzw. ihrer Individualität wahrgenommen und entsprechend gefördert werden. Dies gilt für Jugendliche beispielsweise mit sonderpädagogischem Förderbedarf genauso wie für „Leistungsstarke“. Individuelle Lern- und Bildungsvoraussetzungen der Lernenden und deren Lernbedürfnisse, -wege und -möglichkeiten, ihre Begabungen sowie fachliche und überfachliche Kompetenzen sollen Berücksichtigung finden.

Die Bedeutung einer Berufsausbildung für kontinuierliche Erwerbsarbeit wird besonders deutlich an der Gruppe derjenigen, die ohne Berufsausbildung geblieben sind. Personen, die über keinen qualifizierten Berufsabschluss verfügen, sind auf dem Arbeitsmarkt deutlich benachteiligt bzw. tragen ein höheres Risiko der Arbeitslosigkeit. 2018 betrug die Arbeitslosenquote derjenigen ohne Berufsabschluss 17,4 Prozent, während insgesamt 5,2 Prozent aller Personen in Deutschland arbeitslos waren.[506] Dies betrifft knapp 1,5 Millionen Menschen im Alter von 20 bis 29 Jahren. Ungefähr ein Drittel davon sind junge Erwachsene mit einem ausländischen Pass. Konzepte der erwachsenengerechten Nachqualifizierung sind hier dringend geboten, um dieser Gruppe nicht nur eine „zweite Chance“ zu geben, sondern damit auch den Zusammenhalt in unserer Gesellschaft zu fördern.

5.7 Handlungsempfehlungen

5.7.1 Handlungsempfehlungen Berufsorientierung

Grundlegende Berufsorientierung als Aufgabe der Berufsbildung organisieren

1. Die grundlegende Berufsorientierung (als Auseinandersetzung über den eigenen Lebensweg) soll bereits mit Eintritt in die Sekundarstufe I beginnen und in allen Schulformen systematisch und konzeptionell verankert werden. Über mögliche unterschiedliche Wege haben die Bundesländer zu entscheiden – allerdings sind diese über KMK-Rahmenvereinbarungen dazu aufgerufen, bundesweit gemeinsame Mindeststandards weiterzuentwickeln. Dennoch benötigt die Berufs- und Studienorientierung in der Schule ein abgestimmtes und schlüssiges Konzept sowie Kontinuität. Entsprechende Schulfächer (Arbeitslehre, Studium und Beruf etc.) oder überfachliche Initiativen können und müssen zur Entwicklung einer Berufswahlkompetenz und Bewerbungsvorbereitung beitragen. Dazu sollte es weitgehend möglich sein, auf die Unterstützung von Unternehmen, freien Trägern und berufsbildenden Schulen zurückzugreifen, um die Authentizität der Berufsorientierung zu unterstreichen. Die bestehenden Leitlinien der KMK zur Berufsorientierung sollten hier konsequent in die Fläche getragen werden.
2. Die Berufsorientierung muss fundiert, praxisorientiert und interessenneutral sein und die beruflichen und akademischen Möglichkeiten gleichermaßen in den Blick nehmen. Sie sollte verstärkt Informationen über Bildungsmöglichkeiten wie Ausbildung, Studium und berufliche Aufstiegsfortbildungen bieten und eine breite Kommunikation der Potenziale der höherqualifizierenden Berufsbildung, bis in Unternehmensführungen hinein, beinhalten.

Berufsorientierung (BO) in der Schule

3. Die Berufs- und Studienorientierung soll so früh wie möglich in allen Schulformen, auch in Gymnasien und Förderschulen, einsetzen, ins Schulprogramm aufgenommen werden und von BO-Beauftragten, Koordinatorinnen und Koordinatoren etc. unterstützt werden. Sie soll einen Beitrag dazu leisten, dass Jugendliche eine „passgenaue“ Berufswahlentscheidung treffen und den Wert einer Berufsausbildung erkennen. Auch die Kooperation zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen und Ausbildungsbetrieben soll ausgebaut werden.
4. Speziell in ländlichen Regionen sollte dabei der Besuch regionaler Ausbildungsbörsen oder -messen ein fester und regelmäßiger Bestandteil sein, um insbesondere neben Informationen über Berufsbildung auch unmittelbar mit Personen aus der Berufs- und Arbeitswelt in Kontakt treten zu können. Die informierende Berufsorientierung soll mit konkreten Aktivitäten kombiniert werden, um aus Sicht der Nachfragenden at-

---

506 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Tabellen zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020 im Internet, S. 73 (Personen, die ihre berufliche Ausbildung noch nicht beendet haben und Freiwilligendienstleistende werden nicht zu den Personen ohne Berufsabschluss gezählt, Fn. 129).

traktiv zu sein. Mitarbeiter/-innen in den Betrieben sind darin zu unterstützen, den Schülerinnen und Schülern einen authentischen Eindruck und wertschätzenden Umgang zu vermitteln, um das Interesse der Schüler/-innen mit dem wichtigen ersten Eindruck zu unterstützen.

5. Die Berufsorientierung an Gymnasien sollte in den Klassenstufen 8 bis 10 begonnen und dort weiter ausgebaut werden. An örtlich benachbarten Gymnasien und Berufs- bzw. Fachschulen sollen neue Formen der Schul-Kooperationen mit dem Ziel einer Intensivierung und wesentlich stärkeren Akzentuierung der Berufsorientierung erprobt und evaluiert werden.

6. Eine Einführung eines fakultativen Unterrichtsfaches Berufsfelderkundung im Rahmen der Berufs- und Studienorientierung in Gymnasien ist zu prüfen. Der Unterricht soll dabei in z. B. integrierten Fachräumen der beruflichen Schulen erfolgen und je nach Berufsfeld auch praxisorientierte Kompetenzen mit deutlichem Bezug zur digitalisierten Arbeitswelt vermitteln.

Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften stärken

7. Lehrkräfte der Sekundarstufe I benötigen ebenfalls eine grundlegende Berufsorientierung. Zum einen, um als vertrauenswürdige Person informiert zu sein und Schülerinnen und Schüler ohne Vorurteile beraten zu können. Zum anderen, um die eigenen Schüler/-innen an die richtigen Ansprechpartner zu verweisen. Unter dem Motto „Lehrkräfte informieren und unterstützen Lehrkräfte“ sollte ein regelmäßiger Austausch zwischen Lehrkräften des allgemeinen und des berufsbildenden Bereichs gefördert werden, auch über eine grundlegende Berufsorientierung hinaus. Im Rahmen einer übergreifenden Lehrkräfte-Fortbildung sollten Ausbildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten in der Region aufgezeigt werden. Ein mögliches Zukunftsszenarium wäre, Fortbildungs-Spezialisten aus Betrieben und Schulen als Moderatoren einzusetzen, die mehrere Schulen unterstützen. Oder zumindest kann die Möglichkeit geschaffen werden, sich hinsichtlich der eigenen Durchführung und Begleitung von Maßnahmen der Berufsorientierung beraten zu lassen. Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen sollten die Möglichkeit haben, sich regelmäßig über aktuelle Entwicklungen und Angebote der höheren Berufsbildung zu informieren. Bereits bestehende Angebote wie von „Lehrkraftbetriebspraktika“ sind zu fördern, um auch Lehrkräften unmittelbare Einblicke in die Berufspraxis zu ermöglichen. Langfristig betrachtet sind Informationen zum System der Berufsbildung in Deutschland als Inhalt in allen Studiengängen der Lehramtsausbildung zu verankern.

Betriebspraktika

8. Es bedarf eines engeren Austausches im Berufswahlprozess zwischen den jungen Menschen und den Betrieben. Dabei ist das Betriebspraktikum das wichtigste Instrument. Dazu müssen möglichst frühzeitig – beispielsweise ab der 7. Klasse – an allen Schulformen (auch an Gymnasien und Förderschulen der allgemeinbildenden Schule) mehrere Betriebspraktika ermöglicht werden. Konzepte wie Wochentagspraktika und Praktika außerhalb der Unterrichtszeit sind zu prüfen. Schüler/-innen können so Tätigkeitsfelder kennenlernen, Fähigkeiten entdecken und die eigene Berufswahl reflektieren. Betriebe können Bewerber/-innen als Persönlichkeiten und unabhängig von Zeugnisnoten einschätzen. Dies ermöglicht, stärker und offener auf vermeintlich weniger geeignete Bewerber/-innen zuzugehen, Vorurteile zu überwinden und so den Fachkräftebedarf zu decken.

9. Die Maßnahmen der Partner der Allianz für Aus- und Weiterbildung sind umzusetzen.[507] Betriebspraktika sind umso erfolgreicher, je strukturierter und zielgerichteter sie durchgeführt werden. Es bietet sich an, das Praktikum mit einer konkreten Lernaufgabe zu verbinden. Wichtig ist sowohl die Verzahnung von Vorbereitungs-, Durchführungs- und Nachbereitungsphasen als auch die Zusammenarbeit zwischen Betrieb, Schule, Schülern und Eltern. Schülerbetriebspraktika sind umso erfolgreicher, je enger die Einbindung in die betriebliche Arbeit und die Mitmachmöglichkeiten sind. Das muss in den Betrieben vorbereitet und während des Praktikums begleitet werden. Damit Lehrerinnen und Lehrer die Schülerinnen und Schüler auf Betriebspraktika vorbereiten und ggf. auch begeistern können, müssen sie selbst Erfahrungen gesammelt haben und Einblick in betriebliche Abläufe und Zusammenhänge bekommen haben – entweder während ihrer Studienzeit oder durch Betriebspraktika danach.

10. Weiterhin sind betriebsnahe Förderinstrumente im Übergangsprozess auszubauen: Betriebe und vielfältige Zielgruppen unter den Bewerberinnen und Bewerbern müssen sensibilisiert werden.

---

507 Vgl. Allianz für Aus- und Weiterbildung (2017): Die Qualität im Blick: Das Betriebspraktikum von Schülerinnen und Schülern weiterentwickeln. Empfehlungen der Partner der Allianz für Aus- und Weiterbildung, o.O., URL: www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/71/schuelerbetriebspraktika-Allianz%20f%C3%BCr%20Aus-%20und%20Weiterbildung.pdf, Abruf am: 10. Mai 2021.

11. Bei Förderinstrumenten, die strukturelle Benachteiligungen langfristig ausgleichen können – wie Mentorings für Betriebe –, sollen die Förderkriterien so gestaltet werden, dass insbesondere kleine Unternehmen unterstützt werden.
12. Außerdem braucht es lokale Maßnahmen und Konzepte wie Praktikumsbörsen, eine Koordination und flexiblere Gestaltung der Praktikumszeiträume und Matching-Maßnahmen; bisherige Aktivitäten sind auszubauen.

Ausbildungsmarketing als Wegweiser

13. Ausbildungsbotschafter sind flächendeckend einzuführen, bestehende Netzwerke sind zu nutzen. Ausbildungsbotschafter geben Schüler/-innen und Schülern einen Eindruck von ihrer Ausbildung und ihren Aufgaben. Über ihre eigenen Tätigkeiten hinaus ermöglichen sie in ihren Präsentationen einen Überblick über die Vielzahl anderer möglicher Ausbildungsberufe.
14. Betriebe müssen beim Auszubildenden-Marketing praxisnah unterstützt werden. Der Austausch unter den Unternehmen ist zu fördern, um gemeinsam für die berufliche Bildung zu werben. Auch gilt es, Transfermaßnahmen weiter zu fördern, um das Ausbildungsmarketing auch in der Fläche zu etablieren. Es gibt Vorreiter, Good Practices und einige Broschüren für Betriebe zum Thema, die dafür eingesetzt werden können. Es gilt, die Ausbildungsbeteiligung zu erhöhen und zu sichern, indem Betriebe verstärkt über Ausbildungsmarketing beraten und mit ihnen individuelle und kollaborative Konzepte entwickelt werden. Viele Betriebe, die durchaus einen geeigneten Einblick in die Berufs- und Arbeitswelt vermitteln könnten (auch wenn sie nicht Ausbildungsbetrieb sind und sein wollen), beteiligen sich nicht an Maßnahmen der Berufsorientierung. Die Beseitigung möglicher Hemmnisse (z. B. Bürokratie bei der Organisation, zwangsverpflichtete und uninteressierte Teilnehmende) oder die Schaffung neuer Anreize (z. B. Übernahme von Versicherungsprämien) bieten hier das Potenzial, die Basis für „erfahrungsorientierte“ und „arbeitsweltbezogene“ Berufsorientierung unter aktiver Beteiligung der Betriebe zu verbreitern. Eine Unterstützung der Betriebe durch Personen, die helfen, entsprechende gangbare Konzepte in Betrieben umzusetzen (z. B. die Unterweisung in Arbeitsschutz und Sicherheit oder die Gestaltung und Betreuung von Werkstatt-Aufgaben), kann hier ebenso helfen wie eine intelligente digitale Unterstützung, etwa durch Apps und Videokonferenzen, die Event-Charakter haben oder als Edutainment gestaltet sein können.

Entwicklung und Erprobung neuer Formen der digitalen Berufsorientierung

15. Die Bundespolitik kann dabei grundsätzlich unterstützen, indem sie die neuen Möglichkeiten der Digitalisierung nutzt, um konsequent die Zugänglichkeit zu authentischen, gemeinwohlorientierten und auch interaktiv gestalteten Informationen in einer Berufsorientierungsplattform zu erhöhen. Das Angebot der Agentur für Arbeit (etwa Berufenet) ist in diesem Sinne auszubauen und auch um Angebote zu erweitern, die sich insbesondere mit der Frage der Eignung und Interessenfindung von Jugendlichen befassen, aber auch spezifische Zielgruppen daraus in den Blick nehmen. Dabei ist die Nutzung von zugänglichen digitalen Formaten wichtig, die etwa in der digitalen Kommunikation Jugendlicher eine alltägliche Rolle spielen. Prinzipiell sind durch Anwendungen von künstlicher Intelligenz auch neue Formen des „Matchings“ von Interessen und Angeboten bzw. übereinstimmenden Merkmalen für die Information und erste Orientierung denkbar. Notwendig wird in diesem Sinne die Begleitung und Unterstützung durch Lehrkräfte oder weitere öffentliche Beratungsstellen.

Berufsorientierungsprogramm (BOP)

16. Die pädagogische Begleitung der Teilnehmenden muss verstärkt werden. Dazu gehört, die pädagogische Anleitung, eine stärkere Individualisierung sowie die Reflexion vor, während und nach der Potenzialanalyse auszubauen. Schwerpunkt sollte nicht länger nur die handlungsorientierte Erprobung sein.
17. Geschlechtsspezifische Aspekte bei der Berufsorientierung benötigen eine stärkere konzeptionelle Gewichtung (beispielsweise Erfahrungsbereiche ermöglichen), um zu sichern, dass Schülerinnen in gleichem Maße von den Möglichkeiten des Programms profitieren wie Schüler.
18. Aufgabenstellungen in den Werkstätten sind zu individualisieren und stärker mit den Schulen abzustimmen. Erforderlich sind Aufgaben mit unterschiedlicher Komplexität und verschiedenen Anforderungsniveaus und das Anknüpfen an Arbeitslehre/Technikunterricht.
19. In den Potenzialanalysen im Rahmen des BOP sollten die Bezüge zu Berufswahlfragen für Schüler/-innen erkennbarer herausgearbeitet werden. Dies betrifft die Vorbereitung, die Anleitung, die Aufgaben und das Erkunden beruflicher Interessen. Auch weiterhin sind Potenzialanalysen keine Berufseignungstests. Schü-

lerinnen und Schülern soll es ermöglicht werden, individuelle Ziele zu definieren. Es gilt zudem, die berufswahlbezogene Selbstreflexion zu stärken. Auch die Einbeziehung von Eltern in den Berufswahlprozess ist zu forcieren. Hier sind eigene Konzepte auszubauen bzw. weiterzuentwickeln.

Bildungsberatung und Angebotstransparenz

20. Informationen müssen transparent und gebündelt dargestellt werden. Damit Schülerinnen und Schüler, Eltern, Schulen und alle Akteure im Übergang Schule-Beruf Informationen über die zur Verfügung stehenden Berufsorientierungsangebote erhalten, ist ein gebündelter, transparenter Überblick über das lokale und regionale Angebotsspektrum zu schaffen, z. B. durch die Förderung von entsprechenden Portalen.
21. Um Schülerinnen und Schülern, potentiellen Ausbildungsplatzbewerber/-innen und ihren Eltern Orientierung zu bieten, welche spezifischen Beratungsangebote zur Verfügung stehen, sollten diese transparent und gebündelt dargestellt werden. Die dabei erforderliche Vernetzung der Beratungseinrichtungen soll den jungen Menschen koordinierte Beratungsprozesse bieten.

Berufseinstiegsbegleitung (BerEb)

22. Darüber hinaus sollte die Begleitung der Jugendlichen auch in der Berufsausbildung fortgesetzt werden, um die Vertragslösungsquote zu senken und die Auszubildenden in ihrem erfolgreichen Berufsabschluss zu unterstützen.

Portfolio

23. Instrumente der Berufsorientierung wie der Berufswahlpass etc. sind konzeptionell weiterzuentwickeln, flächendeckend standardisiert auszubauen, systematisch in Lehrpläne zu integrieren und mit bestehenden Formaten zu verzahnen. Die enthaltenen Portfolios sind als datenschutzkonformes digitales Format zu verknüpfen und neue attraktive digitale Lösungen zur Berufsorientierung zu entwickeln.

Daten, Forschungsbedarf

24. Die Kommunen sollten ein datengestütztes Bildungs- und Übergangsmanagement kommunal verankern, um rechtzeitig und effektiv besonders mit Blick auf Digitalisierung, Zuwanderung und Fachkräftemangel agieren zu können (siehe Good-Practice-Beispiel Regionales Bildungsbüro Dortmund). Es sollten insbesondere Aggregatdaten[508] erhoben werden, die ein „Bildungsverlauf-Tracking“ – wie in Österreich oder in der Stadt Dortmund – ermöglichen.
25. Weiterhin sind Forschungsprojekte zu fördern, die die durch künstliche Intelligenz (KI) gestützten Instrumente bei der Schnittstelle zwischen Passung/Vermittlung und Online-Bewerbungsverfahren und Bewerberauswahl erforschen, um Lösungen zu entwickeln, die negative Selektionsmechanismen vermeiden und besonders für kleine Unternehmen nutzbar sind.

Berufswahlkompetenz

Zur Berufswahlkompetenz gibt es in der Enquete-Kommission verschiedene Positionen und somit auch zwei unterschiedliche Handlungsempfehlungen:

26. Ein Teil der Kommission möchte das Konzept der Ausbildungsreife – und damit den Kriterienkatalog „Ausbildungsreife“ – durch das Konzept der Berufswahlkompetenz ersetzen. Alle Ausbildungsinteressierten sollten unabhängig vom Bewerberstatus in der Ausbildungsmarktbilanz geführt werden und ihr Verbleib (unversorgt, alternativer Verbleib etc.) statistisch erfasst werden.
27. Ein anderer Teil der Mitglieder empfiehlt, dass das praxisnahe Konzept der Ausbildungsreife von den Partnern der Allianz für Aus- und Weiterbildung gemeinsam zu einem flexiblen Konzept der „Ausbildungsstartkompetenz“ weiterentwickelt werden sollte. Es solle den veränderten Anforderungen der Wirtschaft ebenso gerecht werden wie den veränderten Kompetenzprofilen und Perspektiven der Jugendlichen.

Transparenz, Transfer

28. Berufsorientierungskonzepte und -programme von Bund und Ländern müssen transparent und systematisch dargestellt, vernetzt und implemetiert werden:
    a. Die Strukturen und Aktivitäten zur Berufsorientierung sind regelmäßig in der regionalen Berufsbildungsberichterstattung zu behandeln. Lücken in den Programmen können besser identifiziert sowie

---

508 Als Aggregatdatenanalysen bezeichnet man Studien, deren Daten aus aggregierten Einheiten bestehen, die dann mit Hilfe statistischer Verfahren ausgewertet werden. Aggregate, also die meistens nach mathematischen oder statistischen Regeln angefertigten Zusammenfassungen von Daten, beziehen sich beispielsweise auf Organisationen, Regionen oder Nationen.

Lösungen und Maßnahmen entwickelt werden, wenn zuvor eine Analyse und Bestandsaufnahme erfolgte.

b. Regionale Good-Practice-Beispiele sind zu identifizieren und – falls sinnvoll – in bundesweiten Strukturen zu etablieren. Portale wie „Überaus.de“ und „Studienabbruch – und dann?“ sind entsprechend weiterzuentwickeln, die Arbeitshilfen und Austauschmöglichkeiten der Multiplikatoren sind zu verstärken und dabei digitale Optionen auszubauen.

Regionalität der Maßnahmen fördern

29. Regionale Maßnahmen der allgemeinen Berufsorientierung in der Sekundarstufe I sollen durch „Berufsbildner“ selbst durchgeführt werden, etwa indem Ausbilder/-innen Berufsinformations- und Beratungstage in allgemeinbildenden Schulen durchführen oder Lehrkräfte berufsbildender Schulen dies als Arbeitszeit anerkannt bekommen bzw. diese wertgeschätzt werden. Auch die allgemeine Berufsorientierung soll durch Berufsbildner erfolgen, weil diese die darzustellende „Sache“ und das darzustellende „System“ am besten kennen. Eine Referenz ist die koordinierte Verfahrensweise im Übergang Schule-Beruf zwischen der Stadt Dortmund als Schulträger und dem gemeinsamen Verbund der Berufskollegs. Die Empfehlung impliziert die offene Diskussion darüber, dass Berufsbildner untereinander nicht eigene Interessen verfolgen und nur für einen Beruf oder Betrieb werben, sondern für die Berufsbildung und deren Vielfalt in der Region stehen.

Zu Kapitel 5.7.1 liegt ein Sondervotum des Abgeordneten Dr. h.c. Thomas Sattelberger vor, siehe Kapitel 10.4.3.3.

5.7.2 Handlungsempfehlungen Berufsausbildungsvorbereitung

Übergangsbereich

1. Ein Teil der Enquete-Kommission empfiehlt die Bildung einer „Dachmarke“ des Übergangssektors mit einem Konzept, das zu abgestimmten, transparenten und systematisch aufeinander bezogenen Bildungsangeboten mit entsprechenden Qualitätsstandards entwickelt wird. Dieses Konzept sollte einer übergreifenden Logik folgen, die flexibel genug die regionalen Besonderheiten des (marktgesteuerten) Ausbildungsmarktes und der jeweiligen Zielgruppen berücksichtigen kann. Betriebsnahe Bildungsangebote wie die Einstiegsqualifizierung sollten stärker auf Jugendliche mit Benachteiligungen und Lernbeeinträchtigungen ausgerichtet werden.
2. Dabei sind die Anschlussfähigkeit zu steigern, um unnötige Warteschleifen zu vermeiden, und Maßnahmen mit Praxisbezug – unter Einbindung der Betriebe – stärker zu fördern.
3. Ein betriebsnaher, dualisierter Ansatz sollte konsequent curricular integriert werden. Betriebsnahe Bildungsangebote wie die Einstiegsqualifizierung sollten mehr auch auf Jugendliche mit individuellen und sozialen Benachteiligungen ausgerichtet werden – sie müssen verstärkt als Zielgruppe einbezogen werden.
4. Ein anderer Teil der Enquete-Kommission empfiehlt, die Angebote des Übergangssektors systematisch auf ihren Erfolg hin zu evaluieren. Zu berücksichtigen ist dabei, dass einige Maßnahme des „Übergangsbereichs“ zunächst dem Nachholen von Schulabschlüssen dienen. Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit müssen weiterhin unter Berücksichtigung von Qualitätskriterien ausgeschrieben werden, um Wirkung und Wirtschaftlichkeit sicherzustellen, regionale Bedarfe zu erfassen und einen fairen Wettbewerb für Dienstleister zu ermöglichen.
5. Die Möglichkeit, allgemeinbildende Schulabschlüsse nachzuholen oder die bereits vorhandenen Abschlüsse zu verbessern, sollte prinzipiell Bestandteil aller schulischen Maßnahmen des Übergangs sein. Dafür wäre dann eine Ausweisung klassischer Notenstufen notwendig.
6. Träger der Bildungsangebote sind Ausbildungsbetriebe, berufsbildende Schulen, überbetriebliche Einrichtungen der Kammern sowie Bildungsträger (beispielsweise im Auftrag der BA). Ein Ausschreibungserfordernis für diese Maßnahmen sollte nicht gelten.

Koordinierung und Bedarfsanalysen

7. Individuelle Unterstützungsbedarfe für junge Menschen müssen regelmäßig im Rahmen differenzierter Bedarfsanalysen eruiert und die notwendigen Handlungskonzepte (weiter)entwickelt werden. Dazu bedarf es enger Abstimmung und Kooperation der Akteure auf kommunaler, Länder- und Bundesebene unter aktiver Beteiligung der Verbände und ihrer Strukturen. Der Ausbau der Jugendberufsagenturen/der regionalen Koordinierung sollte mit klaren Qualitätskriterien vorangebracht werden.

8. Die rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit ist erforderlich, um niedrigschwellige Angebote der Jugendsozialarbeit auch unabhängig von der wirtschaftlichen Lage einzelner Kommunen flächendeckend gewährleisten zu können.

Daten, Forschung, Evaluation

9. Eine regelmäßige Evaluation muss die Effektivität und Effizienz der Bildungsangebote überprüfen, die an zuvor festgelegten erfolgversprechenden Standards gemessen werden, und ggf. Modifikationen im Konzept vorschlagen.

Berufsschulpflicht

10. Das Recht auf den Besuch einer Berufsschule sollte in den einzelnen Bundesländern weitgehend einheitlich gehandhabt werden. Es sollte die Möglichkeit bestehen, dass die Berufsschulpflicht für einzelne Zielgruppen (beispielsweise Geflüchtete) bis zum 25. Lebensjahr ausgedehnt wird. Bezogen auf einzelne Bildungsangebote (beispielsweise Einstiegsqualifizierung) muss weiterhin Flexibilität in der jeweiligen Ausgestaltung gegeben sein, um auf die länderspezifischen Bedarfe zu reagieren.

Ausbildungsreife

Zum Konzept der „Ausbildungsreife“ gibt es in der Enquete-Kommission verschiedene Positionen und somit auch zwei unterschiedliche Handlungsempfehlungen:

11. Ein Teil der Kommission möchte das Konzept der Ausbildungsreife – und damit den Kriterienkatalog „Ausbildungsreife“ – durch das Konzept der Berufswahlkompetenz ersetzen. Alle Ausbildungsinteressierten sollten unabhängig vom Bewerberstatus in der Ausbildungsmarktbilanz geführt werden und ihr Verbleib (unversorgt, alternativer Verbleib etc.) statistisch erfasst werden.

12. Ein anderer Teil der Mitglieder empfiehlt, dass das praxisnahe Konzept der Ausbildungsreife von den Partnern der Allianz für Aus- und Weiterbildung gemeinsam zu einem flexiblen Konzept der „Ausbildungsstartkompetenz“ weiterentwickelt werden sollte. Es solle den veränderten Anforderungen der Wirtschaft ebenso gerecht werden wie den veränderten Kompetenzprofilen und Perspektiven der Jugendlichen.

Zu diesem Abschnitt liegt ein Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL vor, siehe Kapitel 10.4.2.12.

Portfolio

13. Um die Übergänge zwischen den verschiedenen Phasen und Institutionen der (Berufs-)Bildungsbiografie – beginnend mit der Berufsausbildungsvorbereitung – zu begleiten, könnte ein datenschutzkonformer, digitaler Kompetenz-/Bildungs-/Qualifizierungspass als personalisiertes/individuelles Instrument entwickelt werden. Eine Verzahnung mit Mentoring- und Coachingsystemen ist anzustreben.

Kompetenzorientierte Leistungsbewertung und BV-Zertifikat

14. Schulabgänger/-innen, die direkt nach dem Abschluss der allgemeinbildenden Schule keine Berufsausbildung aufnehmen (können), sollte ein passendes Bildungsangebot vermittelt werden. Mittels einer kompetenzorientierten Leistungsbewertung (ergänzend zu Noten- bzw. Abschlussorientierung) sollte dafür eine „Standortbestimmung“ vorgenommen werden, die die Basis für die Entwicklung eines individuellen Förderplanes darstellt (bei ermitteltem Bedarf ist die Vermittlung von Sprachkompetenz prioritär zu betrachten, z. B. bei Teilnehmer/-innen mit Fluchthintergrund).

15. Eine Zertifizierung der erworbenen und gezeigten Kompetenzen sollte projekthaft erprobt werden. Sie sollte am Ende der Maßnahme erfolgen und in Empfehlungen für nächste berufliche Schritte münden.

Anrechnung auf die Berufsausbildung, Vorrang (betriebliche) Ausbildung

16. Die Aufnahme einer Berufsausbildung hat Vorrang, auch wenn eine Maßnahme im Übergangssektor bereits begonnen wurde. Deshalb muss der Ein- und Ausstieg jederzeit möglich sein.

17. Grundsätzlich ist zu prüfen, ob die Berufsausbildungsvorbereitung vom Arbeitgeber auf die Dauer der Ausbildung angerechnet werden kann.

18. Ebenso sollte eine Verlängerung der Ausbildungsvorbereitung für diejenigen, die noch nicht über ihre Berufswahl entschieden haben, möglich sein.

Produktionsschulen

19. Das Instrument der „Produktionsschule“ (eingeführt in Hamburg) bietet ergänzend eine gute Möglichkeit, beispielsweise auch für Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte, die noch nicht lange in Deutschland leben. Ein Teil der Enquete-Kommission spricht sich für eine Prüfung der Verstetigung des Konzepts als bundesweites Regelangebot (für Jugendliche mit „komplexem Förderbedarf“) aus.

Zu diesem Absatz liegt ein Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL vor, siehe Kapitel 10.4.2.5.

Sozialpädagogische Begleitung

20. Eine kontinuierliche sozialpädagogische Begleitung in größeren Betrieben (anlehnend an die Praxis der Assistierten Ausbildung) sollte flächendeckend für den Bedarfsfall angeboten werden. Auch die Betreuung und Beratung durch die zuständige Agentur für Arbeit (Jugendberufsagentur) einschließlich regelmäßiger Lernentwicklungsgespräche sollte gesichert sein.

21. Eine pädagogische Diagnostik beim Eintritt und im Verlauf der Maßnahmen erlaubt passgenaue Angebote, auch unter Aspekten der Inklusion. Entwicklungsprozesse der Teilnehmenden sollten im Rahmen einer individuellen Förderplanung unterstützt werden (Berücksichtigung der Lernausgangslage; Analyse der Stärken, Ressourcen und Unterstützungsbedarfe, Formulierung von Zielvereinbarungen, Evaluation in Beurteilungsgesprächen).

Digitale Grundbildung/Digitalisierung

22. Die Entwicklung von Medienkompetenz ebenso wie der Einsatz digitaler Lehr- und Lernmittel müssen integraler Bestandteil der Maßnahmen im Übergangssektor werden. Dazu sind zielgruppenadäquate Konzepte zu entwickeln, die auch berufsfachlich ausgerichtet sind. Sozialer Ungleichheit muss durch die Bereitstellung von Endgeräten für alle Teilnehmer/-innen der Berufsvorbereitung entgegengewirkt werden.

Zu Kapitel 5.7.2 liegt ein Sondervotum der Fraktion DIE LINKE. vor, siehe Kapitel 10.1.3.3.

5.7.3 Handlungsempfehlungen Berufsausbildung

Weiterentwicklung und Ausbau der Unterstützungsinstrumente, u. a. der Assistierten Ausbildung (AsA)

1. Um Passungsprobleme zu bewältigen, können Unterstützungsinstrumente wie die AsA zur Akquise schon im Vorfeld der Ausbildung hilfreich sein. Dieses Angebot muss den Betrieben noch sehr viel stärker durch Öffentlichkeitsarbeit der Kammern bekannt gemacht werden.

2. Ziel ist es, auch künftig mehr jungen Menschen eine duale Berufsausbildung zu ermöglichen. Damit Betriebe auch Jugendliche mit Beeinträchtigungen und Benachteiligungen gut ausbilden können, müssen die bewährten Unterstützungsinstrumente erhalten und weiterentwickelt werden sowie niedrigschwellig verfügbar sein, immer verbunden mit der Zielsetzung, Ausbildungsbetriebe mit ihren Auszubildenden – unabhängig von der Größe des Unternehmens – aktiv zu begleiten.

3. Besonders geeigent ist dazu eine individuelle, bedarfsgerechte Förderung durch multiprofessionelle Ausbildungsbegleitungsteams. Diese Teams können je nach Situation und Unterstützungsbedarf aus Ausbildern und Ausbilderinnen, Lehrkräften, Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, Schulpsychologen und Schulpsychologinnen, Förderpädagogen und Förderpädagoginnen der Berufsschulen und/oder der freien Träger sowie aus Ausbildungsbegleitern und Ausbildungsbegleiterinnen der zuständigen Stellen bestehen. Zugang zu einer freiwilligen Inanspruchnahme solcher multiprofessionellen Ausbildungsbegleitungsteams sollen grundsätzlich alle Ausbildungsbetriebe zu jeder Phase des Berufsausbildungsverhältnisses haben. Länder und Schulträger sollten ihre Unterstützung der berufsbildenden Schulen bei der Beschulung von zunehmend heterogenen Klassen fortsetzen und weiterentwickeln. Dazu zählt die Zuweisung von Stundenkontingenten zur (berufs-)sprachlichen Förderung und zur individuellen Förderung.

Vorrang von Berufsausbildung: Recht auf einen Ausbildungsplatz, Ausbildungsgarantie

Da es zur Ausbildungsgarantie zwei verschiedene Positionen gibt, hat die Kommission auch zwei unterschiedliche Handlungsempfehlungen erarbeitet:

4. Ein Teil der Enquete-Kommission sieht die Notwendigkeit, ein verbindliches und verlässliches Angebot für die Jugendlichen zu machen, und empfiehlt die Einführung einer gesetzlich verankerten Ausbildungsgarantie nach dem Vorbild Österreichs. Die Ausbildungsgarantie soll für alle Jugendlichen unter 25 Jahre gelten,

die zum 30. September des Jahres noch einen Ausbildungsplatz suchen. Die Garantie sollte den Einstieg in das erste Ausbildungsjahr eines anerkannten Ausbildungsberufs (berufliche Schulen, Bildungseinrichtungen) mit zeitnahem Übergang in betriebliche Ausbildung regeln. Sollte ein Übergang nach dem ersten Ausbildungsjahr nicht gelingen, wird die Ausbildung bis zum Berufsabschluss garantiert. Die Finanzierung sollte bedarfsbezogen in den Regionen durch regionale Ausbildungsfonds erfolgen, in die Betriebe einzahlen, die eine regional festzulegende Mindestausbildungsquote nicht erfüllen.

5. Ein anderer Teil der Enquete-Kommission spricht sich hingegen dafür aus, die Ausbildungsgarantie weiterhin im Sinne einer Chancengarantie und des in der Allianz für Aus- und Weiterbildung vereinbarten Pfades in Ausbildung umzusetzen. Jedem ausbildungsinteressierten Menschen ist dabei ein Weg aufzuzeigen, der ihn frühestmöglich zu einem Berufsabschluss führen kann. Betriebliche Ausbildung muss dabei Vorrang haben. Die Wirtschaft sollte weiterhin jedem vermittlungsbereiten Jugendlichen, der zum 30. September eines Jahres noch keinen Ausbildungsplatz hat, drei Angebote für eine betriebliche Ausbildung unterbreiten. Die berufliche und räumliche Mobilität des Jugendlichen ist dabei wichtig und sollte durch eine Unterstützung der Agenturen für Arbeit oder der Länder flankiert werden. Je nach Bedarf vor Ort sollten Möglichkeiten der Verbundausbildung und vorhandener außerbetrieblicher Ausbildungskapazitäten genutzt werden.

Vollqualifizierende Berufsausbildung anstreben

6. Ein Teil der Enquete-Kommission empfiehlt, eine Erweiterung der Assistenzberufe an den Berufsfachschulen abzulehnen, da es sich um zweijährige Berufsausbildungen mit wenig betrieblichen Praxisanteilen und einer schlechten Vermittlungsquote auf den Arbeitsmarkt handele.

7. Ein Teil der Kommission empfiehlt, in Modellversuchen eine Neukonzeptionierung von Sonderausbildungsregelungen (nach § 66 BBiG) zu entwickeln, die dann wissenschaftlich begleitet und evaluiert wird. Eine didaktisch-curriculare Differenzierung einer anerkannten Berufsausbildung ist anzustreben, die betriebsnah und zielgruppenadäquat ausgestaltet ist und den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit der Auszubildenden zum Ziel hat.

8. Ein anderer Teil der Mitglieder empfiehlt hingegen, an dem ihrer Auffassung nach bewährten Format der Ausbildung im Rahmen des Berufsbildungsgesetz nach § 66 BBiG/§ 42 HwO für Menschen mit Behinderungen, für die eine Regelausbildung nicht in Frage kommt, festzuhalten und den Prozess der Schaffung bundesweiter Ausbildungsregelungen für Fachpraktiker konsequent fortzusetzen.

9. Eine anerkannte und vollwertige Berufsausbildung stellt die Basis für gesellschaftliche Teilhabe und kontinuierliche Erwerbsarbeit dar. Ein Teil der Mitglieder der Kommission folgert hieraus einen allgemeinen Bildungsauftrag, der einer gesetzlichen Grundlage im BBiG bedarf. Sie sprechen sich daher dafür aus, im Sinne einer „Berufsausbildung für alle“ insbesondere die berufliche Ausbildung der sogenannten Benachteiligten (SGB II und III) ins BBiG zu integrieren. Die Unterstützung von Menschen mit Förderbedarf soll nicht durch ein arbeitsmarktpolitisches Instrument gesteuert werden, sondern ist als gesamtgesellschaftliche Aufgabe zu betrachten. Alle jungen Menschen sollen das Recht haben, eine anerkannte Berufsausbildung aufnehmen zu können.

Zeitliche Flexibilität herstellen, u. a. durch Teilzeitberufsausbildung (TZBA)

10. Die Rahmenbedingungen für die Flexibilisierung von Arbeitszeit und -ort sind so zu gestalten, dass ein angemessener Schutz der Beschäftigten gewährleistet und zugleich die verlässliche Erbringung der Arbeit abgesichert ist.

11. Umsetzungsstrategien für zeitlich flexible Berufsausbildung sind zu fördern und zeitliche Flexibilisierung der Regelausbildungszeit zu erleichtern. Sozialpädagogische Begleitung soll auch hier gewährleistet werden.

12. Die Teilzeitberufsausbildung bietet die Möglichkeit zur Individualisierung und zeitlichen Flexibilität einer Berufsausbildung. Beispielsweise könnten Personen, die sich in Therapie befinden oder einen Sprachkurs besuchen, gleichzeitig auch eine Berufsausbildung aufnehmen. Bei Betrieben sollte dafür geworben werden, Teilzeitausbildungen verstärkt zu nutzen.

13. Die gesetzliche Möglichkeit für Auszubildende, nach Schwangerschaft und Geburt eine in Vollzeit begonnene Ausbildung im Einvernehmen mit dem Ausbildungsbetrieb in Teilzeit umzuwandeln, muss intensiv bekannt gemacht werden. Um die notwendige Information und Beratung von Unternehmen und Ausbildungsinteressierten zu gewährleisten, müssen flächendeckende Netzwerke der entsprechenden Akteure geschaffen und finanziell gefördert werden.

14. Der BIBB-Hauptausschuss wird aufgefordert, bei Teilzeitausbildungsverträgen eine Empfehlung zu erarbeiten, die den zuständigen Stellen empfiehlt, eine Verkürzung der nach § 7a BBiG vorgesehenen Ausbildungsdauer zu ermöglichen, wenn zu erwarten ist, dass das Ausbildungsziel in der gekürzten Ausbildungszeit erreicht wird.

Passungsprobleme minimieren durch veränderte Rekrutierungsstrategien der Betriebe

15. Über die bestehenden Verfahren hinaus sollten anonymisierte Bewerbungen zur Reduzierung jedweder Benachteiligung und Diskriminierung erprobt werden.

Zu diesem Absatz liegt ein Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL vor, siehe Kapitel 10.4.2.6.

16. Der öffentliche Dienst sollte – wie beim Good-Practice-Beispiel „Berlin will Dich!“ – mit einer gleichberechtigten Repräsentanz aller potentiellen Zielgruppen von Auszubildenden bei der Bewerberauswahl für Ausbildungsplätze voranschreiten. Dies kann Vorbild für andere Branchen sein.
17. Professionelle Soziale Arbeit soll auch künftig, wo sinnvoll und notwendig, im Rahmen der AsA die Ausbildung am Lernort Betrieb unterstützen. Die Vorteile von sozialpädagogischer Begleitung sind: Neutralität als Vermittler zwischen Auszubildenden und Ausbildenden und individuelle Unterstützung. Die Ausbildungsberater/-innen der zuständigen Stellen überwachen die Berufsausbildungsvorbereitung, die Berufsausbildung und die berufliche Umschulung und fördern diese durch Beratung der Betriebe, der Ausbilder/-innen und der Auszubildenden. Alle Akteure der beruflichen Bildung sollten nachdrücklich über die „Grundsätze für die Beratung und Überwachung der Ausbildungsstätten durch Ausbildungsberater“ informieren. Die zuständigen Stellen sowie die Landesausschüsse für Berufsbildung und die zuständigen Landesbehörden unterstützen die Umsetzung dieser Empfehlung. Ein Teil der Kommissionsmitglieder hält darüber hinaus eine Aktualisierung der Grundsätze durch den BIBB-Hauptausschuss für erforderlich.
18. Der Bund soll steuerliche Anreize für Unternehmen prüfen, die Jugendliche mit Förderbedarf nach der Erstausbildung im Unternehmen weiter beschäftigen bzw. neu einstellen.
19. Um Informationsdefizite abzubauen, den Bekanntheitsgrad zu erhöhen und auch kleinere Betriebe für eine Berufsausbildung junger Menschen beispielsweise mit Behinderungen oder Migrationshintergrund zu gewinnen, sollten die Kammern mit ihrer Inklusionskompetenz gezielt über Unterstützungsmöglichkeiten informieren.
20. Die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) ist nach Möglichkeit kooperativ (betriebsnah) durchzuführen und die Verbundausbildung, d. h. Ausbildungsverbünde, zu verstärken.
21. Verbände, Unternehmensberatungen und Kammern werden aufgefordert, die Beratung der Betriebe in Sachen zeitgemäßer Unternehmens- und Führungskultur bzw. Personalarbeit, Mediationsangebote bei Führungskonflikten, modernen Arbeitsmethoden (digitalfit) und modernen Geschäftsmodellen auszubauen.

Lernen/Lehren mit digitalen Medien; Digitale Ausstattung

22. Zur pädagogischen Einbettung digitaler Lernformen sind zielgruppenadäquate Unterrichtskonzepte und -arrangements (Universal Design for Learning) verstärkt (exemplarisch) zu entwickeln. Der Bund soll auf der Grundlage der Ergebnisse des 2021 ausgelaufenen Förderprogramms „Inklusion durch digitale Medien in der beruflichen Bildung“[509] prüfen, ob eine Fortsetzung oder gar Ausweitung des Programms nötig erscheint. Für den Fall einer Fortsetzung sollen dabei auch Modelle/Instrumente in Zusammenarbeit mit berufsbildenden Schulen entwickelt werden.
23. Für berufsbildende Schulen, außerbetriebliche Ausbildungseinrichtungen, Berufsbildungswerke – insbesondere für Menschen mit Förderbedarf – ist die Förderung von Inklusion und die Ausstattung mit digitalen Werkzeugen (berufsspezifische Maschinen und Gerätschaften, mobile Endgeräte, Lernplattformen, Software, Lehr- und Lernmaterialien) in einem Finanzierungspakt explizit zu gewährleisten.
24. Digitale Lernmedien und Ressourcen sollen Lernchancen für alle Lernenden bieten, insbesondere für inklusiven Unterricht und individuelle Förderung. Steuerliche Anreize für Hersteller könnten die Entwicklung digitaler Lehr- und Lernmaterialien für Jugendliche mit Förderbedarf anregen.

---

509 Veröffentlicht im Bundesanzeiger vom 13.2.2017.

Ausbildungspersonal

25. Betriebliche Ausbildungsleiter/-innen, Ausbilder/-innen sowie Ausbildungsbeauftragte müssen für die neuen Aufgaben in der Arbeitswelt 4.0 qualifiziert werden. Die Ausbildereignungsverordnung (AEVO) muss qualitativ gestärkt und unter Berücksichtigung der Ergebnisse der laufenden Evaluation weiterentwickelt werden. Genderkompetenz, interkulturelle Kompetenzen und die Berücksichtigung von Vielfalt in heterogenen Lerngruppen sollten zu einem gewichtigen Bestandteil werden.

26. Ein Teil der Mitglieder der Enquete-Kommission empfiehlt, einen verbindlichen Schlüssel für das Verhältnis von Auszubildenden zu Ausbildenden einzuführen: Neben der formalen Zuständigkeiten sei für das Ausbildungspersonal die tatsächliche praxisnahe Arbeit mit jugendlichen Auszubildenden vor Ort sicherzustellen. Durch einen Anspruch auf bezahlte Freistellung müssen Freiräume für Weiterbildungen auch über die AEVO hinaus geschaffen werden.

27. In den vorhandenen gesetzlichen Regelungen der Länder sollen sowohl Inklusion als auch Digitalisierung als Bestandteil der Lehramtsausbildung aller Schulformen verbindlich verankert und zum verpflichtenden Bestandteil von Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken werden.

28. Die Kapazitäten an den Hochschulen für inklusive und binnendifferenzierte (Berufs-)Pädagogik und Schulpsychologie sollen bedarfsgerecht ausgebaut werden. Gerade für die sozialpädagogisch orientierten Ausbildungen ist das Personal für die praktische Ausbildung zu qualifizieren. Entsprechende Rahmenbedingungen sind zu schaffen, damit sie die Auszubildenden in der Praxis gut begleiten können.

Ausbildungsqualität

29. Die Berufsbildungsausschüsse (BBA) der zuständigen Stellen wirken im Rahmen ihrer Aufgaben auf eine stetige Entwicklung der Qualität der beruflichen Bildung hin. Um sich dauerhaft und nachdrücklich mit Fragen zur Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Innovationen in allen Bereichen der Berufsbildung zu befassen, sollten die BBA die Unterausschüsse bilden.

Qualität von Bildungsmaßnahmen und Förderpolitik

30. Ein Teil der Mitglieder der Enquete-Kommission empfiehlt, dass bei der Auftragsvergabe von Bildungsmaßnahmen gemäß SGB II, III, VIII zukünftig die Qualität im Mittelpunkt stehen müsse, statt den Preis als wichtiges Zuschlagskriterium in den Vordergrund zu stellen. Hierzu gehörten ganz entscheidend die Qualität sowie das Qualifikationsniveau des Lehr- und Betreuungspersonals, die Qualität der technisch-infrastrukturellen Ausstattung, die Qualität der Methodik und Didaktik sowie ggf. die Organisationsform des Maßnahmenkonzepts.

31. Weiterhin empfiehlt ein Teil der Mitglieder, dass in der Regel die Beschäftigung der öffentlich finanzierten Bildungsmaßnahmen im SGB II, III, VIII im Rahmen von Normalarbeitsverhältnissen (fest angestellt, unbefristet, Gehalt nach Tarifvertrag, in Vollzeit tätig, Teilzeit nur auf Wunsch) ausgeübt werden sollten. Prekäre Beschäftigung müsse in diesem Bereich zurückgedrängt werden. Dies gelte besonders für Ausbildungspersonal, Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, die in auf Dauer angelegten Fach- und Themengebieten tätig seien. Die Arbeitsverhältnisse seien entweder über einen allgemeingültigen Branchentarifvertrag nach Tarifvertragsgesetz und/oder durch vergleichbare Haustarifverträge abzusichern.

32. Darüber hinaus fordern diese Mitglieder, statt Selektion und Stigmatisierung der jungen Menschen durch individuelle Finanzierung und Zuweisungskriterien (vgl. Kap. 5.3.3 Ausbildungsreife) zu praktizieren, in Zukunft die Bildungsgänge/-maßnahmen bzw. die Lerngruppen mit Blick auf inklusive binnendifferenzierte und individuelle Förderung zu finanzieren.

33. Abschließend wird von diesem Teil der Kommission gefordert, die Förderpolitik neu zu gestalten. Den Sozialpartnern wird empfohlen, sich an vergleichbaren Tarifvereinbarungen in der Bildungsbranche zu orientieren und durch Tarifbindung verbesserte Bedingungen in der Bildungsbranche zu schaffen.

Wohnen und Mobilität

34. Die Länder sollen Mobilitätsangebote (etwa Azubi-Tickets) einführen und fördern. So können zugleich regionale Passungsprobleme gemildert werden. Auch sollen mehr Azubi-Wohnheime oder Jugendgästehäuser zur Verfügung gestellt und als Teil der Jugendsozialarbeit bedarfsgerecht ausgestattet werden.

Individuelle Förderung der Auszubildenden im Rahmen der Ausbildung

35. Entsprechend der Empfehlung der Kultusministerkonferenz vom 14. Mai 2020 zur individuellen Förderung in den beruflichen Schulen sind junge Menschen mit Benachteiligungserfahrungen und Lernschwierigkeiten, aber auch besonders Leistungsstarke und andere spezifische Zielgruppen zu integrieren. Dies erfordert

eine bewusste Wahrnehmung von Vielfalt und eine ressourcenorientierte Analyse der Lernausgangslagen, auf die eine individuelle Förderung aufbauen kann. Konzepte der Binnendifferenzierung sind sowohl individuell als auch auf die heterogene Lerngruppe gerichtet, um kooperative Lernformen herauszubilden.

Zusätzliche Talentförderung/Wettbewerb

36. Nationale und internationale Wettbewerbe, beispielsweise die WorldSkill Competition, Fachmessen und -tagungen sowie spezialisierte Leistungstrainings können besondere Talente und Neigungen von jungen Menschen im Rahmen ihrer Ausbildung identifizieren und fördern. Mit zeitlichen Freiräumen und finanzieller Unterstützung sollte die Teilnahme und Einbindung von Auszubildenden ermöglicht werden. Auch hier ist immer zu prüfen, welche Anrechnungsmöglichkeiten im Rahmen der regulären Ausbildung angeboten werden können. Zu prüfen ist auch eine Öffnung der Stipendiatenwerke für Studierende für leistungsstarke Auszubildende.

Zu Kapitel 5.7.3 liegt ein Sondervotum des Abgeordneten Dr. h.c. Thomas Sattelberger vor, siehe Kapitel 10.4.3.6.

5.7.4 Handlungsempfehlungen Weiterbildung – Zweite Chance Berufsabschluss

Bildungsberatung für eine lebensbegleitende Lernkultur

1. Um Geringqualifizierte zu beruflichen Abschlüssen zu führen, braucht es spezifische Beratungsstrukturen. Mit den Bildungsberatungsstrukturen bei der BA ist der richtige Weg eingeschlagen. Ziel muss die Stärkung der Arbeitsverwaltungsprozesse und einer investiven Arbeitsmarktpolitik sein. Damit Geringqualifizierte tatsächlich einen Abschluss erreichen, müssen Begleitstrukturen gesichert und berufliche Qualifizierung lebensbegleitend als Lernkultur ausgebaut werden. Dazu braucht es sachgerechte Beratung der Interessentinnen und Interessenten und – wo notwendig – zielgruppenspezifisches Mentoring und Coaching bis zum vollqualifizierenden Berufsabschluss.
2. Werbung und Öffentlichkeitsarbeit für individuelle Weiterbildungsstrategien sind in der Berufsbildung insbesondere hinsichtlich der Interessen und gezielten Ansprache geringer qualifizierter Erwachsener auszubauen.

Zeitliche Flexibilität und Durchlässigkeit im Sinne motivierender Zielperspektiven

3. In Absprache mit dem Betrieb sind die neuen Möglichkeiten einer Teilzeitausbildung für Erwachsene zu nutzen, die einer die Ausbildung begleitenden Erwerbstätigkeit nachgehen wollen und in Vollzeit keine Nachqualifizierung bzw. Umschulung aufnehmen würden.
4. Aktuell müssen Umschulungen, die zu einem Berufsabschluss in einem allgemein anerkannten Ausbildungsberuf führen, im Vergleich zur Erstausbildung um ein Drittel verkürzt werden. Dies stellt für gering Qualifizierte und Langzeitarbeitslose häufig eine hohe Hürde dar. In diesen Fällen sollte die Umschulungsdauer flexibilisiert werden können und das Verkürzungsgebot ausgesetzt werden, um auch Leistungsberechtigten mit Lernschwierigkeiten eine abschlussbezogene Weiterbildung zu ermöglichen. Hier sind ggf. finanzielle Unterstützungsangebote erforderlich.
5. Ein Teil der Mitglieder der Enquete-Kommission empfiehlt, im Interesse einer motivierenden Zielperspektive für Auszubildende eine vertraglich geregelte Möglichkeit zu eröffnen, im Anschluss an den erfolgreichen Abschluss einer zweijährigen Ausbildung eine dreijährige, vollqualifizierende Berufsausbildung zu beginnen.

Forschungsbedarf zur Wirkung von Teilqualifizierungen und Validierung

6. Die Erforschung und Datenerfassung zu Bildungswegen Geringqualifizierter bzw. Erwachsener ohne einschlägige Ausbildung und zur beruflichen Weiterbildung durch Teilqualifizierungen und durch abschlussorientierte Nachqualifizierung müssen im Rahmen des datenschutzrechtlich Möglichen ausgebaut und in die Berufsbildungsberichtserstattung aufgenommen werden.
7. Forschungsfragen sollen sich auf die Tätigkeitsfelder der Betroffenen und deren Berufsfelder konzentrieren. Auch eine Evaluation von Teilqualifikationen mit Blick auf die Verbesserung der Beschäftigungssicherheit und Beschäftigungsbedingungen ist notwendig.

Zugang Externer zur Berufsabschlussprüfung stärken

8. Wer in seiner Erwerbsbiographie umfassende Berufserfahrung erworben hat oder ergänzend nachweisen kann, dass er die Anforderungen in einem bestimmten Beruf erfüllt, kann auch ohne das Durchlaufen einer dualen Ausbildung an der Berufsabschlussprüfung teilnehmen. Diese Option, die in § 45 Abs. 2 BBiG geregelt ist, muss bekannter und der Zulassungsprozess noch transparenter gemacht werden. Zudem sollten die Betroffenen bei Bedarf während ihrer Prüfungsvorbereitung durch die BA und Bildungsträger begleitet und unterstützt werden. Perspektivisch könnten auch Ergebnisse von Validierungsverfahren (z. B. nach ValiKom) bei der Zulassung Externer zur Abschlussprüfung berücksichtigt werden.

Zu Kapitel 5.7.4 liegt ein Sondervotum der Fraktion DIE LINKE. vor, siehe Kapitel 10.1.3.4.

6 Berufliche Ausbildung

Das vorliegende Kapitel schließt an die Ausführungen in Kapitel 2 „Berufsbildung“ an, in welchem die Organisation, die Strukturen und die übergreifenden Herausforderungen der beruflichen Bildung in Deutschland erörtert wurden. In diesem Kapitel geht es zum einen um die Anforderungen der digitalen Arbeitswelt an die beiden Lernorte (Betrieb und berufsbildende Schule) und die Lernortkooperation. Zum anderen geht es um die aktuellen Reformen und Herausforderungen bei den schulischen Berufsausbildungen, insbesondere bei den Gesundheits-, Sozial- und Erziehungsberufen (GES-Berufen). Parallel hierzu wird immer wieder der Frage nachgegangen, wie die Attraktivität der beruflichen Bildung erhöht werden kann. Bei den Anforderungen an den Lernort „Betrieb“ werden insbesondere folgende Aspekte in den Fokus gestellt: die Attraktivität der Ausbildung im Zusammenhang mit ihrer Qualitätssicherung, die Digitalisierung in den Betrieben, insbesondere in regionalen Netzwerken, die dafür erforderlichen Kompetenzen des Ausbildungspersonals und die Möglichkeiten einer dualen Ausbildung in Teilzeit. Bei den Anforderungen an den Lernort „berufsbildende Schule“ werden die Herausforderungen der Digitalisierung für das Lehren und Lernen, für die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte sowie die Attraktivität des Berufes und für die finanzielle und materielle Ausstattung der berufsbildenden Schulen beleuchtet. Daran anschließend geht es um die Stärkung sowie Weiterentwicklung des Prüfungssystems und die Internationalisierung in der beruflichen Bildung. Am Ende des Kapitels sind die Handlungsempfehlungen an die Politik und die Akteure der Berufsbildung formuliert.

6.1 Anforderungen an den betrieblichen Teil der dualen Ausbildung

Die duale Berufsausbildung ist die Grundlage für die Sicherung des Fachkräftenachwuchses in Deutschland. Auch große Technologiesprünge in einer sich verändernden Arbeitswelt ließen sich bisher mit der dualen Ausbildung gut bewältigen. Die Ausbildung folgte dabei stets den Veränderungen im Betrieb. Da die Veränderungszyklen nun immer kürzer werden, muss auch in Zukunft sozialpartnerschaftlich sichergestellt werden, dass die bisherigen Vorteile der dualen Ausbildung erhalten bleiben. Hierzu gehört auch, dass entsprechende IT- und Digitalkenntnisse sowie soziale und übergreifende Kompetenzen erworben werden. Laut einer DIHK-Umfrage[510] sagen 72 Prozent der Betriebe, dass die Bedeutung dieser Kenntnisse in Zukunft steigen wird.[511]

Neben der Digitalisierung der betrieblichen Ausbildung ist auch ihre Attraktivität entscheidend für die Zukunft der beruflichen Bildung. Der Anteil ausbildender Betriebe in Deutschland ist in den letzten zehn Jahren deutlich zurückgegangen, stabilisierte sich aber 2018 auf 19,7 Prozent.[512] Betrachtet man nur die ausbildungsberechtigten Betriebe, so liegt die Quote ausbildungsaktiver Betriebe viel höher. Nach IAB-Angaben beteiligten sich 2018 53 Prozent der ausbildungsberechtigten Betriebe an der Ausbildung (2017: 54 Prozent). Die Erhöhung der Ausbildungsbetriebsquote[513] sowie der Qualität der betrieblichen Ausbildung ist gemeinsames Ziel der Sozialpartner. Nur eine gute Ausbildung sichert den Unternehmen die Fachkräfte, die sie in Zukunft benötigen. Und nur mit einer guten Ausbildung sind die Betriebe attraktiv für junge Menschen.

6.1.1 Qualitätssicherung im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung und Erhöhung ihrer Attraktivität aus der Perspektive der Ausbildenden und der Auszubildenden

Die Sicherung der Ausbildungsqualität wird dadurch gewährleistet, dass die zuständigen Stellen die Eignung eines Ausbildungsbetriebs prüfen. Wichtige Voraussetzung hierfür ist auch das Vorhandensein von qualifiziertem Ausbildungspersonal zur fachlichen Anleitung und pädagogischen Begleitung der Auszubildenden.

Darüber hinaus tragen die Berufsbildungsausschüsse (BBA) der zuständigen Stellen als weitere Instanz der Berufsbildung zur Sicherung der Ausbildungsqualität bei. Die Ausschüsse wirken im Rahmen ihrer Aufgaben auf eine stetige Entwicklung der Qualität der beruflichen Bildung hin. Außerdem erfüllen die Ausbildungsberater/-innen der Kammern einen gesetzlichen Auftrag, der im Berufsbildungsgesetz festgelegt ist. Sie sind Partner und

---

510 Vgl. Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (2019): Ausbildung 2019.

511 Vgl. Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/10 vom 6. Mai 2019, S. 8.

512 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Berufsbildungsbericht 2020, S. 27.

513 Die Ausbildungsbetriebsquote bezeichnet den Anteil der Betriebe mit Auszubildenden an allen Betrieben mit sozialversicherungspflichtig Beschäftigten einschließlich der Ausbildungsbetriebe. Hierbei wird nicht unterschieden, ob die Betriebe ausbildungsberechtigt sind oder nicht. Insofern unterscheidet sich die Ausbildungsbetriebsquote von der sogenannten Ausbildungsaktivität, die den Anteil der ausbildenden Betriebe an allen ausbildungsberechtigten Betrieben ausweist (Quelle: BIBB).

Ratgeber der Betriebe und der Auszubildenden gleichermaßen und sorgen ebenfalls für Qualitätssicherung. Sie beraten vertrauensvoll bei konkreten Schwierigkeiten bzw. Konflikten zwischen den Ausbildungsparteien. In der Allianz für Aus- und Weiterbildung wurde durch Kammern und Gewerkschaften gemeinsam ein niederschwelliges Beschwerdemanagement entwickelt wie beispielsweise eine Beschwerdemöglichkeit in der genutzten Berichtsheft-App.

Laut DGB-Ausbildungsreport[514] sind 71,3 Prozent der Auszubildenden zufrieden oder sehr zufrieden mit ihrer Ausbildung. Faktoren, die zu einer Unzufriedenheit der Auszubildenden führen können, sind die Nichteinhaltung von (Mindest-)Standards in der Ausbildung. Dazu zählen beispielsweise das Fehlen oder die Nichteinhaltung von betrieblichen Ausbildungsplänen, der Vollzug von ausbildungsfremden Tätigkeiten, die Nichteinhaltung von Arbeitszeitbestimmungen. Darüber hinaus können unattraktive Arbeitszeiten (z. B. im Hotel- und Gaststättengewerbe) oder eine geringe Ausbildungsvergütung zu Unzufriedenheit führen. Letzterer Punkt sollte nach der Einführung einer Mindestausbildungsvergütung durch das Berufsbildungsmodernisierungsgesetz 2020 evaluiert werden. Unzufriedenheit der Auszubildenden führt zu einer mangelnden Attraktivität der beruflichen Bildung auch bei der Berufswahlempfehlung an zukünftige potentielle Auszubildende.

Auszubildende brauchen über die Erfüllung von gesetzlich vorgeschriebenen Mindeststandards hinaus auch Sicherheit, klare Orientierung und gute Anleitung von gut ausgebildetem Ausbildungspersonal im Ausbildungsverlauf wie auch eine respektvolle und wertschätzende Kommunikation zwischen den Ausbildungsbeteiligten. Zentral ist hier auch ein erfolgreiches Onboarding in den Betrieb, d. h. „An-Bord-Nehmen“ in den ersten Tagen und Wochen rund um den Start der Ausbildung. Die Erwartungen und Ansprüche von Ausbildenden und Auszubildenden müssen zueinander passen. Außerdem können Auszubildende aus älteren Ausbildungsjahrgängen den neuen Auszubildenden als Lotsen Hilfe leisten. In kleinsten Betrieben ohne weitere Auszubildende sollte über alternative Angebote nachgedacht werden und beispielsweise frühzeitig der Austausch mit Auszubildenden aus anderen Betrieben ermöglicht werden. Bei Ausbildungsverbünden kann eine Koordinationsstelle unterstützen.

Die Einhaltung der Normen des BBiG und der HwO und deren Übersetzung in Rahmenlehrpläne und betriebliche Ausbildungspläne stehen an erster Stelle, um die Qualität von Ausbildungsprozessen zu gewährleisten. Es ist daher entscheidend, dass diese Regelungen vorhanden bzw. bekannt sind und auch umgesetzt werden. Ist das nicht der Fall, muss im konstruktiven Dialog Abhilfe geschaffen werden. Als Ultima Ratio können den Betrieben Sanktionen auferlegt werden.

Ein weiterer Faktor für Ausbildungsqualität und die erfolgreiche Anpassung des betrieblichen Lehrens und Lernens an die digitale Arbeitswelt ist der Grad der betrieblichen Ausstattung mit digitaler Technik. Nicht in allen Branchen ist es heute schon Standard, dass jeder Auszubildende über ein eigenes Laptop verfügt – aber auch nicht in allen Unternehmen nötig. Weiterführende fachspezifische technische Ausstattungen eines Betriebs hängen in der Regel von dessen Produkten, Größe, Innovationsgeschwindigkeit und seinen finanziellen Möglichkeiten ab. Dennoch sind alle Unternehmen und Betriebe mit Veränderungen in ihrem Umfeld konfrontiert und sollten diese zunehmend in ihrer Ausbildung berücksichtigen. Mindeststandards hierfür werden seit Ende 2020 in den modernisierten Standardberufsbildpositionen für alle Ausbildungsordnungen seitens des BIBB-Hauptausschusses als Kompetenzen für eine „digitalisierte Arbeitswelt“ beschrieben[515] (siehe auch Kapitel 6.1.3.2).

Ein weiteres Ziel ist, die Zufriedenheit und Ausbildungsqualität im Betrieb zu gewährleisten, um vorzeitigen Vertragslösungen entgegenzuwirken. Hierfür sollten die Instrumente der Assistierten Ausbildung (AsA) sowie der ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) mehr genutzt werden. Zur Vermeidung von Doppelstrukturen wurden diese Maßnahmen mit dem Gesetz zur Förderung der beruflichen Weiterbildung zu einem einheitlichen Instrument zusammengeführt. Ziel der neuen Assistierten Ausbildung ist eine individuelle und kontinuierliche Begleitung der Jugendlichen. Diese kann bis zu einem Jahr über das Ende der Ausbildung hinaus erfolgen und richtet sich an den individuellen Förderbedarf. Auch vor dem Hintergrund einer stagnierenden Ausbildungsbeteiligung von Betrieben, kann das Förderinstrument der Assistierten Ausbildung unterstützend wirken. Aus Sicht der Betriebe ist einer der Gründe für die stagnierende Ausbildungsbeteiligung, dass Bewerber/-innen die Anforderungen

514 Vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund (2020): Ausbildungsreport 2020, Berlin, URL: www.dgb.de/++co++b7b5354c-e7ab-11ea-807a-001a4a160123, Abruf am: 8. April 2021, S. 9.

515 Bundesinstitut für Berufsbildung: Pressemitteilung 03/2021. Moderne Berufsbildungsstandards für alle Ausbildungsberufe. Digitalisierung und Nachhaltigkeit werden Pflichtprogramm für Auszubildende, URL: www.bibb.de/de/pressemitteilung_135573.php?pk_campaign=Newsletter&pk_kwd=BIBBaktuell_2021%2F02-OTHER, Abruf am: 1. April 2021.

nicht erfüllen. Eine Ausbildung wäre dann mit erheblichen zusätzlichen Ausbildungsaufwand für Betriebe verbunden.[516] Mit dem Instrument der Assistierten Ausbildung können sowohl Jugendliche als auch Betriebe individuell unterstützt und begleitet werden.

Auch wenn die Abschlussprüfung am Ende eines Ausbildungsprozesses steht, hat sie auch während der Ausbildung einen wesentlichen Einfluss auf deren Qualität. Die nach dem Ordnungsrahmen durchgeführten Abschlussprüfungen unterstützen dies in besonderem Maße auch überregional. Prüfungen in der dualen Ausbildung sind berufstypisch. Sie berücksichtigen und integrieren die betriebliche Praxis dort, wo die Feststellung beruflicher Handlungsfähigkeit es in besonderem Maße erfordert. Der zunehmende Einfluss der Digitalisierung auf die beruflichen Tätigkeiten bzw. betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozesse bringt konsequenterweise auch die Frage nach der Veränderung von Abschlussprüfungen mit sich (vgl. Kapitel 6.5 zur Stärkung und Weiterentwicklung des Prüfungssystems).

Ein weiterer wichtiger Faktor für die Attraktivität der beruflichen Bildung ist auch die Übernahmeperspektive nach der Ausbildung. Die Übernahmequoten von Auszubildenden in Beschäftigung haben sich seit dem Jahr 2000 (58 Prozent) deutlich verbessert und lagen im Jahr 2018 (aktuellste Zahlen) bei 71 Prozent (2017: 74 Prozent).[517] Das spiegelt den wachsenden Fachkräftebedarf der Betriebe wider. Attraktive Bleibeoptionen können ausgelernte Fachkräfte an ihre Unternehmen binden. In Kombination mit einem Abschluss der höheren Berufsbildung, wie Meister, Fachwirt oder Techniker, haben junge Fachkräfte beste Karriereperspektiven. Auch ist es ein Vorurteil, dass bei akademischer Laufbahn per se mehr verdient wird – häufig ist das Gegenteil der Fall: Ein Meister oder Fachwirt kann im Vergleich zu einem Akademiker unter Umständen durchaus ein vergleichbares oder sogar höheres Einkommen erreichen.[518]

6.1.2 Duale Ausbildung in Teilzeit

Der Gewinnung von Fachkräften dient auch ein Ausbildungsangebot in Teilzeit. Dem hat das am 1. Januar 2020 in Kraft getretene Berufsbildungsmodernisierungsgesetz (BBiMoG) mit einer Stärkung der Teilzeitberufsausbildung Rechnung getragen. Die Potenziale der Teilzeitausbildung in Theorie und Praxis sind bei Weitem noch nicht ausgeschöpft. Ein Imagewandel dieser Ausbildungsform sei erforderlich und werde dazu beitragen, die bisher geringe Nutzung dieses vielversprechenden Berufsausbildungsinstruments zu erhöhen. Zudem biete die Digitalisierung eine Reihe von Möglichkeiten, die Teilzeitberufsausbildung voranzubringen.[519]

Während die Vereinbarkeit von Beruf und Familie allgemein im Erwerbsleben immer mehr zu einem zentralen gesellschaftlichen und politischen Anliegen wird, ist dieser wichtige Aspekt der Vereinbarkeit von Elternschaft und Ausbildung weiterhin nur wenig berücksichtigt. Ein großer Teil junger Eltern, insbesondere junge Mütter, bleiben ohne Berufsabschluss. Gerade bei jungen Menschen mit Familienverantwortung und in der Regel eigenem Hausstand ergeben sich bei Bezug von ALG II insbesondere zum Ausbildungsbeginn Finanzierungslücken zwischen dem Ende des Anspruchs und dem Ausbildungseintritt. Dies liegt auch an der Vielzahl möglicher ergänzender Leistungen mit unterschiedlichen Beantragungs- und Laufzeiten wie etwa ALG II als ergänzender Leistung, Mehrbedarfen für Alleinerziehende, Wohngeld, Elterngeld, Kindergeld, Kinderzuschlag, Kinderbetreuungskosten, Unterhalt oder Unterhaltszuschuss.

---

516 Vgl. Eckelt, Marcus; Mohr, Sabine; Gerhards, Christian et al.; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2020): Rückgang der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung. Gründe und Unterstützungsmaßnahmen mit Fokus auf Kleinstbetriebe, Bonn, URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Rueckgang_Ausbildungsbeteiligung.pdf, Abruf am: 17. Februar 2021, S. 12.

517 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020, S. 258.

518 Vgl. Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e. V. (IAW) an der Universität Tübingen (2019): Lebenseinkommen von Berufsausbildung und Hochschulstudium im Vergleich. Eine empirische Analyse von Erwerbsbiografien in Deutschland, Tübingen, URL: www.bw.ihk.de/_Resources/Persistent/047697f07cea43af2e88707a058f8c4616c9b2c8/Studie_Bildungsrendite.pdf, Abruf am: 18. Februar 2021.

519 Stand der Teilzeitausbildung bei der BSR vor Inkrafttreten des BBiMoG am 1. Januar 2020, durch das die Ausbildungsform weiter gestärkt wurde. Vgl. Steuk, Anke, Berliner Stadtreinigungsbetriebe AöR (2019): Präsentationsvorlage „Teilzeitberufsausbildung - Überblick und Empfehlungen“. Sitzung der Projektgruppe 2 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 3. Juni 2019, Drs. 19(28)PG2-23, Berlin, S. 18-25.

Es ist zu beobachten, dass der Altersdurchschnitt der ausbildungsinteressierten Menschen mit Familien- und Pflegeverantwortung in den letzten Jahren ansteigt. Der Schwerpunkt der Nachfrage liegt bei den 25- bis 30-Jährigen. Bei den über 30-Jährigen ist allerdings ein Zuwachs zu verzeichnen.[520]

Neben Elternschaft und Pflege spielt die Teilzeitausbildung auch für eine erfolgreiche Berufsausbildung von Geflüchteten und Zugewanderten eine Rolle, wie das BIBB bescheinigt: Im Rahmen eines Entwicklungsprojektes bei der Berliner Stadtreinigung (BSR) zu zukunftsweisenden Ansätzen, Instrumenten und konkreten Unterstützungsmaßnahmen zur Integration dieser Personengruppen in die duale Ausbildung wurde der Fokus explizit auf betriebliche Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Ausbildung von Geflüchteten und Zugewanderten gelegt.[521] Die Auswertung des oben genannten Projekts ergab, dass es für ihre nachhaltige Integration sehr wichtig ist, bereits entwickelte und erprobte Konzepte und Modelle einer variabel gestalteten Ausbildung, wie zum Beispiel das der Teilzeitausbildung, intensiver zu nutzen und sie mit Schwerpunkt auf die individuelle Förderung der sprachlichen Kompetenzen weiter zu entwickeln.[522]

Hierzu liegt ein Sondervotum der Fraktion der AfD und des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL vor, siehe Kapitel 10.5.5.

6.1.3 Digitalisierung im Betrieb

Der Einfluss und die Auswirkung der Digitalisierung auf die betriebliche Ausbildung sind zwar verbreitet, in der Tiefe allerdings unterschiedlich ausgeprägt. Entscheidend sind dabei Betriebsgröße, Branchenzugehörigkeit sowie auch die konkreten Produkte und Dienstleistungen der Betriebe und Unternehmen. Insbesondere bei Kleinstunternehmen (ein bis neun Mitarbeiter/-innen) herrscht entsprechender Bedarf an technischer Infrastruktur, leicht anzuwendende Good Practices (z. B. Deutsche Bahn AG)[523] und möglicherweise Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals für den Alltag vor.[524]

6.1.3.1 Betriebliche Ausbildungsstrukturen und Herausforderungen für die Digitalisierung in Klein- und Kleinstbetrieben

Der Bestand der Ausbildungsbetriebe in Deutschland ist in hohem Maß kleinbetrieblich strukturiert. Über 80 Prozent der Ausbildungsbetriebe zählen zu den Kleinst- und Kleinbetrieben – haben also 49 oder weniger Beschäftigte. Die Ausbildungsbetriebe mit weniger als 250 Beschäftigten decken knapp 97 Prozent der Ausbildungsbetriebe insgesamt ab, was wiederum 71 Prozent der Ausbildungsverträge ausmacht (siehe Abbildung 21). Wenn es um die Umsetzung der Digitalisierung in der beruflichen Bildung geht, sind kleinst- und kleinbetriebliche Strukturen besonders zu berücksichtigen. Die Anforderungen der Digitalisierung in der Arbeitswelt stellen diese vor große Herausforderungen und machen spezifische Anreize und Fördermaßnahmen notwendig, um sie dabei zu unterstützen. Diese sind am Ende des Kapitels in Form von Handlungsempfehlungen dargestellt.

---

520 Vgl. Kaller, Gabriele, LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e. V. (2019): Handlungsempfehlungen. Sitzung der Projektgruppe 2 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 3. Juni 2019, Drs. 19(28)PG2-25, Berlin, S. 1.

521 Vgl. Good-Practice-Beispiel: Die Teilzeitberufsausbildung (TZBA) bei der Berliner Stadtreinigung (BSR), s. Anhang 1.

522 Vgl. Vogel, Christian; Münk, Dieter; Scheiermann, Gero et al.; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2018): 3.4.304 – Prozesskette zur nachhaltigen Integration von Geflüchteten in die duale Ausbildung. Entwicklungsprojekt: Abschlussbericht, Bonn, URL: www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_34304.pdf, Abruf am: 21. Februar 2020, S. 4, 13.

523 Good-Practice-Beispiel: Digitalisierung in der Berufsausbildung bei der Deutschen Bahn AG, s. Anhang 1.

524 Vgl. Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Protokoll der Sitzung der Projektgruppe 2 am 11. Februar 2019, Berlin. Digitale Methoden/Instrumente im betrieblichen Teil der Ausbildung (inkl. Anforderungen an Ausbildende und deren Weiterbildung). Möglichkeiten digitaler Lernkonzepte und Lernwege für heterogene Lerngruppen und Inklusion.

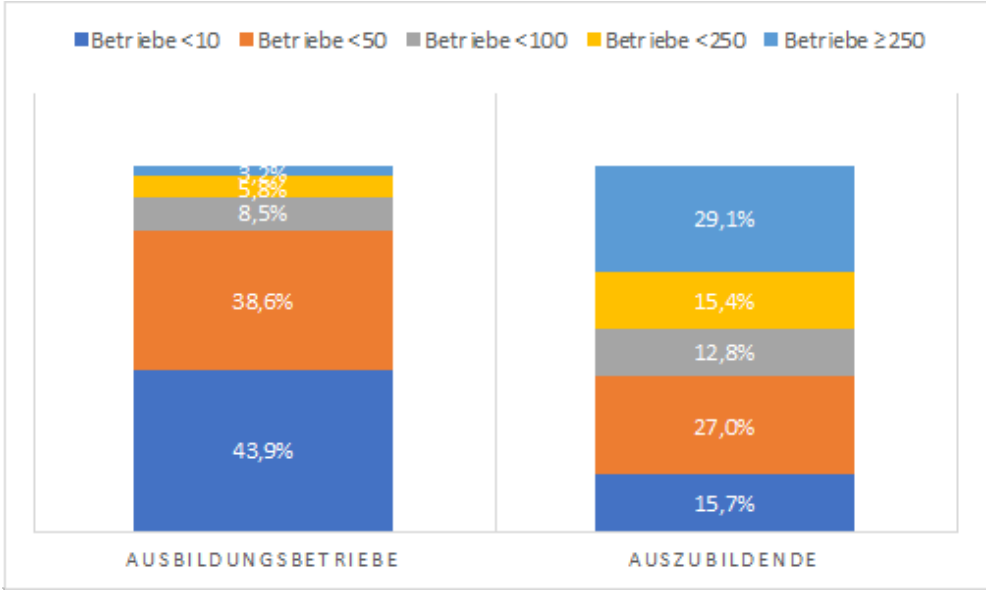


Abbildung 21: Verteilung der Größen der Ausbildungsbetriebe in der gesamten Wirtschaft[525]

Besondere Herausforderungen für die betriebliche Ausbildung in Kleinst- und Kleinbetrieben

Für Kleinst- und Kleinbetriebe ist insbesondere zu berücksichtigen, dass sich ein verändertes Bildungswahlverhalten der Jugendlichen, die zunehmende Heterogenität der Auszubildenden, die innerorganisatorischen Gegebenheiten sowie das besondere Kosten-Nutzen-Verhältnis der Ausbildung zu vergleichsweise anders gewichteten Herausforderungen führen als dies in großbetrieblichen oder staatlich organisierten Ausbildungsstrukturen der Fall ist.

Verändertes Bildungsverhalten: Eine besondere Herausforderung für die Besetzung von Ausbildungsplätzen in Kleinst- und Kleinbetrieben liegt unter anderem in einem veränderten Bildungsverhalten junger Menschen. Zunehmend wählen Schüler/-innen den Weg über das Abitur in ein akademisches Studium. Seit 2004 hat sich die Zahl der Studienberechtigten um knapp 50.000 erhöht. Im gleichen Zeitraum ist die Zahl der nicht studienberechtigten Schulabgänger/-innen von 986.300 um 154.500 auf 831.800 zurückgegangen.[526] Für Kleinst- und Kleinbetriebe stellt dieses veränderte Bildungswahlverhalten eine Herausforderung dar, die insbesondere in einer Anpassung von Rekrutierungsmaßnahmen in der Akquise künftiger Auszubildender liegen wird. Durch diese Entwicklungen hat die Heterogenität der Auszubildenden in den vergangenen Jahren weiter stark zugenommen. Beispielsweise bildet das Handwerk neben einem traditionell hohen Anteil junger Menschen mit maximal einem Hauptschulabschluss von aktuell rund 39 Prozent eine steigende Zahl von Abiturienten und Studienaussteigern aus. Der Anteil der Auszubildenden mit Hochschulzugangsberechtigung im Handwerk in den vergangenen zehn Jahren ist von 6,1 Prozent auf jetzt 14,6 Prozent gestiegen.[527]

Der höhere Anteil der Zahl der Studienberechtigten ist insgesamt zu begrüßen, er erhöht jedoch die Bandbreite der Ausbildungsbemühungen hinsichtlich der Differenzierungsnotwendigkeit in Kleinst- und Kleinbetrieben überproportional.

Darüber hinaus erschließen sich Ausbildungsbetriebe zunehmend weitere Bewerbergruppen. So ist der Anteil der Auszubildenden mit einer Staatsangehörigkeit aus einem der acht nichteuropäischen Asylzugangsländer Afghanistan, Eritrea, Irak, Iran, Nigeria, Pakistan, Somalia und Syrien deutlich angestiegen. Im Vergleich zum Vorjahr hat sich im Handwerk die Zahl der Auszubildenden aus diesen Ländern noch einmal stark erhöht (plus 7.600 bzw. plus 68,6 Prozent).[528] Der zunehmende Grad der Heterogenität der Auszubildenden ist gerade für die Klein-

525 Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Eigene Darstellung nach S. 192 f., Angaben für 2018.

526 Vgl. Born, Volker, Zentralverband des Deutschen Handwerks e. V.: Schriftliche Stellungnahme. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 6. Mai 2019, KOM-Drs. 19(28)45, Berlin, S. 5.

527 Ebd.

528 Ebd.

und Kleinstbetriebe in der Organisation und Durchführung der betrieblichen Ausbildung eine enorme Herausforderung, der sich diese Betriebe im Vergleich zu anderen Lernorten der sekundären und tertiären Bildung mit vergleichsweise geringen Personal- und Zeitressourcen widmen müssen. Zeit- und Personalressourcen müssen verstärkt in die Ausbildung investiert werden. Diese zunehmenden Investitionskosten werfen vermehrt die Frage nach einer Aufrechterhaltung der Ausbildungsbereitschaft auf.

Ausbildung als hohe organisatorische Anforderung: Für Klein- und Kleinstbetriebe in der Ausbildung können die oben genannten Herausforderungen aufgrund ihrer Betriebsstruktur im Vergleich zu großbetrieblichen Strukturen und staatlich organisierten Ausbildungseinrichtungen zu einem Wettbewerbsnachteil auf dem Ausbildungsmarkt führen. Beispielsweise ist eine mittel- bis langfristige Personalplanung und -entwicklung für Klein- und Kleinstbetriebe als Ausbildungsbetriebe kaum realisierbar.

Um diese Nachteile auszugleichen, sind z. B. in der handwerklichen Berufsausbildung gemäß Handwerksordnung (HwO) flächendeckend für alle Berufe und Regionen „Überbetriebliche Lehrlingsunterweisungen" – kurz ÜLU, ÜBL oder ÜBA zu finden (siehe auch Kapitel 6.1.3.4).

Hintergrund für diese Sonderstellung überbetrieblicher handwerklicher Bildungsstätten (ÜBS) ist insbesondere, dass nicht alle Handwerksbetriebe sämtliche Techniken und Technologien eines Berufsbildes umfassend und aktuell vermitteln können.

Ausgewogene Kosten-Nutzen-Relation der Ausbildung: Eine weitere Herausforderung insbesondere für Kleinstbetriebe sind die Ausbildungskosten. Übersteigen diese die durch Auszubildende generierbaren Erträge in den Betrieben, ist das Angebot von Ausbildungsplätzen aus unternehmerischer Sicht ausschließlich eine Zukunftsinvestition. Die Übernahme von ausgebildeten Fachkräften ist daher eine grundlegende Voraussetzung zur mittel- und langfristigen Amortisierung der Ausbildungskosten. Gerade für Klein- und Kleinstbetriebe wirkt sich die Herausforderung einer ausgewogenen Kosten-Nutzen-Relation grundlegend auf die Ausbildungsentscheidung aus.

Eingeschränkte räumliche Mobilität verhindert Besetzung von Ausbildungsplätzen: Die Erreichbarkeit der Berufsschule wirkt sich grundlegend auf die Besetzung von Ausbildungsstellen aus. Aus organisatorischen Gründen werden – insbesondere im ländlichen Raum – Berufsschulstandorte zusammengelegt und geschlossen oder es werden länderübergreifende Fachklassen in Berufen mit wenigen Auszubildenden eingerichtet. Vor allem in Flächenländern führt diese Entwicklung aufgrund eines unzureichenden öffentlichen Personennahverkehrs und langer Anfahrtswege dazu, dass vor allem minderjährige Auszubildende ohne Auto ihre Berufsschulstandorte nicht erreichen können und schlimmstenfalls ihre Ausbildung abbrechen müssen.

Die spezifischen Herausforderungen bzw. Lösungsansätze bezüglich der Digitalisierung in der beruflichen Bildung für Klein- und Kleinstbetriebe finden sich in den folgenden Kapiteln 6.1.3.3 bis 6.1.3.4.

6.1.3.2 Digitale Grundkompetenzen und digitale Hilfsmittel

Digitale Kompetenzen werden auf unterschiedliche Weise erworben. Eine Möglichkeit für die Berücksichtigung der Digitalisierung in der Ausbildung sind Wahlqualifikationen oder Zusatzqualifikationen. Diese werden schon jetzt bei (Teil-)Novellierungen von Ausbildungsordnungen entwickelt. Außerdem eignen sich diese Module auch als Weiterbildungsangebote und können so die Beschäftigungsfähigkeit unterstützen.

Zudem ist über die neuen Standardberufsbildpositionen, die für alle dualen Berufsausbildungen in Deutschland gelten und vom Hauptausschuss des BIBB im Dezember 2020 verabschiedet wurden, gewährleistet, dass digitale Grundkompetenzen in jedem Ausbildungsberuf, der ab August 2021 neugeordnet wird, verbindlich vermittelt werden. Für alle vor 2021 nach Berufsbildungsgesetz bzw. Handwerksordnung geregelten dualen Ausbildungsberufe haben die neuen Standards Empfehlungscharakter.

Die Bezeichnungen der neuen bzw. neu gefassten Standardberufsbildpositionen lauten:

- „Digitalisierte Arbeitswelt"
- „Umweltschutz und Nachhaltigkeit"
- „Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit" sowie
- „Organisation des Ausbildungsbetriebes, Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht".[529]

529 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung: Pressemitteilung 03/2021.

Unter der Standardberufsbildposition „digitalisierte Arbeitswelt“ sind folgende Grundkompetenzen aufgeführt:[530]

- mit eigenen und betriebsbezogenen Daten sowie mit Daten Dritter umgehen und dabei die Vorschriften zum Datenschutz und zur Datensicherheit einhalten
- Risiken bei der Nutzung von digitalen Medien und informationstechnischen Systemen einschätzen und bei deren Nutzung betriebliche Regelungen einhalten
- ressourcenschonend, adressatengerecht und effizient kommunizieren sowie Kommunikationsergebnisse dokumentieren
- Störungen in Kommunikationsprozessen erkennen und zu ihrer Lösung beitragen
- Informationen in digitalen Netzen recherchieren und aus digitalen Netzen beschaffen sowie Informationen, auch fremde, prüfen, bewerten und auswählen
- Lern- und Arbeitstechniken sowie Methoden des selbstgesteuerten Lernens anwenden, digitale Lernmedien nutzen und Erfordernisse des lebensbegleitenden Lernens erkennen und ableiten
- Aufgaben zusammen mit Beteiligten, einschließlich der Beteiligten anderer Arbeits- und Geschäftsbereiche, auch unter Nutzung digitaler Medien, planen, bearbeiten und gestalten
- Wertschätzung anderer unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Vielfalt praktizieren.

Darüber hinaus können digitale Hilfsmittel zu einer Arbeitserleichterung im Ausbildungsalltag führen. IT-Angebote können die standardisierte Abwicklung von Prozessen sowie neue und schnellere Kommunikationswege ermöglichen. Hierzu leisten die Kammern digitale Ausbildungsbegleitung. So bietet z. B. das „IHK-Serviceportal Bildung“[531] für die drei Hauptzielgruppen – Auszubildende, Ausbilder/-innen und Prüfer/-innen – in jeder Ausbildungssituation die benötigten Funktionen wie das digitale Berichtsheft, den digitalen Ausbildungsvertrag oder die digitale Prüfungsorganisation sowie ergänzende Services an. Das digitale Berichtsheft und zum Teil auch der digitale Ausbildungsvertrag stehen allen Auszubildenden, die ab 2020 eine Ausbildung beginnen, zur Verfügung. Außerdem beraten die Kammern hinsichtlich der gesetzlichen Anforderungen des Online-Zugangs-Gesetzes (OZG), nach welchem die öffentliche Verwaltung bis Ende 2022 verpflichtet ist, Verwaltungsleistungen auch digital anzubieten.[532]

In diesem Zusammenhang ist es notwendig, die Anmeldung zur Prüfung bei elektronischer Führung des Berichtsheftes zu vereinfachen. Die aktuelle Gesetzeslage des BBiG besagt, dass ein vom Ausbilder und Auszubildenden unterzeichneter Ausbildungsnachweis vorgelegt werden muss; vor der BBiG-Novelle 2019 hieß es „abgezeichneter“ Ausbildungsnachweis. Durch die vorgenommene Änderung in „unterzeichnet“ ist klargestellt worden, dass ein Schriftformerfordernis vorliegt und der Ausbildungsnachweis authentifiziert unterzeichnet werden muss. Dies geht entweder schriftlich, was einen Ausdruck des vorher digital geführten Berichtshefts mit sich bringt, oder mittels digitaler Signatur, die aber die meisten Betriebe noch nicht zur Verfügung haben. Daher sollte im Verwaltungsverfahrensgesetz (VwVfG) eine praxisnahe und sichere Alternative für diesen Nachweis und ähnlich gelagerte Fälle außerhalb des Berufsbildungskontextes festgelegt werden, um auch den Anforderungen des OZG Genüge zu tun.

6.1.3.3 Digitalisierung im Handwerk/Überbetriebliche Bildungsstätten

Im Jahr 1953 wurde mit der Einführung der Handwerksordnung u. a. auch die handwerkliche Berufsausbildung gesetzlich geregelt. Mit der Einführung der HwO wurde als eine Besonderheit für die Ausbildung in diesem Wirtschaftsbereich definiert, dass Teile der Ausbildung auch in geeigneten Einrichtungen außerhalb der Ausbil-

---

530 Vgl. Bundesanzeiger (2020): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 17. November 2020. „Anwendung der Standardberufsbildpositionen in der Ausbildungspraxis“, BAnz AT (S4), Berlin, URL: www.bundesanzeiger.de/pub/publication/SSrfaXNiMOMrqoXc5Ye/content/SSrfaXNiMOMrqoXc5Ye/BAnz%20AT%2022.12.2020%20S4.pdf?inline, Abruf am: 27. April 2021, S. 3.

531 IHK DIGITAL GmbH: Internetseite: Ausbildung #gemeinsam weiterdenken. Das Serviceportal Bildung, URL: www.ausbildung-weiterdenken.ihk.de/, Abruf am: 27. April 2021.

532 Vgl. Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat: Internetseite: Onlinezugangsgesetz (OZG), URL: www.bmi.bund.de/DE/themen/moderne-verwaltung/verwaltungsmodernisierung/onlinezugangsgesetz/onlinezugangsgesetz-node.html, Abruf am: 27. April 2021.

dungsstätte durchgeführt werden können. Zur Ergänzung der betrieblichen Ausbildung wurde damit bereits frühzeitig ein weiteres Instrument zum Technologietransfer und zur Sicherstellung einer hochwertigen Ausbildung verankert. Diese Unterstützungsaufgabe der betrieblichen Ausbildung wird durch die überbetriebliche Lehrlingsunterweisung übernommen. Diese Sonderform der handwerklichen Berufsausbildung gemäß Handwerksordnung (HwO) stellt einen wesentlichen Unterschied zur Ausbildung in Industrie und Handel, in freien Berufen, in der Landwirtschaft oder der öffentlichen Verwaltung gemäß Berufsbildungsgesetz (BBiG) dar.[533] Hintergrund für diese Sonderstellung Überbetrieblicher Bildungsstätten (ÜBS) im Handwerk ist, dass nicht alle Handwerksbetriebe sämtliche Techniken und Technologien eines Berufsbildes umfassend und aktuell vermitteln können.

Die überbetriebliche Lehrlingsunterweisung als Ergänzung der betrieblichen Ausbildung im dualen System hat vor allem folgende Ziele:[534]

- Systematische Vertiefung der beruflichen Grund- und Fachbildung in produktionsunabhängigen Werkstätten
- Anpassung der Berufsausbildung an technologische und wirtschaftliche Entwicklungen sowie
- Sicherung eines einheitlich hohen Ausbildungsniveaus unabhängig von der Ausbildungsfähigkeit oder Spezialisierung des einzelnen Handwerksbetriebs.

Was die Vermittlung digitaler Kompetenzen in der Berufsausbildung im Handwerk betrifft, kommt der überbetrieblichen Lehrlingsunterweisung besondere Bedeutung zu. Das Handwerk organisiert und finanziert diese Form der Berufsbildung teilweise durch Beiträge seiner Betriebe und Organisationen; letztere beziehen zu diesem Zweck öffentliche Zuschüsse von Bund und Ländern sowie der Europäischen Union in Form von Dauer- oder Projektförderung. Die Bildungsstätten können sowohl von handwerklichen Organisationen wie Kammern, Kreishandwerkerschaften und Innungen als auch von freien Trägern beruflicher Bildung wie Berufsbildungswerken oder Stiftungen betrieben werden.

Mit dem Sonderprogramm „Digitalisierung in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten“ unter Federführung des BMBF trägt die Bundesregierung der Tatsache Rechnung, dass die ÜBS die betriebliche Ausbildung positiv ergänzen. Kernziel der ersten Förderphase von 2016 bis 2019 war es, „den Einzug digitaler Technologien in der Ausbildung voranzutreiben, Neuerungen anzuregen und dazu digitale Ausstattung bereitzustellen“.[535] Nach dieser Phase mit dem starken Schwerpunkt auf Ausstattungsfragen wurde deutlich, dass dies nur der erste Schritt ist. In der zweiten Förderphase des Programms stehen von 2019 bis 2023 die Stärkung der mediendidaktischen Kompetenzen des Bildungspersonals und die Erarbeitung entsprechender Konzepte an.[536]

Zusätzlich zu den flächendeckend verteilten ÜBS verfügt das Handwerk über ein bundesweites „Digitales Kompetenzzentrum Handwerk“ mit fünf Praxiseinrichtungen zu verschiedenen Themen (Geschäftsprozesse, Bau etc.), das durch Bundesförderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie (BMWi) auch entsprechende Weiterbildungen für Ausbildungspersonal anbietet.[537]

Trotz der bestehenden Programme für das Handwerk sind die Einrichtungen der beruflichen Bildung infrastrukturell und finanziell noch selten hinreichend auf alle Facetten des digitalen Wandels in der Arbeitswelt eingestellt. Genau wie die bauliche und technische Ausstattung der beruflichen Bildungszentren (BBZ) schon immer entsprechende Aufwendungen notwendig machte, um die überbetriebliche Unterweisung auf dem aktuellen technologischen Stand zu halten, so bedürfen die Investitionen in digitale Produktions-, Assistenz- sowie Lehr- und Lernmittel erheblicher zusätzlicher Mittel.

---

533 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung; Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2015): Bekanntmachung zur Änderung der Gemeinsamen Richtlinien für die Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (ÜBS) und ihrer Weiterentwicklung zu Kompetenzzentren, o.O., URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a34_gemeinsame__richtlinien_fuer_die__foerderung_ueberbetrieblicher_berufsbildungsstaetten_und_ihrer_weiterentwicklung_zu_kompetenzzentren(1).pdf, Abruf am: 25. Februar 2020, S. 1.

534 Vgl. Franke, Daniela; Sachse Henrike; Verein zur Förderung des Heinz-Piest-Instituts für Handwerkstechnik an der Leibniz Universität Hannover e. V. (Hg.) (2020): Überbetriebliche Unterweisung im Handwerk. Zahlen und Analysen zur Inanspruchnahme im Jahr 2019, Hannover, URL: www.hpi-hannover.de/dateien/Schulungsquoten/Inanspruchnahme_UELU_2019.pdf, Abruf am: 29. April 2021, S. 11.

535 Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Lernort gestalten – Zukunft sichern. Digitalisierung in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten, Berlin, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a43digitalisierung_Lernort_gestalten_Zukunft_sichern_140619.pdf, Abruf am: 14. Februar 2020, S. 9.

536 Ebd., S. 6.

537 Vgl. Zentralverband des Deutschen Handwerks e. V.: Internetseite: Über Uns. Kompetenzzentrum Digitales Handwerk, URL: www.handwerkdigital.de/%C3%9CberUns, Abruf am: 17. Februar 2020.

Dabei ist gerade die Digitalisierung von überbetrieblichen Bildungsstätten des Handwerks unabdingbar, da in der gegenwärtigen Hochkonjunkturphase gerade die kleinen und Kleinstbetriebe nicht in dem Maße Informations- und Schulungsangebote zur Digitalisierung annehmen, wie es sinnvoll wäre; denn ihre Auftragsbücher sind gut gefüllt und ihr Blick in die zukünftige Arbeits- und Ausbildungswelt gerät dadurch zur Nebensache.

Die digitale Ausstattung von Berufsbildungszentren in der Fläche, unterstützt durch ein modernes, interaktives Konferenz- und Lehr-/Lernwesen, kann außerdem dazu beitragen, dass zahlreiche Wege für Auszubildende wie für Ausbilder/-innen wegfallen, weil ein online begleitetes Lehren und Lernen im Betrieb[538] oder von zu Hause aus möglich wird.

6.1.3.4 Digitalisierung in der Verbundausbildung

Um den Erwerb von digitalen Kompetenzen in der Berufsausbildung auch in kleineren und Kleinstbetrieben (KKMU) zu ermöglichen, kann der Verbundausbildung von mehreren kleinen Betrieben gemeinsam oder kooperativ mit Großunternehmen eine zentrale Bedeutung zukommen.

KMU, die die digitale Transformation aus finanziellen Gründen weniger schnell nachvollziehen können oder die aufgrund ihrer Betriebs- und Produktionsorganisation nur bedingt digitale Technik einsetzen, haben durch Kooperation die Möglichkeit, Ressourcen zu sparen und gleichzeitig zukunftsorientierte Ausbildungsplätze anzubieten, weil sie einzelne Ausbildungsbausteine einfacher an anderen Lernorten als im eigenen Betrieb stattfinden lassen können.[539]

Der Vorteil der Verbundausbildung für kleine Betriebe besteht darin, dass sie auf diese Weise trotz ihres Größennachteils an der Ausbildung beteiligt sind und anhand der Verbundausbildung potentiell Zugriff auf sehr gut ausgebildete Fachkräfte erhalten, die recht lange in einem Unternehmen verbleiben („Klebeeffekt“).

Ferner bündeln gerade KMU ihren finanziellen Aufwand wie z. B. für Ausbildungswerkstätten oder Ausbildungspersonal. Das spielt eine besondere Rolle für den Erwerb digitaler Kompetenzen, wofür nicht alle Betriebe bereits entsprechende Technik vorhalten oder im jeweiligen Unternehmen diese noch nicht nutzen. Zudem bringen Auszubildende auf diese Weise neues technologisches Wissen mit, das ggf. die betrieblichen Möglichkeiten erweitert. Ein gutes Beispiel hierfür ist die Verbundausbildung im ABB Ausbildungszentrum Berlin gGmbH.[540]

Durch die geteilte Kostenträgerschaft bringt die Verbundausbildung Potenzial zur Steigerung der Ausbildungsbetriebsquote mit sich und kann dort ansetzen, wo weitere Investitionen in das ausreichend öffentlich finanzierte System der dualen Ausbildung nur noch einen geringen Effekt hätten.

Eine wichtige Rolle spielt die Verbundausbildung auch bei Start-ups. In den meisten Start-ups arbeiten fast ausschließlich Akademiker/-innen als feste Vollzeitangestellte. An vielen Stellen wäre aber eine gut ausgebildete Fachkraft die bessere Alternative. Die Ausbildung eines Azubis ist jedoch für ein Start-up allein oft eine schwer zu bewältigende Aufgabe. Eine Lösung ist eine Verbundausbildung in mehreren Start-ups. Eine Pilotinitiative des Start-up-Verbandes und der IHK Berlin ist in Berlin gestartet und findet mittlerweile auch in anderen Städten praktische Anwendung.[541]

6.1.4 Erforderliche Kompetenzen des Ausbildungspersonals für Digitalisierungsthemen

Dem betrieblichen Ausbildungspersonal wird ein wesentlicher Einfluss auf die Qualität der beruflichen Ausbildung zugeschrieben. Seit Mitte der 1980er-Jahre steht die Professionalisierung des Bildungspersonals auf der Agenda der europäischen Berufsbildungszusammenarbeit. In den gemeinsamen Programmen „PETRA“ und darauffolgend „Leonardo da Vinci“ wurde sie zum Schwerpunkt. Diese wurde als Teilziel der europäischen Zusammenarbeit im beruflichen Bildungssektor verankert; einmal durch den sogenannten „Kopenhagen-Prozess“

---

538 Vgl. Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Protokoll der Sitzung der Projektgruppe 2 am 4. Oktober 2019, S. 5.

539 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (o.J.): Lernortkooperation in der beruflichen Bildung, Bonn, URL: www.foraus.de/dokumente/pdf/Lernortkooperation_WEB.pdf, Abruf am: 18. Februar 2020, S. 4 f.

540 Good-Practice-Beispiel: Die Verbundausbildung im ABB Ausbildungszentrum Berlin gGmbH des Technologiekonzerns ABB AG, s. Anhang 1.

541 Vgl. Industrie- und Handelskammer zu Berlin: Pressemitteilung: Berliner Startups bilden aus - und zwar gemeinsam!, URL: www.ihk-berlin.de/presse/presseinfo/berliner-startups-bilden-aus-und-zwar-gemeinsam--3177568, Abruf am: 13. April 2021.

und zum anderen im Rahmen des bildungspolitischen Programms für die Entwicklung der europäischen Bildungssysteme der „Lissabon-Agenda“ zur „Verbesserung der allgemeinen und beruflichen Bildung von Lehrkräften und Ausbildern“.[542]

Im deutschen dualen System ist die im Ausbildungsbetrieb nachzuweisende berufs- und arbeitspädagogische Eignung in der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) rechtlich geregelt. Durch eine schriftliche und praktische Prüfung wird die Eignung festgestellt. Aber nicht alle an der Ausbildung beteiligten Akteure müssen Letztere nachweisen. In § 7 der AEVO ist angemerkt, dass Ausbilder/-innen keine AEVO nachweisen müssen, wenn sie bereits vor 2009 ohne AEVO in der Ausbildung tätig waren. Das war dem Umstand geschuldet, dass vor 2009 die AEVO mehrere Jahre ausgesetzt war und erst 2009 wieder neu in Kraft trat, nachdem eine Untersuchung des BIBB festgestellt hatte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Ausbildungsqualität und Pflicht zur AEVO gab. Bei einer Novellierung der AEVO ist dafür Sorge zu tragen, dass wieder alle an der Ausbildung beteiligten Akteure die AEVO nachweisen müssen. Auch die Ausnahmeregelung für die Vertreter/-innen der freien Berufe, die in ihrem Studium keinerlei arbeitspädagogische Qualifizierung haben, sollte gestrichen werden.

Im Jahre 2017 waren als Ausbilderinnen und Ausbilder 636.078 Personen offiziell bei den zuständigen Stellen gemeldet. Diese Zahl spiegelt aber nur einen Teil der betrieblichen Akteure im Bereich der beruflichen Ausbildung wider. Die große Anzahl von nebenberuflichen Ausbilderinnen und Ausbildern und vor allem die unüberschaubare Vielzahl an ausbildenden Fachkräften wird dadurch nicht erfasst. Hieraus wird ersichtlich, dass das betriebliche Ausbildungspersonal eine schwer einzugrenzende und heterogene Gruppe darstellt. Der mit der betrieblichen Ausbildung beauftragte Personenkreis ist keinem Berufsstand zuzuordnen, denn die betriebliche Ausbildung ist gerade dadurch gekennzeichnet, dass sie auf viele Akteure verteilt ist. Die BIBB-Hauptausschuss-Empfehlung zur Eignung der Ausbildungsstätte unterteilt das Ausbildungspersonal in drei Gruppen: die nebenberuflichen und hauptberuflichen Ausbilderinnen und Ausbilder und die ausbildenden Fachkräfte. An diese stellt die Empfehlung unterschiedliche Qualifikationsanforderungen. Als obligatorisch wird bei den nebenberuflichen und hauptberuflichen Ausbilderinnen und Ausbildern ein Eignungsnachweis in Gestalt einer erfolgreichen Prüfung nach AEVO gefordert. Optional wird die Weiterbildung zur/zum geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogin/Aus- und Weiterbildungspädagogen empfohlen. Die ausbildenden Fachkräfte werden auf den § 28 Abs. 3 BBiG bzw. § 22 Abs. 3 HwO verwiesen.

Diese begriffliche Differenzierung des ausbildenden Personals findet in der betrieblichen Praxis eher keine Anwendung. Je nach Betriebsgröße und Branche unterscheiden sich die betrieblichen Ausbildungsstrukturen sehr stark. So ist z. B. „in kleinen Handwerksbetrieben, in denen Ausbildungs- und Arbeitsprozess nahezu deckungsgleich sind […] die schrittweise Einarbeitung von Auszubildenden ein selbstverständlicher Teil der Arbeit“[543]. Jedoch können Handwerksbetriebe nur ausbilden, wenn sie ein Meisterbetrieb sind. Für die Meisterverordnung ist die AEVO immanent. Die gesetzlich geforderten Kompetenzen sind jedoch meist nicht auf eine Person beziehbar, sondern auf mehrere an der Ausbildung beteiligte Beschäftigte verteilt. In größeren Betrieben gibt es zwar häufig hauptberufliche Ausbilderinnen und Ausbilder, aber auch diese Personengruppe ist durch unterschiedliche Gestaltungsspielräume nur schwer einheitlich zu charakterisieren.

Das betriebliche Ausbildungspersonal ist „als Garant für die Sicherung des beruflich-betrieblichen Nachwuchses“[544] unbestritten von hoher Relevanz. Seine Handlungsbedingungen sind jedoch sehr unterschiedlich. Bahl formuliert dazu die These: „Die Situation des ausbildenden Personals ist eng verbunden mit dem Stellenwert der Ausbildung in den jeweiligen Unternehmen. Ausbildung war in den untersuchten Fällen überwiegend [ein] tradierter, selbstverständlicher – und entsprechend wenig reflektierter und aktiv gestalteter – Bestandteil der Unternehmenskultur.“[545]

---

542 Freudenberger, Volker (2016): „Ausbildungsreife“. Anforderungen an die Berufsausbildung der nachwachsenden Generation. Hintergründe der bildungspolitischen Diskussion, München, S. 59.

543 Ebd., S. 60.

544 Bahl, Anke; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2012): Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP). Abschlussbericht Forschungsprojekt 2.2.301, Bonn, URL: www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_22301.pdf, Abruf am: 16. Oktober 2020, S. 3.

545 Bahl, Anke (2012): Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung. Zugespitzte Schlussfolgerungen aus einem Forschungsprojekt des BIBB als Anregung zur Diskussion, Bonn, URL: wap.igmetall.de/0193179_TOP_6_ThesenpapierSIAP_dac6d44ea2b34d32de3db5c1afcd521ca9b19ded.pdf, Abruf am: 19. Februar 2020, S. 47.

Seit einigen Jahren vollzieht sich ein Rollenwandel des betrieblichen Ausbildungspersonals. Dieser ist im Wesentlichen durch veränderte Anforderungen im pädagogischen Handeln – einer Abkehr von reiner Wissensvermittlung – hin zur Lernbegleitung, zum Coaching oder zur Moderation – gekennzeichnet.[546] Die Veränderungen im Aufgabenfeld des betrieblichen Ausbildungspersonals werden mit der technischen, wirtschaftlichen und strukturellen Entwicklung in den Betrieben und der damit einhergehenden nachhaltigen Änderung der Arbeitsabläufe und der zunehmenden Heterogenität der Auszubildenden begründet. Dieser „beschleunigte Wandel der Arbeitswelt“[547] kann dazu führen, dass das vermittelte Fachwissen schon während der Ausbildungszeit veraltet ist. Es muss also in der modernen Berufsausbildung darum gehen, die Jugendlichen auf den stetigen Wandlungsprozess in der Arbeit vorzubereiten und auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Auszubildenden einzugehen. Die Herausforderung für das betriebliche Ausbildungspersonal besteht deshalb darin, die daraus „resultierenden Qualifikations- und Kompetenzanforderungen zu erkennen und die Beschäftigten entsprechend der jeweils vorhandenen Kompetenzen zu fördern und auf veränderte Aufgaben vorzubereiten“.[548]

Hierzu liegt ein Sondervotum der Fraktion der AfD und des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL vor, siehe Kapitel 10.5.6.

Die veränderten Berufsbilder, die sich mehr an den Arbeits- und Geschäftsprozessen orientieren und zur beruflichen Handlungskompetenz führen sollen, die zunehmenden fachlichen Anforderungen, der sich weiterentwickelnde Bedarf an Schlüsselqualifikationen, die Heterogenität der Auszubildenden und das Fordern des betrieblichen Ausbildungspersonals durch die Auszubildenden sowie die zunehmende Verzahnung von Aus- und Weiterbildung erweitern die Berufsausbildung zu einer deutlich anspruchsvolleren Aufgabe, „die eine breite berufspädagogische Qualifizierung rechtfertigt“[549]. Bahl konstatiert in diesem Kontext: „Vor diesem Hintergrund ist die pädagogische Arbeit des Ausbildungspersonals aufzuwerten, in aktuellen Rollenbildern aufzugreifen und durch umfassende Qualifizierungs- und Professionalisierungsansätze sicherzustellen.“[550] Die Qualifizierungsangebote und die dadurch bedingte Professionalisierung könnten „der Herausbildung eines eigenständigen Ausbilderberufs dienen“[551] und somit die Möglichkeit der Identifikation eröffnen.

Die heutigen Auszubildenden sind mit digitalen Medien und Instrumenten aufgewachsen. Sie sind es gewohnt, jederzeit Informationen abzurufen bzw. jederzeit zu kommunizieren, ganz gleich, ob in der Freizeit oder im Lernkontext. Die Bedienung eines mobilen Endgeräts ist ihnen vertraut; zu vertiefen sind jedoch allgemeine Recherchekompetenz, Kompetenzen zur Einordnung von Informationsquellen, Wissen im Bereich des Datenschutzes sowie spezifische berufliche Medien- und IT-Kompetenz, mit der abgerufene Informationen sinnvoll in den beruflichen Kontext eingeordnet werden können.

Mit der gesteigerten Bedeutung digitaler Technik muss die Ausbildung in den Betrieben folglich anderen Ansprüchen genügen als in analogen Zeiten. Ein wichtiger Dreh- und Angelpunkt ist dabei das betriebliche Ausbildungspersonal. Ausbilder/-innen sollten ihrerseits an die Anwendung digitaler Technologien herangeführt werden, etwa durch Schulungen, Austausch in Experimentierräumen sowie reverse learning-Ansätze (Auszubildende schulen Ausbilder im Umgang mit Medien), und damit auf ihre Aufgabe vorbereitet werden. Es geht nicht um das bloße Reproduzieren von Wissen, sondern nach wie vor darum, Fähigkeiten zur Problemlösung zu entwickeln, Zusammenhänge zu erschließen, selbstorganisiertes Lernen zu trainieren und auf die Interaktion von Mensch und Technik vorzubereiten.

---

546 Vgl. Brater, Michael: Markanter Rollenwandel beim betrieblichen Ausbildungspersonal, in: Denk-doch-Mal.de 2011, URL: www.denk-doch-mal.de/wp/michael-brater-markanter-rollenwandel-beim-betrieblichen-ausbildungspersonal/, Abruf am: 13. Februar 2020.

547 Ebd.

548 Weyland, Ulrike; Kaufhold, Marisa (2015): Betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungsbereich. Herausforderungen und Ansätze zur Qualifizierung und Professionalisierung, Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online (bwp@Spezial 10), o.O., URL: www.bwpat.de/ausgabe/spezial10/kaufhold-weyland, Abruf am: 21. Februar 2020, S. 4.

549 Brater, Michael: Markanter Rollenwandel beim betrieblichen Ausbildungspersonal, in: Denk-doch-Mal.de 2011, URL: www.denk-doch-mal.de/wp/michael-brater-markanter-rollenwandel-beim-betrieblichen-ausbildungspersonal/, Abruf am: 13. Februar 2020, S. 19.

550 Bahl, Anke; Diettrich, Andreas (2008): Die vielzitierte „neue Rolle“ des Ausbildungspersonals. Diskussionslinien, Befunde und Desiderate, Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online (4/2008), Bonn, URL: www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl_diettrich_ws25-ht2008_spezial4.pdf, Abruf am: 13. Februar 2020.

551 Brater, Michael: Markanter Rollenwandel beim betrieblichen Ausbildungspersonal, in: Denk-doch-Mal.de 2011, URL: www.denk-doch-mal.de/wp/michael-brater-markanter-rollenwandel-beim-betrieblichen-ausbildungspersonal/, Abruf am: 13. Februar 2020, S. 19.

Seit 2009 gibt es die beiden neuen Fortbildungsqualifikationen mit IHK-Abschluss: den „Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen/die Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin“ und den/die „Geprüften Berufspädagogen/Geprüfte Berufspädagogin”. In den Bildungsgängen werden auch Kompetenzen erworben, die dafür benötigt werden, Auszubildende auf die digitale Transformation vorzubereiten. Diese Bildungsgänge treffen allerdings auf eine eher geringe Nachfrage. Zu empfehlen wäre deshalb, neben den formalen Fortbildungsgängen dem betrieblichen Ausbildungspersonal auch niedrigschwellige Angebote zur digitalen Qualifizierung zu machen, die dem Digitalisierungsgrad des jeweiligen Unternehmens entsprechen.

Im Rahmen des BIBB-Forschungsprojekts „Digitale Medien in der betrieblichen Berufsbildung – Medienaneignung und Mediennutzung in der Alltagspraxis von betrieblichem Ausbildungspersonal“[552] wurde beispielsweise ein Weiterbildungskonzept entwickelt, welches dem Ausbildungspersonal die Aneignung von medienpädagogischen Fähigkeiten ermöglicht.[553]

Im Rahmen der „Qualifizierungsinitiative Digitaler Wandel – Q 4.0“[554] des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) werden neuartige Weiterbildungsformate zur Stärkung der digitalen Kompetenz des Ausbildungspersonals entwickelt. Seminare zur Medien- und IT-Kompetenz von Ausbildungspersonal (MIKA) fördern die grundlegende medienpädagogische Kompetenz der Zielgruppe. Das vom BIBB als Einrichtung des Bundes angebotene Online-Portal www.foraus.de[555] ist eine grundlegende Informationsquelle für Ausbildende, die bei der Gestaltung der betrieblichen Ausbildung stets auf dem Laufenden bleiben wollen, insbesondere auch mit Blick auf die Digitalisierung.

Die Handlungsempfehlungen zum Kapitel 6.1 befinden sich im Kapitel 6.7.1.

6.2 Anforderungen an die berufsbildenden Schulen

Die berufsbildenden Schulen sind eine wichtige Säule im deutschen Schul- und Berufsbildungssystem und neben den Betrieben gleichwertige Partner in der dualen Ausbildung. Dennoch stehen sie in der bildungspolitischen Diskussion oftmals im Schatten des Gymnasiums und des Ausbildungsortes Betrieb.

Angesichts ihrer Bedeutung für die Bildungslandschaft in Deutschland verdienen sie mehr Beachtung. Vor dem Hintergrund der föderal organisierten Strukturen und der vielen unterschiedlichen Formen berufsbildender Schulen in den 16 Bundesländern ist eine konzertierte Aktion notwendig, um den Erfolg der berufsbildenden Schulen auch in Zukunft flächendeckend zu sichern und ihre Bedeutung in der öffentlichen Wahrnehmung zu stärken.

Die berufsbildenden Schulen stehen vor großen Herausforderungen. Die Schwankungen bei den Schüler/-innenzahlen, die Heterogenität der Schülerschaft, die Rekrutierung von qualifizierten Lehrkräften und nicht zuletzt die sich durch die Digitalisierung rasant verändernde Arbeitswelt erfordern große Anstrengungen und ihre umfassende Modernisierung.

Gerade der letzte Punkt bildet den Schwerpunkt des Auftrags der Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“. Welche Anforderungen stellt die zunehmende Digitalisierung der Arbeitswelt an die berufsbildenden Schulen und wie können diese erfüllt werden? Entlang dieser Frage sind die Anforderungen der Digitalisierung an das Lehren und Lernen, die Herausforderungen für die Lehrkräfte und die Erfordernisse für die notwendige materielle und finanzielle digitale Ausstattung der berufsbildenden Schulen von der Enquete-Kommission beleuchtet worden. In einem „Pakt für berufsbildende Schulen“ sind die zentralen Forderungen zusammengefasst worden.[556]

---

552 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Pressemitteilung 010/2017. Digitale Medien als Helfer bei der Inklusion, URL: www.bmbf.de/de/digitale-medien-als-helfer-bei-der-inklusion-3868.html, Abruf am: 19. Februar 2020.

553 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2019): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019.

554 Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Qualifizierungsinitiative Digitaler Wandel. Q 4.0, URL: www.bmbf.de /de/qualifizierungsinitiative-digitaler-wandel---q-4-0-10065.html, Abruf am: 16. Oktober 2020.

555 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: foraus.de. Forum für AusbilderInnen, URL: www.foraus.de/de/index.php, Abruf am: 21. Februar 2020.

556 Die Aspekte „schulische Berufsausbildungen“, Lernortkooperation“, „Prüfungswesen“ und „Internationalisierung“ werden lernortübergreifend in den Kapiteln 6.3 bis 6.6 behandelt.

6.2.1 Struktur und Aufbau des berufsbildenden Schulwesens

Das berufsbildende Schulsystem in Deutschland ist sehr vielfältig. In den 16 Bundesländern gibt es verschiedene berufsbildende Schulformen mit ähnlichen Bezeichnungen sowie ähnliche Begriffe, die für unterschiedliche Angebote verwendet werden. Die Enquete-Kommission orientiert sich an Gemeinsamkeiten, die in allen Bundesländern vorzufinden sind.

In der Betrachtung des Statistischen Bundesamtes werden die unterschiedlichen Angebote in allen Bundesländern in zwölf Formen berufsbildender Schulen zusammengefasst und aufgelistet.[557] Für das Berichtsjahr 2019/2020 wurden den berufsbildenden Schulformen – einschließlich Schulen des Gesundheitswesens – insgesamt ca. 2,6 Millionen Schülerinnen und Schüler zugerechnet, für die Sekundarstufe II an allgemeinbildenden Schulen waren im Vergleich hierzu ca. 0,9 Millionen Schülerinnen und Schüler ausgewiesen.[558]

Neben der Bedeutung der beruflichen Aus- und Fortbildung in der digitalen Arbeitswelt besteht in der Enquete-Kommission Einigkeit darüber, dass Herausforderungen für berufsbildende Schulen auch im Bereich der Berufsorientierung in der Sekundarstufe I bestehen. Daher sind – als Gemeinsamkeit aller Länder – insgesamt vier Aufgabenbereiche[559] berufsbildender Schulen zu unterscheiden (die Prozentangaben sind der Anteil der Schülerinnen und Schüler an berufsbildenden Schulen, die im Schuljahr 2019/2020 dem jeweiligen Aufgabenbereich zugeordnet waren):

- Berufsorientierung und Berufsausbildungsvorbereitung (4 Prozent)
- Duale und „schulische“ Berufsausbildung (55 bzw. 22 Prozent)
- Erwerb beruflicher Kompetenz und Hochschulzugangsberechtigung (12 Prozent)
- Staatlich anerkannte Weiterbildung (7 Prozent).[560]

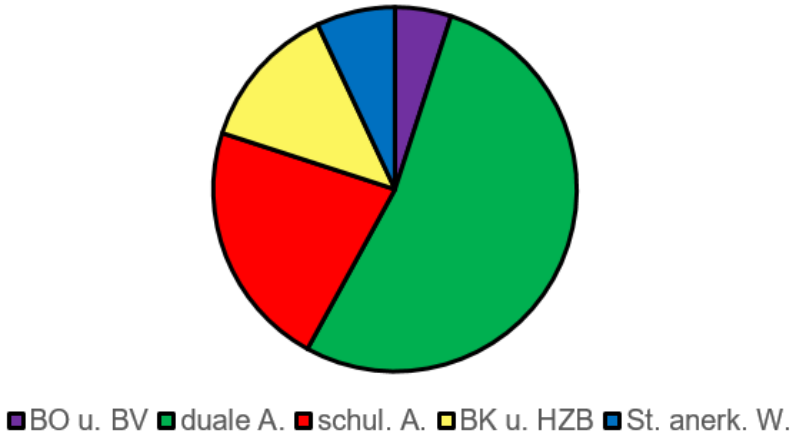


Abbildung 22: Anteil der Schülerinnen und Schüler an berufsbildenden Schulen, die im Schuljahr 2019/2020 dem jeweiligen Aufgabenbereich zugeordnet waren. Aus Transparenzgründen sind die „duale“ und die „schulische“ Berufsausbildung im Tortendiagramm getrennt abgebildet worden (grün und rot) [561]

---

557 Teilzeit-Berufsschulen, Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr, Berufsaufbauschulen, Berufsfachschulen, Berufsoberschulen/Technische Oberschulen, Fachgymnasien, Fachoberschulen, Fachschulen, Fachakademien, Berufsakademien, Schulen des Gesundheitswesens. Eine ausführliche Beschreibung der Bildungsgänge und Angebote berufsbildender Schulen findet sich im Glossar.

558 Vgl. Statistisches Bundesamt (2019): Berufliche Schulen. Schuljahr 2018/2019, Wiesbaden, URL: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/berufliche-schulen-2110200197004.pdf?__blob=publicationFile, Abruf am: 3. Mai 2021, S. 8.

559 Nähere Erläuterungen zu den vier Aufgabenbereichen sind dem einführenden Kapitel 2.3 zu entnehmen.

560 Berechnet auf Basis von Tabelle 1.1 in: Statistisches Bundesamt (2021): Berufliche Schulen. Schuljahr 2019/2020, Wiesbaden, URL: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/berufliche-schulen-2110200207005.xlsx;jsessionid=5520B85CCE7EC5623CF3418169C79DA4.live711?__blob=publicationFile, Abruf am: 3. Mai 2021. Leichte Abweichungen sind nicht ausgeschlossen, weil in den Bundesländern Abweichungen in der Verortung und Überschneidungen der Angebote bestehen.

561 Eigene Darstellung Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“.

6.2.2 Die berufsbildenden Schulen im Wandel – Initiativen der KMK für die Modernisierung der berufsbildenden Schulen in der digitalen Arbeitswelt und weitere Aspekte

Mit der Verabschiedung der Strategie „Bildung in der digitalen Welt“[562] der Kultusministerkonferenz am 8. Dezember 2016 haben sich die Länder auf einen verbindlichen Rahmen für die gesellschaftlich bedeutsame „Bildung in der digitalen Welt“ an Schulen und Hochschulen verständigt. Insbesondere in der beruflichen Bildung wurden das Verständnis für digitale Prozesse, aber auch die mittelbaren Auswirkungen der voranschreitenden Digitalisierung, z. B. in Bezug auf arbeitsorganisatorische und kommunikative Aspekte bei teilweise global vernetzten Produktions-, Liefer- und Dienstleistungsketten, als wichtig hervorgehoben. Für die Arbeit in digitalen Lernumgebungen und mit digitalen Medien wurde ein Kompetenzrahmen entworfen.[563] Für die berufsschulische Ausbildung (berufsspezifische Ausprägung zum Erwerb einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz) wurden als Orientierung für die Lehrkräfte Anforderungen formuliert.[564] Die KMK-Strategie benannte das Ziel, dass möglichst bis 2021 jede Schülerin und jeder Schüler, wenn dies aus pädagogischer Sicht im Unterrichtsverlauf sinnvoll ist, eine digitale Lernumgebung und einen Zugang zum Internet nutzen können sollte.[565]

Am 4. Mai 2017 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) eine gemeinsame Erklärung mit der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) und dem Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) veröffentlicht. Diese Erklärung mit dem Titel „Gemeinsam für starke Berufsschulen in der digitalen Welt“ verfolgte das Ziel, die berufsbildenden Schulen als moderne und zukunftsfeste Lernorte zu etablieren und die Schülerinnen und Schüler verstärkt auf die digitale Arbeitswelt vorzubereiten.[566] Die KMK, die BDA und der DGB forderten gemeinsam eine bessere digitale Ausstattung der berufsbildenden Schulen (Digital-Pakt voranbringen), eine ausreichende Berücksichtigung der berufsbildenden Schulen beim Schulsanierungsprogramm des Bundes, die Verankerung digitaler Bildung in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung und die Sicherung des Lehrkräftenachwuchses.

Ein halbes Jahr später beschloss die KMK die Erklärung „Berufliche Schulen 4.0 – Weiterentwicklung von Innovationskraft und Integrationsleistung der beruflichen Schulen in Deutschland in der kommenden Dekade“[567]. In diesem Papier wurden insbesondere folgende Ziele formuliert: Ausgehend vom Prinzip der vollständigen Handlung sollen Schülerinnen und Schüler umfassende Handlungskompetenz und ein Höchstmaß an Selbstverantwortung in ihrer Leistungsfähigkeit erlangen (auf Basis des Lernfeldkonzepts). Die Innovationskraft der berufsbildenden Schulen sollte gestärkt werden durch die Erstellung didaktischer Materialien für einen digitalen Unterricht, die Weiterentwicklung der Curricula (neue Berufsprofile etc.), die Einbeziehung der berufsbildenden Schulen in den Prozess der „Berufsbildung 4.0“ und den Ausbau der internationalen Kooperation (Mobilität und fremdsprachliche Kompetenz stärken, globales Agieren ermöglichen). Außerdem sollte die Integrationsleistung der berufsbildenden Schulen gestärkt werden: mit dem Fokus u. a. auf die individuelle Förderung von benachteiligten wie auch leistungsstarken Schülerinnen und Schülern und die Überprüfung des Fachklassenprinzips. Die Weiterentwicklung von Qualitätsmanagement- und Qualitätsentwicklungssystemen sollte durch länderübergreifende Konzepte gestärkt werden.

Am 14. Mai 2020 hat die KMK das Ziel der Integrationsleistung mit den Empfehlungen zur individuellen Förderung in den berufsbildenden Schulen[568] konkretisiert. Die Heterogenität der Schülerschaft (unterschiedlicher Stand der Kompetenzen) sollte im positiven Sinne aufgegriffen werden, um Chancengleichheit herzustellen. Zur Erreichung des Ziels wurde die Professionalität der Lehrkräfte herausgestellt (Empathie, adressatengerechte

---

562 Kultusministerkonferenz (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz, o.O., URL: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf, Abruf am: 10. Juli 2019.

563 Sechs Kompetenzbereiche: Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren – Kommunizieren und Kooperieren – Produzieren und Präsentieren – Schützen und sicher Agieren – Problemlösen und Handeln – Analysieren und Reflektieren.

564 Anwendung und Einsatz von digitalen Geräten und Arbeitstechniken, Personale berufliche Handlungsfähigkeit, Selbstmanagement und Selbstorganisationsfähigkeit, Internationales Denken und Handeln, Projektorientierte Kooperationsformen, Datenschutz und Datensicherheit und kritischer Umgang mit digital vernetzten Medien und den Folgen der Digitalisierung für die Lebens- und Arbeitswelt.

565 Vgl. Kultusministerkonferenz: Internetseite: Strategie „Bildung in der digitalen Welt“.

566 Vgl. Kultusministerkonferenz: Internetseite: KMK, BDA und DGB. Gemeinsam für starke Berufsschulen in der digitalen Welt, URL: www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kmk-bda-und-dgb-gemeinsam-fuer-starke-berufsschulen-in-der-digitalen-welt.html, Abruf am: 28. August 2020.

567 Kultusministerkonferenz (2017): KMK-Beschluss „Berufliche Schulen 4.0 - Weiterentwicklung von Innovationskraft und Integrationsleistung der beruflichen Schulen in Deutschland in der kommenden Dekade“, o.O., URL: www.kmk.org/fileadmin/user_upload/Erklaerung_Berufliche_Schulen_4.0_-_Endfassung.pdf, Abruf am: 19. Dezember 2019.

568 Vgl. Kultusministerkonferenz (2020): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur individuellen Förderung in den beruflichen Schulen.

Lehrmethoden, Nutzung digitaler Medien zur Unterstützung individueller Lernprozesse, Arbeiten in multiprofessionellen Teams). Dafür sei die Organisationsentwicklung in der jeweiligen Schule so zu gestalten, dass durch wertschätzende Kommunikation, Kooperation und Kollaboration ein selbstgesteuertes und kooperatives Lernen und Arbeiten möglich wird. Die Mitwirkung der Schule in regionalen Netzwerken wurde für das Erreichen dieser Ziele als bedeutend betrachtet.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat außerdem schon 2014 Empfehlungen und Beschlüsse zur Qualitätsentwicklung an berufsbildenden Schulen verfasst. Darin wird die Auffassung vertreten, dass berufsbildende Schulen, die ein systematisches Qualitätsmanagement nutzen, bildungspolitische und pädagogische Veränderungen und Innovationen nachhaltiger und erfolgreicher umsetzen, eine höhere Professionalität und eine bessere Unterrichtsentwicklung aufweisen, eine „Corporate Identity“ und mehr Eigenverantwortung entwickeln und die Zufriedenheit der am Schulleben Beteiligten fördern. Dieser Prozess kann auch im Hinblick auf die Anforderungen der Digitalisierung sehr fruchtbar sein.[569]

Das Thema „Qualität an den berufsbildenden Schulen“ wird im gesamten Kapitel 6.2 unter verschiedenen Aspekten als Querschnittsthema behandelt. Für die Enquete-Kommission bedeutet „Qualität“ unter anderem eine konsequente Ausrichtung des Unterrichts an der Handlungsfähigkeit im Beruf und in der Gesellschaft.[570]

Die beispielhaft oben genannten Initiativen der KMK – teils gemeinsam mit den Arbeitgebern und den Gewerkschaften vereinbart – zeigen wichtige Schritte der Modernisierung berufsbildender Schulen in der digitalen Arbeitswelt, die konsequent weitergedacht werden sollten. Die berufsbildenden Schulen sollten mehr ins Zentrum der bildungspolitischen Anstrengungen gerückt werden und ihre Rolle als innovationsstarke Lernorte in der digitalen Arbeitswelt wahrgenommen und weiterentwickelt werden.

6.2.3 Anforderungen für das Lehren und Lernen an den berufsbildenden Schulen in einer digitalisierten Arbeitswelt

Berufsbildende Schulen haben unter anderem die Aufgabe, in enger Kooperation mit dem Lernort Betrieb in ihrem Bildungsangebot die Anforderungen der digitalen Arbeitswelt zu berücksichtigen. Die damit verbundenen Veränderungen in der Arbeitsorganisation führen zu neuen didaktischen Anforderungen bezüglich der Kompetenzen und Fachkenntnisse der Lehrenden und Lernenden.

Berufsbildende Schulen sind außerdem regionaler Akteur und insofern eingebunden in regionalen Netzwerken sowie orientiert an regionalen Ausgangslagen. Durch ihre Vernetzung in der Region kann ihre Rolle und Funktion sowohl als regionaler Impulsgeber als auch Impulsnehmer für den digitalen Wandel gestärkt werden.

In Bildungsgängen an berufsbildenden Schulen wird die fortschreitende Digitalisierung in folgenden Ausprägungen wirksam: Digitale Geräte werden einerseits als pädagogische „Lernwerkzeuge“ zur Verbesserung schulischer Lernprozesse und zur Unterstützung einer ortsunabhängigen Kommunikation genutzt. Andererseits sind digitale Geräte, Prozesse und Anwendungen Teil der beruflichen Fachkompetenz.[571] Insbesondere beim zweiten Aspekt, der digitalen Veränderung der Berufskompetenz, orientieren sich die berufsbildenden Schulen in hohem Maße an den Entwicklungen ihres sie umgebenden beruflichen Umfeldes. Der Fortschritt der digitalen Anwendungen ist in den Betrieben unterschiedlich. Diese Heterogenität macht die digitale Anpassung der berufsbildenden Schulen nicht einfach.

Eine digitale Grundausbildung und digitale Kompetenzen[572] der Auszubildenden sind für die Arbeitswelt wichtiger denn je. Persönlichkeitsbildung, Selbstständigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Kommunikation, Teamfähigkeit, interdisziplinäre Zusammenarbeit, Flexibilität und strukturiertes Denken als übergeordnete Kompetenzen

---

569 Vgl. Kultusministerkonferenz (2014): Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen, Bonn, URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_01_30-Qualitaetsentwicklung-berufliche-Schulen.pdf, Abruf am: 25. September 2020.

570 Vgl. Votum der sachverständigen Kommissionsmitglieder Angela Kennecke, Uta Kupfer und Francesco Grioli zum Sondervotum von Dr. Volker Born und Dr. Achim Dercks in: Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Bericht der Projektgruppe 3 „Anforderungen an berufsbildende Schulen“ vom 17. August 2020, KOM-Drs. 19(28)97, Berlin, S. 6.

571 Vgl. Lorenz, Klaus, Kultusministerium des Landes Baden-Württemberg (2020): Schriftliche Stellungnahme „Schulische Berufsausbildungen“. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 15. Juni 2020, KOM-Drs. 19(28)86, Berlin, S. 5.

572 Was die relevanten digitalen Kompetenzen für die digitale Arbeitswelt sind, wird an anderer Stelle ausführlicher definiert. Wichtig wird außerdem die Definition sein, welche die Bundesregierung zum Begriff „digitale Kompetenz“ mit einem umfassenden Monitoring in Aussicht stellt, siehe auch: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2020): Digitalisierung gestalten, S. 36. Darüber hinaus hat die KMK in ihrer Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ Kompetenzen in sechs Kompetenzbereichen definiert, Quelle:

gehen damit einher und sind auch im Unterricht an den berufsbildenden Schulen zu beachten. Viele Betriebe und Unternehmen legen daher genauso großen Wert auf übergeordnete Kompetenzen wie auf das Wissen einzelner technischer Details. Zudem werden die Kompetenzen zum lebensbegleitenden Wissenserwerb und die eigenverantwortliche Lernmotivation in Zukunft unerlässlich sein.

Dabei kommt es nicht nur darauf an, Menschen auf die technologischen Aspekte der Arbeit der Zukunft vorzubereiten, sondern auch ihre Fähigkeit zu stärken, mündig an der Gestaltung der sich ständig verändernden digitalen Lebens- und Arbeitswelt mitzuwirken. Ziel ist es darüber hinaus, (digitale) Lernmedien und Ressourcen so zu gestalten, dass sie Lernchancen für alle Lernenden bieten, insbesondere auch im Hinblick auf den inklusiven Unterricht und die individuelle Förderung.[573]

Die Berücksichtigung und fachgerechte Einbindung von außerschulischen Lernressourcen, wie z. B. Online-Communities, fachliche Austausch- und Lernplattformen, relevante Apps, Serious Games, Virtual and Augmented Reality, Open Educational Resources sowie YouTube oder sonstige Videoplattformen, kann in diesen Prozessen hilfreich sein. Unter Berücksichtigung des Datenschutzes und angemessener mediendidaktischer Konzeption sowie der fachlichen Relevanz können diese Lernressourcen und -formate einen Beitrag zur Aktivierung der Lernenden und zur Binnendifferenzierung leisten.

Nicht nur in der privaten Wirtschaft, sondern auch in den Verwaltungsberufen sind im Rahmen der Digitalisierung Veränderungen in Lehrplänen und pädagogischen Konzepten notwendig. In der Finanzverwaltung z. B. steigen die Anforderungen an das digitale Wissen immer mehr (elektronische Kassen, „Smart contracts“ etc.). Nichtsdestotrotz dominiert rechtstheoretisches Wissen die Lehrpläne. Es ist notwendig, hier der Vermittlung von Themenfeldern aus den Bereichen Informatik und Mathematik wie z. B. Statistik künftig einen größeren Stellenwert einzuräumen.[574]

Hierzu liegt ein Sondervotum des Sachverständigen Prof. Dr. Bernd Giezek vor, siehe Kapitel 10.5.9.

6.2.3.1 Herausforderungen für die Schul- und Landesverwaltungen

Die oben genannten Anforderungen der digitalen Arbeitswelt an die berufsbildenden Schulen stellen die Schul- und Landesverwaltungen vor große logistische und finanzielle Herausforderungen, die durch die coronabedingten Einschränkungen des Schulbetriebs noch sichtbarer geworden sind. Die Notwendigkeit, mehr digitale Unterrichtsaktivitäten anzubieten, hat deutlich gemacht, dass trotz enormer Anstrengungen, ein schnellerer Kompetenzzuwachs bei Lehrkräften, mehr medienpädagogische Konzepte und eine bessere digitale Ausstattung der berufsbildenden Schulen notwendig sind, zumal die Mittel des „DigitalPakts Schule“ bedauerlicherweise nicht von allen Ländern schnell genug abgerufen und Sonderprogramme des BMBF[575] zur Endgeräteausstattung nicht von allen ausreichend genutzt werden. Dabei bietet eine gute digitale Ausstattung in den berufsbildenden Schulen die Grundvoraussetzung für vernetztes Lernen und Arbeiten und zusätzliche Chancen, Lehr- und Lernprozesse ortsunabhängig zu ermöglichen.

Die materiellen und räumlich-baulichen Rahmenbedingungen an berufsbildenden Schulen sind oft so gestaltet, dass sie die zukünftigen Bildungsprozesse – auch im Zusammenhang mit der stetig voranschreitenden Digitalisierung – nicht ausreichend unterstützen. Wenn berufsbildende Schulen zu modernen und offenen Lernzentren gestaltet werden, könnten die Anforderungen der digitalen Arbeitswelt erfüllt und ein umfassender Kompetenzerwerb unterstützt werden.

Die Professionalisierung der Schuldatenverwaltung (Dokumentenmanagement, Notenverwaltung, Schülerdaten, dienstliche Kommunikation etc.) und ihre Anpassung an die Anforderungen und Möglichkeiten der Digitalisierung stellen eine weitere große Herausforderung dar. Die Möglichkeiten der digitalen Vernetzung und des Datenaustausches müssten durch die Schaffung entsprechender miteinander kompatibler Plattformen und Software sowie unter Gewährleistung hoher datenschutzrechtlicher Standards für die dauerhafte Zusammenarbeit aller Akteure im regionalen Netzwerk stärker genutzt werden.

Kultusministerkonferenz (2016): Bildung in der digitalen Welt, S. 16. Trotzdem sollen hierzu über die Forschung erweiterte Kenntnisse erlangt werden.

573 Ebd., S. 19

574 Vgl. Giezek, Bernd, SpeedRepeat GmbH & Co. KG (2019): Präsentationsvorlage „Notwendige Veränderungen in Lehrplänen und pädagogischen Konzepten aufgrund der Digitalisierung“. Sitzung der Projektgruppe 3 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalten Arbeitswelt“ am 6. Mai 2019, Drs. 19(28)PG3-21, Berlin.

575 Zum Beispiel: Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: DigitalPakt. Corona-Hilfe I: Sofortausstattung, URL: www.digitalpaktschule.de/de/corona-hilfe-ii-sofortprogramm-endgeraete-1762.php, Abruf am: 28. April 2021.

6.2.3.2 Das Medien- und Schulentwicklungskonzept – ein Weg zur digitalen berufsbildenden Schule

Ein guter Weg, die Digitalisierung an den berufsbildenden Schulen effektiv weiterzuentwickeln, ist ein umfassendes und ganzheitliches Medien- und Schulentwicklungskonzept. Die digitale Ausstattung ist dabei im Unterricht immer im Kontext von Prozessen der Schulentwicklung zu betrachten, d. h. der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung bzw. der Entwicklung pädagogischer Konzepte für digitale Werkzeuge. Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung sollten hierbei nicht isoliert voneinander betrachtet werden, sondern ganzheitlich und aufeinander bezogen sein.[576] Eine Studie zur digitalen Schulentwicklung im Regierungsbezirk Münster hat ergeben, dass förderliche Faktoren hierbei schulformbezogene Fachtagungen, die gemeinsame Erarbeitung eines Medienkonzepts und die regionale Vernetzung, einschließlich der Kooperation mit Betrieben, darstellen. Hemmende Faktoren sind, wenn die schulinterne Fortbildung nicht schulformspezifisch ausgerichtet ist, die Kommunen keine Eigenmittel zur Verfügung stellen und es keine Stabsstelle „Digitale Bildung“ bei den Schulträgern gibt. Als hemmend wurde außerdem aufgeführt, dass es eine Zwei-Säulen-Finanzierung gibt, d. h. Personal- und Sachkosten nicht miteinander verrechnet werden können. Das führt zu einer fehlenden Flexibilität in der Verwendung der Mittel.[577]

Ein gutes Beispiel der personellen Unterstützung von Lehrkräften ist das Konzept der medienpädagogischen und informationstechnischen Berater/-innen (MiB). Für jeden Regierungsbezirk gibt es zum Beispiel in Bayern jeweils einen Berufsschul-MiB, der Schulen, Sachaufwandsträger, die Landesregierung etc. in Sachen der Ausstattung, des Einsatzes, der Wirkung, des Datenschutzes und des Urheberrechtes von digitalen Medien berät.[578]

Folgende Elemente sind nach dem Medien- und Schulentwicklungskonzept für eine erfolgreiche Digitalisierung der berufsbildenden Schulen notwendig: Digitale Ausstattung und Infrastruktur, begleitender technischer Support, ausreichender Fortbildungsetat, einfacher Zugang zu digitalen Medien für Lehrende und Lernende (eigenes Endgerät, IT-sicherer Arbeitsplatz etc.), Regelungen zu Datenschutz und zum Urheberrecht, entsprechende Unterrichtsmaterialien, (finanziell) eigenständige Schulen (z. B. Flexibilität in den Sach- und Personalkosten). Die Notwendigkeit, sich von alten Strukturen zu trennen und den Mut zu haben, Schule neu aufzubauen, ist unerlässlich.[579]

Zwei gute Beispiele für einen gelungenen Einzug der Digitalisierung in die berufsbildende Schule sind erstens die Entwicklung eines „Digital-Kodex“ (siehe Abbildung Nr. 23), um die digitale Ethik bzw. die digitale Mündigkeit der Schüler/-innen und Lehrkräfte zu fördern.[580]

---

576 Vgl. Bylinski, Ursula, Fachhochschule Münster University of Applied Sciences; Institut für Berufliche Lehrerbildung Münster School of Vocational Education (2019): Präsentationsvorlage „Studie ‚Digitale Schulentwicklung‘: Teilergebnisse zur materiellen und finanziellen Ausstattung beruflicher Schulen“. Sitzung der Projektgruppe 3 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 14. Oktober 2019, Drs. 19(28)PG3-29, Berlin.

577 Ebd.

578 Vgl. Viehbeck, Rainer, Medianpädagogisch-informationstechnische Beratung (2019): Informationsvorlage. Sitzung der Projektgruppe 3 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 1. April 2019, Drs. 19(28)PG3-13, Berlin.

579 Vgl. Bylinski (2019): Präsentationsvorlage „Studie ‚Digitale Schulentwicklung‘: Teilergebnisse zur materiellen und finanziellen Ausstattung beruflicher Schulen“, Drs. 19(28)PG3-29.

580 Vgl. Dirschedl, Carlo, Berufliche Schulen Altötting (2019): Präsentationsvorlage „Das Medienkonzept – ein Weg zur digitalen beruflichen Schule (Berufs- und Fachschule)“. Sitzung der Projektgruppe 3 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 11. März 2019, Drs. 19(28)PG3-10, Berlin.

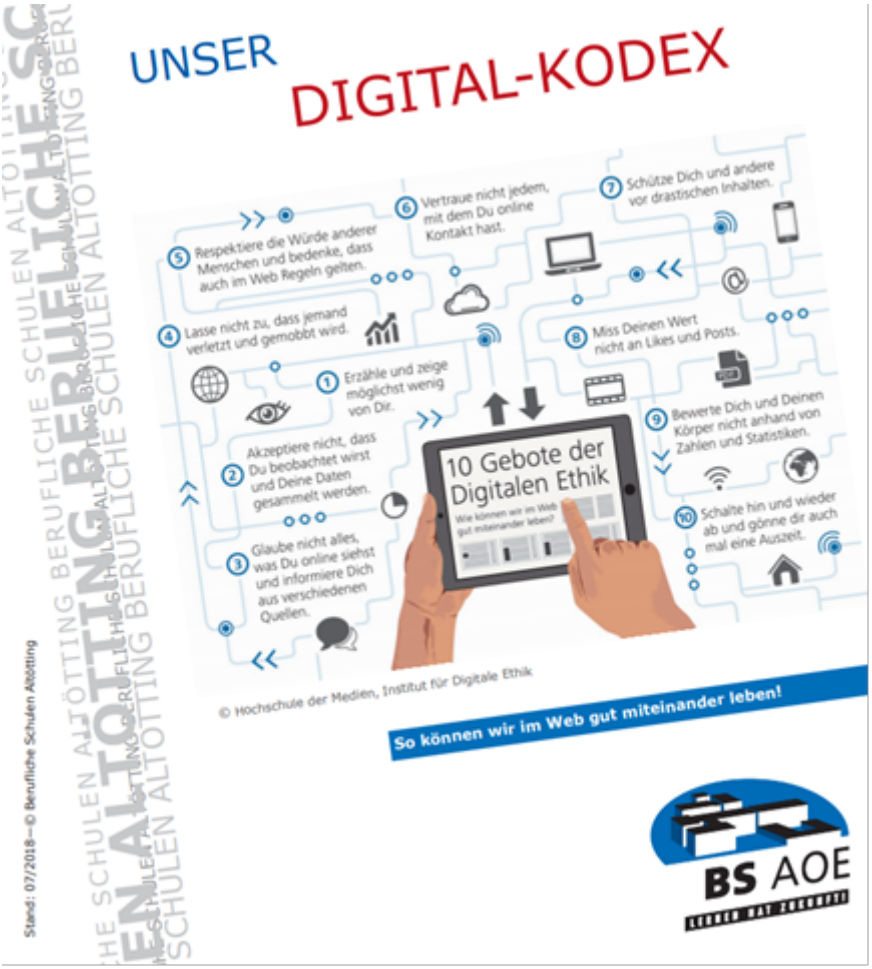


Abbildung 23: Digital-Kodex der Beruflichen Schulen Altötting[581]

Ein zweites Beispiel, um Digitalisierung nicht nur oberflächlich, sondern handlungsorientiert und emanzipatorisch an der berufsbildenden Schule einzuführen, ist die Beachtung des SAMR-Modells: Durch den Einsatz digitaler Technologien im Unterricht sollte ein didaktischer Mehrwert erzielt werden. Nur so kann berufliches Lernen anforderungsgerecht, effektiv und effizient gestaltet werden. Das SAMR-Modell[582] von Ruben R. Puentedura macht dies deutlich: Digitalisierung im Unterricht hat nur dann einen Mehrwert, wenn es durch sie mindestens funktionale Verbesserungen gibt (Stufe 2). Allein das Ersetzen analoger Arbeitsmittel durch digitale bringt keinen Mehrwert (Stufe 1). Erst wenn digitale Medien Lernen verändern (Stufe 3) und die neue Technologie neuartige Tätigkeiten ermöglicht, die vorher undenkbar wären (Stufe 4), gibt es einen signifikanten didaktischen Mehrwert der Digitalisierung für den Unterricht. Ein Beispiel hierfür: Allein das Schreiben eines Textes mit einem Notebook statt mit der Hand ist noch kein Gewinn. Wenn zusätzlich das Rechtschreibprogramm genutzt wird, ist ein Mehrwert dazugekommen. Aber erst, wenn die Schüler/-innen zusammen eine Geschichte digital schreiben und die Schwarmintelligenz dadurch praktiziert wird bzw. sie zum Schluss noch ein Drehbuch für einen Film daraus machen, beginnt Digitalisierung Sinn zu machen. Die Schüler/-innen müssen hierbei aktiv mitgestalten können; das ist für das Erlangen digitaler Kompetenzen wichtig.

581 Berufliche Schulen Altötting (2017): Digital-Kodex. Digitale Ethik für Schüler/Auszubildende, Altötting, URL: www.bsaoe.de/fileadmin/media/00_bsaoe100a/04_Starterinfos/Digitalkodex-1807.pdf, Abruf am: 13. August 2019.

582 Vgl. Gemeinnützige Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH: Internetseite: Den Mehrwert digitaler Medien erkennen, URL: www.bildung.digital/artikel/den-mehrwert-digitaler-medien-erkennen, Abruf am: 31. März 2021.

6.2.3.3 Besondere Herausforderungen in der Berufsorientierung und in der Berufsausbildungsvorbereitung

In der Berufsorientierung ist eine verstärkte Kooperation von allgemeinbildenden mit berufsbildenden Schulen unter Einbeziehung digitaler Formate (z. B. Clouds, Filesharing, Open Educational Resources, Kommunikationstools, digitale Kalender, Simulationen) und in Verbindung zur digitalen Arbeitswelt sinnvoll und notwendig. Ziel muss hierbei sein, in der Berufsorientierung an allen allgemeinbildenden Schulen – insbesondere an Gymnasien – nicht nur akademische, sondern auch nicht-akademische Berufswege aufzuzeigen und die vielfältigen und attraktiven Berufschancen nach einer beruflichen Ausbildung sichtbar zu machen.

In Konzepten der bestehenden Berufsausbildungsvorbereitung muss unter anderem Ziel sein, die für die digitalisierte Arbeitswelt relevanten Basiskompetenzen aufzunehmen, um auch dadurch Wege zur Erlangung allgemeinbildender Schulabschlüsse zu ermöglichen.

Auf die Berufsorientierung und Berufsausbildungsvorbereitung wurde bereits in Kapitel 5 ausführlicher eingegangen.

6.2.3.4 Besondere Herausforderungen für die berufsbildenden Schulen im Rahmen der dualen Berufsausbildung

Die veränderten Kompetenzanforderungen für die verschiedenen Ausbildungsberufe machen in den berufsbildenden Schulen neue weiterentwickelte Curricula und Lernarrangements notwendig. Dabei kann das an den berufsbildenden Schulen vorhandene Know-how zur Identifikation der Kompetenzanforderungen genutzt werden. Die Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne sollen schneller an die Entwicklungen in der Arbeitswelt angepasst werden. Begleitende Evaluation und formative Forschung sollen die Genauigkeit und Aktualität der Beschreibung der erforderlichen Anforderungen und Kompetenzen sowie der Modernisierung der Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrpläne unterstützen. Es werden zusätzliche bundes- und landespolitische Anstrengungen erforderlich werden, um neue Berufsbilder schneller zu institutionalisieren und vorhandene Berufsbilder schneller anzupassen. In die Rahmenlehrpläne sollen gezielt didaktische Lernarrangements aufgenommen werden, die das selbstorganisierte Lernen, die Persönlichkeitsbildung, die Problemlösungsfähigkeit (Trouble-shooting), die Kommunikation, die Flexibilität, die Teamfähigkeit, die interdisziplinäre Zusammenarbeit und das strukturierte Denken als übergeordnete Kompetenzen stärker fördern.

Digitale Technologien und Medien können mit dem Ziel eingesetzt werden, die Attraktivität, Effektivität und Effizienz der Ausbildung zu steigern, die Kooperation innerhalb und zwischen den Lehrenden, Lernenden und den Lernorten zu verbessern, einen didaktischen Mehrwert zu erzielen sowie das Prüfungswesen weiterzuentwickeln.

So kann z. B. in der dualen Berufsausbildung die Wettbewerbsfähigkeit von staatlich geregelten Abschlüssen im Verhältnis zu Angeboten und Zertifikaten nicht-berufsschulischer Anbieter (z. B. globalen Online-Anbietern wie Microsoft, Apple, Facebook, Google; kostenlosen multimedialen Angeboten; Nano-Degrees) gestärkt werden.

In die Neuordnung und Modernisierung der Berufe ist der Ausschuss für Berufliche Bildung der KMK rechtzeitig mit einzubeziehen.

Hierzu liegt ein Sondervotum der CDU/CSU-Fraktion und der Sachverständigen Dr. Volker Born, Prof. Dr. Detlef Buschfeld, Dr. Achim Dercks, Carlo Dirschedl, Dr. Barbara Dorn, Elke Hannack und Prof. Dr. Peter Sloane vor, siehe Kapitel 10.5.1.

Die große Vielfalt und insbesondere die starke Ausdifferenzierung der Berufe stellt – besonders im ländlichen Raum – die wohn- und ausbildungsplatznahe Beschulung vor große Herausforderungen. Diesen Herausforderungen müssen sich Ausbildungsbetriebe und Berufsschulen in gemeinsamer Verantwortung stellen. Die immer mehr digitalisierten, vernetzten Lernorte werden hier viele Chancen bieten, sind allerdings alleine kein Garant dafür, dass immer seltener werdende und immer schwieriger zu besetzende Ausbildungsstellen nicht eines Tages gänzlich wegfallen. Gerade auch die Stärkung von Sozialkompetenzen und die Vermittlung/Einhaltung von Werten und gesellschaftlichen Normen verlangt neben der Umsetzung des Bildungsauftrages in berufsübergreifenden Fächern auch in Zukunft eine unmittelbare Beziehung zwischen Lehrpersonen/Ausbildern/-innen und den Auszubildenden/Schülerinnen und Schülern.

Zur Sicherung des Fachkräftebestands werden Ausbildungsunternehmen mehr denn je auch auf die Gewinnung von jungen Menschen unterschiedlichster Bildungsbiografien und unterschiedlichster Kenntnisse in der deutschen Sprache zur Besetzung von Ausbildungsstellen angewiesen sein. Gleichzeitig ist es auch erklärtes berufsbildungspolitisches Ziel aller Beteiligten, junge Erwachsene mit Hochschulreife für eine Ausbildung im dualen System zu begeistern. Die Heterogenität von Ausbildungsgruppen und Berufsschulklassen setzt sich nicht nur fort, sie wird künftig sogar noch deutlich zunehmen. Die Bewältigung der sich daraus ableitenden vielfältigen Herausforderungen heterogener Gruppen und Klassen versteht sich als gemeinsame Aufgabe und kann nur im partnerschaftlichen Miteinander von Ausbildungsbetrieb und Berufsschule zum Erfolg führen.

Zur Wahrung von wohnort- und ausbildungsplatznahen Berufsschulangeboten, aber auch zur kontinuierlichen Auslastung von kostenintensiven Schulausstattungen insbesondere im fachpraktischen Bereich ist der einzelnen Schule mehr Eigenständigkeit in der Planung des Unterrichts zu gewähren. Hierbei können digitale Medien unterstützend wirken.

Die Stärkung bzw. der Ausbau der Teilzeitberufsausbildung im Rahmen der Modernisierung des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2019 ist zu begrüßen, da neben jungen Müttern und Vätern auch weitere Zielgruppen von einer flexibleren und mehr auf die individuellen Erfordernisse der jungen Menschen zugeschnittene Ausbildungsform profitieren können. Berufsschulen sollten ihren Beitrag zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf leisten und Teilzeitausbildung auch im Unterricht ermöglichen. Da Berufsschulen nicht an eine im Ausbildungsvertrag vereinbarte Teilzeit gebunden sind, kann der Einsatz digitaler Lehr- und Lernformate zeitliche Hürden für Auszubildende minimieren und flexible Lösungen der Kinderbetreuung ermöglichen.

Die Weiterentwicklung des Prüfungswesens sowie der Zusammenhang zwischen den berufsschulischen Leistungen und den beruflichen Abschlussprüfungen der Kammern einschließlich der damit verbundenen Herausforderungen werden im Kapitel 6.5 „Stärkung und Weiterentwicklung des Prüfungssystems“ ausführlich dargestellt.

Die besonderen Herausforderungen für die berufsbildenden Schulen im Rahmen der „schulischen“ Berufsausbildung werden im Kapitel 6.3 behandelt.

6.2.3.5 Besondere Herausforderungen für die berufsbildenden Schulen bezüglich der beruflichen Kompetenz und der Hochschulzugangsberechtigung

Vereinbarungen zwischen den Ländern und dem Bund, die den Hochschulzugang ermöglichen und unterschiedlich erworbene Hochschulzugangsberechtigungen anerkennen, unterstützen die Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit des Bildungssystems. Es ist essenziell, eine gesellschaftliche Akzeptanz von unterschiedlichen Wegen zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife gerade auch bei Eltern zu etablieren (siehe auch Kapitel 8).

6.2.3.6 Besondere Herausforderungen für die berufsbildenden Schulen bezüglich der staatlichen Einrichtungen zur beruflichen Weiterbildung/Fachschulen

Fachschulen qualifizieren für die Übernahme von Führungsaufgaben und fördern die Bereitschaft zur beruflichen Selbstständigkeit. Sie sind als ein weitgehend schulgeldfreies öffentliches Angebot beruflicher Fortbildung gerade angesichts des tiefgreifenden und berufsübergreifenden Wandels und wachsender regionaler Disparitäten in ihrer einzigartigen Vielfalt (von der Fachschule für Blumenkunst bis zur Fachschule für Elektrotechnik) zu erhalten und auszubauen.

Die Fachschulen spielen – gerade im Hinblick auf die Digitalisierung – eine immer wichtigere Rolle und können Bindeglied zwischen verschiedenen Berufsbildungsakteuren in der Region (Volkshochschulen, Kammern, private Anbieter) sein. Da sich die Arbeitsprozesse durch die Digitalisierung immer schneller verändern, werden Fortbildungen immer relevanter. Zudem haben Fachschulen häufig bezogen auf technische und organisatorische Innovationen die Funktion als „Entwicklungslabor“ berufsbildender Schulen, was auf andere Angebote, vor allem in mit Fachschulen organisatorisch verbundenen Berufsschulen, ausstrahlt. Diese Funktion ist im digitalen Transformationsprozess von besonderem Interesse.

Hinsichtlich praktischer Lehr-Lernformen digital vernetzter Lehre können Fachschulen Modelle der zeitlichen Flexibilisierung, des kooperativen Lernens (etwa mit Unternehmen, anderen Trägern und Hochschulen) und Formen der Selbstkontrolle (digitale Assessments) erproben.

Besonders für entlegene Regionen könnte eine Multifunktionalität der berufsbildenden Schulen/Fachschulen zusammen mit weiteren Weiterbildungseinrichtungen – wie den Kammern – sehr hilfreich sein, um einen wichtigen Beitrag für den sich auch durch die Digitalisierung abzeichnenden zunehmenden Bedarf an beruflicher Weiterbildung, aber auch Neuorientierung, wirkungsvoll zu leisten.

Hierzu liegt ein Sondervotum der Abg. Sybille Benning, des Abg. Dr. Stefan Kaufmann, des Abg. Axel Knoerig, der Abg. Antje Lezius und der Sachverständigen Dr. Volker Born, Dr. Achim Dercks und Dr. Barbara Dorn vor, siehe Kapitel 10.5.8.

Weitere Ausführungen zur Rolle der berufsbildenden Schulen bzw. der Fachschulen in der beruflichen Weiterbildung finden sich im Kapitel 7. Fragen der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern werden im Kapitel 6.3 erörtert.

6.2.4 Herausforderungen der Digitalisierung für die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen

Die Aus- und Fortbildung sowie die Rekrutierung der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen stehen vor großen Herausforderungen.

Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen unterrichten in unterschiedlichen Bildungsgängen mit jeweils spezifischen Zielsetzungen (Berufsorientierung und Berufsvorbereitung, duale und „schulische“ Berufsausbildung, Erwerb unterschiedlicher Schulabschlüsse, Angebote der Weiterbildung) und arbeiten somit mit heterogenen Lerngruppen. Darüber hinaus müssen sie auf die Dynamik des Beschäftigungssystems (rasante Veränderung der Qualifikationsanforderungen und der Berufe) und neue Rahmenbedingungen (Digitalisierung) reagieren sowie gesellschaftliche Herausforderungen (Inklusion, Geflüchtete etc.) annehmen. Neben ihren breit gefächerten Einsatzmöglichkeiten müssen sie außerdem die fachwissenschaftlichen Zusammenhänge in betriebs- bzw. berufspraktische Anwendungsgebiete einbinden. Die Tätigkeit der Lehrkraft an berufsbildenden Schulen erfordert außerdem in besonderem Maße eine Kombination von pädagogischen und technisch-berufspraktischen Kompetenzen.

Die Digitalisierung erfordert zudem von den Lehrkräften – neben den sich ständig verändernden fachlichen – auch pädagogisch-didaktische, methodisch-organisatorische und sozial-kommunikative Kompetenzen. Die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenzen schließt die zentralen Ebenen von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten ein. Digitale Kompetenzen beziehen sich dabei nicht nur auf den Einsatz digitaler Medien und auf die Vermittlung von IT-Fertigkeiten. Vielmehr sind neben Anwendungskompetenzen, informations- und datenbezogenen Kompetenzen sowie Gestaltungskompetenzen, strategischen Kompetenzen und Interdisziplinarität, auch querliegende Schlüsselkompetenzen zu vermitteln.[583]

Um die „digitalen Kompetenzen“ von Lehrkräften zu systematisieren und gezielt zu fördern, sind eine Reihe von Vorschlägen vorgelegt worden, u. a. von der Europäischen Kommission. Der Rahmen DigCompEdu (European Framework for Digital Competence for Educators) erstreckt sich über sechs linear progressiv verlaufende Kompetenzstufen vom Newcomer (A1) über den Entwickler (B1) bis hin zur Pionierin (C2). Die Einordnung zu einer dieser Kompetenzstufen erfolgt über die Einschätzung zu 22 Kompetenzen in sechs verschiedenen Kompetenzbereichen der pädagogischen Tätigkeit.[584]

Im Berufsalltag der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen sind eine Leistungsverdichtung (höheres Unterrichtsdeputat) und eine Leistungserweiterung (Qualitätssicherung, Digitalisierung, Internationalisierung, Inklusion, Geflüchtete etc.) zu beobachten; diese wirken sich oft negativ auf die Attraktivität des Berufsbildes aus. Zudem machen dienstrechtliche Regelungen im öffentlichen Dienst einen späteren Wechsel zur Lehrkraft an berufsbildenden Schulen (mit den allseits gewünschten Praxiserfahrungen) für Seiten- und Quereinsteiger einkommensmäßig unattraktiv. Hinzu kommt, dass potenzielle Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen auch gesuchte Fachkräfte für die Wirtschaft darstellen. Diese Konkurrenzsituation verschärft den Lehrkräftemangel.

---

583 Vgl. Schmoelz, Alexander; Erler, Ingolf; Proinger, Judith et al.: Entwurf eines Modells digitaler Kompetenzen für die Berufsbildung, in: Medienimpulse 2018 (4).

584 Europäische Union (2017): Digitale Kompetenz Lehrender, o.O., URL: www.ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_leaflet_de-2018-09-21pdf.pdf, Abruf am: 9. März 2021.

Sowohl nach den Prognosen der KMK[585] als auch der Bertelsmann-Stiftung[586] und der Max-Traeger-Stiftung im Auftrag der GEW[587] wird es in den kommenden Jahren einen ernstzunehmenden Mangel an Lehrkräften für die Lehrkräften. Die Bertelsmann-Stiftung (Prof. Klaus Klemm, 2018) geht für den gleichen Zeitraum von mindestens jährlich 1.041 Lehrkräften aus. Die Prognosen der GEW/Max-Träger-Stiftung (2018) weisen einen jährlichen Mehrbedarf von 1.460 Lehrkräften aus, da höhere Schülerzahlen zu Grunde gelegt werden. Die Studien belegen, dass sich der Mangel ab 2030 noch weiter verschärfen wird und dass große regionale Unterschiede bestehen. Einflussfaktoren wie z. B. die demografische Entwicklung, die Zuwanderung, die voraussichtliche Zahl der Lehramtsanwärter/-innen, eventuelle Verschiebungen in den Klassengrößen, etwaige Schulreformen in den Bundesländern oder die Dynamik des Ausbildungssystems (zukünftige Entscheidungen der Schüler/-innen für eine berufliche Bildung oder ein Studium) werden in den drei Studien unterschiedlich berücksichtigt. Trotz der teils unterschiedlichen Datenbasis der genannten Studien ist unbestritten, dass in den nächsten zehn Jahren eine große Anzahl von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen fehlen wird.

Zielsetzung:

In erster Linie sind die Bundesländer, in zweiter Linie der Bund hierbei gefordert, geeignete Maßnahmen zu treffen, zusätzliche Lehrkräfte für die berufsbildenden Schulen zu gewinnen, damit in allen 16 Bundesländern eine 100-prozentige Unterrichtsversorgung sichergestellt werden kann. Zudem gilt es, eine qualitativ hochwertige und zeitgemäße Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals – besonders auch angesichts sehr dynamischer Digitalisierungsprozesse – zu gewährleisten, um den Erfolg und die Modernisierung der beruflichen Bildung in Deutschland nicht zu gefährden.

Durch die Digitalisierung veränderte Rahmenpläne erfordern von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen die Fähigkeit, entsprechende Lernarrangements und didaktische Designs im Unterricht umzusetzen. Dabei ist interdisziplinäres Arbeiten anzustreben und multiprofessionelle Teamarbeit zu fördern, um unterschiedliche Perspektiven aufzunehmen, die die eigene Sichtweise und Kompetenz erweitern.

6.2.5 Anforderungen an die materielle und finanzielle Ausstattung der berufsbildenden Schulen

Die materielle und finanzielle Ausstattung der berufsbildenden Schulen obliegt in Deutschland hauptsächlich den meist öffentlichen (staatlichen und kommunalen) Schulträgern und den Bundesländern. Inhaltlich begründet sich darüber die Trennung von inneren (pädagogischen) und äußeren (administrativen) Angelegenheiten. Die föderalen Grundstrukturen und die Trennung von inneren und äußeren Angelegenheiten der Schulen wurden bei den Beratungen der Kommission stets als konstituierende Randbedingung thematisiert. Zugleich werden hier Vorschläge und Handlungsempfehlungen eingebracht, die zu einer weiterführenden Diskussion einer optimierten Nutzung der gemeinsam eingebrachten Ressourcen anregen wollen.

Die Länder sind nach den konstituierenden Rahmenbedingungen für die inneren Angelegenheiten, speziell für die Rahmenbedingungen des lehrenden Personals und die pädagogischen Inhalte zuständig. Die Schulträger sind für die Bereitstellung der Gebäude, der Gebäudeinfrastruktur, der Pflege von Räumen und ihrer Ausstattung, aber auch für das nicht lehrende Personal, soweit es in Sekretariaten, im Gebäudemanagement oder auch in organisatorischen IT-Dienstleistungen tätig ist, verantwortlich. In den berufsbildenden Schulen müssen dabei auch Urheber-, Nutzungs-, Bearbeitungs-, Schutz- und Lizenzrechte im Kontext betrieblich genutzter IT-Techniken (branchen- und herstellerbezogener Hard- und Software, Bring Your Own Device etc.) zwischen betrieblichen Anwendungen und der Nutzung für das Lehren und Lernen berücksichtig werden.

Zugleich ist die digitale Ausstattung immer im Kontext von Prozessen der Schulentwicklung zu sehen, d. h. der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung bzw. der Entwicklung pädagogischer Konzepte für digi-

---

585 Vgl. Kultusministerkonferenz (2019): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2019 – 2030. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder, Berlin, URL: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_221_Bericht_LEB_LEA_2019.pdf, Abruf am: 19. Dezember 2019.

586 Vgl. Klemm, Klaus, Bertelsmann Stiftung (2018): Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035, Gütersloh, URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Berufsschullehrerbedarf.pdf, Abruf am: 19. Dezember 2019.

587 Vgl. Dohmen, Dieter; Thomsen, Maren; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.) (2018): Bildung. Weiter denken! Prognose der Schüler*innenzahl und des Lehrkräftebedarfs an berufsbildenden Schulen in den Ländern bis 2030, Frankfurt am Main, URL: www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/Prognose_BB-Schulen-2018_A4-web.pdf, Abruf am: 19. Dezember 2019.

tale Werkzeuge. Darüber hinaus muss bei der Ausstattung immer abgewogen werden, welche Rahmenbedingungen zentral angeboten werden sollen und welche Entscheidungen nach regionalen Gegebenheiten und berufsfachlichen Bedarfen getroffen werden. Die Beratung und die technische Unterstützung sollten zentral angeboten werden. Die Autonomie bzw. Selbstverantwortung der berufsbildenden Schulen sollte für die Entwicklung regionaler und schuleigener methodisch-didaktischer Konzepte sowie in Bezug auf die Berücksichtigung berufsspezifischer Bedarfe genutzt werden. Eine Balance zwischen Vielfalt und Zentralität ist dabei zu wahren.

Problematisch ist, dass die beiden für die Ausstattung der berufsbildenden Schulen zentralen Rechtskreise (Städte/Gemeinden/Landkreise und Land) bisher fiskalisch getrennt agieren; eine gewisse Flexibilität in der Verwendung der Mittel vom einen in den anderen Rechtskreis fehlt bisher und ist anzustreben.

In der Ausstattung der berufsbildenden Schulen wird eine Unterfinanzierung festgestellt. Ausgehend von der Kostenschätzung einer GEW-Studie[588] kann der „DigitalPakt Schule“ nur ein Anfang sein, da die Mittel daraus für eine adäquate und nachhaltige Ausstattung der berufsbildenden Schulen nicht ausreichen. Die berufsbildenden Schulen benötigen laut dieser Studie in den nächsten fünf Jahren mindestens 5 Milliarden Euro für ihre digitale Modernisierung. Der „DigitalPakt Schule“ deckt hierbei nur ein gutes Viertel des Gesamtbedarfs ab. Der Deutsche Städtetag erachtet die Kostenschätzung der GEW-Studie als durchaus realistisch, wenn nicht sogar unterschätzt, weil die Kosten für branchenspezifische professionelle Produktions- und Arbeitsmittel (z. B. 3D-Drucker, Roboter) und für das nicht-pädagogische Personal unzureichend bedacht wurden.[589]

Speziell im Kontext der Digitalisierung kann im internationalen Vergleich von großem Nachholbedarf in der Ausstattung der berufsbildenden Schulen gesprochen werden, auch weil innerhalb Deutschlands die Leistungsfähigkeit der Schulträger sehr stark auseinanderdriftet (Bildung nach Kassenlage) und die Länder unterschiedliche Regelungen bei der Unterstützung des Lehrpersonals für besondere Aufgaben (etwa Anrechnungsstunden und Fortbildungsetat) anwenden bzw. bereitstellen. So sind die Bedarfe und Ausgangslagen für die digitale Transformation in den berufsbildenden Schulen regional sehr unterschiedlich, insbesondere auch zwischen städtisch und ländlich geprägten Regionen. Insofern stellt sich bei einer Ausdehnung und Intensivierung von Aufgabenbereichen im Kontext der Digitalisierung bzw. anderer Herausforderungen der beruflichen Bildung die Frage nach dem Abbau des Investitionsstaus und dem Erfordernis zusätzlicher Ressourcen im besonderen Sinne.

Neben den öffentlichen Schulträgern und den Bundesländern gibt es weitere Adressaten, die die berufsbildenden Schulen bei der digitalen Transformation unterstützen können: Der Bund und im weiteren Sinne auch Sponsoren (Unternehmen, Betriebe), die lokale Wirtschaft, Stiftungen, Fördervereine etc.

Die Abhängigkeit von einzelnen Anbietern ist insbesondere für berufsbildende Schulen ein großes, auch finanzielles Problem. Da oft ausschließlich an berufsspezifischen Systemen ausgebildet wird, lässt sich diese Abhängigkeit in einzelnen Ausbildungsgängen kaum vermeiden. Gerade deswegen sollten Schulträger und Kultusverwaltungen bei der Beschaffung von Hard- und Software auf die Möglichkeit der variablen Systemintegration achten. Open Source schafft Standards und bietet eine Basis für Weiterentwicklungen; offene Schnittstellen ermöglichen die Integration unterschiedlichster Systemkomponenten.

Anforderungen an die öffentlichen Schulträger

Die Aufgaben der öffentlichen Schulträger beziehen sich auf drei zentrale Bereiche: Die gebäude- und informationstechnische Infrastruktur, den technischen Support und die Beratungsdienstleistungen im Bereich der Administration sowie das kommunale Digitalisierungs-Wissensmanagement bzw. eine regionale Digitalstrategie Bildung. Die Handlungsempfehlungen an die öffentlichen Schulträger im Kapitel 6.7.2 werden unter der Prämisse ausgesprochen, dass diese ohne zusätzliche Unterstützung von Bund und Ländern hierbei ihre Aufgaben nicht bewältigen können.

Anforderungen an die Bundesländer

Die Bundesländer sind aufgerufen, die Städte, Gemeinden und Landkreise in der materiellen und finanziellen Ausstattung der berufsbildenden Schulen zu unterstützen. Siehe auch Handlungsempfehlungen im Kapitel 6.7.2.

---

588 Vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2017): Gute Arbeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

589 Vgl. Amelung, Pia, Deutscher Städtetag (2019): Präsentationsvorlage „Anforderungen der Digitalisierung an die finanzielle und materielle Ausstattung von beruflichen Schulen“. Sitzung der Projektgruppe 3 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung der digitalen Arbeitswelt“ am 14. Oktober 2019, Drs. 19(28)PG3-28, Berlin.

Anforderungen an den Bund

Der Bund unterstützt mit dem „DigitalPakt Schule“ und dem Breitbandförderprogramm des BMVI[590] die digitale Ausstattung der berufsbildenden Schulen.[591] Diese Unterstützung ist jedoch nicht ausreichend. Sie muss über eine Anschubfinanzierung hinausgehen, Nachhaltigkeit berücksichtigen und zur Strukturbildung beitragen. Siehe auch Handlungsempfehlungen im Kapitel 6.7.2.

Herausforderungen im Umgang mit Unternehmen, Sponsoren, Stiftungen etc.

In der Finanzierung der digitalen Ausstattung der berufsbildenden Schulen und der Bereitstellung von Lernmedien und Lernmaterialien (Lernmittelfreiheit) trägt der Staat die Hauptverantwortung. Die Unterstützung von schulischen Fördervereinen, die Überlassung von branchen- oder herstellerbezogener IT-Hard- und Software oder von Mess-, Bearbeitungs- oder Simulationswerkzeugen durch Unternehmen, Ausbildungsbetriebe oder Bildungszentren, die Initiative von Stiftungen im Bereich von Fortbildungen bieten zahlreiche Beispiele von vor Ort und am Ort praktizierter Unterstützung berufsbildender Schulen. Der möglichen interessengeleiteten Beeinflussung durch private Sponsoren und einer weiteren „ungewollten“ Beförderung von regionalen Unterschieden steht der Umstand gegenüber, dass hier in vielen Fällen die Unterstützung die Weiterentwicklung beschleunigt und aus finanziellen Erwägungen nicht darauf verzichtet werden kann. Vor diesem Hintergrund soll Sponsoring von Unternehmen und Betrieben sowie Hilfen von Stiftungen, Fördervereinen etc. nur nachrangig, ergänzend und unter besonderen Auflagen erfolgen. Gerade aber in Fällen, in welchen sich Betriebe und Unternehmen in regionalen Netzwerken zum besseren Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler an der materiellen Ausstattung der berufsbildenden Schulen beteiligen, kann ein solches Engagement im Sinne der regional Verantwortlichen begründet und eine gute Ergänzung öffentlicher Förderung sein.

Im Hinblick auf die Anforderungen der digitalen Arbeitswelt an das Lehren und Lernen an berufsbildenden Schulen, auf eine bessere Rekrutierung, Professionalisierung und Fortbildung der Lehrkräfte und auf eine ausreichende materielle und finanzielle Ausstattung moderner und innovativer berufsbildender Schulen werden im Kapitel 6.7.2 Handlungsempfehlungen formuliert.

6.3 Schulische Berufsausbildungen – Reformvorhaben und Herausforderungen, insbesondere bei den GES-Berufen

Zusätzlich zu den ca. 1,33 Millionen Auszubildenden im dualen System gehen etwa 490.000 Personen einer Berufsausbildung nach, die zu 96,6 Prozent nicht im Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder in der Handwerksordnung (HwO) verankert ist.[592] Ca. 27 Prozent der Auszubildenden[593] entfallen auf die schulische[594] Berufsausbildung. Die Tendenz ist steigend. Ihr Anteil bei allen beginnenden Ausbildungsverhältnissen im Jahr 2019 stieg auf 29,8 Prozent.[595] Die schulischen Berufsausbildungen sind bundesrechtlich durch entsprechende Berufszulassungsgesetze oder landesrechtlich durch die Schulgesetze und Verordnungen der Länder geregelt. Gleichwohl gibt es bei ihnen meistens sowohl den Lernort Schule (meist Berufsfachschulen, Schulen des Gesundheitswesens oder Fachschulen) als auch innerhalb der Ausbildung oder als Praktikum den Lernort Betrieb (z. B. Krankenhaus,

---

590 Das BMVI fördert die Breitbandanbindung von Schulen, Krankenhäusern und Gewerbegebieten. Insgesamt sollten mit Stand Ende 2019 auch im Rahmen der Förderoffensive „Digitales Klassenzimmer“ des BMVI 16.256 Einrichtungen angeschlossen werden. Vgl. Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur: Internetseite: Die Breitbandförderung des Bundes. Neuauflage: Das Graue-Flecken-Förderprogramm, URL: www.bmvi.de/DE/Themen/Digitales/Breitbandausbau/Breitbandfoerderung/breitbandfoerderung.html, Abruf am: 19. Dezember 2019.

591 Anzahl der Schulen insgesamt im Schuljahr 2018/2019: 42.945. Vgl. Statistisches Bundesamt: Internetseite: Allgemeinbildende und berufliche Schulen, URL: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-schularten.html, Abruf am: 19. Dezember 2019.

592 Vgl. Zöller (2020): Eigene Berechnungen auf Grundlage von Daten des Statistischen Bundesamtes.

593 Eigene Berechnung des Sekretariats auf Grundlage von: Statistisches Bundesamt: Internetseite: Auszubildende nach Ausbildungsberufen (TOP 20). Insgesamt, URL: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Berufliche-Bildung/Tabellen/azubi-rangliste-insgesamt.html;jsessionid=1DA4BA09ED9952AA19C5D86DD9ADA121.internet874, Abruf am: 29. April 2021; Zöller (2020): Eigene Berechnungen auf Grundlage von Daten des Statistischen Bundesamtes.

594 Viele der – bundes- und landesrechtlich geregelten – Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufe (GES-Berufe) werden sowohl im Betrieb (z. B. Krankenhaus) als auch am Lernort Schule (z. B. Schule für Gesundheits- und Krankenpflege) unterrichtet. Der Begriff „schulische“ Berufsausbildung für diese eher dual strukturierten Bildungsgänge ist daher irreführend, aber durchaus etabliert. Dieser Begriff wird auch im BIBB-Datenreport verwendet. Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020, S. 175.

595 Eigene Berechnung des Sekretariats auf Grundlage von: ebd., S. 9, 176.

Kindertagesstätte). Bei einigen dieser Berufsausbildungen können außer beruflichen Abschlüssen auch höhere Schulabschlüsse erworben werden, wie z. B. bei den Erzieher/-innen und den Heilerziehungspfleger/-innen.

Die schulischen Berufsausbildungen sind von einer großen Heterogenität geprägt. Den größten Bereich der schulischen Berufsausbildungen machen mit ca. 408.000 Auszubildenden die Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufe (GES-Berufe) aus (83,3 Prozent). Diese unterliegen aktuell großen Reformbestrebungen und einer wachsenden Bedeutung im Spektrum der Berufe. Innerhalb der GES-Berufe sind bundesrechtlich und landesrechtlich geregelte Ausbildungen zu unterscheiden:

- Bundesrechtlich geregelt sind 17 Berufe mit über 215.500 Schüler/-innen bzw. Auszubildenden: Pflegefachfrau/Pflegefachmann (Krankenpflege, Kinderkrankenpflege und Altenpflege nach dem neuen Pflegeberufegesetz ab 2020 zusammengelegt. Gesonderte Abschlüsse in der Kinderkrankenpflege und Altenpflege sind vorerst bis 2025 möglich. Anschließend wird ggf. über eine Anpassung des Gesetzes entschieden), Physiotherapeuten/-innen, pharmazeutisch-technische Assistenten/-innen, Logopäden/-innen, Ergotherapeuten/-innen, Notfallsanitäter/-innen, Hebammen/Entbindungspfleger (neu als duales Studium gestaltet) etc. Die Ausbildung dauert in der Regel 36 Monate.
- Landesrechtlich geregelt sind 50 Gesundheitsassistenzberufe und die Berufe im Erziehungs- und Sozialwesen (192.500 Schüler/-innen), z. B. Erzieher/-innen, Heilerziehungspfleger/-innen, Sozialassistent/-innen, Sozialhelfer/-innen, Sozialpädagogische Assistent/-innen, Kinderpfleger/-innen, Altenpflegehelfer/-innen, Gesundheits- und Krankenpflegehelfer/-innen. Die Ausbildung dauert zwischen 12 und 36 Monaten.[596]

Die höchsten Schülerzahlen wiesen 2019 bei den bundesrechtlich geregelten GES-Berufen die Pflegefachberufe mit 150.000 Altenpfleger/-innen, Kranken- und Kinderkrankenpfleger/-innen sowie bei den landesrechtlich geregelten Berufen die 81.000 Erzieher/-innen auf.[597]

Neben den GES-Berufen gibt es 82.000 Auszubildende in über 90 landesrechtlich geregelten kaufmännischen, gewerblich-technischen, hauswirtschaftlichen und künstlerischen Assistenzberufen (gemäß und außerhalb BBiG/HwO).[598] Einige dieser Ausbildungsgänge sind landesspezifisch gestaltet bzw. nicht in allen Bundesländern vertreten. Bestimmte Ausbildungen wie z. B. der/die kaufmännische Assistent/-in für das Fremdsprachensekretariat haben als schulische Berufsausbildung ein Alleinstellungsmerkmal.

Im Kapitel 6.3 werden die aktuellen Reformen und Herausforderungen, die ordnungspolitischen Überlegungen sowie die Anforderungen der Digitalisierung in diesen Ausbildungen erläutert. Aufgrund ihrer herausgehobenen Stellung mit einem Anteil von 83,3 Prozent an den schulischen Berufsausbildungen und ihres enormen Bedeutungsgewinns innerhalb des gesamten Berufsspektrums wird dabei insbesondere auf die Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufe (GES-Berufe) eingegangen. Die schulischen Berufsausbildungen außerhalb der GES-Berufe werden kurz behandelt.

6.3.1 Gesundheitsberufe

6.3.1.1 Aktuelle Herausforderungen in den Ausbildungen der Gesundheitsberufe

Die Ausbildungen in Gesundheitsberufen unterliegen einer Bandbreite an gesetzlichen Grundlagen. Die gesetzlichen Regelungen der Ausbildungen finden sich vereinzelt innerhalb des Berufsbildungsgesetzes BBiG (z. B. Medizinische und Zahnmedizinische Fachangestellte), hauptsächlich aber in Berufszulassungsgesetzen (Heilberufe) und landesrechtlichen Regelungen (z. B. Pflegehelfer- und -assistenz-Ausbildungen) wieder.

Fortschritte in der Medizin, neue Erkenntnisse in der Gesundheitsversorgung, ökonomischer Druck, ein hoher Fachkräftebedarf und die Reorganisation der Arbeitsteilung führen zu neuen Qualifikationsbezeichnungen,[599] die oftmals ohne Regelungsgrundlage ausgebildet werden. Neben diesen „ungeregelten“ Ausbildungs- und Weiter-

---

596 Vgl. Zöller (2020): Eigene Berechnungen auf Grundlage von Daten des Statistischen Bundesamtes.

597 Ebd.

598 Ebd.

599 Vgl. Dielmann, Gerd; Rehwinkel, Ingrid; Weisbrod-Frey, Herbert; Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.) (2020): Berufliche Bildung im Gesundheitswesen. Reformbedarfe und Handlungsvorschläge, WISO Diskus (06/2020), Bonn, URL: www.library.fes.de/pdf-files/wiso/16236.pdf, Abruf am: 29. April 2021, S. 1-20; Vgl. Evans, Michaela; Bräutigam, Christoph; Hilbert, Josef; Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.) (2013): Berufsbilder im Gesundheitssektor. Vom „Berufebasteln“ zur strategischen Berufsbildungspolitik, WISO direkt, Bonn, URL: www.library.fes.de/pdf-files/wiso/09873.pdf, Abruf am: 3. Mai 2021.

bildungsabschlüssen existieren auch geregelte Weiterbildungsabschlüsse nach BBiG oder Landes- bzw. Kammerrecht. Wegen der Alterung der Gesellschaft prognostizierte das DKI[600] 2019 einen zusätzlichen Bedarf von ca. 190.000 Pflegefachkräften bis zum Jahr 2030. Auch Physiotherapie, Logopädie, Ergotherapie etc. (Therapieberufe) sind Berufe mit akutem Fachkräftemangel.

Durch die eingeschränkte Gesetzgebungskompetenz des Bundes bei den Heilberufen wird die nähere Ausgestaltung der Ausbildungen außerhalb des BBiG den Ländern überlassen. In den Berufszulassungsgesetzen des Bundes wird die Ausbildung nur in allgemeiner Form geregelt. Auf Grund der konkurrierenden Gesetzgebung in diesem Bereich unterliegen die Ausbildungsmodalitäten im Einzelnen der Regelungskompetenz der Bundesländer, die von dieser Kompetenz sehr unterschiedlich Gebrauch machen. Dadurch existiert eine große Heterogenität innerhalb der Ausbildungen. Der Umfang und der Inhalt unterscheiden sich ebenso wie die Ausrichtung des Ausbildungsganges. Die Bandbreite reicht von eher schulisch orientierten Ausbildungen (z. B. Diätassistent/-innen) bis hin zu dual orientierten Ausbildungsgängen (z. B. Ausbildungen nach Pflegeberufegesetz, Notfallsanitäter/-innen).[601] Im Rahmen der Modellklauseln in den Berufszulassungsgesetzen der therapeutischen Berufe (Ergotherapie, Logopädie, Physiotherapie) ist es befristet möglich, die Ausbildung auch in Form eines Hochschulstudiums zu absolvieren.

Zum Teil wird für die Ausbildungen in einigen Bundesländern noch Schulgeld erhoben (z. B. Therapieberufe, wenn die Ausbildung an privaten Schulen stattfindet), während in anderen Ausbildungen neben der Kostenfreiheit der Ausbildung auch ein gesetzlicher Anspruch auf eine angemessene Ausbildungsvergütung besteht (z. B. Ausbildungen nach Pflegeberufegesetz, Notfallsanitäter/-innen). Problematisch ist ebenso, dass die Einbindung in die Sozialversicherungspflicht und damit verbundene Rentenversicherungsansprüche während der Ausbildungen in den Gesundheitsfachberufen uneinheitlich geregelt sind. Keine solche Absicherung existiert, wenn die praktischen Phasen als Bestandteil der Schulausbildung gelten, während z. B. bei der Ausbildung in den Pflegefachberufen und seit 1. Juli 2020 auch bei den sogenannten praxisintegrierten Ausbildungen das Gegenteil der Fall ist.[602]

Michaela Evans vom Institut Arbeit und Technik stellt fest, dass digitale Technik den Berufsalltag im Gesundheitswesen bereits heute in hohem Maße prägt. Es bestünden aber deutliche Unterschiede nach Berufsfeldern und betrieblichen Einsatzfeldern. Der Bereich Krankenhaus sei heute bereits wesentlich stärker digitalisiert als die Altenpflege. Bislang – so ihre Kritik – würden aber digitale Kompetenzen in der Entwicklung von Curricula kaum berücksichtigt. Notwendig sei ein Rahmencurriculum für die grundlegenden PC-Kompetenzen und den Datenschutz in Kombination mit arbeitsplatznahen Aneignungsmodulen – etwa zu Reflexion, Gestaltungschancen und Bewertung. Insbesondere vor dem Hintergrund der Generalistik werde für die Pflegefachberufe ein kontinuierliches berufs- und einsatzfeldvergleichendes Skill-Monitoring und eine stärkere Verzahnung mit praktischer Arbeitsprozessgestaltung benötigt.[603] Ein anderes entscheidendes Problem, das die digitale Transformation im Gesundheitswesen – aber auch in den Erziehungs- und Sozialberufen – erschwere, ist nach Einschätzung von Prof. Dr. Maria-Eleonora Karsten, dass die technischen Lösungen für diese Berufsfelder die spezifischen, beruflich-technischen Prozesse nicht hinreichend berücksichtigen und die Praktiker/-innen dieser Arbeitsbereiche nicht an der Entwicklung beteiligt würden.[604] Diese Problematik muss unbedingt berücksichtigt werden, wenn man darüber spricht, wie die Digitalisierung in die Berufsausbildungen implementiert werden kann.

---

600 Vgl. Deutsche Krankenhausgesellschaft e. V.: Pressemitteilung: Gutachten „Situation und Entwicklung der Pflege bis 2030". Pflegekräftebedarf steigt immens an, URL: www.dkgev.de/fileadmin/default/Mediapool/1_DKG/1.7_Presse/1.7.1_Pressemitteilungen/2019/2019-10-22-PM_DKG_zum_DKI_Gutachten_Pflege.pdf, Abruf am: 19. Dezember 2019.

601 Vgl. Dielmann, Gerd (2013): Die Gesundheitsberufe und ihre Zuordnung im deutschen Berufsbildungssystem – eine Übersicht, in: Robert Bosch Stiftung GmbH: Gesundheitsberufe neu denken, Gesundheitsberufe neu regeln. Grundsätze und Perspektiven – Eine Denkschrift der Robert Bosch Stiftung, Stuttgart, URL: www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf_import/2013_Gesundheitsberufe_Online_Einzelseiten.pdf, Abruf am: 3. Mai 2021.

602 Siebtes Gesetz zur Änderung des Vierten Buches Sozialgesetzbuch und anderer Gesetze, Bundesgesetzblatt vom 23. Juni 2020.

603 Vgl. Evans, Michaela in: Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Protokoll der Sitzung der Projektgruppe 2 am 1. April 2019, Berlin, S. 4; Evans, Michaela, Westfälische Hochschule Gelsenkirchen Bocholt Recklinghausen (2019): Präsentationsvorlage „Digitale Anforderungen an die Ausbildung in Pflegeberufen". Sitzung der Projektgruppe 2 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 1. April 2019, Drs. 19(28)PG2-16, Berlin, S. 21.

604 Vgl. Karsten, Maria-Eleonora in: Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Protokoll der Sitzung der Projektgruppe 2 am 1. April 2019, S. 4.

Die Ausbildungen in den Gesundheitsberufen müssen attraktiver und zukunftsfähig ausgestaltet werden, um dem hohen Fachkräftebedarf auch langfristig begegnen zu können. Die Ausbildungs-, Qualifizierungs- und Arbeitsbedingungen müssen verbessert und an die veränderten Anforderungen, z. B. durch die Digitalisierung im Gesundheitswesen, angepasst werden.

6.3.1.2 Aktuelle Entwicklungen: Überblick über die erfolgten oder anstehenden Reformen auf Bundesebene

Reform der Pflegeausbildung

Im Sommer 2017 wurde das Pflegeberufegesetz verabschiedet, welches am 1. Januar 2020 in Kraft getreten ist. Die Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege, der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege sowie der Altenpflege findet nun in den ersten beiden Ausbildungsdritteln generalistisch bzw. gemeinsam statt. Im letzten Ausbildungsdrittel ist eine Vertiefung vorgesehen. Neben der Möglichkeit, die generalistische Ausbildung fortzuführen und den Abschluss Pflegefachfrau/Pflegefachmann zu erreichen, kann durch die Wahl eines entsprechenden Vertiefungseinsatzes auch weiterhin ein spezialisierter Abschluss als Altenpfleger/-in, Gesundheits- und Krankenpfleger/-in oder Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger/-in erworben werden. Darüber, ob die gesonderten Berufsabschlüsse beibehalten werden, soll der Bundestag 2026 entscheiden. Das Schulgeld wurde flächendeckend abgeschafft (inkl. Lehr- und Lernmitteln) und der Anspruch auf eine angemessene Ausbildungsvergütung besteht auch künftig. Neben der beruflichen Pflegeausbildung wurde auch eine hochschulische Erstausbildung eingeführt.

Um bundesweit eine wohnortnahe und qualitätsgesicherte Ausbildung zu ermöglichen, erfolgt eine einheitliche Finanzierung der beruflichen Pflegeausbildung über einen Ausbildungsfonds, an welchem alle für die praktische Ausbildung in Betracht kommenden Träger finanziell beteiligt sind. Durch ein Umlageverfahren wird sichergestellt, dass die Einrichtungen, die nicht ausbilden, in gleichem Maße an der Finanzierung beteiligt sind, wie Einrichtungen, die ausbilden. Darüber hinaus sind das jeweilige Land und die soziale Pflegeversicherung an den Kosten des Ausbildungsfonds beteiligt. Die Höhe der Ausbildungsvergütung muss angemessen sein und richtet sich nach tarifvertraglichen Vereinbarungen, z. B. nach dem Tarifvertrag des öffentlichen Dienstes (TVöD BT-Pflege).

Neu ist auch, dass der Bund die Finanzierung einer Fachkommission, zusätzlicher unterstützender Angebote sowie die Kosten für die Forschung über das Bundesinstitut für Berufsbildung übernimmt.[605] Das neue Pflegeberufegesetz weist dem BIBB erstmals Aufgaben in einem Ausbildungsbereich außerhalb von BBiG/HwO zu. Hierzu hat das BIBB einen neuen Arbeitsbereich eingerichtet. Dieser hat die Aufgabe, Unterstützungsmaßnahmen für die Ausbildungspraxis aufzubauen, Instrumente zur Dauerbeobachtung zu entwickeln und ein begleitendes Forschungsprogramm zu konzipieren, Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben sowie strukturelle und inhaltliche Fragen zu beruflichen und hochschulischen Bildungsgängen in der Pflege zu bearbeiten. Eine weitere wichtige Aufgabe ist die Unterstützung der vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und vom Bundesministerium für Gesundheit einberufenen Fachkommission, die u. a. mit der Erarbeitung der Rahmenpläne für die neu gestaltete Pflegeausbildung beauftragt wurde.

Zur Darstellung und Bewertung der beruflichen Ausbildung in der Pflege sowie zur Beurteilung gesetzlicher Maßnahmen werden künftig Erhebungen als Bundestatistik durchgeführt; erstmals für das Jahr 2020 für die neuen Ausbildungen nach dem Pflegeberufegesetz. Darüber hinaus wurde im Rahmen der Ende Januar 2019 gestarteten „Ausbildungsoffensive Pflege (2019-2023)“[606] (Teil der „Konzertierten Aktion Pflege“), die die Umsetzung des Pflegeberufegesetzes unterstützen soll, die Einrichtung einer Arbeitsgruppe vereinbart, die u. a. die statistische Erfassung der Ausbildungsabbrüche durch die Bundesregierung, die Länder, das Statistische Bundesamt, die Bundesagentur für Arbeit und das Bundesinstitut für Berufsbildung prüfen soll.[607]

Die neuen Zuständigkeiten des BIBB bezüglich der Pflegeberufe eröffnen vielfältige Perspektiven zur Weiterentwicklung der beruflichen Bildung insgesamt. Zur Einführung der Pflegeausbildungen und zum Aufbau des

---

605 Vgl. Bundesministerium für Gesundheit: Internetseite: Glossar. Fragen und Antworten zum Pflegeberufegesetz, URL: www.bundesgesundheitsministerium.de/pflegeberufegesetz/faq-pflegeberufegesetz.html, Abruf am: 23. Oktober 2020.

606 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2019): Ausbildungsoffensive Pflege (2019–2023). Vereinbarungstext. Ergebnis der Konzertierten Aktion Pflege/AG 1, Berlin, URL: www.bmfsfj.de/resource/blob/135564/63509cfe1ba9a83a10e1cc456320c001/ausbildungsoffensive-pflege-2019-2023-data.pdf, Abruf am: 29. April 2021.

607 Deutscher Bundestag (2020): Schriftliche Fragen mit den in der Woche vom 17. Februar 2020 eingegangenen Antworten der Bundesregierung vom 21. Februar 2020, BT-Drs. 19/17308, Berlin.

Forschungsbereichs ist es hilfreich, dass auf die bestehenden Strukturen und Erfahrungswerte des BIBB aufgebaut werden kann. Aus den unterschiedlichen Logiken, die den Pflegeausbildungen und dem dualen Bildungssystem zugrunde liegen, können sich perspektivisch auch neue Impulse zur Gestaltung der Lern-ortkooperation, der Qualifikation von schulischem und betrieblichem Bildungspersonal oder in Bezug auf die Instrumente in der Umsetzung der Ausbildung ergeben. Die erweiterten und institutionell gebündelten Kompetenzen aus den verschiedenen Berufsbereichen ermöglichen es zudem, aktuelle Entwicklungen systemübergreifend zu betrachten. Der Blick über die „Systemgrenzen" ist insbesondere angesichts der (gemeinsamen) aktuellen Herausforderungen – wie z. B. dem Fachkräftemangel, der fortschreitenden Digitalisierung, der Integration geflüchteter Menschen in den Arbeitsmarkt und der Pandemie – vielversprechend.[608]

Die zuständige Fachgewerkschaft ver.di begrüßt die Pflegeberufereform und die Einbindung des BIBB, bemängelt jedoch, dass die Sozialpartner hier entgegen der üblichen Arbeitsweise des BIBB nicht an der Entwicklung der Rahmenpläne bzw. im Forschungsausschuss des BIBB beteiligt sind.

Die zuständigen Arbeitgeberverbände AGVP (Arbeitgeberverband Pflege) und bpa (Bundesverband privater Anbieter sozialer Dienste) begrüßen, dass der Gesetzgeber das Profil der Altenpflege ebenso wie das der Kinderkrankenpflege im Rahmen der Generalistik als eigenen Abschluss erhalten und damit die Pflegeschulen in die Pflicht genommen hat, diese Spezialisierungen auch tatsächlich anzubieten. Sie teilen die Kritik an der mangelnden Einbindung der Sozialpartner.

Von den Verbänden der Kinderkranken- und der Altenpflege gibt es an einigen Punkten Kritik an der Pflegeberufereform. Die Vertreter/-innen aus dem Bereich der Kinderkrankenpflege befürchten eine Verwässerung der Qualifizierung der Kinderkrankenpflegekräfte. Verbände aus der Altenpflege sehen eine Benachteiligung der Pflegeeinrichtungen und der ambulanten Pflegedienste gegenüber den Kliniken, was die Gewinnung und Bindung von Auszubildenden angeht. Durch die Absenkung des Kompetenzniveaus in der Altenpflege sei die Benachteiligung gegenüber der generalistischen Ausbildung und der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege zusätzlich verschärft.[609]

Gesamtkonzept Gesundheitsfachberufe

Im Koalitionsvertrag von CDU/CSU und SPD für die 19. Wahlperiode ist ein „Gesamtkonzept Gesundheitsfachberufe" angekündigt worden. Eine Bund-Länder-Arbeitsgruppe hat hierzu im März 2020 ein Eckpunktepapier vorgelegt, das ein wichtiger Schritt für die Neuordnung und Stärkung der Gesundheitsfachberufe sein und die Weichen in Richtung attraktivere Ausbildungen stellen könnte. Die Eckpunkte sehen folgende Ziele vor: Die Abschaffung des Schulgeldes, die Einführung einer Ausbildungsvergütung, den Abschluss eines Ausbildungsvertrages mit dem Träger der praktischen Ausbildung, die Modernisierung der Berufsgesetze samt entsprechender Übergangs- und Bestandsschutzregelungen, eine Vereinheitlichung der grundlegenden Regelungen aller betroffenen Ausbildungen, mehr Durchlässigkeit, die Klärung der Frage des Direktzugangs, die Sicherung und Verbesserung der Qualität der Ausbildungen beispielsweise durch festgelegte Qualitätsstandards und die Klärung damit einhergehender Finanzierungsfragen. Zudem enthalten die Eckpunkte Prüfaufträge u. a. zur Frage der Teil- oder Vollakademisierung der Ausbildungen. Die vollständige Umsetzung des Gesamtkonzepts steht noch aus.

Weitere Reformen

Die Reform der Ausbildung der technischen Assistenzberufe in der Medizin (MTA-RefG) wurde Anfang 2021 im Bundestag und Bundesrat beschlossen. Mit der Reform werden die Berufe zukunftsgerecht weiterentwickelt, das Schulgeld wird abgeschafft. Ein Ausbildungsvertrag sowie eine angemessene Ausbildungsvergütung werden verbindlich vorgesehen.[610]

Zum 1. Januar 2014 trat das Notfallsanitätergesetz (NotSanG) in Kraft und löste die Ausbildung zur/zum Rettungsassistent/-in ab. Standards der dualen Berufsausbildung wurden gesetzlich verankert: Die Ausbildungsdauer wurde auf drei Jahre angehoben, die Kompetenzen wurden im Vergleich zu denen der Rettungsassistent/-innen

---

608 Vgl. Zöller, Maria; Hofrath, Claudia (2020): Ausbildungen nach dem Pflegeberufegesetz. Strukturelle Besonderheiten im Vergleich zur Ausbildung nach BBiG/HwO, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Qualifizierung in der Pflege, Bonn, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 2/2020).

609 Vgl. Deutscher Berufsverband für Altenpflege e. V. (2016): Stellungnahme Deutscher Berufsverband für Altenpflege (DBVA) zum Entwurf eines Gesetzes zur Reform der Pflegeberufe (Pflegeberufsgesetz), Wiehl, URL: www.dbva.de/docs/stellungnahmen/Stellungnahme_zum_Entwurf_eines_Gesetzes_zur_Reform_der_Pflegeberufe_%20(Pflegeberufereformgesetz-PflBRefG).pdf, Abruf am: 29. April 2021.

610 Vgl. Bundesministerium für Gesundheit: Internetseite: MTA-Reformgesetz. Gesetz zur Reform der technischen Assistenzberufe in der Medizin, URL: www.bundesgesundheitsministerium.de/mta-reformgesetz.html?fbclid=IwAR3EVbQ8w9nLNU2TXvXZaNCXX1iQJFn2ETGYlgQJ6-hOjqWOhOQ2g-69u90, Abruf am: 29. April 2021.

erweitert und akademisch qualifizierte Lehrkräfte sowie Ausbilder/-innen für die Praxis vorgesehen. Der gesetzliche Anspruch auf eine angemessene Ausbildungsvergütung wurde verankert, Schulgeldzahlungen untersagt und die Verzahnung von Theorie und Praxis gestärkt. Im Rahmen des MTA-Reform-Gesetzes wurde Anfang 2021 beschlossen, dass Notfallsanitäter/-innen in Zukunft bis zum Eintreffen des Notarztes oder der Notärztin zur eigenständigen Ausübung der Heilkunde berechtigt sind, wenn dies der akute Gesundheitszustand der Patienten erfordert. Dadurch wurde mehr Rechtssicherheit geschaffen.

Zum 1. Januar 2020 trat das Hebammenreformgesetz (HebRefG) in Kraft. Es regelt zum ersten Mal die Ausbildung in einem Gesundheitsfachberuf in Form eines praxisintegrierten dualen Studiums. Auch mit dieser Reform wurden der Anspruch auf eine angemessene Vergütung während der gesamten Dauer des Studiums und der Status als Arbeitnehmer/-in nach Betriebsverfassungsgesetz bzw. Bundespersonalvertretungsgesetz mit den einhergehenden Rechten und Pflichten gesetzlich verankert.

Ende 2019 wurde das Gesetz über die Ausbildung zur Anästhesietechnischen Assistentin und zum Anästhesietechnischen Assistenten und über die Ausbildung zur Operationstechnischen Assistentin und zum Operationstechnischen Assistenten (ATA-OTA-G) beschlossen. Das Gesetz tritt zum 1. Januar 2022 in Kraft. Damit werden die Ausbildungen in der anästhesietechnischen und operationstechnischen Assistenz erstmals gesetzlich geregelt. Bislang findet die Ausbildung auf Grundlage einer Empfehlung der Deutschen Krankenhausgesellschaft (DKG) statt.[611] Hier wurden etwa der Anspruch auf eine angemessene Ausbildungsvergütung sowie die Schulgeldfreiheit gesetzlich verankert.

Ebenfalls Ende 2019 ist das Gesetz zur Weiterentwicklung des Berufsbildes und der Ausbildung der pharmazeutisch-technischen Assistentinnen und pharmazeutisch-technischen Assistenten (PTA-Reformgesetz) vom Bundestag und Bundesrat beschlossen worden. Es tritt zum 1. Januar 2023 in Kraft. Die zuständige Fachgewerkschaft ver.di kritisiert das Gesetz als unzureichend. Schulgeldzahlungen seien noch immer möglich und der Anspruch auf eine Ausbildungsvergütung finde lediglich für die praktische Ausbildung am Ende der Ausbildung Anwendung. Die Ausbildungsdauer würde trotz steigender Anforderungen an die Beschäftigten nicht auf drei Jahre erhöht. Es herrsche dringender Nachbesserungsbedarf, um das Berufsbild langfristig attraktiv zu gestalten.[612]

Im Rahmen des Gesetzentwurfs der Bundesregierung zum Gesundheitsversorgungsweiterentwicklungsgesetz (GVWG) ist vorgesehen, die Modellklauseln zur Erprobung der Ausbildungen im Rahmen einer hochschulischen Ausbildung in den Berufszulassungsgesetzen der Ergotherapie, Logopädie und Physiotherapie zum zweiten Mal bis 2026 zu verlängern. Kritik wurde bereits bei Erscheinen des Referentenentwurfes von der zuständigen Fachgewerkschaft ver.di und den Berufsverbänden geäußert. Eine Reform der Ausbildungen in den Therapieberufen sei längst überfällig. Das Nebeneinander verschiedener Möglichkeiten, denselben Berufsabschluss mit im Anschluss gleicher Tätigkeit zu erlangen, spalte die Berufsgruppen zunehmend. Die Ausbildungen müssten auch hier attraktiv und zukunftsfähig ausgestaltet werden.[613]

6.3.1.3 Aktuelle Entwicklungen bei den landesrechtlich geregelten Pflegehilfe- und Pflegeassistenzberufen

In der Auswertung der gesetzlichen Bestimmungen für die Helfer- und Assistenzberufe in der Pflege ist festzustellen, dass die landesrechtlichen Regelungen in wesentlichen Punkten zum Teil erheblich voneinander abweichen und die Mindestanforderungen für die Pflegehelfer- und Pflegeassistenzberufe nicht flächendeckend erfüllt werden.[614] Für die Gesetzgeber einiger Bundesländer sowie für die Schulen und Ausbildungsstätten besteht dringender Handlungsbedarf, wenn die Helfer- und Assistenzberufe in der Pflege auf die Berufsausbildung nach Pflegeberufegesetz anrechenbar sein sollen (Durchlässigkeit). Hier scheint es in den Bundesländern Bewegung zu geben. Wichtig ist, dass die Weiterqualifizierung zur Pflegefachkraft systematisch gefördert wird.[615]

---

611 Vgl. Deutsche Krankenhausgesellschaft e. V.: Internetseite: Im Krankenhaus gibt es vielfältige Ausbildungsberufe, URL: www.dkgev.de/themen/personal-weiterbildung/aus-fort-und-weiterbildung-von-operationstechnischen-und-anaestesietechnischen-assistentinnenassistenten/, Abruf am: 29. April 2021.

612 Vgl. Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft: Internetseite: PTA. »Das macht den Beruf unattraktiv«, URL: www.gesundheit-soziales.verdi.de/themen/ausbildung/++co++b46a4d10-048e-11ea-a165-525400f67940, Abruf am: 29. April 2021.

613 Vgl. Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft: Internetseite: Reformen voranbringen, URL: www.gesundheit-soziales.verdi.de/themen/ausbildung/++co++96039842-0c6a-11eb-a490-001a4a160119, Abruf am: 29. April 2021.

614 Vgl. Jürgensen, Anke (2019): Pflegehilfe und Pflegeassistenz. Ein Überblick über die landesrechtlichen Regelungen für die Ausbildung und den Beruf, Bonn.

615 Die Arbeits- und Sozialministerkonferenz hatte sich auf Eckpunkte über die Ausbildung in Assistenz- und Helferberufen geeinigt, die bis zum Inkrafttreten des PflBG in allen Ländern umgesetzt sein sollten. Vgl. Zöller, Maria; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.)

Für die Pflegehilfe- und Pflegeassistenzausbildung hat das Bundesverfassungsgericht in Art. 79 Abs. 1 Nr. 19 GG keine ausreichende Gesetzgebungskompetenz des Bundes erkannt; sie verbleiben daher in der Zuständigkeit der Länder.[616]

6.3.1.4 Lösungsansätze

Nach Auffassung einiger Mitglieder der Enquete-Kommission bedarf es einer Fortsetzung der Reformen, um die Ausbildungen in den Gesundheitsberufen attraktiv und zukunftsfähig auszugestalten. Längst überfällig seien die flächendeckende Abschaffung von Schulgeld, die Einführung angemessener Ausbildungsvergütungen und die Stärkung der Ausbildungsqualität. Vorgaben zur Qualifikation der Lehrkräfte, zu den Anforderungen an Ausbildungsstätten und an die Praxisanleitung seien ebenso erforderlich wie die durchlässige Ausgestaltung der Ausbildungen in den Gesundheitsfachberufen. Eine Weiterentwicklung des Weiterbildungssystems sei überfällig, um weitere Karrierewege für Beschäftigte zu eröffnen, da bisher viele Weiterbildungen nicht zu einer höheren Vergütung oder einer realen Kompetenzerweiterung führten.

Das „Gesamtkonzept Gesundheitsfachberufe" bietet die Chance, die Strukturen und Qualitätsstandards der Ausbildungen in den Heilberufen stärker zu harmonisieren, wie dies schon die Sachverständigenkommission für den Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung vorgeschlagen hat.[617]

Bezüglich der Gesundheitsfachberufe (ohne Pflegefachberuf) erachtet Prof. Michael Wrase ein einheitliches Heilberufe- oder Gesundheitsfachberufegesetz als dringlich und möglich. „Aufgrund der dargestellten Rechtszersplitterung und der daraus resultierenden ungleichwertigen Berufsausbildungsverhältnisse" bestehe für ihn kein Zweifel daran, „dass die Gesetzgebungskompetenz des Bundes nach Art. 74 Abs. 1 Nr. 7, 12 und 19 i. V. m. Art. 72 Abs. 2 GG für ein solches Bundesgesetz gegeben" sei. „Bei einem Gesundheitsberufe- bzw. Heilberufegesetz [könne] es aufgrund des Spezialisierungsgrades in den unterschiedlichen Berufsfeldern natürlich nicht um eine ‚Generalisierung' der Ausbildungsgänge im Sinne" des Pflegeberufegesetzes gehen. „Vielmehr würde ein solches Gesetz – vergleichbar dem BBiG, der HwO und nunmehr dem PflBG – allgemeine Regelungen für alle Gesundheitsfachberufe über die Ausbildungsverhältnisse und -bedingungen, Anerkennung und Qualitätssicherung sowie die Akademisierung schaffen, die durch einen ‚Besonderen Teil', in dem die Einzelberufe geregelt seien, komplementiert werden" könne.[618] Den berufsspezifischen Besonderheiten könne durch eine entsprechende Ausgestaltung der Ausbildungsordnungen Rechnung getragen werden.

Die sich verändernde Versorgungslandschaft, die Anforderungen an die Patientensicherheit und die Prozesse der Digitalisierung erfordern eine systematische Beobachtung von Entwicklungstendenzen und Anpassungsbedarfen der Berufsbildung in Gesundheitsberufen. Die Einbeziehung in die Berufsbildungsforschung des BIBB unter Beteiligung der Sozialpartner ist dabei unerlässlich.

6.3.2 Sozial- und Erziehungsberufe

In den Sozial- und Erziehungsberufen existieren verschiedene Ausbildungswege, sowohl im Sekundarbereich II als auch im tertiären Bereich. Zum Sekundarbereich II gehören die Berufsfachschulausbildung zum/zur Sozialassistenten/-in, Sozialpädagogischen Assistenten/-in, Kinderpfleger/-in und Heilerziehungspflegehelfer/-in. Die Ausbildungen dauern zwischen 12 und 36 Monaten und ihr Abschluss liegt auf DQR-Niveau 4. Absolvent/-innen dieser Ausbildungen leisten Unterstützungs- und Hilfstätigkeiten in der Sozialen Arbeit, insbesondere in Kindertageseinrichtungen und in der Behindertenhilfe. Im tertiären Bereich befinden sich die Fachschulausbildungen zum/zur Erzieher/-in und Heilerziehungspfleger/-in und die Studiengänge Soziale Arbeit, Kindheitspädagogik,

(2015): (Vollzeit-)Schulische Ausbildungsgänge mit einem beruflichen Abschluss gemäß und außerhalb BBiG/HwO. Vertiefende Analysen der Entwicklungen in Deutschland, Wissenschaftliche Diskussionspapiere (Heft 159), Bonn, URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/7661, Abruf am: 4. Mai 2021, S. 24 ff.

616 Vgl. Wrase, Michael, Stiftung Universität Hildesheim; Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (2020): Schriftliche Stellungnahme. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 15. Juni 2020, KOM-Drs. 19(28)87, Berlin, S. 8.

617 Vgl. Deutscher Bundestag (2017): Unterrichtung durch die Bundesregierung. Zweiter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung, BT-Drs. 18/12840, Berlin, S. 144 ff.

618 Vgl. Wrase (2020): Schriftliche Stellungnahme, KOM-Drs. 19(28)87, S. 8. Vgl. ebenso: Igl, Gerhard (2013): Allgemeines Heilberufegesetz – Gesetz über die Heilberufe (Rechtsexpertise), in: Robert Bosch Stiftung GmbH: Gesundheitsberufe neu denken, Gesundheitsberufe neu regeln. Grundsätze und Perspektiven – Eine Denkschrift der Robert Bosch Stiftung, Stuttgart, URL: www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf_import/2013_Gesundheitsberufe_Online_Einzelseiten.pdf, Abruf am: 3. Mai 2021, S. 417-420.

Erziehungswissenschaft sowie andere Studiengänge im Bereich Sozialwesen. Die Abschlüsse der Fachschule und der erste akademische Grad des Bachelors sind nach dem DQR gleichgestellt und dem DQR-Niveau 6 zugeordnet. Nach einem Beschluss der KMK im September 2020 haben die Länder außerdem die Möglichkeit vorzusehen, dass die Berufsbezeichnung durch den Klammerzusatz „Bachelor Professional in Sozialwesen" ergänzt wird.[619] Da es sich bei der Fachschulausbildung zum/zur Erzieher/-in und Heilerziehungspfleger/-in in der Regel um eine Weiterbildung handelt, ist die Vor-aussetzung zum Besuch der Fachschule eine einschlägige Berufsausbildung des Sekundarbereichs II (alternative Zugangsvoraussetzungen nach KMK-Rahmenvereinbarung).[620] Die Weiterbildungen dauern (mit einigen Ausnahmen) 36 Monate und verlängern sich, wenn sie in Teilzeit absolviert werden. Um in der Kinder- und Jugendhilfe, z. B. in einer Kindertageseinrichtung als Fachkraft tätig sein zu können, sind der Fachschulabschluss oder ein abgeschlossenes Bachelor-Studium notwendig.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich schwerpunktmäßig auf die Fachschulausbildungen, insbesondere die Erzieher/-innenausbildung, da diese Berufsgruppe die größte und relevanteste Gruppe in der sozialen Arbeit darstellt.

Aktuelle Prognosen zeigen, dass die Branche „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung" ein jährliches personelles Wachstum von 0,5 Prozent aufweist und die Zahl der Erwerbstätigen bis zum Jahr 2030 auf mindestens 9 Millionen Beschäftigte anwachsen wird.[621] Insbesondere in den Kindertageseinrichtungen besteht ein aktueller und wachsender Fachkräftebedarf. Dieser ist zurückzuführen auf demografisch bedingte Anpassungsnotwendigkeiten (Anstieg der Geburtenrate und Zuwanderung) und den 2008 eingeführten Rechtsanspruch (Realisierung bis 2013) auf einen Betreuungsplatz für alle Kinder ab dem ersten Lebensjahr (TAG 2005/KiföG 2008). Hinzu kommt die Planung, bis 2025 einen bundesweiten Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter zu schaffen.[622]

Laut der Prognos-Zukunftsstudie von 2018 werden bis zum Jahr 2025 (2030) insgesamt bis zu 370.000 (480.000) zusätzliche Fachkräfte allein in der frühkindlichen Bildung benötigt. Es würden jedoch nur ca. 180.000 (285.000) neue Absolvent/-innen der einschlägigen Ausbildungen zur Verfügung stehen. Der durch das Ausscheiden von Beschäftigten entstehende Personalbedarf könne durch zu erwartende Neuzugänge abgedeckt werden. Der Bedarf, der sich aus der demografischen Entwicklung, steigenden Betreuungsbedarfen und den angestrebten Betreuungsschlüsseln ergeben wird, sei hingegen nicht zu decken. Die Personallücke werde bis 2025 (2030) bis zu 190.000 (200.000) Erzieher/-innen nur für das Arbeitsfeld Kita betragen. Der Bedarf für weitere Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit ist nicht erfasst.[623]

6.3.2.1 Aktuelle Herausforderungen in den Ausbildungen der Erziehungs- und Sozialberufe

Die sozialpädagogischen Ausbildungssysteme stehen vor der Herausforderung, auf quantitative Bedarfe für einen Ausbau und qualitative Anforderungen, z. B. aufgrund von Digitalisierung, Migration und Inklusion, reagieren zu müssen. Gleichzeitig müssen sie sich vorausschauend so weiterentwickeln, dass sie zukünftigen Bedarfen gerecht werden. Sie müssen auf dem Ausbildungsmarkt so attraktiv sein, dass sich junge Menschen und andere Zielgruppen für die Aus- oder Weiterbildung in den Sozial- und Erziehungsberufen interessieren.

Aufgrund der Historie der Erzieher/-innenausbildung als sozialer Frauenberuf mit seinen Wurzeln in der Ausbildung zur „Kindergärtnerin", einer Form der „höheren Mädchenbildung", haben sich über die Jahrzehnte Strukturen und Traditionen reproduziert, die im 21. Jahrhundert hinterfragt bzw. verändert werden sollten. Dazu gehören insbesondere eine nicht immer gegebene Kooperation und Zusammenarbeit von Kultusministerien und der

---

619 Kultusministerkonferenz (2020): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7. November 2002 i.d.F. vom 10. September 2020, Berlin, URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf, Abruf am: 3. Februar 2021, S. 7.

620 Eine alternative Zugangsvoraussetzung nach KMK-Rahmenvereinbarung wäre der Nachweis einer Hochschulzugangsberechtigung und zusätzlich einer einschlägigen sozialpädagogischen Tätigkeiten (siehe: ebd.). In diesem Fall wäre es aber keine Weiter- sondern eine Erstausbildung.

621 Vgl. Kriechel, Ben; Düll, Nicola; Vogler-Ludwig, Kurt (2016): Arbeitsmarkt 2030 – Wirtschaft und Arbeitsmarkt im digitalen Zeitalter. Prognose 2016, Bielefeld; vgl. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (2021): Demografie und Strukturwandel prägen weiterhin die regionale Entwicklung der Arbeitsmärkte. Qualifikations- und Berufsprojektion bis 2040 nach Bundesländern, IAB-Kurzbericht (1/2021), Nürnberg.

622 Vgl. Alsago, Elke (2019): Dissertation: Zur Geschichte von Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Wechselwirkungen zwischen Historien, Biografien, sozialen Konstruktionen und Selbstkonstruktionen, Lüneburg, URL: www.opus.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2019/14537/, Abruf am: 29. April 2021.

623 Vgl. Prognos AG (2018): Zukunftsszenarien. Fachkräfte in der Frühen Bildung gewinnen und binden, Berlin, URL: www.bmfsfj.de/blob/131412/a0c3b93fcd6de48eedeb349a3c5d6532/prognos-studie-2018-data.pdf, Abruf am: 13. Januar 2021.

Praxis der Sozialen Arbeit, fehlende Ausbildungsverträge, das Schulgeld an freien Schulen, fehlende Anschlussweiterbildungen und die fehlende kontinuierliche Berufsbildungsforschung.[624] In den letzten Jahren haben sich im Zuge einer Fachkräfteoffensive in einigen dieser Bereiche bereits positive Veränderungen ergeben (z. B. wurden in Hamburg Standards für die praktische Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern zusammen mit Dachverbänden und Kita-Trägern sowie der offenen Kinder- und Jugendarbeit u. a. behördenübergreifend erarbeitet[625]), die in Form von Best-Practice-Beispielen weiterentwickelt werden könnten. Für die Sozial- und Erziehungsberufe gilt allgemein, dass ihre Ausbildungsordnungen ausschließlich von den einzelnen Kultusministerien der Länder verfasst werden, wobei die Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz Berücksichtigung finden.

Qualitative Herausforderungen am Beispiel der Digitalisierung

Der IAQ-Report 04/2020 kommt zum Ergebnis, dass die befragten Träger in den Kita-Einrichtungen eine von Skepsis und Verunsicherung geprägte Haltung der Erzieher/-innen gegenüber der Digitalisierung wahrnehmen, die durch mangelnde Medienkompetenzen verstärkt wird. Eine stärkere Verankerung der Digitalisierung in den Ausbildungscurricula wäre aus der Perspektive der Träger- und Experten/-innen wünschenswert. Gezielte Maßnahmen (wie z. B. Medien-Multiplikatoren) in den Kitas könnten bezüglich der Medienkompetenz von Erziehern/Erzieherinnen unterstützend wirken. Die Sinnhaftigkeit der Digitalisierung in der pädagogischen Arbeit sei allerdings laut IAQ-Report noch nicht ausreichend wissenschaftlich und evidenzbasiert erforscht.[626]

Rahmenlehrpläne oder Curricula für die Berufsfach- und Fachschulen/Fachakademien werden durch die Kultusministerien erarbeitet, wobei neue inhaltliche und didaktische Herausforderungen in den vielfältigen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit wie z. B. die Digitalisierung in die Lehrpläne eingearbeitet werden. Vertreter/-innen der Arbeitgeber/-innen und der Arbeitnehmer/-innen, die für die Curricula mit konkreten Anforderungen aus der Praxis beitragen könnten, sind jedoch nicht regelhaft an der Erarbeitung beteiligt.

Verantwortlich für die Durchführung der Ausbildungen sind die jeweiligen Berufsfachschulen und Fachschulen/Fachakademien und ihre Lehrkräfte. Dies gilt auch für die Praxisphasen der Ausbildung und die Prüfungen, wobei Praxisphasen in Einrichtungen der Sozialen Arbeit (wie z. B. Kindertagesstätten) stattfinden. Die Verantwortung für die Ausbildung als Ganzes liegt jedoch bei der Schule wohingegen die Schüler/-innen in der Praxis meist auf nicht eigens qualifizierte Anleiter/-innen treffen. Auf neue Themen wie z. B. die Digitalisierung sind diese nicht vorbereitet, obwohl dies auf verschiedenen Ebenen nötig wäre. Während der praktischen Ausbildung wären für die Thematik „Digitalisierung“, z. B. im Arbeitsfeld Kita, folgende Bereiche mit der/dem Auszubildenden zu bearbeiten:

- Lernen der Kinder in und für die digitale Welt sozialpädagogisch begleiten mit einer Vielzahl unbekannter Anforderungen für die Zukunft der Kinder
- (sozial-)pädagogische und institutionelle Antworten auf die Digitalisierung der Arbeitswelt der Eltern finden: Arbeitszeiten, Verfügbarkeit, Veränderung der Beziehungsgestaltung in der Familie
- (sozial-)pädagogische und institutionelle Antworten auf die Digitalisierung der Gesellschaft finden: Veränderung des Auftrages – Bewertung, pädagogische Ziele bestimmen und realisieren
- Anwendung und Reflexion digitaler Unterstützungstools wie z. B. Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente.[627]

Diese Themen müssten für alle Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit, in denen Erzieher/-innen eingesetzt werden und in denen Ausbildung stattfindet, didaktisch und inhaltlich erarbeitet werden. Hierfür erscheinen eine Kooperation zwischen Kultusministerien und Fachpraxis und der Austausch über eine gemeinsame inhaltliche und didaktische Entwicklung der Ausbildung zielführend.

Vor der gleichen Herausforderung steht der gesamte Bereich der Berufsbildungsforschung. Eine kontinuierliche Forschung in diesem Berufsfeld, die systematisch mit allen Akteur/-innen ausgewertet wird, wäre hilfreich, um

---

624 Vgl. Ebert, Sigrid; König, Anke; Uihlein, Clarissa; Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hg.) (2018): Wie das sozialpädagogische Ausbildungssystem für das Arbeitsfeld Kita modernisieren? Chancen des informellen Lernens und eines verstärkten Arbeitsfeldbezugs – ein Diskussionspapier, WiFF Arbeitspapiere (Nr. 1), München.

625 Vgl. Hamburger Institut für Berufliche Bildung (2018): Erzieherinnen und Erzieher, Heilerziehungspflegerinnen und Heilerziehungspfleger. Standards für die praktische Ausbildung in Hamburg, Hamburg, Abruf am: 29. April 2021.

626 Vgl. Nieding, Iris; Blanc, Berit; Goertz, Lutz; Universität Duisburg-Essen (Hg.) (2020): Digitalisierung in der frühen Bildung. Die Perspektive von Kita-Trägern, IAQ-Report (04/2020), Duisburg, URL: www.duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00071615, Abruf am: 3. Mai 2021.

627 Vgl. Alsago, Elke: Die Sozialassistentin ist der Shootingstar, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 2019 (Spezial 2), S. 20 ff.

die Weiterentwicklung der Ausbildung wissenschaftlich zu begleiten. Leider kann bislang auf eine solche nicht zurückgegriffen werden.[628]

Quantitative Herausforderungen

Wie eingangs skizziert, stehen die Berufsfach- und Fachschulen/Fachakademien vor gewaltigen quantitativen Herausforderungen aufgrund des anhaltend wachsenden Fachkräftebedarfs. Sie stehen vor der Herausforderung, für junge Menschen, aber auch für Quereinsteiger/-innen oder Umschüler/-innen ein attraktives Ausbildungsangebot vorzuhalten, um dem Fachkräftebedarf der Sozialen Arbeit (insbesondere der Kindertageseinrichtungen) begegnen zu können. Grundsätzlich ist dabei anzustreben, dass alle Interessenten, die die Zugangsvoraussetzungen erfüllen, auch einen Ausbildungsplatz bekommen. Gegebenenfalls vorhandene Engpässe der Ausbildungskapazitäten sollten durch die Kultusministerien entsprechend nachfrageorientiert angepasst werden. Kooperationsbündnisse mit der Praxis könnten bei der Erweiterung der Ausbildungskapazitäten unterstützen. Gleichzeitig muss die Ausbildung zum/zur Erzieher/-in attraktiv gestaltet werden, so dass eventuelle Hemmnisse zur Ausbildungsaufnahme abgebaut werden. So befinden sich zum Beispiel nur 7 Prozent der Fachschüler/-innen in einer vergüteten praxisintegrierten Ausbildung.[629] Auch die BAföG-Regelungen greifen nicht ausreichend.

Problemtisch ist auch, dass es nicht in allen Bundesländern möglich ist, die Erzieher/-innenausbildung als durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) geförderte Umschulungsmaßnahme durchzuführen, da die Strukturen der Ausbildung nicht in allen Ländern den Anforderungen der BA entsprechen.

Sowohl quantitativ als auch qualitativ problematisch ist der gesamte Bereich der Anschlussfortbildungen und der Anschlussweiterbildungen. Obwohl diese Berufsgruppen als sehr fortbildungsaffin gelten, gibt es kein Weiterbildungssystem, welches ein „ausdifferenziertes Angebot vorhält, das die zielgerichtete berufliche Entwicklung und Karriere der Fachkräfte individuell unterstützen würde.“[630] Hier bestehe keine Kompatibilität zwischen Weiterbildungsangeboten und möglichen Arbeitsplätzen, so dass durch Weiterbildungsmaßnahmen Aufstiegs-Karrieren ermöglicht würden.

Hinderlich für den weiteren Ausbau der Berufsfach- und Fachschulen/Fachakademien sind die fehlenden Lehrkräfte, da der Ausbau der Lehrkräfteausbildung an den Hochschulen nicht mit dem Ausbau des Ausbildungssystems und des Jugendhilfesystems mithält.

6.3.2.2 Aktuelle Entwicklungen

Auf die quantitativen und qualitativen Bedarfe wird auf verschiedenen Ebenen aktuell reagiert. In der jetzigen Zuständigkeit und Verantwortung der Länder für die Fachkräfte in der Sozialen Arbeit sind Entwicklungen zu beobachten, die die aktuelle Heterogenität nicht systematisch reduzieren.

So haben die Länder auch die Zuständigkeit, die Anforderungen an eine „Fachkraft“ für die jeweiligen Arbeitsfelder zu definieren. Dies geschieht in den Sozial- bzw. Jugendministerien oder den Kultusministerien (je nach Zuschnitt) mithilfe von Gesetzen und/oder Verordnungen sowie Durchführungsbestimmungen. Insbesondere für Arbeitsfelder, in denen akuter Fachkräftemangel wie in den Kindertageseinrichtungen besteht, eröffnen die Länder für neue – teils fachfremde – Berufsgruppen die Möglichkeit, durch eine relativ kurze Fortbildung für das Arbeitsfeld zugelassen zu werden.[631] Auch das Ernennen von Hilfskräften zu Fachkräften (Kinderpfleger/-innen als Fachkräfte) lässt sich beobachten.

Eine weitere Entwicklung ist die Etablierung neuer Qualifizierungsangebote unterhalb der formalen Ausbildung. Diese entsprechen nicht den Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz, sondern länderspezifischen Sonderwegen. Oft finden Kurse bei privaten Anbietern statt und sind von den Ländern genehmigt. Ein Beispiel dafür ist die „Fachkraft für den offenen Ganztag“ aus Nordrhein-Westfalen, die sich an „Menschen, die Interesse an einer Tätigkeit in der Kinder-, Jugend- und Familienarbeit haben und sich im offenen Ganztag engagieren

---

628 Vgl. Ebert et al. (2018): Wie das sozialpädagogische Ausbildungssystem für das Arbeitsfeld Kita modernisieren?

629 Vgl. König, Anke; Kratz, Joanna; Stadler, Katharina et al.; Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hg.) (2018): Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik. Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula – eine Dokumentenanalyse., WiFF Studien (Band 29), München, URL: www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiFF_Studie_29_Koenig_Kratz_Stadler_Uihlein.pdf, Abruf am: 3. Mai 2021, S. 13.

630 Buschle, Christina; Gruber, Veronika; Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hg.) (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung, WiFF Studien (Band 30), München.

631 Vgl. Alsago, Elke: In 160 Stunden von der Ingenieurin zur Erzieherin, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 2019 (1)

möchten“[632] richtet. Es handelt sich dabei um einen 10-wöchigen Kurs, der für sozialpädagogische Arbeit in Ganztagsschulen qualifizieren soll und ohne einschlägige Vorbildung möglich ist.

Die Schaffung solcher „Anlern“-Kurse ist seit Jahren in den meisten Bundesländern zu beobachten und wird von Gewerkschaften, Fachverbänden und Teilen der Wissenschaft als problematisch angesehen, da die ausreichende Qualifizierung der Fachkräfte dadurch auf dem Spiel steht und es somit zu einer Deprofessionalisierung in diesem Berufsfeld kommt. Außerdem setzen diese Strategien die sozialpädagogische Ausbildung zum/zur Erzieher/-in und Heilerziehungspfleger/-in weiter unter Druck, weil geringere Qualifikationen den Zugang zum gleichen Arbeitsfeld ermöglichen. Die langfristigen Folgen sind den Absolventen/Absolventinnen dieser Wege meist nicht bewusst, wie z. B. die geringere Bezahlung, die Unmöglichkeit, das Arbeitsfeld zu wechseln oder aber in einem anderen Bundesland tätig zu werden.

Im Zuge der aktuellen Expansion der Fachschulausbildung zum/zur Erzieher/-in ist zu beobachten, dass die Bundesländer ihre Ausbildungsformate im Rahmen der KMK-Vereinbarungen zunehmend an den Arbeitsmarkt anpassen, um weitere Zielgruppen zu gewinnen. Neben den klassischen Vollzeit-Ausbildungsformaten wurden in einigen Bundesländern die berufsbegleitenden Teilzeitausbildungen ausgebaut und sog. integrierte Ausbildungen etabliert.

Im Wesentlichen lassen sich vier Modelle der Erzieher/-innenausbildung unterscheiden:

1. Vollzeitausbildung in der Fachschule (keine Anstellung, keine Vergütung)
2. praxisintegrierte/-optimierte Ausbildung (Ausbildungsvertrag bei einem Träger der Sozialen Arbeit, durchgehende Ausbildungsvergütung)
3. Teilzeit-Ausbildung in der Fachschule und parallel Anstellung bei einem Träger der Sozialen Arbeit (Arbeitsvertrag, Teilzeitgehalt)
4. Teilzeit-Ausbildung – mit fachfremder Tätigkeit – mit festgelegten Praxiszeiten (ohne Anstellung und Vergütung).[633]

Die klassische Vollzeit-Ausbildung zum/zur Erzieher/-in ist nach wie vor das dominante Modell. Ungefähr 15 Prozent der Schüler/-innen absolvieren ihre Ausbildung im zweiten und dritten Format, wobei ein Zuwachs dieser Formate zu verzeichnen ist.[634]

Angesichts der hohen Ausbauerfordernisse steht die Attraktivitätssteigerung der sozialpädagogischen Berufsausbildungen seit geraumer Zeit auch im politischen Fokus. Die Verbesserung der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen, insbesondere die Einführung einer Ausbildungsvergütung und Rechte der Auszubildenden sowie die Möglichkeiten der Rekrutierung von Quereinsteigenden, von mehr Männern in Ausbildung/im Beruf und von Fachkräften aus dem Ausland bzw. eine verstärkte Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen werden dazu diskutiert. Auch eine verbesserte Durchlässigkeit in Richtung akademischer Weiterbildungsmöglichkeiten ist im Hinblick auf Karrierewege und bessere Aufstiegsmöglichkeiten Gegenstand der Diskussion.

Neben den strukturellen Erfordernissen für die sozialpädagogischen Ausbildungen und dem notwendigen Kapazitätsausbau sind auch die Lehramtsstudiengänge für die berufsbildenden Schulen im Bereich der Sozialpädagogik in den Blick zu nehmen. Der Ausbau des Ausbildungssystems scheitert zurzeit an zu geringen Absolventen-/Absolventinnenzahlen dieser Studiengänge. Außerdem wären die Entstehung weiterer Lehramtsstudiengänge und die Etablierung von Promotions- und Habilitationsprogramme notwendig.

---

632 Bildungsinstitut der Rheinischen Wirtschaft GmbH: Internetseite: Qualifizierung für pädagogische Mitarbeiter (m/w/d) im Offenen Ganztag, URL: www.brw.de/weiterbildung/paedagogische-ergaenzungskraft-im-offenen-ganztag, Abruf am: 12. Januar 2021.

633 Vgl. König, Anke; Kratz, Joanna; Stadler, Katharina: Steuerung in der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung: zwischen Modernisierung und Tradition, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens: Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugenderziehung 2017 (4), S. 426–431.

634 Vgl. die Zuordnung der Ausbildungsformate zu den einzelnen Bundesländern ebd., S. 429–431 Dort sind auch weitere Sonderformen aufgeführt.

Die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) hat im Mai 2019 erneut das Ziel einer schulgeldfreien Erzieher/-innenausbildung und die Überführung der vergüteten praxisintegrierten Weiterqualifizierung zum/zur Erzieher/-in in das Regelsystem, neben den anderen Ausbildungsformen, bekräftigt.[635] Die Bund-Länder-Arbeitsgruppe „Fachkräfteoffensive“ soll die Umsetzung des Beschlusses begleiten. Einen Beschluss der JFMK dazu gibt es allerdings (noch) nicht.

Seit 2019 unterstützt der Bund den in den Bundesländern zumeist noch auf Schulversuche begrenzten Wandel hin zu vergüteten praxisintegrierten Ausbildungsgängen (PiA) mit einer Anschubfinanzierung im Rahmen des Bundesprogramms „Fachkräfteoffensive für Erzieherinnen und Erzieher“[636]. Diese bezieht sich ausschließlich auf Kindertageseinrichtungen. Bis einschließlich 2022 werden 300 Millionen Euro für 5.000 Ausbildungsstellen in Kitas im Erzieher/-innenbereich zur Verfügung gestellt. Zusätzlich sind die Förderung einer Anleitungsqualifizierung für 2.500 Fachkräfte und ferner ein Aufstiegsbonus für 2.500 Fachkräfte vorgesehen. Mittlerweile bieten fast alle Bundesländer das PiA-Format mit vergüteter Ausbildung ohne Schulgeld an. Im sogenannten „Gute-Kita-Gesetz“ (KiQuTG) stellt der Bund den Bundesländern 5,5 Milliarden Euro für eine Verbesserung der Kita-Qualität zur Verfügung.[637] Dazu gehören u. a. Maßnahmen der Qualifizierung der Fachkräfte und der Stärkung der Kita-Leitung sowie die Arbeit in multiprofessionellen Teams.

In der Vergangenheit gab es von verschiedenen Seiten der Arbeitgeber/-innen und einzelnen Ländern immer wieder Vorstöße, weitere Assistenzkräfte unterhalb der Fachkraft Erzieher/-in einzuführen. Massive Kritik entzündete sich daran, dass die Einführung einer weiteren Assistenzkraft zur „Ausdünnung“ der Fachschulausbildung und zu einem „Downgrading“ sowie einer „massiven Entwertung der Tätigkeit“ führen würde. Die mit den Vorstößen verbundene Engführung des Qualifikationsprofils gegenüber der bisherigen berufsschulischen Ausbildung im Bereich der Sozialassistenz stünde zudem in diametralen Widerspruch zum Ansatz der Generalisierung.

Mit dem am 18. Juni 2020 von der KMK beschlossenen „Gesamtkonzept zur Weiterentwicklung der Qualifizierung sozialpädagogischer Fachkräfte“[638] werden neue Impulse für die Qualitätsentwicklung gesetzt und die Attraktivität der Ausbildung gesteigert. Einige Einzelmaßnahmen des Gesamtkonzeptes sind:

- Mit der Einführung der praxisintegrierten Ausbildung als Regelausbildungsform (neben anderen Ausbildungsformaten) an der Fachschule für Sozialpädagogik soll eine effizientere Verzahnung von Theorie und Praxis erreicht sowie der Rahmen zur Gewährung einer Ausbildungsvergütung geschaffen werden.
- Zur Erschließung neuer Zielgruppen soll die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin und zum staatlich anerkannten Erzieher unter bestimmten Voraussetzungen für Inhaberinnen und Inhaber einer Hochschulzugangsberechtigung sowie für Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung in anderen Bereichen geöffnet werden.
- Nachgewiesene Qualifikationen, die dem Anforderungsprofil sozialpädagogischer Fachkräfte entsprechen, sollen unter bestimmten Voraussetzungen gemeinsam mit Praxisanteilen bis zur Hälfte der Ausbildungsdauer angerechnet werden können.
- Ausbildungsangebote in Teilzeitform sollen gestärkt und ausgebaut werden. Die Teilzeitausbildung soll auch Personen in besonderen Lebenssituationen den Zugang zur Tätigkeit als qualifizierte Fachkraft ermöglichen.
- Mit der Einführung eines bundesweit gültigen Rahmenlehrplans für die Fachschule für Sozialpädagogik sowie eines kompetenzorientierten Qualifikationsprofils für die Ausbildung sozialpädagogischer Assistenzkräfte an Berufsfachschulen sollen weitere Instrumente zur Qualitätsentwicklung und -sicherung etabliert werden.

---

635 Vgl. Jugend- und Familienministerkonferenz (2019): Beschluss zur Fachkräftegewinnung. Stärkung der vergüteten praxisintegrierten Ausbildung am 16./17. Mai 2019, Weimar, URL: www.jfmk.de/wp-content/uploads/2019/06/TOP-7.2-Fachkr%C3%A4ftegewinnung-extern.pdf, Abruf am: 29. April 2021.

636 Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Internetseite: Über das Programm, URL: www.fachkraefteoffensive.fruehe-chancen.de/, Abruf am: 29. April 2021.

637 Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Internetseite: Mehr Qualität und weniger Gebühren. Das Gute-KiTa-Gesetz: Für gute Kitas bundesweit, URL: www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/mehr-qualitaet-in-der-fruehen-bildung/das-gute-kita-gesetz/das-gute-kita-gesetz-fuer-gute-kitas-bundesweit-128214, Abruf am: 29. April 2021.

638 Vgl. Kultusministerkonferenz: Internetseite: Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte. KMK beschließt Maßnahmenbündel zur Attraktivitätssteigerung, URL: www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/ausbildung-sozialpaedagogischer-fachkraefte-kmk-beschliesst-massnahmenbuendel-zur-attraktivitaetssteigeru.html, Abruf am: 29. April 2021.

Elke Alsago befürchtete aus Sicht von ver.di, dass die aktuellen Entwicklungen auf den verschiedenen Ebenen zusammengenommen zu einer zunehmenden Heterogenität der „Berufsbilder" in den Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit führen. Es gebe bundesweit ca. 65 Wege, die zur staatlichen Anerkennung als Erzieher/-in führten. Ein transparentes Profil der Sozial- und Erziehungsberufe, gesicherte Qualitätsstandards und die zielgerichtete Weiterentwicklung dieser Berufe in Bezug auf neue Herausforderungen seien wesentlich anzustreben.[639]

6.3.2.3 Lösungsansätze

Um den oben dargestellten Defiziten in der Attraktivität und Zukunftsfähigkeit der sozialpädagogischen Ausbildungen zu begegnen, bedarf es weitreichender Reformen, die absichern, dass eindeutige, transparente und attraktive Berufsbilder entstehen. Dafür muss eine Passung von Ausbildungsabschluss und Beschäftigungsfähigkeit sichergestellt sein, die durch eine korporatistische Steuerung im Sinne des Konsensprinzips der Beteiligten (Bund, Länder, Arbeitgeber, Arbeitnehmer) auch für diese Branche als Garant für die Anpassung der Ausbildung an die Bedarfe der Branche dienen könnte. Das grundlegend prägende, bewährte und hocheffiziente ordnungspolitische Element des tripartistischen Korporatismus der dualen Ausbildung sollte als Vorbild dienen, um mit Trägern der Sozialen Arbeit, den Sozialpartnern und der Politik, vertreten durch die Administration (Kultusministerien), in formalisierter Form sowohl auf Konsens als auch auf konkrete Normensetzung zusammenzuarbeiten. Dies würde eine gemeinschaftliche Koordinierung und Verantwortung sowohl in qualitativer als auch quantitativer Hinsicht ermöglichen, um Attraktivität, Durchlässigkeit und Transparenz der Berufsausbildungswege zu erreichen. Dabei geht es nicht darum, die Aus- bzw. Weiterbildung der staatlich anerkannten Erzieher/-innen genauso zu organisieren, wie es in der dualen Berufsausbildung geschieht, sondern einen eigenen Weg für eine Aus- und Weiterbildung auf dem DQR Niveau 6 zu finden, die Regelungen für die praktische Ausbildung, Schutzbestimmungen für die Auszubildenden, Rechte und Pflichten von Ausbildenden und Auszubildenden und eine Vereinheitlichung der bundesweit sehr unterschiedlichen Ausbildungswege umfasst. Unterstützt werden müssten diese Veränderungen auch durch den Ausbau der Kapazitäten im Lehramtsstudium für Sozialpädagogik und durch zusätzliche Promotionsstellen.[640] Daneben bestehen weiterhin die auf DQR-Niveau 4 angesiedelten Ausbildungen zum/zur Sozialassistent/-in bzw. zur sozialpädagogischen Assistent/-in oder zum/zur Kinderpfleger/-in, die in der Regel auch Personen mit Hauptschulabschluss einen Einstieg in die Erziehungsberufe ermöglichen. Eine systematische Berufsbildungsforschung ist im gesamten Berufsfeld notwendig.

Prof. Wrase sah für den Bereich der Erziehungs- und Sozialberufe unter Umständen eine Zuständigkeit des Bundes im Bereich der konkurrierenden Gesetzgebungskompetenz über die Sozialgesetzgebung (insbesondere SGB VIII, aber auch SGB IX), die öffentliche Fürsorge und seine Mitfinanzierungsverantwortung (z. B. Gute-KiTa-Gesetz). Diese sei allerdings bislang ungenutzt, weil dieser Bereich nach wie vor komplett in der Zuständigkeit der Bundesländer liege. Der Bundesgesetzgeber könne – entsprechend den gestiegenen pädagogischen Qualifikationserwartungen vor allem im frühkindlichen Bereich und der Kindheitspädagogik – zukünftig wesentliche Anforderungen an die Zulassung und Qualifikation von Fachkräften genauer regeln. Allerdings müssten dafür die Voraussetzungen des Art. 72 Abs. 2 GG erfüllt sein, d. h. es müsse plausibel nachgewiesen sein, dass ansonsten eine „Rechtszersplitterung mit problematischen Folgen" oder „erhebliche Nachteile für die Gesamtwirtschaft" bzw. eine erhebliche, „das bundesstaatliche Sozialgefüge beeinträchtigende" Auseinanderentwicklung der Lebensverhältnisse drohten.[641] Der Subsidiaritätsgrundsatz nach Art. 72 Abs. 2 GG müsse hierbei berücksichtigt werden. Das Bundesverfassungsgericht habe diese Kriterien in seiner grundlegenden Entscheidung zum Altenpflegegesetz von 2002 entwickelt und dort aufgrund der damals sehr unterschiedlichen Berufsausbildungswege und Qualifikationsanforderungen – vor dem Hintergrund des bundesweit akuten Fachkräftebedarfs in der Altenpflege – bejaht.[642] Die Bundesländer bemühten sich aktuell, im Bereich der Qualitätskriterien zu einer Vereinheitlichung zu kommen. Aber auch der Bund, der weitreichende Rechtsansprüche in diesem Bereich eingeführt habe, trage gemeinsam mit den Bundesländern Verantwortung. Ein alternativer Weg könne im Abschluss eines gemeinsamen Staatsvertrags des Bundes und der Bundesländer liegen.

---

639 Vgl. Alsago, Elke, Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (2019): Präsentationsvorlage „Vergleich der Ausbildungssysteme". Sitzung der Projektgruppe 2 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 1. April 2019, Drs. 19(28)PG2-15, Berlin.

640 Vgl. Alsago, Elke; Hierholzer, Stefan; Karsten, Maria-Eleonora (2020): Dynamiken Sozialer Berufe und Berufs(aus)bildungen. Seit den sechziger Jahren auf unterschiedlichen Wegen zwischen Chaos und Professionalisierung, o.O., URL: www.sozialearbeit.verdi.de/themen/ausbildung/++co++4153a09e-abe3-11eb-81d3-001a4a160100, Abruf am: 3. Juni 2021.

641 BVerfGE 106, 62, 144; 112, 226, 244 in: Wrase (2020): Schriftliche Stellungnahme, KOM-Drs. 19(28)87.

642 BVerfGE 106, 62, 135 ff. vom 24.10.2002 in: ebd.

Zu prüfen ist, ob sich die dem dualen System angelehnte Gestaltung der Ausbildung im Erziehungsbereich (PiA) bewährt hat. Sollte die Prüfung positiv ausfallen, könnten außerdem die Bundesländer für einzelne Berufe entsprechende Ausbildungsgesetze mit konkreten Regelungen für die praktische Ausbildung konzipieren, statt diese Ausbildungen über das Schulrecht zu regeln. Eine genauere Prüfung und Erforschung dieser Fragen sei notwendig.

Elke Alsago und weitere Wissenschaftler/-innen halten im Zuge eines einheitlichen Rahmens für die Ausbildung zum/zur Erzieher/-in und Heilerziehungspfleger/-in folgende Aspekte für wichtig: Eine korporatistische Steuerung im Sinne des Konsensprinzips der Beteiligten (Bund, Länder, Arbeitgeber, Arbeitnehmer), bundeseinheitliche Rahmencurricula und Ausbildungsrahmenpläne und zentrale Elemente und Schutzparagraphen, die in einem einheitlichen rechtlichen Rahmen für die Ausbildung zur/zum Erzieher/-in bzw. für die Ausbildung zur/zum Heilerziehungspfleger/-in verankert sind. Dazu gehörten u. a. Anspruch auf eine angemessene Ausbildungsvergütung, Kostenfreiheit der Ausbildung, Schutz durch einen Ausbildungsvertrag, Definition ausbildungsfremder Tätigkeiten, Regelung von Urlaubsansprüchen und Recht auf Mitbestimmung. Ebenso bedürfe es der Festschreibung einheitlicher Qualitätsstandards und der Erarbeitung und Etablierung einer systematischen Weiterbildung etc. Als Vorbild würden die Schutzparagraphen des Berufsbildungsgesetzes dienen.[643]

6.3.3 Schulische Berufsausbildungen außerhalb der GES-Berufe

Bei den schulischen Berufsausbildungen außerhalb der GES-Berufe ist die Anzahl der Anfänger/-innen in den letzten 14 Jahren um ca. die Hälfte gesunken (2019 nur noch 36.534). Die Ursachen hierfür könnten ein Rückgang der Zahl der Jugendlichen (demografischer Faktor), der Trend hin zu einer stärkeren allgemeinbildenden Höherqualifizierung und die verbesserte Relation bei Angebot und Nachfrage bezüglich der dualen Ausbildungsplätze sein. Das BIBB bestätigt, dass die Befundung hierzu unzureichend ist.[644] Von der Wirtschaft werden diese schulischen Ausbildungen außerhalb der GES-Berufe dort kritisch gesehen, wo sie konkurrierend zu Berufen der dualen Berufsausbildung und in Regionen mit einem Überangebot an dualen Ausbildungsplätzen angeboten werden, da dies dazu führt, dass betriebliche Ausbildungsplätze unbesetzt bleiben. Zudem suchten viele Absolventen schulischer Berufsausbildungen auch über den Übergangsbereich noch den Weg in die duale Ausbildung, was insgesamt zu einer Fehlallokation von Lebenszeit und sowie individueller als öffentlicher Bildungsressourcen führt. Die Länder halten jedoch an dieser Art des Schulberufssystems je nach Bedarf fest. Unter Berücksichtigung des hohen Koordinierungs- und Abstimmungsaufwandes, neue Berufe im dualen System zu implementieren, können sie dadurch zur Not regionale Passungsprobleme und Disparitäten auf dem Ausbildungsmarkt ausgleichen. Außerdem könnte dieser Bereich des Schulberufssystems ein Innovationspotential für die Entwicklung und Pilotierung neuer Berufe bieten. Systematische Analysen und Diskussionen hinsichtlich eines solchen Innovationspotentials bestehen bisher jedoch nicht. Insbesondere zu Analysen hinsichtlich der Attraktivität von Ausbildungsangeboten des Schulberufssystems und andererseits zum Verhalten der anbietenden Akteure (Bundesländer und Träger) unter Berücksichtigung der vielfältigen soziodemografischen Entwicklungen bestehen Forschungslücken.[645]

Die KMK hat die Abschlussbezeichnungen und auch die Anzahl der Berufsabschlüsse in den letzten Jahren vereinheitlicht bzw. auch reduziert.[646] In der Frage, ob diese schulischen Berufsausbildungen einen wegen der Pandemie eventuell auftretenden Ausbildungsplatzmangel ausgleichen könnten, äußert sich Klaus Lorenz in der Kommissionssitzung skeptisch. Er sieht einerseits darin eine Chance, andererseits erachtet er die Aufnahme der unversorgten Ausbildungsplatzsuchenden in einjährige (möglichst dualisierte) Bildungsgänge, so dass sie nach einem Jahr dem Ausbildungsmarkt wieder zur Verfügung stehen, als die bessere Alternative. Auch Ausbildungsverbünde hätten hier Vorrang oder Modelle, in welchen man nur das erste Jahr in vollschulischen Ausbildungen

---

643 Vgl. Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (2020): Bundeseinheitliches Ausbildungsgesetz für den Beruf staatlich anerkannte*r Erzieher*in. Beitrag zum Diskurs um die Erzieher*innenausbildung, Berlin, URL: www.mehr-braucht-mehr.verdi.de/++file++5fb416d36c2780f15b23e467/download/Positionspapier%20zu%20Erzieherinnen.pdf, Abruf am: 13. Januar 2021; vgl. Ebert et al. (2018): Wie das sozialpädagogische Ausbildungssystem für das Arbeitsfeld Kita modernisieren?

644 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020, S. 177.

645 Vgl. Michaelis, Christian: Zur Steuerung und Entwicklung des Schulberufssystems unter Berücksichtigung rechtlicher sowie ausbildungsmarktabhängiger Einflüsse, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens: Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugenderziehung 2017 (4).

646 Vgl. Kultusministerkonferenz (2020): Dokumentation der Kultusministerkonferenz über landesrechtlich geregelte Berufsabschlüsse an Berufsfachschulen. Veröffentlichung des Ausschusses für Berufliche Bildung vom 25. Juni 2020, o.O., URL: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_25-Doku-Berufsabschluesse-BFS.pdf, Abruf am: 29. April 2021.

macht und dann Anrechnungs- und Übergangsmöglichkeiten in die duale Ausbildung habe. Da sei in Hamburg mit „AvDual“ [dualisierte Ausbildungsvorbereitung] und „BQdual“ [Berufsqualifizierung dual] durchaus ein Muster entwickelt worden, das erfolgreich sein könne. Dies betreffe nicht nur die ländlichen Räume, sondern auch die leistungsschwächeren Bewerber/-innen.[647]

Dass die Länder an dieser Art des Schulberufssystems je nach Bedarf festhalten, kann unter Umständen einen bedeutenden Nachteil haben: die Entkoppelung des Ausbildungsangebotes von der vorhandenen Nachfrage. Auf diesem Weg entstünde die Gefahr, dass sich junge Menschen für Qualifizierungen entschieden, die ihnen zwar wohnortnah angeboten würden, jedoch nicht mit einer Beschäftigungsperspektive verbunden seien, da die vermittelte Qualifikation vor Ort oder im weit nachteiligeren Fall am gesamten Markt nicht oder nicht mehr nachgefragt würde. Das sachverständige Kommissionsmitglied Prof. Dr. Heike Solga vertritt hingegen die Auffassung, dass es dem Grundsatz der gleichen Lebensbedingungen widerspräche, wenn Jugendliche in strukturschwachen Regionen nicht das Recht der freien Berufswahl hätten.[648] Laut Prof. Wrase würde ein solches Schulberufssystem zudem helfen, junge Menschen in strukturschwachen Regionen von Abwanderung abzuhalten und dadurch Betriebe zu einer dortigen Ansiedelung zu bewegen, weil qualifizierte Menschen in der Region gehalten würden. Dies könne wirtschaftlich positive Effekte haben, doch sei eine gründliche Erforschung der Vor- und Nachteile hier ratsam.[649]

Die Handlungsempfehlungen zum Kapitel 6.3 befinden sich im Kapitel 6.7.3.

6.4 Lernortkooperation zwischen Betrieben, überbetrieblichen Bildungsstätten und berufsbildenden Schulen

Für die betrieblichen und schulischen Lernorte in der dualen Ausbildung sind einerseits der Bund und andererseits die Länder zuständig, was unterschiedliche Aufsichten und verschiedene Regelsysteme bedeutet. Ein Ausbau der Lernortkooperation (LOK) durch eine enge Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure der beruflichen Bildung auf Bundes- und Landesebene bzw. zwischen dem Wirtschafts- und Bildungssystem führt zur verbesserten Nutzung der strukturellen Vorteile der dualen Ausbildung. Eine reflektierte Verknüpfung der an beiden Lernorten gewonnenen Erfahrungen kann Synergien erzeugen und zu mehr Qualität im beruflichen Lernen führen.[650] Prognostiziert werden kann, dass durch die Digitalisierung sowohl Kooperationen zwischen Betrieben und Berufsschulen als auch Kooperationen zwischen Betrieben und überbetrieblichen Bildungsstätten oder zwischen Berufsschulen im Rahmen der regionalen Vernetzung besser unterstützt werden können.

Auf Grundlage des Berufsbildungsgesetzes (§ 2 BBiG) und den rechtlichen Verankerungen in den Bundesländern[651] wirken die Lernorte bei der Berufsbildung zusammen.

Die Ausgestaltung der Lernortkooperation hängt von vielen Faktoren ab, die struktureller, inhaltlicher, personeller, technischer und finanzieller Art sind.

- Strukturell geht es vor allem um den Grad der Verbindlichkeit von Lernortkooperation im Spannungsfeld zwischen grundsätzlich freiwilliger Beteiligung engagierter Akteure und der verpflichtenden Teilnahme einer Mehrheit der Akteure.
- Inhaltlich geht es um den Grad der didaktischen Intensität der Kooperation, die etwa von einem Meinungs- und Informationsaustausch bis zur gemeinsamen Umsetzung von Lernprojekten oder ähnliches reichen kann. Diese können von Beruf zu Beruf unterschiedlich gestaltet sein.

---

647 Vgl. Lorenz, Klaus in: Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Wortprotokoll, Nr. 19/23 vom 15. Juni 2020, Berlin, S. 38.

648 Vgl. Solga, Heike in: ebd.

649 Vgl. Wrase, Michael in: ebd., S. 39-40.

650 Vgl. Euler, Dieter (2015): Lernorte in der Berufsausbildung zwischen Potenzial und Realität, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Lernorte, Bonn, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 1/2015), URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/7514, Abruf am: 13. März 2020, S. 6 ff.; Vgl. Wirth, Karin (2015): Anforderungen dualer Ausbildung an den Lernort Schule – Erfahrungen im Betrieb systematisch einbeziehen!, URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/7526, Abruf am: 4. Mai 2021, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Lernorte, Bonn, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 1/2015), URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/7514, Abruf am: 13. März 2020.

651 In Hamburg ist die Lernortkooperation für Berufsschulen lt. § 78a des Hamburgischen Schulgesetzes gesetzlich festgeschrieben, in anderen Bundesländern finden sich Passagen dazu in entsprechenden Verordnungen.

- Personell interessieren sowohl verschiedene Rollen und Funktionen (etwa die Rolle als Prüfende und Lehrende oder die Funktion der Koordination oder Ausführung) sowie die für Kooperation verfügbare Zeitkontingente als auch die jeweiligen Kompetenzen der beteiligten Personen, die sie im Rahmen von Lernortkooperationen einbringen oder erwerben können.
- Technisch stehen sowohl der Austausch von Daten und die effiziente Kommunikation im Vordergrund als auch die Möglichkeit, Maschinen und Werkzeuge bzw. Hard- und Software gemeinsam zu nutzen (z. B. im Rahmen von didaktischen Projekten). Fragen der Kompatibilität, Datensicherheit, Lizenz- und Nutzungsrechten u.v.m. werden berührt.
- Die bisher genannten Punkte münden alle in die Finanzierung von Lernortkooperation ein. Eine verstärkte Lernortkooperation wird zwar vielfach gewünscht und gefordert, aber die damit verbundenen Kosten sind nur selten in den Budgets der Kooperationspartner antizipiert oder verankert.

Die Empfehlungen des BIBB-Hauptausschusses[652] – zuletzt im Jahr 1997 geändert – markieren typische inhaltliche Formen der Lernortkooperation. Die Diskussion in der Enquete-Kommission hat ergeben, dass ein Teil der Mitglieder verbindlichere Regeln und Standards für Formen der Lernortkooperation fordert, weil deren Umsetzung durch den digitalen Transformationsprozess erleichtert werden kann und ein flächendeckender Ausbau der Zusammenarbeit der beteiligten Lernorte große Potentiale für eine moderne und zukunftsträchtige Ausbildung bietet. Ziel bleibt die ganzheitliche Förderung der beruflichen Handlungskompetenz durch eine intensivierte – auch digitale – Vernetzung zwischen Schule und Betrieb sowie außerschulischen und überbetrieblichen Einrichtungen.

Ein Ansatz dazu könnte die kooperativ interpretierte Berücksichtigung der Standardberufsbildpositionen in den betrieblichen Ausbildungsplänen bzw. schulischen Curricula sein. Die im Jahr 2020 neu formulierten Standardberufsbildpositionen[653] (mit den Bezeichnungen: Digitalisierte Arbeitswelt, Umweltschutz und Nachhaltigkeit, Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit, Organisation des Ausbildungsbetriebes, Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht) bieten hier einen berufsübergreifenden, standardbezogenen Ansatzpunkt. Die oben genannte Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses müsste in diesem Sinne ebenfalls überarbeitet und mit Blick auf die digitalen Formate zur Lernortkooperation angepasst werden. Die Standardposition „digitalisierte Arbeitswelt" gewährleistet, dass digitale Grundkompetenzen in jedem Ausbildungsberuf, der ab August 2021 neu geordnet wird, verbindlich vermittelt werden. Für alle anderen Ausbildungsberufe gelten sie als Empfehlung.

6.4.1 Lernortkooperation als didaktische Chance durch digitale Ausstattung

Lernortkooperation ist als didaktische Chance zu begreifen, sofern die Expertinnen und Experten für die betriebliche und die schulische Perspektive auf das Lehren und Lernen in konkreten Lehr-Lernsituationen zusammenarbeiten. Das gemeinsame Erstellen von Lernmaterialien und die Auswahl relevanter Handlungssituationen im Sinne der Auszubildenden kann das Wissen von allen Expertinnen und Experten bündeln und erweitern. Lernortkooperation betrifft allgemein bei Innovationen, insbesondere aber im Rahmen der digitalen Transformation in der Arbeitswelt, sowohl die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte und Ausbilder/-innen als auch die der Auszubildenden. Die erste Voraussetzung dafür ist eine elaborierte und offene Kooperationskultur, die das gemeinsame Lernen an der Entwicklung von passenden Lernarrangements in den Mittelpunkt stellt. Die zweite Voraussetzung besteht in der digitalen Ausstattung, sowohl für das Lernen mit digitalen Medien als auch die Kommunikation zwischen den verschiedenen Lernorten, sowohl der Lehrkräfte und Ausbilder/-innen als auch der Auszubildenden.[654]

Der Digitalisierungsgrad in den Betrieben und in den berufsbildenden Schulen ist häufig sehr unterschiedlich. Gut ausgestattete Berufsschulen begegnen zum Teil nicht gut digital ausgestatteten Betrieben, ebenso wie Unternehmen mit Berufsschulen zusammenarbeiten müssen, die dem betrieblichen Ausstattungsniveau nicht entsprechen können oder wo die Infrastruktur (z. B. Breitbandnetze) bzw. die technische Kompatibilität für eine Zusam-

---

652 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (1997): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 27. November 1997. Kooperation der Lernorte, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA099.pdf, Abruf am: 7. April 2021.

653 Vgl. Bundesanzeiger (2020): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 17. November 2020.

654 Vgl. Ertl, Hubert in: Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2018): Wortprotokoll, Nr. 19/5 vom 10. Dezember 2018, S. 12

menarbeit nicht gegeben ist. Hierzu wäre es sinnvoll, vorhandene gute Beispiele für die Vielzahl der Ausbildungsberufe zu transferieren. So könnten auch Mindeststandards für beide Lernorte entwickelt werden, die für die nachfolgend kurz beschriebenen digitalen Tools der Lernortkooperation gelten können.

Die Tools lassen sich verschiedenen medialen Funktionen zuordnen. Unterschieden werden kann zwischen Informations-, Kommunikations- und Kollaborationsfunktion. Und sie können sozial im individuellen und gruppenbezogenen (kollektiven) Lernen eingesetzt werden. Die Zuordnung kann entsprechend differenziert werden.

Beispiele für individuell nutzbar und informierend angelegte Lerntools sind klassische Computer-Based-Trainings, im Kontext des Lernens auf Distanz auch aktuell verbreitet Erklärvideos, Podcast und interaktive E-Lehrbücher/Leittexte. Zunehmend werden sich auch individuell die Formen der Simulationen über Virtual Reality (z. B. mit VR-Brillen) durchsetzen, auch weil sich diese Form des individuellen Trainings im betrieblichen Arbeitsalltag etablieren wird.

Beispiele für kollektiv nutzbare und kommunikativ angelegte Formen sind klassische Lernplattformen mit Down- und Upload-Möglichkeiten für erstellte Aufgaben und Ergebnisse, integrierte Nachrichten und Chatfunktionen, die durch verschiedene Videokonferenztools oder Modellen von „Virtual Classrooms“ ergänzt werden. Hier werden durch digitale Möglichkeiten insbesondere der Gedankenaustausch und die Rückmeldungen zu Lernergebnissen sehr erleichtert, was etwa die Einbindung von betrieblichen Experten in überbetriebliche Ausbildungsstätten oder die Berufsschulen betrifft.

Lernen und Arbeiten kann kollaborativ von beiden Lernorten aus gestaltet werden, etwa wenn durch digitale Schnittstellen die Nutzung von Werkzeugen und Maschinen simuliert oder auch real ausgeführt werden kann. So können praktische Problemlösungen in zeitgleichen Lern- und Arbeitsprozessen auch von Auszubildenden verschiedener Berufe konnektiv erstellt werden. Typische Beispiele sind an „Smart Factories“ angelehnte Lernstationen (mit 3D-Druckern, Roboterarmen oder Assistenzsystemen ausgestattet) oder auch „Lernfabriken“, von denen sowohl Prof. Dr. Sloane in der Projektgruppe 3 als auch externe Sachverständige in der Sitzung der Enquete-Kommission am 25. Mai 2020 berichtet haben.[655]

Die genannten Tools für die Lernortkooperation verfügen jeweils über das Potential, die traditionellen Grenzen der jeweiligen Lernorte aufzulösen. Es ist von einer Entgrenzung der Lernorte durch die digitale Lernortkooperation auszugehen. So ist etwa die Demonstration oder Begleitung eines schulischen Projektes durch eine überbetriebliche Ausbildungsstätte unter der effizienten Nutzung der Ausstattung an beiden Lernorten technisch möglich, genauso wie in die betriebliche Ausbildung die Expertise außerbetrieblicher Träger und die von Fachleuten einer Hochschule integriert werden kann. Ein ausgestatteter betrieblicher Arbeitsplatz im „Homeoffice“ kann deshalb digital vernetzt auch zu einem Lernplatz des Berufsschulunterrichtes werden; eine überbetriebliche Ausbildungsstätte kann eine praktische Übung mit der in der Berufsschule reflektierten Planung synchron oder zeitversetzt umsetzen. Die Lernorte werden konnektiv – die Digitalisierung trägt hier zu verändertem Lernen innerhalb und zwischen den Lernorten bei.

Die technische Ausstattung von Lernorten kann nicht losgelöst von pädagogischen Lehr-und Lernkonzepten betrachtet werden. Die digitale Ausstattung von Lernorten muss mit dem Aufbau von Medien- und IT-Kompetenzen sowohl beim ausbildenden Personal als auch bei den Auszubildenden und den Berufsschullehrkräften einhergehen. Daher ist eine fortlaufende Ausbilder- und Lehrkräftequalifizierung zwingend. Neben dem traditionellen Weg der staatlich organisierten Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung birgt die Schaffung und Nutzung arbeitsteiliger und schulübergreifender Qualifizierung durch Schulen gemeinsam mit den Ausbildungsbetrieben enorme Potentiale. Die Integration von digitalen Medien in traditionelle Lernformate muss auch nach der Corona-Pandemie erhalten und weiterentwickelt werden.

Ein Beispiel dafür, wie die Bundesregierung transferfähige Beispiele und Standards für die Lernortkooperation fördern kann, ist der vom BMBF ausgeschriebene Wettbewerb „Zukunft gestalten – Innovationen für eine exzellente berufliche Bildung“ (InnoVET).[656] Regionale und/oder branchenspezifische Akteure sollen in diesem Rahmen gemeinsam innovative Aus- und Weiterbildungsangebote in sogenannten Innovations-Clustern entwickeln und erproben. Dabei sollen innovative Kooperationen, die den regionalen Besonderheiten entsprechen, ausgezeichnet werden: etwa solche, die Unternehmen mit geringer Ausbildungserfahrung einbeziehen, oder Kooperationsmodelle mit dem Ziel, das Lernen im Arbeitsprozess auch bei erschwerten Umständen – wie fehlenden

---

655 Vgl. Wagner, Bernhard; Schickenrieder, Udo Martin in: Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Wortprotokoll, Nr. 19/22 vom 25. Mai 2020, Berlin, S. 18-20.

656 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Wettbewerb InnoVET. Zukunft gestalten - Innovationen für eine exzellente berufliche Bildung, URL: www.bmbf.de/de/innovet.html, Abruf am: 21. Februar 2021.

Ausbildungsplätzen, mangelnder Ausbildungserfahrung der Betriebe oder in ländlichen Regionen – zu stärken. Die gewonnenen Erkenntnisse und Strukturideen sollen nachhaltig bundesweit etabliert werden.[657]

6.4.2 Regionale Netzwerke als Chance für eine gelingende Lernortkooperation

Lernortkooperation basiert auf Vertrauen und Offenheit der Partner, die sich kennen und wertschätzen. Diese Basis kann am besten vor Ort in den Regionen gelegt werden, weil gelungene Projekte der Lernortkooperation hier einen Prozess der Verstetigung der Zusammenarbeit in einem regionalen Netzwerk auslösen können. Durch Vernetzung der Lernorte in der Region kann ihre Rolle und Funktion sowohl als regionaler Impulsgeber als auch Impulsnehmer für den digitalen Wandel gestärkt werden.

Ein Beispiel hierfür ist die regionale Bildungsinitiative „Lernfabrik Lippe 4.0“[658]. Die Lernfabrik Lippe 4.0 ist im engeren Sinn der Zusammenschluss der vier Berufskollegs des Kreises Lippe (u. a. mit den Berufen Werkzeug- und Verfahrensmechaniker/in, Industriekaufmann/frau, Fachkraft für Lagerlogistik) mit einer cyberphysikalischen Fabrik als fünftem Standort. Außerdem sind der „Eigenbetrieb Schulen“ des Kreises Lippe als Schul- und Projektträger, die LippeBildung eG mit dem Kunststoffzentrum der Lippe eG (ikuOWL), die Technische Hochschule OWL und weitere Unternehmen als Partner beteiligt. Die cyberphysikalische Fabrik als fünfter „Schulstandort“ des Bezirks Lippe stellt eine Entwicklungsarena dar, die sich im Aufbau befindet. Langfristig sollen außerbetriebliche Bildungsangebote für möglichst viele Bildungsgänge angeboten werden. Zurzeit ist die Lernfabrik vor allem im Rahmen von Zusatzqualifikationen für die duale Ausbildung und im Rahmen der beruflichen Weiterbildung aktiv. Die Lernfabrik Lippe 4.0 stellt ein gutes Beispiel für die Einbindung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in den kommunalen respektive regionalen Kontext dar und ist in dem Sinne auch Teil kommunaler Bildungsförderung, was durch die Beteiligung entsprechender regionaler Akteure sichtbar wird. Sie kann als Beispiel für zukünftige eher offenere Formen der Lernortkooperation angesehen werden.

Ein weiteres Beispiel für eine andere Form der Lernortkooperation ist die „Industrie 4.0 Lernstation“[659] zwischen der Technischen Schule Aalen und der Firma Zeiss. Eine Lernstation im Betrieb produziert Zulieferteile für eine Smart Factory in der größten gewerblichen Schule im Regierungspräsidium Stuttgart und ist mit dieser vernetzt. Die Zusammenarbeit findet sowohl im intensiven Austausch im Bereich der Ausbildungsinhalte als auch in der Durchführung gemeinsamer Projekte statt. In der Lernfabrik werden praxisorientiert neueste digitale Technologien vermittelt. Aufgrund der hohen Komplexität der fachlichen Inhalte ist für die Vermittlung die Anwendung moderner Unterrichtsmethodik notwendig. Diese fordert von und fördert bei den Schülerinnen und Schülern in hohem Maße überfachliche Kompetenzen wie z. B. Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Methodenkompetenz und die Fähigkeit, sich selbstorganisiert neue Inhalte anzueignen. In unterschiedlichen, teils aufeinander aufbauenden Fortbildungsmodulen werden die Lehrkräfte für den Unterrichtseinsatz entsprechend praxisnah geschult. Es findet ein enger Austausch mit den Ausbildern und Ausbilderinnen statt.

Beide Beispiele machen deutlich, dass sich auch die Definition von klassischen Lernorten durch die digitale Entgrenzung verschieben wird. Unmittelbarer auf die Ausbildung bezogen kann eine solche Vernetzung aber auch von gut ausgestatteten Berufsschulstandorten, größeren Unternehmen der Region oder überbetrieblichen Bildungsstätten ausgehen und gefördert werden. Zentral bleibt dabei die regionale Ausrichtung, mit der die Attraktivität der beruflichen Ausbildung sichtbar gelebt und dynamisch entwickelt werden kann.

Regionale Netzwerke spielen für die Stärkung der Berufsbildung eine wichtige Rolle, insbesondere in ländlichen Räumen. Die digitale Vernetzung von Berufsschulen, überbetrieblichen Bildungsstätten und Betrieben kann zum Erhalt von Berufsschulklassen und Berufsschulstandorten beitragen und die Organisation von Bezirksfachklassen, die häufig aus Mobilitätsgründen in urbanen Räumen eingerichtet werden, auch in der Fläche erhalten. Neben der digitalen Ausstattung und guter Internet-Infrastruktur kann z. B. die organisatorisch flexible Zusammenarbeit von Berufsschulen und überbetrieblichen Bildungsstätten hinsichtlich Klassengrößen und dem Einsatz von Lehrkräften in Bereichen, in denen Lehrkräftemangel vorherrscht, die Sichtbarkeit der Attraktivität der Berufsbildung vor Ort unterstützen. Systemische Anpassungen im kommunalen Bildungsmanagement können komplementär genutzt werden, um den Erhalt von Ausbildungsplätzen in der Region zu unterstützen.

---

657 Vgl. ebd.

658 Vgl. Kreis Lippe – Eigenbetrieb Schulen: Internetseite: MINT-Bildung in der CPF, URL: www.lernfabrikvierpunktnull.de/, Abruf am: 8. April 2021.

659 Vgl. Technische Schule Aalen: Internetseite: SCHULEWIRTSCHAFT. Preis an Technische Schule Aalen und Firma Carl Zeiss, URL: www.tsaalen.de/cms/aktuell/1338-auszeichnung-fuer-technische-schule, Abruf am: 8. April 2021.

So hat in Baden-Württemberg die Erweiterung von beruflichen Schulen um die gymnasiale Oberstufe zum Berufsgymnasium zum Erhalt von Standorten beigetragen und sich zugleich positiv auf das Image der beruflichen Schulen durch das erweiterte Angebot niedergeschlagen. Liegen berufliche Schulen und Gymnasien nicht weit voneinander entfernt, könnte eine engere Kooperation ermöglicht werden: Denkbar wäre auch – z. B. für Gymnasiasten nach der 10. Klasse – das Belegen eines Wahlpflichtfaches[660] an einer beruflichen Schule. Auch die Berufsorientierung würde auf diese Weise gestärkt und verfestigt werden.

Lernortkooperationen sind mit Blick auf die Infrastruktur sowie die Wissensvermittlung auf kompatible Standards und Leitlinien angewiesen. Praktisch lassen sich solche Kooperationen vor allem regional umsetzen. Dabei trägt die enge Zusammenarbeit der beteiligten Lernorte zur Sicherung einer modernen und zukunftsträchtigen Ausbildung bei. In den Regionen ansässige „Hidden Champions“[661] leiden unter einer mangelnden digitalen Infrastruktur und fehlenden Fachkräften. Hier kann die Förderung von schnelleren Breitband-Internetanschlüssen für alle Bürger/-innen, Haushalte, öffentliche Einrichtungen, Schulen sowie kleine und mittlere Unternehmen einen Effekt hervorrufen, der die Berufsbildung in der Region wechselseitig stärkt. Auch die Einbindung von Start-ups und Unternehmen, die sich bislang nicht an der betrieblichen Ausbildung beteiligen, kann durch regionale Netzwerke stetig unterstützt werden.

Abschließend wird darauf hingewiesen, dass die digital vernetzte, regional ausgerichtete Lernortkooperation auch die Zusammenarbeit im Rahmen von Prüfungen unterstützen kann, sofern es zu geänderten Formen der Einbindung von Ausbildungsleistungen kommt, die in der Berufsschule erworben und geprüft werden (vgl. Kapitel 6.5).

Die Handlungsempfehlungen zum Kapitel 6.4 befinden sich im Kapitel 6.7.4.

6.5 Stärkung und Weiterentwicklung des Prüfungssystems

Das bestehende, über Jahrzehnte gewachsene Prüfungssystem in der nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) geregelten Aus- und Fortbildung ist modern, leistungsfähig, praxisnah und dient angehenden Fach- und Führungskräften sowie Fachkräfte suchenden Betrieben gleichermaßen. Rückgrat des Systems sind Tausende ehrenamtlicher Prüferinnen und Prüfer, die sich als Vertreterinnen und Vertreter der Sozialpartner und der berufsbildenden Schulen oder beruflicher Fortbildungseinrichtungen gemeinsam in Prüfungsausschüssen engagieren. Die Weiterentwicklung des Prüfungssystems muss sich an den aktuellen Gegebenheiten (z. B. Heterogenität der Prüfungsteilnehmenden: Geflüchtete, Migranten, Abiturienten) und den wirtschaftlich-gesellschaftlichen Anforderungen (Digitalisierung der Arbeitswelt, Strukturwandel, Fachkräftemangel) orientieren. Anpassungen im Prüfungssystem in Bezug auf die neuen Herausforderungen müssen die Chancen der Digitalisierung nutzen und zugleich die hohen Qualitätsstandards, den Praxisbezug sowie die Praktikabilität der Prüfungen in der beruflichen Bildung auch in Zukunft gewährleisten. Steigender Aufwand muss daher in einem angemessenen Verhältnis zum erwartbaren Nutzen von Reformen stehen. Essenziell ist, dass die ehrenamtlichen Prüferinnen und Prüfer weiterhin motiviert sind und Belastungen nach Möglichkeit verringert werden. Hierzu sollten für alle Bereiche des Prüfungswesens (vor- und nachgelagerte Prozesse, Prüfungsdurchführung) die neuen Möglichkeiten der Digitalisierung intensiv genutzt werden.

Im Folgenden wird das bestehende Prüfungssystem mit Fokus auf die beruflichen Abschluss- bzw. Gesellenprüfungen betrachtet. Die Beschreibungen zu den Auswirkungen der Digitalisierung (Kapitel 6.5.4 bis 6.5.6) sind weitestgehend auf die beruflichen Fortbildungsprüfungen übertragbar. Die unter 6.5.7 dargestellte Diskussion über Strukturveränderungen im Prüfungswesen richtet sich hingegen ausschließlich auf die Berufsabschlussprüfungen der dualen Ausbildung.[662]

---

660 Zum Beispiel in den Fächern Gesundheit und Pflege, Wirtschaft und Recht, Elektrotechnik, Metalltechnik, Umwelt und Energie sowie Informationstechnologie (IT).

661 Als Hidden Champions (heimliche Gewinner) werden mittelständische Unternehmen bezeichnet, die in Nischen-Marktsegmenten Europa- oder Weltmarktführer geworden sind. Sie sind „heimliche Gewinner“, weil sie sowohl in der Öffentlichkeit kaum bekannt und in der Regel keine Aktiengesellschaften sind und so auch nicht von Analysten und Investoren beobachtet werden. Vgl. Haric, Peter: Online-Artikel: Was ist „Hidden Champions“?, in: Gabler Wirtschaftslexikon, 14. Februar 2018, URL: www.wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/hidden-champions-54015/version-277074, Abruf am: 17. Februar 2020.

662 Die Stärkung und Weiterentwicklung des Prüfungssystems in der beruflichen Bildung wurde innerhalb der Enquete-Kommission intensiv beraten. Sowohl in mehreren Projektgruppen als auch in der öffentlichen Anhörung der Enquete-Kommission am 20. April

6.5.1 Akteure und Verantwortlichkeiten im Prüfungssystem in der dualen Berufsausbildung

Jährlich werden laut dem Datenreport des BIBB mehr als eine halbe Million Abschluss- und Fortbildungsprüfungen nach BBiG/HwO durchgeführt.[663] Die Verantwortung für das Prüfungswesen in der dualen Berufsausbildung liegt nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) bei den sogenannten „zuständigen Stellen". Das sind die Kammern – die Industrie- und Handelskammern, die Handwerkskammern, die Landwirtschaftskammern und die Kammern im Bereich der freien Berufe –, aber auch von den Ländern bestimmte „Institutionen" im Fall von Berufen des öffentlichen Dienstes und von Teilen landwirtschaftlicher Berufe. Der Großteil aller Berufsprüfungen (aktuell rund 85 Prozent) wird von den Prüfungsausschüssen der Industrie- und Handelskammern sowie der Handwerkskammern abgenommen. Es ist Aufgabe der Prüfungsausschüsse, die Prüfungen der Auszubildenden (inklusive Zwischenprüfung bzw. Teil I der gestreckten Abschluss-/Gesellenprüfung) und Fortbildungsprüfungen für Absolventen der höheren Berufsbildung abzunehmen. Die zuständigen Stellen unterstützen die Prüfungsausschüsse in der Organisation der Prüfungen durch Aufgabenerstellungsausschüsse der zuständigen Stelle oder auch bei der Bereitstellung von Prüfungsaufgaben durch Prüfungserstellungsausschüsse oder überregionale Aufgabenerstellungsausschüsse, soweit diese nicht vom Prüfungsausschuss selbst erstellt werden. Die zuständigen Stellen vergeben bei erfolgreichem Abschluss die Prüfungszeugnisse.

Die von den zuständigen Stellen errichteten Prüfungsausschüsse[664] setzen sich aus den an der Berufsbildung beteiligten Personengruppen paritätisch zusammen: Vertreter der Arbeitgeber und Arbeitnehmer sowie Lehrkräfte aus den berufsbildenden Schulen oder Fortbildungseinrichtungen. Sie nehmen die Prüfungsleistungen grundsätzlich gemeinsam ab und bewerten diese gemeinsam. Das gilt gleichermaßen für die Auswahl bzw. Erstellung von Prüfungsaufgaben, bei den Entscheidungen über Sanktionen im Falle von Täuschungshandlungen, bei der Dokumentation des Bewertungsprozesses etc. Prüferinnen und Prüfer übernehmen diese Aufgaben ehrenamtlich – mit großem Engagement, aber auch mit hohem zeitlichem Einsatz. Prüfende sind nach § 40 Abs. 6a BBiG für ihre Tätigkeit von ihren Arbeitgebern unter gesetzlich definierten Konditionen freizustellen. Alle Prüfenden erhalten von den zuständigen Stellen eine finanzielle Aufwandsentschädigung.

6.5.2 Grundprinzipien des Prüfungswesens in der dualen Berufsausbildung

Die Grundprinzipien des Prüfungswesens nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung sind derzeit folgende:

6.5.2.1 Bundeseinheitlicher Ordnungsrahmen

Die Inhalte und Anforderungen von Berufsprüfungen werden durch bundesweit gültige Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen festgelegt. Die Ausbildungsordnungen sehen vor, dass auch der in der Berufsschule vermittelte, für die Ausbildung wesentliche Inhalt Gegenstand der Abschluss-/Gesellenprüfungen ist. Beim Erlass von Ausbildungs- und Fortbildungsverordnungen spielen die für die Berufe zuständigen Sozialpartner eine entscheidende Rolle. Sie definieren die Kompetenzanforderungen in einem Beruf vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen aus der Berufspraxis. Sie definieren auch zusammen mit dem Verordnungsgeber, auf welche Art und Weise die Kompetenzen in der Prüfung festgestellt werden. Der bundeseinheitliche Ordnungsrahmen ist ein wesentlicher Unterschied des dualen Berufsbildungssystems gegenüber dem Schul- und dem Hochschulwesen, das landes- bzw. hochschulrechtlichen Regelungen unterworfen ist. Die prinzipielle Bundeseinheitlichkeit der Ordnungsrahmen bei den Berufsprüfungen mit dem Ziel, größtmögliche Vergleichbarkeit von Prüfungsergebnissen und bundesweite Anerkennung der Abschlüsse zu erreichen, trägt maßgeblich zum großen Vertrauen in Berufsabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt und zur hohen Mobilität von Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen in Deutschland bei.

2020 zum Thema „Modernisierung des Prüfungswesens" wurde diese Thematik ausführlich behandelt. Als einzige externe Sachverständige in der oben genannten Anhörung hat Frau Katja Caspari vom Bundesverband Deutscher Berufsausbilder e. V. (BDBA) ihre Stellungnahme abgegeben. Zudem haben die sachverständigen Mitglieder der Kommission aus den Kammern, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden und Berufsschulen ihre Positionen eingebracht und anschließend nach sehr intensiven und zum Teil kontroversen Diskussionen in der Kommission zur Erstellung dieses Kapitels 6.5 maßgeblich beigetragen (vgl. dazu die Kommissionsdrucksachen 19(28)70 bis 19(28)75 sowie das Protokoll der öffentlichen Anhörung Nr. 19/20).

663 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020, S. 153, 370.

664 Berufsbildungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 4. Mai 2020 (BGBl. I S. 920), das durch Artikel 16 des Gesetzes vom 28. März 2021 (BGBl. I S. 591) geändert worden ist, § 40 Abs. 2 Satz 1 und 2: „Dem Prüfungsausschuss müssen als Mitglieder Beauftragte der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer in gleicher Zahl sowie mindestens eine Lehrkraft einer berufsbildenden Schule angehören. Mindestens zwei Drittel der Gesamtzahl der Mitglieder müssen Beauftragte der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer sein."

Im beruflichen Prüfungswesen findet im Grundsatz eine Trennung zwischen Lehrenden und Prüfenden statt. Dies ist ein Grund dafür, weshalb den vom Lehr-/Lernprozess unabhängigen zuständigen Stellen die Verantwortung für die Prüfungen übertragen wurde. Das Prinzip lautet bisher dem Grunde nach „wer lehrt, prüft nicht“. Dies ist ein zentrales und qualitätssicherndes Grundprinzip.

6.5.2.2 Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit und Praxisbezug

Das nach BBiG und HwO geregelte Prüfungswesen der beruflichen Bildung fußt auf Handlungsorientierung, Praxisbezug und Ganzheitlichkeit. Ziel der beruflichen Abschlussprüfungen ist laut BBiG die Feststellung der beruflichen Handlungsfähigkeit. Entsprechend zielen berufliche Fortbildungsprüfungen darauf ab, die Anpassung oder Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit (z. B. zur Ausübung von Fach- und Führungsaufgaben) festzustellen. Berufliche Handlungsfähigkeit wird vom Gesetzgeber als Summe der Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten definiert, die zur Ausübung einer qualifizierten Berufstätigkeit erforderlich sind.[665] Damit soll ein enger Bezug zwischen der sich ständig ändernden Arbeitswelt und dem Prüfungssystem hergestellt werden – gerade in Zeiten der Digitalisierung ein wichtiger Vorteil der beruflichen Bildung.

In der Arbeitswelt und in den Konzepten zur beruflichen Handlungskompetenz wird nicht zwischen Theorie und Praxis unterschieden, sondern in ganzheitlichen, komplexen Arbeits- und Geschäftsprozessen gedacht. Diesen Ansatz verfolgen auch die Berufsschulen im Zuge der Umsetzung des Lernfeldkonzepts. Diese typischen Prozesse sollen der Maßstab für die Gestaltung von Berufsprüfungen sein. Dabei wird nicht unterschieden, an welchen Lernorten bestimmte Kompetenzen erworben wurden. Unabhängig vom Lernort geht es somit darum, beruflich kompetentes Handeln festzustellen. Durch diese Lernortunabhängigkeit wird angestrebt, dass die bundesweit einheitlichen Prüfungsstandards des Verordnungsgebers in objektive Prüfungsarrangements umgesetzt werden.

In Berufsprüfungen werden verschiedene Prüfungsmethoden genutzt, um die berufliche Handlungsfähigkeit festzustellen. Neben Aufgaben, die schriftlich bearbeitet werden, nehmen insbesondere in den handwerklichen und gewerblich-technischen Berufen praktische Aufgaben (z. B. Arbeitsaufgaben, Prüfungsstücke, betriebliche Aufträge bei den Abschluss- und Gesellenprüfungen und komplexe Prüfungsprojekte bei den Fortbildungsprüfungen) eine wichtige Rolle ein. Mündliche Prüfungsmethoden (z. B. Fachgespräche) sind in einen praxisbezogenen Anwendungskontext gestellt und ergänzen in vielen Berufen den Kompetenznachweis. Aus Perspektive der beruflichen Bildung ist es wichtig, dass schriftliche, mündliche und praktische Prüfungsbestandteile aus den gemeinsamen, berufsbezogenen Prüfungsanforderungen abgeleitet werden, denn darin manifestiert sich das Prinzip der Ganzheitlichkeit der Berufsprüfungen.

6.5.2.3 Beteiligung aller Berufsbildungsakteure

An der Durchführung von Berufsprüfungen werden alle für den Bildungsprozess verantwortlichen Gruppen in gleichberechtigter Weise beteiligt. So bringen das Ausbildungspersonal aus den Betrieben (Arbeitgeber und Arbeitnehmer) und die Lehrkräfte aus den Berufsschulen ihre Expertise in die Prüfungsausschüsse für die Abschluss- und Gesellenprüfungen ein, indem sie beispielsweise gemeinsam Prüfungsaufgaben erstellen und die Prüfungsleistungen bewerten. Bei den beruflichen Fortbildungsprüfungen wirken insbesondere Führungskräfte aus den Unternehmen (Arbeitnehmer/-innen) und Betriebsleitende (Arbeitgeber/-innen) zusammen. Im Mittelpunkt des Handelns von Prüfenden steht das Interesse an einem fachgerechten Leistungsurteil durch faire und rechtssichere Durchführung der Prüfungen.

6.5.3 Strukturen des Prüfungswesens bei den schulischen Berufsausbildungen

Die Prüfungspraxis in der schulischen Berufsausbildung unterscheidet sich wesentlich von den Prüfungen nach BBiG und HwO. In den Gesundheitsfachberufen gibt es Vorgaben, welche Kompetenzfelder bei der schriftlichen, mündlichen und praktischen Prüfung zugrunde gelegt werden sollen, aber je nach zuständiger Stelle sind die Prüfungen sehr unterschiedlich.

---

665 Ebd., § 38 Satz 1 bis 3: „Durch die Abschlussprüfung ist festzustellen, ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat. In ihr soll der Prüfling nachweisen, dass er die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt und mit dem im Berufsschulunterricht zu vermittelnden, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist. Die Ausbildungsordnung ist zugrunde zu legen.“

Die Zusammensetzung der Prüfungsausschüsse ist ebenfalls sehr unterschiedlich in diesen Berufen. In den Pflegefachberufen sind die zuständige Behörde, die Schule und die Praxisanleiter/-innen vertreten. In den Gesundheitsfachberufen sind nur die zuständige Behörde und die Fachschule vertreten. Bei der Abschlussprüfung der Erzieher/-innen gibt es keine bundeseinheitlichen Vorgaben. Die Prüfungen unterscheiden sich je nach Bundesland oder auch Fachschule.

Die große Heterogenität bei den Prüfungen angesichts der sehr unterschiedlichen Zuständigkeiten – Bundesländer, Bund, verschiedene Berufszulassungsgesetze etc. – führt zu einer mangelnden Einheitlichkeit bei den Prüfungen. Dies erschwert die Vergleichbarkeit der Abschlüsse.

6.5.4 Auswirkungen der Digitalisierung in der Arbeitswelt auf die Prüfungsanforderungen

Veränderungen der betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozesse, die sich durch die voranschreitende Digitalisierung ergeben, führen zu neuen beruflichen Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte. Es geht dabei nicht nur um Anwendungskompetenzen für die Nutzung neuer Technologien in den einzelnen Berufen, sondern auch um übergreifende digitale Kompetenzen, wie z. B. die Fähigkeit, komplexe und sich stetig verändernde Informationen, die webbasiert zur Verfügung stehen, aufzunehmen, zu verstehen, zu hinterfragen und im jeweiligen beruflichen Umfeld zum Einsatz zu bringen (vgl. zum Begriff der digitalen Kompetenz Kapitel 3.3.2.1). Die Fähigkeit der interdisziplinären Zusammenarbeit in Teams wird außerdem immer wichtiger und erfordert auch soziale und kommunikative Kompetenzen.

Da zwischen den Prüfungen und der Ausbildung stets Wechselbeziehungen bestehen, können zeitgemäße und kompetenzorientierte Prüfungsformen auch eine katalytische Wirkung für die Implementierung aktivierender digitaler Lehr- und Lernmethoden in die duale Ausbildung erzeugen.

Eine besondere Herausforderung besteht darin, die unterschiedliche betriebliche Realität in den Prüfungen zu berücksichtigen. Die Bandbreite des Bedarfs sowie des Entwicklungsstandes von Betrieben hinsichtlich digitalisierter Arbeits- und Produktionsprozesse ist groß. Es muss daher Ziel bleiben, übergreifende berufliche und nicht einzelbetriebliche Anforderungen für die Ausbildung und die Prüfungsanforderungen zu definieren.

Um Praxisnähe zu bewahren, muss auch das Prüfungssystem auf die digitalisierungsbedingten Veränderungen in der betrieblichen Wirklichkeit bzw. in der beruflichen Bildung reagieren: Es gilt, einen Gleichklang zwischen der in den Betrieben geforderten beruflichen Handlungskompetenz und den Prüfungsanforderungen herzustellen. Dies ist eine zentrale Aufgabe der Akteure in der Ordnungsarbeit der Berufsbildung: Bei der (Neu-)Ordnung von Ausbildungsberufen sowie beim Erlass von Fortbildungsregelungen müssen sie prüfen und entscheiden, in welchem Umfang und mit welchen Methoden die geforderten und übergreifenden digitalen Kompetenzen in der jeweiligen Prüfung festgestellt werden können. Durch die aus der Berufspraxis gesteuerte Ordnung der Berufsbildung können die Prüfungen in einer angemessenen Entwicklungsgeschwindigkeit weiterentwickelt werden und die Anforderungen der Arbeitswelt im Einklang mit den Bedarfen der Lernorte und der Auszubildenden aufgegriffen werden. Die Simulation authentischer beruflicher Situationen ggf. in Verbindung mit einem Fachgespräch in der Prüfung würde dem entgegenkommen.

6.5.5 Nutzung digitaler Technik in den Prüfungen

Die Digitalisierung bietet neue Möglichkeiten, um das Prüfungswesen praxisnäher und handlungsorientierter zu gestalten. Sie bietet insbesondere Chancen zur Entwicklung neuer Formen der digitalen Prüfungsdurchführung („Online-Prüfungen“ oder „Prüfungen 4.0“), wobei sicherzustellen ist, dass Prüflinge die Prüfung selbstständig und ohne unerlaubte Hilfsmittel ablegen. Bei der Prüfung der Ausbildereignung und in der Weiterbildung sind digitale Prüfungsformen bereits im Einsatz. Die Umsetzung von PC-gestützten Prüfungen in der dualen Berufsausbildung ist, vor allem aufgrund der hohen Zahl an Prüfungsteilnehmenden, in vielen Berufen hingegen noch weitgehend Zukunftsmusik. In digitale Prüfungsformate können perspektivisch praxisübliche und berufstypische digitale Medien und Arbeitsmittel, aber auch virtuelle Simulationen unmittelbar eingebunden werden. In manchen Berufen können berufliche Tätigkeiten wie z. B. das Programmieren bereits in die Prüfungsaufgaben integriert oder simulativ abgebildet werden. Digitale Prüfungsformate können dazu beitragen, das ganzheitliche Verständnis für Systeme und Prozesse in den Prüfungen noch stärker in den Fokus zu rücken. Die Verzahnung von derzeit zum Teil als nicht ausreichend handlungsorientiert empfundenen schriftlichen Prüfungsaufgaben mit praktischen Prüfungsinstrumenten kann durch neue elektronische, hybride Prüfungsformate gestärkt werden. Das Prüfungswesen kann damit auch methodisch weiterentwickelt werden.

Teile der schriftlichen Aufgaben werden in der Regel durch Antwort-Wahl-Aufgaben („Multiple-Choice“) gestellt. Sie stehen in der Kritik, häufig auf eine reine Wissensabfrage und weniger auf die Handlungskompetenz zu fokussieren und würden nur prüfungsökonomische Vorteile mit sich bringen. Besonders Nicht-Muttersprachler/-innen würden dabei benachteiligt. Sie würden oft nicht an der fehlenden Fachkompetenz, sondern an der Sprachbarriere scheitern. Die Vorbereitung auf die schriftlichen Teile von Ausbildungsprüfungen sorge in einigen Berufen dafür, dass die zeitgemäße, praxisorientierte betriebliche und berufsschulische Ausbildung in den Wochen vor der Prüfung beendet würde, um ausschließlich auf die schriftlichen Prüfungen vorzubereiten. Wertvolle Ausbildungszeit ginge dadurch verloren. Die prüfungsdidaktische Qualität von schriftlichen Prüfungsaufgaben muss deshalb kontinuierlich, auch unter Nutzung digitaler Tools (wie z. B. kooperative Aufgabenentwicklungsplattformen) weiterentwickelt werden. Dies schließt auch die Weiterentwicklung von Antwort-Wahl-Aufgaben in schriftlichen Abschlussprüfungen ein.

Die rechtlichen Bestimmungen in den meisten Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen stehen einer computergestützten Prüfungsdurchführung noch entgegen, da die Schriftform zwingend angeordnet wird. Es sollten schnellstmöglich Abstimmungen zwischen den beteiligten Ressorts, den Ländern und den Sozialpartnern zur Anpassung der Strukturentwürfe für Ausbildungsordnungen aufgenommen werden, um branchenspezifisch mehr Spielräume für digitales Prüfen zu eröffnen.

Dabei sollten digitale Prüfungsformen kein Selbstzweck sein, sondern vor allem dann zur Anwendung kommen, wenn digitale Arbeits- und Geschäftsprozesse sowie der Umgang mit digitalen Medien auch zum beruflichen Alltag gehören. Berufe, Betriebe und Branchen unterscheiden sich hier stark. Zudem ist es wichtig, darauf zu achten, welche digitalen Prüfungsformate den Betrieben und Berufsschulen vergleichbare Möglichkeiten und allen Auszubildenden die gleichen Chancen bieten. Prüfungen müssen auch weiterhin der Feststellung der beruflichen und nicht etwa einer betriebsspezifischen Handlungsfähigkeit dienen.

Auch an Berufsschulen sollten bei Leistungsfeststellungen sowie ggf. bei schulischen Abschlussprüfungen mehr authentische Aufgaben von den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden. In einer Fallaufgabe kann eine berufliche Situation geschildert werden, in der alle Fakten beschrieben werden, die für das Handeln eine Bedeutung haben sowie eine oder mehrere Handlungsaufforderungen enthalten. Die Berufsschüler/-innen sollen dann die Situation analysieren, fehlende Informationen beschaffen, Lösungen für Probleme erarbeiten und dabei auch Lösungsvarianten bedenken und bewerten. Bei der Bearbeitung dieser Fallaufgaben sollen die Werkzeuge benutzt werden, die in den Betrieben üblich sind, d. h. auch digitale Daten und Arbeitsmittel. Im Wege der Lernortkooperation können Berufsschulen Fallaufgaben für ihre Leistungsfeststellungen auch in Zusammenarbeit mit regionalen Ausbildungsbetrieben entwickeln.

6.5.6 Weiterentwicklung von Prüfungsprozessen, Entlastung von Prüfenden und Qualitätssteigerung in der Aufgabenerstellung durch die Digitalisierung

Ein weiterer Mehrwert der Digitalisierung des Prüfungswesens liegt in der möglichen Effizienzsteigerung von Prüfungsadministrationsprozessen: Hier können ein Online-Service bzw. digitale Tools zur Prüfungsanmeldung mit dem digitalen Personalausweis sowohl die Prüfenden und Prüfungsteilnehmenden als auch die Kammern entlasten. Die im BBiG vorgesehene Transparenz bei der Berufung von Prüfungsausschüssen kann außerdem durch eine digitale Schnittstelle zu den vorschlagsberechtigten Organisationen hergestellt werden. Die Prüfergewinnung kann so unterstützt und die Einteilung von Prüfenden, die Festlegung von Vertretungsregelungen bis hin zu Abrechnungen von Prüferkosten optimiert werden. Diese Online-Services könnten bundesweit ausgebaut, durch Pilotprojekte begleitet und passgenau gestaltet werden. Dadurch können Prozesse der Prüfungsdurchführung bundesweit harmonisiert und verbessert werden.

Ein Medienwechsel von (hand-)schriftlichen hin zu digitalen bzw. elektronisch unterstützten Prüfungen würde nicht zuletzt eine erhebliche Entlastung der Prüferinnen und Prüfer bedeuten. Aufgaben, die heute noch mit Stift und Papier bearbeitet werden müssen, könnten zum Beispiel auf Notebooks oder Tablets beantwortet, ausgewertet und bewertet werden. Das Ergebnis stünde zeitnah fest, aufwendiges „Abhaken“ und „Nachrechnen“ durch Prüferinnen und Prüfer würde entfallen. Die wichtige Rolle und die Aufgaben der Prüfenden sollen damit keinesfalls entfallen – im Gegenteil: es bliebe mehr Zeit für mündliche und praktische handlungsorientierte Prüfungsformen in authentischen Berufssituationen. Bei diesen prozessorientierten Prüfungsformen könnten die Prüfenden z. B. durch digitale Beobachtungsbögen mit festgelegten Bewertungskriterien (auf sogenannten „Prüfertablets“) entlastet werden. Eine erhöhte Standardisierung und Transparenz über Bewertungskriterien sind wesentlich für die Vergleichbarkeit der Prüfungen.

Schließlich ergeben sich durch digitale Anwendungen große Potenziale zur Weiterentwicklung der Prüfungsaufgaben: Die Entwicklung zentral gestellter Prüfungsaufgaben, die insbesondere im Bereich von Industrie und Handel bundeseinheitlich umgesetzt werden (siehe AkA), kann durch elektronische Prozessabläufe und digitale Kollaborationsinstrumente unter den Akteuren optimiert werden. In Forschungs- und Transferprogrammen wie beispielsweise dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten ASCOT+ werden solche Prozesse bereits entwickelt und erprobt. Wichtige Qualitätsmerkmale von Prüfungsaufgaben wie z. B. Kompetenzorientierung, sprachliche Verständlichkeit und taxonomische Differenzierung, ließen sich durch gezielte Online-Schulungen von Prüfenden für die Prüfungsaufgabenerstellung sowie deren digitale Vernetzung mit größerer Breitenwirkung in die Prüfungspraxis implementieren. In Berufen, in denen Prüfungsaufgaben dezentral oder regional entwickelt werden, wie z. B. überwiegend im Handwerk, setzen sich elektronische Aufgabendatenbanken mit qualitätsgeprüften Aufgaben mehr und mehr durch.

Für das Prinzip „Praxis prüft Praxis“ ist es erforderlich, dass Prüfende für die Abnahme der Abschlussprüfung freigestellt werden. Das BBiG sieht bereits einen Anspruch auf Freistellung prüfender Arbeitnehmer/-innen von der Arbeitsleistung gegenüber ihrem Arbeitgeber vor. Das ist für Prüfende bedeutend, da so neben Einkommen auch die Sozialversicherung für die Prüfungszeiten gesichert ist. Das Ehrenamt selbst sollte Ehrenamt bleiben und bedarf außer einer Aufwandsentschädigung keiner gesonderten materiellen Förderung. Prüfende aus der Praxis sind im Ehrenamt sehr motiviert und engagiert.

Wichtig für eine moderne und zeitgemäße Abschlussprüfung sind motivierte und gut qualifizierte Prüferinnen und Prüfer. Regelmäßige Fortbildungen wären hier ratsam, da Veränderungen in den Berufen und Kompetenzen in immer schneller werdenden Intervallen zu beobachten sind. Regelmäßige Fortbildungen wären auch eine logische Konsequenz daraus, dass Prüferinnen und Prüfer meistens die Weiterentwicklung und das Ansehen ihres Berufsstandes fördern möchten.

6.5.7 Diskussion über strukturelle Veränderungen im Prüfungssystem bezüglich der Einbeziehung berufsschulischer Leistungsfeststellungen in das Berufsabschlusszeugnis

Im Zusammenhang mit den rasanten Entwicklungen in der digitalen Arbeitswelt hat sich die Enquete-Kommission nicht nur mit den Auswirkungen der Digitalisierung auf das Prüfungswesen im engeren Sinne befasst, sondern auch weit darüber hinausgehende Grundsatzfragen des Prüfungssystems diskutiert. So wurde am 20. April 2020 eine öffentliche Anhörung zum Thema „Modernisierung des Prüfungswesens“ mit einem weiterführenden Themenspektrum durchgeführt. Ein wichtiges Diskussionsthema der Anhörung war das Verhältnis von Leistungsfeststellungen, die an beiden Lernorten der Ausbildung durchgeführt werden: einerseits der Leistungsfeststellungen im Verlauf der Ausbildung an den Berufsschulen und andererseits der Prüfung der zuständigen Stellen am Ende des Berufsausbildungsprozesses.

Ein Teil der Mitglieder der Enquete-Kommission ist der Ansicht, dass es eine weitere Entlastung für die Prüfenden wäre, wenn auch die Leistungsfeststellungen der Berufsschule im Rahmen einer kontinuierlichen Kompetenzentwicklung der Auszubildenden mit in das Ergebnis zum Berufsabschluss einfließen würden. In diesem Fall könnte der Umfang der bisher üblichen Kammerprüfung punktuell reduziert werden.

Die Projektgruppe 3 „Anforderungen an berufsbildende Schulen“ hat außerdem vorgeschlagen, Leistungsfeststellungen aus den Berufsschulen künftig in die Abschluss- und Gesellenprüfungen der zuständigen Stellen einzubeziehen, um das Prinzip der Lernortkooperation konsequent bis zum Abschluss der Ausbildung fortzuführen und die Berufsschule in ihrer Rolle als dualer Partner zu stärken. Dieser Vorschlag wurde unter den Kommissionsmitgliedern auf der Grundlage der folgenden möglichen Umsetzungsvarianten kontrovers diskutiert.

Erste Variante:

Für die in der Berufsschule festgestellte Kompetenzentwicklung sollen bundeseinheitliche Kompetenzstandards – abgeleitet aus beruflichen Handlungssituationen – entwickelt werden. Die Entwicklung der Ordnungsmittel „Ausbildungsrahmenplan“ und „Rahmenlehrplan“, insbesondere hinsichtlich dieser Kompetenzstandards, soll eng verzahnt erfolgen. Einerseits wird das Ergebnis der Abschlussprüfung dargestellt, aus dem sich die Rechtsfolgen des Ausbildungsabschlusses ergeben, sprich Bestehen oder Nichtbestehen der Abschlussprüfung. Auf der

anderen Seite wird die aus den berufsschulischen Kompetenznachweisen gewonnene Abschlussnote der Berufsschule dargestellt. Eine Gesamtnote soll nicht gebildet werden.[666]

Zweite Variante:

Für die Berufsschule bestehen mit den Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht bundeseinheitliche Kompetenzstandards, die aus beruflichen Handlungssituationen abgeleitet werden und eng mit den Ausbildungsordnungen abgestimmt sind. Die Kompetenzentwicklung in den Berufsschulen soll nicht nur auf dem Zeugnis der zuständigen Stelle dargestellt werden, sondern die berufsschulischen Leistungen – ggf. nur im berufsbezogenen Unterricht – sollen in das Ergebnis der Abschlussprüfung bzw. in die Gesamtnote des Zeugnisses der zuständigen Stelle mit eingerechnet werden.[667]

Dritte Variante:

Schriftliche Teile der Abschlussprüfung sollen ersetzt werden durch Berufsschulleistungen – ggf. nur im berufsbezogenen Unterricht –, die in die Gesamtnote des Prüfungszeugnisses der zuständigen Stelle mit eingerechnet werden. Als Diskussionsgrundlage könnten die Abschlussprüfungen in Baden-Württemberg dienen, wo eine gemeinsame schriftliche Abschlussprüfung von Kammern und Berufsschulen erfolgt und die Kammern die praktische Prüfung durchführen.[668]

Die KMK hat sich – unabhängig von den in der Kommission diskutierten drei Varianten – mit Beschluss einer Ländervereinbarung im Oktober 2020 zu dieser Thematik wie folgt positioniert:

„Die Länder entwickeln für den berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule gemeinsame verbindliche Rahmenlehrpläne und gewährleisten die Umsetzung der mit den Ausbildungsordnungen des Bundes abgestimmten Ausbildungsinhalte. Auf dieser Basis streben die Länder ein einheitliches Verfahren zur Ermittlung einer abschließenden Leistungsbewertung in der Berufsschule an, das sowohl Elemente kontinuierlicher als auch punktueller Leistungsfeststellungen enthalten kann, und werden darauf hinwirken, dass das Ergebnis berufsschulischer Leistungsfeststellung in das Zeugnis der zuständigen Stellen einbezogen wird.“[669]

Über den Meinungsstand unter den Sachverständigen in der Enquete-Kommission aus der Perspektive verschiedener Akteure wird im Folgenden ein Überblick gegeben.

6.5.7.1 Position der Berufsschulvertreter/-innen

Die Vertreter/-innen der berufsbildenden Schulen in der Kommission befürworten eine wechselseitige Anerkennung von erbrachten Leistungen an verschiedenen Lernorten sowie die Vermeidung von Doppelprüfungen. Sie sprechen sich nicht nur für die Einbeziehung berufsschulischer Leistungsfeststellungen in das Abschlusszeugnis, sondern – gemäß der zweiten Variante – auch für ihre Einrechnung in die Gesamtnote des Kammerzeugnisses aus. Dies erhöhe die Motivation der Berufsschüler/-innen – und zwar eben nicht nur im Betrieb, sondern auch in der Berufsschule – und zudem würde dadurch die Dualität des Systems in der beruflichen Bildung stärker als bisher zum Ausdruck gebracht. Auch könnten dadurch die schriftlichen Prüfungen der Kammern entlastet werden.

Die erste Variante wird abgelehnt, da sie mit einem zu hohen Verwaltungsaufwand für die Entwicklung von bundeseinheitlichen Kompetenzstandards verbunden wäre. Solche Standards lägen in Form der überregionalen Rahmenlehrpläne der KMK aus dem berufsbezogenen Bereich in ausreichender Form vor. Eine reine Ausweisung der schulischen Abschlussnote auf dem Prüfungszeugnis ohne Verrechnung dieser Leistungen mit dem Ergebnis der Kammerprüfung wird als nicht ausreichend angesehen, um die Bedeutung der Berufsschulen zum Ausdruck zu bringen.

---

666 Vgl. Industriegewerkschaft Metall (2019): Die duale Kompetenzprüfung. Kompetenznachweis für die Lernorte Schule und Betrieb, o.O., URL: www.wap.igmetall.de/docs_Duale_Kompetenzpruefung_Langfassung_c0a0d2a45a0e13c11d72ca159d7ba82d771dcff6.pdf, Abruf am: 19. Dezember 2019.

667 Vgl. Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Bericht der Projektgruppe 3 „Anforderungen an berufsbildende Schulen“ vom 17. August 2020, KOM-Drs. 19(28)97.

668 Vgl. ebd.

669 Kultusministerkonferenz (2020): Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2020, o.O., URL: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung.pdf, Abruf am: 3. Mai 2021, S. 21.

Aus Sicht der Vertreter/-innen der berufsbildenden Schulen ist die dritte Variante bundesweit kaum mehrheitsfähig.

6.5.7.2 Position der Gewerkschaften

Die Vertreter/-innen der Gewerkschaften IG Metall, ver.di, DGB und IG BCE sind folgender Auffassung: Obwohl die Berufsschulen einen substanziellen Beitrag für die Qualität und den Erfolg der dualen Ausbildung erbringen, haben die dort erbrachten Leistungen keine sichtbare Relevanz beim Feststellen der beruflichen Handlungsfähigkeit, deren Feststellung ausschließlich in der Verantwortung der zuständigen Stelle (Kammer) liegt. Mit der Darstellung berufsschulischer Leistungsfeststellungen auf dem Berufsabschlusszeugnis würde das Prinzip der Lernortkooperation konsequent bis zum Abschluss der Ausbildung fortgeführt und die Berufsschule in ihrer Rolle als dualer Partner gestärkt.

Auf DGB-Ebene wird das IG Metall-Konzept der „Dualen Kompetenzprüfung“ diskutiert, wonach die berufliche Handlungsfähigkeit bzw. Handlungskompetenz auch in Zukunft durch Abschlussprüfungen bei den zuständigen Stellen festgestellt werden soll.

Durch die Anerkennung bereits an Berufsschulen festgestellter Kompetenzen kann die Abschlussprüfung neu auf berufliche Handlungskompetenz in authentischen beruflichen Situationen fokussiert werden. Damit kann ein erheblicher Aufwand bei der Erstellung von schriftlichen Prüfungsaufgaben, die bisher überwiegend kognitiv orientiert sind, reduziert werden. Auch Prüfungsvorbereitungszeiten und der damit verbundene Aufwand für Betriebe und Auszubildende werden so reduziert und wertvolle Zeit für die Ausbildung wird dadurch gewonnen. Um an den Berufsschulen festgestellte Kompetenzen anzuerkennen, braucht es allerdings einen bundeseinheitlichen Standard. Die Ergebnisse der Lernprozesse in Schule und Betrieb sollen gemeinsam auf einem Berufsabschlusszeugnis ausgewiesen werden; allerdings in eigenständiger Darstellung, da die Feststellung jeweils in unterschiedlicher Verantwortung erfolgt: Einerseits als Abschlussprüfung, abgenommen von Prüfungsausschüssen nach BBiG und HwO, und andererseits als Kompetenzfeststellung an Berufsschulen durch Lehrkräfte.

Damit einhergehend können künftig schriftliche Prüfungsleistungen in den Kammerprüfungen weitgehend entfallen, um sogenannte „Doppelprüfungen“ zu vermeiden.

Die Gewerkschaften sprechen sich dafür aus, alle drei Umsetzungsvarianten unter den Akteuren der beruflichen Bildung vertieft zu diskutieren, um einen Prozess zur Neuausrichtung der beruflichen Abschlussprüfung einzuleiten. Eine Mischung von Variante 1 und 2 sei denkbar.

6.5.7.3 Position der Arbeitgeberorganisationen

Die BDA spricht sich dafür aus, dass die berufliche Handlungsfähigkeit auch in Zukunft durch Prüfungen bei den zuständigen Stellen festgestellt werden soll. Dies vorausgesetzt, ist sie grundsätzlich offen für die Diskussion von Optionen zur Weiterentwicklung der beruflichen Abschlussprüfung unter Einbeziehung der drei Varianten. Hierbei sollte stets auch in Betracht gezogen werden, dass nicht nur auf Bundesebene, sondern auch und vielleicht viel einfacher auf der Ebene einzelner Bundesländer, Wege zur stärkeren Einbeziehung von in berufsschulischen Kontexten erbrachten Kompetenznachweisen in die Gesamtbewertung der Abschlussprüfung erprobt oder dauerhaft vereinbart werden können. Dies zeigt das Beispiel Baden-Württemberg, das eine gemeinsame Berufsabschlussprüfung und Schulabschlussprüfung hat.

Seit langem plädiert die BDA dafür, dass die Abschlussnote der Berufsschule, die nach der bestehenden Rechtslage (BBiG) nur auf Antrag von Prüflingen auf dem Kammerzeugnis ausgewiesen wird, künftig obligatorisch auf dem Kammerzeugnis erscheinen soll. Sie sieht hierin ein wichtiges Signal zur Stärkung der Bedeutung der Berufsschule als zweites Standbein der dualen Ausbildung. Dazu wäre eine Änderung der jeweiligen Landesgesetzgebung zur Sicherung der Weitergabe der Abschlussnoten der Berufsschulen an die Kammern nötig, nicht jedoch eine bundeseinheitliche Regelung zur Bestimmung dieser Abschlussnote. Diese Position ist zum Teil, aber nicht vollständig deckungsgleich mit Variante 1. Der ZDH sieht hierfür keine Notwendigkeit.

6.5.7.4 Position der zuständigen Stellen (Kammern)

Die Vertreter des DIHK und ZDH/DHKT stimmen aus folgenden Gründen keiner der vorgeschlagenen Varianten vollumfänglich zu:

Eine obligatorische Ausweisung einer Berufsschulnote auf dem Kammerzeugnis (Variante 1) bedürfte bundesweit einheitlicher landesrechtlicher Grundlagen, die derzeit nicht gegeben sind. Die bestehende Rechtslage, wonach die Ausweisung des Ergebnisses berufsschulischer Leistungsfeststellungen nur auf Antrag des Auszubildenden (§ 37 Abs. 3 Satz 2 BBiG) erfolgt, wird als ausreichend erachtet, um der Bedeutung des Lernortes Berufsschule Rechnung zu tragen. Es würden seitens der Auszubildenden nur äußerst selten entsprechende Anträge gestellt, was darauf schließen lässt, dass eine obligatorische Ausweisung von Schulnoten nicht im Interesse von Auszubildenden liegt.

Eine Einbeziehung externer Prüfungsleistungen in die Abschlussprüfung (Variante 2) lehnen die Kammerorganisationen ab, da damit der Grundsatz der Einheit der Abschlussprüfung gefährdet und ein Schritt in Richtung einer Prüfungsmodularisierung gegangen würde. Wenn die berufsschulischen Leistungsfeststellungen in das Ergebnis der Abschlussprüfung einbezogen würden, müsste von den Ländern gemäß Artikel 3 GG ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit bei den Leistungsfeststellungen gewährleistet sein. Dies ist derzeit nicht gegeben.

Die Variante 3 durchbricht nach Auffassung der zuständigen Stellen die bisherige Prüfungsstruktur nach BBiG, indem sie die Kammerprüfung auf betriebliche praktische Abläufe reduziert und den schriftlichen Teil der Prüfung in die Berufsschule verlagert. Die Bezugnahme auf das sogenannte Baden-Württemberg-Modell der Prüfungsdurchführung ist danach irreführend, denn in diesem Modell (gemeinsame schriftliche Abschlussprüfung von Kammer und Berufsschule) fände gerade kein Ersatz von Teilen der Kammerprüfung durch eine Schulprüfung statt. Die Abschlussprüfung basiert vielmehr auf den Vorschriften des BBiG.

Die dargestellten sehr heterogenen Positionen wurden nach der Anhörung vom 20. April 2020 in der Enquete-Kommission nicht erneut diskutiert.

Die Handlungsempfehlungen zum Kapitel 6.5 finden sich im Kapitel 6.7.5.

6.6 Internationalisierung in der beruflichen Bildung

6.6.1 Internationale Mobilität

Durch die zunehmende Globalisierung in Wirtschaft und Gesellschaft gewinnt der Erwerb internationaler Berufskompetenzen sowohl in der Ausbildung als auch im Berufsleben immer mehr an Bedeutung. Zur besseren internationalen Vernetzung von Unternehmen und Einrichtungen sind Fremdsprachenkenntnisse, interkulturelle Kompetenzen und der Austausch über Fachkenntnisse und innovative Methoden notwendig. Auslandsaufenthalte während der beruflichen Bildung sind sowohl für Auszubildende als auch für die Betriebe eine Win-Win-Situation. Internationale Zusatzqualifikationen tragen zu besseren Berufschancen und zur Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden bei. Auf der anderen Seite profitiert die stark export- orientierte deutsche Wirtschaft von ausgebildeten Fachkräften mit internationalen Kompetenzen und Erfahrungen, weil dadurch neue Ideen, neue Geschäftskontakte, aber auch neue Lösungsstrategien mit anderen Unternehmen oder Einrichtungen im Ausland ausgetauscht werden können.

Die uneingeschränkte Arbeitnehmerfreizügigkeit innerhalb der Europäischen Union sollte sich entsprechend in der Berufsausbildung widerspiegeln. Die berufliche Bildung muss einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, künftige Fachkräfte auf eine international ausgerichtete Wirtschaft vorzubereiten. Hierzu bedarf es einer umfangreichen Förderstruktur, die sich in ihrem Förderumfang von Auslandsaufenthalten junger Auszubildender mit Sprachkursen bis hin zu Hilfen vor Ort erstreckt.

Nicht nur im Rahmen der Europäischen Union, sondern auch national wird der internationalen Mobilität in der Berufsbildung eine immer größere Bedeutung beigemessen. Während die Europäische Union im Jahr 2011 bei der Steigerung der Mobilität in der Berufsbildung eine Zielquote von 6 Prozent für das Jahr 2020 gesetzt hat, hat der Deutsche Bundestag 2013 ebenfalls für das Jahr 2020 das Ziel formuliert, dass mindestens 10 Prozent der Auszubildenden während ihrer Ausbildung Auslandserfahrung sammeln sollten.[670] 2017 lag die nationale Quote bei 5,3 Prozent, 2018 bei 6,3 Prozent und 2019 bei 7 Prozent,[671] regional zum Teil auch deutlich darüber. Die EU-Zielmarke wurde somit national 2018 erreicht, das nationale Ziel von 10 Prozent wird allerdings unabhängig von den Auswirkungen der Corona-Pandemie in 2020 erwartungsgemäß nicht erreicht worden sein. Im Vergleich

---

670 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020, S. 445.

671 Vgl. Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Jahresbericht 2019, Bonn, URL: www.na-bibb.de/fileadmin/user_upload/na-bibb.de/Dokumente/06_Metanavigation/02_Service/Publikationen_Warenkorb/Jahresberichte/Jahresbericht_NABIBB-Web19.pdf, Abruf am: 3. Mai 2021, S. 10.

dazu betrug der Anteil der Studierenden, die ein Auslandssemester absolvierten, bereits im Jahr 2016 28 Prozent.[672]

6.6.1.1 Förderprogramme

Das größte Förderprogramm für Auslandsaufenthalte in der Berufsbildung im europäischen Raum ist das EU-Programm Erasmus+. Zudem fördert seit 2017 das BMBF-Programm „AusbildungWeltweit" Auslandsaufenthalte im nicht europäischen Ausland. Beide Programme werden von der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NABIBB)[673] umgesetzt. Erasmus+ deckt 65 Prozent der gesamten Mobilität und 90 Prozent der öffentlich geförderten Mobilität in der Berufsbildung ab.[674] Die Auslandsmobilität soll weiter verstärkt werden, weshalb die Bestrebungen nach mehr Öffentlichkeitsarbeit, vereinfachten Antragsverfahren und betrieblicher Mobilitätsberatung in den Regionen immer weiter zunehmen.

Aus diesem Grund hat die EU-Kommission den Zugang der Einrichtungen zu den Fördermitteln entbürokratisiert: Nach der Erfüllung von Mindeststandards wird eine Einrichtung akkreditiert und hat somit grundsätzlich die Möglichkeit, Fördermittel zu bekommen. Es wird nicht jeder Projektantrag einzeln begutachtet. Die Einrichtung bekommt als Startsignal die Möglichkeit, Mobilität strategisch zu planen und kontinuierlich weiter zu entwickeln. Darüber hinaus gibt es einen leichteren Zugang für unerfahrene Institutionen für kurzzeitige Projekte. Die NABIBB arbeitet eng mit Stakeholdern und wichtigen Akteuren der Berufsbildung zusammen, schult und vernetzt systematisch Multiplikatoren und Berater/-innen, führt eine Datenbank über die unterschiedlichsten Mobilitätsangebote und informiert bzw. berät Einrichtungen und Jugendliche. Über die sogenannten „Pool-Projekte" schafft die NABIBB für kleine und mittlere Unternehmen sowie einzelne Auszubildende bzw. junge Fachkräfte einen besseren und individuellen Zugang zu Auslandsmobilität. Auch bei „AusbildungWeltweit" sind bessere Zugangsbedingungen geschaffen worden, indem nun nicht nur Ausbildungsbetriebe und weitere nicht-schulische Einrichtungen der Berufsbildung antragsberechtigt sind, sondern seit 2020 auch berufliche Schulen.[675]

In seiner neuen Phase 2021 – 2027 ist das Programm Erasmus+ nachhaltiger und inklusiver geworden. Für Reisemittel, die weniger CO_2 freisetzen und mehr Zeit in Anspruch nehmen, wird eine höhere Reisekostenpauschale gewährt. Außerdem sollen in Zukunft in der Vor- und Nachbereitung der Mobilitätserfahrung Elemente von virtuellem Lernen und Blended Learning genutzt werden. Im Rahmen der Inklusion trägt das neue Programm für Teilnehmende mit geringen Möglichkeiten 100 Prozent der tatsächlich nachgewiesenen Kosten der Reise und des Aufenthalts. Außerdem erhalten Bildungseinrichtungen für Teilnehmende mit geringen Chancen eine höhere Verwaltungspauschale.[676]

Darüber hinaus gibt es weitere kleinere Programme zur Förderung von internationaler Mobilität in der beruflichen Bildung, z. B. ProTandem der deutsch-französischen Agentur für den Austausch in der beruflichen Bildung, Programme von Stiftungen etc. Hier seien auch die Programme der Jugendwerke (z. B. des deutsch-französischen und des deutsch-polnischen Jugendwerks) genannt sowie die der privaten Joachim-Herz-Stiftung für den Austausch von Auszubildenden mit den USA.[677]

Das Bundesprogramm „Berufsbildung ohne Grenzen", gefördert vom Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, bietet außerdem Betrieben Beratung und Unterstützung bei der Organisation und Umsetzung von Auslandsaufenthalten. In Zusammenarbeit mit DIHK und ZDH werden seit zehn Jahren vorrangig KMU bzw. deren Auszubildende und junge Fachkräfte zur Durchführung von beruflichen Lernaufenthalten im Ausland beraten. Diese Mobilitätsberatung findet betriebsnah deutschlandweit durch Mobilitätsberater/-innen an Industrie- und Handelskammern sowie Handwerkskammern statt. Diese unterstützen bei der Beantragung von Fördermitteln

---

672 Vgl. Deutscher Akademischer Austauschdienst e. V. (2020): Wissenschaft weltoffen 2020. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit, Bielefeld, S. 70, Tabelle C2.1, Quelle: 21. DSW-Sozialerhebung 2016.

673 Die NA-BIBB ist die Durchführungsstelle des Programms Erasmus+ für die Berufsbildung in Deutschland, d. h. sie führt das Programm nach den Vorgaben und dem Regelwerk der Europäischen Kommission durch, wie es für alle Bildungsbereiche und EU-Länder durch jeweilige nationale Agenturen organisiert ist, um die Auslandsmobilität in der Bildung voranzutreiben.

674 Auskunft per E-Mail v. 25. Februrar 2021 von Klaus Fahle, Leiter Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung.

675 Vgl. Fahle, Klaus, Bundesinstitut für Berufsbildung (2021): Kommissionsmaterial „Erasmus+ 2021-2027: Mehr Mobilität, mehr Nachhaltigkeit, mehr Inklusion - eine Erfolgsgeschichte wird fortgesetzt", KOM-Mat 19(28)21, Bonn.

676 Ebd.

677 Vgl. Joachim Herz Stiftung: Internetseite: Das Projekt. Azubis in den USA, URL: www.azubiusa.com/about/, Abruf am: 9. März 2021.

bei der NABIBB, der Suche nach geeigneten Ausbildungsbetrieben im Ausland, der Vermittlung von Sprachkursen, der Planung und Durchführung von Auslandsaufenthalten sowie bei der Nachbereitung und PR-Arbeit. Die Anzahl der beteiligten Kammern ist mit ca. 38 Prozent[678] ausbaufähig.

Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) mit seinen Instrumenten hilft bei der europaweiten Beschreibung der im Ausland erworbenen Kompetenzen und trägt zu mehr Qualitätssicherung von Auslandsaufenthalten in der Berufsbildung bei. Die NABIBB berät im Rahmen des Programms Erasmus+ Mobilitätsprojektträger in der Umsetzung von ECVET.[679]

6.6.1.2 Herausforderungen und Lösungsansätze zur Steigerung der Mobilität

Im Hinblick auf die Steigerung der Mobilität in der Berufsbildung benennen sowohl die NABIBB[680] als auch Mitglieder der Enquete-Kommission einige Herausforderungen, die mit Lösungsansätzen verbunden sind:

Berufsbildende Schulen initiieren einen erheblichen Anteil an Auslandsaufenthalten. In den letzten Jahren haben sie internationale Netzwerke aufgebaut und ihre Arbeit professionalisiert. Gerade Auszubildende aus KMU profitieren in diesem Bereich vom Engagement der Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen. Dennoch benötigen berufsbildende Schulen zusätzliche Ressourcen und Freiräume, um Auslandsaufenthalte in hoher Qualität durchführen zu können.[681]

Die Pool-Projekte für KMU sollten ausgebaut werden, da Auszubildende aus diesen Betrieben immer noch unterproportional an Auslandsaufenthalten teilnehmen.[682] Die Pool-Projekte machen die Antragstellung für kleine und mittlere Betriebe einfacher und unbürokratischer. Insgesamt wünschen sich gerade kleinere Betriebe, einzelne Auszubildende und auch Schulen mehr Informationen und Unterstützung zu den existierenden Programmen und vor allem auch zu Finanzierungsmöglichkeiten.[683]

Die Studie „Auslandsaufenthalte in der Berufsbildung 2017“[684] hat außerdem gezeigt, dass sich viele Unternehmen und Berufsschulen eine hochwertige Zertifizierung der zusätzlich erworbenen internationalen Kompetenzen auf der Grundlage der Ordnungsmittel wünschen, insbesondere findet die Schaffung von geregelten Zusatzqualifikationen in Berufen mit entsprechendem Bedarf Zustimmung. Das BMBF hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Projekt „Internationale Handlungskompetenz – Entwicklung eines Kompetenzbaukastens als Konstruktionshilfe für die Ordnungsarbeit“ mit den notwendigen Vorklärungen beauftragt.[685]

Hierzu liegt ein Sondervotum der CDU/CSU-Fraktion und der Sachverständigen Dr. Volker Born, Prof. Dr. Detlef Buschfeld, Dr. Achim Dercks, Carlo Dirschedl, Dr. Barbara Dorn, Elke Hannack und Prof. Dr. Peter Sloane vor, siehe Kapitel 10.5.2.

Für Auszubildende sind oftmals die sprachlichen Hürden ein Grund, vor einem Auslandsaufenthalt zurückzuschrecken. Online-Sprachkurse wurden 2015 im Programm Erasmus+ eingeführt und seitdem systematisch erweitert. Hier ist die EU Vorreiter und hat hohe Standards gesetzt. Im Allgemeinen haben sich in der beruflichen Bildung jedoch praxisnahe landeskundliche und berufsspezifische fremdsprachliche Vorbereitungskurse mit physischer Präsenz bewährt, die auch weiterhin unter Erasmus+ gefördert werden sollten. Zudem sollten die guten Erfahrungen mit Sprachbegleitern vor Ort im Ausland auch Eingang in Erasmus+ finden.

Ausbaufähig ist zudem die Nutzung von digitalen Möglichkeiten für die internationale Mobilität als Ergänzung des physischen Austausches, wie sie z. B. im Programm Erasmus+ aufgrund der Corona-Pandemie in großem

---

678 Vgl. Dercks, Achim, Quelle: Eigene Berechnungen der Zentralen Koordinierungsstelle „Berufsbildung ohne Grenzen“ von DIHK Service GmbH und der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e. V., Stand: März 2021.

679 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020, S. 445.

680 Vgl. Fahle (2021): Kommissionsmaterial „Erasmus+ 2021-2027: Mehr Mobilität, mehr Nachhaltigkeit, mehr Inklusion – eine Erfolgsgeschichte wird fortgesetzt“, KOM-Mat 19(28)21.

681 Ebd.

682 Ebd.

683 Vgl. Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (2018): Auslandsaufenthalte in der Berufsbildung 2017. Mobilitätsstudie, Bonn, URL: www.na-bibb.de/fileadmin/user_upload/na-bibb.de/Dokumente/06_Metanavigation/02_Service/Publikationen_Warenkorb/Studien_impuls/NA_Mobilitaetsstudie_WebV3_180706-2.pdf, Abruf am: 19. Februar 2020, S. 32.

684 Ebd.

685 Vgl. Jörgens, Julia; Hollmann, Christian; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2020): 2.2.345 - Internationale Handlungskompetenz – Entwicklung eines Kompetenzbaukastens als Konstruktionshilfe für die Ordnungsarbeit. Entwicklungsprojekt: Projektbeschreibung, Bonn, URL: www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/at_22345.pdf, Abruf am: 9. März 2021.

Umfang eingeführt wurde. Weitere Bestrebungen hierzu gibt es auch im Bundesprogramm „Berufsbildung ohne Grenzen“ mit neuen Mobilitätsformaten („Blended Mobility“[686]). Weitere zu erprobende Modelle in diesem Bereich wären die Durchführung von „bi-/multinational digital vocational classrooms“ – gemeinsamer digitaler Unterricht deutscher Berufsschüler/-innen mit ihren Gegenstücken in Europa und weltweit – auch, wenn die Ausbildungssysteme nicht immer vergleichbar sind. Zwar ist hierdurch die persönliche und landeskundliche Lernerfahrung im Zielland nicht zu ersetzen, jedoch ist gemeinsamer digitaler Unterricht für Schulklassen aus verschiedenen Ländern gerade in Pandemie-Zeiten ein innovativer Ansatz, um grenzüberschreitende berufsschulische Kooperation in Europa zu fördern. Der Ansatz bietet sich besonders für Unterricht in überbetrieblichen Bildungszentren sowie für schulische Berufsausbildungen wie z. B. Gesundheits- oder Erziehungsberufe an. Denkbar wäre hier zudem, zusätzlich zur Förderung von virtuellen Vor- und Nachbereitungstreffen zwischen den Teilnehmern von Mobilitätsprojekten und den aufnehmenden Stellen (Betrieb, Bildungszentrum, Schule), die Förderung virtueller Rundgänge durch Gastbetriebe und andere aufnehmende Bildungseinrichtungen sowie der Durchführung virtueller Schulungen. Neben der Förderung dieser Programme in Erasmus+ könnte hier auch der virtuelle Austausch in der beruflichen Bildung mit Drittländern, u. a. in Südamerika oder Afrika, z. B. im Rahmen von „AusbildungWeltweit“ gestärkt werden.

Die Vielzahl an Finanzierungsmöglichkeiten und spezifischen Programmen/Trägern sowie die Verteilung der Zuständigkeit auf verschiedene Institutionen erschwert, trotz der schon existierenden NABIBB-Datenbank, der mobilitätsfördernden Strukturen der Länder und der Mobilitätsberatung der Kammern, die Sichtbarkeit der Angebote für internationale Mobilität in der beruflichen Bildung. Auch für ausländische Institutionen, Schulen und Unternehmen ist es aufgrund der verschiedenen Zuständigkeiten von Bund, Ländern, Kammern und Schulen oftmals nicht leicht, hier die richtigen Partner für die Zusammenarbeit zu finden. Ziel muss es sein, dass internationale Mobilität in der Berufsausbildung genauso selbstverständlich wird wie in der akademischen Bildung. Dazu gehört eine weitere Steigerung der Mobilitätsquote, der Abbau von Mobilitätshemmnissen und die klarere Außendarstellung und Beratung zu den verschiedenen Angeboten und Programmen, damit dies auch gelingt. Aus diesen Gründen wäre eine systematische, nationale Vorgehensweise zur Förderung der internationalen Mobilität in der beruflichen Bildung zu etablieren.

In Anlehnung an den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) sollte eine stärkere Koordinierung für die berufliche Bildung im Sinne eines bundesweit institutionalisierten und nachhaltig finanzierten Deutschen Beruflichen Austauschdienstes (DBAD) geprüft werden. Die Frage, ob eine neu aufzubauende Institution oder eine erweiterte Aufgabenbeschreibung – z. B. der NABIBB – sinnvoll ist, sollte in dieser Prüfung enthalten sein. Die verstärkte Öffentlichkeitsarbeit und insbesondere ein zentrales und umfassendes digitales Informationsportal zu den öffentlichen und privaten Programmen der internationalen Mobilität, einschließlich den Angeboten zur Mobilitätsberatung, sollten Kernaufgaben dieser Einrichtung sein. In Absprache mit den Ländern und Kammern könnte so auch die Mobilitätsberatung in berufsbildenden Schulen und in den Regionen ausgebaut werden. Ein DBAD könnte wie der DAAD mit der Finanzierung aus Bundesmitteln und einem Stipendiensystem gestaltet werden. Als begrüßenswert wird ebenfalls erachtet, die internationale Mobilität von jungen Fachkräften nach Abschluss der Ausbildung verstärkt zu fördern.

6.6.2 Internationale Berufsbildungszusammenarbeit

Die Bundesregierung engagiert sich seit vielen Jahren für die weltweite Stärkung der beruflichen Bildung. In der Berufsbildungskooperation mit Partnern aus anderen Ländern orientiert sich die Bundesregierung an den folgenden Prinzipien des dualen Systems: gemeinsame Verantwortung von Staat, Wirtschaft und Sozialpartnern, Lernen im Arbeitsprozess, Akzeptanz von nationalen Berufs-, Ausbildungs- und Prüfungsstandards, qualifiziertes Bildungspersonal in Betrieben und Berufsschulen, institutionalisierte Berufsbildungs- und Arbeitsmarktforschung sowie Beratung zur Berufsbildung. Gute und praxisnahe Berufsausbildung trägt weltweit dazu bei, politische, wirtschaftliche und soziale Teilhabe zu sichern und das Qualifikationsniveau der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zu steigern.[687]

---

686 Vgl. DIHK Service GmbH; Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e. V.: Internetseite: Hybride Auslandspraktika mit Berufsbildung ohne Grenzen, URL: www.berufsbildung-ohne-grenzen.de/auszubildende/newsarchiv-auszubildende/news-detailansicht-auszubildende/news-meldung/hybride-auslandspraktika-mit-berufsbildung-ohne-grenzen/, Abruf am: 12. März 2021.

687 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Strategie der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit, URL: www.bmbf.de/files/137_19_Strategie_Bundesregierung.pdf, Abruf am: 5. März 2021.

Eine Grundlage für die Unterstützung von Partnerländern bei der Stärkung dualer Elemente in ihren Berufsbildungssystemen ist die Strategie der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit.[688] Zur Abstimmung der gemeinsamen Aktivitäten in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit (iBBZ) hat die Bundesregierung unter Federführung des BMBF einen „Runden Tisch" eingerichtet. GOVET (German Office for International Cooperation in Vocational Education and Training) ist die zentrale Geschäftsstelle dieses „Runden Tisches" und tätig im Aufbau, in der Gestaltung und Begleitung von internationaler Berufsbildungszusammenarbeit sowie Durchführung von Pilotprojekten.

Um den europäischen und internationalen Berufsbildungsdialog zu fördern und qualitative Mindeststandards zu schaffen, sind die Sozialpartner ein wichtiger Ansprechpartner – insbesondere in Form von ausgewählten Strategieprojekten. Mit finanzieller Unterstützung des BMBF haben der Deutsche Gewerkschaftsbund das Strategieprojekt Unions4VET[689] sowie der Zentralverband des Deutschen Handwerks das Strategieprojekt SCIVET[690] initiiert, um die Attraktivität der Berufsbildung zunächst in Europa und dann auch international zu steigern. Betriebsnahe Projekte fördern das sozialpartnerschaftliche Handeln und schaffen seit 2015 einen Qualitätsrahmen für die Ausbildung. Denn gute Ausbildung braucht geregelte Instrumente. Dazu zählen die Ausbildungsdauer für das Erlernen eines Berufes, die Zusammenarbeit zwischen Betrieb und Berufsschule und der rechtliche Status der Auszubildenden. Für die Akzeptanz und Attraktivität moderner Berufsbildungssysteme ist die Einbeziehung von Sozialpartnern, Berufsschulen und Wissenschaft in einen Berufsbildungsdialog unerlässlich.

6.6.2.1 Weitere Ziele zum Ausbau der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit

Vor diesem Hintergrund sollte angedacht werden, auf internationaler Ebene Wettbewerbe nach dem Vorbild des vom BMBF geförderten Wettbewerbs „InnoVET" und der „European Vocational Skills Week" durchzuführen. Der Wettbewerb sollte demnach ausländische Institutionen, Betriebe oder berufsbildende Schulen aus Drittstaaten auszeichnen und fördern, die ein Konzept zur beruflichen Bildung mit Elementen des deutschen dualen Systems für die Begebenheiten vor Ort entwickeln und im Hinblick auf die Digitalisierung anpassen oder den internationalen Austausch zwischen deutschen und ausländischen Schulen und Betrieben in der beruflichen Bildung in besonderem Maße vorantreiben. Projekte von berufsbildenden Schulen, Betrieben oder Institutionen vor Ort sollten hierbei die Zusammenarbeit z. B. mit deutschen Botschaften, Bundesbehörden, der GIZ, den Außenhandelskammern und deutschen Unternehmen sowie den Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften einschließen. Insbesondere sei hier an Kooperationen mit Staaten in Südamerika und Afrika gedacht, da hier bereits Netzwerke im Jugend- und Schulbereich bestehen, und auch die Strategie des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung vorsieht, dass die Zusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung deutlich ausgebaut werden soll.

Die Handlungsempfehlungen zu Kapitel 6.6 finden sich im Kapitel 6.7.6

6.7 Handlungsempfehlungen

6.7.1 Handlungsempfehlungen zu Kapitel 6.1

6.7.1.1 Handlungsempfehlungen – Allgemein

1. Eine umfassende und generalistisch angelegte Erstausbildung erscheint auch künftig unabdingbar. Sie ist Voraussetzung für die auf die jeweiligen Ausbildungsberufe aufbauenden Aufstiegsfortbildungen und Basis für lebensbegleitendes Lernen in flexiblen, unregulierten Formaten, die auf dem freien Weiterbildungsmarkt angeboten werden. Es sollten in allen Bereichen auf die jeweiligen Ausbildungsberufe aufbauende formalisierte berufliche Fortbildungsordnungen nach BBiG zur Verfügung stehen.
2. Technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen sollen in angemessen kurzer Frist durch (Teil-)Novellierungen in die Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne sowie in die didaktischen Konzepte übernommen werden. Um ihre Potenziale noch besser auszuschöpfen, muss auch die Digitalisierung

---

688 Ebd.

689 Berufsfortbildungswerk Gemeinnützige Bildungseinrichtung des DGB GmbH: Internetseite: Gute Berufsausbildung international, URL: www.unions4vet.de/, Abruf am: 3. Mai 2021.

690 Zentralverband des Deutschen Handwerks e. V.: Internetseite: International vocational education & training, URL: www.scivet.de/, Abruf am: 3. Mai 2021.

intensiver in die Ausbildung integriert werden, etwa durch die Schaffung weiterer Zusatz- und Wahlqualifikationen für Auszubildende.

3. Die Sozialpartnerkooperation und das Konsensmodell haben sich bewährt und sind zukunftsfähig. Die Akteure sollten darauf achten, dass trotz der Geschwindigkeit der digitalen Transformation die Umsetzung und – bei Bedarf – Anpassung der betrieblichen Aus- und Fortbildungsordnungen (Curricula) in allen Branchen auch künftig funktionieren. Eine gute Kommunikation und ausreichende Kapazitäten zur Problemlösung sind hierzu förderlich. Die Arbeit der Sachverständigen ist von grundlegendem Wert für die Modernisierung von Berufen, die Herstellung und Weiterentwicklung der beruflichen Handlungsfähigkeit von Fach- und Führungskräften sowie die Sicherung der Arbeitsmarktfähigkeit beruflich qualifizierter Personen. Politik und Sozialpartner sollen darauf achten, jede Gelegenheit zur Wertschätzung der Arbeit der Sachverständigen in Neuordnungsverfahren zu nutzen.
4. Die Sozialpartner müssen veränderte berufliche Kompetenzanforderungen an die Facharbeit und neue Qualifikationserfordernisse weiterhin frühzeitig erkennen und systematisch prüfen. Zu achten ist auf die Veränderung der Geschäftsmodelle und die daraus resultierende Nachfrage nach digitalen Qualifikationen. Essenziell ist der Aufbau eines kontinuierlichen Monitorings der einzelnen Berufsfelder. Ein solches Monitoring erhebt zum einen technologische Entwicklungen in den einzelnen Berufsfeldern; zum anderen werden diese Entwicklungen im Rahmen eines Qualifikationsmonitorings mit bestehenden Berufsbildern und Fortbildungsangeboten abgeglichen. Hierfür sollten die wissenschaftlichen Einrichtungen der Berufsbildung (u. a. BIBB, IAB, Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk [FBH], Universität Köln, Heinz-Piest-Institut [HPI]) einen Beitrag leisten, um die Ordnungsarbeit der Sozialpartner im Hinblick auf eine Vorausschau auf die Berufsentwicklung zu unterstützen. Ein Beispiel hierfür liefert das Technologie-Monitoring des Heinz-Piest-Instituts, welches mittlerweile in die Ordnungsarbeit des Handwerks einbezogen wird.
5. Onboarding-Konzepte[691] für kleinste/kleinere Betriebe sollen über Förderprogramme für KMU gefördert werden, wobei dies insbesondere auf Kleinstbetriebe ausgerichtet werden könnte, in denen keine anderen Auszubildenden lernen.
6. Betriebe sollen (nicht nur) in der Startphase der Ausbildung durch zusätzlichen Support durch proaktive Ausbildungsberatung und Koordinierungsstellen für Verbundaktivitäten unterstützt werden.
7. Bisherige Möglichkeiten zur Qualitätssicherung und Unterstützung der Betriebe sollen überprüft werden:
   a. Aufgabenbereiche und Kompetenzprofile bei den Kammern institutionenübergreifend (HWK, IHK, Landwirtschaftskammer, freie Kammern etc.) konkretisieren
   b. Einbindung von neuen Entwicklungen zum Monitoring (zum Beispiel durch KI) im Dialog diskutieren und ggf. entsprechende Entwicklungen anstoßen
   c. Neue Kommunikations- und Beratungsformen in der praktischen Anwendung anstoßen
   d. Verbesserungsvorschläge zu Sanktionen bei Verstößen anhand konkreter Beispiele aus der Praxis (Tätigkeitsbereich des Ausbildungsberaters) diskutieren.
8. Die Ausbildungsberatung und Unterstützungsmaßnahmen für Betriebe sollen intensiviert werden:
   a. Die Aufgaben der Ausbildungsberater/-innen bei den Kammern müssten hinsichtlich der neuen Herausforderungen konkretisiert werden.
   b. Die Berufsbildungsausschüsse (BBAs) der zuständigen Stellen sollten sich weiterhin dauerhaft und nachdrücklich mit Fragen der Qualität der beruflichen Bildung befassen.
   c. Ebenso sollte die Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses zur Eignung von Ausbildungsstätten berücksichtigt werden, um die Qualitätssicherung über Kontrollen von Standards zu ermöglichen.
9. Digitale Lehr- und Lernmaterialien sollen arbeitsplatznah eingesetzt werden:
   a. Für eine höhere Attraktivität und größere Verbreitung von Zusatzqualifikationen in der Ausbildungspraxis sollten weitere Unterstützungsstrukturen für Betriebe und Auszubildende geschaffen werden.
   b. Die Grundlagen für die oben genannten digitalen Lehr- und Lernmaterialien in der Berufsbildung sollen zügig überarbeitet und aktualisiert werden.

---

691 Onboarding bedeutet „An-Bord-Nehmen“ oder ein „guter Start“, hier also erfolgreiche Einführung zu Beginn der Ausbildung.

10. Übergreifende, berufsbildungsabhängige Lernmodule, die die Aneignung der erforderlichen Metakompetenzen (z. B. Problemlösekompetenz) ermöglichen, sollen entwickelt und eingeführt werden.
11. Digitale Kommunikation soll erleichtert werden. Bisher sieht das BBiG dies nach der Novelle als Kontaktaufnahmemöglichkeit zu den Auszubildenden nicht vor. Daher sollte das Gesetz geändert werden und es zukünftig erlauben, auch E-Mail-Adressen und Telefonnummern bei der Eintragung eines Berufsausbildungsverhältnisses zu erfassen, um die Kommunikationsmöglichkeiten den realen Gegebenheiten junger Menschen anzupassen.
12. Die Anmeldung zur Prüfung bei elektronischer Führung des Berichtshefts soll vereinfacht werden. Im Verwaltungsverfahrensgesetz (VwVfG) soll eine praxisnahe und sichere Alternative für die Anmeldung zur Prüfung bei elektronischer Führung des Berichtsheftes und für ähnlich gelagerte Fälle außerhalb des Berufsbildungskontextes gefunden werden, um auch den Anforderungen des OZG Genüge zu tun.
13. Das von Gewerkschaften und Kammern gemeinsam entwickelte, niedrigschwellige Beschwerdemanagement sollte weiterentwickelt und in die Fläche getragen werden, um den gestiegenen Anforderungen an zwischenmenschlicher Konfliktlösung im Rahmen der Digitalisierung und damit veränderten Arbeitswelt Rechnung zu tragen. In den Berufsbildungsausschüssen der Kammern soll Ausbildungsqualität als regelmäßiger Tagesordnungspunkt behandelt werden.
14. Die Öffentlichkeitsarbeit und Bekanntmachung der Möglichkeiten der Jugend- und Auszubildendenvertretungen durch alle Akteure der Berufsbildung und eine fortlaufende Informationskampagne der Bundesregierung und des BMBF soll gestärkt werden.
15. Der Bund könnte alle Aktivitäten zur Förderung der Digitalisierung in der beruflichen Bildung durch den Aufbau einer Beratungsstelle für die digitale Transformation der beruflichen Bildung (als eigenes Institut beim BIBB verortet) bündeln und als Dienstleistung anbieten.

6.7.1.2 Handlungsempfehlungen – Duale Ausbildung in Teilzeit

16. Die gesetzliche Möglichkeit für Auszubildende, nach Schwangerschaft und Geburt ihre in Vollzeit begonnene Ausbildung im Einvernehmen mit dem Ausbildungsbetrieb in Teilzeit umwandeln zu können, soll intensiv bekannt gemacht werden.

Hierzu liegen Sondervoten der Fraktionen der SPD und der Sachverständigen Francesco Grioli und Prof. Dr. Bettina Kohlrausch sowie der Fraktion DIE LINKE. vor, siehe Kapitel 10.5.3.

17. Die Förderung dieser Ausbildungsmöglichkeit mit Blick auf die besonderen Lebenslagen von jungen Müttern und Vätern muss gestärkt werden.
18. Der Einsatz digitaler Lehr- und Lernformate in der Teilzeitausbildung ist in seiner ganzen Breite zu fördern.

6.7.1.3 Handlungsempfehlungen – Ausbildungsverbünde

19. Es soll geprüft werden, ob gerade im Bereich von New Economy und zur Unterstützung von Start-ups alternative Angebote – wie z. B. Ausbildungsverbünde zwischen etablierten Ausbildungsbetrieben und Start-ups – geschaffen werden können, um Start-ups an eine Ausbildungsbeteiligung heranzuführen und den Interessen, Motivationslagen und Kompetenzen von Jugendlichen und Betrieben in diesem Bereich gerecht zu werden.
20. Die Organisationsentwicklung in Betrieben, überbetrieblichen Berufsbildungsstätten und Berufsschulen sowie außerbetrieblichen Ausbildungsstätten und Berufsförderungswerken in der digitalen Arbeitswelt soll unterstützt werden.
21. Die digitalen Kompetenzzentren im Handwerk – von bisher fünf Standorten mit fünf Themenschwerpunkten – sollen für weitaus mehr Gewerke an weiteren Standorten und mit einer Ausstattung von Kompetenzen für die Vermittlung digitaler Lehr- und Lernmethoden ausgeweitet werden.[692]

---

692 Vgl. Zentralverband des Deutschen Handwerks e. V.: Internetseite: Über Uns. Kompetenzzentrum Digitales Handwerk, URL: www.handwerkdigital.de/%C3%9CberUns, Abruf am: 17. Februar 2020.
Standorte der fünf Kompetenzzentren:
1. Schaufenster Nord in Oldenburg: Informations- und Kommunikationstechnik. Von Smart Home über Datensicherheit bis zu eStandards.

Hierzu liegt ein Sondervotum der Fraktion der SPD, der Sachverständigen Francesco Grioli und Prof. Dr. Bettina Kohlrausch sowie der Fraktion DIE LINKE. vor, siehe Kapitel 10.5.4.

6.7.1.4 Handlungsempfehlungen – Aus- und Weiterbildung des Personals

22. Ausbilder/Ausbilderinnen sollten beim Erwerb von benötigten Qualifikations- und Kompetenzanforderungen begleitet, der Austausch untereinander gefördert und weitere passende Weiterbildungsangebote entwickelt werden.
23. Das Ausbildungspersonal sollte durch eine modernisierte und verbindlichere Ausbilder-Eignungsverordnung und Weiterbildungsoffensive im Erwerb digitaler Kompetenzen unterstützt werden. Hierzu sind Aus- und Weiterbildungsangebote selbst um digitale und digital-kollaborative Formate anzureichern.
24. Dem Ausbildungspersonal sollte ermöglicht werden, sich bedarfsgerecht hinsichtlich der Anforderungen an methodisch-didaktische, jugendpsychologische, interkulturelle sowie gender- und diversitätsbezogene Kompetenzen und dem Umgang mit neuen Technologien weiterzubilden und fachlich auszutauschen.
25. Es soll eine Diskussion um eine Modernisierung der Ausbilder-Eignungsverordnung unter Berücksichtigung bestehender Stundenumfänge in Weiterbildungsmaßnahmen angestoßen werden.
26. Für ausbildende Fachkräfte soll eine berufspädagogische Qualifizierungsmöglichkeit angeboten werden. Eine Anrechnung auf die AEVO soll geprüft werden.
27. Hauptberufliche Ausbilder/-innen sollen zu einer Qualifizierung zum Aus- und Weiterbildungspädagogen/zur Aus- und Weiterbildungspädagogin motiviert werden, um Lernprozesse besser zu begleiten.
28. Es soll das Lehren und Lernen mit digitalen Medien für Ausbildungspersonal, z. B. durch Regelförderungsinstrumente und mit Modellversuchen, insbesondere für KMU etc. unterstützt werden.
29. Der Bund soll Fördermittel bereitstellen für die Erforschung und kontinuierliche Evaluation von innovativen Konzepten einer Erweiterung der digitalen Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals.
30. Die Novellierung der Aufstiegsqualifizierungen (Aus- und Weiterbildungspädagoge/Aus- und Weiterbildungspädagogin und Berufspädagoge/Berufspädagogin) für das Ausbildungspersonal soll in Bezug auf digitale Herausforderungen geprüft werden.
31. Ein Teil der Enquete-Kommission empfiehlt, für ausbildende Fachkräfte und Ausbilder/Ausbilderinnen stufenweise Qualifikationsetappen zu etablieren und anknüpfend an die bestehenden Aufstiegsqualifizierungen hinsichtlich der berufspädagogischen Anforderungen an ein ganzheitliches Konzept der Berufslaufbahn für Ausbilder/Ausbilderinnen weiterzuentwickeln.

Hierzu liegt ein Sondervotum der Fraktion DIE LINKE. und der Sachverständigen Uta Kupfer vor, siehe Kapitel 10.5.7.

Zu Kapitel 6.7.1.4 liegt ein Sondervotum der Fraktion DIE LINKE. vor, siehe Kapitel 10.1.3.5.

6.7.2 Handlungsempfehlungen zu Kapitel 6.2

6.7.2.1 Pakt für berufsbildende Schulen

Um die berufsbildenden Schulen bei künftigen Herausforderungen zu unterstützen und sie flächendeckend zu innovativen Multiplikatoren für die berufliche Bildung weiterzuentwickeln, gibt es einen erheblichen politischen Handlungsbedarf. Berufsbildende Schulen sollen sich zu gut ausgestatteten, modernen und offenen Lernzentren entwickeln, die einen umfassenden Kompetenzerwerb in Anbetracht der Anforderungen der digitalen Arbeitswelt ermöglichen.

Bund, Länder, Kommunen und die Partner der beruflichen Bildung (vor allem Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, Kammern) sollen daher einen „Pakt für berufsbildende Schulen“ – unter Umständen eingebettet in einen „Pakt für die berufliche Bildung“ – schließen, der mindestens folgende Kernelemente enthält:

2. Schaufenster West in Koblenz: Unterstützung bei der Digitalisierung betrieblicher Prozesse.
3. Schaufenster Ost in Dresden: Digitale Geschäftsmodelle und Gestaltung von Change-Management-Prozessen.
4. Schaufenster Süd in Bayreuth: Produktion und Automatisierungstechnologien.
5. Schaufenster Digitales Bauen - digitale Programme, neue Medien und moderne Verfahren im Bau- in Krefeld und Feuchtwangen.

1. Auflage eines „DigitalPakts berufsbildende Schulen“, der allen berufsbildenden Schulen nachhaltig eine verlässliche Finanzierung digitaler Lernausstattung und -infrastruktur auf hohem Niveau und den Support sicherstellt sowie erste Erfahrungen aus dem DigitalPakt Schule einbezieht. Auf Basis ihrer pädagogischen Konzepte sollen die Schulen eigenständig über die Verwendung der Mittel für die Ausgestaltung des digitalen Unterrichts entscheiden können. Ausbildende Betriebe sollen möglichst im Rahmen der Lernortkooperation in die Konzeptarbeit eingebunden werden.
2. Bereitstellung externer qualifizierter IT-Kräfte an den Schulen zur Pflege und zum Ausbau der digitalen Ausstattung. Hierzu gehört auch die Bereitstellung von Endgeräten für jede Lehrkraft und deren technische Unterstützung bei der Weiterentwicklung didaktischer Konzepte. Diese sollen vorrangig fachübergreifend in multiprofessionellen Teams erarbeitet werden.
3. Bereitstellung einer bundesweiten digitalen Lernplattform unter Gewährleistung datenschutzrechtlicher Standards und Unterstützungsangebote für die Lehrkräfte zur Entwicklung adressatenbezogener und flexibel einsetzbarer Unterrichtsmaterialien.
4. Förderung innovativer Lernkonzepte durch die Entwicklung von Best-Practice-Beispielen (u. a. im Umgang mit OER), einen verstärkten Austausch zu Ausbildung 4.0 und einen Ausbau des Wettbewerbsprogramms InnoVet zu einer umfassenden „Exzellenzinitiative Berufliche Bildung“, u. a. um die besten Konzepte zur Modernisierung berufsbildender Schulen auszuweisen.
5. Integration digitaler Lehr- und Lernmöglichkeiten sowie ihrer didaktischen Grundlagen als verpflichtende Bestandteile in die Lehreraus- und Lehrerweiterbildung und die Schaffung zusätzlicher Ressourcen, damit zeitliche Freiräume dafür geschaffen werden können. Für die Weiterentwicklung der Hochschullehre sind entsprechende Professuren (Denomination Digitalisierung) einzurichten.
6. Rekrutierungsoffensive, um mehr Lehrkräfte für berufsbildende Schulen zu gewinnen; insbesondere betrifft dies Mangelberufe bzw. -fächer (beispielsweise in gewerblich-technischen Berufsfeldern). Neben einer Imagekampagne für das berufliche Lehramt, einer größeren Durchlässigkeit im Zugang zum beruflichen Lehramtsstudium sowie einer Gewinnung von Fachkräften für Quer- und Seiteneinsteigerprogramme, beispielsweise durch eine gezielte Ansprache und konkrete Werbestrategien und der Möglichkeit zur finanziellen Unterstützung, um ein berufsbegleitendes Studium aufnehmen zu können. Hierzu sind bestehende Quer- und Seiteneinsteiger-Programme zu evaluieren und einheitliche Qualitätsmerkmale zu formulieren.
7. Gewährleistung sonstiger notwendiger Sachinvestitionen, um die Berufsbildung in jeglicher Hinsicht auf einem hohen und technisch aktuellen Niveau zu halten. Die kurzläufigen technischen Innovationszyklen sind nicht allein digitaler Natur.
8. Stärkung regionaler Netzwerke, in die alle örtlichen Berufsbildungsakteure (Schulen, Betriebe, ÜBS, Bildungsträger) einbezogen sind, um gemeinsam am jeweiligen Bedarf orientierte Aus- und Weiterbildungsstrategien zu entwickeln sowie innovative Lernzentren und berufsfeldübergreifende Experimentierräume zur Kompetenzentwicklung und Profilbildung in der digitalen Arbeitswelt auszubauen (z. B. Lernfabriken, FabLabs). Berufsbildende Schulen und ihre Ausbildungspartner vor Ort sollen darin unterstützt werden, ihre Konzepte und Ideen auch überregional miteinander auszutauschen und gemeinsam weiterzuentwickeln. Das regional abgestimmte Vorgehen unterstützt die Lernortkooperation.
9. Förderung der Mobilität von Berufsschülern und Berufsschülerinnen sowie der standortnahen Beschulung, vor allem im ländlichen Raum durch Azubi-Tickets, Wohnheime, die Übernahme von Fahrt- und Aufenthaltskosten beim Blockunterricht, flexible Mindestschülerzahlen und den verstärkten Einsatz flexibler Methoden des virtuellen Klassenzimmers.
10. Zusammenarbeit zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen zum Ausbau einer erfahrungs- und praxisorientierten, fest in Lehrplänen verankerten Berufsorientierung an allen allgemeinbildenden Schulen unter Einbindung der regionalen Betriebe, der berufsbildenden Schulen und der Jugendberufsagenturen.

6.7.2.2 Handlungsempfehlungen zu Kapitel 6.2.3 „Anforderungen für das Lehren und Lernen an den berufsbildenden Schulen in einer digitalisierten Arbeitswelt“

11. Digitale Medien in den berufsbildenden Schulen sollen in vernetztem Lernen und Arbeiten zusätzliche Chancen bieten, Lehr- und Lernprozesse ortsunabhängig zu ermöglichen. Traditionelle Formen des Unterrichts sollen durch flexible Regelungen für die Gestaltung von Lerngruppen unter Einbeziehung digitaler Medien ergänzt werden.

12. Zur Lösung von Mobilitätsproblemen und zur Überwindung regionaler Disparitäten sollen verstärkt flexible Methoden des virtuellen Klassenzimmers, z. B. des Flipped-Classroom, eingesetzt werden. Es sollen Lernformate entwickelt und erprobt werden, die ein in sich stimmig ergänzendes Zusammenspiel von vernetzten Lernorten (digitales Lernen) mit Präsenzunterricht (analoges Lernen) ermöglichen.[693]
13. Insbesondere Berufsschulen im ländlichen Raum und in strukturschwachen Regionen sollen digital so ausgestattet werden, dass künftig Unterricht in vernetzten Klassenzimmern sowohl technisch als auch personell flächendeckend möglich ist. Die Länder sollen durch geeignete schulrechtliche Maßnahmen sicherstellen, dass Berufsschulen insbesondere auch im ländlichen Raum und in strukturschwachen Regionen ihre Unterrichtsangebote für Ausbildungsberufe mit geringen Schülerzahlen aufrechterhalten können. Dazu gehören u. a. Beschulungsmöglichkeiten in Berufsgruppen bzw. Berufsfamilien, Klassenbildungsmöglichkeiten im Rahmen von budgetierten Stundenkontingenten oder je nach finanziellen Spielräumen der Länder auch Absenkungen von Mindestschülerzahlen zur Klassenbildung in mit den Kammern vereinbarten Ausbildungsberufen. Hierbei soll den Berufsschulen mehr Eigenverantwortung gewährt werden.
14. Digitalisierungsprozesse an berufsbildenden Schulen sollen durch regional zuständige „Medienpädagogisch-informationstechnische Berater/-innen“ und/oder örtliche Funktionsstellen „Pädagogische Digitalisierung“ nach Region und schulspezifischen Gegebenheiten und unter Professionalisierung der Schuldatenverwaltung systemisch begleitet werden.
15. Baulich und räumlich sollen berufsbildende Schulen zu gut ausgestatteten, modernen und offenen Lernzentren gestaltet werden, in welchen die Anforderungen der digitalen Arbeitswelt erfüllt und ein umfassender Kompetenzerwerb unterstützt werden.
16. Digitale Lernressourcen sollen sowohl berufsfeldspezifische als auch berufsübergreifende Kompetenzen fördern, binnendifferenzierten Unterricht ermöglichen und außerschulische Angebote (z. B. Apps, Virtual und Augmented Reality, Open Educational Resources, Serious Games, YouTube) unter Berücksichtigung des Datenschutzes und der fachlichen und pädagogischen Relevanz einbinden. Dabei sollen digitale Basiskompetenzen in Verbindung mit auf die digitale Arbeitswelt bezogenen Sozialkompetenzen und spezifischen Kompetenzen zur Vorbereitung auf den Beruf auch in der Berufsausbildungsvorbereitung definiert und didaktisiert werden.
17. Die Anbieter von Lehr- und Lernmaterialien (z. B. Schulbuchverlage, Start-ups, Open- Educational-Resources-Portale, Medieninstitute der Länder) werden aufgefordert, digitale Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, die neue Formen des Lehrens und Lernens ermöglichen und es den Lehrenden und Lernenden rechtlich und von der Handhabung her erlauben, adressatenbezogene Veränderungen für den Unterricht vorzunehmen (universal design for learning – UDL).
18. Die Länder sind aufgefordert, gemeinsam Ressourcen für die Beobachtung des digitalen Wandels, insbesondere zur Vermeidung einer digitalen Spaltung, zu bündeln und gemeinsame Konzepte für eine bedarfsgerechte und zeitnahe Transformation der Rahmenlehrpläne sowie Lehrpläne/Lehrplanrichtlinien zu entwerfen.
19. Die Länder und Schulträger sollen ihre Bemühungen zur Unterstützung der Berufsschulen bei der Beschulung von zunehmend heterogenen Klassen weiter fortsetzen. Dazu zählen neben der Zuweisung von Stundenkontingenten zur (berufs-)sprachlichen Förderung und zur individuellen Förderung auch der weitere Ausbau im Bereich der Sonder- und Sozialpädagogik sowie der Schulpsychologie. Der multiprofessionellen Teamarbeit kommt hier besondere Bedeutung zu. Deshalb sollen die Länder prüfen, wie Personalstrukturen an berufsbildenden Schulen flexibilisiert werden können, damit das Arbeiten in multiprofessionellen Teams ermöglicht und somit den Herausforderungen einer sich verändernden Arbeitswelt sowie der notwendigen Agilität eher entsprochen werden kann.
20. Berufsschulen sollen durch geeignete organisatorische Maßnahmen den weiteren Ausbau der individuellen Förderung aller Schüler/-innen vorantreiben. Die (berufs-)sprachliche Förderung von Auszubildenden mit Migrationshintergrund, die individuelle Förderung von Jugendlichen mit Lernhemmnissen und individuell zugeschnittene Zusatzangebote für leistungsstarke Schüler/-innen sollen im Fokus stehen.

---

693 Vgl. Buschfeld, Detlef; Schumacher, Fred; Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln (Hg.) (2017): Qualität der beruflichen Bildung in der Region stärken. Chancen der Digitalisierung für Ausbildung vor Ort, Köln.

21. Studienabbrechern und Studienabbrecherinnen soll durch die Einführung bzw. den Ausbau der Anrechnung einschlägiger Studienfächer der Hochschulen auf entsprechende berufliche Ausbildungen eine Verkürzung der Ausbildung ermöglicht werden.
22. Die Berufsschulen sollen neben den Betrieben unterstützt werden, ihre Unterrichtsorganisation mit den individuellen Möglichkeiten einer Teilzeitausbildung zu vereinbaren. Dabei sollen die Chancen der Digitalisierung mit Blick auch auf die Koppelung von Präsenz- mit Distanzunterricht genutzt werden.
23. Der Bund soll Fördermittel zur Erforschung folgender Themen bereitstellen:
    - kontinuierliche zeitnahe Evaluation digitaler Basiskompetenzen
    - Bedingungen einer lernfördernden Wirkung digitaler Medien bei weniger lernaffinen sowie förderbedürftigen Schülern und Schülerinnen
    - Evaluation und Optimierung der bestehenden Förderinstrumente der Berufsausbildungsvorbereitung – insbesondere bezüglich der Anforderungen der digitalen Arbeitswelt
    - Entwicklung methodisch-didaktischer und pädagogischer Konzepte der ganzheitlichen berufsfeldspezifischen Nutzung digitaler Anwendungen (auch im Rahmen des Lernfeldkonzepts) sowie der Integration digitaler Medien in allgemeinbildende Fächer.
24. Das BIBB und die KMK sollen ihren regelmäßigen Austausch über die Ausbildung 4.0 intensivieren und zur Entwicklung von Best-Practice-Beispielen für Betriebe und für berufsbildende Schulen ermuntern. Diese Erkenntnisse könnten dann auch in die gemeinsame Entwicklung von Eckwerten und Inhalten bei der Modernisierung und Neuschaffung von Ausbildungsberufen einfließen.
25. Fachschulen sollten mit anderen Akteuren kooperieren, ihre Rolle in der beruflichen Weiterbildung – als Teil des regionalen Weiterbildungsmarktes – bewusst wahrnehmen und je nach regionalen Gegebenheiten neu definieren. Dafür sollte die Rahmensetzung in den Schulgesetzen angepasst werden.[694] Neue und digital gestützte Formen der Beteiligungsmöglichkeiten öffentlicher berufsbildender Schulen auf dem Weiterbildungsmarkt sollten in Kooperation mit weiteren regionalen Anbietern erprobt werden. Regionen sollten auf der Grundlage von kommunalen (Berufs-)Bildungsberichten Entwicklungspläne vorlegen. Hierbei gilt es, den Grundsatz der Subsidiarität zu wahren.[695]
26. Die berufsbildenden Schulen/Fachschulen sollen in der Allianz für Aus- und Weiterbildung eine größere Rolle spielen und als gleichberechtigter Akteur in der Weiterbildungslandschaft mit einbezogen werden. Dabei soll die AZAV-Zertifizierung für Fachschulen so vereinfacht werden, dass Doppelprüfungen vermieden werden.[696] Die bereits an einigen Hochschulen etablierte Anrechnung einschlägiger Fächer/Lernfelder von Fachschulen auf entsprechende Studiengänge soll ausgebaut werden, um Fachschulabsolventen eine Verkürzung des Studiums zu ermöglichen.
27. Fachschul-Angebote sollen sich an neu geordneten oder aktualisierten Ausbildungsordnungen orientieren und systematisch mit ihnen verzahnt werden. Dies kann durch eine entsprechende Ergänzung des Gemeinsamen Ergebnisprotokolls zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen verbindlich vorgesehen werden.

6.7.2.3 Handlungsempfehlungen zu Kapitel 6.2.4 „Herausforderungen der Digitalisierung für die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen – Ausbildung, Rekrutierung und Arbeitsbedingungen sowie Professionalisierung und Weiterbildung der Lehrkräfte“

28. Der Abschluss eines wissenschaftlichen Studiums (Hochschule oder Universität) soll weiterhin als Voraussetzung für den Einstieg in das berufliche Lehramt gelten.

---

694 Vgl. Lorenz, Klaus in: Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Wortprotokoll, Nr. 19/23 vom 15. Juni 2020, S. 40.

695 Das Subsidiaritätsprinzip besagt daraus folgend, dass (höhere) staatliche Institutionen nur dann (aber auch immer dann) regulativ eingreifen sollten, wenn die Möglichkeiten des Einzelnen, einer kleineren Gruppe oder niedrigeren Hierarchie-Ebene allein nicht ausreichen, eine bestimmte Aufgabe zu lösen. Anders gesagt bedeutet dies, dass die Ebene der Regulierungskompetenz immer „so niedrig wie möglich und so hoch wie nötig“ angesiedelt sein sollte. Das Subsidiaritätsprinzip ist ein wichtiges Konzept für föderale Bundesstaaten wie Deutschland, sowie für föderale Staatenverbünde wie die Europäische Union.

696 Für Fachschulen soll ein vereinfachtes Verfahren der AZAV-Zertifizierung gelten. Die Lehrkompetenz von Fachschullehrkräften soll z. B. künftig nicht mehr nachgewiesen werden müssen, da diese alle ja schon geprüfte Lehrer/-innen sind. So wird eine „Doppelprüfung“ vermieden.

29. Zur Deckung des beruflichen Lehrkräftebedarfs müssen berufsbegleitende Masterstudiengänge in einem ausreichenden Maße und mit Hilfe von digitalen Lernkonzepten flächendeckend zur Verfügung gestellt und der Zugang dazu erleichtert werden. Ebenso trifft dies auf Quereinstiegsprogramme zu.
30. Ein vorgelagertes Praktikum soll beim Quer- und Seiteneinstieg für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums verpflichtend werden, um darüber einen Einblick in das Handlungsfeld der berufsbildenden Schulen zu ermöglichen und falschen Entscheidungen vorzubeugen. Die zu formulierenden Mindeststandards für Quer- und Seiteneinstiegsprogramme sollen auch das vorgelagerte Praktikum einbeziehen.
31. Zur Gewinnung von Quer- und Seiteneinsteigern/-innen sollen dienstrechtliche Regelungen im öffentlichen Dienst (insbesondere die, die sich auf das Einkommen auswirken) zur Erhöhung der Attraktivität des Wechsels in den Beruf der Lehrkraft für berufsbildende Schulen angepasst werden. Dies könnte zu einer größeren Flexibilisierung der Einstellungs- und Entgeltmodalitäten von Fachkräften für den Schuldienst beitragen.
32. Die Hochschulen sollten Wege und Möglichkeiten prüfen, Meistern/Fachschulabsolventen (mit Fachhochschulreife)/Erziehern/-innen, Pflegern/-innen, Sozialpädagogen/-innen etc. einen weiterbildenden Bachelor- und/oder Masterstudiengang zur Lehrkraft für berufsbildende Schulen anzubieten.
33. Die Lehrstühle für Berufs- und Wirtschaftspädagogik sollen an den Hochschulen gestärkt und ausgebaut werden.[697] Bestehende und eigens eingerichtete Institute für die beruflichen Lehramtsstudierenden zeigen identitätsstiftende Wirkung und sprechen auch Studierende an, die sich bisher nicht für die Schulform Berufsbildende Schule entschieden hatten. Diese sollen mit der Einrichtung weiterer Fachdidaktik-Professuren (insbesondere Technikdidaktik) gestärkt und ausgebaut werden. Darüber hinaus wird empfohlen, bei zukünftigen Förderprogrammen von Professuren für Digitalisierung auch die Lehrerbildung zu berücksichtigen.
34. Kooperative Ausbildungsmodelle zwischen Universitäten und Fachhochschulen sind zu fördern, um Studierenden die Möglichkeit zu bieten, eine berufliche Fachrichtung (FH) mit einem allgemeinbildenden Fach (Uni) zu kombinieren.
35. Die Praxisphasen des Studiums sollten – dort, wo dies noch nicht implementiert wurde – nicht nur in den berufsbildenden Schulen, sondern berufsfeldspezifisch auch in den Betrieben/Unternehmen stattfinden, um mehr Einblick in die berufliche Wirklichkeit zu bekommen.
36. Studieneinstiegs- und Mentoring-Programme zur Begleitung der Studierenden im beruflichen Lehramtsstudium sollen ausgebaut werden, um die hohen Abbruchquoten in den grundständigen Studiengängen zu senken.
37. Die curriculare Ausgestaltung der Hochschullehre und die Vermittlung digitaler Kompetenzen erfordern die Anpassung der Lehramtsausbildungsgesetze in den Bundesländern und die Aufnahme digitaler Kompetenzen sowohl in die Bildungswissenschaften als auch in die Fachdidaktik und die Fachwissenschaften. Dies könnte analog zu bestehenden Modulen wie „Deutsch als Zweitsprache“ und „Verankerung von Inklusion“ umgesetzt werden (siehe dazu: Lehrerausbildungsgesetz bzw. Lehramtszugangsverordnung NRW, 2016).[698]
38. Die Digitalisierung erfordert von den Lehrkräften – neben den sich ständig verändernden fachlichen auch pädagogisch-didaktische, methodisch-organisatorische und sozial-kommunikative Kompetenzen. Dafür sollen konkrete didaktische Konzepte zur Förderung des ganzheitlichen Vorgehens entwickelt und entsprechende (Weiterbildungs-)Angebote gemacht werden.
39. Lehrkräfte sollen personelle Unterstützung im mittleren Management von den Kultusbehörden, Best-Practice-Beispiele und geeignete Lehr- und Lernmaterialien von den entsprechenden Landesinstituten erhalten. Ebenso sollten neue Personalkategorien im Lehren als Ergänzung herangezogen werden (Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, Praktiker/-innen aus Unternehmen, Lehrbeauftragte aus der Praxis etc.).
40. Um den Beruf „Lehrkraft an berufsbildenden Schulen“ attraktiver zu machen, sollen die Bundesländer die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen verbessern (z. B. Reduzierung des Unter-

---

697 Vgl. Giessler, Thomas; DGB-Bundesvorstand: Internetseite: Berufsbildung gestalten unter den Bedingungen der Digitalisierung, URL: www.wir-gestalten-berufsbildung.dgb.de/++co++2b267a22-d1d3-11e8-9ba9-52540088cada, Abruf am: 3. Mai 2021.

698 In Nordrhein-Westfalen sind seit 2016 sowohl Fragen der Inklusion als auch Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte verbindliche Bestandteile der universitären Lehrerausbildung. Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung - LZV) vom 25. April 2016.

richtsdeputats, Bereitstellung von Unterstützungsangeboten, Coachings durch externe Fachleute). Außerdem soll eine Verlagerung von Verwaltungsaufgaben auf entsprechendes Fachpersonal ermöglicht und die Einführung zusätzlicher Entlastungsstunden geprüft werden.

41. Die KMK wird aufgefordert, eine Gesamtstrategie zur Behebung der heutigen Unterversorgung mit qualifiziertem berufspädagogischem Personal und zur Vermeidung deren künftiger Zunahme vorzulegen. Um ein einheitliches und auf einer gemeinsamen Datengrundlage beruhendes Vorgehen der 16 Bundesländer bei der Vermeidung künftiger personeller Unterdeckung zu ermöglichen, soll bei der KMK eine Diskussion über die Erhebung einer geeigneten Datengrundlage angestoßen und eine solche dauerhaft verankert werden.

42. Studiums-Finanzierungsmodelle, wie beispielsweise Stipendien oder die an Bedingungen geknüpfte Finanzierung eines Teils des Studiums (siehe Arztstudium[699]), sollen z. B. über Mittel des Hochschulpaktes durch Bund und Länder bereitgestellt werden, damit für berufstätige Fachkräfte Anreize geschaffen werden, ein Studium des beruflichen Lehramtes aufzunehmen. Dies gilt insbesondere für die Quereinstiegsprogramme und den berufsbegleitenden Master.

43. Die Bundesländer sollten länderübergreifende Kooperationen in der hochschulischen Ausbildung (z. B. in den Fachrichtungen) – auch unter Nutzung der neuen digitalen Lernformen – zulassen und erproben. Der Bund sollte sie dabei mit Förderprogrammen unterstützen, um entsprechende Strukturen zu legen.

44. Seitens des Bundes soll eine Förderung von Forschungs- und Entwicklungsprogrammen – explizit für den Bereich des beruflichen Lehramts – erfolgen (beispielsweise Studienkooperationsmodelle, innovative Formen zur Gewinnung von Lehrpersonal), um synergetische Strukturen zu identifizieren und zu verbreitern. Die bestehende „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“[700] (Bund-Länder-Programm) wäre entsprechend zu nutzen und in eine „Qualitätsoffensive Lehreraus- und Lehrerweiterbildung“ erweitert[701] werden.

45. Neben einer Evaluation der Quer- und Seiteneinstiegsprogramme in den einzelnen Bundesländern soll über eine Bundesförderung eine Einführung von flächendeckenden Qualitätsstandards erfolgen und diese sollen analog der KMK-Standards implementiert werden. Ebenso soll das einphasige und duale Masterstudium als zweiter Regelweg erprobt werden (Vorschlag der GEW).[702]

6.7.2.4 Handlungsempfehlungen zu Kapitel 6.2.5 „Anforderungen an die materielle und finanzielle Ausstattung der berufsbildenden Schulen“

46. Eine gute digitale Grundausstattung mit leistungsstarker Breitbandanbindung und flächendeckendem WLAN, Hard- und Software soll angestrebt werden und jeder Klassenraum spezifisch ausgestattet sein. Hierzu gehört ein einfacher Zugang zu digitalen Medien für Lehrende und Lernende (eigenes Endgerät, Dockingstationen etc.). Ein für Lehrpersonen gesicherter Arbeitsplatz mit eigener E-Mail-Adresse unter Nutzung einer internen Schul-Cloud ist notwendig. Eine Kombination zwischen Schulverwaltungsnetz (Datenverarbeitung, interne organisatorische Schulkommunikation etc.) und pädagogischem Netz (Daten und Medien für die pädagogische Arbeit, Bildungsmaterialien etc.) ist aus datenschutzrechtlichen Gründen dringend geboten. Die Art und die Höhe der Kosten einer guten digitalen Ausstattung berufsbildender Schulen hängen sehr von den speziellen Berufsrichtungen und dem speziellen Bildungsgang ab.[703] Es soll – vor

---

699 Studierende der Medizin bekommen z. B. in Brandenburg bis zu 75 Monate lang ein Stipendium von monatlich 500 bis 1.000 Euro, wenn sie sich verpflichten, nach ihrer Ausbildung mindestens fünf Jahre als Landärztinnen/Landärzte in bestimmten Regionen dieses Bundeslandes zu praktizieren. Vgl. Metzner, Thorsten: Online-Artikel: Land startet Programm gegen den Ärztemangel. Brandenburg-Stipendium für Mediziner, in: Potsdamer Neueste Nachrichten, 19. Juni 2019, URL: www.pnn.de/brandenburg/brandenburg-stipendium-fuer-mediziner-land-startet-programm-gegen-den-aerztemangel/24470296.html, Abruf am: 19. Dezember 2019.

700 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Qualitätsoffensive Lehrerbildung, URL: www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/, Abruf am: 19. Dezember 2019.

701 Vgl. Hubig, Stefanie; Jendrich, Petra, Kultusministerkonferenz (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung“. Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitwelt“ am 14. Dezember 2020, Drs. 19(28)PG7-21, Berlin, S. 1.

702 Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung auf DQR-Niveau 6 (Meister/-innen, Erzieher/-innen etc.) und drei bis fünf Jahren Berufserfahrung könnten über ein Masterstudium in Kombination mit einem Vorbereitungsdienst in zwei bis fünf Jahren vollwertige Lehrkräfte werden. Währenddessen werden sie entsprechend ihrer bisherigen Qualifikation nach Tarifvertrag der Länder vergütet.

703 Berufsrichtungen mit datenintensiven Programmen, benötigen z. B. eher feste Standard-Rechner, während nicht so datenintensive Berufsrichtungen mit externen Serverfarmen (z. B. „Thin Clients“) arbeiten können. KUKA-Roboter und virtuelle Brillen sind für einige Ausbildungen unerlässlich, für andere reichen einfache digitale Medien aus.

allem für die berufsspezifischen hochspezialisierten Geräte – von Fall zu Fall geprüft werden, ob Kauf, Leasing oder das Mieten attraktiver ist, da die Geräte nach einigen Jahren evtl. überholt sind.

47. Angesichts der hohen Unterschiede bei der digitalen Ausstattung von berufsbildenden Schulen sollten länderübergreifend Mindeststandards festgelegt werden.

48. Die öffentlichen Schulträger sollen prüfen, ob die Einrichtung einer Einkaufsplattform als Cloud-Lösung mit deutschem Standort der Server durch den Bund oder die Bundesländer sinnvoll wäre. Die Schulen würden in diesem Fall ihren Bedarf an Hard- und Software dem Bund oder dem jeweiligen Bundesland melden. Der zentrale Einkauf auf Landes- oder Bundesebene würde die Bestellungen bündeln und bei den entsprechenden Herstellern nach Angeboten mit entsprechenden Service- und Wartungsleistungen anfragen.

49. Ein Nebeneinander von proprietärer Standard- und Branchensoftware mit Open-Source-Produkten soll zugelassen bzw. bestehende Hürden für den alternativen Einsatz von Open-Source-Produkten zu proprietärer Standard- und Branchensoftware bei Prüfungen sollten beseitigt werden.

50. Es sollen moderne Schulgebäude zur Verfügung stehen mit einer zuverlässigen Stromversorgung und baulich-räumlichen Rahmenbedingungen, die flexible Lernstrukturen (u. a. Video-Konferenzen, Simulationsstationen) begünstigen, die übergeordnete Kompetenzen fördern und somit den Anforderungen der digitalen Arbeitswelt entsprechen. Die Architektur sollte sich verstärkt am „look & feel“ moderner Unternehmen für kleinere Lerngruppen/Teams orientieren und den Anforderungen für ein digitales, vernetztes und individualisiertes Lernen gerecht werden. Hier wäre auch die Einrichtung von Selbstlernzentren für Schüler/-innen mit pädagogischer Betreuung/Beratung zu empfehlen.

51. Bund und Länder sollen frühzeitig Regelungen zum Datenschutz (Telemediengesetz, DSGVO, Datenschutzbeauftragte) und zur IT-Sicherheit (das Bundesamt für Sicherheit in der Informationstechnik – BSI – erstellt Leitlinien), zu Lizenzaktualisierungen und zu Leasingverträgen beim technischen Erneuerungs- und Anpassungsbedarf treffen.

52. Die Städte, die Gemeinden und die Landkreise sollen die Gelder für die mediale Ausstattung von berufsbildenden Schulen langfristig und nachhaltig bewilligen und nicht in Legislaturperioden denken. In diesem Zusammenhang sollten Bildungseinrichtungen bei den Investitionen mehr Priorität erfahren.

53. Die Bundesländer sollen einen ausreichenden Fortbildungsetat und mehr Anrechnungsstunden für die Lehrkräfte vorhalten, damit sie ihren zusätzlichen Aufgaben in der digitalen Transformation nachkommen können. Ebenso sollen sie spezifische Fortbildungsangebote für Schulleitungen und Führungskräfte berufsbildender Schulen finanzieren, damit der Prozess einer digitalen Schulentwicklung gefördert wird.

54. Die Bundesländer sollen Best-Practice-Konzepte und einen landesweiten Fortbildungs- und Erfahrungsaustausch entwickeln für eine gute Verzahnung der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung in der Digitalisierung der berufsbildenden Schulen.

55. Die Bundesländer sollen in Zusammenarbeit mit den Städten, Gemeinden und Landkreisen die strikte Trennung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten (unterschiedliche Rechtskreise) überwinden und den berufsbildenden Schulen mehr Freiräume bzw. Autonomie in ihrer Selbstverwaltung in der Verwendung und Verrechnung oder Umwidmung von Sach- und Personalmitteln geben.

56. Die digitalen Bildungsprogramme der Länder, die medienpädagogischen Konzepte der Schulen und die Medienentwicklungspläne der öffentlichen Schulträger sollten eng abgestimmt werden. Dazu bedarf es – vor allem in den Flächenländern – einer geeigneten Koordinierungsstelle auf Landesebene.

6.7.3 Handlungsempfehlungen zu Kapitel 6.3

6.7.3.1 Übergreifende Handlungsempfehlungen

1. Um eine breite Datenbasis über die Struktur und die Herausforderungen in der Weiterentwicklung der Berufsausbildungen, die nicht nach Berufsbildungsgesetz oder Handwerksordnung geregelt sind, zu erhalten, sind diese im Berufsbildungsbericht ausführlicher, systematischer und gleichrangig mit der dualen Berufsausbildung zu behandeln sowie unter Beteiligung der Sozialpartner in die Berufsbildungsforschung des BIBB miteinzubeziehen. Hierdurch könnten Erkenntnisse generiert werden, die die Weiterentwicklung dieser Berufsausbildungen unterstützen.

2. In einem der nächsten nationalen Bildungsberichte sollen die Perspektiven einer Weiterentwicklung der betreffenden Berufsausbildungen – auch unter dem Aspekt der Digitalisierung der Arbeitswelt – zunächst

als Schwerpunktthema behandelt werden und dann als integraler systematischer Bestandteil des nationalen Bildungsberichts aufgenommen werden.

3. Um den Praxisbezug zu stärken und angemessene Ausbildungsvergütungen zu gewährleisten, soll der eingeschlagene Weg einiger Bundesländer zu einer dem dualen System angelehnten Gestaltung der Ausbildung im Bereich der Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufe konsequent und umfassend weiterverfolgt werden.
4. Ein Teil der Mitglieder der Enquete-Kommission spricht sich dafür aus, ausbildungs- und qualitätsschützende Elemente aus dem BBiG – soweit noch nicht erfolgt – auf die Berufsausbildungen außerhalb BBiG/HwO zu übertragen. Dies umfasst insbesondere folgende Punkte:
   a. Für die GES-Berufsausbildungen sollen einheitliche Mindeststandards geschaffen werden. Dazu gehören eine kostenfreie Ausbildung und der gesetzliche Anspruch auf eine angemessene Ausbildungsvergütung, Standards der Qualitätssicherung und Mindeststandards der Ausbildung in der Praxis, Standards der Organisation der Lernprozesse durch Rahmenlehrpläne sowie Standards der betrieblichen Mitbestimmung und Beteiligung der Sozialpartner auf allen Ebenen.
   b. Auszubildenden in einer Berufsausbildung außerhalb BBiG/HwO soll der Zugang zur breiten Palette von ausbildungsunterstützenden Fördermaßnahmen (z. B. assistierte Ausbildung), die derzeit noch im SGB III und auch im BBiG festgeschrieben sind, ermöglicht werden.
5. Ein Teil der Mitglieder der Enquete-Kommission empfiehlt, dass der Bund unter Beteiligung der Länder im Rahmen der Bildungsforschung folgende Gestaltungsmodelle auf ihre fachliche Erforderlichkeit sowie praktische und rechtliche Umsetzbarkeit untersuchen lässt:
   a. Einheitliches Bundesgesetz für die Gesundheitsfachberufe mit allgemeinen bundeseinheitlichen Qualitätsstandards, Ausbildungsbedingungen sowie deren Finanzierung und gleichzeitiger Berücksichtigung der Besonderheiten der einzelnen Berufe bzw. Berufsfelder.
   b. Bundeseinheitliches Gesetz für die Ausbildung zur/zum staatlich anerkannten Erzieherin/Erzieher – möglichst unter Beibehaltung des Kompetenzprofils auf DQR-Level 6.
   c. Schaffung eines bundeseinheitlichen Rahmens für alle Berufsausbildungen außerhalb BBiG/HwO mit dem Ziel, auch in diesen Berufsausbildungen außerhalb BBiG/HwO Mindeststandards zu gewährleisten.
6. Für alle Berufsausbildungen außerhalb BBiG/HwO soll in den Rahmenlehrplänen die besondere Bedeutung der Digitalisierung in der Arbeitswelt ausreichend berücksichtigt werden. Dies heißt u. a., dass berufsfachliche und allgemeine Medienkompetenz vermittelt werden soll und Lehrkräfte so fortgebildet werden, dass sie die entsprechenden fachlichen und didaktischen Kompetenzen erwerben. Die Aneignung digitaler Kompetenzen muss sowohl in der Ausbildung als auch in der Fort- und Weiterbildung Berücksichtigung finden.
7. Ähnlich den BBiG-Berufen, die in der Regel aufbauend auf einem Ausbildungsberuf Aufstiegsfortbildungen ermöglichen, sollen für die Berufsausbildungen außerhalb des BBiG/HwO eine systematische Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung und Karrieremöglichkeiten analog zum BBiG entwickelt werden. Eine systematische Abstimmung zwischen der Hochschulrektorenkonferenz, den Sozialpartnern und der KMK soll mehr Durchlässigkeit zwischen Aus- und Fortbildung ermöglichen.
8. Für die Steigerung der Attraktivität der Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufe sollen nicht nur die Ausbildungs-, sondern auch die Arbeitsbedingungen – auch im Sinne der Geschlechtergerechtigkeit – verbessert werden. Die Tarifparteien werden gebeten, eine verbesserte Bezahlung im Rahmen von Tarifverhandlungen zu prüfen.

6.7.3.2 Handlungsempfehlungen für die Gesundheitsberufe

9. Hinsichtlich der Zuordnung der Gesundheitsfachberufe (Heilberufe) zum DQR sollte geprüft werden, ob eine Zuordnung der bundesrechtlich geregelten, dreijährigen Gesundheitsfachberufe auf Niveau 5 möglich und sachgerecht ist.
10. Die Rahmenlehrpläne sollen durch Gremien (z. B. Fachkommissionen) auf Bundesebene unter paritätischer Beteiligung von Sachverständigen der Sozialpartner, die mit der Berufspraxis vertraut sind, entwickelt und regelmäßig evaluiert werden. Vertreterinnen und Vertreter der jeweiligen Wissenschaft und der Berufsver-

bände sollen hinzugezogen werden. Berufsfeldanalyse und Berufsbildungsplanung sowie Weiterentwicklung, Konzeptualisierung und Neuordnung der Gesundheitsfachberufe sollen unter Beteiligung der Sozialpartner und der Interessenvertretungen der Patientinnen und Patienten vorgenommen werden.

6.7.3.3 Handlungsempfehlungen für die Sozial- und Erziehungsberufe

11. Es sollte untersucht werden, welche gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Vorteile es hätte, wenn die Länder in ihrer Gesetzgebungskompetenz für die Erziehungs- und Sozialberufe entsprechende bundesweit abgestimmte Ausbildungsgesetze mit ausbildungsschützenden Bereichen und die konkrete Regelung der praktischen Ausbildung konzipieren. Würde dadurch ein transparenteres Berufsprofil geschaffen und wäre eine länderübergreifende Anerkennung bzw. bundesweite Vergleichbarkeit eher zu erreichen? Ein Teil der Mitglieder der Enquete-Kommission würde diesbezüglich einen Staatsvertrag des Bundes und der Länder in Erwägung ziehen.
12. Es soll mit der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) und den Trägern der Sozialen Arbeit und unter Mitwirkung der Sozialpartner geklärt werden, wie beide in die Organisation und Durchführung der Ausbildung eingebunden werden können. Die Finanzierungsgrundlagen hierfür müssten entsprechend geprüft werden.
13. Es ist zu prüfen, ob die Kapazitäten im Lehramtsstudium für Sozialpädagogik und zusätzliche Promotionsstellen an den Hochschulen ausreichend sind, um mehr Menschen in Erziehungs- und Sozialberufen in hoher Qualität ausbilden zu können.

6.7.3.4 Handlungsempfehlungen für die schulischen Berufsausbildungen außerhalb der GES-Berufe

14. Langfristig und aufbauend auf den Ergebnissen empirischer Berufsbildungsforschung sollen Bund und Länder die Unterstützung und Finanzierung schulischer Berufsausbildungen außerhalb der GES-Berufe an die erfolgreiche Einmündung der Absolventinnen und Absolventen in den Arbeitsmarkt oder aufbauende Fortbildungsgänge knüpfen.
15. Unter dem Vorbehalt der besseren Wirksamkeit von Unterstützungsmaßnahmen für potenzielle Partner der dualen Ausbildung könnten die Vor- und Nachteile der schulischen Berufsausbildungen als Kompensation für fehlende duale Ausbildungsplätze in bestimmten Regionen systematisch erforscht werden. In diesem Zusammenhang kann in Regionen mit einem ausgewiesenen Mangel dualer Ausbildungsplätze in Branchen mit hohem Fachkräftebedarf geprüft werden, ob schulische Berufsausbildungen als anerkannter Ersatz zu fördern sind.

Zu Kapitel 6.7.3 liegt ein Sondervotum der Fraktion DIE LINKE. vor, siehe Kapitel 10.1.3.2.

6.7.4 Handlungsempfehlungen zu Kapitel 6.4

6.7.4.1 Handlungsempfehlungen an den Bund

1. Digital vernetzte Lernortkooperation zwischen Betrieb, Berufsschule, überbetrieblichen Berufsbildungsstätten, außerbetrieblichen Ausbildungsstätten und Berufsförderungswerken sollen verstärkt durch vom Bund finanzierte Forschungsprojekte erprobt werden und innovative Lösungen und Ergebnisse verbreitet werden. Konkret könnte dies beispielsweise im Rahmen einer Verstetigung und Erweiterung des InnoVET-Programms erfolgen.
2. Der Bund sollte außerdem strukturbildende Modellprojekte fördern, die etwa die Ausstattung von gemeinsam nutzbaren Lernräumen und gemeinsamen Lernplattformen für die Lernortkooperation zwischen Ausbildungsbetrieben, überbetrieblichen Berufsbildungsstätten und berufsbildenden Schulen unterstützen. Dabei sollen Förderrichtlinien so modifiziert werden, dass berufsbildende Schulen und überbetriebliche Bildungsstätten/private Bildungsdienstleister wechselseitige Synergien bei der Nutzung digitaler Ausstattung realisieren können. Das kann auch über die Einrichtung von Co-Working-Spaces erfolgen.
3. Das produktive Zusammenwirken von Betrieben und berufsbildenden Schulen soll durch die Unterstützung der Digitalisierung regionaler Netzwerke verstetigt werden. Der Bund soll den nachhaltigen Aufbau eines

regionalen Berufsbildungs-Managements unter Einbindung der regional aktiven Akteure wie z. B. der Jugendhilfe, den allgemeinbildenden Schulen, der über- und außerbetrieblichen Ausbildungsstätten, von Weiterbildungsträgern (z. B. auch Volkshochschulen) und zivilgesellschaftlichen Akteuren (Stiftungen) sowie von (Fach-)Hochschulen fördern. Lernortkooperation soll vor Ort in der Region sichtbar werden.

4. Die Förderung einer flächendeckend guten Breitbandversorgung und Netz-Infrastruktur soll gewährleisten, dass gerade in ländlichen Räumen Formen der digitalen Lernortkooperation die Attraktivität beruflicher Bildung in den Regionen erhalten und stärken.

6.7.4.2 Handlungsempfehlungen an die Kammern, Betriebe und Sozialpartner – im Zusammenwirken mit den Ländern und dem Bund

5. Vorgaben zur Lernortkooperation in bestimmten Ausbildungsabschnitten (Projekte, Erkundungen u. a.) sollen im Rahmen innerbetrieblicher Ausbildungspläne bzw. schulischer Curricula der Berufsschule verankert werden und dafür Qualitätsstandards sowie Standards für Qualitätsdialoge zwischen Auszubildenden, Ausbildern/Ausbilderinnen und Lehrkräften erarbeitet werden. Für Projekte der Lernortkooperation sollte die Eignung von Standardberufsbildpositionen geprüft werden und die Empfehlung 99 des BIBB-Hauptausschusses angepasst werden.
6. Für die Partner der Lernortkooperation sollen gemeinsam zugängliche oder miteinander kompatible Formen der Dokumentation von Lernaktivitäten (Portfolios oder Elemente aus den Online-Ausbildungsnachweisen) auf Lernplattformen oder anderen Austauschformaten etabliert werden.
7. Gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte und Ausbilder/Ausbilderinnen unter Nutzung der Einrichtungen der schulischen Fortbildung wie auch der Einrichtungen der Wirtschaft (auch durch wechselseitige Hospitationen) sollen gefördert werden. Dabei soll digitale Lernortkooperation als wichtiges Aufgabengebiet zur besseren Verzahnung von Theorie und Praxis und zum Austausch wechselseitiger Innovationsimpulse – vor allem im regionalen Kontext – für Lehrkräfte und Ausbilder/Ausbilderinnen herausgestellt werden.
8. Es soll ein Beratungs- und Unterstützungsangebot zur konzeptionellen Entwicklung von Lernortkooperationen durch digitale Medien in die fachliche Ausbildung integriert werden sowie entsprechende Fortbildungsangebote für ausbildende Fachkräfte, Ausbilder/-innen sowie Lehrkräfte, geschaffen werden.
9. Die Akteure in der dualen Berufsausbildung und der Berufsorientierung sollen in gemeinsamer Verantwortung alle Möglichkeiten der Kooperation in regionalen Netzwerken wie z. B. Ausbildungspatenschaften und Verbundausbildung nutzen, um insbesondere im ländlichen Raum den Erhalt von Ausbildungsberufen zu unterstützen.
10. Es soll geprüft werden, ob durch digital vernetzte Lernorte gerade im Bereich von New Economy und zur Unterstützung von Start-ups Angebote geschaffen werden können, um Start-ups an eine Ausbildungsbeteiligung heranzuführen und den Interessen, Motivationslagen und Kompetenzen von Jugendlichen und Betrieben in diesem Bereich gerecht zu werden.
11. Kleine und mittlere Unternehmen (KMU) sollen in regionalen Netzwerken mit digitalen Innovationsimpulsen im Prozess der Lernortkooperation unterstützt und beraten werden. Digitale Weiterbildung des Personals der KMU kann unter anderem über die berufsbildenden Schulen organisiert werden.

6.7.5 Handlungsempfehlungen zu Kapitel 6.5

6.7.5.1 Zur Digitalisierung im Prüfungswesen

1. Digitalisierungsbedingte Veränderungen in der betrieblichen Wirklichkeit und in der beruflichen Bildung sollen in den Berufsprüfungen beider Lernorte aufgegriffen werden. Damit berufsrelevante digitale Kompetenzen in Prüfungen erfasst werden können, müssen im Rahmen der Ordnungsarbeit die Kompetenzanforderungen aus der Praxis in Prüfungsinhalte integriert und geeignete Prüfungsmethoden festgelegt werden. Neue digitale Prüfungsformate sollen deshalb die bestehenden Prüfungsmethoden (praktische, schriftliche und mündliche Prüfungsformate) ergänzen und weiterentwickeln. Die berufliche Handlungsfähigkeit soll primär in ganzheitlichen und authentischen beruflichen Situationen handlungs- und kompetenzorientiert überprüft werden.

2. Die Entwicklung digitaler Instrumente für die Abnahme und Bewertung von Prüfungsleistungen durch Prüfer/-innen ist zu fördern. Der Einsatz von Prüfungen am PC, Tablet und in der virtuellen Realität muss bezogen auf authentische berufsbezogene Anforderungen flächendeckend unter Einbeziehung des Prüfungsausschusses ermöglicht werden. Um Rechtssicherheit bei der Abnahme von Prüfungsleistungen an digitalen Endgeräten und in der virtuellen Realität herzustellen, müssen Prüfungsbestimmungen so gestaltet sein, dass auch diese Durchführungsform als Option zugelassen wird. Bei Prüfungsaufgaben, die schriftlich zu bearbeiten sind, ist deshalb klarzustellen, dass die Prüfungsleistungen auch elektronisch übermittelt werden können. Zur Entlastung von Prüfenden, Auszubildenden, Betrieben und zuständigen Stellen sollen administrative Prozesse im Zusammenhang mit Prüfungen zügig digitalisiert werden.
3. Die kontinuierliche Qualitätssicherung der Prüfungen ist Aufgabe aller beteiligten Akteure. Digitale Anwendungen (z. B. Schulungsmodule für Aufgabenerstellende, Programme zur professionellen Aufgabenerstellung und webbasierte Aufgabendatenbanken) sollen verstärkt zur Qualitätsentwicklung genutzt werden.

6.7.5.2 Zur strukturellen Weiterentwicklung des Prüfungswesens in der Erstausbildung

4. Die umfassende berufliche Handlungsfähigkeit als Resultat der dualen Berufsausbildung soll auch in Zukunft durch Prüfungen bei den zuständigen Stellen (Kammern) festgestellt werden.
5. Die Akteure der beruflichen Bildung – Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Bund und Länder, Kammern etc. – sollen unter Einbeziehung der oben beschriebenen drei Varianten[704] den schon begonnenen offenen Denk- und Diskussionsprozess zu Optionen der Weiterentwicklung der beruflichen Abschlussprüfung fortsetzen. Diese Diskussion soll insbesondere zwischen dem Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung und der KMK geführt werden. Unter Wahrung der Gleichbehandlung der Auszubildenden ist zu prüfen, wie der Bedeutungszuwachs von Schlüsselkompetenzen wie Sozialverhalten, Teamfähigkeit und Umgang mit digitalen Medien stärker als bisher Berücksichtigung finden kann.
6. Ein Teil der Mitglieder der Enquete-Kommission ist der Auffassung, dass bereits in der Berufsschule festgestellte Kompetenzen im Rahmen der Abschlussprüfungen der dualen Berufsausbildung nicht erneut geprüft werden müssen. Die Ergebnisse der Lernprozesse in Berufsschule und Betrieb sollen gemeinsam auf einem Berufsabschlusszeugnis ausgewiesen und/oder in die Gesamtnote der Abschlussprüfung mit einbezogen werden.
7. Zur Qualitätssicherung von Prüfungen sollten sich Prüfende regelmäßig weiterbilden. Hier müssen einerseits die zuständigen Stellen weiter tätig bleiben; anderseits müssen aber auch die für Arbeitnehmervertreter/-innen vorschlagsberechtigten Gewerkschaften dabei unterstützt werden, Qualifizierung für Prüfende sicherzustellen. Dabei sollen die Bedarfe der Prüferinnen und Prüfer berücksichtigt werden.
8. Um Sprach- und Verständnisbarrieren in Prüfungen zu minimieren und die Chancengleichheit unter den vielfältigen Prüfungsteilnehmenden zu erhöhen, sollten Prüfungsaufgaben sprachsensibel gestaltet sein. Dabei sollen nach Bedarf auch Wörterbücher bzw. digitale Übersetzungshilfen genutzt werden.
9. Ein Teil der Mitglieder der Enquete-Kommission befürwortet, dass der im BBiG vorgesehene Freistellungsanspruch für Prüfende als bezahlte Freistellung anzusehen ist. Dies sollte gesetzlich präzisiert werden.
10. Bei den schulischen Berufsausbildungen sollte wissenschaftlich geprüft werden, wie es zu einer Modernisierung und bestmöglicher Vereinheitlichung des Prüfungswesens der GES-Berufe in den Bundesländern kommen kann, die zu länderübergreifend anerkannten Berufsabschlüssen führt.

6.7.6 Handlungsempfehlungen zu Kapitel 6.6

6.7.6.1 Internationale Mobilität

1. Für 2030 sollte in Deutschland eine nationale Mobilitätsquote von 20 Prozent in der Berufsbildung angestrebt werden.

---

[704] Die drei Varianten bezüglich der Einbeziehung berufsschulischer Leistungsfeststellungen in das Berufsabschlusszeugnis werden im Kapitel 6.5.7 erläutert.

2. Es soll geprüft werden, ob die Einrichtung eines Deutschen Beruflichen Austauschdienstes „DBAD“ als bundesweit institutionalisiertes und nachhaltig finanziertes Programm zur nationalen Koordination und umfassenden – auch digitalen – Beratung von Auszubildenden und jungen Berufstätigen die europäische und internationale Mobilität in der beruflichen Bildung stärken würde. Die bereits vorhandenen institutionellen Strukturen sollen dabei mitberücksichtigt werden.
3. Die mögliche Einrichtung des DBAD sollte auf der Grundlage der Beratungen eines „Runden Tisches“ zur strategischen und strukturellen Ausrichtung und Koordinierung der europäischen und internationalen Mobilität unter Beteiligung aller relevanten Akteure erfolgen, d. h. unter Beteiligung der relevanten Bundesbehörden (BMBF, BMWi, BMAS etc.), der Kultusministerkonferenz der Länder, der nach dem Berufsbildungsgesetz zuständigen Stellen (NABIBB, Kammern und Sozialpartner) sowie der Spitzenverbände und Fachverbände der deutschen Wirtschaft, des DGB, der EU-Kommission, der Projektträger in der Mobilitätsberatung etc. Die bereits vorhandenen Gremien-Strukturen sollen dabei mit berücksichtigt werden.
4. Die betriebsnahe Mobilitätsberatung vor Ort, auch im Rahmen des Projekts „Berufsbildung ohne Grenzen“, soll ausgebaut und verstetigt werden.
5. Grundsätzlich sollte jedem Auszubildenden die Chance für einen Auslandsaufenthalt offenstehen. Für Betriebe sollten zusätzliche Anreize geschaffen werden, die ein Auslandspraktikum attraktiv machen.
6. Die „Pool-Projekte“ der NABIBB für KMU sollen ausgebaut werden, damit mehr Auszubildende aus kleinen und mittleren Unternehmen einen Auslandsaufenthalt durchführen können.
7. Für Auszubildende mit Förderbedarf sollen die zusätzliche, individuell flankierende sozialpädagogische Unterstützung und die begleitenden Hilfen im Rahmen von Erasmus+ weiter ausgebaut und auch auf Auslandsaufenthalte in Drittländern ausgeweitet werden.
8. Zur Anrechnung der im Ausland erworbenen Kompetenzen sollte das Instrument ECVET weiterentwickelt werden.
9. Die Unterstützung der Kammern für Auslandsmobilität in der Berufsausbildung sollte wo immer möglich institutionell in den Kammern verankert werden und durch Ausbau und Einbindung der Mobilitätsförderung und -beratung bei internationalen Kammer-Aktivitäten gestärkt werden.
10. Unabhängig von der Prüfung eines Deutschen Beruflichen Austauschdienstes soll die Kommunikation bzw. Öffentlichkeitsarbeit zur Auslandsmobilität in der Berufsbildung gebündelt dargestellt werden (ein nationales Portal, Zielgruppennavigation, soziale Medien, Wissensmanagement etc.), um einen Zugang für alle Angebote zu etablieren. Dazu soll die Kommunikation zwischen der Informations- und Beratungsstelle für Auslandsaufenthalte in der beruflichen Bildung, „Berufsbildung ohne Grenzen“, der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim BIBB und weiterer Angebote aufeinander bezogen und strategisch abgestimmt werden.
11. Digitale Angebote der Mobilitätsberatung sollten ausgebaut werden.
12. Die Digitalisierung sollte in der europäischen und internationalen Mobilität durch gemeinsamen virtuellen Sprachunterricht und fachliche Projektarbeiten mit Schülerinnen und Schülern ausländischer beruflicher Bildungseinrichtungen sowie Betriebs- und Schulrundgänge als Ergänzung zum physischen Austausch erheblich ausgebaut werden.
13. An den berufsbildenden Schulen sollen zusätzliche personelle Kapazitäten geschaffen und Ansprechpartner/-innen für die Konzeption, Antragstellung, Organisation und Durchführung europäischer und internationaler Auslandsaufenthalte benannt werden. Gleichzeitig sollen ausreichende Ressourcen in Form von Anrechnungsstunden für die Projektarbeit bzw. die Betreuung von Austauschschülern und Austauschschülerinnen im Arbeitsteam bereitgestellt werden.[705]
14. Die Fortbildungsangebote im Bereich des internationalen Projektmanagements, der europäischen Sprachen und Fachsprachen sowie der Vermittlung von Beratungs- und Betreuungskompetenzen sollen für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen – bevorzugt kollaborativ mit den Ausbildern und Ausbilderinnen der Betriebe – quantitativ und qualitativ ausgebaut werden.[706]

---

705 Vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Internetseite: Berufsschulen handlungsfähig machen für Europa. 10-Punkte-Programm, URL: www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/berufsschulen-handlungsfaehig-machen-fuer-europa/, Abruf am: 22. Februar 2021.

706 Ebd.

15. In allen Bundesländern sollen auf der Ebene der Ministerien und der nachgelagerten Behörden (Bezirksregierungen, Schulämter) nachhaltige Unterstützungs- und Beratungsstrukturen für die internationale Mobilitätförderung etabliert und ausgebaut werden (analog des „International Office“ an Hochschulen).
16. Mobilitätsaktivitäten und -programme auf Bundes- und Länderebene sollten regelmäßig evaluiert werden. Die Ergebnisse sollten zur strategischen Weiterentwicklung der Beratung und Mobilität in der Berufsausbildung zusammengeführt werden. Dabei sollen insbesondere die Inhalte, Beratungsprozesse und Qualitätskriterien der Mobilitätsberatung zum Zweck der Professionalisierung des Beratungsfelds untersucht werden.

6.7.6.2 Internationale Berufsbildungszusammenarbeit

17. Die bisherigen Instrumente der Koordinierung und Abstimmung in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit sollten weiter ausgebaut werden. Transparenz, Nachhaltigkeit und Komplementarität zwischen den Einzelinitiativen sollten weiter verbessert werden.
18. Der internationale Berufsbildungsdialog sollte – auch im Rahmen der Strategieprojekte „Unions4VET“ sowie „SCIVET“ – entsprechend den in der Internationalisierungsstrategie der Bundesregierung genannten fünf Prinzipien des dualen Systems ausgebaut und verstetigt werden.
19. Die aktive Einbindung der Sozialpartner in bereits bestehende und geplante Initiativen der Bundesressorts soll ausgebaut und gestärkt werden, um die politische Teilhabe der Gewerkschaften und Arbeitnehmerorganisationen sowie die der Wirtschaft und Arbeitgeberorganisationen im In- und Ausland gleichermaßen zu gewährleisten.
20. Es soll geprüft werden, ob die Durchführung eines internationalen Wettbewerbs zur Auszeichnung und Förderung von Konzepten zur Stärkung dualer Elemente in Berufsbildungssystemen in Drittländern basierend auf deutschen Erfahrungen in besonderer Kooperation mit deutschen Schulen, mit Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften sowie mit Kammern und Unternehmen sinnvoll wäre.

7 Berufliche Fort- und Weiterbildung

Das Kapitel behandelt die Herausforderungen der digitalen Transformation für die berufliche Fort- und Weiterbildung. Ausgehend vom Ziel einer zukunftsorientierten Weiterbildungskultur in Deutschland werden thematische Schwerpunkte gesetzt. Unter Darlegung der Weiterbildungsstrukturen werden die Akteure und politischen Handlungsfelder identifiziert. Die Determinanten der Beteiligung an beruflicher und insbesondere betrieblicher Weiterbildung werden ausführlich analysiert. Im Fokus stehen außerdem die Weiterbildungsbranche selbst, ihr Leistungsangebot, ihre wirtschaftliche Lage, die Situation der Beschäftigten und die Rolle der Beratung für die Stärkung der Weiterbildungsbereitschaft. Schließlich werden die Perspektiven der E-Didaktik für den Ausbau digitaler Kompetenzen näher betrachtet.

7.1 Berufliche Weiterbildung in der digitalen Transformation

7.1.1 Thematischer Überblick

Der digitale Wandel ist kein gleichförmiger Prozess. Digitalisierung ist auch nicht allein technische Innovation. Das Transformationsgeschehen beeinflusst unser Leben, Lernen, Arbeiten und Denken, und zwar wechselseitig. Diese vielfältigen Entwicklungen müssen die Akteure – insbesondere Unternehmen, Sozialpartner und öffentliche Hand – wirtschaftlich erfolgreich und sozial gerecht gestalten.

Im Zuge der verschiedenen Megatrends nehmen die Aktualität und damit der Nutzen unseres Wissens immer schneller ab. Seit langem ist unstreitig, dass wir dieser Entwertung erworbener Kompetenzen durch lebensbegleitendes Lernen entgegenwirken können – und müssen. So können wir die individuellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Errungenschaften bewahren und die Chancen auf größeren Wohlstand nutzen, die die digitale Transformation bietet.

Doch wie schaffen wir eine zukunftsorientierte Weiterbildungskultur in Deutschland, die in unserer Lebens- und Arbeitswelt fest verankert ist? Wie eröffnen wir allen Menschen im Laufe ihres Lebens immer wieder neue Möglichkeiten zur selbstbestimmten und selbstverantwortlichen beruflichen und persönlichen Entwicklung? Wie kann Weiterbildung die Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit der deutschen Wirtschaft sichern? Die Ansichten darüber gehen – auch politisch – deutlich auseinander.

Gegenstand dieses Kapitels ist die berufliche Weiterbildung. Die Bandbreite der Themen war in den Beratungen ebenso vielfältig wie die Herausforderungen und Chancen für unsere Gesellschaft:

- Welche Bedeutung hat die berufliche Weiterbildung für die Wirtschaft und die Gesellschaft in Deutschland? Wie lässt sich das Bewusstsein der Erwerbstätigen und Unternehmer/-innen für deren Chancen und Erfordernisse stärken?
- Wie können der Zugang zu den beruflichen Weiterbildungsangeboten gewährleistet und die Beteiligung daran erhöht werden? Wie kann man den sozialen Disparitäten im Bereich der beruflichen Weiterbildung entgegenwirken?
- Wie wirkt sich die digitale Transformation auf Inhalt und Form der beruflichen Weiterbildung insgesamt und speziell auf die betriebliche Weiterbildung aus? Welche Chancen und Herausforderungen bietet die Digitalisierung und welche Implikationen hat dies für die Akteure?
- Welche Rückwirkungen hat die berufliche Weiterbildung ihrerseits auf die Gestaltung der digitalen Transformation? Wie kann sie die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen und Erwerbstätigen hierzulande fördern und den Innovationstransfer zwischen Wissenschaft und Wirtschaft erleichtern?
- Welche fachlichen und außerfachlichen Qualifikationen und Fähigkeiten benötigen die Erwerbstätigen und Unternehmen in Zukunft und wie werden die Weiterbildungsbedarfe und -inhalte bestimmt?
- Welche Lehr- und Lernformate sind für welche Zielgruppen und Inhalte erfolgversprechend? Inwieweit bietet die digitale, ortsunabhängige Vermittlung von Lerninhalten neue Chancen?
- Wie wird die berufliche Weiterbildung künftig organisiert werden, wo wird sie stattfinden? Können bestehende Einrichtungen und Netzwerke noch intensiver genutzt werden? Bedarf es neuer Formen regionaler und trägerübergreifender Zusammenarbeit? Inwieweit ist eine Verknüpfung mit Institutionen und Angeboten der akademischen Bildung möglich und sinnvoll?

- Wie lässt sich eine hohe Qualität der Weiterbildungsangebote dauerhaft gewährleisten? Wie kann die Beratung für Unternehmen und Teilnehmende optimiert werden?
- Wie lässt sich genügend und zeitgemäß qualifiziertes pädagogisches Personal für die berufliche Weiterbildung gewinnen und sichern? Sind die Arbeitsbedingungen für die Lehrenden ausreichend attraktiv?
- Wird die Finanzierung der beruflichen Weiterbildung den dynamischen Entwicklungen in Zukunft noch gerecht? Ist eine neue Strukturierung und Ausrichtung der Förderkulisse sinnvoll? Braucht es einen Rechtsanspruch auf Weiterbildung und welche Konsequenzen hätte dieser?

Ein Aspekt der Weiterbildung, der die „zweite Chance" bzw. das Nachholen von Berufsabschlüssen betrifft, wird nicht in diesem Kapitel, sondern im Kapitel 5.5 behandelt.

7.1.2 Politische Handlungsfelder und Vorgehensweise

Die berufliche Weiterbildung erfüllt vielfältige Aufgaben individueller, ökonomischer und gesellschaftlicher Natur. Sie eröffnet den Erwerbstätigen breite berufliche und persönliche Entwicklungschancen durch Festigung, Aktualisierung und Erweiterung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten. Sie stärkt die Beschäftigungsfähigkeit, kann Defizite in der Grundbildung ausgleichen und trägt damit auch zur gesellschaftlichen Integration bei. Für die Unternehmen ist die berufliche Weiterbildung unerlässlich zur Deckung des Fachkräftebedarfs und damit zur Sicherung ihrer Wettbewerbsfähigkeit. Sie ist ein effizientes Element einer vorausschauenden und nachhaltigen Personalpolitik, mit der die Betriebe gezielt ihre unternehmerische Entwicklung steuern und Innovationen fördern können. Die berufliche Weiterbildung ist nicht zuletzt ein entscheidendes Instrument zur Bewältigung des Strukturwandels. Bei konjunkturellen Schwankungen kommt ihr außerdem eine „Nothelferfunktion"[707] zu.

Die Weiterbildung leistet einen zentralen Beitrag zur Beschäftigungsfähigkeit der Erwerbstätigen und ist damit ein fester Bestandteil der Beruflichkeit in unserer Gesellschaft. Zusammen mit der Erstausbildung prägt sie die berufliche Identität der Menschen, sichert ihre Existenzgrundlage und gewährleistet ihre Teilhabe am Wohlstand. Damit ist die berufliche Weiterbildung nicht nur von überragender Bedeutung für die Deckung des Fachkräftebedarfs, sondern auch für den sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhalt.

Diese unterschiedlichen Funktionen spiegeln sich auch in den Politikfeldern wider, die die berufliche Weiterbildung gestalten:

- Bildungspolitisch stehen die Gleichwertigkeit und wechselseitige Durchlässigkeit der Bildungsbereiche in Deutschland sowie eine leistungsfähige Bildungsinfrastruktur im Fokus. Hierzu gehört die Weiterentwicklung der höheren Berufsbildung, die ausgehend vom Berufsprinzip durch ordnungspolitische Standards und Strukturen die Attraktivität der dualen Ausbildung stärkt.
- Arbeitsmarktpolitisch ist die berufliche Weiterbildung insbesondere ein Instrument zur Erhaltung und Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit erwerbstätiger Menschen. Die Verantwortung für die betrieblich veranlasste Weiterbildung tragen die Unternehmen, oft in Kooperation mit den Beschäftigten. Relevant sind außerdem die individuellen Weiterbildungsförderungen nach SGB II und III und die Abwägung von Qualifizierungs- und Vermittlungsansprüchen. Sozialpartner und Betriebsparteien können ergänzend Qualifizierungsmaßnahmen vereinbaren, die das Fachkräfteangebot verbessern und so auch den Arbeitsmarkt entlasten.
- Wirtschaftspolitisch ist die Stärkung der Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit der Unternehmen und damit des Wirtschaftsstandorts Deutschland essenziell. Im Mittelpunkt stehen die Qualifizierung der Fachkräfte und Unternehmer/-innen, die besonderen Bedürfnisse der KMU, unternehmerische und gesellschaftliche Innovationen, der Technologietransfer und der Umgang mit Ressourcenknappheit und Klimawandel, die sämtlich von der Digitalisierung beeinflusst werden.
- Sozialpolitisch bietet die berufliche Weiterbildung die Chance, alle Schichten der Gesellschaft in Beschäftigung zu integrieren. Beruf und Beschäftigungsfähigkeit sind Teil unseres deutschen Wohlstandsmodells.

---

707 Schrader, Josef (2019): Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse in der Erwachsenen- und Weiterbildung, in: Köller, Olaf; Hasselhorn, Marcus; Hesse, Friedrich W. et al. (Hg.) (2019): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale, Stuttgart, S. 702.

Die berufliche Weiterbildung ist damit auch ein wertvolles Instrument zur Bewältigung der Herausforderungen der Demografie, der Migration und der Inklusion. Sie ermöglicht den Menschen Integration und Teilhabe in vielfältiger Hinsicht und sichert ihre Lebensplanung.

- Gesellschaftspolitisch lässt sich die berufliche Weiterbildung nicht strikt von der politischen Bildung abgrenzen. Die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz stärkt die Persönlichkeitsentwicklung, das Demokratieverständnis und die Mündigkeit der Bürger/-innen. Damit leistet die berufliche Weiterbildung auch einen Beitrag zur Bewältigung der globalen Herausforderungen.[708]

Ausgehend von einer Bestandsanalyse hat die Enquete-Kommission die aktuellen und künftigen Herausforderungen für die berufliche Weiterbildung identifiziert, Erfolgskriterien bestimmt und Handlungsempfehlungen formuliert. Im Fokus stand die Entwicklung der beruflichen Weiterbildung in einer zunehmend digitalen Arbeitswelt.

Die vielfältige und weitreichende Relevanz der beruflichen Weiterbildung führt dazu, dass die Akteure und Interessengruppen den Istzustand ebenso wie die Vorschläge zur Weiterentwicklung höchst unterschiedlich bewerten. Um den unterschiedlichen Perspektiven gerecht zu werden, sind die Empfehlungen zur künftigen Weiterbildungskultur in Deutschland zielgruppenspezifisch ausgestaltet. Letztlich sollen damit auch Impulse gesetzt werden für die kommenden Debatten in den einschlägigen politischen Gremien wie der Nationalen Weiterbildungsstrategie (NWS) und der Allianz für Aus- und Weiterbildung.

7.2 Definitionen und Daten

Eine einheitliche und verbindliche Definition der Weiterbildung existiert nicht. Die dynamische Entwicklung der Weiterbildung in den letzten Jahrzehnten ging einher mit einer Veränderung ihres Verständnisses – national wie international.

7.2.1 Systematik

Berufliche Weiterbildung definieren die Partner der Nationalen Weiterbildungsstrategie heute als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme strukturierten Lernens nach dem Ende einer ersten Bildungsphase und Aufnahme einer Erwerbstätigkeit“.[709]

Der Deutsche Bildungsrat traf bereits 1970 eine fast wortgleiche Definition der Weiterbildung,[710] die nach dem damaligen Verständnis allerdings die berufliche und die nichtberufliche Bildung einschloss und auf organisierte Lernprozesse beschränkt war.[711] Dem „Zwei-Säulen-Konzept“[712] (beruflich/allgemein) folgte auch die deutsche Weiterbildungsstatistik mit dem Berichtssystem Weiterbildung (BSW) ab 1979.

Die wachsende Bedeutung weniger organisierter Formen der Bildungsbeteiligung zeigte schließlich die Grenzen des deutschen Weiterbildungsbegriffs auf.[713] Anknüpfend an das Memorandum über Lebenslanges Lernen[714] der

---

708 Mit der Global Education First Initiative (GEFI) erklärte der damalige UN-Generalsekretär Ban Ki-moon im September 2012 „Education for Global Citizenship“ zu einem der drei prioritären Bildungsziele weltweit. Vgl. zum UNESCO-Konzept der „Global Citizenship Education“: Bernecker, Roland; Deutsche UNESCO-Kommission e. V.: Internetseite: Global Citizenship. Perspektiven einer Weltgemeinschaft. Ein Beitrag von Roland Bernecker, ehemaliger Generalsekretär der Deutschen UNESCO-Kommission und Ronald Grätz, Generalsekretär des Instituts für Auslandsbeziehungen, URL: www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/global-citizenship-education/global-citizenship-perspektiven-einer, Abruf am: 27. Januar 2021.

709 Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales; Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Nationale Weiterbildungsstrategie. Strategiepapier, o.O., URL: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Aus-Weiterbildung/strategiepapier-nationale-weiterbildungsstrategie.pdf?__blob=publicationFile&v=1, Abruf am: 3. Februar 2021.

710 Vgl. Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn, S. 197.

711 Vgl. ebd., S. 198 ff.

712 Ebd.

713 Ebd., S. 13.

714 Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Internetseite: Memorandum über Lebenslanges Lernen, URL: www.eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=LEGISSUM:c11047, Abruf am: 27. Januar 2021.

Europäischen Kommission aus dem Jahr 2000 kategorisierte die Classification of Learning Activities (CLA)[715] von 2006 Bildungsaktivitäten neu.

Deutschland beteiligte sich an der Pilotierungsphase des europäischen Adult Education Surveys (AES) und stellte seine Berichterstattung zum Weiterbildungsverhalten bereits 2007 um. Als Weiterbildung erfasst der AES[716] ausschließlich non-formale Aktivitäten. Abweichend von der Definition des Deutschen Bildungsrates bleiben formale Bildungsaktivitäten nach Abschluss einer ersten Bildungsphase unberücksichtigt. Dies schränkt die Aussagekraft des AES für Zwecke der beruflichen Weiterbildung deutlich ein.

7.2.2 Begriffe

Wie die Partner der NWS[717] untersuchte die Enquete-Kommission berufsbezogene Lernaktivitäten nach der ersten Bildungsphase und Aufnahme einer Erwerbstätigkeit. Dieses Verständnis von Weiterbildung umfasste alle Kategorien nach der CLA:

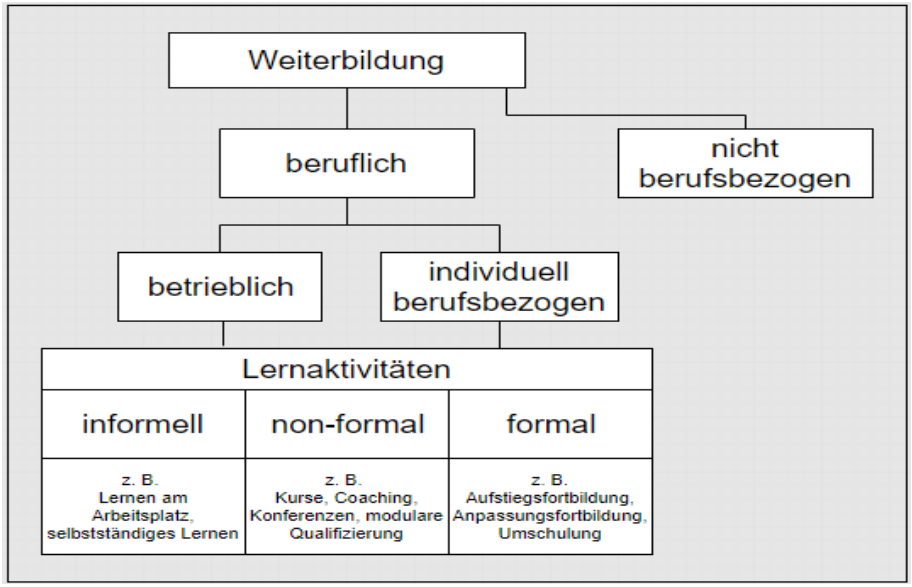


Abbildung 24: Kategorien von Weiterbildungsaktivitäten nach der CLA[718]

---

715 Vgl. Europäische Kommission (2006): Classification of learning activities. Manual, Eurostat Theme Population and social conditions Methods and nomenclatures, Luxemburg, URL: www.ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/5896961/KS-BF-06-002-EN.PDF/387706bc-ee7a-454e-98b6-744c4b8a7c64, Abruf am: 27. Januar 2021.

716 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht, Bonn, URL: www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2018.pdf, Abruf am: 27. Januar 2021, S. 7-8.
Der AES unterscheidet zwischen:
1. formaler Bildung (formal education, FED): Bildungsaktivitäten, die mit einem Abschluss enden, der im nationalen Qualifikationsrahmen verortet bzw. anerkannt ist, und eine Mindestdauer von sechs Monaten umfassen;
2. non-formaler Weiterbildung (non-formal education, NFE): Weiterbildungsaktivitäten, die nicht als FED klassifiziert werden, aber in ein organisiertes Lehr-/Lernarrangement eingebettet sind;
3. informellem Lernen (informal learning, INF): Lernaktivitäten, die weder FED noch NFE sind, also jenseits eines Lehr-/Lernsetting stattfinden, soweit das Lernen intentional und nicht zufällig erfolgt.

717 Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales et al. (2019): Nationale Weiterbildungsstrategie.

718 Eigene Darstellung der Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitwelt“, Quelle: Europäische Kommission (2006): Classification of learning activities.

Als betrieblich galten dabei – anknüpfend an den Continuing Vocational Training Survey (CVTS)[719] – Weiterbildungsaktivitäten, die ganz oder teilweise in der bezahlten Arbeitszeit oder einer bezahlten Freistellung für Bildungszwecke erfolgen oder deren direkte Kosten ganz oder teilweise von der Arbeitgeberin oder dem Arbeitgeber übernommen werden. Sonstige Weiterbildungsaktivitäten, die „hauptsächlich aus beruflichen Gründen erfolgen", wurden wie vom AES als individuelle berufsbezogene Weiterbildung eingeordnet.[720] Zur formalen Weiterbildung zählten Lernaktivitäten nach der Erstausbildung, die dem Erwerb formaler Abschlüsse oder zertifizierter Qualifikationen dienen (Ausbildung, Studium mit berufsqualifizierenden Abschlüssen, Nachholen eines Schulabschlusses).[721]

Im Kontext der digitalen Transformation betrachtete die Enquete-Kommission die berufliche Weiterbildung aus zwei Perspektiven. Einerseits ging es um die Vermittlung digitaler Kompetenzen, die die Erwerbspersonen in der sich verändernden Arbeitswelt benötigen, andererseits um die Nutzung digitaler Medien und Lehr-Lern-Formate zur Organisation und Gestaltung von Lernprozessen.

In einem weiten Verständnis wurde Durchlässigkeit – wie von Hemkes/Wilbers – als Ziel begriffen, „Grenzen zwischen den Bildungsbereichen zu überwinden, indem ein Wechsel zwischen Bildungsbereichen erleichtert bzw. ermöglicht und eine Kombination zwischen Angeboten verschiedener Bildungsbereiche ermöglicht bzw. unterstützt wird."[722]

Als Weiterbildungskultur definierte die Enquete-Kommission den gesellschaftlichen Konsens, eine zeitgemäße Weiterbildungspraxis zu schaffen, die auf struktureller Offenheit[723] und einer selbstbestimmten und -verantworteten Gestaltung individueller Bildungs- und Erwerbsbiografien[724] basiert. Berufliche Weiterbildung ist dabei der selbstverständliche Regelfall, der mit Care- und Erwerbsarbeit vereinbar sein und den Anforderungen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes Rechnung tragen muss.

Zu den Begrifflichkeiten wird ergänzend auf das Glossar (siehe Anhang 3) verwiesen.

7.2.3 Weiterbildungsstatistik

Das Bildungsgeschehen an allgemeinbildenden Schulen lässt sich aufgrund der homogenen institutionellen Struktur repräsentativ erfassen. Dagegen speisen sich die Informationen über die Weiterbildung in Deutschland aus Statistiken des Bundes und der Länder, Erhebungen der Anbieter und Untersuchungen von Forschungseinrichtungen. Diese Quellen greifen die verschiedenen Perspektiven auf, unter denen die Bildungsaktivitäten Erwachsener betrachtet werden können: die Sicht der Teilnehmenden, der Betriebe, der Anbietenden und ihres Personals.[725]

Die Erhebungen zur Bildungsbeteiligung sind mit der CLA kompatibel, operationalisieren ihre Kategorien allerdings nicht identisch.[726] Hervorzuheben sind:

---

719 Vgl.Statistisches Bundesamt (2017): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Fünfte Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildungin Unternehmen (CVTS5), Wiesbaden, URL: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Weiterbildung/Publikationen/Downloads-Weiterbildung/weiterbildung-unternehmen-5215201159004.pdf?__blob=publicationFile, Abruf am: 10. Mai 2021, S. 7.

720 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018, S. 20.

721 Vgl. Kruppe, Thomas; Baumann, Martina; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2019): Weiterbildungsbeteiligung, formale Qualifikation, Kompetenzausstattung und Persönlichkeitsmerkmale, IAB-Forschungsbericht (1), o.O., URL: www.doku.iab.de/forschungsbericht/2019/fb0119.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021, S. 8.

722 Hemkes, Barbara; Wilbers, Karl (2019): Einführung: Herausforderung Durchlässigkeit – Versuch einer Näherung, in: Hemkes, Barbara; Wilbers, Karl; Heister, Michael (Hg.) (2019): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, Bonn, S. 12.

723 Vgl. Richtlinien zur Förderung von Forschungs- und Entwicklungsvorhaben "Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung" vom 27. Januar 2015.

724 Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales et al. (2019): Nationale Weiterbildungsstrategie.

725 Kuper, Harm; Kaufmann, Katrin; Widany, Sarah (2016): Kategorien der Weiterbildung und Modellannahmen der Weiterbildungsforschung, in: Kuper, Harm; Behringer, Friederike; Schrader, Josef; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise, Bonn, Wissenschaftliche Diskussionspapiere (176), URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/8101, Abruf am: 4. Mai 2021; Klös, Hans-Peter; Seyda, Susanne; Werner, Dirk; Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. (Hg.) (2020): Berufliche Qualifizierung und Digitalisierung. Eine empirische Bestandsaufnahme, IW-Report (40), Köln, URL: www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Report/PDF/2020/IW-Report_2020_Berufliche_Qualifizierung.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021, S. 1.

726 Ebd.

Im Rahmen des AES werden Erwachsene im Alter von 18 bis 69 Jahren nach ihrem Bildungsverhalten in den letzten zwölf Monaten interviewt. Als Weiterbildung erfasst der AES dabei non-formale Aktivitäten beruflicher wie privater Natur.[727] Nach den europäischen Vorgaben ist die Querschnittsbefragung alle fünf Jahre durchzuführen. Deutschland verkürzt die Intervalle durch zusätzliche rein nationale Trenderhebungen, teils ergänzt um aktuelle Themenschwerpunkte.[728]

Das Nationale Bildungspanel (National Education Panel Study, NEPS[729]) erhebt seit 2010 mit Längsschnittstudien Bildungsentscheidungen, Lernprozesse, Kompetenzentwicklung und Bildungserträge in unterschiedlichen Lernumwelten.[730] Die Erwachsenenbefragung (NEPS-Startkohorte 6) begann bereits 2007 und umfasst die deutsche Wohnbevölkerung der Geburtsjahrgänge 1944 bis 1986.[731] Der Fokus der jährlichen Befragungen liegt auf non-formalen Bildungsaktivitäten, formale Aktivitäten werden durch Aktualisierung der Biografie berücksichtigt. Das NEPS bietet detaillierte Kontextinformationen, darunter zur Lernumgebung Arbeitsplatz.

Das von der OECD initiierte Programme for International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) dient der Messung von Grundkompetenzen Erwachsener. Die 2012 erstmals durchgeführte Studie soll im Turnus von zehn Jahren wiederholt werden. Sie betrifft Erwachsene zwischen 16 und 65 Jahren und soll Lesekompetenzen und alltagsmathematische Kompetenzen erheben, außerdem technologiebasierte Probleme lösen.[732] PIAAC erfasst auch berufsübergreifende Tätigkeitsanforderungen kognitiver und nicht-kognitiver Natur.[733]

Für die Unternehmensbefragungen ist die CLA nicht anwendbar. Mit der Unterscheidung zwischen internen und externen Weiterbildungsangeboten sowie zwischen kursförmigen und sonstigen Formen erlauben diese Erhebungen jedoch Einblick in die Struktur der betrieblichen Weiterbildung:[734]

Der CVTS[735] erfasst organisierte Aktivitäten zur beruflichen Weiterbildung von Beschäftigten, die ganz oder teilweise von den Unternehmen finanziert werden.[736] Im Rahmen der europäischen Berichterstattung werden alle fünf Jahre Unternehmen mit mindestens zehn Beschäftigten in fast allen Branchen befragt. Erhoben werden unter anderem Informationen zu den Weiterbildungsstrategien, -ausgaben und in Anspruch genommenen Förderungen, außerdem zu Weiterbildungsbarrieren.

Im IAB-Betriebspanel wird von den Unternehmen jährlich die Förderung inner- und außerbetrieblicher Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (jeweils im ersten Halbjahr) abgefragt.

Alle drei Jahre befragt das Institut der deutschen Wirtschaft (IW) im Rahmen seiner Weiterbildungserhebung Unternehmen zu deren Weiterbildungsaktivitäten, Motiven und Hemmnissen sowie zum Investitionsvolumen der betrieblichen Weiterbildung.

---

727 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018, S. 12.
Als Weiterbildungsaktivitäten werden erfasst:
1. Kurse/Lehrgänge in der Arbeits- und Freizeit
2. kurzzeitige Bildungs- und Weiterbildungsveranstaltungen (Vorträge, Schulungen u. a.)
3. Schulungen am Arbeitsplatz (geplante Trainings durch internes oder externes Personal)
4. Privatunterricht in der Freizeit (Nachhilfe, Musikunterricht, Sporttraining, Fahrstunden, u. a.)

728 Vgl. ebd., S. 7.

729 System von Längsschnittstudien: Meist jährlich wiederholte Befragung von sechs unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen.

730 Vgl. Kleinert, Corinna; Wölfel, Oliver; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2018): Technologischer Wandel und Weiterbildungsteilnahme, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 1/2018), o.O., URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8564, Abruf am: 28. Januar 2021, S. 11.

731 Ebd.

732 Vgl. Kuper et al. (2016): Kategorien der Weiterbildung und Modellannahmen der Weiterbildungsforschung.

733 Ebd., S. 36.

734 Ebd., S. 28.

735 Die Fünfte Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS5) fand 2016 statt. In Deutschland beteiligten sich etwa 3.000 Unternehmen an der Befragung zu den Weiterbildungsaktivitäten im Jahr 2015.

736 Vgl. Statistisches Bundesamt (2017): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen, S. 44.
Der CVTS erfasst als betrieblich finanzierte Weiterbildung
1. Lehrgänge, Seminare, Kurse (intern/extern)
2. weitere Formen:
   a. Weiterbildung am Arbeitsplatz
   b. Job-Rotation, Austauschprogramme, Abordnungen, Studienbesuche
   c. Veranstaltungsbesuche (wie Kongresse/Fachtagungen, Fachmessen, Fachvorträge, Workshops, Erfahrungsaustauschkreise)
   d. Teilnahme an Lern- und Qualitätszirkeln
   e. selbstgesteuertes Lernen.

Der wbmonitor erhebt jährlich Strukturdaten zu den Angeboten an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung. Zur Teilnahme laden BIBB und DIE alle dort bekannten Anbieter/-innen ein, die wiederholt und frei zugänglich am Markt auftreten. Erfasst werden die wirtschaftliche Lage der Einrichtungen, ihr Personalbestand sowie die Einnahmen und der Umsatz aus der Weiterbildung, außerdem Daten zu den Weiterbildungsveranstaltungen. Hinzu kommen wechselnde Schwerpunktthemen.[737]

Anknüpfend an diese Befragung der Anbieter/-innen erhob der wb-personalmonitor im Jahr 2014 Daten zum Personal in der organisierten Weiterbildung. Erbeten wurden u. a. Angaben zu Bildungs- und Erwerbsbiografien, zu Tätigkeitsanforderungen, Beschäftigungsperspektiven und zur Arbeitszufriedenheit.

Diese Aufzählung der nur wichtigsten Statistiken im Bereich der Weiterbildung zeigt, dass unterschiedliche Methoden angewendet werden, die Daten unterschiedliche Funktionen erfüllen, jeweils lediglich Teilansichten bieten und nur begrenzt miteinander kompatibel sind. Während die einzelnen Erhebungen isoliert betrachtet Trends im Zeitablauf aufzeigen können, führt der direkte Vergleich der Ergebnisse zu mitunter gravierenden Diskrepanzen.[738]

7.2.4 Herausforderungen

Transparenz über das Weiterbildungsgeschehen ist wichtig für Wirtschaft, Politik und Wissenschaft. Der Deutsche Bildungsrat beklagte bereits 1970 die unzureichende Datenbasis im Bereich der Weiterbildung.[739] Wenn die Akteure nicht zuverlässig einschätzen können, wie erfolgreich Weiterbildungsmaßnahmen sind, wie hoch und effizient der Mitteleinsatz ist und wo es relevante Förderlücken oder Mehrfachförderungen gibt, ist dies betriebs- wie volkswirtschaftlich eine gravierende Schwäche.

Mit den erwähnten Studien (NEPS, AES, PIAAC, CVTS) gab es in den letzten Jahren spürbare Fortschritte in der Berichterstattung. Trotz der Verbesserungen bleibt die Notwendigkeit einer konsistenten Statistik evident, die die Angebote, Nutzungen und Wirkungen der Weiterbildung erfasst. Durch die Zusammenführung vorhandener Daten diverser Informationsquellen könnte eine besser belastbare Entscheidungsgrundlage für die Verantwortlichen in Wirtschaft und Politik entstehen. Doch scheitert dies bisher an der fehlenden Kompatibilität der Datensammlungen.

Im Jahr 2016 wurden im Rahmen einer Studie im Auftrag des BMBF konzeptionelle Grundlagen für eine künftige Weiterbildungsstatistik entwickelt.[740] Für die Datengewinnung wurde ein Vier-Säulen-Konzept zur Berücksichtigung der Perspektiven der Anbieter (Betriebe, Bildungseinrichtungen), der Teilnehmenden und des Bildungspersonals empfohlen. Referenzstatistiken könnten demnach der CVTS, der wbmonitor, der AES und der wb-personalmonitor sein.[741] Die Indikatoren sollen anhand eines Input-Prozess-Output-Schemas relevante Themen für die Datenerhebung beschreiben:

---

737 Vgl. ebd., S. 55.

738 Vgl. z. B. Eisermann, Merlind; Janik, Florian; Kruppe, Thomas: Weiterbildungsbeteiligung - Ursachen unterschiedlicher Teilnahmequoten in verschiedenen Datenquellen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2014 (17), S. 492.
Die Autoren verweisen auf eine Spanne der berichteten Weiterbildungsbeteiligung aus dem Adult Education Survey, der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung, dem Mikrozensus und dem Sozio-oekonomischen Panel zwischen 13 und 57 Prozent für die Jahre 2006 bis 2010, wobei sie mehr als 30 Prozentpunkte auf die uneinheitliche Erfassung zurückführen.

739 Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission, S. 198.

740 Erstellt wurde die Studie von einem Konsortium aus Forschern der FU Berlin, des BIBB, des DIE und von TNS Infratest Sozialforschung.

741 Kuper, Harm; Behringer, Friederike; Schrader, Josef; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2016): Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise, Wissenschaftliche Diskussionspapiere (176), Bonn, URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/8101, Abruf am: 4. Mai 2021, S. 82.

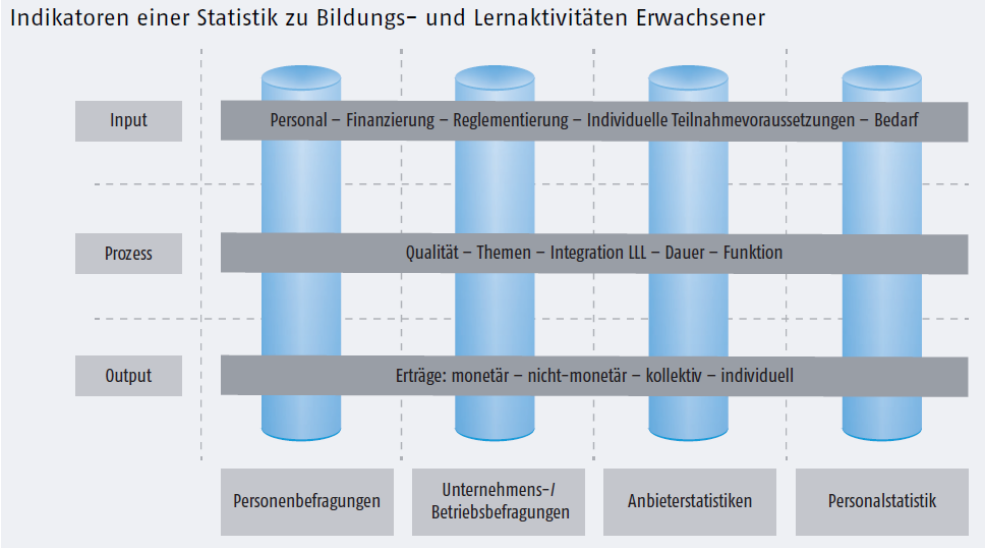


Abbildung 25: Indikatoren einer Statistik zu Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener[742]

Zu den Handlungsempfehlungen siehe Kapitel 7.9.1.

7.3 Überblick über das Weiterbildungsgeschehen

Die Kultusministerkonferenz (KMK)[743] betrachtet die Weiterbildung in ihren verschiedenen Formen – allgemein, beruflich und wissenschaftlich – als eigenständig innerhalb des deutschen Bildungssystems.[744] Gemessen an der Zahl der Teilnehmenden, der Einrichtungen und der Beschäftigten gehört die Erwachsenen- und Weiterbildung zu den größten Bildungsbereichen in Deutschland.[745]

Charakteristisch für den „vierten Bildungsbereich“[746] sind seine Pluralität und Heterogenität, die alle Elemente betrifft: Anbieter/-innen, Personal, Inhalte, Formate und Adressaten/Adressatinnen. Hinzu kommt eine Vielzahl staatlicher Ebenen sowie privater und öffentlicher Akteure, die die Weiterbildung steuern, finanzieren und verantworten. Entsprechend vielfältig, aber auch unübersichtlich sind die Förderlandschaft und der Weiterbildungsmarkt.

Das Weiterbildungsgeschehen in Deutschland wird nachfolgend anhand einiger Kennzahlen aus verschiedenen Quellen abgebildet, die – wie dargestellt – nicht immer konsistent sind.

---

742 Kuper, Harm; Widany, Sarah; Kaufmann, Katrin (2016): Empfehlungen für eine Statistik zur Bildung Erwachsener in Deutschland: Strategien, Indikatoren und Datengewinnung, in: Kuper, Harm; Behringer, Friederike; Schrader, Josef; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise, Bonn, Wissenschaftliche Diskussionspapiere (176), URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/8101, Abruf am: 4. Mai 2021, S. 83.

743 Vgl. Kultusministerkonferenz (2019): Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland. Diagramm, o.O., URL: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/de_2019.pdf, Abruf am: 3. Mai 2021.

744 Dagegen ordnet die OECD die weiterführende berufliche oder berufsorientierte Bildung dem Tertiärbereich zu. Dies gilt etwa für die Abschlüsse der Höheren Berufsbildung nach BBiG bzw. HwO. Vgl. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2019): Bildung auf einen Blick 2019, S. 24.

745 Vgl. Schrader (2019): Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse in der Erwachsenen- und Weiterbildung, S. 702.

746 Widany, Sarah, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (2020): Präsentationsvorlage „Überblick - Berufliche Weiterbildung in Deutschland - Struktur, Zahlen, Trends“. Sitzung der Projektgruppe 4 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 2. März 2020, Drs. 19(28)PG4-4, Berlin.

7.3.1 Strukturen

7.3.1.1 Angebot

In der Erwachsenen- und Weiterbildung sind rund 50.000 öffentlich-rechtliche, gemeinwohlorientierte und kommerzielle Einrichtungen tätig, außerdem etwa 2 Millionen weiterbildungsaktive Unternehmen.[747]

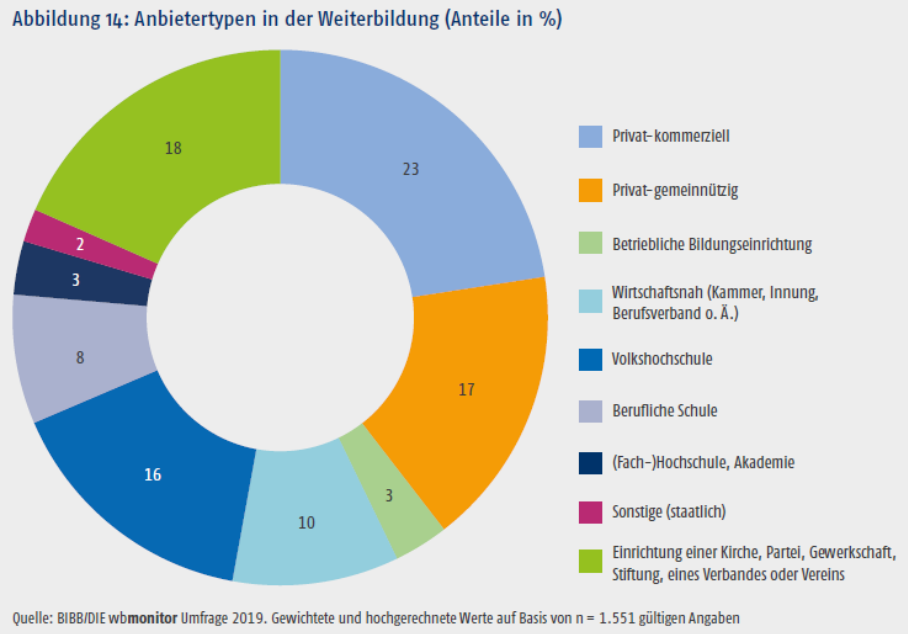


Abbildung 26: Anbietertypen in der Weiterbildung[748]

Der wbmonitor zählt aktuell 18.000 Anbieter. An der Umfrage 2019 beteiligten sich hiervon 1.551 Einrichtungen (8,8 Prozent). Im Ergebnis sind 92 Prozent der Einrichtungen (auch) in der beruflichen Weiterbildung aktiv, 67 Prozent in der allgemeinen Weiterbildung.

Für 64 Prozent der Anbieter/-innen liegt der Tätigkeitsschwerpunkt in der beruflichen Weiterbildung. Dies sind insbesondere privat-kommerzielle, betriebliche und wirtschaftsnahe[749] Einrichtungen. 51 Prozent bieten Weiterbildung zu berufsbezogenem IT-Wissen an, 18 Prozent als Schwerpunkt.[750]

Im Bereich der Weiterbildung gibt es etwa 700.000 pädagogisch Beschäftigte (einschließlich des nebenberuflich tätigen Personals), davon 530.000 Lehrkräfte (ohne innerbetriebliche Weiterbildung).[751]

Laut wbmonitor ist das Personal – mit Ausnahme der beruflichen Schulen – überwiegend auf Honorarbasis tätig (77 Prozent).[752] Bei den kammernahen Einrichtungen sind jedoch – bedingt durch die Kammerprüfungen – 25 Prozent des Personals ehrenamtlich tätig. So führten die Kammerorganisationen 2019 insgesamt fast 109.000 Fortbildungsprüfungen durch (Handel/Industrie: 60.000, Handwerk: 38.000).[753]

---

747 Schrader berücksichtigt bei seinen Angaben neben dem wbmonitor auch Zahlen aus dem Unternehmensregister nach dem Betriebsstättenkonzept. Vgl. Schrader (2019): Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse in der Erwachsenen- und Weiterbildung, S. 702.

748 Christ, Johannes; Koscheck, Stefan; Martin, Andreas et al.; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2020): Digitalisierung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019, Bonn, URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/16685, Abruf am: 28. Januar 2021, S. 49.

749 Nach der Abgrenzung des wbmonitor: Kammer, Innung, Berufsverband o.ä.; vgl. ebd., S. 13.

750 Vgl. ebd., S. 49-50.

751 Vgl. Schrader (2019): Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse in der Erwachsenen- und Weiterbildung, S. 702.

752 Vgl. Christ et al. (2020): Digitalisierung, S. 56 ff.

753 Vgl. Statistisches Bundesamt (2021): Weiterbildung 2020, Wiesbaden, URL: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Weiterbildung/Publikationen/Downloads-Weiterbildung/berufliche-weiterbildung-5215001207004.pdf;jsessionid=6412FA9C749FAAE02F9406BEC3A94DA6.internet732?__blob=publicationFile, Abruf am: 28. Januar 2021, S. 23.

Unterschiedlich sind laut wbmonitor auch die jeweiligen Finanzierungsquellen bei den Anbietertypen.[754] Bei den kammernahen Einrichtungen entfallen 43 Prozent der Einnahmen auf die Teilnehmenden, 41 Prozent auf die Betriebe und 8 Prozent auf die Arbeitsagenturen bzw. Jobcenter. Bei den privat-kommerziellen Anbietern belaufen sich diese Anteile auf 27/41/21 Prozent, bei den betrieblichen Bildungseinrichtungen auf 20/46/18 Prozent. Bei den letztgenannten Anbietern stammen also jeweils zwei Drittel der Einnahmen aus privaten Mitteln und ein Fünftel aus der gesetzlichen Sozialversicherung.

Von den im AES erfassten non-formalen Aktivitäten entfielen 45 Prozent auf betriebliche und 22 Prozent auf kommerzielle Anbieter. Gemessen am Stundenvolumen belaufen sich diese Anteile auf 22 bzw. 33 Prozent infolge der kürzeren Dauer betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten.[755]

Laut CVTS5[756] waren 77,3 Prozent der Unternehmen im Jahr 2015 in unterschiedlichen Formen weiterbildungsaktiv: 64,3 Prozent boten Weiterbildung am Arbeitsplatz an, 61,9 Prozent Lehrveranstaltungen, 59,3 Prozent Informationsveranstaltungen und 26,4 Prozent selbstgesteuertes Lernen.[757]

Zum Vergleich: Laut IW-Weiterbildungserhebung[758] beteiligten sich im Jahr 2019 87,9 Prozent (2016: 84,7) der deutschen Unternehmen an betrieblicher Weiterbildung. Zur Personalqualifizierung nutzten die Unternehmen einen breiten Methodenmix: Lehrveranstaltungen (81,1 bzw. 78,4 Prozent), Informationsveranstaltungen (80,7 bzw. 79,4 Prozent), Lernen im Prozess der Arbeit (85,1 bzw. 78,2 Prozent) sowie selbstgesteuertes Lernen mit Medien (77,9 bzw. 76,5 Prozent).

Die dezentralen Strukturen der Weiterbildung in Deutschland gebieten eine Zusammenarbeit der Akteure, um den Anforderungen des regionalen Arbeitsmarktes gezielt Rechnung zu tragen. Gleichzeitig eröffnet die Digitalisierung Lernenden und Lehrenden die Chance auf Zugang zu nationalen und sogar internationalen Weiterbildungsangeboten. Von den Synergien können auch die Unternehmen, insbesondere die KMU, profitieren. Eine digitale Vernetzung bietet ihnen niedrigschwellig aktuelle Weiterbildungsinformationen.

7.3.1.2 Nachfrage

Die Teilnahme an den unterschiedlichen Bildungs- und Lernaktivitäten unterscheidet sich systematisch – nach Bildungsstand, Erwerbsstatus und Migrationshintergrund:

---

754 Vgl. Christ et al. (2020): Digitalisierung, S. 54 ff.

755 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020, S. 211.

756 Vgl. Statistisches Bundesamt (2017): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen, S. 24.

757 Vgl. Statistisches Bundesamt (2021): Weiterbildung 2020, S. 10.

758 Vgl. Seyda, Susanne; Placke, Beate; Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. (Hg.) (2020): IW-Weiterbildungserhebung 2020. Weiterbildung auf Wachstumskurs, IW-Trends (4/2020), Köln, URL: www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Trends/PDF/2020/IW-Trends_2020-04-07_Seyda_Placke.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021, S. 5; Seyda, Susanne; Placke, Beate; Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. (Hg.) (2017): Die neunte IW-Weiterbildungserhebung. Kosten und Nutzen betrieblicher Weiterbildung, IW-Trends (4/2017), Köln, URL: www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2017/369145/IW-Trends_2017-04_Seyda_Placke.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021, S. 4-5.

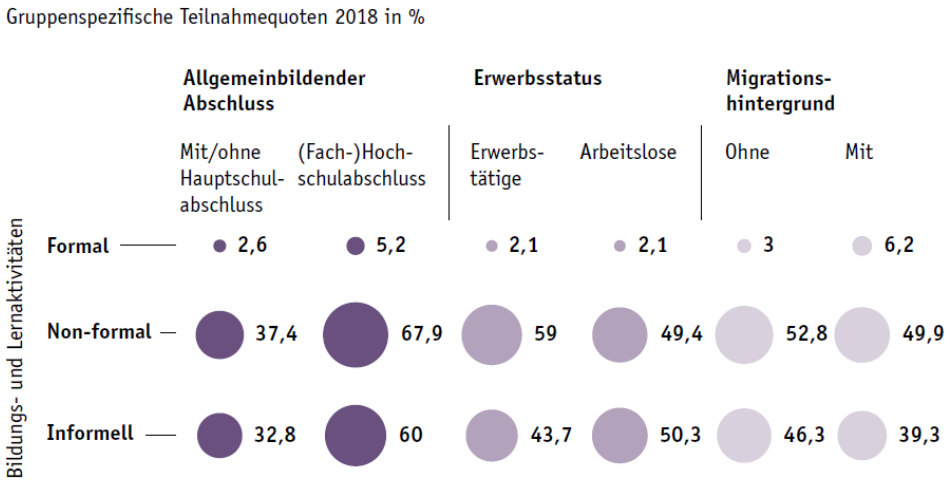


Abbildung 27: Gruppenspezifische Teilnahmequoten 2018[759]

Laut AES beteiligten sich im Jahr 2018 54 Prozent der 18- bis 64-Jährigen an non-formaler Weiterbildung, hochgerechnet sind das 28,1 Millionen Menschen.[760] Pro Kopf der 18- bis 64-Jährigen in der Bevölkerung wurden durchschnittlich 43 Stunden auf Weiterbildung verwendet, auf jeden an Weiterbildung Teilnehmenden entfielen durchschnittlich 79 Unterrichtsstunden.[761]

40 Prozent der 18- bis 64-Jährigen nahmen laut AES an non-formaler betrieblicher Weiterbildung teil, 7 Prozent an individueller berufsbezogener Weiterbildung.[762] Daneben lernten 45 Prozent informell, meist gestützt auf traditionelle Medien.[763]

Ausweislich des Mikrozensus[764] nahmen im Jahr 2019 7,41 Millionen Erwerbspersonen an beruflicher Weiterbildung teil.[765] Differenziert nach Bildungsabschluss waren darunter 4,26 Millionen mit Fachhochschul-/Hochschulreife und 745.000 mit Hauptschulabschluss.[766] Bezogen auf den beruflichen Bildungsabschluss verfügten 2,8 Millionen über eine Berufsausbildung im dualen System, 1,87 Millionen über ein Diplom.[767]

7.3.1.3 Finanzierung

Weiterbildung wird in Deutschland von den Teilnehmenden, den Unternehmen und der öffentlichen Hand finanziert. Die Datenlage[768] ist auch hier sehr unübersichtlich, da die existierenden Statistiken Weiterbildung abweichend definieren und unterschiedliche Kostenbestandteile berücksichtigen:[769]

---

759 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020, S. 229.

760 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018, S. 13.

761 Ebd., S. 43-44.

762 Ebd., S. 22.

763 Ebd., S. 59.

764 Zu den gravierenden Abweichungen von den AES-Ergebnissen vgl. Eisermann et al. (2014): Weiterbildungsbeteiligung - Ursachen unterschiedlicher Teilnahmequoten in verschiedenen Datenquellen, S. 492. Die Autoren verweisen auf eine Spanne der berichteten Weiterbildungsbeteiligung aus dem Adult Education Survey, der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung, dem Mikrozensus und dem Sozio-oekonomischen Panel zwischen 13 und 57 Prozent für die Jahre 2006 bis 2010, wobei sie mehr als 30 Prozentpunkte auf die uneinheitliche Erfassung zurückführen.

765 Vgl. Statistisches Bundesamt (2021): Weiterbildung 2020, S. 6.

766 Ebd.

767 Ebd.

768 Das sachverständige Kommissionsmitglied Dr. Barbara Dorn sieht in der noch ausstehenden Einigung auf ein Verständnis der Weiterbildungskosten das eigentliche Hemmnis für eine konsistente Weiterbildungsstatistik. Bei Ausklammern indirekter Kosten und non-formaler Formate entstünde kein realistisches Bild der Aktivitäten. Der Abgeordnete Dr. Strengmann-Kuhn dagegen erachtet es als fragwürdig, Konferenzbesuche und selbst „Lunch & Learn"-Formate als Weiterbildung zu werten.

769 Vgl. Dohmen, Dieter; Cordes, Michael; Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (Hg.) (2019): Kosten der Weiterbildung in Deutschland – Verteilung der Finanzlasten auf Unternehmen, Privatpersonen, öffentliche Hand, FiBS Forum (61), Berlin, URL: www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/Literatur/FiBS-Forum_061_Kosten_Weiterbildung.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021, S. 7.

So basiert beispielsweise der Bildungsfinanzbericht des Statistischen Bundesamtes unter anderem auf dem CVTS, berücksichtigt aber nicht die dort verzeichneten indirekten Personalausfallkosten der betrieblichen Weiterbildung. Während im CVTS nur Kosten für Lehrveranstaltungen erhoben werden, erfasst die IW-Weiterbildungserhebung direkte und indirekte Kosten (etwa entgangene Arbeitszeit) diverser Formate (wie Informationsveranstaltungen, Lernen im Arbeitsprozess, selbstgesteuertes Lernen, digitale Lernmedien). Der AES gibt keine Auskunft über die Kosten formaler und informeller Weiterbildung oder die Aufteilung der Kosten auf die Segmente non-formaler Bildungsaktivitäten. Der Datenreport des BIBB beschränkt sich auf die öffentlichen Aufwendungen.[770]

Auf Grundlage mehrerer Quellen[771] unter Inkaufnahme derer Schwächen stellten Dohmen/Cordes[772] Hochrechnungen an für die Jahre 2006 bis 2015. Für 2015 bezifferten sie die Gesamtausgaben für Weiterbildung in Deutschland auf gut 36,4 Milliarden Euro, von denen knapp zwei Drittel (23,2 Milliarden) auf direkte und ein Drittel (13,2 Milliarden) auf indirekte Kosten entfielen.[773] Zu den direkten Kosten zählten Dohmen/Cordes u. a. Dozenten-/Dozentinnenhonorare, Lehrmittel, Teilnahmegebühren und Fahrtkosten, als indirekte Kosten wurden bezahlte Arbeitszeit bzw. Verdienstausfall erfasst. Die Weiterbildungsausgaben der Gebietskörperschaften und der Bundesagentur für Arbeit (BA) wurden als direkte Kosten der öffentlichen Hand gewertet.

In Berechnungsvarianten verdeutlichten Dohmen/Cordes den Effekt der steuerlichen Abzugsfähigkeit der Aufwendungen für (berufliche) Weiterbildung. Grob vereinfachend und überschlägig bezifferten sie dabei die Entlastungswirkung für Unternehmen auf 25 Prozent und für Privatpersonen auf 35 Prozent der geltend gemachten Kosten.[774] Bei den Angaben „ohne Steuern“ in der nachfolgenden Tabelle handelt es sich um die (Brutto-)Ausgaben der Steuerpflichtigen, während die Zahlen „mit Steuern“ ihre (Netto-)Belastung nach Steuerabzug erkennen lassen. Dabei wurden die finanziellen Entlastungen der Steuerpflichtigen, also die Mindereinnahmen der Gebietskörperschaften, den Ausgaben der öffentlichen Hand zugeschlagen.

Finanzierungskosten 2015	**direkte Kosten ohne Steuern**	**direkte Kosten mit Steuern**	**direkte/ indirekte Kosten ohne Steuern**	**direkte/ indirekte Kosten mit Steuern**	**Maximal-kosten-schätzung (2016) mit Steuern**
gesamt	**23,2 Mrd.**	**23,2 Mrd.**	**36,4 Mrd.**	**36,4 Mrd.**	**58,2 Mrd.**
Anteile in Prozent:					
Betriebe	43	32	52	39	43,2
Privatpersonen	38	34	36	30	28,4
Bund, Länder, Gemeinden	10	24	7	26	24,6
Bundesagentur für Arbeit	9	9	6	6	3,8

Tabelle 6: Kosten der Weiterbildung in Deutschland – Verteilung der Finanzlasten auf Unternehmen, Privatpersonen und die öffentliche Hand[775]

Die Studie beziffert die Steuereffekte mit 3 Milliarden Euro jährlich. Unter Berücksichtigung ihrer Auswirkungen verteilten sich die direkten Kosten der Weiterbildung zu jeweils einem Drittel auf Unternehmen, Privatpersonen und die öffentliche Hand.[776]

---

770 Ebd.

771 BiBB-Datenreport (zu Ausgaben der öffentlichen Hand), Bildungsfinanzbericht (zu betrieblichen Kosten), AES (zu privaten Kosten) und Steuerstatistik des Statistischen Bundesamtes (zu steuerlichen Effekten).

772 Vgl. ebd.

773 Ebd., S. 5.

774 Obwohl Betriebe nur teilweise der Unternehmensbesteuerung unterliegen, ermittelten Dohmen/Cordes ihre Entlastung anhand des Körperschaftsteuersatzes. Die steuerlich geltend gemachten Fortbildungskosten der Privatpersonen bezifferten sie auf Basis von Steuerdaten aus Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 2010 auf 2 Milliarden Euro und setzten einen durchschnittlichen Grenzsteuersatz von 35 Prozent an. ebd., S. 13-15.

775 Eigene Darstellung der Ergebnisse von ebd.

776 Ebd., S. 5.

Zum Vergleich stellten Dohmen/Cordes diesen Ergebnissen eine Maximalkostenrechnung auf Basis der IW-Weiterbildungserhebung von 2016[777] gegenüber, die weitere Kostenbestandteile berücksichtigt. Nach dieser Schätzung beliefen sich die Gesamtaufwendungen für Weiterbildung im Jahr 2016 auf 58,2 Milliarden Euro.[778] Von den 33,5 Milliarden Euro betrieblichen Kosten, darunter 17,6 Milliarden Euro direkten Kosten, die das IW ermittelte, schrieben Cordes/Dohmen 8,38 Milliarden Euro als steuerlichen Effekt der öffentlichen Hand zu.[779]

7.3.2 Weiterbildungspolitik

7.3.2.1 Förderinstrumente

In die Verantwortung des Bundes fallen die wichtigsten Gesetze zur Förderung der beruflichen Weiterbildung.

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) regelt die Ordnung und Zuständigkeiten der beruflichen Fortbildung zur Erhaltung oder Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit (Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung) und die Umschulung zu anderen beruflichen Tätigkeiten. Mit dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) wird über die Erstausbildung hinaus auch das Nachholen eines Berufsabschlusses oder der Besuch einer Fachschule finanziell gefördert. Das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) unterstützt die berufliche Fortbildung von Fachkräften mit beruflicher Ausbildung zu einem anerkannten Abschluss.

Das Sozialgesetzbuch Drittes Buch (SGB III, ergänzt durch SGB II) bildet die Grundlage der Arbeitsförderung durch die BA. Sie finanziert individuelle und institutionelle Programme (u. a. Bildungsgutschein, Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter Älterer in Unternehmen [WeGebAU]), um Arbeitslosigkeit durch Qualifizierungsmaßnahmen zu vermeiden oder zu verkürzen. Das Qualifizierungschancengesetz und das Gesetz zur Förderung der beruflichen Weiterbildung im Strukturwandel und zur Weiterentwicklung der Ausbildungsförderung („Arbeit-von-morgen-Gesetz“) fördern gezielt die Weiterbildung Beschäftigter, die einen Engpassberuf anstreben oder vom Strukturwandel bzw. von Kurzarbeit betroffen sind.

Außerdem existieren diverse Förderprogramme der Bundesregierung wie etwa das Aufstiegs- und das Weiterbildungsstipendium, die Bildungsprämie und der Weiterbildungskredit.

Die Länder regeln im Rahmen der Kulturhoheit die allgemeine Weiterbildung.

Hierzu gehören Erwachsenen-/Weiterbildungsgesetze zur Förderung einer Grundstruktur an Weiterbildungseinrichtungen und einer Basisversorgung mit diesbezüglichen Angeboten insbesondere von Volkshochschulen. Wichtig sind außerdem die Gesetze zur Freistellung von Erwerbstätigen, die einen individuellen Teilnahmeanspruch schaffen (Bildungsurlaub).[780]

Darüber hinaus gibt es in vielen Ländern Förderprogramme, die Beschäftigte, Arbeitslose, Berufsrückkehrer/-innen und Selbstständige anteilig mit Zuschüssen fördern, wenn sie sich beruflich weiterbilden (Weiterbildungsscheck, Weiterbildungsbonus, Qualifizierungsscheck etc.). Ebenso unterstützen sie meist kleine und mittlere Unternehmen (KMU) mit Zuschüssen oder Darlehen, wenn diese ihre Beschäftigten extern weiterqualifizieren.

Hinsichtlich der Details der staatlichen Instrumente wird auf Anhang 2 verwiesen.

7.3.2.2 Allianz für Aus- und Weiterbildung

Ende des Jahres 2014 schlossen Bund, Länder, Wirtschaftsverbände und Gewerkschaften die „Allianz für Aus- und Weiterbildung“. Zu ihren Zielen gehört die Verbesserung der Attraktivität und Qualität der beruflichen Bildung, die Verringerung regionaler und berufsfachlicher Passungsprobleme, die Reduzierung der Zahl junger Menschen im Übergangsbereich und die Stärkung der Weiterbildung, insbesondere der Aufstiegsfortbildung.

---

777 Ebd. Auch: Seyda et al. (2017): Die neunte IW-Weiterbildungserhebung.

778 Ebd., S. 19-20.

779 Vgl. Dohmen et al. (2019): Kosten der Weiterbildung in Deutschland – Verteilung der Finanzlasten auf Unternehmen, Privatpersonen, öffentliche Hand, S. 19.

780 Vgl. Widany (2020): Präsentationsvorlage „Überblick - Berufliche Weiterbildung in Deutschland - Struktur, Zahlen, Trends“, Drs. 19(28)PG4-4.

7.3.2.3 Nationale Weiterbildungsstrategie

Mitte des Jahres 2019 legten die Partner der Allianz zusammen mit der BA ein Strategiepapier zur Weiterbildung für Deutschland vor.[781] Die Nationale Weiterbildungsstrategie soll Ausgangspunkt einer neuen Weiterbildungskultur werden, in der lebensbegleitendes Lernen für alle selbstverständlich ist.

In Anerkennung ihrer geteilten Verantwortung verständigten sich die Akteure auf zehn Handlungsziele und verpflichteten sich zur Ausgestaltung diesbezüglicher Maßnahmen. Verbessert werden sollen unter anderem die Qualität und Transparenz der Angebote, die Beratung, die Validierungsverfahren und die Fördersysteme. Die Rolle der Sozialpartner und das Weiterbildungspersonal sollen gestärkt, Bildungseinrichtungen und Datengrundlagen weiterentwickelt werden. Die Umsetzung der NWS erfolgt koordiniert und wird von der OECD mit einem Länderbericht begleitet. Für 2021 planen die Partner einen ersten Ergebnisbericht und bei Bedarf eine Weiterentwicklung der Handlungsziele.

7.3.2.4 Europäische Kompetenzagenda

Mitte des Jahres 2020 legte die Europäische Kommission die „Europäische Kompetenzagenda für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz“ vor. Sie will damit das Recht auf qualitativ hochwertige und inklusive Bildung, Weiterbildung und lebenslanges Lernen im Rahmen der europäischen Säule sozialer Rechte stärken[782] sowie beruflich relevante Kompetenzen zur Bewältigung des ökologischen und digitalen Wandels fördern.[783] Die Skills Agenda umfasst zwölf Maßnahmen zur Erreichung quantitativer Bildungsziele binnen fünf Jahren, die sich an die Mitgliedstaaten, Unternehmen und Sozialpartner richten. So sollen die Weiterbildungsbeteiligung allgemein und explizit von Geringqualifizierten und Arbeitslosen steigen, außerdem der Anteil Erwachsener mit grundlegenden digitalen Kompetenzen.

7.4 Weiterbildungsverhalten

Die zahlreichen Statistiken und Erhebungen zur Erfassung der Weiterbildung in Deutschland (vgl. Kapitel 2.3) geben Aufschluss über das berufliche und außerberufliche Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung.

7.4.1 Beteiligung an formaler Weiterbildung

Im Jahr 2019 wurden 167.000 Personen nach dem AFBG gefördert, etwa 85.600 in Vollzeit und 81.500 in Teilzeit. 111.000 der Empfänger/-innen waren zwischen 20 und 30 Jahre alt.[784]

An den Fortbildungsprüfungen der Wirtschaftsorganisationen nahmen 2019 fast 109.000 Personen teil, davon gut 90.000 mit Erfolg. Hiervon entfielen gut 60.000 Prüfungen auf Industrie und Handel und 38.000 auf das Handwerk (erfolgreich: 43.600 bzw. 37.100).[785] Im Jahr 2017 gab es gut 112.000 Fortbildungsprüfungen (62.700 in Handel/Industrie bzw. 39.400 im Handwerk), darunter 94.000 erfolgreich (46.700 bzw. 38.400).[786]

Im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik fördert die BA die Anpassung von Qualifikationen und die Erlangung von Berufsabschlüssen. Durchschnittlich 150.000 Personen nahmen 2018 an Maßnahmen der beruflichen

---

781 Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales et al. (2019): Nationale Weiterbildungsstrategie.

782 „The novel Skills Agenda delivers on the European Pillar of Social Rights and notably its first principle spelling out the right to quality and inclusive education, training and lifelong learning.“ Vgl. Europäische Kommission (2020): European Skills Agenda. For sustainable competitiveness, social fairness and resilience. COM(2020) 274 final, Brüssel, URL: www.ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2020/EN/COM-2020-274-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF, Abruf am: 28. Januar 2021, S. 3.

783 Europäische Kommission: Pressemitteilung: EU-Kommission stellt Europäische Kompetenzagenda für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz vor, URL: www.ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/de/ip_20_1196, Abruf am: 28. Januar 2021.

784 Vgl. Statistisches Bundesamt (2021): Weiterbildung 2020, S. 26.

785 Vgl. ebd., S. 23.

786 Vgl. Statistisches Bundesamt (2019): Weiterbildung 2019, Wiesbaden, URL: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Weiterbildung/Publikationen/Downloads-Weiterbildung/berufliche-weiterbildung-5215001197004.pdf?__blob=publicationFile, Abruf am: 28. Januar 2021, S. 24.

Weiterbildung nach SGB II/III teil, außerdem erhielten Unternehmen in 17.000 Fällen diesbezügliche Zuschüsse.[787]

	Teilnehmer/-innenbestand (Jahresdurchschnitt)			Zugänge/Eintritte/Bewilligungen (Jahressumme)		
	Insgesamt	SGB III	SGB II	Insgesamt	SGB III	SGB II
Berufliche Weiterbildung 2018 darunter:	**166.236**	**113.268**	**52.968**	**317.693**	**204.719**	**112.974**
Förderung der beruflichen Weiterbildung	149.030	96.384	52.646	304.183	191.573	112.610
darunter allgemeine Maßnahmen zur Weiterbildung Reha	6.580	4.697	1.883	6.658	4.404	2.254
Arbeitsentgeltzuschuss zur beruflichen Weiterbildung Beschäftigter	17.206	16.884	322	13.510	13.146	364

Quelle: Bundesagentur für Arbeit 2019: Arbeitsmarkt 2018 BIBB-Datenreport 2020

Abbildung 28: Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in den Rechtskreisen SGB III und SGB II im Jahr 2018[788]

Gut 47.000 Teilnehmende beendeten 2019 die Weiterbildung mit einem Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf.[789] Diese Zahl war – wie die der Fördermaßnahmen insgesamt – zwischen 2016 und 2018 rückläufig, nicht zuletzt aufgrund der in diesem Zeitraum von 5,7 Prozent auf 4,8 Prozent[790] gesunkenen Arbeitslosenquote.

3 Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit

3.1 Förderung der beruflichen Weiterbildung in Deutschland 2015 bis 2019

Gegenstand der Nachweisung	2015		2016		2017		2018		2019	
	Insgesamt	darunter Reha[1]	Insgesamt	darunter Reha[1]	Insgesamt	darunter Reha[1]	Insgesamt	darunter Reha[1]	Insgesamt	darunter Reha[1]
	Insgesamt[2]									
Eintritte insgesamt	**305 817**	**7 657**	**325 842**	**7 466**	**314 389**	**6 992**	**304 183**	**6 658**	**330 643**	**6 230**
davon in Maßnahmen:										
mit Abschluss in anerkanntem Ausbildungsberuf	48 671	3 388	48 204	3 232	47 125	3 008	45 598	2 879	52 238	2 572
mit sonstiger beruflicher Weiterbildung	257 146	4 269	277 638	4 234	267 264	3 984	258 585	3 779	278 405	3 658
darunter bei Eintritt										
unter 25 Jahre	22 149	1 539	23 493	1 453	22 376	1 342	21 950	1 256	22 380	1 057
Ausländer	50 031	466	63 573	518	67 415	499	72 035	516	86 779	496
ohne abgeschlossene Berufsausbildung	105 886	1 218	114 690	1 224	106 617	1 099	120 809	1 190	135 363	1 243
langzeitarbeitslos	37 126	864	40 900	831	34 445	764	31 197	706	30 301	639
Austritte insgesamt	**315 180**	**7 892**	**321 075**	**7 668**	**321 535**	**7 215**	**297 819**	**7 066**	**322 329**	**6 737**
davon aus Maßnahmen:										
mit Abschluss in anerkanntem Ausbildungsberuf	48 844	3 420	51 048	3 354	47 946	3 229	46 965	3 188	47 248	2 938
mit sonstiger beruflicher Weiterbildung	266 336	4 472	270 027	4 314	273 589	3 986	250 854	3 878	275 081	3 799

Abbildung 29: Maßnahmen der BA: Förderung der beruflichen Weiterbildung in Deutschland 2015-2019[791]

2019 nahm die Zahl der Eintritte in die Fördermaßnahmen wieder deutlich zu, um 8,7 Prozent gegenüber 2018. Hierfür könnte die jüngere Arbeitsmarktgesetzgebung zur Bewältigung des Strukturwandels maßgeblich sein

787 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020, S. 341.

788 Ebd.

789 Vgl. Statistisches Bundesamt (2021): Weiterbildung 2020, S. 13.

790 Vgl. Bundesagentur für Arbeit (2021): Arbeitslose und Arbeitslosenquoten - Deutschland, West/Ost, Länder und Regionaldirektionen. Zeitreihe Monatszahlen ab 1991, Nürnberg.

791 Statistisches Bundesamt (2021): Weiterbildung 2020, S. 13.

(vgl. Kapitel 7.3.2.1). Die Ausgaben der BA für die Förderung der beruflichen Weiterbildung nach SGB III stiegen zwischen 2015 und 2019 um 37,8 Prozent von 1.107 Millionen Euro auf knapp 1.526 Millionen Euro stetig an.[792]

Träger der Weiterbildung sind außerdem die staatlichen berufsbildenden Schulen, unter anderem die Fachschulen. Deren Absolventen-/Absolventinnenzahlen stiegen von 2009 bis 2018 um 25 Prozent auf 68.100 Personen.[793]

Im Hochschulsektor gibt es für beruflich Qualifizierte weiterbildende Studiengänge sowie – ohne akademischen Abschluss – wissenschaftliche Zertifikatskurse und Weiterbildungsmodule. Neben diesen expliziten Weiterbildungsangeboten werden grundständige Studiengänge als individuelle formale Weiterbildung genutzt.

7.4.2 Beteiligung an non-formaler Weiterbildung insgesamt

Die Trends der non-formalen Weiterbildung in Deutschland – beruflich wie privat – werden bei einer Gegenüberstellung der wichtigsten AES-Ergebnisse der letzten Jahre erkennbar:

Weiterbildung insgesamt (Erwachsene im Alter von 18 bis 64 Jahren)	**2012**	**2014**	**2016**	**2018**
	(Angaben in Prozent)			
BETEILIGUNG				
– an non-formaler Bildung	49	51	50	54
– West	48	50	49	56
– Ost	53	54	51	48
– Arbeitslose	29	32	27	49
– Männer	51	52	49	57
– Frauen	47	50	50	52
– Jüngerer (18 bis 34 Jahre)	51	55	49	57
– Älterer (50 bis 64 Jahre)	42	45	46	50
– Personen ohne Migrationshintergrund[794]	52	–	52	55
– Personen mit Migrationshintergrund[795] (erste Generation)[796]	–	–	40	52

792 Vgl. Friedrich, Thomas, Bundesagentur für Arbeit (2020): Präsentationsvorlage „Finanzierung der Weiterbildung". Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 14. September 2020, KOM-Drs. 19(28)102b, Berlin, S. 2.

793 Kultusministerkonferenz (2020): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Schüler, Klassen, Lehrerund Absolventen der Schulen 2009 bis 2018, Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (224), Berlin, URL: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok224_SKL2018.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021.

794 Im AES 2014 wurden Deutsche und Ausländer mit der Frage nach der Staatsangehörigkeit unterschieden. Eine weitergehende Differenzierung der Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit in Deutsche mit und ohne Migrationshintergrund erfolgte 2014 fallzahlbedingt nicht. Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey - AES-Trendbericht, Bonn, URL: www.doku.iab.de/externe/2015/k150407r07.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021, S. 38.

795 Im Jahr 2012 beteiligten sich 33 Prozent der Deutschen mit Migrationshintergrund an Weiterbildung. Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2013. Ergebnisse des Adult Education Survey - AES-Trendbericht, Bonn, S. 90.

796 Zur besseren Vergleichbarkeit mit anderen Studien wird seit dem AES 2016 unterschieden zwischen:
1. Personen ohne Migrationshintergrund, die selbst und deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden.
2. Personen mit Migrationshintergrund und eigener Zuwanderungserfahrung (erste Generation), die selbst nicht in Deutschland geboren wurden und von denen wenigstens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde.
3. Personen mit Migrationshintergrund ohne eigene Migrationserfahrung (zweite Generation), die selbst in Deutschland geboren wurden und von denen wenigstens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde.

Weiterbildung insgesamt (Erwachsene im Alter von 18 bis 64 Jahren)	**2012**	**2014**	**2016**	**2018**
	(Angaben in Prozent)			
– Personen mit Migrationshintergrund (zweite eneration)	–	–	48	57
– Geringqualifizierte (ISCED-Level 0 bis 2)[797]	31	33	30	34
– Teilnahme an Bildung an Hochschulen/wissenschaftlichen Einrichtungen[798]	–	–	3	5
TRANSPARENZ				
– guter Überblick über eigene Weiterbildungsmöglichkeiten	61	61	69	67
– Wunsch nach mehr Information/Beratung	27	28	21	24
– Inanspruchnahme von Information/Beratung	–	–	24	31
QUALITÄT der Weiterbildungsaktivitäten				
– Beurteilung des Erlernten: sehr zufrieden	–	–	53	57
– Beurteilung des Erlernten: eher zufrieden	–	–	42	39
– derzeitiger Nutzen: sehr/recht viel	87	85	77	81
– künftiger Nutzen: sehr/recht viel	–	–	80	83
– Teilnahmebescheinigung	40	39	42	43
– Leistungsnachweis	–	–	24	25

Tabelle 7: AES-Ergebnisse 2012 bis 2018[799]

Für 2018[800] konstatieren Bilger/Strauß überwiegend positive Entwicklungen der Weiterbildung insgesamt:[801]

1. Gegenüber den letzten Erhebungen stieg die Beteiligung an non-formaler Bildung in Deutschland an.
2. Im Ost-West-Vergleich gibt es eine gegenläufige Entwicklung, auch bei der betrieblichen Weiterbildung: Die Beteiligung in Ostdeutschland war erstmals seit 2003 deutlich niedriger als in Westdeutschland.
3. Die Beteiligung von Arbeitslosen an non-formaler Bildung stieg sprunghaft an, was auf die individuelle berufsbezogene Weiterbildung (plus 20 Prozentpunkte) zurückzuführen ist.
4. Es gab eine starke Zunahme der Weiterbildungsbeteiligung von Männern, die aus dem beruflichen Kontext resultierte.
5. Die Beteiligung von Jüngeren (18 bis 34 Jahre) und Älteren (50 bis 64 Jahre) an non-formaler Bildung stieg ebenfalls deutlich an.

Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018, S. 34 ff.

797 International erfolgt der Vergleich des Bildungsniveaus über die ISCED-Levels (International Standard Classification of Education). Für die Jahre 2012 und 2014 wurde nach ISCED-Level 1997 vercodet (UNESCO 1997, 2006), seit 2016 nach ISCED-Level 2011 UNESCO (2012). Die Fassungen sind eingeschränkt vergleichbar. Vgl. ebd., S. 30 ff.

798 Seit 2016 erfasst der AES Bildungsaktivitäten Erwachsener im wissenschaftlichen Kontext, und zwar formale und non-formale Aktivitäten. Vgl. ebd., S. 62-63.

799 Eigene Darstellung nach: ebd. Wegen methodischer Umstellungen seit der AES-Erhebung für 2012 liegen nicht für alle Fragestellungen vergleichbare Ergebnisse vor.

800 Durchgeführt wurden 5.836 CAPI-Interviews (Computer Assisted Personal Interviews) von Juli bis Anfang Dezember 2018. Die Darstellung der Ergebnisse im AES betrifft regelmäßig die 18- bis 64-Jährigen.

801 Vgl. ebd., S. 5-6.

6. Die Teilnahme von Personen mit Migrationshintergrund an non-formaler Bildung nahm in den letzten Jahren schnell zu. 2018 bestand kein Unterschied mehr zur Weiterbildungsbeteiligung von Personen ohne Migrationshintergrund (Ausnahme aber: betriebliche Weiterbildung).
7. Drei Viertel der Befragten sind mit den Informations- und Beratungsmöglichkeiten zufrieden, doch nahm der Wunsch nach mehr Angeboten wieder zu.
8. Auch die Inanspruchnahme von Information und Beratung stieg deutlich an.
9. Die Teilnahme Erwachsener an wissenschaftlicher Weiterbildung blieb auf konstant niedrigem Niveau.
10. Die non-formalen Weiterbildungsaktivitäten insgesamt verteilten sich 2018 vor allem auf die Lernfelder „Wirtschaft, Arbeit, Recht“ (28 Prozent) und „Natur, Technik, Computer“ (24 Prozent), darunter 7 Prozent auf den Umgang mit dem Computer und Software-Themen. Auf „Gesundheit und Sport“ entfielen 17 Prozent der Aktivitäten.[802]

Die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Erlernten war 2018 hoch, auch sein künftiger Nutzen wurde positiv eingeschätzt. Für rund zwei Drittel der Weiterbildungsaktivitäten wurden Teilnahmebescheinigungen oder Leistungsnachweise erteilt.

Hierzu liegt ein Sondervotum des Sachverständigen Prof. Dr. Bernd Giezek vor, siehe Kapitel 10.6.5.

Insgesamt kennzeichneten folgende Merkmale die Gruppen mit den höchsten Chancen auf Beteiligung an non-formaler Weiterbildung: Erwerbstätigkeit, hohes Bildungsniveau, auskömmliches Haushaltseinkommen, eine Weiterbildungsberatung, Alter zwischen 18 und 24 bzw. 35 und 44 Jahre, wohnhaft in Mehrpersonenhaushalten, Großstädten und Westdeutschland.

Die Ergebnisse des AES 2018 bestätigten die ebenfalls Mitte 2019 vorgelegte Evaluation des Bundesprogramms Bildungsprämie. Sie ergab, dass die Prämie von besser (aus-)gebildeten Personen in Anspruch genommen wird, die weniger Lernrestriktionen aufweisen, weiterbildungsaffin sind und ohnehin häufiger an Weiterbildung teilnehmen.[803] Die Bildungsprämie reduziere finanzielle Hürden, wirke aber selektiv und könne Barrieren wie unzureichende Vorbildung oder Desinteresse an Weiterbildung nicht beseitigen.[804] Versagensängste vor Prüfungen waren bei allen befragten Personen das größte Hemmnis für die Teilnahme an Weiterbildung.[805]

7.4.3 Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung

Der AES gliedert die non-formalen Weiterbildungsaktivitäten in drei Segmente: betriebliche Weiterbildung (72 Prozent), individuelle berufsbezogene Weiterbildung (10 Prozent) und nicht berufsbezogene Weiterbildung (18 Prozent). In den letzten Jahren stieg der Anteilswert der betrieblichen Weiterbildung leicht an (2012: 69 Prozent), der der individuell berufsbezogenen sank (2012: 13 Prozent).[806]

Der 2018 festgestellte Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung um 4 Prozent ging auf die betriebliche Weiterbildung zurück:

802 Vgl. ebd., S. 45.

803 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Evaluation des Bundesprogramms Bildungsprämie (BIP). Endbericht, München, URL: www.bildungspraemie.info/_medien/downloads/BiP_Evaluation_Endbericht_final.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021, S. 19.

804 Vgl. ebd.

805 Vgl. ebd., S. 16.

806 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018, S. 20.

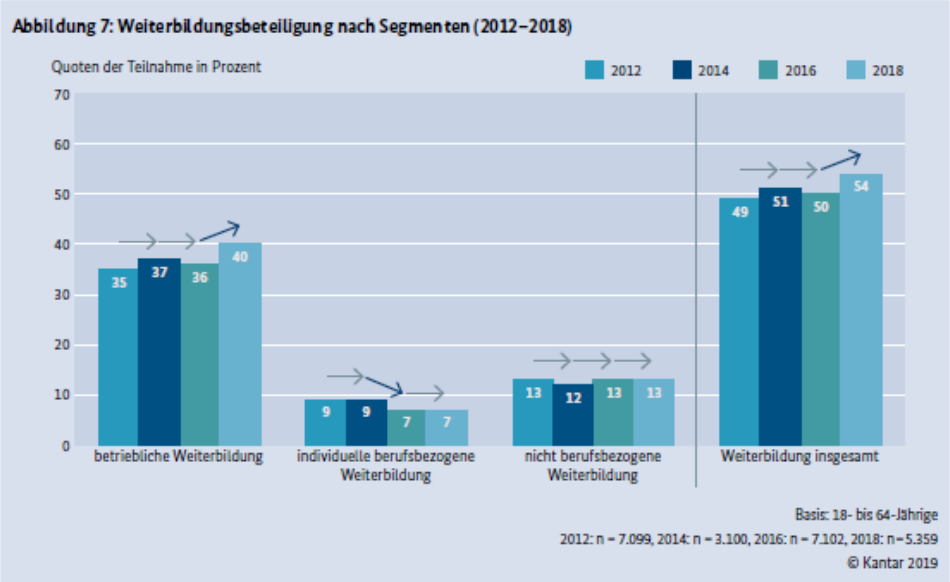


Abbildung 30: Weiterbildungsbeteiligung nach Segmenten (2012-2018) [807]

Für die Beurteilung der betrieblichen Weiterbildung sind eine Gegenüberstellung der wichtigsten AES-Kennziffern der letzten Jahre und ein Vergleich mit der individuellen beruflichen Weiterbildung aufschlussreich:

Betriebliche Weiterbildung	**2012**	**2014**	**2016**	**2018**
	(Angaben in Prozent)			
BETEILIGUNG				
– Vollzeiterwerbstätige	49	52	49	52
– Teilzeiterwerbstätige	39	42	40	49
– Führungskräfte	70	69	71	70
– Un-/Angelernte	30	37	31	36
– Betriebe unter 10 Beschäftigte	36	36	40	48
– Betriebe über 1.000 Beschäftigte	63	69	61	62
QUALITÄT				
betriebliche Bildung				
– Teilnahmebescheinigung	43	–	48	48
zum Vergleich: individuell berufsbezogene Bildung				
– Leistungsnachweis	–	–	41	43

807 Ebd., S. 22.

Betriebliche Weiterbildung	**2012**	**2014**	**2016**	**2018**
	(Angaben in Prozent)			
DAUER einzelner Aktivitäten (Mittelwert)	(Angaben in Stunden)			
– betrieblich	31	26	28	29
– zum Vergleich: individuell berufsbezogen	86	75	–	153
– zum Vergleich: nicht berufsbezogen	58	50	–	56

Tabelle 8: Gegenüberstellung wichtiger AES-Kennziffern in der betrieblichen, aber auch in der nicht berufsbezogenen und individuell berufsbezogenen Weiterbildung (AES-Ergebnisse 2012 bis 2018)[808]

Für 2018 stellten Bilger/Strauß folgende Trends fest:

- Erstmals beteiligten sich Voll- und Teilzeiterwerbstätige gleich häufig an betrieblicher Weiterbildung.[809]
- Gravierend blieb der Unterschied zwischen der Teilnahme von Führungskräften und An- und Ungelernten an den Bildungsaktivitäten der Betriebe, wenngleich die Weiterbildungsbeteiligung geringqualifizierter Personen ansteigt.[810]
- Bei Unternehmen mit weniger als zehn Beschäftigten lag die betriebliche Weiterbildungsbeteiligung deutlich höher als 2016, während sie bei Unternehmen mit mehr als 1.000 Beschäftigten erneut hinter dem hohen Wert von 2014 zurückblieb.[811]
- Den erwarteten künftigen Nutzen betrieblicher und individuell berufsbezogener Weiterbildungsaktivitäten schätzten die Teilnehmenden weiterhin hoch ein.[812]
- Bei der betrieblichen Weiterbildung wurden am häufigsten Teilnahmebescheinigungen erteilt, im Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung Leistungsnachweise.[813]
- Drei Viertel der Aktivitäten der betrieblichen Weiterbildung verteilten sich 2018 auf die Lernfelder „Wirtschaft, Arbeit, Recht (35 Prozent), „Natur, Technik, Computer“ (25 Prozent) und „Gesundheit und Sport“ (16 Prozent).[814]

Auch in der betrieblichen Weiterbildung stiegen die Teilnahmequoten mit dem Bildungsniveau und der Wahrnehmung einer Beratung. Hoch waren sie insbesondere unter Personen mit Meister- oder Fachschulabschluss (59 Prozent) bzw. (Fach-)Hochschulabschluss (52 Prozent). Gleichzeitig nahmen deutlich mehr Personen ohne Berufsabschluss an individueller berufsbezogener Weiterbildung teil (Anstieg um 5 auf 12 Prozent gegenüber 2016).[815] Zu einer geringen Wahrscheinlichkeit der Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung führten generell niedrige Bildungsabschlüsse, Arbeitslosigkeit, ein als nicht ausreichend empfundenes Haushaltseinkommen, höheres Lebensalter sowie ein eher kleinstädtischer Wohnort.[816]

Die Daten des AES zeigen eine Tendenz breiter Bevölkerungsschichten zur verstärkten Beteiligung an betrieblicher non-formaler Weiterbildung, die wesentlich beeinflusst wurde durch vorhandene Bildungsabschlüsse und

808 Eigene Darstellung nach: ebd. Wegen methodischer Umstellungen seit der AES-Erhebung für 2012 liegen nicht für alle Fragestellungen vergleichbare Ergebnisse vor.
809 Vgl. ebd., S. 26-27.
810 Vgl. ebd., S. 28.
811 Vgl. ebd., S. 48-49.
812 Vgl. ebd., S. 50.
813 Vgl. ebd., S. 51.
814 Vgl. ebd., S. 46.
815 Vgl. ebd., S. 31-32.
816 Vgl. ebd., S. 39.

die aktuelle Beschäftigungssituation. In Deutschland weit verbreitet waren relativ kurze, teils (gesetzlich) vorgeschriebene Anpassungsmaßnahmen. Auf derartige Veranstaltungen im Bereich „Gesundheit und Arbeitsschutz“ entfielen ein Fünftel der Teilnahmestunden.[817]

Ergänzt wurde dieses Segment durch Maßnahmen zur individuellen berufsbezogenen Weiterbildung, die etwa von Arbeitslosen (36 Prozent) gut siebenmal häufiger in Anspruch genommen wurden als von Erwerbstätigen (5 Prozent).[818] Dabei dauerten die individuellen berufsbezogenen Aktivitäten im Durchschnitt fünfmal so lang wie betriebliche Weiterbildungsaktivitäten.[819]

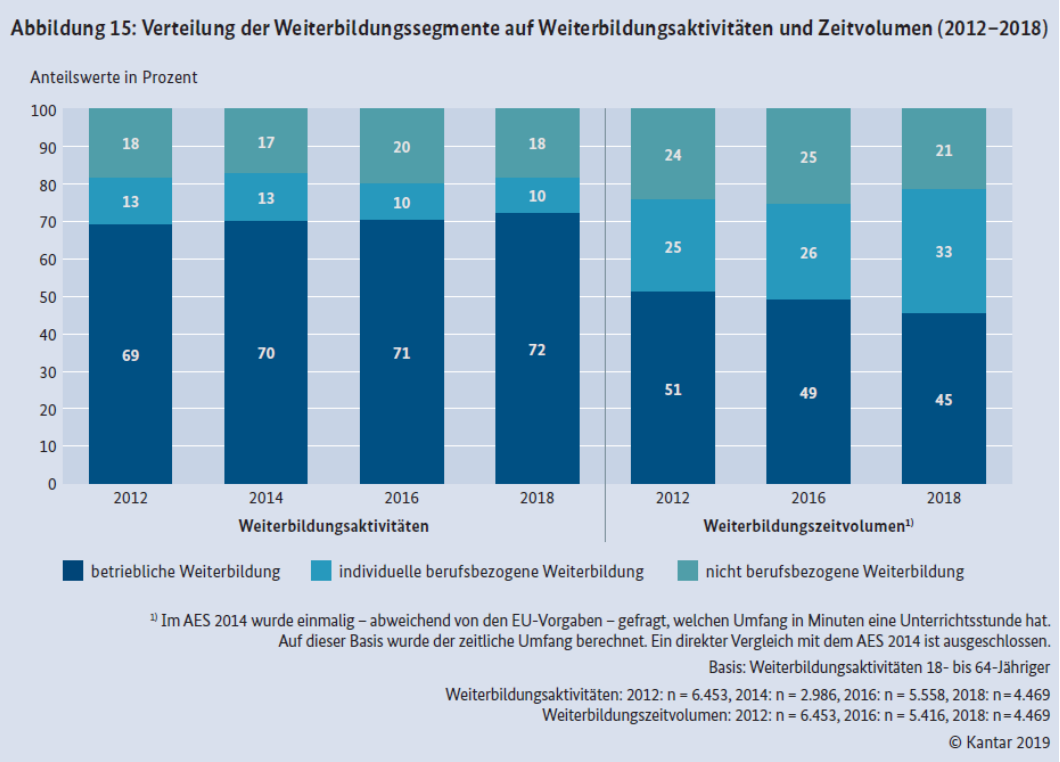


Abbildung 31: Verteilung der Weiterbildungssegmente auf Weiterbildungsaktivitäten und Zeitvolumen (2012-2018) [820]

Explizit mit der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung im Zuge der technologischen Entwicklung befassten sich mehrere Untersuchungen auf Basis der Erwachsenenbefragung des NEPS.

Heß/Janssen/Leber[821] stellten fest, dass Beschäftigte mit einem hohen Anteil an standardisierbaren, sich wiederholenden Aufgaben signifikant seltener an Weiterbildung teilnehmen als Beschäftigte, die in einem geringeren Umfang Routinetätigkeiten erledigen. Maßgeblich hierfür seien weniger persönliche Merkmale – wie das Qualifikationsniveau – als betriebliche Einflussfaktoren. Dies betraf insbesondere die Intensität der betrieblichen Bildungsaktivitäten der Unternehmen, die individuellen Finanzierungsbeiträge und die Bereitschaft der Beschäftigten, konkrete Weiterbildungsangebote der Arbeitgeber/-innen anzunehmen.

817 Vgl. Anbuhl, Matthias; Deutscher Gewerkschaftsbund (Hg.) (2019): Die Zwei-Klassen-Gesellschaft. DGB-Analyse zur sozialen Spaltung in der Weiterbildung 2019 Auswertung auf Basis des Adult Education Survey Trendbericht, Berlin, URL: www.dgbmailing.elaine-asp.de/go/sif191f1jokwo3rgj1tlxssh9sir0ymuemf40ssg07jc/1925, Abruf am: 28. Januar 2021, S. 4.

818 Ebd., S. 25.

819 Durchschnittsdauer der einzelnen Aktivitäten, siehe ebd., S. 42.

820 Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018, S. 44.

821 Heß et al. (2019): Beschäftigte, deren Tätigkeiten durch Technologien ersetzbar sind, bilden sich seltener weiter.

Allerdings zogen Kruppe/Baumann[822] aus ihrer Analyse der NEPS-Daten den Schluss, dass Personen mit einem Hochschulabschluss signifikant offener seien als alle anderen Personen. Dies wirke sich auch auf die Teilnahme an Weiterbildung aus.[823] Osiander[824] zeigte, dass mit der persönlichen Risikoneigung die Wahrscheinlichkeit steigt, dass ein gering qualifizierter Arbeitsloser an einer von der BA geförderten Maßnahme teilnimmt.

Kleinert/Wölfel kamen mit einem abweichenden analytischen Ansatz zum selben Ergebnis wie Heß/Janssen/Leber. Für die Partizipation an Weiterbildung seien die Weiterbildungsbedingungen im Unternehmen und die Tätigkeitsanforderungen besonders relevant. Weiterbildung werde vor allem von Beschäftigten mit hohen kognitiven und interaktiven Anforderungen am Arbeitsplatz wahrgenommen. Die Veränderung der Tätigkeitsprofile von Beschäftigten mit Helfer- oder Anlernaufgaben könne nach Ansicht der Verfasser daher für die Betriebe lohnend sein.[825]

Ebner/Ehlert gehen auf Basis der NEPS-Daten davon aus, dass non-formale Weiterbildung individuelle Karrierestabilität erzeugt, die die Arbeitsmarktmobilität allerdings eher reduziert: „Konkret wird Abstiegen vorgebeugt (Sicherheitsnetzfunktion); es werden aber auch Aufstiege und Betriebswechsel verringert.“[826]

Laut Osiander/Stephan[827] weisen Personen mit (Fach-)Abitur gegenüber Gruppen mit anderen Schulabschlüssen durchgängig höhere Teilnahmewahrscheinlichkeiten auf. Positiv auf die Teilnahmebereitschaft wirke sich die Anrechnung der Weiterbildung auf die Arbeitszeit aus, eine vollständige Kostenübernahme durch den/die Arbeitgeber/-in und die Zusage finanzieller Anreize wie Lohnerhöhungen.[828]

Wotschack wies auf Grundlage der Daten des IAB-Betriebspanels die Bedeutung institutioneller Einbettung für die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter nach. Förderlich sind demnach „formalisierte Verfahren in der betrieblichen Personalarbeit im Zusammenspiel mit betrieblichen Interessenvertretungsstrukturen und einer mitarbeiterorientierten Personalpolitik“[829].

7.4.4 Weiterbildung im digitalen Wandel

Weitere wissenschaftliche Untersuchungen befassen sich mit den konkreten Auswirkungen der digitalen Transformation auf die Gestaltung und den Inhalt der Weiterbildung.

7.4.4.1 AES-Digi 2018

Die zusammen mit dem AES 2018 durchgeführte Zusatzstudie „Digitalisierung in der Weiterbildung“ (AES-Digi 2018) von Bilger/Strauß untersuchte die Internetnutzung zur Kommunikation und zum Austausch von Lernmaterialien sowie zur zeit- und ortsunabhängigen Organisation von Lernprozessen (online/offline).[830]

---

822 Vgl. Kruppe et al. (2019): Weiterbildungsbeteiligung, formale Qualifikation, Kompetenzausstattung und Persönlichkeitsmerkmale, S. 70 ff.

823 Kruppe/Baumann verweisen u. a. auf eine belgische Untersuchung der formalen Weiterbildung gering Qualifizierter auf Basis der PIAAC-Daten für Flandern. Ursächlich für ihre unterdurchschnittliche Beteiligung seien kulturelles Kapital und eine weniger positive Einstellung zu Weiterbildung. Die ökonomischen Ressourcen hätten generell keinen Einfluss auf die Teilnahmebereitschaft. Vgl. Cincinnato, Sebastiano; Wever, Bram de; Valcke, Martin (2014): The Learning Divide in Formal Adult Education: Why do low-qualified adults participate less?, URL: biblio.ugent.be/publication/5030388/file/5669616.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021, in: Bruno, Ana; Cavaco, Carmen; Guimarães, Paula et al. (Hg.) (2014): Proceedings of Local Change, Social Actions and Adult Learning. Challenges and Responses. ESREA Network on Between Global and Local: Adult Learning and Development, Lissabon.

824 Vgl. Osiander, Christopher; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2012): Determinanten der Weiterbildungsbereitschaft gering qualifizierter Arbeitsloser, IAB-Discussion Paper (29/2012), o.O., URL: www.doku.iab.de/discussionpapers/2012/dp2912.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021.

825 Vgl. Kleinert et al. (2018): Technologischer Wandel und Weiterbildungsteilnahme.

826 Vgl. Ebner, Christian; Ehlert, Martin: Weiterbilden und Weiterkommen? Non-formale berufliche Weiterbildung und Arbeitsmarktmobilität in Deutschland, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 2018 (2), URL: www.econstor.eu/bitstream/10419/216881/1/Full-text-article-Ebner-Ehlert-Weiterbilden-und.pdf, S. 213.

827 Vgl. Osiander, Christopher; Stephan, Gesine, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (2018): Unter welche Bedingungen würden sich Beschäftigte weiterbilden? Ergebnisse eines faktoriellen Surveys, IAB-Discussion Paper (4), Nürnberg, URL: www.econstor.eu/bitstream/10419/182144/1/dp0418.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021, S. 22.

828 Vgl. ebd., S. 25.

829 Wotschack, Philip: Unter welchen Bedingungen bilden Betriebe an- und ungelernte Beschäftigte weiter?, in: Zeitschrift für Soziologie 2017 (5), URL: www.degruyter.com/downloadpdf/journals/zfsoz/46/5/article-p362.xml, Abruf am: 28. Januar 2021, S. 362.

830 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018, S. 64 ff.

Anders als beim AES 2018 wurden dabei formale und non-formale Bildungsaktivitäten erfasst,[831] nicht aber informelle Bildung:[832]

- 29 Prozent der 18 bis 69-Jährigen nahm 2018 an Bildung mit digitalen Medien teil.
- 43 Prozent der Bildungsaktivitäten entfielen auf solche mit digitalen Medien (84 Prozent bei formalen, 38 Prozent bei non-formalen Aktivitäten).
- Fast alle digitalen Elemente wurden in formaler Bildung stärker genutzt als in non-formaler Weiterbildung.
- Dominant waren Präsenzangebote (78 Prozent), auf hybride Formate (Online-/Offline-Lernformate) entfielen 17 Prozent, auf reine Online-Formate nur 4 Prozent.
- Frauen bevorzugten Präsenzformate (77 zu 71 Prozent bei Männern), Männer hybride Formate (26 zu 21 Prozent bei Frauen). Arbeitslose (41 Prozent) nutzten hybride Formate häufiger deutlich stärker als Erwerbstätige (22 Prozent).
- Die Einstellung der Erwachsenen zu Bildung mit digitalen Medien war überwiegend positiv (64 Prozent), begrüßt wurde die zeitliche und räumliche Flexibilisierung. Dennoch befürchteten die Menschen eingeschränkte Sozialkontakte (53 Prozent) oder empfanden Druck (14 Prozent).
- Hürden für die Nutzung waren Bedenken hinsichtlich des Datenschutzes, unzureichende Fremdsprachenkenntnisse und ungenügende Netzabdeckung.
- 68 Prozent der Weiterbildungsangebote von Hochschulen fanden mit digitalen Medien statt (Wohlfahrtsverbände: 11 Prozent).
- Ein Drittel der non-formalen Weiterbildungsaktivitäten (33 Prozent) entfiel auf das Erlernen digitaler Kompetenzen, vorwiegend resultierend aus der Digitalisierung des Arbeitsplatzes (27 Prozent).
- Im Bereich der individuell berufsbezogenen Weiterbildung entfielen 53 Prozent auf Bildungsaktivtäten mit digitalen Medien, in der betrieblichen Weiterbildung 37 Prozent.

Die Teilnahme an Bildungsaktivitäten mit digitalen Medien stieg mit dem Bildungsniveau, der beruflichen Position und der Bevölkerungsdichte. Die Quote lag bei Männern höher als bei Frauen, sank mit zunehmendem Alter und war bei Erwerbstätigen in befristeten Arbeitsverhältnissen höher als bei unbefristet Beschäftigten.[833]

Die Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen entsprachen den Ergebnissen des AES 2018 – auf anderem Niveau. Bilger/Strauß sehen Anhaltspunkte dafür, dass Bildung mit digitalen Medien nicht dem Chancenausgleich dient, sondern die bekannten Disparitäten in der Weiterbildungsbeteiligung noch verschärft und die Betroffenen damit doppelt benachteiligt.[834]

7.4.4.2 IW-Weiterbildungserhebung

Das IW erhebt alle drei Jahre – zuletzt für die Jahre 2016 und 2019 – die Beteiligung von Unternehmen aller Größenklassen und Branchen an betrieblicher Weiterbildung und setzt dabei wechselnde thematische Schwerpunkte. Erfasst werden formelle und non-formale (z. B. Lehrveranstaltungen) sowie informelle Aktivitäten (wie Lernen am Arbeitsplatz).[835] Auf Basis dieser Daten untersucht das IW die Rolle der Digitalisierung für die betriebliche Weiterbildung. Für das Jahr 2016 stellte es fest:

- 84,7 Prozent der befragten Unternehmen beteiligten sich durchschnittlich 2016 an betrieblicher Weiterbildung, wobei die Quote mit der Unternehmensgröße anstieg – von 84,1 Prozent auf 99,3 Prozent.[836] Damit

---

831 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018, Bonn, URL: www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Digitalisierung_in_der_Weiterbildung.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021, S. 4-5.

832 Beispielsweise das Lernen durch Familie und Freunde, Bildungsfernsehen, Fachliteratur oder Internetangebote.

833 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018, S. 67.

834 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Digitalisierung in der Weiterbildung, S. 5.

835 Die Begriffsdefinition und Methodik der IW-Erhebung weicht ab vom CVTS und dem IAB-Betriebspanel. Daher sind die Ergebnisse nicht kompatibel. Vgl. Seyda et al. (2017): Die neunte IW-Weiterbildungserhebung, S. 6.

836 Vgl. ebd., S. 7.

lag die Gesamtbeteiligung seit 2007 relativ konstant bei durchschnittlich etwa 84 Prozent (Ausnahme 2013: 86 Prozent).[837]

- Rund zwei Drittel der befragten Unternehmen bestätigten einen leicht bis deutlich gestiegenen Weiterbildungsbedarf durch die Einführung neuer digitaler Technologien.[838]
- Inhaltlich richtete sich die digitale Weiterbildung vor allem auf die Aktualisierung von Fachwissen (92,9 Prozent), die Stärkung der Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit (54,1 Prozent), auf IT-Anwenderkenntnisse (53,1 Prozent), Selbstständigkeit, Planungs- und Organisationsfähigkeit (51,1 Prozent), auf Führungskompetenz (46,7 Prozent) sowie auf IT-Fachwissen und Software-Programmierung (28,9 Prozent), die für alle oder eine größere Gruppe von Beschäftigten angeboten wurden.[839]
- Als Mittel der digitalen Weiterbildung wurden vor allem die elektronische Bereitstellung von Literatur, Bedienungsanleitungen und vergleichbaren Dokumenten[840] (79,9 Prozent), Lernvideos, Podcasts und Audiomodulen (53,5 Prozent), interaktives webbasiertes Lernen wie Webinare, Online-Kurse, MOOCs (49,9 Prozent) und computer- oder webbasierte Selbstlernprogramme (45,2 Prozent) genannt.[841]
- Den Einsatz digitaler Weiterbildung begründeten die Unternehmen mit der guten Integrierbarkeit in den Arbeitsalltag (über 70 Prozent) sowie der hohen Flexibilität, kurzfristiger Erstellung von Inhalten und einer hohen Passgenauigkeit zu betrieblichen Bedarfen.[842]
- Blended Learning fand bei mehr als 50 Prozent der Unternehmen Anwendung.[843]
- Nachholbedarf sah die Studie insbesondere bei KMU, denen es häufiger an qualifiziertem Personal zur Einrichtung der benötigten Infrastruktur sowie an Angeboten mangelt, die auf ihre geringen Personalstärken zugeschnittenen sind.[844]

Seyda/Meinhard/Placke kamen – wie Janssen et al. auf Basis der IAB-ZEW-Betriebsbefragung „Arbeitswelt 4.0“ im Jahr 2016[845] – zu dem Ergebnis, dass Unternehmen, die verstärkt in digitale Technologien investieren, auch mehr Zeit und Geld für die Weiterbildung ihrer Beschäftigten aufwenden als andere Betriebe.[846]

Die IW-Weiterbildungserhebung 2020 für das Jahr 2019 kam zu folgenden Ergebnissen:

---

837 Vgl. ebd., S. 5.

838 Vgl. Seyda, Susanne; Meinhard, David B.; Placke, Beate; Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. (Hg.) (2018): Weiterbildung 4.0 - Digitalisierung als Treiber und Innovator betrieblicher Weiterbildung, IW-Trends (1/2018), Köln, URL: www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Trends/PDF/2018/IW-Trends_2018_1_Weiterbildung.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021, S. 107.

839 Vgl. ebd., S. 114-115.

840 Vgl. ebd., S. 116.

841 Vgl. ebd., S. 117.

842 Vgl. ebd., S. 119.

843 Vgl. ebd.

844 Vgl. ebd., S. 121.

845 Vgl. Janssen, Simon; Leber, Ute; Arntz, Melanie et al.; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2018): Betriebe und Arbeitswelt 4.0. Mit Investitionen in die Digitalisierung steigt auch die Weiterbildung, IAB-Kurzbericht (26), Nürnberg, URL: www.econstor.eu/bitstream/10419/185862/1/kb2618.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021.

846 Vgl. Seyda et al. (2018): Weiterbildung 4.0 - Digitalisierung als Treiber und Innovator betrieblicher Weiterbildung, S. 107.

Aktivität, Stundenumfang und Kosten der Weiterbildung nach Digitalisierungsgrad anhand der Anzahl genutzter digitaler Technologien, 2019 Tabelle 5

Digitalisierungsgrad	Anteil der Unternehmen in Prozent	Weiterbildungs-aktivität in Prozent	Stunden je Mitarbeiter	Direkte Kosten in Euro
0	7,9	70,1 (61,5–78,8)	13,9 (11,5–16,3)	520 (443–597)
1	14,9	70,3 (64,2–76,4)	15,3 (12,4–18,1)	486 (437–535)
2	27,2	80,1 (75,7–84,5)	16,9 (14,8–19,0)	594 (542–645)
3	26,9	92,1 (89,2–95,0)	17,9 (16,3–19,4)	654 (602–706)
4	23,1	94,5 (92,3–96,7)	21,2 (18,9–23,4)	718 (669–766)
Nicht digitalisierte Unternehmen (keine oder eine digitale Technologie) (Konfidenzintervall 99 %)	22,8	70,2 (62,4–78,0)	14,9 (12,4–17,4)	496 (432–561)
Digitalisierte Unternehmen (2 und mehr digitale Technologien)	77,2	88,6 (85,6–91,6)	18,9 (17,5–20,3)	662 (616–708)
Unternehmen mit Angaben zur Digitalisierung (n = 991)		84,4	18,0	627
Alle Unternehmen (n = 1.340)		87,9	18,3	629

Nur Unternehmen mit Angaben zur Digitalisierung; Digitalisierungsgrad: 0 = keine neue digitale Technologie, 1 = eine neue digitale Technologie, 2 = zwei neue digitale Technologien, 3 = drei neue digitale Technologien, 4 = vier bis acht neue digitale Technologien im Unternehmen genutzt.
Konfidenzintervalle (KI 90 %) in Klammern.
Quellen: IW-Weiterbildungserhebung 2020; Institut der deutschen Wirtschaft

Abbildung 32: Aktivität, Stundenumfang und Kosten der Weiterbildung nach Digitalisierungsgrad anhand der Anzahl genutzter Technologien, 2019[847]

- 87,9 Prozent der befragten Unternehmen beteiligten sich 2019 an betrieblicher Weiterbildung, was den bisherigen Höchstwert von 2013 (86 Prozent) übertrifft.[848] Prägnant war die Steigerung beim Lernen im Prozess der Arbeit, wozu Mentoring-Programme, Einweisungen und Trainings gehören.
- Digitalisierte Unternehmen, die zwei oder mehr digitale Technologien einsetzten, waren durchschnittlich zu 89 Prozent an Weiterbildung beteiligt, Unternehmen, die solche Technologien nicht nutzten, zu 70 Prozent.[849]

7.4.4.3 BIBB-Qualifizierungspanel 2018

Digital affine Unternehmen und ihre Beschäftigten sind tendenziell stärker aus- und weiterbildungsaktiv als andere Betriebe bzw. deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.[850] Dies könnte laut BIBB-Qualifizierungspanel 2017 auch für die Beteiligung an formaler Weiterbildung gelten. Demnach bestanden signifikante Unterschiede in der Teilnahme an Aufstiegsfortbildungen in allen Größenklassen und über alle Wirtschaftszweige hinweg. Besonders hoch waren die Unterschiede im verarbeitenden Gewerbe und bei den medizinischen und pflegerischen Dienstleistungen.[851]

847 Seyda et al. (2020): IW-Weiterbildungserhebung 2020, S. 112.

848 Vgl. ebd., S. 107.

849 Vgl. ebd., S. 112.

850 Vgl. Lukowski, Felix: Anspruchsvoller arbeiten, mehr lernen? Betriebliche Weiterbildung in Zeiten der Digitalisierung, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2017 (3), URL: www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/65168/ssoar-die-2017-3-lukowski-Anspruchsvoller_arbeiten_mehr_lernen_betriebliche.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-die-2017-3-lukowski-Anspruchsvoller_arbeiten_mehr_lernen_betriebliche.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021.

851 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2019): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019, S. 354.

7.4.4.4 Trendstudie „mmb Learning Delphi“

Den Erfolg informeller und niedrigschwelliger Formen des digitalen Lernens untersucht seit Jahren das mmb Institut. Jährlich werden Experten und Expertinnen im deutschsprachigen Raum zu den aktuellen und künftigen Entwicklungen in der E-Learning-Branche befragt:[852]

künftig zentrale Lernformen	**2012**	**2014**	**2015-2016**	**2017-2018**	**2019-2020**
	(Angaben in Prozent)				
– Videos/Erklärfilme	–	–	–	93	94
– Micro Learning/Learning Nuggets	–	–	–	93	92
– Blended Learning	96	99	97	97	90
– Mobile Anwendungen/Apps	71	83	85	92	87
– Virtuelle Klassenräume/Webinare	74	85	87	92	79
– Web Based Trainings	81	80	79	70	62
– Augmented Reality	14	20	28	45	49
– Virtuelle 3D-Welten	–	19	12	34	30
– Serious Games	25	41	27	25	13
	Anzahl				
befragte Expert/-innen (DE, AU, CH)	74	73	68	61	61

Tabelle 9: Trends bei künftigen digitalen Lernformen[853]

Die 14. Trendstudie 2019/20 kam zu folgenden Schlüssen:

- In der betrieblichen Aus- und Weiterbildung wird videobasiertes Lernen (Typ „YouTube“) eine zentrale Rolle spielen. Mit Kommunikations-Tools (wie „Teams“, „Slack“) werden die Unternehmen Arbeiten und Lernen der Beschäftigten stärker miteinander verknüpfen.
- Als zukunftsträchtige Lernformen in der Wirtschaft – und damit auch künftig kommerziell erfolgreich – gelten Videos/Erklärfilme, Micro Learning/Learning Nuggets, Blended Learning und mobile Anwendungen/Apps. Formen des kollaborativen Lernens (Webinare, Social networks) gehen derzeit zurück.
- Angesichts der Produktionskosten verlieren Serious Games stark an Relevanz,[854] während Augmented Reality auf wachsendes Interesse trifft.
- Die künftig wichtigsten Lerninhalte sind laut der Studie Datenschutz, Compliance, Anwender-/Kunden- und Produktschulungen. Doch auch die digitale Vermittlung von Soft Skills (Critical thinking, Creativity, Collaboration, Communication) wird zunehmend nachgefragt werden.
- Neben den Langzeittrends thematisierte die Befragung die Anwendungen der künstlichen Intelligenz (KI) im Bildungssektor. Disruptives Potenzial sehen die Experten/Expertinnen beim Sprachenlernen, im Übrigen mögliche Veränderungen im Bereich der akademischen Bildung.

---

852 Vgl. mmb Institut – Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung mbH: Internetseite: mmb-Monitor. mmb-Trendmonitor, URL: www.mmb-institut.de/mmb-monitor/mmb-trendmonitor/, Abruf am: 29. Januar 2021.

853 Eigene Darstellung der Ergebnisse 2012 bis 2020 der Trendstudien, vgl. ebd.

854 Allerdings verwies Beutner auf jüngere europäische Untersuchungen, nach denen Serious Games Lernenden einen relativ zügigen Erstzugang und eine gewisse Dauermotivation bieten könnten, sofern Lerninhalte und spielerische Aspekte miteinander verknüpft würden. Vgl. Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Protokoll der Sitzung der Projektgruppe 4 am 2. November 2020, Berlin, S. 6.

7.4.5 Herausforderungen und Handlungsfelder

Ausgangspunkte einer gelebten Weiterbildungskultur sind eine Gesellschaft, die allen Menschen gleiche Chancen bietet, ein Bildungssystem, das Kinder wie Erwachsene bedarfsgerecht fördert, und sozialstaatliche Rahmenbedingungen, die jedem eine Teilhabe an Gesellschaft und Erwerbsarbeit ermöglichen. Ist die persönliche Entscheidungsfreiheit auf diese Weise gewährleistet, können Menschen eigenverantwortlich und motiviert ihre individuelle Lebenslaufbahnplanung realisieren. Etwaige institutionelle, finanzielle und psychologische Hemmnisse, die einer breiten und gleichberechtigten Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen entgegenstehen, sind zu beseitigen.

Im Zuge des Dresdner Bildungsgipfels 2008 setzten sich Bund und Länder das Ziel, zusammen mit den Sozialpartnern die Beteiligung der Erwerbstätigen an der Weiterbildung bis 2015 auf 50 Prozent (Stand 2006: 43 Prozent) zu erhöhen. Laut AES gelang dies für den Bereich der non-formalen Bildung insgesamt. Das Segment der beruflichen Weiterbildung trägt wesentlich dazu bei.

Mit der Skills Agenda 2020 forderte auch die Europäische Kommission die Mitgliedstaaten auf, die Weiterbildungsbeteiligung generell zu steigern und dabei explizit die digitalen Kenntnisse und Fähigkeiten ihrer Bürgerinnen und Bürger zu verbessern. Bis 2025 sollen 50 Prozent aller Menschen innerhalb eines Jahres an Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung teilgenommen haben, außerdem 30 Prozent der Geringqualifizierten und 20 Prozent der Arbeitslosen im Alter von 25 bis 64 Jahren. Der Anteil Erwachsener zwischen 16 und 74 Jahren mit grundlegenden digitalen Kompetenzen soll auf 70 Prozent erhöht werden.

Die Definition von Weiterbildungszielen ist jedoch nicht auf quantitative Kennziffern wie Teilnahmequoten beschränkt, möglich sind auch qualitative Merkmale. So vermissen die Gewerkschaften regulative Vorgaben zur Qualität und Effektivität der Angebote, zum Abbau sozialer Unterschiede beim Zugang zur Weiterbildung, zur Marktstruktur und zu den Arbeitsbedingungen in der Weiterbildungsbranche.[855] Die Wirtschaftsverbände hingegen setzen bei der Qualitätssicherung der Weiterbildung für den Bereich der Arbeitsmarktförderung auf die eingeführten Formate nach ISO und AZAV und bei den non-formalen und flexiblen Angeboten auf die qualitätssichernde Wirkung des Wettbewerbs im freien Markt.

Die bekannten Disparitäten in der Weiterbildungsbeteiligung bestehen fort. Noch immer gelingt es zu selten, die Pfadabhängigkeiten im Lebensverlauf aufzulösen, obwohl deutliche Fortschritte erkennbar sind. Zentral bleiben das vorhergehende Bildungsgeschehen und der Erwerbsstatus, wobei die Weiterbildungsbeteiligung von Arbeitslosen zuletzt stark anstieg. Beschäftigte mit dem größten Qualifizierungsbedarf (gering Qualifizierte, Personen mit Routinetätigkeiten, Ältere) – und häufig auch Arbeitsplatzrisiko – nutzen ihre Qualifizierungschancen zwar vermehrt, aber weiterhin zu wenig.

Empirisch nachgewiesen[856] ist, dass sich formale Bildung lohnt, insbesondere die höherqualifizierende Berufsbildung. Höhere Abschlüsse gehen häufig mit höheren Einkommen und anspruchsvolleren Tätigkeiten inklusive Führungsverantwortung einher.[857] Die Teilnahme Erwerbstätiger an berufsbezogener Weiterbildung führt tendenziell zu höheren Löhnen, allerdings variiert die Stärke des Effekts nach Sektor, Beruf, Dauer der Lernaktivität und persönlichen Merkmalen des Lernenden.[858] Außerdem fördert Weiterbildung das politische und gesellschaftliche Engagement, möglicherweise über das Knüpfen sozialer Kontakte.[859] Die Effekte non-formaler beruflicher Weiterbildung hängen – so die bisherigen Forschungsergebnisse – vielfach von den Rahmenbedingungen des Lernens ab. Die Bildung mit digitalen Medien bedarf intensiver und längerfristiger wissenschaftlicher Untersuchung. Das gilt auch für die Auswirkungen auf derzeit Bildungsbenachteiligte.

---

855 Vgl. Anbuhl (2019): Die Zwei-Klassen-Gesellschaft, S. 2.

856 Zum Beispiel: Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (Hg.) (2018): Gemeinsam durchstarten mit höherer Berufsbildung. Ergebnisse der DIHK-Erfolgsstudie Weiterbildung 2018, Berlin.

857 Zum Beispiel: Hall, Anja; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2020): Lohnt sich höherqualifizierende Berufsbildung? Berufliche Positionen, Einkommen und subjektiver Nutzen von Fortbildungsabschlüssen, BIBB Report (2/2020), Bonn, Abruf am: 29. Januar 2021 Sowie Christoph, Berhard; Leber, Ute; Stüber, Heiko; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2017): Einkommen von Bachelor- und anderen Hochschulabsolventen. Höhere Abschlüsse zahlen sich mit dem Alter zunehmend aus, IAB-Kurzbericht (13), o.O.

858 Vgl. Ehlert, Martin: Who Benefits from Training Courses in Germany? Monetary Returns to Non-formal Further Education on a Segmented Labour Market, in: European Sociological Review 2017 (3).

859 Vgl. Ruhose, Jens; Thomsen, Stephan Lothar; Weilage, Insa; IZA Institute of Labor Economics (Hg.) (2018): The Wider Benefits of Adult Learning. Work-Related Training and Social Capital, Discussion Paper Series (11854), o.O., URL: www.ftp.iza.org/dp11854.pdf, Abruf am: 29. Januar 2021.

Die Ausnahmesituation der Corona-Pandemie ab Beginn des Jahres 2020 machte darüber hinaus deutlich, dass oftmals Online-Formate der einzige Weg waren, um Bildungsangebote realisieren zu können. Hieraus sollten Erfahrungen mit Online-Tools und didaktischen Wegen systematisch gesammelt und daraus Schlüsse für die weitere Entwicklung gezogen werden. Schon jetzt kann festgehalten werden, dass es vielen Weiterbildungsträgern und Kursteilnehmenden an digitaler Infrastruktur und den Kursleitenden an didaktischen Konzepten fehlte. Hier stellt sich die Frage, ob einzelne Projektförderungen als Katalysator für die Digitalisierung der Weiterbildung ausreichen oder es bundesweit systematischer und vor allem wirkungsvoller Unterstützung bedarf.

Zu den Handlungsempfehlungen siehe Kapitel 7.9.2.

7.5 Berufliche Weiterbildung

Die berufliche Weiterbildung dominiert das Weiterbildungsgeschehen in Deutschland. Im Jahr 2019 nahmen 7,41 Millionen Erwerbstätige daran teil.[860] Diese Lernaktivitäten können aus einer Beschäftigung oder Arbeitslosigkeit heraus initiiert werden und im betrieblichen, über-/außerbetrieblichen oder privaten Kontext erfolgen. Der heterogene Weiterbildungsmarkt bietet Teilnehmenden wie Unternehmen vielfältige Möglichkeiten zur Sicherung und Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit der Menschen.

7.5.1 Weiterbildungsaktivitäten

Das Weiterbildungsspektrum reicht von formaler Fortbildung, die an eine berufliche Erstausbildung anknüpft, bis zum informellen Lernen am Arbeitsplatz. Zur Anpassung an neue fachliche Anforderungen und zur Erweiterung der beruflichen Kompetenzen der Erwerbspersonen gibt es vielfältige Bausteine.

Gesetzlich geregelt sind die berufliche Fortbildung sowie die berufliche Umschulung. Für sämtliche Ausbildungsberufe nach BBiG/HwO existieren Abschlüsse der höherqualifizierenden Berufsbildung. Mit dem Gesetz zur Modernisierung und Stärkung der beruflichen Bildung (BBiMoG), das 2020 in Kraft trat, wurden drei Fortbildungsstufen[861] beschrieben, um die Gleichwertigkeit mit der akademischen Bildung hervorzuheben. Die Länder übertragen diese Stufen – wo jeweils möglich – auf ihre Weiterbildungen im Rahmen der Fachschulen. Im Übrigen können Zusatzqualifikationen, die im Rahmen der Erstausbildung nach BBiG/HwO optional erworben werden können, auch Gegenstand einer Weiterbildung sein.

Auf die berufliche Weiterbildung entfallen außerdem gut 80 Prozent der non-formalen Weiterbildungsaktivitäten.[862] In einigen Branchen etablieren sich die dafür ausgestellten Zertifikate als Standard. Das gilt etwa für die IT-Branche, wo Zertifikate global agierender Software-Hersteller auch national an Bedeutung gewinnen.

Zur informellen Qualifizierung von Teams und einzelnen Beschäftigten inner- wie außerhalb des betrieblichen Umfeldes gibt es individuelle und flexible Formate. Lernen im Prozess der Arbeit bietet gute Chancen für passgenaue digitale Lehr-Lern-Formate.

Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten ist regelmäßig eine Grundbildung, die digitale Kompetenzen einschließt.

7.5.2 Akteure

Es existiert eine große Vielfalt an Akteuren in der beruflichen Weiterbildung. Zu nennen sind insbesondere die Unternehmen, die Bundesagentur für Arbeit, private und gemeinnützige Weiterbildungsträger, die Wirtschafts- und Sozialpartner inklusive der Kammern, die berufsbildenden Schulen, die Hochschulen und schließlich die Erwerbspersonen selbst.

Die Unternehmen – inklusive der betrieblichen Interessenvertretungen – sind ein maßgeblicher Treiber der beruflichen Weiterbildung in Deutschland. Ergänzt und gefördert werden ihre Anstrengungen durch die Bundesagentur für Arbeit, die mit ihren Beratungs- und Förderangeboten Ansprechpartner für Betriebe, Beschäftigte und Arbeitssuchende ist.

---

860 Vgl. Statistisches Bundesamt (2021): Weiterbildung 2020, S. 6.

861 Geprüfte/r Berufsspezialist/in, Bachelor Professional und Master Professional.

862 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018, S. 20.

Im Bereich der Fortbildung nach BBiG/HwO spielen die Wirtschafts- und Sozialpartner durch ihre Mitwirkung an den Aus- und Fortbildungsordnungen eine entscheidende Rolle bei der Weiterentwicklung von Berufslaufbahnen. Handlungsleitend sind dabei das Berufsprinzip sowie das Sozialpartner- und Konsensprinzip. Die Kammern verantworten außerdem die Prüfungsabnahme bei den nach BBiG/HwO geregelten Fortbildungsabschlüssen und Meisterqualifikationen.

Über tarifvertragliche oder betriebliche Vereinbarungen können die Sozialpartner Einfluss nehmen auf die Inanspruchnahme von Weiterbildung und damit zielgerichtet auf die Herausforderungen in den Branchen und Unternehmen reagieren. Solche Verabredungen können – zum wechselseitigen Vorteil – Elemente wie individuelle Qualifizierungsvereinbarungen, jährliche Qualifizierungsgespräche, Demografie- bzw. Qualifizierungsfonds, Vereine/Agenturen zur Förderung der Weiterbildung oder unternehmensinterne Weiterbildungsausschüsse beinhalten. Auch Anreizsysteme können vereinbart werden, beispielsweise Bildungskonten, Bildungsbeiträge und verschiedene Formen der Bildungsteilzeit. Diese sehen neben einem Beitrag des Unternehmens in der Regel einen Eigenanteil des Beschäftigten vor – finanziell oder in Form von Zeitguthaben. Dies zeigt die beiderseitige Verantwortung für Weiterbildung.

Staatliche berufsbildende Schulen bilden mit ihrer Schulform der Fachschule bereits heute einen wichtigen Bestandteil des Weiterbildungssegments. Auf Grundlage der mit der Wirtschaft abgestimmten Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne in der dualen Ausbildung sowie über Impulse aus den Lernortkooperationen stellen sie sich in voller Breite auf die jeweils aktuelle Technologie ein.

Hochschulen bieten diverse Modelle eines berufsbegleitenden Studiums an. Daneben gibt es verschiedene Ansätze einer Verzahnung beruflicher und akademischer Bildungswege. Hierzu zählen die dualen Studiengänge, die studienintegrierende Ausbildung und das im Handwerk entwickelte triale Studium, das eine berufliche Ausbildung mit einem Bachelor-Studienabschluss und dem Meisterbrief verbindet.

7.5.3 Betriebliche Weiterbildung

Im Jahr 2015 waren durchschnittlich 77,3 Prozent der Betriebe weiterbildungsaktiv, darunter nahezu alle Unternehmen mit mehr als 250 Beschäftigten.[863] Lernen im Prozess der Arbeit ist aus dem Blickwinkel des Arbeitsmarktes, aber auch der Unternehmen und der Lernenden höchst effektiv. So sind Anpassungsfortbildungen ein flexibles Instrument zur schnellen Reaktion auf neue Kompetenzanforderungen, wenngleich mittelfristig kaum ausreichend zur Bewältigung des Strukturwandels.

Die Weiterentwicklung der Kompetenzen der Erwerbstätigen – in geteilter Verantwortung von Arbeitgebern/Arbeitgeberinnen und Arbeitnehmern/Arbeitnehmerinnen – stärkt die Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit der Unternehmen. Außerdem ist sie ein Instrument der Personalbindung und erhöht die Attraktivität des Betriebs für externe Stellenbewerber/-innen. Den Beschäftigten bietet die Entwicklung ihrer Fähigkeiten größere Arbeitsplatzsicherheit, bessere Vorbereitung auf die Herausforderungen durch Transformationen, Chancen auf horizontale Fachkarrieren und anspruchsvolle Tätigkeiten, höheren Verdienst und – insbesondere auch bei Abschlüssen der höherqualifizierenden Berufsbildung – einen beruflichen Aufstieg. Gleichzeitig ermöglicht sie die Entfaltung persönlicher Stärken und erhöht die Resilienz der Beschäftigten im Umgang mit den vielfältigen beruflichen Veränderungen und Herausforderungen.

Die Unternehmen, die ebenso wie ihre Beschäftigten im Zuge der technologischen Transformation mit neuen Qualifikationsanforderungen konfrontiert werden, stehen im Wettbewerb regelmäßig selbst unter Anpassungsdruck. So ist die betriebliche Weiterbildung für viele Arbeitgeber/-innen nicht nur die effektivste, sondern nicht selten – und zunehmend – auch die einzige Option, sich mit angemessenem Aufwand qualifizierte Fachkräfte zu sichern. Dies gilt für die Wirtschaft wie für staatliche Einrichtungen gleichermaßen.

Die betriebliche Weiterbildung ist im Kern eigenverantwortliche Aufgabe der Unternehmen und der Beschäftigten, die in geteilter Verantwortung wahrzunehmen ist, vorzugsweise im Rahmen der betrieblichen Mitbestimmung und – wo dies nicht möglich ist – in anderer Form. Ausgehend vom festgestellten Qualifizierungsbedarf im Unternehmen dient die betriebliche Weiterbildung regelmäßig dem Erhalt, der Anpassung oder der Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit der Beschäftigten – ob individuell gewünscht, arbeitgeberseitig veranlasst oder sozialpartnerschaftlich vereinbart. Sie nützt zumeist dem Beschäftigten wie dem Betrieb. Interessenkonflikte sind allerdings nicht ausgeschlossen. So kann beispielsweise für Arbeitgeber/-innen nachteilig sein,

863 Vgl. Statistisches Bundesamt (2021): Weiterbildung 2020, S. 10.

dass Beschäftigte mit zunehmender Qualifikation auch für andere Unternehmen attraktiv werden. Für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer kann eine Fokussierung der Weiterbildung auf ausgeübte Tätigkeiten eine unzureichende Förderung ihrer Beschäftigungsfähigkeit bedeuten.

Hierzu liegt ein Sondervotum der Abg. Sybille Benning, des Abg. Dr. Stefan Kaufmann und der Sachverständigen Dr. Barbara Dorn vor, siehe Kapitel 10.6.2.

7.5.4 Weiterbildung in KMU

In KMU stellt sich die betriebliche Weiterbildung qualitativ und quantitativ anders dar als in größeren Unternehmen, die von Synergieeffekten profitieren. Lehr- und Informationsveranstaltungen sowie Weiterbildung am Arbeitsplatz gehörten laut CVTS5 im Jahr 2015 auch in KMU zu den am häufigsten genutzten Formen der Weiterbildung, doch signifikant weniger Betriebe boten sie an:[864]

2 Weiterbildung in Unternehmen 2015
2.1 Angebotene Weiterbildungsformen in Unternehmen

Wirtschaftsbereiche/ Beschäftigtengrößenklassen	Weiterbildende Unternehmen	Lehrveranstaltungen	Weiterbildung am Arbeitsplatz	Job-Rotation, Austauschprogramme, Abordnungen, Studienbesuche	Informationsveranstaltungen	Lern- und Qualitätszirkel	Selbstgesteuertes Lernen
	%						
Unternehmen mit … bis … Beschäftigten							
10 – 19……..	68,5	52,6	53,0	5,8	49,8	13,6	22,7
20 – 49……..	78,1	61,4	64,0	6,6	56,7	17,6	24,8
50 – 249……...	87,3	72,4	78,9	16,5	72,7	24,7	28,3
250 – 499……..	97,9	94,8	93,4	26,0	94,0	28,0	55,5
500 – 999……..	99,4	94,8	91,1	47,1	91,3	47,0	56,3
1000 und mehr…	100	95,8	97,3	63,7	99,4	55,5	77,3
Insgesamt…	77,3	61,9	64,3	9,9	59,3	18,5	26,4

Ergebnisse der Fünften Europäischen Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS5).

Abbildung 33: Weiterbildung in Unternehmen 2015: Angebotene Weiterbildungsformen[865]

Erwartungsgemäß griffen die KMU stärker auf externe als interne Lehrveranstaltungen zurück,[866] was höhere Kosten pro teilnehmender Person verursacht.

Laut der IW-Weiterbildungserhebung 2020 investierten Unternehmen in Deutschland 2019 41,3 Milliarden Euro in Weiterbildung. Davon entfielen 21 Milliarden Euro auf direkte Kosten wie Teilnahmegebühren oder Aufwendungen für Dozenten und 20,3 Milliarden Euro auf indirekte Kosten.[867] Durchschnittlich qualifizierte sich jeder Beschäftigte 18,3 Stunden pro Jahr weiter, das ist eine Stunde mehr als 2016.[868]

Die Gründe für die im Vergleich mit größeren Unternehmen geringeren Weiterbildungsaktivitäten vermutet die Wissenschaft in den begrenzten personellen und finanziellen Ressourcen der KMU und einer fehlenden Institutionalisierung der Weiterbildung.[869] Häufig ist die Betriebsinhaberin oder der Betriebsinhaber dort selbst für die Personalentwicklung verantwortlich.

---

864 Vgl. ebd.

865 Ebd.

866 Vgl. ebd., S. 11.

867 Vgl. Seyda et al. (2020): IW-Weiterbildungserhebung 2020, S. 110.

868 Vgl. ebd., S. 109.

869 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020, S. 212.

Trotzdem müssen gerade KMU für den Nutzen der Weiterbildung ihrer Beschäftigten sensibilisiert werden.[870] Fehlrekrutierungen bei der Suche nach Fachkräften stellen für sie ein großes betriebliches Risiko dar. Außerdem stehen sie bei der Personalgewinnung regelmäßig im scharfen Wettbewerb mit größeren, für die Bewerber/-innen attraktiven Konkurrenten.

Das oft kleinbetriebliche Handwerk weist außerdem eine besondere Qualifikationsstruktur der Beschäftigten auf.[871] Die Dominanz der Facharbeiter/-innen und der unterdurchschnittliche Anteil an Beschäftigten ohne beruflichen Ausbildungsabschluss führen zu einem hohen Bedarf an formaler Weiterbildung, der von anderen Unternehmen abweicht.

7.5.5 Herausforderungen

Typisch für Bildungsaktivitäten ist, dass ihr Nutzen nicht allein den Teilnehmenden zufällt. Dies gilt besonders für die berufliche Weiterbildung, von der neben dem Erwerbstätigen die Unternehmen, die Volkswirtschaft und die Gesellschaft insgesamt profitieren. Diese Feststellung war Ausgangspunkt der NWS, deren Partner die Etablierung einer neuen Weiterbildungskultur in Deutschland zum gemeinsamen Ziel bestimmten.

Die kommende Dekade wird davon geprägt sein, dass die Menschen ihre einmal erworbenen beruflichen Kompetenzen weiterentwickeln müssen, um sich an sich ändernde Arbeitsplatzanforderungen anzupassen und dauerhafte Wertschöpfung zu ermöglichen. Dies kann nur durch intensive und passgenaue Verstärkungen beruflicher Weiterbildungsaktivitäten gelingen.

Für staatliche Anbieter wird die Ausweitung ihrer Bildungsangebote jedoch durch die Bestimmungen des europäischen Beihilferechts begrenzt und seine unterschiedliche Auslegung innerhalb Deutschlands erschwert. So sind die Aktivitäten öffentlicher Hochschulen im Rahmen ihrer hoheitlichen Aufgaben rechtlich unbedenklich. Soweit sie jedoch mit ihren staatlich finanzierten Lehrangeboten in Konkurrenz zu privaten Anbietern treten, kann dies eine unzulässige Wettbewerbsverzerrung darstellen. Dasselbe trifft beispielsweise auf Angebote öffentlich finanzierter berufsbildender Schulen zu. Grundsätzlich gilt, dass öffentliche Einrichtungen ihre nichtwirtschaftlichen und wirtschaftlichen Aktivitäten getrennt kalkulieren und abrechnen müssen. Ob im Einzelfall eine unzulässige Subventionierung der am Markt angebotenen Leistungen vorliegt, beurteilen die zuständigen Landesbehörden jedoch mitunter abweichend.

Dieser strukturelle Faktor fördert Ausgründungen und hemmt den systematischen Ausbau eines qualitätsgeprüften Weiterbildungsangebots öffentlicher Institutionen für Berufspraktiker. Für die Weiterbildungsinteressierten ist dabei gerade die Qualität der Angebote wesentlich. Außerdem benötigen sie Transparenz in einem großen Markt, der eine Vielzahl staatlich selbst verantworteter, staatlich geförderter und freier Angebote beruflicher Weiterbildung umfasst.

Wenn Weiterbildung zu einer wesentlichen Säule von Transformationsprozessen wie der Digitalisierung werden soll, muss systematisch erforscht werden, wie das gelingen kann.

Auf der Makroebene der staatlichen Regulierung bedarf es Erkenntnissen darüber, welche rechtlichen und strukturellen Rahmenbedingungen es braucht, um die individuelle Teilnahme (individuelle Ziehungsrechte) und Systematisierung von Weiterbildungsinhalten zu gewährleisten.

Auf der Mesoebene der Betriebe stellt sich die Frage, welche Rolle Weiterbildungsmaßnahmen, die auf betrieblicher Ebene, im Rahmen tarifvertraglicher Vereinbarungen oder der betrieblichen Mitbestimmung angeboten werden, bei der Gestaltung von Transformationsprozessen, beispielsweise im Hinblick auf die Beschäftigungssicherung, spielen.

Hierzu liegt ein Sondervotum der Sachverständigen Dr. Volker Born und Dr. Barbara Dorn vor, siehe Kapitel 10.6.3.

Auf der Mikroebene sollte erforscht werden, wie die Sicherung und Weiterentwicklung von Qualifikationen für möglichst alle Beschäftigungsgruppen gelingen kann. Dazu gehört die Frage, welche Faktoren die individuelle Bereitschaft zur Teilnahme an Weiterbildung beeinflussen. Wesentlich ist aber auch die bisher kaum erforschte Frage, inwieweit und unter welchen Bedingungen die Teilnahme an Weiterbildung das Gefühl individueller Selbstwirksamkeit und damit die individuelle Verarbeitung von Transformationsprozessen beeinflussen kann.

---

870 Vgl. Heß et al. (2019): Beschäftigte, deren Tätigkeiten durch Technologien ersetzbar sind, bilden sich seltener weiter, S. 8.

871 Vgl. Haverkamp, Katarzyna; Fredriksen, Kaja Bonesmo (2018): Lohnstrukturen im Handwerk, Düsseldorf, S. 49-50.

Anders formuliert: Unter welchen Umständen können Weiterbildungsangebote Sorgen vor Beschäftigungsverlust oder einen sozialen Abstieg durch Digitalisierung verringern und damit die Bereitschaft der Erwerbstätigen, den digitalen Wandel von Arbeit mitzugehen, erhöhen?

7.5.5.1 Ausrichtung des Weiterbildungsangebots

Die berufliche Bildung bewährt sich hierzulande seit Jahren bei der Sicherung der Fachkräfte. Dies gilt nicht nur für die duale Ausbildung, sondern auch für die darauf aufbauende höherqualifizierende Berufsbildung. Es liegt nahe, dieses Erfolgsrezept auf weitere Berufsgruppen auszuweiten.

So ist etwa der Fachkräftemangel im Bereich der Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufe nicht allein Folge der (bisher) hohen Ausbildungskosten und spezifischen Arbeitsbedingungen der Beschäftigten. Hierzu tragen auch die teils fehlende wechselseitige Anerkennung landesrechtlich geregelter Abschlüsse, die die Mobilität der Beschäftigten erschwert, sowie unzulängliche Berufsaufstiegschancen bei. Eine bundeseinheitliche Regelung der und systematische Verknüpfung zwischen Aus- und Fortbildung – wie im Bereich der dualen Berufe – könnte einen Beitrag zur Steigerung der Attraktivität dieser Berufe leisten, vorausgesetzt, eine ausreichende Anzahl an (auch betrieblichen) Ausbildungsplätzen steht zur Verfügung.

Als wichtiges Instrument der Transparenz erlaubt der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) eine zuverlässige Einschätzung der Gleichwertigkeit formaler Qualifikationen (Aus-, Fortbildungs- und Studienabschlüsse). Offen ist allerdings das Verhältnis der DQR-Niveaus zu den Fortbildungsstufen, die mit dem BBiMoG neu eingeführt wurden. Ein DQR-Gesetz böte die Chance, die Zuordnungsverfahren auf eine rechtliche Grundlage zu stellen, den Anwendungsbereich des DQR zu klären und Missbrauch zu sanktionieren. Bei einem DQR-Gesetz wäre jedoch darauf zu achten, dass jeglicher Einfluss der Qualifikations- auf die Entgeltstruktur und jeder Eingriff in die Tarifautonomie ausgeschlossen werden.

Berufliche Weiterbildung ist jedoch überwiegend nicht abschlussorientiert. Im Strukturwandel sind vielfach inhaltlich und zeitlich begrenzte Qualifikationsschritte gefragt. Diese können, müssen aber nicht aufeinander aufbauen. Bildungsinhalte können modularisiert und skalierbar gestaltet werden. Solche Baukastensysteme sollten hinsichtlich der Lernniveaus und Credits transparent sein und verschiedene An- und Abschlüsse (grade, no-grade) ermöglichen.[872] Wichtig für die Teilnehmenden wie (potenziellen) Arbeitgeber/-innen sind der Nachweis und die Anrechenbarkeit der erworbenen Kompetenzen.

Hierzu könnte geprüft werden, ob im Hauptausschuss des BIBB branchen- bzw. berufsspezifische oder berufsübergreifende Weiterbildungsmodule transparent und verbindlich verabredet werden können. Derartige Module könnten ein agiles Mittel zur notwendigen schnellen Anpassung der Bildungsinhalte und beruflichen Kompetenzen werden.

Zu den größten Herausforderungen – für die Gesellschaft ebenso wie für die Wirtschaft – zählt die weiterhin stark unterschiedliche Weiterbildungsbeteiligung der Zielgruppen. Bildungsferne, gering qualifizierte und einkommensschwächere Erwerbspersonen nehmen deutlich seltener als (hoch) qualifizierte Fachkräfte an beruflicher wie betrieblicher Weiterbildung teil. Um ihre Beschäftigungsfähigkeit zu sichern und ihnen die Teilhabe an anspruchsvollerer und besser entlohnter Arbeit, beruflichen Aufstieg und persönliche Entwicklung zu erleichtern, bedarf es niedrigschwelliger und zielgruppenspezifischer Lösungsansätze. Etwaige betriebliche Angebote sind dabei durch arbeitsmarkt-, wirtschafts- und bildungspolitische Instrumente zu flankieren.

Soweit es an grundlegenden Kompetenzen fehlt, sind Angebote der Alphabetisierung/Grundbildung sinnvoll, die am Arbeitsmarkt orientiert sein sollten. Auf Erfahrungen der Projekte AlphaGrund,[873] MENTO[874] und BasisKomPlus[875] kann dabei zurückgegriffen werden. Sind Grundkompetenzen vorhanden, kommen Teilqualifikatio-

---

872 Vgl. Hanft, Anke, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2020): Präsentationsvorlage „Berufsbegleitende Qualifizierung". Sitzung der Projektgruppe 4 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 4. Mai 2020, Drs. 19(28)PG4-12, Berlin Folie 5.

873 Vgl. Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V.: Internetseite: AlphaGrund Bildung für den Arbeitsplatz.

874 Gemeinnütziges Bildungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes e. V.: Internetseite: Projekt MENTO, URL: www.dgb-mento.de/, Abruf am: 19. Februar 2021.

875 Vgl. Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben e. V.: Internetseite: BasisKomPlus. BasisKompetenz am Arbeitsplatz stärken, URL: www.basiskom.de/, Abruf am: 8. Februar 2021.

nen in Betracht. Für das derzeit intransparente Angebot an solchen Teilqualifikationen soll das vom BMBF geförderte Projekt ETAPP[876] einheitliche Standards in Abstimmung mit den jeweiligen Branchen entwickeln und erproben. Mit ähnlicher Zielsetzung läuft bereits seit 2013 die Initiative „Eine TQ besser" der deutschen Arbeitgeberverbände und der Bildungswerke der deutschen Wirtschaft,[877] während seit 2017 das vom BMBF geförderte DIHK-Projekt „Chancen nutzen!" bei der Beratung, Begleitung, der Förderung des Austauschs rund um Teilqualifikationen sowie bei der Validierung und Entwicklung neuer Berufe für TQ-Bausteine im IHK-Bereich unterstützt.[878]

Während sich die Mitglieder der Kommission in der Wertschätzung der höherqualifizierenden beruflichen Bildung einig waren, wurde das große Angebot an non-formaler und informeller Weiterbildung in Deutschland unterschiedlich beurteilt. Einige Mitglieder beklagten die Unübersichtlichkeit des sehr heterogenen Marktes und insbesondere die mangelnde Transparenz des Nutzens für die Teilnehmenden. Qualitätssicherung und -kontrolle dürfen ihrer Auffassung nach nicht dem Marktgeschehen überlassen bleiben. Andere Mitglieder äußerten die Überzeugung, dass die Qualität der beruflichen Weiterbildungsangebote wesentlich durch die Bewährung von Anbietern und Formaten der Weiterbildung auf dem freien Markt entsteht und abgesichert wird. Zertifizierungen nach ISO und auf Basis der Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV) böten zusätzliche Orientierung.

7.5.5.2 Weiterbildungsnachfrage

Die Angebote der beruflichen Weiterbildung richten sich an Erwerbspersonen und Unternehmen. Das Engagement der Betriebe in der Weiterbildung ihrer Beschäftigten ist – ähnlich wie die Weiterbildungsbeteiligung der Erwerbspersonen – sehr unterschiedlich ausgeprägt. Erfolgsfaktoren der betrieblichen Weiterbildung sind die Bedarfsorientierung, der Dialog und die Vereinbarungen der Betriebsparteien, einschlägige Tarifverträge sowie die Vernetzung mit anderen Akteuren der Branche und der Region.[879] Weiterbildung ist ein Führungsthema und sollte fester Bestandteil der Unternehmenskultur sein.

Entwicklungstrends wie die digitale Transformation und die Demografie berühren Branchen und Unternehmen höchst unterschiedlich. Zu den wichtigsten Herausforderungen für die Geschäftsführungen gehört die Aufgabe, möglichst zuverlässig einzuschätzen, welche betrieblichen Veränderungen zu welchem Zeitpunkt erfolgen müssen. Dies betrifft die künftige Organisation, die Arbeitsprozesse, die Produkte und möglicherweise selbst das Geschäftsmodell der Unternehmen. Aus den Anpassungsnotwendigkeiten resultieren Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten und – durch Abgleich mit den vorhandenen Kompetenzen – die individuellen Lernbedarfe.

In der betrieblichen Praxis setzt dies einerseits eine enge Zusammenarbeit zwischen Fach- und Personalverantwortlichen und Personalvertretungen voraus, andererseits die möglichst umfassende Kenntnis der Erfahrungen und Kompetenzen der Beschäftigten. Funktionierende Personalentwicklungsstrukturen,[880] beispielsweise verbindliche Personalgespräche, sind hierfür wichtig. Zwingend für einen nachhaltigen Erfolg betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen ist außerdem eine zeitnahe und regelmäßige Anwendung des Erlernten im beruflichen Alltag. Vor Beginn einzelner Lernaktivitäten sollen sich Arbeitgeber/-innen und Arbeitnehmer/-innen über den Bedarf und die Ziele der Weiterbildungsmaßnahmen im Klaren und einig sein. Sonst besteht das Risiko, dass Beschäftigte damit verbundene persönliche (Karriere-)Erwartungen verfehlen und ihre Enttäuschung[881] sich unter anderem negativ auf das künftige Weiterbildungsverhalten auswirkt.

---

876 Vgl. Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft gGmbH: Internetseite: ETAPP. Bundesweit einheitliche Standards in der Teilqualifizierung, URL: www.etapp-teilqualifizierung.de/, Abruf am: 29. Januar 2021.

877 Vgl. Arbeitsgemeinschaft der Bildungswerke der Deutschen Wirtschaft ADBW e. V.: Internetseite: Arbeitgeberinitiative Teilqualifizierung. Eine Kooperation deutscher Arbeitgeberverbände und Bildungswerke der deutschen Wirtschaft, URL: www.nachqualifizierung.de/, Abruf am: 8. Februar 2021.

878 Vgl. DIHK Service GmbH: Internetseite: Chancen nutzen! Mit Teilqualifikationen Richtung Berufsabschluss, URL: www.teilqualifikation.dihk.de/de/ueber-das-projekt-16680, Abruf am: 19. Februar 2021

879 Vgl. Anbuhl, Matthias, Deutscher Gewerkschaftsbund (2020): Präsentationsvorlage „Berufliche Weiterbildung mit Perspektive". Sitzung der Projektgruppe 4 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 20. April 2020, Drs. 19(28)PG4-7, Berlin Folie 10.

880 Ebd.

881 Vgl. Greilinger, Andrea; Dietz, Daniel (2016): Weiterbildungsaktivitäten im Handwerk mit dem Fokus auf älteren Arbeitnehmern, München, S. 48 ff.

Eine spezielle Herausforderung für die Unternehmen ist der adäquate Umgang mit ihren zunehmend älter werdenden Belegschaften.[882] Zwar hat sich die Beteiligung der 50- bis 64-Jährigen an non-formaler Weiterbildung insgesamt seit 1991 von 23 auf 50 Prozent mehr als verdoppelt,[883] doch für die Erwerbstätigen zeigt der AES ein differenziertes Bild:[884]

Erwerbstätige/Altersgruppen	2007	2010	2012	2014	2016	2018
	Quoten der Teilnahme in %					
Weiterbildung insgesamt						
45 – 54 Jahre	52	51	56	56	56	60
55 – 64 Jahre	41	46	52	53	54	54
betriebliche Weiterbildung						
45 – 54 Jahre	–	–	47	49	48	52
55 – 64 Jahre	–	–	43	41	45	46
individuelle berufsbezogene Weiterbildung						
45 – 54 Jahre	–	–	9	6	5	5
55 – 64 Jahre	–	–	8	11	4	5

Tabelle 10: Weiterbildungsverhalten Erwerbstätiger ab dem 45. Lebensjahr – AES-Ergebnisse 2007 bis 2018[885]

Demnach stagniert die Teilnahme der über 55-jährigen Beschäftigten an non-formaler Weiterbildung (insgesamt) seit 2012, wobei die unterdurchschnittliche Beteiligung Älterer im Wesentlichen auf das Segment der betrieblichen Weiterbildung zurückgeht. Mit der Umsetzung des lebensbegleitenden Lernens müssen aber weiterhin vermehrt auch ältere Beschäftigtengruppen in die fachliche Weiterbildung eingebunden werden. Einige der Kommissionsmitglieder vertraten hierzu die Auffassung, dass der Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit älterer Beschäftigter nicht allein Aufgabe der Betriebe sei, sondern analog zur Förderung von Geringqualifizierten oder der Grundbildung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe betrachtet werden sollte.

Die Unternehmen sind gefordert, ein positives Altersklima zu schaffen. Die Wertschätzung beruflicher Erfahrung durch Vorgesetzte und Kollegen/Kolleginnen motiviert ältere Beschäftigte. Mentoren können ihnen gezielt Weiterbildungsoptionen aufzeigen, ein niederschwelliger Zugang zu Lernprozessen und positive Lernerfahrungen sind auch hier förderlich. Gerade in Fragen der Digitalisierung sind Lerntandems mit jüngeren Kollegen/Kolleginnen ein erfolgreiches Modell. Zugleich stellen die Unternehmen ihre betriebliche Gesundheitsförderung auf die sich verändernde Beschäftigungsstruktur ab und bieten etwa Schulungen zur gesundheitsgerechten Personalführung an.

Die Partner der NWS formulierten 2019 im Strategiepapier Commitments zur Qualifizierungsberatung insbesondere kleiner und mittlerer Unternehmen.[886] Zur Lernprozessbegleitung am Arbeitsplatz prüfen die Sozialpartner der Chemiebranche die Ausbildung von Vertrauensleuten der Gewerkschaft und Beschäftigten aus dem Bereich Personalwesen zu Weiterbildungsmentoren. Die IG Metall begann bereits mit der Qualifizierung von Gewerkschaftsvertretern und -vertreterinnen. Ziel ist ein niedrigschwelliges Beratungsangebot zur Motivation und Unterstützung der Beschäftigten durch individuelle Begleitung bei der angestrebten beruflichen Qualifizierung.

---

882 Vgl. Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. (2020): MINT-Frühjahrsreport 2020. MINT – Schlüssel für ökonomisches Wohlergehen während der Coronakrise und nachhaltiges Wachstum in der Zukunft, o.O., URL: www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/2020/MINT-Fruehjahrsreport_2020.pdf, Abruf am: 29. Januar 2021, S. 59-60 Für den MINT-Bereich zeichnet sich ein demografisches Ost-/West-Gefälle ab. In Ostdeutschland (ohne Berlin) sind bereits 22,8 Prozent der Beschäftigten 55 Jahre oder älter.

883 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018, S. 36.

884 Vgl. ebd., S. 37-38.

885 Eigene Darstellung nach: ebd., S. 37.

886 Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales et al. (2019): Nationale Weiterbildungsstrategie, S. 10 ff.

Die deutsche Wirtschaft ist stark mittelständisch geprägt. Großunternehmen und Konzerne, die die Weiterbildung ihrer Beschäftigten vielfach mit eigenen Bildungsabteilungen organisieren, sind in der Minderheit. Den KMU stehen bei Interesse bedarfsgerechte externe Weiterbildungsangebote offen, wenngleich tendenziell zu höheren Kosten. Sie bedürfen jedoch häufig der Unterstützung bei der Abschätzung des betrieblichen Bedarfs und der Suche nach geeigneten Anbietern.

Mit dem Innovationswettbewerb INVITE (digitale Plattform berufliche Weiterbildung) setzt das BMBF hierzu eine zentrale Maßnahme der Bundesregierung aus der Nationalen Weiterbildungsstrategie um. Bottom-up soll anwendungsbezogenes Wissen für einen digitalen beruflichen Weiterbildungsraum erzeugt werden. Dies umfasst die Vernetzung und innovative Verbesserung internetbasierter Weiterbildungsplattformen sowie die Generierung KI-unterstützter innovativer Lehr- und Lernangebote. Dabei sollen formale und non-formale Weiterbildungen berücksichtigt, anschlussfähige Standards entwickelt sowie Transparenz und Verbraucherschutz gewährleistet werden. Frank Schröder verwies hierzu auf die Grenzen der Beratungsavatare.[887]

Mit finanzieller Förderung will das BMAS hierfür Weiterbildungsverbünde als gängiges Konzept etablieren.[888] Unternehmen, Arbeitsmarkt- und Weiterbildungsakteure sollen sich vor Ort – gegebenenfalls in branchenspezifischen Clustern – zusammenschließen, um ressourcenschonend über Betriebsgrenzen hinaus Weiterbildungsmaßnahmen durchzuführen. Im Fokus stehen die Identifikation des Bedarfs, die Beratung und die Konzeption neuer Angebote, auch hinsichtlich der digitalen Ertüchtigung der Beschäftigten. Verbundmanager/-innen sollen dabei die KMU trägerneutral unterstützen. Des Weiteren prüft das BMAS mit den Spitzenverbänden der Sozialpartner im Rahmen der NWS eine Neuauflage und Weiterentwicklung der ESF-Sozialpartnerrichtlinie in der Förderperiode 2021 bis 2027, um KMU beim Aufbau von vernetzten Weiterbildungs- und Personalentwicklungsstrukturen zu unterstützen.[889]

Die staatlichen Einrichtungen aller Ebenen müssen ebenfalls auf die demografische Entwicklung reagieren, die digitale Transformation bewältigen und sich nachhaltig ausrichten. Sie stehen dabei im Wettbewerb mit den Unternehmen um qualifizierte Arbeitskräfte. Weiterbildung ist deshalb ein Schlüsselfaktor auch für die künftige Funktionsfähigkeit des öffentlichen Sektors, insbesondere der Daseinsvorsorge, die wiederum unerlässlich ist für die deutsche Wirtschaft. Offen ist, inwieweit sich die Anforderungen an die Weiterbildung in der Wirtschaft und in der öffentlichen Verwaltung gleichen oder unterscheiden und damit Lösungsansätze gegenseitig übertragbar sind.

Für den Bereich der Finanzverwaltung beurteilt das sachverständige Kommissionsmitglied Prof. Dr. Bernd Giezek dies skeptisch. Er empfiehlt, die juristisch dominierte Erstausbildung (pauschal) anteilig zu kürzen zu Gunsten einer digitalen Bildung (Vermittlung mathematischer und statistischer Methodenkenntnisse).[890] Spätere Weiterbildungsangebote seien auf Basis dieses Vorwissens besonders nutzbringend.[891]

7.5.5.3 Rolle der Sozialpartner

Das Sozialpartner- und Konsensprinzip hat sich in der betrieblichen Weiterbildung bewährt. Dabei verstehen die Sozialpartner es als ihre Aufgabe, strukturelle Veränderungen mit Verabredungen zu flankieren, die den teils gemeinsamen, teils abweichenden Interessen der Erwerbstätigen und der Unternehmen ebenso Rechnung tragen wie volkswirtschaftlichen und gesellschaftlichen Zielsetzungen. So gibt es in vielen Branchen bereits Tarifverträge, die den demografischen Wandel fokussieren. Wie Unternehmen und Beschäftigte beim Umgang mit der

---

887 Vgl. Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Protokoll der Sitzung der Projektgruppe 4 am 5. Oktober 2020, Berlin, S. 7.

888 Vgl. ebd., S. 19.

889 Vgl. ebd., S. 14.

890 Vgl. Giezek, Bernd, SpeedRepeat GmbH & Co. KG (2020): Schriftliche Stellungnahme „Weiterbildung im öffentlichen Dienst - Notwendige Veränderungen der Angebote, Inhalte und pädagogischen Konzepte am Beispiel der Finanzverwaltung“. Sitzung der Projektgruppe 4 der Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 25. Mai 2020, Drs. 19(28)PG4-15, Berlin.

891 Die Bundesregierung betont allerdings, dass die Länder die Ausbildungs- und Prüfungsinhalte im Bereich der Steuerverwaltung laufend an die aktuellen Herausforderungen anpassen. Deutscher Bundestag (2020): Antwort der Bundesregierung auf eine Kleine Anfrage der Abgeordneten Katja Hessel, Christian Dürr, Dr. Florian Toncar et al. und der Fraktion der FDP vom 8. Oktober 2020. Reform der Ausbildung der Bediensteten in der Steuerverwaltung, BT-Drs. 19/23217, Berlin.

digitalen Transformation und dem daraus resultierenden Weiterbildungsbedarf unterstützt werden können, zeigt beispielhaft die „Qualifizierungsoffensive Chemie“.[892]

Im Rahmen des Tarifabschlusses 2019 vereinbarten die Chemie-Sozialpartner ein Maßnahmenbündel zum Brancheneinstieg in die strategische Personalplanung:[893]

- Den Ausgangspunkt bildet der „Future Skills Report“ als KI-basierte Trendanalyse, die die künftige Entwicklung der branchenrelevanten Kompetenzen auf nationaler, europäischer und teils globaler Ebene abbilden soll. Er soll den Betrieben Orientierung bieten für ihre individuelle Personalplanung.
- Als zweites Element soll das INQA-Tool PYTHIA zu einem chemiespezifischen Instrument der Personalplanung entwickelt werden. Mit diesem Qualifikationsanalyse-Tool sollen insbesondere KMU systematisch die Qualifikationen ihrer Beschäftigten ermitteln und – abgeleitet aus der Trendanalyse – künftige Qualifikationsbedarfe bestimmen können.
- Bei der Ableitung und Umsetzung von Personalentwicklungsmaßnahmen sollen die Unternehmen im dritten Schritt durch eine Weiterbildungsberatung unterstützt werden. Die Sozialpartner prüfen insoweit zwei Varianten: eine Beratung durch die BA auf Basis des Qualifizierungschancengesetzes oder – kostenpflichtig – die Inanspruchnahme privater Dienstleister/-innen.

Betriebe anderer Branchen, die im Strukturwandel innovativ und wettbewerbsfähig bleiben wollen, müssen sich den hier beschriebenen Herausforderungen ebenfalls stellen. Die Pläne der Unternehmen zur künftigen Ausrichtung des Geschäftsbetriebs stimmen – zeitlich wie fachlich – allerdings nicht zwangsläufig mit den Interessen der Beschäftigten überein. Je größer etwaige Zielkonflikte sind, desto wertvoller sind anerkannte und verlässliche Verabredungen auf betrieblicher Ebene, die widerstreitende Erwartungen frühzeitig identifizieren, Lösungsansätze festlegen und Kontroversen klären.

Für die Beschäftigten müssen passgenaue und zielgerichtete Weiterbildungsangebote gewährleistet werden. Eine Mitwirkung der Betriebsparteien an der Ermittlung der vorhandenen Qualifikationen und der künftigen Qualifikationsbedarfe sichert die Qualität und erhöht die Akzeptanz der unternehmerischen Entscheidungen und ihrer Umsetzung.[894] Die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer benötigen eine Orientierung, welche Anforderungen künftig an sie gestellt werden, um selbst den persönlichen Weiterbildungsbedarf einschätzen zu können. Wichtig sind deshalb regelmäßige Qualifizierungsgespräche mit den Führungskräften. In den Umbruchphasen stärkt diese Transparenz das Zugehörigkeitsgefühl zum Unternehmen und reduziert Abwanderungstendenzen insbesondere der hoch qualifizierten Fachkräfte.

Es gibt jedoch nicht in allen Branchen und Unternehmen eine funktionierende Sozialpartnerschaft, die eine Mitwirkung der Beschäftigtenvertretungen in Fragen der strategischen Personalplanung ermöglicht. Daher befürwortete ein Teil der Mitglieder der Kommission die Stärkung der gesetzlichen Mitbestimmungsrechte. Ein anderer Teil der Mitglieder der Enquete-Kommission lehnte dies ab und verwies darauf, dass die Verständigung in der Praxis in der Regel reibungslos gelinge, oft ohne ausdrückliche innerbetriebliche oder tarifliche Regelungen, sei es im Rahmen der Mitbestimmung, sei es in anderer Form.

Auf die Weiterbildung kommt im Zuge der Transformationsprozesse der Arbeitswelt die Rolle zu, den Strukturwandel mitzugestalten. Bei dem Ziel, sogenannte weiterbildungsferne Beschäftigte in diesen Transformationsprozessen mitzunehmen und ihre Zugangshürden für die betriebliche Weiterbildung zu reduzieren, kann die Mitbestimmung eine wichtige Rolle spielen. Auf die Betriebsräte kommen dabei die Erwartungen zu, bei der Identifikation des Weiterbildungsbedarfs und der Verteilung der Weiterbildungschancen mitzuwirken bzw. bei einem Interessenkonflikt für Gleichgewicht zu sorgen.

---

892 Vgl. Ogrinz, Andreas, Bundesarbeitgeberverband Chemie e. V. (2020): Präsentationsvorlage „Weiterbildung - nur eine Frage des Geldes?“. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 14. September 2020, KOM-Drs. 19(28)101c, Berlin.

893 Vgl. ebd., Folien 4-6.

894 Vgl. Wotschack, Philip; Solga, Heike; Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hg.) (2013): Voraussetzungen einer guten betrieblichen Weiterbildungspraxis. Ergebnisse aus zehn Fallstudien in „Best-Practice“-Betrieben, WZB Discussion Paper (503), o.O., URL: www.econstor.eu/bitstream/10419/89785/1/775994626.pdf, Abruf am: 29. Januar 2021; Wotschack, Philip; Solga, Heike: Betriebliche Weiterbildung für benachteiligte Gruppen. Förderliche Bedingungskonstellationen aus institutionentheoretischer Sicht, in: Berliner Journal für Soziologie 2014 (3), Abruf am: 29. Januar 2021.

Quantitative Studien belegen, dass die Existenz eines Betriebsrats in einem Betrieb einen positiven Effekt auf das Weiterbildungsangebot im Betrieb führt.[895] Allein schon die bestehenden Mitbestimmungsstrukturen in einem Betrieb wirken sich bereits positiv auf die betrieblichen Weiterbildungsangebote aus, ohne dass die Betriebsräte in Weiterbildungsfragen aktiv werden müssen.[896]

Auch haben Beschäftigte, die während der Corona-Pandemie in Kurzarbeit arbeiten mussten, diese signifikant häufiger mit Weiterbildung verbunden, wenn sie in Betrieben mit einem Betriebsrat gearbeitet haben.[897]

Darüber hinaus können die Betriebsräte ihre Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte für die Förderung der Beschäftigten bei den qualifikatorischen Herausforderungen aktivieren. Hinsichtlich betrieblicher Berufsbildungsfragen besitzen die Betriebsräte seit der Novellierung des Betriebsverfassungsgesetzes (BetrVG) im Jahr 2001 ein erweitertes Initiativrecht im Hinblick auf Informations-, Beratungs-, Vorschlags- und Mitbestimmungsrechte bei der Einführung und Durchführung von Maßnahmen, die der Qualifizierung der Beschäftigten dienen (§§ 92 bis 98 BetrVG). Insgesamt ermöglicht das novellierte Gesetz den betrieblichen Interessenvertretungen deutlich erweiterte Einflussmöglichkeiten auf die betriebliche Weiterbildung.

Eine Befragung von Betriebsräten durch das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut der Hans-Böckler-Stiftung zeigt, dass die Weiterbildung der Beschäftigten ein relevantes Thema für Betriebsräte ist.[898] Betriebsräte sind dabei häufig auch Initiatoren und Initiatorinnen von Weiterbildungsaktivitäten:

- Bei 65 Prozent der befragten Betriebsräte stehen die Weiterbildungsfragen hoch auf der Agenda.
- Jeder zweite Betriebsrat gibt an, konkrete Vorschläge für die Weiterbildungsbeteiligung der bestimmten Beschäftigtengruppen gemacht zu haben.
- Auch die Ausgestaltung und Inhalte der Weiterbildungsmaßnahmen sind Themen für Mitbestimmung. 43 Prozent der Betriebsräte geben an, dass sie in den letzten zwei Jahren mit Vorschlägen für die Ausgestaltung der Weiterbildungsmaßnahmen in ihren Betrieben tätig geworden sind.
- 38 Prozent der Betriebsräte schlugen neue Themen für die Weiterbildungsmaßnahmen für die Beschäftigten vor. Wenn die Betriebsräte Weiterbildungsmaßnahmen empfohlen hatten, wurden diese in 70 Prozent der Betriebe „zum Teil“ umgesetzt.

Das zeigt, dass die Mitbestimmungsakteure eine aktive Rolle bei der Gestaltung des Weiterbildungsangebots in ihrem Betrieb übernehmen. Lediglich 16 Prozent der Betriebsräte verzichteten auf Vorschläge zur betrieblichen Weiterbildung, da sie die Durchführung ihrer Ideen bei der Arbeitgeberin oder beim Arbeitgeber für unrealistisch hielten.[899] Mit zunehmender Betriebsgröße nimmt tendenziell auch das Engagement der Betriebsräte hinsichtlich Weiterbildungsfragen zu. Dies kann darauf hindeuten, dass das Engagement der Betriebsräte in Weiterbildungsfragen eher von ihren Personal- und Zeitressourcen abhängt.

Zu den Handlungsempfehlungen siehe Kapitel 7.9.3.

---

895 Vgl. Stegmaier, Jens: Effects of Works Councils on Firm-Provided Further Training in Germany, in: British Journal of Industrial Relations 2012 (4), URL: www.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-8543.2012.00895.x, Abruf am: 29. Januar 2021, S. 667-689 Sowie Bellmann, Lutz; Hübler, Olaf; Leber, Ute: Works council and training effects on satisfaction, in: Applied Economics Letters 2019 (14), URL: www.researchgate.net/profile/Olaf-Huebler/publication/328641351_Works_council_and_training_effects_on_satisfaction/links/5be035254585150b2b9fb6ea/Works-council-and-training-effects-on-satisfaction.pdf, Abruf am: 21. April 2021, S. 1177-1181.

896 Vgl. Berger, Klaus: Betriebsräte und betriebliche Weiterbildung, in: WSI Mitteilungen 2012 (5/2012), URL: www.boeckler.de/data/wsimit_2012_05_Berger.pdf, Abruf am: 29. Januar 2021, S. 358-364

897 Vgl. Pusch, Toralf; Seifert, Hartmut; Hans-Böckler-Stiftung (Hg.) (2020): Kurzarbeit in der Corona-Krise mit neuen Schwerpunkten, Policy Brief WSI (Nr. 47), Düsseldorf, URL: www.boeckler.de/pdf/p_wsi_pb_47_2020.pdf, Abruf am: 29. Januar 2021.

898 Erol, Serife; Ahlers, Elke; Schleicher, Sergej; Hans-Böckler-Stiftung (Hg.) (2021): Betriebliche Weiterbildung als Handlungsfeld der Betriebsräte, Policy Brief WSI (Nr. 51), Düsseldorf.

899 Vgl. ebd.: 8.

7.6 Wirtschaftszweig Weiterbildung

Hinsichtlich der Teilnehmenden, Organisationen und Beschäftigten macht die Weiterbildung einen beträchtlichen Teil des Bildungsgeschehens in Deutschland aus (siehe Kapitel 7.3.1.1).[900] Dies ist eine Folge der demografischen Entwicklung und entspricht dem politischen Willen zum Ausbau lebensbegleitenden Lernens, der bereits 2008 in den Beschlüssen des Dresdner Bildungsgipfels zum Ausdruck kam.

Die Bildungswirtschaft als Summe der öffentlichen und privaten Weiterbildungsangebote wird in der Forschung unterschiedlich definiert. Ein direkter Vergleich der jeweiligen Untersuchungsergebnisse scheidet damit aus.

Ein 2018 abgeschlossenes Forschungsprojekt im Auftrag des BMWi[901] unterteilte die Bildungswirtschaft in den formalisierten Kernbereich und einen erweiterten Bereich, der neben den non-formalen Bildungsdienstleistungen insbesondere die bildungsrelevante Infrastruktur umfasst. Dabei schließt der Bereich der non-formalen Bildungsdienstleistungen neben der allgemeinen auch die berufliche Erwachsenenbildung ein, darunter die betriebliche Weiterbildung:

Abbildung 34: Gliederung der Bildungswirtschaft in einen Kernbereich und einen erweiterten Bereich[902]

Der vom BIBB und vom DIE verantwortete wbmonitor erfasst als Weiterbildung alle organisierten Angebote, die sich an ausgebildete oder erfahrene Erwachsene richtet.[903] Ähnlich breit umriss die Bertelsmann Stiftung den Weiterbildungssektor bei der Befragung für den 2017 vorgelegten „Monitor Digitale Bildung“.[904]

Die detailschärfste Abgrenzung leistet die Autorengruppe Bildungsberichterstattung, die die Institutionen und Akteure anknüpfend an den AES 2018 im nationalen Bildungsbericht fünf Anbietergruppen zuordnet:

---

900 Vgl. Schrader (2019): Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse in der Erwachsenen- und Weiterbildung, S. 702.

901 Vgl. Wirtschaftsforschung GmbH (2018): Analyse der deutschen Bildungswirtschaft im Zeichen der Digitalisierung. Wirtschaftliche Bedeutung, Potentiale und Handlungsbedarf, Darmstadt, URL: www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Studien/analyse-der-deutschen-bildungswirtschaft-im-zeichen-der-digitalisierung.pdf?__blob=publicationFile&v=12, Abruf am: 4. Februar 2021.

902 Ebd., S. 14.

903 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.: Internetseite: Wen möchte wbmonitor erreichen?, URL: www.wbmonitor.bibb.de/index.php?cmd=usrStartInfo, Abruf am: 4. Februar 2021.

904 Vgl. Schmid, Ulrich; Goertz, Lutz; Behrens, Julia; Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2017): Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter, Gütersloh, URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf, Abruf am: 4. Februar 2021, S. 10.

- gemeinschaftlich (Berufsverband, Innung oder berufsständische Organisation, Industrie- und Handelskammer oder Handwerkskammer, Arbeitgeberorganisation, Gewerkschaft oder ihre Bildungseinrichtung, Wohlfahrtsverband, Einrichtung der Kirchen, gemeinnütziger Verein einer Partei oder soziale, kulturelle oder politische Initiative)
- staatlich (Volkshochschule, [Fern-]Universität, an eine Hochschule angegliedertes Institut/angegliederte Organisation oder andere wissenschaftliche Einrichtung, Museen, Bibliotheken)
- betrieblich (Arbeitgeber/-innen, andere Firma)
- kommerziell (kommerzielles Bildungsinstitut, selbstständig tätige Einzelperson)
- sonstige (sonstige Person oder Einrichtung).[905]

7.6.1 Einrichtungen

Den vielfältigen Weiterbildungsbedarfen der Gesellschaft steht ein breites Anbieterspektrum gegenüber. 53 Prozent der im wbmonitor erfassten 18.000 Einrichtungen sind private, betriebliche oder kammernahe Anbieter, 29 Prozent staatliche Einrichtungen und 18 Prozent Organisationen von Kirchen, Parteien, Gewerkschaften u. a.[906] (siehe Kapitel 7.3.1.1). Der nationale Bildungsbericht ordnet die Weiterbildungsanbieter grob vier Kontexten zu und unterscheidet nach Art der Ressourcenbeschaffung (Auftrag/Vertrag) und der Legitimation der Bildungsarbeit (öffentliches/privates Interesse).[907]

Sämtliche Anbietertypen finden sich bundesweit, allerdings gibt es beträchtliche regionale Disparitäten, die multifunktional bedingt sind. Betriebliche und kommerzielle Anbieter sind insbesondere in wirtschafts- und bevölkerungsstarken Regionen vertreten, während in den östlichen Bundesländern die geringere Bedeutung von Volkshochschulen und gemeinschaftlicher Weiterbildung in der DDR noch fortwirkt.[908] Dennoch ist die Summe der verschiedenen Weiterbildungsoptionen zumeist hoch. So gab es 2017 895 Volkshochschulen mit 2.883 Außenstellen und 1.093 gemeinschaftliche Anbieter.[909] Hierzu zählen die Berufsbildungszentren des Handwerks, die an rund 600 Standorten Berufsorientierung, Qualifizierungsmaßnahmen sowie Bildungs- oder Technologieberatungen anbieten. Auch die Bildungswerke der Wirtschaft sind in den Bundesländern an jeweils mehreren Standorten vertreten. Die allgemeinen Weiterbildungsangebote werden also ergänzt von beruflichen Qualifizierungen durch wirtschaftsnahe spezialisierte Institutionen.

Die Nutzung der vielfältigen Angebote ist abhängig vom Weiterbildungsverhalten der Zielgruppen (siehe Kapitel 4). Laut AES dominierten 2018 die betrieblichen und kommerziellen Anbieter die non-formale betriebliche Weiterbildung nach Aktivtäten und Stundenvolumen deutlich. Allerdings entfielen 27,5 Prozent der individuellen berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten auf staatliche Anbieter (nach Stunden: 31,3 Prozent):[910]

905 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020, S. 211.
906 Vgl. Christ et al. (2020): Digitalisierung, S. 48-49.
907 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020, S. 208.
908 Vgl. ebd., S. 210.
909 Vgl. ebd., S. 209.
910 Vgl. ebd., S. 212.

Tab. G1-4web: Anteile der Anbietertypen an den Weiterbildungsaktivitäten und den Stundenvolumen nach Segmenten der Weiterbildung (in % des realisierten Weiterbildungsangebots insgesamt)

Segment der Weiterbildung	Anbieter der Weiterbildung				
	Gemeinschaftlich	Staatlich	Betrieblich	Kommerziell	Sonstige
	in %				
Realisiertes Weiterbildungsangebot: Aktivitäten					
Insgesamt	16,9	13,2	45,3	21,7	3,0
Betriebliche Weiterbildung	15,6	4,4	64,5	14,0	1,5
Individuelle berufsbezogene Weiterbildung	19,5	27,5	17,9	29,8	5,4
Nichtberufsbezogene Weiterbildung	19,1	30,7	5,2	39,2	5,9
Realisiertes Weiterbildungsangebot: Stundenvolumen					
Insgesamt	18,2	22,2	22,3	32,8	4,5
Betriebliche Weiterbildung	20,8	9,1	48,4	20,0	1,6
Individuelle berufsbezogene Weiterbildung	16,8	31,3	6,2	38,4	7,2
Nichtberufsbezogene Weiterbildung	16,0	30,5	2,7	45,7	5,1

Fallzahl: n = 3.994 non-formale Bildungsaktivitäten.
Quelle: BMBF, AES 2018, doi:10.4232/1.13461, eigene Berechnungen

Abbildung 35: Anteile der Anbietertypen an den Weiterbildungsaktivitäten und den Stundenvolumen nach den Segmenten der Weiterbildung[911]

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal ist die Beteiligung der Anbieter an staatlich geförderter Weiterbildung. Zur Durchführung von Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach den §§ 81 und 82 SGB III bedürfen Träger der Zulassung nach § 178 SGB III, was unter anderem eine entsprechende Qualifikation und Berufserfahrung der Leitung und des Weiterbildungspersonals sowie die Anwendung eines Qualitätssicherungssystems voraussetzt (AZAV-Zertifizierung). Der weitaus größte Teil der Förderung erfolgt über die Vergabe von Bildungsgutscheinen, wobei begründete Überschreitungen der Bundesdurchschnittskostensätze möglich sind. Schreibt die BA Förderungen aus, muss bei der Vergabe die Qualität des Angebots gewährleistet sei.

Verbände vertreten die Interessen der Anbieter gegenüber Politik und Verwaltung. So sind im Wuppertaler Kreis e. V. – Bundesverband betriebliche Weiterbildung – aktuell 46 Weiterbildungsdienstleister der Wirtschaft zusammengeschlossen. Die Institute beschäftigen 15.000 Festangestellte und mehr als 30.000 freie Trainerinnen und Trainer. 2019 führten sie knapp 100.000 Veranstaltungen mit 1,35 Millionen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, meist Fach- und Führungskräfte, durch und erzielten dabei einen Jahresumsatz von fast 1,5 Milliarden Euro (Stand: 31. Dezember 2019).[912]

Der Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband) e. V. – BBB – ist ein Zusammenschluss von 93 Bildungsdienstleistern, darunter zahlreichen gemeinnützigen Einrichtungen.[913] Aus den Anforderungen der AZAV entwickelte er zur Umsetzung in der Praxis den Qualitätsstandard BQM (Bildungs-Qualitäts-Management). Die Mehrzahl der Mitglieder ist außerdem in der Zweckgemeinschaft des BBB zusammengeschlossen, die als Arbeitgeberverband der Aus- und Weiterbildungsbranche die jeweils aktuellen Mindestlohnverträge mit den Gewerkschaften GEW und ver.di abschließt. Ziel der Zweckgemeinschaft ist der Abschluss eines Branchentarifvertrages, der nach Tarifvertragsgesetz anerkannt und für allgemeinverbindlich erklärt wird.

7.6.2 Personal

Der vielfältigen Definition des Weiterbildungsbereiches und den mannigfaltigen Formen der Beschäftigung entsprechend gehen die Annahmen zur Zahl des Personals im Weiterbildungssektor auseinander. Von den Schätzungen abhängig sind die Befunde und Prognosen, wie die Weiterbildungsbranche im digitalen Wandel aufgestellt ist, welchen Beitrag sie durch passgenaue Angebote zur Erweiterung des gesamtgesellschaftlichen Kompetenzpools beitragen kann und welchen Anforderungen die Beschäftigten der Weiterbildungswirtschaft selbst gegenüberstehen.

911 Ebd., S. 213 (Verlinkung in Abb. G1-4).

912 Vgl. Wuppertaler Kreis e. V. - Bundesverband betriebliche Weiterbildung (2020): Trends in der Weiterbildung. Verbandsumfrage 2020, Köln, URL: www.wkr-ev.de/trends20/wktrends2020.pdf, Abruf am: 4. Februar 2021, S. 2.

913 Vgl. Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband) e. V.: Internetseite: Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband) e.V., URL: www.bildungsverband.info/, Abruf am: 4. Februar 2021.

Der in der BMWi-Studie von 2018 definierte erweiterte Bereich der Bildungswirtschaft umfasste im Jahr 2017 knapp 500.000 Beschäftigte. Den non-formalen Bildungsdienstleistungen waren davon rund 275.000 (57 Prozent) zuzuordnen. Die übrigen Erwerbstätigen entfielen auf bildungsunterstützende Waren und Dienstleistungen (26 Prozent) und bildungsrelevante Infrastruktur (17 Prozent).[914]

7.6.2.1 Beschäftigungssituation

Mit dem Projekt „Personal in der Weiterbildung – Beschäftigungssituation und Tätigkeiten" erhoben BIBB und DIE von 2013 bis 2015 erstmals repräsentative Daten zu den Erwerbstätigen[915] in der Erwachsenen- und Weiterbildung.[916] Neben der Untersuchung der Qualifikationen, Beschäftigungsformen und Arbeitsbedingungen sollte ein Berichtssystem zur Lage des Weiterbildungspersonals entwickelt werden.[917]

Die Erhebung bestätigte die heterogenen Strukturen im Weiterbildungsbereich. 63,7 Prozent der Beschäftigten waren Akademiker,[918] nur 26,3 Prozent besaßen einen pädagogischen Studienabschluss,[919] aber 59,2 Prozent verfügten über eine pädagogische Zusatzqualifikation, meist die Ausbildereignung nach AEVO.[920] Bei etwa 70 Prozent der Beschäftigungsverhältnisse handelte es sich um Nebentätigkeiten,[921] wobei Flexibilisierungsinteressen der Einrichtungen und der Erwerbstätigen festgestellt wurden.[922] Die verglichen mit anderen Bildungsbereichen atypischen Beschäftigungsverhältnisse führten zu einer großen Einkommensspreizung. Spitzenverdiensten freiberuflicher Trainer/-innen standen objektiv bestimmbare und wahrgenommene prekäre Lebenslagen gegenüber. Dabei stellte die Studie auf vier Sicherheitsdimensionen zur Beurteilung der Prekarität ab (Einkommen, Beschäftigungsstabilität und -fähigkeit, soziale Absicherung).[923] Dennoch waren 94 Prozent der Erwerbstätigen mit ihrer Beschäftigung insgesamt eher oder sogar sehr zufrieden.[924]

2019 war laut wbmonitor der weit überwiegende Teil der in der Weiterbildung Tätigen über Honorarverträge beschäftigt (77 Prozent), 16 Prozent waren angestellt oder verbeamtet, 7 Prozent ehrenamtlich tätig:[925]

---

914 Vgl. Wirtschaftsforschung GmbH (2018): Analyse der deutschen Bildungswirtschaft im Zeichen der Digitalisierung, S. 24-25.

915 Eine repräsentative WSF-Studie von 2005 war auf die Lehrenden beschränkt. Vgl. WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht, Kerpen, URL: www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/Materialien/Weiterbildung/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf, Abruf am: 4. Februar 2021.

916 Vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (Hg.) (2016): Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf, Bielefeld.

917 Vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.: Internetseite: wb-personalmonitor. Personal in der Weiterbildung: Beschäftigungssituation und Tätigkeiten - wb-personalmonitor, URL: www.die-bonn.de/id/32390/about/html/, Abruf am: 4. Februar 2021.

918 Vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (Hg.) (2016): Das Personal in der Weiterbildung, S. 110.

919 Vgl. ebd., S. 114.

920 Vgl. ebd., S. 122-123.

921 Vgl. ebd., S. 70.

922 Vgl. ebd., S. 84, 92.

923 Vgl. ebd., S. 93 ff.

924 Vgl. ebd., S. 139 ff.

925 Vgl. Christ et al. (2020): Digitalisierung, S. 56.

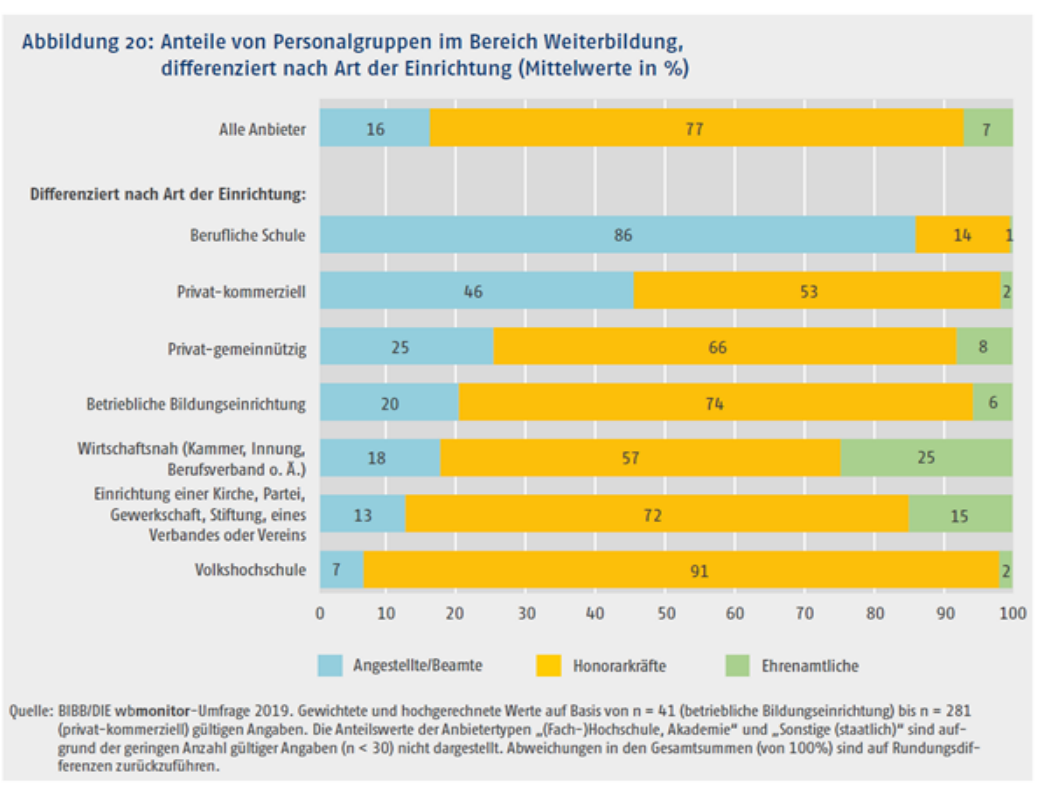


Abbildung 36: Anteile von Personalgruppen im Bereich Weiterbildung, differenziert nach Art der Einrichtung[926]

Abweichend vom Durchschnitt der Branche weist der wbmonitor für berufliche Schulen eine – systembedingt – äußerst hohe Quote Angestellter und Beamter und nur eine geringe Zahl von Honorarkräften aus. Eine Umkehr dieses Verhältnisses ist bei den Volkshochschulen zu beobachten, während sich Angestellte und Honorarkräfte bei privat-kommerziellen Anbietern in etwa die Waage halten. Bei den gemeinschaftlichen Einrichtungen von Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Verbänden u. a. sowie bei den kammernahen Einrichtungen kommen noch höhere Anteile Ehrenamtlicher hinzu, die im letztgenannten Fall sogar ein prozessrelevanter Faktor sind.[927] Der Median zeigt, dass die Weiterbildungsbranche im Vergleich zu den übrigen Bildungsbereichen eher kleinbetrieblich strukturiert ist. 50 Prozent der Einrichtungen beschäftigen maximal sieben Festangestellte und 15 Honorarkräfte.[928]

Im Vergleich zur Gesamtheit der Beschäftigten in Deutschland (8 Prozent) liegt die Quote der befristeten Verträge in der Weiterbildungswirtschaft mit 17 Prozent auf einem überdurchschnittlichen Niveau.[929] Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass zu den Erfolgsfaktoren der beruflichen Weiterbildung die Beschäftigung von Vertretern und Vertreterinnen der Berufspraxis gehört, die ihr Wissen häufig nebenberuflich weitergeben.

7.6.2.2 Weiterbildungspersonal in der Digitalisierung

Um zu ermessen, welchen Beitrag die Weiterbildungswirtschaft zum Durchsatz digitalisierungsbezogener Themen leistet, erhob der wbmonitor 2019 erstmals systematisch Anbieter nach ihrem diesbezüglichen Portfolio. Dabei stellte sich heraus, dass

- 77 Prozent der Anbieter Weiterbildung im Themenbereich Digitalisierung durchführen,
- 70 Prozent im Zuge der Digitalisierung eine Veränderung der Inhalte ihrer Weiterbildungsveranstaltungen wahrnahmen und

926 Ebd., S. 58.
927 Vgl. ebd., S. 57.
928 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020 S. 209, Tab. G1-2web.
929 Vgl. Christ et al. (2020): Digitalisierung, S. 56. Zudem Verweis auf Statistisches Bundesamt 2020.

- 69 Prozent eine steigende diesbezügliche Nachfrage beobachteten.[930]

Neben der Tendenzabfrage führten DIE und BIBB für den wbmonitor auch eine Abfrage der vermittelten Themen im Digitalisierungsbereich durch.[931] Dabei zeigte sich neben den Angebotsschwerpunkten auch die Heterogenität des Weiterbildungssektors.

Digitales WB-Thema	**gesamt**	**berufliche Schulen**	**Kammern**
	in %		
Anwendung von Office Standardsoftware	48	62	43
Datenschutzrecht	43	59	65
Datensicherheit	38	57	48
Bedienung von digitalen Endgeräten	35	44	22
Softwaregestützte Datenanalyse	33	53	28
Anwendung von Grafik-/Webdesign-/Bildbearbeitung	28	35	15
Grundlagen der Digitalisierung bzw. von Industrie 4.0	26	46	38
Social Media	25	19	34
Gesellschaftliche Folgen der Digitalisierung	23	32	7
Nutzung digitaler Medien durch Kinder/Jugend	22	35	7
Anwendung betriebswirtschaftlicher Software	22	33	22
Administration von Betriebssystemen	22	32	15
Bedienung fachspezifischer digitaler Hardware	18	45	42
Content-Management-Systeme	17	21	6
E-Commerce/Online-Marketing	17	16	30
CAD (Computer-Aided Design)	15	44	33
Nutzung/Entwicklung von Datenbanken (mit Datenbanksprachen)	14	30	6
Cloud-Computing	14	20	6
Netzwerkadministration	13	30	10
Programmierung/Softwareentwicklung	13	28	5
3D-Druck	12	39	16
Prozessautomatisierung von Industrie 4.0	9	28	17
Smart Home/Smart Building	8	18	19
Anwendung von CRM (Customer-Relationship-Management)	7	5	5
Science/Datenmanagement/Datenanalyse	5	7	3
KI	5	7	4

Tabelle 11: Vermittelte Weiterbildungsthemen im Digitalisierungsbereich nach Anbietern (exemplarisch bei beruflichen Schulen und Kammern)[932]

930 Vgl. ebd., S. 40-41.
931 Vgl. ebd., S. 42.
932 Eigene Darstellung auf Basis von: ebd., S. 42 f.

Erwartungsgemäß stark vertreten sind berufsbezogene Themen mit digitalen Inhalten an Kammereinrichtungen und beruflichen Schulen, etwa zur Bedienung fachspezifischer digitaler Hardware (wie z. B. digitaler Messgeräte). Diese Themen spielen eine große Rolle in der Erstausbildung bzw. geregelten Fortbildung und können daher gut in der Weiterbildung abgebildet werden. Gleiches gilt für die digitale Steuerung und Vernetzung von Wohnungs- und Haustechnik. Zudem weisen berufliche Schulen – im Vergleich zur Anbietergesamtheit – hohe Werte auf bei der Nutzung und Entwicklung von Datenbanken (inklusive Datenbanksprachen), Netzwerkadministration, Programmieren bzw. Software-Entwicklung sowie Prozessautomatisierung im Kontext von Industrie 4.0.[933] Mit 55 Prozent sind außerdem Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung an der Vermittlung grundlegender Angebote zu den Themen Digitalisierung bzw. Industrie 4.0 beteiligt (Anbieterdurchschnitt 26 Prozent).

Ungeachtet dieser Zunahme von Angeboten und Nachfrage zu Digitalisierungsthemen im Weiterbildungsbereich ist laut der Autorengruppe Bildungsberichterstattung die Befähigung der Beschäftigten schwierig zu beurteilen, da es neben der statistischen Erfassung auch an standardisierten Curricula als Bezugsgröße mangelt.[934] Sie verweisen jedoch auf das Projekt „Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens von Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ (GRETA).[935] Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) entwickelte zusammen mit sieben Dachverbänden, darunter dem BBB, unter Förderung des BMBF ein Referenzmodell für professionelle Handlungskompetenz aller Lehrenden in der Weiterbildung. Das seit 2018 angebotene Verfahren ermöglicht die Reflektion, Dokumentation und Begutachtung der Kompetenzen (berufspraktisches Wissen und Können, fach- und feldspezifisches Wissen, professionelle Werthaltungen und Überzeugungen, professionelle Selbststeuerung). Ein individuelles Feedback unterstützt die Professionalitätsentwicklung. Bis November 2021 werden die GRETA-Instrumente und -Verfahren erprobt und pilotiert.

Während digitale Kompetenzen bei der Rekrutierung von Weiterbildungspersonal stetig an Relevanz gewinnen und in der Praxis auch gefordert werden, fallen die Einschätzungen der wbmonitor-Befragung zu diesen Fähigkeiten der Beschäftigten eher mittelmäßig aus. So erkannten nur 61 Prozent der befragten Einrichtungen einen zielgerichteten didaktischen Einsatz digitaler Medien durch ihr Personal.

Zum Erwerb eigener digitaler Kompetenzen durch die Beschäftigten in der Weiterbildung ist die aktuelle Datenlage wenig aussagekräftig:

Laut wb-Personalmonitor war die Weiterbildungsbeteiligung des Personals 2014 überdurchschnittlich hoch.[936] Über drei Viertel (77,7 Prozent) nahmen im Zeitraum von zwölf Monaten an mindestens einer beruflichen oder allgemeinen Weiterbildungsveranstaltung teil. Den Autoren zufolge dürfte dafür auch das überdurchschnittliche Qualifikationsniveau des Weiterbildungspersonals maßgeblich sein. Außerdem vermuten sie bei diesen Beschäftigten eine positive Einstellung zu lebenslangem Lernen.

Die letzten größeren Erhebungen erfolgten im Rahmen des Monitors Digitale Bildung. Demnach griffen die Beschäftigten 2015/2016 vorrangig auf Möglichkeiten des Selbststudiums oder den Austausch mit Kolleginnen/Kollegen zurück und nutzten institutionalisierte Angebote externer Anbieter/-innen oder der Arbeitgeber/-innen nur in verhältnismäßig geringerem Umfang.[937]

---

933 Vgl. ebd., S. 43.

934 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020, S. 277.

935 Vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.: Internetseite: Über GRETA. Wofür steht GRETA?, URL: www.greta-die.de/webpages/ueber-greta, Abruf am: 4. Februar 2021.

936 Vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (Hg.) (2016): Das Personal in der Weiterbildung, S. 125-126.

937 Vgl. Schmid et al. (2017): Monitor Digitale Bildung, S. 37.

Möglichkeiten	**Mehrfach genutzt**	**Einmal genutzt**	**Nicht genutzt**
	in %		
Selbststudium	82	9	9
Informeller Austausch (z. B. unter Kolleginnen und Kollegen)	76	14	10
Angebote in der Erstausbildung (Studium, Berufliche Ausbildung)	40	14	46
Fort- und Weiterbildungskurse externer Anbieter	39	21	40
Inhouse-Schulungen des Arbeitgebers/Auftraggebers bzw. Qualifizierungsangebote der Weiterbildungssituation	39	19	42

Tabelle 12: Nutzung von Möglichkeiten für den Erwerb von digitalen Kompetenzen durch Lehrende in der Weiterbildung[938]

Eine parallele Befragung der Leitungen der Weiterbildungseinrichtungen kam zum entgegengesetzten Ergebnis, dass besonders die noch wenig genutzten Inhouse-Angebote als am sinnvollsten, Selbststudium hingegen als am wenigsten zielführend eingeschätzt wurden.[939]

Eine neuere, aber weniger umfangreiche Studie von Rohs et al. aus dem Jahr 2019 ergab, dass 45 Prozent der Befragten noch nie oder nicht innerhalb der letzten fünf Jahre an einer Fortbildung zum Umgang mit digitalen Medien teilgenommen hatten, während sich 20 Prozent regelmäßig fortbildeten.[940]

7.6.3 Qualität

Laut wbmonitor 2017 nutzen inzwischen 80 Prozent der Weiterbildungsanbieter Qualitätsmanagementsysteme, davon 52 Prozent mit externer Zertifizierung. Auch in der Bildungsberatung werden diese Systeme zunehmend eingesetzt.[941] Sie betreffen jedoch die interne Führung und Organisation der Einrichtungen und haben nur vereinzelt Außenwirkung (Beispiele: Kundenbetreuung, Geschäftsbedingungen). Das inhaltliche Weiterbildungs- oder Beratungsangebot der Einrichtungen wird von ihrem Einsatz allenfalls mittelbar berührt, zumal das Lehr- bzw. Beratungspersonal am Zertifizierungsprozess häufig nicht beteiligt ist. Als Voraussetzung für die AZAV-Zulassung bleiben derartige Qualitätszertifikate für die Weiterbildungsanbieter und -berater trotz relativ hoher Kosten wichtig. Für die Weiterbildungsinteressierten selbst sind sie als Auswahlkriterium nachrangig, auch die qualitative Selektion durch die notwendige Zulassung der Maßnahme dürfte nur selten bekannt sein.[942] Ungeachtet dessen verwenden auch Anbieter nicht geförderter Weiterbildung Zertifikate akkreditierter Stellen. Käpplinger schließt ein finanzielles Eigeninteresse der Zertifizierungsstellen an der Ausstellung der zeitlich befristeten

938 Ebd.

939 Ebd.

940 Vgl. Bolten, Ricarda; Rohs, Matthias; Schmidt-Hertha, Bernhard et al.: Measurement of media pedagogical competences of adult educators, in: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults 2019 (3), URL: www.pedocs.de/volltexte/2019/18097/pdf/RELA_2019_3_Rohs_et_al_Measurement_of_media.pdf, Abruf am: 4. Februar 2021 Zitiert nach: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020, S. 278.

941 Vgl. Ambos, Ingrid; Koscheck, Stefan; Martin, Andreas et al.; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2018): Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017, Bonn, URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8755, Abruf am: 4. Februar 2021, S. 5.

942 Allerdings setzt eine öffentliche Förderung nach § 178 SGB III nicht nur ein Qualitätsmanagementsystem voraus, sondern verlangt auch, dass die Leitung wie die Lehr- und Fachkräfte des Trägers über eine Aus- und Fortbildung sowie Berufserfahrung verfügen, die eine erfolgreiche Durchführung der Maßnahme erwarten lassen.

Zertifikate nicht gänzlich aus und regt eine Evaluation der Zertifizierungspraxis an. Eine öffentliche Beauftragung und Finanzierung der Zertifizierung könne das staatliche Interesse an qualitätsgesicherter Weiterbildung signalisieren und möglicherweise unabhängigere Prüfungen bewirken.[943]

7.6.4 Wirtschaftliche Situation

Die Finanzierung der Weiterbildungsanbieter unterscheidet sich – auch bedingt durch ihre institutionelle Anbindung im föderalen System Deutschlands – je nach Anbietertyp und Angebotsportfolio:

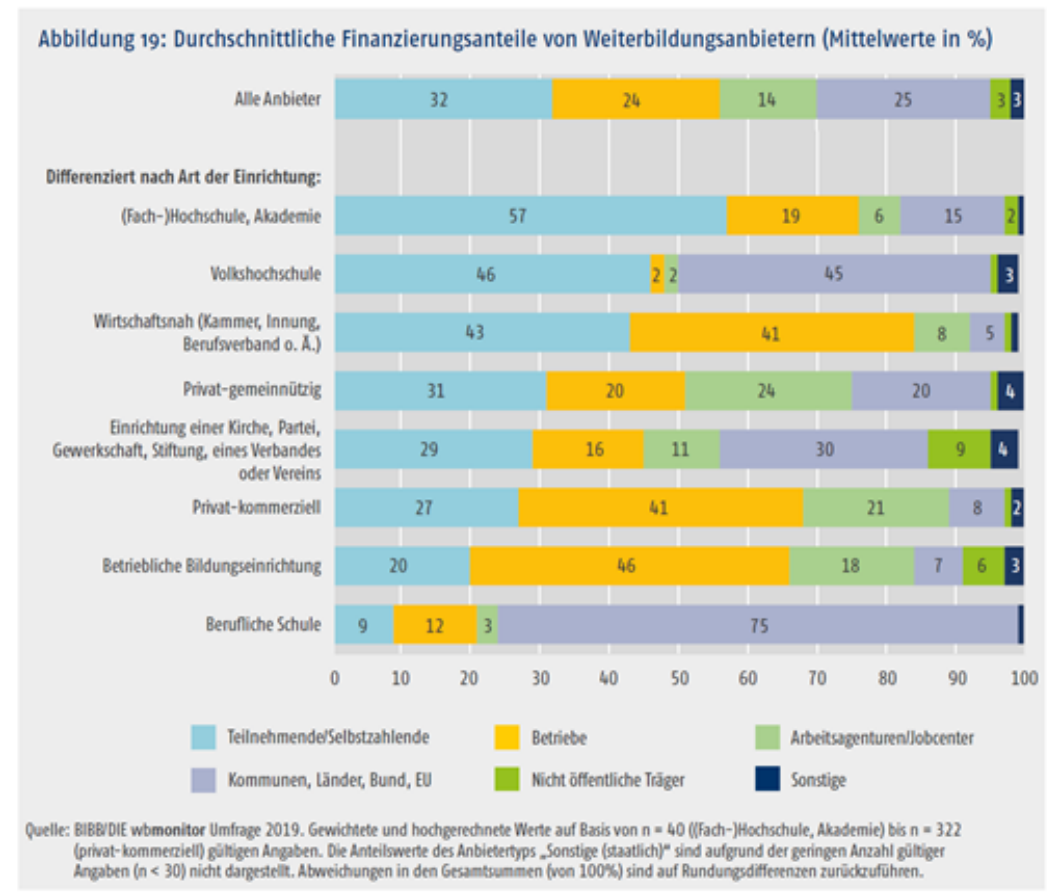


Abbildung 37: Durchschnittliche Finanzierungsanteile von Weiterbildungsanbietern[944]

Laut der Studie des BMWi erwirtschaftete die Bildungswirtschaft im Jahr 2017 133,3 Milliarden Euro und damit 4,6 Prozent der gesamtwirtschaftlichen Bruttowertschöpfung. Die Wertschöpfungsquote, also das Verhältnis von Bruttowertschöpfung zum Produktionswert, lag bei über 70 Prozent (Gesamtwirtschaft: 50 Prozent).[945] Das durchschnittliche jährliche Wachstum seit 2010 betrug 3,6 Prozent, bei den non-formalen Bildungsdienstleistungen sogar 4,0 Prozent.[946] Auf sie entfiel 2017 eine Bruttowertschöpfung von 13,1 Milliarden Euro.

Die hohe Nachfrage resultierte aus der digitalen Transformation und dem Fachkräftebedarf infolge der jahrelang guten Wirtschaftslage Deutschlands. Tiefgreifende Restrukturierungs- und Innovationsprozesse erhöhten den Qualifizierungsbedarf branchenübergreifend. Wachstumshemmend wirkte jedoch der Mangel an gut qualifizierten und bezahlbaren pädagogischen Fachkräften in der Weiterbildung.

---

943 Vgl. Käpplinger, Bernd, Universität Gießen (2020): Schriftliche Stellungnahme „Struktur und Qualität der Berufs- und Weiterbildungsberatung". Sitzung der Projektgruppe 4 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 5. Oktober 2020, Drs. 29(28)PG4-30, Berlin, S. 3.

944 Christ et al. (2020): Digitalisierung, S. 55.

945 Vgl. Wirtschaftsforschung GmbH (2018): Analyse der deutschen Bildungswirtschaft im Zeichen der Digitalisierung, S. 16.

946 Vgl. ebd., S. 17.

Die von den Arbeitsagenturen und Jobcentern finanzierte Weiterbildung wies in den letzten zehn Jahren erhebliche Schwankungen auf, wofür die jeweilige Arbeitsmarktlage und die darauf abgestimmte Geschäftspolitik der BA ursächlich sind. Zuletzt stiegen deren Ausgaben für die Förderung der beruflichen Weiterbildung kontinuierlich an, im Bereich des SGB III um ca. 38 Prozent von 2015 bis 2019.[947] Auch für 2020 wird trotz der Corona-Pandemie eine weitere Steigerung erwartet.[948] Die Gründe hierfür liegen in der aktuellen Arbeitsmarktpolitik, etwa dem Qualifizierungschancengesetz und dem Gesetz zur Förderung der beruflichen Weiterbildung im Strukturwandel und zur Weiterentwicklung der Ausbildungsförderung („Arbeit-von-morgen-Gesetz"), sowie dem wachsenden Bedarf von Betrieben, Beschäftigten und Erwerbsfähigen. Zunehmend wird eine abschlussorientierte Qualifizierung der schnellen Rückführung in den Arbeitsmarkt vorgezogen, sofern dadurch eine konkrete berufliche Perspektive eröffnet wird. So investiert die BA verstärkt in die berufliche Weiterbildung von Beschäftigten. 2015 entfielen 17 Prozent der Ausgaben für den SGB III-Kreis auf die Beschäftigtenförderung, aktuell bereits ein Drittel.[949]

Außerdem unterstützt die BA Ansätze zur Stärkung der Qualität in der Weiterbildungsbranche. Die im Rahmen der Nationalen Weiterbildungsstrategie erfolgte Reform der AZAV ermöglicht den Weiterbildungsträgern, künftig vermehrt qualitätssteigernde Aspekte in ihre Maßnahmenkalkulation einzubringen. Mit dem Gesetz zur Förderung der beruflichen Weiterbildung im Strukturwandel und zur Weiterentwicklung der Ausbildungsförderung wurden die Bundesdurchschnittskostensätze (B-DKS) zum Oktober 2020 pauschal um 20 Prozent angehoben. Außerdem dürfen nach § 179 SGB III Maßnahmen, die infolge notwendiger besonderer Aufwendungen die B-DKS um bis zu 25 Prozent überschreiten, seither ohne Zustimmung der BA zugelassen werden. Im Ergebnis können Weiterbildungsträger damit um bis zu 45 Prozent höhere Kosten geltend machen.

Entsprechend war die Wirtschaftsstimmung in der Weiterbildungsbranche seit 2013 durchgängig besser als in der gesamten Dienstleistungsbranche und fiel auch 2019 noch deutlich positiv aus.[950] Getragen wurde diese Entwicklung vor allem von den Einrichtungen, die sich zu mehr als 50 Prozent durch Einnahmen der Arbeitsagenturen und Jobcenter finanzieren und generell die stärksten Schwankungen der Klimawerte aufweisen. Mit Abstand am positivsten war – wie seit 2010 durchgängig – die wirtschaftliche Stimmungslage der überwiegend betrieblich finanzierten Anbieter, fast unverändert die der öffentlich finanzierten und geringfügig schlechter die der durch Teilnehmende finanzierten Anbieter.

Doch die Pandemie führt zu einer radikalen Veränderung der Nachfrage.[951] Dem Wegfall der Präsenzveranstaltungen steht ad hoc ein massiver Bedarf an digitalen Weiterbildungsangeboten gegenüber, den die meisten Anbieter nicht oder nicht angemessen erfüllen können. Nach dem Sozialdienstleister-Einsatzgesetz (SodEG) können Einrichtungen allerdings nachrangig und befristet bis Ende März 2021 einen Zuschuss von bis zu 75 Prozent ihrer durchschnittlichen Einnahmen der letzten zwölf Monate erhalten.

7.6.5 Herausforderungen

Der Weiterbildungssektor in Deutschland ist geprägt von einer großen institutionellen Vielfalt, dabei aber kleinbetrieblich dominiert. Die Digitalisierung ist unterschiedlich weit fortgeschritten. Längst nicht alle Einrichtungen verfügten bereits über die Infrastruktur, das Personal und die didaktischen Konzepte, um ihre Angebote in der Ausnahmesituation der Corona-Pandemie 2020/21 zeitnah und reibungslos auf digital gestützte Formate umstellen zu können. Diverse Hürden gibt es auch auf Seiten der Weiterbildungsteilnehmenden selbst. Zu nennen sind etwa der Datenschutz sowie das Fehlen digitaler Kompetenzen, mobiler Endgeräte und Datenvolumina.

Der wirtschaftliche Einbruch trifft die Branche nicht gleichmäßig. So dürfen etwa gemeinnützige Einrichtungen keine Rücklagen bilden und sind daher nach Darstellung des Verbandsvorsitzenden des Bildungsverbands, Thiemo Fojkar, nicht finanzstark genug, um die Mehrkosten der Digitalisierung und Qualifizierung der Beschäftigten zu decken, also mittel- und langfristige Investitionen zu tätigen. Er beklagte die seiner Ansicht nach nicht auskömmlichen B-DKS sowie einen – durch die Ausschreibungs- und Bewertungspraxis der öffentlichen Bedarfsträger getriebenen – zunehmend ruinösen Preiskampf hinsichtlich der Arbeitsmarktdienstleistungen. Dieser erfordere eine weitere Dynamisierung der B-DKS und jährliche Anpassung an die Preisentwicklung. In einer

---

947 Vgl. Friedrich (2020): Präsentationsvorlage „Finanzierung der Weiterbildung", KOM-Drs. 19(28)102b, S. 2.

948 Vgl. Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Wortprotokoll, Nr. 19/25 vom 14. September 2020, Berlin, S. 7.

949 Vgl. ebd., S. 8.

950 Vgl. Vgl. Christ et al. (2020): Digitalisierung, S. 56.

951 Vgl. Wuppertaler Kreis e. V. - Bundesverband betriebliche Weiterbildung (2020): Trends in der Weiterbildung, S. 7 ff.

internen Umfrage des BBB im Mai 2020 hätten 65 Prozent der Mitglieder ihre finanzielle Situation als schlecht oder sogar sehr schlecht bezeichnet. Dagegen geht zwar ein Drittel der Mitglieder des Wuppertaler Kreises für 2021 ebenfalls von weiter rückläufigen Umsätzen aus, doch ein weiteres Drittel erwartet eine Erholung, die vorrangig auf arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen beruhen könnte.[952] Ungeachtet der staatlichen Unterstützungsmaßnahmen ist also offen, inwieweit sich der Anbietermarkt und die Struktur der Weiterbildungsleistungen dauerhaft verändern werden.

Die Krise verdeutlicht die Synergieeffekte einer Vernetzung und ressourcenschonenden Zusammenarbeit gerade für kleine und mittlere Weiterbildungsträger. Sie können Erfahrungen und Erkenntnisse teilen, teure Parallelstrukturen vermeiden und etwa vom gemeinsamen Einsatz von Technologien, digitalen Lehrarrangements, Open Educational Resources und einheitlichen Qualitätsstandards profitieren. So verweist der Wuppertaler Kreis auf notwendige strategische Partnerschaften und Kooperationen insbesondere mit Anbietern von Lern- und Wissensplattformen.[953] Diese Plattformen seien zentrale Infrastrukturen sowohl in der eigenen internen Weiterbildung als auch für die Vermarktung offener Weiterbildungsangebote.[954] Außerdem gebe es einen hohen Innovations- und Digitalisierungsdruck gerade im Zuge der Corona-Pandemie, auf den mit verstärkter Zusammenarbeit mit Software- und Technologieanbietern sowie mit Mediendienstleistern und Produktionsfirmen reagiert werde.[955]

Zentral für die Qualität der Weiterbildung sind jedoch die Professionalität und das Engagement der Lehrenden. Um den enormen Fachkräftebedarf zu decken, der aus einer Verwirklichung lebensbegleitenden Lernens in Deutschland resultieren wird, bedarf es attraktiver Beschäftigungsmöglichkeiten in diesem akademischen Arbeitsmarkt. Hierzu zählen faire Entlohnung, soziale Absicherung und gute eigene Weiterbildungsoptionen zum Ausbau der fachlichen und pädagogischen Kompetenzen. Hinsichtlich der Notwendigkeit und Vorteile tarifvertraglicher Vereinbarungen in der Weiterbildungsbranche gehen die Ansichten in der Enquete-Kommission allerdings weit auseinander.

Der Fachkräftemangel erschwert bereits jetzt allen Anbietern die Rekrutierung ihres Personals. Gerade gemeinnützige Anbieter stehen dabei in einem scharfen Wettbewerb mit öffentlichen Einrichtungen einerseits und privaten Konkurrenten ohne Tarifbindung andererseits. Einige Mitglieder der Enquete-Kommission unterstützen deshalb auch die Forderung nach einem Tariftreue- und Vergabegesetz für die öffentlich finanzierte Weiterbildung.

Während die Weiterbildungsnachfrage (AES) und die Weiterbildungsanbieter (wbmonitor) regelmäßig untersucht werden, fehlen weiterhin kontinuierlich aktualisierte Daten zu den Beschäftigten in der Weiterbildung. Doch auch das Personal ist ein wesentlicher Indikator für die Entwicklung des Weiterbildungsgeschehens.[956]

Sinnvoll kann im Übrigen die Schaffung von Strukturen sein, die die Interessen der privatrechtlichen Weiterbildungsträger bündeln, ihre Kooperation erleichtern und sachkundige Ansprechpartner/-innen für Staat und Verwaltung bieten.

Zu den Handlungsempfehlungen siehe Kapitel 7.9.4.

7.7 Beratung

Die Beratung zu Bildung, Beruf und Beschäftigung ist ein Schlüsselelement für selbstbestimmtes lebensbegleitendes Lernen. Sie soll den Menschen jederzeit Orientierung geben bei der Planung des individuellen Bildungs- und Berufsweges und helfen, auf gut informierter Basis eigenverantwortliche Entscheidungen treffen und umsetzen zu können.[957] Für Unternehmen, die ihren Beschäftigten zielgerichtete (Weiter-)Bildungsoptionen eröffnen wollen, gilt dies entsprechend.

---

952 Vgl. ebd., S. 11-12.

953 Ebd., S. 23.

954 Ebd., S. 25.

955 Ebd., S. 24.

956 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2012): Personal in der Weiterbildung: Beschäftigungssituation und Tätigkeiten - wb-Personalmonitor. Projektbeschreibung, Bonn, URL: www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/at_78099.pdf, Abruf am: 5. Februar 2021.

957 Vgl. Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales (2011): Berliner Masterplan Qualifizierung, Berlin, S. 36.

Mit der Beschleunigung der Transformationsprozesse nehmen das Interesse und der Bedarf an Weiterbildung zu. Tendenziell gilt dies gleichermaßen für die Weiterbildungsberatung. Eine adressatengerechte und qualitätsgesicherte Beratung kann dazu beitragen, die Beteiligung an Weiterbildungsaktivitäten zu erhöhen und ihren Erfolg zu verbessern.

So heterogen wie der Weiterbildungssektor insgesamt ist auch die Bildungsberatung in Deutschland. Das betrifft die Akteure, ihre Aufgaben und die Förderinstrumente. Die Bildungs-, Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik muss entscheiden, welche Aufgaben die öffentliche Weiterbildungsberatung in der Arbeitswelt künftig übernehmen, welchen Stellenwert sie neben frei verfügbaren Beratungsangeboten haben soll und wie sie die Herausforderungen der digitalen Entwicklung bewältigen kann.

7.7.1 Datenlage

Für die Bildungs- und Berufsberatung sind diverse Ressorts auf Bundes- und Landesebene zuständig. Bisher gibt es weder eine umfassende allgemeine Beratungsstatistik noch ein entsprechendes Monitoring. Daher greifen Forschung und Politik auf die Daten des AES zurück, dessen einschlägige Fragestellungen mit der Erhebung zum Jahr 2016 erweitert wurden.

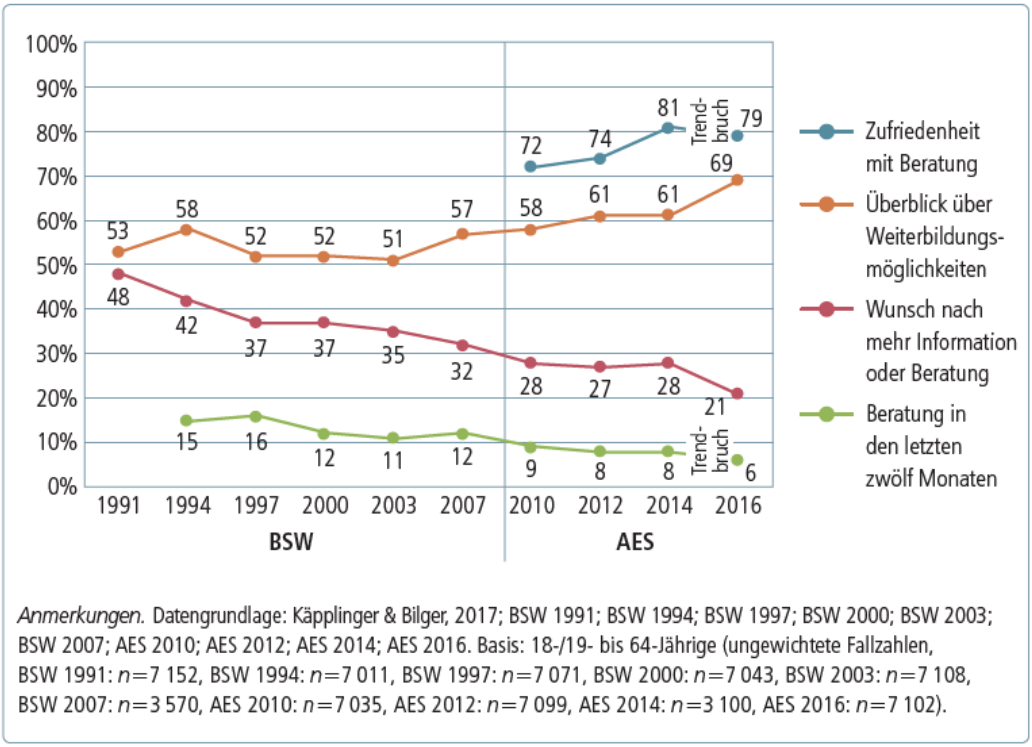
Aus der subjektiven Einschätzung des Beratungsbedarfs und der individuellen Zufriedenheit mit dem Beratungsangebot wird dabei auf die Transparenz und Qualität der Weiterbildungsberatung in Deutschland geschlossen. Mit der Perspektive allein der beratenen Personen erfasst der AES jedoch nur einen Teil des Beratungsgeschehens. Die Aussagen der Akteure müssen im jeweiligen Kontext betrachtet werden.[958] Hinzu kommt, dass der AES sich auf non-formale Aktivitäten beschränkt und auch die nichtberufliche Weiterbildung erfasst, insbesondere die Bildungs- und Beratungsaktivitäten der Volkshochschulen.

Diese Einschränkungen gelten für sämtliche einschlägigen Daten. So konstatierten Käpplinger/Reuter/Bilger im AES 2016, dass viele Indikatoren zur (Weiter-)Bildungsberatung seit Jahren rückläufig sind.[959] Langfristig gehe die Inanspruchnahme der Beratungsangebote ebenso zurück wie der Wunsch nach mehr Information und Beratung. Die Befragten seien mit den Beratungen zufrieden und betonten, bereits einen guten Überblick über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten zu haben:

---

958 Vgl. Bilger, Frauke; Behringer, Friederike; Kuper, Harm et al. (Hg.) (2017): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES), DIE Survey, Bielefeld, S. 262.

959 Vgl. ebd., S. 257.



Anmerkungen. Datengrundlage: Käpplinger & Bilger, 2017; BSW 1991; BSW 1994; BSW 1997; BSW 2000; BSW 2003; BSW 2007; AES 2010; AES 2012; AES 2014; AES 2016. Basis: 18-/19- bis 64-Jährige (ungewichtete Fallzahlen, BSW 1991: n=7 152, BSW 1994: n=7 011, BSW 1997: n=7 071, BSW 2000: n=7 043, BSW 2003: n=7 108, BSW 2007: n=3 570, AES 2010: n=7 035, AES 2012: n=7 099, AES 2014: n=3 100, AES 2016: n=7 102).

Abbildung 38: Langfristige Entwicklung von Aspekten der (Weiter-)Bildungsberatung[960]

Diese Ergebnisse sind mehrdeutig und können – wie Käpplinger/Reuter/Bilger aufzeigen[961] – vielfältige Ursachen haben. Der Beratungsbedarf, dessen Zunahme meist unterstellt wird, könnte überschätzt sein. Allerdings korrespondiert die Nachfrage häufig mit dem Angebot. Daher könnten die sinkenden Beratungszahlen ebenso auf mangelnde Kenntnis der Befragten über die regionalen Beratungsstrukturen wie auf Defizite in der Dichte und Breite der Beratungsangebote hinweisen.

Die für 2016 festgestellten Trendbrüche setzten sich im AES 2018 nicht fort.[962] Nach eigener Einschätzung hatten 67 Prozent der 18- bis 64-Jährigen einen guten Überblick über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten, während 29 Prozent diesbezügliche Informationsdefizite sahen. Der Wunsch nach mehr Information und Beratung zur eigenen Weiterbildung wurde wieder häufiger geäußert (24 Prozent). Der Anteil der Erwachsenen, die ein Informations- oder Beratungsangebot tatsächlich nutzen, wuchs spürbar von 24 auf 31 Prozent.[963] Kostenpflichtige Angebote spielten dabei keine Rolle. 7 Prozent der Befragten nahmen 2018 eine Beratung wahr.

Grundsätzlich war die Zufriedenheit der Beratenen mit den Beratungen im Allgemeinen, den Beratungsstellen und der Kompetenz der Beratenden laut AES auch 2018 hoch (85 Prozent).[964] Mit dem Beratungsergebnis waren immerhin noch 77 Prozent sehr oder eher zufrieden. Dieser Anteil lag bei Unternehmen/Arbeitgeberorganisationen am höchsten (knapp 90 Prozent), bei Arbeitsagentur/Jobcenter am niedrigsten (gut 60 Prozent). Mögliche Ursachen für diese Spreizung könnten die Spezialisierung und Praxisnähe der Beratungsstellen sowie die Motivation der Beratungssuchenden sein. Bei Arbeitssuchenden und Arbeitslosen ist ein Leistungsbezug häufig mit Pflichtberatungen verknüpft, was laut Schröder regelmäßig den Beratungserfolg beeinträchtigt. Käpplinger[965]

960 Ebd.

961 Vgl. ebd., S. 257-258.

962 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018, S. 68 ff.

963 28 Prozent der Befragten nutzen ein kostenloses Informationsangebot, 7 Prozent eine kostenlose Beratung, 4 Prozent beides. Vgl. ebd.

964 Vgl. ebd., S. 70.

965 Vgl. Käpplinger (2020): Schriftliche Stellungnahme „Struktur und Qualität der Berufs- und Weiterbildungsberatung“, Drs. 29(28)PG4-30, S. 15.

empfiehlt eine Trennung von Leistungsbezug und Beratung sowie Job-Coachings[966] für Erwerbslose mit mehrfachen Vermittlungshindernissen.

Berücksichtigt man die vielfältigen Maßnahmen[967] zum Ausbau der Beratungsstrukturen und ihrer Sichtbarkeit in den letzten Jahren, scheinen die Ergebnisse des AES 2018 den Zusammenhang von Angebot und Nachfrage nach Weiterbildungsberatung zu untermauern. Evident wird hier der Bedarf an empirischer Forschung zur Bildungs- und Berufsberatung.

7.7.2 Strukturen

Zahlreiche öffentliche und private Einrichtungen bieten – meist kostenlos – Informationen und Beratung zur allgemeinen und beruflichen Weiterbildung an. Hierzu zählen Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen (darunter Berufs-, Hoch- und Volkshochschulen), Kammern und Berufsverbände, die Sozialpartner (Unternehmen, Betriebsräte und ihre Organisationen), unabhängige Beratungseinrichtungen und die Einrichtungen der gesetzlichen Sozialversicherung und der Gebietskörperschaften (Arbeitsagentur, Jobcenter).

Nach SGB III haben die Bürger/-innen und Unternehmen Anspruch auf (Berufs-)Beratung. Seit Abschaffung des Beratungsmonopols der Arbeitsagenturen 1998 wächst die Zahl privater Beratungsangebote. Im Kontext der Programme „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (2001 bis 2007) und „Lernen vor Ort“ (2009 bis 2014) unterstützte das BMBF Ausbau und Professionalisierung der kommunalen Bildungsberatung. Außerdem fördert es ein bundesweites Servicetelefon für Weiterbildungsberatung.

In der hochschulischen Weiterbildung lief von 2011 bis 2020 der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, in dessen Rahmen geförderte Hochschulen 359 Weiterbildungsangebote aufbauten und gezielt Beratungsstrukturen schufen, um hochschulische Weiterbildungsangebote für bestimmte Zielgruppen, insbesondere Berufstätige, zu entwickeln und zu erproben.[968]

Im Rahmen des Förderprogramms „Integration durch Qualifizierung“ (IQ) wird außerdem Beratung zur Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse, zu Anpassungsqualifizierungen bzw. Ausgleichsmaßnahmen und zur interkulturellen Kompetenzentwicklung angeboten (aktuelle Förderrunde: 2019 bis 2022).[969]

Nach Ansicht von Käpplinger[970] ist eine solche programm- bzw. projektfinanzierte öffentliche Weiterbildungsberatung wenig nachhaltig und außerdem mit erheblichem Verwaltungsaufwand zu Lasten der Beratungstätigkeit verbunden. Aufgrund der Befristungen seien die Beratenden nicht selten prekär beschäftigt und ihr Erfahrungswissen ginge mit jeder erzwungenen beruflichen Neuorientierung verloren. Eine Mischung von Grund- und Projektförderung sei sinnvoll, um dem Beratungspersonal bessere Jobperspektiven zu eröffnen und dennoch Innovationen anzuregen.[971]

Bisher dominieren konkrete Beratungsanlässe die öffentliche Bildungsberatung. Insbesondere die beitragsfinanzierte Beratung der BA ist funktional ausgerichtet (Arbeitsvermittlung, Arbeitsmarktintegration) und steht damit unter dem Vorbehalt eines beruflichen Anwendungsbezuges. Doch seit 2019 verfolgt auch die BA mit der „Lebensbegleitenden Berufsberatung“ einen präventiven Beratungsansatz im Strukturwandel. Dies geht einher mit der Ausweitung der Weiterbildungsförderung auf einen größeren Beschäftigtenkreis durch das Qualifizierungschancengesetz.

---

966 Vgl. z. B. Goldnetz gGmbH / e. V.: Internetseite: Goldnetz. Weiterbildung.Coaching.Beschäftigung, URL: www.goldnetz-berlin.org/job-coaching-berlin.htm, Abruf am: 5. Februar 2021.

967 Vgl. Bilger, Frauke; Behringer, Friederike; Kuper, Harm et al. (Hg.) (2017): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016, S. 255.

968 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Wissenschaftliche Begleitung. Aktuelle Beiträge aus den Bereichen lebenslanges Lernen und wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen, URL: www.offene-hochschulen.de/start/start.html, Abruf am: 5. Februar 2021.

969 Vgl. ebb Entwicklungsgesellschaft für berufliche Bildung mbH: Internetseite: Das Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“, URL: www.netzwerk-iq.de/, Abruf am: 5. Februar 2021https://www.netzwerk-iq.de/

970 Vgl. Käpplinger (2020): Schriftliche Stellungnahme „Struktur und Qualität der Berufs- und Weiterbildungsberatung“, Drs. 29(28)PG4-30, S. 4-5.

971 Vgl. Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Protokoll der Sitzung der Projektgruppe 4 am 5. Oktober 2020, S. 3.

Vorrangige Ziele der Beratenen im Jahr 2018 waren laut AES eine Information über die eigenen Weiterbildungsmöglichkeiten (56 Prozent) oder eine Einstufung der persönlichen Kompetenzen und Fähigkeiten (17 Prozent), außerdem eine Auskunft über Validierungsoptionen (12 Prozent). Die Beratungen erfolgten bei Arbeitsagentur/Jobcenter (32 Prozent), Bildungseinrichtungen (26 Prozent), Weiterbildungseinrichtungen (21 Prozent), Arbeitgebern und Arbeitgeberinnen, Betrieben, Arbeitgeberorganisationen (18 Prozent) oder speziellen unabhängigen Beratungseinrichtungen (16 Prozent).[972]

Jenseits der öffentlich geförderten Angebote nutzen Erwerbspersonen und Unternehmen also auch die teils spezialisierte Beratung von Kammern und privat-kommerziellen Anbietern.

Wie Vernetzung in der Weiterbildungsberatung aussehen kann, zeigt beispielhaft die Hansestadt Hamburg, die über ein bewährtes regionales Weiterbildungsnetzwerk verfügt. Dabei verzichtete das Land auf ein Verbraucherschutzgesetz und etablierte stattdessen eine qualitative Selbstregulierung der Branche, um Transparenz und Verbraucherschutz zu gewährleisten:[973]

- 1993 wurde der „Weiterbildung Hamburg e. V."[974] als unabhängige Organisation der Weiterbildungseinrichtungen gegründet. Der Verein definiert Qualitätsstandards, schuf ein Prüfsiegel und ein Beschwerdemanagement. Er vertritt die Interessen von über 200 meist privatrechtlich organisierten Mitgliedern gegenüber der Politik und Verwaltung in Hamburg.
- Zunächst als Service des Vereins bietet die „W.H.S.B. Weiterbildung Hamburg Service Beratung gGmbH"[975] seit 2009 im staatlichen Auftrag eigenständig kostenfreie und anbieterunabhängige Beratung zu Angeboten und Finanzierung der Weiterbildung.

In dieser Lotsenfunktion greift die gemeinnützige Einrichtung auf zwei Weiterbildungsportale zu: „WISY"[976] mit rund 32.000 Angeboten zu beruflicher, sprachlicher oder politischer Bildung von über 1.000 Anbietern sowie „Hamburg aktiv" mit etwa 20.000 Freizeit- und sonstigen Bildungsangeboten.

7.7.3 Digitalisierung

Die digitale Transformation betrifft auch die Bildungsberatung inhaltlich und methodisch. Die Beratenden müssen ihre Informationsgewinnung und -vermittlung zeitnah an die immer schnelleren Veränderungen im Bildungswesen und am Arbeitsmarkt anpassen. Sie werden dabei selbst zunehmend online tätig werden, abgestimmt auf die Bedürfnisse und digitalen Kompetenzen der Beratenen.[977] Diese sind etwa beim Umgang mit KI-gestützten Anwendungen (wie Selbsteinschätzungstools) und unstrukturierten Weiterbildungsdatenbanken zu begleiten.

Hybride Formate mit einem Mix aus Präsenz- und digitalen Anwendungen bewähren sich bereits in der Weiterbildungspraxis. So erfolgten laut AES 44 Prozent der Beratungen im Jahr 2018 persönlich, aber schon 20 Prozent internetbasiert.[978] Ein Beispiel für eine solche Verzahnung ist die „Lebensbegleitende Berufsberatung" der BA. Am Übergang von der Schule verknüpft ein freiwillig nutzbares Online-Selbsterkundungstool die Bereiche Studium und Berufsausbildung, bietet psychologische Testverfahren und inhaltliche Vorbereitung des persönlichen Beratungsgesprächs.

Käpplinger sieht dringenden Forschungs- und Entwicklungsbedarf hinsichtlich der Digitalisierung. Insbesondere die Rolle der KI und des Datenschutzes in der Bildungsberatung sollen untersucht werden.[979] Schröder fordert

---

972 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018, S. 69.

973 Weiterbildung Hamburg e. V.: Internetseite: Wir machen Weiter:Bildung!, URL: www.weiterbildung-hamburg.net/, Abruf am: 5. Februar 2021.

974 Ebd.

975 Ebd.

976 Weiterbildung Hamburg Service und Beratung gGmbH: Internetseite: Hamburgs Kursportal WISY. Neutral und ohne kommerzielle Interessen, URL: www.hamburg.kursportal.info/, Abruf am: 5. Februar 2021.

977 Vgl. Schröder, Frank, k.o.s GmbH (2020): Präsentationsvorlage „Weiterbildungs- und Beratungsorganisationen, interne und externe Qualitätsaudits und Reviews". Sitzung der Projektgruppe 4 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 5. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG4-31, Berlin, S. 11-12.

978 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018, S. 69.

979 Vgl. Käpplinger (2020): Schriftliche Stellungnahme „Struktur und Qualität der Berufs- und Weiterbildungsberatung", Drs. 29(28)PG4-30, S. 3-4.

Transparenz über die Weiterbildungsangebote zur Beurteilung durch die Beratenden und sieht Grenzen hinsichtlich des Einsatzes von KI in der Bildungsberatung.[980]

7.7.4 Qualität

In Deutschland gibt es bisher kaum verbindliche Standards für die Bildungsberatung oder die Qualifikationsanforderungen an die Beratenden.

Für Schröder/Schlögl[981] steht der zu Beratende im Mittelpunkt des Geschehens. Eine Beratung müsse sich an seinen Anliegen und Bedarfen orientieren, auf seine Ressourcen und Kompetenzen aufbauen, seine individuellen Erfahrungen reflektieren und ihn zur Entwicklung realistischer Ziele und Lösungswege motivieren. Dazu müsse das Beratungsgespräch dynamisch sein und die Entscheidung und das Handeln immer dem Beratenen überlassen. Wesentlich sei, dass die Beratung freiwillig und sanktionsfrei in Anspruch genommen werde.[982]

Bildung wie Beratung könnten nicht einseitig erzeugt werden, sondern bedürften der Mitwirkung des Lernenden und müssen gemeinsam erarbeitet werden – in Interaktion zwischen der beratenden und der beratenen Person. Die Verantwortung für die Qualität der Beratung (Definition, Dokumentation, Bewertung, Lenkung) liegt demnach bei der Beratungsorganisation. Systemische Reflexivität ist das Prinzip für die Professionalisierung des Beratungspersonals.[983]

Bereits 2009 entwickelten Schröder/Schlögl ein Qualitätsmodell[984] für Beratungsstrukturen und –organisationen, das vier Qualitätsziele bzw. Erfolgsindikatoren nennt.[985] Demnach sollen die Teilnehmenden nach der Beratung:

- informierter hinsichtlich des Arbeitsmarktes, des Bildungssystems und der Optionen zur Gestaltung ihrer Berufsbiografie
- orientierter bezüglich eigener Problemlagen, Potenziale und realistischer Ziele
- strukturierter hinsichtlich des Erreichens der Bildungs- und Berufsziele
- motivierter hinsichtlich der Realisierung geplanter Bildungsaktivitäten im Bewusstsein ihres Nutzens sein.

Dieses IOSM-Modell[986] wird seit 2016 im AES eingesetzt, um den dortigen allgemeinen Zufriedenheitsindikator um Nutzenaspekte zu ergänzen. 2018 nannten die Befragten den Erhalt von Informationen (76 Prozent), das Erlernen der Informationsgewinnung (36 Prozent), die Einschätzung eigener Möglichkeiten (35 Prozent), eine (künftig) bessere Entscheidungsfähigkeit (28 bzw. 16 Prozent) als Nutzen einer Beratung.[987] Wie schon 2016 wurde damit der Nutzen für die Entscheidungsfähigkeit, die regelmäßig als ein zentrales Beratungsziel gilt, deutlich geringer eingeschätzt als der informative Nutzen.[988]

Auch Käpplinger[989] schreibt dem Beratungspersonal eine zentrale Rolle für die Qualität der Bildungsberatung zu. Die anspruchsvolle Tätigkeit erfordere aktuelles Wissen über Berufe, Branchen und das (Weiter-)Bildungssystem, ethische Standards sowie Kompetenzen in Gesprächsführung und Ergebnissicherung – in Präsenz- und virtuellen Kontakten. Um professionell beraten zu können, müssten die Beratenden nicht nur gut qualifiziert sein,

---

980 Vgl. Schröder (2020): Präsentationsvorlage „Weiterbildungs- und Beratungsorganisationen, interne und externe Qualitätsaudits und Reviews“, Drs. 19(28)PG4-31, S. 11-12.

981 Vgl. Schröder, Frank; Schlögl, Peter (2014): Weiterbildungsberatung. Qualität definieren, gestalten, reflektieren, Bielefeld, S. 17.

982 Vgl. Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Protokoll der Sitzung der Projektgruppe 4 am 5. Oktober 2020, S. 7.

983 Vgl. Schröder (2020): Präsentationsvorlage „Weiterbildungs- und Beratungsorganisationen, interne und externe Qualitätsaudits und Reviews“, Drs. 19(28)PG4-31, S. 8; vgl. Pätzold, Henning; Ulm, Susanne: Freiwilligkeit in der erwachsenenpädagogischen Beratung, in: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2015 (2), URL: www.die-bonn.de/zfw/22015/freiwilligkeit-01.pdf, Abruf am: 5. Februar 2021.

984 Vgl. k.o.s GmbH: Internetseite: Qualitätskonzept für Beratung, URL: www.kos-qualitaet.de/beratung_qfb.html, Abruf am: 5. Februar 2021.

985 Vgl. Schröder (2020): Präsentationsvorlage „Weiterbildungs- und Beratungsorganisationen, interne und externe Qualitätsaudits und Reviews“, Drs. 19(28)PG4-31, S. 5-6.

986 IOSM steht für „informierter, orientierter, strukturierter, motivierter“.

987 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018, S. 69-70.

988 Vgl. Bilger, Frauke; Behringer, Friederike; Kuper, Harm et al. (Hg.) (2017): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016, S. 263-264.

989 Vgl. Käpplinger (2020): Schriftliche Stellungnahme „Struktur und Qualität der Berufs- und Weiterbildungsberatung“, Drs. 29(28)PG4-30, S. 2.

sondern die Möglichkeit erhalten und bereit sein, sich selbst fortlaufend weiterzubilden, um frühere Empfehlungen nicht unreflektiert fortzuschreiben.

Mit Förderung des BMBF von 2011 bis 2014 erarbeiteten das Nationale Forum Beratung (nfb) und die Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg (IBW) Instrumente zur Entwicklung der Beratungsqualität.[990] Dies geschah in einem mehrjährigen bundesweiten offenen Koordinierungsprozess unter Beteiligung von Vertretern und Vertreterinnen aus Wissenschaft, Wirtschaft und Politik. Das BeQu-Konzept umfasst drei Elemente: 19 Qualitätsstandards für die Bildungsberatung, ein Profil für die Beratenden mit 17 Kompetenzen sowie einen Qualitätsentwicklungsrahmen mit sechs Phasen zur Unterstützung der Beratungseinrichtungen. 2014 begann die Implementierung des Konzepts. Einrichtungen, die sich zur Beachtung der Qualitätsstandards verpflichten, können ein BeQu-Label führen, das ausdrücklich jedoch kein Qualitätstestat darstellt. Außerdem brachte das nfb das BeQu-Konzept in das Erasmus+-Projekt zur „Qualitätsentwicklung in der Bildungs- und Berufsberatung“ (2017 bis 2019) ein.

7.7.5 Vernetzung

Käpplinger[991] betrachtet das derzeitige funktional differenzierte und vielfältige Beratungsangebot als adäquat für eine moderne Wirtschaft und Gesellschaft. Je nach Milieu und Branche stünden den Interessentinnen/Interessenten gewünschte Ansprechpartner/-innen zur Verfügung. Er wirbt für einen Mix aus „Bricks & Clicks“[992], also realen und virtuellen Beratungsstellen, um die Niedrigschwelligkeit ergänzend über eine Pluralität der Beratungsformen abzusichern. Nötig sei aber eine Koordination, um im Einzelfall das am besten geeignete Beratungsangebot finden zu können. Eine Lotsenfunktion könne Instrumenten wie beispielsweise dem „Infotelefon zur Weiterbildungsberatung“ des BMBF[993] zukommen oder interaktiven Karten im Internet, wie von Berlin und Baden-Württemberg angeboten.[994]

Die für Qualifizierung und Weiterbildung zuständigen Institutionen und Anbieter können ihre Tätigkeit auch freiwillig enger koordinieren. In Berlin beispielsweise startete 2007 das Modellprojekt „Jobassistenz“ mit einer kostenfreien Beratung zu beruflicher Aus- und Weiterbildung. Inzwischen bietet das Berliner Modell „Beratung zu Bildung und Beruf“[995] unabhängig umfassende Bildungsberatung und greift dabei auf die Weiterbildungsdatenbank Berlin[996] zu, die in Kooperation mit der Weiterbildung Brandenburg rund 35.000 Angebote von über 1.000 Bildungsanbietern aufweist. Zwei der Einrichtungen arbeiten laut Schröder[997] in unmittelbarer Nachbarschaft gut vernetzt mit Jobcentern zusammen.

Nach dem Vorbild von Jugendberufsagenturen[998] wären auch Einrichtungen möglich, in denen sich alle relevanten Akteure/Akteurinnen einem Beratungsauftrag verpflichten und auf Basis regionaler Vereinbarungen kooperieren. Diese Einrichtungen könnten trägerübergreifend qualifizierte Beratung und Förderung gewährleisten, etwa in Form eines „One-Stop-Governments“. Dabei würden zentrale Anlaufstellen Unterstützung „aus einer Hand“ im Umgang mit den vielfältigen Weiterbildungs- und Fördermöglichkeiten anbieten.

---

990 Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e. V.: Internetseite: Das BeQu-Konzept, URL: www.forum-beratung.de/beratungsqualitaet/das-bequ-konzept/, Abruf am: 5. Februar 2021.

991 Vgl. Käpplinger (2020): Schriftliche Stellungnahme „Struktur und Qualität der Berufs- und Weiterbildungsberatung“, Drs. 29(28)PG4-30, S. 4-5.

992 Vgl. Beispiel Österreich: Die Wiener Volkshochschulen GmbH: Internetseite: Online-Bildungsberatung Österreich, URL: www.bildungsberatung-online.at/startseite.html, Abruf am: 5. Februar 2021.

993 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Infotelefon zur Weiterbildungsberatung, URL: www.bmbf.de/de/servicetelefon-zur-weiterbildung-1369.html, Abruf am: 5. Februar 2021.

994 Vgl. k.o.s GmbH: Internetseite: Beratung Bildung & Beruf, URL: www.beratung-bildung-beruf.berlin/, Abruf am: 5. Februar 2021; Volkshochschulverband Baden-Württemberg e. V.: Internetseite: Landesnetzwerk Weitebildungsberatung BW, URL: www.lnwbb.de/in-ihrer-region/, Abruf am: 5. Februar 2021.

995 K.o.s GmbH: Internetseite: Beratung Bildung & Beruf.

996 Europublic GmbH Werbeagentur: Internetseite: Weiterbildung in Berlin, URL: www.start.wdb-berlin.de/, Abruf am: 5. Februar 2021.

997 Vgl. Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Protokoll der Sitzung der Projektgruppe 4 am 5. Oktober 2020, S. 7-8.

998 Anfang 2017 arbeiteten 72 von 289 Jugendberufsagenturen in Form eines „One-stop-governments“, davon 53 „unter einem Dach“. Vgl. Bundesagentur für Arbeit (2018): Bericht zum Stand der Umsetzung und Weiterentwicklungsperspektiven. Entwicklungsstand der Jugendberufsagenturen im Bundesgebiet und in den Ländern, Nürnberg, S. 6.

Käpplinger[999] betont die Vorteile der „One-Stop-Strategy“ für die Weiterbildung Suchenden und verweist auf internationale Vorbilder in Frankreich und der Schweiz.[1000] Offen sei allerdings, wie die Anlaufstelle gesteuert und strukturell sichergestellt werden könne, dass unterschiedlich große und finanzkräftige Partner dauerhaft auf Augenhöhe agieren. Außerdem sollten die Wirkungen eines verstärkten Tätigwerdens des Bundes auf bestehende Beratungsangebote geprüft werden, da bei Überschneidung der Kompetenzen Länderförderungen eingestellt werden könnten. Er empfiehlt eine Machbarkeitsstudie, um die Gefahr erheblicher unbeabsichtigter Folgen für regional gut verankerte Beratungsstrukturen abschätzen zu können. Schröder[1001] verweist auf die Schwierigkeit, Beratungsleistungen von Bildungsanbietern zu verzahnen, die im Wettbewerb miteinander stehen, zumal öffentliche und private Angebote häufig unterschiedliche Funktionen erfüllen. Ein Ordnungsverständnis, das objektiv beste Angebot für Individuum und Wirtschaft zu realisieren, stünde im Widerspruch zur derzeit maßgeblichen Selbstbestimmung. Der Beratene müsse – seiner Meinung nach – die Ergebnisse selbstaktiv tragen. Dazu müsse transparent sein, welche Institution mit welcher Intention und welchem Qualitätsverständnis fördere.

Eine weitere Option der Vernetzung von Beratungsangeboten sind die im Rahmen der NWS vereinbarten Weiterbildungsverbünde.[1002] Mit Hilfe regionaler Koordinierungsstellen sollen verbindliche Kooperationen zwischen den Akteuren der Weiterbildung aufgebaut werden, insbesondere den Unternehmen sowie den Beratungs- und Bildungseinrichtungen. Regionale Wirtschafts- und Innovationsnetzwerke sollen so gestärkt werden. Das BMAS will insbesondere die Weiterbildung der Beschäftigten von KMU fördern. Hierzu sollen die Unternehmen trägerneutral beraten, bei der Feststellung des Weiterbildungsbedarfs, der Recherche der Fördermöglichkeiten und der Auswahl geeigneter Angebote unterstützt werden.

7.7.6 Herausforderungen

Aus Sicht der Weiterbildungsinteressierten sind Transparenz und Qualität der angebotenen Maßnahmen entscheidend. Um sich – bzw. ihre Beschäftigten – zielgerichtet weiterbilden zu können, benötigen sie leicht zugängliche und aussagekräftige Informationen sowie gegebenenfalls fachkundige und unabhängige Beratung zu ihrem Bedarf, geeigneten Angeboten und etwaigen Förderungen. Bei der Auswahl helfen ihnen anerkannte Qualitätskriterien.

Der Deutsche Weiterbildungsatlas der Bertelsmann-Stiftung konstatierte 2015 eine sehr heterogene Ausschöpfung der Weiterbildungspotenziale, insbesondere auf Kreisebene.[1003] Bedeutende Einflussfaktoren waren neben der Wirtschaftskraft die Verfügbarkeit, Bekanntheit und örtliche Erreichbarkeit von Angeboten der Weiterbildung und Weiterbildungsberatung sowie die Vernetzung und Zusammenarbeit der Akteure. Neben rein digitalen Angeboten können also regionale Angebote für die Weiterbildungsbeteiligung ausschlaggebend sein. Im Interesse eines niedrigschwelligen Erstzuganges können grundlegende digitale Informationen über das regionale Weiterbildungsgeschehen in Form eines Weiterbildungsatlas sinnvoll sein.

Die hohen, fast idealtypischen Anforderungen an das Beratungspersonal, die Käpplinger und Schröder formulieren, dürften in der Praxis nicht durchgängig erfüllt werden. Beratungsangebote können auch spezialisiert sein, etwa auf Branchen oder Bildungswege. Dennoch sollten – etwa über Lotsen oder Kooperationen – bestmögliche Beratungsergebnisse erzielt werden. Förderlich hierfür sind niedrigschwellige, regional verortete und vernetzte Beratungsstrukturen, die von den wichtigsten Weiterbildungsakteuren getragen werden.

Als erfolgreiches Gestaltungsmodell für den Übergang der Jugendlichen in das Erwerbsleben sind die Jugendberufsagenturen inzwischen etabliert. Auch wenn nur ein Teil dieser regionalen Kooperationen als reale oder virtuelle gemeinsame Anlaufstelle organisiert ist, befürworten einige Mitglieder der Enquete-Kommission eine bundespolitische Initiative zur Verankerung des One-Stop-Government-Ansatzes in der Weiterbildungsberatung. Mit Rücksicht auf die Vielfalt der regional bereits vorhandenen Strukturen unterstützen die anderen Mitglieder

---

999 Vgl. Käpplinger (2020): Schriftliche Stellungnahme „Struktur und Qualität der Berufs- und Weiterbildungsberatung“, Drs. 29(28)PG4-30, S. 19-20.

1000 Vgl. Käpplinger, Bernd: Häuser der Beratung. Vision und bestehende Praktiken, in: dvb Forum 2019 (2).

1001 Vgl. Schröder (2020): Präsentationsvorlage „Weiterbildungs- und Beratungsorganisationen, interne und externe Qualitätsaudits und Reviews“, Drs. 19(28)PG4-31, S. 10.

1002 Vgl. Kapitel 7.5.5.2.

1003 Vgl. Wittenbrink, Lena; Frick, Frank; Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2018): Deutscher Weiterbildungsatlas. Teilnahme und Angebot in Kreisen und kreisfreien Städten, Gütersloh, Abruf am: 5. Februar 2021, S. 12 ff.

die von Käpplinger hierzu vorgeschlagene Machbarkeitsstudie. Der Vorstandsvorsitzende der BA, Scheele, hält eine grundlegende Neukonzeption der Weiterbildungsförderung derzeit ebenfalls nicht für erforderlich.[1004]

Im Bereich der Bildungsberatung gibt es – wie in der Weiterbildung generell – mittlerweile eine Reihe von Zertifizierungen, die unterschiedliche Funktionen erfüllen. Inwieweit sie sich als Indiz für die Qualität des Dienstleistungsangebots eignen, ist nicht evident. Aus Verbrauchersicht könnten Nutzerfeedbacks oder Bewertungsportale ein eventuell sinnvolles Instrument zur Auswahl qualifizierter Anbieter werden. Dennoch bleibt unbefriedigend, dass die Beratenen selbst die Qualität der Empfehlungen naturgemäß allenfalls eingeschränkt beurteilen können. Mit der Etablierung unabhängiger Hidden-Client-Untersuchungen könnte an die früheren Bildungstests der Stiftung Warentest angeknüpft werden.

Unterschiedliche Auffassungen gab es in der Enquete-Kommission zur Schaffung verbindlicher Standards für die Bildungsberatung. Ein Teil der Mitglieder will mögliche Zertifizierungen auf den Bereich der öffentlich geförderten Beratungsangebote beschränken und vertraut hinsichtlich der Beratungsqualität auf etwaige Selbstkontrollen der Branche sowie das Marktgeschehen. Der andere Teil der Mitglieder befürwortet aus Verbraucherschutzgründen anbieterunabhängige einheitliche Qualitätsanforderungen an die Beratungen. Hierzu sollte unter anderem geprüft werden, inwieweit sich das BeQu-Konzept bisher in der Beratungspraxis etabliert hat und sich das Label möglicherweise als Ausgangspunkt einer künftigen Zertifizierung eignet.

Zu den Handlungsempfehlungen siehe Kapitel 7.9.5.

7.8 E-Learning und E-Didaktik

Die digitale Transformation im Bildungsbereich erschöpft sich nicht in der Bereitstellung innovativer Instrumente. Seit langem ist unstreitig, dass der Einsatz digitaler Medien nur in Verbindung mit geeigneten Lehr- und Lernkonzepten effektiv ist. Dies gilt auch für die berufliche Bildung.

7.8.1 Begriffe

Electronic Learning, kurz: E-Learning, bezeichnet Lernformen, die elektronische oder digitale Medien für die Präsentation und Verteilung von Lernmaterialien oder die Unterstützung der Kommunikation in Lehr- und Lernprozessen nutzen.[1005] Synonyme Begriffe sind unter anderem computergestütztes Lernen oder Online-Lernen. Gekennzeichnet ist das E-Learning durch Elemente wie Interaktivität, Multimedialität, Multifunktionalität und Hyperstrukturiertheit.[1006]

E-Learning kann auf Grundlage unterschiedlicher Technologien in diversen Formen realisiert werden. Neben rein virtuellen Varianten (wie Webinaren, video- und audiobasierten Kursen, Podcasts, Serious Games) gibt es vielfältige Formen eines digital gestützten integrierten Lehrens und Lernens.

Im deutschsprachigen Raum wurde der Begriff „hybrides Lernen“[1007] schon in den 1970er-Jahren für den Einsatz von Ton- und Filmelementen in klassischen Lernformen verwendet.[1008] Seit etwa 2001 etabliert sich auch hierzulande – häufig synonym – der Begriff „Blended Learning“ für eine Kombination traditioneller und digitaler Lernformen.[1009] Generell wechseln sich beim Blended Learning Phasen des Präsenz- und des Online-Lernens sowie des Selbststudiums ab.

1004 Vgl. Scheele (2020): Schriftliche Stellungnahme „Beantwortung der Leitfragen“, Drs. 19(28)PG7-17, S. 7 ff.

1005 Vgl. Kerres, Michael; Preußler, Annabell (2015): Mediendidaktik, in: Gross, Friederike von; Meister, Dorothee M.; Sander, Uwe (Hg.) (2015): Medienpädagogik - ein Überblick, Weinheim.

1006 Vgl. Lang, Norbert (2003): Lernen in der Informationsgesellschaft. Mediengestütztes Lernen im Zentrum einer neuen Lernkultur, in: Scheffer, Ute; Hesse, Friedrich W. (Hg.) (2003): E-Learning: Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen, Stuttgart, S. 29.

1007 Vgl. Kerres, Michael (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen, München.

1008 Vgl. Bellinger, Andréa: eLearning - die Zukunft der universitären Lehre: Szenarien der theologischen Aus- und Weiterbildung, in: Bulletin 2003 (2).

1009 Vgl. Seufert, Sabine; Mayr, Peter (2002): Fachlexikon e-le@rning. Wegweiser durch das e-Vokabular, Bonn, S. 21-23.

7.8.2 Blended Learning

In der Forschung gibt es verschiedene Ansätze, eine Theorie des Blended Learning zu entwickeln.[1010] Weiterführend scheint etwa die Betrachtung von Staker/Horn, die bei der Modellbildung auf den Lernort und die Steuerungsmöglichkeiten der Lernenden abstellen:[1011]

Ein vorgegebener Wechsel der Lernmodalitäten kennzeichnet das „Rotation Model" (in vier Varianten). Beim „Self-Blend Model" (bzw. „A La Carte Model") ergänzen Lernende ihren Präsenzunterricht durch selbst gewählte Online-Kurse. Das Online-Lernen bei individueller Betreuung durch den Lehrenden überwiegt beim „Flex Model". Beim „Enriched-Virtual Model" sind Präsenz- und Online-Phasen relativ ausgeglichen.[1012]

Die Grundidee des Blended Learning besteht in der Schaffung einer kollaborativen Lernumgebung.[1013] Werden Gruppenaktivitäten koordiniert, ist das zusammengesetzte Lernergebnis zwangsläufig fragmentiert. Verknüpft man jedoch die Arbeit von Gruppen miteinander, entsteht ein integratives, inhaltlich und argumentativ verwobenes Lernprodukt.[1014]

Die Kombination traditionellen Lernens mit moderner Kommunikation im Blended-Learning-Ansatz bietet neue Lernerfahrungen und verändert potenziell die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden.[1015] Durch eine Individualisierung der Lehrprozesse kann das Engagement der Lernenden erhöht, also die Partizipation verbessert werden. Mit einer stärkeren Ausrichtung auf deren Bedürfnisse eröffnet sich für die Lehrenden die Chance zum Rollenwechsel – vom Wissensanbieter zum Coach oder Mentor.[1016] Die Lernenden können im Lernprozess Verantwortung übernehmen, ihren Neigungen, Fähigkeiten und Möglichkeiten entsprechend individuell lernen. Allerdings erfordert Blended Learning Disziplin und ein gutes Zeitmanagement.[1017]

Der Ansatz des Blended Learning bietet flexible Möglichkeiten, den Arbeitsort als Lernort mit dem Online-Lernen zu verbinden und so das Lernen im Arbeitsprozess mit weiteren virtuellen Lernsequenzen zu kombinieren.

Wir brauchen generell und viel stärker als bislang praktiziert die Verbindung von Weiterbildung, Arbeitsgestaltung, Bildungspolitik und Arbeitspolitik. Eine lernförderliche Arbeitsgestaltung ist im Bereich der Bildung vergleichbar der gesundheitsförderlichen Gestaltung von Arbeit unter dem Dach des betrieblichen und gesetzlichen Arbeits- und Gesundheitsschutzes.

Dies gilt während der gesamten Berufsbiographie zum einen für die Bewältigung neuer Anforderungen und es sollte zum anderen bereits beim Einstieg in das Berufsleben beginnen. Die formale Bildung im Kontext der Erstausbildung und des Studiums muss grundsätzlich durch eine berufsbezogene Weiterbildung und ein Weiterlernen in der Arbeit und durch die Arbeit ergänzt werden.

Die lernförderliche Gestaltung muss auf allen Ebenen des Unternehmens (Management, Führungskräfte der einzelnen Bereiche, wenn vorhanden betriebliche Interessenvertretung) zur Normalität werden. Es ist wichtig zu erkennen, dass Menschen im Prozess der Arbeit lernen. Nur so entsteht eine echte Weiterbildungskultur.

1010 Zum Überblick vgl. Würffel, Nicola (2014): Auf dem Weg zu einer Theorie des Blended Learning. Kritische Einschätzung von Modellen, URL: www.pedocs.de/volltexte/2015/10099/pdf/Lernraeume_gestalten_2014_Wuerffel_Auf_dem_Weg_zu_einer_Theorie.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021, in: Rummler, Klaus (Hg.) (2014): Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken, Münster, New York.

1011 Vgl. Staker, Heather; Horn, Michael B.; Innosight Institute (Hg.) (2012): Classifying K–12 Blended Learning, o.O., URL: www.files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021; Christensen, Clayton M.; Horn, Michael B.; Staker, Heather; Clayton Christensen Institute (Hg.) (2013): Is K-12 Blended Learning Disruptive? An introduction of the theory of hybrids, o.O, URL: www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/05/Is-K-12-Blended-Learning-Disruptive.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021.

1012 Vgl. Würffel (2014): Auf dem Weg zu einer Theorie des Blended Learning, S. 159-160.

1013 Vgl. Beutner, Marc; Green Entrepreneurship Training; Erasmus+ (Hg.) (2017): Faktenblatt - Blended Learning Funktionen. Modul 6 – Lehren und Lernen in Blended-Learning Umgebungen-Online, o.O., URL: www.green-entrepreneurship.online/openfile/9483, Abruf am: 28. Januar 2021.

1014 Kremer, H.-Hugo (2007): Lernen in medienbasierten kooperativen Lernumgebungen. Modellversuch KooL, Paderborn, S. 35 ff.

1015 Vgl. z. B. Kremer, H-Hugo: Didaktische Gestaltung von Blended Learning, in: Handbuch PersonalAusbilden 2007 (36. EL).

1016 Vgl. Beutner, Marc; Gockel, Christof: Schulisch betreute Betriebspraktika in Bildungsgängen des „Übergangssystems" Blended Mentoring Ansätze. Organisationsüberlegungen, Konzepte und erste Befunde, in: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 2012 (51).

1017 Vgl. Beutner, Marc: Der Weg ist noch lang. Didaktische Implikationen für die digitale Lehre, in: Magazin für Wissenschaft und Gesellschaft 2020 (6).

Die Arbeitsgestaltung, der Personaleinsatz und die Leistungsbeurteilung müssen dazu beitragen, dass beim Arbeiten immer auch die Möglichkeit des Weiterlernens und der kontinuierliche Erwerb von Erfahrungswissens möglich sind. Formelle Weiterbildungsangebote unterstützen und ergänzen dieses lebensbegleitende Lernen im Prozess der Arbeit.

7.8.3 E-Didaktik

Digitale Lehr-Lern-Szenarien sind wie analoge Settings didaktisch zu konzipieren. Dies umfasst die Festlegung der Lernziele, die Auswahl geeigneter Unterrichtsmethoden und die Überprüfung der Lernerfolge durch Leistungsnachweise.

Medien erfüllen im Rahmen des Unterrichts verschiedene didaktische Aufgaben (wie Information, Motivation, Förderung der Lehr- und Lernprozesse, Kontrolle der Lernergebnisse).[1018] Auch für digitale Medien gelten insoweit die üblichen didaktischen Maßgaben. Hierzu zählen etwa Authentizität und Situiertheit, die Berücksichtigung multipler Perspektiven und Kontexte sowie – als Kernaufgabe – die Ausrichtung auf die Zielgruppe.[1019]

Darüber hinaus stellt das E-Learning jedoch besondere Anforderungen an die Didaktik:[1020]

- Die Zielgruppen nehmen unter völlig unterschiedlichen Bedingungen am Lehrgeschehen teil. Die Lehrenden sollten möglichst die Motivation der Lernenden, den individuellen Kontext und die lokalen Herausforderungen kennen.
- Die Auswahl der zum Lehrinhalt passenden Medien ist besonders wichtig. So muss beim Blended Learning das E-Learning komplementär zum Präsenzlernen gestaltet werden.
- Der Einsatz neuer Lehr-Lern-Technologien (etwa KI-Lösungen, Avatare) setzt das Verständnis der dahinterliegenden Lernkonzepte und Algorithmen voraus.
- Die individuellen digitalen Kompetenzen der Lehrenden und Lernenden im Umgang mit Hard- und Software sind zu berücksichtigen.
- Um jeden Lernenden einzubeziehen, müssen die Lehrenden die Interaktion fokussieren. Kommunikation und Kooperation sind einzufordern und zu unterstützen.
- Im E-Learning müssen die Lehrenden das Feedback, das im Präsenzunterricht mitunter ungeplant anfällt, organisieren. Über Feedback-Schleifen sind auch die Leistungskontrollen zu gewährleisten, beim Blended Learning vorzugsweise in den Präsenzphasen.
- Die Lehrenden müssen die Lernprozesse begleiten, etwa über Diskussionsforen und Online-Sprechstunden eine vertiefte Reflexion ermöglichen.
- Innerhalb einer Bildungseinrichtung sollten die Lehrenden ein Gesamtkonzept verfolgen und hierzu ihre Ziele und Lehrinhalte abstimmen.

Erst eine E-Didaktik, die die Lehr- und Lernprozesse mit innovativen Medien pädagogisch verbessert, ermöglicht gezieltes und erfolgreiches E-Learning. Wie dies aussehen kann, zeigt beispielsweise das „Paderborner e-learning Konzept für die berufliche Bildung“ (PVEC) von Beutner/Pechuel:

1018 Vgl. Beutner, Marc; Fortmann, Melissa; Pechuel, Rasmus: PVEC - Paderborn Vocational Education Concept for e-learning. Das Paderborner e-learning Konzept für die berufliche Bildung, in: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 2012 (53).

1019 Vgl. ebd.

1020 Vgl. ebd. Auch: Beutner (2017): Faktenblatt - Blended Learning Funktionen.

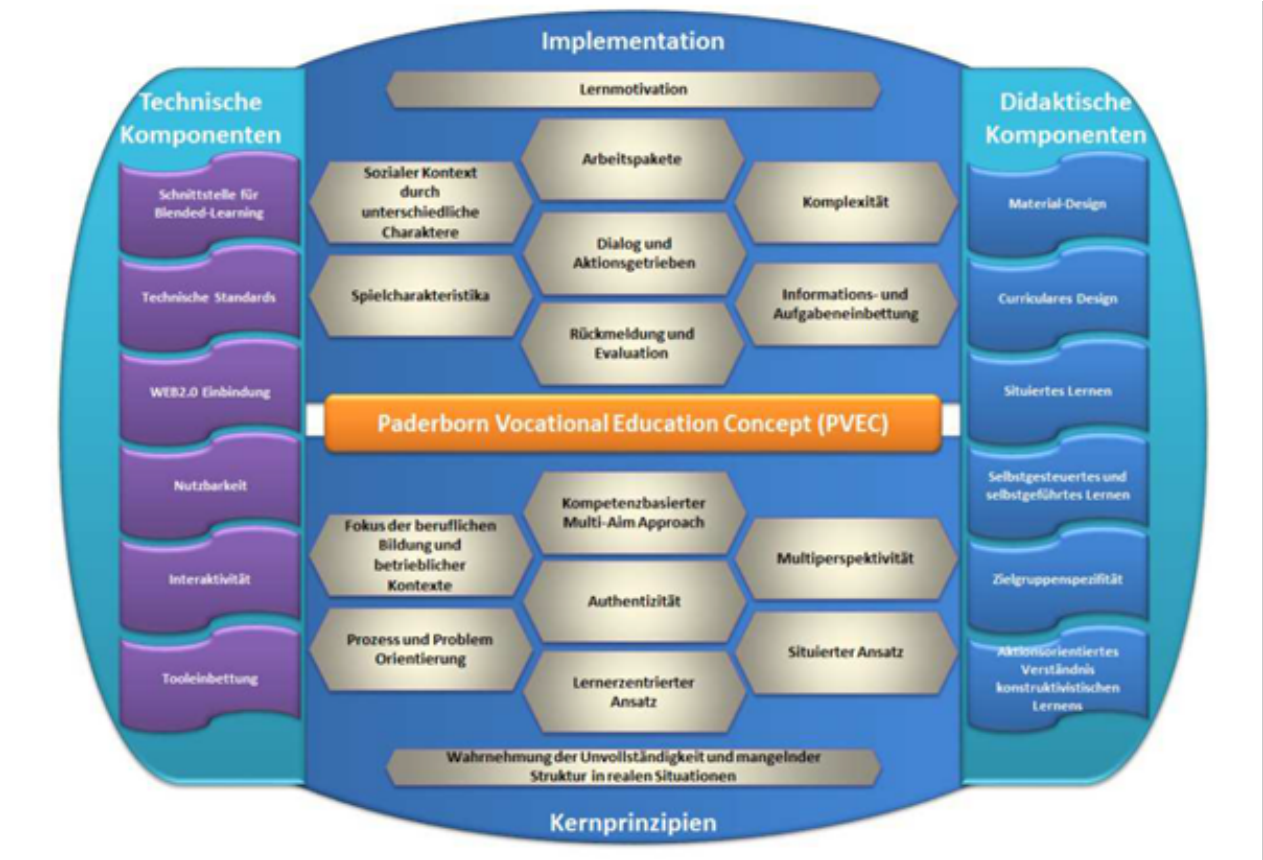


Abbildung 39: Paderborner e-learning Konzept für die berufliche Bildung[1021]

Hybride Bildungsformate sind durchaus geeignet, den handlungsorientierten Kompetenzerwerb in der beruflichen Bildung zu unterstützen. So will das europäische EDU-VET-Projekt (E-Learning, Digitisation and Units for Learning at VET schools)[1022] neue Lehr- und Lernumgebungen für die Berufsbildung schaffen. Zur technischen Bildung im Metallbau an Berufsschulen sollen ein Curriculum und ein Online-Lehrplan entwickelt werden.[1023] Der dabei genutzte Blended-Learning-Ansatz gewährt über einen Online-Showroom Einblicke in verschiedene Metallunternehmen[1024] und vermittelt den Teilnehmenden Basisinformationen über den eigenen Betrieb hinaus, die im Präsenzunterricht analysiert und vertieft werden können.[1025]

7.8.4 Kompetenzausbau

Die Bildungseinrichtungen müssen die technischen Voraussetzungen für das E-Learning schaffen und einen ordnungsgemäßen Betrieb sicherstellen. Entscheidend für die Umsetzung digitaler Lernangebote sind jedoch die Lehrenden, die vielfältige Aufgaben zu bewältigen haben. Dies reicht von der Erstellung von Lernmaterialien, von Kommunikations- und Feedbackstrukturen über Betreuungsangebote und die technische Unterstützung der Lernenden bis hin zum Umgang mit kooperativen Lösungen auf Lernplattformen und in Clouds, mit Open Educational Resources unterschiedlicher Qualität sowie mit Datenschutz und -sicherheit.[1026]

1021 Beutner et al. (2012): PVEC - Paderborn Vocational Education Concept for e-learning, S. 73-104.

1022 Vgl. Beutner, Marc: Internetseite: EDU-VET. E-Learning, Digitisation and Units for Learning at VET schools, URL: www.eduproject.eu/eduvet/, Abruf am: 15. April 2021.

1023 Vgl. WorldSkills Germany e. V.: Internetseite: WorldSkills Germany, URL: www.worldskillsgermany.com/de/blog/2020/04/21/technisches-equipment-allein-ist-zu-wenig/, Abruf am: 5. Februar 2021.

1024 Vgl. Beutner, Marc, Universität Paderborn (2021): Impulsvortrag „E-Didaktik in der Weiterbildung – der Weg zu hybriden Formaten“. Sitzung der Projektgruppe 4 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 2. November 2021, Drs. 19(28)PG4-33, Berlin, S. 11.

1025 Vgl. WorldSkills Germany e. V.: Internetseite: WorldSkills Germany.

1026 Vgl. Beutner (2020): Der Weg ist noch lang, S. 30.

Zu diesem Zweck müssen den Lehrenden – zusammen mit den Konzepten des E-Learning und des Blended Learning – eine Reihe organisatorischer und didaktischer Kompetenzen vermittelt werden. Dies gilt vordringlich für die Dozenten/Dozentinnen in der Weiterbildung selbst. Wichtig ist dabei nach Auffassung von Beutner ein Qualitätssiegel für Weiterbildungsmaßnahmen im Kontext der Digitalisierung, möglicherweise von kooperierenden Unternehmen oder regionalen Institutionen organisiert. Angesichts der wachsenden Bedeutung von Open Educational Resources müsse die Qualität der ausgetauschten Inhalte kontrolliert werden.

Erste Ansätze zur gezielten Weiterbildung gibt es. Im Netzwerk Q 4.0 (Netzwerk zur Qualifizierung des Berufsbildungspersonals im digitalen Wandel) entwickelt das IW mit den Bildungswerken der Wirtschaft regional- und branchenspezifische Weiterbildungsformate für Ausbilder/-innen und andere Lehrende in der Ausbildung.[1027] Das Forschungsprojekt DigI-VET (Fostering Digitisation and Industry 4.0 in vocational education and training)[1028] will mit Informationen zu den Digitalisierungstrends in Europa bei Lehrerinnen und Lehrern sowie Ausbildenden ein Bewusstsein für die Notwendigkeit digitaler Lernprozesse in der beruflichen Bildung schaffen. Darüber hinaus liefert das Projekt ein Curriculum, das pädagogische und didaktische Rahmenbedingungen für Lehrende sowie Lernende enthält und Kompetenzprofile zur Digitalisierung in der Berufsbildung aufzeigt.[1029]

Beutner sieht die Lehrenden in der Verantwortung, sich selbst aktiv mit den digitalen Möglichkeiten auseinanderzusetzen.[1030] Etwaige individuelle Hemmnisse und Barrieren könnten durch Erproben bei strukturierter Fortbildung abgebaut und so eine Grundakzeptanz für E-Learning geschaffen werden.[1031]

Auch der Bundesverband der Lehrkräfte für Berufsbildung (BvLB) beklagt das Fehlen didaktischer Konzepte für digitalen Unterricht an beruflichen Schulen sowie mangelnde Digitalkompetenzen der Lehrenden, um zwischen Präsenz- und Distanzunterricht wechseln zu können. Von der Bildungspolitik fordert der Verband die Möglichkeit, in einem Learn-Lab neue Unterrichtsformate und -methoden transparent erproben und daraus Weiterbildungsangebote für die Lehrkräfte entwickeln zu können. Durch einen solchen Digital Hub könne der langwierige Prozess der Lehreraus- und -fortbildung aufgebrochen und die Digitalisierung der beruflichen Bildung beschleunigt werden.[1032]

Zu den Handlungsempfehlungen siehe Kapitel 7.9.6.

7.9 Handlungsempfehlungen

7.9.1 Handlungsempfehlung zu Kapitel 7.2 „Definitionen und Daten“

Für Forschungszwecke sowie unternehmerische und politische Entscheidungen sind konsistente Daten zur Weiterbildung unverzichtbar. Das in der NWS formulierte Vorhaben einer integrierten Berichterstattung sollte von den verantwortlichen Akteuren in Bund und Ländern umgesetzt werden.

7.9.2 Handlungsempfehlungen zu Kapitel 7.4 „Weiterbildungsverhalten“

An Bund und Länder:

1. In Anknüpfung an die europäischen Bestrebungen zur Förderung des lebensbegleitenden Lernens wird die Stärkung der Weiterbildungskultur in Deutschland befürwortet.

1027 Vgl. Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V.: Internetseite: Netzwerk Q 4.0, URL: www.netzwerkq40.de/de/, Abruf am: 5. Februar 2021.

1028 Vgl. Beutner, Marc: Internetseite: DigI-VET. Fostering Digitisation and Industry 4.0 in vocational education and training, URL: www.digivet.eduproject.eu/?lang=de, Abruf am: 15. April 2021.

1029 Vgl. Universität Paderborn: Internetseite: Den digitalen Wandel didaktisch gestalten. Wie das Erasmus+ - Projekt DigI-VET dem Megatrend der Digitalisierung in der beruflichen Bildung entgegentritt, URL: www.pr-terminal.com/de/pressreleases/show/25277/den-digitalen-wandel-didaktisch-gestalten/, Abruf am: 5. Februar 2021.

1030 Vgl. Beutner (2020): Der Weg ist noch lang, S. 33.

1031 Vgl. Beutner (2021): Impulsvortrag „E-Didaktik in der Weiterbildung – der Weg zu hybriden Formaten“, Drs. 19(28)PG4-33, S. 17.

1032 Vgl. Bundesverband der Lehrkräfte für Berufsbildung e. V. (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bericht über das Digital-Summercamp des VLWN-Niedersachsen zu Konzepten und Strukturen für den digitalen Unterricht“. Sitzung der Projektgruppe 4 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 20. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG4-34, Berlin.

2. Ein Teil der Mitglieder der Enquete-Kommission hält zur Erreichung dieses Ziels eine Ausweitung des öffentlichen Bildungsauftrages für notwendig. Hieraus resultiert die Forderung nach einem Rechtsanspruch auf Weiterbildung mit beruflicher Freistellung und finanzieller Absicherung in den Weiterbildungsphasen.
3. Der Bund unterstützt die Entwicklung einheitlicher Grundsätze der Weiterbildung in allen Bundesländern, die den Rahmen für die Angebote, den Zugang, die Qualitätssicherung, die Finanzierung sowie für Partizipations- und Support-Strukturen festlegen und die Professionalität des Personals gewährleisten. Der enge Austausch von Bund, Ländern, Sozialpartnern und Wirtschaftsorganisationen sollte in geeigneter Form fortgesetzt werden.
4. Vor dem Hintergrund der im Rahmen der Corona-Pandemie deutlich gewordenen Schwierigkeiten hinsichtlich digitaler Infrastruktur und digitaler Kompetenzen bei Teilen der Weiterbildungsträger sowie Weiterbildungsteilnehmenden sollte der Bund prüfen, inwiefern er Träger der Weiterbildung kriteriengeleitet und damit standardsetzend bei der Verbesserung ihrer Infrastruktur unterstützen kann.

An Bund, Länder und Sozialpartner:

5. Um eine höhere Weiterbildungsbeteiligung gerade von Geringqualifizierten zu erreichen, sollten Marketing, Öffentlichkeitsarbeit und adressatengerechte Kommunikation – auch im öffentlichen Raum – sowie direkte Ansprache und aufsuchende Beratungsangebote gestärkt werden.

An die Wissenschaft:

6. Die Bildung mit digitalen Medien muss regelmäßig und unter Berücksichtigung der technologischen und didaktischen Weiterentwicklungen untersucht werden. Um die Effekte der digitalen Transformation auf die berufliche Weiterbildung besser abschätzen zu können, sollte auch der AES-Digi nach Segmenten differenziert werden. Dies erfordert eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Erfassung und Abgrenzung digitaler Weiterbildung.
7. Der Fokus der Weiterbildungsbefragungen sollte erweitert und differenziert werden. Als Indikator für die Qualität und passgenaue Auswahl von Weiterbildungsmaßnahmen könnte untersucht werden, inwieweit sich Weiterbildungsziele nach Abschluss der Weiterbildung (im Zeitablauf) realisiert haben.[1033] In der betrieblichen Weiterbildung wäre neben der subjektiven Nutzenbewertung der Beschäftigten auch die Einschätzung der Arbeitgeber/-innen relevant.
8. Um die Weiterbildungsbeteiligung bisher unterrepräsentierter Gruppen bzw. Betriebssegmente zu erhöhen, müssen die diesbezüglichen Hemmnisse und Gelingensbedingungen weiterhin erforscht werden. Dies betrifft etwa die Beschäftigten von KMU, insbesondere Kleinst- und Kleinunternehmen, deren spezifische Bedarfe an digitaler und flexibler Unterstützung einbezogen werden sollten.
9. Die Untersuchungen der Hemmnisse für die betriebliche Weiterbildung Geringqualifizierter auf Grundlage der Daten der NEPS-Erwachsenenkohorte sollten fortgesetzt werden. Zu überprüfen sind etwaige kausale Zusammenhänge zwischen den beschriebenen individuellen, berufs- und betriebsstrukturellen sowie tätigkeitsbezogenen Faktoren und der Weiterbildungsteilnahme. Die Datengrundlagen zur Weiterbildungsbeteiligung geringqualifizierter Gruppen und den Erfolgsfaktoren für abschlussorientierte Nachqualifizierung sind zu verbessern, die Wirkung von Nachqualifizierungsmaßnahmen auf eine dauerhafte sichere Beschäftigung zu untersuchen.
10. Es sollte untersucht werden, ob und in welcher Form digitale Formen der informellen Weiterbildung (z. B. Serious Games) zusätzliche niedrigschwellige Angebote für weniger weiterbildungsaffine Erwerbstätigengruppen bieten können.

7.9.3 Handlungsempfehlungen zu Kapitel 7.5 „Berufliche Weiterbildung“

An alle Akteure:

1. Eine berufsbegleitende Weiterbildung Geringqualifizierter kann unter anderem über betriebliche Umschulungen analog zur Teilzeitberufsausbildung für Erwachsene oder in Form von Teilqualifikationen bis hin zum Nachholen eines Berufsabschlusses durch die Externenprüfung erfolgen. Erforderlich ist allerdings

---

[1033] Vgl. hierzu das Vorgehen von Greilinger et al. (2016): Weiterbildungsaktivitäten im Handwerk mit dem Fokus auf älteren Arbeitnehmern, S. 48 ff.

Transparenz hinsichtlich der zahlreichen Bildungsträger, ihrer unterschiedlichen Konzepte und Kompetenzfeststellungsverfahren. Die bisherigen Erfahrungen im Rahmen der Nationalen Alpha-Dekade sowie mit verschiedenen Konzepten modularer Nachqualifizierung sollten dabei berücksichtigt werden.

2. Bei Weiterbildung in Form von Teilqualifikationen ist nach Auffassung eines Teils der Enquete-Kommission ein individueller Anspruch auf das Nachholen eines Berufsabschlusses zu gewährleisten.
3. Die Unternehmen sollen unter anderem von der BA, Arbeitgeberverbänden und Kammern verstärkt und gezielt auf die Fördermöglichkeiten des Qualifizierungschancengesetzes hingewiesen werden. Außerdem soll das Gesetz mit dem Fokus auf seine Wirksamkeit im Bereich der KMU evaluiert werden.
4. Für KMU soll ein professionelles Angebot der Weiterbildungsberatung aufgebaut werden. Hierzu soll die Etablierung regionaler oder branchenorientierter Weiterbildungsverbünde forciert werden.
5. Der Einsatz von Weiterbildungsmentoren kann die Akzeptanz erforderlicher Qualifizierungsmaßnahmen und die Qualität der Lernprozesse erhöhen. Er soll daher auf weitere Unternehmen und Branchen ausgeweitet werden. Für Klein- und Kleinstunternehmen soll ein Angebot an überbetrieblich tätigen Weiterbildungsmentoren geschaffen werden.
6. Ein Teil der Mitglieder der Enquete-Kommission unterstützt den Vorschlag, die bundesweite Etablierung von Weiterbildungsmentoren durch Schaffung eines gesetzlichen Freistellungsanspruchs für die Zeit ihrer Ausbildung und betrieblichen Tätigkeit zu fördern.
7. Für die Weiterbildung Geringqualifizierter sind besondere Wege der Ansprache und Unterstützung zu entwickeln. Bei einer Qualifizierung sollen sie bis zum Abschluss durch Mentoren oder Coaches begleitet werden können.
8. Eine nachholende arbeitsplatzorientierte Grundbildung kann effektiv mit Alphabetisierung und der Vermittlung digitaler Elementarkenntnisse verbunden werden und so die Basis für eine weiterführende Qualifizierung legen. Derartige betriebsnahe Angebote sollten systematisch ausgebaut werden.
9. Die für den digitalen Wandel zentralen Zielgruppen, darunter das Weiterbildungspersonal, können durch den Ausbau von Blended-Learning-Angeboten und anderen digitalen Bildungsangeboten mit Selbst- und Gruppenlernphasen auf thematisch spezifischen Plattformen ergänzend gefördert werden. Gerade für KMU sollen die Angebote zeitlich flexibel nutzbar sein.

An Bund, Länder und Sozialpartner:

10. Ein wichtiger Schritt zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung ist die Verbesserung der Transparenz über die bestehenden Möglichkeiten der geregelten Fortbildung in den vielfältigen Berufsfeldern. Für alle Berufsgruppen sollen bedarfsgerecht passgenaue Fortbildungen geschaffen werden, die den Beschäftigten Entwicklungsperspektiven nach der Ausbildung bieten.
11. Nach der Neuordnung eines Berufsbildes soll die jeweils entsprechende Aufstiegsfortbildungsordnung geprüft werden, um Anpassungen und Aktualität durchgängig zu gewährleisten.
12. Eine systematische Verknüpfung der formalisierten Aus- und Fortbildung soll auch jenseits des BBiG bzw. der HwO gewährleistet sein. Nach Ansicht eines Teils der Mitglieder der Enquete-Kommission soll dies ebenfalls für akademische Berufe gelten.
13. In Anlehnung an die Struktur zur Beratung von Ausbildungsfragen soll die Einrichtung eines dauerhaften Unterausschusses für Weiterbildung beim BIBB geprüft werden, in dem sich die Akteure auf branchen- und berufsspezifisch oder berufsübergreifend verwertbare Weiterbildungsmodule verständigen und diese verabreden können. Ein solcher Unterausschuss soll die Qualität der Weiterbildung sichern, für transparente und anschlussfähige Strukturen in der Weiterbildungslandschaft sorgen und daran mitwirken, die Übergänge zwischen Aus-, Fort- und Weiterbildung durchlässiger zu gestalten.

Hierzu liegt ein Sondervotum der Abg. Sybille Benning, des Abg. Dr. Stefan Kaufmann, der Abg. Antje Lezius und der Sachverständigen Dr. Volker Born, Dr. Achim Dercks, Dr. Barbara Dorn und Prof. Dr. Peter Sloane vor, siehe Kapitel 10.6.1.

14. Auch berufsbildende Schulen können an die Berufsausbildung anschlussfähige Angebote im Weiterbildungssektor übernehmen. Ausbaufähige Potenziale können insbesondere in den Fachschulangeboten und Angeboten zum Erwerb höherer Bildungsabschlüsse wie etwa Bildungsgängen mit Abschlüssen im DQR und EQR der Stufe 7 liegen. Berufsbildende Schulen sind darüber hinaus ein möglicher Ort für Beratungen

zu Fort- und Weiterbildung. Dabei ist darauf zu achten, dass im Falle einer öffentlichen Finanzierung keine Wettbewerbsverzerrung entsteht.

15. Unter anderem sind die KMK-Rahmenvereinbarungen zu den einzelnen Schulformen hinsichtlich der allgemeinen, beruflichen, politischen, kulturellen und wissenschaftlichen Weiterbildung anzupassen und zu flexibilisieren, um den berufsbildenden Schulen entsprechende Entwicklungsimpulse und -möglichkeiten zu geben und sie zukunftsfähig weiterzuentwickeln.
16. Um die Potenziale der staatlichen Bildungseinrichtungen für die Weiterbildung besser nutzbar zu machen, sollten Bund und Länder Transparenz hinsichtlich der Rahmenbedingungen für solche Angebote schaffen und insbesondere auf eine einheitliche Auslegung des europäischen Beihilferechts hinwirken.
17. Zur Entwicklung einer Strategie des lebenslangen Lernens fordert ein Teil der Mitglieder der Enquete-Kommission die Einführung eines generellen Initiativ- und Mitbestimmungsrechts der Betriebsräte bei der Personalplanung, Beschäftigungssicherung und Qualifizierung im Betriebsverfassungsgesetz.
18. Sofern nicht bereits geschehen, sollten tarifvertraglich oder über Betriebsvereinbarungen regelmäßige Qualifizierungsgespräche verabredet werden. Einige Mitglieder der Enquete-Kommission fordern darüber hinaus die Prüfung eines Rechtsanspruchs auf Qualifizierungsgespräche oder -pläne für alle Beschäftigten.

Hierzu liegt ein Sondervotum der Sachverständigen Dr. Barbara Dorn vor, siehe Kapitel 10.6.4.

19. Der DQR soll als Transparenzinstrument erhalten bleiben. Sein Anwendungsbereich, die Zuordnungsverfahren und die Missbrauchssanktionen sollen innerhalb der bestehenden Gremien weiterentwickelt werden. Verbindlich festzulegen ist das Verhältnis der DQR-Stufen zu den Fortbildungsstufen des BBiG.
20. Die Förderung von Umschulungen, die zu einem Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf führen, soll in begründeten Fällen verlängert werden, um den individuellen Lernbedarfen und -voraussetzungen Geringqualifizierter und Langzeitarbeitsloser Rechnung zu tragen.
21. Abschlüsse der höherqualifizierenden Berufsbildung bieten den Absolventen gute Karrierechancen und Verdienstmöglichkeiten, die mit denen akademischer Abschlüsse konkurrieren können. Hierauf sollte vermehrt – und nachdrücklich auch bereits in der Berufsorientierung – aufmerksam gemacht werden.

An die Sozialpartner:

22. Mit zunehmendem Digitalisierungsgrad in den verschiedenen Sektoren können weitere Branchendialoge zum Weiterbildungsbedarf sinnvoll werden. Die Erfahrungen aus der Umsetzung der Qualifizierungsoffensive Chemie können hierfür wertvoll sein.

An die Unternehmen:

23. Die Betriebe sollen, wo noch nicht vorhanden, ein positives Altersklima schaffen. Insbesondere bei der Digitalisierung können Lerntandems aus jüngeren und älteren Beschäftigten beiderseitig förderlich sein.
24. Mit lernförderlichen Arbeitsbedingungen kann die innerbetriebliche Weiterbildung unterstützt werden. Eine regelmäßige Anwendung der neu erworbenen Kompetenzen verbessert die Lernerfolge und motiviert zur weiteren Nutzung der Weiterbildungsangebote.
25. Eine Veränderung der Kompetenzen und der Arbeitsorganisation tangiert auch die hierarchische Struktur der Unternehmen. Die Leitung muss sich auf den Umgang mit eigenständigeren und selbstbewussteren Mitarbeitern einstellen, ggf. durch Schulung vorbereiten. Eine „gute Unternehmens- und Führungskultur“[1034] gehört wie die verfasste Mitbestimmungsmöglichkeit von Arbeitnehmenden zu den Stärken einer innovativen und demokratischen Wirtschaft.
26. Einzelne Großunternehmen widmen über Betriebsvereinbarungen Rationalisierungsgewinne in Qualifikationsmaßnahmen für ihre Beschäftigten um. Dieser Ansatz gehört zu einem breiten Spektrum möglicher Ansätze, die von Sozialpartnern einzelner Branchen aufgegriffen werden können.

Zu Kapitel 7.9.3 liegt ein Sondervotum der Fraktion DIE LINKE. vor, siehe Kapitel 10.1.3.4.

Zu den Handlungsempfehlungen Nr. 22 bis Nr. 25 liegt ein Sondervotum des Sachverständigen Dr. Hans-Peter Klös vor, siehe Kapitel 10.6.6.

[1034] Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2017): Arbeit weiter denken, S. 95.

7.9.4 Handlungsempfehlungen zu Kapitel 7.6 „Wirtschaftszweig Weiterbildung“

An Bund/Länder:

1. Um die konkreten Auswirkungen der forcierten Digitalisierung auf die Branche nachvollziehen und gegebenenfalls ordnungspolitisch zielgerichtet steuern zu können, bedarf es einer engeren statistischen Erfassung der Entwicklung der Weiterbildungswirtschaft und eines Ausbaus der Weiterbildungsforschung. Anknüpfend an die Bestrebungen von 2012 ist auch die Beschäftigungssituation des Weiterbildungspersonals künftig regelmäßig zu untersuchen.
2. Transparenz im heterogenen Weiterbildungsmarkt ist zu gewährleisten. Dies betrifft auch die Vernetzung über mögliche öffentliche Plattformen, die anschlussfähig für branchen- und zielgruppenspezifische Angebote erfolgen soll.
3. Vor dem Hintergrund der heterogenen beruflichen Strukturen ist ein gemeinsames Professionsverständnis der Beschäftigten in der Weiterbildungsbranche zu entwickeln, das die Vielfalt der Beschäftigungsmöglichkeiten berücksichtigt. Modelle, die wie das Projekt GRETA eine Systematisierung der pädagogischen Kompetenzen mit dem Ziel eines Anerkennungs- bzw. Validierungs- und Zertifizierungsverfahrens für Lehrende in der Weiterbildung verfolgen, sind voranzutreiben.

An Bund, Länder und Sozialpartner:

4. Die sozialpartnerschaftlichen Bemühungen um einen Tarifvertrag in der Weiterbildungsbranche sollen nach Ansicht der Mehrheit der Mitglieder der Enquete-Kommission fortgesetzt werden.
5. Um die Arbeitsbedingungen für die in der Weiterbildung Tätigen spürbar zu verbessern und durch attraktive Arbeitsbedingungen dem wachsenden Fachkräftemangel in der Branche entgegenzuwirken, soll nach Auffassung eines Teils der Mitglieder der Kommission ein allgemeinverbindlicher Tarifvertrag angestrebt werden. Die übrigen Mitglieder lehnen diese Empfehlung unter Verweis auf die Vielfalt von Beschäftigungsformen in der Weiterbildungsbranche strikt ab.
6. Für den Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung soll darüber hinaus nach Ansicht eines Teils der Kommissionsmitglieder mit einem Tariftreue- und Vergabegesetz sichergestellt werden, dass die Beschäftigten fair entlohnt und Wettbewerbsverzerrungen zwischen den Anbietern vermieden werden.
7. Die zuständigen Akteure sollen prüfen, inwieweit die Notwendigkeit besteht, ein Berufsbild Erwachsenenbildner/-in / Weiterbildner/-in zu schaffen. Dabei sind Qualifikationsstadards und Anpassungs-, Aufstiegs- und Spezialisierungsmöglichkeiten zu berücksichtigen.

An Unternehmen:

8. Durch die Gestaltung moderner Lernumgebungen wie MakerSpaces, Lerninseln und neuer Formen wie Bildungscampus gilt es, die Attraktivität von Bildungszentren zu steigern und sie zu innovativen Lernorten auszubauen.
9. Bundesweit sind möglichst flächendeckend Innovation Labs einzurichten, die Unternehmen, insbesondere KMU, ortsnah einen niedrigschwelligen Zugang zu Einsatz- und Anwendungsmöglichkeiten technologischer Neuerungen bieten. Im Austausch und in Zusammenarbeit mit anderen Unternehmen können sich so neue Produktionsweisen, Produkte und Geschäftsmodelle schneller durchsetzen. Im Rahmen regionaler Weiterbildungsverbünde können solche Innovation Labs bei Bildungsstätten, aber auch bei Unternehmen angesiedelt werden.

Zu Kapitel 7.9.4 liegt ein Sondervotum der Fraktion DIE LINKE. vor, siehe Kapitel 10.1.3.5.

7.9.5 Handlungsempfehlungen zu Kapitel 7.7. „Beratung“

An Bund/Länder:

1. Über ein Bundesportal sollen die Datenbanken und Beratungsstrukturen der Länder zur Weiterbildung zugänglich gemacht werden. Damit können die Mobilität der Weiterbildungsinteressierten und der Informations- und Erfahrungsaustausch der Beratungseinrichtungen unterstützt werden.
2. Ein digitaler regionaler Weiterbildungsatlas könnte alle Träger der Weiterbildung und deren digitale und analoge Maßnahmen in einer Region darstellen.

3. Die Länder sollen auf vernetzte Beratungsstrukturen in den Regionen hinwirken, die eine niedrigschwellige trägerübergreifende Beratung ermöglichen. Eine Machbarkeitsstudie soll wissenschaftlich untersuchen, wie das Konzept des „One-Stop-Shop“ im Bereich der Weiterbildungsberatung bundesweit umgesetzt werden kann. In den Regionen soll nach Möglichkeit jeweils eine zentrale erste Anlaufstelle eingerichtet werden, die allen Zielgruppen digital wie analog eine bedarfsgerechte Beratung anbieten oder vermitteln kann.
4. Künftige Initiativen des Bundes zur Weiterbildungsberatung sollen trägerneutral sein, auch auf individuelle Beratung abzielen und anschlussfähig an bestehende Landesstrukturen gestaltet werden.
5. Zur Verbesserung der Transparenz und der Qualität der Beratungsangebote sollen Bund und Länder den Einsatz von Instrumenten mit einer Lotsenfunktion, die Etablierung unabhängiger Hidden-Client-Untersuchungen und die Einrichtung von Feedbacks der Nutzer prüfen.
6. Der Bedeutungszuwachs der Bildungsberatung muss im Interesse der Nutzer und Kostenträger mit einer Qualitätssicherung der Einrichtungen und einer weiteren Professionalisierung des Beratungspersonals einhergehen. Der Bund soll zusammen mit den Ländern auf Etablierung eines wirkungsvollen Systems der Zertifizierung hinwirken, das zumindest für die öffentlich geförderte Beratung verbindlich sein sollte. Hierzu sollte die Praxis der bisherigen Zertifizierung von Beratungseinrichtungen evaluiert werden.
7. Die Auswirkungen der digitalen Transformation in der Weiterbildungsberatung sollen wissenschaftlich erforscht werden. Dies betrifft insbesondere die Rolle der KI und des Datenschutzes in der digitalgestützten Beratung sowie die konkreten Auswirkungen auf die Beratungspraxis. Zum Zweck der Qualifizierung und Professionalisierung des Beratungspersonals sollen zudem Rollenverständnis, Ziele der Beratungsprozesse und Qualitätskriterien von lebensbegleitender/berufsbiographischer Bildungsberatung untersucht werden.
8. Zusammen mit den Ländern soll der Bund die Rechtsgrundlage für eine aussagekräftige Statistik der Bildungs- und Berufsberatung schaffen.

An die Beratungseinrichtungen:

9. Da der Strukturwandel die Qualifizierungsbedarfe immer schneller verändert, sollte auch das professionelle Beratungspersonal in Beratungseinrichtungen kontinuierlich Weiterbildungsangebote erhalten.

7.9.6 Handlungsempfehlungen zu Kapitel 7.8. „E-Learning und E-Didaktik“

An Bund/Länder:

1. Über die Erfahrungen in der Pandemie hinaus ist das E-Learning in der beruflichen Bildung zügig auszubauen. Für die Realisierung des Blended-Learning-Ansatzes beim digital gestützten Lehren und Lernen sind die rechtlichen, personellen, sachlichen und infrastrukturellen Voraussetzungen zu schaffen, unter anderem mögliche Fragen des Datenschutzes zu klären.
2. Als Aktionsraum für die berufliche Bildung sollen auf Bundes- oder Landesebene digitale Kompetenzstandorte („Digital Hubs“) eingerichtet werden, wie sie in einzelnen Branchen bereits bestehen. Sie sollen der Entwicklung und Erprobung didaktischer und methodischer Konzepte für das E-Learning dienen, praxisorientiert Anwendungswissen vermitteln und allen in der beruflichen Bildung tätigen Lehrkräften – Lehrer/-innen, Aus- und Weiterbilder/-innen – zugänglich sein. Diese sollten wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden.
3. Zu prüfen ist, ob eine zentrale Forschungseinrichtung für E-Learning und E-Didaktik geschaffen werden soll, die in Bund-Länder-Kooperation die technologische und pädagogische Entwicklung vorantreibt und über die digitalen Kompetenzstandorte den Transfer der Forschungsergebnisse in die Praxis sicherstellt.
4. Ein Qualitätssiegel für digitale Weiterbildungsangebote ist zu entwickeln und zu etablieren, das auch die Open Educational Resources erfasst.

An Träger von Weiterbildungseinrichtungen:

5. Den Lehrenden in der beruflichen Bildung müssen die für das E-Learning nötigen informationstechnischen, organisatorischen und didaktischen Kompetenzen vermittelt werden. Im Rahmen einer Qualifizierungsoffensive mit Unterstützung des Bundes und der Länder sind hierzu – gegebenenfalls in Kooperation von Lernorten – geeignete Weiterbildungsangebote für das Lehrpersonal zu schaffen und ihre Nutzung zu unterstützen. Dies gilt auch für die Lehrkräfte, die auf Honorarbasis tätig sind.

An Unternehmen, insbesondere KMU:

6. Unternehmen sollen bei der Entwicklung branchenspezifischer Lernplattformen oder Weiterbildungsmodule vertrauensvoll zusammenarbeiten, um Synergien bei der digitalen Vermittlung grundlegender Fähigkeiten (beispielsweise dem Umgang mit Augmented Reality) zu erzielen. Die notwendige unternehmensseitige Adaption bzw. Anreicherung der Lernmodule kann beim Blended Learning in Präsenzphasen erfolgen.

8 Attraktivität, Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung

Das Kapitel thematisiert das Verhältnis zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Untersucht werden das Ausmaß an Gleichwertigkeit der beiden Bildungswege, die Möglichkeiten, diese sichtbar zu machen, und die Folgen für die Attraktivität der beruflichen Bildung. Die Dimensionen der Durchlässigkeit werden ebenso dargelegt wie die Anstrengungen, diese etwa durch Anerkennungsverfahren oder hybride Bildungsformate zu verbessern.

8.1 Attraktivität der beruflichen Bildung im Zusammenhang mit Aspekten der Gleichwertigkeit, Durchlässigkeit und der Chancengleichheit

Die Enquete-Kommission stellt die Attraktivität der beruflichen Bildung in einen Zusammenhang mit der Frage der Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit. Die Grundannahme lautet, dass die Attraktivität der beruflichen Bildung eng mit der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zusammenhängt:

Je höher die Durchlässigkeit ist, desto attraktiver ist die Berufsbildung aus der Perspektive mancher Schulabgängerinnen und -abgänger und derjenigen, die bereits Erfahrungen an Hochschulen gesammelt haben. Diese Annahme ist national und international weit verbreitet und beruht vor allem auf Plausibilitätsüberlegungen.

Eine zentrale Zielsetzung der Attraktivitätssteigerung beruflicher Bildung – in Verbindung mit der Weiterentwicklung der Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit – liegt darin, den Schulabsolventen und Schulabsolventinnen zu verdeutlichen, welche Zukunftschancen und Möglichkeiten ein beruflicher Bildungsweg eröffnet, um damit den Trend zur Akademisierung zu unterbrechen und das Fachkräftebedarfsproblem zu lösen. Eine weitere zentrale Zielsetzung liegt in der Weiterentwicklung der Chancengleichheit für alle Menschen.

Es ist wichtig, in diesem Zusammenhang zwei Personengruppen zu unterscheiden:

- Personen, die in Angeboten der beruflichen Bildung an den berufsbildenden Schulen die schulische Hochschulzugangsberechtigung (HZB) erworben haben (z. B. die Fachhochschulreife an der Fachoberschule oder an einer Berufsfachschule oder die allgemeine Hochschulreife an der Berufsoberschule).
- Beruflich qualifizierte Personengruppen, die einen ersten und ggf. weiterführenden beruflichen Aus- und Fortbildungsabschluss erworben haben (z. B. Gesellen- oder Facharbeiterbrief), aber keine schulische Hochschulzugangsberechtigung (z. B. das Abitur) besitzen.

Aus der ersten Gruppe nehmen sehr viele Personen ein anschließendes Hochschulstudium auf, meist an der Fachhochschule. Ca. 40 Prozent der Studierenden an Fachhochschulen haben zuvor diesen beruflichen Bildungsweg beschritten.[1035] Diese Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung wird seit den 1970er-Jahren weiterentwickelt, ist fest etabliert und – bezogen auf die Zahlen – ein Erfolgsmodell.

Personen aus der zweiten Gruppe (non-traditionals, adult students etc.) sind jedoch bislang relativ wenig an den Hochschulen vertreten. Gleichwohl wächst diese Studierendengruppe stetig. Hier handelt es sich um Personen, die überdurchschnittlich häufig aus nicht akademisch geprägten sozialen Kontexten stammen, überwiegend über berufspraktisch erworbene Erfahrungen und Kompetenzen verfügen und häufig bereits etwas älter sind als die üblichen Studierenden.

Die Entwicklungen zwischen der ersten und zweiten Personengruppe stehen offensichtlich in einem Zusammenhang: Es ist derzeit zu beobachten (z. B. in Niedersachsen), dass die Bedeutung der Fachoberschulen und Berufsoberschulen abnimmt. Diese Entwicklung könnte daran liegen, dass der Hochschulzugang auch direkt über die beruflichen Aus- und Fortbildungsabschlüsse erfolgen kann.

In Deutschland hat es in den letzten 20 Jahren viele Initiativen gegeben, um die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung für die zweite Personengruppe strukturell und praktisch weiterzuentwickeln. Beispiele hierfür sind die Öffnungen der Hochschulen durch die Veränderungen der Zugangsregelungen in den Hochschulgesetzen der Bundesländer für beruflich qualifizierte Personengruppen, die Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) zum Zwecke der Vergleichbarkeit und Transparenz von Kompetenzen und Qua-

[1035] Vgl. Freitag, Walburga Katharina; Hans-Böckler-Stiftung (Hg.) (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule (Arbeitspapier 253), Düsseldorf.

lifikationen, die Aufwertung der Abschlüsse der Berufsbildung im Berufsbildungsgesetz (Höhere Berufsbildung), eine Vielzahl von Pilot- und Förderprogrammen, zielgruppenbezogene Studienangebote der Hochschulen etc. Diese Entwicklungen stellen für die berufliche Bildung große Fortschritte dar. In formaler Hinsicht wurde nicht nur die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung weitgehend institutionalisiert, sondern auch die Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung.

Doch faktisch ist die Anzahl der Studierenden aus der zweiten Gruppe der beruflich qualifizierten Personen bislang relativ gering. Die Gründe können vielfältig sein:

- Beruflich qualifizierte Personen können auch ohne Studium gute und sehr gute berufliche Karriere- und Einkommensmöglichkeiten entwickeln, so dass ein grundständiges Studium nicht erforderlich ist.
- Beruflich qualifizierte Personen können auch innerhalb der beruflichen Bildung gute und sehr gute Fortbildungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten nutzen, die teilweise attraktiver als ein Studium sind.
- Beruflich qualifizierte Personengruppen erzielen meist ein regelmäßiges Einkommen, auf das sie aufgrund eines Studiums nicht verzichten wollen oder können. Auch weitere private/familiäre Rahmenbedingungen und Verpflichtungen sowie Schwierigkeiten, ein Studium zu finanzieren, könnten diese Zielgruppe von einem Studium abhalten.
- Die hochschulischen Angebote werden von den beruflich qualifizierten Personengruppen als zu wenig relevant für ihre beruflichen Kontexte und Erfahrungen eingeschätzt. Oder es gibt keine konkreten Studienangebote, die für den jeweiligen beruflichen Kontext relevant erscheinen.
- Beruflich qualifizierte Personengruppen haben kaum Möglichkeiten, in der beruflichen Bildung selbst explizite Fähigkeiten und Kompetenzen zu erwerben, die sie in einem Studium direkt nutzen können, zum Beispiel Fremdsprachenkenntnisse, mathematische oder weitere wissenschaftspropädeutische Fähigkeiten.
- Es fehlen Informationen zu den Übergangsmöglichkeiten zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung; konkrete Zulassungs- und Anrechnungsmodalitäten sind ggf. zu wenig transparent.
- Selbsteinschätzungen und Unsicherheiten bezüglich der Anforderungen führen zu individuellen Hemmnissen.

Auch zum Thema Durchlässigkeit hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Empfehlungen veröffentlicht.[1036] Eine Arbeitsgruppe des Hauptausschusses mit Vertreterinnen und Vertretern von Bund, Ländern, Arbeitgebern und Gewerkschaften hat sich hierfür von Anfang 2019 bis Herbst 2020 intensiv mit dem Thema befasst und stellt in ihrem aktuellen Abschlussbericht Verbesserungspotenziale in mehreren Bereichen dar. Diese sollten für eine weitere Befassung mit dem Thema zwingend hinzugezogen werden.

8.2 Gleichwertigkeit

8.2.1 Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung

Die moderne Arbeitswelt ist durch stete Veränderungen der jeweiligen Arbeitsanforderungen gekennzeichnet. Gerade die Digitalisierung führt dazu, dass kognitive Fähigkeiten, Selbständigkeit, Eigenverantwortung, die Fähigkeit, im Team zu arbeiten, etc. an Bedeutung gewinnen. Traditionelle Arbeitsabläufe verändern sich, die Forderungen nach selbständigen Lern- und Entwicklungsfähigkeiten usw. nehmen zu. Diese Anforderungen werden als externe Vorgaben sowohl an die akademische als auch an die berufliche Bildung herangetragen.

Im Studium haben Praxisbezug und Berufsqualifizierung an Bedeutung gewonnen. In der beruflichen Bildung sind in den neugeordneten Berufen immer auch die kognitiven Anforderungen gestiegen, um auf komplexe Tätigkeitsprofile vorzubereiten. Deshalb ist das Bestreben, für mehr Gleichwertigkeit und auch Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung zu sorgen, richtig und wichtig.

Formal gibt es bereits einen erleichterten Zugang für beruflich Qualifizierte zur Hochschule[1037] sowie die Möglichkeit, beruflich erworbene Kompetenzen auf ein Studium anrechnen zu lassen.

[1036] Siehe Bundesanzeiger (2020): Empfehlung zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung vom 1. September 2020, BAnz AT (S2), Berlin, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA171.pdf, Abruf am: 3. Februar 2021.

[1037] Zur Vereinfachung steht „Hochschule“ hier für Universitäten, Hochschulen, Berufsakademien, etc.

Es ist jedoch nicht ausreichend, die Möglichkeiten für den Übergang zu schaffen; es muss für den Einzelnen auch Unterstützung angeboten werden, damit der Übergang gelingen kann.

Zwischen Hochschulbildung und Berufsbildung haben sich historisch immer wieder Bezüge und Wechselwirkungen ergeben. In der Regel waren erhöhte Anforderungen an die berufliche Tätigkeit der Ausgangspunkt, um eine Akademisierung zu betreiben, und zwar durch die Gründung von Fachschulen, Akademien usw. Im historischen Prozess wurden aus diesen Institutionen akademische Einrichtungen. Mit diesem Wechsel ist vielfach die Übernahme der Normen und Ansprüche akademischer Bildung verbunden, die die Gefahr in sich trägt, dass sich das Bildungsangebot von der beruflichen Bildung entfremdet.

Im Gesamtzusammenhang von beruflicher und akademischer Bildung stellt sich daher ggf. auch die Frage, ob für die akademische Bildung in einem größeren Umfang berücksichtigt werden sollte, dass die wenigsten Absolventen im Wissenschaftssystem verbleiben. Das heißt, es braucht mehr berufspraktische Anteile und Orientierungsangebote für die Arbeitsmärkte außerhalb der Wissenschaft. Hiermit sind weiterführende Fragestellungen und Überlegungen verbunden.

Hochschulen sind zurzeit kaum in der Lage, berufliche Lehr-/Lernarrangements, wie sie von beruflichen Schulen und Betrieben oder in Fachschulen und Akademien umgesetzt werden, zu realisieren – dies müssen sie jedoch auch nicht tun, da Hochschulen andere Kompetenzen als die Institutionen der beruflichen Bildung vermitteln. Kooperationsmodelle dagegen sollten weiter ausgebaut werden.

Bei all dem ist es wichtig, dass die berufliche Bildung auch ihr eigenständiges Profil behält.

Akademische und berufliche Bildungsgänge bereiten Menschen nur sehr punktuell auf zumindest ähnliche Berufs- und Arbeitswelten vor. Eine solche outcome-orientierte Betrachtung zeigt, dass berufliche und akademische Bildung jeweils eigenständige Möglichkeiten sein können, um auf das berufliche Leben vorbereitet zu werden. Es kann dabei nicht von einer Überlegenheit des Akademischen gegenüber dem Beruflichen ausgegangen werden. Leider wird der Vergleich zwischen den Bildungsmöglichkeiten der jeweiligen Systeme über implizite Bildungsideen überformt, die einen rationalen Vergleich erschweren. Statusüberlegungen sind dabei vielfach wichtiger als objektiv vorhandene und unterscheidbare didaktische Möglichkeiten der jeweiligen Lernangebote.

Der Ausbau der internationalen Mobilität von Auszubildenden ist ein weiterer wichtiger Faktor für die Attraktivitätssteigerung beruflicher Bildung und auch insoweit ein Thema für Gleichwertigkeit, da Studierende sehr viel häufiger ein Auslandssemester absolvieren als Auszubildende. Will man hier eine Gleichwertigkeit mit der akademischen Bildung erreichen, sind vermehrte Anstrengungen notwendig.

8.2.2 Gleichwertigkeit – sichtbar durch den DQR

Im Jahr 2006 haben sich Bund und Länder auf die Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) verständigt. Zwei Gremien sind seitdem intensiv in die Entwicklung und Weiterführung des DQR eingebunden: die Bund-Länder-Koordinierungsstelle DQR und der Arbeitskreis DQR, dem neben Vertretern von Bund und Ländern Vertreter/-innen der Allgemeinbildung, der Hochschulbildung, der Berufsbildung, Wirtschaftsverbände und Gewerkschaften, Vertreter der non-formalen Weiterbildung, der Studierendenorganisationen, die Bundesagentur für Arbeit und das BIBB angehören.[1038]

Kern des DQR ist ein bildungsbereichsübergreifendes Kompetenzverständnis. Die Kompetenzmatrix setzt sich zusammen aus acht vertikalen Niveaus und einer viergeteilten horizontalen Ebene, beschrieben durch die sog. „Deskriptoren“. Die acht Niveaus haben die Funktion, die erworbenen Lernergebnisse zu beschreiben und zu graduieren; mit den Deskriptoren sollen Art und Umfang der erzielten Lernergebnisse beschrieben werden, die für die Einordnung in das jeweilige Niveau erforderlich sind.

Der DQR zeigt damit die Gleichwertigkeit von beruflicher Bildung und Allgemeinbildung bzw. Hochschulbildung auf, ist also ein Transparenzinstrument**.** Mit der Umsetzung des DQR ist weder eine Vereinheitlichung noch eine Angleichung der Lernergebnisse verbunden, über die Lernende nach erfolgreichem Abschluss der unterschiedlichen Bildungsformate aus den einzelnen Bildungsbereichen verfügen. Die Zuordnung von Qualifikationen der beruflichen und akademischen Bildung auf eine bestimmte DQR-Niveaustufe bedeutet demnach nicht, dass gleiche Kompetenzen vermittelt werden.

[1038] Siehe auch: Bundesministerium für Bildung und Forschung; Kultusministerkonferenz (o.J.): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011, o.O., URL: www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf, Abruf am: 29. April 2021.

Auch informell und non-formal erworbene Kompetenzen sollen dem DQR zugeordnet werden. Während non-formal erworbene Kompetenzen auch immer Qualifizierungsverfahren zur Grundlage haben und vorgelegte Curricula, Qualitätskriterien u. a. als Anker für die Zuordnung dienen können, sind informell erworbene Kompetenzen nur durch Validierungsverfahren, die der Einzelne durchlaufen muss, nachweisbar. Durch seine Orientierung an Qualifikationen, die formales Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses sind, ist der DQR nicht unmittelbar geeignet, informell erworbene Kompetenzen anzuerkennen. Hierfür sind Validierungsverfahren notwendig, die aufwändig und auch kostenintensiv sind, wenn die Ergebnisse valide sein sollen.

Um dem DQR in seiner Funktion als Transparenzinstrument in der Bildungslandschaft mehr Verbindlichkeit zu geben, ist eine rechtliche Regelung zu prüfen, die jedoch nicht in die Tarifautonomie eingreifen darf. Erfahrungen aus Ländern, die ihren nationalen Qualifikationsrahmen (Österreich, Schweiz) in einem rechtlichen Rahmen verankert haben, zeigen, dass dadurch mehr Akzeptanz, Relevanz und Bekanntheit erreicht wurden und zuordnende Institutionen Legitimation für ihr Handeln erhielten.

8.3 Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit beruflicher Weiterbildung

Die Arbeits- und Lebenswelt hat sich, nicht zuletzt durch die Digitalisierung weiter Bereiche von Wirtschaft und Gesellschaft, stark gewandelt. Die akademische und berufliche Bildung wachsen immer mehr zusammen. Produktions- und Dienstleistungsprozesse sind komplexer geworden und erfordern sowohl berufspraktische Fertigkeiten und Kenntnisse als auch theoretisch-systematisches Wissen. Die Wirtschaft benötigt in vielen Feldern qualifizierte Fachkräfte, die durch eine Ausbildung betrieblich sozialisiert sind, die mit berufspraktischen Anforderungen umgehen können und die zugleich über kognitiv-akademische Kompetenzen verfügen, die sie zu einem reflektierten Nach- und Vorausdenken bei der Berufsausübung befähigen.

Daher ist ein weiterer Ausbau von Bildungsgängen erforderlich, die dieser Entwicklung Rechnung tragen und die der individuellen Eignung und Neigung sowie den unterschiedlichen Bildungs- und Karriereplanungen junger Menschen entsprechen können. Dabei geht es nicht nur um Ausschöpfung vorhandener Potenziale und um Fachkräftesicherung, sondern auch um die Gleichrangigkeit von akademischer und beruflicher Bildung und nicht zuletzt um Chancengerechtigkeit und damit um die Möglichkeit jedes und jeder Einzelnen, sich den individuellen Möglichkeiten und Zielen entsprechend entwickeln und an Gesellschaft und Wirtschaft teilhaben zu können.

Wenn nachfolgend die Durchlässigkeit thematisiert wird, geht es primär um institutionelle Durchlässigkeit. Institutionelle Durchlässigkeit zielt darauf ab, institutionelle Trennungen zwischen Bildungsbereichen aufzuheben, um flexible Übergänge gemäß den Wünschen der Lernenden, erfolgreiches Lernen und so auch Bildungsmobilität zu ermöglichen. Insofern kann institutionelle Durchlässigkeit als eine wichtige Bedingung von sozialer Durchlässigkeit, d. h. sozialer Mobilität, gelten.

8.3.1 Dimensionen der Durchlässigkeit

Wie die Weiterbildung im Allgemeinen, so muss für die berufliche Bildung auch das Thema Durchlässigkeit aus zwei Perspektiven betrachtet werden. Zum einen verlangt der Arbeitsmarkt in einem gewissen Maße, dass beruflich Qualifizierte entweder ein höheres Qualifizierungsniveau innerhalb ihres Bildungsbereichs erreichen oder für eine weitere Qualifizierung den Bildungsbereich wechseln. Zum anderen streben Fachkräfte persönlich ebensolche Formen der Weiterbildung an, weil sie sich neue Karriereoptionen erschließen wollen.

Die vertikale Durchlässigkeit über die verschiedenen Qualifikationsniveaus der beruflichen Bildung hinweg ist Grundlage für die Entwicklungsmöglichkeiten, die die höherqualifizierende Berufsbildung Fachkräften nach ihrer Erstausbildung bietet. Eine horizontale Durchlässigkeit baut Brücken, die Vorqualifizierten den Übergang von einem Bildungsbereich in den anderen ermöglichen. Bei der bildungspolitischen Ausgestaltung von Durchlässigkeit und Verzahnung gilt es, grundsätzlich das Verhältnis der Bedarfe des Arbeitsmarktes zu individuellen Bedarfen im Blick zu behalten.

Anders als viele europäische Staaten verfügt Deutschland über eine (duale) berufliche Bildung als formal gleichwertigen Bildungsbereich, der historisch gewachsen und auch institutionell vom akademischen Bereich unterschieden ist. Ansätze, die die Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung einseitig durch Verweis auf ihre Anschlussfähigkeit zum akademischen Bereich zu untermauern suchen, riskieren, die berufliche Bildung in ihrer Eigenständigkeit gegenüber der hochschulischen Bildung zu entwerten.

8.3.1.1 Vertikale Durchlässigkeit im System der beruflichen Bildung

Schon vor dem Inkrafttreten des Gesetzes zur Stärkung und Modernisierung der Berufsbildung (BBiMoG) am 1. Januar 2020 wies das Berufsbildungssystem aufbauend auf einer dualen Berufsausbildung eine durchgehende vertikale Durchlässigkeit mit einem hohen Flexibilisierungsgrad auf.[1039] In Handwerk und Handel hat sich dieses System als Berufslaufbahnkonzept etabliert:

„Gegliedert ist das Berufslaufbahnkonzept in Berufsbildungsabschnitte, die als unterschiedliche Stufen bzw. Ebenen dargestellt werden. […] Innerhalb der Berufsbildungsabschnitte werden möglichst alle formalen Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten in einem Gewerk (beispielsweise dem Metallbauer-Handwerk) angeordnet; jeder dieser Abschnitte steht für eine in sich abgeschlossene Berufsbildungseinheit (z. B. Kfz-Mechatroniker/-in) mit einem eigenständigen Berufsbildungsziel. Die Bildungseinheiten werden mit öffentlich-rechtlichen Prüfungen abgeschlossen. Prüfungen stellen als wesentliches Element der Qualitätssicherung sicher, dass das spezifische Ziel der jeweiligen Berufsbildungseinheit und das bildungspolitische Ziel des Bildungsabschnitts erreicht wurde. […] Grundsätzlich werden drei Fortbildungsebenen unterschieden, die im Rahmen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) wie folgt gestaltet werden können: Die Fortbildung zwischen Gesellen/Gesellin und Meister/-in anlehnend an DQR-Stufe 5, die Meisterqualifizierung anlehnend an DQR-Stufe 6 und die Meister-PLUS-Qualifizierung anlehnend an der DQR-Stufe 7.“[1040]

Dieses Konzept ist mit der Einführung des DQR und der Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 12. März 2014 für Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) gestärkt worden.[1041] Dabei kommt der vertikalen Durchlässigkeit der geregelten Fortbildung nach BBiG/HwO ein besonderer Stellenwert zu, da sie es ermöglichen soll, sowohl die berufliche Handlungsfähigkeit durch eine Anpassungsfortbildung zu erhalten und anzupassen (Anpassungsfortbildungen) als auch die berufliche Handlungsfähigkeit durch eine höherqualifizierende Berufsbildung zu erweitern und beruflich aufzusteigen.[1042] Mit dem BBiMoG hat der Gesetzgeber die seit langem in der Praxis etablierten Fortbildungsstufen aufgegriffen und als die Stufen Berufsspezialist, Bachelor Professional und Master Professional in BBiG und HwO verankert. Die Stufenbezeichnungen verdeutlichen einerseits die Systematik der beruflichen Fortbildung, gleichzeitig wird über die Stufenbezeichnungen Bachelor Professional und Master Professional die Gleichwertigkeit zu den akademischen Abschlüssen zum Ausdruck gebracht. Die Länder haben durch Anpassung der entsprechenden KMK-Rahmenvereinbarung darüber hinaus die Möglichkeit, die Stufenbezeichnung Bachelor Professional für die Abschlüsse in ihren Fachschulen zu übernehmen.[1043]

Diese neuen, nach BBiG möglichen Abschlussbezeichnungen werden im Einvernehmen der Sozialpartner nach und nach in den betreffenden Fortbildungsverordnungen verankert. Eine beispielhafte Darstellung einer Berufslaufbahn gibt die folgende Abbildung für das Kraftfahrzeuggewerbe.

1039 Vgl. Esser, Friedrich Hubert: Ganzheitlich – Passgenau – Anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk, in: Zimmer, Gerhard; Dehnbostel, Peter (Hg.): Berufsausbildung in der Entwicklung. Positionen und Leitlinien, Bielefeld

1040 Born, Volker (2012): Das Berufslaufbahnkonzept im Handwerk. Perspektiven für die Weiterentwicklung eines Strukturmodells, Abruf am: 19. Februar 2021, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Strukturfragen der Berufsbildung, Bonn, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 4/2012), URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/6920, Abruf am: 21. Juni 2021, S. 46.

1041 Vgl. Bundesanzeiger (2014): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 12. März 2014. Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO), BAnz AT (S1), Berlin, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA159.pdf, Abruf am: 3. Februar 2021

1042 Vgl. Klös et al. (2020): Berufliche Qualifizierung und Digitalisierung, S. 20.

1043 Vgl. Kultusministerkonferenz (2020): Rahmenvereinbarung über Fachschulen, S. 7, Ziffer 11.3.

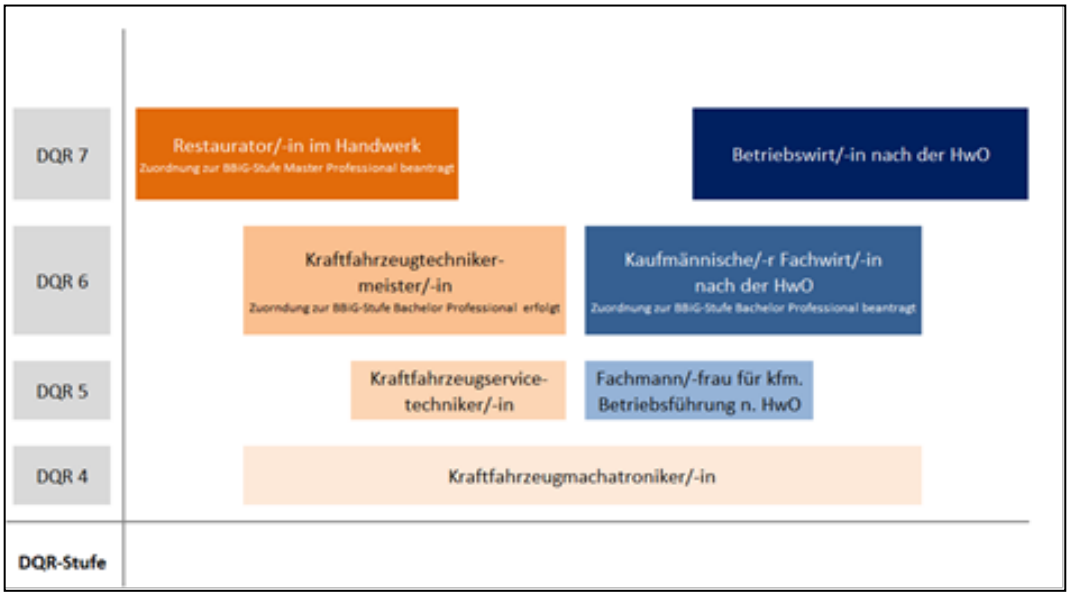


Abbildung 40: Eine Berufslaufbahn in DQR-Stufen[1044]

Bei der Teilnahme an Aufstiegsfortbildungen zeigen sich inzwischen erste Effekte der Digitalisierung, mit denen sich die These erhärten lässt, dass digital affine Betriebe in stärkerem Umfang aus- und weiterbildungsaktiv sind. „So belegt das BIBB-Qualifizierungspanel, dass die Nutzung von Aufstiegsfortbildungen zur beruflichen Qualifizierung in Betrieben mit einem hohen Digitalisierungsgrad deutlich höher ist als in Betrieben mit geringem Digitalisierungsgrad.“[1045]

8.3.1.2 Höherqualifizierende Berufsbildung – attraktiver Karriereweg ohne Abitur

Obwohl ein Studium mit dem Abschluss Bachelor und eine duale Ausbildung mit einem darauf aufbauenden Fortbildungsabschluss zum Meister oder Fachwirt sehr unterschiedliche Wege der beruflichen Qualifizierung darstellen, sind es gleichwertige Qualifikationen. Sie sind nicht gleichartig, aber auf dem Arbeitsmarkt haben sie einen ähnlich hohen Wert.

Die Bildungsforschung zeigt, dass die Abschlüsse der beruflichen Aufstiegsfortbildungen zu anspruchsvollen Fach- und Führungsaufgaben befähigen. Bei Einkommen und Arbeitsplatzsicherheit stehen die Absolventen dieser Abschlüsse in der Gesamtheit den Hochschulabsolventen in nichts nach.

Mit der Zuordnung dieser Qualifikationen zum DQR wird das auch entsprechend festgehalten. Auch am Arbeitsmarkt lässt sich die Gleichwertigkeit an zahlreichen Indikatoren feststellen:

- Es werden deutlich mehr Tätigkeiten, die mit einer fachlichen Weisungsbefugnis oder einer Vorgesetzten-Funktion verbunden sind, von Mitarbeitenden ausgeübt, die eine berufliche Qualifikation mit Aufstiegsfortbildung absolviert haben, als von Hochschulabsolventen.
- Die Arbeitslosenquote von Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung ist im Vergleich niedriger als die von Akademikern.
- Der Fachkräftemangel ist vorwiegend ein Mangel an beruflich qualifizierten Fachkräften, weil hier der Bedarf am Arbeitsmarkt höher ist als der Bedarf an Akademikern.
- Akademiker, meist mit Masterabschluss, Diplom oder Promotion finden sich hingegen häufiger auf der höchsten Führungsebene in Großunternehmen.

1044 Eigene Darstellung des sachverständigen Kommissionsmitgliedes Dr. Volker Born, Zentralverband des Deutschen Handwerks (2020).

1045 Klös et al. (2020): Berufliche Qualifizierung und Digitalisierung, S. 21 Auf der Basis des BIBB-Qualifizierungspanels, Bundesinstitut für Berufsbildung (2019): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019, S. 354.

- Für Stellen in der mittleren Führungsebene ist wiederum eine berufliche Aufstiegsfortbildung eine gute Karrierevoraussetzung.
- Im Vergleich der Entgelte ist das durchschnittliche Lebenseinkommen für Absolventen der beruflichen Aufstiegsfortbildung höher als das von Akademikern. Erst im späten Berufsleben gleichen sich die Einkommen an und ab einem Alter von etwa 60 Jahren verdienen Akademiker mehr als die Fortgebildeten.

Trotz all dieser Vorteile einer beruflichen Qualifizierung mit anschließender Aufstiegsfortbildung hält sich hartnäckig die Meinung, dass ein Studium grundsätzlich mehr Chancen am Arbeitsmarkt verspricht und ein vermeintlich höheres Lebenseinkommen sichert.

Hier zeigt sich, dass Gleichwertigkeit nicht ausschließlich dadurch zu erreichen ist, dass Abschlüsse als gleichwertig bezeichnet werden oder Abschlussbezeichnungen ähnlich benannt werden (Bachelor Professional, Master Professional), sondern vielmehr und insbesondere dadurch, dass Absolventen dieser Abschlüsse gleichwertige Chancen und adäquate Berechtigungen erhalten und Unternehmen auch potenzielle Führungskräfte ohne Hochschulabschluss suchen.

Hierzu liegt ein Sondervotum der Abg. Nicole Höchst (AfD) vor, siehe Kapitel 10.7.6.

Im öffentlichen Dienst bestehen z. B. für beruflich Qualifizierte immer noch erhebliche Hürden beim Aufstieg in den höheren Dienst. Hier Änderungen herbeizuführen hätte eine Signalwirkung dafür, dass Gleichwertigkeit tatsächlich ernst gemeint ist.

Die Undurchlässigkeit der Laufbahnen vom mittleren Dienst zum gehobenen Dienst und von diesem zum höheren Dienst ist zu konstatieren. Allerdings ist hier schon einiges in Bewegung geraten: „Die fünf norddeutschen Länder haben sich auf ein gemeinsames Laufbahnmodell verständigt, das nur noch zwei Laufbahngruppen vorsieht. Laufbahngruppe 1 fasst den bisherigen einfachen und den mittleren, Laufbahngruppe 2 den gehobenen und den höheren Dienst zusammen. In beiden Laufbahngruppen soll es zwei Einstiegsämter geben. Beamtinnen und Beamte, die im niedrigeren Einstiegsamt eingestellt werden, können ohne formales Aufstiegsverfahren alle Ämter der jeweiligen Laufbahngruppe erreichen. Ein echtes Aufstiegsverfahren ist nur noch bei einem Wechsel von Laufbahngruppe 1 in Laufbahngruppe 2 nötig. Als Einstiegsämter gelten vorerst die Eingangsämter des Bundesbesoldungsgesetzes (§§ 23 und 24) fort.“[1046]

Jugendlichen stehen bei der Wahl ihres Ausbildungsweges zu wenig fundierte Informationen zur Verfügung. Abiturienten sind vergleichsweise gut über ein Studium, aber relativ schlecht über eine Ausbildung und die darauf aufbauende Aufstiegsfortbildung informiert. Gespräche mit Eltern, Familienangehörigen oder Freunden haben einen großen Einfluss auf die Berufswahl der Schulabgänger und Schulabgängerinnen. Ob es hier ausreichende Kenntnisse über die Möglichkeit beruflicher Aufstiegsfortbildungen gibt, ist zumindest ungewiss.

Bereits bei der Berufswahl muss deshalb deutlich werden, dass es vielfältige Möglichkeiten der höherqualifizierenden Berufsbildung gibt – auch für Absolventinnen und Absolventen eines Studiums – und welche Karrierechancen sie beinhalten. Die Attraktivität der höheren beruflichen Bildung als Alternative zum Studium ausgewogen darzustellen, ist eine Herausforderung, die angegangen werden muss.

8.3.1.3 Horizontale Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung

In Deutschland wächst die Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und der akademischen Bildung deutlich. Das dezentrale Bildungssystem reagiert mit der „Verberuflichung des Studiums“[1047] und der „Akademisierung der Lehre“ pragmatisch auf die durch Technik, Globalisierung und Demografie veränderten Bedarfslagen und Wertschöpfungsketten, also von der Qualifikationsseite her. Die Beschäftigungsfähigkeit ist für den Strukturwandel hin zu einer Hybridisierung des Bildungssystems wesentlich.[1048]

Die tertiäre Bildung der 1960er- und 70er-Jahre war noch geprägt von der Abschottung zwischen der akademischen Bildung, die auf den akademischen Arbeitsmarkt führte, und der Berufsbildung, die den Facharbeitsmarkt bediente. Erst die zweiten und dritten Bildungswege, der Bologna-Prozess und schließlich die Reformen des

---

1046 Tillmann, Uwe: Internetseite: Laufbahnen und Laufbahngruppen, URL: www.beamten-magazin.de/laufbahnen_und_laufbahngruppen_beamten_magazin, Abruf am: 3. März 2021.

1047 Vgl. Klös, Hans-Peter (2019): Welche Bildung braucht die Volkswirtschaft?, in: Cai, Jingmin; Lackner, Hendrik (Hg.) (2019): Jahrbuch Angewandte Hochschulbildung 2017. Deutsch-chinesische Perspektiven und Diskurse, Band Bd. 97, Wiesbaden, S. 161.

1048 Vgl. ebd.

AFBG ermöglichten einerseits Schulabsolventen ohne Hochschulzugangsberechtigung den Zugang zur Hochschule, andererseits wurde Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen der Zugang zur geförderten Aufstiegsfortbildung eröffnet.

Im Rahmen des Dritten Bildungsweges nahmen im Jahr 2018 13.300 Personen ohne schulische Studienberechtigung aufgrund ihrer beruflichen Qualifizierung ein Studium auf, das entspricht ca. 3,5 Prozent der Studienanfänger/-innen insgesamt (Universitäten: 2 Prozent; Fachhochschulen: 5,4 Prozent).[1049] Darunter waren 5.200 Fernstudierende, also 39 Prozent.[1050] Rund 47 Prozent begannen ihr Studium an einer Fachhochschule, 21 Prozent an einer Universität und 32 Prozent an einer Fernuniversität/-hochschule.[1051]

Darüber hinaus führt ein substanzieller Teil der beruflich Qualifizierten mit Hochschulzugangsberechtigung seine formale Bildung an einer Hochschule fort. Laut der 21. Sozialerhebung hatten im Jahr 2016 insgesamt 22 Prozent aller Studierenden bereits vor Studienbeginn eine Berufsausbildung (Universitäten: 14 Prozent; Fachhochschulen: 36 Prozent).[1052]

Durchlässigkeit bedeutet aber nicht nur Wege von der beruflichen Bildung in die Hochschulen – auch der umgekehrte Weg muss zukünftig noch weit stärker bekannt gemacht werden. Dies ist nicht nur für Studienabbrecherinnen und -abbrecher relevant, die nach ihrem Umstieg eine duale Ausbildung aufnehmen und für die es auch in der höherqualifizierenden Berufsbildung attraktive Angebote gibt. So ist es ihnen beispielsweise möglich, mit mindestens 90 erworbenen ECTS-Punkten und zwei Jahren Berufserfahrung direkt die Aufstiegsfortbildungsprüfung zum/zur Handelsfachwirt/-in zu absolvieren.

Aber auch für erfolgreiche Hochschulabsolventinnen und -absolventen steht die berufliche Bildung offen. Hier sind alle Beteiligten – Hochschulen, Unternehmen, Akteure der Berufsbildung – in der Pflicht, verstärkt über die Möglichkeit einer Ausbildungszeitverkürzung bzw. des unmittelbaren Einstiegs in die berufliche Fortbildung statt Ausbildung zu informieren. Angebote der beruflichen Aufstiegsfortbildung lassen sich in vielen Fällen gut in die Bildungslaufbahn einbauen, ob das nun die Architektin ist, die sich nach Abschluss des Studiums über eine Qualifizierungsprüfung zur Gebäudeenergieberaterin Handwerkskammer (HWK) weiterqualifiziert, der Absolvent der Betriebswirtschaftslehre, der die Fortbildungsprüfung zum Bilanzbuchhalter ablegt oder die Absolventin eines Pädagogikstudiums, die eine Fortbildung zur Berufspädagogin absolviert.

Nach der Hochschulreform im letzten Jahrzehnt erfuhr zudem die akademische Bildung eine horizontale Differenzierung. Durch die stärkere Praxisorientierung auf dem ersten akademischen Bildungsniveau sind ihre Absolventen inzwischen auch für den Facharbeitsmarkt interessant. Gleichzeitig nahm die fachtheoretische Komplexität von Inhalten der höheren Berufsbildung zu. Damit schloss sich die Niveaulücke zwischen beruflicher und akademischer Bildung, was sich in der Gleichwertigkeit bestimmter Bildungsabschlüsse beider Bildungsbereiche abbildet, die wiederum durch den Deutschen Qualifikationsrahmen transparent gemacht wird und die Voraussetzung für eine verstärkte vertikale Durchlässigkeit ist.

Dass „gleichwertig“ aber nicht „gleichartig“ bedeutet und auch nicht bedeuten kann, birgt die große Herausforderung; eine Durchlässigkeit zwischen beiden Bildungsbereichen so zu gestalten, dass deren strukturelle Eigenheit erhalten bleibt, während individuelle Übergänge erleichtert werden. Berufliche und akademische Bildung funktionierten bisher nach unterschiedlichen Logiken, sowohl beim Gestalten ihrer Bildungsangebote (nachfrage- vs. angebotsorientiert) als auch in den Regelungsgegenständen (Prüfungsverordnungen vs. Studien- und Prüfungsordnungen) und in der curricularen Gestaltung der Bildungsangebote (unterschiedliches Verständnis von Kompetenzorientierung). In jüngster Vergangenheit sind hier jedoch deutliche Annäherungstendenzen sichtbar. Diese Vielfalt auf Grundlage unterschiedlicher Wesensmerkmale und Zielrichtungen der beiden Bildungsbereiche gilt es – bei gleichzeitiger Erhöhung der wechselseitigen Durchlässigkeit – zu erhalten. Eine unmittelbare curriculare Vergleichbarkeit ist nicht ohne Übersetzungsleistung gegeben, mit ihr fehlt bisher die Grundlage für weitreichende Anrechnungen und eine direkte Anschlussfähigkeit in größerem Maßstab.

Von der Annäherung zwischen akademischer und beruflicher Bildung profitieren aktuell primär die Hochschulen, denen es im Wettbewerb mit der Berufsbildung um die Schulabsolventinnen und -absolventen bisher gelingt, die demografisch bedingten Rückgänge mehr als zu kompensieren. Das bedeutet, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die jedes Jahr ein Studium beginnen, bisher kontinuierlich gestiegen ist. Daraus resultierte, dass

---

1049 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020, Tab. F3-4web.

1050 Vgl. ebd.

1051 Als Fernhochschule gelten Hochschulen, an denen mehr als 75 Prozent der Studienanfänger/-innen auf einen Fernstudiengang entfallen.

1052 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018, Tab. F2-17web.

die Anzahl derer sank, die eine berufliche Ausbildung absolvierten, auch wenn sich laut nationalem Bildungsbericht 2020 immer noch mehr Personen für eine duale Berufsausbildung (492.276 im Jahr 2019) oder eine schulische Berufsausbildung (222.582 im Jahr 2019) entscheiden als für ein Studium (406.197 im Jahr 2019, inklusive der ausländischen Studierenden, die z. T. nur für begrenzte Zeit nach Deutschland kommen: 511.761).[1053] Hinzu kommt, dass die Abbruchquoten im Bachelor-Studium mit 27 Prozent nach wie vor sehr hoch sind (DZHW 2020), weshalb von den ehemals Studierenden zusätzlich Menschen in die berufliche Bildung wechseln.[1054]

Damit verschärfte sich gleichzeitig der Mangel an beruflich (Hoch-)Qualifizierten weiter. In der Folge sank auch in den vergangenen Jahren die Beteiligung an Prüfungen zu formalen Abschlüssen der beruflichen Fortbildung bzw. höheren Berufsbildung.[1055] Eine verantwortungsvolle Herangehensweise an die stärkere Verzahnung beider Bereiche kann nicht allein darauf abstellen, eine Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung durch Verweis auf die Anschlussfähigkeit der ersteren zur letzteren zu postulieren, da die Berufsbildung somit zur reinen Durchgangsphase für den Hochschulzugang degradiert würde.

Darüber hinaus führt die Annäherung beider Bildungsbereiche aber auch auf individueller Ebene zum Wettbewerb beruflich und akademisch Qualifizierter um vergleichbare Positionen beim Eintritt in den Arbeitsmarkt. So betreffen beispielsweise Tendenzen zur Akademisierung bislang vor allem die kaufmännischen und die Gesundheitsberufe. Im Bereich der Metall- und Elektroberufe, der IuK-, Medien- und Laborberufe ist die Koexistenz von beruflicher und fachhochschulischer Ausbildung bisher hingegen noch stabil.[1056] Zur adäquaten Abdeckung solcher Schnittstellen wurden in den vergangenen Jahren sowohl auf Landes- als auch auf Bundesebene verschiedene Projekte zur Anerkennung erworbener Kompetenzen aufgesetzt.

8.3.2 Anschlussfähigkeit durch Anerkennung

Ein wesentlicher Faktor zur Verbesserung der Durchlässigkeit im Bildungssystem ist die Anerkennung der Qualifikationen. Sie erhöht nicht nur die Transparenz für alle Akteure, sondern ermöglicht den Vergleich der Kompetenzen und erleichtert die Mobilität der Beschäftigten im Bildungssystem. Erst wenn neben den formalen auch zusätzlich erworbene Qualifikationen festgestellt sind, kann eine adäquat auf ihnen aufbauende Weiterbildung ansetzen.

Laut Dr. Silvia Annen verlaufen die Anerkennungsprozesse dabei international weitgehend ähnlich, obwohl nicht alle Verfahren den gesamten Prozess von der Identifizierung der Kompetenzen bis zu ihrer formalen Anerkennung abdecken:

1053 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020 S. 152, Abb. E1-1.

1054 Vgl. ebd., S. 198.

1055 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Tabellen zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020 im Internet S. 23, Tab. B4.4-2.

1056 Vgl. Severing, Eckart, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (2020): Präsentationsvorlage „Durchlässigkeit und Verzahnung zwischen beruflicher und akademischer Bildung“. Sitzung der Projektgruppe 4 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 15. Juni 2020, Drs. 19(28)PG4-19, Berlin, S. 6.

Systematisierung des Anerkennungsprozesses

(Bildungs-) Institutionelle Perspektive	Akkreditierung nicht erforderlich	Akkreditierung ggf. erforderlich	Akkreditierung ggf. erforderlich	Akkreditierung durch staatliche oder private Instanz erforderlich	Akkreditierung durch staatliche Instanz erforderlich
Prozess der Anerkennung	**Identifizierung**	**Bewertung/ Beurteilung**	**Validierung**	**Zertifizierung**	**Formale Anerkennung**
Merkmale	Dokumentation von Kompetenzen	Wertende Dokumentation von Kompetenzen	Überprüfung der Validität von Dokumenten hinsichtlich eines Standards	Ausstellung einer Garantie über Bewertung und Validierung durch eine legitimierte Einrichtung	Ausstellung einer Garantie über Bewertung und Validierung durch eine staatlich legitimierte Einrichtung
Ergebnis[602]	Schriftstück	Zeugnis oder Bescheinigung	Bestätigung	Zertifikat	Abschluss
Gesellschaftliche Perspektive	Soziale Anerkennung				

Abbildung 41: Systematisierung des Anerkennungsprozesses[1057]

Typologisch werden dabei unterschieden:

- integrative Anerkennungsverfahren, die zur Erlangung von Zertifikaten des formalen Bildungssystems führen (z. B. Externenprüfung, ECTS und ECVET),
- autonome Anerkennungsverfahren, die zu Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem führen (z. B. AIKomPass, ECDL) und
- sekundierende Anerkennungsverfahren, die insbesondere im Non-Profit-Sektor Bildungsbenachteiligten die Möglichkeit zur Selbsteinschätzung geben (Profilpass, Europass).

Die Methodik der Anerkennung zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung ist international ebenfalls vergleichbar. Wesentlich ist die Unterscheidung zwischen Dokumenten- und Performanzprüfung. Die Prüfung von Dokumenten (Zertifikate, Arbeitszeugnisse u. a.) erfordert zur Kontrolle eine nationale Validierung und grenzt Menschen mit wenigen Belegen – wie etwa Flüchtlinge – tendenziell aus. Auch Menschen mit informell erworbenen Kompetenzen (z. B. bei selbstorganisiertem Lernen/Erfahrungslernen) werden so von vornherein ausgeschlossen. Eine Performanzprüfung zur Kontrolle der Kompetenzen (Gespräche, Arbeitsproben) hingegen ist kosten- und zeitintensiver.[1058]

Im deutschen Berufsbildungssystem besteht darüber hinaus grundsätzlich die Möglichkeit, non-formal und informell erworbene Berufskompetenzen nachzuweisen.

Unterhalb der Ebene der Prüfungen und mit diesen nicht verknüpft besteht seit mehreren Jahren verstärkt die Möglichkeit der Validierung erworbener Berufskompetenzen. Hierbei existiert eine Vielfalt unterschiedlicher Validierungsverfahren, Instrumente, Methoden und Konzepte, die sich mit verschiedenen Zielstellungen an eine Vielzahl von Zielgruppen richtet. Angesichts dessen wäre die Einführung einheitlicher Leitplanken/Standards wünschenswert, um die Erfassung und Dokumentation von nachgewiesenen beruflichen Kompetenzen qualitätsgesichert zu ermöglichen. Ein Ansatzpunkt hierfür ist das Validierungsverfahren im Projekt „ValiKom/ValiKom Transfer“ der Kammern (IHK, HWK, LWK), welches einen stärker individualisierten Weg zur Anerkennung von

---

1057 Annen, Silvia (2012): Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa, Bielefeld, S. 144.

1058 Vgl. Annen, Silvia in: Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Protokoll der Sitzung der Projektgruppe 4 am 15. Juni 2020, Berlin, S. 9.

non-formal und informell erworbenen beruflichen Kompetenzen eröffnet. Zielgruppe sind Personen mit beruflichen Kompetenzen oder Quereinsteiger. Die Anerkennung erfolgt durch die Feststellung der vorhandenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten in Bezug auf den jeweiligen Referenzberuf.

Folge der Bildungsexpansion sowie der Annäherung des beruflichen und des akademischen Bildungsbereichs ist der zunehmende Wunsch, die Ausbildung in einem der beiden Bildungsbereiche auf Basis einer Anerkennung non-formal, informell oder formal erworbener Qualifikationen oder einer Weiterbildung in dem jeweils anderen fortzusetzen bzw. diese im Rahmen einer Anerkennung zu dokumentieren. Dies ist sowohl im Sinne von Unternehmen bzw. Arbeitgebern und Arbeitgeberinnen als auch im Sinne der Lernenden, da so vielfältigere Kompetenzen sichtbar werden. Um dies zu ermöglichen, müssen die Durchlässigkeitsbrücken und Anerkennungsverfahren so gestaltet werden, dass über bereits bestehende Übergangs-, Anrechnungs- und Anerkennungsmöglichkeiten besser informiert wird und diese leicht verständlich und sichtbar sowie in der Praxis effizient umsetzbar sind. Die für erfolgreiche Anrechnungsverfahren notwendige Vergleichbarkeit kann am ehesten darüber hergestellt werden, dass sowohl die Lerninhalte der Berufsbildung als auch die der Hochschulen in einer vergleichbaren Sprache verfasst werden und die Bildungsbereiche einen stärkeren Austausch pflegen. Gleichzeitig sollte stärker als bisher auch formal Unqualifizierten bzw. Menschen mit informell erworbenen Berufskompetenzen Anschlusswege eröffnet werden.

Für eine wechselseitige Anerkennung von Lerninhalten muss eine gewisse „curriculare Durchlässigkeit“ hergestellt werden. Die Vergabe von Credit Points allein vermag dies nicht zu leisten, da Credit Points nur den reinen Lernumfang vergleichbar machen. Die unterschiedlichen Prinzipien und Ziele, nach denen hochschulische und berufliche Bildung berechtigterweise ihre Curricula entwickeln – und damit die Unterschiedlichkeit der erworbenen Kompetenzen – können Credit Points ggf. nicht berücksichtigen. Dies zeigte etwa ein Projekt des BIBB zur Einzelabstimmung zwischen ausgewählten Qualifikationen der beruflichen Fortbildung mit Studiengängen am Beispiel des Abgleichs der Kfz-Service-Techniker-Fortbildung in DQR-Stufe 5 mit dem Diplom-Ingenieur eines FH-Studiengangs Kfz-Technik. Hierbei tauchten Schwierigkeiten insbesondere dort auf, wo unter gleichen Überschriften in den Fortbildungs- und Studienordnungen ganz andere Inhalte zu finden waren. Deshalb muss ein curricularer Abgleich von Lerninhalten der Vergabe von Credit Points zwingend vorangehen. Ein dafür hilfreiches Instrument ist bereits mit den Kompetenzdeskriptoren des Deutschen Qualifikationsrahmens geschaffen worden.[1059]

Derzeit kann jede einzelne Hochschule ihre Curricula eigenständig entwickeln, was zu dem Umstand führt, dass die curriculare Abstimmung jeweils nur von einer Hochschule mit einer beruflichen Schule oder mit einem straff organisierten Wirtschaftsbereich durchgeführt werden kann. Dies vorausgesetzt erscheinen Überlegungen zur allgemeinen curricularen Abstimmung eines Studiengangs mit einem bundeseinheitlich definierten Fortbildungsabschluss unrealistisch.

Wichtig ist daher, diejenigen Erfolgsmodelle bundesweit bekannter zu machen, bei denen die Anrechnung schon sehr gut funktioniert. Auch bestehende Datenbankprojekte – z. T. aktuell mit erheblichen Finanzierungsproblemen wie beispielsweise die Datenbank „DAbeKom“ der FH Bielefeld oder auch die Anrechnungsdatenbank „andaba“ – sollten unterstützt und gezielt für die Weiterentwicklung und Vereinfachung der spezifischen curricularen Abstimmungen genutzt werden.

Für eine Weiterentwicklung und Vereinfachung der spezifischen curricularen Abstimmung wäre ein Vergleich der Deskriptoren für den beruflichen und den akademischen Bereich durch fachlich geeignete Akteure überaus sinnvoll.

Wegweisend könnten hier die Ansätze aus Hamburg zur Beruflichen Hochschule Hamburg (BHH) und aus Nordrhein-Westfalen sein, wo die Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung besonders deutlich wird (vgl. auch Ausführungen in Kapitel 8.3.5).

Hierzu liegt ein Sondervotum des Sachverständigen Prof. Dr. Bernd Giezek vor, siehe Kapitel 10.7.5.

Grundsätzlich muss weiterhin gelten, dass die aufnehmende Institution über die konkrete Anrechnung entscheiden kann. Wo aber pauschale – das heißt auf der Basis von Referenzfällen – Anrechnungen möglich sind, sollten diese auch umgesetzt und rechtlich gegebene Anrechnungsspielräume stärker ausgeschöpft werden. Wo dies (noch) nicht möglich erscheint, müssen individuelle Anrechnungsverfahren ausgebaut werden.

[1059] Vgl. Annen (2012): Anerkennung von Kompetenzen.

Die Enquete-Kommission teilt die Sichtweise des BIBB-Hauptausschusses, dass insbesondere Anrechnungsdatenbanken den Austausch und die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen erhöhen können. Mit der Dokumentation von Referenzfällen, auf die für nachfolgende Anrechnungsentscheidungen über die jeweilige Bildungseinrichtung hinaus zurückgegriffen werden kann, erleichtern sie den Vergleich von Lerninhalten und Lernergebnissen aus beiden Bildungsbereichen.[1060] Bei der Entwicklung eines solchen Systems kann auf Erfahrungen aus bereits erfolgreich erprobten regionalen Datenbanken zurückgegriffen werden.[1061] In der Abwägung, einen solchen Weg zu gehen, ist zu bedenken, in welchem Verhältnis die Entwicklungs- und Betreuungskosten einer Datenbank zu deren Nutzen stehen. Dabei ist zu beachten, dass sich der Nutzen auch durch sinnvoll verkürzte Qualifizierungszeiten (durch die Vermeidung von Redundanzen) bemisst und damit individuelle, betriebliche sowie gesellschaftliche Ressourcen schont und die Bildungsmotivation erhöht.

8.3.2.1 Formale Anerkennung der Berufsbildung als Hochschulzugangsberechtigung

Eine weitere Möglichkeit der Erweiterung der bestehenden Regelungen wäre eine – wie vom Wissenschaftsrat gefordert – formale Anerkennung der Berufsbildung als Hochschulzugangsberechtigung (HZB) ohne zusätzliche Berufserfahrung. Dies würde eine Gleichstellung der Berufsausbildung mit der schulischen Hochschulzugangsberechtigung bedeuten und die Gleichwertigkeit stärken. Zur Erprobung dieses Modells wird z. B. in 22 Studiengängen in Rheinland-Pfalz mit einer Ausnahmeregelung des Landeshochschulgesetzes (§ 65 Abs. 2 Satz 5 HochSchG) der Hochschulzugang ganz ohne Berufserfahrung ermöglicht.[1062]

Eine solche Ausgestaltung könnte die Attraktivität der Berufsbildung stärken, denn die Entscheidung – entweder Abitur oder Berufsausbildung – stellt sich dann nicht mehr. Auf diese Weise könnten ähnlich wie im Fall von Doppelqualifikationen Talente gewonnen werden, die sonst vielleicht einen rein akademischen Weg eingeschlagen hätten. Zudem würde der Einordnung der Berufsausbildung und des Abiturs im deutschen Qualifikationsrahmen entsprochen werden.

Bisher zeigen Studien, dass beruflich qualifizierte Studierende ohne HZB gerade in der Studieneingangsphase etwas mehr Probleme haben als traditionelle Studierende und eher das Studium abbrechen. In Hinblick auf den Studienerfolg gibt es allerdings keine großen Unterschiede.[1063]

Aus internationaler Perspektive wäre darauf hinzuweisen, dass es nicht immer ausreichend ist, formal Gleichwertigkeit zu institutionalisieren, wenn nicht in der abgebenden Institution und in der aufnehmenden Institution die Gruppe vorbereitet, begleitet und unterstützt wird.[1064]

Im Vergleich der unterschiedlichen Zugangswege mehrerer Länder[1065] wird auch deutlich, dass der Zugang über berufliche Abschlüsse, die als äquivalente Abschlüsse zu den allgemeinbildenden gelten, in Ländern üblicher ist, die ein System haben, in dem die aufnehmende Institution entscheidet, wer Zugang erhält. Dies geschieht meist durch Zulassungstests. Großbritannien kann hier als Beispiel angeführt werden.[1066] Der Unterschied zum deutschen System liegt dann dabei, dass in Deutschland die abgebenden Institutionen gemeinhin Zeugnisse ausstellen, die gleichzeitig eine Berechtigung für den nächsthöheren Bildungsweg sind. Mit dem Abitur ist man für ein Studium berechtigt. Wenn aber die aufnehmende Institution selbst noch einmal selektiert, kann der Zugang ins Selektionsverfahren offener sein.

1060 Vgl. Bundesanzeiger (2020): Empfehlung zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung vom 1. September 2020, S. 3.

1061 Zum Beispiel: Hochschule Aalen - Technik und Wirtschaft: Onlineartikel: News. Anrechnungsdatenbank andaba als Praxisbeispiel bei nexus, URL: www.hs-aalen.de/de/news/1963, Abruf am: 3. Februar 2021 sowie: Fachhochschule Bielefeld: Internetseite: DAbeKom. Datenbank zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen. Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, URL: www.dabekom.de/, Abruf am: 3. Februar 2021.

1062 Vgl. Nickel et al. (2020): Update 2020: Studieren ohne Abitur in Deutschland.

1063 Wolter, Andrä; Kamm, Caroline; Otto, Alexander et al.; Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (Hg.) (2017): Nicht-traditionelle Studierende. Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten, Berlin, URL: www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/hsf/projekte/laufende-projekte/nichttraditionelle/2017, Abruf am: 1. Oktober 2020.

1064 Vgl. .Bernhard, Nadine (2017): Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich, Opladen.

1065 Vgl. Orr, Dominic; Riechers, Maraja: Organisation des Hochschulzugangs in sieben europäischen Ländern. Eine vergleichende Betrachtung, in: HIS: Forum Hochschule 2010 (11), URL: www.researchgate.net/profile/Maraja_Riechers/publication/290947019_Organisation_des_Hochschulzugangs_in_sieben_europaischen_Landern_Eine_vergleichende_Betrachtung/links/569ccbbf08ae2f0bdb8b7f8d/Organisation-des-Hochschulzugangs-in-sieben-europaeischen-Laendern-Eine-vergleichende-Betrachtung.pdf, Abruf am: 18. Februar 2021.

1066 Ebd.

8.3.2.2 Hochschulzugang über Anrechnung/Validierung

Neben formalen Qualifikationen wäre es auch möglich, die Zulassung zur Hochschule über non-formal und informell Gelerntes zu erlangen. Dies hat in Ländern wie den USA bereits eine lange Tradition, aber auch in Großbritannien oder Frankreich ist der Zugang zur Hochschule auf diesem Weg möglich.[1067]

In Großbritannien gibt es sog. „Accreditation of Prior Learning"-Systeme (APL-Systeme). So ist es möglich, auch ohne entsprechenden Schulabschluss Zugang zum Studium zu erhalten. In diesem Verfahren geht es um die Anerkennung bzw. Anrechnung bereits erworbener, bisher nicht zertifizierter Lernergebnisse. Im Fokus steht das Erlernte, das auf informellen Wegen (z. B. Berufserfahrung, Ehrenamt, Hobbies) erlangt wurde. Dafür durchlaufen die Antragstellenden ein Beratungs- und Evaluationsverfahren.[1068]

In Frankreich gibt es auch eine längere Tradition der Validierung von Kompetenzen. Mit der Einführung der „Validation des acquis professionnels" (VAP) im Jahr 1993 wird eine Anerkennung und Anrechnung beruflicher Fertigkeiten vorgenommen, und eine Aufnahme in einen konkreten Studiengang ist nach erfolgreicher Anerkennung möglich. Ziel ist es, das Niveau der vorherigen Ausbildung von Studierenden zu bestimmen und ggf. anerkennen zu lassen. Seit 2002 können auch die informell erworbenen Kompetenzen und Kenntnisse validiert werden und zwar mit der Anerkennung der „Validation des acquis de l'expérience" (VAE). Der Weg dorthin verläuft über Prüfungen und Portfolio-Analysen sowie Gespräche mit einer Prüfungskommission.[1069] Das heißt, es handelt sich um Formen der individuellen Anrechnung.

In Deutschland könnten solche Zugangswege in die Hochschule interessant für Menschen sein, die sich beruflich umorientieren wollen und die eventuell mit der formalen Vorbildung fachgebunden nicht den Zugang zum gewünschten Studiengang bekämen. Auch wären diese Verfahren eine Möglichkeit, die beruflichen Kompetenzen im Vergleich zu Zulassungstests stärker zu berücksichtigen, die stärker auf allgemeinbildende Kenntnisse abzielen.

Allerdings sind diese individuellen Verfahren relativ zeitaufwändig und brauchen gut ausgebildete Personen, die die Anerkennung vornehmen. In Deutschland dominieren aus diesem Grund auch bisher pauschale Anrechnungsverfahren, die primär die Curricula der Bildungsgänge vergleichen und anrechnen.

8.3.3 Doppelqualifikationen

Aus internationaler Perspektive ist auffällig, dass es in Deutschland keine breit institutionalisierten Wege der Doppelqualifikation gibt, die die berufliche Ausbildung und die Hochschulzugangsberechtigung verbindet. Doppelqualifikationen sind dagegen in vielen Ländern eine Möglichkeit, Übergänge zu erleichtern. Dabei kann die doppelte Qualifikation konsekutiv mit einer Zusatzprüfung oder auch integrativ erfolgen.[1070] In Ländern mit starkem schulischem Berufsbildungssystem – wie in Frankreich – sind diese Wege bereits seit den 1980er-Jahren institutionalisiert und werden sehr gut angenommen.[1071] Aber auch in Ländern, die ein starkes duales Berufsbildungssystem besitzen, wurden Bildungsgänge, die zu Doppelqualifikationen führen, verstärkt eingeführt.

In Österreich stehen dafür zwei Bildungsgänge zur Verfügung: „Lehre mit Matura" und der Bildungsgang der berufsbildenden höheren Schulen. In der Lehre mit Matura kann während oder nach dem Erlernen des Berufs eine Berufsreifeprüfung abgelegt werden, die zum Hochschulzugang berechtigt. Der Bildungsgang der berufsbildenden höheren Schulen dauert fünf Jahre, wobei der Zugang bereits nach der 8. Klasse erfolgt. Der Abschluss einer berufsbildenden höheren Schule erfolgt durch eine Reifeprüfung, die zum Studium berechtigt, und eine Diplomprüfung, die einen direkten Berufseinstieg ermöglicht. Absolventen und Absolventinnen der berufsbildenden höheren Schulen sind am Arbeitsmarkt sehr begehrt.[1072]

1067 Vgl. Müskens, Wolfgang; Lübben, Sonja: Die Anrechnung non-formalen und informellen Lernens auf Hochschulstudiengänge in Deutschland, in: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2018 (2-3), URL: www.link.springer.com/content/pdf/10.1007/s40955-018-0114-8.pdf, Abruf am: 18. Februar 2021.

1068 Ebd.

1069 Vgl. Bernhard (2017): Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit?

1070 Vgl. Deissinger, Thomas; Aff, Josef; Fuller, Alison et al. (2013): Hybrid Qualifications: Structures and Problems in the Context of European VET Policy, Bern.

1071 Vgl. Bernhard (2017): Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit?

1072 Vgl. Frommberger, Dietmar; Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2019): Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Ein internationaler Vergleich, Berlin, URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Durchlaessigkeit_International.pdf, Abruf am: 18. Februar 2021.

In der Schweiz wurde zu Beginn der 1990er-Jahre eine Doppelqualifikation eingeführt, die Berufsmatura, um die Attraktivität der Berufsbildung zu erhöhen und den Zugang zu den neu gegründeten Fachhochschulen zu ermöglichen. Ein Zugang zu Universitäten ist über das Absolvieren zusätzlicher Kurse, eine sog. Passerelle, möglich. Ähnlich wie in Österreich kann die Berufsmatura zeitgleich oder nach der dualen Ausbildung erworben werden. Die Inhalte sind vor allem allgemeinbildend, aber auch die Fachrichtung wird vertieft.[1073]

In Deutschland gibt es aktuell eine größere Zahl von Einzelinitiativen, die die Möglichkeit bieten, einen beruflichen Abschluss und (mehrheitlich) eine Fachhochschulreife (FHR) gemeinsam zu erwerben. Meist sind dies konkrete Einzelangebote von Berufsschulen für ausgewählte Ausbildungsberufe. Teilweise wurde die Verbindung zwischen Berufsabschluss und Hochschulreife aber auch breiter institutionalisiert: In Hamburg ist es durch das Projekt „Dual Plus Fachhochschulreife“ möglich, grundsätzlich an allen Berufsschulen zusätzlich zum Ausbildungsberuf auch die FHR zu erwerben, wenn der zu lernende Beruf mindestens 3-jährig ist und ein Notendurchschnitt von mindestens der Note 3 in den Hauptfächern vorliegt. Eine solche landesweite Standardisierung bringt Transparenz und ermöglicht es auch den Schülern und Schülerinnen, die FHR abzulegen, die nicht bereits vor der Ausbildung an diese Möglichkeit denken und konkret eine Ausbildung mit Doppelqualifikationsmöglichkeit ausgesucht haben.

Die Kombination von beruflicher Ausbildung und allgemeiner Hochschulzugangsberechtigung ist sehr selten. Eines der ersten Projekte nach der Wiedervereinigung, als das DDR-Modell der Berufsausbildung mit Abitur in den neuen Bundesländern deinstitutionalisiert wurde, startete 2011 in Sachsen mit dem Modellversuch „Duale Berufsausbildung mit Abitur in Sachsen“ (DuBAS), das mittlerweile fest institutionalisiert wurde. DuBAS ermöglicht es, in ausgewählten Berufen an verschiedenen Standorten in Sachsen innerhalb von vier Jahren eine Berufsausbildung und das Abitur zu erlangen.[1074] Des Weiteren beteiligen sich seit dem Schuljahr 2017/2018 sechs Bundesländer an einem Modellversuch zur Berufsausbildung mit Abitur, der vom ZDH initiiert wurde: Der ZDH hat gemeinsam mit der KMK an diesem Modellversuch gearbeitet und drei verschiedene Modelle entwickelt, die an den verschiedenen Schulstandorten erprobt werden sollen:[1075]

- Duale Fachoberschule in Nordrhein-Westfalen: Bei diesem Modell gibt es während der gesamten Ausbildungszeit eine feste Schulklasse, in der alle Schüler/-innen die Ausbildung gemeinsam absolvieren. Das Angebot ist an bestimmte Ausbildungsberufe gebunden.
- Einmündung in die Berufsoberschule in Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg und Niedersachsen: Dieses Modell ist etwas flexibler, da diese Realisierungsvariante eine integrative und eine konsekutive Phase umfasst, die von der Systematik her nicht veränderbar sind. Mit dem ausbildungsbegleitenden Erwerb der Fachhochschulreife (integrativ in Form von z. T. ergänzendem Zusatzunterricht) erfolgt der Zugang in die Abschlussklasse (zweites Jahr) der Berufsoberschule (konsekutiv). In den ersten drei Jahren absolvieren die Schüler/-innen eine Lehre in einem Ausbildungsberuf ihrer Wahl, während gleichzeitig die Berufsschule und zusätzliche schulische Einheiten auf ihrem Lernprogramm stehen. Nach Abschluss der Berufsausbildung können sich die Absolventen und Absolventinnen entscheiden, ob sie lieber das Abitur ablegen oder ob sie eine Karriere in der beruflichen Bildung verfolgen möchten (z. B. durch weitere Qualifikationen der höheren Berufsbildung).
- Integratives Modell am beruflichen Gymnasium in Sachsen: Hier soll das sehr anspruchsvolle Pensum von DuBAS für neue Bildungsgänge angepasst werden. Ein weiteres integratives Modell wird seit 2018 am Berliner Oberstufenzentrum für Gebäude und Umwelttechnik für den Ausbildungsberuf Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik erprobt.

1073 Vgl. Graf, Lukas (2013): The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany, and Switzerland, Opladen.

1074 Vgl. Banscherus, Ulf; Bernhard, Nadine; Graf, Lukas (2016): Durchlässigkeit als mehrdimensionale Aufgabe. Bedingungen für flexible Bildungsübergänge, Berlin. Siehe auch Musch, Rita (2016): Berufsausbildung mit Abitur – Erkenntnisse und Erfahrungen aus dem sächsischen Schulversuch DuBAS, URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7921, Abruf am: 18. Februar 2021, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Migration und Flüchtlinge, Bonn, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 1/2016), URL: www.bwp-zeitschrift.de/tools/vovz/include.inc.php/de/publication/download/7895, Abruf am: 4. Mai 2021.

1075 Vgl. Pollmer, Mirko; Roser, Gerd (2020): Duale Ausbildung und Abitur. Gestaltung eines doppelqualifizierenden Bildungsgangs, URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/8205, Abruf am: 18. Februar 2021, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Sprache im Beruf, Bonn, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 6/2016).

Auch in anderen Bundesländern gibt es sehr vereinzelt Berufsausbildungen, die zusammen mit dem Abitur erworben werden können. Das Problem, das sich stellt, ist wieder eines der Transparenz, wenn solche Programme nicht standardisiert angeboten werden. Durch den Bildungsföderalismus und die jeweilig unterschiedliche Bildungsinfrastruktur, z. B. in Form von unterschiedlichen beruflichen Schulen, ist es schwierig, einen bundesweiten Standard zu finden. Allerdings könnte aus den Modellversuchen gelernt werden, wie dieser entsprechend in allen Ländern umgesetzt werden kann.

Der Vorteil von doppelqualifizierenden Bildungsgängen liegt in der Flexibilität der Bildungsentscheidungen für die Individuen; sie können in der beruflichen Fortbildung oder der hochschulischen Bildung weiter lernen oder in den Arbeitsmarkt einmünden. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass eher Schüler/-innen von Sekundarschulen und weniger von Gymnasien Zielgruppe sind. Die Forschung zeigt, dass die Verteilung an die unterschiedlichen Schulformen stark vom sozioökonomischen Status (SES) der Eltern abhängt.[1076] Insofern sind Programme wie DuBAS eine attraktive Option für Schüler/-innen mit einem potenziell niedrigeren SES. Es könnte die soziale Mobilität fördern. Die Zielgruppe für Mobilität sind hier jedoch nicht die am stärksten gefährdeten Jugendlichen, die möglicherweise keinen Zugang zu angemessenen Bildungs- oder Ausbildungsmöglichkeiten erhalten. Vielmehr ist eine Doppelqualifikation von Berufsausbildung mit Abitur eine Möglichkeit, jene jungen Menschen anzusprechen, die gute Chancen auf eine reguläre selbständige Ausbildung hätten, die aber – wie alle anderen auch – den Druck spüren, sich in der wissensbasierten Wirtschaft weiterzubilden. Gerade für diese Personen bieten Doppelqualifikationen einen vielversprechenden Weg in einen sich dynamisch entwickelnden Arbeitsmarkt. Wenn die Alternative für diese Jugendlichen darin besteht, sich für eine rein akademische Ausbildung zu entscheiden, wäre dies für die Berufsbildung nachteilig, da sie den Kontakt zu einem wichtigen Pool von Talenten verlieren würde. Gleichzeitig sind die kombinierten Fähigkeiten, die die Studierenden in einem Programm wie DuBAS erwerben, für die wissensbasierte Wirtschaft geeignet.

8.3.4 Wissenschaftliche Weiterbildung

Die Tendenz der Zunahme betrieblicher Weiterbildung als Reaktion auf strukturelle Veränderungen des Arbeitsumfelds und der Anforderungen an Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer bewirkt laut Prof. Dr. Anke Hanft eine weitere Zunahme des arbeitsplatznahen und -integrierten Lernens.[1077] Angesichts der wachsenden Bedeutung des selbstverantwortlichen beruflichen Lernens werde es wichtiger, den Wert des Gelernten, bezogen auf Inhalt, Niveau und Umfang, persönlich besser beurteilen zu können.

Eine Lösung hierfür könnte in der verbesserten Information über vermittelte Inhalte und Kompetenzen seitens der Hochschulen liegen, um die Transparenz und die Anrechenbarkeit des Vermittelten auf anerkannte Zertifikate zu verbessern und damit den Nutzen für die Beschäftigten spürbar zu erhöhen. Auf diesem Weg könnten betriebliche Weiterbildungsaktivitäten, von denen derzeit noch knapp die Hälfte (48 Prozent) mit einer Teilnahmebescheinigung abgeschlossen werden, besser und mit größerem Nutzen für Beschäftigte und Betrieb in die Bildungskarrieren der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eingebunden werden, wo dies angemessen und sinnvoll erscheint.

Um Weiterbildung auch im wissenschaftlichen Bereich stärker qualitätsorientiert und auf individuelle und betriebliche Bedürfnisse zugeschnitten anbieten zu können, sollten strukturelle Verbesserungen – insbesondere bei der Flexibilität der Curricula, der wechselseitigen Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen, der damit verbundenen Anrechnung von jeweils im anderen Bereich erworbenen Kompetenzen sowie der stärkeren und selbstverständlichen Integration digitaler Lernformen – erfolgen (vgl. Ausführungen im Kapitel 8.3.5 zur Beruflichen Hochschule Hamburg). Weiteres Potenzial zur Optimierung läge in der ständigen Aktualisierung vermittelter Inhalte, formatübergreifenden und damit zeitlich wie räumlich flexiblen und barrierefreien Angeboten sowie in transparenten Abschlussoptionen (in Abhängigkeit vom Programmumfang).

Bereits bestehende Möglichkeiten zur Anrechnung erbrachter Studienleistungen auf eine berufliche Ausbildung sowie zum Wechsel in eine duale oder schulische Berufsaus- oder -fortbildung bei vorzeitigem Verlassen des akademischen Weges, aber auch die Förderangebote des AFBG zur Erlangung von Abschlüssen der höherqualifizierenden Berufsbildung, die Studienabbrechern und -absolventen bei Vorliegen der formalen Qualifikationen offenstehen, erhöhen dabei die Zahl potenzieller Bildungswege für akademisch Vorgebildete. So verfügen nach einer Studie des DZHW rund 30 Prozent der Studienabbrecher/-innen bereits über eine abgeschlossene duale

---

[1076] Vgl. Hillmert, Steffen; Jacob, Marita: Selections and social selectivity on the academic track: A life-course analysis of educational attainment in Germany, in: Research in Social Stratification and Mobility 2010 (1).

[1077] Vgl. Hanft (2020): Präsentationsvorlage „Berufsbegleitende Qualifizierung“, Drs. 19(28)PG4-12, Folie 2.

Ausbildung, sodass für sie eine Aufstiegsfortbildung nach BBiG/HwO infrage käme. Darüber hinaus bietet z. B. der Handel auch Studienabbrechern ohne abgeschlossene berufliche Ausbildung die Möglichkeit des Einstiegs in die Fortbildung zum Handelsfachwirt. Voraussetzung sind 90 ECTS und zwei Jahre Berufserfahrung.

Eine systemübergreifende berufsbegleitende Qualifizierung könnte nach zwei Prinzipien funktionieren:

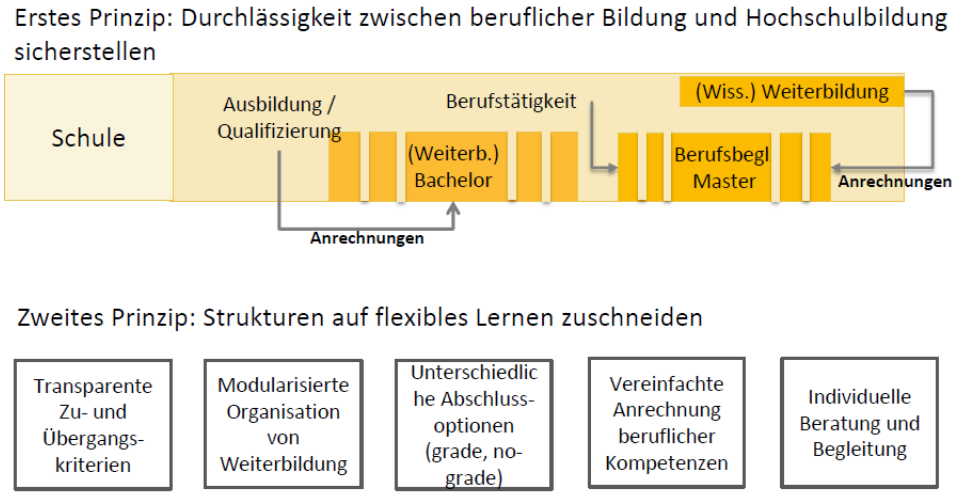


Abbildung 42: Zwei Prinzipien systemübergreifender berufsbegleitender Qualifizierung[1078]

Die wissenschaftliche Weiterbildung sollte sich dabei auch stärker für Personen mit beruflicher Qualifizierung (auch ohne Abitur) öffnen. Gerade mit Blick auf die Implikationen zunehmender Digitalisierung und Technisierung brauchen auch beruflich Qualifizierte vermehrt Weiterbildungsangebote, die auf neuesten Forschungsergebnissen und wissenschaftliche Erkenntnis aufbauen.

Unter den oben genannten Bedingungen können Hochschulen wichtige Akteure in der Umsetzung breit aufgestellter Weiterbildungsbestrebungen sein. Jedoch müssen diese Ansätze auch operationalisiert und jeweils auf Ebene der einzelnen Hochschule umgesetzt werden: Um neben Vollzeitstudierenden auch berufstätige Weiterbildungsinteressierte anzusprechen, besteht die Möglichkeit, Weiterbildung stärker zu modularisieren und in individuell anzupassenden Baukastensystemen anzubieten. Darüber hinaus wäre eine transparente Kommunikation von Workloads, Credits und Lernniveaus notwendig, um Kompetenzen sicht- und anrechenbar zu machen.

Die wissenschaftliche Weiterbildung zählt zu den Kernaufgaben der Hochschulen. Nach einer Definition der Kultusministerkonferenz (KMK) ist „[…] wissenschaftliche Weiterbildung die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht.“[1079] Gemessen an diesem Anspruch spielt die wissenschaftliche Weiterbildung bisher aber eine untergeordnete Rolle. Lediglich insgesamt 3,9 Prozent des Studienangebotes von Universitäten ist – abgesehen vom Teilzeitstudium – flexibel neben dem Beruf studierbar. Bei den Fachhochschulen ist der entsprechende Anteil mit insgesamt 29,2 Prozent bedeutend höher, woran die privaten Hochschulen einen erheblichen Anteil haben.[1080]

Ein stetig wichtiger werdender Faktor für die gezielte Inanspruchnahme solcher Angebote stellt dabei eine anbieterneutrale Bildungsberatung dar. Aber auch eine Vernetzung und Kooperation der Bildungsanbieter kann dazu beitragen, Weiterbildung möglichst passgenau auf betriebliche und/oder persönliche Bedürfnisse zuzuschneiden. Sowohl der Aufbau eines Informationsportals zur wissenschaftlichen Weiterbildung als auch ein Bund-Länder-Programm zur (Weiter-)Entwicklung von kurzformatigen, flexiblen, digitalgestützten hochschulischen Weiterbildungsangeboten in Zusammenarbeit mit außerhochschulischen Kooperationspartnern, insbeson-

---

1078 Ebd., S. 5.

1079 Kultusministerkonferenz (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung, Bonn, URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf, Abruf am: 18. Mai 2021, S. 4.

1080 Vgl. Metzler et al. (2020): Betriebliche Inklusion von Menschen mit Behinderung in Zeiten der Digitalisierung, S. 6.

dere kleinen und mittleren Unternehmen, sind hierzu schon in der Nationalen Weiterbildungsstrategie verankert.[1081] Maßnahmen, die die wissenschaftliche Weiterbildung in die beschriebene Richtung führten, trügen dazu bei, verstärkt über den Faktor der Qualität zu einer Markenbildung beizutragen, die die Orientierung am akademischen Weiterbildungsmarkt erlaubt.

Besondere Bedeutung gewinnt hierbei immer mehr die lebenspraktische Ausgestaltung der Weiterbildung, die mithilfe der Verknüpfung physischer und virtueller Lehre im „blended learning“ sowie durch das Aufbrechen großer Lerneinheiten und Zertifikate in kleinere Komponenten gelingen kann. Neben der Begrenzung durch das vorstehend dargestellte europäische Beihilferecht behindert zudem das hohe wöchentliche Lehrdeputat an Hochschulen in vielen Fällen ein zusätzliches Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Daher entscheiden sich nur wenige Hochschulen – wie beispielsweise die staatliche University of Applied Sciences in Frankfurt –, trotz der schwierigen Rahmenbedingungen hier einen Schwerpunkt ihres Angebots zu setzen.

Zu unterschiedlichen Bewertungen kam die Enquete-Kommission hinsichtlich der Notwendigkeit und Relevanz von Studienangeboten für Menschen ab 40 Jahren sowie ihrer Finanzierung. Grundsätzlich wird die Weiterbildungsbeteiligung der Gruppe Ü-40 als besonders bedeutsam für die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung des Kompetenzpools und der individuellen Arbeitsmarktchancen erachtet. Dabei können ein aufbauendes Studium in Teilzeit oder in Absprache von Arbeitgebern/Arbeitgeberinnen und Arbeitnehmern/Arbeitnehmerinnen durchgeführte und finanzierte Kurse an – größtenteils privaten – Hochschulen bereits einen bedeutenden Teil der Nachfrage von derzeit 95.000 regulär eingeschriebenen Studierenden über 40 Jahren[1082] nach wissenschaftlicher Weiterbildung decken. Mit Blick auf die bereits kostenfreie akademische Erstausbildung und die Möglichkeit der Teilnahme an hochschulischer Weiterbildung in Abstimmung mit der Arbeitgeberin oder dem Arbeitgeber werden Forderungen nach einer Vollfinanzierung von Zweitstudien von der Mehrzahl der Kommissionsmitglieder allerdings als unverhältnismäßig abgelehnt – zumal sich ältere Studierende meist für ein berufsbegleitendes, flexibel studierbares Angebot entscheiden. Als zielführender erachteten sie es, trennscharf abzugrenzen, welche zusätzlichen Kompetenzen Weiterbildungsinteressierte zur Steigerung ihrer beruflichen Befähigung oder zur Steigerung ihrer Perspektiven auf Grundlage ihrer bisherigen erworbenen Qualifikationen benötigten, ähnlich, wie es derzeit im Rahmen des Berufsanerkennungsgesetzes geschieht – auch, um Redundanzen bei der Vermittlung von Lehrinhalten und damit eine nachteilige Ressourcenallokation zu vermeiden, welche Ungerechtigkeiten im Bildungssystem eher verstärken.

8.3.5 Hybride Bildungsformate als Verbindung zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung

Ein Kooperationsmodell, das die Vermittlung von wissenschaftlich-theoretischem Wissen mit der Aneignung berufspraktischer Kompetenzen verbindet, sind bereits seit 30 Jahren duale Studiengänge, die sich in ihren verschiedenen Ausformungen steigender Beliebtheit erfreuen. Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufliche Bildung (BIBB) hat zum Thema „Duales Studium“ 2017 ein Positionspapier verabschiedet, an dessen Entwicklung eine Arbeitsgemeinschaft aus Bund, Ländern, Arbeitgebern und Gewerkschaften zwei Jahre gearbeitet hat. Die Position enthält neben einer Schilderung des Status quo des Dualen Studiums auch Empfehlungen zu den Qualitätsdimensionen dualer Studiengänge. Diese richten sich als Orientierungshilfen an die Praxispartner, Hochschulen und Studierenden. Alle beteiligten Akteure begrüßen und unterstützen die Etablierung, die das duale Studium in den vergangenen Jahren erfahren hat, ausdrücklich.

Rechtlich klar definiert sind die dualen Studienformate dabei durch den 2018 in Kraft getretenen Akkreditierungsstaatsvertrag und die Musterrechtsverordnung zur Akkreditierung. Damit hat der Gesetzgeber eine wesentliche Grundlage für eine bundeseinheitliche Qualitätssicherung geschaffen. Mit seinen zwei wesentlichen Formaten, dem „ausbildungsintegrierenden dualen Studium“ (34,9 Prozent) und dem „praxisintegrierenden dualen Studium“ (50,6 Prozent) ist es mit aktuell über 100.000 Studierenden und über 40.000 kooperierenden Unternehmen ein Erfolgsmodell, das mindestens die beiden Lernorte Hochschule und Betrieb verbindet und insbesondere in ländlicheren Gegenden einen wichtigen Beitrag zur Fachkräftesicherung bietet. Die zudem sehr niedrigen Ab-

---

1081 Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales et al. (2019): Nationale Weiterbildungsstrategie, S. 7, 19–20.

1082 Vgl. Deutscher Bundestag (2020): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Dr. Jens Brandenburg (Rhein-Neckar), Katja Suding, Mario Brandenburg (Südpfalz), et al. und der Fraktion der FDP vom 2. März 2020. Situation von 40plus-Studierenden, BT-Drs. 19/17488, Berlin.

bruchquoten von 7 Prozent gegenüber 27 Prozent in „normalen“ Bachelor-Studiengängen und einer Vertragslösungsquote von 26,5 Prozent in der beruflichen Bildung zeichnen die hybriden Modelle überdies aus.[1083] Diese Verknüpfung ist innovativ nicht ohne einen intensiven Austausch möglich, weil hier traditionelle Zuständigkeiten sowie Arbeitsteilungen aufgebrochen und neu festgelegt werden. Im Unterschied zur beruflichen Ausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder der Handwerksordnung (HwO), der eine bundeseinheitliche Ausbildungsordnung zugrunde liegt, die für alle Betriebe unabhängig von der Branche oder dem Bundesland verbindlich ist, sind Studienordnungen nicht bundeseinheitlich geregelt. Da es sich bei dualen Studiengängen um ein Hochschulstudium handelt, fallen sie in die Zuständigkeit der Länder für den Hochschulbereich.

Die grundlegenden Qualitätsstandards eines dualen Studiums werden über die Akkreditierung und über Qualitätssicherungssysteme der Hochschulen geregelt.

13 von 16 Bundesländern folgen gegenwärtig einem gleichen Begriffsverständnis, was ein duales Studium auszeichnet. Dementsprechend darf ein Studiengang als dual „bezeichnet und beworben werden, wenn die Lernorte (mindestens Hochschule/Berufsakademie und Betrieb) systematisch sowohl inhaltlich als auch organisatorisch und vertraglich miteinander verzahnt sind“[1084]. Hessen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein weichen punktuell noch davon ab bzw. ergänzen diese noch um zusätzliche Punkte. Die Akkreditierungskriterien jedoch gelten bundesweit.

Die Verzahnung und Abstimmung der Lernorte Hochschule und Betrieb wird maßgeblich von den Gremien der jeweiligen Hochschule mitbestimmt. In diesen Gremien ist auf eine ausreichende Beteiligung der Berufspraxis zu achten.

Die drei Grundtypen des dualen Studiums werden nachfolgend dargestellt:

Das **ausbildungsintegrierende duale Studium** bietet einen Doppelabschluss, den Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf und einen Bachelorabschluss. Die ausbildungsintegriert Studierenden sind während der Berufsausbildung als Auszubildende im Betrieb und unterliegen damit der betrieblichen Mitbestimmung. Sie beenden ihr Studium mit einer Ausbildung nach HwO oder BBiG oder einem landesrechtlich geordneten Beruf und einem akademischen Abschluss. Die Studierenden werden gleichermaßen in der Berufsbildung wie in der hochschulischen Bildung qualifiziert.

Kritisiert wird gelegentlich, dass in einigen Fällen, in denen das ausbildungsintegrierende duale Studium über die im BBiG enthaltene Möglichkeit einer Externenprüfung abgeschlossen wird – entgegen der Bezeichnung – keine geregelte Ausbildung mit betrieblichem Ausbildungsplan auf der Grundlage des Ausbildungsrahmenplanes (und Berufsschulbesuches) zugrunde liegt.

Ein **praxisintegrierendes duales Studium** verbindet das Studium an der Hochschule mit längeren Praxisphasen im Betrieb, die curricular miteinander verzahnt sind, und schließt in der Regel mit einem Bachelor ab. Es existieren vielfältige Modelle der Integration von Praxisphasen in das Studium. Das BIBB stellt hierzu in seinen Empfehlungen fest, dass „die Vielfalt der Angebote […] die unterschiedlichen Bedarfe der Hochschulen, Praxispartner und Studierenden“ abbilde. Um die Zusammenarbeit möglichst gut zu gestalten, bieten sich die Empfehlungen des BIBB-Hauptausschusses zur Gestaltung der Qualitätsdimensionen an. Diese nehmen die „Institutionelle/Organisatorische Verzahnung und Gestaltung“, die „Theorie-Praxis-Verzahnung“ sowie die „Vertraglichen Grundlagen“ in den Blick. Die Verknüpfung dieser beiden Phasen des Studiums ist mit hohen Herausforderungen für die beteiligten Institutionen verbunden.[1085]

Anders als für dual Auszubildende gelten für praxisintegriert dual Studierende am Lernort Betrieb die Regelungen des BBiG nicht. Ob und wie weit Personalvertretungsgesetz (PersVG)/Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) gelten, hängt von der Vertragsgestaltung ab.

Das **berufsintegrierende duale Studium** ist in der wissenschaftlichen Weiterbildung angesiedelt. Hier wird das Studium mit einer beruflichen Teilzeittätigkeit gekoppelt (Studium + berufliche Teilzeittätigkeit, Teilzeitvertrag).

Hinzu kommt das neu entwickelte Modell der studienintegrierenden Ausbildung, das in Hamburg z. B. mit der Gründung einer staatlichen Hochschule verbunden und auch in Nordrhein-Westfalen ab dem Ausbildungsjahr

---

1083 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Berufsbildungsbericht 2020, S. 7.

1084 Kultusministerkonferenz (2017): Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1 - 4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag, S. 21-22.

1085 Bundesanzeiger (2017): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 21. Juni 2017 zum dualen Studium, BAnz AT (S1), Berlin, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA169.pdf, Abruf am: 11. Mai 2021, S. 1, 5–6.

2021/2022 in der Umsetzung ist. Nach einem anfänglichen Jahr der dualen Berufsausbildung mit integriertem Studium können Auszubildende hier nach der Zwischenprüfung zwischen zwei Abschlussoptionen wählen: dem beruflichen Abschluss oder dem Doppelabschluss. Das Modell soll für Absolventinnen und Absolventen wie Unternehmen gleichermaßen attraktiv sein, Bildungswege für neue Zielgruppen verzahnen, erfahrungsbasierte Bildungsentscheidungen ermöglichen und darüber hinaus die Bildungszeiten verkürzen. Unternehmen, darunter auch kleine und mittlere Unternehmen (KMU), sollen so Absolventinnen und Absolventen mit breiter Qualifikation unabhängig vom gewählten Bildungsweg an sich binden können. Wesentlich sei die curriculare Abstimmung der Ausbildungs- und Studieninhalte, die etwaige Vorbehalte der Akteure entkräften würde.[1086]

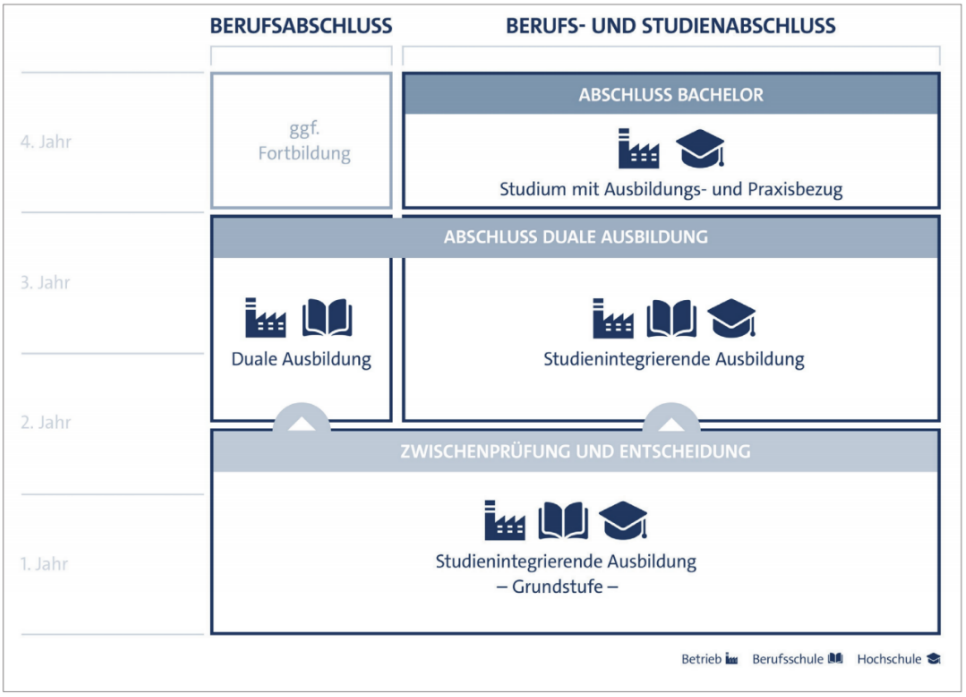


Abbildung 43: Modell der studienintegrierenden Ausbildung[1087]

Betrieb, Berufsschule und Hochschule sind in der Beruflichen Hochschule Hamburg (BHH) gleichrangige Lernorte, die einen fest definierten Beitrag zur Gesamtqualifikation leisten.[1088] Ausbildung und Studium sind auf der Grundlage eines gemeinsamen Curriculums inhaltlich, personell und organisatorisch verschränkt, sodass ECTS-Leistungspunkte auch an den Lernorten Betrieb und Berufsschule erworben werden. Lernleistungen aller drei Lernorte werden von den beteiligten Institutionen wechselseitig anerkannt.

Hierzu liegt ein Sondervotum des Sachverständigen Prof. Dr. Bernd Giezek vor, siehe Kapitel 10.7.5

Die Anrechnung und Verzahnung berufsschulischer und hochschulischer Kompetenzen erfolgt in beide Richtungen. Zum einen durch Erweiterung von berufsschulischen Lernfeldern auf akademisches Niveau: Die BHH erkennt die Leistungen nach erfolgreicher Modulprüfung für den Studiengang an. Zum anderen erfolgt eine Anerkennung von hochschulischen Leistungen auf Lernfelder/Erweiterungsfächer an der Berufsschule.

In den studienintegrierenden Bildungsgängen sollen außerdem ECTS-Leistungspunkte über die betriebliche Praxis erbracht werden; dazu ist je Jahr ein Praxis-Theorie-verschränkendes Modul „Validierung von Praxis“ vorgesehen.

1086 Zum gesamten Absatz vgl. Severing (2020): Präsentationsvorlage „Durchlässigkeit und Verzahnung zwischen beruflicher und akademischer Bildung“, Drs. 19(28)PG4-19.

1087 Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2019): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Errichtung der Beruflichen Hochschule Hamburg und Haushaltsplan 2019/2020: Nachbewilligung nach § 35 Landeshaushaltsordnung, Drs. 21/17964, Hamburg, URL: www.hibb.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/33/2019/08/21-17964.pdf, Abruf am: 3. Februar 2021, S. 6.

1088 Vgl. ebd.

Ein in der Praxis erfolgreich erprobtes Hybrid-Modell verfolgen Handwerk und Hochschulen mit dem trialen Studienmodell, „welches eine handwerkliche Ausbildung mit der Meisterfortbildung und einem betriebswirtschaftlichen Bachelorstudium („Handwerksmanagement – Betriebswirtschaftslehre“, BHM) verknüpft.“[1089] Hierbei werden sämtliche Kompetenzen einer Gesellenaus- und Meisterfortbildung sowie betriebswirtschaftliche Kenntnisse vermittelt, die über die kaufmännischen Inhalte der Meisterfortbildung hinausgehen. Bei der Ausgestaltung eines solchen trialen Studienganges ist ein Höchstmaß an Verzahnung und dem vorausgehend eine hohe Bereitschaft zu vertrauensvoller Kooperation der Akteure beider Bildungsbereiche erforderlich, deren Gelingensbedingungen gegebenenfalls auf andere hybride Ansätze übertragen werden könnten.

Duale Studiengänge sind ein attraktives Angebot, um leistungsstarke und praxisinteressierte (junge) Menschen für eine Ausbildungsform zu gewinnen, die einen hohen Praxisbezug hat und zeitgleich einen Studienabschluss ermöglicht. Allerdings kann die Belastung für die Studierenden aufgrund von bis zu drei Lernorten (Hochschule, Berufsschule, Betrieb) und dem damit verbundenen hohen Zeitaufwand sehr hoch sein.

Die praxisnahe Ausbildung akademisch qualifizierter Fachkräfte ist ein großer Vorteil für die Betriebe. Mit dem dualen Studium erfolgt eine frühzeitige betriebliche Sozialisation und Integration der Studierenden, wie sie auch mit der dualen Ausbildung erfolgt. Kritiker sehen eine Gefahr, dass die Ausbildung von Facharbeitern/Facharbeiterinnen zugunsten von dual Studierenden reduziert wird. Mit einer beruflichen Erstausbildung und darauf aufbauender Aufstiegsfortbildung kann eine Funktion in der mittleren Führungsebene erreicht werden.

Nach einer Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses soll zwischen den verschiedenen hybriden Formaten und den Möglichkeiten des dualen Studiums differenziert werden, um deren Vergleichbarkeit auch über die vermittelten Kompetenzen abzubilden. Als Beispiel hierfür kann das European e-Competence-Framework (e-CF) herangezogen werden, bei dem bereits ein solches Vergleichsverfahren angewandt wird.

Über sämtliche Formate hinweg betrachtet zeigen hybride Ausbildungsformen, dass mit den Arbeitsbiografien auch die Zugänge zu diesen immer vielfältiger werden und es nie einen allein Erfolg verheißenden Weg, sondern viele individuelle Bildungspfade gibt, die sich einander nähern, sich überschneiden oder aus unterschiedlichen Richtungen zum Ziel führen. Wichtig sind und bleiben die Anbindung an die betriebliche Praxis und die Bildungsbedarfe des Individuums. Ausschlaggebend für die Wahl des einen oder anderen Modells sind daher qualitätsgesicherte Konzepte sowie vor allem die Befähigung zu einem erfolgreichen Einstieg oder der Weiterentwicklung in einem selbstbestimmten Erwerbsleben.

Hierzu liegt ein Sondervotum des Abg. Dr. Jens Brandenburg vor, siehe Kapitel 10.7.3

8.4 Handlungsempfehlungen

8.4.1 Handlungsempfehlungen zur Attraktivität der beruflichen Bildung

1. Alle Akteure der beruflichen Bildung sind dazu aufgerufen, regional und berufsspezifisch über mögliche Karrierewege in der beruflichen Bildung zu informieren, die betrieblichen Ausbildungs- und Qualifizierungsprozesse weiter zu verbessern und noch mehr attraktive Fortbildungsangebote im Anschluss an die berufliche Erstausbildung zu schaffen.
2. Die betroffenen Akteure sind dazu aufgerufen, die Regelungen der konkreten Verfahren transparent in einer überregionalen Plattform abzubilden.
3. Seitens des Staates sind weiterhin gute Rahmenbedingungen für Forschung, Entwicklung und Innovation zu gewährleisten.[1090] Unterstützung für die Wirtschaft ist insbesondere bei der Qualifizierung von Fachkräften in den sog. MINT-Berufen wichtig. Hierzu sollten etwa die Beratungsleistungen und Weiterbildungsangebote der Bundesagentur für Arbeit überprüft werden. Zusammen mit den Sozialpartnern, zivilgesellschaftlichen Initiativen und Stiftungen sollte die Attraktivität dieser Berufe insbesondere für Mädchen und Frauen gestärkt werden. Über die Berufsbildungs- und Erwachsenenqualifizierungsforschung können technologische Entwicklungen schneller in der Aus- und Weiterbildung Berücksichtigung finden.[1091]

[1089] Vgl. Haag, Rebecca; Schoelen, Harald: Drei auf einen Streich. Ein triales Studium zur Nachwuchskräftegewinnung im Handwerk 2018 (2), S. 38.

[1090] Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2017): Arbeit weiter denken, S. 92-95.

[1091] Vgl. zu Letzterem: Matthes et al. (2019): Digitalisierung der Arbeitswelt: Bisherige Veränderungen und Folgen für Arbeitsmarkt, Ausbildung und Qualifizierung, KOM-Drs. 19(28)30a, S. 18.

8.4.2 Handlungsempfehlungen zur Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung

1. Berufliche Bildung und akademische Bildung sind eigenständige Möglichkeiten, die auf das berufliche Leben vorbereiten. Die Bildungsbereiche vermitteln unterschiedliche Kompetenzen, daher braucht die Wirtschaft auch zukünftig gut ausgebildete Absolventinnen und Absolventen aus beiden Bildungsbereichen. Digitalisierung verlangt von beiden Bildungsgängen Veränderungen. Berufliche Bildung braucht zunehmend methodische Expertise, die domänenspezifisch entwickelt wird. Die hochschulische Bildung ist gefordert, die Arbeitsmarktrelevanz des Studiums in Bezug auf Tätigkeitsfelder außerhalb des Wissenschaftssystems weiter zu stärken.
2. Das Bundesinstitut für Berufsbildung sollte ebenso wie andere zur Berufsbildung forschende Einrichtungen detailliert untersuchen, inwieweit in den vergangenen Jahren klassische Ausbildungen vor allem im Bürobereich von Studiengängen verdrängt wurden (Stichwort „Bachelorisierung der Sachbearbeitertätigkeit“).
3. Bestehende unterschiedliche Beratungsinstanzen der Berufs-, Allgemein- und Hochschulbildung sollten in der Beratung kooperieren und gemeinsam für mehr Transparenz sorgen. Eine zentrale Online-Plattform, in der über die beruflichen und hochschulischen Bildungswege informiert wird, soll geschaffen werden.
4. Die flächendeckende und gleichberechtigte Berufs- und Studienorientierung, insbesondere an Gymnasien, ist durch eine Stärkung digitaler Formate auszubauen.

8.4.3 Handlungsempfehlungen zu Doppelqualifikationen und hybriden Bildungsformaten als Verbindung zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung

1. Doppelqualifikationen sind ein erfolgreicher und viel genutzter Bildungsweg in vielen Ländern. Auch in Deutschland könnte dies ein erfolgreicher Weg sein, junge Menschen für die berufliche Ausbildung zu interessieren und ihnen gleichzeitig eine große Flexibilität in ihrem weiteren Bildungs- und Karriereweg zu gewähren. Damit nicht auch bei diesem Bildungsweg ein „Flickenteppich“ zwischen den Ländern entsteht, soll ein standardisierter Weg der Doppelqualifizierung etabliert werden. Vorbild kann hier das Projekt „Dual Plus Fachhochschulreife“ aus Hamburg sein.
2. Wir empfehlen, dass alle Länder den in den KMK-Rahmenvereinbarungen vorgesehenen Unterrichtsumfang so umsetzen, dass grundlegende Inhalte/Anforderungen, die zentrale Bestandteile vieler Studiengänge sind, in ausreichendem Maße vermittelt werden. Auch doppelqualifizierende berufliche Bildungsgänge können hilfreich sein.

   Hierzu liegt ein Sondervotum des Abg. Dr. Stefan Kaufmann und der Sachverständigen Carlo Dirschedl und Dr. Barbara Dorn vor, siehe Kapitel 10.7.2

3. Im berufsschulischen Angebot soll eine optionale wissenschaftspropädeutische Vorbereitung auf eine anschließende akademische Bildung verankert werden.
4. Zur besseren Abstimmung von Ausbildung und Arbeitsmarkt ist eine fortlaufende Erforschung der Anforderungen und Bedarfe des Arbeitsmarktes notwendig. Gleichzeitig ist eine Ursachenanalyse für die Entwicklung der Studierendenzahlen und der Zahlen der Auszubildenden notwendig. Diese Daten sollen als Grundlage politischen Handelns dienen und zur Entwicklung dualer Studiengänge herangezogen werden.
5. Bund und Länder sind aufgefordert, Hochschulen und Betriebe beim weiteren Ausbau dualer Studiengänge zu unterstützen und Studieninteressierte über die attraktiven Möglichkeiten eines dualen Studiums zu informieren.
6. Um die Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung zukunftsfähig weiter zu entwickeln, sollten berufsbildende Schulen Entwicklungsimpulse und -möglichkeiten zur systematischen Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung mittels der Schaffung hybrider Formate in der Aus- und Weiterbildung (z. B. studienintegrierende Ausbildung) bekommen. Ergänzt werden sollte dies durch die Entwicklung von Verfahren zur Anrechnung von Bildungsinhalten aus der Fachschulweiterbildung sowie der Fachober- und Berufsoberschule im hochschulischen Bereich.
7. Nach seiner Umsetzung ist das Modell der studienintegrierenden Ausbildung zu evaluieren.
8. Das BIBB soll neue Forschungs- und Beratungskapazitäten für die Gestaltung der Lernortkooperation zwischen Hochschule, Betrieb und ggf. Berufsschule sowie der Lernphasen im Betrieb im dualen Studium aufbauen bzw. bestehende ausbauen und dabei die Sozialpartner einbeziehen.

9. Bei der Kooperation ist auf die ausreichende Beteiligung der Berufspraxis bzw. der kooperierenden Betriebe in den Hochschulgremien zu achten.
10. Einheitliche Orientierungshilfen für die Praxisphasen dualer Studiengänge wie die des BIBB sollten breit bekannt gemacht und von Hochschulen, Betrieben und Studierenden genutzt werden. Da diese jedoch keinen rechtsverbindlichen Charakter besitzen, soll die Einführung von verbindlichen Qualitätskriterien geprüft werden. Hier sollten auch verschiedene regionale Initiativen – etwa aus Berlin, Hessen und Bayern – als Vorbild dienen.
11. Solche Orientierungshilfen könnten u. a. sein:
    - Vertragsdauer und Dauer der Probezeit
    - mit der Hochschule abgestimmte Praxisphasen des Studiums (z. B. zeitliche und sachliche Gliederung)
    - Pflichten des betrieblichen Praxispartners (z. B. Freistellungsansprüche für Prüfungen und Seminare, Kostenübernahme von Lehrmitteln, Fahrtkosten, Gebühren)
    - Anforderungen an die Betreuung und Qualifikation des betrieblichen Ausbildungspersonals
    - Vergütung und sonstige Leistungen
    - Pflichten der Lernenden (insbesondere Weisungsgebundenheit)
    - wöchentliche Ausbildungszeit, Urlaub
    - Kündigung
    - Zeugniserstellungspflicht
    - Regelungen zur Übernahme nach dem Studium.

    (Hierzu liegt ein Sondervotum der Sachverständigen Dr. Barbara Dorn vor, siehe Kapitel 10.7.4)
12. Der Akkreditierungsrat ist darin zu unterstützen, dass er die Einhaltung bestehender Kriterien zum dualen Studium auch weiterhin überwacht und keine dualen Studiengänge zulässt, die nicht dual sind.
13. Die Bundesländer sollten ihre Landeshochschulgesetze und daran anknüpfende Landesrechtsverordnungen an die Musterrechtsverordnung zum Studienakkreditierungsstaatsvertrag anpassen.[1092] Zur erfolgreichen Gestaltung von Kooperationen beim dualen Studium ist die Empfehlung 169 des BIBB-Hauptausschusses zu beachten.
14. Neben wachsenden Angeboten an dualen Studiengängen sollen Unternehmen auch die duale Erstausbildung im Blick behalten und ihre Fachkräfte entsprechend ausbilden. Dazu ist es notwendig, die eigenen Fachkräftebedarfe genau zu analysieren und die dazu jeweils passenden Zielgruppen zu adressieren.

8.4.4 Handlungsempfehlungen zur Durchlässigkeit beruflicher und akademischer Bildung

1. Die triale Lernortkooperation von Betrieben, beruflichen Schulen und Hochschulen ist auszubauen. In gegenseitiger Ergänzung und unter dem Vorzeichen einer umfassenden Berufs- und Studienorientierung sowie -beratung sollten die Einrichtungen der beruflichen und akademischen Bildung kooperieren, um ihre Stärken im Wettbewerb um Schulabsolventinnen und -absolventen zu kombinieren. Hierzu sind Modelle wechselseitiger Anerkennung und Anrechnung von Lernleistungen in fachaffinen Segmenten zu entwickeln.
2. Es hat sich gezeigt, dass überregionale bzw. nationale Standards helfen, bundesweit durchlässigkeitsfördernde Regelungen und Praxen einzuführen. So halfen zum Beispiel Vereinbarungen der KMK beim Ausbau des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte in den Bundesländern. Standardisierungen führen zu mehr Transparenz. Die Kommission regt an, Zugangsregelungen und -praktiken weiter zu vereinheitlichen, zum Beispiel über einheitliche Mindeststandards, insbesondere was den Zugang für beruflich Qualifizierte (ohne Fortbildung) angeht.

[1092] Vgl. Bundesanzeiger (2017): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 21. Juni 2017 zum dualen Studium.

3. Der Wissenschaftsrat rät zur formalen Anerkennung von Berufsbildungsabschlüssen als Hochschulzugangsberechtigung. Wenn die bestehenden Programme, in denen dieser Weg zur Hochschule geöffnet wurde, positiv evaluiert werden, wäre dies eine weitere Möglichkeit, die Attraktivität der beruflichen Bildung zu erhöhen. Die Kommission empfiehlt hier die Anerkennung von Berufsbildungsabschlüssen als Hochschulzugangsberechtigung.
4. Bei der Entscheidung über die Zulassung zu einem Hochschulstudium auf Basis von Eignungsprüfungen sollten die bereits beruflich (durch Berufsbildung und Berufspraxis) erworbenen Kompetenzen stärker berücksichtigt werden als bisher.
5. Aus der Forschung ist bekannt, dass insbesondere noch zu Beginn des Studiums Unsicherheiten für beruflich Qualifizierte bestehen und hier die Abbruchwahrscheinlichkeit höher ist als bei traditionell Studierenden. Insofern empfehlen wir die Förderung von Maßnahmen für die Vorstudien- und Studieneinstiegsphase an den Hochschulen.
6. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung sollte nicht nur in die eine Richtung, also von der Berufsbildung in die Hochschulbildung, gedacht und weiterentwickelt werden. Ebenso wichtig sind Übergänge von der hochschulischen in die weiterführende berufliche Bildung, möglichst unter Anrechnung hochschulischer Qualifikationen. Alle Akteure der beruflichen und der hochschulischen Bildung sind dazu aufgerufen, die systematische Anerkennung und Anrechnung hochschulisch erworbener Qualifikationen im Berufsbildungsbereich zu erleichtern.
7. Zielgruppenspezifische Beratungs- und Unterstützungsangebote sind hierbei sehr wichtig. Wir empfehlen allen Einrichtungen der beruflichen Bildung (Kammerorganisationen, berufsbildenden Schulen) sowie den Hochschulen, diese Angebote weiter auszubauen.
8. Die Bedeutung von Beratungs- und Unterstützungsstrukturen für den Bildungserfolg im Rahmen der Durchlässigkeit wird zunehmend auch in der Bildungspolitik sowie den Bildungsorganisationen wahrgenommen. Dies äußert sich zum Beispiel in dem zunehmenden Fokus auf zielgruppenspezifische Studienangebote in den Förderprogrammen von Bund und Ländern. Wir empfehlen die Verstetigung der Finanzierung von wissenschaftlich positiv evaluierten Projekten, um nachhaltig positive Ergebnisse zu erzielen.
9. Damit an allen Hochschulen entsprechende Beratungs- und Unterstützungsstrukturen umgesetzt werden, sollten diese auch in den Hochschulvereinbarungen, -gesetzen oder Akkreditierungsrichtlinien festgehalten werden.
10. Innerhalb und zwischen den Hochschulen verschiedenen Typs muss eine Diskussion um den Bildungsauftrag der Hochschule einschließlich der Vorbereitung der Absolventinnen und Absolventen auf eine Beschäftigung in Tätigkeitsfeldern außerhalb der Wissenschaft geführt werden.

8.4.5 Handlungsempfehlungen zum DQR

1. Der Prozess zur Einbeziehung non-formal erworbener Kompetenzen in den DQR in seiner Funktion als Transparenzinstrument wird begrüßt und soll fortgesetzt werden.
2. Es soll geprüft werden, ob Zuordnungen von non-formaler Bildung zum DQR über Gutachterverfahren vorgenommen werden können (analog Österreich), auch unter Beteiligung der Sozialpartner.
3. Es soll geprüft werden, ob Validierungsformate für die Zuordnung informell erworbener Qualifikationen zum DQR mit einem verhältnismäßigen Aufwand leistbar sind.
4. Es sollen Prüfungsinstrumente auf der Grundlage des DQR entwickelt werden, um bildungsbereichsübergreifende Vergleiche und Anerkennung von Lernleistungen zu unterstützen.
5. Eine rechtliche Verankerung des DQR böte die Chance, die Zuordnungsverfahren auf eine verbindliche und qualitätsgesicherte Grundlage zu stellen, den Anwendungsbereich des DQR zu klären und Missbrauch zu sanktionieren. Bei einer rechtlichen Verankerung wäre jedoch darauf zu achten, dass jeglicher Einfluss der Qualifikationsstruktur auf die Entgeltstruktur und jeder Eingriff in die Tarifautonomie ausgeschlossen werden.
6. Die Dimensionen der Kompetenzen, die im beruflichen und akademischen Bereich erworben werden, sollten trotz ihrer Unterschiedlichkeit vollständig in derselben Systematik beschrieben werden können. Es ist zu prüfen, ob die bestehenden DQR-Gremien einen Abgleich der DQR-Deskriptoren vornehmen sowie deren Passfähigkeit für einen curricularen Vergleich erörtern können oder ob hierfür die Einrichtung eines

Runden Tisches aus Vertretern und Vertreterinnen der Hochschulseite und der Sozialpartner notwendig ist. Alternativ kann der Aufbau einer zentralen Anerkennungsstelle in Betracht gezogen werden.

Hierzu liegt ein Sondervotum des Abg. Dr. Stefan Kaufmann und der Sachverständigen Carlo Dirschedl, Dr. Barbara Dorn und Prof. Dr. Peter Sloane vor, siehe Kapitel 10.7.1

8.4.6 Handlungsempfehlungen zur Anschlussfähigkeit (Anrechnung/Validierung)

1. Die Akteure der beruflichen Bildung müssten Leistungen aus der akademischen Bildung stärker anerkennen (ECTS-Punkte). Umgekehrt gilt dies für die Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen im akademischen Bereich.
2. Somit sollten Hochschulen die Voraussetzungen für die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen verbessern (insbesondere die Aufnahme von Anrechnungsregelungen in die Prüfungsordnungen; Information und Beratung über Anrechnungsverfahren/-kriterien). Dabei gilt es auch, beruflich Qualifizierten ohne Abitur dieselben Anrechnungsperspektiven zu eröffnen wie Studieninteressierten mit traditioneller Hochschulzugangsberechtigung.
3. Den zielführenden Austausch zwischen beruflicher und akademischer Bildung gilt es, mit dem Ziel einer Verbesserung der gegenseitigen Anerkennung und Anrechnung zu stärken.
4. Für die Anrechnung von bereits in beruflichen Ausbildungen vermittelten Inhalten auf akademische Ausbildungen an Hochschulen soll die Schaffung eines verbindlichen prozessualen Rahmens geprüft werden.
5. Die individuelle Beratung über die Möglichkeiten zur Validierung und Anerkennung erworbener Kompetenzen soll – als Schnittstelle der an Weiterbildung beteiligten Institutionen – verbessert werden. Insbesondere die in der beruflichen Praxis oder einer akademischen Vorbildung erzielten Kompetenzgewinne gilt es, im Sinne eines Ineinandergreifens beider Bildungswege möglichst umfassend abzubilden, um Maßnahmen zur Fort- und Weiterbildung passgenau darauf abzustimmen.
6. Die Instrumente einer fälschungssicheren digitalen Kompetenzdokumentation sind weiterzuentwickeln, um ein persönliches Kompetenzprofil über die lebensbegleitende berufliche Qualifizierung und Berufsbiografie hinweg zu ermöglichen. Eine sozialpartnerschaftliche Begleitung der Entwicklung soll von vornherein die Anerkennung und Arbeitsmarktrelevanz der Kompetenzdokumentation sicherstellen.
7. Die Ergebnisse von Pilotprojekten wie ValiKom sind zu nutzen, um die Sichtbarmachung von non-formal und informell erworbenen beruflichen Kompetenzen und deren Einordnung im Vergleich zu anerkannten Abschlüssen zu verstetigen. Für die Akzeptanz von Validierungszertifikaten sind nachvollziehbare Zuständigkeiten zu schaffen.
8. Die Bundesregierung wird gebeten, die vorhandenen Wissensbestände aus bereits umgesetzten Modellprojektserien zur Anerkennung umzusetzen und die gesetzlichen Grundlagen für vereinfachte Anrechnungsmöglichkeiten zu schaffen. Bestehende Datenbanken dieser Projekte sind gezielt systematisch weiterzuentwickeln und zur Verbesserung bestehender Anerkennungsverfahren zu nutzen.
9. Im Spannungsverhältnis zwischen Qualitätssicherung und Zugänglichkeit sollten parallel zu formalisierten Validierungs- und Anerkennungsverfahren auch niederschwellige Optionen angeboten werden.
10. Anerkennungsverfahren sollen auf allen Niveau-Ebenen systematisiert und standardisiert und ihre Transparenz soll erhöht werden, um in- und ausländische Fachkräftepotenziale zu erschließen und durch geeignete individuelle Nachqualifizierung einen allgemeinen Bildungsaufstieg zu ermöglichen.
11. Die verschiedenen Typen von Anerkennungsverfahren (integrativ, autonom, sekundierend) sollten verzahnt werden.

8.4.7 Handlungsempfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung

1. Zu prüfen ist eine Reform des Kapazitätsrechts und der Faktoren der Mittelvergabe u. a. auf der Grundlage der Ergebnisse des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“, um den Hochschulen die Anpassung an die Anforderungen zum Ausbau von Angeboten zum lebensbegleitenden Lernen zu ermöglichen.

2. Damit beruflich Qualifizierte flexibel studieren können, sollten Studiengänge leichter in Teilzeit studierbar sein. Teilzeit sollte nicht nur für Weiterbildungsstudiengänge angeboten werden. Die Kommission empfiehlt die Etablierung von Teilzeitstudienangeboten an den Hochschulen.
3. Zur Offenlegung von in wissenschaftlicher Weiterbildung vermittelten Inhalten und Kompetenzen als Basis für aufbauende Kompetenzanrechnungssysteme sollten die Studienorganisation weiterbildungsadäquat ausgerichtet sowie Transparenzinstrumente eingeführt werden.
4. Durch die Einführung von Micro-Degrees zur Anerkennung kleinerer Studieneinheiten sollen Zugangshürden zu wissenschaftlicher Weiterbildung gesenkt und die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und Hochschulbildung sichergestellt werden, indem
   - der zeitliche Aufwand von Weiterbildungsangeboten abgebaut wird,
   - mehrere kürzere bzw. kleinere sich ergänzende oder aufeinander aufbauende Module zu einem allgemein anerkannten, für spätere Weiterbildungen anrechenbaren Zertifikat akkumuliert werden können,
   - eine bessere berufsbegleitende Wahrnehmung ermöglicht wird,
   - auf die individuelle Lebenssituation zugeschnittene Module passgenau genutzt werden,
   - formalisierte Grade oder ihre Vorstufen durch die Kombination mehrerer Micro-Degrees besser erreichbar werden.
5. Das gilt entsprechend für andere staatliche Weiterbildungsanbieter (z. B. Fachschulen).

9 Finanzierung der Aus- und Weiterbildung

Die Empfehlungen der Enquete-Kommission haben vielfach auch Relevanz für Finanzierungsfragen. Die möglichen Konsequenzen für die künftige Ausrichtung der öffentlichen Finanzierung der beruflichen Bildung wurden in einer eigenen Projektgruppe diskutiert, und diese werden im vorliegenden Kapitel dargelegt.

9.1 Strukturen

Die Verantwortung für die Finanzierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland verteilt sich gegenwärtig auf die Unternehmen, die öffentlichen Haushalte (Gebietskörperschaften, BA) und die Teilnehmenden an Aus- und Weiterbildung bzw. deren Angehörige. Daten zur Höhe ihrer jeweiligen Finanzierungsbeiträge liegen nur für die öffentlichen Haushalte und die Unternehmen vor.

Übersichten über die Ausgaben für Aus- und Weiterbildung – insbesondere über den öffentlichen Teil der Finanzierung – bieten die jährlich aktualisierten Bildungsfinanzberichte. Die BIBB-Datenreporte schlüsseln zudem Ausgaben nach Bund (Ministerien und BA), Ländern, Gemeinden und Zweckverbänden für Aus- und Weiterbildung auf. Zum Zeitpunkt der Vorlage des Berichts der Enquete-Kommission waren in der Förderdatenbank des Bundes 331 Förderprogramme unter dem Förderbereich „Aus- und Weiterbildung“ gelistet.[1093] Dabei bleibt im Unklaren, wie die Programme den jeweiligen Bereichen zugeordnet sind, wie mögliche Förderungen über den Europäischen Sozialfonds (ESF) ausgewiesen werden und in welcher Form steuerliche Erleichterungen[1094] berücksichtigt werden.

Die öffentlichen Haushalte haben im Jahr 2019 insgesamt 150,1 Milliarden Euro für Bildung aufgewendet.[1095] Die Bildungsausgaben lagen dabei deutlich über dem Niveau von 2015 mit 124,0 Milliarden Euro und dem Jahr 2010 mit 106,2 Milliarden Euro. Im direkten Vergleich zum Vorjahr 2018 betrug der Ausgabenzuwachs 8,8 Milliarden Euro.[1096] Seit 2011 ist der Anteil der Bildungsausgaben an allen öffentlichen Ausgaben von 19,7 auf 21,5 Prozent gestiegen.[1097]

Schlüsselt man dies weiter auf, so wurden im Jahr 2019 in den Ländern auf der staatlichen Ebene durchschnittlich 38,8 Prozent (2018: 37,5 Prozent; 2010: 35,0 Prozent) und in den Gemeinden 14,4 Prozent (2018: 14,4 Prozent; 2010: 13,1 Prozent) für Bildung verausgabt. Zusammen für die kommunale und staatliche Ebene in den Ländern betrug der Anteil der Bildungsausgaben am öffentlichen Gesamthaushalt im Jahr 2019 27,3 Prozent (2018: 26,7 Prozent, 2010: 25,1 Prozent), die des Bundes lagen 2019 bei 5,4 Prozent (2018: 5,6 Prozent, 2010: 4,8 Prozent).[1098]

Untergliedert man die Gesamtausgaben für Bildung nach einzelnen Bereichen, so wurden für berufliche, nicht tertiäre Bildungsgänge einschließlich der Schulen des Gesundheitswesens im Jahr 2017 23,7 Milliarden Euro aufgewendet, während im Bereich der zusätzlichen Bildungsausgaben in nationaler Abgrenzung (z. B. Weiterbildung) 20,9 Milliarden Euro ausgegeben wurden. Im Verlauf betrachtet haben sich die Ausgaben für berufliche, nicht tertiäre Bildungsgänge von 2005 (20,3 Milliarden Euro) auf 2015 (21,8 Milliarden Euro) und dann auf 2017 (23,7 Milliarden Euro) stetig erhöht. Derselbe Trend ist für die zusätzlichen Bildungsausgaben zu verzeichnen mit 14,0 Milliarden Euro für das Jahr 2005 im Vergleich zu den Jahren 2015 (19,2 Milliarden Euro) und 2018 (21,1 Milliarden Euro).

1093 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020, S. 234, 356.

1094 Dabei können Steuerpflichtige – Unternehmen wie Bildungsteilnehmende – Aufwendungen für die berufliche Aus- und Weiterbildung steuermindernd geltend machen. Ihre individuelle Entlastung erfolgt auf Kosten des Steueraufkommens und erhöht damit faktisch den Finanzierungsanteil der öffentlichen Hand. Dies ist bei der gesamtwirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bewertung der Finanzierungsstrukturen in der beruflichen Bildung zu berücksichtigen. Vgl. Dohmen et al. (2019): Kosten der Weiterbildung in Deutschland – Verteilung der Finanzlasten auf Unternehmen, Privatpersonen, öffentliche Hand. Grob vereinfachend und überschlägig bezifferten Dohmen/Cordes die Entlastungswirkung für Unternehmen auf 25 Prozent und für Privatpersonen auf 35 Prozent der geltend gemachten Kosten.

1095 Vgl. Statistisches Bundesamt (2020): Bildungsfinanzbericht 2020. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden, URL: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/Downloads-Bildungsfinanzen/bildungsfinanzbericht-1023206207004.pdf?__blob=publicationFile, Abruf am: 23. März 2021, S. 30. Das Statistische Bundesamt legt dabei das sogenannte Grundmittelkonzept zugrunde: ebd., S. 28.

1096 Ebd., S. 31.

1097 Ebd., S. 36 und Abb. 3.3–1.

1098 Ebd., S. 118, Tab. 3.3–1.

Einen Überblick hierzu gibt die nachfolgende Abbildung zum Bildungsbudget nach Bildungsbereichen in Milliarden Euro wieder. Setzt man die Ausgaben für Bildung in Relation zum Bruttoinlandsprodukt, so wurden für Weiterbildung und andere non-formale Bildungsangebote 0,6 Prozent des BIP im Jahr 2017 ausgegeben.[1099] Die Ausgaben für den Tertiärbereich betrugen 1,2 Prozent des BIP.

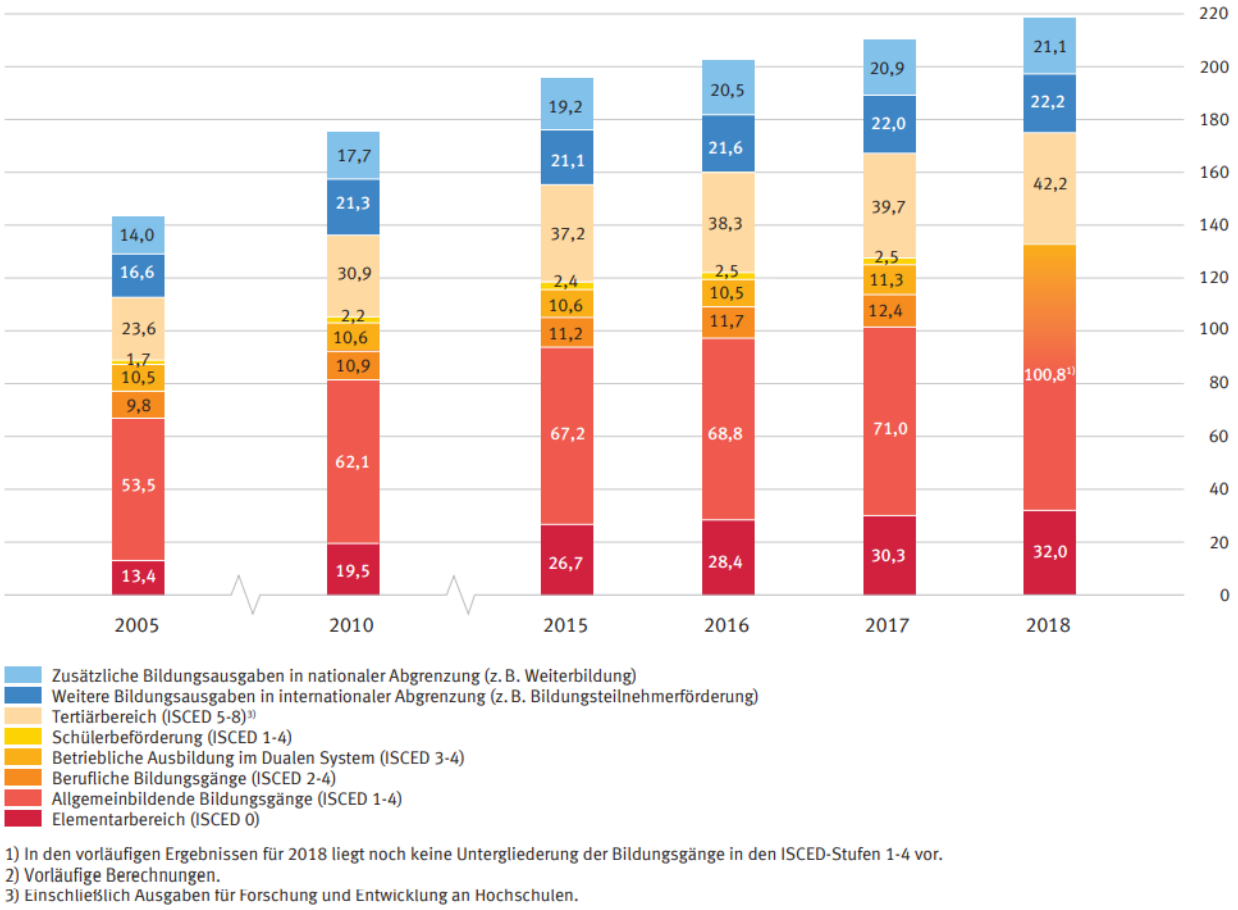


Abbildung 44: Bildungsbudget nach Bildungsbereichen in Mrd. Euro[1100]

Auch bei den Ausgaben privater Haushalte für Bildungsgüter und -dienste außerhalb von Bildungseinrichtungen ließ sich ein Anstieg feststellen: So stiegen diese Ausgaben von 5,1 Milliarden Euro im Jahr 2005 auf 5,9 Milliarden Euro im Jahr 2015. Mit 6,6 Milliarden Euro im Jahr 2018 nahmen diese Ausgaben weiter zu.[1101]

9.1.1 Ausbildung

9.1.1.1 Die Betriebe

Die Bruttokosten der dualen Ausbildung im Ausbildungsjahr 2017/18 wurden auf 27,2 Milliarden Euro beziffert. Die Erträge, also die Wertschöpfung der Auszubildenden, beliefen sich auf 18,7 Milliarden Euro.[1102] Damit betrugen die Nettokosten für die teilnehmenden Betriebe 8,4 Milliarden Euro. Mehr als 6,7 Milliarden Euro, also

1099 Ebd., S. 20 f., Abb. 2.3–1.
1100 Ebd., S. 21, Abb. 2.2–1.
1101 Ebd., S. 105, Tab. 2.1–1.
1102 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Kosten und Nutzen der Ausbildung aus betrieblicher Sicht.

80 Prozent davon, entfielen auf kleine und mittlere Unternehmen, allein 2 Milliarden Euro auf das Handwerk.[1103] Mögliche Kosten etwa für Praxisphasen Auszubildender aus schulischen Ausbildungen waren darin nicht berücksichtigt.[1104] An der akademischen Erstausbildung sind die Unternehmen in der Regel nicht finanziell beteiligt. Eine Ausnahme bildet die Hybridform des dualen Studiums. Nach Ergebnissen von Winde/Konegen-Grenier im Jahr 2018 haben die Unternehmen ihre Investitionen in akademische Bildung von 2,2 Milliarden Euro im Jahr 2009 auf 3,3 Milliarden Euro im Jahr 2015 erhöht. „Das ist eine durchschnittliche jährliche Steigerung von 7,2 Prozent. Damit haben die Unternehmen ihre Ausgaben sogar noch stärker gesteigert als ihre Aufwendungen für Forschung und Entwicklung, die jährlich um 5,5 Prozent zunahmen. […] Besonders stark sind in den vergangenen drei Jahren die Investitionen in das duale Studium und in Praktika angestiegen. Sie machen mittlerweile fast drei Viertel des Umfangs der Investitionen aus.“[1105] Allerdings war die Qualifizierung der Aufwendungen der Unternehmen für Praktika als Ausbildungskosten in der Kommission umstritten.

Für die beruflichen Bildungsgänge weist der Bildungsfinanzbericht 2020 im Bildungsbudget 2017 einen Finanzierungsanteil des privaten Bereichs von 42,4 Prozent aus, für den akademischen Bereich sind es 15,2 Prozent.[1106]

9.1.1.2 Die öffentliche Hand

Der Mittelaufwand aller öffentlichen Haushalte für den Bereich berufliche Ausbildung – also Bund, Länder und Bundesagentur für Arbeit (BA) – lag im Haushaltsjahr 2018 zusammengenommen bei rund 10,0 Milliarden Euro. „Die öffentlichen Mittel werden neben der Finanzierung des dualen Systems auch für das vollzeitschulische Berufsbildungswesen, das Übergangssystem und die Förderung von Strukturen verwendet.“[1107]

1103 Vgl. Born, Volker, Zentralverband des Deutschen Handwerks e. V. (2020): Schriftliche Stellungnahme. Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 26. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG7-4, Berlin, S. 4.

1104 Vgl. Wenzelmann, Felix, Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Schriftliche Stellungnahme „Finanzierung der Erstausbildung“. Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 26. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG7-7, Berlin, S. 2 f.

1105 Konegen-Grenier, Christiane; Winde, Mathias; Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V.; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (Hg.) (2017): Bildungsinvestitionen der Wirtschaft 2015. Ausgaben der Unternehmen für Studierende und Hochschulen, Essen, URL: www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2017/330394/IW-Studie_Bildungsinvestitionen_der_Wirtschaft_2015.pdf, Abruf am: 4. Mai 2021, S. 4 ff.

1106 Vgl. Statistisches Bundesamt (2020): Bildungsfinanzbericht 2020, S. 23, Abb. 2.4–2. Privater Bereich: Privathaushalte, Unternehmen, private Organisationen ohne Erwerbszweck. Quelle: ebd., S. 23, Abb. 2.4–1, Fn. 1.

1107 Müller, Normann; Wenzelmann, Felix; Thiele, Marion (2016): Finanzierung der beruflichen Ausbildung in Deutschland (Aktualisierte Fassung 2020), URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/16616, Abruf am: 2. Februar 2021, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Forschungsdaten aus dem BIBB, Bonn, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 2/2016), URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/7944, Abruf am: 16. April 2021, S. 4.

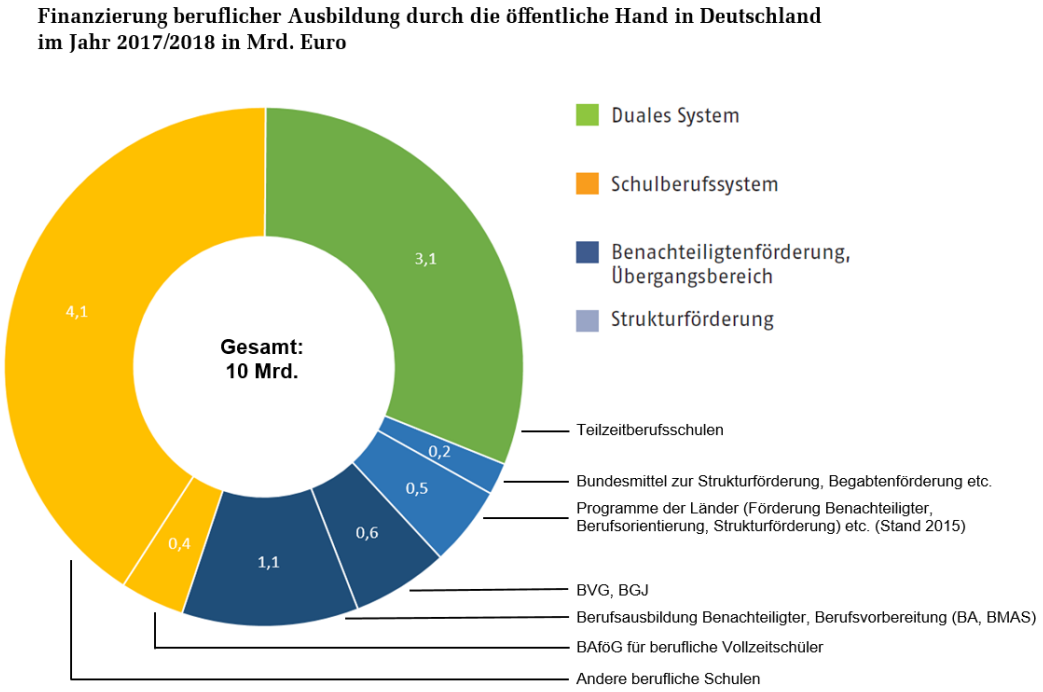


Abbildung 45: Finanzierung beruflicher Bildung durch die öffentliche Hand in Deutschland im Jahr 2017/2018[1108]

Der öffentliche Mittelaufwand konzentriert sich auf die durch die Länder finanzierten beruflichen Schulen. Die amtliche Statistik erhebt den Mittelaufwand für die einzelnen beruflichen Schultypen allerdings nicht getrennt, sondern für die beruflichen Schulen insgesamt. „Der größte Teil der Mittel entfällt auf die Teilzeitberufsschulen im dualen System (etwa 3,1 Mrd. Euro im Jahr 2018). Geringer ist der Mittelaufwand für die einzelnen Schultypen des Schulberufssystems wie z. B. Berufsfachschulen oder Fachoberschulen, die jedoch zusammengenommen sogar rd. 4,1 Mrd. Euro aufwenden. Die Übergangsangebote Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) schlagen mit ca. 0,6 Mrd. Euro zu Buche.“[1109]

Zur Finanzierung der Berufsschulen tritt im Schulberufssystem noch die Förderung des Lebensunterhalts von beruflichen Vollzeitschülerinnen und -schülern nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz hinzu (ca. 0,4 Milliarden Euro). Einen weiteren großen Posten bilden im Übergangsbereich die Berufsbildungsausgaben der BA und des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales mit insgesamt ca. 1,1 Milliarden Euro.[1110] Diese betreffen neben der Berufsausbildung auch Berufsorientierung und -vorbereitung. Ein Großteil der BA-Mittel fließt dabei in die Förderung besonders benachteiligter Auszubildender und hier wiederum in die außerbetriebliche Ausbildung. Letztere könnte laut Müller/Wenzelmann auch dem dualen System zugerechnet werden, da sie ein Substitut für die betriebliche Ausbildung darstellt und das duale System ergänzt. Ähnliches gilt für die Berufsausbildungsbeihilfe, die Auszubildende im dualen System zur Sicherung ihres Lebensunterhalts erhalten (ca. 0,3 Milliarden Euro).[1111]

Insgesamt sind nach Aussage von Dr. Felix Wenzelmann die Aufwendungen der öffentlichen Hand in den letzten 20 Jahren nur leicht gestiegen. Viele Positionen verzeichnen sogar Rückgänge. Der Gesamtanstieg wird durch die höheren Aufwendungen von Ländern und Kommunen für die beruflichen Schulen verursacht.[1112]

1108 Ebd.

1109 Ebd., S. 5.

1110 Unter „Übergangsbereich“ sind hier alle Maßnahmen gefasst, die keinen vollqualifizierenden beruflichen Abschluss vermitteln, sondern auf die Aufnahme einer Ausbildung vorbereiten.

1111 Ebd.

1112 Vgl. Wenzelmann (2020): Schriftliche Stellungnahme „Finanzierung der Erstausbildung“, Drs. 19(28)PG7-7, S. 11.

9.1.1.3 Die Auszubildenden

Bisher ist unbekannt, in welcher Höhe sich die Auszubildenden selbst an der Finanzierung ihrer Ausbildung beteiligen. Ihr Beitrag besteht im Wesentlichen in Form des Einkommensverlustes, den sie aufgrund ihrer Ausbildung im Vergleich mit einer Beschäftigung als Un- oder Angelernter erleiden. Schätzungen des BIBB deuten darauf hin, dass der Finanzierungsbeitrag der Auszubildenden erheblich ist.[1113] Dem ist jedoch die mit einer abgeschlossenen Ausbildung einhergehende potenzielle Bildungsrendite sowie die gesteigerte Wahrscheinlichkeit einer Anstellung gegenüberzustellen.

Nach Auffassung von Wenzelmann kann für die Auszubildenden im dualen System überschlägig geschätzt werden, dass deren Beitrag in etwa dem der Betriebe entspricht. Ergänzend verweist er darauf, dass Auszubildende in vollzeitschulischen Ausbildungsgängen individuell noch höhere Kosten tragen, da sie zum einen in der Regel keine Ausbildungsvergütung erhalten und zum anderen teilweise Schulgelder zahlen müssen (vgl. auch Kapitel 6.3).[1114]

9.1.2 Weiterbildung

Bei der Finanzierung der beruflichen Weiterbildung gibt es keine starren Zuständigkeiten. Den vielfältigen Formen der Weiterbildung – betrieblich wie individuell-berufsbezogen – liegen unterschiedliche Finanzierungsmodelle zugrunde.

Der BIBB-Datenreport 2020 quantifiziert alle öffentlichen Aufwendungen für die berufliche Weiterbildung – BMBF, BMWI, BMAS, Länder/Gemeinden/Zweckverbände, BA – die sich für das Jahr auf insgesamt 5,4 Milliarden Euro summieren lassen.[1115] Die Datenlage ist – mit Ausnahme der öffentlichen Förderung – unbefriedigend. Die Statistiken zur beruflichen Weiterbildung basieren auf unterschiedlichen Begriffsdefinitionen und berücksichtigen daher unterschiedliche Kostenbestandteile.[1116]

Die Verantwortung für die fachliche Qualifikation ihrer Beschäftigten und die betriebliche Weiterbildung einschließlich ihrer Finanzierung liegt primär bei den Unternehmen. Häufig beteiligen sich die Beschäftigten auf der Grundlage betrieblicher oder sozialpartnerschaftlicher Vereinbarungen in Form geldwerter Zeitansprüche an diesen Kosten. Das IW beziffert die Aufwendungen für Weiterbildung der Unternehmen in Deutschland im Jahr 2019 auf 41,3 Milliarden Euro, darunter 21 Milliarden direkte Kosten.[1117] Die individuellen Beiträge der Beschäftigten sind darin nicht berücksichtigt.

9.1.3 Digitale Bildungsinfrastruktur

Zur Abgrenzung des Gegenstands der nachfolgenden Empfehlungen legt die Enquete-Kommission eine Arbeitsdefinition zugrunde.

Der Terminus der „digitalen Bildungsinfrastruktur“ orientiert sich dabei an der zwischen Bund und Ländern im Rahmen des DigitalPakts Schule geschlossenen Verwaltungsvereinbarung.[1118] Er geht aufgrund des über den Bereich der schulischen Bildung hinausweisenden Anwendungsbereichs jedoch weiter als diese. Eingeschlossen sind damit Aufbau und Verbesserung der digitalen Vernetzung in Schulgebäuden und auf Schulgeländen, Serverlösungen und schulisches WLAN, Aufbau und Weiterentwicklung digitaler Lehr-Lern-Infrastrukturen (zum Beispiel Lernplattformen, pädagogische Kommunikations- und Arbeitsplattformen, Portale, Cloud-Angebote), soweit sie im Vergleich zu bestehenden Angeboten pädagogische oder funktionale Vorteile bieten. Weiterhin

---

1113 Vgl. Müller et al. (2016): Finanzierung der beruflichen Ausbildung in Deutschland (Aktualisierte Fassung 2020), S. 4.

1114 Vgl. Wenzelmann (2020): Schriftliche Stellungnahme „Finanzierung der Erstausbildung“, Drs. 19(28)PG7-7, S. 3.

1115 Statistisches Bundesamt (2020): Bildungsfinanzbericht 2020, S. 356, Tab. B3.5–1.

1116 Vgl. Dohmen et al. (2019): Kosten der Weiterbildung in Deutschland – Verteilung der Finanzlasten auf Unternehmen, Privatpersonen, öffentliche Hand, S. 7.

1117 Vgl. Seyda et al. (2020): IW-Weiterbildungserhebung 2020, S. 110.

1118 Vgl. Hubig et al. (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung“, Drs. 19(28)PG7-21, S. 14 f.; Bundesanzeiger (2019): Bekanntmachung der Verwaltungsvereinbarung über die Gewährung von Finanzhilfen des Bundes an die Länder nach Artikel 104c des Grundgesetzes zur Förderung der kommunalen Bildungsinfrastruktur (Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019 bis 2024) vom 16. Mai 2019, BAnz AT (B2), Berlin, URL: www.bundesanzeiger.de/pub/publication/2XsmDemwcZrmD2oUGbX/content/2XsmDemwcZrmD2oUGbX/BAnz%20AT%2014.06.2019%20B2.pdf?inline, Abruf am: 10. Februar 2021, §§ 2, 3.

inbegriffen sind Anzeige- und Interaktionsgeräte (z. B. interaktive Tafeln, Displays nebst zugehöriger Steuerungsgeräte) zum Betrieb in der Schule, digitale Arbeitsgeräte, insbesondere für die berufsbezogene Ausbildung sowie schulgebundene mobile Endgeräte, aber auch entsprechende Systeme, Werkzeuge und Dienste sowie Strukturen für die professionelle Administration und Wartung digitaler Infrastrukturen. In den berufsbildenden Schulen müssen dabei auch Urheber-, Nutzungs-, Bearbeitungs-, Schutz- und Lizenzrechte im Kontext betrieblich genutzter IT-Techniken (branchen- und herstellerbezogener Hard- und Software, Bring Your Own Device etc.) zwischen betrieblichen Anwendungen und der Nutzung für das Lehren und Lernen berücksichtigt werden (vgl. auch Kapitel 6.2.5).

Darüber hinaus rechnet die Kommission auch die sächliche Ausstattung von Berufsbildungsstätten, Einrichtungen der – auch digitalen – Fortbildung von Lehr- und Ausbildungspersonal und ggf. dritter Lernorte wie Einrichtungen der Erwachsenenweiterbildung sowie die Kosten der Vermittlung digitaler Kompetenzen an Aus- und Weiterbildungspersonal zu den Aufwendungen für die digitale Bildungsinfrastruktur. Technologieoffenheit, Erweiterungsfähigkeit und Anschlussfähigkeit an bestehende regionale, landesweite, länderübergreifende sowie branchenspezifische und branchenübergreifende Infrastrukturen und Dienste sowie eine entsprechende Interoperabilität werden dabei vorausgesetzt.[1119]

Die Finanzierungsverantwortung für die digitale Infrastruktur der öffentlichen Schulen liegt bei den Sachaufwandsträgern. Damit hängt die Ausstattung der berufsbildenden Schulen regelmäßig von der Finanzkraft der Landkreise und kreisfreien Städte ab, die eine Vielzahl weiterer Aufgaben der Daseinsvorsorge erfüllen müssen.

Mit dem Ziel, die Voraussetzungen für Bildung in der digitalen Welt bundesweit und nachhaltig spürbar zu verbessern, arbeiten Bund und Länder im Rahmen des DigitalPakts Schule zusammen.[1120] So gewährt der Bund nach Art. 104c des GG[1121] auf Basis der Verwaltungsvereinbarung „DigitalPakt Schule 2019 bis 2024“[1122] Finanzhilfen für Investitionen zur Steigerung der Leistungsfähigkeit der digitalen Bildungsinfrastruktur unter dem Primat der Pädagogik.[1123] Für den Zeitraum von fünf Jahren stellt der Bund seit dem Jahr 2019 aus dem Sondervermögen „Digitale Infrastruktur“ insgesamt 5 Milliarden Euro, davon in der aktuellen Legislaturperiode 3,5 Milliarden Euro, zur Verfügung.[1124] Aufgrund des Charakters der Bundesmittel als Finanzhilfe bringen die Länder zusätzlich einen investiven Eigenanteil von mindestens 10 Prozent ein.[1125]

Dabei fällt die administrative Umsetzung des DigitalPakts in die Zuständigkeit der Länder.[1126] Doch die Länder haben trotz gravierender Engpässe digitaler Unterrichtsangebote bislang nur einen kleinen Teil der Fördermittel abgerufen So lag der Mittelabfluss aus dem DigitalPakt Schule und seinen Zusatz-Verwaltungsvereinbarungen zum Stichtag 31. Dezember 2020 bei 487.871.250,27 Euro, davon 112.306.367,20 Euro aus dem DigitalPakt selbst. Die Mittelbindung aus allen Programmen – also bereits beantragte, aber noch nicht abgerufene Summen – lag mit 874.911.499,63 Euro fast doppelt so hoch.[1127]

1119 Vgl. ebd., § 3.

1120 Ebd. Präambel.

1121 Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 u. 2 Satz 2 des Gesetzes vom 29. September 2020 (BGBl. I S. 2048) geändert worden ist Art. 104 c: „Der Bund kann den Ländern Finanzhilfen für gesamtstaatlich bedeutsame Investitionen sowie besondere, mit diesen unmittelbar verbundene, befristete Ausgaben der Länder und Gemeinden (Gemeindeverbände) zur Steigerung der Leistungsfähigkeit der kommunalen Bildungsinfrastruktur gewähren. Art. 104b Absatz 2 Satz 1 bis 3, 5, 6 und Absatz 3 gilt entsprechend. Zur Gewährleistung der zweckentsprechenden Mittelverwendung kann die Bundesregierung Berichte und anlassbezogen die Vorlage von Akten verlangen.“

1122 Bundesanzeiger (2019): Bekanntmachung der Verwaltungsvereinbarung über die Gewährung von Finanzhilfen des Bundes an die Länder nach Artikel 104c des Grundgesetzes zur Förderung der kommunalen Bildungsinfrastruktur (Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019 bis 2024) vom 16. Mai 2019

1123 Ebd., § 2.

1124 Ebd., §§ 1 Abs. 1, 8 Abs. 1.

1125 Ebd., §§ 1 Abs. 1, 8 Abs. 3.

1126 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Schulträger. Schulträger erhalten hier Informationen über die Regelungen im DigitalPakt zu verschiedenen Einzelheiten der Antragstellung, URL: www.digitalpaktschule.de/de/schultraeger-1704.php, Abruf am: 10. Februar 2021.

1127 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: DigitalPakt. Die Finanzen im DigitalPakt Schule, URL: www.digitalpaktschule.de/de/die-finanzen-im-digitalpakt-schule-1763.html, Abruf am: 10. Februar 2021.

Die Finanzhilfen dienen der Förderung allgemeinbildender sowie berufsbildender Schulen.[1128] So regelt der DigitalPakt die Förderung digitaler Arbeitsgeräte für die berufsbezogene Ausbildung,[1129] ansonsten finden sich im DigitalPakt keine Bestimmungen zu den besonderen Bedürfnissen der berufsbildenden Schulen. Im Zuge der Corona-Pandemie haben Bund und Länder mit drei Zusatzvereinbarungen den DigitalPakt Schule um ein Finanzvolumen von 1,5 Milliarden Euro ergänzt: Das Sofortausstattungsprogramm in Höhe von 500 Millionen Euro fördert die Anschaffung von schulgebundenen mobilen Endgeräten ohne Festlegung auf den Schultyp und trat am 4. Juli 2020 in Kraft.[1130] Der Mittelabfluss lag zum Stichtag 31.12.2020 bei 375.564.881,81 Euro.[1131] Die Zusatzvereinbarung „Administration" mit 500 Millionen Euro gilt der Förderung von Administratoren, die sich um die digitale Technik kümmern sollen. Die Zusatzvereinbarung trat am 4. November 2020 in Kraft. Zahlen zum Mittelabfluss werden zum nächsten Stichtag (30.06.2021) erstmals erhoben.[1132] Aus der dritten Zusatzvereinbarung „Leihgeräte für Lehrkräfte" stehen 500 Millionen Euro zur Verfügung, um Leihgeräte für Lehrkräfte zu beschaffen. Sie trat am 28. Januar 2021 in Kraft.[1133]

9.1.4 Förderkulisse

Auf Ebene des Bundes, der Länder und Kommunen sowie seitens der BA stehen über 300 zum Teil befristete Förderprogramme und Maßnahmen bereit,[1134] die Ausbildungsbetriebe in der Qualität der Durchführung der Ausbildung unterstützen und Auszubildende fördern sollen.

Seitens des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie (BMWi), das nach eigenen Angaben insbesondere die Fachkräftesicherung für den Wirtschaftsstandort Deutschland durch Aus- und Weiterbildung vorantreiben will, fließen jährlich Mittel in Höhe von knapp 100 Millionen Euro aus dem Einzelplan 09 in die Aus- und Weiterbildung. Dieser Betrag werde weitestgehend im Rahmen etablierter Förderinstrumente investiert, die auch künftig die Aus- und Weiterbildung unterstützen sollten.[1135]

Das BMBF und das BMWi unterstützen die Finanzierung der zum Erlernen der Digitalisierung notwendigen Bildungsinfrastruktur in den fast 600 handwerklichen Bildungsstätten. So unterstützt das BMBF seit längerem die Investitionen im Bereich Digitalisierung in den Bildungsstätten mit Schwerpunkt Ausbildung mit einem jährlichen Volumen von 30 Millionen Euro.[1136] Das BMWi hat ab dem Jahr 2019 eine parallele Förderung der Bildungsstätten mit Schwerpunkt Weiterbildung aufgenommen.[1137] Allerdings steht hier keine feste Summe bereit, vielmehr ist die Förderung in die Haushaltsmittel für Investitionen in Bildungsstätten eingebettet und beträgt rund 10 Millionen Euro pro Jahr. Durch beide Ministerien werden die Investitionen zu 90 Prozent bei 10 Prozent Eigenanteil gefördert.[1138] Mit Blick auf die Länderprogramme formuliert das BIBB: „Die landeseigenen Ausbildungsförderungsprogramme können nicht genau quantifiziert werden. Wie die Bundesprogramme werden sie in

---

1128 Bundesanzeiger (2019): Bekanntmachung der Verwaltungsvereinbarung über die Gewährung von Finanzhilfen des Bundes an die Länder nach Artikel 104c des Grundgesetzes zur Förderung der kommunalen Bildungsinfrastruktur (Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019 bis 2024) vom 16. Mai 2019, §§ 2, 3 Abs. 1.

1129 Ebd., §§ 2, 3 Abs. 1 Nr. 5.

1130 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Pressemitteilung 030/2021. Karliczek/KMK: „Bund und Länder arbeiten bei der Digitalisierung gut zusammen und kommen voran.", URL: www.bmbf.de/de/karliczek-kmk-bund-und-laender-arbeiten-bei-der-digitalisierung-gut-zusammen-und-kommen-13795.html, Abruf am: 25. März 2021.

1131 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: DigitalPakt.

1132 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Pressemitteilung 030/2021.

1133 Ebd.

1134 Eine umfangreiche Auswertung der Datenbank findet sich hier: Neises, Frank; Zinnen, Heike (2020): Bildungsangebote und Programme des Bundes und der Länder zur Förderung der beruflichen Ausbildung, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2020.pdf, Abruf am: 16. April 2021, S. 236 ff.

1135 Vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2020): Schriftliche Stellungnahme „Antwort auf Anfrage Finanzierungsvolumina der Aus- und Weiterbildung". Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 26. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG7-10, Berlin.

1136 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Pressemitteilung 066/2019. Moderne und attraktive Lernorte für die Fachkräfteausbildung, URL: www.bmbf.de/de/moderne-und-attraktive-lernorte-fuer-die-fachkraefteausbildung-8976.html, Abruf am: 24. März 2021.

1137 Vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie: Internetseite: Allianz für Aus- und Weiterbildung 2019-2022.

1138 Vgl. Born, Volker, Zentralverband des Deutschen Handwerks e. V. (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung". Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 14. Dezember 2020, Drs. 19(28)PG7-20, Berlin, S. 1.

der Jahresrechnungsstatistik möglicherweise größtenteils zum Bereich der Weiterbildung, der Arbeitsmarktpolitik oder der Wirtschaftspolitik gezählt.[1139] […] Die Fördermittel in den einzelnen Programmen wurden bis zum Jahr 2015 durch eine vom BIBB beauftragte Erhebung bei den zuständigen Ministerien ermittelt. Das gesamte Volumen konnte dabei allerdings nur sehr grob abgeschätzt werden. […] Größenordnungsmäßig lag das Fördervolumen der Länder bis zum Jahr 2015 bei ungefähr 0,5 Mrd. Euro. Hierin dürften auch Mittel des Europäischen Sozialfonds enthalten sein."[1140] Nach Angaben von Müller/Wenzelmann fördern zahlreiche Programme Infrastrukturen (z. B. ÜBS), die Ausbildung Benachteiligter oder die Berufsorientierung. Andere sind wirtschaftspolitisch ausgerichtet und dienen etwa der Mittelstandsförderung.[1141]

Die nachfolgend aufgeführten Unterstützungs- und Förderprogramme bzw. Maßnahmen sind aufgrund ihrer öffentlichen Finanzierung relevant:

Programm/Maßnahme	Fördervolumen in Euro	Geber
AFBG (Aufstiegs-BAföG)	2018: 665,933 Mio.[1142]	BMBF/Länder[1143]
Assistierte Ausbildung	2019: 59,84 Mio.[1144]	BA
Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH)	2019: 105,62 Mio.[1145]	BA
Ausbildungsplätze sichern	2021: 500 Mio.[1146]	BMBF
AusbildungWeltweit	2019: 3 Mio.[1147]	BMBF
Außerbetriebliche Berufsausbildung (BaE)	2019: 220 Mio.[1148]	BA
BAföG	2019: 2,6 Mrd.[1149]	BMBF
Berufsausbildungsbeihilfe (BAB)	2018: 279,19 Mio.[1150]	BA
Berufsbildung ohne Grenzen (BoG)	jährlich rd. 3 Mio.[1151]	BMWi
Berufsorientierungsprogramm (BOP)	2008-2019: 600 Mio.[1152]	BMBF
Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen	2018: 205,39 Mio.[1153]	BA

1139 Einen Überblick über die Förderprogramme zur Berufsausbildung sowie Informationen zu Fördergegenstand, -berechtigten und -bedingungen geben: Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Kapitel A9.4.2 (S. 245) und Kapitel A9.4.3 (S. 249) sowie die Programmdatenbank der Fachstelle: Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Förderprogramme und -initiativen in Bund, Ländern und EU, URL: www.ueberaus.de/wws/9.php, Abruf am: 12. Februar 2021.

1140 Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020, S. 235.

1141 Vgl. Müller et al. (2016): Finanzierung der beruflichen Ausbildung in Deutschland (Aktualisierte Fassung 2020), S. 4-5.

1142 Förderleistungen im Jahr 2018. Quelle: Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020, S. 237.

1143 Das AFBG wird zu 78 Prozent vom Bund und zu 22 Prozent von den Ländern finanziert.

1144 Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2020): Schriftliche Stellungnahme „Aufstellung Finanzierungsvolumina der Aus- und Weiterbildung". Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 26. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG7-11, Berlin.

1145 Ebd.

1146 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Bundesprogramm „Ausbildungsplätze sichern", URL: www.bmbf.de/de/bundesprogramm-ausbildungsplaetze-sichern-13371.html, Abruf am: 11. Februar 2021.

1147 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Bundesministerin Anja Karliczek über AusbildungWeltweit, URL: www.ausbildung-weltweit.de/de/bundesministerin-anja-karliczek-ueber-ausbildungweltweit.html, Abruf am: 24. März 2021.

1148 Für außerbetriebliche Berufsausbildung und ausbildungsbegleitende Hilfen wurden 2019 220 Millionen Euro ausgegeben, vgl. Tabelle A9.3-1: Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020, S. 234.

1149 Vgl. Statistisches Bundesamt: Pressemitteilung: BAföG-Statistik 2019. Rückgang der Geförderten um 6,4 %. 57 % der Geförderten waren Frauen, URL: www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/08/PD20_290_214.html, Abruf am: 24. März 2021.

1150 Ist-Ausgaben lt. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Berufsbildungsbericht 2019, S. 131.

1151 Vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2020): Schriftliche Stellungnahme „Antwort auf Anfrage Finanzierungsvolumina der Aus- und Weiterbildung", Drs. 19(28)PG7-10.

1152 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Allgemeine Informationen zum Berufsorientierungsprogramm.

1153 Ist-Ausgaben lt. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Berufsbildungsbericht 2019, S. 135.

Programm/Maßnahme	Fördervolumen in Euro	Geber
Bildungsketten[1154]	bis 2018: 755 Mio.[1155]	BMBF
Einstiegsqualifizierung (EQ)	2019: 39,46 Mio.[1156]	BA
Förderung der beruflichen Weiterbildung (FbW)[1157]	März 2021: 1,525 Mrd.[1158]	BA
Förderung von Jugendwohnheimen	2019: 5 Mio.[1159]	BA
JOBSTARTER plus – Für die Zukunft ausbilden	2017-2020: 13,4 Mio.[1160]	BMBF/ESF
Passgenaue Besetzung (PB)	jährlich rd. 6 Mio.[1161]	BMWi
Sofortausstattungsprogramm	550 Mio.[1162]	Bund/Länder[1163]
Überbetriebliche Lehrlingsunterweisung (ÜLU)	jährlich rd. 50 Mio.[1164]	BMWi
Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS)	jährlich rd. 29 Mio.[1165] 2020-2023 jährlich 30 Mio.[1166]	BMWi BMBF
Willkommenslotsen (WL)	jährlich rd. 5,5 Mio.[1167]	BMWi

Tabelle 13: Unterstützungs- und Förderprogramme bzw. Maßnahmen

1154 Vollständiger Name der Initiative: „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss".

1155 Vgl. Die Bundesregierung: Internetseite: Bildungsketten, URL: www.bundesregierung.de/breg-de/themen/bildung/bildungsketten-437942, Abruf am: 24. März 2021.

1156 Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2020): Schriftliche Stellungnahme „Aufstellung Finanzierungsvolumina der Aus- und Weiterbildung", Drs. 19(28)PG7-11. Hierunter fällt auch das Programm „Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen" (VerA).

1157 Das Dritte Buch Sozialgesetzbuch – Arbeitsförderung – (Artikel 1 des Gesetzes vom 24. März 1997, BGBl. I S. 594, 595), das zuletzt durch Artikel 6 des Gesetzes vom 18. Januar 2021 (BGBl. I S. 2) geändert worden ist, §§ 81–87, 111a, 131a.

1158 Vorläufig und überwiegend hochgerechnet durch: Vgl. Bundesagentur für Arbeit: Internetseite: Arbeitsmarktpolitische Instrumente. Deutschland, West/Ost, Länder, Kreise, Regionaldirektionen, Agenturen für Arbeit (Zeitreihe Monatszahlen), URL: www.statistik.arbeitsagentur.de/SiteGlobals/Forms/Suche/Einzelheftsuche_Formular.html;jsessionid=C678E31BEB347665B7CC30C130761EA3?nn=1524032&topic_f=amp-amp, Abruf am: 27. April 2021.

1159 Vgl. Wenzelmann (2020): Schriftliche Stellungnahme „Finanzierung der Erstausbildung", Drs. 19(28)PG7-7, S. 14; vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020, S. 234, Tabelle A9.3-1

1160 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2019): Ausbildung im digitalen Wandel. Strategien für kleine und mittlere Unternehmen, Bonn, URL: www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Ausbildung_im_digitalen_Wandel.pdf, Abruf am: 23. März 2021.

1161 Vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2020): Schriftliche Stellungnahme „Antwort auf Anfrage Finanzierungsvolumina der Aus- und Weiterbildung", Drs. 19(28)PG7-10. Grundlage: Förderrichtlinie (BAnz AT 22.06.2020 B3).

1162 Vgl. Hubig et al. (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung", Drs. 19(28)PG7-21, S. 5 f.

1163 Länder: 10 Prozent Eigenanteil.

1164 Vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2020): Schriftliche Stellungnahme „Antwort auf Anfrage Finanzierungsvolumina der Aus- und Weiterbildung", Drs. 19(28)PG7-10. Grundlage: Förderrichtlinie (BAnz AT 27.11.2012 B1). Landesförderungen der ÜLU bleiben hierbei unberücksichtigt.

1165 Ebd. Grundlage: Gemeinsame Richtlinien für die Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (ÜBS) und ihrer Weiterentwicklung zu Kompetenzzentren i.d.F. vom 15. Januar 2015. Nach Aussage von Kirsten Kielbassa-Schnepp steht hier keine feste Summe bereit, vielmehr ist die Förderung in die Haushaltsmittel für Investitionen in Bildungsstätten eingebettet und beträgt rund 10 Millionen Euro pro Jahr. Durch beide Ministerien werden die Investitionen zu 90 Prozent bei 10 Prozent Eigenanteil gefördert. Quelle: Vgl. Born (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung", Drs. 19(28)PG7-20, S. 1.

1166 Vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie: Internetseite: Allianz für Aus- und Weiterbildung 2019-2022. Das BMBF investiert im Zeitraum 2020-2023 120 Millionen Euro in Digitalisierungsprojekte von ÜBS der Wirtschaft, das entspricht jährlich 30 Millionen Euro. Weitere Informationen: Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Überbetriebliche Ausbildung. Modern, digital und attraktiv, Bonn, URL: www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Ueberbetriebliche_Ausbildung.pdf, Abruf am: 25. März 2021.

1167 Vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2020): Schriftliche Stellungnahme „Antwort auf Anfrage Finanzierungsvolumina der Aus- und Weiterbildung", Drs. 19(28)PG7-10. Grundlage: Förderrichtlinie (BAnz AT 11.09.2019 B1).

9.2 Bewertungen und Empfehlungen der Sachverständigen

Die von der Enquete-Kommission angehörten Sachverständigen äußerten sich vielfach auch zur Finanzierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. Die Analysen und Empfehlungen betrafen die derzeitigen Strukturen, umfassten aber auch Reformüberlegungen zur Umgestaltung des heutigen Finanzierungssystems.

Mit zahlreichen und vielfältigen Förderinstrumenten trägt die öffentliche Hand aktuell den individuellen Unterstützungsbedarfen der Unternehmen und ihrer Beschäftigten Rechnung.[1168] Die Sachverständigen beurteilten die starke Differenzierung der Förderansätze sehr unterschiedlich. Roman Zitzelsberger etwa hält die große Zahl der Instrumente für eine Schwäche des Systems der beruflichen Bildung,[1169] das sachverständige Kommissionsmitglied Dr. Barbara Dorn hingegen für eine Stärke – sowohl im Vergleich zur akademischen Bildung wie auch international.[1170]

Einig waren sich die Sachverständigen darin, dass das breite Förderspektrum für die Unternehmen in mehrfacher Hinsicht eine Herausforderung darstellt, was auch von ihrer Größe und dem damit verbundenen Grad der organisatorischen Arbeitsteilung abhängt. Wesentlich für den Erfolg der Maßnahmen sei ein niedrigschwelliger Zugang und leichte Administrierbarkeit.[1171] Jedoch gerade für besonders förderwürdige Klein- und Kleinstbetriebe sei es mitunter schwierig, das passende Programm zu identifizieren,[1172] während bei aus- und weiterbildungsaktiven Unternehmen Mitnahmeeffekte nicht auszuschließen seien. In strukturschwachen Regionen sei es generell schwierig, die Unternehmen und Beschäftigten bei der Aus- und Weiterbildung mit einem qualitativ hochwertigen, bedarfsorientierten und erreichbaren Beratungs- und Förderangebot zu unterstützen.[1173]

Grundsätzlich betrachtet das sachverständige Kommissionsmitglied Dr. Hans-Peter Klös eine Erhöhung des Finanzierungsanteils der öffentlichen Hand an der beruflichen Aus- und Weiterbildung als eine Option, dem bildungsökonomischen Grundsatz der Reziprozität von Investitionen und Renditen in der tertiären und beruflichen Bildung stärker Rechnung zu tragen.[1174] Mario Patuzzi allerdings hält die Modelle zur Errechnung der Finanzierungsanteile der Individuen, der Unternehmen und des Staates für nicht hinreichend evidenzbasiert. Es bedürfe weiterer Forschung, um den jeweiligen Beitrag der Gruppen zur Grundlage politischer Entscheidungen über die Finanzierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu machen.[1175]

9.2.1 Ausbildung

Der Fachkräftemangel schränkt seit Jahren die Entwicklung vieler Unternehmen und Branchen in Deutschland ein. Bei der Wahl zwischen der Rekrutierung von Fachkräften am Arbeitsmarkt und der Ausbildung eigener Nachwuchskräfte ist das personelle Angebot ebenso wichtig wie die jeweiligen Kosten. Untersuchungen des BIBB belegen, dass die Ausbildung für die Unternehmen weiterhin finanziell attraktiv ist.[1176] Trotzdem ging das Ausbildungsgeschehen in Deutschland deutlich zurück. Geprüft wurde deshalb, wie die berufliche Ausbildung durch öffentliche Förderung künftig wieder gestärkt werden kann.

1168 Vgl. Scheele (2020): Schriftliche Stellungnahme „Beantwortung der Leitfragen“, Drs. 19(28)PG7-17, S. 7.

1169 Vgl. Zitzelsberger, Roman, Industriegewerkschaft Metall (2020): Schriftliche Stellungnahme. Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 23. November 2020, Drs. 19(28)PG7-15, Berlin, S. 10.

1170 Vgl. Dorn, Barbara, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände e. V. (2020): Schriftliche Stellungnahme. Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 26. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG7-5, Berlin, S. 4.

1171 Vgl. Scheele (2020): Schriftliche Stellungnahme „Beantwortung der Leitfragen“, Drs. 19(28)PG7-17, S. 7.

1172 Vgl. Eckelt et al. (2020): Rückgang der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung, S. 23.

1173 Vgl. Born (2020): Schriftliche Stellungnahme, Drs. 19(28)PG7-4, S. 4.

1174 Vgl. Statistisches Bundesamt (2020): Bildungsfinanzbericht 2020, S. 23.

1175 Vgl. Patuzzi (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung“, Drs. 19(28)PG7-23, S. 6.

1176 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Ausbildung in Deutschland – eine Investition gegen den Fachkräftemangel.

9.2.1.1 Kleine und mittlere Unternehmen

Zum Rückgang der Ausbildungsbeteiligung verwies das sachverständige Kommissionsmitglied Dr. Volker Born auf den überdurchschnittlich starken Anstieg der Ausbildungskosten für Kleinstunternehmen und damit insbesondere das Handwerk. Zwischen 2007 und 2017/18 seien die jährlichen Nettokosten je Auszubildender/Auszubildendem preisbereinigt von 4.135 auf 7.022 Euro um knapp 70 Prozent gestiegen, davon im Zeitraum seit 2012/13 immerhin noch um 15,7 Prozent. Sie lägen damit signifikant über der Kostenentwicklung anderer Betriebsgrößenklassen. Gut 60 Prozent der Bruttokosten entfielen auf die Personalkosten der Auszubildenden (wie Ausbildungsvergütungen, gesetzliche, tarifliche und freiwillige Sozialleistungen).[1177] Die durchschnittlichen Arbeitskosten stiegen in diesem Zeitraum um 27,3 Prozent.[1178]

Vor diesem Hintergrund befürwortete Volker Born Maßnahmen zur finanziellen Entlastung der Kleinstbetriebe bei der Ausbildung, insbesondere der Gewinnung von Auszubildenden. Es sei sinnvoll, die Instrumente zur Überwindung der zunehmenden Passungsprobleme, zur Anbahnung und Vorbereitung der Ausbildung, zu evaluieren. Für die weitere Betrachtung der Entwicklung der Ausbildungskosten der Betriebe plädierte er für einen Rückgriff auf die Nettoausbildungskosten, da hierdurch transparent herausgehoben werden könne, welchen Einfluss einzelne Faktoren neben den Bruttoausbildungskosten auf die realen Kosten der Ausbildung hätten.

Für das Handwerk ist laut Born die Beteiligung der KMU an der Überbetrieblichen Lehrlingsunterweisung (ÜLU) sehr wichtig (vgl. auch Kapitel 6.1.3.3). Hier würden jenseits der Möglichkeiten der einzelnen Ausbildungsbetriebe nicht nur Grund- und Fachbildung systematisch vertieft, sondern auch aktuelle Entwicklungen im jeweiligen Beruf wie etwa die Anpassung an den digitalen Strukturwandel mit Qualifikationen unterlegt. Das diene dem Technologietransfer in die Betriebe und steigere die Wettbewerbsfähigkeit des handwerklichen Mittelstandes, wovon Industrie und öffentlicher Dienst unmittelbar profitierten. Die Kosten der Unterweisung und der mit ihr verbundenen sachlichen Ausstattung, die im Handwerk einen wesentlichen Bestandteil der Ausbildungskosten ausmachen, würden mittlerweile zu über 60 Prozent von den Betrieben, zu 21 Prozent vom Bund und zu 17 Prozent von den Ländern getragen. Gemäß der zugrundeliegenden Richtlinie dürften die Zuschüsse von Bund und Ländern jedoch bis zu einem Drittel der Lehrgangskosten und bis zur Hälfte der Unterbringungskosten betragen.[1179] Die Differenz zwischen der möglichen Drittelfinanzierung und der realen Kostenverteilung liege dem Sachverständigen zufolge in der Bemessungsgrundlage, für die vom zuständigen BMWi statt der tatsächlich entstandenen Kosten nur anerkannte „Sollkosten“ zugrunde gelegt würden. Eine Rückkehr zur Drittelfinanzierung auf Basis realer Kosten sei daher anzuraten.

Neben der ÜLU wurden verschiedene Modelle der Verbundausbildung als weitere Form der über den einzelnen Ausbildungsbetrieb hinausreichenden Kooperation im Rahmen der beruflichen Erstausbildung debattiert. Gerade für Betriebe, denen die Einstellung Auszubildender allein finanziell zu herausfordernd ist oder die aufgrund ihrer starken Spezialisierung keinen umfassenden Ausbildungsplatz anbieten können, der Ausbildung an sich jedoch positiv gegenüberstehen, könnte die gemeinsame Ausbildung mit anderen Unternehmen eine verbesserte Perspektive auf die Personalgewinnung und damit auf Wettbewerbsfähigkeit und Fortbestand bieten (vgl. auch Kapitel 6.1.3.4). Durch die geteilte Kostenträgerschaft kann die Verbundausbildung Potenzial zur Steigerung der Ausbildungsbetriebsquote mit sich bringen. Zudem kann auf bestehende Erfahrungen, etwa aus JOBSTARTER-Verbundprojekten, sowie auf dem BIBB-Projekt „Betriebliche Ausbildungspartnerschaften – Strukturen, Potentiale und Risiken für KMU“ aufgebaut werden, um Ansatzpunkte dafür zu gewinnen, wie die Bereitschaft von kleinen und mittleren Betrieben zur Ausbildungskooperation erhöht werden kann.

1177 Vgl. Born (2020): Schriftliche Stellungnahme „Finanzierung der (Erst-)Ausbildung“, Drs. 19(28)PG7-4, S. 3.

1178 Vgl. Statistisches Bundesamt (2013): Jahresschätzung Arbeitskosten. Qualitätsbericht, Wiesbaden, URL: www.destatis.de/DE/Methoden/Qualitaet/Qualitaetsberichte/Arbeits-Lohnnebenkosten/jahresschaetzung-arbeitskosten.pdf?__blob=publicationFile, Abruf am: 22. Februar 2021.

1179 Vgl. Die Bundesregierung (2012): Richtlinien über die Förderung der überbetrieblichen beruflichen Bildung im Handwerk (überbetriebliche Lehrlingsunterweisung – ÜLU) vom 21. November 2012. Zuletzt geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 20.12.2016 (BAnz AT 28.12.2016 B1), BAnz AT (B1), Berlin, URL: www.verwaltungsvorschriften-im-internet.de/bsvwvbund_21112012_IIB2469179.htm, Abruf am: 22. Februar 2021.

9.2.1.2 Mögliche Perspektiven

Ansätze einer grundlegenden Neuausrichtung der Ausbildungsfinanzierung sind die Vorschläge einiger Sachverständiger zur Etablierung einer Ausbildungsgarantie und zur Einrichtung von Ausgleichsfonds. Sie beinhalten eine Teilverlagerung der (finanziellen) Verantwortung von den ausbildenden Betrieben auf alle Betriebe der jeweiligen Branche oder die Gesamtheit der Unternehmen mit sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung. Diese weitgehenden Reformüberlegungen wurden kontrovers diskutiert.

Zu Kapitel 9.2.1.2 liegt ein Sondervotum der Fraktion DIE LINKE. vor, siehe Kapitel 10.1.3.1

Das sachverständige Kommissionsmitglied Elke Hannack verwies darauf, dass die Quote der jungen Erwachsenen ohne Berufsausbildung im Zeitraum von 2014 bis 2018 anstieg, während Jahr für Jahr mehr Ausbildungsplätze unbesetzt blieben, der Ausbildungsmarkt also nicht bedarfsgerecht funktioniere. 1,33 Millionen der 20 bis 29-Jährigen (14,0 Prozent) bzw. 2,12 Millionen der 20 bis 34-Jährigen (14,4 Prozent) waren 2018 formal nicht qualifiziert.[1180] Mario Patuzzi sprach sich daher für die Einführung einer im SGB III verankerten Ausbildungsgarantie aus, die jedem ausbildungsinteressierten Jugendlichen den Weg zu einem Berufsabschluss eröffnen soll.[1181]

Dr. Volker Born und Dr. Barbara Dorn sahen dagegen den Grundsatz der bedarfsgerechten Ausbildung durch das duale System beispielhaft umgesetzt. Eine Koppelung des Ausbildungs- an das Beschäftigungssystem sei die Grundlage für einen konsequenten Praxisbezug der Ausbildung, erfolgreiche Übertritte in die Berufstätigkeit, geringe Jugendarbeitslosigkeit und die Vermeidung individueller, betrieblicher und gesellschaftlicher Fehlallokationen von Lebenszeit, Betriebskapital und öffentlichen Mitteln. Daher müsse die betriebliche Ausbildung und die Vermittlung in solche durch die Überwindung von Passungsproblemen weiterhin Vorrang vor der Schaffung eines vom Fachkräftebedarf unabhängigen Ausbildungssektors in öffentlicher Trägerschaft haben, welche eine Ausbildungsgarantie zwangsläufig nach sich zöge. Im Übrigen zeige der in der „Allianz für Aus- und Weiterbildung" von Regierung, Ländern, Wirtschafts- und Sozialpartnern vereinbarte und gemeinsam umgesetzte „Pfad in Ausbildung" jedem Interessierten einen Weg auf, der ihn frühestmöglich zu einem Ausbildungsabschluss führen könne.

Zur Finanzierung schulischer Berufsausbildungen plädierte Delphine Pommier dafür, jenseits einer Umlagefinanzierung das bereits in den Pflegeberufen erprobte Modell des Ausgleichsfonds insbesondere für Ausbildungen im Erzieherbereich anzuwenden, wie es beispielsweise in der Altenpflege NRW bereits geschehe.[1182] Dabei solle – in Annäherung an das duale System – der schulische Anteil der Ausbildungskosten (Personalkosten, Sachkosten und Praxisbegleitung) durch die Länder finanziert werden, während für die Finanzierung der praktischen Ausbildung die Betriebe zuständig blieben. Deren Ausbildungskosten (u. a. für die Freistellung, Qualifizierung der Ausbilder/-innen und Kosten der Ausbildungsvergütung) seien dann über einen Ausgleichsfonds zu refinanzieren. An der Finanzierung des Ausgleichsfonds seien alle Einrichtungen beteiligt – unabhängig davon, ob sie ausbildeten oder nicht.[1183]

Gegenstimmen wie von Frau Dr. Dorn lehnten das Instrument des Ausgleichsfonds aufgrund seiner Systemfremdheit ab, da die im Gesundheitswesen gängigen Fonds aus Krankenkassenbeiträgen finanziert würden. Dieses Modell lasse sich nicht auf die Erzieherausbildung übertragen, da es keinen vergleichbaren Abgabemechanismus gebe.

Als Option einer selbstbestimmten branchenineternen Mittelallokation findet die Ausbildungsumlage allerdings bereits in der Baubranche Anwendung, um unter den dortigen spezifischen Bedingungen eine adäquate Fachkräftegewinnung zu gewährleisten. Dr. Florian Wenzelmann hält in diesem Fall die von Beginn an hohe Akzeptanz der Betriebe für einen wesentlichen Erfolgsfaktor. Für das Gelingen des Konzepts sei seiner Ansicht nach generell entscheidend, dass die Mehrheit der betroffenen Unternehmen, ob selbst ausbildend oder nicht, bereit

---

1180 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020, S. 279.

1181 Vgl. Patuzzi (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung", Drs. 19(28)PG7-23, S. 7. Die Details einer solchen Ausbildungsgarantie werden in Kapitel 5 dargestellt.

1182 Vgl. Marienfeld, Silvia, maxQ. im bfw – Unternehmen für Bildung (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bericht über die Einführung der Ausbildungsumlage in der Altenpflege in NRW". Sitzung der Projektgruppe 5 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 23. März 2020, Drs. 19(28)PG5-16, Berlin, S. 2 f.

1183 Vgl. Pommier, Delphine, Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (2020): Schriftliche Stellungnahme. Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 26. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG7-6, Berlin, S. 6.

sei, sich an einer Umlage zu beteiligen. Dies wiederum setze voraus, dass die Ausbildungsumlage eine Verbesserung der Fachkräftesituation ermögliche, ohne die einzelnen Betriebe zu stark zu belasten. In Branchen oder Regionen ohne akuten Fachkräftemangel könne eine solche Zwangsumlage dazu führen, dass Betriebe Ausbildungsplätze nur anböten, um die Umlagekosten zu reduzieren. Dies könne die Ausbildungsqualität reduzieren und den Anreiz für Jugendliche, eine Ausbildung aufzunehmen, sogar verringern.[1184]

Dr. Dorn bekräftigte, dass die für die Einführung einer Ausbildungsumlage erforderliche bundesweite und branchenübergreifende Zustimmung der Wirtschaft fehle. Ergänzend kritisierte sie, dass abhängig von der Konstruktion der Umlage – häufig über die Lohnsumme oder die Beschäftigtenzahl – arbeitsintensiv tätige Betriebe gegenüber Unternehmen mit hoher Kapitalintensität benachteiligt würden. Eine Ausbildungsumlage sei mit einem erheblichen bürokratischen Aufwand verbunden und schüfe eine ungerechtfertigte Mehrbelastung der Betriebe, die trotz großer Anstrengungen keine geeigneten Bewerber gefunden hätten und somit unverschuldet nicht ausbildeten. Dieses Argument wies Elke Hannack zurück, da unabhängig von der eigenen Beteiligung an der Ausbildung grundsätzlich alle Unternehmen von einer Fachkräfteausbildung profitieren würden.

Einig waren sich Dr. Born, Dr. Dorn und Dr. Wenzelmann darin, dass die aktuelle Praxis der brancheninternen Entscheidung über die Einführung einer Umlage beibehalten werden solle, da es letztlich gelte, die Eigenverantwortlichkeit der Ausbildungsinvestition zu erhalten. Im Fall einer Umlage, so Wenzelmann, sei überdies darauf zu achten, dass sie zielgruppenspezifisch ist, die Ausbildungsqualität gesichert und die Bürokratiekosten für die öffentliche Hand und vor allem die Betriebe gering gehalten würden. Bei der Konstruktion sollten die Betriebe und deren Verbände frühzeitig mit einbezogen werden, um die Akzeptanz zu erhöhen.[1185]

Demgegenüber argumentierte Steffen Spengler, dass eine Übertragung des Finanzierungsmodells der Umlage auf andere Branchen grundsätzlich möglich sei. Hierfür müssten die jeweiligen praktischen und theoretischen Anforderungen bestimmt und in einem zweiten Schritt auf tarifvertraglicher Ebene geklärt werden, welche Ausbildungsinhalte innerbetrieblich und welche außerbetrieblich vermittelt werden sollten. Idealerweise solle die Umlage so gestaltet sein, dass die Ausbildung für den Ausbildungsbetrieb kostenfrei abgewickelt werden könne. Vorrang sollten dabei sozialpartnerschaftliche bzw. tarifliche Vereinbarungen haben. Die Baubranche zeige, dass gesetzliche Regelungen nicht bzw. nur dort nötig seien, wo es um die Festlegung der Allgemeinverbindlichkeit ginge, da eine Umlage ohne diese wenig sinnvoll sei.[1186] Wie am Beispiel der Schweiz könnte dann eine gesetzliche Verankerung der Umlagefinanzierung erfolgen. Prof. Dr. Peter Schlögl verwies auf die Berufsbildungsfonds in der Schweiz: Die gesetzlichen Grundlagen seien im dortigen Berufsbildungsgesetz von 2004 verankert. Das Gesetz sehe vor, dass die Organisationen der Arbeitswelt eigene Fonds zur Förderung der Berufsbildung schaffen können. Diese sollen die Ausbildungsbereitschaft von Unternehmen fördern, indem per Saldo Mittel von Firmen, die nicht ausbilden, zu Firmen verschoben würden, die ausbilden. Die Umlage sollte nicht nur bei gewerblichem Personal, sondern auch bei Angestellten fällig werden. Werden nicht ausreichend Ausbildungsplätze in einer Branche angeboten, könnten gesetzliche Vorgaben zu einem Ausgleich zwischen den Betrieben und einem ausreichenden Angebot in einer Branche beitragen.[1187]

9.2.2 Weiterbildung

Im Jahr 2018 entfielen laut AES 72 Prozent aller Weiterbildungsaktivitäten auf die betriebliche Weiterbildung, 10 Prozent auf die individuelle berufsbezogene Weiterbildung (vgl. auch Kapitel 7.4.3).[1188] 87,9 Prozent der Unternehmen beteiligten sich 2019 an Weiterbildung, 89,2 Prozent der betrieblichen Weiterbildung fand während der bezahlten Arbeitszeit statt.[1189] Damit prägt die betriebliche Weiterbildung derzeit die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland.

1184 Vgl. Wenzelmann (2020): Schriftliche Stellungnahme „Finanzierung der Erstausbildung“, Drs. 19(28)PG7-7, S. 18.

1185 Vgl. ebd., S. 18.

1186 Vgl. Spengler, Steffen, SOKA-BAU (2020): Schriftliche Stellungnahme. Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 26. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG7-9, Berlin.

1187 Vgl. Schlögl, Peter, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (2019): Präsentationsvorlage „Vergleich ausgewählter Systemelemente und Trends im Feld beruflicher Bildung in den D-A-CH-Ländern“. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 11. März 2019, KOM-Drs. 19(28)033, Berlin.

1188 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018, S. 22.

1189 Vgl. Seyda et al. (2020): IW-Weiterbildungserhebung 2020, S. 13.

Im Außenverhältnis tragen die Arbeitgeber die unternehmerische Verantwortung für die fachliche Qualifikation ihrer Beschäftigten. Die kontinuierliche Weiterbildung der eigenen Beschäftigten liegt damit im originären Interesse der Betriebe, Weiterbildungsausgaben sind Investitionen, von denen sie mittel- bis langfristig profitieren. Daraus resultiert letztlich die Bereitschaft zur weitgehenden Übernahme der indirekten Kosten.[1190]

Berufliche Weiterbildung sichert nicht nur die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen, sondern oft auch die Beschäftigungsfähigkeit der Teilnehmer/-innen. Betriebliche und tarifvertragliche Vereinbarungen sehen daher häufig eine Kostenbeteiligung der Beschäftigten vor, regelmäßig in Form geldwerter Zeitansprüche (Urlaub, Überstunden). Soweit Weiterbildungsmaßnahmen allein betrieblichen Belangen dienen und die Qualifizierungen auf dem Arbeitsmarkt nicht verwertbar sind, scheidet eine öffentliche Förderung aus.[1191] Anders ist dies, wenn mit der betrieblichen Weiterbildung ein positiver gesellschaftlicher Ertrag einhergeht, etwa bei Defiziten in der Grundbildung oder bei überbetrieblichen sektoralen oder branchenbezogenen Transformationsprozessen. So besteht im Strukturwandel ein öffentliches Interesse an der Vermeidung wachsender Arbeitslosigkeit in betroffenen Regionen, Branchen oder in der Gesamtwirtschaft, das eine Förderung der betrieblichen Weiterbildung mit Beitrags- bzw. Steuermitteln rechtfertigen kann, auch als Teil einer aktiven Arbeitsmarktpolitik.

Individuelle berufsbezogene Weiterbildung finanzieren die Teilnehmenden nicht selten (teilweise) selbst, auch weil – so Dr. Thomas Kruppe – die bestehenden Förderprogramme häufig intransparent seien und nicht alle Bedarfe abdeckten.[1192] Längst nicht alle Menschen verfügten jedoch über die dafür nötigen finanziellen Mittel und seien angesichts der Ungewissheit über die spätere berufliche Verwertbarkeit zu einer solchen Investition in die eigenen Fähigkeiten bereit. Gerade bei Geringqualifizierten sei diese Risikobereitschaft geringer ausgeprägt.[1193]

9.2.2.1 Förderbedarf

Die von der Enquete-Kommission befragten Sachverständigen waren sich einig, dass lebensbegleitendes berufliches Lernen ein Schlüsselelement zur Gestaltung der tiefgreifenden technologischen, sozialen und ökologischen Umwälzungen in Deutschland ist. Hinsichtlich der Art der nachgefragten beruflichen Weiterbildung und des damit zusammenhängenden Förderbedarfs gingen ihre Ansichten aber deutlich auseinander. So ist die Digitalisierung nach Ansicht von Susanne Müller – ungeachtet der großen Reichweite und Schnelligkeit – letztlich nur ein technischer Fortschritt, den die Wirtschaft wie üblich bewältigen werde.[1194] Detlef Scheele[1195] und Prof. Dr. Gerhard Bosch[1196] halten die Weiterentwicklung bestehender Förderinstrumente für zielführend und ausreichend. Zitzelsberger,[1197] Kruppe[1198] und Patuzzi[1199] sehen dagegen die Notwendigkeit, jenseits des betrieblichen Zusammenhangs allen Menschen die Option einer individuellen beruflichen Weiterbildung zu eröffnen. Hierzu bedürfe es einer neuen „Architektur" der öffentlichen Förderung.

Thomas Friedrich verwies auf den kontinuierlichen Anstieg der Ausgaben der BA für die Förderung der beruflichen Weiterbildung in den letzten Jahren. Dieser betrug im SGB III-Regelkreis etwa 38 Prozent zwischen 2015

1190 Vgl. ebd., S. 12 f.

1191 Vgl. Scheele (2020): Schriftliche Stellungnahme „Beantwortung der Leitfragen", Drs. 19(28)PG7-17, S. 10.

1192 Vgl. Kruppe, Thomas, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (2020): Schriftliche Stellungnahme „Finanzierung der Weiterbildung". Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitwelt" am 23. November 2020, Drs. 19(28)PG7-16, Berlin, S. 10.

1193 Vgl. Osiander, Christopher; Stephan, Gesine; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit: Internetseite: Gerade geringqualifizierte Beschäftigte sehen bei der beruflichen Weiterbildung viele Hürden, URL: www.iab-forum.de/gerade-geringqualifizierte-beschaeftigte-sehen-bei-der-beruflichen-weiterbildung-viele-huerden/, Abruf am: 5. Mai 2021.

1194 Vgl. Müller, Susanne, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände e. V. (2020): Schriftliche Stellungnahme. Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 23. November 2020, Drs. 19(28)PG7-14, Berlin, S. 4.

1195 Vgl. Scheele (2020): Schriftliche Stellungnahme „Beantwortung der Leitfragen", Drs. 19(28)PG7-17, S. 17.

1196 Vgl. Bosch, Gerhard, Universität Duisburg-Essen (2020): Schriftliche Stellungnahme. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 14. September 2020, KOM-Drs. 19(28)106a, Berlin, S. 3 ff.

1197 Vgl. Zitzelsberger (2020): Schriftliche Stellungnahme, Drs. 19(28)PG7-15, S. 10.

1198 Vgl. Kruppe (2020): Schriftliche Stellungnahme „Finanzierung der Weiterbildung", Drs. 19(28)PG7-16, S. 10 f.

1199 Vgl. Patuzzi (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung", Drs. 19(28)PG7-23, S. 6.

und 2019.[1200] Ursächlich hierfür sei eine geschäftspolitische Priorisierung, die einer längeren abschlussorientierten Qualifizierung Vorrang einräume vor der Aufnahme einer Helfertätigkeit.[1201] Zudem fokussiere die jüngere Arbeitsmarktgesetzgebung die Weiterbildung Beschäftigter (Qualifizierungschancengesetz, Gesetz zur Förderung der beruflichen Weiterbildung im Strukturwandel und zur Weiterentwicklung der Ausbildungsförderung). Aktuell entfalle ein Drittel der Ausgaben für die Förderung der beruflichen Weiterbildung auf die Beschäftigtenförderung, über 90 Prozent davon auf KMU-Beschäftigte.[1202] Die Erweiterung der Förderbasis unterstütze laut Scheele die Fachkräftequalifizierung und wirke Arbeitslosigkeit präventiv entgegen. Er hob die Vielfalt des Portfolios im Bereich des Arbeitsmarktes hervor, die den individuellen Unterstützungsbedarfen gerecht werde, und sah vorbehaltlich der Evaluierung der gesetzlichen Änderungen keinen Bedarf für eine grundlegende Neustrukturierung der Förderinstrumente.[1203]

Auch Susanne Müller bewertete die aktuellen arbeitsmarktpolitischen Instrumente als ausreichend und betonte darüber hinaus, dass die Förderung individueller beruflicher Weiterbildungsangebote weiterhin vor allem von bildungsaffinen Personen in Anspruch genommen würde.[1204] Dr. Andreas Ogrinz betonte die Verantwortung der öffentlichen Hand für die Grundbildung – als Basis für alle weiteren Bildungswege – und forderte eine strikte Ausrichtung der öffentlichen Förderung der Weiterbildung am betrieblichen Bedarf. Tarifliche Lösungen, die den Besonderheiten der Betriebe und Branchen Rechnung tragen könnten, seien gesetzlichen Regelungen vorzuziehen. Wichtig sei eine Sozialpartnerschaft, deren Vertrauenskultur das gemeinsame Erarbeiten von Branchenlösungen erleichtere.[1205]

Prof. Dr. Bosch hob hervor, dass öffentliche Förderungen zielgerichtet, komplementär und zeitlich befristet sein müssten, um betriebliche Investitionen nicht zu verdrängen. Er befürwortete eine Stärkung der beiden Systeme der Arbeitsmarktpolitik und der Ausbildungsförderung (BAföG einschließlich Aufstiegs-BAföG) wegen ihrer klaren Aufgabenteilung, ihrer funktionierenden Verwaltungsstrukturen und ihres Bekanntheitsgrades. Sie könnten mit wenigen gezielten Eingriffen reformiert, ausgebaut und um Förderungen für kürzere Weiterbildungen wie etwa die Bildungsprämie ergänzt werden. [1206]

Nach Einschätzung von Roman Zitzelsberger wird das vielfältige Transformationsgeschehen langfristig sämtliche Arbeitsplätze erfassen, so dass alle Beschäftigten weiterqualifiziert werden müssen. Mit der finanziellen Absicherung lebensbegleitenden Lernens steige die Bereitschaft der Menschen zum Umgang mit den zunehmenden Risiken im Erwerbsverlauf, sie bräuchten einen „Sicherheitskorridor".[1207] Das Recht auf Bildung dürfe nicht mit der beruflichen oder akademischen Erstausbildung enden, sondern müsse zu einem Recht auf Weiterbildung erweitert werden. Dazu sollen die bestehenden Förderinstrumente der Weiterbildung im Rahmen einer neuen staatlichen Finanzarchitektur zusammengefasst und vereinfacht werden. Ziel sei ein umfassendes und transparentes Erwachsenenweiterbildungsfördergesetz, um die Attraktivität der Weiterbildung zu steigern.[1208] Für eine erfolgreiche betriebliche Weiterbildung solle den Weiterbildungsmentoren die Zeit für ihre Tätigkeit und eigene Qualifizierung durch Freistellungen gesetzlich garantiert werden.

Entscheidend für die Flexibilität des deutschen Arbeitsmarktes sind nach Ansicht von Kruppe die Unternehmen, die ihre Qualifikationsbedarfe nicht über Rekrutierung decken, sondern über ihren Bedarf hinaus ausbilden und die Weiterbildung ihrer Beschäftigten fördern. Der Zugang zu Weiterbildung, auch im betrieblichen Bereich, sei jedoch von sozialen Ungleichheiten geprägt. Ein individueller Rechtsanspruch auf Weiterbildung könne diese reduzieren, dem Fachkräftemangel entgegenwirken und den hohen Wert der Weiterbildung sichtbar betonen.[1209]

1200 Vgl. Friedrich (2020): Präsentationsvorlage „Finanzierung der Weiterbildung", KOM-Drs. 19(28)102b, S. 2.

1201 Friedrich betonte, dass das Gesetz zur Förderung der beruflichen Weiterbildung im Strukturwandel und zur Weiterentwicklung der Ausbildungsförderung den Vermittlungsvorrang im SGB II und damit die Asymmetrie der beiden Rechtskreise faktisch aufgehoben habe. Vgl. Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Wortprotokoll, Nr. 19/25 vom 14. September 2020, S. 38.

1202 Vgl. ebd., S. 8, 21.

1203 Vgl. Scheele (2020): Schriftliche Stellungnahme „Beantwortung der Leitfragen", Drs. 19(28)PG7-17, S. 8.

1204 Vgl. Müller (2020): Schriftliche Stellungnahme, Drs. 19(28)PG7-14, S. 1 f.

1205 Vgl. Ogrinz, Andreas, Bundesarbeitgeberverband Chemie e. V. (2020): Schriftliche Stellungnahme. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 14. September 2020, KOM-Drs. 19(28)101b, Berlin, S. 5 f.

1206 Vgl. Bosch (2020): Schriftliche Stellungnahme, KOM-Drs. 19(28)106a, S. 2 ff.

1207 Vgl. Zitzelsberger (2020): Schriftliche Stellungnahme, Drs. 19(28)PG7-15, S. 2.

1208 Ebd., S. 11.

1209 Vgl. Kruppe (2020): Schriftliche Stellungnahme „Finanzierung der Weiterbildung", Drs. 19(28)PG7-16, S. 7 f.

Kruppe betonte die Bedeutung einer institutionellen Verankerung der beruflichen Weiterbildung.[1210] Orientiert an dem Wirken des BIBB-Hauptausschusses könnten die relevanten Akteure der Weiterbildung in einem Gremium die Kompetenzen und Qualifikationen identifizieren, die in der digitalen Arbeitswelt künftig benötigt werden, und entsprechende Weiterbildungsmodule entwickeln. Diese Weiterbildungen könnten zertifiziert und bundesweit angeboten werden. Dadurch würde die Transparenz für weiterbildungsinteressierte Arbeitnehmende und Unternehmen erhöht und gleichzeitig die berufliche Mobilität verbessert.[1211]

Mario Patuzzi hält die derzeitigen Instrumente zur öffentlichen Förderung der beruflichen Weiterbildung grundsätzlich für geeignet, jedoch ausbaubedürftig. Wesentliches Element einer künftigen Finanzarchitektur sei die staatliche Förderung einer Weiterbildungsteilzeit. Mit Erweiterungen des Aufstiegs-BAföG sowie der Weiterbildungsförderung nach SGB III müssten die Möglichkeiten sozial abgesicherter Arbeitszeitreduzierungen für die berufliche Weiterbildung ausgebaut werden. Außerdem sollten mittelfristig die Studienfinanzierung, das Nachholen schulischer und beruflicher Abschlüsse und die höherqualifizierende berufliche Fortbildung in einem Bildungsförderungsgesetz zusammengeführt werden.[1212]

9.2.2.2 Mögliche Perspektiven

Die einzelnen Vorschläge zur Weiterentwicklung oder Neuausrichtung der Weiterbildungsfinanzierung waren zwischen den Sachverständigen ebenfalls umstritten. Dies resultierte vielfach bereits aus einer unterschiedlichen Einschätzung des Reformbedarfs und Bewertung der Instrumente.

- Fördervoraussetzungen

Kein Einvernehmen gab es hinsichtlich der Voraussetzungen, insbesondere etwaiger Qualitätsmerkmale, an die eine öffentliche Förderung der Aus- und Weiterbildung künftig geknüpft werden sollte (vgl. auch Kapitel 7.6 ff.). Müller[1213] und Scheele[1214] hielten die bestehenden Qualitätsmanagementsysteme (SGB III, AZAV, DIN ISO) für zielführend. Patuzzi möchte Kriterien zur Erfassung der Ergebnis- und Erfolgsqualität der Weiterbildungsangebote etablieren. Wichtig sei die Orientierung der Förderung beruflicher Weiterbildung am Erwerb formaler beruflicher Qualifikationen. Für Maßnahmen nach SGB III sollten die Mindeststandards künftig um Kriterien erweitert werden, die sozial abgesicherte Beschäftigungsverhältnisse und die Einhaltung von Tarifverträgen gewährleisten würden.[1215]

- Recht auf Weiterbildung

Lebensbegleitendes Lernen könne, so Zitzelsberger, jeden Menschen dazu befähigen, entlang seiner Berufsbiografie mit dem Strukturwandel in Wirtschaft und Gesellschaft Schritt zu halten.[1216] Dazu solle jede/jeder Einzelne gesetzlich den Anspruch auf Zeitkontingente für außerbetriebliche Weiterbildung erhalten, abgesichert durch das Recht auf Freistellung vom Arbeitsplatz und Rückkehr in das Unternehmen.[1217] Kruppe betrachtet einen individuellen Rechtsanspruch auf Weiterbildung als Chance, der sozialen Ungleichheit im Bildungsbereich entgegenzuwirken.[1218] Um neben der Erwerbstätigkeit, Sorgearbeit und sonstigen Verpflichtungen einen solchen Anspruch wahrnehmen zu können, bedürfe es unterstützender Strukturen insbesondere hinsichtlich der Lernzeit. Über diesbezügliche Betriebsvereinbarungen, Tarifverträge und Ländergesetze hinaus erachtet Kruppe eine bundesgesetzliche Regelung für angezeigt, die Ansprüche auf Bildungsteilzeit und Lernzeit für Personen mit Betreuungspflichten umfassen könnte.[1219] Bosch hält es für sinnvoll, nach schwedischem Vorbild einen Rechtsanspruch auf Voll- oder Teilzeitfreistellung während geförderter Bildungsmaßnahmen mit Rückkehrrecht in den Betrieb

---

1210 Vgl. ebd., S. 6 f.

1211 Vgl. Heinrich-Böll-Stiftung e. V. (2019): Weiterbildung 4.0. Solidarische Lösungen für das lebenslange Lernen im digitalen Zeitalter, böll.brief – Teilhabegesellschaft (8/2019), Berlin, URL: www.boell.de/sites/default/files/boell.brief_tg8_weiterbildung_4.0.pdf, Abruf am: 16. Februar 2021.

1212 Vgl. Patuzzi (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung“, Drs. 19(28)PG7-23, S. 6.

1213 Vgl. Müller (2020): Schriftliche Stellungnahme, Drs. 19(28)PG7-14, S. 6.

1214 Vgl. Scheele (2020): Schriftliche Stellungnahme „Beantwortung der Leitfragen“, Drs. 19(28)PG7-17, S. 9.

1215 Vgl. Patuzzi (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung“, Drs. 19(28)PG7-23, S. 8 f.

1216 Vgl. Zitzelsberger (2020): Schriftliche Stellungnahme, Drs. 19(28)PG7-15, S. 4.

1217 Ebd.

1218 Vgl. Kruppe (2020): Schriftliche Stellungnahme „Finanzierung der Weiterbildung“, Drs. 19(28)PG7-16, S. 8.

1219 Ebd.

einzuführen.[1220] Dagegen betonte Müller die Notwendigkeit, die öffentliche Förderung am konkreten Bedarf auszurichten. Arbeits- und Berufswechsel aufgrund persönlicher Neigungen und Interessen dürften nicht auf Kosten der Steuer- oder Beitragszahler – also der Solidargemeinschaft – finanziert werden.[1221] Auch Ogrinz lehnte einen pauschalen Rechtsanspruch auf Weiterbildung ab.[1222]

Hierzu liegt ein Sondervotum der Fraktion der SPD und der Sachverständigen Francesco Grioli und Prof. Dr. Bettina Kohlrausch vor, siehe Kapitel 10.8.1.

- Förderung der Weiterbildung nach SGB II/III

Zur Optimierung der Förderung der beruflichen Weiterbildung schlug Scheele vor, bei Umschulungen künftig in begründeten Fällen eine Förderung der vollen Ausbildungsdauer zu ermöglichen, um den besonderen Bedarfen und Lernvoraussetzungen Geringqualifizierter und Langzeitarbeitsloser im Einzelfall Rechnung tragen zu können. Außerdem begrüße die BA das 2019 begonnene Bremer Projekt zur Zahlung einer monatlichen Prämie von 150 Euro während abschlussbezogener Weiterbildung. Vorbehaltlich einer erfolgreichen Erprobung solle ein solcher monatlicher Qualifizierungsbonus eingeführt werden, um Geringqualifizierte zur Teilnahme an Weiterbildung zu motivieren.[1223]

Dr. Thomas Kruppe verwies darauf, dass die erhöhte Lohnersatzrate für Arbeitslose, die an einer Weiterbildung teilnahmen, spürbar gesunken sei. Diese finanzielle Absicherung könnte durch ein Weiterbildungsgeld um einen Mindestbetrag, beispielsweise 200 Euro, erhöht werden und böte damit für Menschen im SGB II einen Anreiz zur Teilnahme an Weiterbildung und zur Stärkung ihrer Beschäftigungsfähigkeit. Es wäre zugleich ein Ausgleich für die fehlende Möglichkeit des Zuverdienstes wie beim Ein-Euro-Job.[1224]

Nach Überzeugung von Bosch könne die Arbeitsmarktpolitik die im Strukturwandel notwendige Weiterbildung durch ein Weiterbildungsgeld deutlich über ALG I und II, die Stärkung der Weiterbildung im Transfer, ein steuerfinanziertes Fachkräftestipendium nach österreichischem Vorbild und die Sicherstellung einer nachhaltigen Vermittlung bei der BA gewährleisten. Es sei zu prüfen, ob eine stärkere Weiterbildungsförderung durch das Ziel der schnellen Vermittlung in Arbeit weiterhin gehemmt werde.[1225]

Zitzelsberger befürwortete die Einführung eines Transformationskurzarbeitergeldes in Ergänzung des gesetzlichen Transferkurzarbeitergeldes, das keine Rückkehr in den ursprünglichen Betrieb ermögliche.[1226] Die Bezugsdauer des Kurzarbeitergeldes solle auf 24 Monate ausgeweitet werden, um die Möglichkeit eines berufsqualifizierenden Abschlusses für die Beschäftigten zu schaffen, die sich beruflich neu ausrichten müssten.

- Weiterbildungsfonds

Zitzelsberger schlug außerdem vor, die Einführung von Weiterbildungsfonds in Deutschland zu prüfen, um Beschäftigte für eine umfassendere berufliche Qualifizierung freizustellen. Diese Fonds sollten zentral oder regional, branchenspezifisch oder branchenübergreifend konzipiert sein, betriebliche Lösungen hätten sich nicht bewährt. Anknüpfend an die Forschung von Prof. Bosch könnten sie über eine Unternehmensumlage nach Maßgabe der Lohn- und Gehaltsumme der Beschäftigten gespeist werden. Hieraus könnten betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen gefördert werden, bei Mitfinanzierung durch die Beschäftigten auch individuelle Maßnahmen.[1227] Scheele verneinte den Bedarf einer solchen Umlagefinanzierung.[1228] Müller lehnte derartige Fondslösungen wegen des finanziellen und administrativen Aufwands ab und verwies auf das Risiko, dass eine Beitragsverpflichtung freiwillige Weiterbildungsanstrengungen beeinträchtigen könne.[1229]

1220 Vgl. Bosch (2020): Schriftliche Stellungnahme, KOM-Drs. 19(28)106a, S. 12.

1221 Vgl. Müller (2020): Schriftliche Stellungnahme, Drs. 19(28)PG7-14, S. 5.

1222 Vgl. Ogrinz, Andreas, Bundesarbeitgeberverband Chemie e. V. (2020): Handlungsempfehlungen. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 14. September 2020, KOM-Drs. 19(28)101a, Berlin, S. 2.

1223 Vgl. Scheele (2020): Schriftliche Stellungnahme „Beantwortung der Leitfragen“, Drs. 19(28)PG7-17, S. 18.

1224 Vgl. Kruppe, Thomas in Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Inhaltepapier der Sitzung der Projektgruppe 7 vom 23. November 2020, Drs. 19(28)PG7-24a, Berlin, S. 45.

1225 Vgl. Bosch (2020): Schriftliche Stellungnahme, KOM-Drs. 19(28)106a, S. 4 ff.

1226 Vgl. Zitzelsberger (2020): Schriftliche Stellungnahme, Drs. 19(28)PG7-15, S. 10.

1227 Vgl. ebd., S. 14 f.

1228 Vgl. Scheele (2020): Schriftliche Stellungnahme „Beantwortung der Leitfragen“, Drs. 19(28)PG7-17, S. 17.

1229 Vgl. Müller (2020): Schriftliche Stellungnahme, Drs. 19(28)PG7-14, S. 9.

- BAföG

Patuzzi kritisierte die derzeitige Ausgestaltung des BAföG als unzureichend. Neben überholten Altersbegrenzungen sei insbesondere die fehlende Finanzierung von berufsbegleitenden Studiengängen und Teilzeitstudiengängen das Haupthindernis für lebensbegleitendes Lernen.[1230] Bosch schlug vor, über die Ausbildungsförderung die Weiterbildung auf individuelle Initiative zu finanzieren.[1231] Hierzu müssten die seiner Ansicht nach diskriminierenden Altersgrenzen deutlich erhöht und die Förderzwecke erweitert werden, somit etwa auch das Erlernen eines zweiten Berufs umfassen. Für beruflich Integrierte solle es wie beim Aufstiegs-BAföG höhere Fördersätze geben. Für längerfristige Maßnahmen[1232] befürwortete Bosch eine Zertifizierung, da in den entsprechend formalisierten Bildungsbereichen Qualitätsstandards gesetzt und auch entsprechend geprüft würden.[1233] Kruppe hält eine Aufhebung der Altersgrenze beim BAföG nur für begrenzt zielführend angesichts der Risikoaversion gerade der Geringverdiener.[1234]

- Arbeitsversicherung

Zur Finanzierung einer individuellen berufsbezogenen Weiterbildung über alle Lebensphasen hinweg empfahl Kruppe die Einführung einer Arbeitsversicherung, die nicht nur bei Arbeitslosigkeit Schutz bieten solle.[1235] Als Teil der gesetzlichen Sozialversicherung könnte sie aus einem zusätzlichen Prozent der Bruttolöhne gespeist werden, hälftig von Arbeitgebern und Arbeitnehmenden aufgebracht, und in gleicher Höhe aufgestockt aus Steuermitteln. Bestehende öffentliche Förderinstrumente könnten darin integriert werden. Die Förderung der Weiterbildung könnte in Abhängigkeit vom individuellen Bedarf gestaltet werden und gezielt finanzielle Anreize setzen, etwa für Gruppen mit geringer Weiterbildungsneigung. Darin sieht Kruppe einen wesentlichen Vorteil gegenüber Fördersystemen mit festen Anspruchsbeträgen.[1236] Zu diesen Konzepten gehört das von der baden-württembergischen Kommission „Sicherheit im Wandel“[1237] entworfene „Bildungsgrundeinkommen“[1238]. Zitzelsberger riet, ein solches Weiterbildungsgeld zur Finanzierung lebensbegleitenden Lernens einschließlich entsprechender Modellrechnungen zu prüfen. Diese Art der finanziellen Absicherung könne mit betrieblichen und tarifvertraglichen Regelungen zur Finanzierung von Weiterbildung verknüpft werden. Mit der Nationalen Weiterbildungsstrategie sei man seiner Einschätzung nach bereits auf dem Weg zu einer solchen Arbeitsversicherung, dieser Weg solle konsequent weiterverfolgt werden. [1239]

- Beratung

Mit der beschriebenen Aufgabenerweiterung der BA verfolgt Zitzelsberger das Ziel, über die Angebote betrieblicher Weiterbildung hinaus allen Menschen – abhängig Beschäftigten, Selbständigen und Arbeitssuchenden – Zugang zu einer qualitativ hochwertigen überbetrieblichen Infrastruktur von Weiterbildungsangeboten und -institutionen zu bieten.[1240] Müller lehnte diese Umwandlung der BA als Aufbau von Parallelstrukturen ab, es bestünden hinreichend bewährte Beratungsangebote. Dagegen unterstütze sie den Ansatz örtlicher zentraler Anlaufstellen für die Weiterbildungsberatung, wobei in Anlehnung an das Konzept der Weiterbildungsverbünde u. a. bestehende Strukturen gefördert werden sollten und die BA damit nicht zwingend der erste Ansprechpartner sein müsse (vgl. auch Kapitel 7.7).[1241]

1230 Vgl. Patuzzi (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung“, Drs. 19(28)PG7-23, S. 7.

1231 Vgl. Bosch (2020): Schriftliche Stellungnahme, KOM-Drs. 19(28)106a, S. 4 ff.

1232 Zum Beispiel Schulabschluss, Berufsausbildung, Studium oder Aufstiegsfortbildung.

1233 Vgl. ebd., S. 7.

1234 Vgl. Kruppe (2020): Schriftliche Stellungnahme „Finanzierung der Weiterbildung“, Drs. 19(28)PG7-16, S. 10.

1235 Vgl. ebd., S. 10 f.

1236 Vgl. ebd., S. 11.

1237 Vgl. Zentrum für die liberale Moderne gGmbH (2019): Abschlussbericht der Kommission Sicherheit im Wandel. Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Zeiten stürmischer Veränderungen, Berlin, URL: www.bwstiftung.de/fileadmin/bw-stiftung/Publikationen/Gesellschaft_und_Kultur/G_K_Sicherheit_im_Wandel.pdf, Abruf am: 22. April 2021.

1238 Die Kommission „Sicherheit im Wandel“ diskutierte ein steuerfinanziertes Bildungseinkommen in der Größenordnung von 1.200 Euro/Monat netto (einschließlich Wohngeld), begrenzt auf drei Jahre im Erwerbsleben, wahlweise zeitlich verteilt, und geknüpft an eine Tätigkeit (etwa Zusatzstudium, weiterführende berufliche Bildung).

1239 Vgl. Zitzelsberger (2020): Schriftliche Stellungnahme, Drs. 19(28)PG7-15, S. 5.

1240 Vgl. ebd., S. 7.

1241 Vgl. Müller (2020): Schriftliche Stellungnahme, Drs. 19(28)PG7-14, S. 10.

9.2.3 Infrastruktur

Der nationale Bildungsbericht 2020 mit dem Schwerpunktthema „Bildung in einer digitalisierten Welt“ kommt zu dem Ergebnis, dass „digitale Lernwelten“ innerhalb von Bildungseinrichtungen oft immer noch nicht ausreichend umgesetzt werden.[1242] Insbesondere die Verfügbarkeit von Infrastruktur und die technische Ausstattung seien hier ausschlaggebend, wobei die mit dem DigitalPakt Schule einhergehende Modernisierung und der Ausbau der vorhandenen medial-digitalen Ausstattung in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen ausdrücklich betont werden.

Zur Umsetzung der Förderung und Weiterentwicklung der digitalen Bildungsinfrastruktur empfahl Dr. Kirsten Kielbassa-Schnepp einen von konkreten Nutzerszenarien ausgehenden, mit allen Beteiligten abgestimmten Prozess und die gemeinschaftliche Entwicklung einer Roadmap, um systemische Veränderungen und Verbesserungen langfristig abzusichern.[1243] In eine ähnliche Richtung zielten die Ausführungen von Petra Jendrich, die sich für eine zukunftsfähige Lösung zur Austarierung der Lastenverteilung zwischen Bund, Ländern und Kommunen aussprach. Diese sollte die für die berufsbildenden Schulen zuständigen Sachaufwandsträger und ihre jeweilige finanzielle Leistungsfähigkeit stärker in den Blick nehmen und dabei auch auf eine dauerhafte Beteiligung des Bundes setzen.[1244]

Mario Patuzzi plädierte weitergehend dafür, die Finanzierung digitaler Lerninfrastrukturen in den Bereich der Daseinsvorsorge zu überführen und bestehende Projektfinanzierungen verstärkt in eine Dauerfinanzierung aufzunehmen, um die Infrastruktur zu erhalten und weiterzuentwickeln.[1245] Hierzu schlug Jendrich vor, die KMK mit der Aufgabe zu betrauen, eine systematische Datensammlung zur Schulinfrastruktur durchzuführen, um eine Landkarte über die Bildungsinfrastruktur der berufsbildenden Schulen zu erhalten.[1246]

Einen „Pakt für die berufliche Bildung“ sah Jendrich als Weg, den weiterzugehen sie als überaus hilfreich erachtete. Unter dem Schirm des Gesamtpaktes für berufliche Bildung könne es – aufbauend auf den Erfahrungen mit dem DigitalPakt Schule und seinen Erweiterungen – einen konkreten Pakt für berufsbildende Schulen geben, der dem Bund die Möglichkeit eröffne, berufliche Bildung mitzufinanzieren.[1247]

Auch Patuzzi formulierte konkret einen Pakt für berufsbildende Schulen aus, der von Bund, Ländern und Schulträgern gemeinsam mit den Sozialpartnern entwickelt werden solle, um insbesondere die technische Ausstattung der berufsbildenden Schulen zu modernisieren, die regionale Versorgung mit berufsbildenden Schulen zu sichern und gleichzeitig die Rahmenbedingungen für die Sicherung des Lehrkräftenachwuchses zu verbessern und weiterzuentwickeln,[1248] was auch von Jendrich mit einer auf digitale Kompetenzen fokussierten Fortschreibung des Bund-Länder-Programms „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in den Blick genommen wurde.[1249] Darüber hinaus umfasste seine Empfehlung die Ausweitung der Förderung – zumindest in projektorientierter Form – auf die digitale Ausstattung von Bildungseinrichtungen der Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung und der politischen Bildung sowie auf die digitale Modernisierung von außerbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen und Berufsförderungswerken, welche Vergabemaßnahmen nach SGB III durchführen.[1250] Mit Verweis auf das Gutachten der GEW „Mehrbedarfe für eine adäquate digitale Ausstattung der berufsbildenden Schulen im Lichte des Digitalpakts“ konstatierte er, dass die berufliche Bildung einen jährlichen Mehrbedarf von rund 1 Milliarde Euro vorweise, der insbesondere bei der infrastrukturellen Ausstattung und durch zusätzliche Kosten für technisches Personal entstehe (vgl. auch Kapitel 6.2.5). Die Kommunen, in deren originäre Verantwortung dieser Mehraufwand fiele, müssten ihm zufolge durch eine Verstetigung der bestehenden Architektur des DigitalPakts Schule entlastet werden.[1251]

1242 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020, S. 14.

1243 Vgl. Born (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung“, Drs. 19(28)PG7-20, S. 3.

1244 Vgl. Hubig et al. (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung“, Drs. 19(28)PG7-21, S. 10.

1245 Vgl. Patuzzi (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung“, Drs. 19(28)PG7-23, S. 4.

1246 Vgl. Jendrich, Petra in Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Inhaltepapier der Sitzung der Projektgruppe 7 vom 14. Dezember 2020, Drs. 19(28)PG7-25a, Berlin, S. 19.

1247 Vgl. ebd.

1248 Vgl. Patuzzi (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung“, Drs. 19(28)PG7-23, S. 6.

1249 Vgl. Hubig et al. (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung“, Drs. 19(28)PG7-21, S. 12 f.

1250 Vgl. Patuzzi (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung“, Drs. 19(28)PG7-23, S. 4, 12.

1251 Vgl. ebd., S. 5.

Im Rahmen eines strategischen Gesamtkonzepts wies Kielbassa-Schnepp überdies darauf hin, die notwendige Infrastruktur für die digitale Berufsorientierung sicherzustellen, wesentlich mehr digitales Berufsorientierungsmaterial zu entwickeln und die für Berufsorientierung zuständigen Lehrerinnen und Lehrer für eine gelingende Berufsorientierung im virtuellen Raum zu qualifizieren. Unterstützend könne hierbei die Entwicklung einer digitalen Berufsorientierungsplattform wirken.[1252]

Zur konkreten Förderung der digitalen Infrastruktur an den berufsbildenden Schulen nach Auslaufen des DigitalPakts Schule schlug Jendrich eine Verstetigung vor, um die Nachhaltigkeit der getätigten Investitionen sicherzustellen. Dazu gehöre ihr zufolge auch die Förderfähigkeit von technischen Dienstleistungen für Wartung und Administration der digitalen Infrastruktur, um die Lehrkräfte an Schulen von diesen Aufgaben zu entlasten.[1253]

Für eine Förderung der Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals der beruflichen Bildung gerade unter dem Vorzeichen der Digitalisierung forderte Jendrich sinnvolle Kooperationsmöglichkeiten der Gebietskörperschaften,[1254] während Müller eine Konzeptförderung, wie bei der Qualifizierungsinitiative „Digitaler Wandel Q 4.0“ praktiziert, für erfolgversprechend hielt. Die Verantwortung für die zeitgemäße Qualifizierung sehe sie bei den Lehrenden selbst, aber auch bei den jeweiligen Institutionen der Aus- und Weiterbildung.[1255] Nach Auffassung von Kruppe könnte hingegen eine finanzielle Förderung der Träger die Qualität der Weiterbildungen verbessern.[1256] Einig waren sich die Befragten, dass den digitalen Kompetenzen der Lehrenden in der beruflichen Bildung eine überragende Bedeutung bei der Bewältigung der Transformationsprozesse zukomme. Dies betreffe – wie mehrfach im Bericht betont – die Bildungsinhalte ebenso wie die Pädagogik und Didaktik.

Gerade mit Blick auf die sich verkürzenden Erneuerungszyklen technischer Einrichtungen und Systeme schlug das sachverständige Kommissionsmitglied Prof. Dr. Bernd Giezek vor, perspektivisch auf eine an der „IT-Beschaffungsstrategie der unmittelbaren Bundesverwaltung“[1257] orientierte IT-Beschaffungsstrategie für Schulen und insbesondere berufsbildende Schulen hinzuwirken, um eine Abstimmung der Länder über die sukzessive Einführung einheitlicher Standards für IT-Hardware, Software sowie Dienstleistungen über Ländergrenzen hinweg zu erreichen und so mittelfristig Beschaffungskosten zu senken, Kooperationsmöglichkeiten auszuweiten und Administrationsaufwand zu senken. Durch bundeseinheitliche Standards könne auch der Service für die Installation, Wartung und bei Problemen deutlich verbessert werden. Gleichzeitig solle in den Schulen ein bundeseinheitliches WLAN – vergleichsweise wie „eduroam“ (Education Roaming) bei den Hochschulen – installiert werden. Die Einrichtung einer bundesweiten 24/7-Servicenummer für die Schulen könne IT-Probleme auch außerhalb der Schulen schnell lösen. Verbindliche Schulungen des Lehrpersonals förderten darüber hinaus die Qualität der Anwendungen von Soft- und Hardware in den Schulen. Dabei sollten neben kommerziellen Konferenzformaten wie z. B. Zoom, WebEx, Teams etc. vermehrt auch Open-Source-Formate wie z. B. Big Blue Button genutzt und in Schulen verstärkt das freie Kursmanagement z. B. in Form der Lernplattform Moodle verwendet werden, welches derzeit bereits in über 100.000 Bildungseinrichtungen außerhalb der Schulen Anwendung finde. Dasselbe gelte Giezek zufolge für „Clouds“ als externe Datenspeicher, bei denen ebenfalls verstärkt auf Open-Source gesetzt werden solle, für welche er spezifisch auf Angebote von Gaia-X und Open Educational Resources-Angebote des BMBF verwies.[1258]

Dr. Volker Born und Dr. Kirsten Kielbassa-Schnepp empfahlen jenseits möglicher Finanzierungsstrukturen in Pakten die Weiterführung und den Ausbau der Förderung von Angeboten Überbetrieblicher Bildungsstätten (ÜBS), welche insbesondere vielen KMU ermögliche, die Ausbildungsinhalte vollständig abzudecken und damit deren Ausbildungs- und Wettbewerbsfähigkeit abzusichern. Der Vorschlag zur Weiterfinanzierung richtete sich explizit auf die Weiterentwicklung zu Kompetenzzentren und das Sonderprogramm zur Digitalisierung in ÜBS, in dessen Rahmen das BMBF seit 2016 die technologische Entwicklung der fast 600 Bildungsstätten des Handwerks sowie die Bildungsstätten der Bauindustrie im Bereich Ausbildung mit jährlich 30 Millionen Euro unterstützt. Dieselbe Empfehlung erfolgte für das Programm des BMWi, mit welchem es die Bildungsstätten seit 2019

1252 Vgl. Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Inhaltepapier der Sitzung der Projektgruppe 7 vom 14. Dezember 2020, Drs. 19(28)PG7-25a, S. 6 f.

1253 Vgl. Hubig et al. (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung“, Drs. 19(28)PG7-21, S. 13.

1254 Vgl. ebd., S. 1.

1255 Vgl. Müller (2020): Schriftliche Stellungnahme, Drs. 19(28)PG7-14, S. 4.

1256 Vgl. Kruppe (2020): Schriftliche Stellungnahme „Finanzierung der Weiterbildung“, Drs. 19(28)PG7-16, S. 2.

1257 Der Beauftragte der Bundesregierung für Informationstechnik: Internetseite: IT-Beschaffungsstrategie, URL: www.cio.bund.de/Web/DE/IT-Beschaffung/IT-Beschaffungsstrategie/IT-Beschaffungsstrategie_node.html, Abruf am: 3. März 2021.

1258 Vgl. Giezek, Bernd, SpeedRepeat GmbH & Co. KG (2020): Präsentationsvorlage „Neue Ansätze im Beschaffungswesen im öffentlichen Dienst mit Schwerpunkt Schulen“. Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalten Arbeitswelt“ am 14. Dezember 2020, Drs. 19(28)PG7-22, Berlin.

mit Schwerpunkt Weiterbildung mit 10 Millionen Euro/Jahr fördere.[1259] Die Vertreter des Handwerks betonten in diesem Zusammenhang, dass die fortwährende Anforderung, neueste Technik im Lernprozess einzusetzen, die stetige Erneuerung der handwerklichen Berufsbildungsinfrastruktur infolge der immer kürzeren Innovationszyklen zu einer Daueraufgabe mache, die eine Dauerförderung der überbetrieblichen Bildungsstätten auf höherem Niveau als bisher erfordere. Zudem solle angesichts des großen Weiterbildungsbedarfs des Ausbildungspersonals im Handwerk die 2018 beendete Förderung der Qualifizierung von Ausbildungspersonal in den ÜBS wieder aufgenommen werden. Dies umfasse Lehr- und Lernmaterialien, die Entwicklung von Weiterbildungskonzepten sowie finanzielle Anreize für die Dozenten und Dozentinnen und Teilnehmenden an den Bildungsmaßnahmen im Handwerk. Hierzu forderte der Sachverständige die Einrichtung einer Stelle, die – speziell für das Handwerk – ein Technologie- und Qualifizierungsmonitoring betreiben und organisatorisch betreuen soll. Zielgruppenadäquate Programme zur Medien- und IT-Kompetenz des Ausbildungspersonals im Handwerk sollten dabei künftig ein Schwerpunkt sein.[1260] Zudem solle das 2012 vom BMBF initiierte Programm „Digitale Medien in der beruflichen Bildung“ unter Berücksichtigung seiner Evaluierung auch über das Jahr 2022 hinaus fortentwickelt und hierfür die benötigten Haushaltsmittel bereitgestellt werden.

Zur Verstärkung des internationalen Austauschs in der beruflichen Ausbildung regen insbesondere die Sachverständigen Dr. Born und Dr. Dorn den Ausbau bestehender Programme und Institutionen wie „Ausbildung weltweit“ oder der Nationalen Agentur beim BIBB sowie erfolgreicher binationaler Programme an (vgl. auch Kapitel 6.6). So böten immer mehr Betriebe ihren Auszubildenden die Möglichkeit, ein Auslandspraktikum zu absolvieren, um auf diese Weise ihren Bedarf an Fachkräften mit internationalen Kompetenzen zu decken und sich andererseits auf einem enger werdenden Ausbildungsmarkt als attraktive Ausbilder zu positionieren.

Hierzu liegt ein Sondervotum des Sachverständigen Prof. Dr. Bernd Giezek vor, siehe Kapitel 10.8.2

9.3 Herausforderungen

Ausgehend von der Befragung von Expertinnen und Experten arbeitete die Kommission vor dem Hintergrund der aktuellen Finanzierungslandschaft der Aus- und Weiterbildung in Deutschland eine Reihe finanzrelevanter Problemstellungen heraus, die im Sinne einer weiteren Verbesserung der Situation der Aus- und Weiterbildung in der digitalen Arbeitswelt anzugehen sind. Darunter fanden sich sowohl Herausforderungen, die von allen Mitgliedern als relevant eingeschätzt wurden, als auch solche, die nur Teile der Enquete-Kommission als problematisch und damit einer Lösung bedürftig erachteten. Die nachfolgende Darstellung geht auf diese differenzierte Bewertung ein.

9.3.1 Gemeinsame Position zu Reformbedarfen

Eingedenk der Infrastruktur-Investitionsprogramme des BMVI, der einleitend erwähnten Ausstattungs-, Förder- und Forschungsförderprogramme des BMBF sowie der Investitionsprogramme des BMWi und der Anstrengungen der Länder und Kommunen bekennt sich die Enquete-Kommission auch weiterhin zur öffentlichen Verantwortung, die infrastrukturellen und wissenschaftlichen Grundlagen bereitzustellen, um allen Akteuren der beruflichen Bildung einen zeitgemäßen Zugang zu digitalen Anwendungen zu eröffnen und Deutschland im Umgang mit dem digitalen Wandel eine innovative Spitzenposition zu sichern. Gerade die Bereitstellung angemessener Infrastruktur für die Bereiche der allgemeinen Bildung und der beruflichen Ausbildung sowie – mit Rücksicht auf ihre teilweise marktwirtschaftliche Organisation – für die Weiterbildung ist mit besonderem Nachdruck zu unterstützen, fungieren sie doch als Schlüsselsektoren für die gleichberechtigte Teilhabe aller am digitalen Wandel.

[1259] Vgl. Born (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung“, Drs. 19(28)PG7-20, S. 1 f.

[1260] Vgl. ebd.

Ausgehend von den Debatten zur Neuordnung der Bund-Länder-Beziehungen bei der Finanzierung der digitalen Bildungsinfrastruktur sowie den Ideen zur Weiter- und Umgestaltung des DigitalPakts Schule wurden verschiedene Ansätze diskutiert, wie ein spezifisch auf ihre Anforderungen und Strukturen bezogener Pakt für die berufliche Aus- und Weiterbildung umgesetzt werden könnte, dessen inhaltliche Grundlinien bereits in den Kapiteln 6.2 und 9.2.3 in Teilen umrissen wurden. Die Notwendigkeit eines solchen Gesamtansatzes sehen die Mitglieder ebenso übereinstimmend wie den Bedarf der zeitgemäßen technischen Ausstattung von Lehrenden in der beruflichen Ausbildung – Lehrkräften wie Ausbildern. Die Finanzierungsverantwortung hierfür liegt bei den jeweiligen Bildungsträgern sowie bei den zuständigen Ausbildungsbetrieben.

Durch einen schnelleren und zielgerichteten Abfluss der bereitgestellten Mittel, etwa im Rahmen einer praxisnahen, anwendungsfreundlichen und bürokratiearmen Ausgestaltung des Antragsverfahrens auf allen beteiligten Ebenen, ließe sich die finanzielle Unterstützung besser an den Bedürfnissen der Bildungsstätten ausrichten. Um dieses Anliegen zu unterstützen, fand der Vorschlag einer agilen länderübergreifenden Beratungseinheit die mehrheitliche Zustimmung der Mitglieder. Sie solle insbesondere für die Kommunen, die als Sachaufwandsträger vor Ort Anträge stellen, die im Beantragungsverfahren aufkommenden Fragen klären und fortlaufend zur Optimierung des Antragsprozesses beitragen. Im selben Schritt, dem Beantragungs- und Vergabeverfahren, ist es nach Auffassung aller Mitglieder sinnvoll, Bund und Länder damit zu beauftragen, eine systematische Erhebung der bestehenden digitalen Bildungsinfrastruktur zumindest für berufsbildende Schulen vorzunehmen, um die Basis für eine realistische Kostenplanung für Unterhalt, Auf- und Ausbau derselben zu ermöglichen.

Im Rahmen eines möglichen neuen Paktes, der mit geteilter Verantwortung und klaren Zuständigkeiten von Bund, Ländern und Kommunen sowie unter Einbindung der Sozialpartner in die Umsetzung einhergehen sollte, stünden neben der fortgesetzten Digitalisierung von berufsbildenden Schulen auch weitere Einrichtungen der beruflichen Bildung sowie das Lehrpersonal im Fokus, wobei ein Teil der Mitglieder auch das betriebliche Ausbildungspersonal einbinden möchte. Übergreifendes Ziel eines solchen Paktes sollte eine in sich abgestimmte und schlüssige Förderung der Digitalisierung der an beruflicher Bildung beteiligten Institutionen und Akteure, die Bereitstellung oder Unterstützung notwendiger Infrastruktur wie Plattformen, Lehr- und Lern-Tools, Qualifizierungsangebote und effektive Kooperations- und Koordinationsprozesse in gemeinsamer finanzieller wie administrativer Verantwortung aller föderalen Ebenen und der weiteren Berufsbildungsakteure sein.

Neben verbesserten Förderbedingungen für berufsbildende Schulen und überbetriebliche Ausbildungsstätten sprachen sich die Mitglieder für eine stärkere digitale Ausrichtung der Berufsorientierung aus, welche mit einer adäquaten Infrastruktur zu unterlegen wäre, etwa einer in weitergehende Angebote integrierten Berufsorientierungsplattform oder die Entwicklung von bedarfsgerechten virtuellen Materialien und Konzepten zur Berufsorientierung.

Die Kommission stimmte darin überein, dass alle Auszubildenden künftig über leistungsfähige digitale Endgeräte verfügen müssen, um eine aktive und barrierefreie Teilhabe an der beruflichen Ausbildung bei zunehmend digitalen Lehrinhalten sowie Lehr- und Lernformen zu gewährleisten. Die Kommissionsmitglieder erörterten verschiedene Optionen, diesen Zugang zu gewährleisten, wobei die Unterstützung von Menschen mit geringem Einkommen beim Zugang zur digitalen Infrastruktur und die öffentliche Förderung der (Berufs-)Schüler/-innen über einen Regelzuschuss oder ein Leihgerät einhellig befürwortet wurde. Neben einer solchen Lernmittelfreiheit sah ein Teil der Kommission die Möglichkeit eines gesetzlichen Anspruchs der Auszubildenden auf einen Zuschuss zur individuellen Anschaffung eines digitalen Endgeräts, während ein weiterer Teil die Ansicht vertrat, dass mobile Geräte als digitale Grundsicherung im Bedarfsfall über das SGB II öffentlich zu finanzieren seien. Zur Gewährleistung der Nutzbarkeit der Geräte forderte ein Teil der Mitglieder überdies eine Datenflatrate für die Auszubildenden.

Grundsätzlich gilt, dass es für die Attraktivität der dualen, der schulischen und insbesondere der Ausbildungen in den Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufen von entscheidender Bedeutung ist, für alle Akteure eine verlässliche finanzielle Grundlage zu erhalten oder zu schaffen. Dies kann einerseits durch eine Absenkung der Zugangshürden und eine verbesserte individuelle Förderung oder durch eine systemische Änderung der Vergütungsstrukturen erfolgen.

Zu den erstgenannten Maßnahmen zählt, auch zur Senkung der Belastung der Auszubildenden, die Abschaffung des Schulgeldes, soweit noch vorhanden, als adäquate Maßnahme, die von der gesamten Kommission befürwortet wird, um die individuellen Kosten für Auszubildende zu senken und die Attraktivität dieser Berufe insbesondere in Zeiten des hohen Fachkräftebedarfs zu steigern. Detailliertere Ausführungen hierzu finden sich im Kapitel 6.3.

Bereits vor der Nationalen Weiterbildungsstrategie war es das erklärte Ziel von Politik, Wirtschaft und Sozialpartnern, lebensbegleitendes Lernen als Normalfall einer beruflichen Laufbahn in Deutschland zu etablieren. Digitaler und technologischer Wandel führen dazu, dass sich Anforderungen für Tätigkeiten ständig ändern und damit auch der Qualifikationsbedarf. Die entsprechende Erwartung bzw. Anforderung an die Weiterbildung der Erwerbstätigen wird vielfach noch als Herausforderung angesehen. Um Weiterbildung als Notwendigkeit zur Erhaltung der persönlichen Beschäftigungsfähigkeit und zugleich auch als Chance zur persönlichen sowie beruflichen Entfaltung begreifen und nutzen zu können, muss das Bewusstsein der Menschen hierfür beim Durchlaufen des Bildungssystems frühzeitig verankert werden. Zudem müssen die Rahmenbedingungen stimmen. Dies schließt auch die Finanzierung und den zeitlichen Einsatz für Weiterbildung ein.

Welche Weiterbildungsmaßnahmen unter welchen Voraussetzungen in Zukunft öffentlich gefördert werden sollen, wurde in der Enquete-Kommission intensiv diskutiert. Hinsichtlich der betrieblichen Weiterbildung gab es vielfach Übereinstimmungen zwischen den Mitgliedern. Darüber hinaus kam der von der Kommission getragene Wille zum Ausdruck, die Bildungsprämie zu evaluieren und nach ihrem Auslaufen in aktueller Form als erweitertes Angebot für einen größeren Berechtigtenkreis neu aufzusetzen.

Ebenso einig waren sich die Mitglieder der Kommission darüber, dass Maßnahmen der Begabtenförderung in der beruflichen Bildung insgesamt ausgebaut und gleichberechtigt auf Fortbildungsabschlüsse in der höheren Berufsbildung und der akademischen Bildung ausgerichtet werden sollten, um mittelfristig eine Verbesserung der Angebote für Berufserfahrene zu erreichen, die im demografischen und digitalen Wandel noch über Jahrzehnte zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit der mittelständisch geprägten deutschen Wirtschaft beitragen werden. Zugleich gilt es, die Wahrnehmung sowohl der Stipendien der Begabtenförderung in der beruflichen Bildung zu steigern und hierfür passende Rahmenbedingungen zu schaffen als auch die Kommunikation zu allen anderen bestehenden Programmen der Weiterbildungsförderung zielgruppenadäquat auszubauen. Darüber hinausgehende Vorschläge zur Förderung der individuellen beruflichen Weiterbildung im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik sowie der beruflichen Weiterbildung, bewerteten die Mitglieder jedoch höchst unterschiedlich.

Die lebensbegleitende berufliche Weiterbildung wurde von allen Beteiligten als gesellschaftlich und wirtschaftlich wertvoll begrüßt, wobei in der Frage der Finanzierung keine Einigkeit erzielt werden konnte. Die Verortung der dualen, aber auch vieler schulischer Ausbildungen an mehr als einem Lernort führt dazu, dass Mobilität für viele Auszubildende einen besonderen Stellenwert besitzt. Durch regional ungleich verteilte Ausbildungsnachfragen und -angebote sowie hierauf beruhende Passungsprobleme, durch die Verlagerung von Berufsschulstandorten und durch starke Gefälle der Lebenshaltungskosten zwischen Stadt und Land sind sie häufig zum Pendeln zwischen Wohnort, Betrieb und Berufsschule gezwungen, wodurch einerseits die Mobilitätskosten für die Auszubildenden selbst und andererseits die Rekrutierungskosten für Betriebe steigen.

Mobilitätshilfen sind bereits jetzt Bestandteil der Berufsausbildungsbeihilfe (BAB), die durch die Beitragszahler finanziert wird, während weitere Mobilitätshilfen wie Azubi-Tickets oder Jugendwohnheime je nach Bundesland in unterschiedlichem Maß geleistet und von den Ländern finanziert werden. So wurden in einigen Ländern sogenannte „365-Euro-Jahrestickets“ eingeführt, die Auszubildenden ein Jahr lang unbegrenzt die Nutzung aller öffentlichen Verkehrsmittel eines Bundeslandes ermöglichen.[1261] Durch die unterschiedliche Ausgestaltung kommt es jedoch dazu, dass der Wohnort über die Höhe der Mobilitätshilfen für Auszubildende entscheidet.[1262]

Die Kommission stimmte darin überein, dass eine über einzelne Angebote hinausgehende Entlastung Auszubildender von Mobilitätskosten ratsam ist. Neben einer überregionalen bzw. bundeslandweiten Mobilität sollten dabei auch Bedarfe in den Blick genommen werden, die dann entstehen, wenn Auszubildende an Lernorten in mehreren Bundesländern ihre Ausbildung absolvieren oder wenn sie wie bei Bundesfachklassen einen erweiterten Mobilitätsbedarf haben. Dabei wäre die Kultusministerkonferenz als Gremium der erste Ansprechpartner, um neben dem aktuellen Sachstand auch die darüber hinaus gehenden Bedarfe zu prüfen.

9.3.2 Grundpositionen

Die Mitglieder der Enquete-Kommission waren sich einig in dem Ziel, das Konzept des lebensbegleitenden Lernens in der beruflichen Bildung in Deutschland zu etablieren. Sehr unterschiedlich beurteilten sie jedoch die Rückwirkungen dieser Bestrebungen auf die vorhandenen Bildungsstrukturen. Bei der Erörterung der künftigen Ausrichtung der öffentlichen Förderung wurden diese unterschiedlichen Grundpositionen besonders deutlich:

[1261] Vgl. Dorn (2020): Schriftliche Stellungnahmeam, Drs. 19(28)PG7-5, S. 8.

[1262] Ebd.

Ein Teil der Mitglieder sah die Verantwortung für einen funktionierenden Ausbildungsmarkt als Kerninteresse einer funktionierenden Wirtschaft und seine Rahmenbedingungen als Ergebnis von Aushandlungsprozessen der Sozialpartner. Der öffentlichen Hand kommen hierbei vor allem unterstützende, sozialsorgende und aktivierende Aufgaben zu, die mit den im vorliegenden Bericht aufgeführten Maßnahmen bereits in ausreichendem Maße gewährleistet sind. Aus dieser Sichtweise bedarf es keiner systemischen Veränderung an der Basis der Ausbildungsfinanzierung, da das derzeitige Modell sowohl Auszubildenden als auch den ausbildenden Betrieben in der dualen Erstausbildung, im Rahmen der schulischen Ausbildungen und bei allen hybriden Ausbildungsformen, etwa dualen Studiengängen, ein ausreichendes Maß an individueller Wahlfreiheit und finanzieller Absicherung auf Basis rechtlich verbindlicher Regelungen garantierte. Dabei sind nötige Anpassungen der Ausbildungsbedingungen sowie der Vergütungen, aber auch die Freiheit einzelner Branchen, sich entsprechend der ihnen eigenen Logik auf übergreifende Vergütungskonzepte zu verständigen, stets gewährleistet. Die Eingriffstiefe staatlicher Regulierung beschränkt sich hingegen auf die Gewährung von Schutzrechten für Auszubildende, die Qualitätssicherung der Ausbildung und ihrer Orte sowie die Absicherung des Lebensunterhalts je nach Art der Ausbildung. Damit bleibt auch die Finanzierung des Ausbildungssystems und die Vergütung der Auszubildenden vorrangige Verantwortung der ausbildenden Betriebe und verpflichtet diese – gerade in einem sich verschärfenden Wettbewerb um Nachwuchskräfte – zur Verbesserung der monetären und nicht monetären Ausbildungsanreize.

Darüber hinaus werden berufliche Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen sowie ein effizientes Weiterbildungssystem als zentraler Bestandteil guter Bildungs-, Wirtschafts- und Sozialpolitik erachtet. Ziel ist es dabei, jedem Menschen die Möglichkeit zu geben, seine Fähigkeiten und Begabungen im Einklang mit dem technischen Fortschritt und mit Blick auf die sich insbesondere durch den digitalen Wandel rasant verändernde Arbeitswelt bedarfsgerecht zu entwickeln. Einen wichtigen Beitrag leistet in diesem Sinne die Anbieter- und Angebotsvielfalt auf dem Weiterbildungsmarkt. Aufgabe der öffentlichen Hand ist es, unter diesen Prämissen durch kluge Rahmengebung und den Aufbau eines intelligenten Weiterbildungs-Ökosystems niedrigschwellige individuelle Zugänge zu erleichtern, die Transparenz über Anforderungen, Aufwand, Nutzen und ggf. Abschluss der jeweiligen Angebote zu verbessern und eine angemessene Balance zwischen öffentlichen und privaten Anbietern zu gewährleisten. Dabei kann staatliches Handeln vor allem dort erforderlich sein, wo es um ebenfalls staatlich angestoßene und finanzierte Weiterqualifizierung (etwa nach SGB II/III) geht, die Beteiligung an Weiterbildung hinter den Erfordernissen zurückbleibt, marktgetriebene Prozesse (noch) nicht die Weiterbildungsbedarfe decken oder über die normale Marktanpassung hinaus Transformationsanstrengungen ganzer Branchen notwendig oder durch staatliche Eingriffe hervorgerufen werden.

Aus individueller wie volkswirtschaftlicher Sicht ist Weiterbildung eine noch besser zu erschließende Ressource, um einerseits die persönliche Beschäftigungsfähigkeit, andererseits die Resilienz, die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit gerade kleiner und mittelständischer Unternehmen, aber auch Selbständiger im laufenden digitalen Strukturwandel zu stärken. Unternehmen sollen daher besser als bisher in die Lage versetzt werden, als Nachfrager, aber auch als Anbieter und Vermittler von Weiterbildung aktiv zu werden. Dabei auf Erfahrungen aus bestehenden Projekten und Förderprogrammen der öffentlichen Hand, aber auch der Sozialpartner zurückzugreifen, diese bei Bedarf anzupassen und zu flexibilisieren und im Erfolgsfall bundesweit auszurollen, steigert die Akzeptanz und Wahrnehmung von Weiterbildung als selbstverständlichem Teil des (Berufs-)Lebens. Dies in allen Bereichen von Gesellschaft und Politik kontinuierlich umzusetzen, Abschlüsse von vornherein nie ohne Anschlüsse und Ausbildung von Beginn an nie ohne Weiterbildung zu denken, zeichnet einen nachhaltigen Weg zur Fortentwicklung der Weiterbildungskultur aus.

Ein anderer Teil der Kommissionsmitglieder stellt fest, dass die Rahmenbedingungen für die berufliche Ausbildung in Deutschland in den Regionen und Branchen höchst unterschiedlich bleiben. Ausbildung jenseits des elterlichen Wohnorts stellt Jugendliche vor immer größere Herausforderungen in Sachen Mobilität, Wohnen und Existenzsicherung. Gleichzeitig gerät mit der sinkenden Ausbildungsbeteiligung der Betriebe insgesamt die Finanzierung des Berufsbildungssystems zunehmend in eine Schieflage. Ein flächendeckend hochwertiges Ausbildungsangebot ist immer schwerer zu gewährleisten. Die gesamtwirtschaftlich wichtige Bereitstellung von Fachkräften über den eigenen Bedarf hinaus ist damit gefährdet.

Dieser Teil der Kommissionsmitglieder ist außerdem überzeugt, dass der individuelle Anspruch auf eine qualifizierte Aus- und Weiterbildung gestärkt werden muss, auch durch eine höhere Förderung der öffentlichen Hand. Es liegt im gesellschaftlichen Gesamtinteresse, dass das Recht auf freie Berufswahl, wie es in Artikel 12 des Grundgesetzes verankert ist, gerade in Zeiten des Wandels und eines erweiterten Verständnisses von Beruflichkeit von allen Menschen dauerhaft und selbstbestimmt ausgeübt werden kann. Fortbildung, Zusatzqualifizierung, Weiterbildung oder Umschulung sind zunehmend eine Fortsetzung der Beruflichkeit im Ganzen. Sie dienen der

selbstverantwortlichen Gestaltung der Erwerbsbiografie, beruflicher Karrierewege und der Sicherung von Beschäftigungsfähigkeit. Eine reine Bewertung des zu fördernden Qualifikationsbedarfs nach betrieblicher Bedarfslage wäre daher unangemessen.

Auch die Wirtschaft ist auf qualifizierte Erwerbstätige angewiesen, um die tiefgreifenden Transformationsprozesse in Zukunft bewältigen zu können. Die spezifischen Bedarfslagen im Betrieb, auf dem Arbeitsmarkt oder für den Einzelnen können aber immer weniger im Detail vorhergesagt werden. Vielmehr geht es um ein breites Portfolio und eine Kultur der kontinuierlichen Lernbereitschaft, die unterstützt und gefördert werden sollte. So kann, wie schon durch die duale Ausbildung, Innovationspotential im Betrieb dauerhaft gefestigt werden.

Diese gesamtgesellschaftliche Aufgabe der Bildungs- sowie Arbeitsmarktpolitik begründet den verstärkten Einsatz öffentlicher Mittel. Dies schließt zielführende Änderungen der Finanzierungssystematik mit ein.

9.3.3 Ausbildungsfinanzierung

Ausgehend von den beiden dargestellten Grundpositionen, bestehen innerhalb der Enquete-Kommission auch unterschiedliche Ansichten über Herausforderungen, vor denen das derzeitige System der Ausbildungsfinanzierung steht. Dementsprechend wurden von unterschiedlichen Teilen der Kommission verschiedene Strategien und Instrumente für die Bewältigung dieser Herausforderungen als zweckdienlich erachtet.

Aus Sicht der Vertreterinnen und Vertreter der ersten Grundposition sind die Strukturen der individuellen Ausbildungsfinanzierung und die Förderkulisse zur Finanzierung der Vorbereitung, der Aufnahme, der Unterstützung und der Begleitung vor und während einer Ausbildung in Deutschland in großen Teilen gut aufgestellt. Garant dafür sind neben den ausbildenden Betrieben auch Träger, Institutionen sowie die BA. Neben der engen Kooperation der zuständigen Bundesministerien, der Sozialpartner und Kammerorganisationen sowie weiterer Akteure, u. a. in der Allianz für Aus- und Weiterbildung, hat hierzu der Bundesgesetzgeber in erheblichem Umfang auch durch ordnungspolitische Maßnahmen beigetragen, etwa durch die Abschaffung des Schulgeldes in vielen Berufen, die Einführung von Mindestausbildungsvergütungen und die Einführung von Regelinstrumenten zur Unterstützung Auszubildender und ausbildender Betriebe.

In der Frage der Gewährleistung einer angemessenen Ausbildungsvergütung besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass mit der rechtlichen Verankerung der am Tarifgeschehen orientierten Mindestausbildungsvergütung für Berufe nach BBiG/HwO eine Regelung gefunden wurde, die für Auszubildende und ausbildende Betriebe eine verlässliche Basis für die Vergütung bildet. Mit der im Gesetz verankerten Evaluierung der Novelle wird die empirische Bildungsforschung eine umfassende Datenbasis erhalten, von der ausgehend die Effekte der verbindlich festgelegten Mindestvergütung in der Ausbildung auf das Ausbildungsgeschehen untersucht werden sollten.

Hinsichtlich der aufgeworfenen Forderung einer Ausweitung des im BBiG und in der HwO geregelten Anspruchs auf eine angemessene Ausbildungsvergütung über deren Anwendungsbereich hinaus vertritt dieser Teil der Kommission die Auffassung, dass der Vergütung eine reale Wertschöpfung gegenüberstehen muss und sie daher nicht auf alle Ausbildungen angewandt werden kann. So haben schulische Ausbildungen ein anderes Profil, sodass die Übertragbarkeit des Konzepts der Vergütung immer in engem Kontext mit der jeweiligen Stärkung der Praxisanteile und der entsprechenden Entwicklung der Produktivität in der Praxis, aber auch mit möglichen entstehenden Konkurrenzsituationen zwischen zumeist betrieblich finanzierter dualer und oft öffentlich finanzierter schulischer Ausbildung zu sehen ist. Demgegenüber ist die Sicherung des angemessenen Lebensunterhalts in schulischen Berufen durch das im Jahr 2019 neu geregelte soziale Sicherungssystem des Schüler-BAföG verbessert worden.

Die weiterhin in der Kommission diskutierten Überlegungen zu verstärkter staatlicher Regulierung bei der Vergütung der Ausbildung oder der Praxisanteile in dualen Studiengängen werden daher von diesem Teil der Kommission abgelehnt, da Vergütungen für ausbildungsintegrierende Studiengänge bereits durch die ausbildenden Unternehmen finanziert und auch praxisintegriert dual Studierende überwiegend vergütet werden. Daneben kommen in einigen Fällen weitere monetäre Leistungen wie etwa die Übernahme von Studienbeiträgen hinzu, wobei sich das Vergütungsniveau der unterschiedlichen Branchen bereits in der Höhe der Ausbildungsvergütung niederschlägt. Hinzu kommt, dass ausbildungsintegrierende Studiengänge ohnehin meist überdurchschnittlich hoch vergütete Ausbildungsberufe umfassen, sodass eine zusätzliche gesetzliche Regelung gegenstandslos wäre. Für die Fälle, in denen trotzdem eine Bedürftigkeit dual Studierender vorliege, besteht schon jetzt unter bestimmten Voraussetzungen ein Anspruch auf Berufsausbildungsbeihilfe für ausbildungsintegriert Studierende und auf BAföG für praxisintegriert Studierende.

Wichtig für eine verbesserte Inanspruchnahme der bestehenden Förderinstrumente durch alle Berechtigten ist die umfassende, alltagsnahe und digitale Information über die Berechtigung sowie eine unbürokratische digitale Antragstellung.

Noch über die Frage der reinen Vergütung hinaus gehen Perspektiven auf die gesamte Existenzsicherung während der Zeit der Ausbildung, die auch die Aspekte des Lebensunterhalts, des Wohnens, der Mobilität und Lernmittelfreiheit mit einbeziehen. Dabei sind Ansätze eines vereinheitlichten Ausbildungsförderungsgesetzes aufgrund der verschiedenen Eigenlogiken, Strukturen, Abläufe und Finanzierungsbedürfnisse in akademischen, dualen, schulischen und hybriden Ausbildungen nicht dazu geeignet, den unterschiedlichen individuellen Anforderungen gerecht zu werden. Dagegen ist die Sicherung der Ausbildungsqualität sowie des Fachkräftebedarfs bei Überlegungen zur Finanzierung der Ausbildung und der Systematik der Ausbildungsvergütung immer vorrangig zu bedenken. Jede von außen kommende Veränderung im Vergütungsgefüge – sowohl in der dualen als auch in der durch öffentlich finanzierte Träger verantworteten Ausbildung – hat mittelbare finanzielle Auswirkungen auf Unternehmensbilanzen von Ausbildungsbetrieben, aber auch auf die sozialen Sicherungssysteme und somit auf die Steuer- und Abgabenquote aller Beitragspflichtigen. Um die Ausbildungsbereitschaft und -fähigkeit im betrieblichen wie öffentlichen Bereich auch künftig zu erhalten, ist daher verstärkt auf mögliche finanzielle Folgewirkungen ordnungspolitischer Maßnahmen zu achten.

Dieser Teil der Kommission verweist daher auf die bereits im Kapitel 5 aufgeführten Argumente gegen systematische Veränderungen an den Grundlagen der Ausbildungsvergütung und spricht sich nachdrücklich gegen eine Ausbildungsgarantie aus, ebenso gegen Umlagefinanzierungen jeglicher Art, die über im Einzelfall von Sozialpartnern einzelner Branchen getroffene Regelungen hinausgehen.

Andere Mitglieder der Kommission sehen deutlichen Handlungsbedarf hinsichtlich der Ausbildungsfinanzierung in Deutschland. Zwei Entwicklungen im Rahmen der Berufsausbildung bereiten derzeit und in Zukunft große Sorge: die sinkende Zahl ausbildender Betriebe und die steigende Zahl junger Menschen ohne Berufsabschluss. Gleichzeitig wächst der Fachkräftebedarf.

Wenn nicht einmal mehr 20 Prozent der Unternehmen ausbilden, aber alle von den gut ausgebildeten Fachkräften profitieren wollen, ist es Zeit für einen fairen finanziellen Ausgleich zwischen den Betrieben, die ausbilden, und denen, die nicht ausbilden. Dies kann nicht nur ein ausreichendes Angebot von Ausbildungsplätzen sichern, sondern schafft auch mehr Wettbewerbsgerechtigkeit in den Branchen. Ziel muss es sein, alle Betriebe angemessen an den Kosten der Ausbildung zu beteiligen. Daher plädiert ein Teil der Kommissionsmitglieder für die Einführung einer Umlagefinanzierung auf jeweiliger Branchenebene. Die Beispiele der Umlagefinanzierung in der Baubranche (Sozialkasse Bau) bzw. der Ausgleichsfonds in der Altenpflege NRW zeigen, dass die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe dadurch steigt. Außerdem stellt die schnelle Reaktionsfähigkeit dieses Finanzierungsinstruments in Krisen einen Vorteil dar.

Junge Menschen haben ein Recht auf Perspektiven, Sicherheit und Verlässlichkeit. Das wichtigste Ziel der Berufsbildung bleibt dabei der vollqualifizierende Berufsabschluss, denn er schützt am besten vor Erwerbslosigkeit und ist Voraussetzung für Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Teilhabe. Angesichts der Situation auf dem Ausbildungsmarkt benötigen junge Menschen daher eine echte Ausbildungsgarantie. Eine solche gesetzliche Ausbildungsgarantie gibt es bereits in Österreich. Deutschland sollte ebenfalls verbindliche Regelungen schaffen. Damit einher geht bei Bedarf die Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze in der außerbetrieblichen Ausbildung, insbesondere in strukturschwachen Regionen bzw. Arbeitsagenturbezirken mit schlechten Angebots-/Nachfragerelationen.

Angesichts heterogener Zusammensetzung der Auszubildendenjahrgänge und deren spezifischer Bedarfe ist die individuelle Förderung durch diverse flankierende Unterstützungssysteme auf den Bildungswegen mittlerweile unstrittig. Deshalb sollen die Instrumente der Assistierten Ausbildung und Berufseinstiegsbegleitung auch in der schulischen Berufsausbildung der Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufe Anwendung finden. In berufsbildenden Schulen, Betrieben und Ausbildungsträgern sollten die Sozialarbeit und multiprofessionelle Teams weiter ausgebaut und deren Förderung aufgebaut werden.

Der Anspruch auf eine angemessene Ausbildungsvergütung sollte für alle anerkannten Ausbildungsberufe nach BBiG/HwO und andere staatlich anerkannte Abschlüsse nach Bundes- oder Landesrecht gelten. Daher empfiehlt ein Teil der Kommissionsmitglieder die rechtliche Verankerung des Anspruchs auf eine angemessene Ausbildungsvergütung sowie die Anwendung der gesetzlich geregelten Mindestausbildungsvergütung auch in der schulischen Berufsausbildung, insbesondere auch in den Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufen, festzuschreiben, sofern keine besserstellenden Tarifverträge existieren. Eine konsequente tarifpolitische Gestaltung ist so möglich. Selbstredend geht damit gleichzeitig die allgemeine Abschaffung von Schulgeld einher.

Für mehr Mobilität auf dem Ausbildungsmarkt und zur Attraktivitätssteigerung der Berufsbildung insgesamt sehen Teile der Kommission auch die Notwendigkeit, die Absicherung des Lebensunterhalts während der Ausbildung insgesamt in den Blick zu nehmen und zu verbessern. Dazu gehören insbesondere Mobilitäts- und Wohnkosten, Lernmittelfreiheit und digitale Erstausstattung. Die reformierte Ausbildungsbeihilfe des Bundes hat zwar bereits bessere Voraussetzungen geschaffen. Durch die reine Bedürftigkeitsprüfung bleibt es aber vielen Jugendlichen immer noch verwehrt, ihren Lebensunterhalt unabhängiger vom Elternhaus zu bestreiten.

Die sozialpartnerschaftliche Zusammenarbeit in der dualen Ausbildung nach BBiG/HwO hat sich bewährt und über Jahrzehnte einen Fachkräftemarkt gesichert, der realwirtschaftliche Bedarfe ebenso berücksichtigt wie individuelle Interessen zur Persönlichkeitsentwicklung und Beschäftigungsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt. Flankiert wird dieses Prinzip durch das Zusammenspiel der Betriebsparteien. Eine starke Interessenvertretung, insbesondere die Jugend- und Auszubildendenvertretung, steigert auch die Attraktivität der beruflichen Ausbildung. Dort finden junge Auszubildende vertraute Ansprechpartner, die die internen Betriebsstrukturen kennen, bei Rechten und Pflichten von Auszubildenden beraten können und mit dem Ausbildungsbetrieb Rahmenbedingungen und Zusagen gestalten können. Gerade in kleinen und mittleren Unternehmen werden Ausbildungsbedingungen jedoch immer seltener auf Basis geltender Tarifverträge geregelt. Die Einführung der Mindestausbildungsvergütung war daher ein notwendiger Meilenstein, um Missbrauch und Fehlanreize im Ausbildungsmarkt zu eliminieren. Gute tarifliche Bezahlung und gute Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen bleiben wesentliche Faktoren für eine dauerhafte Attraktivität der beruflichen Bildung bei Jugendlichen, unseren Fachkräften von morgen. Eine Revitalisierung der Tarifbindung ist daher auch unabdingbar für eine moderne berufliche Erstausbildung.

9.3.4 Weiterbildungsfinanzierung

Die Kommissionmitglieder waren sich einig, dass die arbeitsmarktpolitischen Instrumente mit der jüngeren Gesetzgebung verbessert wurden. Das Qualifizierungschancengesetz und das Gesetz zur Förderung der beruflichen Weiterbildung im Strukturwandel und zur Weiterentwicklung der Ausbildungsförderung („Arbeit-von-morgen-Gesetz“) ermöglichen die passgenaue Unterstützung von Beschäftigen in einem tiefgreifenden Strukturwandel, der ganze Branchen und Beschäftigtengruppen erfassen kann, und erhöhen somit auch die Resilienz von Unternehmen. Die bedarfsgerechte Qualifizierung der Betroffenen erleichtert die Transformationsprozesse und beugt Arbeitslosigkeit vor.[1263]

Ein Teil der Kommission sieht über die aktuellen gesetzlichen Vorgaben hinaus auch mittelfristig keinen Bedarf zur Regulierung des Weiterbildungsmarktes, sondern setzt vornehmlich auf die Ausweitung der Inanspruchnahme der Fördermöglichkeiten. Etwaige Anpassungen der Instrumente und ihrer Finanzierung sollten erst unter Berücksichtigung der Evaluation der kürzlich eingeführten gesetzlichen Regelungen erwogen werden. Grundlegend bietet der Markt für Weiterbildungsdienstleistungen und die schnelle Reaktion auf technische Entwicklungen die notwendige Flexibilität zur Anpassung an neue berufliche und betriebliche Herausforderungen für alle Erwerbspersonen und Unternehmen. Eine Überregulierung sowie die Schaffung neuer Bürokratielasten und institutioneller Verpflichtungen muss vermieden werden. Vorrangig sind daher untergesetzliche Mittel heranzuziehen und nach Möglichkeit Anreize für eine Selbststeuerung zwischen den am Markt befindlichen – öffentlichen wie privaten – Weiterbildungsträgern und -anbietern zu setzen. Die Absicherung öffentlich veranlasster und finanzierter Weiterbildung über verpflichtende Standards und Zertifikate bleibt davon unberührt – eine Erweiterung auf Angebote des freien Weiterbildungsmarktes wird nicht befürwortet. Unberührt bleibt hingegen jedoch auch die Pflicht des Gesetz- und Verordnungsgebers, im Rahmen von Sonderprogrammen zur Weiterbildungsförderung Qualitätskriterien für die mit Mitteln der Gemeinschaft finanzierten Maßnahmen festzulegen. Mit den in der AZAV und ISO festgelegten Standards bestehen Systeme zur Sicherung der Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen, die sich im Kern bewährt haben. Eine flexiblere Anpassung an die Weiterbildungsbedarfe und hierdurch verursachte veränderte Kostenstrukturen im digitalen Wandel bei sich verändernden Zielgruppen und volatilen Rahmenbedingungen sollte ermöglicht werden.

Raum für öffentliche Finanzierung wird vor allem – wie in Kapitel 9.3.1 aufgezeigt – bei der Bereitstellung allgemeiner Infrastrukturen zur Förderung der Weiterbildungsteilnahme gesehen. Darüber hinaus legt dieser Teil der Kommission einen besonderen Schwerpunkt auf die Neukonzeption der Bildungsprämie, etwa durch die Verdoppelung der Fördersätze. Eine darüberhinausgehende Option der Stärkung individueller Weiterbildungsförde-

[1263] Vgl. Müller (2020): Schriftliche Stellungnahme, Drs. 19(28)PG7-14, S. 6.

rung ist die Ausweitung des KfW-Bildungskredits auf Teilnehmende von Weiterbildungsangeboten. Ein unkonditioniertes Recht auf Weiterbildung mit unkalkulierbaren Belastungen für Arbeitgeber sowie massiven Kostensteigerungen für die öffentliche Hand wird unter Verweis auf die umfassende Kostenübernahme betrieblicher Weiterbildung durch Unternehmen wie auch auf die bestehenden Förderinstrumente und ihren nachfolgend ausgeführten Ausbau abgelehnt.

Maßnahmen der Begabtenförderung in der beruflichen Bildung sind insgesamt auszubauen und gleichberechtigt auf Fortbildungsabschlüsse in der höheren Berufsbildung und der akademischen Bildung auszurichten, um mittelfristig eine Verbesserung der Angebote für Berufserfahrene zu erreichen, die im demografischen und digitalen Wandel noch über Jahrzehnte zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit unserer mittelständisch geprägten Wirtschaft beitragen werden. Zugleich gilt es, die Wahrnehmung sowohl der Stipendien der Begabtenförderung in der beruflichen Bildung zu steigern und hierfür passende Rahmenbedingungen zu schaffen als auch die Kommunikation über alle anderen Programme der Weiterbildungsförderung zielgruppenadäquat auszubauen.

Ein anderer Teil der Mitglieder der Kommission hat darüber hinaus gehende Vorstellungen:

Lebensbegleitendes Lernen, selbstbestimmt und u. a. zur Sicherung einer dauerhaften Beschäftigungsfähigkeit ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Zeitgemäße berufliche Qualifikationen und persönliche Kompetenzen sind zentrale Schlüssel, damit Menschen die Möglichkeit erhalten, die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft für sich positiv zu nutzen und nachhaltig zu gestalten. Gleichzeitig ist die Teilnahme an Weiterbildung ungleich verteilt. Eine grundlegende Verbesserung der finanziellen Rahmenbedingungen ist daher notwendig.

Um die berufliche Entwicklung zu fördern, müssen alle Arbeitnehmer/-innen – unabhängig vom Alter – die Chance erhalten, sich weiter oder auch neu zu qualifizieren. Weiterbildung im Rahmen der betrieblichen Personalentwicklung soll hauptsächlich in der finanziellen Verantwortung der Unternehmen bleiben. Wer neben Arbeit und Familie eine neue berufliche Perspektive für sich eröffnen will, braucht Zeit, Informationen und Geld. Ziel des Rechtsanspruchs auf berufliche Weiterbildung, der mit einer angemessenen finanziellen Absicherung einhergeht, ist es, dass alle Menschen die Möglichkeit haben, sich auch ohne die Einwilligung des Arbeitgebers oder der örtlichen Arbeitsagentur neue Kompetenzen anzueignen und bei Bedarf auch einen neuen Beruf zu erlernen. Um den Rechtsanspruch zu garantieren und das lebensbegleitende Lernen zu einem Teil des öffentlichen Bildungsauftrags sowie der Arbeitsmarktpolitik zu machen, muss neben der Wirtschaft und den Menschen selbst auch die öffentliche Hand dafür eine Mitverantwortung tragen.

Weiterbildung ist ein wichtiges Instrument zur persönlichen Weiterentwicklung, aber auch zur Bewältigung des Strukturwandels. Daher waren die Einführung des Qualifizierungschancengesetzes und des Gesetzes zur Förderung der beruflichen Weiterbildung im Strukturwandel und zur Weiterentwicklung der Ausbildungsförderung („Arbeit-von-morgen-Gesetz“) wichtige Schritte hin zu einer präventiv ausgerichteten Arbeitsversicherung. Instrumente einer solchen präventiven Arbeitsmarktpolitik wie z. B. das Weiterbildungsgeld oder das Transformations-Kurzarbeitergeld bzw. Qualifizierungs-Kurzarbeitergeld müssen weiter ausgebaut werden.

Um ein höchst mögliches Maß an Unabhängigkeit und Selbstbestimmung zu gewährleisten, wäre darüber hinaus allerdings der Aufbau neuer bildungspolitischer Förderinstrumente wie eines Erwachsenenweiterbildungsfördergesetz oder eines Weiterbildungs-BAföG wünschenswert. Auch bestehende Instrumente wie beispielsweise das AFBG müssen weiter ausgebaut oder die Altersgrenze im BAföG aufgehoben werden.

Die Qualität von Bildungsmaßnahmen hängt maßgeblich vom Engagement, der Qualifikation und den Beschäftigungsbedingungen des Lehr- und Betreuungspersonals ab. Hohe Qualitätsanforderungen sind auch an die Infrastruktur und insbesondere die technische Ausstattung der Bildungsanbieter zu stellen, außerdem an ihre methodischen und didaktischen Konzepte. Dies ist bei der Vergabe von Fördermaßnahmen künftig noch stärker zu beachten. Die Arbeitsbedingungen in der Aus- und insbesondere der Weiterbildungsbranche können so künftig spürbar verbessert werden.

9.4 Handlungsempfehlungen

9.4.1 Pakt für berufliche Bildung

1. Bund und Länder werden aufgerufen, ausgehend von Nutzerszenarien in einem mit allen Beteiligten abgestimmten Prozess nach neuen Kooperations- und Fördermöglichkeiten zum Auf- und Ausbau digitaler Bildungsinfrastruktur zu suchen bzw. bestehende Initiativen auszuweiten und anzupassen. Dabei sind Parame-

ter zu erarbeiten, die es erlauben, über den Königsteiner Schlüssel hinaus besondere Spezifika bei der Mittelvergabe zu berücksichtigen. Durch eine praxisnahe, anwendungsfreundliche und bürokratiearme Ausgestaltung des Antragsverfahrens auf allen beteiligten Ebenen soll sich die finanzielle Unterstützung besser an den Bedürfnissen der Bildungsstätten ausrichten und ein schneller und zielgerichteter Abfluss der bereitgestellten Mittel ermöglicht werden. Ein Teil der Kommission möchte diese Unterstützung auf öffentliche Bildungseinrichtungen begrenzen, ein anderer Teil nicht. In diesem Rahmen soll eine länderübergreifende Beratungseinheit eingerichtet werden, die im Beantragungsverfahren aufkommende Fragen klären kann.

2. Im Rahmen eines „DigitalPakts berufsbildende Schulen" sollen Bund, Länder und Schulträger/Sachaufwandsträger zusammen mit den Sozialpartnern Vereinbarungen treffen, um die technische Ausstattung der berufsbildenden Schulen, insbesondere der Berufsschulen und Fachschulen, zu modernisieren und finanziell zu sichern. Ein Teil der Kommissionsmitglieder möchte in diesen Digitalpakt Berufsbildende Schulen nur öffentliche Schulen einbeziehen, ein anderer Teil der Kommission hingegen auch Schulen in freier Trägerschaft. Dabei ist auf die Übernahme der Finanzierung für Administratoren und Administratorinnen bzw. IT-Beauftragte und technisches Personal im Bereich der berufsbildenden Schulen sowie auf die Förderfähigkeit von technischen Dienstleistungen für Wartung und Administration der digitalen Infrastruktur zu achten. Der Aspekt der Barrierefreiheit ist zu berücksichtigen. Zu prüfen ist zudem eine „IT-Beschaffungsstrategie-Berufsbildung" und eine Abstimmung der Länder über die mögliche Standardisierung von IT-Prozessen. Der Einsatz von Open-Source sowie die Nutzung von offenen Schnittstellen ist vorzusehen (vgl. auch Kapitel 6.7.2.1).
3. Bund und Länder sollen (entsprechend ihren Zuständigkeiten) beauftragt werden, eine systematische Datensammlung zur Berufsbildungsinfrastruktur einzuführen, um eine flächendeckende Übersicht über die Infrastruktur der berufsbildenden Schulen sowie aller weiteren beruflichen Aus- und Weiterbildungseinrichtungen zu erhalten.
4. Über Lernmittelfreiheit oder Regelzuschüsse sollen alle Auszubildenden und Weiterbildungsteilnehmenden Zugang zu einem leistungsfähigen mobilen digitalen Endgerät und bei Bedarf Assistenzsystemen erhalten. Ein Teil der Kommissionsmitglieder fordert außerdem die Schaffung eines sozialversicherungsrechtlichen Anspruchs im SGB II im Rahmen einer digitalen Grundsicherung.
5. Anzustreben ist eine Anpassung und Weiterentwicklung der zwischen Bund und Ländern vereinbarten Qualitätsoffensive Lehrerbildung zu einer Qualitätsoffensive Lehrerweiterbildung. Die Qualifizierung zum Lernen mit digitalen Medien, E-Didaktik etc. soll im Rahmen des „DigitalPakts berufsbildende Schulen" finanziert werden.
6. Die Entwicklung von Konzepten und Programmen für die Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals in der beruflichen Bildung soll in geeigneter Weise gefördert werden. So sollten ausgehend vom BMBF-Programm „NETZWERK Q 4.0 – Netzwerk zur Qualifizierung des Berufsbildungspersonals im digitalen Wandel" weitere Angebote unterbreitet werden, die auch eine Teilhabe des betrieblichen Ausbildungspersonals an Weiterbildung ermöglichen.
7. Zu prüfen ist, wie
   - Angebote der Berufsorientierung sowie schulischer und außerschulischen Berufsvorbereitung dabei einbezogen werden können
   - auch SGB II/III/VIII-Bildungsträgern und Einrichtungen der Jugendberufshilfe, die außerbetriebliche Ausbildung und Berufsausbildungsvorbereitungsmaßnahmen sowie Berufsorientierung durchführen, ermöglicht werden soll, an einer finanziellen Förderung aus dem Pakt für berufliche Bildung teilzuhaben
   - im Rahmen von § 66 BBiG bzw. § 42 HwO beauftragte und nach § 51 SGB IX geförderte Berufsbildungswerke vom Pakt für berufliche Bildung profitieren sollen[1264]
   - in die finanzielle Förderung des Pakts für berufliche Bildung auch Bildungsberatungseinrichtungen einbezogen werden können.
8. Die Zuschüsse des Bundes und der Länder zur Überbetrieblichen Lehrlingsunterweisung (ÜLU) sollten schrittweise an eine bedarfsgerechte Drittelfinanzierung unter Berücksichtigung der Ist-Kosten herangeführt

[1264] Neuntes Buch Sozialgesetzbuch vom 23. Dezember 2016 (BGBl. I S. 3234), das zuletzt durch Artikel 3 Absatz 6 des Gesetzes vom 9. Oktober 2020 (BGBl. I S. 2075) geändert worden ist, § 51.

werden. Um der tatsächlichen Kostenentwicklung der ÜLU Rechnung zu tragen, sollte die Bemessungsgrundlage der Zuschüsse regelmäßig überprüft werden. Die Sozialpartner sind zu beteiligen.

9. Die Förderinstrumente des Bundes für Verbundausbildungen und regionale Kooperationen von Anbietern im Bereich der beruflichen Weiterbildung sind auf Sachgerechtigkeit und ihre eventuelle Erweiterung zu prüfen.
10. Die komplette Abschaffung der Erhebung von Schulgeld in einigen Berufsausbildungen – insbesondere in den Bereichen Gesundheit, Erziehung und Soziales – ist zeitnah umzusetzen. Dabei sollten der schulische und der betriebliche Anteil der Ausbildungskosten (u. a. Personalkosten, Sachkosten und Praxisbegleitung) durch geeignete Finanzierungsmodelle aufgebracht werden. Teile der Kommission fordern, dies solle im Rahmen einer bundesgesetzlichen Regelung für die jeweiligen Berufe geschehen.
11. Es soll die länderübergreifend einheitliche Einführung von Azubi-Tickets nach dem Modell des 365-Euro-Jahrestickets durch die KMK geprüft werden. Im zweiten Schritt sollte gegebenenfalls die Durchführbarkeit einer bundesweiten Gültigkeit ermittelt werden.
12. Es sollen Azubi-Wohnheime zur Verfügung gestellt und bedarfsgerecht ausgestattet werden. Notwendig für das Jugendwohnen ist die Finanzierung einer zeitgemäßen digitalen Ausstattung. Deshalb sollen im Rahmen eines Bauprogramms Investitionshilfen für zusätzliches Jugendwohnen bereitgestellt werden. Eine finanzielle Förderung der pädagogischen und sozialen Maßnahmen für das Jugendwohnen durch die BA ist zu prüfen.

Zu Kapitel 9.4.1 liegt ein Sondervotum der Fraktion DIE LINKE. vor, siehe Kapitel 10.1.3.3

9.4.2 Programm- und Projektfinanzierung des Bundes

1. Die Programmschienen der Bundesministerien zur beruflichen Aus- und Weiterbildung und darin geförderter Projekte eignen sich insbesondere zur Etablierung von Konzepten in der Praxis und sollten in Zukunft längerfristig finanziell gefördert werden.
2. Die öffentliche Förderung der Weiterbildung muss wirksam und kohärent ausgestaltet werden. Die Zahl und Zielgenauigkeit der Instrumente sollten überprüft werden, Mitnahmeeffekte sind zu vermeiden, erfolgreiche Ansätze zu stärken.
3. Die vom Bund auf Grundlage des § 90 Abs. 3 Nr. 1 d Berufsbildungsgesetz (BBiG) geförderten Modellversuche sind ein Instrument zur qualitativen Entwicklung und Erforschung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Sie eignen sich insbesondere für die Erprobung neuer Konzepte und sollten in Zukunft verstärkt dafür genutzt und finanziell gefördert werden.
4. Um den Transfer von Projektergebnissen in andere Branchen und Regionen zu übertragen und flächendeckend zu verbreiten, sollten in Zukunft verstärkt Programme des strategischen Transfers von Good Practice finanziell gefördert werden. Eine regelmäßige Evaluation der Programme und Förderlinien sollte verstärkt in Zukunft gefördert werden, um Handlungsempfehlungen für neue Förderrichtlinien und die Weiterentwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung finanziell zu unterstützen.
5. Es sollte eine Fortführung und Weiterentwicklung des BMBF-Programms „Digitale Medien in der beruflichen Bildung“, welches 2023 ausläuft, geprüft werden.
6. Im Rahmen einer Kooperation mit dem ZDH bildet das Heinz-Piest-Institut Ausbilder/-innen in ÜBS weiter. Ein Teil der Kommissionsmitglieder regt eine fachliche Neuausrichtung der Kooperation auf die Vermittlung digitaler Kompetenzen und zugleich die Wiederaufnahme der früheren Bundesförderung an. Das Weiterbildungsangebot speziell im Handwerk soll substanziell unterstützt werden.
7. Die Förderprogramme von BMBF und BMWi sollten so ausgestattet werden, dass sie auf Basis einer qualitativen und quantitativen Bedarfsermittlung eine fortlaufende Modernisierung der ÜBS der Kammern ermöglichen. Die Förderung soll mit einem Qualifizierungs-angebot an das Personal der ÜBS verbunden werden.

9.4.3 Internationale Mobilität

1. Vorbehaltlich der strukturellen Neuaufstellung des internationalen Austauschs in der beruflichen Ausbildung ist die Finanzierung der Auslandsmobilität aus Mitteln der EU, des Bundes und der Länder zu gewährleisten.
2. Ein Teil der Kommission spricht sich für die Förderung von Modellversuchen zu multinationalem digitalem Unterricht im Rahmen des BMBF-Programms „Ausbildung weltweit“ aus, um die Attraktivität der Ausbildung durch verstärkte virtuelle Mobilität zu stärken. Es soll eine Konzeptförderung für die Partner der Lernorte vorgesehen werden.

9.4.4 Weitere Empfehlungen

1. Die in großen Teilen gut aufgestellten Strukturen der Ausbildungsfinanzierung und der Finanzierung der Vorbereitung, der Aufnahme, der Unterstützung und der Begleitung vor und während einer Ausbildung in Deutschland sollten weiter gestärkt werden, indem etwa ihre Passgenauigkeit erhöht und Zugangshürden identifiziert und abgebaut werden.
2. Um eine verbesserte Inanspruchnahme der bestehenden Förderinstrumente durch die Berechtigten in der Aus- und Weiterbildung zu erreichen, ist die umfassende, alltagsnahe und digitale Information über die Berechtigung sowie eine unbürokratische digitale Antragstellung zu gewährleisten.
3. Angesichts gestiegener Nettokosten der Ausbildung insbesondere für Klein- und Kleinstbetriebe ist an allen geeigneten Stellen zu prüfen, wie Kostenentlastungen herbeigeführt werden können. Ein Teil der Kommissionsmitglieder befürwortet darüber hinaus die Prüfung von Optionen eines fairen Kostenausgleichs zwischen ausbildenden und nicht ausbildenden Unternehmen.
4. Die Begabtenförderung in der beruflichen Bildung ist in das öffentliche Bewusstsein zu rücken. Die öffentliche Wahrnehmung des Weiterbildungs- und des Aufstiegsstipendiums ist in geeigneter Weise spürbar zu verbessern. Eine Verbesserung der Angebotslage für Berufserfahrene im Bereich der Begabtenförderung ist anzustreben, bestehende Maßnahmen sind auszubauen, das Aufstiegsstipendium ist gleichberechtigt auf Fortbildungsabschlüsse in der höheren Berufsbildung und der akademischen Bildung auszurichten. Die Bekanntheit der entsprechenden Stipendienprogramme sowie die Kommunikation über alle anderen Programme der Weiterbildungsförderung sind zielgruppenadäquat auszubauen.
5. Das Instrument der Bildungsprämie ist zu evaluieren, fortzuentwickeln und bei Neuauflage finanziell für einen größeren Berechtigtenkreis zu konzipieren. Aufgrund des Wegfalls der bisherigen ESF-Finanzierung ist das zuständige Ressort mit den entsprechenden Haushaltsmitteln auszustatten.
6. Gemäß den Empfehlungen der BA soll bei Umschulungen künftig in begründeten Fällen eine Förderung der vollen Ausbildungsdauer ermöglicht werden. Vorbehaltlich der erfolgreichen Erprobung soll außerdem ein Qualifizierungsbonus für die Teilnahme Geringqualifizierter an abschlussbezogener Weiterbildung eingeführt werden.
7. Bund und Länder sollten prüfen, inwieweit die ertragsteuerliche Geltendmachung von Kosten der Weiterbildung verbessert werden kann. Dies gilt insbesondere für KMU und Geringverdiener.
8. Zur Förderung der Validierung informell und non-formal erworbener beruflicher Qualifikationen sollte die Einführung eines Validierungszuschusses nach dem Vorbild des Anerkennungszuschusses geprüft werden.
9. Solange die flächendeckende Ausbildungsvergütung für die schulischen Berufsausbildungen nicht erreicht ist, sollen Bund und Länder ihre gesetzlichen oder landesrechtlichen Regelungen so harmonisieren, dass die Finanzierung des Lebensunterhalts mit BAföG oder Aufstiegs-BAföG (auch in den praktischen Phasen) gewährleistet ist (siehe Probleme in der Erzieheraus- und -fortbildung). Gegenwärtig ist nur ein Bruchteil der Auszubildenden überhaupt BAföG-berechtigt.
10. Ein Teil der Kommissionsmitglieder empfiehlt, die Tätigkeit von Weiterbildungsmentoren mit einer Basisfinanzierung zu fördern, um eine an den Interessen der Beschäftigten orientierte erfolgreiche Weiterbildungskultur in den Unternehmen zu etablieren. Innerbetriebliche Weiterbildungsmentoren sollen einen gesetzlichen Anspruch auf Freistellung für ihre Qualifizierung und Aufgabenwahrnehmung erhalten.

Handlungsempfehlungen der ersten Grundposition (vgl. Kapitel 9.3.2):

11. Um die Ausbildungsbereitschaft und -fähigkeit im betrieblichen wie öffentlichen Bereich auch künftig zu erhalten, ist verstärkt auf mögliche finanzielle Folgewirkungen ordnungspolitischer Maßnahmen zu achten.
12. Auf systemische Veränderungen der Ausbildungsfinanzierung wie generelle Ausbildungsfonds oder gesetzlich festgelegte Ausbildungsumlagen ist zu verzichten.
13. Öffentliche Förderung im Rahmen der Weiterbildung ist auf konkrete Bedarfe beruflicher Weiterbildung zu beschränken: Bei (drohender) Arbeitslosigkeit soll die Förderung aus Beiträgen, im Übrigen aus Steuermitteln erfolgen. Davon unberührt bleiben individuelle Zuschuss- und Kreditprogramme.
14. Rechtliche Vorgaben für den Weiterbildungsmarkt sind auf Korrektur- und Präventionsmaßnahmen für Marktschwächen sowie auf die Qualitätssicherung öffentlich geförderter Weiterbildungsdienstleistungen zu begrenzen. Sie sollten, wo immer möglich, auf untergesetzliche Mittel sowie Anreize zur Selbststeuerung zwischen den am Markt befindlichen – öffentlichen wie privaten – Weiterbildungsträgern und -anbietern setzen. Förderinstrumente sind verstärkt auf die Stärkung innovationsfreundlicher Angebote auszurichten.
15. Zur Stärkung der individuellen Weiterbildungsbeteiligung ist die Ausweitung des KfW-Bildungskredits auf Teilnehmende von Weiterbildungsangeboten auszuweiten.

Handlungsempfehlungen der zweiten Grundposition (vgl. Kapitel 9.3.2):

16. Der Anspruch auf eine angemessene Ausbildungsvergütung ist in allen Berufsgesetzen des Bundes und der Länder zu verankern. Dies gilt insbesondere für die schulische Berufsausbildung in den Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufen.
17. Eine angemessene Ausbildungsvergütung ist durch die Tarifvertragsparteien sicherzustellen. Erfolgt dies nicht, muss die bereits gesetzlich verankerte Mindestausbildungsvergütung auf Berufe auch außerhalb BBiG/HwO erstreckt werden.

In der Übergangsphase bis zum Erreichen des beschriebenen Zustands soll Folgendes umgesetzt werden:

18. Bund und Länder sollen ihre gesetzlichen oder landesrechtlichen Regelungen so harmonisieren, dass die Finanzierung des Lebensunterhalts durch ein reformiertes BAföG oder eine andere Grundsicherung für Auszubildende oder Studierende ermöglicht wird.
19. Für Erzieher/-innen in der Praxisintegrierten Ausbildung (PiA) soll (auch) das Aufstiegs-BAföG im AFBG gelten.
20. Für die digitale Mobilität sollte im Sinne einer Lernmittelfreiheit jeder/jedem Auszubildenden mindestens ein mobiles Leihgerät während der Ausbildung bereitgestellt werden sowie eine kostengünstige „AzubiDatenFlat“.
21. Die Einführung einer Ausbildungsgarantie soll jedem Jugendlichen das Recht zu einem vollqualifizierenden Berufsabschluss eröffnen. Die Ausbildungsgarantie regelt den Anspruch auf eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nach BBiG/HwO oder anderer staatlich anerkannter Abschlüsse nach Bundes- oder Landesrecht. Sie soll betriebsnah gestaltet werden und im Falle einer zunächst außerbetrieblichen Ausbildungsaufnahme jederzeit einen Wechsel in betriebliche Ausbildung ermöglichen.
22. Branchenspezifische oder regionale Ausbildungsfonds sichern zukünftig einen angemessenen Ausgleich zwischen ausbildenden und nicht ausbildenden Betrieben in einer Branche. Treffen die Sozialpartner einer Branche dazu keine eigenen Vereinbarungen, soll der Gesetzgeber einen Umlagemechanismus im BBiG verankern.
23. Der Ausbau außerbetrieblicher Ausbildungsstätten soll als Notlösung bei unzureichender Angebots-/Nachfragerelation nur in ausgewählten Agenturbezirken zum Tragen kommen. Der notwendige Ausbau der integrativen und kooperativen Plätze zur Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) der Bundesagentur für Arbeit soll finanziell gefördert werden, um Berufsausbildung für junge Menschen mit Förderbedarf und unversorgte Ausbildungsplatzbewerber/-innen abzusichern.
24. Entlang der Bildungswege sollen (Schul-)Sozialarbeit, sozialpädagogische Begleitung/Coaching sowie multiprofessionelle Teams (etwa Psychologen/Psychologinnen etc.) künftig bedarfsgerecht als unterstützende (Dauer-)Instrumente zur Verfügung stehen.

25. Diese Unterstützungssysteme sollen auch für alle schulischen Berufsausbildungen bedarfsgerecht ausgeweitet werden. Zusätzlich sollen die Instrumente der Assistierten Ausbildung und der Berufseinstiegsbegleitung wie in der dualen Berufsausbildung auch in der Ausbildung in den Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufen Anwendung finden.
26. Das Recht auf Weiterbildung sollte im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens über die gesamte Berufsbiografie hinweg gewährleistet werden. Die Realisierung des Rechts auf Weiterbildung muss finanzielle Absicherung für alle umfassen. Die Möglichkeit von Bildungsteilzeit und weitergehende Freistellungsansprüche sollten etabliert werden.
27. Um ein Recht auf Weiterbildung gewährleisten zu können, braucht es eine Überarbeitung der gesetzlichen Rahmenbedingungen der bisherigen Förderung von Weiterbildung. Notwendig ist eine kohärente Finanzarchitektur für lebensbegleitendes Lernen, um Weiterbildung für alle Menschen möglich und attraktiver zu machen. Die Säulen der Finanzierung sollen weiterhin aus Beiträgen sowohl der Arbeitgeber als auch der Arbeitnehmer sowie aus Steuermitteln bestehen. Die Höhe der finanziellen Absicherung individueller Ansprüche sollte auskömmlich und sozial gerecht gestaltet sein.
28. Ansätze zur Ausgestaltung dieser Finanzarchitektur sieht ein Teil der Kommissionsmitglieder beispielsweise in:
    - der Schaffung eines umfassenden und transparenten Erwachsenenweiter-bildungsfördergesetzes (drei Jahre Bildungsgrundabsicherung für abschlussorientierte Qualifizierungen) bzw. der Einführung eines bundeseinheitlichen Weiterbildungsgesetzes
    - dem Ausbau des AFBG oder dem Umbau zu einem Weiterbildungs-BAföG
    - dem weiteren Ausbau der Arbeitslosenversicherung zu einer umfänglichen Arbeitsversicherung im Rahmen der gesetzlichen Sozialversicherung, durch die sowohl angestellte und freiberufliche bzw. selbständige Erwerbstätige als auch Empfänger/innen von Leistungen nach SGB II und III Anspruch auf Leistungen der Weiterbildungsförderung für arbeitsmarktrelevante Weiterbildung erhalten können
    - der Einführung eines Weiterbildungsgeldes für Erwerbstätige und Arbeitslose
    - der Schaffung eines Transformationskurzarbeitergeldes oder eines Qualifizierungs-kurzarbeitergeldes für betriebliche Weiterbildung
    - der Einrichtung von Weiterbildungsfonds in den Branchen seitens der Tarifvertragsparteien.
29. Bei der Vergabe arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen ist verstärkt auf die Qualität der technischen Ausstattung sowie der methodischen und didaktischen Konzepte der Bildungsanbieter zu achten. Beim Fehlen einschlägiger Mindestarbeitsbedingungen soll künftig die Vergabe mit Bedingungen i. S. d. § 128 GWB zur Wahrung beschäftigungspolitischer Belange verknüpft werden, die eine qualitätsgesicherte Ausführung der Bildungsleistungen ermöglichen. Idealerweise sollte der für den Ausschreibungsbereich maßgebliche Tarifvertrag zur Grundlage der Auftragsvergabe gemacht werden.
30. Anzustreben ist darüber hinaus die Einführung eines Bundestariftreuegesetzes.

10 Sondervoten, Repliken und Gegenrepliken

10.1 Sondervoten zum Gesamtbericht

10.1.1 Sondervotum der Fraktion der AfD und der Sachverständigen Prof. Dr. Bernd Giezek und Helmut Seifen, MdL zur Rolle digitaler Medien im Prozess der beruflichen Bildung in Zeiten einer digitalisierten Arbeitswelt

Die Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" hat bei ihren Untersuchungen die Digitalisierung unhinterfragt als fortschreitenden Prozess begriffen und den Stellenwert, den Digitalisierungsprozesse für den Menschen haben, nicht festgelegt.

Die AfD-Fraktion legt Wert darauf, den Stellenwert und die Bedeutung von Digitalisierung im Bildungs- und Arbeitsprozess zu verorten.

Die Digitalisierung betrifft nicht nur Arbeit und Produktion. Sie greift tief ein in Kultur, Bildung und persönliche Verhältnisse des Menschen. Deshalb ist es auch wichtig, dass in Schulen, Berufsschulen und Universitäten der Umgang mit digitalen Medien erlernt wird, diese sinnvoll genutzt werden und die jungen Menschen durch Schulung und Anwendung von digitalen Medien vollumfänglich auf die Arbeitswelt vorbereitet werden. Darüber hinaus sind digitale Medien in den Schulen und Universitäten unverzichtbare Hilfsmittel für die schnelle Informationsbeschaffung, Informationsaufbereitung sowie für die Anschaulichkeit von Sachverhalten und für die Präsentation.

*Festzuhalten bleibt aber, dass alle Bildungsprozesse, auch die in der beruflichen Bildung, ausschließlich auf analogen Kanälen erfolgen. Eine „digitale Bildung" gibt es ebenso wenig wie es „digitalen Unterricht" gibt. Unterrichtsprozesse, Lern- und Verstehensprozesse, der gesamte Bildungsprozess ist ein individueller und sozialer Prozess, der sich nicht technisieren, nicht digitalisieren lässt.[1265] Deshalb sind alle Bestrebungen abzulehnen, auch den Unterricht selbst zu digitalisieren, die Erarbeitung von Wissen aus dem analogen Lernprozess herauszulösen, um die Lehrerpersönlichkeit durch das Medium zu ersetzen. Die digitalen Medien sind lediglich ein Werkzeug zur Materialbehandlung. Der Lehrer dagegen ist und bleibt die wichtigste Bezugsperson für alle Schüler. Die Lehrkräfte müssen weiterhin die Materialien zusammen mit den Schülerinnen und Schülern geistig aufnehmen, gliedern, kategorisieren, bewerten und beurteilen, sprich: in den Verstehensprozess einsteigen und den Sinngehalt des Materials erschließen. Und der komplexe Vorgang dieser **geistigen** Prozesse vollzieht sich immer noch analog, weil sich die natürlichen Vorgänge beim Lernen und Verstehen im Gehirn natürlich analog vollziehen. Dazu gehört das Gespräch über den Sachverhalt mit anderen Lernenden und der Lehrkraft, dazu gehören eben unbedingt die gegenseitigen geistigen Anstöße, um zum tieferen Verstehen eines Phänomens zu gelangen. Entfällt diese Phase, dann bleibt der Nutzer digitaler Medien häufig nur in der Phase der Rezeption und Reproduktion stecken. So muss man feststellen, dass der Unterricht im eigentlichen Wortsinn erst in der Phase nach der Verwendung digitaler Medien beginnt.*

Digitale Medien alleine verbessern also den Bildungsfortschritt nicht, sondern lassen ihn stagnieren oder verhindern ihn gar. Betrachtet man die vorliegenden Studien sowohl aus Deutschland als auch international, so stellt man fest, dass digitale Medien die Noten der Schüler nicht verbessern, sondern die Noten der Schüler entweder verschlechtern oder keinen Einfluss haben.[1266]

Wer als (Berufs)Schüler nicht richtig lesen, schreiben und rechnen kann, wer nicht umfassende sprachliche und mathematische Kenntnisse sowie zu wenig fundiertes Sachwissen in der Schulzeit erworben hat, wird sich auch in einer digitalen Arbeitswelt nicht zurechtfinden und sich in diese nicht eingliedern können. Für einen erfolgreichen Umgang mit digitalen Geräten genügt es eben nicht, den Kindern möglichst frühzeitig ein Tablet zur Verfügung zu stellen. Um diese richtig und effizient nutzen zu können, müssen die

---

1265 Vgl. Lankau, Ralf (2016): Digitale Bildung und Medienkompetenz in den Schulen stärken. Stellungnahme zum Antrag der FDP-Fraktion des Landtags NRW, Drs. 16/10796, Düsseldorf, S. 2.

1266 Vgl. Spitzer, Manfred, Universität Ulm (2016): Digitalisierung und schulische Bildung. Anhörung „Digitalisierung" zur Sitzung der Enquetekommission des Hessischen Landtags „Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen" am 16. Oktober 2016, Hessen, URL: www.nachdenkseiten.de/upload/pdf/181030-Spitzer_Hessischer_Landtag_2016.pdf, S. 2führt dort auch zahlreiche Studien an, in denen diese Entwicklung nachgewiesen wird.

Gedächtnis- und Verstehensleistungen des Gehirns sehr gut trainiert und ausgebildet sein. Dieses Training kann nicht früh genug erfolgen, und es kann nur auf analogem Weg erfolgen durch die engen Beziehungen der Kinder zu den jeweiligen Bezugspersonen, also Eltern, Geschwistern, Erziehern und gleichaltrigen Kindern. Die frühe Begegnung des Kindes mit sprachlicher, mathematischer und sachlicher Angebots- und Anwendungsfülle ist der wahre Erfolgsschlüssel für die erfolgreiche Teilhabe auch in der digital bestimmten Berufs- und Freizeitwelt.

Aus diesem Grunde sind es besonders die Kinder aus den schwierigen Verhältnisse, die dann in der Schule dringend Lehrer brauchen, welche mögliche Unvollkommenheiten bei diesen Grundqualifikationen kompensieren. Man kann nicht nachvollziehen, dass diejenigen, die vorgeben, sich angeblich um diese Menschen besonders kümmern zu wollen, das nicht verstehen. Denn gerade Kinder aus schwierigen Verhältnissen leiden häufig unter dem Mangel an persönlichen Beziehungen und am Mangel an geistigen Anregungen. Auch der Medienkonsum bei diesen Kindern ist um ein Vielfaches höher als bei Kindern, die in anregenden Familienverhältnissen aufwachsen. Und hier weisen zahlreiche Studien nach, wie sehr die geistige Entwicklung der Kinder vernachlässigt wird, die bereits in frühster Kindheit viel Zeit vor dem Bildschirm verbringen. Diese Kinder zeigen in der Grundschule vermehrt Störungen der Sprachentwicklung und Aufmerksamkeitsstörungen. Es gibt zahlreiche Befunde, die zeigen, dass Kinder, die zu früh mit digitalen Endgeräten versorgt werden, eine ganze Reihe von Eigenschaften einbüßen, die für erfolgreiche Lernprozesse notwendig sind, etwa Konzentrationsfähigkeit, Aufmerksamkeit, Fantasie, Kreativität, das Umgehen mit realen Situationen. Auch wenn Kinder es nicht glauben: Das Leben spielt sich in analogen Situationen ab und nicht in der digitalen Welt. Das heißt, wie Kinder Welt erfahren, wie sie die Konflikte, die in der Welt auf sie zukommen, lösen, verstehen und wahrnehmen, das ist eine Frage, die sich jenseits des Screens abspielt, jenseits der Welt, die sie auf ihren digitalen Endgeräten vorfinden.[1267] Und so wie der soziale Kontakt für die Entwicklung der Kleinkinder von entscheidender Bedeutung ist, so ist später die enge Beziehung zur Lehrkraft von entscheidender Bedeutung.

Zahlreiche Studien weisen nach, dass relevante Kriterien für gelingenden Unterricht und erfolgreiches Lernen nach Hattie die Lehrerpersönlichkeit, ein gut strukturierter Unterricht und ein lernfördernder Umgang miteinander sind.[1268] Fehlt der soziale Aspekt wie beim isolierten Arbeiten an Bildschirmarbeitsplätzen, sind die Lernergebnisse negativ. Die AfD-Fraktion legt großen Wert darauf, festzustellen, dass sie das hinter manchen Digitalisierungsstrategien liegende technizistische, inhumane und ökonomistische Menschenbild ablehnt. Der Mensch darf nicht wie ein für den Arbeitsmarkt zu optimierendes Produkt betrachtet werden. Auch im Zeitalter der Digitalisierung müssen die Berufsschulen in erster Linie logisches Denken, Mathematik und Sprachen mit einem gründlichen Verständnis für Grammatik und Struktur der Sprache, einem großen Wortschatz vermitteln. Denn der effiziente Umgang mit digitalen Medien und der zielgerichtete Einsatz der Informationen aus dem Internet gelingen erst, wenn Wissen vorhanden ist. Wissen kann nicht durch Suchmaschinen ersetzt werden. Wissen ist Voraussetzung für den Umgang mit den Informationen aus dem Internet.[1269] Der Leiter der Telekom-Studie „Schule digital. Der Länderindikator 2015“, Wilfried Bos (Institut für Schulentwicklung IFS, TU Dortmund), weist auf den fehlenden Nutzennachweis von Digitaltechnik für bessere Unterrichtsergebnisse hin: „Die Sonderauswertung hat auch gezeigt, dass Staaten, die in den letzten Jahren verstärkt in die Ausstattung der Schulen investiert haben, in den vergangenen zehn Jahren keine nennenswerten Verbesserungen der Schülerleistungen in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik oder Naturwissenschaften erzielen konnten. Die verstärkte Nutzung digitaler Medien führt offensichtlich nicht per se zu besseren Schülerleistungen. Vielmehr kommt es auf die Lehrperson an.“[1270]

Das Arbeiten und Lernen am Bildschirm trainiert aber ausschließlich das Arbeiten und Lernen am Bildschirm. Es ist zu 100% Frontalunterricht und Instruktion per Algorithmus. Das Methodenspektrum des Lehrens wird technisch notwendig auf das technisch am Bildschirm Abbildbare reduziert. Lehrinhalte und

---

1267 Vgl. Liessmann, Konrad Paul (2016): Digitale Bildung und Medienkompetenz in den Schulen stärken. Anhörung zum Antrag der FDP-Fraktion des Landtags NRW, Drs. 16/1283, Düsseldorf, S. 5.

1268 Vgl. Lankau, Ralf (2016): Digitale Bildung und Medienkompetenz in den Schulen stärken. Stellungnahme zum Antrag der FDP-Fraktion des Landtags NRW, Drs. 16/3764, Düsseldorf, S. 2.

1269 Vgl. Spitzer (2016): Digitalisierung und schulische Bildung, S. 5.

1270 Lankau (2016): Digitale Bildung und Medienkompetenz in den Schulen stärken, Drs. 16/3764, S. 2.

Lernmethoden werden auf das technisch Realisierbare verkürzt. Nur was digital dargestellt und automatisiert abgeprüft werden kann, ist Lehrstoff für digitale Medien. Die Technik bestimmt curriculare Inhalte und Methoden.[1271]

Darüber hinaus sind damit de facto digitale Lehrmittel und das sogenannte selbstorganisierte Lernen ein weiterer Benachteiligungsfaktor. Kinder und Jugendliche, die durch ein entsprechendes Umfeld, durch Förderung und Anleitung gelernt haben, eigenständig und selbstorganisiert mit Medien umzugehen, nutzen auch digitale Angebote zum Lernen und Vorbereiten. Kinder und Jugendliche, die diese Selbständigkeit und Selbstorganisation aufgrund der fehlenden Förderung und Anleitung nicht gelernt haben, scheitern auch an digitalen Angeboten. Nur ist das Scheitern jetzt ihr eigenes Verschulden. Es delegiert das Schulversagen zurück an die Schülerinnen und Schüler, denn die – im Wortsinn: rein technischen – Lehrmittel stehen ja jedem gleichermaßen zur Verfügung. Wer sie nicht zu nutzen weiß, ist selbst dafür verantwortlich. Das ist perfide, gehört aber zum Selbstverständnis der „Neuen Lernkultur", wo es formal als „Individualisierung und Freiheit des Lernens" propagiert wird.[1272]

Dabei gilt: Bildschirmmedien werden schon jetzt zu Hause von fast allen Kindern genutzt. Aufgabe von Lehrkräften allerdings wird es zunehmend sein, Kindern und Jugendlichen alternative Lern- und Kommunikationsformen zu vermitteln.[1273] *Und dazu gehört es auch, den Kindern und Jugendlichen Gelegenheiten und Anleitungen zu geben, ihre Kreativität und Empathie zu entwickeln sowie das soziale Miteinander und Rücksicht aufeinander zu lernen, nämlich Respekt vor dem Anderen, Offenheit, Toleranz und Neugier. Dies sind alles wichtige intellektuelle Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale, die durch das Lernen mit digitalen Medien nicht vermittelt werden können. Die Absolventen der Berufsschulen sollen sich als Person und Persönlichkeit einer Sozialgemeinschaft begreifen, die nur gemeinsam für eine demokratische und humane Zukunft sorgen kann.*[1274]

10.1.2 Sondervotum der Fraktion der FDP und der Sachverständigen Dr. Hans-Peter Klös und Annette Greilich: Mehr Digitalisierung wagen – eine Modernisierungsagenda für die berufliche Bildung

Die Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" betont zu Recht die Bedeutung der beruflichen Bildung für den Wirtschaftsstandort Deutschland. Sie weist in weiten Teilen des Berichtes wertvolle Antworten zur Stärkung der beruflichen Aus- und Weiterbildung aus. Doch die Enquete-Kommission hat den Arbeitsauftrag ihres Arbeitstitels zu wenig berücksichtigt: Die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Arbeitswelt sind zu oft aus dem Fokus geraten und hinter bereits seit langem geführte Strukturdebatten der beruflichen Bildung zurückgetreten. Die Abgeordneten und Sachverständigen der Fraktion der Freien Demokraten haben sich konstruktiv an der Arbeit der Kommission beteiligt und möchten mit diesem Sondervotum 12 Aspekte hervorheben, die nicht ausreichend Eingang in den Bericht gefunden haben:

1. Der digitale Wandel prägt die Arbeitswelt in allen Berufsfeldern fundamental und wird in Zukunft noch schneller voranschreiten. *Sowohl der Umfang als auch die fundamentalen Auswirkungen der Digitalisierung auf die berufliche Aus- und Weiterbildung wurden in der Enquete-Kommission unterschätzt. Digitale Basiskompetenzen – wie beispielsweise Digital Literacy, Digitale Interaktion, Kollaboration, Digital Learning – sind eine unverzichtbare Grundlage der beruflichen Bildung für eine moderne Arbeitswelt, um künftige Fachkräfte für ihre berufliche Tätigkeit zu qualifizieren. Das aktuelle Neuordnungsgeschehen der Berufe wird zwar bereits spürbar von einem digitalisierungsbedingten Anpassungsdruck geprägt. Doch trotzdem berücksichtigt die Weiterentwicklung der Berufsbilder noch zu wenig die schon heute sichtbaren Veränderungen (von additiven Fertigungsverfahren bis hin zu Financial Technologies) und erst recht nicht die zukünftigen, eher disruptiven Veränderungen im Zuge der technologischen Dynamik. Um dieser gerecht zu werden, bedarf es eines Früh-Radars zum Technologie-Scouting, eines frühzei-*

1271 Ebd., S. 3-4.

1272 Ebd., S. 5.

1273 Ebd., S. 3-4.

1274 Vgl. Lankau, Ralf: Schöne neue Welt 4.0. Wie Digitalisierung zum Allheilmittel avanciert, in: Bildung aktuell. Wir machen Schule (7), 2018, S. 10.

tigen Einbringens von Trends durch veränderte Bedarfslagen in den Unternehmen in mögliche Qualifikationsprototypen sowie eines Kompetenz-Radars zum raschen Erkennen von Kompetenzlücken in Jobfamilien, Branchen und Regionen.

2. Der Wandel der Arbeitswelt ist anzunehmen und fortschrittsorientiert zu gestalten. *Ein zukunftsfähiges Berufsbildungssystem muss die Adaptionsfähigkeit der beruflichen Bildung hinsichtlich ihrer Strukturen und Inhalte verbessern, es muss zum Impulsgeber für den schnellen Durchbruch neuester Erkenntnisse und Technologien in der Arbeitswelt werden. Passgenaue Strategien, die regionale Unterschiede in Art, Umfang und Intensität des technologischen Wandels berücksichtigen, sind flächendeckenden Einheitsprogrammen vorzuziehen. Das Spektrum hybrider Ausbildungsformate mit beruflichen und wissenschaftlichen Modulen deutlich über das duale Studium hinaus sowie die Notwendigkeit der gegenseitigen Anerkennung von Qualifikationen werden zunehmen und dürfen in ihrer Entfaltung nicht ausgebremst werden. In einer zunehmend globalisierten Arbeitswelt muss auch die berufliche Bildung auf einen souveränen Umgang mit internationalen Geschäftsprozessen und Kontakten vorbereiten und kann dadurch weiter an Attraktivität gewinnen. Lebenslanges Lernen wird zur Voraussetzung für eine selbstbestimmte berufliche Entwicklung und eröffnet in jeder Lebensphase neue Aufstiegschancen.*

3. Die inhaltliche, organisatorische und prozessuale Weiterentwicklung der beruflichen Bildung darf nicht nur pfadabhängig erfolgen. *Eine strategische Qualifizierungsplanung sollte auf der Basis von Geschäftsszenarien erfolgen. Dies eröffnet Perspektiven für ein individuelles und betriebsspezifisches Portfolio zur Schließung von Kompetenzlücken von der Rekrutierung über die Fremdvergabe und die Berufsausbildung bis hin zum Reskilling und Upskilling. Als Basis sollten die typischen Geschäftsmodelle (B2B, B2C, C2C, C2B) herangezogen werden. Zusammen mit der Arbeitsorganisation und dem Kompetenzerwerb sind sie als „magisches Dreieck" zu verstehen und müssen integriert betrachtet werden. Für das bisher weniger betrachtete Geschäftsmodell B2C sollte geprüft werden, ob über den Kaufmann/-frau im E-Commerce hinaus weitere kaufmännische E-Berufe zu schaffen sind bzw. ein E-Kaufmann die Basis darauf aufbauender Spezialisierungen sein kann. Für die bisher im Berufsbildungssystem wenig betrachteten Geschäftsmodelle (insbesondere im C2B- und C2C-Bereich) sollte aufgrund ihrer steigenden Relevanz noch stärker analysiert werden, ob und welche neuen oder veränderten Qualifizierungsbedarfe jenseits der etablierten dualen Ausbildung sich daraus ergeben.*

4. Es braucht High-Speed für die digitale Berufsbildung. *Der Investitionsbedarf in der digitalen Berufsbildung übersteigt die verfügbaren Mittel des DigitalPakts Schule schon heute. Schulträger dürfen nicht mit den laufenden Folgekosten für Nutzung und Wartung moderner Hard- und Software allein gelassen werden. Um Planungssicherheit zu schaffen, Lehrkräfte zu entlasten und die Modernisierung zu beschleunigen, muss bereits jetzt ein DigitalPakt 2.0 aufgelegt werden, der auf Dauer angelegt ist, IT-Fachkräfte finanziert und didaktische Konzepte fördert. Darüber hinaus setzen wir auf einen Pakt für berufsbildende Schulen, der den besonderen Bedarf und eine didaktische Einbettung modernster Technologien aus der Berufspraxis abbildet, digitale Schulklassen ermöglicht, die Qualifizierung von Lehrkräften und Ausbilder/innen vorantreibt und Schulen mit Lernfabriken, FabLabs und MakerSpaces zu Innovationstreibern für kleine und mittlere Unternehmen weiterentwickelt. Ein Zentrum für digitale Berufsbildung soll als Innovator und Multiplikator für Best-Practice-Beispiele und Open Educational Resources dienen. Neben digitalen Lernplattformen müssen digitale Informations-, Beratungs- und Vermittlungsangebote von der Berufsorientierung bis hin zum lebenslangen Lernen zum Standard werden.*

5. Es bedarf eines nachhaltigen Digitalisierungsschubs für die Berufsorientierung und die Ausbildung in Ausbildungsbetrieben. *Ausbilderinnen und Ausbilder benötigen nicht nur fundiertes Fachwissen, sondern auch stark ausgeprägte Selbst- und Sozialkompetenzen, um die Ausbildung digital zukunftsfähig zu gestalten. Um den Umgang mit neuen Technologien vermitteln zu können, müssen die Ausbilderinnen und Ausbilder, Ausbildungsbeauftragte und Lehrkräfte an Berufsschulen über das entsprechende Know-how verfügen. Eine digitale Ausbildung zeichnet sich nicht nur durch die Vermittlung digitaler Fähigkeiten und Kenntnisse und den Einsatz digitaler Lernmedien aus, sondern geht auch mit einem deutlich gewandelten Rollenverständnis von Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Berufsschullehrkräften einher. In Unternehmen mit einer bereits stark digitalisierten Ausbildung wandelt sich die Rolle des Ausbildungspersonals weg vom Instruieren hin zu einem Selbstverständnis als Lernprozessbegleiter. Je digitaler die Ausbildung, desto eher kommen projektbezogene Lernformen zum Einsatz. Darüber hinaus sind auch die Fortbildungsordnungen von Meistern, Technikern und anderen Fortbildungsabschlüssen sowie die Studienordnungen der angehenden Berufsschullehrkräfte zu überprüfen und zu aktualisieren. Eine generelle*

Anhebung der Qualifikationsniveaus und eine Aufwertung der Ausbilderqualifizierung über die Anforderungen der Ausbildereignungsverordnung hinaus erscheinen erforderlich.

6. Die Corona-Krise ist als Beschleuniger des Strukturwandels zu digitalen Lehr-Lern-Formaten zu nutzen. *Unternehmen haben einen großen Informationsbedarf hinsichtlich des E-Learnings – sowohl zu den unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten von E-Learning-Formaten als auch zu Erfahrungen anderer Unternehmen. Eine dauerhafte Öffnung der öffentlichen Weiterbildungsförderung kann dazu beitragen, die Nutzung von E-Learning und/oder Blended-Learning zu stärken. Dazu müssten die vorhandenen Regelungen etwa beim Aufstiegs-BAföG und beim Qualifizierungschancengesetz über die bereits eingeleiteten Veränderungen hinaus explizit noch leichter einen nennenswerten Anteil an E-Learning- und Blended-Learning-Formaten in den Angeboten ermöglichen. Das dominierende Motiv für den Einsatz digitaler Lehrangebote stellt die gute Integrierbarkeit in den Arbeitsalltag dar. Informelles, mediengestütztes Lernen bietet eine hohe zeitliche und räumliche Flexibilität, die es in einem Lebensverlaufsbezug zu nutzen gilt. Lernvideos lassen sich kurzfristig erstellen und neue Inhalte schnell in bestehende Systeme einpflegen und mit wenig Aufwand an neue Bedarfe anpassen. Diese hohe Flexibilität sowie die Passgenauigkeit hinsichtlich betrieblicher Bedarfe und die kurzen Entwicklungszeiten harmonieren mit einer dynamisch verlaufenden Digitalisierung. Dies gilt auch für die bessere Abstimmung auf den individuellen Bedarf der Mitarbeiter durch das direkte Lernen an digitalen Arbeitsmitteln.*

7. Berufsübergreifende Kompetenzen sind zu stärken. *Mit häufigeren Wechseln zwischen Berufen, Tätigkeitsprofilen und Geschäftsmodellen werden berufsübergreifende Kompetenzen in der beruflichen Bildung immer wichtiger. Der an sich neutrale Begriff Modul wurde in den letzten Jahren in der bildungspolitischen Debatte ideologisch negativ besetzt. Diese Vorbehalte dürfen der notwendigen Debatte über Bildungschancen und Durchlässigkeit jedoch nicht im Wege stehen. Berufsübergreifende Kompetenzen müssen daher gestärkt und die Aus- und Weiterbildung modularer gestaltet werden, um spätere Wechsel zwischen beruflichen Tätigkeiten und Qualifikationen im weiteren Berufsleben zu vereinfachen. Dazu sollen die Sozialpartner für alle Berufe gemeinsame Berufsfelder, also Gruppen ähnlicher Berufe, identifizieren. Im Rahmen der Neuordnungsverfahren sollen in den Ausbildungsordnungen Module der Ausbildung zur Vermittlung a) allgemeiner und berufsfeldspezifischer, b) berufsspezifischer und c) spezialisierter Kompetenzen definiert werden. Die Ausgestaltung allgemeiner und berufsfeldspezifischer Ausbildungsmodule ist dabei mit den Ausbildungsordnungen anderer Berufsfelder abzugleichen, um die horizontale Bildungsmobilität zu sichern. Anrechenbare allgemeine und berufsfeldspezifische Module sollen schwerpunktmäßig in einer ersten Phase der Ausbildung vermittelt werden, Spezialisierungen in spezifischen Berufsbildern in der zweiten Phase. Das Berufsprinzip bleibt erhalten und die modulübergreifende Gesamtqualifikation zur Ausübung eines Berufs wird unverändert im Rahmen der Abschlussprüfungen festgestellt. Berufsfelder und die drei Kategorien der Ausbildungsmodule sollen im Berufsbildungsgesetz verankert werden, wobei die Ausgestaltung der Sozialpartnerschaft unterliegt.*

8. Der Einstieg in die berufliche Qualifizierung ist zu erleichtern. *Zu unentschlossen und zu zaghaft hat sich die Enquete-Kommission zur Thematik der Teilqualifikationen, Einstiegsqualifizierung und niedrigschwelliger digitaler Kompetenzen positioniert. Erstens gilt es, Teilqualifikationen in der Aus- und Weiterbildung breiter zu nutzen, um auch geringqualifizierten Beschäftigten sowie jungen Menschen mit Migrationshintergrund und Praxiserfahrung den Zugang zum Arbeitsmarkt zu ebnen, denn Teilqualifikationen betonen stärker die praktischen Fähigkeiten. Mit einer mehrmonatigen Teilqualifizierung können neue Wege in den Arbeitsmarkt geschaffen werden, indem in Modulen ausgewählte Kompetenzen aus anerkannten Ausbildungsberufen erlernt und dadurch sukzessive ein qualifizierter Berufsausbildungsabschluss erworben werden kann. Zweitens ist die Einstiegsqualifizierung eine der wenigen evaluierten Maßnahmen in der unübersichtlichen Komplexität des Übergangssystems mit Übernahmequoten von 65 bis 80 Prozent, durch die junge Menschen voll in die bestehenden Ausbildungsstrukturen integriert werden können. Weitere Optimierungspotentiale sind erkannt und umsetzbar. Damit ist die Einstiegsqualifizierung Prototyp eines neuen Übergangsprogramms: Eine Dachmarke mit entsprechenden Qualitätsstandards bei gleichzeitig hoher regionaler und individueller Flexibilität. In diesem Sinne muss das heutige Übergangssystem schrittweise bereinigt und auf wenige, möglichst sogar eine einzige Maßnahme reduziert werden. Mit ihrer weiteren Stärkung könnte das Übergangssystems schrittweise bereinigt und auf wenige, möglichst sogar in einem einzigen erfolgsversprechenden Programm mit einer regionalen, individuellen Ausgestaltung mit einem Titel, einem Zertifikat, einer Dachmarke, einer Finanzierung und einer Evaluierung gebündelt werden. Drittens muss die Sichtbarkeit und die Verwertbarkeit informellen beruflichen Lernens und die Möglichkeiten zum Ausbau beruflicher Kompetenzen durch erprobte Validierungsverfahren sicht-*

bar gemacht werden. Ein standardisiertes Verfahren zur Erfassung, Bewertung und Validierung/Zertifizierung nonformal und informell erworbener, auch niedrigschwelliger digitaler beruflicher Kompetenzen ist dringend erforderlich.

9. Die Lernortkooperation braucht mehr Ressourcen und eine nachhaltige Förderung. *Aus- und Weiterbildung sollten künftig im Sinne von Karrierepfaden und Berufslaufbahnkonzepten noch enger miteinander verzahnt werden, um den zukünftigen Anforderungen einer digital vernetzten Arbeits- und Berufswelt besser gerecht zu werden. Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit sind durchgängig zu realisieren. Neue Formen von Lernortkooperationen und Weiterbildungsverbünden zwischen Unternehmen untereinander sowie zwischen Unternehmen und Akteuren der beruflichen Aus- und Weiterbildung können zu einem wechselseitigen Wissenstransfer und zur Verbreitung neuer (Lern-)Technologien beitragen. In der Schweiz beispielsweise kann der betriebliche Teil der Berufsausbildung in einem Lehrbetriebsverbund abgeleistet werden, um Lernenden in verschiedenen spezialisierten Betrieben eine umfassende Bildung in beruflicher Praxis zu ermöglichen, aber auch um Kompetenzen zu tradierter Technologie um neue, oft digitalbasierte Technologien zu erweitern. Berufsbildende Schulen, Bildungszentren, Bildungsanbieter, überbetriebliche Ausbildungsstätten, aber auch Forschungseinrichtungen, Hochschulen und Universitäten können für Unternehmen stärker zu digital vernetzten Kooperationspartnern zum Zweck beruflicher Qualifizierung werden. Auch spezifische Bildungsanbieter oder Technologiespezialisten können in diese Rolle hineinwachsen.*

10. Die Chancen des dualen Studiums sind noch intensiver zu nutzen. *Im praxisintegrierenden, dualen Studium steht nicht die bundesweit standardisierte Vermittlung spezifischer Berufskompetenzen im Fokus, sondern das wissenschaftlich geleitete Studium in betrieblichem Kontext. Eine weitreichende bundesgesetzliche Regulierung des Praxisanteils, wie sie von Teilen der Enquete-Kommission angestrebt wird, gefährdet nicht nur die verfassungsrechtlich geschützte Freiheit von Forschung und Lehre, sondern auch die bewährte Individualität und Dynamik dieser Studiengänge. Im Mittelpunkt aller Weiterentwicklungen muss daher die Entscheidungshoheit der Hochschulen und ihrer Studierenden stehen. In diesem Kontext sind bundesweite Absprachen der Länder und Hochschulen zu einem gemeinsamen Markenkern des praxisintegrierenden dualen Studiums möglich, insbesondere bei der curricularen Verzahnung von Theorie und Praxiseinheiten. Generell halten wir eine regulatorische Zurückhaltung im Grenzgebiet zwischen den klassischen beruflichen und akademischen Bildungsbereichen für geboten, um den nötigen Entfaltungsspielraum für Innovationen zu bewahren.*

11. Toptalente der beruflichen Bildung sind stärker zu fördern. *Zu wenig hat die Enquete-Kommission den Blick auf die Talentförderung schon während der beruflichen Bildung gerichtet. Wir setzen uns für die Öffnung der akademischen Begabtenförderungswerke für Talente aus der beruflichen Bildung ein. Die Stiftung Begabtenförderung berufliche Bildung soll mit zusätzlichen finanziellen Mitteln ausgestattet werden. Ein Ziel von 10 Prozent der Stipendiaten und Stipendiatinnen aus der beruflichen Bildung ist anzustreben. Neben einer breiten Beteiligung der Spitze des Fachkräftenachwuchses an der Europameisterschaft (EuroSkills) und Weltmeisterschaft der Berufe (WorldSkills) müssen im Sinne des Exzellenzgedankens der Leistungselite unter den Auszubildenden zusätzliche Förderwege eröffnet werden. Eine „Akzeleration", etwa durch das Überspringen von Lernsequenzen, der schnellere oder zusätzliche Erwerb von Kompetenzen mit hohem oder höchstem Anforderungsniveau (z. B. spezifische Programmiersprachen, IT-Industrie-Zertifikate, Zertifikate der beruflichen Fort- und Weiterbildung wie z. B. Meister, Techniker, 3D-Spezialist) und ein „Enrichment" (z. B. spezielle Arbeitsgemeinschaften, Auslandseinsätze, zusätzliche Intensivleistungskurse, überregionale/internationale Wettbewerbe und internationale Austauschprogramme, die Teilnahme an Spezialprojekten bis hin zu Berufsschulen mit Hochbegabtenklassen) sind anzustreben. Zudem müssen Bildungsgänge mit doppelt qualifizierenden Abschlüssen (Schul- plus Berufsabschluss, Berufs- plus Studienabschluss, Berufs- plus Fortbildungsabschluss) und zielgruppenspezifische Fast-Track-Programme mit verkürzter Ausbildungsdauer stärker ausgebaut werden.*

12. Die Internationalisierung der beruflichen Bildung ist voranzutreiben. *Mit der Digitalisierung untrennbar verbunden ist auch die Internationalisierung der Arbeitswelt. Deutlich entschlossener als der Enquete-Bericht wollen wir dies in den Fokus nehmen und mit mutigen Initiativen vorantreiben: Mit Auslandsaufenthalten von 20 Prozent der Auszubildenden im Jahr 2030 setzen wir bewusst eine ambitionierte Zielmarke. Die Digitalisierung eröffnet zusätzlich völlig neue Chancen für neuartige internationale Bildungsprojekte. Dazu ist eine deutliche Stärkung der Beratungs- und Unterstützungsstrukturen durch die Schaffung eines Deutschen Beruflichen Austauschdienstes (DBAD) unbedingt erforderlich – analog zum DAAD in der akademischen Bildung. Was an Hochschulen funktioniert, darf auch Auszubildenden nicht*

vorenthalten werden. Des Weiteren müssen mit internationalen Wahl- und Zusatzqualifikationen sowie möglicherweise sogar neuen, international ausgerichteten Berufsbildern entsprechende Qualifikationen und Erfahrungen als struktureller Bestandteil moderner Berufsausbildung anerkannt werden. Davon profitieren sowohl Auszubildende als auch Betriebe und mehr Schülerinnen und Schüler erkennen eine attraktive Zukunftsperspektive in der beruflichen Bildung.

10.1.3 Sondervotum der Fraktion DIE LINKE.: (Aus-)Bildungsgerechtigkeit jetzt umsetzen

10.1.3.1 Klare Signale für Ausbildungsperspektiven und gesellschaftliche Teilhabe an die junge Generation

Laut einer aktuellen Studie[1275] interessieren sich 77 Prozent der befragten jungen Menschen für eine Berufsausbildung, gleichzeitig sind 71 Prozent der Meinung, es gibt nur schlechte Chancen auf einen Ausbildungsplatz. Das deutet auf eine alarmierende Verunsicherung der jungen Menschen hin.

Sind die Ausbildungsplatzzahlen in der Finanzkrise abgesackt und auf niedrigem Niveau verblieben, ist nach der Corona-Krise ein weiterer Schwund an Ausbildungsplätzen zu befürchten. Die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe und Unternehmen in Deutschland – vormals lange bei 24 Prozent – lässt seit Jahren spürbar nach, denn 2019 lag die Ausbildungsbetriebsquote bei 19,6 Prozent. In 2020 wurden 57.500 (-11 Prozent) weniger Ausbildungsverträge neu abgeschlossen als noch im Jahr davor. Damit fiel die Anzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge erstmals auf einen historischen Tiefstand von unter 500.000. Betriebe und Unternehmen haben im Jahr 2020 51.300 (-9,1 Prozent) weniger Ausbildungsplätze als im Vorjahr zur Verfügung gestellt.[1276]

Junge Menschen brauchen Perspektiven, Sicherheit und Verlässlichkeit. Sie haben ein Recht auf eine vollqualifizierende, qualitativ hochwertige Berufsausbildung. Mit Blick auf die Situation auf dem Ausbildungsmarkt, geht das nur mit einer echten Ausbildungsgarantie. Diese ist eine Voraussetzung für Persönlichkeitsentwicklung, kontinuierliche Erwerbsarbeit und gesellschaftliche Teilhabe.

Schon heute investiert der Staat in die berufsbildenden Schulen und in Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) sowie in die schulische Berufsausbildung. Der andere Finanzierungsanteil sollte primär von den Betrieben kommen. Vor zehn Jahren hat sich noch rund jeder vierte Betrieb an der Ausbildung beteiligt. Wenn heute nicht einmal mehr jedes fünfte Unternehmen ausbildet, aber alle von gut ausgebildeten Fachkräften profitieren wollen, ist es Zeit, für einen fairen finanziellen Ausgleich zwischen Betrieben, die ausbilden und denen, die nicht ausbilden. Es ist höchste Zeit für gesetzlich geregelte Ausbildungsfonds, wie bestehende Beispiele der Umlagefinanzierung der Baubranche und der neuen Ausbildungsfonds der Länder für die Pflegeausbildung zeigen. Diese Finanzierungssicherheit führt zu steigender Ausbildungsbereitschaft der Betriebe und schneller Reaktionsfähigkeit, die bei Krisen einen Vorteil bietet.

10.1.3.2 Die Frauendomänen der Berufsausbildung in Gesundheitsfachberufen und beim Beruf Erzieher/-innen endlich stärken

Die Corona-Krise macht insbesondere in den Pflege- und Gesundheitsfachberufen die fortgesetzt schlechten Arbeitsbedingungen sichtbar. Im Vergleich zum dualen System der Berufsausbildung nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung sind die schulischen Ausbildungen in den Gesundheitsfachberufen und zum Beruf der/s Erziehers/in im Nachteil. Dies trägt nicht dazu bei, die Attraktivität dieser Ausbildungen und Berufe zu erhöhen, was auch eine mangelhafte gesellschaftliche Anerkennung bedingt. Doch gerade in diesen beiden Berufsfeldern ist ein besonders hoher Fachkräftebedarf zu verzeichnen.

Die gravierendsten Ungleichheiten betreffen die Ausbildungsqualitätsstandards und die fehlende Ausbildungsvergütung in der schulischen Berufsausbildung.

Diese Umstände machen es dringend notwendig, im Bereich der schulischen Ausbildung einheitliche Bundesgesetze zu schaffen. Nur so kann ein transparentes, qualitativ hochwertiges und zukunftsfähiges Ausbildungssystem entwickelt werden, das die angesprochenen Nachteile der aktuellen Ausbildung entschei-

---

1275 Barlovic et al. (2021): Ausbildungsperspektiven im zweiten Corona-Jahr, S. 6.

1276 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2021): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021 (Vorversion), S. 9-10.

dend behebt. Wie das Verfahren zum Pflegeberufe-Gesetz (PflBG) 2017 bewiesen hat, wurden so allgemeine bundeseinheitliche Qualitätsstandards und Ausbildungsbedingungen, Ausbildungsvergütung, Berufsbildungsforschung und sozialpartnerschaftliche Mitbestimmung sowie deren Finanzierung durch Ausbildungsfonds geregelt.

Für die schulische Berufsausbildung sollen eigene Bundesgesetze erlassen werden, denn die Gesetzgebungskompetenz des Bundes ermöglicht es, ein bundeseinheitliches Ausbildungsgesetz für die Ausbildung zur/zum staatlich anerkannten Erzieherin/Erzieher – unter Beibehaltung des Kompetenzprofils auf DQR Level 6 – und ein einheitliches Bundesgesetz für die Gesundheitsfachberufe zu schaffen (vgl. Anträge DIE LINKE.[1277]).

10.1.3.3 Inklusion und soziale Gerechtigkeit in der Berufsausbildung jetzt umsetzen

Die Betriebe erkennen schulische Ergebnisse nur bedingt an, sie führen das Kriterium „Ausbildungsreife" bei der Bewerber/innenauswahl an, das zum Fördermerkmal und Selektionsmechanismus bei der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit geworden ist. Dieser Merkmalskatalog der Ausbildungsreife schließt je nach konjunktureller Lage auf dem Ausbildungsmarkt junge Menschen in ihrem Zugang zur Berufsausbildung aus und verweist sie auf den Übergangssektor in eine ausbildungsvorbereitende Bildungsmaßnahme. Statt einzelne Teilnehmende sollen in Zukunft die Bildungsgänge/-maßnahmen mit Blick auf inklusive binnendifferenzierte und individuelle Förderung finanziert werden. Der Kriterienkatalog der Ausbildungsreife bei der Berufsberatung ist abzuschaffen (vgl. Antrag DIE LINKE.[1278]).

In den Büchern des Sozialgesetzbuches (SGB II, III, VIII) – mit ihren arbeitsmarktpolitischen Instrumenten – sind Bildungsangebote für junge Menschen mit Benachteiligungen aufgenommen. Dies führt zu „Sonder"-Ausbildungswegen in getrennten Rechtskreisen.

Diese Ausgliederung „förderungsbedürftiger junger Menschen" bei außerbetrieblichen Bildungsträgern, oftmals in zweijährigen theoriereduzierten Berufsausbildungen, ist angesichts der Anforderungen der digitalen Arbeitswelt sehr kritisch zu beurteilen. Nur die vollqualifizierende Berufsausbildung stellt die Basis für gesellschaftliche Teilhabe und kontinuierliche Erwerbsarbeit dar. Berufsausbildung für alle bedeutet deshalb insbesondere die berufliche Ausbildung der jungen Menschen mit Förderbedarf ins Berufsbildungsgesetz BBiG zu integrieren. Für die Umsetzung von Inklusion ist ein Paradigmenwechsel im Berufsbildungssystem notwendig, dies betrifft die Entwicklung inklusiver didaktischer Ausbildungskonzepte und einen langfristigen strukturellen Umbau des Berufsbildungssystems etwa auch für die im BBiG geregelte „Berufsbildung für besondere Personengruppen", insbesondere für Menschen mit Behinderung (§§ 64-67).

Während Überbetriebliche Bildungsstätten (ÜBS) mit erheblichen Fördersummen bei der Umstellung auf digitale Lernmittel und Lernangebote unterstützt werden, sind für die meisten Aus- und Weiterbildungsträger bislang keine Fördermittel bereitgestellt worden, obwohl sie häufig im öffentlichen Auftrag oder im Rahmen staatlicher Förderung zugelassene Maßnahmen im Rahmen der Sozialgesetzbücher SGB anbieten und durchführen. Die Finanzierung über Bundesdurchschnittskostensätze ist für angemessene digitale Ausstattung nicht ausreichend. Hier entsteht ein Ungleichgewicht in der Landschaft der Bildungsanbieter. Digitale Bildungsinfrastruktur wird zukünftig eine Form von Daseinsvorsorge darstellen. Für die Finanzierung zusätzlicher digitaler Ausstattung soll unter der Vergabebedingung „öffentliche/ gemeinnützige Einrichtung" der Förderrahmen der einzelnen Bildungsmaßnahme erweitert werden oder der Zugang zum ÜBS-Programm für Digitalisierung geschaffen werden.

1277 Deutscher Bundestag (2020): Antrag der Fraktion DIE LINKE. „Schulische Berufsausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin und zum staatlich anerkannten Erzieher reformieren", BT-Drs. 19/22120, Berlin sowie: Deutscher Bundestag (2020): Antrag der Fraktion DIE LINKE. „Schulische Berufsausbildung in den Gesundheitsfachberufen reformieren", BT-Drs. 19/22121, Berlin.

1278 Deutscher Bundestag (2020): Antrag der Fraktion DIE LINKE. „Reform des Übergangssektors von der Schule in die Berufsausbildung", BT-Drs. 19/24688, Berlin.

10.1.3.4 Ein Recht auf Weiterbildung und ein vollqualifizierender Berufsabschluss ist die Antwort auf den Strukturwandel

Mehr als 4 Millionen Menschen in Deutschland gehen ohne Berufsausbildung einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung nach.[1279] Es handelt sich um un-/angelernte Beschäftigte, sog. Geringqualifizierte/ nicht formal Qualifizierte sowie beruflich Qualifizierte, die in einem anderen Tätigkeitsfeld arbeiten. Von Strukturwandel und Digitalisierung sowie der Corona-Krise sind sie besonders betroffen und auf Anerkennung vorhandener Berufserfahrung und Weiterentwicklung ihrer Qualifikation angewiesen. Außerdem müssen sie neue Berufs-/Beschäftigungsperspektiven aufbauen. Für sie ist das Recht auf Weiterbildung der entscheidende Faktor bei der individuellen Bewältigung der neuen Anforderungen in der Arbeitswelt. Das wichtigste Ziel ist dabei der vollqualifizierende Berufsabschluss, denn er schützt am besten vor Erwerbslosigkeit: So waren 2019 nur 5,2 Prozent der Personen mit einer beruflichen Ausbildung erwerbslos, hingegen hatten 17 Prozent der Menschen ohne Ausbildung keine Beschäftigung.[1280] Die berufliche Weiterbildung muss vor allem auf den Erwerb eines Berufsabschlusses zielen, um mehr Chancen auf dem Arbeitsmarkt, bessere Bezahlung und soziale Absicherung zu erlangen.

Die Bedingungen für das Erlangen eines Berufsabschlusses müssen durch neue Zugangswege, spezifische Ansprache, vollqualifizierende Weiterbildungsangebote mit Coaching und gezielter Prüfungsvorbereitung, finanzielle Absicherung und Freistellung sowie niedrigschwelligen Zulassungsanforderungen zur Externen-Prüfung gewährleistet werden.

Innerbetriebliche Weiterbildungsmentor/innen können besonders Geringqualifizierte vertrauensvoll ansprechen und beraten. Ihre Tätigkeit, die an den Interessen der Beschäftigten orientiert ist, kann erfolgreiche Weiterbildungskultur in den Unternehmen etablieren. Die Weiterbildungsmentor/innen sollen einen gesetzlichen Anspruch auf Freistellung für ihre Qualifizierung und Aufgabenwahrnehmung erhalten. Ihre Beratungstätigkeit und ihre Qualifizierung sind von den Arbeitgebern zu finanzieren.

10.1.3.5 Professionelles Berufsbildungspersonal braucht gesellschaftliche Anerkennung, gute Arbeitsbedingungen und Qualifizierung

Die duale Ausbildung basiert auf dem Engagement von ausbildenden Fachkräften und Ausbilder/innen. Allerdings wird diesen kaum kontinuierliche aufbauende Qualifizierung und ein nur lückenhafter Karriere- und Aufstiegsweg angeboten. Die Ausbildereignungsverordnung AEVO bedarf längst einer inhaltlichen und didaktischen Generalüberholung und Erweiterung. Die Fachlichkeit des Ausbildungspersonals ist ein hohes Gut. Diese erfordert heutzutage auch Kompetenzen der Lernprozessbegleitung und des Umgangs mit heterogenen Ausbildungsgruppen sowie digitale Kompetenzen. Deshalb ist die AEVO dringend inhaltlich auszubauen und eine schrittweise aufbauende Berufslaufbahn von der ausbildenden Fachkraft bis zum/r geprüfte/n Berufspädago/gin zu entwickeln. Eine dauerhaft finanzierte kontinuierliche didaktische Qualifizierungsoffensive für das (Aus-)Bildungspersonal ist umzusetzen.

Besonders die öffentlich finanzierten Bildungsmaßnahmen sind durch chronische Unterfinanzierung geprägt. Diese bringen befristete, häufig schlecht bezahlte, prekäre und atypische Beschäftigungsverhältnisse hervor. Trainer/innen und Dozent/innen bei Bildungsträgern in der beruflichen Aus- und Weiterbildung kämpfen mit schlechten Arbeitsbedingungen und hoher Fluktuation. Das schlägt sich allemal auf die Qualität der Bildungsangebote und die Begleitung der Auszubildenden und Teilnehmenden nieder. Ein Bundestariftreuegesetz, das Qualitätsstandards bei der Auftragsvergabe, tarifliche Bezahlung und Qualifizierung der Beschäftigten absichert, soll hier Abhilfe schaffen.

10.1.4 Sondervotum der Sachverständigen Prof. Dr. Ursula Bylinski

Inklusion umsetzen bedeutet Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit auch in der beruflichen Bildung herzustellen, um gesellschaftliche Teilhabe für alle (jungen) Menschen zu erreichen.

Der menschenrechtliche Auftrag zu inklusiver Bildung stellt Prinzipien von Freiheit, Gleichheit und Solidarität in einer modernen Gesellschaft heraus. Der Zugang zu einer qualitativ hochwertigen Bildung ist

---

1279 Statistisches Bundesamt 31. Dezember 2019.

1280 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2021): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021 (Vorversion), S. 277 nach Röttger/Weber/Weber 2020.

mit dem Anspruch verbunden, die Potenziale aller (jungen) Menschen zu entwickeln, unabhängig von ihren besonderen Lernbedürfnissen, ihrem Geschlecht, ihren sozialen und ökonomischen Voraussetzungen (Dt. UNESCO-Kommission 2009). Sowohl die nationale Bildungsberichterstattung als auch die BIBB-Datenreporte und die Berufsbildungsberichte des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) weisen Exklusionsrisiken aus, insbesondere am Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung. Empirisch belegt sind soziale Selektionsprozesse und Barrieren für sogenannte Risikogruppen (bspw. Ulrich 2011), deren Einmündung in ein marktgesteuertes Berufsbildungssystem erheblich erschwert ist.

Vor diesem Hintergrund gilt es, Inklusionsstrategien zu entwickeln und auf der Grundlage von bildungspolitischen Leitlinien Veränderungen einzuleiten: einerseits auf unterschiedlichen Ebenen unseres Berufsbildungssystems (Zusammenarbeit in der Region, veränderte Ausbildungskonzepte, Initiierung von Schulentwicklung, Gestaltung von inklusiven Lernsettings); andererseits in allen Handlungsfeldern der Berufsbildung (Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, Fort- und Weiterbildung). Als Zielorientierung bzw. als „Navigationssystem" (Rützel 2019) für Veränderungen dienen Leitlinien der Inklusion. Diese beinhalten, Menschen in ihrer Individualität wertzuschätzen, Vielfalt als Normalität zu betrachten und als gewinnbringende Ressource für unsere Gesellschaft zu nutzen. Inklusion fordert, jedes Bildungsangebot einer kritischen Analyse zu unterziehen und die inklusionsbezogene Zielorientierung in bildungspolitische Entscheidungen einzubeziehen, um struktureller und institutioneller Diskriminierung entgegenzuwirken.

Individuelle Bildungswege junger Menschen zu unterstützen bedeutet, ihre jeweils spezifische Lernausgangslage aufzugreifen und ihnen eine hochwertige Berufsausbildung – prioritär in Regelstrukturen – zu ermöglichen. Ausgehend vom Inklusionsgedanken sind damit Strukturelemente beruflicher Bildung auszubauen: eine Individualisierung von Bildungs-, Unterstützungs- und Förderangeboten, mit einer weitgehenden Flexibilisierung sowie Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit herzustellen.

Dazu gehört

- *Berufsorientierung und Berufsausbildungsvorbereitung stärker darauf auszurichten, dass junge Menschen eine für sie passgenaue Berufswahlentscheidung treffen können. Berufswahlkompetenz wird zur Voraussetzung, sich auf eine veränderte (digitale) Arbeitswelt einstellen zu können (Adaptabilität) und beinhaltet, dass junge Menschen eigene Interessen und Fähigkeiten mit den Anforderungen einer beruflichen Tätigkeit realisierbar abwägen. Die derzeit proklamierte Ausbildungsreife, als Voraussetzung zur Aufnahme einer Berufsausbildung, erscheint als betriebliches Selektionskriterium nicht mehr zeitgemäß.*

Dazu gehört

- *den Übergangsbereich neu zu justieren und zielgruppenspezifische Bildungsangebote zu entwickeln, die dual strukturiert und an der betrieblichen Realität orientiert sind. Dies schließt eine digitale Grundbildung als curricularen Bestandteil mit ein, ebenso eine kritische Reflexion, die eine digitale Mündigkeit zum Ziel hat. Niedrigschwellige Bildungsangebote sind ebenso erforderlich (bspw. Produktionsschulen) wie solche, die stärker in den betrieblichen Kontext eingebunden sind (bspw. Einstiegsqualifizierung), um allen jungen Menschen individuelle Wege in den Beruf zu eröffnen. Auf Grundlage von lokalen Bildungsanalysen sind Bildungsangebote rechtskreisübergreifend abzustimmen und kommunal zu koordinieren, um ein kohärentes System aufzubauen.*

Dazu gehört

- *Abschlüsse in anerkannten Ausbildungsberufen auf unterschiedlichen Wegen zu ermöglichen. Dies bedeutet, besondere Ausbildungskonzepte und -formen (bspw. Teilzeitberufsausbildung) produktiv zu nutzen, um allen jungen Menschen – auch jenen, die eine intensive sprachliche Förderung brauchen oder Therapieangebote wahrnehmen – eine Berufs-ausbildung zu ermöglichen. Eine Flexibilisierung der Berufsausbildung in Form einer Verkürzung bzw. Verlängerung der Ausbildungszeit sowie eine curriculare Schneidung in Ausbildungsbausteine kann besonderen Lernbedürfnissen junger Menschen entgegenkommen und wäre im Rahmen einer (betrieblichen bzw. außerbetrieblichen) kooperativen Berufsausbildungsform umsetzbar – immer unter Beibehaltung des Berufsprinzips.*

Dazu gehört

- *den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit (BBiG) sicherzustellen, ausgerichtet an den Anforderungen einer sich wandelnden Arbeitswelt und einer damit verbundenen, notwendi-gen Weiterbildungsbereitschaft. Gerade für eine zunehmende Digitalisierung unserer Arbeitswelt ist dies von entscheidender Bedeutung, weil es die Basis für eine kontinuierliche Erwerbsarbeit darstellt. Theoriegeminderte Sonderausbildungsgänge (§ 66 BBiG) und komplexitätsreduzierte zweijährige Ausbildungen sind dafür kontraproduktiv. Gefordert ist die Entwicklung von Ausbildungskonzepten, die junge Menschen mit unterschiedlichen Lernbedürfnissen durch eine entsprechende Unterstützung (bspw. Einbeziehung von sozialpädagogischen Denk- und Handlungsweisen) zu einem anerkannten Berufsabschluss begleiten.*

Dazu gehört

- *eine inklusive Berufsbildung zu verfolgen und die Einmündung in (betriebliche) Regelstrukturen auszubauen sowie Sonder- bzw. Parallelsysteme unter dieser Zielorientierung kri-tisch zu prüfen und perspektivisch abzuschaffen. Darum gilt es, mehr Betriebe auch für die Berufsausbildung von Jugendlichen mit Handicaps zu gewinnen und entsprechende Unterstützungsstrukturen dafür anzubieten (bswp. Assistierte Ausbildung). Gleichwohl muss die digitale Ausstattung, einschließlich der Qualifizierung des pädagogischen Personals, auch in außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen ausgebaut werden, damit (junge) Menschen nicht von gesellschaftlichen Entwicklungen ausgeschlossen werden.*

Dazu gehört

- *eine Berufsausbildung für alle jungen Menschen im Berufsbildungsgesetz (BBiG) als allgemeinen Bildungsauftrag zu verankern. Erst dann wird es möglich, unabhängig von konjunkturellen und arbeitsmarktpolitischen Gegebenheiten, für alle jungen Menschen eine Ausbildungsgarantie zu gewährleisten. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass Merkmalsfestlegungen (bspw. Behinderung, Benachteiligung, Migrationshintergrund) für die Teilnahme an einem öffentlich finanzierten Bildungs-, Unterstützungs- oder Förderangebot Etikettierung und Stigmatisierung bedeuten – inklusive Bildung hingegen fordert ein Maßnahme unabhängiges Angebot, das sich am individuellen Lernbedürfnis orientiert.*

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention ist ein zentraler Leitgedanke verbunden: die negative Bewertung von Behinderung und individuelle (Defizit-)Zuschreibung aufzuheben und den Blick auf jene Barrieren zu richten, die Menschen behindern. Berufliche Bildung leistet einen wichtigen Beitrag für gesellschaftliche Teilhabe. Inklusion verweist auf die Veränderung von Strukturen, damit es möglich wird, allen (jungen) Menschen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt einen Zugang zu einer qualitativ hochwertigen Berufsbildung zu ermöglichen.

10.2 Sondervoten, Replik und Gegenreplik zu Kapitel 2

10.2.1 Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL im Kapitel 2.4.1

Die AfD-Bundestagsfraktion spricht der sogenannten Genderforschung jede wissenschaftliche Substanz ab. Denn sie verstößt gegen den wissenschaftlichen Grundsatz der Ergebnisoffenheit bei der Wahrheitsfindung und Zielsetzung. Stattdessen setzt die sogenannte Genderforschung bereits apodiktisch fest, dass das biologische Geschlecht ein „soziales Konstrukt“ und nicht aufgrund natürlicher Differenzierungen konkret fassbar sei. Diese Auffassung negiert die Aussagen zahlreicher wissenschaftlicher Forschungsergebnisse. Die naturwissenschaftliche Forschung liefert überreichliche Erkenntnisse dafür, dass die biologischen Setzungen einen maßgeblichen Einfluss auf das sexuelle Geschlecht und jeweilige Rollen und Verhaltensweisen ausüben. Dass gesellschaftliche Bedingungen seinerseits solche Rollenmuster prägen, verändern, verstärken oder modifizieren sind Phänomene, die im Bereich der Soziologie seit jeher Gegenstand der Forschung waren. Aber diese Forschungen sind ergebnis- und erkenntnisoffen angelegt gewesen und haben deshalb auch ihre segensreiche Wirkung für die Frauenemanzipation leisten können. Aufgrund der genannten Aspekte sollten Aussagen, die im Rahmen einer solch unwissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Sachverhalt erlangt werden, keine Berücksichtigung finden.

10.2.1.1 Replik der CDU/CSU-Fraktion und der Sachverständigen Prof. Dr. Detlef Buschfeld, Dr. Volker Born, Dr. Achim Dercks, Carlo Dirschedl, Dr. Barbara Dorn, Elke Hannack und Prof. Dr. Peter F. E. Sloane, der SPD-Fraktion und der Sachverständigen Francesco Grioli, Prof. Dr. Bettina Kohlrausch und Martin Seiler, der FDP-Fraktion und der Sachverständigen Annette Greilich und Dr. Hans-Peter Klös, der Fraktion DIE LINKE. und der Sachverständigen Prof. Dr. Ursula Bylinski und Angela Kennecke sowie der Fraktion Bündnis 90/DIE GRÜNEN

Die unterstützenden Fraktionen und Sachverständigen verurteilen die hier dargestellte wissenschaftsfeindliche Haltung des Sachverständigen Seifen aufs Schärfste. Die Freiheit von Forschung und Lehre steht in der Bundesrepublik unter dem besonderen Schutz des Grundgesetzes und nicht zur politischen Disposition irgendeiner politischen oder gesellschaftlichen Gruppierung. Die Negierung der Wissenschaftlichkeit der Geschlechter- und Genderforschung in all ihren verschiedenen Facetten ist zurückgehend bis zur Verfolgung ihres Wegbereiters, des Sexualwissenschaftlers Magnus Hirschfeld durch nationalsozialistische Kräfte ein durchgehendes Leitmotiv antipluralistischer und rechtsgerichteter Gesinnung, welche in deutschen Parlamenten keinen Platz haben darf. Die unterstützenden Fraktionen und Sachverständigen messen der Gender- bzw. Geschlechterforschung eine große Bedeutung bei, da sie wichtige wissenschaftliche Erkenntnisse über Ursachen und Mechanismen liefert, die die Gleichstellung von Frauen und Männern behindern. Das bedeutet, dass auch Forschungsfragen systematisch geschlechtsdifferenziert zu betrachten sind. Durch die konsequente Anwendung des etablierten Gender Mainstreaming-Ansatzes und der Erkenntnisse der Gender- und Geschlechterforschung ist es möglich, den wissenschaftlichen Standards entsprechend geschlechterspezifische Erkenntnisse zu erhalten, welche auch für die Entwicklung der beruflichen Bildung in der digitalen Arbeitswelt von zunehmender Bedeutung sind. Eine Bezugnahme auf die Erkenntnisse der Gender- bzw. Geschlechterforschung erlaubt erforderlichenfalls eine geschlechtergerechte Ausgestaltung politischer Maßnahmen zur verbesserten Teilhabe an beruflicher Bildung für alle Menschen.

10.2.1.2 Gegenreplik des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL

Die Replik der oben genannten Fraktionen und der von ihnen bestellten Sachverständigen zu meinem Sondervotum bezüglich des Sachverhaltes „Genderwissenschaft" überrascht doch sehr ob der erschreckenden Unkenntnis über die wissenschaftlichen Kontroversen, die es im Wissenschaftsbetrieb über die Bedeutung der sogenannten Genderwissenschaft gibt. Offensichtlich ist keinem der angegebenen Personen der Sammelband „Alexander Ulfig, Harald Schulze-Eisentraut: Gender Studies - Wissenschaft oder Ideologie? Deutscher Wissenschaftsverlag (Baden-Baden) 2019" bekannt, in dem zahlreiche Wissenschaftler über einzelne Aspekte der sogenannten Genderforschung ihre wissenschaftstheoretischen Erkenntnisse darlegen und ihre Urteile darüber nach wissenschaftlichen Standards betrachten und erörtern. So stellt z. B. die Soziologin und Ethnologin Heike Diefenbach fest, dass von postulierter Wissenschaftlichkeit der „Gender Studies" angesichts fundamentaler Mängel in Bezug auf Gegenstand und Methoden der von ihr analysierten Texte kaum etwas übrigbleibe und rechtfertigt ihren Titel „Gender Studies: Politische Ideologie statt Sozialwissenschaft."

Der Pädagoge Wolfgang Tischner stellt in seinem Beitrag „Gender aus Sicht eines Pädagogen. Jungenpädagogische Befunde und Überlegungen zum Problem der Geschlechtergerechtigkeit in puncto Bildung" detailreich und zwingend anhand zahlreicher nationaler und einiger internationaler empirischer Studien (z. B. PISA) eine deutliche Benachteiligung von Jungen in allgemeinbildenden Schulen fest.

In seinem Beitrag „Gender – ein Rhizom? Zur Epistemologie der Genderstudien" stellt der Philosoph Markus D. Meier nach aspektreicher Ventilation der Begriffe, Phänomene und Vorgehensweisen die epistemologische Unvereinbarkeit von Genderstudien und naturwissenschaftlicher Forschung fest. Die Genderstudien kennzeichnen „Substanzlosigkeit hinter der Maske eines moralistischen Rigorismus" in eigener Sache. Ihre Texte erinnern daher epistemologisch eher an Glaubenstraktate der Hochscholastik. Das Erfinden oder Dekonstruieren beliebiger Begriffe ohne jeden Realitätsbezug seien nicht mit Erkenntnis zu verwechseln, sondern epistemologisch „leer".

Mein auf diese Expertise gestütztes Sondervotum der Wissenschaftsfeindlichkeit zu zeihen, zeigt doch eher eine mitleiderregende Hilflosigkeit angesichts eigener Unfähigkeit, die wissenschaftlich begründeten Zweifel an der Geltung des Genderismus argumentativ widerlegen zu können. So ist sicherlich auch die absurde Konstruktion zu verstehen, mit der mein Sondervotum in die Nachfolge nationalsozialistischer

Ideologen gestellt wird, eine infame Zuordnung, welche die Aussage des Sondervotums über die Leistungen der Soziologie und ihre segensreiche Wirkung für die Frauenemanzipation völlig ignoriert. Die Autoren scheinen einen Wissenschaftsbegriff zu haben, welchem die Ansicht zugrunde liegt, dass öffentlichwirksam gepuschter Meinung bereits die Qualität von Wissenschaft zukommt. Möglicherweise liegt diese Vorstellung auf der Linie einer aktuell propagierten Wissenschaftsvorstellung, die diese eher als Instrument der Meinungsbestätigung auffasst, denn als Instrument der Wahrheitsfindung, die mit Hypothesen, Thesen, Antithesen, Synthesen, mit Zweifeln, Verifikation und Falsifikation arbeitet. Dies bestätigen die Replizienten durch ihre Aussage, dass die „Genderwissenschaften" „Erkenntnisse über Ursachen und Mechanismen lieferen, die die Gleichstellung von Frauen und Männern behindern". Damit belegen sie die von mir in meinem Sondervotum angegebene unwissenschaftliche Zielorientierung der sogenannten Genderwissenschaft, nämlich lediglich Material für eine im Voraus festgelegte Meinung über einen gesellschaftlichen Zustand zusammentragen zu müssen. Dies erfüllt nicht die Kriterien von Wissenschaftlichkeit, wie sie seit dem Aufklärungszeitalter Allgemeingültigkeit haben.

10.3 Sondervoten und Repliken zu Kapitel 3

10.3.1 Sondervoten der Fraktion der SPD und der Sachverständigen Francesco Grioli und Prof. Dr. Bettina Kohlrausch

10.3.1.1 Sondervotum der Fraktion der SPD und der Sachverständigen Francesco Grioli und Prof. Dr. Bettina Kohlrausch zu Kapitel 3.2.2.1

Im Jahr 2020 lag in über 25 Prozent der Arbeitsagenturbezirke die Relation von Angebot und Nachfrage (eANR) bei unter 90 Prozent.[1281] Rechnerisch standen also 100 Ausbildungsplatznachfrager/innen dort weniger als 90 Ausbildungsplatzangebote gegenüber. Diese Zahlen belegen, dass durchschnittliche Angaben zur Ausbildungssituation im Bundesgebiet die sehr differenzierte regionale Situation nicht angemessen abbilden. Sie sind damit kein geeigneter Maßstab zur Bewertung der Ausbildungschancen der Jugendlichen vor Ort.

10.3.1.2 Sondervotum der Fraktion der SPD und der Sachverständigen Francesco Grioli und Prof. Dr. Bettina Kohlrausch zu Kapitel 3.3.1

Das Erlernen und die Ausübung eines Berufs sind von zentraler Bedeutung für jeden Menschen. Ein Beruf vermittelt fachliche und soziale Kompetenzen, prägt die Persönlichkeit und wird so Teil der eigenen Identität. Er bietet eine Existenzsicherung und schafft damit die Basis für die individuelle Lebensplanung. In Deutschland garantieren Berufe darüber hinaus die gesellschaftliche Integration breiter Bevölkerungsschichten und sind daher ein wesentliches Element unseres Wohlstandsmodells.

Die weltweiten Transformationsprozesse stellen den gesellschaftlichen Konsens zur Sicherstellung der freien Berufswahl jedoch auch hierzulande vielfach auf den Prüfstand. Fortschrittsversprechen einerseits stehen verschärfte soziale Risiken andererseits gegenüber. Die Politik ist gefordert, diese Zielkonflikte zu klären und einer drohenden sozialen Spaltung erfolgreich entgegen zu treten. Unsere hoch industrialisierte Volkswirtschaft lebt von der Innovationskraft der Menschen in Deutschland. Ihre Kreativität, Talente und Fähigkeiten müssen künftig mehr denn je gezielt gefördert werden.

Mit der Notwendigkeit lebensbegleitenden Lernens erhält die Beruflichkeit als Organisationsprinzip von Arbeit einen nochmals erweiterten Stellenwert. Dies zeigt sich gerade in wirtschaftlich schwachen Regionen. Wo Arbeits- und Ausbildungsplätze fehlen und breitere Bevölkerungsschichten ohne berufliche Perspektive in ihrer wirtschaftlichen Existenz bedroht sind, sinkt die Zustimmung zu den bewährten sozialen und politischen Strukturen. Mit der Verunsicherung steigen die Gefahr der Entsolidarisierung und die Anfälligkeit für radikale, auch demokratiefeindliche Strömungen. Diese gesellschaftliche Entwurzelung der Menschen müssen Politik und Wirtschaft im gemeinsamen Interesse erfolgreich verhindern.

Im Zuge eines sich beschleunigenden Strukturwandels wird die eigene Lebenslaufbahnplanung zu einer herausfordernden Daueraufgabe. Doch dies birgt auch Chancen. Die Entscheidung für die Erstausbildung

---

1281 Vgl. Oeynhausen et al. (2020): Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2020, S. 17.

prägt nicht zwangsläufig die weitere berufliche Karriere. Vertikal wie horizontal gibt es zahlreiche Möglichkeiten zur späteren beruflichen Qualifizierung und persönlichen Weiterentwicklung. Um diese nutzen zu können, benötigen die Menschen Zeit zur Weiterbildung, einen angemessenen Lebensunterhalt während der Qualifizierung und bei Bedarf Unterstützung bei der Auswahl geeigneter Weiterbildungsangebote.

Entscheidend für die Etablierung einer gelebten Weiterbildungskultur in Deutschland ist das Wissen um den Wert der Bildung. Staatlich anerkannte Fort- und Weiterbildung und allgemeinverbindliche Standards und Qualitätskriterien bei den Fort- und Weiterbildungsträgern sichern die Beruflichkeit über die Erstausbildung hinaus und schaffen so die notwendige Währung, um den Wert der Bildung zu erhalten. Diese Transparenz ist zwingend, damit alle Menschen an den künftigen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritten im Zuge der Transformationsprozesse partizipieren können.

10.3.2 Sondervotum des Sachverständigen Dr. Hans-Peter Klös zu den Kapiteln 3.3.1.1 und 3.3.1.2

Das Kapitel und die Abbildung 6 enthalten keine Information darüber, wie groß der Anteil der Antwortenden „mit Abstiegsängsten“ und „keinen Abstiegsängsten“ bezogen auf alle Antwortenden ist. Zudem sind die Zeilenprozente der neun abgefragten Items bezogen auf die Gesamtstichprobe nicht ausgewiesen, so dass kein Gesamtbild über die Antwortstärke der einzelnen Items und damit auch keine Gesamtbewertung der als positiv und negativ empfundenen einzelnen Aspekte der Digitalisierung möglich ist. Auf der Basis der dargelegten Empirie lässt sich daher die Aussage einer „elementaren Verunsicherung eines zunehmenden Teils der Menschen“ nicht belegen.

Daher werden auch die folgenden Ausführungen für empirisch nicht belegt und alarmistisch gehalten: „Andernfalls könnten Statusverlust, existenzielle Sorgen und soziale Ausgrenzung betroffener Menschen einer Polarisierung und Radikalisierung der Gesellschaft Vorschub leisten. Eine solche Desintegration könnte den breiten Wohlstand und sogar die Demokratie in Deutschland gefährden“.

Den aktuellsten und breitesten Befund zur Wahrnehmung der Digitalisierung durch Beschäftigte bietet eine Online-Erhebung im Jahr 2019 unter 14.007 Beschäftigten in zwölf Industriebranchen und acht Tätigkeitsfeldern. Sie zeigt, dass die Digitalisierung oft noch am Anfang steht und primär durch den Einsatz von IKT-Systemen geprägt ist. Dabei zeige sich „eine hohe Bereitschaft und Zuversicht der Beschäftigten, die Veränderungen der Digitalisierung zu bewältigen“. „Befürchtungen und Unsicherheiten“ spielten in der Breite der Belegschaften „eine eher untergeordnete Rolle“ (Härtwig, Christian / Sapronova, Anna, Keine Angst vor der Digitalisierung! Zum Stand digitalisierter Arbeitsanforderungen in verschiedenen Industriebranchen und Tätigkeitsfeldern sowie Zusammenhänge zwischen Belastung, Ressourcen und Beanspruchungsfolgen in Deutschland, in: Zeitschrift für Arbeitswissenschaften, Vol. 75, 2021, Seite 58-73).

10.3.2.1 Replik der Sachverständigen Prof. Dr. Bettina Kohlrausch und der Fraktion der SPD zum Sondervotum des Sachverständigen Dr. Hans-Peter Klös, Kapitel 10.3.2 und zu den Sondervoten des Abg. Dr. h.c. Thomas Sattelberger (FDP), Kapitel 10.3.3.2, Kapitel 10.3.3.3 sowie Kapitel 10.3.3.6.

Anders als der Kommissionsbericht trennen die vier Sondervoten nicht zwischen meinen wissenschaftlichen Befunden zur digitalen Transformation und den Schlussfolgerungen der Enquete-Kommission aus der Erörterung diverser Inputs.

Festzuhalten ist:

1. *Die Digitalisierung wird von den Menschen als vielschichtiger Prozess wahrgenommen. Dies gilt auch für den beruflichen Bereich.*
2. *Eine negative persönliche Betroffenheit korreliert ebenso wie ein solches subjektives Empfinden mit Abstiegsängsten. Dieses Ergebnis belegt die Empirie. Auf die prozentuale Verteilung der Zustimmung zu den einzelnen Items und der Verteilung von Abstiegsängsten in der Bevölkerung kommt es entgegen der Ansicht des Sachverständigen Dr. Klös bei dieser Feststellung nicht an.*
3. *Meine Aussagen zur sozialen Verunsicherung der Menschen und den möglichen Auswirkungen auf die Arbeitswelt basieren auf der breiten wissenschaftlichen und politischen De-*

batte dieser Themen, die weit über meine Erhebung von 2017 hinausgeht. Dies gilt offenkundig in gleicher Weise für die persönlichen Einschätzungen der Verfasser der Sondervoten.

4. *Die Studie „Gesund digital arbeiten?!“ kommt zusammenfassend unter anderem zu folgendem Ergebnis: „Mehr als jeder achte Befragte berichtet von starken bis sehr starken Belastungsfaktoren bei der digitalen Arbeit. Die meisten Befragten erfahren eine niedrige bis mittlere Intensität der Belastungsfaktoren digitaler Arbeit. Dennoch berichtet mehr als jeder dritte Befragte, dass er mindestens einem der zwölf Faktoren sehr stark ausgesetzt ist. Des Weiteren nimmt fast jeder fünfte Befragte in mindestens einem Faktor sehr starken digitalen Stress wahr.“ (Prof. Dr. Gimpel et al., Gesund digital arbeiten?!, 2019, Seite 7). Die Darstellung des Abgeordneten Dr. h. c. Sattelberger verkürzt diesen Befund.*
5. *Die Forderung des Abgeordneten Dr. h. c. Sattelberger nach einer Metastudie zur Wahrnehmung der Chancen und Risiken der Digitalisierung in der Arbeitswelt unterstütze ich nicht. Sie bliebe zwangsläufig eine Momentaufnahme. Gerade angesichts der gravierenden Auswirkungen der Pandemie sollte die digitale Transformation weiterhin von vielfältigen, sich ergänzenden Forschungsansätzen begleitet werden.*

Ergänzend hierzu liegt eine Replik der Fraktion der SPD und der Sachverständigen Prof. Dr. Bettina Kohlrausch zum Sondervotum des Sachverständigen Dr. Hans-Peter Klös, Kapitel 10.3.2 und zu den Sondervoten des Abg. Dr. h.c. Thomas Sattelberger, Kapitel 10.3.3.2, Kapitel 10.3.3.3 sowie Kapitel 10.3.3.6 vor, siehe Kapitel 10.3.3.6.2.

10.3.3 Sondervoten des Abg. Dr. h. c. Thomas Sattelberger (FDP)

10.3.3.1 Sondervotum des Abg. Dr. h. c. Thomas Sattelberger (FDP) zu Kapitel 3.2.3

Die Bedeutung regionaler Bildungspolitik wird in der Enquete-Mehrheitsmeinung unterschätzt, obwohl die regionalen Wirtschaftsstrukturen und -cluster ganz zentral die Nachfrage nach beruflicher Bildung prägen. Diese Strukturen sind jedoch bei Schrumpfung oder Exitus von Industrien, aber auch aktuell durch die digitale Transformation, ganz besonderen Veränderungen unterworfen. Die Montanindustrie in Ruhrgebiet wie Lausitz ist prototypisch für den Exitus von Industrien, die automobil- und maschinenbaugeprägten Regionen werden teilweise folgen. Technologische Transformation bedingt häufig regionalen Strukturwandel. Junge Menschen dürfen weder ausschließlich für alte Strukturen und Technologien ausgebildet werden, noch darf die Innovationskraft beruflicher Bildung für Cluster-Weiterentwicklung und -transformation unterschätzt werden. Bewährte Kompetenzen im tradierten Geschäftssystem bzw. ebendiesen Industrien müssen zwar erworben, aber durch Kompetenzen für neue Geschäftssysteme, Prozesse und Technologien erweitert werden, und zwar nicht nur branchenspezifisch, sondern auch und gerade regionalspezifisch. Ausgehend von einer Analyse regionalspezifischer Transformationsherausforderungen gilt es, regionale Strategien und als Herzstück eine qualitative Personalplanung für die unternehmensübergreifenden Qualifikationsanforderungen einer Region zu entwickeln. Regional vernetzte Bildungsstrukturen schaffen darüber hinaus das Potential für Synergien am regionalen Arbeitsmarkt und sind Grundlage für Kooperations-Projekte, um anspruchsvolle Technologiezentren für die Aus-, Fort- und Weiterbildung wie z. B. smarte Lernfabriken, d.h. vernetzte Produktionsumfelder, in denen hochflexible, digital vernetzte Produktions- und Steuerungsprozesse abgebildet werden, zu finanzieren (bereits gut umgesetzt vom bbw: https://www.bbw-seminare.de/digitale-lernfabrik/). In der Schweiz kann der betriebliche Teil der Berufsausbildung gem. Art. 16 II a BBG in einem Lehrbetriebsverbund abgeleistet werden, d.h. in einem Zusammenschluss von mehreren Betrieben zum Zweck, Lernenden in verschiedenen spezialisierten Betrieben eine umfassende Bildung in beruflicher Praxis zu ermöglichen, aber auch um tradierte Technologien um neue, oft digitalbasierte Technologien zu erweitern. Studien (Leemann/Birr 2015) zeigen, dass solche meist regionalen Ausbildungsverbünde ein geeignetes und zukunftsträchtiges Modell darstellen, um der Kritik an der einzelbetrieblichen Ausbildung insbesondere in KMU zu begegnen, sie böten erstens ein zu schmales und zu spezialisiertes Spektrum an beruflichen Erfahrungen, zweitens das aufgebaute betriebsspezifische Wissen sei zu kleinräumig und sie fördere drittens kaum die heute geforderten berufsübergreifenden Schlüsselkompetenzen (vgl. Leemann/Birr 2015). Ein ähnliches – nur regional dauerhaft darstellbares – Angebot wäre auch in Deutschland dringend zu etablieren, insbesondere in Regionen im Strukturwandel.

10.3.3.2 Sondervotum des Abg. Dr. h. c. Thomas Sattelberger (FDP) zu Kapitel 3.3.1.1

Eine grundsätzliche Differenz, die sich durch den gesamten Bericht hindurchzieht, liegt in der unterschiedlichen Einschätzung der subjektiven Wahrnehmung der Digitalisierung durch das Individuum: differenzierte Szenarien oder einseitig negative Belastungsszenarien. Das Sondervotum macht deutlich, dass die Wissenschaft jenseits parteipolitischer Einschätzungen zu sehr differenzierten Ergebnissen kommt. Die vom BMBF mit mehr als 2 Mio. € unterstützte Studie „Gesund digital arbeiten?!" vom 1. August 2019 fand beispielsweise heraus, dass gerade einmal 13% der Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen eine starke oder sehr starke Belastung durch digitale Technologien am Arbeitsplatz wahrnehmen, 27% eine moderate Belastung und 60% keine bis eine sehr geringe oder geringe Belastung. Bei der bisher im Enquete-Bericht alleinig zitierten Kohlrausch-Studie sind die Zahlen aus 2017. Bei der BMBF-Studie hingegen handelt es sich zudem um eine repräsentative Umfrage aus dem Jahr 2019 unter 5.000 Erwerbstätigen, die Angaben machen sollten, wie sich regelmäßiger Umgang mit digitalen Technologien auf die Gesundheit und Leistungsfähigkeit auswirkt, wie hoch der digitale Stress in Deutschland ist und was ihn beeinflusst. Damit werden in dieser Studie nicht nur Aspekte des Statusempfindens, sondern generell der digitale Stress sowie der Statusgewinn und -verlust erfasst.

Siehe die Replik der Sachverständigen Prof. Dr. Bettina Kohlrausch und der Fraktion der SPD zum Sondervotum des Sachverständigen Dr. Hans-Peter Klös, Kapitel 10.3.2 und zu den Sondervoten des Abg. Dr. h.c. Thomas Sattelberger, Kapitel 10.3.3.2, Kapitel 10.3.3.3 sowie Kapitel 10.3.3.6 in Kapitel 10.3.2.1.

Siehe die Replik der Fraktion der SPD und der Sachverständigen Prof. Dr. Bettina Kohlrausch zum Sondervotum des Sachverständigen Dr. Hans-Peter Klös, Kapitel 10.3.2 und zu den Sondervoten des Abg. Dr. h.c. Thomas Sattelberger, Kapitel 10.3.3.2, Kapitel 10.3.3.3 sowie Kapitel 10.3.3.6 in Kapitel 10.3.3.6.2.

10.3.3.3 Sondervotum des Abg. Dr. h. c. Thomas Sattelberger (FDP) zu Kapitel 3.3.1.2

Die Digitalisierungsdebatte muss unter Schutz- wie unter Freiheitsaspekten geführt werden. Für die Mehrheitsmeinung der Projektgruppe gibt es keine empirische Datengrundlage. Risikoaspekten und damit verbundener Verunsicherung stehen Chancenaspekte einer höheren Souveränität des arbeitenden Menschen gegenüber. Von einer elementaren Verunsicherung eines zunehmenden Teils der Menschen kann angesichts der vorliegenden wissenschaftlichen Analysen und ihrer Resultate nicht gesprochen werden, ganz im Gegenteil. Angesichts eines Drittels der Befragten aus der Studie von Prof. Kohlrausch, die eine wachsende Verdichtung und Entgrenzung von Arbeit durch die Digitalisierung beklagen und der 13% Befragten, die in der BMBF-Studie („Gesund digital arbeiten?!" vom 1. August 2019) angaben, das Risiko einer weiteren Verdichtung oder des Arbeitsplatzverlustes zu befürchten, muss von einer deutlich überwiegenden Mehrheit der arbeitenden Menschen gesprochen werden, die die Digitalisierung als Chance für selbstbestimmteres, anspruchsvolleres und komfortableres Arbeiten begreifen. Der Abgeordnete Thomas Sattelberger ist der Überzeugung, dass die Mehrheitsmeinung der Projektgruppe dazu beiträgt, das Narrativ von Digitalisierung als Gefahr für den arbeitenden Menschen zu stärken und damit geradezu kontraproduktiv für eine differenzierte Debatte ist. Der Sachverständige Prof. Dr. Andreas Boes unterstützte diese Auffassung. (Boes, Andreas (2019), Digitalisierung und berufliche Bildung, Drs. 19(28)PG1-61).

Siehe die Replik der Sachverständigen Prof. Dr. Bettina Kohlrausch und der Fraktion der SPD zum Sondervotum des Sachverständigen Dr. Hans-Peter Klös, Kapitel 10.3.2 und zu den Sondervoten des Abg. Dr. h.c. Thomas Sattelberger, Kapitel 10.3.3.2, Kapitel 10.3.3.3 sowie Kapitel 10.3.3.6 in Kapitel 10.3.2.1.

Siehe die Replik der Fraktion der SPD und der Sachverständigen Prof. Dr. Bettina Kohlrausch zum Sondervotum des Sachverständigen Dr. Hans-Peter Klös, Kapitel 10.3.2 und zu den Sondervoten des Abg. Dr. h.c. Thomas Sattelberger, Kapitel 10.3.3.2, Kapitel 10.3.3.3 sowie Kapitel 10.3.3.6 in Kapitel 10.3.3.6.2.

10.3.3.4 Sondervotum des Abg. Dr. h. c. Thomas Sattelberger (FDP) zu Kapitel 3.4

2018 wurden für viele Berufe der Metall- und Elektroberufe unter dem Stichwort „Anpassung an den digitalen Wandel" neue Ausbildungsordnungen eingeführt. Digitalisierung der Arbeit, Datenschutz und Informationssicherheit wurden feste Bestandteile der Ausbildung, Kompetenzen auf den Gebieten der Programmierung, IT-Sicherheit, digitalen Vernetzung (Industrie 4.0), neue Fertigungstechnologien (z. B. additive Fertigung) wurden dagegen nur Zusatzqualifikationen. Diese Zusatzqualifikationen werden mit einem empfohlenen Umfang von jeweils 8 Wochen vermittelt. Die Nutzung bzw. Attraktivität der Zusatzqua-

lifikationen ist total unzureichend, ja gescheitert. Die neuesten Zahlen einer Erhebung des DIHK für Zusatzqualifikationen in den elf Metall- und Elektroberufen haben ergeben, dass nur 88 Prüflinge der ca. 41.000 Prüfungsteilnehmer im Jahr 2019 eine zusätzliche Prüfung in einer Zusatzqualifikation neben der Abschlussprüfung abgelegt haben, was 0,2% der Prüfungsteilnehmer insgesamt entspricht. Das bloße Angebot einer Zusatzqualifikation scheint ein kaum beachtetes Zusatzangebot zu sein. Offensichtlich müssen Berufsbilder in einer grundsätzlich anderen Art und Weise überarbeitet werden, um eine vollumfängliche und zukunftsfeste Nutzung derartiger Qualifikationen sicherzustellen.

10.3.3.5 Sondervoten des Abg. Dr. h. c. Thomas Sattelberger (FDP) zu Kapitel 3.4.2

Sondervotum 1

Wissenschaftler wie Prof. Dr. Ebner (WZB, siehe Quellen unter Fn 187.), Prof. Dr. Wößmann (ifo, siehe Quellen unter Fn 190.), aber auch Praktiker wie der externe Sachverständige Maassen aus der Enquete Sitzung vom 9.9.2019 oder das DIHK-Konzept-Papier „Dual mit WahlPlus" kommen zu einem anderen Ergebnis, welches auch den Einschätzungen des Abgeordneten Sattelberger entspricht. Es geht nicht um eine Verkürzung der Ausbildung, sondern um eine andere zeitliche Strukturierung der Berufsausbildung. Eine berufs- bzw. berufsfeldübergreifende längere, allgemeine Phase ist einzuführen und erst darauf folgend die Phase der Spezialisierungen. Es geht also nicht um eine Modularisierung der Erstausbildung, sondern um eine breitbandige inhaltliche Schwerpunktsetzung und Strukturierung. Untersuchungen zeigen, dass die mittelfristige Beschäftigungsfähigkeit steigt, wenn man sich später spezialisiert. Es bedarf dringend einer breiten Arbeitsmarktbefähigung junger Menschen. Die Zahl der Ausbildungsberufe hierzulande muss deutlich sinken. Mit der heutigen „Deckelchen aufs Töpfchen"-Philosophie ist der junge Mensch zwar sofort voll produktiv, aber das mittelfristige Arbeitsmarktrisiko steigt. In der Schweiz, die ein noch erfolgreicheres duales Ausbildungssystem als Deutschland hat, gibt es nur rund 200 Ausbildungsberufe. Bei uns gibt es allein im kaufmännischen Bereich 30 spezifische Ausbildungsberufe, darunter beispielsweise den Kaufmann für Kurier-, Express-und Postdienstleistungen sowie den Kaufmann für Spedition und Logistikunternehmen. In der Schweiz gibt es für die ersten beiden Jahre nur eine einzige kaufmännische Ausbildung, im dritten Jahr wird spezialisiert. Dadurch erlangen die Auszubildenden Kompetenzen, die ihnen später einen Wechsel in andere Branchen leichter machen. Durch die zu starke Spezialisierung der Ausbildungen in Deutschland fällt es den Menschen schwerer, später in andere Branchen zu wechseln. Eine breite, generalistische Phase der Grundausbildung gilt es zu gestalten für den

1. *Erwerb berufsfeldübergreifender Kompetenzen*
2. *Erwerb von Digitalkompetenzen*
3. *Erwerb personaler und teamorientierter Kompetenzen.*

Sondervotum 2

Offensichtlich ist sich die Wissenschaft uneinig, WZB, ifo und einige IHK's vertreten andere Ansichten. Es fehlt daher eine wissenschaftlich saubere Gegenüberstellung und ggf. der Prüfauftrag der Projektgruppe, das Thema wissenschaftlich weiter zu untersuchen und zu Schlussfolgerungen zu kommen.

10.3.3.6 Sondervoten des Abg. Dr. h. c. Thomas Sattelberger (FDP) zu Kapitel 3.5.2.2

Sondervotum 1

Es ist unverständlich, dass die erfolgreichen Initiativen der Bundesagentur für Arbeit, des BMBF, der Arbeitgeberverbände und des DIHK einer Prüfung ausgesetzt statt ausgeweitet werden. Die in einigen Bundesländern schon breiter realisierte Praxis einer modularen Bildung für an- bzw. ungelernte Arbeitnehmer, die darauf angelegt ist, die Teilqualifizierungen in einen Vollabschluss münden zu lassen, ist positiv zu bewerten. Dies ist ein wichtiger Weg, um Millionen von an- und ungelernten Arbeitnehmer/-innen einen neuen Berufsabschluss näher zu bringen. Der Abgeordnete Thomas Sattelberger sieht es als Fahrlässigkeit an, dass die Enquete keine Empfehlung für diese vernachlässigte Zielgruppe gibt, die realistisch Abhilfe schafft.

Sondervotum 2

Ein branchenübergreifendes nationales Kompetenzmonitoring ist zu etablieren, um Durchbruchpunkte („tipping points") bei der Verbreitung neuer Technologien frühzeitig zu erkennen, um Unternehmen und

Fort-/ Weiterbildungsanbieter noch schneller in die Lage zu versetzen, bedarfsgerechte Fort- wie Weiterbildungsmaßnahmen für neue Kompetenzfelder zu konzipieren, aber auch um den Informationsfluss zwischen Technologieentwicklern und Akteuren der Berufsbildungsordnung zu beschleunigen. Technologieforschung muss mit der Berufs-, Weiterbildungs- und Begleitforschung eng verzahnt werden, um Kompetenzvermittlung bzw. Lerninhalte stärker mit dem Innovationsgeschehen zu synchronisieren. So wird vergleichbar wie bei Kaufmann/-frau e-commerce die Notwendigkeit erkannt, e-banking, e-insurance etc. zu schaffen, Data Sciences in weitere Berufsbilder zu integrieren bzw. eigene Data-Sciences-basierte Berufsbilder zu schaffen.

Sondervotum 3

- *Regionalspezifische Transformationsherausforderungen müssen analysiert werden, daraus regionale Strategien und als Herzstück eine qualitative Personal- und Qualifikationsplanung für die unternehmensübergreifenden Qualifikationsanforderungen einer Region entwickelt werden. Regional vernetzte Bildungsstrukturen schaffen darüber hinaus das Potential für Synergien am regionalen Arbeitsmarkt und sind Grundlage für Kooperations-Projekte, um anspruchsvolle Technologiezentren für die Aus-, Fort- und Weiterbildung wie z. B. smarte Lernfabriken zu finanzieren bzw. um vergleichbar dem Schweizer Modell der Ausbildungsverbünde regionale Ausbildungsverbünde mit breitbandigem Spektrum einzurichten.*
- *Die uneinheitlichen Forschungsergebnisse bei der Wahrnehmung des Einzelnen zu Chancen und Risiken der Digitalisierung in der Arbeitswelt sind dergestalt aufzuarbeiten, dass durch das BMBF/BMAS eine breit angelegte (Meta-)Studie durchgeführt wird.*
- *Vor dem Hintergrund der extrem mangelhaften Nutzung von Zusatzqualifikationen in den M&E-Berufen sind die Sozialpartner aufzufordern, mit Unterstützung des BIBB für alle Ausbildungsberufe berufsfeldrelevante Module der Digitalisierung als verpflichtende Teile in die Berufsausbildung zu integrieren, anstatt sie wie in den M&E-Berufen in freiwilligen Zusatzqualifikationen anzusiedeln. Wählbare Zusatzqualifikationen sind weder Ersatz für die grundlegende Vermittlung noch für eine grundlegende Vermittlung technologischer Entwicklungen, Verfahren und Kompetenzen in der Ausbildung.*
- *Die bisherigen 326 Ausbildungsberufe sind in einer ersten, grundlegenden Ausbildungsphase in einige Dutzend artverwandte Ausbildungsfelder zusammenzufassen und erst in einer zweiten Ausbildungsphase berufeorientiert zu spezialisieren. Beide Phasen sind integraler Bestandteil der Gesamtausbildung.*
- *Für An- und Ungelernte ist eine Berufsausbildung anzubieten, die mit dem Ziel eines Vollabschlusses auf aufeinanderfolgenden Teilqualifikationen beruht. Dadurch könnte so für viele sowohl der Einstieg in den Arbeitsmarkt gelingen als auch der Weg zu Tätigkeiten mit höherem Anforderungsniveau bereitet werden.*
- *Ein branchenübergreifendes nationales Kompetenzmonitoring ist zu etablieren, um Durchbruchpunkte („tipping points“) bei der Verbreitung neuer Technologien und entsprechende Veränderungen auf dem Feld beruflicher Kompetenzen frühzeitig zu erkennen, um Unternehmen und Fort-/ Weiterbildungsanbieter noch schneller in die Lage zu versetzen, bedarfsgerechte Fort- wie Weiterbildungsmaßnahmen für neue Kompetenzfelder zu konzipieren, aber auch um den Informationsfluss zwischen Technologieentwicklern und Akteuren der Berufsbildungsordnung zu beschleunigen.*

10.3.3.6.1 Replik der CDU/CSU-Fraktion und der Sachverständigen Dr. Volker Born, Prof. Dr. Detlef Buschfeld, Dr. Achim Dercks, Carlo Dirschedl, Dr. Barbara Dorn, Elke Hannack und Prof. Dr. Peter F. E. Sloane zum Sondervotum 1

Die CDU/CSU-Bundestagsfraktion und die genannten Sachverständigen weisen darauf hin, dass es sich beim vom Abgeordneten Dr. Sattelberger erhobenen Vorwurf der mangelnden Wahrnehmung der Potenziale von Teilqualifikationen als Instrument beruflicher Nachqualifizierung mitnichten um Fahrlässigkeit, sondern um ein Missverständnis aufseiten des Abgeordneten Dr. Sattelberger handelt. Sie verweist hierzu auf die Empfehlungen 1 und 2 im Abschnitt 7.9.3 zum Kapitel 7.5 „Berufliche Weiterbildung“, in denen der künftige Gesetzgeber aufbauend auf der im vorangehenden Text detailliert dargestellten Praxis zur Anwendung von Teilqualifikationen für den Kreis an- und ungelernter Erwerbstätiger dazu aufgefordert

wird, hinsichtlich der zahlreichen Bildungsträger, ihrer unterschiedlichen Konzepte und Kompetenzfeststellungsverfahren zu Teilqualifikationen Transparenz herzustellen und dabei die bisherigen Erfahrungen im Rahmen der nationalen Alpha-Dekade sowie mit verschiedenen Konzepten modularer Nachqualifizierung zu berücksichtigen. Teilqualifikationen werden hier wie auch an anderer Stelle im Bericht ausdrücklich als adäquate Möglichkeit der berufsbegleitenden Weiterbildung Geringqualifizierter bis hin zum Nachholen eines Berufsabschlusses durch die Externenprüfung hervorgehoben.

10.3.3.6.2 Replik der Fraktion der SPD und der Sachverständigen Prof. Dr. Kohlrausch zum Sondervotum des Sachverständigen Dr. Hans-Peter Klös, Kapitel 10.3.2 und zu den Sondervoten des Abg. Dr. h.c. Thomas Sattelberger (FDP), Kapitel 10.3.3.2, Kapitel 10.3.3.3 sowie Kapitel 10.3.3.6.

Die SPD-Bundestagsfraktion weist die Vorwürfe scharf zurück, die Mehrheit der Kommissionsmitglieder habe die Auswirkungen der digitalen Transformation unter Missachtung wissenschaftlicher Erkenntnisse einseitig negativ und geprägt durch Parteipolitik dargestellt.

Im Gegensatz zu dieser Behauptung erörterten die Mitglieder der Kommission ihre unterschiedlichen Bewertungen wiederholt und entwickelten mit dem Instrument eines „geteilten Votums" eine angemessene Möglichkeit, die jeweiligen Auffassungen adäquat darzustellen. Es war die Entscheidung der Verfasser, darauf zu verzichten und stattdessen an Sondervoten festzuhalten. Dies gilt entsprechend für die angeführten Erhebungen, zumal sich das Kapitel 3 auf zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen stützt.

Gänzlich aus dem Kontext gerissen ist das Zitat zu den möglichen Folgen sozialer Ausgrenzung. Damit beschreibt die Kommission weder die Gegenwart noch die Zukunft, sondern einen politischen Handlungsauftrag, den der vom Abgeordneten Dr. h. c. Sattelberger genannte Prof. Dr. Andreas Boes wie folgt formulierte:

Die strategische Herausforderung für die Berufsbildung ist die „Reformulierung der Beruflichkeit für den Paradigmenwechsel zur Informationsökonomie, um die Menschen für dieses Projekt zu gewinnen und ihnen wieder die Sicherheit zu geben, dass sie eine berufliche Zukunft haben."

Siehe auch die Replik der Sachverständigen Prof. Dr. Bettina Kohlrausch und der Fraktion der SPD zum Sondervotum des Sachverständigen Dr. Hans-Peter Klös, Kapitel 10.3.2 und zu den Sondervoten des Abg. Dr. h.c. Thomas Sattelberger, Kapitel 10.3.3.2, Kapitel 10.3.3.3 sowie Kapitel 10.3.3.6 in Kapitel 10.3.2.1.

10.4 Sondervoten, Repliken und Gegenrepliken zu Kapitel 5

10.4.1 Sondervotum der Fraktion der SPD und der Sachverständigen Francesco Grioli und Prof. Dr. Bettina Kohlrausch zu Kapitel 5.1.1

Eine abgeschlossene (Erst-)Ausbildung ist und bleibt der beste Start in eine erfolgreiche berufliche Karriere. Dass Millionen junger Menschen in Deutschland letztlich ohne Berufsabschluss bleiben, ist politisch nicht akzeptabel.

*Die vielfältigen Gründe dafür, dass Jugendliche nach der Schule keine vollqualifizierende Ausbildung aufnehmen, sind bekannt. Hierzu zählen persönliche wie familiäre Problemlagen und schwierige Schulverläufe, aber auch die Abwertung niedriger allgemeinbildender Schulabschlüsse. Doch es ist völlig **verfehlt**, die Vermittlungshemmnisse allein bei etwaigen Defiziten der Jugendlichen zu suchen bzw. **einseitig** von ihnen die **Inanspruchnahme einschlägiger Unterstützungsangebote zu fordern**. Regionale Passungsprobleme gibt es auf Seiten der Unternehmen, die Bewerber/innen nicht für geeignet erachten, wie der Jugendlichen, für die verschiedene Branchen oder Betriebe wenig attraktiv sind. Durchaus nicht alle Ausbildungsplatzangebote eröffnen ihnen eine reelle Chance auf ein eigenständiges finanziell auskömmliches Berufsleben.*

*Die Zeit ist reif für ein umfassendes Ausbildungsversprechen der Politik. Das grundgesetzlich garantierte Recht auf freie Berufswahl in Deutschland lässt sich auf Dauer nur mit einer **Ausbildungsgarantie** verwirklichen. Alle Jugendlichen unter 25 Jahren müssen Zugang zu einer vollqualifizierenden Berufsausbildung mit einem Abschluss nach BBiG/HwO oder anderen Berufsgesetzen des Bundes oder der Länder erhalten. Umgesetzt werden könnte die Garantie beispielsweise mittels regionaler Kooperationsbetriebe, über eine **Ausbildungspflicht**, die die Sozialpartner in den Branchen sicherstellen müssten, oder – sofern*

*dies scheitert – über **branchenspezifische Ausgleichsfonds**. Letztgenannte könnten einen finanziellen Ausgleich zwischen ausbildenden Betrieben und solchen Unternehmen sichern, die nicht ausbilden.*

10.4.2 Sondervoten des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL

10.4.2.1 Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL zu Kapitel 5.1.1

Die letzte Fassung des Textes zum Kapitel 5.2, die aus dem Vorgängertext der Projektgruppe 6 und einem nachgeschobenen Text der Sachverständigen Dr. Dorn als Kompromissvorschlag zwischen den Parteien CDU/CSU, SPD, FDP, Bündnis 90/Die Grünen und DIE LINKE zusammengestellt worden ist, ist für uns nicht zustimmungsfähig. Die Kompromissfassung stellt zwei sich diametral widersprechende Situationsanalysen zum Übergang Schule-Beruf ohne Wertung nebeneinander und wechselt damit von der Wirklichkeitsbeschreibung zur Meinungskundgabe über. Das vermittelt den Eindruck der gleichwertigen Geltung unterschiedlicher Sichtweisen auf eine offenbar beliebig zu erfassende Wirklichkeit.

Die AfD-Fraktion betont ausdrücklich, dass die aus dem vormaligen Bericht der Projektgruppe 6 übernommenen Passagen ihrer Ansicht nach nicht haltbar sind. Dazu gehören unter anderem die sich auf Ruth Enggruber beziehenden Aussagen, dass der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in das berufliche Schulsystem von Selektionsmechanismen und Zugangsbarrieren geprägt sei und dass zahlreiche Merkmale diesen Übergang erschweren könnten – darunter Geschlecht, soziale Herkunft, Schulabschluss, religiöse Verankerung, Nationalität, Familienstand und Region sowie herkömmliche Normalitätskonzepte.

Dieser Defizitansatz aus Kapitel 5.2 des Schlussberichtes der Projektgruppe 6 verfälscht die tatsächliche Situation. Er impliziert, dass in der heutigen Berufswelt die Standards eines wertschätzenden Umgangs mit den Schulabgängern nicht erreicht sind. Das mag im Einzelfall in der Begegnung unterschiedlicher Menschen durchaus vorkommen und so sein. Die Defizitaussagen generalisieren aber ein im Einzelfall vorkommendes Fehlverhalten auf ein ganzes System. Das ist nicht redlich, und es ist auch einfach falsch. Die Prinzipien der humanen Gerechtigkeitsvorstellungen sind längst Bestandteil unserer Gesellschaft und des Umgangs der Menschen miteinander geworden. Zweitens enthält der Absatz subtil eine Forderung, die auf die aufzunehmenden Betriebe einen Anpassungsdruck aufbaut, der nicht mehr zu bewältigen ist. Bei allem Respekt vor der Einzigartigkeit eines jeden Menschen sind seine Ansprüche auf die Akzeptanz aller seiner Merkmale nur soweit einlösbar, wie dies eine Ausbildung in einem Betrieb noch überhaupt ermöglicht. Diese Sichtweise wird präzise bestätigt durch die Ausführungen im Kompromisstext, der aus der Vorlage der Sachverständigen Dr. Dorn dieser Defizitsicht gegenübergestellt worden ist. Insofern ergibt die wertfreie Parallelsetzung beider Ansichten keinen Sinn, weil sie sich gegenseitig relativieren und die jeweilige Geltung aufheben.

10.4.2.1.1 Replik der CDU/CSU-Fraktion und der Sachverständigen Dr. Volker Born, Prof. Dr. Detlef Buschfeld, Dr. Achim Dercks, Carlo Dirschedl, Dr. Barbara Dorn, Elke Hannack und Prof. Dr. Peter F. E. Sloane, der SPD-Fraktion und der Sachverständigen Francesco Grioli, Prof. Dr. Bettina Kohlrausch und Martin Seiler, der Fraktion DIE LINKE. und der Sachverständigen Prof. Dr. Ursula Bylinski und Angela Kennecke sowie der Fraktion Bündnis 90/DIE GRÜNEN

Die unterstützenden Fraktionen und Sachverständigen stellen fest, dass sich die hier kritisierte „gleichwertige Geltung unterschiedlicher Sichtweisen auf eine offenbar beliebig zu erfassende Wirklichkeit“ aus dem Grundsatz des Artikels 5 Grundgesetz ergibt. Den Vorwurf einer angeblichen Unredlichkeit in Bezug auf die generalisierende und defizitorientierte Darstellung des Umgangs mit Schulabgängerinnen und Schulabgängern weisen die unterstützenden Fraktionen und Sachverständigen von sich. Die Enquete-Kommission hat sich im Respekt vor der gleichwertigen Geltung unterschiedlicher Sichtweisen in einer auf Mehrheiten, aber auch auf Ausgleich basierenden parlamentarischen Demokratie dazu entschieden, bei Sachverhalten, die in der Bewertung keine eindeutigen Mehrheiten erbrachten, bestehende Dissense im Text auszuführen, sofern eine bestimmte Sichtweise von mehr als einer Fraktion getragen wurde. Dies unterstreicht die Natur der Enquete-Kommission als einem dem tagespolitisch geprägten Ausschussgeschehen enthobenen Gremium, welches mit dem Auftrag versehen worden ist, dem künftigen Gesetzgeber, aber auch der Gesellschaft als ganzer, mögliche Handlungsoptionen aufzuzeigen. Dies kann unter Um-

ständen auch zur unterschiedlichen Interpretation wissenschaftlicher Erkenntnisse führen. Eine Absolutsetzung einer einzelnen Erkenntnis - wie sie im vorliegenden Sondervotum angelegt ist - entspricht nicht dem Wesen unserer pluralistischen Gesellschaft und auch nicht einem wissenschaftsgeleiteten Erkenntnisprozess.

10.4.2.1.2 Gegenreplik des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL

Die Replik der genannten Fraktionen und Sachverständigen verschweigt die Genese dieses Textteils, in dem gegensätzliche Ansichten über die Situation von Jugendlichen beim Übergang von der Schule in die Ausbildung wertneutral nebeneinandergestellt werden. Der von der PG6 vorgeschlagenen Fassung, in der diese Übergangssituation ausschließlich defizitär und hürdenüberladen dargestellt wurde, wurde bereits durch ein Sondervotum von mir widersprochen. Teile dieses ersten Sondervotums sind im aktuellen Sondervotum enthalten. Diesen Widerspruch erfuhr in einer Kommissionssitzung der PG6-Bericht auch durch die Sachverständige Dr. Dorn in gleicher Weise, ohne dass Dr. Dorn Bezug auf mein Sondervotum nahm. Erst durch meine Zustimmung zu den Ausführungen von Dr. Dorn und damit auch zur Haltung der CDU/CSU-Fraktion, die mein ursprüngliches Sondervotum dann überflüssig gemacht hätte, entschlossen sich alle oben angeführten Fraktionen und Sachverständige, den nun vorliegenden Text zu verfassen, in dem die gegensätzlichen Ansichten über diese Übergangssituation nebeneinanderstehen. Was also in der Kommissionssitzung als Gegensatz herausgestellt worden ist, findet sich nun in einem Text als beliebige Sichtweise nebeneinandergesetzt. Mein aktuelles Sondervotum zu diesem Sachverhalt drückt aus, dass man damit eine Gegensätzlichkeit aus vermutlich politischen Gründen verschleiert und damit den Adressaten, also dem Gesetzgeber und der Gesellschaft, eben keine „mögliche Handlungsoption" an die Hand gibt. Mit der klaren Kennzeichnung von Gegensätzlichkeit von Ansichten ist auch nicht eine Absolutsetzung einer einzelnen Erkenntnis oder gar ein Verstoß gegen den Artikel 5 Grundgesetz verbunden, sondern wird die unterschiedliche Auffassung von Sichtweisen und Wahrnehmungen akzentuiert und kenntlich gemacht, sodass die Adressaten selbst zur Urteilsbildung herausgefordert werden. Die jetzige Fassung mit dem Signal der Beliebigkeit unterschiedlicher Zustandsbeschreibungen leistet diese Herausforderung nicht. Erst mein Sondervotum wird die Adressaten dazu ermuntern.

10.4.2.2 Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL zum Begriff „Risiko" in Kapitel 5.1.1

Das Wort „Risiko" passt an dieser Stelle nicht. Unter dem Begriff wird normalerweise ein „Experiment mit ungewissem Ausgang" verstanden. Der Übergang zwischen Schule und Beruf stellt für die meisten Jugendlichen jedoch „nur" eine Herausforderung, aber noch kein Risiko dar. Nur für einige wenige mag das zutreffen.

10.4.2.3 Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL zum Begriff: Selektionsmechanismus in Kapitel 5.1.1

Beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in das berufliche System werden Menschen nicht selektiert bzw. ausgesondert. Aufgrund unterschiedlicher Interessen und Begabungen münden Jugendliche nach der Schule in verschiedene Berufswege ein. Das ist für die AfD-Bundestagsfraktion noch keine Selektion. Selektion ist ein Begriff aus dem Sozialdarwinismus, welcher für die verschiedenen Einmündungsprozesse, die eine Person in unserem System durchmacht, nicht anwendbar ist. Er verfälscht und verleugnet unser System einer humanen Leistungsorientierung. Aus diesem Grund hätten wir uns einen neutraleren Begriff wie z. B. „Spreizungsprozesse" gewünscht.

10.4.2.4 Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL zu einem Absatz in Kapitel 5.1.1

Die Erschwernisse beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung durch verschiedene Einflussfaktoren werden durch einen tiefgehenden Kenntnis- und Wissensstand beim Auszubildenden, durch Leistungsfähigkeit und Leistungswillen der Auszubildenden erheblich minimiert, wenn nicht sogar völlig beseitigt.

10.4.2.5 Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL zu Kapitel 5.3.2.2 und Kapitel 5.7.2

Die Ausführungen zur Produktionsschule entsprechen den Plänen zur Förderung von Personen mit Integrationsschwierigkeiten oder mit Motivationsproblemen. Die Wirklichkeit sieht vollkommen anders aus. Die Produktionsschulen halten leider nicht das, was man sich von ihnen erhoffte, liegen doch die Abbruchquoten in einigen Jahren bis zu 60 Prozent.[1282]

In einigen Produktionsschulen wurde lediglich für die Einrichtung selbst produziert, wodurch die Jugendlichen das Gefühl bekamen, etwas zu produzieren, was nicht genutzt bzw. gebraucht wird. Eine solche künstlich geschaffene Situation und Scheintätigkeit vermittelt den Jugendlichen an dieser Stelle die „Sinnlosigkeit" ihres Tuns. Sie merken genau, dass es sich nicht um einen arbeitsmarktorientierten Betrieb, sondern um einen herstellenden Schulbetrieb handelt. Eine Beschäftigung direkt in einem produzierenden Betrieb (Werkstattjahr) ist für das Selbstbewusstsein und die Motivation der Teilnehmer förderlicher. Daher läuft meine Empfehlung auf ein Werkstattjahr hinaus.

Ziel eines Werkstattjahrs ist es, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen an die Aufnahme einer Ausbildung bzw. Erwerbstätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt durch die Verknüpfung von Arbeiten und Lernen in realen/betriebsförmigen Dienstleistungs- und Produktionsprozessen heranzuführen. Dabei hat die Vermittlung in Betriebspraktika einen besonderen Stellenwert. Während der Maßnahme sollen die Jugendlichen Ausbildungsreife erlangen und motiviert werden, eine Lern- und Arbeitshaltung zu entwickeln, die sie zur Aufnahme einer Ausbildung oder einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung befähigt.

10.4.2.6 Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL zu Kapitel 5.4.2 und 5.7.3

Die Ausführungen in diesem Kapitel enthalten Andeutungen, wonach in machen Unternehmen Vorurteile gegen bestimmte Bevölkerungsgruppen gepflegt würden. Dieses pauschale Misstrauen gegenüber Betrieben aus einem ideologisch konstruierten Generalverdacht heraus ist völlig ungerechtfertigt und aufs Schärfste zu verurteilen. Das aus diesem Generalverdacht empfohlene Mittel des anonymisierten Bewerbungsverfahrens verstößt in eklatanter Weise gegen die Prinzipien einer offenen freiheitlichen Gesellschaft und ist strikt abzulehnen. Personalentscheidungen werden nicht nur nach standardisierten Auswahlverfahren getroffen, sondern ebenso spielen Sympathiesignale auf der Beziehungsebene eine Rolle. Diese Praxis hat sich bewährt und ist realistisch gesehen auch die einzig zielführende Vorgehensweise. Denn Personalentscheidungen müssen in hohem Maße auch mit dem Blick auf eine harmonische innerbetriebliche Atmosphäre ausgerichtet sein, sodass dem Ausbilder, der die personelle Situation in seinem Unternehmen kennt, keine verdeckten Bewerbungsunterlagen vorgelegt werden dürfen.

Subjektive Präferenzbildungen haben nichts mit Diskriminierung zu tun. Handlungsempfehlungen, die direkt oder indirekt eine staatliche Bevormundung bei der Personalauswahl vorschlagen, sind abzulehnen. Sie verstößt gegen das Grundrecht der Vertrags- und Berufsfreiheit und greift in unzulässiger Weise in das Persönlichkeitsrecht des freien Unternehmers ein.

10.4.2.7 Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL zu Kapitel 5.4.2

Die AfD-Bundestagsfraktion vertritt diese Ansicht nicht. Quoten-Regelungen, die sich auf Merkmale beziehen, die der einzelne nicht beeinflussen kann (wie z. B. die Herkunft bzw. der Migrationshintergrund), halten wir für unzulässig. Eine Einstellung, die auf einer solchen Praxis beruht, verstößt unserer Ansicht nach gegen das Grundgesetz, wonach niemand wegen (…) seiner Heimat und Herkunft benachteiligt oder bevorzugt werden darf, vgl. Artikel 3 Abs. 3, S. 1 des Grundgesetzes. Zudem würde eine Quoten-Regelung im öffentlichen Dienst auch eine Verletzung von Artikel 33 Abs. 2 des Grundgesetzes darstellen, weil hier jedem Deutschen der gleiche Zugang zu öffentlichen Ämtern garantiert wird, sofern er dafür qualifiziert ist. Mit dieser gesetzlich garantierten „Bestenauslese" soll sichergestellt werden, dass nicht die Herkunft einer Person, sondern nur ihre Qualifikation darüber entscheidet, ob sie eingestellt beziehungsweise befördert wird. Die zitierten Grundrechtsartikel bezwecken nicht die Herstellung von Ergebnisgleichheit,

---

[1282] U. a. Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW (2011): Untersuchung zu den Produktionsschulen in Dortmund, NRW und Deutschland. Im Auftrag der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW, Gelsenkirchen, S. 45.

sondern gerade das Gegenteil, die Herstellung von Chancengleichheit. Beide Normen untersagen die Bevorzugung oder Benachteiligung von Menschen aufgrund von (ihnen zugeschriebenen) Kollektivmerkmalen. Quoten reduzieren Menschen aber nicht nur auf ein Kollektivmerkmal, sondern ermächtigen Personalverantwortliche sogar, Bewerber nicht als Individuum zu behandeln, sondern nur noch als Träger eines einzigen Abstammungsmerkmals.

Quotenregelungen werden fast immer mit dem Ziel der Gleichstellung zwischen Personengruppen begründet – in diesem Fall zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund. Ausgangsthese ist, dass Menschen mit Migrationshintergrund bei gleichen Qualifikationen weniger häufig als Menschen ohne Migrationshintergrund in eine berufliche Bildung münden. Sollten „Nicht-Einstellungen" wirklich auf Ressentiment gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund zurückzuführen sein, sehen wir in einer Quoten-Regelung im öffentlichen Dienst auch keine wirkliche Lösung des Problems. Wer die gesellschaftliche Wahrnehmung einer Gruppe über eine Quotenregelung versucht positiv zu beeinflussen, wird eher das Gegenteil bewirken. Denn: Je mehr Quoten für scheinbar benachteiligte Minderheiten eingeführt werden, desto mehr Menschen müssen staatlich verordnete Benachteiligung hinnehmen, womit negative Emotionen vorprogrammiert sind, die sich nicht nur gegen den Staat richten, sondern auch gegen die Profiteure dieser Politik. Wer ein diskriminierungsfreies und wertschätzendes Klima gegenüber Migranten schaffen will, sollte also von einer Quoten-Politik Abstand nehmen.

Letztlich würde durch eine Quotenregelung das Leistungsprinzip ausgehebelt und das soziale Klima schwer belastet. In ihr sehen wir als AfD-Fraktion die Wiederkehr in eine illiberale kollektivistische Gesellschaftsordnung, in der das Kollektiv alles ist und der Einzelne nichts zählt. Da wir Chancengleichheit zwischen Personengruppen fördern wollen, werden wir nicht die Gleichstellung von Personengruppen in Form von Quoten-Regelungen unterstützen.

10.4.2.8 Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL zu Kapitel 5.4.5.1

Es muss die Abstimmung zwischen den allgemeinbildenden und den beruflichen Schulen sowie nach Bedarf weiterer Beteiligter unter dem Vorbehalt zielgleichen Unterrichtens bestehen.

10.4.2.9 Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL zu Kapitel 5.4.5.1

- *eine Unterrichtsentwicklung, die nach lernpsychologischen Erkenntnissen individuelle Lernwege und Lernziele fördert, dabei aber die Lernziele in gleicher Weise mit allen Schülerinnen und Schülern anstrebt.*

10.4.2.10 Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL zu Kapitel 5.4.5.1

- *eine Personalentwicklung, die die Professionalität der Lehrkräfte bezüglich der Heterogenität der Schüler/-innen und ihrer individuellen Förderung – auch in der Ausbildung – stärkt, soweit dies für zielgerichtetes Unterrichtens zu leisten ist.*

10.4.2.11 Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL zu Kapitel 5.6

Dabei muss berücksichtigt werden, dass innerhalb eines Ausbildungsabschnitts oder eines Ausbildungsbereiches eine Exklusion auf Zeit eine Separierung von Schülerinnen und Schülern dann nicht nur gerechtfertigt, sondern geradezu gefordert sein kann, wenn dadurch in besonderer Weise eine Förderung möglich ist, die später im Zusammenlaufen der Lebensentwürfe einen besonderen Erfolg für benachteiligte oder zurückgebliebene Schüler und Schülerinnen ermöglicht.

10.4.2.12 Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL zu Kapitel 5.7.2

Nach Ansicht der AfD-Bundestagsfraktion und des Sachverständigen Helmut Seifen sollte der Kriterienkatalog der „Ausbildungsreife" auf keinen Fall durch das Konzept der „Kompetenzorientierung" ersetzt werden.

Mit Blick auf die Herausforderungen einer beruflichen Ausbildung kann man nicht ignorieren, dass die Jugendlichen zur Bewältigung der theoretischen wie der praktischen Anforderungen des jeweiligen Berufes die mit der Ausbildungsreife verbundenen Merkmale vorweisen müssen.

Die Zweifel an der Berechtigung solcher Fähigkeiten, Fertigkeiten und Eigenschaften, wie sie mit dem Begriff der Ausbildungsreife erfasst werden, übersehen, dass sie die notwendigen Voraussetzungen für die Bewältigung der Ausbildung sind. Die Beseitigung des Phänomens der Ausbildungsreife beseitigt nicht die Hürden, die zwischen dem Übergang von Schule zur beruflichen Ausbildung stehen. Damit die Jugendlichen die Ausbildungsreife erwerben, müssen Elternhaus und Schule den Jugendlichen die Bedingungen schaffen und bereitstellen, aufgrund derer diese durch eigenen Einsatz und durch eigene Leistung und Anstrengung die Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die zu einer Ausbildungsreife gehören.

Im Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland sind umfassende Kriterien zur Ausbildungsreife aufgestellt worden. Die oben ausgeführten Kritikpunkte an der Ausbildungsreife sind nicht stichhaltig und entsprechen nicht einer objektiven Überprüfung. Es wird ein genauer und nachprüfbarer Kriterienkatalog für die Feststellung der Ausbildungsreife, der Berufseignung und der Vermittelbarkeit aufgestellt. An diesem Nationalen Pakt haben mitgearbeitet die Bundesagentur für Arbeit, der BDI, DIHK, ZDH, BDA, das Bundesministerium für Arbeit und Soziales, das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie und das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. Daraus kann man den Schluss ziehen, dass diese Kriterien aus einem unerschöpflichen Fundus an Erfahrung heraus generiert worden sind.

Hier wird auch zugrunde gelegt, dass von Seiten des Auszubildenden eine Leistung erbracht werden muss. Der hier im Enquete-Bericht angeführte Vorschlag der Berufswahlkompetenz blendet das vollkommen aus und verpflichtet vollkommen einseitig die Firmen und Betriebe, voraussetzungslos junge Menschen in die Ausbildung zu übernehmen.

Wir unterstützen keine Forderung, die sich leiten lässt von dem Gedanken, dass sich grundsätzlich die Umgebung/Struktur dem Individuum anpassen müsse, dass Anpassungsleistungen ausschließlich den Betrieben und nicht den Auszubildenden abverlangt werden.

10.4.3 Sondervoten des Abg. Dr. h. c. Thomas Sattelberger (FDP)

10.4.3.1 Sondervoten des Abg. Dr. h. c. Thomas Sattelberger (FDP) zu Kapitel 5.1 und Kapitel 5.3.4

Mangels validen Zahlenwerks lässt sich derzeit der Erfolg oder Misserfolg des Übergangssystems und seiner einzelnen Maßnahmen nicht messen, so dass hier dringender Reformbedarf besteht.

Zukünftig muss zwingend eine regelmäßige Evaluation der einzelnen Maßnahmen erfolgen, die als Zahlenwerk in die jährlichen Berufsbildungsberichte integriert wird mit dem Ziel, den Dschungel des Übergangssystems schrittweise zu bereinigen und auf wenige, möglichst sogar eine einzige erfolgsversprechende Maßnahme zu reduzieren. Eine einzige große, regionale wie individuell ausgestaltbare Lösung hat die Konsequenz, dass es nur noch einen Namen, einen Qualitätsrahmen, eine Evaluierung, eine Finanzierung dieser einen Bildungsmarke gibt. Dies sichert eine hohe Adressatenorientierung. Die drei verantwortlichen Akteure Berufsbildende Schule, Ausbildungsbetriebe und Überbetriebliche Einrichtungen der Kammern ermöglichen zu Beginn und zum Ende der Maßnahme eine kompetenzbasierte Einschätzung (anstelle eines noten- bzw. abschlussbasierten Verfahrens), das individuell mögliche fachliche oder wissensbasierte Lücken, verhaltens- und sozialisationsbasierte Entwicklungsfelder bzw. Schwächen bei praktisch handwerklichen Fertigkeiten identifiziert. Die Kompetenzeinschätzung zu Beginn ermöglicht eine individuelle Schwerpunktsetzung, ob Schule, Betrieb oder Überbetriebliche Kammereinrichtung zeitlich und pädagogisch stärker beansprucht werden. Die Abschluss-Einschätzung gibt Empfehlungen, ob ein Einstieg in die Berufsausbildung möglich ist, ob dieser ins 1. Ausbildungsjahr erfolgt oder bei guter Kompetenzeinschätzung direkt ins 2. Ausbildungsjahr.

Bei Übergang direkt in das zweite Ausbildungsjahr ist dringend eine Regelung zu finden, die gewährleistet, dass das erste Ausbildungsjahr rückwirkend vergütet wird, ggf. ohne Anrechnung auf Hartz 4.

Prototyp für das neu zu schaffende Übergangsprogramm ist die Einstiegsqualifizierung, eine der wenigen evaluierten – und noch dazu erfolgreichen – Maßnahmen im heutigen Übergangssystem (mit Übernahmequoten von 65 bis 80 %).

Nötig sind jedoch einige Verbesserungen. So wurden gute Erfahrungen gemacht, die jungen Menschen voll in die bestehenden Ausbildungsstrukturen zu integrieren und gerade nicht als Gruppe in einem ge-

sonderten Programm zu separieren. Den EQ-Teilnehmerinnen und Teilnehmern sind außerdem qualifizierte, sozialpädagogisch geschulte Lernprozessbegleiterinnen und –begleiter zur Seite zu stellen, die dafür Sorge tragen, dass neben einer intensiven persönlichen Betreuung und Begleitung individuelle Fähigkeiten besonders gefördert sowie Selbstständigkeit, Selbstreflexivität und Selbstbewusstsein entwickelt werden. Wichtig ist außerdem –unabhängig vom Alter- die Einführung einer Berufsschulpflicht für alle EQ Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

10.4.3.2 Sondervoten des Abg. Dr. h.c. Thomas Sattelberger (FDP) zu Kapitel 5.2

Attraktivität von MINT-Berufen steigern – Hauptaugenmerk auf Frauen und Mädchen legen

Auch wenn der Anteil der Frauen in MINT-Berufen an allen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in den letzten Jahren leicht gestiegen ist, ist weiterhin ein großes Potenzial an Frauen für MINT-Berufe zu gewinnen. Während sich in Deutschland 21,1 Prozent der Jungen vorstellen können, später in einem MINT-Beruf zu arbeiten, sind es nur 8,3 Prozent der Mädchen (OECD, 2019). Auch wenn Mädchen in der IQB-Studie (Stanat et al., 2019, 243) ähnliche oder höhere Kompetenzen in naturwissenschaftlichen Fächern aufweisen, entscheiden sie sich gegenwärtig noch seltener für MINT-Berufe als Jungen.

Gerade aber aufgrund des großen Potentials und Fachkräftebedarfs, das MINT-Berufe aktuell und in Zukunft durch die Entwicklungen bei Digitalisierung, Dekarbonisierung und Demografie mit sich bringen, gilt es, besonders auch junge Frauen für diese Berufe zu gewinnen. Berechnungen des IW (MINT-Report Herbst 2020) ergaben, dass bis zum Jahr 2023 ein jährlicher Ersatzbedarf bei den MINT-Fachkräften in Höhe von 270.800 Personen resultiert. Dieser steigt in den Folgejahren noch an.

10.4.3.3 Sondervoten des Abg. Dr. h. c. Thomas Sattelberger (FDP) zu Kapitel 5.2.1.1 und Kapitel 5.7.1

Strategien zur Gewinnung junger Frauen für MINT-Berufe:

- *ergebnisoffene und motivierende Grundhaltung in den Lehreinrichtungen, besonders auch in Gymnasien, für MINT-Orientierung von jungen Frauen schaffen.*
- *Moderne Berufsorientierung, auch mit Fokus auf MINT, als Bestandteil der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften.*
- *attraktive und spannende Berufsorientierung, sowie Mentorenprogramme in den Lehreinrichtungen, bei denen junge Berufseinsteiger wie erfahrene Fachkräfte Mädchen und Jungen ihre Berufe näherbringen. Unternehmen sind dabei geeignete Partner, auch für Schnupper-Praktika.*
- *Unternehmen, die nicht nur von Diversität und Chancengerechtigkeit in der Berufsausbildung im Dualen Studium und beim Berufseinstieg sprechen, sondern diese mit den unterschiedlichsten Maßnahmen aktiv umsetzen. Beispiele dafür sind Trainings zu genderneutralen Verhaltens- und Denkmustern in der Karriereentwicklung, aber auch die Förderung von Vernetzung und anderen Programmen, die dazu führen, dass Frauen Karriere machen können und gleichzeitig auch Vorbilder haben bzw. sind.*
- *Eltern wie Bildungseinrichtungen müssen dazu beitragen, dass Kinder ein Selbstbild entwickeln, welches ihren Fähigkeiten entspricht und welches nicht von Geschlechterstereotypen geleitet wird. Beispielsweise in den Schulen in Zusammenarbeit mit fachkundigen Partnern Berufsorientierung für Eltern anbieten und insbesondere die Perspektive von Frauen in MINT-Berufen adressieren.*

10.4.3.4 Sondervoten des Abg. Dr. h. c. Thomas Sattelberger (FDP) zu Kapitel 5.4.5.2

Augenmerk auf Spitzenbegabte legen

Die Heterogenität von Auszubildenden, im Hinblick auf ihr Leistungsvermögen wie auch in Bezug auf ihr Begabungsspektrum, wird immer höher. Dies gilt auch und gerade im Bereich der Spitzenbegabungen, unabhängig davon, aus welcher sozialen Schicht die Auszubildenden kommen. Ausbildung hat bezogen auf Integration nicht nur die Aufgabe, inklusiv für sozial benachteiligte junge Menschen zu sein, sondern unabhängig von ihrer sozialen Herkunft auch Spitzenbegabung schon im Rahmen der Berufsausbildung zu fördern. Auch hier gilt, dass dem durch eine hochindividualisierte Förderung und Begleitung Rechnung

getragen werden muss. Schon bei den PISA-Analysen aus dem Jahr 2018 zu Spitzenbegabung im schulischen Bereich zeigt sich, dass sich Deutschland im internationalen Vergleich insbesondere in der Mathematik und den Naturwissenschaften gegenüber Ländern wie Dänemark, Schweden oder aber Polen verschlechtert hat. Während sich Singapur oder Hongkong noch mehr verbesserte seit 2012, verlor Deutschland weiter an Boden.

Für den Bereich beruflicher Bildung liegen leider keine vergleichbaren Analysen vor. Insofern kann man sich nur auf wenige Indikatoren stützen. Die WELT beispielsweise schreibt am 29.8.2019 unter der Überschrift „Bei der Handwerker-WM scheitert das deutsche Erfolgsmodell" folgendes:

„Ganz vorne lagen wenig überraschend China (16-mal Gold, 14-mal Silber, fünfmal Bronze) und Gastgeber Russland (14/4/4). Immerhin: Deutschland konnte Länder wie den Iran (Platz 15), Thailand (17) und Indonesien (18) schlagen und war 17 Plätze besser als bei der Weltmeisterschaft vor zwei Jahren (...)". 39 deutsche Teilnehmer starteten hier in 34 Berufen, 22 Wettbewerbe – also mehr als ein Drittel – fanden ohne Teilnehmer aus der Bundesrepublik statt. Im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie konnte Deutschland nur vier von sieben Wettbewerben besetzen. Im Bereich Fertigungs- und Ingenieurtechnik wird das deutsche Nachwuchsproblem ebenfalls deutlich. Gerade einmal sieben von 16 Wettbewerben fanden mit deutschen Teilnehmern statt.

Eine ältere Ausarbeitung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) mit dem Titel „Begabtenförderung - ein Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit in Schulen"[1283] enthält eine Reihe von Handlungsempfehlungen, Maßnahmen und Folgerungen. Es heißt beispielsweise, dass besondere, herausragende Fähigkeiten und Leistungen in der nichtakademischen Berufsausbildung und Berufspraxis gesellschaftlich von gleicher Bedeutung wie die in wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit seien. Sie müssten ebenso Anerkennung und Förderung verdienen. Trotz dieses Postulats sei die Begabtenförderung aber weder in der Berufsbildungsforschung noch in der (schulischen) Berufsausbildung im Fokus des Interesses oder gar systematisch entwickelt. Nennenswerte Forschungsergebnisse und berufspädagogische Empfehlungen zur beruflichen Begabtenförderung lägen bis auf ältere Untersuchungen von R. Manstetten aus dem Jahr 1996 nicht vor (Rudolf Manstetten (Hrsg.): Begabtenförderung in der beruflichen Bildung, Göttingen 1996). Begabtenförderung in der beruflichen Bildung beschränke sich derzeit wesentlich auf das BMBF-Programm „Begabtenförderung berufliche Bildung für junge Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung" (vgl. https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-2719.html) und sei, wie der Titel schon verrate, eine Förderung nicht während, sondern nach Abschluss der beruflichen Berufsausbildung. Dieses Förderprogramm wird derzeit nicht systematisch ergänzt durch eine berufliche Begabtenförderung, die frühzeitig in den beruflichen Schulen und den Ausbildungsbetrieben, also während der Berufsausbildung ansetzt. Daher werden Möglichkeiten vergeben, Begabungspotenziale in der Berufsausbildung früh rechtzeitig genug zu erkennen, unterstützen und zu fördern. Wichtige Handlungsempfehlung des Berichts war, dass beruflichen Schulen eine wichtige diagnostische, beratende und fördernde Aufgabe zukommen müsse. Zudem wird gefordert, dass berufsbildende Schulen leistungsdifferenzierende, begabungsfördernde Angebote und organisatorische Umsetzungsmaßnahmen (einschl. neuer, selbstorganisierter Lernprozesse für diese Zielgruppe) in der Berufsbildung zu entwickeln hätten.

Eignungsgerechte Unterstützung und Förderung besonders begabter Auszubildender sieht die berufliche Bildung grundsätzlich auch in den Betrieben nicht vor. Lediglich Stipendien und Begabtenförderungen existieren, die an den Ausbildungsabschluss anschließen. Dadurch können durch den zu späten Ansatz wichtige Talente verloren gegangen sein. Es ist dringend notwendig, ein flächendeckendes Talentmanagement während der Ausbildung einzuführen, um Talente zu fördern und zu fordern. Während in zahlreichen Ländern der Welt diese Spitzentalente in besondere Programme integriert werden, die bereits ausbildungsbegleitend durchgeführt werden, ist dies in Deutschland nicht der Fall. Module und Konzepte sind zwar vorhanden, werden jedoch nicht implementiert. Die internationalen Assessment-Möglichkeiten durch die Welt- und Europameisterschaften der Berufe spielen hierbei eine starke Rolle im Ausland. (vgl. Positionspapier zur Talentidentifizierung und Förderung in der beruflichen Bildung von WorldSkills Germany.)

Nicht zu verwechseln ist dies alles damit, dass in den letzten Jahrzehnten verstärkt doppelqualifizierende Bildungsgänge eingerichtet wurden, die einen berufsqualifizierenden mit einem studienberechtigenden

---

1283 Vgl. Bund-Länder-Kommission (2001): Begabtenförderung. Begabtenförderung - ein Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit in Schulen - Orientierungsrahmen -, Bonn, URL: http://www.blk-bonn.de/papers/heft91.pdf, 2001, Abruf am: 3. Juni 2021.

Abschluss verknüpfen, die zum Teil integrativ angelegt sind und Ausbildungszeiten verkürzen. Die Zielgruppe dieser Maßnahmen sind zwar besonders leistungsbereite und leistungsfähige Auszubildende bzw. Schülerinnen und Schüler an. Die Programme sind aber nicht mit der bildungspolitischen Absicht bzw. bildungstheoretischen Begründung einer Begabtenförderung in der Berufsbildung initiiert und realisiert worden. Ebenso wenig ist die häufig von Auszubildenden mit Hochschulreife genutzte Möglichkeit der Ausbildungszeitverkürzung ein Element beruflicher Begabtenförderung. Deshalb ist eine wichtige Forderung des Berichtes an die Berufsbildungsforschung das Thema „Begabungsförderung in der Berufsbildung" anzunehmen, begriffliche Klärungen zu leisten, pragmatisch-heuristische Diagnosemethoden zu erarbeiten und Förderkonzepte gemeinsam mit Berufsschulen und Betrieben zu entwickeln. Zudem wird gefordert, Modellversuche, in denen grundlegende Forschungsarbeiten mit praktischer Umsetzung vor Ort in Berufsschule und Ausbildungsbetrieben zu verknüpfen sind, einzurichten.

Die Maßnahmen zur Förderung Hochbegabter lassen sich grob in zwei Kategorien einteilen, zum einen die „Akzeleration". Hierunter versteht man all diejenigen Fördermaßnahmen, die infolge höherer Lerngeschwindigkeit zu einem beschleunigten Durchlaufen einer Bildungsmaßnahme führen. Beispiele hierfür sind neben vorzeitiger Förderung, Zulassung bzw. Einschulung oder dem Überspringen von Lernsequenzen vor allem der (schnellere) Erwerb von Kompetenzen mit hohem oder höchsten Anforderungsniveau z. B. spezifische Programmiersprachen, Zertifikate der beruflichen Fort- und Weiterbildung. Zum anderen „Enrichment", also Aktivitäten wie z. B. spezielle Arbeitsgemeinschaften, zusätzliche Intensivleistungskurse, überregionale/internationale Wettbewerbe und Austauschprogramme, Teilnahme an Spezialprojekten bis hin zu Hochleistungsinternaten oder Schulen mit Hochbegabtenklassen. Diese aus anderen Bildungssystemen bekannten und auch praktizierten Fördermaßnahmen für Hochbegabte gilt es auch in die Berufliche Bildung hineinzutragen.

Dabei geht es nicht um künstliche Separierung Hochbegabter, sondern um bedarfsgerechte Ermöglichung von Optionen für diese Zielgruppe, die in der Regelausbildung nicht darstellbar sind. Deshalb sind zusätzlich zu den genannten Maßnahmen folgende Maßnahmen als Optionen denkbar:

- *Angebot von Zusatzqualifikationen an Berufsschulen für Hochtalentierte, um beispielsweise IT-Industriezertifizierungen wie CCNA, CCNP und CyberOps Associate aus dem Cisco Zertifizierungsprogramm oder LPIC-1 und LPIC-2 aus dem Linux Professional Institute Programm oder MCSA Windows Server aus dem Microsoft Programm zu erwerben*
- *Hochtalentierte Auszubildende können ihre außerordentlichen Leistungen durch den Erwerb von Zertifikaten belegen*
- *An den Berufsschulen eigene Klassen für Leistungsstarke schaffen, um besonders Begabten den Weiterbildungsweg in die Meisterprüfung oder die Ausbildung zum Techniker schon durch Kurse während der Ausbildung zu ermöglichen*
- *Mehrmonatige, internationale Praxisphasen in einer der ausländischen Hightech-Firmenstandorte für die besten Auszubildenden; dies ist in mindestens einem deutschen Großunternehmen für einen einstelligen Prozentsatz der besten Auszubildenden bereits Usus*
- *Die besten Auszubildenden erhalten die Möglichkeit zur Teilnahme an Spitzenbildungsprogrammen von Verbänden/Stiftungen etc.*
- *Stipendiatenwerke für Studierende für hochbegabte Auszubildende öffnen*
- *Fördernetzwerke und firmenspezifische Bootcamps schaffen*
- *Begabtenwettbewerbe auf Länder- und Bundesebene schaffen*
- *Teilnahme an internationalen Berufs-/Fachwettbewerben analog der World Skill Champions ermöglichen*
- *Besuch von Fachmessen und -tagungen ermöglichen*
- *Ausgewählte Talente erhalten eine zeitliche Freistellung vom Betrieb für spezialisierte Leistungstrainings. Eine Teilnahme an nationalen und internationalen Wettbewerben kann als Option angeschlossen werden. Beispielsweise über ein Stipendium, das dem Meistervorbereitungskurs vergleichbar ist. Diese Trainingseinheiten sollten dann auf den Techniker- oder Meisterfortbildung anrechenbar sein*
- *Ehrungen der Jahrgangsbesten immer mit der Vergabe von Urkunden verbinden*

10.4.3.5 Sondervoten des Abg. Dr. h. c. Thomas Sattelberger (FDP) zu Kapitel 5.4.6

An- und Ungelernte für das Erwerbsleben fit machen

Studien des IAB haben ergeben, dass besonders An- und Ungelernte bzw. in sog. Helferberufen Tätige von einem hohen Substituierbarkeitspotential durch die fortschreitende Digitalisierung betroffen sind, wobei die Wahrscheinlichkeit abnimmt, je niedriger das Lohnniveau ist. Dazu kommt der Ausbildungsbewerber- und Fachkräftemangel, der dazu zwingt, neue Zielgruppen zu erschließen. Nach dem Berufsbildungsbericht 2020 waren im Jahr 2014 1,88 Mio. der 20-34-jährigen ohne Berufsabschluss, im Jahr 2018 waren es schon 2,12 Mio.

Um all diesen Gruppen den Zugang zum Arbeitsmarkt zu ermöglichen, ist es nach Ansicht (https://www.cesifo-group.de/DocDL/sd-2016-01-woessmann-bildung-fluechtlinge-2016-01-14.pdf) des ifo-Instituts (Prof. Wößmann) sowie des Aktionsrats Bildung, der auf Initiative der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V ins Leben gerufen wurde, erforderlich, eine teilqualifizierende Ausbildung anzubieten, die stärker die praktischen Fähigkeiten betont und die theoretischen Grundlagen auf das Notwendigste begrenzt.

10.4.3.6 Sondervoten des Abg. Dr. h. c. Thomas Sattelberger (FDP) zu Kapitel 5.7.3

Teilqualifizierungen

Mit einer Teilqualifizierung bzw. einer Kombination von Teilqualifizierungen, könnten für viele An- und Ungelernte die Chancen am Arbeitsmarkt stabilisiert werden. Insbesondere in einem modularen Design, welches die Möglichkeit eröffnet, durch Addition von Teilqualifizierungen eine vollwertige duale Berufsausbildung zu erzielen. Derartige Projekte gibt es insbesondere in Bayern, Baden-Württemberg und NRW. Ungelernte und geringqualifizierte Beschäftigte erwerben hier in Modulen ausgewählte Kompetenzen aus anerkannten Ausbildungsberufen. Der 3. Weg aus NRW kann in diesem Zusammenhang beispielhaft angeführt werden. Bei der Teilqualifizierung werden anerkannte Ausbildungsberufe zum Facharbeiter in Module untergliedert. Diese Teilqualifizierungen sind auch im Rahmen der Anpassungsqualifizierung nutzbar. Die Teilqualifizierung ist ein flexibles Instrument. Die Module sind je nach Bedarf frei wählbar und an keine Reihenfolge gebunden. Jedes Modul besteht aus Theorie- und Praxisanteilen, wobei die betrieblichen Praxisphasen direkt am Arbeitsplatz stattfinden können. Die Dauer der Module ist je nach Beruf unterschiedlich - zwischen zwei und sechs Monaten in Vollzeit. Jede Teilstufe wird durch eine Prüfung mit Kompetenzfeststellung abgeschlossen und mit einem Fachkraft-Zertifikat belegt. Durchläuft ein Teilnehmer im vorhandenen Programm alle Module mit Erfolg, kann er sich zur Externenprüfung bei den Kammern anmelden. Bei Vorliegen entsprechender Berufserfahrung ist die Anmeldung zur Externenprüfung natürlich auch heute schon ohne das Durchlaufen der oben beschriebenen Module möglich.

10.5 Sondervoten, Replik und Gegenreplik zu Kapitel 6

10.5.1 Sondervotum der CDU/CSU-Fraktion und der Sachverständigen Dr. Volker Born, Prof. Dr. Detlef Buschfeld, Dr. Achim Dercks, Carlo Dirschedl, Dr. Barbara Dorn, Elke Hannack und Prof. Dr. Peter F. E. Sloane zu Kapitel 6.2.3.4.

Der Ausschuss für Berufliche Bildung der KMK ist bereits zu Beginn von Neuordnungsverfahren von Ausbildungsberufen im Rahmen des sogenannten Antragsgesprächs beim Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (Zielstellung: Festlegung der Eckdaten des Ausbildungsberufs) beteiligt. Damit besteht für die KMK bereits zu diesem frühen Meilenstein des Gesamtprozesses – und damit deutlich vor der Erteilung der Weisung des BMWi an das Bundesinstitut für Berufsbildung zur Eröffnung des Sachverständigenverfahrens – die Möglichkeit sich in die Definition grundlegender Fragestellungen der künftigen Ausbildungsordnung einzubringen. Folglich kann die KMK deutlich vor der Erarbeitung einer neuen Ausbildungsordnung Einfluss auf das Neuordnungsverfahren nehmen.

10.5.2 Sondervotum der CDU/CSU-Fraktion und der Sachverständigen Dr. Volker Born, Prof. Dr. Detlef Buschfeld, Dr. Achim Dercks, Carlo Dirschedl, Dr. Barbara Dorn, Elke Hannack und Prof. Dr. Peter F. E. Sloane zu Kapitel 6.6.1.2.

Die Förderung internationaler Kompetenzen innerhalb einer beruflichen Ausbildung ist unterstützenswert. Allerdings muss auch hier – wie überall bei der beruflichen Neuordnung – das Prinzip gelten, dass die zu vermittelnden Inhalte von den von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite beauftragten Sachverständigen aus der beruflichen Praxis festgelegt werden und nicht von einer koordinierenden Forschungsinstitution. Der im Text genannte, vom BIBB zu erarbeitende Baukasten kann also nur ein Hilfsangebot für die Sachverständigen sein, keine Vorgabe. Im Falle von etwaig geplanten Zusatzqualifikationen im Bereich von Fremdsprachenkompetenzen sind Doppelstrukturen zu etablierten Sprachlernangeboten und zu Anbietern, die auch die international gut eingeführten und bekannten Kompetenznachweise auf den jeweiligen Sprachlernniveaus abnehmen können, strikt abzulehnen. Hier sind Kooperationen durchaus denkbar, nicht aber eine Integration von Sprachlernunterricht in die berufliche Aus- und Fortbildung. Diese muss sich auch weiterhin auf die Vermittlung beruflicher Praxiskompetenzen fokussieren.

10.5.3 Sondervotum der Fraktion der SPD und der Sachverständigen Francesco Grioli und Prof. Dr. Bettina Kohlrausch sowie der Fraktion DIE LINKE. zu Kapitel 6.7.1.2

- *„Rechtsanspruch auf Teilzeit für weibliche Auszubildende nach Schwangerschaft und Mutterschutz.*

Begründung:

Wir fordern für Auszubildende nach Schwangerschaft und Mutterschutz einen Rechtsanspruch, ihre in Vollzeit begonnene Ausbildung in Teilzeit umzuwandeln. Ein solcher Rechtsanspruch soll eine vorzeitige Beendigung des Ausbildungsverhältnisses vermeiden, denn weder die ausbildenden Betriebe noch die Auszubildenden profitieren von einer solchen vorzeitigen Auflösung.“

10.5.4 Sondervotum der Fraktion der SPD und der Sachverständigen Francesco Grioli und Prof. Dr. Bettina Kohlrausch sowie der Fraktion DIE LINKE. zu Kapitel 6.7.1.3

- *„Vermehrte Vermittlung digitaler und sozialer Kompetenzen im Rahmen der Überbetrieblichen Lehrlingsunterweisung. Dazu bedarf es auch einer entsprechenden Unterstützung bei der technischen Ausstattung der entsprechenden Ausbildungsstätten und Lernorte.*

Begründung:

Im Hinblick auf die Digitalisierung und die digitale Transformation bedarf es vermehrt dieser Kompetenzen. Nicht alles, was in den Ausbildungsordnungen steht, kann auch in allen Betrieben vermittelt werden. Unter anderem aus diesem Grund gibt es die Überbetriebliche Lehrlingsunterweisung, zum Beispiel in den Technologie- oder Bildungszentren der Handwerkskammern. Die Überbetriebliche Lehrlingsunterweisung gewährleistet für alle Auszubildenden des Handwerks die Vermittlung einer breit aufgestellten Grundausbildung. Darüber hinaus vervollständigt und ergänzt sie die betriebliche Ausbildung entsprechend der Ausbildungsordnung und kann dabei moderne Technologien und Verfahren in den Inhalt der Ausbildung integrieren.

- *Herstellerneutrale Ausbildung an außerbetrieblichen Lernorten sicherstellen*

Begründung:

An außerbetrieblichen Lernorten kommen viele unterschiedliche Auszubildende aus den unterschiedlichsten Unternehmen und Betrieben zusammen. Genau in dieser Heterogenität liegt auch die Stärke von Schulen, Berufsschulen und überbetrieblichen Lerneinrichtungen. Im Zuge der Digitalisierung drängen immer mehr Hersteller mit ihren spezifischen Technologien auf den Markt. Für eine erfolgreiche Ausbildung empfehlen wir daher, die Ausbildung an außerbetrieblichen Lernorten herstellerunabhängig zu gestalten. Unabhängige Bildungsangebote sind wichtig, denn junge Menschen brauchen vor allem eine breit aufgestellte und vollwertige Ausbildung.“

10.5.5 Sondervotum der Fraktion der AfD und des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL zu Kapitel 6.1.2.

Begründung: Wegen der Wortwahl „Geflüchtete und Zugewanderte":

Aufgrund der unterschiedlichen Aufenthaltserlaubnisse von Migranten sollte auch im Hinblick auf die Integration in den Ausbildungsmarkt bei den Geflüchteten/Schutzsuchenden zwischen (anerkannten) Flüchtlingen, Asylbewerbern, Geduldeten und Ausreisepflichtigen unbedingt unterschieden werden.

10.5.6 Sondervotum der AfD und des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL zu Kapitel 6.1.4.

Begründung: Zum angeblichen „Rollenwandel" von Lehrkräften:

Aktiver und von der Lehrperson gelenkter Unterricht ist effektiver als ein Unterricht, bei dem die Lehrenden als Lernbegleiter nur indirekt in das Geschehen eingreifen und sich überwiegend überflüssig machen. Der Lehrer muss in allen Lernprozessen präsent sein. Denn was der Schüler lernt, ist davon abhängig, wie sehr es dem Lehrer gelingt, die Schüler in die Sinntiefe des Materials eindringen zu lassen. Das können die Schüler selten bis gar nicht alleine leisten. Erst durch die Beteiligung und Lenkung des Gesprächs- und Erläuterungsprozesses in der Problematisierungsphase wie in der Auswertungs- und Sicherungsphase durch eine gemeinsame Plenumsarbeit können die Schülerinnen und Schüler den Lernprozess in der nötigen Tiefe durchlaufen und Sinngehalte erreichen. Diese Möglichkeit und die damit einhergehende Verantwortung kann dem Lehrer nicht genommen werden. Daher können wir nicht eine Formulierung mittragen, in der die Marginalisierung der Lehrkraft fälschlicherweise als feststehende wissenschaftliche Erkenntnis ausgegeben wird.

10.5.7 Sondervotum der Fraktion DIE LINKE. und der Sachverständigen Uta Kupfer zu Kapitel 6.7.1.4.

- *Es soll zwischen der Prüfung nach der AEVO und dem geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen/der geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogin eine Fortbildung zur Lernprozessbegleitung etabliert werden, die im Bereich der Weiterbildung bereits vielfach angeboten und angenommen wird. Dieses Modul soll für die nächste Qualifikationsstufe des geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen/der geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogin anerkannt werden. Übergänge, Anrechnungsmodelle und modulare Strukturelemente sind dabei insgesamt vorzusehen.*
- *Weiterentwicklung der bestehenden Aufstiegsqualifizierungen „geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin" und „geprüfter Berufspädagoge/geprüfte Berufspädagogin" hinsichtlich der Anforderungen an ein ganzheitliches Konzept der Berufslaufbahn für betriebliche Aus- und Weiterbilder/-innen. Bezeichnung der Abschlüsse, Rahmenverordnung, Prüfungsordnung und Prüfungsregularien sind ggf. anzupassen. Erweiterte Inhalte und Lern-Lehrmaterialien und Umsetzungshilfen sind zu entwickeln.*

10.5.8 Sondervotum der Abg. Sybille Benning, des Abg. Dr. Stefan Kaufmann, des Abg. Axel Knoerig, der Abg. Antje Lezius (CDU/CSU) und der Sachverständigen Dr. Volker Born, Dr. Achim Dercks und Dr. Barbara Dorn zu Kapitel 6.2.3.6.

Die Forderung nach einem stärkeren Engagement berufsbildender Schulen im Bereich der beruflichen Fortbildung wird aus mehreren Gründen kritisch gesehen. Zum einen ist festzustellen, dass die Berufsschulen im Status Quo ihrer Kernaufgabe – als dualer Partner eine möglichst breitflächige und qualitativ hochwertige Berufsschulversorgung vorzuhalten – nicht immer und überall gerecht werden. Nach allen vorliegenden Projektionen wird diese Herausforderung eher zu- als abnehmen. Die Schließung von Berufsschulstandorten sowie der Mangel an Berufsschullehrkräften wären hier als Stichworte zu erwähnen (siehe auch Einführung zu Kapitel 3 in diesem Bericht). Wie die Behebung dieser Situation mit einer Expansion der Berufsschulen in einem für sie eher untypischen Bereich in Einklang gebracht werden soll, erschließt sich aus dem Text nicht. Darüber hinaus ist zu bedenken, dass der staatlich geförderte Ausbau von Fachschulen deutlich zu Lasten der etablierten und selbst finanzierten Weiterbildungsangebote der

Wirtschaft und weiterer freier Träger gehen würde, die auch zur Sicherung des Führungskräftenachwuchses (z. B. Meister im Handwerk) dienen. Staatliche Einrichtungen sollten in den freien Weiterbildungsmarkt nicht eingreifen, wenn dessen Funktionsfähigkeit und Versorgungsleistung sichergestellt ist und nicht grundsätzlich gefährdet werden soll. Eine steuerfinanzierte Ausweitung des staatlichen Auftrags der Berufsschule um ein „Geschäftsmodell Weiterbildung" würde zu einem Preiskampf und einer Verdrängung privatwirtschaftlich organisierter Marktangebote im Bereich Weiterbildung führen und Kapazitäten binden, die in der Erstausbildung dringend benötigt werden. Kritisch zu hinterfragen ist zudem, wie bzw. auf Basis welcher Kompetenzen Fachschulen ihre Weiterbildungsprogramme inhaltlich auszugestalten gedenken. Ähnlich wie in der Ausbildung liegt z. B. auch in der Höheren Berufsbildung (Berufsspezialist, Bachelor Professional, Master Professional) die Verantwortung für die Ausgestaltung und Modernisierung von Fortbildungen aus guten Gründen bei den Wirtschafts- und Sozialpartnern. Sie sind imstande, die Modernisierungsimpulse aus ihren jeweiligen Strukturen aufzunehmen und diese sinnvoll und in einem strukturierten Verfahren in hochwertige Qualifikationen zu übersetzen. Dasselbe gilt für freie Weiterbildungsangebote, die aufgrund der Nachfrage auf dem Markt in enger Zusammenarbeit mit Betrieben vor Ort entstehen. Es ist nicht klar, wie staatliche Berufsschulen ohne Koppelung an die Wirtschaft passgenaue Weiterbildungsangebote gewährleisten können.

10.5.9 Sondervotum des Sachverständigen Prof. Dr. Bernd Giezek zu Kapitel 6.2.3.

Am Beispiel der Finanzverwaltung, ein spezieller Bereich, der sich mit einer Vielzahl an Informationen beschäftigt, sollte aufgezeigt werden, welche einfachen (in einem Bundesland bereits erprobten) Maßnahmen, die auch auf andere Berufe übertragen werden können, notwendig sind, um „Digitalkompetenz" aufzubauen. So besonders das Beispiel wirken mag, handelt es sich beim systematischen Auswerten riesiger Informationsmengen um eine Basiskompetenz, die heutzutage in fast allen (akademischen) Berufen gefordert wird. Und diese allgemeine Digitalkompetenz setzt interdisziplinäre Fähigkeiten voraus wie insb. Datenbankkenntnisse, Mathematik, Statistik, Datenvisualisierung und Mu-steranalytik (aus wahrnehmungsphysiologischem Grund), Prozessplanung und Umgang mit Softwarelösungen (Programmiersprache). Ein weiteres Festhalten an einer Vielzahl von Fortbildungen im sozialwissenschaftlichen Bereich und Konzentration auf Fachwissen wie z. B. Recht führt dazu, dass irgendwann die Entscheider in der Verwaltung mangels personeller Alternativen KI-Lösungen statt anwendergesteuerter Software einsetzen werden, um nach außen hin ‚Digitalisierungskompetenz' vorzutäuschen. Dann wird die Blackbox selbst für die Mitarbeiter in der Verwaltung nicht mehr nachvollziehbar sein.

Wie wichtig die Veränderungen in diesen Berufen sind, hat auch mittlerweile der BRH festgestellt. Aus Gründen der Steuergerechtigkeit fordert der BRH das BMF auf, bundesweit einheitliche Maßstäbe für „IT-gestützte Prüfungsmethoden in der Betriebsprüfung" (Bemerkungen 2020, Allgemeine Finanzverwaltung, Pkt. 20) zu setzen. Genau in diese Richtung zielten die damals in der Projektgruppe 3 und auch nochmal in der Projektgruppe 4 eingebrachten Vorschläge.

10.5.9.1 Replik der Sachverständigen Angela Kennecke, Uta Kupfer, Francesco Grioli sowie Prof. Dr. Bettina Kohlrausch zum Sondervotum des Sachverständigen Prof. Dr. Bernd Giezek

Veränderungen von Kompetenzen in den Berufen des öffentlichen Dienstes erfordern nicht ausschließlich die Vermittlung von Themen aus den Bereichen Informatik und Mathematik. Vielmehr laufen inzwischen viele Verwaltungsprozesse in der Dunkelverarbeitung ab. Diese müssen nachvollzogen werden können. Dazu ist nach wie vor Fachwissen notwendig aber auch ein sehr viel stärkeres Verständnis für die dahinterliegenden Prozesse. Wesentlich sind darüber hinaus auch Kenntnisse in projektorientiertem Arbeiten sowie kunden- und bürgerorientierter Kommunikation.

10.5.9.2 Gegenreplik des Sachverständigen Prof. Dr. Bernd Giezek zur Replik der Sachverständigen Angela Kennecke, Uta Kupfer, Francesco Grioli sowie Prof. Dr. Bettina Kohlrausch

Zentrale Aufgabe der Finanzverwaltung ist in Rahmen der Steuererklärung durch die Unternehmen (Deklarationsprinzip - auch die ertragsreichsten, treuhänderisch verwalteten Steuern „Lohn- und Umsatzsteuer") die wirksame Prüfung der Vollständigkeit und Richtigkeit von Steueranmeldungen/-erklärungen

(§ 88 Abgabenordnung), weil ein reines Vertrauen auf korrekte Steueranmeldungen/-erklärungen den Besteuerungseingriff an sich willkürlich und damit verfassungswidrig werden ließe. Gerade in Zeiten, in denen historische Kosten der Corona-Krise durch Steuern bewältigt werden sollen, dürfte offensichtlich sein, wie wichtig ein gleich- und gesetzmäßiger Steuervollzug ist, auf den der Bundesrechnungshof mit seiner Bemerkung zur einheitlichen Verwendung „IT-gestützter quantitativer Prüfungsmethoden" anspielt.

Eine wirksame Prüfung einer präventiven Anzahl der mehr als acht Millionen steuerlich registrierten Unternehmen setzt das zügige, zielführende Auffinden von Fehlern und Hinterziehungen voraus. Dies ist nur möglich, indem die im Einzelfall bereits (sehr) großen Datenmengen mit allen Möglichkeiten der Prüfungsmethodik und der digitalen Technik durchleuchtet werden; das ausschließliche Setzen auf automatische Risikoselektion wird auch lt. Replik nicht als akzeptable Lösung angesehen („Dunkelverarbeitung"). Außerdem sind gute Steuerrechtskenntnisse erforderlich, die aber zunehmend durch strukturelle Überblicke und „Suchkompetenzen" in digitalen Informationsquellen ergänzt bzw. substituiert werden sollten. Ohne diese Kombination aus Prüfungsfähigkeiten zur Sachaufklärung und Steuerrechtsanwendung ist ein wirksamer Steuervollzug nicht umsetzbar, was die Finanzierbarkeit der Gemeinschaftsaufgaben und die Gleichmäßigkeit der Besteuerung gefährden würde.

Die Ausbildung der Finanzbeamten konzentriert sich mit mehr als 80 % der Pflichtstunden (weiterhin) auf rechtliches Wissen. Auch Sozialkompetenz für einen guten Umgang mit Steuerpflichtigen wird in 95 Pflichtstunden unterrichtet. Demgegenüber werden die prüfungsrelevanten Digitalkompetenzen „Beschaffung von (objektiven) Informationen aus digitalen Quellen" und „Auswertung von Daten mit Hilfe von (frei zugänglichen) Programmen - Grundlagen von Programmiersprachen" bisher völlig außer Acht gelassen. Damit ist bereits heute kein gleichmäßiger Steuervollzug mehr zu erreichen, wie der BRH anmerkt. Künftig werden diese Defizite in Schlüsselqualifikationen für eine erfolgreiche Ausführung der gesetzlichen Aufgaben der Finanzverwaltung immer deutlicher werden, auch weil die progressiven Unternehmen und Berater zunehmend mit digitalen Hilfsmitteln bei der Verwaltung von Unternehmensdaten, der Deklaration von Steuern und etwaigen Steuergestaltungen arbeiten.

Das beschriebene Problem ist auf viele duale Berufsausbildungen/-einarbeitungen übertragbar, weil die Umschichtung von Fachwissen auf digitale Wissensbeschaffung inkl. -auswertung eine grundlegende Umstrukturierung von Ausbildungen voraussetzt; die Einarbeitung durch erfahrene Kollegen kann das nicht auffangen, weil diese ebenfalls nicht über die digitalen Kompetenzen verfügen. Die von Arbeitgebern bemängelten Ausbildungsdefizite von jungen Berufseinsteigern dürften zu einem großen Teil auf die fehlende strukturelle Digitalisierung von Ausbildungen zurückgehen.

10.6 Sondervoten, Replik und Gegenreplik zu Kapitel 7

10.6.1 Sondervotum der Abg. Sybille Benning, des Abg. Dr. Stefan Kaufmann, der Abg. Antje Lezius (CDU/CSU) und der Sachverständigen Dr. Volker Born, Dr. Achim Dercks, Dr. Barbara Dorn und Prof. Dr. Peter F. E. Sloane zu Kapitel 7.9.3.

Die Empfehlung, die Einrichtung eines „dauerhaften Unterausschusses für Weiterbildung beim BIBB … in Anlehnung an die Struktur zur Beratung von Ausbildungsfragen" zu prüfen, geht von nicht zutreffenden Voraussetzungen aus, da kein entsprechender „Unterausschuss für Ausbildungsfragen" beim BIBB existiert. Vielmehr werden Ausbildungsfragen ebenso wie Weiterbildungsfragen beim BIBB ohne künstliche Trennung übergreifend im Hauptausschuss sowie im Ständigen Unterausschuss beraten. Diese übergreifende und integrierte Beratung hat sich bewährt und sollte nicht durch Zuweisung des Themas Weiterbildung an ein zusätzliches, separates Gremium ersetzt werden.

Die Empfehlung, „branchen- und berufsspezifisch oder berufsübergreifend verwertbare Weiterbildungsmodule" zu prüfen, tragen wir nur unter dem Vorbehalt mit, dass neben den bewährten und im BBiG definierten Fortbildungsformaten (Spezialisten-, BP-, MP-Ebene) auf drei Stufen ein Bedarf für weitere womöglich gesetzlich definierte Formate erst noch nachzuweisen wäre. Ein wesentliches Erfolgskriterium der Weiterbildungspraxis in Deutschland jenseits der Fortbildung nach BBiG ist die Flexibilität und permanente Weiterentwicklung der vielfältigen und nicht gesetzlich fixierten Formate, der Inhalte und Lernformen im freien Spiel der Kräfte zwischen den Weiterbildungsanbietern und den Nachfragern – Unternehmen und Individuen – auf dem Weiterbildungsmarkt.

10.6.2 Sondervotum der Abg. Sybille Benning, des Abg. Dr. Stefan Kaufmann (CDU/CSU) und der Sachverständigen Dr. Barbara Dorn zu Kapitel 7.5.3.

Die Aussage, dass die betriebliche Weiterbildung als eigenverantwortliche Aufgabe der Unternehmen in geteilter Verantwortung von Unternehmen und Beschäftigten wahrzunehmen ist, tragen wir mit, nicht aber die Wertung, dass dies „vorzugsweise" im Rahmen der betrieblichen Mitbestimmung und, „wo dies nicht möglich ist, in anderer Form" geschehe. Begründung: Die Gestaltung betrieblicher Weiterbildung in geteilter Verantwortung von Unternehmen und Beschäftigten gelingt in der Regel reibungslos und oft ohne ausdrückliche innerbetriebliche oder tarifliche Regelungen und unabhängig davon, ob dies im Rahmen der Mitbestimmung erfolgt.

10.6.3 Sondervotum der Sachverständigen Dr. Volker Born und Dr. Barbara Dorn zu Kapitel 7.5.5.

Die auf der Ebene der Betriebe stattfindenden Weiterbildungsmaßnahmen können zwar „im Rahmen tarifvertraglicher Vereinbarungen oder der betrieblichen Mitbestimmung angeboten werden", sie finden aber vielfach auch unabhängig hiervon statt.

10.6.4 Sondervotum der Sachverständigen Dr. Barbara Dorn zu Kapitel 7.9.3.

Die Tarifpartner und die Betriebe sind frei in der Auswahl der in ihrem Bereich jeweils einzusetzenden Instrumente zur Gestaltung der Weiterbildung. Regelmäßige Qualifizierungsgespräche sind eine Möglichkeit von vielen in einem breiten Spektrum möglicher Ansätze. Die generelle Empfehlung von Qualifizierungsgesprächen trage ich nicht mit.

10.6.5 Sondervotum des Sachverständigen Prof. Dr. Bernd Giezek zu Kapitel 7.4.2.

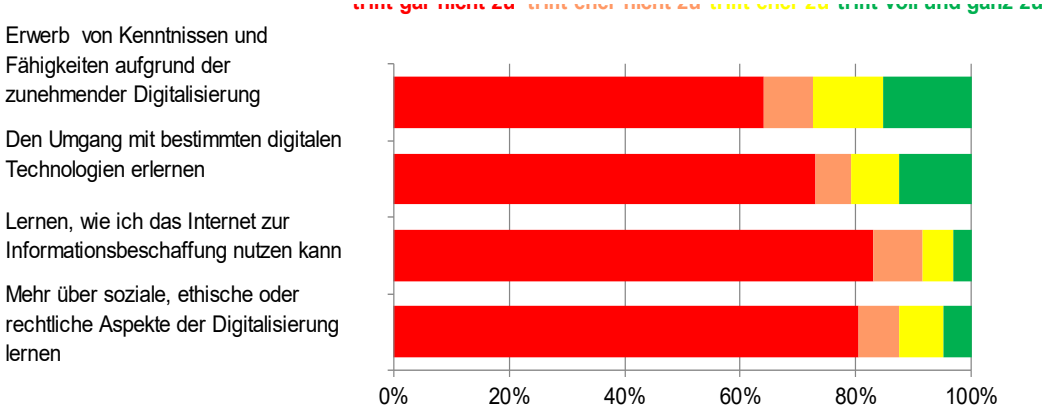
Dass eine nicht zielgerichtete Aus- und Weiterbildung nicht nur ein Problem des öffentlichen Dienstes ist, zeigt ein gezielter Blick in das „Adult Education Survey" (AES 2018 – Germany): „Das Weiterbildungsverhalten der erwachsenen Bevölkerung ist ein Thema, das im Rahmen bildungspolitischer Zielvorstellungen einen hohen Stellenwert erlangt hat. Es besteht Einvernehmen darüber, dass diese Diskussion eine fundierte empirische Datenbasis benötigt, um die vielfältigen Formen des Lernens im Erwachsenenalter (adult learning) sichtbar zu machen und die Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung beobachten zu können." [1284]

Viele Entscheider verstehen unter digitaler Bildung, dass die Bildung mit digitalen Instrumenten wie z. B. jetzt in der Corona-Krise beginnend mit Online-Unterricht oder -Vorlesung erfolgt. Der wahre Mehrwert einer Vermittlung digitalen Wissens misst sich aber an den Inhalten der Bildung unabhängig von den Instrumenten der Wissensvermittlung in den Kursen, damit eine zielführende und effiziente Verarbeitung vorhandener (digitaler) Informationen wie im Betriebsprüfungsbeispiel (vgl. Vortrag Giezek in der PG 4) gelingen kann.

Im Rahmen des AES wurde u. a. gefragt, ob der jeweilige Kurs, „den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten zum Gegenstand [hat/hatte], die ich aufgrund der zunehmenden Digitalisierung im Rahmen meiner Arbeit benötige"[1285]*:*

1284 Kantar, Public Division (2018): Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018 (AES 2018). Handbuch zur Datennutzung. © Kantar 2020 Forschungsprojekt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), o.O., URL: www.dbk.gesis.org/dbksearch/download.asp?id=67183, Abruf am: 1. Juni 2021, S. 3.

1285 Ebd., S. 67.



Die Zahlen zeigen, dass das Thema Digitalisierung in Deutschland bisher in der Weiterbildung überhaupt noch nicht wahrgenommen wird bzw. angekommen ist. Die politischen Entscheider glauben aktuell größtenteils immer noch, dass ausreichende Gelder für digitale Geräte im Laufe der Zeit zu mehr digitaler Kompetenz der Lernenden und Lehrenden führen.

10.6.5.1 Replik der Fraktion der SPD und der Sachverständigen Prof. Dr. Bettina Kohlrausch zum Sondervotum des Sachverständigen Prof. Dr. Bernd Giezek

Die grafische Darstellung des Sachverständigen Prof. Dr. Giezek erweckt den Eindruck, als sei im Rahmen des AES-Digi 2018 nach den Inhalten der Kurse gefragt worden. Tatsächlich trifft das nur auf die erste von vier Fragen zu.

Mit den übrigen Fragen wurden die Gründe für die Teilnahme an Weiterbildung erhoben. Sie betrafen also die Sphäre der Teilnehmer:

Tabelle 5: Aspekte der Digitalisierung als Gründe der Beteiligung an Weiterbildung

Basis: non-formale Weiterbildungsaktivitäten 18- bis 69-Jähriger *(jeweils für bis zu zwei Aktivitäten erfragt)*	**Anteilswerte in Prozent von „trifft voll und ganz zu" oder „trifft eher zu"**		
	Weiterbildungsaktivitäten ohne digitale Medien	**Weiterbildungsaktivitäten mit digitalen Medien**	**alle Weiterbildungs-aktivitäten**
Frage: Bitte geben Sie für jede der folgenden Aussagen an, ob sie voll und ganz, eher, eher nicht oder gar nicht zutrifft.	(n = 2.503)	(n = 1.491)	(n = 3.994)
>*Name der Aktivität*< hat/hatte den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten zum Gegenstand, die ich aufgrund der zunehmenden Digitalisierung im Rahmen meiner Arbeit benötige.	17	44	27
In >*Name der Aktivität*< will/wollte ich lernen, wie ich das Internet zur Informationsbeschaffung nutzen kann.	2	18	8
In >*Name der Aktivität*< will/wollte ich den Umgang mit bestimmten digitalen Technologien erlernen (z. B. einer Software, einer Anwendung oder einem digitalen Gerät).	12	36	20
In >*Name der Aktivität*< will/wollte ich mehr über soziale, ethische oder rechtliche Aspekte der Digitalisierung lernen (z. B. Datenschutz).	5	24	12
Mindestens einem der vier Gründe zugestimmt (Quote)	21	52	33

© Kantar 2019

*Demnach entfiel **ein Drittel der non-formalen Weiterbildungsaktivitäten** auf das Erlernen digitaler Kompetenzen (vgl. Kapitel 7.4.4.1 sowie AES-Digi 2018).*

Dieses Ergebnis spiegelt sich in der Grafik des Sachverständigen nicht wider und steht im klaren Widerspruch zu seiner Schlussfolgerung.

10.6.5.2 Gegenreplik des Sachverständigen Prof. Dr. Bernd Giezek zur Replik der Fraktion der SPD und der Sachverständigen Prof. Dr. Bettina Kohlrausch

Die Daten zu dem Sondervotum wurden mir von der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, Fachbereich 1: Bildungswissenschaften, Institut für Pädagogik zur Verfügung gestellt. Das Institut wurde mir nach dem Vortrag in der PG 4 von Frau Frauke Bilger (KANTAR) als Ansprechpartner für das Zahlenwerk des AES-Digi 2018 genannt. Dieses Institut übermittelte mir am 22.6.2020 die folgende Mail und die entsprechende Datensätze, die die Basis meines Votums sind. Diese Originaldaten (siehe unten) habe ich in meiner Grafik zusammengefasst, aber inhaltlich nicht verändert.

Ich zitiere aus der entsprechenden Mail der Universität Koblenz: „ … die Frage zu den digitalen Inhalten der Weiterbildung ist auch sehr spannend. Möglicherweise kommen hierzu die Variablen Digi02NFEar - Digi02NFEdr aus dem NFE-Kursdatensatz in Frage: Hier wurde z. B. gefragt, ob der jeweilige Kurs, „den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten zum Gegenstand [hat / hatte], die ich aufgrund der zunehmenden Digitalisierung im Rahmen meiner Arbeit benötige. (Codebuch Seite 67). Die Häufigkeiten sind unten beigefügt:

abgefragt in max. 2 Schleifen: Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten aufgrund der zunehmender Digitalisierung, recodiert

		Häufigkeit	**Prozent**	**Gültige Prozente**	**Kumulierte Prozente**
Gültig	trifft gar nicht zu	3241	63,4	63,9	63,9
	trifft eher nicht zu	435	8,5	8,6	72,5
	trifft eher zu	619	12,1	12,2	84,8
	trifft voll und ganz zu	773	15,1	15,2	100,0
	Gesamt	5068	99,1	100,0	
Fehlend	keine Angabe	45	,9		
Gesamt		**5113**	**100,0**		

abgefragt in max. 2 Schleifen: Den Umgang mit bestimmten digitalen Technologien erlernen, recodiert

		Häufigkeit	**Prozent**	**Gültige Prozente**	**Kumulierte Prozente**
Gültig	trifft gar nicht zu	3700	72,4	73,0	73,0
	trifft eher nicht zu	311	6,1	6,1	79,1
	trifft eher zu	428	8,4	8,4	87,6
	trifft voll und ganz zu	631	12,3	12,4	100,0
	Gesamt	5070	99,2	100,0	
Fehlend	keine Angabe	43	,8		
Gesamt		**5113**	**100,0**		

abgefragt in max. 2 Schleifen: Lernen, wie ich das Internet zur Informationsbeschaffung nutzen kann, recodiert					
		Häufigkeit	**Prozent**	**Gültige Prozente**	**Kumulierte Prozente**
Gültig	trifft gar nicht zu	4206	82,3	83,0	83,0
	trifft eher nicht zu	434	8,5	8,6	91,6
	trifft eher zu	273	5,3	5,4	96,9
	trifft voll und ganz zu	155	3,0	3,1	100,0
	Gesamt	5068	99,1	100,0	
Fehlend	keine Angabe	45	,9		
Gesamt		**5113**	**100,0**		

abgefragt in max. 2 Schleifen: Mehr über soziale, ethische oder rechtliche Aspekte der Digitalisierung lernen, recodiert					
		Häufigkeit	**Prozent**	**Gültige Prozente**	**Kumulierte Prozente**
Gültig	trifft gar nicht zu	4074	79,7	80,4	80,4
	trifft eher nicht zu	361	7,1	7,1	87,6
	trifft eher zu	384	7,5	7,6	95,1
	trifft voll und ganz zu	246	4,8	4,9	100,0
	Gesamt	5065	99,1	100,0	
Fehlend	keine Angabe	48	,9		
Gesamt		**5113**	**100,0**		

… Zitatende.

Selbst wenn diese Daten nur die Motivation für einen Kursbesuch darstellen, dann lässt sich jedoch aus dem in der Replik zitierten AES-Digi 2018 (S. 28) entnehmen, dass nur 24 % aller Bildungsaktivitäten dem sehr breit definierten Bereich „Natur, Technik, Computer" zuzuordnen sind. Nur 7 % aller Bildungsmaßnahmen beziehen sich danach auf den „Umgang mit dem Computer/Softwarethemen" und nur 1 % auf das Themenfeld „Informatik". Auch daraus ziehe ich die Schlussfolgerung, dass auch im Hinblick auf die Schlüsselqualifikation „Informationsbeschaffung aus dem Internet und zielführende -verarbeitung" die bisherigen Weiterbildungsmaßnahmen als unzureichend bezeichnet werden müssen.

10.6.6 Sondervotum des Sachverständigen Dr. Hans-Peter Klös zu Kapitel 7.9.3.

Die dargelegten Handlungsempfehlungen dieses Kapitels werden als ausgesprochen paternalistisch empfunden. Die Schaffung eines positiven Altersklimas, von lernförderlichen Arbeitsbedingungen und die Veränderung der Arbeitsorganisation gehören zum Kanon gut geführter Unternehmen. Dass sich Arbeitsorganisationen verändern und die Leitung sich auf den Umgang mit eigenständigeren und selbstbewussteren Mitarbeitern einstellen muss, ist unternehmerisches Kerngeschäft und gelebte gute Praxis in Unternehmen. Eine „gute Unternehmens- und Führungskultur" ist auch ohne verfasste Mitbestimmung möglich.

Nicht mitgetragen wird die Empfehlung, dass „einzelne Unternehmen über Betriebsvereinbarungen Rationalisierungsgewinne in Qualifikationsmaßnahmen für ihre Beschäftigten" umwidmen sollen. Die Disposition über die Nutzung von „Rationalisierungsgewinnen" ist eine zutiefst unternehmerische Aufgabe.

10.7 Sondervoten, Replik und Gegenreplik zu Kapitel 8

10.7.1 Sondervotum des Abg. Dr. Stefan Kaufmann (CDU/CSU) und der Sachverständigen Carlo Dirschedl, Dr. Barbara Dorn und Prof. Dr. Peter F. E. Sloane zu Kapitel 8.4.5.

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) umspannt hochschulische ebenso wie berufliche Qualifikationen, seine Deskriptoren werden in beiden Bereichen angewendet. Kompetenzen, die mit Qualifikationen in einem der beiden Bereiche erworben werden, werden somit vergleichbar und transparent. Ein curricularer Vergleich von Einzelformaten hochschulischer und beruflicher Bildung (z. B. von bestimmten Studiengängen mit bestimmten Fortbildungsordnungen) muss im Wesentlichen in Einzelverfahren erfolgen. Globale Formate und Runde Tische eignen sich hierfür nicht; schon aufgrund der mit der Hochschulautonomie einhergehenden Vielfalt bei der Gestaltung von Studiengängen und aufgrund der von der strukturellen Entwicklung gebotenen Dynamik der Bildungsformate in beiden Bereichen, die sich regelmäßig und dynamisch an neue Bedarfe anpassen.

10.7.2 Sondervotum des Abg. Dr. Stefan Kaufmann (CDU/CSU) und der Sachverständigen Carlo Dirschedl und Dr. Barbara Dorn zu Kapitel 8.4.3.

Die Empfehlung wird in dieser in der letzten Sitzung der Enquete noch geänderten und in der Zielsetzung deutlich verschärften Form nicht mitgetragen. Die zunächst verabredete Empfehlung ging bereits sehr weit, war aber akzeptabel, weil sie den berufsbildenden Schulen zielgruppenspezifische Spielräume ließ: „Wir empfehlen den Ausbau von grundlegenden Inhalten/Anforderungen in den berufsbildenden Schulen die zentrale Bestandteile vieler Studiengänge sind Fremdsprache Englisch, Mathematik)."

10.7.3 Sondervotum des Abg. Dr. Jens Brandenburg (FDP) zu Kapitel 8.3.5:

Duale Studiengänge erfreuen sich wachsender Beliebtheit bei Studierenden und Betrieben. Sie sind ein erfolgreiches Modell zur Vorbereitung junger Talente auf anspruchsvolle Tätigkeiten in Wirtschaft, Technik und im Sozialwesen. Die Flexibilität in ihrer Ausgestaltung ist ihre Stärke. Der Wert dieser Flexibilität und die Freiheit von Forschung und Lehre werden in den Handlungsempfehlungen nicht hinreichend berücksichtigt. Insbesondere im praxisintegrierenden Studium erstreckt sich die Freiheit von Forschung und Lehre auch auf den Praxisteil. Hier steht nicht die bundesweit standardisierte Vermittlung spezifischer Berufskompetenzen im Fokus, sondern das wissenschaftlich geleitete Studium in betrieblichem Kontext. Eine weitreichende bundesgesetzliche Regulierung dieses Praxis-anteils gefährdet nicht nur die verfassungsrechtlich geschützte Freiheit von Forschung und Lehre, sondern auch die bewährte Individualität und Dynamik dieser Studiengänge. Ein praxisintegrierendes Studium ist keine berufliche Ausbildung mit Hochschulunterstützung, sondern ein wissenschaftliches Studium mit hohem Praxisanteil. Im Mittelpunkt aller Weiterentwicklungen muss daher die Entscheidungshoheit der Hochschulen und ihrer Studierenden stehen und nicht eine Unterordnung unter Abstimmungsprozesse bundesweiter Berufsbildungsakteure. In diesem Kontext sind bundesweite Absprachen der Länder und Hochschulen zu einem gemeinsamen Markenkern des praxisintegrierenden Dualen Studiums möglich. Der curricularen Verzahnung von Theorie und Praxiseinheiten kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Passgenaue und dynamisch weiterentwickelte Studienprogramme und die Zurückhaltung bei politischer Einflussnahme auf Studieninhalte sind das Erfolgsrezept dualer Hochschulen.

10.7.4 Sondervotum der Sachverständigen Dr. Barbara Dorn zu Kapitel 8.4.3.

Mit § 12 Musterrechtsverordnung (MRVO) liegt ein wirksamer Begriffsschutz zur Kennzeichnung dualer Studiengänge vor, der in 13 von 16 Rechtsverordnungen der Länder wörtlich umgesetzt ist, in den Rechts-

verordnungen der übrigen Länder ist nichts anderes gemeint. Die Akkreditierungskriterien gelten bundesweit. Deshalb erübrigt sich die in der Handlungsempfehlung angesprochene Prüfung der „Einführung von verbindlichen Qualitätskriterien" für duale Studiengänge.

10.7.5 Sondervotum des Sachverständigen Prof. Dr. Bernd Giezek zu den Kapiteln 8.3.2 und 8.3.5

Die Freie und Hansestadt Hamburg hat mit Wirkung zum 01.01.2020 die Berufliche Hochschule Hamburg als staatliche Hochschule gegründet. An der BHH sollen die betriebliche Ausbildung, die Berufsschule und die hochschulische Ausbildung miteinander verbunden werden.

Das Studium an der BHH ist – abgesehen von einem Verwaltungskostenbeitrag - für die Betriebe mit keinerlei Studiengebühren verbunden. Das Studium wird vollständig vom Steuerzahler finanziert. Die Entscheidung, wer studiert und wer nicht, liegt ausschließlich bei den Unternehmen. Damit wird eine Bildungsdienstleistung, für die es bereits seit vielen Jahren auf dem Markt Angebote in Form von dualen Studiengängen seitens privater Hochschulen gibt, den Unternehmen direkt mithilfe von Steuermitteln kostenfrei angeboten. Es handelt sich dabei nach meiner Auffassung nicht nur um eine unzulässige Subventionierung der Unternehmen, sondern auch um einen unzulässigen Eingriff in den marktlichen Wettbewerb nach Art. 107 Abs. 1 AEUV.

Eine Beihilfebeschwerde bei der EU-Kommission ist bereits vom Verband privater Hochschulen eingereicht und von der EU-Kommission auch angenommen worden. Eine Stellungnahme der Bundesregierung steht nach meinem Kenntnisstand noch aus.

Es wird dafür plädiert, dass – wenn überhaupt staatliche Angebote entwickelt werden – diese rechtskonform unter Erhebung marktüblicher und mindestens vollkostendeckender Gebühren, wie es das Gesetz verlangt, unterbreitet werden, so dass der private Wettbewerb nicht verdrängt wird. Gleichzeitig muss sichergestellt werden, dass das (lehrende) Personal gleiche Arbeitsbedingungen und Gehaltstrukturen sowohl an den staatlichen Hochschulen als auch an den privaten Hochschulen vorfindet, um auch dadurch für einen fairen Wettbewerb zu sorgen.

10.7.5.1 Replik der Sachverständigen Dr. Sandra Garbade, der Fraktion der SPD und der Sachverständigen Prof. Dr. Bettina Kohlrausch zum Sondervotum des Sachverständigen Prof. Dr. Bernd Giezek

Die Stärkung der dualen Berufsausbildung ist eines der erklärten Ziele des Hamburger Senats. Es geht dabei nicht nur um Durchlässigkeit der Bildungssysteme, um Anerkennung und Anrechnung von beruflichen Qualifikationen auf ein Hochschulstudium, sondern auch darum, die Gleichrangigkeit von akademischer und beruflicher Bildung herzustellen und verstärkt in den bildungspolitischen Fokus zu nehmen.

Mit Gründung der staatlichen Beruflichen Hochschule Hamburg (BHH) zum 1. Januar 2020 hat Hamburg ein neues, innovatives Bildungsangebot geschaffen, bei dem Studium und Ausbildung miteinander verzahnt werden. Innerhalb von vier Jahren können zwei berufsqualifizierende Abschlüsse erworben werden. Dabei werden inhaltliche Doppelungen reduziert und Leistungen an drei Lernorten (Betrieb, Berufsschule und Hochschule) gegenseitig anerkannt. Damit wird die Qualifizierungsdauer gegenüber anderen Modellen verkürzt. Zudem entstehen weder Studierenden noch Unternehmen Studiengebühren. Unternehmen haben die Chance, breit qualifizierte und praktisch geschulte Nachwuchskräfte zu gewinnen, Talente zu fördern und eine langfristige Arbeitsbeziehung mit ihnen aufzubauen.

Die für Bildung zuständige Behörde hat im Wesentlichen mit der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW) als staatlichem Anbieter sondiert, ob eine Kooperation möglich ist, in der das neue Modell implementiert wird, um das staatliche Bildungsangebot um duale Studienangebote zu erweitern. Eine Kooperation kam nicht zustande. Die Prüfergebnisse führten zu einer Neugründung. Dabei wurde die BHH als staatliche Hochschule nach Hamburgischem Hochschulgesetz gegründet, siehe Drs. 21/17964.

Daneben hat die für Bildung zuständige Behörde im gesamten Projektverlauf einen engen Austausch mit den Partnern der beruflichen Bildung gepflegt. Dieser Austausch bezieht sich auch auf die jeweils mit den Partnern verbundenen Bildungsinstitutionen und Hochschulen. Darüber hinaus hat die für Bildung zu-

ständige Behörde gegenüber regionalen privaten Anbietern dualer Studiengänge von Beginn an transparent über die Vorhaben zur BHH berichtet und dabei weitere konkrete Kooperationsmöglichkeiten sondiert. Darunter fielen unter anderem die Zusammenarbeit von wissenschaftlichem Lehrpersonal, bei Forschungsvorhaben und im Bereich der technischen Infrastruktur.

Der Senat etabliert das Studienangebot der BHH als Ergänzung zur dualen Ausbildung und (dualen) Studiengängen der Stadt.

Die genannte Beihilfebeschwerde des Verbands privater Hochschulen e.V. liegt der in Hamburg für Bildung zuständigen Behörde seit dem 20. Oktober 2020 vor. Die Prüfung der Beschwerde durch die für Bildung zuständige Behörde hat ergeben, dass keine rechtswidrige Beihilfe vorliegt. Daher bedarf es keiner Maßnahmen zur Einhaltung des Beihilferechts.

Eine Kooperation mit der BHH steht allen Unternehmen offen, die daran interessiert sind. Einen Verstoß gegen das Europäische Beihilferecht vermag die für Bildung zuständige Behörde in Einrichtung und Betrieb der staatlichen Hochschule nicht erkennen.

10.7.5.2 Gegenreplik des Sachverständigen Prof. Dr. Bernd Giezek zur Replik der Sachverständigen Dr. Sandra Garbade, der Fraktion der SPD und der Sachverständigen Prof. Dr. Bettina Kohlrausch

Die staatliche Hochschule BHH arbeitet mit Steuergeldern in einem Bereich, der von Unternehmen bzw. deren Studenten (mit)finanziert werden könnte, um faire Wettbewerbsbedingungen zwischen staatlichen und privaten Anbietern herzustellen. Rein steuerfinanzierte Angebote belasten den Steuerzahler auf eine unangemessene Art und Weise; insbesondere in einer Stadt, die von ihrem eigenen Rechnungshof wiederholt kritisiert wird. Am 15.2.2021 teilt der Rechnungshof der Freien und Hansestadt Hamburg in seinem Jahresbericht 2021 seine Prüfungsergebnisse der Bürgerschaft, dem Senat und der Öffentlichkeit mit. Der Bericht ist eine wesentliche Grundlage für die Entlastung des Senats durch die Bürgerschaft und stellt u. a. folgendes fest:

„Die Buchhaltung und die Bewirtschaftung der Haushaltsmittel genügen den Anforderungen der staatlichen Doppik noch immer nicht in vollem Umfang. Die Jahresabschlüsse von Kernhaushalt und Konzern vermitteln zwar ein den tatsächlichen Verhältnissen entsprechendes Bild der Vermögens-, Finanz- und Ertragslage, die festgestellten Mängel führen aber dazu, dass der Rechnungshof zum wiederholten Male sein Testat eingeschränkt hat. Die Verwaltung hat gegen Rechte der Bürgerschaft bei der Bewilligung von Haushaltsmitteln verstoßen, indem sie in Einzelfällen Budgetermächtigungen unzulässig überschritten hat oder Haushaltsreste ohne die erforderliche Ermächtigung in das Folgejahr übertragen wurden. Darüber hinaus gab es viele weitere Mängel im konkreten Verwaltungshandeln. Dazu einige Beispiele: Die Fakultät Design, Medien und Information der HAW hatte es hingenommen, dass Hochschulbeschäftigte die Erfüllung der Lehrverpflichtung nicht nachwiesen. Bei der Vermietung von Räumen und Kfz-Stellplätzen hat die Hochschule auf Einnahmen verzichtet.“

Es ist nur eine Frage der Zeit, bis auch die BHH in dem Jahresbericht des Rechnungshofes auftaucht.

10.7.6 Sondervotum der Abg. Nicole Höchst (AfD) zu Kapitel 8.3.1.2

Die AfD-Fraktion stellt fest, dass durch scheininnovative Bezeichnungen wie „Bachelor Professional“ und „Master Professional“ bewährte und weltweit angesehene Berufsbezeichnungen wie der Meister verballhornt werden, so dass aufgrund dieser verfehlten Image-Kampagne die Wertschätzung für die berufliche Bildung weiter sinken kann. Handwerksmeister tragen ihre Berufsbezeichnungen mit Stolz. Eine Politik, die die Ausbildungsberufe stärken will, erhält die traditionsträchtigen Berufstitel. Eine Verwässerung durch verwirrende Doppelbezeichnungen sollte unterbleiben. Bisher hoch angesehene und etablierte Fortbildungsbezeichnungen sollten nicht in Frage gestellt und Begriffsverwirrungen vermieden werden.

10.8 Sondervoten zu Kapitel 9

10.8.1 Sondervotum der Fraktion der SPD und der Sachverständigen Francesco Grioli und Prof. Dr. Bettina Kohlrausch zu Kapitel 9.2.2.2

Kohärente Finanzierung der Aus- und Weiterbildung

A. akademische und berufliche Erstausbildung

*In Deutschland gilt generell, dass die **existenzielle Absicherung von Jugendlichen in der Erstausbildung** in der elterlichen Verantwortung liegt (Unterhaltspflicht). Dabei sind allerdings die realen finanziellen Belastungen unter anderem abhängig von der Wahl der Erstausbildung, also insbesondere von der Entscheidung zwischen beruflicher oder akademischer Ausbildung. Grundsätzlich bleibt umstritten, ob diese Elternabhängigkeit aufgehoben werden sollte. Eine elternunabhängige Existenzsicherung in der Erstausbildung müsste mindestens die Abgrenzung zu gezahlten Ausbildungsvergütungen sicherstellen, um Mitnahmeeffekte der Wirtschaft zu vermeiden.*

*Da die finanzielle Förderung während einer Erstausbildung in Deutschland traditionell unterschiedlich zwischen beruflichen und akademischen Ausbildungswegen ist, muss die jeweilige Situation getrennt bewertet werden. Während im Studium ein elternabhängiges BAföG nach dem Prinzip der Bedürftigkeit und als Halbdarlehen zur Verfügung steht, wird während einer dualen Ausbildung im Betrieb nach dem BBiG eine **angemessene Ausbildungsvergütung**, im Zweifel neuerdings eine Mindestausbildungsvergütung gezahlt. Gut begründet ist diese Unterscheidung, da Auszubildende während ihrer Ausbildung in Teilen bereits produktiv im Betrieb mitarbeiten. In jedem Fall erscheint es aber sinnvoll, die existenzsichernden Fördermaßnahmen für Auszubildende und Studierende gleichermaßen zu verbessern.*

*Während der beruflichen Erstausbildung werden auf Basis des BBiG oder anderer Bundesberufegesetze wie beispielsweise dem Pflegeberufegesetz (PflBG) Ausbildungsvergütungen in ganz unterschiedlicher Höhe gezahlt. In neuen **Bundesberufegesetzen** muss zukünftig sichergestellt sein, dass aber auch in allen anderen sogenannten schulischen Fachberufsausbildungen angemessene Ausbildungsvergütungen gezahlt werden und notfalls der Lastenausgleich durch ein **branchenspezifisches Ausgleichsmodell** abgesichert ist. Neben den Gesundheits-, Pflege- und therapeutischen Berufen gilt das insbesondere auch für die Erziehungs- und Sozialberufe.*

*Wir müssen Sorge tragen für eine physische und digitale **Beweglichkeit bei der Berufswahl**. Gerade in strukturschwachen Regionen sind ausbildungsinteressierte Menschen darauf angewiesen, auf Ausbildungsangebote im weiteren Umfeld außerhalb des elterlichen Zuhauses zurückgreifen zu können. Junge Menschen dürfen in ihrer Berufswahlfreiheit nicht eingeschränkt werden, weil sie sich die Aufnahme einer Ausbildung schlicht nicht leisten können. Daher sind finanzielle Hilfen für physische Mobilität wie **Azubi-Tickets** anstrebenswert. Außerdem sollte neben dem studentischen Wohnen ein Bundesprogramm **„Junges Wohnen“** aufgesetzt werden, das allen Erstauszubildenden günstigen und funktionalen Wohnraum zur Verfügung stellt. Ein gemeinsames Wohnen von studentischen und beruflichen Auszubildenden schafft auch im soziokulturellen Sinne Durchlässigkeit. Mit den **Berufsausbildungsbeihilfen** existiert bereits ein Instrument zur Unterstützung von Mobilität und Wohnen, das allerdings analog den Förderkonditionen des BAföG weiter ausgebaut werden muss. Für die **digitale Mobilität** sollten im Sinne einer **Lernmittelfreiheit** jeder/m Auszubildenden mindestens ein mobiles Leihgerät während der Ausbildung bereitgestellt werden sowie eine kostengünstige „AzubiDatenFlat“.*

*Die 2019 erfolgte BAföG-Novelle weist in die richtige Richtung. Doch weiterhin sind existenzielle Probleme ungelöst. Für eine echte **Modernisierung des BAföG** braucht es die deutliche Erhöhung der Einkommensfreigrenzen, eine zeitgemäße und dynamische Anpassung der Bedarfssätze an gestiegene Lebenshaltungskosten und die flexible Gestaltung von Förderzeiträumen, um den vielfältigen Lebenssituationen gerecht zu werden. Das Darlehensmodell sollte mittelfristig durch einen Vollzuschuss abgelöst werden. Um wissenschaftliche Weiterbildung per Studium zu fördern, ist eine Aufhebung der Altersgrenze im BAföG zu begrüßen.*

*Um einen ersten konkreten Schritt hin zu mehr Elternunabhängigkeit während der Ausbildung für alle Jugendliche zu gehen, könnte mit der Einführung einer allgemeinen **Kindergrundsicherung** eine automatische **Direktauszahlung** als Sockelfinanzierung an alle Auszubildenden und Studierenden erfolgen.*

B. Fort- und Weiterbildung

Was macht den Wert von Fort- und Weiterbildung aus? Jede Weiterbildung ist nur so gut, wie die Qualitätsstandards einerseits geprüft sind und die Möglichkeiten zur Wahrnehmung andererseits finanziell abgesichert sind.

Grundsätzlich lässt sich die Finanzierung der Weiterbildung grob in drei Säulen beschreiben:

*In der **betrieblichen Weiterbildung** werden zeitliche und finanzielle Investitionen in der Regel zwischen Arbeitgeber und Beschäftigten geteilt, idealerweise auf der Basis betrieblicher oder tariflicher Regelungen. Betriebliche Weiterbildung kann über **Branchenfonds** – wie in der Bau-, Chemie- und Metall- und Elektrowirtschaft – weitergehend unterstützt werden. In Betracht kommen außerdem Bildungsteilzeiten im Betrieb und – gegebenenfalls sozialpartnerschaftlich finanzierte – Fachkräftestipendien.*

*Für Fälle von Arbeitslosigkeit oder drohender Arbeitslosigkeit sind in den vergangenen Jahren diverse **arbeitsmarktpolitische Instrumente** weiterentwickelt worden. Mit dem **Qualifizierungschancengesetz und dem Arbeit-von-morgen-Gesetz** sind insbesondere in der 19. Wahlperiode des Deutschen Bundestages wegweisende Weichen gestellt worden, um Langzeitarbeitslose wieder in den Arbeitsmarkt eingliedern zu können und Betriebe im Strukturwandel präventiv dabei zu unterstützen, die Beschäftigten durch rechtzeitige Maßnahmen noch während ihrer Betriebszugehörigkeit auf neue Herausforderungen vorzubereiten. Letzteres ist auch ein großer Schritt hin zu einer **Arbeitsversicherung** in Deutschland. Umbrüche, die durch Digitalisierung, Klimaschutzmaßnahmen, Globalisierung und Demografie hervorgerufen werden, treiben die Transformation unserer Arbeitsgesellschaft weiter voran. Daher muss eine aktive Arbeitsmarktpolitik mit einem **Transformationskurzarbeitergeld** eine zusätzliche Brücke bauen, um Entlassung und Lohnverluste zu minimieren. Die Betriebsparteien (Arbeitgeber und Betriebsrat) sollten mit gezielten Personalumbauplänen an der notwendigen Umsetzung im Betrieb aktiv beteiligt sein. Für Geringqualifizierte sollte ein **Qualifizierungsbonus** (nach Bremer Modell) verallgemeinert werden, der zusätzlich zum ALG II gewährt wird. Qualifizierende berufliche Weiterbildung und Vermittlung am Arbeitsmarkt sind gleichzustellen. Flankierend sollten die Weiterbildungsberatung der BA bzw. des Jobcenters und die Weiterbildungsportale optimiert werden.*

*Als dritte Säule bleibt die **individuelle Förderung** von Weiterbildung derzeit die größte Baustelle für die Nationale Weiterbildungsstrategie. Für eine selbstbestimmte Lebenslaufbahnplanung ist es aber unerlässlich, einen freien Zugang zu Weiterbildung zu ermöglichen, unabhängig vom betrieblichen Kontext, Arbeitslosigkeit oder aus dem Druck gesundheitlicher Einschränkungen heraus. Ein solch freier Zugang setzt voraus, dass ausreichend finanzielle und zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen. Nur so kann das hohe Gut der freien Berufswahl und einer existenzsichernden Erwerbsbiografie über die Grenzen der Erstausbildung hinweg gewährleistet werden. Derzeit stehen aber allenfalls **ertragsteuerliche Abzugsmöglichkeiten** als finanzielle Förderung zur Verfügung, die Geringverdiener letztlich diskriminieren, oder das gerade novellierte **AFBG**.*

Weiterbildung durch individuelle Ansparmodelle abzusichern, grenzt Gruppen aus, die aufgrund ihrer Einkommenssituation keine realistische Chance auf eine längere Weiterbildungszeit haben. Die bildungspolitische Schere im Kontext der Digitalisierung würde damit nur noch größer. Lediglich auf Grundlage betrieblicher oder tariflicher Vereinbarungen können solche Modelle sinnvolle Maßnahmen sein, um beispielsweise Restrukturierungen im Betrieb zu flankieren.

Die ertragsteuerliche Abzugsfähigkeit von Weiterbildungsausgaben ist derzeit das relevanteste Instrument, um individuelle berufliche Weiterbildung zu fördern. Diese Förderung erreicht Transferempfänger und Geringverdiener nicht oder – entsprechend der Progressionswirkung – nur weit unterproportional. Um dieser sozialen Unwucht zu begegnen, könnte die individuelle Weiterbildung niederschwellig über Prämien- oder Zuschussmodelle, gegebenenfalls auch Darlehen gefördert werden.

Bereits die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ schlug 2004 allerdings vor, die öffentlichen Leistungen zur Finanzierung der Aus- und Weiterbildung (BAföG, BAB, SGB III und AFBG) langfristig in einem einheitlichen Gesetz zusammenzufassen. Dabei sollten die Transfers zur öffentlichen Förderung des Lebensunterhalts harmonisiert und von einheitlichen Kriterien abhängig gemacht werden. Mit einer Konzentration und Neustrukturierung der Finanzierungsinstrumente von Bund und Ländern könnte eine Förderkette etabliert werden, die durch Absenkung der Zugangsberechtigung und Transparenz auch hinsichtlich der flankierenden Maßnahmen (wie Beratung, Gebührenerstattung, Lernhilfen) einen neuen Anreiz zur Weiterbildung für alle Menschen schafft.

*Mit der Einführung eines neuen allgemeinen **Erwachsenenweiterbildungsgesetzes** müssen endlich bestehende Instrumente dieses „dritten Standbeins" der Weiterbildung – also dem individuellen Recht auf Weiterbildung – zusammengeführt und erweitert werden. Ein solches Erwachsenenweiterbildungsgesetz wäre ein starkes Signal für die Wiederbefähigung des Einzelnen, seine eigene Erwerbsbiografie in Zeiten des Wandels zu gestalten. Es wäre die zeitgemäße „Verlängerung" der freien Berufswahl in einer dynamischen Arbeitswelt. Und es wäre die konkrete Umsetzung des **Rechts auf Weiterbildung**. Betriebliche Weiterbildung und Arbeitsmarktinstrumente müssen von dieser Regelung unangetastet bleiben.*

Inhalte dieses Erwachsenenweiterbildungsgesetzes sollten sein:

- *Förderfähig sind alle berufsfähigen Erwachsenen ab ihrem 25. Lebensjahr.*
- *Gefördert werden alle **abschlussorientierten Qualifizierungen** nach BBiG/HwO, Bundesberufegesetzen (inklusive Sozial- und Erziehungsberufe) sowie Studiengänge an öffentlichen Hochschulen. Die Qualifizierung muss nicht zwangsläufig zu einem höheren Abschluss führen. Die Förderung schließt das Erlernen eines zweiten Berufes ausdrücklich mit ein.*
- *Für die Dauer von mindestens drei Jahren wird eine **Bildungsgrundabsicherung** gewährt. Der Förderzeitraum kann auch bei Teilzeitqualifizierungen verdoppelt werden, bei gleichzeitiger Halbierung der Förderhöhe.*
- *Als Bildungsgrundabsicherung ist ein einheitlicher Betrag vorzusehen, der in begründeten Einzelfällen durch pauschalisierte Zuschüsse ergänzt werden kann, sofern erziehungspflichtige Kinder oder zu pflegende Angehörige im Haushalt leben.*
- *Für die Dauer von bis zu drei Jahren besteht für Beschäftigte ein **Freistellungsanspruch** oder Teilfreistellungsanspruch.*
- *Qualifizierungen in Mangelberufen werden bei Bedarf mit einem längeren Förderzeitraum oder höheren Fördersummen belohnt (**Fachkräftestipendium**).*
- *Die besonderen Förderaspekte im AFBG werden überführt und somit beispielsweise besondere Kosten bei Abschlussarbeiten oder Lehrgangskosten berücksichtigt.*

10.8.2 Sondervotum des Sachverständigen Prof. Dr. Bernd Giezek zu Kapitel 9.2.3

- *Jeder Lehrer sollte ohne besondere Beantragung ein Notebook mit identischer Ausstattung erhalten. Dem Lehrer sollten keine Administrationsrechte eingeräumt werden. Die gängigsten Softwarepakete sollten vorinstalliert werden. Weitere Software sollte nur die Administration aufsetzen können. Durch ein solches Vorgehen könnten künftig Fehlerquellen und Schadsoftware minimiert werden. Alternativ könnten die Verantwortlichen einen Zugriff auf einen Server im Internet ermöglichen, der alle benötigten Programme für alle Plattformen zur Verfügung stellt. Hierbei sollten unbedingt die unterschiedlichen Schulprofile berücksichtigt werden, so dass auch spezifische berufliche Software, wie z. B. Autodesk Inventor, Trepcad, Festo FluidSim, installiert werden kann.*
- *Auch wenn bereits viele Schüler nutzungsfähige IT-Technik besitzen, muss weiterhin sichergestellt werden, dass jeder Schüler ein funktionsfähiges Endgerät besitzt bzw. zu Lernzwecken nutzen kann. Die Hürden für den Erhalt eines Endgerätes sollten nicht zu hoch sein. Schüler, die keine Endgeräte und/oder auch kein Internet nutzen können, sollten diese bzw. dieses so schnell und unbürokratisch wie möglich zur Verfügung gestellt bekommen.*
- *Eine zentrale Steuerung ist notwendig für alle Bundesländer. Diese sollte jedoch auch weiterhin durch regionale externe IT-Dienstleister unterstützt werden. Hier gilt es, den Lehrer zu entlasten. Es zeigt sich immer wieder, dass es Lehrer gibt, die pro Woche mit den IT-Themen bis zu sieben Stunden beschäftigt sind, aber meist nur eine Stunde „gutgeschrieben" bekommen. Mit dieser Motivation kann das Thema nur halbherzig angegangen werden – mal abgesehen davon, dass dieses Thema nicht die Lehrer oder Schulen allein bewältigen sollten. Denkbar wäre eine Integration eines zentralen Ticketsystems, welches die Fehlermeldungen idealerweise direkt aus einer App entgegennehmen und verarbeiten kann. Sowie der Einsatz von Außenteams für Notfälle, als Alternative für Dienstleister. Auch könnten Schulen mit einem Administrator vor Ort ausgestattet werden, der maximal zwei Standorte (je nach Schulgröße) betreut.*

- *Es sollte in virtuelle Maschinen (Server) investiert werden, denn diese sind die Zukunft. Es bestehen zahlreiche Vorteile. So können z. B. einheitliche Systemupdates problemloser durchgeführt werden. Auch einheitliche Wartungsthemen sind möglich. Darüber hinaus gibt es erhebliches Einsparpotenzial beim Einkauf der Hardware (Laptops). Virtuelle Server können den Preis pro Gerät weiter senken, da die eigentlich notwendige Rechnerkapazität über den virtuellen Server bereitgestellt wird; und für das Verarbeiten am Bildschirm z. B. ein ganz normales Chromebook oder vergleichbares Gerät ausreichen würde. Zwar muss die permanente Serverleistung berücksichtigt werden, aber die dadurch entstehenden Kosten werden durch die Verringerung der administrativen Arbeiten an allen Schulen schnell ausgeglichen sein.*

Literaturverzeichnis

acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften e. V. (2018): Pilotphase Nationales Kompetenz-Monitoring (NKM): Bericht: Data Science. Auswahl, Beschreibung, Bewertung und Messung der Schlüsselkompetenzen für das Technologiefeld Data Science, acatech DISKUSSION, München.

Agentur Zebralog GmbH & Co. KG (2020): Wissenschaftliches Gutachten. Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ auf der Grundlage einer Online-Beteiligung zum Thema: „Haltung der vor der Berufswahl stehenden jungen Menschen und Auszubildenden zur Beruflichen Bildung in der digitalen Arbeitswelt“, Berlin, URL: www.bundestag.de/resource/blob/827502/93bccc85f55286c518058e685d67b887/200918_gutachten_zukunftsdialog-data.pdf, Abruf am: 3. Juni 2021.

Ahlers, Elke; Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut der Hans-Böckler-Stiftung (Hg.) (2018): Die Digitalisierung der Arbeit. Verbreitung und Einschätzung aus Sicht der Betriebsräte, WSI Report (40), Düsseldorf, URL: www.boeckler.de/pdf/p_wsi_report_40_2018.pdf, Abruf am: 16. Dezember 2020.

Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun et al.; Deutsche Shell Holding GmbH (Hg.) (2019): 18. Shell Jugendstudie (Infoflyer). Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort, Hamburg, URL: www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/_jcr_content/par/toptasks.stream/1570810209742/9ff5b72cc4a915b9a6e7a7a7b6fdc653cebd4576/shell-youth-study-2019-flyer-de.pdf, Abruf am: 12. November 2020.

Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun et al.; Deutsche Shell Holding GmbH (Hg.) (2019): 18. Shell Jugendstudie (Zusammenfassung). Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort, Hamburg, URL: www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/_jcr_content/par/toptasks.stream/1570708341213/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37a0ed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf, Abruf am: 12. November 2020.

Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun et al.; Deutsche Shell Holding GmbH (Hg.) (2015): 17. Shell Jugendstudie (Infoflyer). Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch, KOM-Drs. 19(28)38, Hamburg, URL: www.bundestag.de/resource/blob/632026/7558ce0d8a172b47f78c770dfb35d6ac/KDrs-19-28-38_Broschuere-Shell-Jugenstudie-data.pdf, Abruf am: 22. April 2021.

Albert, Mathieu; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun et al. (2019): 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort, Weinheim.

Albrecht, Günther; Ernst, Helmut; Westhoff, Gisela et al.; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2014): Bildungskonzepte für heterogene Gruppen – Anregungen zum Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in der beruflichen Bildung. Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_kompendium_modellversuch_barrierefrei.pdf, Abruf am: 18. Mai 2021.

Allianz für Aus- und Weiterbildung (2017): Die Qualität im Blick: Das Betriebspraktikum von Schülerinnen und Schülern weiterentwickeln. Empfehlungen der Partner der Allianz für Aus- und Weiterbildung, o.O., URL: www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/71/schuelerbetriebspraktika-Allianz%20f%C3%BCr%20Aus-%20und%20Weiterbildung.pdf, Abruf am: 10. Mai 2021.

Alsago, Elke: Die Sozialassistentin ist der Shootingstar, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 2019 (Spezial 2), S. 20-24.

Alsago, Elke (2019): Dissertation: Zur Geschichte von Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Wechselwirkungen zwischen Historien, Biografien, sozialen Konstruktionen und Selbstkonstruktionen, Lüneburg, URL: www.opus.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2019/14537/, Abruf am: 29. April 2021.

Alsago, Elke: In 160 Stunden von der Ingenieurin zur Erzieherin, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 2019 (1), S. 4-7.

Alsago, Elke, Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (2019): Präsentationsvorlage „Vergleich der Ausbildungssysteme“. Sitzung der Projektgruppe 2 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 1. April 2019, Drs. 19(28)PG2-15, Berlin.

Alsago, Elke; Hierholzer, Stefan; Karsten, Maria-Eleonora (2020): Dynamiken Sozialer Berufe und Berufs(aus)bildungen. Seit den sechziger Jahren auf unterschiedlichen Wegen zwischen Chaos und Professionalisierung, o.O., URL: www.sozialearbeit.verdi.de/themen/ausbildung/++co++4153a09e-abe3-11eb-81d3-001a4a160100, Abruf am: 3. Juni 2021.

Ambos, Ingrid; Koscheck, Stefan; Martin, Andreas et al.; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2018): Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017, Bonn, URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8755, Abruf am: 4. Februar 2021.

Amelung, Pia, Deutscher Städtetag (2019): Präsentationsvorlage „Anforderungen der Digitalisierung an die finanzielle und materielle Ausstattung von beruflichen Schulen". Sitzung der Projektgruppe 3 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung der digitalen Arbeitswelt" am 14. Oktober 2019, Drs. 19(28)PG3-28, Berlin.

Amtsblatt der Europäischen Union (2006): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates, 2006/962/EG. Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen vom 18. Dezember 2006, o.O., URL: www.eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN, Abruf am: 29. April 2021.

Anbuhl, Matthias; Deutscher Gewerkschaftsbund (Hg.) (2019): Die Zwei-Klassen-Gesellschaft. DGB-Analyse zur sozialen Spaltung in der Weiterbildung 2019 Auswertung auf Basis des Adult Education Survey Trendbericht, Berlin, URL: www.dgbmailing.elaine-asp.de/go/sif191f1jokwo3rgj1tlxssh9sir0ymuemf40ssg07jc/1925, Abruf am: 28. Januar 2021.

Anbuhl, Matthias, Deutscher Gewerkschaftsbund (2020): Präsentationsvorlage „Berufliche Weiterbildung mit Perspektive". Sitzung der Projektgruppe 4 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 20. April 2020, Drs. 19(28)PG4-7, Berlin.

Andresen, Sabine; Lips, Anna; Rusack, Tanja et al.; Stiftung Universität Hildesheim; Goethe Universität Frankfurt am Main (Hg.) (2020): Nachteile von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausgleichen. Politische Überlegungen im Anschluss an die Studien JuCo und KiCo, Hildesheim.

Annen, Silvia (2012): Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa, Bielefeld.

Annen, Silvia, Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Präsentationsvorlage „Durchlässigkeit – Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – Anerkennungen, Zertifizierungen, Abschlüsse im europäischen und internationalen Rahmen". Sitzung der Projektgruppe 4 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 15. Juni 2020, Drs. 19(28)PG4-20, Berlin.

Arbeitsgemeinschaft der Bildungswerke der Deutschen Wirtschaft ADBW e. V.: Internetseite: Arbeitgeberinitiative Teilqualifizierung. Eine Kooperation deutscher Arbeitgeberverbände und Bildungswerke der deutschen Wirtschaft, URL: www.nachqualifizierung.de/, Abruf am: 8. Februar 2021.

Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative: Internetseite: Kommunale Koordinierung. Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative, URL: www.kommunale-koordinierung.de/home, Abruf am: 21. Juni 2021.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld, URL: www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/pdf-bildungsbericht-2012/bb-2012.pdf, Abruf am: 7. Juni 2021.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, Bielefeld, URL: www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf, Abruf am: 3. Februar 2021.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt, Bielefeld, URL: www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf, Abruf am: 12. November 2020.

Baethge, Martin (2011): Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung, in: Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten et al. (Hg.) (2011): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden, S. 277-300.

Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker: Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1998 (3/1998), URL: www.doku.iab.de/mittab/1998/1998_3_MittAB_Baethge_Baethge-Kinsky.pdf, Abruf am: 26. April 2021, S. 461-472.

Bahl, Anke; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2012): Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP). Abschlussbericht Forschungsprojekt 2.2.301, Bonn, URL: www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_22301.pdf, Abruf am: 16. Oktober 2020.

Bahl, Anke (2012): Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung. Zugespitzte Schlussfolgerungen aus einem Forschungsprojekt des BIBB als Anregung zur Diskussion, Bonn, URL: wap.igmetall.de/0193179_TOP_6_ThesenpapierSIAP_dac6d44ea2b34d32de3db5c1afcd521ca9b19ded.pdf, Abruf am: 19. Februar 2020.

Bahl, Anke; Diettrich, Andreas (2008): Die vielzitierte „neue Rolle“ des Ausbildungspersonals. Diskussionslinien, Befunde und Desiderate, Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online (4/2008), Bonn, URL: www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl_diettrich_ws25-ht2008_spezial4.pdf, Abruf am: 13. Februar 2020.

Banscherus, Ulf; Bernhard, Nadine; Graf, Lukas (2016): Durchlässigkeit als mehrdimensionale Aufgabe. Bedingungen für flexible Bildungsübergänge, Berlin.

Barlovic, Ingo; Ullrich, Denise; Wieland, Clemens; Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2021): Ausbildungsperspektiven im zweiten Corona-Jahr. Eine repräsentative Befragung von Jugendlichen, Gütersloh, URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/2020_Jugendbefragung_Corona.pdf, Abruf am: 11. Februar 2021.

Beicht, Ursula; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2011): Junge Menschen mit Migrationshintergrund: Trotz intensiver Ausbildungsstellensuche geringere Erfolgsaussichten. BIBB-Analyse der Einmündungschancen von Bewerberinnen und Bewerbern differenziert nach Herkunftsregionen, BIBB Report (16/2011), Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBBreport_16_11_final_de.pdf, Abruf am: 4. Mai 2021.

Beicht, Ursula; Granato, Mona: Online-Artikel: Ausbildungschancen junger Migrantinnen und Migranten, URL: www.denk-doch-mal.de/wp/ursula-beichtmona-granato-ausbildungschancen-junger-migrantinnen-und-migranten/, Abruf am: 26. April 2021.

Beicht, Ursula; Walden, Günter; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2014): Berufswahl junger Frauen und Männer: Übergangschancen in betriebliche Ausbildung und erreichtes Berufsprestige, BIBB Report (4/2014), Bonn, URL: www.bibb.de/de/20742.php, Abruf am: 4. Mai 2021.

Bellinger, Andréa: eLearning - die Zukunft der universitären Lehre: Szenarien der theologischen Aus- und Weiterbildung, in: Bulletin 2003 (2), S. 194-210.

Bellmann, Lutz; Fitzenberger, Bernd; Gleiser, Patrick et al.; IAB-Forum (Hg.) (2020): Betriebliche Ausbildung trotz Erschwernissen in der Covid-19-Krise robuster als erwartet, o.O., URL: www.iab-forum.de/betriebliche-ausbildung-trotz-erschwernissen-in-der-covid-19-krise-robuster-als-erwartet/?pdf=18900, Abruf am: 5. März 2021.

Bellmann, Lutz; Hübler, Olaf; Leber, Ute: Works council and training effects on satisfaction, in: Applied Economics Letters 2019 (14), URL: www.researchgate.net/profile/Olaf-Huebler/publication/328641351_Works_council_and_training_effects_on_satisfaction/links/5be035254585150b2b9fb6ea/Works-council-and-training-effects-on-satisfaction.pdf, Abruf am: 21. April 2021, S. 1177-1181.

Berger, Klaus: Betriebsräte und betriebliche Weiterbildung, in: WSI Mitteilungen 2012 (5/2012), URL: www.boeckler.de/data/wsimit_2012_05_Berger.pdf, Abruf am: 29. Januar 2021, S. 358-364.

BerlinOnline Stadtportal GmbH & Co. KG: Internetseite: Jugend-Kompetenzpass, URL: www.berlin.de/ba-charlottenburg-wilmersdorf/verwaltung/aemter/jugendamt/jugendliche/freiwilligen-initiative-fisch/artikel.256333.php, Abruf am: 29. April 2021.

Bernecker, Roland; Deutsche UNESCO-Kommission e. V.: Internetseite: Global Citizenship. Perspektiven einer Weltgemeinschaft. Ein Beitrag von Roland Bernecker, ehemaliger Generalsekretär der Deutschen UNESCO-Kommission und Ronald Grätz, Generalsekretär des Instituts für Auslandsbeziehungen, URL: www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/global-citizenship-education/global-citizenship-perspektiven-einer, Abruf am: 27. Januar 2021.

Bernhard, Nadine (2017): Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich, Opladen.

Bertelsmann Stiftung (2015): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Politische Forderungen der Initiative „Chance Ausbildung“, Gütersloh, URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_GP_Durchlaessigkeit_Position_final_150622.pdf, Abruf am: 30. April 2021.

Bertelsmann Stiftung (2019): Ländermonitor berufliche Bildung 2019. Zusammenfassung der Ergebnisse, Gütersloh, URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/13_Chance_Ausbildung/Laendermonitor_Zusammenfassung_2019.pdf, Abruf am: 27. Oktober 2020.

Berufliche Schulen Altötting (2017): Digital-Kodex. Digitale Ethik für Schüler/Auszubildende, Altötting, URL: www.bsaoe.de/fileadmin/media/00_bsaoe100a/04_Starterinfos/Digitalkodex-1807.pdf, Abruf am: 13. August 2019.

Berufsfortbildungswerk Gemeinnützige Bildungseinrichtung des DGB GmbH: Internetseite: Gute Berufsausbildung international, URL: www.unions4vet.de/, Abruf am: 3. Mai 2021.

Beutner, Marc: Internetseite: DigI-VET. Fostering Digitisation and Industry 4.0 in vocational education and training, URL: www.digivet.eduproject.eu/?lang=de, Abruf am: 15. April 2021.

Beutner, Marc: Internetseite: EDU-VET. E-Learning, Digitisation and Units for Learning at VET schools, URL: www.eduproject.eu/eduvet/, Abruf am: 15. April 2021.

Beutner, Marc; Green Entrepreneurship Training; Erasmus+ (Hg.) (2017): Faktenblatt - Blended Learning Funktionen. Modul 6 – Lehren und Lernen in Blended-Learning Umgebungen-Online, o.O., URL: www.green-entrepreneurship.online/openfile/9483, Abruf am: 28. Januar 2021.

Beutner, Marc: Der Weg ist noch lang. Didaktische Implikationen für die digitale Lehre, in: Magazin für Wissenschaft und Gesellschaft 2020 (6), S. 30-34.

Beutner, Marc, Universität Paderborn (2021): Impulsvortrag „E-Didaktik in der Weiterbildung – der Weg zu hybriden Formaten“. Sitzung der Projektgruppe 4 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 2. November 2021, Drs. 19(28)PG4-33, Berlin.

Beutner, Marc; Fortmann, Melissa; Pechuel, Rasmus: PVEC - Paderborn Vocational Education Concept for e-learning. Das Paderborner e-learning Konzept für die berufliche Bildung, in: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 2012 (53), S. 73-104.

Beutner, Marc; Gockel, Christof: Schulisch betreute Betriebspraktika in Bildungsgängen des „Übergangssystems“ Blended Mentoring Ansätze. Organisationsüberlegungen, Konzepte und erste Befunde, in: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 2012 (51), S. 93-128.

Bildungsinstitut der Rheinischen Wirtschaft GmbH: Internetseite: Qualifizierung für pädagogische Mitarbeiter (m/w/d) im Offenen Ganztag, URL: www.brw.de/weiterbildung/paedagogische-ergaenzungskraft-im-offenen-ganztag, Abruf am: 12. Januar 2021.

Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft gGmbH: Internetseite: ETAPP. Bundesweit einheitliche Standards in der Teilqualifizierung, URL: www.etapp-teilqualifizierung.de/, Abruf am: 29. Januar 2021.

Bilger, Frauke; Behringer, Friederike; Kuper, Harm et al. (Hg.) (2017): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES), DIE Survey, Bielefeld.

Blötz, Ulrich, Bundesinstitut für Berufsbildung (2015): Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung. Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen - Aktueller Katalog für Planspiele und Serious Games, Bielefeld.

Boes, Andreas, Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e. V. (2019): Präsentationsvorlage „Digitalisierung und berufliche Bildung“. Sitzung der Projektgruppe 1 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 4. November 2019, Drs. 19(28)PG1-61, Berlin.

Böhle, Fritz; Voß, G. Günter; Wachtler, Günther (Hg.) (2018): Handbuch Arbeitssoziologie. Band 2: Akteure und Institutionen, Wiesbaden.

Bolten, Ricarda; Rohs, Matthias; Schmidt-Hertha, Bernhard et al.: Measurement of media pedagogical competences of adult educators, in: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults 2019 (3), URL: www.pedocs.de/volltexte/2019/18097/pdf/RELA_2019_3_Rohs_et_al_Measurement_of_media.pdf, Abruf am: 4. Februar 2021, S. 307-324.

Born, Volker, Zentralverband des Deutschen Handwerks e. V.: Schriftliche Stellungnahme. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 6. Mai 2019, KOM-Drs. 19(28)45, Berlin.

Born, Volker (2012): Das Berufslaufbahnkonzept im Handwerk. Perspektiven für die Weiterentwicklung eines Strukturmodells, Abruf am: 19. Februar 2021, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Strukturfragen der

Berufsbildung, Bonn, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 4/2012), URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/6920, Abruf am: 21. Juni 2021, S. 45-48.

Born, Volker, Zentralverband des Deutschen Handwerks e. V. (2019): Präsentationsvorlage „Digitalisierung und technologische Entwicklungen im Handwerk und Gewerbe“. Sitzung der Projektgruppe 1 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 11. Februar 2019, Drs. 19(28)PG1-10, Berlin.

Born, Volker, Zentralverband des Deutschen Handwerks e. V. (2019): Schriftliche Stellungnahme „Digitalisierung (Definition) und Erscheinungsformen aus Sicht des Handwerks und des Gewerbes - Thesenpapier“. Sitzung der Projektgruppe 1 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 11. Februar 2019, Drs. 19(28)PG1-8, Berlin.

Born, Volker, Zentralverband des Deutschen Handwerks e. V. (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung“. Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 14. Dezember 2020, Drs. 19(28)PG7-20, Berlin.

Born, Volker, Zentralverband des Deutschen Handwerks e. V. (2020): Schriftliche Stellungnahme „Finanzierung der (Erst-)Ausbildung“. Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 26. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG7-4, Berlin.

Born, Volker, Zentralverband des Deutschen Handwerks e. V. (2020): Schriftliche Stellungnahme. Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 26. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG7-4, Berlin.

Bosch, Gerhard (2012): Weiterbildungsfonds - ein Finanzierungsmodell auch für Deutschland?, URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/6815, Abruf am: 18. Mai 2021, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Weiterbildungsbeteiligung fördern, Bonn, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 1/2012), URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/6822, Abruf am: 21. Juni 2021, S. 23-26.

Bosch, Gerhard, Universität Duisburg-Essen (2020): Schriftliche Stellungnahme. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 14. September 2020, KOM-Drs. 19(28)106a, Berlin.

BPS Bildungsportal Sachsen GmbH: Internetseite: BLok. Das Online-Berichtsheft, URL: www.online-ausbildungsnachweis.de/portal/index.php?id=7, Abruf am: 18. Mai 2021.

Brater, Michael: Markanter Rollenwandel beim betrieblichen Ausbildungspersonal, in: Denk-doch-Mal.de 2011, URL: www.denk-doch-mal.de/wp/michael-brater-markanter-rollenwandel-beim-betrieblichen-ausbildungspersonal/, Abruf am: 13. Februar 2020, S. 3-11.

Brater, Michael (2018): Berufliche Bildung, in: Böhle, Fritz; Voß, G. Günter; Wachtler, Günther (Hg.) (2018): Handbuch Arbeitssoziologie. Band 2: Akteure und Institutionen, Wiesbaden, S. 539-576.

Buck, Günter, Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit e. V. (2020): Schriftliche Stellungnahme. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 26. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG6-31, Berlin.

Bundesagentur für Arbeit: Internetseite: Arbeitsmarktpolitische Instrumente. Deutschland, West/Ost, Länder, Kreise, Regionaldirektionen, Agenturen für Arbeit (Zeitreihe Monatszahlen), URL: www.statistik.arbeitsagentur.de/SiteGlobals/Forms/Suche/Einzelheftsuche_Formular.html;jsessionid=C678E31BEB347665B7CC30C130761EA3?nn=1524032&topic_f=amp-amp, Abruf am: 27. April 2021.

Bundesagentur für Arbeit: Internetseite: Bundesagentur für Arbeit, URL: www.arbeitsagentur.de/, Abruf am: 17. Mai 2021.

Bundesagentur für Arbeit (2009): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife, Nürnberg, URL: www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba015275.pdf, Abruf am: 30. April 2021.

Bundesagentur für Arbeit (2018): Bericht zum Stand der Umsetzung und Weiterentwicklungsperspektiven. Entwicklungsstand der Jugendberufsagenturen im Bundesgebiet und in den Ländern, Nürnberg.

Bundesagentur für Arbeit (2018): Förderung von Jugendwohnheimen, Nürnberg, URL: www.arbeitsagentur.de/datei/Foerderung-Jugendwohnheime_ba034163.pdf, Abruf am: 31. Mai 2021.

Bundesagentur für Arbeit (2018): Weisung 201812002 vom 04.12.2018. Förderung von Jugendwohnheimen nach §§ 80a und 80b SGB III – Aktualisierung der Fachlichen Weisung, o.O., URL: www.arbeitsagentur.de/datei/weisung-201812002_ba027363.pdf, Abruf am: 31. Mai 2021.

Bundesagentur für Arbeit (2020): Fachliche Weisungen Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) Drittes Buch Sozialgesetzbuch – SGB III. § 75 SGB III (in der bis 28.05.2020 geltenden Fassung), Nürnberg, URL: www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba014610.pdf, Abruf am: 18. Mai 2021.

Bundesagentur für Arbeit (2020): Monatsbericht zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt. August 2020, Nürnberg, URL: www.arbeitsagentur.de/datei/arbeitsmarktbericht-august-2020_ba146633.pdf, Abruf am: 18. November 2020.

Bundesagentur für Arbeit (2021): Arbeitslose und Arbeitslosenquoten - Deutschland, West/Ost, Länder und Regionaldirektionen. Zeitreihe Monatszahlen ab 1991, Nürnberg.

Bundesagentur für Arbeit (2021): Glossar der Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg, URL: www.statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Grundlagen/Definitionen/Glossare/Generische-Publikationen/Gesamtglossar.pdf;jsessionid=3FC5731D813A02CFE5EB5D833693D784?__blob=publicationFile&v=9, Abruf am: 17. Mai 2021.

Bundesagentur für Arbeit (2021): Monatsbericht zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt. Dezember und Jahr 2020, Nürnberg, URL: www.arbeitsagentur.de/datei/arbeitsmarktbericht-dezember-2020_ba146814.pdf, Abruf am: 11. Februar 2021.

Bundesanzeiger (2004): Empfehlung Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung 3/2003. Bundesanzeiger Nr. 15/2004 vom 23.1.2004, Berlin.

Bundesanzeiger (2014): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 12. März 2014. Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO), BAnz AT (S1), Berlin, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA159.pdf, Abruf am: 3. Februar 2021.

Bundesanzeiger (2017): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 21. Juni 2017 zum dualen Studium, BAnz AT (S1), Berlin, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA169.pdf, Abruf am: 11. Mai 2021.

Bundesanzeiger (2018): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 15. März 2018. „Abschlussorientierte Qualifizierung Erwachsener: Gelingensbedingungen und Erfolgsfaktoren“, BAnz AT (S1), Berlin, URL: www.bundesanzeiger.de/pub/publication/gnhfBy0voMPEboZET8F/content/gnhfBy0voMPEboZET8F/BAnz%20AT%2004.04.2018%20S1.pdf?inline, Abruf am: 17. Februar 2021.

Bundesanzeiger (2019): Bekanntmachung der Verwaltungsvereinbarung über die Gewährung von Finanzhilfen des Bundes an die Länder nach Artikel 104c des Grundgesetzes zur Förderung der kommunalen Bildungsinfrastruktur (Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019 bis 2024) vom 16. Mai 2019, BAnz AT (B2), Berlin, URL: www.bundesanzeiger.de/pub/publication/2XsmDemwcZrmD2oUGbX/content/2XsmDemwcZrmD2oUGbX/BAnz%20AT%2014.06.2019%20B2.pdf?inline, Abruf am: 10. Februar 2021.

Bundesanzeiger (2020): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 17. November 2020. „Anwendung der Standardberufsbildpositionen in der Ausbildungspraxis“, BAnz AT (S4), Berlin, URL: www.bundesanzeiger.de/pub/publication/SSrfaXNiMOMrqoXc5Ye/content/SSrfaXNiMOMrqoXc5Ye/BAnz%20AT%2022.12.2020%20S4.pdf?inline, Abruf am: 27. April 2021.

Bundesanzeiger (2020): Empfehlung zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung vom 1. September 2020, BAnz AT (S2), Berlin, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA171.pdf, Abruf am: 3. Februar 2021.

Bundesarbeitsgemeinschaft Berufsbildungswerke: Internetseite: Inklusion hat viele Facetten. Berufsbildungswerke sind eine davon, URL: www.bagbbw.de/politik/inklusionsverstaendnis/, Abruf am: 18. Mai 2021.

Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS) e. V.: Internetseite: Die neue Flexibilität der Assistierten Ausbildung, URL: www.jugendsozialarbeit.news/die-neue-flexibilitaet-der-assistierten-ausbildung/, Abruf am: 29. Januar 2021.

Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben e. V.: Internetseite: BasisKomPlus. BasisKompetenz am Arbeitsplatz stärken, URL: www.basiskom.de/, Abruf am: 8. Februar 2021.

Berufsbildungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 4. Mai 2020 (BGBl. I S. 920), das durch Artikel 16 des Gesetzes vom 28. März 2021 (BGBl. I S. 591) geändert worden ist.

Das Dritte Buch Sozialgesetzbuch – Arbeitsförderung – (Artikel 1 des Gesetzes vom 24. März 1997, BGBl. I S. 594, 595), das zuletzt durch Artikel 6 des Gesetzes vom 18. Januar 2021 (BGBl. I S. 2) geändert worden ist.

Gesetz zur Förderung der beruflichen Weiterbildung im Strukturwandel und zur Weiterentwicklung der Ausbildungsförderung vom 20. Mai 2020.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 u. 2 Satz 2 des Gesetzes vom 29. September 2020 (BGBl. I S. 2048) geändert worden ist.

Neuntes Buch Sozialgesetzbuch vom 23. Dezember 2016 (BGBl. I S. 3234), das zuletzt durch Artikel 3 Absatz 6 des Gesetzes vom 9. Oktober 2020 (BGBl. I S. 2075) geändert worden ist.

Richtlinien zur Förderung von Forschungs- und Entwicklungsvorhaben "Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung" vom 27. Januar 2015.

Siebtes Gesetz zur Änderung des Vierten Buches Sozialgesetzbuch und anderer Gesetze, Bundesgesetzblatt vom 23. Juni 2020.

Bundesgesetz über das Arbeitsmarktservice (Arbeitsmarktservicegesetz – AMSG), StF: BGBl. Nr. 313/1994 (NR: GP XVIII RV 1468 AB 1555 S. 161. BR: AB 4776 S. 583.) in der Fassung vom 2. April 2021 [Österreich].

Bundesgesetz vom 26. März 1969 über die Berufsausbildung von Lehrlingen (Berufsausbildungsgesetz), StF: BGBl. Nr. 142/1969 in der Fassung vom 4. April 2021 [Österreich].

Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss, URL: www.bibb.de/de/11355.php, Abruf am: 18. Juni 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Aufgaben der Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten. Überbetriebliche Berufsbildungsstätten sind der Lernort für die überbetriebliche ergänzende Ausbildung und die Qualifizierung in der Fort- und Weiterbildung. Sie tragen so wesentlich zur Sicherung der Ausbildungsfähigkeit von KMU und zur Fachkräftesicherung bei, URL: www.bibb.de/de/12303.php, Abruf am: 14. Februar 2020.

Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Berufsvorbereitung. Dossier, URL: www.ueberaus.de/wws/9.php, Abruf am: 30. April 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Berufswahlpass, URL: www.berufswahlpass.de/service/wir-uber-uns/, Abruf am: 4. November 2020.

Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Checkliste "Qualität beruflicher Weiterbildung", URL: www.bibb.de/de/14260.php, Abruf am: 17. Mai 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: foraus.de. Forum für AusbilderInnen, URL: www.foraus.de/de/index.php, Abruf am: 21. Februar 2020.

Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Förderprogramme und -initiativen in Bund, Ländern und EU, URL: www.ueberaus.de/wws/9.php, Abruf am: 12. Februar 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Grundlegendes zu Zusatzqualifikationen. Was genau sind Zusatzqualifikationen, welche Rolle spielen sie in der beruflichen Bildung und was sind inhaltliche Schwerpunkte?, URL: www.bibb.de/ausbildungplus/de/34711.php, Abruf am: 18. Mai 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Informationen zu Aus- und Fortbildungsberufen. Neue und modernisierte Ausbildungsberufe, URL: www.bibb.de/dienst/berufesuche/de/index_berufesuche.php/new_modernised_occupations_by_year/9999, Abruf am: 29. Oktober 2020.

Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Kosten und Nutzen der Ausbildung aus betrieblicher Sicht, URL: www.bibb.de/de/11060.php, Abruf am: 16. April 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Qualifizierungsbausteine nach § 69 BBiG, URL: www.bibb.de/de/11087.php, Abruf am: 7. Juni 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Rangliste 2018 der Ausbildungsberufe nach Anzahl der Neuabschlüsse, URL: www.bibb.de/de/84666.php, Abruf am: 18. November 2020.

Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Überaus. Fachstelle Übergänge in Ausbildung und Beruf, URL: www.ueberaus.de/wws/9.php, Abruf am: 15. April 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Hauptausschussempfehlungen, URL: www.prueferportal.org/de/prueferportal_72324.php, Abruf am: 18. Mai 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Was ist Ausbildungsreife?, URL: www.bibb.de/de/1650.php, Abruf am: 18. Mai 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Zusatzqualifikationen, URL: www.bibb.de/de/703.php, Abruf am: 18. Mai 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung (o.J.): Lernortkooperation in der beruflichen Bildung, Bonn, URL: www.foraus.de/dokumente/pdf/Lernortkooperation_WEB.pdf, Abruf am: 18. Februar 2020.

Bundesinstitut für Berufsbildung: Pressemitteilung 03/2021. Moderne Berufsbildungsstandards für alle Ausbildungsberufe. Digitalisierung und Nachhaltigkeit werden Pflichtprogramm für Auszubildende, URL: www.bibb.de/de/pressemitteilung_135573.php?pk_campaign=Newsletter&pk_kwd=BIBBaktuell_2021%2F02-OTHER, Abruf am: 1. April 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung: Pressemitteilung 52/2018. BIBB-Analyse zur Entwicklung des Ausbildungsmarktes 2018, URL: www.bibb.de/de/pressemitteilung_88618.php, Abruf am: 12. November 2020.

Bundesinstitut für Berufsbildung (1997): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 27. November 1997. Kooperation der Lernorte, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA099.pdf, Abruf am: 7. April 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2012): Personal in der Weiterbildung: Beschäftigungssituation und Tätigkeiten – wb-Personalmonitor. Projektbeschreibung, Bonn, URL: www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/at_78099.pdf, Abruf am: 5. Februar 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2012): Weiterbildungsbeteiligung fördern, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 1/2012), Bonn, URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/6822, Abruf am: 21. Juni 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2013): Fortbildungsordnungen und wie sie entstehen, Bonn, URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/7062, Abruf am: 21. Juni 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2014): Beruflich qualifiziert studieren?! Informationen zum berufsbegleitenden Studium, Bonn, URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/7335, Abruf am: 27. April 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2014): BIBB-Expertenmonitor, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/Bericht_Expertenmonitor_2014.pdf, Abruf am: 17. Juni 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2014): Validierung von Lernergebnissen, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 5/2014), Bonn, URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/7416, Abruf am: 9. Februar 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2015): Neue Wege in die duale Ausbildung - Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung, Bonn, URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/7993, Abruf am: 30. April 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2017): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2017.pdf, Abruf am: 27. April 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2018): Checkliste. Qualität beruflicher Weiterbildung, Bonn, URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/en/publication/download/8596, Abruf am: 18. Mai 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2018): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2018.pdf, Abruf am: 27. April 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2019): Ausbildung im digitalen Wandel. Strategien für kleine und mittlere Unternehmen, Bonn, URL: www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Ausbildung_im_digitalen_Wandel.pdf, Abruf am: 23. März 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2019): Datenbank Auszubildende. Auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Bonn.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2019): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf, Abruf am: 3. Februar 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Ausbildung in Deutschland – eine Investition gegen den Fachkräftemangel. Ergebnisse der BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung 2017/18, Bonn, URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/16551, Abruf am: 18. Februar 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): AusbildungPlus. Duales Studium in Zahlen 2019, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/06072020_AiZ_dualesStudium-2019.pdf, Abruf am: 25. November 2020.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Bekanntmachung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe und des Verzeichnisses der zuständigen Stellen vom 25. August 2020, Bonn.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2020.pdf, Abruf am: 16. April 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Tabellen zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020 im Internet. Ergänzende Informationen zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2020_internettabellen.pdf, Abruf am: 5. Februar 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2021): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021 (Vorversion). Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn, URL: www.bibb.de/system/external_service_provider/bibb_datenreport%202021_vorversion.pdf, Abruf am: 11. Mai 2021.

Bundesinstitut für Berufsbildung; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.: Internetseite: Wen möchte wbmonitor erreichen?, URL: www.wbmonitor.bibb.de/index.php?cmd=usrStartInfo, Abruf am: 4. Februar 2021.

Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat: Internetseite: Onlinezugangsgesetz (OZG), URL: www.bmi.bund.de/DE/themen/moderne-verwaltung/verwaltungsmodernisierung/onlinezugangsgesetz/onlinezugangsgesetz-node.html, Abruf am: 27. April 2021.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Internetseite: Aus- und Weiterbildung, URL: www.bmas.de/DE/Arbeit/Aus-und-Weiterbildung/ausbildung-thementeaser.html, Abruf am: 18. Mai 2021.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Internetseite: BMAS Fachkräftemonitoring. Projektion von Fachkräfteangebot und -nachfrage in der digitalen Arbeitswelt, URL: www.bmas.de/DE/Arbeit/Fachkraeftesicherung-und-Integration/Fachkraeftemonitoring/fachkraeftemonitoring-art.html, Abruf am: 15. April 2021.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Internetseite: Jugendberufsagenturen erleichtern Start ins Berufsleben, URL: www.bmas.de/DE/Service/Presse/Meldungen/2015/jugendberufsagenturen-erleichtern-start-ins-berufsleben.html, Abruf am: 18. Mai 2021.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Internetseite: Selbstbewertungstool, URL: www.bmas.de/DE/Themen/Aus-und-Weiterbildung/Jugendberufsagenturen/selbstbewertungstool-jba.html, Abruf am: 25. August 2020.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2015): Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Abschlussbericht, Tübingen, Berlin, Bielefeld, Frankfurt am Main, URL: www.ssoar.info/ssoar/handle/document/47135, Abruf am: 29. April 2021.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2017): Arbeit weiter denken. Weißbuch Arbeiten 4.0, o.O., URL: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a883-weissbuch.pdf?__blob=publicationFile&v=1, Abruf am: 28. Oktober 2020.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2019): Forschungsbericht 526/1K. BMAS-Prognose „Digitalisierte Arbeitswelt“. Kurzbericht, o.O., URL: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb526-1k-bmas-prognose-digitalisierte-arbeitswelt.pdf?__blob=publicationFile&v=1, Abruf am: 27. April 2021.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2020): Schriftliche Stellungnahme „Aufstellung Finanzierungsvolumina der Aus- und Weiterbildung“. Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 26. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG7-11, Berlin.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales; Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Nationale Weiterbildungsstrategie. Strategiepapier, o.O., URL: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Aus-Weiterbildung/strategiepapier-nationale-weiterbildungsstrategie.pdf?__blob=publicationFile&v=1, Abruf am: 3. Februar 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Allgemeine Informationen zum Berufsorientierungsprogramm, URL: www.berufsorientierungsprogramm.de/de/allgemeine-informationen-1694.html, Abruf am: 24. März 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Bildungsketten, URL: www.bildungsketten.de/de/235.php, Abruf am: 4. November 2020.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Bundesministerin Anja Karliczek über AusbildungWeltweit, URL: www.ausbildung-weltweit.de/de/bundesministerin-anja-karliczek-ueber-ausbildungweltweit.html, Abruf am: 24. März 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Bundesprogramm „Ausbildungsplätze sichern“, URL: www.bmbf.de/de/bundesprogramm-ausbildungsplaetze-sichern-13371.html, Abruf am: 11. Februar 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Bundesprogramm Bildungsprämie, URL: www.bmbf.de/de/bundesprogramm-bildungspraemie-880.html, Abruf am: 12. Februar 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: DigitalPakt. Corona-Hilfe I: Sofortausstattung, URL: www.digitalpaktschule.de/de/corona-hilfe-ii-sofortprogramm-endgeraete-1762.php, Abruf am: 28. April 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: DigitalPakt. Die Finanzen im DigitalPakt Schule, URL: www.digitalpaktschule.de/de/die-finanzen-im-digitalpakt-schule-1763.html, Abruf am: 10. Februar 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Glossar. Begriffe von A-Z: A, URL: www.datenportal.bmbf.de/portal/de/glossary-a.html, Abruf am: 31. Mai 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Glossar. Begriffe von A-Z: B, URL: www.datenportal.bmbf.de/portal/de/glossary-b.html, Abruf am: 19. Mai 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Glossar. Begriffe von A-Z: F, URL: www.datenportal.bmbf.de/portal/de/glossary-f.html, Abruf am: 19. Mai 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Glossar. Begriffe von A-Z: V, URL: www.datenportal.bmbf.de/portal/de/glossary-v.html, Abruf am: 18. Mai 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Glossar zum DQR, URL: www.dqr.de/content/2325.php, Abruf am: 29. Oktober 2020.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Infotelefon zur Weiterbildungsberatung, URL: www.bmbf.de/de/servicetelefon-zur-weiterbildung-1369.html, Abruf am: 5. Februar 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: JOBSTARTER plus stärkt die duale Ausbildung in Deutschland, URL: www.jobstarter.de/de/jobstarter-plus-staerkt-die-duale-ausbildung-in-deutschland.html, Abruf am: 10. Februar 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Qualifizierungsinitiative Digitaler Wandel. Q 4.0, URL: www.bmbf.de/de/qualifizierungsinitiative-digitaler-wandel---q-4-0-10065.html, Abruf am: 16. Oktober 2020.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Qualitätsoffensive Lehrerbildung, URL: www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/, Abruf am: 19. Dezember 2019.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Schulträger. Schulträger erhalten hier Informationen über die Regelungen im DigitalPakt zu verschiedenen Einzelheiten der Antragstellung, URL: www.digitalpaktschule.de/de/schultraeger-1704.php, Abruf am: 10. Februar 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Strategie der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit, URL: www.bmbf.de/files/137_19_Strategie_Bundesregierung.pdf, Abruf am: 5. März 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Wettbewerb InnoVET. Zukunft gestalten - Innovationen für eine exzellente berufliche Bildung, URL: www.bmbf.de/de/innovet.html, Abruf am: 21. Februar 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Wissenschaftliche Begleitung. Aktuelle Beiträge aus den Bereichen lebenslanges Lernen und wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen, URL: www.offene-hochschulen.de/start/start.html, Abruf am: 5. Februar 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Pressemitteilung 010/2017. Digitale Medien als Helfer bei der Inklusion, URL: www.bmbf.de/de/digitale-medien-als-helfer-bei-der-inklusion-3868.html, Abruf am: 19. Februar 2020.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Pressemitteilung 030/2021. Karliczek/KMK: „Bund und Länder arbeiten bei der Digitalisierung gut zusammen und kommen voran.“, URL: www.bmbf.de/de/karliczek-kmk-bund-und-laender-arbeiten-bei-der-digitalisierung-gut-zusammen-und-kommen-13795.html, Abruf am: 25. März 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Pressemitteilung 052/2020. Karliczek: Digitalisierung und Nachhaltigkeit künftig Pflichtprogramm für Auszubildende, URL: www.bmbf.de/de/karliczek-digitalisierung-und-nachhaltigkeit-kuenftig-pflichtprogramm-fuer-auszubildende-11049.html, Abruf am: 18. Mai 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Pressemitteilung 066/2019. Moderne und attraktive Lernorte für die Fachkräfteausbildung, URL: www.bmbf.de/de/moderne-und-attraktive-lernorte-fuer-die-fachkraefteausbildung-8976.html, Abruf am: 24. März 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2013. Ergebnisse des Adult Education Survey - AES-Trendbericht, Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey - AES-Trendbericht, Bonn, URL: www.doku.iab.de/externe/2015/k150407r07.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Zukunft der Arbeit. Innovationen für die Arbeit von morgen, Bonn, URL: www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Zukunft_der_Arbeit.pdf, Abruf am: 15. April 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Berufsbildungsbericht 2019, Bonn, URL: www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2019.pdf, Abruf am: 17. Oktober 2019.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Evaluation des Bundesprogramms Bildungsprämie (BIP). Endbericht, München, URL: www.bildungspraemie.info/_medien/downloads/BiP_Evaluation_Endbericht_final.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Lernort gestalten – Zukunft sichern. Digitalisierung in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten, Berlin, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a43digitalisierung_Lernort_gestalten_Zukunft_sichern_140619.pdf, Abruf am: 14. Februar 2020.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht, Bonn, URL: www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2018.pdf, Abruf am: 27. Januar 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht, Bonn, URL: www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2018.pdf, Abruf am: 17. Mai 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Berufsbildungsbericht 2020, Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Berufsbildungsbericht 2020, Bonn, URL: www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2020.pdf, Abruf am: 16. Oktober 2020.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018, Bonn, URL: www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Digitalisierung_in_der_Weiterbildung.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): JOBSTARTER plus. Stärkt die duale Ausbildung in Deutschland, Bonn, Berlin, URL: www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Jobstarter_plus_staerkt_die_duale_Ausbildung.pdf, Abruf am: 16. Februar 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Überbetriebliche Ausbildung. Modern, digital und attraktiv, Bonn, URL: www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Ueberbetriebliche_Ausbildung.pdf, Abruf am: 25. März 2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung; Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2015): Bekanntmachung zur Änderung der Gemeinsamen Richtlinien für die Förderung überbetrieblicher

Berufsbildungsstätten (ÜBS) und ihrer Weiterentwicklung zu Kompetenzzentren, o.O., URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a34_gemeinsame__richtlinien_fuer_die__foerderung_ueberbetrieblicher_berufsbildungsstaetten_und_ihrer_weiterentwicklung_zu_kompetenzzentren(1).pdf, Abruf am: 25. Februar 2020.

Bundesministerium für Bildung und Forschung; Kultusministerkonferenz (o.J.): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011, o.O., URL: www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf, Abruf am: 29. April 2021.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Internetseite: Mehr Qualität und weniger Gebühren. Das Gute-KiTa-Gesetz: Für gute Kitas bundesweit, URL: www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/mehr-qualitaet-in-der-fruehen-bildung/das-gute-kita-gesetz/das-gute-kita-gesetz-fuer-gute-kitas-bundesweit-128214, Abruf am: 29. April 2021.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Internetseite: Über das Programm, URL: www.fachkraefteoffensive.fruehe-chancen.de/, Abruf am: 29. April 2021.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2019): Ausbildungsoffensive Pflege (2019–2023). Vereinbarungstext. Ergebnis der Konzertierten Aktion Pflege/AG 1, Berlin, URL: www.bmfsfj.de/resource/blob/135564/63509cfe1ba9a83a10e1cc456320c001/ausbildungsoffensive-pflege-2019-2023-data.pdf, Abruf am: 29. April 2021.

Bundesministerium für Gesundheit: Internetseite: Glossar. Fragen und Antworten zum Pflegeberufegesetz, URL: www.bundesgesundheitsministerium.de/pflegeberufegesetz/faq-pflegeberufegesetz.html, Abruf am: 23. Oktober 2020.

Bundesministerium für Gesundheit: Internetseite: MTA-Reformgesetz. Gesetz zur Reform der technischen Assistenzberufe in der Medizin, URL: www.bundesgesundheitsministerium.de/mta-reformgesetz.html?fbclid=IwAR3EVbQ8w9nLNU2TXvXZaNCXX1iQJFn2ETGYlgQJ6-hOjqWOhOQ2g-69u90, Abruf am: 29. April 2021.

Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur: Internetseite: Die Breitbandförderung des Bundes. Neuauflage: Das Graue-Flecken-Förderprogramm, URL: www.bmvi.de/DE/Themen/Digitales/Breitbandausbau/Breitbandfoerderung/breitbandfoerderung.html, Abruf am: 19. Dezember 2019.

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie: Internetseite: Allianz für Aus- und Weiterbildung 2019-2022. Gemeinsame Erklärung der Allianz für Aus- und Weiterbildung: Gemeinsam den aktuellen Herausforderungen durch die Corona-Krise auf dem Ausbildungsmarkt begegnen – gemeinsam den Ausbildungsmarkt stabilisieren!, URL: www.aus-und-weiterbildungsallianz.de/AAW/Redaktion/DE/Downloads/gemeinsame-aktion.pdf?__blob=publicationFile&v=2, Abruf am: 24. März 2021.

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie: Internetseite: Passgenaue Besetzung. Unterstützung kleiner– und mittlerer Unternehmen bei der Besetzung offener Ausbildungsplätze, URL: www.bmwi.de/Redaktion/DE/Artikel/Ausbildung-und-Beruf/passgenaue-besetzung.html, Abruf am: 18. Mai 2021.

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie: Internetseite: Willkommenslotsen, URL: www.bmwi.de/Redaktion/DE/Artikel/Wirtschaft/willkommenslotsen.html, Abruf am: 18. Mai 2021.

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2019): Freiräume für Innovationen. Das Handbuch für Reallabore, Berlin, URL: www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Digitale-Welt/handbuch-fuer-reallabore.pdf?__blob=publicationFile&v=11, Abruf am: 30. Oktober 2020.

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2020): Schriftliche Stellungnahme „Antwort auf Anfrage Finanzierungsvolumina der Aus- und Weiterbildung“. Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 26. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG7-10, Berlin.

Bundesverband der Lehrkräfte für Berufsbildung e. V. (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bericht über das Digital-Summercamp des VLWN-Niedersachsen zu Konzepten und Strukturen für den digitalen Unterricht“. Sitzung der Projektgruppe 4 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 20. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG4-34, Berlin.

Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband) e. V.: Internetseite: Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband) e.V., URL: www.bildungsverband.info/, Abruf am: 4. Februar 2021.

Bundesverband Produktionsschulen e. V.: Internetseite: Produktionsschule?, URL: www.bv-produktionsschulen.de/uber-uns/produktionsschule/, Abruf am: 7. Juni 2021.

Bundeszentrale für politische Bildung: Pressemitteilung: SINUS-Jugendstudie 2020. Wie ticken Jugendliche?, URL: www.bpb.de/presse/313113/sinus-jugendstudie-2020-wie-ticken-jugendliche, Abruf am: 12. November 2020.

Bund-Länder-Kommission (2001): Begabtenförderung. Begabtenförderung - ein Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit in Schulen - Orientierungsrahmen -, Bonn, URL: http://www.blk-bonn.de/papers/heft91.pdf, 2001, Abruf am: 3. Juni 2021.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2019): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Errichtung der Beruflichen Hochschule Hamburg und Haushaltsplan 2019/2020: Nachbewilligung nach § 35 Landeshaushaltsordnung, Drs. 21/17964, Hamburg, URL: www.hibb.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/33/2019/08/21-17964.pdf, Abruf am: 3. Februar 2021.

Burkard, Claudia, Bertelsmann Stiftung (2020): Präsentationsvorlage „Zugang zu beruflicher Qualifizierung und Übergangsproblematik. Ergebnisse des Ländermonitor berufliche Bildung 2019“. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 10. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG6-7, Berlin.

Burkard, Claudia, Bertelsmann Stiftung (2020): Schriftliche Stellungnahme „Zugang zu beruflicher Qualifizierung und Übergangsproblematik. Ergebnisse des Ländermonitor berufliche Bildung 2019“. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 10. Februar 2020, Drs. 19(28)PG6-8, Gütersloh.

Burkard, Claudia; Severing, Eckart; Euler, Dieter et al.; Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2019): Alle Jugendlichen in Ausbildung bringen – wie geht das? Bedingungen und Gestaltung ergänzender, öffentlich geförderter Ausbildung, Gütersloh, URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Ausbildungsangebot_Konzept.pdf, Abruf am: 10. Mai 2021.

Burstedde, Alexander; Schirner, Sebastian; Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. (Hg.) (2019): IW-Kurzbericht 48/2019. Digitalisierung und die Zukunft von Berufen, Köln, URL: www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Kurzberichte/PDF/2019/IW-Kurzbericht_2019_Digitalisierung_Zukunft_Berufe.pdf, Abruf am: 27. Oktober 2020.

Buschfeld, Detlef; Bylinski, Ursula; Giezek, Bernd et al.: Auswirkung der Corona-Pandemie auf die berufliche Bildung. Herausforderungen und Gestaltungsfelder, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2020 (4/2020), S. 682-695.

Buschfeld, Detlef; Greilich, Annette, Universität zu Köln; Wirtschaftsschule am Oswaldsgarten (2020): Schriftliche Stellungnahme „Formen der Berufsorientierung und Handlungsempfehlungen für ihre Gestaltung – eine Diskussionsgrundlage“. Sitzung der Projektgruppe 5 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 29. Juni 2020, Drs. 19(28)PG5-8, Berlin.

Buschfeld, Detlef; Schumacher, Fred; Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln (Hg.) (2017): Qualität der beruflichen Bildung in der Region stärken. Chancen der Digitalisierung für Ausbildung vor Ort, Köln.

Buschle, Christina; Gruber, Veronika; Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hg.) (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung, WiFF Studien (Band 30), München.

Bylinski, Ursula, Fachhochschule Münster University of Applied Sciences; Institut für Berufliche Lehrerbildung Münster School of Vocational Education (2019): Präsentationsvorlage „Studie ‚Digitale Schulentwicklung‘: Teilergebnisse zur materiellen und finanziellen Ausstattung beruflicher Schulen“. Sitzung der Projektgruppe 3 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 14. Oktober 2019, Drs. 19(28)PG3-29, Berlin.

Bylinski, Ursula, Fachhochschule Münster University of Applied Sciences; Institut für Berufliche Lehrerbildung Münster School of Vocational Education (2020): Präsentationsvorlage „Einführung in die Arbeit der Projektgruppe 6: Leitfaden und thematischer Pfad“. Sitzung der Projektgruppt 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 13. Januar 2020, Drs. 19(28)PG6-4, Berlin.

Bylinski, Ursula, Fachhochschule Münster University of Applied Sciences; Institut für Berufliche Lehrerbildung Münster School of Vocational Education (2020): Schriftliche Stellungnahme „Einführung in die Arbeit der

Projektgruppe 6: Leitfragen und thematischer Pfad“. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 13. Januar 2020, Drs. 19(28)PG6-4, Berlin.

Calmbach, Marc, Sinus Markt- und Sozialforschung GmbH (2018): Präsentationsvorlage „Vorstellung der SINUS-Studie ‚Azubis gewinnen und fördern‘“. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 1. April 2019, KOM-Drs. 19(28)36 neu, Berlin.

Calmbach, Marc; Borgstedt, Silke; Borchard, Inga et al. (2016): Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Wiesbaden.

Calmbach, Marc; Flaig, Bodo; Edwards, James et al., Bundeszentrale für politische Bildung (2020): SINUS-Jugendstudie 2020 - Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Bonn.

Chemie-Stiftung Sozialpartner-Akademie: Formalisierte Weiterbildung, URL: www.cssa-wiesbaden.de/e-learningchemie/weiterbildungchemieindustrie0/bildungspfade/ciwes-glossar/formalisierte-weiterbildung/, Abruf am: 18. Mai 2021.

Christ, Johannes; Koscheck, Stefan; Martin, Andreas et al.; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2020): Digitalisierung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019, Bonn, URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/16685, Abruf am: 28. Januar 2021.

Christensen, Clayton M.; Horn, Michael B.; Staker, Heather; Clayton Christensen Institute (Hg.) (2013): Is K-12 Blended Learning Disruptive? An introduction of the theory of hybrids, o.O, URL: www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/05/Is-K-12-Blended-Learning-Disruptive.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021.

Christoph, Berhard; Leber, Ute; Stüber, Heiko; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2017): Einkommen von Bachelor- und anderen Hochschulabsolventen. Höhere Abschlüsse zahlen sich mit dem Alter zunehmend aus, IAB-Kurzbericht (13), o.O.

Cincinnato, Sebastiano; Wever, Bram de; Valcke, Martin (2014): The Learning Divide in Formal Adult Education: Why do low-qualified adults participate less?, URL: biblio.ugent.be/publication/5030388/file/5669616.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021, in: Bruno, Ana; Cavaco, Carmen; Guimarães, Paula et al. (Hg.) (2014): Proceedings of Local Change, Social Actions and Adult Learning. Challenges and Responses. ESREA Network on Between Global and Local: Adult Learning and Development, Lissabon, S. 401-415.

Conrads, Ralph; Freiling, Thomas; Ulrich, Angela (2019): Benachteiligte Jugendliche in Ausbildung und Beruf individuell begleiten. Empfehlungen zur Umgestaltung der „Assistierten Ausbildung“, Bielefeld.

Deissinger, Thomas; Aff, Josef; Fuller, Alison et al. (2013): Hybrid Qualifications: Structures and Problems in the Context of European VET Policy, Bern.

Dengler, Katharina, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (2019): Schriftliche Stellungnahme „Substituierbarkeitspotenziale von Berufen und Veränderbarkeit von Berufsbildern“. Sitzung der Projektgruppe 1 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 11. März 2019, Drs. 19(28)PG1-11, Berlin.

Dengler, Katharina; Matthes, Britta; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2015): Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt. In kaum einem Beruf ist der Mensch vollständig ersetzbar, IAB-Kurzbericht (11/2015), Nürnberg, URL: www.doku.iab.de/kurzber/2015/kb2415.pdf, Abruf am: 27. Oktober 2020.

Dengler, Katharina; Matthes, Britta; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2015): Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt. Substituierbarkeitspotenziale von Berufen in Deutschland, IAB-Forschungsbericht (11/2015), Nürnberg, URL: www.doku.iab.de/forschungsbericht/2015/fb1115.pdf, Abruf am: 12. März 2021.

Dengler, Katharina; Matthes, Britta; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2018): Substituierbarkeitspotenziale von Berufen. Wenige Berufsbilder halten mit der Digitalisierung Schritt, IAB-Kurzbericht (4/2018), Nürnberg, URL: www.iat.eu/aktuell/veroeff/jahrbuch/gb1415/GB-Becka-Enste-Evans-Merkel.pdf, Abruf am: 18. Februar 2020.

Der Beauftragte der Bundesregierung für Informationstechnik: Internetseite: IT-Beschaffungsstrategie, URL: www.cio.bund.de/Web/DE/IT-Beschaffung/IT-Beschaffungsstrategie/IT-Beschaffungsstrategie_node.html, Abruf am: 3. März 2021.

Deutsche Gesellschaft für Personalführung e. V. (2016): Leitfaden: Kompetenzen im digitalisierten Unternehmen. Ergebnisse aus Expertenkreisen im Rahmen eines BMWi-geförderten Forschungsprojekts, DGFP-Praxispapiere (2/2016), Frankfurt am Main, URL: www.dgfp.de/fileadmin/user_upload/DGFP_e.V/Medien/Publikationen/Praxispapiere/201602_Praxispapier_Kompentenzen-im-digitalisierten-Unternehmen.pdf, Abruf am: 29. Oktober 2020.

Deutsche Krankenhausgesellschaft e. V.: Internetseite: Im Krankenhaus gibt es vielfältige Ausbildungsberufe, URL: www.dkgev.de/themen/personal-weiterbildung/aus-fort-und-weiterbildung-von-operationstechnischen-und-anaestesietechnischen-assistentinnenassistenten/, Abruf am: 29. April 2021.

Deutsche Krankenhausgesellschaft e. V.: Pressemitteilung: Gutachten „Situation und Entwicklung der Pflege bis 2030“. Pflegekräftebedarf steigt immens an, URL: www.dkgev.de/fileadmin/default/Mediapool/1_DKG/1.7_Presse/1.7.1_Pressemitteilungen/2019/2019-10-22-PM_DKG_zum_DKI_Gutachten_Pflege.pdf, Abruf am: 19. Dezember 2019.

Deutsche UNESCO-Kommission e. V.; Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Internetseite: Agenda Bildung 2030 Bildung und die Sustainable Development Goals, URL: www.unesco.de/bildung/bildungsagenda-2030/bildung-und-die-sdgs, Abruf am: 29. Oktober 2020.

Deutsche UNESCO-Kommission e. V.; Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Internetseite: Bildungsbiografie Berufliche Bildung, URL: www.unesco.de/bildung/bildungsbiografie/berufliche-bildung, Abruf am: 29. Oktober 2020.

Deutscher Akademischer Austauschdienst e. V. (2020): Wissenschaft weltoffen 2020. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit, Bielefeld.

Deutscher Berufsverband für Altenpflege e. V. (2016): Stellungnahme Deutscher Berufsverband für Altenpflege (DBVA) zum Entwurf eines Gesetzes zur Reform der Pflegeberufe (Pflegeberufsgesetz), Wiehl, URL: www.dbva.de/docs/stellungnahmen/Stellungnahme_zum_Entwurf_eines_Gesetzes_zur_Reform_der_Pflegeberufe_%20(Pflegeberufereformgesetz-PflBRefG).pdf, Abruf am: 29. April 2021.

Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn.

Deutscher Bundestag (2017): Unterrichtung durch die Bundesregierung. Zweiter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung, BT-Drs. 18/12840, Berlin.

Deutscher Bundestag (2018): Einsetzung einer Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ vom 26. Juni 2018. Antrag der Fraktionen der CDU/CSU, SPD, FDP und DIE LINKE, BT-Drs. 19/2979, Berlin.

Deutscher Bundestag (2018): Plenarprotokoll, Nr. 19/42. Stenografischer Bericht der 42. Sitzung am 28. Juni 2018, S. 4203C-4217A, Berlin.

Deutscher Bundestag (2019): Plenarprotokoll, Nr. 19/124 (neu). Stenografischer Bericht der 124. Sitzung am 7. November 2019, S. 15309B-15321C, Berlin.

Deutscher Bundestag (2019): Unterrichtung durch die Bundesregierung. 12. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Deutschland kann Integration: Potenziale fördern, Integration fordern, Zusammenhalt stärken, BT-Drs. 19/15740, Berlin.

Deutscher Bundestag (2020): Antrag der Fraktion DIE LINKE. „Reform des Übergangssektors von der Schule in die Berufsausbildung“, BT-Drs. 19/24688, Berlin.

Deutscher Bundestag (2020): Antrag der Fraktion DIE LINKE. „Schulische Berufsausbildung in den Gesundheitsfachberufen reformieren“, BT-Drs. 19/22121, Berlin.

Deutscher Bundestag (2020): Antrag der Fraktion DIE LINKE. „Schulische Berufsausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin und zum staatlich anerkannten Erzieher reformieren“, BT-Drs. 19/22120, Berlin.

Deutscher Bundestag (2020): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Dr. Jens Brandenburg (Rhein-Neckar), Katja Suding, Mario Brandenburg (Südpfalz), et al. und der Fraktion der FDP vom 2. März 2020. Situation von 40plus-Studierenden, BT-Drs. 19/17488, Berlin.

Deutscher Bundestag (2020): Antwort der Bundesregierung auf eine Kleine Anfrage der Abgeordneten Katja Hessel, Christian Dürr, Dr. Florian Toncar et al. und der Fraktion der FDP vom 8. Oktober 2020. Reform der Ausbildung der Bediensteten in der Steuerverwaltung, BT-Drs. 19/23217, Berlin.

Deutscher Bundestag (2020): Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Arbeit und Soziales (11. Ausschuss), BT-Drs. 19/18753, Berlin.

Deutscher Bundestag (2020): Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Förderung der beruflichen Weiterbildung im Strukturwandel und zur Weiterentwicklung der Ausbildungsförderung, BT-Drs. 19/18076, Berlin.

Deutscher Bundestag (2020): Gesetzentwurf der Fraktionen der CDU/CSU und SPD. Entwurf eines Gesetzes zur Förderung der beruflichen Weiterbildung im Strukturwandel und zur Weiterentwicklung der Ausbildungsförderung, BT-Drs. 19/17740, Berlin.

Deutscher Bundestag (2020): Schriftliche Fragen mit den in der Woche vom 17. Februar 2020 eingegangenen Antworten der Bundesregierung vom 21. Februar 2020, BT-Drs. 19/17308, Berlin.

Deutscher Gewerkschaftsbund (2017): Was bedeutet die Digitalisierung der Arbeitswelt für Frauen. Eine Beschäftigtenumfrage, Berlin, URL: www.index-gute-arbeit.dgb.de/++co++b49ead12-025c-11e7-b8ef-525400e5a74a, Abruf am: 29. April 2021.

Deutscher Gewerkschaftsbund (2019): Schriftliche Stellungnahme „Wie tickt die junge Generation in puncto Beruf?“. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 1. April 2019, KOM-Drs. 19(28)40, Berlin.

Deutscher Gewerkschaftsbund (2020): Ausbildungsreport 2020, Berlin, URL: www.dgb.de/++co++b7b5354c-e7ab-11ea-807a-001a4a160123, Abruf am: 8. April 2021.

Deutscher Gewerkschaftsbund (2020): Position des Deutschen Gewerkschaftsbundes zu Eckpunktepapier: Bundesregelung zur Tariftreue in der öffentlichen Auftragsvergabe, o.O., URL: www.dgb.de/++co++6c48576a-c294-11ea-b730-52540088cada/Eckpunktepapier-Bundesregelung-zur-Tariftreue-in-der-oeffentl.-Auftragsvergabe.pdf, Abruf am: 29. April 2021.

Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (Hg.) (2018): Gemeinsam durchstarten mit höherer Berufsbildung. Ergebnisse der DIHK-Erfolgsstudie Weiterbildung 2018, Berlin.

Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (2019): Ausbildung 2019. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung, Berlin, Brüssel, URL: www.dihk.de/resource/blob/10074/a34c93fa0d1ea9989fe37a357e9bd3dc/dihk-umfrage-ausbildung-2019--data.pdf, Abruf am: 13. Februar 2020.

Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V.; Zentralverband des Deutschen Handwerks e. V.: Internetseite: Berufsbildung ohne Grenzen, URL: www.berufsbildung-ohne-grenzen.de/, Abruf am: 18. Mai 2021.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.: Internetseite, URL: www.die-bonn.de/default.aspx, Abruf am: 18. Mai 2021.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.: Internetseite: ProfilPass, URL: www.profilpass.de/, Abruf am: 29. April 2021.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.: Internetseite: ProfilPASS. Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens, URL: www.bildungsserver.de/innovationsportal/ProfilPASS-5855-de.html, Abruf am: 29. April 2021.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.: Internetseite: Über GRETA. Wofür steht GRETA?, URL: www.greta-die.de/webpages/ueber-greta, Abruf am: 4. Februar 2021.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.: Internetseite: wb-personalmonitor. Personal in der Weiterbildung: Beschäftigungssituation und Tätigkeiten - wb-personalmonitor, URL: www.die-bonn.de/id/32390/about/html/, Abruf am: 4. Februar 2021.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (Hg.) (2016): Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf, Bielefeld.

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH: Internetseite: Arbeitsmaterialien, URL: www.ankom.dzhw.eu/archiv/material, Abruf am: 17. Mai 2021.

Die Beauftragte des Berliner Senats für Integration und Migration: Pressemitteilung: Die Vielfalt der Bevölkerung in die Ausbildung holen. Berliner Betriebe und Behörden stellen Weichen für die Zukunft, URL: www.berlin.de/lb/intmig/service/pressemitteilungen/2018/pressemitteilung.752295.php, Abruf am: 21. Juni 2021.

Die Bundesregierung: Internetseite: Bildungsketten, URL: www.bundesregierung.de/breg-de/themen/bildung/bildungsketten-437942, Abruf am: 24. März 2021.

Die Bundesregierung (2012): Richtlinien über die Förderung der überbetrieblichen beruflichen Bildung im Handwerk (überbetriebliche Lehrlingsunterweisung – ÜLU) vom 21. November 2012. Zuletzt geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 20.12.2016 (BAnz AT 28.12.2016 B1), BAnz AT (B1), Berlin, URL: www.verwaltungsvorschriften-im-internet.de/bsvwvbund_21112012_IIB2469179.htm, Abruf am: 22. Februar 2021.

Die Wiener Volkshochschulen GmbH: Internetseite: Online-Bildungsberatung Österreich, URL: www.bildungsberatung-online.at/startseite.html, Abruf am: 5. Februar 2021.

Dielmann, Gerd (2013): Die Gesundheitsberufe und ihre Zuordnung im deutschen Berufsbildungssystem – eine Übersicht, in: Robert Bosch Stiftung GmbH: Gesundheitsberufe neu denken, Gesundheitsberufe neu regeln. Grundsätze und Perspektiven – Eine Denkschrift der Robert Bosch Stiftung, Stuttgart, URL: www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf_import/2013_Gesundheitsberufe_Online_Einzelseiten.pdf, Abruf am: 3. Mai 2021, S. 149-176.

Dielmann, Gerd; Rehwinkel, Ingrid; Weisbrod-Frey, Herbert; Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.) (2020): Berufliche Bildung im Gesundheitswesen. Reformbedarfe und Handlungsvorschläge, WISO Diskus (06/2020), Bonn, URL: www.library.fes.de/pdf-files/wiso/16236.pdf, Abruf am: 29. April 2021.

DIHK Service GmbH: Internetseite: Chancen nutzen! Mit Teilqualifikationen Richtung Berufsabschluss, URL: www.teilqualifikation.dihk.de/de/ueber-das-projekt-16680, Abruf am: 19. Februar 2021.

DIHK Service GmbH; Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e. V.: Internetseite: Hybride Auslandspraktika mit Berufsbildung ohne Grenzen, URL: www.berufsbildung-ohne-grenzen.de/auszubildende/newsarchiv-auszubildende/news-detailansicht-auszubildende/news-meldung/hybride-auslandspraktika-mit-berufsbildung-ohne-grenzen/, Abruf am: 12. März 2021.

DIN ISO Zertifizierung: Internetseite: Was ist eine Zertifizierung und wie lautet die Definition für Zertifizierung?, URL: www.din-iso-zertifizierung-qms-handbuch.de/zertifizierung/, Abruf am: 18. Mai 2021.

Dirschedl, Carlo, Berufliche Schulen Altötting (2019): Präsentationsvorlage „Das Medienkonzept – ein Weg zur digitalen beruflichen Schule (Berufs- und Fachschule)“. Sitzung der Projektgruppe 3 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 11. März 2019, Drs. 19(28)PG3-10, Berlin.

Dohmen, Dieter; Cordes, Michael; Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (Hg.) (2019): Kosten der Weiterbildung in Deutschland – Verteilung der Finanzlasten auf Unternehmen, Privatpersonen, öffentliche Hand, FiBS Forum (61), Berlin, URL: www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/Literatur/FiBS-Forum_061_Kosten_Weiterbildung.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021.

Dohmen, Dieter; Thomsen, Maren; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.) (2018): Bildung. Weiter denken! Prognose der Schüler*innenzahl und des Lehrkräftebedarfs an berufsbildenden Schulen in den Ländern bis 2030, Frankfurt am Main, URL: www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/Prognose_BB-Schulen-2018_A4-web.pdf, Abruf am: 19. Dezember 2019.

Dorn, Barbara, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände e. V. (2020): Schriftliche Stellungnahme. Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 26. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG7-5, Berlin.

Dornmayr, Helmut (2019): Lehrzeitverlängerung in Österreich, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Flexibilisierung der Berufsbildung, Bonn, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 5/2019), S. 4-5.

Dornmayr, Helmut, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (2020): Schriftliche Stellungnahme. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 2. November 2020, Drs. 19(28)PG6-36, Berlin.

Dornmayr, Helmut; Litschel, Veronika; Löffler, Roland; Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft; Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (Hg.) (2017): Evaluierung der Lehrstellenförderung des AMS Österreich, Wien.

Driesel-Lange, Katja; Kracke, Bärbel; Hany, Ernst et al. (2019): Entwicklungsaufgabe Berufswahl. Ein Kompetenzmodell zur Systematisierung berufsorientierender Begleitung, in: Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia (Hg.) (2019): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Stuttgart, Münster, New York.

ebb Entwicklungsgesellschaft für berufliche Bildung mbH: Internetseite: Das Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“, URL: www.netzwerk-iq.de/, Abruf am: 5. Februar 2021.

Ebert, Sigrid; König, Anke; Uihlein, Clarissa; Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hg.) (2018): Wie das sozialpädagogische Ausbildungssystem für das Arbeitsfeld Kita modernisieren? Chancen des informellen Lernens und eines verstärkten Arbeitsfeldbezugs – ein Diskussionspapier, WiFF Arbeitspapiere (Nr. 1), München.

Ebner, Christian; Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hg.) (2009): Neue Wege für die duale Berufsbildung. Ein Blick auf Österreich, die Schweiz und Dänemark, WZBrief Arbeit (4/2009), Berlin, Abruf am: 29. April 2021.

Ebner, Christian: Spezialisierung hat ihren Preis. Die Breite der Ausbildung beeinflusst die Chancen auf dem Arbeitsmarkt, in: WZB Mitteilungen 2012 (138), URL: www.bibliothek.wzb.eu/artikel/2012/f-17557.pdf, Abruf am: 29. Oktober 2020, S. 42-44.

Ebner, Christian; Ehlert, Martin: Weiterbilden und Weiterkommen? Non-formale berufliche Weiterbildung und Arbeitsmarktmobilität in Deutschland, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 2018 (2), URL: www.econstor.eu/bitstream/10419/216881/1/Full-text-article-Ebner-Ehlert-Weiterbilden-und.pdf, S. 213-235.

Eckelt, Marcus; Mohr, Sabine; Gerhards, Christian et al.; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2020): Rückgang der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung. Gründe und Unterstützungsmaßnahmen mit Fokus auf Kleinstbetriebe, Bonn, URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Rueckgang_ Ausbildungsbeteiligung.pdf, Abruf am: 17. Februar 2021.

Ehlert, Martin: Who Benefits from Training Courses in Germany? Monetary Returns to Non-formal Further Education on a Segmented Labour Market, in: European Sociological Review 2017 (3), S. 436-448.

Eisermann, Merlind; Janik, Florian; Kruppe, Thomas: Weiterbildungsbeteiligung - Ursachen unterschiedlicher Teilnahmequoten in verschiedenen Datenquellen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2014 (17), S. 473-495.

El Aryf, Amine, Berliner Wasserbetriebe (2020): Präsentationsvorlage „Einstiegsqualifizierung Horizonte“. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 25. Mai 2020, Drs. 19(28)PG6-19, Berlin.

E-Learning-Plattformen: Internetseite: Was ist E-Learning? Definition, URL: www.e-learning-plattformen.de/was-ist-e-learning-definition/, Abruf am: 18. Mai 2021.

Engels, Dietrich; Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2016): Forschungsbericht. 467 Chancen und Risiken der Digitalisierung der Arbeitswelt für die Beschäftigung von Menschen mit Behinderung, Köln, URL: www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/47065/ssoar-2016-engels-Chancen_und_Risiken_der_ Digitalisierung.pdf;jsessionid=6FFF17C29A6B4C463790A6E16BCE3BB1?sequence=1, Abruf am: 27. April 2021.

Enggruber, Ruth, Hochschule Düsseldorf (2020): Schriftliche Stellungnahme „Beantwortung der Fragen zur ausgefallenen Sitzung am 23.03.2020“. Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“, Drs. 19(28)PG6-11, Berlin.

Enggruber, Ruth; Rützel, Josef; Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2014): Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben, Gütersloh, URL: www.bertelsmann-stiftung.de/ fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Berufsbildung_junger_Menschen_mit_ Behinderungen.pdf, Abruf am: 3. Mai 2021.

Enggruber, Ruth; Ulrich, Joachim Gerd; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2014): Schwacher Schulabschluss - und dennoch rascher Übergang in Berufsausbildung. Einflussfaktoren auf die Übergangsprozesse von Hauptschulabsolventen/-absolventinnen mit Konsequenzen für deren weitere Bildungswege, Wissenschaftliche Diskussionspapiere (Heft 154), Bonn, URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/ 7412, Abruf am: 27. April 2021.

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2018): Wortprotokoll, Nr. 19/5 vom 10. Dezember 2018, Berlin.

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Protokoll der Sitzung der Projektgruppe 1 am 14. Oktober 2019, Berlin.

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Protokoll der Sitzung der Projektgruppe 1 am 4. November 2019, Berlin.

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Protokoll der Sitzung der Projektgruppe 2 am 1. April 2019, Berlin.

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Protokoll der Sitzung der Projektgruppe 2 am 11. Februar 2019, Berlin.

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Protokoll der Sitzung der Projektgruppe 2 am 14. Oktober 2019, Berlin.

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/10 vom 6. Mai 2019, Berlin.

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/7 vom 11. Februar 2019, Berlin.

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2019): Wortprotokoll, Nr. 19/9 vom 1. April 2019, Berlin.

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Bericht der Projektgruppe 2 „Anforderungen an die Ausbildung im Betrieb“ vom 17. August 2020, KOM-Drs. 19(28)96, Berlin.

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Bericht der Projektgruppe 3 „Anforderungen an berufsbildende Schulen“ vom 17. August 2020, KOM-Drs. 19(28)97, Berlin.

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Inhaltepapier der Sitzung der Projektgruppe 7 vom 14. Dezember 2020, Drs. 19(28)PG7-25a, Berlin.

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Inhaltepapier der Sitzung der Projektgruppe 7 vom 23. November 2020, Drs. 19(28)PG7-24a, Berlin.

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Leitfragen der Fraktionen an die Sachverständigen Thiemo Fojkar und Dr. Christian Welzbacher. Sitzung der Projektgruppe 4 am 29. Juni 2020, Drs. 19(28)PG4-25, Berlin.

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Protokoll der Sitzung der Projektgruppe 4 am 15. Juni 2020, Berlin.

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Protokoll der Sitzung der Projektgruppe 4 am 2. November 2020, Berlin.

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Protokoll der Sitzung der Projektgruppe 4 am 5. Oktober 2020, Berlin.

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Protokoll der Sitzung der Projektgruppe 6 am 20. April 2020, Berlin.

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Wortprotokoll, Nr. 19/21 vom 4. Mai 2020, Berlin.

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Wortprotokoll, Nr. 19/22 vom 25. Mai 2020, Berlin.

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Wortprotokoll, Nr. 19/23 vom 15. Juni 2020, Berlin.

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Wortprotokoll, Nr. 19/25 vom 14. September 2020, Berlin.

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Wortprotokoll, Nr. 19/27 vom 2. November 2020, Berlin.

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2021): Bericht der Projektgruppe 6 „Individuelle Wege in den Beruf - (Zu- und Übergänge)“ vom 29. Januar 2021, KOM-Drs. 19(28)116, Berlin.

Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2021): Wortprotokoll, Nr. 19/31 vom 1. März 2021, Berlin.

Erol, Serife; Ahlers, Elke; Schleicher, Sergej; Hans-Böckler-Stiftung (Hg.) (2021): Betriebliche Weiterbildung als Handlungsfeld der Betriebsräte, Policy Brief WSI (Nr. 51), Düsseldorf.

Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von; Grote, Sven et al. (2017): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart.

Esser, Friedrich Hubert: Ganzheitlich – Passgenau – Anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk, in: Zimmer, Gerhard; Dehnbostel, Peter (Hg.): Berufsausbildung in der Entwicklung. Positionen und Leitlinien, Bielefeld, S. 69-86.

Euler, Dieter (2015): Lernorte in der Berufsausbildung zwischen Potenzial und Realität, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Lernorte, Bonn, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 1/2015), URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/7514, Abruf am: 13. März 2020, S. 6-9.

Euro-Informationen GbR: Internetseite: Europass Berufsbildung, URL: www.eu-info.de/leben-wohnen-eu/6509/6601/6664/, Abruf am: 29. April 2021.

Europäische Kommission: Internetseite: The European Credit system for Vocational Education and Training (ECVET). The European credit system for vocational education and training (ECVET) is a powerful tool for increasing cross-border cooperation in education and training, URL: www.ec.europa.eu/education/resources-and-tools/the-european-credit-system-for-vocational-education-and-training-ecvet_en, Abruf am: 18. Mai 2021.

Europäische Kommission: Pressemitteilung: EU-Kommission stellt Europäische Kompetenzagenda für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz vor, URL: www.ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/de/ip_20_1196, Abruf am: 28. Januar 2021.

Europäische Kommission (2006): Classification of learning activities. Manual, Eurostat Theme Population and social conditions Methods and nomenclatures, Luxemburg, URL: www.ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/5896961/KS-BF-06-002-EN.PDF/387706bc-ee7a-454e-98b6-744c4b8a7c64, Abruf am: 27. Januar 2021.

Europäische Kommission (2014): Digital Inclusion and Skills. Digital Agenda Scoreboard 2014, Brüssel, URL: www.ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=5809, Abruf am: 28. Oktober 2020.

Europäische Kommission (2020): European Skills Agenda. For sustainable competitiveness, social fairness and resilience. COM(2020) 274 final, Brüssel, URL: www.ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2020/EN/COM-2020-274-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF, Abruf am: 28. Januar 2021.

Europäische Union (2017): Digitale Kompetenz Lehrender, o.O., URL: www.ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_leaflet_de-2018-09-21pdf.pdf, Abruf am: 9. März 2021.

European Centre for the Development of Vocational Training (2011): Glossary. Quality in education and training, Luxemburg, URL: www.cedefop.europa.eu/files/4106_en.pdf, Abruf am: 18. Mai 2021.

Europublic GmbH Werbeagentur: Internetseite: Weiterbildung in Berlin, URL: www.start.wdb-berlin.de/, Abruf am: 5. Februar 2021.

Evans, Michaela, Westfälische Hochschule Gelsenkirchen Bocholt Recklinghausen (2019): Präsentationsvorlage „Digitale Anforderungen an die Ausbildung in Pflegeberufen“. Sitzung der Projektgruppe 2 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 1. April 2019, Drs. 19(28)PG2-16, Berlin.

Evans, Michaela; Bräutigam, Christoph; Hilbert, Josef; Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.) (2013): Berufsbilder im Gesundheitssektor. Vom „Berufebasteln“ zur strategischen Berufsbildungspolitik, WISO direkt, Bonn, URL: www.library.fes.de/pdf-files/wiso/09873.pdf, Abruf am: 3. Mai 2021.

Expertenkommission Forschung und Innovation (2021): Gutachten 2021. Gutachten zur Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit Deutschlands, Berlin, URL: www.e-fi.de/fileadmin/Assets/Gutachten/2021/EFI_Gutachten_2021.pdf, Abruf am: 4. Mai 2021.

Fachhochschule Bielefeld: Internetseite: DAbeKom. Datenbank zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen. Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, URL: www.dabekom.de/, Abruf am: 3. Februar 2021.

Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW (2011): Untersuchung zu den Produktionsschulen in Dortmund, NRW und Deutschland. Im Auftrag der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW, Gelsenkirchen.

Fahle, Klaus, Bundesinstitut für Berufsbildung (2021): Kommissionsmaterial „Erasmus+ 2021-2027: Mehr Mobilität, mehr Nachhaltigkeit, mehr Inklusion - eine Erfolgsgeschichte wird fortgesetzt“, KOM-Mat 19(28)21, Bonn.

FernUniversität in Hagen (2020): Das Hagener Manifest zu New Learning. Lernen neu denken, Hagen, URL: www.fernuni-hagen.de/universitaet/hagener-manifest/das-hagener-manifest.shtml, Abruf am: 14. April 2021.

Fisseler, Björn; Patuzzi, Mario (2012): Universal Design als Umgang mit Heterogenität in der Hochschule, in: Fisseler, Björn; Markmann, Monika: Universal Design als Umgang mit Diversität in der Hochschule, Dortmund, Journal Hochschuldidaktik (1-2), URL: www.core.ac.uk/download/pdf/46912071.pdf, Abruf am: 19. Mai 2021, S. 13-16.

Flake, Regina; Meinhard, David; Werner, Dirk: Digitalisierung in der dualen Berufsausbildung: Umsetzungsstand, Modernisierungs- und Unterstützungsbedarf in Betrieben, in: IW-Trends 2019 (2), URL: www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Trends/PDF/2019/IW-Trends_2019-02-01_Digitalisierung_duale_Berufsausbildung.pdf, Abruf am: 30. Oktober 2020.

Franke, Daniela; Sachse Henrike; Verein zur Förderung des Heinz-Piest-Instituts für Handwerkstechnik an der Leibniz Universität Hannover e. V. (Hg.) (2020): Überbetriebliche Unterweisung im Handwerk. Zahlen und Analysen zur Inanspruchnahme im Jahr 2019, Hannover, URL: www.hpi-hannover.de/dateien/Schulungsquoten/Inanspruchnahme_UELU_2019.pdf, Abruf am: 29. April 2021.

Freitag, Walburga Katharina; Hans-Böckler-Stiftung (Hg.) (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule (Arbeitspapier 253), Düsseldorf.

Freudenberger, Volker (2016): „Ausbildungsreife“. Anforderungen an die Berufsausbildung der nachwachsenden Generation. Hintergründe der bildungspolitischen Diskussion, München.

Frey, Carl Benedikt; Osborne, Michael A. (2013): The Future of Employment. How Susceptible are Jobs to Computerisation, o.O., URL: www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf, Abruf am: 26. Oktober 2020.

Friedrich, Thomas, Bundesagentur für Arbeit (2020): Präsentationsvorlage „Finanzierung der Weiterbildung“. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 14. September 2020, KOM-Drs. 19(28)102b, Berlin.

Friedrich-Ebert-Stiftung: Internetseite: Lehren aus der Pandemie. Gleiche Chancen für alle Kinder und Jugendlichen sichern. Stellungnahme der Expert_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung, 21. Januar 2021, URL: www.fes.de/themenportal-bildung-arbeit-digitalisierung/bildung/lehren-aus-der-pandemie, Abruf am: 10. März 2021.

Frommberger, Dietmar; Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2019): Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Ein internationaler Vergleich, Berlin, URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Durchlaessigkeit_International.pdf, Abruf am: 18. Februar 2021.

Gemeinnützige Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH: Internetseite: Den Mehrwert digitaler Medien erkennen, URL: www.bildung.digital/artikel/den-mehrwert-digitaler-medien-erkennen, Abruf am: 31. März 2021.

Gemeinnütziges Bildungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes e. V.: Internetseite: Projekt MENTO, URL: www.dgb-mento.de/, Abruf am: 19. Februar 2021.

Gesellschaft für digitale Bildung: Internetseite: Sofortausstattungsprogramm. Millionenschweres Hilfspaket für Schulen, URL: www.gfdb.de/sofortausstattungsprogramm, Abruf am: 18. Mai 2021.

Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung mbH; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (2012): Weiterführung der Begleitforschung zur Einstiegsqualifizierung (EQ). Abschlussbericht, Berlin, URL: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/eq-abschlussbericht-maerz-2012.pdf?__blob=publicationFile&v=1, Abruf am: 18. Juni 2021.

Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH (2012): Materialien zum 3. Weg in der Berufsausbildung. Flexibel, individuell, erfolgreich, Arbeitspapiere 44, Bottrop, URL: www.gib.nrw.de/service/downloaddatenbank/flexibel-individuell-erfolgreich-eine-bilanz-nach-fuenf-jahren-landespilotprojekt, Abruf am: 21. Juni 2021.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Internetseite: Berufsschulen handlungsfähig machen für Europa. 10-Punkte-Programm, URL: www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/berufsschulen-handlungsfaehig-machen-fuer-europa/, Abruf am: 22. Februar 2021.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2017): Gute Arbeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Frankfurt am Main, URL: www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=63779&token=8a36ae54037359d366f3692bf86f3c8848d7043a&sdownload=&n=GuteArbeitWeiterbildung_web.pdf, Abruf am: 29. April 2021.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Online-Artikel: Demokratie stärken: „Schweriner Erklärung" verabschiedet, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2. Juli 2020, URL: www.gew-mv.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/demokratie-staerken-schweriner-erklaerung-verabschiedet/, Abruf am: 7. Juni 2021.

Giessler, Thomas; DGB-Bundesvorstand: Internetseite: Berufsbildung gestalten unter den Bedingungen der Digitalisierung, URL: www.wir-gestalten-berufsbildung.dgb.de/++co++2b267a22-d1d3-11e8-9ba9-52540088cada, Abruf am: 3. Mai 2021.

Giezek, Bernd, SpeedRepeat GmbH & Co. KG (2019): Präsentationsvorlage „Notwendige Veränderungen in Lehrplänen und pädagogischen Konzepten aufgrund der Digitalisierung". Sitzung der Projektgruppe 3 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalten Arbeitswelt" am 6. Mai 2019, Drs. 19(28)PG3-21, Berlin.

Giezek, Bernd, SpeedRepeat GmbH & Co. KG (2020): Präsentationsvorlage „Neue Ansätze im Beschaffungswesen im öffentlichen Dienst mit Schwerpunkt Schulen". Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalten Arbeitswelt" am 14. Dezember 2020, Drs. 19(28)PG7-22, Berlin.

Giezek, Bernd, SpeedRepeat GmbH & Co. KG (2020): Schriftliche Stellungnahme „Weiterbildung im öffentlichen Dienst - Notwendige Veränderungen der Angebote, Inhalte und pädagogischen Konzepte am Beispiel der Finanzverwaltung". Sitzung der Projektgruppe 4 der Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 25. Mai 2020, Drs. 19(28)PG4-15, Berlin.

Goethe Institut: Internetseite: Makerspaces in Bibliotheken. Kreativwerkstätten des 21. Jahrhrunderts, URL: www.goethe.de/de/kul/bib/nab/20440837.html, Abruf am: 18. Mai 2021.

Goldnetz gGmbH / e. V.: Internetseite: Goldnetz. Weiterbildung.Coaching.Beschäftigung, URL: www.goldnetz-berlin.org/job-coaching-berlin.htm, Abruf am: 5. Februar 2021.

Goos, Maarten; Manning, Alan: Lousy and Lovely Jobs: The Rising Polarization of Work in Britain, in: The Review of Economics and Statistics 2007 (1), S. 118-133.

Graf, Lukas (2013): The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany, and Switzerland, Opladen.

Granato, Mona, Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Präsentationsvorlage „Berufsorientierung und Ausbildungschancen für Jugendliche mit Migrationsgeschichte". Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 4. Mai 2020, Drs. 19(28)PG6-16, Berlin.

Gregory, Terry; Salomons, Anna; Zierahn, Ulrich; IZA Institute of Labor Economics (Hg.) (2019): Racing with or Against the Machine? Evidence from Europe, IZA Discussion Paper (12063), o.O., URL: www.iza.org/publications/dp/12063/racing-with-or-against-the-machine-evidence-from-europe, Abruf am: 27. Oktober 2020.

Greilinger, Andrea; Dietz, Daniel (2016): Weiterbildungsaktivitäten im Handwerk mit dem Fokus auf älteren Arbeitnehmern, München.

Greinert, Wolf-Dietrich (2017): Berufsqualifizierung in Europa. Ein Vergleich von Entstehung und Entwicklung der drei klassischen Modelle, Baltmannsweiler.

Gutschow, Katrin, Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Schriftliche Stellungnahme „Wege zum Berufsabschluss für Erwachsene". Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 14. September 2020, Drs. 19(28)PG6-32, Berlin.

Haag, Rebecca; Schoelen, Harald: Drei auf einen Streich. Ein triales Studium zur Nachwuchskräftegewinnung im Handwerk 2018 (2), S. 36-38.

Hall, Anja; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2020): Lohnt sich höherqualifizierende Berufsbildung? Berufliche Positionen, Einkommen und subjektiver Nutzen von Fortbildungsabschlüssen, BIBB Report (2/2020), Bonn, Abruf am: 29. Januar 2021.

Hamburger Institut für Berufliche Bildung: Internetseite: Hamburger Institut für berufliche Bildung, URL: hibb.hamburg.de/bildungsangebote/berufsvorbereitung/berufsvorbereitungsschule/produktionsschulen/, Abruf am: 21. Juni 2021.

Hamburger Institut für Berufliche Bildung (2018): Erzieherinnen und Erzieher, Heilerziehungspflegerinnen und Heilerziehungspfleger. Standards für die praktische Ausbildung in Hamburg, Hamburg, Abruf am: 29. April 2021.

Handwerkskammer Rheinhessen: Internetseite: Die überbetriebliche Lehrlingsunterweisung (ÜLU), URL: www.hwk.de/lehrlingsunterweisung/, Abruf am: 18. Mai 2021.

Hanft, Anke, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2020): Präsentationsvorlage „Berufsbegleitende Qualifizierung“. Sitzung der Projektgruppe 4 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 4. Mai 2020, Drs. 19(28)PG4-12, Berlin.

Hannack, Elke, Deutscher Gewerkschaftsbund (2019): Schriftliche Stellungnahme „Die Arbeitswelt gestalten – Impulse für die Berufsbildung 4.0“. Sitzung der Projektgruppe 1 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 11. Februar 2019, Drs. 19(28)PG1-9, Berlin.

Hanushek, Eric Alan; Woessmann, Ludger; Zhang, Lei: General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Life-Cycle, in: The Journal of Human Resources 2017 (1), URL: www.nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-201111213047, Abruf am: 30. Oktober 2020, S. 48-87.

Hanushek, Eric Alan; Wößmann, Ludger; Zhang, Lei: Das Pro und Contra der dualen Berufsausbildung über den Erwerbslebenszyklus in einer sich wandelnden Welt, in: ifo Schnelldienst 2012 (1), S. 40-42.

Haric, Peter: Online-Artikel: Was ist „Hidden Champions“?, in: Gabler Wirtschaftslexikon, 14. Februar 2018, URL: www.wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/hidden-champions-54015/version-277074, Abruf am: 17. Februar 2020.

Härtel, Michael; Averbeck, Ines; Brüggemann, Marion et al.; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2018): Medien- und IT-Kompetenz als Eingangsvoraussetzung für die berufliche Ausbildung. Synopse, Wissenschaftliche Diskussionspapiere (193/2018), o.O., URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9223, Abruf am: 29. Oktober 2020.

Haufe: Internetseite: Arbeitsminister Heil stellt Reformvorschläge vor, URL: www.haufe.de/personal/arbeitsrecht/home-office-und-arbeitszeitkonten-arbeit-wird-flexibler_76_500326.html, Abruf am: 18. Mai 2021.

Haverkamp, Katarzyna; Fredriksen, Kaja Bonesmo (2018): Lohnstrukturen im Handwerk, Düsseldorf.

Heinrich-Böll-Stiftung e. V. (2019): Weiterbildung 4.0. Solidarische Lösungen für das lebenslange Lernen im digitalen Zeitalter, böll.brief – Teilhabegesellschaft (8/2019), Berlin, URL: www.boell.de/sites/default/files/boell.brief_tg8_weiterbildung_4.0.pdf, Abruf am: 16. Februar 2021.

Helmrich, Robert; Maier, Tobias; Weber, Enzo et al.; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2018): Arbeitsmarkteffekte der Digitalisierung bis 2035. Regionale Branchenstruktur spielt eine wichtige Rolle, IAB-Kurzbericht (09/2018), Nürnberg, URL: www.doku.iab.de/kurzber/2018/kb0918.pdf, Abruf am: 27. Oktober 2020.

Helmrich, Robert; Zinke, Gert; Bundesministerium für Bildung und Forschung; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2018): Fachkräfteprognosen und Berufescreening. Ergebnisse und erste Handlungsempfehlungen, Bensberg, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/Praesentation_Fachkraefteprognosen_und_Berufescreening.pdf, Abruf am: 26. Oktober 2020.

Hemkes, Barbara; Wilbers, Karl (2019): Einführung: Herausforderung Durchlässigkeit – Versuch einer Näherung, in: Hemkes, Barbara; Wilbers, Karl; Heister, Michael (Hg.) (2019): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, Bonn, S. 11-35.

Herkner, Volkmar (2013): Grundzüge der Genese und Entwicklung einer korporatistischen Ordnung von Ausbildungsberufen, URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7070, Abruf am: 29. Oktober 2020, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Geschichte der Berufsbildung, Bonn, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 3/2013), URL: www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjztezymqjxAhVCNOwKHTfLCA0QFjAGegQIBBAD&url=

https%3A%2F%2Fwww.bibb.de%2Fveroeffentlichungen%2Fde%2Fpublication%2Fdownload%2F7065&usg=AOvVaw2ABS5lXnZdCs1C1bafhIgF, Abruf am: 3. Mai 2021, S. 16-19.

Heß, Pascal; Janssen, Simon; Leber, Ute; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2019): Beschäftigte, deren Tätigkeiten durch Technologien ersetzbar sind, bilden sich seltener weiter, IAB-Kurzbericht (16/2019), Nürnberg, URL: www.doku.iab.de/kurzber/2019/kb1619.pdf, Abruf am: 30. Oktober 2020.

Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Wohnen (2019): Studie (unveröffentlicht). Förderung des Bundes und der Bundesländer im Bereich der beruflichen Weiterbildung von Beschäftigten, Wiesbaden.

Hillmert, Steffen; Jacob, Marita: Selections and social selectivity on the academic track: A life-course analysis of educational attainment in Germany, in: Research in Social Stratification and Mobility 2010 (1), S. 59-76.

Hirsch, Nele; Neuschäfer, Markus: Online-Artikel: Digitale Mündigkeit gibt es nicht umsonst. Fünf Forderungen aus der Bildungspraxis, in: Netzpolitik.org, 19. Juni 2018, URL: www.netzpolitik.org/2018/digitale-muendigkeit-gibt-es-nicht-umsonst-fuenf-forderungen-aus-der-bildungspraxis, Abruf am: 29. Oktober 2020.

Hochschule Aalen - Technik und Wirtschaft: Onlineartikel: News. Anrechnungsdatenbank andaba als Praxisbeispiel bei nexus, URL: www.hs-aalen.de/de/news/1963, Abruf am: 3. Februar 2021.

Hochschulrektorenkonferenz: Internetseite: Projekt erfolgreich abgeschlossen, URL: www.hrk-nexus.de/material/nexus-anrechnungskompass/, Abruf am: 17. Mai 2021.

Hubig, Stefanie; Jendrich, Petra, Kultusministerkonferenz (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung“. Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitwelt“ am 14. Dezember 2020, Drs. 19(28)PG7-21, Berlin.

Hurrelmann, Klaus, Hertie School gGmbH (2019): Schriftliche Stellungnahme „Wie tickt die junge Generation in puncto Beruf?“. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 1. April 2019, KOM-Drs. 19(28)37, Berlin.

Igl, Gerhard (2013): Allgemeines Heilberufegesetz – Gesetz über die Heilberufe (Rechtsexpertise), in: Robert Bosch Stiftung GmbH: Gesundheitsberufe neu denken, Gesundheitsberufe neu regeln. Grundsätze und Perspektiven – Eine Denkschrift der Robert Bosch Stiftung, Stuttgart, URL: www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf_import/2013_Gesundheitsberufe_Online_Einzelseiten.pdf, Abruf am: 3. Mai 2021, S. 417-422.

IHK DIGITAL GmbH: Internetseite: Ausbildung #gemeinsam weiterdenken. Das Serviceportal Bildung, URL: www.ausbildung-weiterdenken.ihk.de/, Abruf am: 27. April 2021.

Imdorf, Christian (2011): Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrantenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion, in: Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten et al. (Hg.) (2011): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden, S. 263-278.

Industrie- und Handelskammer Region Stuttgart (2014): Azubis gewinnen und fördern. Eine Zielgruppenstudie des SINUS-Instituts für die Industrie- und Handelskammern in Baden-Württemberg, Berlin, URL: www.stuttgart.ihk24.de/blueprint/servlet/resource/blob/662900/8ce014648a97844c763e522f7212af97/ihk-jugendstudie-data.pdf, Abruf am: 12. November 2020.

Industrie- und Handelskammer zu Berlin: Pressemitteilung: Berliner Startups bilden aus - und zwar gemeinsam!, URL: www.ihk-berlin.de/presse/presseinfo/berliner-startups-bilden-aus-und-zwar-gemeinsam--3177568, Abruf am: 13. April 2021.

Industriegewerkschaft Metall (2019): Die duale Kompetenzprüfung. Kompetenznachweis für die Lernorte Schule und Betrieb, o.O., URL: www.wap.igmetall.de/docs_Duale_Kompetenzpruefung_Langfassung_c0a0d2a45a0e13c11d72ca159d7ba82d771dcff6.pdf, Abruf am: 19. Dezember 2019.

Initiative VerA: Internetseite: Dranbleiben! Mit VerA schaffst du die Ausbildung, URL: www.bmbf.de/upload_filestore/pub/VerA_Broschuere_Schueler_und_Ehrenamtliche.pdf, Abruf am: 18. Mai 2021.

Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V.: Internetseite: AlphaGrund Bildung für den Arbeitsplatz, URL: www.alphagrund-projekt.de/, Abruf am: 29. Januar 2021.

Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V.: Internetseite: Netzwerk Q 4.0, URL: www.netzwerkq40.de/de/, Abruf am: 5. Februar 2021.

Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. (2020): MINT-Frühjahrsreport 2020. MINT – Schlüssel für ökonomisches Wohlergehen während der Coronakrise und nachhaltiges Wachstum in der Zukunft, o.O., URL: www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/2020/MINT-Fruehjahrsreport_2020.pdf, Abruf am: 29. Januar 2021.

Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e. V. (IAW) an der Universität Tübingen (2019): Lebenseinkommen von Berufsausbildung und Hochschulstudium im Vergleich. Eine empirische Analyse von Erwerbsbiografien in Deutschland, Tübingen, URL: www.bw.ihk.de/_Resources/Persistent/047697f07cea43af2e88707a058f8c4616c9b2c8/Studie_Bildungsrendite.pdf, Abruf am: 18. Februar 2021.

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (2021): Demografie und Strukturwandel prägen weiterhin die regionale Entwicklung der Arbeitsmärkte. Qualifikations- und Berufsprojektion bis 2040 nach Bundesländern, IAB-Kurzbericht (1/2021), Nürnberg.

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (2020): Lehrlingsausbildung im Überblick 2020. Strukturdaten, Trends und Perspektiven, IBW-Forschungsbericht (Nr. 203), Wien.

International Organization for Standardization: Internetseite: ISO 9000 - 7 Grundsätze des Qualitätsmanagements, URL: www.smct-management.de/iso-9000/, Abruf am: 28. Mai 2021.

Jäger, Christiane (2014): „Wir müssen Jugendlichen ein breites Spektrum an beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten bieten“. Interview mit Professor Dr. Klaus Hurrelmann, URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7192, Abruf am: 12. November 2020, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Berufsorientierung, Bonn, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 1/2014), URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/7188, Abruf am: 17. Januar 2021, S. 8-11.

Jaich, Roman, Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (2020): Schriftliche Stellungnahme „Qualifizierung zum Berufsabschluss - Perspektiven für Menschen ohne abgeschlossene Berufsausbildung, nicht formal Qualifizierte sowie Geringqualifizierte, un- und angelernte Arbeitnehmer*innen“. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 14. September 2020, Drs. 19(28)PG6-26, Berlin.

Jaich, Roman; Kohsiek, Roland; Sattler, Hans-Jürgen (2019): Branchenreport Weiterbildung. Abschlussbericht im Auftrag des ver.di-Fachbereichs Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin, URL: www.biwifo-hamburg.verdi.de/++file++5c6bca84b59cfb1a51a4c13c/download/verdi_Branchenreport_Weiterbildung-2018.pdf, Abruf am: 29. April 2021.

Jansen, Anika; Grip, Andries de; Kriechel, Ben; Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit GmbH (Hg.) (2016): The Effect of Choice. Options in Training Curricula on the Supply of and Demand for Apprenticeships, Discussion Paper Series (Nr. 9697), Bonn, URL: www.ftp.iza.org/dp9697.pdf, Abruf am: 30. Oktober 2020.

Janssen, Simon; Leber, Ute; Arntz, Melanie et al.; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2018): Betriebe und Arbeitswelt 4.0. Mit Investitionen in die Digitalisierung steigt auch die Weiterbildung, IAB-Kurzbericht (26), Nürnberg, URL: www.econstor.eu/bitstream/10419/185862/1/kb2618.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021.

JFF – Jugend Film Fernsehen e. V.: Internetseite: Kompetenz im digitalen Wandel, URL: digid.jff.de/, Abruf am: 4. Mai 2021.

Joachim Herz Stiftung: Internetseite: Das Projekt. Azubis in den USA, URL: www.azubiusa.com/about/, Abruf am: 9. März 2021.

Jörgens, Julia; Hollmann, Christian; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2020): 2.2.345 - Internationale Handlungskompetenz – Entwicklung eines Kompetenzbaukastens als Konstruktionshilfe für die Ordnungsarbeit. Entwicklungsprojekt: Projektbeschreibung, Bonn, URL: www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/at_22345.pdf, Abruf am: 9. März 2021.

Jugend- und Familienministerkonferenz (2019): Beschluss zur Fachkräftegewinnung. Stärkung der vergüteten praxisintegrierten Ausbildung am 16./17. Mai 2019, Weimar, URL: www.jfmk.de/wp-content/uploads/2019/06/TOP-7.2-Fachkr%C3%A4ftegewinnung-extern.pdf, Abruf am: 29. April 2021.

Jürgensen, Anke (2019): Pflegehilfe und Pflegeassistenz. Ein Überblick über die landesrechtlichen Regelungen für die Ausbildung und den Beruf, Bonn.

k.o.s GmbH: Internetseite: Beratung Bildung & Beruf, URL: www.beratung-bildung-beruf.berlin/, Abruf am: 5. Februar 2021.

k.o.s GmbH: Internetseite: Qualitätskonzept für Beratung, URL: www.kos-qualitaet.de/beratung_qfb.html, Abruf am: 5. Februar 2021.

Kaller, Gabriele, LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e. V. (2019): Handlungsempfehlungen. Sitzung der Projektgruppe 2 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 3. Juni 2019, Drs. 19(28)PG2-25, Berlin.

Kantar, Public Division (2018): Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018 (AES 2018). Handbuch zur Datennutzung. © Kantar 2020 Forschungsprojekt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), o.O., URL: www.dbk.gesis.org/dbksearch/download.asp?id=67183, Abruf am: 1. Juni 2021.

Käpplinger, Bernd: Häuser der Beratung. Vision und bestehende Praktiken, in: dvb Forum 2019 (2), S. 4-9.

Käpplinger, Bernd, Universität Gießen (2020): Schriftliche Stellungnahme „Struktur und Qualität der Berufs- und Weiterbildungsberatung“. Sitzung der Projektgruppe 4 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 5. Oktober 2020, Drs. 29(28)PG4-30, Berlin.

Kerres, Michael (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen, München.

Kerres, Michael; Preußler, Annabell (2015): Mediendidaktik, in: Gross, Friederike von; Meister, Dorothee M.; Sander, Uwe (Hg.) (2015): Medienpädagogik - ein Überblick, Weinheim, S. 32-48.

Kirchherr, Julian; Klier, Julia; Lehman-Brauns, Cornels et al., Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (2018): Future Skills: Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen, Essen, URL: www.stifterverband.org/download/file/fid/6360, Abruf am: 29. Oktober 2020.

Kleinert, Corinna; Wölfel, Oliver; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2018): Technologischer Wandel und Weiterbildungsteilnahme, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 1/2018), o.O., URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8564, Abruf am: 28. Januar 2021.

Klemm, Klaus, Bertelsmann Stiftung (2018): Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035, Gütersloh, URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Berufsschullehrerbedarf.pdf, Abruf am: 19. Dezember 2019.

Klös, Hans-Peter, Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. (2019): Präsentationsvorlage „Industrielle Wettbewerbsfähigkeit, Digitalisierung und berufliche Qualifizierung“. Sitzung der Projektgruppe 2 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 3. Juni 2019, Drs. 19(28)PG1-26, Berlin.

Klös, Hans-Peter (2019): Welche Bildung braucht die Volkswirtschaft?, in: Cai, Jingmin; Lackner, Hendrik (Hg.) (2019): Jahrbuch Angewandte Hochschulbildung 2017. Deutsch-chinesische Perspektiven und Diskurse, Band Bd. 97, Wiesbaden, S. 161-176.

Klös, Hans-Peter; Seyda, Susanne; Werner, Dirk; Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. (Hg.) (2020): Berufliche Qualifizierung und Digitalisierung. Eine empirische Bestandsaufnahme, IW-Report (40), Köln, URL: www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Report/PDF/2020/IW-Report_2020_Berufliche_Qualifizierung.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021.

Knoll, Jörg (2008): Lern- und Bildungsberatung. Professionell beraten in der Weiterbildung, Perspektive Praxis, Bielefeld.

Kohlmeyer, Klaus (2019): Berlin braucht dich! Erprobung neuer Zugänge in die Ausbildung, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 1/2019), Bonn, URL: https://www.berlin-braucht-dich.de/fileadmin/user_upload/PDFs/BBD_Neue_Wege_Dritte_Phase.pdf [, Abruf am: 21. Juni 2021.

Kohlrausch, Bettina: Betriebe als Gatekeeper, in: Zeitschrift für Sozialen Fortschritt, 2012 (10), S. 257-264.

Kohlrausch, Bettina, Universität Paderborn (2019): Schriftliche Stellungnahme „Schöne neue Arbeitswelt 4.0? – Digitalisierung aus Arbeitnehmer*innensicht“. Sitzung der Projektgruppe 1 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 6. Mai 2019, Drs. 19(28)PG1-22, Berlin.

Kohlrausch, Bettina; Schildmann, Christina; Voss, Dorothea (2019): Neue Arbeit - neue Ungleichheit?, in: Kohlrausch, Bettina; Schildmann, Christina; Voss-Dahm, Dorothea (Hg.) (2019): Neue Arbeit – neue Ungleichheiten? Folgen der Digitalisierung, Weinheim, S. 7-15.

Kohlrausch, Bettina; Schildmann, Christina; Voss-Dahm, Dorothea (Hg.) (2019): Neue Arbeit – neue Ungleichheiten? Folgen der Digitalisierung, Weinheim.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Internetseite: Memorandum über Lebenslanges Lernen, URL: www.eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=LEGISSUM:c11047, Abruf am: 27. Januar 2021.

Kommunales Rechenzentrum Minden-Ravensberg/Lippe: Internetseite: Schüler Online, URL: www.schueleranmeldung.de, Abruf am: 21. Juni 2021.

Konegen-Grenier, Christiane; Winde, Mathias; Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V.; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (Hg.) (2017): Bildungsinvestitionen der Wirtschaft 2015. Ausgaben der Unternehmen für Studierende und Hochschulen, Essen, URL: www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2017/330394/IW-Studie_Bildungsinvestitionen_der_Wirtschaft_2015.pdf, Abruf am: 4. Mai 2021.

König, Anke; Kratz, Joanna; Stadler, Katharina: Steuerung in der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung: zwischen Modernisierung und Tradition, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens: Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugenderziehung 2017 (4), 425-437.

König, Anke; Kratz, Joanna; Stadler, Katharina et al.; Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hg.) (2018): Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik. Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula – eine Dokumentenanalyse., WiFF Studien (Band 29), München, URL: www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiFF_Studie_29_Koenig_Kratz_Stadler_Uihlein.pdf, Abruf am: 3. Mai 2021.

Kracke, Bärbel: Schulische Inklusion – Herausforderungen und Chancen, in: Psychologische Rundschau 2014, Jg. 65 (4), S. 237-240.

Kreis Lippe – Eigenbetrieb Schulen: Internetseite: MINT-Bildung in der CPF, URL: www.lernfabrikvierpunktnull.de/, Abruf am: 8. April 2021.

Krekel, Elisabeth M., Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Präsentationsvorlage „Passungsprobleme am Ausbildungsmarkt“. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitwelt“ am 2. März 2020, Drs. 19(28)PG6-10, Berlin.

Kremer, H.-Hugo (2007): Lernen in medienbasierten kooperativen Lernumgebungen. Modellversuch KooL, Paderborn.

Kremer, H-Hugo: Didaktische Gestaltung von Blended Learning, in: Handbuch PersonalAusbilden 2007 (36. EL), S. 1-14.

Kriechel, Ben; Düll, Nicola; Vogler-Ludwig, Kurt (2016): Arbeitsmarkt 2030 – Wirtschaft und Arbeitsmarkt im digitalen Zeitalter. Prognose 2016, Bielefeld.

Kruppe, Thomas, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (2020): Schriftliche Stellungnahme „Finanzierung der Weiterbildung“. Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitwelt“ am 23. November 2020, Drs. 19(28)PG7-16, Berlin.

Kruppe, Thomas; Baumann, Martina; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2019): Weiterbildungsbeteiligung, formale Qualifikation, Kompetenzausstattung und Persönlichkeitsmerkmale, IAB-Forschungsbericht (1), o.O., URL: www.doku.iab.de/forschungsbericht/2019/fb0119.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021.

Kultusministerkonferenz: Internetseite: Allgemeine Weiterbilung, URL: www.kmk.org/themen/allgemeine-weiterbildung.html, Abruf am: 17. Mai 2021.

Kultusministerkonferenz: Internetseite: Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte. KMK beschließt Maßnahmenbündel zur Attraktivitätssteigerung, URL: www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/ausbildung-sozialpaedagogischer-fachkraefte-kmk-beschliesst-massnahmenbuendel-zur-attraktivitaetssteigeru.html, Abruf am: 29. April 2021.

Kultusministerkonferenz: Internetseite: Förderung von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern, URL: www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/individuelle-foerderung/foerderung-leistungsstaerkere.html, Abruf am: 6. Mai 2021.

Kultusministerkonferenz: Internetseite: KMK, BDA und DGB. Gemeinsam für starke Berufsschulen in der digitalen Welt, URL: www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kmk-bda-und-dgb-gemeinsam-fuer-starke-berufsschulen-in-der-digitalen-welt.html, Abruf am: 28. August 2020.

Kultusministerkonferenz: Internetseite: Strategie „Bildung in der digitalen Welt“, URL: www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html, Abruf am: 28. April 2021.

Kultusministerkonferenz (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung, Bonn, URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf, Abruf am: 18. Mai 2021.

Kultusministerkonferenz (2014): Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen, Bonn, URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_01_30-Qualitaetsentwicklung-berufliche-Schulen.pdf, Abruf am: 25. September 2020.

Kultusministerkonferenz (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz, o.O., URL: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf, Abruf am: 10. Juli 2019.

Kultusministerkonferenz (2017): KMK-Beschluss „Berufliche Schulen 4.0 - Weiterentwicklung von Innovationskraft und Integrationsleistung der beruflichen Schulen in Deutschland in der kommenden Dekade“, o.O., URL: www.kmk.org/fileadmin/user_upload/Erklaerung_Berufliche_Schulen_4.0_-_Endfassung.pdf, Abruf am: 19. Dezember 2019.

Kultusministerkonferenz (2017): Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1 - 4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7. Dezember 2017, o.O., URL: www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-04-Lehre/02-04-01-Qualitaetssicherung/KMK_Musterrechtsverordnung.pdf, Abruf am: 3. Mai 2021.

Kultusministerkonferenz (2019): Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland. Diagramm, o.O., URL: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/de_2019.pdf, Abruf am: 3. Mai 2021.

Kultusministerkonferenz (2019): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2019 – 2030. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder, Berlin, URL: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_221_Bericht_LEB_LEA_2019.pdf, Abruf am: 19. Dezember 2019.

Kultusministerkonferenz (2020): Dokumentation der Kultusministerkonferenz über landesrechtlich geregelte Berufsabschlüsse an Berufsfachschulen. Veröffentlichung des Ausschusses für Berufliche Bildung vom 25. Juni 2020, o.O., URL: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_25-Doku-Berufsabschluesse-BFS.pdf, Abruf am: 29. April 2021.

Kultusministerkonferenz (2020): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur individuellen Förderung in den beruflichen Schulen (8/2020), Berlin, URL: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_05_14-Individuelle-Foerderung-in-berufl-Schulen.pdf, Abruf am: 15. Oktober 2020.

Kultusministerkonferenz (2020): Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2020, o.O., URL: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung.pdf, Abruf am: 3. Mai 2021.

Kultusministerkonferenz (2020): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7. November 2002 i.d.F. vom 10. September 2020, Berlin, URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf, Abruf am: 3. Februar 2021.

Kultusministerkonferenz (2020): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Schüler, Klassen, Lehrerund Absolventen der Schulen 2009 bis 2018, Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (224), Berlin, URL: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok224_SKL2018.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021.

Kuper, Harm; Behringer, Friederike; Schrader, Josef; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2016): Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise, Wissenschaftliche Diskussionspapiere (176), Bonn, URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/8101, Abruf am: 4. Mai 2021.

Kuper, Harm; Kaufmann, Katrin; Widany, Sarah (2016): Kategorien der Weiterbildung und Modellannahmen der Weiterbildungsforschung, in: Kuper, Harm; Behringer, Friederike; Schrader, Josef; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise, Bonn, Wissenschaftliche Diskussionspapiere (176), URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/8101, Abruf am: 4. Mai 2021, S. 13-27.

Kuper, Harm; Widany, Sarah; Kaufmann, Katrin (2016): Empfehlungen für eine Statistik zur Bildung Erwachsener in Deutschland: Strategien, Indikatoren und Datengewinnung, in: Kuper, Harm; Behringer, Friederike; Schrader, Josef; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise, Bonn, Wissenschaftliche Diskussionspapiere (176), URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/8101, Abruf am: 4. Mai 2021, S. 74-106.

Landratsamt Fürstenfeldbruck: Internetseite: Bildungspass für Neuzugewanderte, URL: www.lra-ffb.de/bildungspass, Abruf am: 29. April 2021.

Lang, Norbert (2003): Lernen in der Informationsgesellschaft. Mediengestütztes Lernen im Zentrum einer neuen Lernkultur, in: Scheffer, Ute; Hesse, Friedrich W. (Hg.) (2003): E-Learning: Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen, Stuttgart, S. 23-43.

Lankau, Ralf (2016): Digitale Bildung und Medienkompetenz in den Schulen stärken. Stellungnahme zum Antrag der FDP-Fraktion des Landtags NRW, Drs. 16/10796, Düsseldorf.

Lankau, Ralf (2016): Digitale Bildung und Medienkompetenz in den Schulen stärken. Stellungnahme zum Antrag der FDP-Fraktion des Landtags NRW, Drs. 16/3764, Düsseldorf.

Lankau, Ralf: Schöne neue Welt 4.0. Wie Digitalisierung zum Allheilmittel avanciert, in: Bildung aktuell. Wir machen Schule (7), 2018.

Leibniz-Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH Mannheim (2015): Übertragung der Studie von Frey/Osborne (2013) auf Deutschland, o.O., URL: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb-455.pdf;jsessionid=3976556C4E33FA68EC0EE6C1FA98729E.delivery1-replication?__blob=publicationFile&v=1, Abruf am: 24. November 2020.

Lernende Region - Netzwerk Köln e. V.: Internetseite: Berufswahlpass, URL: www.bildung.koeln.de/beratung/kompetenzpaesse/berufswahlpass/index.html, Abruf am: 29. April 2021.

Liessmann, Konrad Paul (2016): Digitale Bildung und Medienkompetenz in den Schulen stärken. Anhörung zum Antrag der FDP-Fraktion des Landtags NRW, Drs. 16/1283, Düsseldorf.

Lindmeier, Bettina; Lindmeier, Christian (2012): Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band 1. Grundlagen, Stuttgart.

Linten, Markus; Woll, Christian; Zeuner, Philipp; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2020): Die Corona-Pandemie und (mögliche) Folgen für Berufsbildung und Arbeitswelt. Übersicht mit Fachpublikationen, Presseartikeln, Stellungnahmen und weiteren Meldungen, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/Corona_Berufsbildung_Zusammenstellung-StabPwI.pdf, Abruf am: 8. Februar 2021.

Lorenz, Klaus, Kultusministerium des Landes Baden-Württemberg (2020): Schriftliche Stellungnahme „Schulische Berufsausbildungen“. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 15. Juni 2020, KOM-Drs. 19(28)86, Berlin.

Lott, Yvonne; Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut der Hans-Böckler-Stiftung (Hg.) (2019): Weniger Arbeit, mehr Freizeit. Wofür Mütter und Väter flexible Arbeitsarrangements nutzen, WSI Report (47), Düsseldorf, URL: www.boeckler.de/pdf/p_wsi_report_47_2019.pdf, Abruf am: 28. Oktober 2020.

Lukowski, Felix: Anspruchsvoller arbeiten, mehr lernen? Betriebliche Weiterbildung in Zeiten der Digitalisierung, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2017 (3), URL: www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/65168/ssoar-die-2017-3-lukowski-Anspruchsvoller_arbeiten_mehr_lernen_betriebliche.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-die-2017-3-lukowski-Anspruchsvoller_arbeiten_mehr_lernen_betriebliche.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021, S. 42-44.

Marienfeld, Silvia, maxQ. im bfw – Unternehmen für Bildung (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bericht über die Einführung der Ausbildungsumlage in der Altenpflege in NRW“. Sitzung der Projektgruppe 5 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 23. März 2020, Drs. 19(28)PG5-16, Berlin.

Matthes, Britta; Dauth, Wolfgang; Dengler, Katharina et al.; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2019): Digitalisierung der Arbeitswelt: Bisherige Veränderungen und Folgen für Arbeitsmarkt, Ausbildung und Qualifizierung. Beantwortung des Fragenkatalogs zur Anhörung der Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ des Deutschen Bundestages am 11. Februar 2019, KOM-Drs. 19(28)30a, Berlin.

Matthes, Stephanie; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2019): Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung, Bonn, URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/9795, Abruf am: 4. Mai 2021.

Matthes, Stephanie; Ulrich, Joachim Gerd; Flemming, Simone et al.; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2017): Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2017. Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_beitrag_naa309-2017.pdf, Abruf am: 29. April 2021.

McDonald's Deutschland LLC (2019): Die McDonalds-Ausbildungsstudie 2019. Kinder der Einheit. Same same but (still) different. Eine Representativbefragung junger Menschen im Alter von 15 bis unter 25 Jahren, München, URL: www.karriere.mcdonalds.de/docroot/jobboerse-mcd-career-blossom/assets/documents/McD_Ausbildungsstudie_2019.pdf, Abruf am: 12. November 2020.

McKinsey & Company, Inc. (2018): Disruptive forces in the industrial sectors. Global executive survey, o.O., URL: www.mckinsey.de/~/media/McKinsey/Locations/Europe%20and%20Middle%20East/Deutschland/News/Presse/2018/2018-04-08/mckinsey_disruptive_forces.pdf;, Abruf am: 4. November 2020.

Metzler, Christoph; Jansen, Anika; Kurtenacker, Andrea; Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. (Hg.) (2020): Betriebliche Inklusion von Menschen mit Behinderung in Zeiten der Digitalisierung, IW-Report (07/2020), Köln, URL: www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Report/PDF/2020/IW-Report_2020_Betriebliche_Inklusion.pdf, Abruf am: 29. April 2021.

Metzner, Thorsten: Online-Artikel: Land startet Programm gegen den Ärztemangel. Brandenburg-Stipendium für Mediziner, in: Potsdamer Neueste Nachrichten, 19. Juni 2019, URL: www.pnn.de/brandenburg/brandenburg-stipendium-fuer-mediziner-land-startet-programm-gegen-den-aerztemangel/24470296.html, Abruf am: 19. Dezember 2019.

Michaelis, Christian: Zur Steuerung und Entwicklung des Schulberufssystems unter Berücksichtigung rechtlicher sowie ausbildungsmarktabhängiger Einflüsse, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens: Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugenderziehung 2017 (4), S. 406-424.

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen: Internetseite: Verbundsausbildung, URL: www.mags.nrw/verbundausbildung, Abruf am: 18. Mai 2021.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg; Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau, Baden-Württemberg; Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, Baden-Württemberg et al. (2018): Landeskonzept Berufliche Orientierung Baden-Württemberg. Zwischen der Regionaldirektion Baden-Württemberg der Bundesagentur für Arbeit und dem Land Baden-Württemberg vertreten durch das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, das Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau, das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, Baden-Württemberg.

Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung - LZV) vom 25. April 2016.

mmb Institut – Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung mbH: Internetseite: mmb-Monitor. mmb-Trendmonitor, URL: www.mmb-institut.de/mmb-monitor/mmb-trendmonitor/, Abruf am: 29. Januar 2021.

Müller, Normann; Wenzelmann, Felix; Thiele, Marion (2016): Finanzierung der beruflichen Ausbildung in Deutschland (Aktualisierte Fassung 2020), URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/16616, Abruf am: 2. Februar 2021, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Forschungsdaten aus dem BIBB, Bonn, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 2/2016), URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/7944, Abruf am: 16. April 2021, S. 4-5.

Müller, Susanne, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände e. V. (2020): Schriftliche Stellungnahme. Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 23. November 2020, Drs. 19(28)PG7-14, Berlin.

Musch, Rita (2016): Berufsausbildung mit Abitur – Erkenntnisse und Erfahrungen aus dem sächsischen Schulversuch DuBAS, URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7921, Abruf am: 18. Februar 2021, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Migration und Flüchtlinge, Bonn, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 1/2016), URL: www.bwp-zeitschrift.de/tools/vovz/include.inc.php/de/publication/download/7895, Abruf am: 4. Mai 2021, S. 44-47.

Müskens, Wolfgang; Lübben, Sonja: Die Anrechnung non-formalen und informellen Lernens auf Hochschulstudiengänge in Deutschland, in: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2018 (2-3), URL: www.link.springer.com/content/pdf/10.1007/s40955-018-0114-8.pdf, Abruf am: 18. Februar 2021, S. 109-124.

Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (2018): Auslandsaufenthalte in der Berufsbildung 2017. Mobilitätsstudie, Bonn, URL: www.na-bibb.de/fileadmin/user_upload/na-bibb.de/Dokumente/06_Metanavigation/02_Service/Publikationen_Warenkorb/Studien_impuls/NA_Mobilitaetsstudie_WebV3_180706-2.pdf, Abruf am: 19. Februar 2020.

Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Jahresbericht 2019, Bonn, URL: www.na-bibb.de/fileadmin/user_upload/na-bibb.de/Dokumente/06_Metanavigation/02_Service/Publikationen_Warenkorb/Jahresberichte/Jahresbericht_NABIBB-Web19.pdf, Abruf am: 3. Mai 2021.

Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e. V.: Internetseite: Das BeQu-Konzept, URL: www.forum-beratung.de/beratungsqualitaet/das-bequ-konzept/, Abruf am: 5. Februar 2021.

Naudé, Wim; IZA Institute of Labor Economics (Hg.) (2019): The Race against the Robots and the Fallacy of the Giant Cheesecake. Immediate and Imagined Impacts of Artificial Intelligence (12218), Bonn, URL: www.ftp.iza.org/dp12218.pdf, Abruf am: 27. Oktober 2020.

Neises, Frank, Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Schriftliche Stellungnahme. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 4. Mai 2020, KOM-Drs. 19(28)77b, Berlin.

Neises, Frank; Zinnen, Heike (2020): Bildungsangebote und Programme des Bundes und der Länder zur Förderung der beruflichen Ausbildung, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2020.pdf, Abruf am: 16. April 2021, S. 236-254.

Nickel, Sigrun; Thiele, Anna-Lena; Leonowitsch, Isabella; Centrum für Hochschulentwicklung GmbH (Hg.) (2020): Update 2020: Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen, CHE Arbeitspapier (228), Gütersloh, URL: www.researchgate.net/profile/Sigrun_Nickel/publication/340310397_Update_2020_Studieren_ohne_Abitur_in_Deutschland_Uberblick_uber_aktuelle_Entwicklungen/links/5e83761ba6fdcca789e57362/Update-2020-Studieren-ohne-Abitur-in-Deutschland-Ueberblick-ueber-aktuelle-Entwicklungen.pdf, Abruf am: 18. Februar 2021.

Nieding, Iris; Blanc, Berit; Goertz, Lutz; Universität Duisburg-Essen (Hg.) (2020): Digitalisierung in der frühen Bildung. Die Perspektive von Kita-Trägern, IAQ-Report (04/2020), Duisburg, URL: www.duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00071615, Abruf am: 3. Mai 2021.

Oehme, Andreas, Westdeutscher Handwerkskammertag e. V. (2020): Schriftliche Stellungnahme. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 13. Januar 2020, KOM-Drs. 19(28)64, Berlin.

Oeynhausen, Stephanie; Milde, Bettina; Ulrich, Joachim Gerd et al.; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2020): Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2020. Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit zum Stichtag 30. September, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/ab11_beitrag_ausbildungsmarkt-2020.pdf, Abruf am: 11. Februar 2021.

Ogrinz, Andreas, Bundesarbeitgeberverband Chemie e. V. (2020): Handlungsempfehlungen. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 14. September 2020, KOM-Drs. 19(28)101a, Berlin.

Ogrinz, Andreas, Bundesarbeitgeberverband Chemie e. V. (2020): Präsentationsvorlage „Weiterbildung - nur eine Frage des Geldes?“. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 14. September 2020, KOM-Drs. 19(28)101c, Berlin.

Ogrinz, Andreas, Bundesarbeitgeberverband Chemie e. V. (2020): Schriftliche Stellungnahme. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 14. September 2020, KOM-Drs. 19(28)101b, Berlin.

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2019): Bildung auf einen Blick 2019. OECD-Indikatoren, Bielefeld.

Orr, Dominic; Riechers, Maraja: Organisation des Hochschulzugangs in sieben europäischen Ländern. Eine vergleichende Betrachtung, in: HIS: Forum Hochschule 2010 (11), URL: www.researchgate.net/profile/Maraja_

Riechers/publication/290947019_Organisation_des_Hochschulzugangs_in_sieben_europaischen_Landern_Eine_vergleichende_Betrachtung/links/569ccbbf08ae2f0bdb8b7f8d/Organisation-des-Hochschulzugangs-in-sieben-europaeischen-Laendern-Eine-vergleichende-Betrachtung.pdf, Abruf am: 18. Februar 2021.

Osiander, Christopher; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2012): Determinanten der Weiterbildungsbereitschaft gering qualifizierter Arbeitsloser, IAB-Discussion Paper (29/2012), o.O., URL: www.doku.iab.de/discussionpapers/2012/dp2912.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021.

Osiander, Christopher; Stephan, Gesine; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit: Internetseite: Gerade geringqualifizierte Beschäftigte sehen bei der beruflichen Weiterbildung viele Hürden, URL: www.iab-forum.de/gerade-geringqualifizierte-beschaeftigte-sehen-bei-der-beruflichen-weiterbildung-viele-huerden/, Abruf am: 5. Mai 2021.

Osiander, Christopher; Stephan, Gesine, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (2018): Unter welche Bedingungen würden sich Beschäftigte weiterbilden? Ergebnisse eines faktoriellen Surveys, IAB-Discussion Paper (4), Nürnberg, URL: www.econstor.eu/bitstream/10419/182144/1/dp0418.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021.

Patuzzi, Mario, Deutscher Gewerkschaftsbund (2020): Schriftliche Stellungnahme „Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung“. Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 14. Dezember 2020, Drs. 19(28)PG7-23, Berlin.

Pätzold, Henning; Ulm, Susanne: Freiwilligkeit in der erwachsenenpädagogischen Beratung, in: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2015 (2), URL: www.die-bonn.de/zfw/22015/freiwilligkeit-01.pdf, Abruf am: 5. Februar 2021, S. 183-196.

Pollmer, Mirko; Roser, Gerd (2020): Duale Ausbildung und Abitur. Gestaltung eines doppelqualifizierenden Bildungsgangs, URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/8205, Abruf am: 18. Februar 2021, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Sprache im Beruf, Bonn, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 6/2016), S. 52-53.

Pommier, Delphine, Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (2020): Schriftliche Stellungnahme. Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 26. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG7-6, Berlin.

Pouliakas, Konstantinos, European Centre for the Development of Vocational Training (2019): Präsentationsvorlage „Digitalisation and the future of work and vocational training“. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 3. Juni 2019, KOM-Drs. 19(28)49c-EN, Berlin.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung: Video-Podcast: Merkel: Rückenwind für digitale Bildung, URL: www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/mediathek/videos/merkel-rueckenwind-fuer-digitale-bildung-1860142!mediathek?query=?pk_campaign=newsletter_Newsletterausgabe_2021_01_09, Abruf am: 14. April 2021.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2018): Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 19. Wahlperiode. Ein neuer Aufbruch für Europa - Eine neue Dynamik für Deutschland - Ein neuer Zusammenhalt für unser Land, Berlin, URL: www.bundesregierung.de/breg-de/themen/koalitionsvertrag-zwischen-cdu-csu-und-spd-195906, Abruf am: 7. August 2020.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2020): Digitalisierung gestalten. Umsetzungsstrategie der Bundesregierung, Berlin, URL: www.bundesregierung.de/resource/blob/975292/1605036/d71af00f84eb2253ec2435d93fda5b6d/digitalisierung-gestalten-download-bpa-data.pdf, Abruf am: 3. Mai 2021.

Prognos AG (2018): Zukunftsszenarien. Fachkräfte in der Frühen Bildung gewinnen und binden, Berlin, URL: www.bmfsfj.de/blob/131412/a0c3b93fcd6de48eedeb349a3c5d6532/prognos-studie-2018-data.pdf, Abruf am: 13. Januar 2021.

Pusch, Toralf; Seifert, Hartmut; Hans-Böckler-Stiftung (Hg.) (2020): Kurzarbeit in der Corona-Krise mit neuen Schwerpunkten, Policy Brief WSI (Nr. 47), Düsseldorf, URL: www.boeckler.de/pdf/p_wsi_pb_47_2020.pdf, Abruf am: 29. Januar 2021.

QUA-LiS NRW: Internetseite: 3. Weg in der Berufsausbildung in Nordrhein-Westfalen, URL: www.berufsbildung.nrw.de/cms/das-berufskolleg-in-nordrhein-westfalen/modellprojekte/3.-weg/3.-weg.html, Abruf am: 21. Juni 2021.

Ratschinski, Günter; Sommer, Jörn; Eckhardt, Christoph et al.; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2018): Berufswahlkompetenz und ihre Förderung. Evaluation des Berufsorientierungsprogramms BOP, Bonn.

Ratschinski, Günter; Steuber, Ariane (2012): Ausbildungsreife, Wiesbaden.

Reitz, Britta: Online-Artikel: Neue Perspektiven in der beruflichen Benachteiligtenförderung? Qualifizierungsbausteine verbessern die Chancen auf einen Ausbildungsplatz, in: Fachbeiträge im Internet, 20. April 2004, URL: www.bibb.de/de/16652.php, Abruf am: 7. Mai 2021.

Riedl, Alfred; Schelten, Andreas (2013): Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung, Stuttgart.

Rochus Mummert Beteiligungs- und Dienstleistungs GmbH (2015): Einfluss des HR-Managements auf den Unternehmenserfolg, o.O.

Röttger, Christof; Weber, Brigitte; Weber, Enzo; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2019): Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten. Aktuelle Daten und Indikatoren, Nürnberg, URL: www.doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/qualo_2019.pdf, Abruf am: 11. Dezember 2020.

Ruhose, Jens; Thomsen, Stephan Lothar; Weilage, Insa; IZA Institute of Labor Economics (Hg.) (2018): The Wider Benefits of Adult Learning. Work-Related Training and Social Capital, Discussion Paper Series (11854), o. O., URL: www.ftp.iza.org/dp11854.pdf, Abruf am: 29. Januar 2021.

Saleh, Sien-Lie, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (2020): Handlungsempfehlungen. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 2. November 2020, KOM-Drs. 19(28)110b, Berlin.

Saleh, Sien-Lie, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (2020): Präsentationsvorlage „Ausbildungsreife versus Berufswahlkompetenz“. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 2. November 2020, KOM-Drs. 19(28)110c, Berlin.

Schank, Christoph; Schmidt, Matthias; Panther, Stephan (2011): Die Betriebswahl im dualen System der Berufsausbildung. Eine empirische Analyse aus mittelstandsökonomischer Perspektive, VS Research, Wiesbaden.

Scheele, Detlef, Bundesagentur für Arbeit (2020): Schriftliche Stellungnahme „Beantwortung der Leitfragen“. Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 23. November 2020, Drs. 19(28)PG7-17, Berlin.

Schiersmann, Christiane (2009): Beratung im Kontext lebenslangen Lernens, in: Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von (Hg.) (2009): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Band Bd. 1, Wiesbaden, S. 747-767.

Schlögl, Peter, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (2019): Präsentationsvorlage „Vergleich ausgewählter Systemelemente und Trends im Feld beruflicher Bildung in den D-A-CH-Ländern“. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 11. März 2019, KOM-Drs. 19(28)033, Berlin.

Schmid, Ulrich; Goertz, Lutz; Behrens, Julia; Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2016): Monitor Digitale Bildung. Berufliche Ausbildung im digitalen Zeitalter, Gütersloh, URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_Monitor-Digitale-Bildung_Berufliche-Ausbildung-im-digitalen-Zeitalter_IFT_2016.pdf, Abruf am: 3. Mai 2021.

Schmid, Ulrich; Goertz, Lutz; Behrens, Julia; Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2017): Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter, Gütersloh, URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf, Abruf am: 4. Februar 2021.

Schmidt, Tinka; Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der Jugendsozialarbeit e. V. (Hg.) (o.J.): Virtuelle Jugendberufsargenturen, o.O., URL: www.f-bb.de/fileadmin/Projekte/JBS/Input_BAG_OERT_Frau_Schmidt.pdf, Abruf am: 29. April 2021.

Schmoelz, Alexander; Erler, Ingolf; Proinger, Judith et al.: Entwurf eines Modells digitaler Kompetenzen für die Berufsbildung, in: Medienimpulse 2018 (4), S. 1-27.

Schneckenburger, Daniela, Stadt Dortmund (2020): Präsentationsvorlage „Herausforderungen und Lösungsansätze im Übergang Schule – Arbeitswelt aus der Praxis der Stadt Dortmund“. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 20. April 2020, Drs. 19(28)PG6-15, Berlin.

Schneckenburger, Daniela, Stadt Dortmund (2020): Schriftliche Stellungnahme „Herausforderungen und Lösungsansätze im Übergang Schule – Arbeitswelt aus der Praxis der Stadt Dortmund“. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 20. April 2020, Drs. 19(28)PG6-14, Berlin.

Schnitzler, Annalisa (2019): Abi und dann? Was Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zur Aufnahme einer beruflichen Ausbildung bewegt, URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/9613, Abruf am: 18. November 2020, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Wege in Ausbildung, Bonn, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 1/2019), S. 15-19.

Schober-Gottwald, Karen: Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine Literaturstudie unter besonderer Berücksichtigung bestehender und neu zu konzipierender Lösungsansätze und Maßnahmen, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1976 (2/1976), S. 174-196.

Schönfeld, Gudrun; Behringer, Friederike (2013): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland im europäischen Vergleich. Ergebnisse der dritten europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS3), Bonn.

Schönfeld, Gudrun; Wenzelmann, Felix; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2021): Tarifliche Ausbildungsvergütungen 2020. Anstieg auch in Corona-Zeiten, Bonn, URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/16968, Abruf am: 29. April 2021.

Schrader, Josef (2019): Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse in der Erwachsenen- und Weiterbildung, in: Köller, Olaf; Hasselhorn, Marcus; Hesse, Friedrich W. et al. (Hg.) (2019): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale, Stuttgart, S. 687-715.

Schröder, Frank, k.o.s GmbH (2020): Präsentationsvorlage „Weiterbildungs- und Beratungsorganisationen, interne und externe Qualitätsaudits und Reviews“. Sitzung der Projektgruppe 4 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 5. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG4-31, Berlin.

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

Seeber, Susan; Wieck, Markus; Baethge-Kinsky, Volker et al. (2019): Ländermonitor berufliche Bildung 2019. Ein Vergleich der Bundesländer mit vertiefender Analyse zu Passungsproblemen im dualen System, Bielefeld.

Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales (2011): Berliner Masterplan Qualifizierung, Berlin.

Senior Experten Service (SES) Stiftung der Deutschen Wirtschaft für internationale Zusammenarbeit GmbH: Internetseite: VERA Stark für die Ausbildung. VerA: Fit für den Beruf mit SES-Ausbildungsbegleitern, URL: www.vera.ses-bonn.de/service/ueber-vera, Abruf am: 10. Februar 2021.

Seufert, Sabine; Mayr, Peter (2002): Fachlexikon e-le@rning. Wegweiser durch das e-Vokabular, Bonn.

Severing, Eckart, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (2020): Präsentationsvorlage „Durchlässigkeit und Verzahnung zwischen beruflicher und akademischer Bildung“. Sitzung der Projektgruppe 4 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 15. Juni 2020, Drs. 19(28)PG4-19, Berlin.

Severing, Eckart, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (2020): Schriftliche Stellungnahme „Neue Wege in neue Berufe? – Chancen und Risiken neuer Bildungswege“. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 13. Januar 2020, KOM-Drs. 19(28)65a, Berlin.

Severing, Eckart, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (2020): Schriftliche Stellungnahme. Sitzung der Projektgruppe 4 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 15. Juni 2020, Drs. 19(28)PG4-21, Berlin.

Severing, Eckart; Annen, Silvia, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (2020): Schriftliche Stellungnahme „Durchlässigkeit von formaler und informeller Bildung“. Sitzung der Projektgruppe 5 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 12. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG5-40, Berlin.

Seyda, Susanne; Meinhard, David B.; Placke, Beate; Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. (Hg.) (2018): Weiterbildung 4.0 - Digitalisierung als Treiber und Innovator betrieblicher Weiterbildung, IW-Trends (1/2018), Köln, URL: www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Trends/PDF/2018/IW-Trends_2018_1_Weiterbildung.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021.

Seyda, Susanne; Placke, Beate; Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. (Hg.) (2017): Die neunte IW-Weiterbildungserhebung. Kosten und Nutzen betrieblicher Weiterbildung, IW-Trends (4/2017), Köln, URL: www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2017/369145/IW-Trends_2017-04_Seyda_Placke.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021.

Seyda, Susanne; Placke, Beate: Erfahrung mit E-Learning erleichtert Weiterbildung während der Corona-Krise, in: IW-Kurzbericht 2020 (117/2020), URL: www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Kurzberichte/PDF/2020/IW-Kurzbericht_2020_Weiterbildung-E-Learning.pdf, Abruf am: 14. April 2021.

Seyda, Susanne; Placke, Beate; Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. (Hg.) (2020): IW-Weiterbildungserhebung 2020. Weiterbildung auf Wachstumskurs, IW-Trends (4/2020), Köln, URL: www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Trends/PDF/2020/IW-Trends_2020-04-07_Seyda_Placke.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021.

Seyfried, Brigitte; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2004): Berufsausbildungsvorbereitung und Qualifizierungsbausteine, o.O., URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_bwp_sonderausgabe_06_2003_seyfried.pdf, Abruf am: 30. April 2021.

Sloane, Peter; Emmler, Tina; Gössling, Bernd et al., Universität Paderborn (2018): Kommissionsmaterial „Qualifizierung des beruflichen Ausbildungs- und Prüfungspersonals als Gelingensbedingung für die Berufsausbildung 4.0“. Zentrale Ergebnisse. September 2018, KOM-Mat 19(28)2, Paderborn.

Sloane, Peter F. E.; Emmler, Tina; Gössling, Bernd et al. (2018): Berufsbildung 4.0. Qualifizierung des pädagogischen Personals als Erfolgsfaktor beruflicher Bildung in der digitalisierten Arbeitswelt, Wirtschaftspädagogisches Forum (63), Detmold.

Solga, Heike, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (2020): Präsentationsvorlage „Berufsvorbereitung für Schulabgänger*innen mit niedrigem Schulabschluss: Nur Warteschleife oder gewinnbringend?“. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 10. Februar 2020, Drs. 19(28)PG6-6, Berlin.

Solga, Heike; Weiß, Reinhold; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2015): Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata, Berichte zur beruflichen Bildung, Bielefeld.

Sommer, Jörn, INTERVAL GmbH (2020): Präsentationsvorlage „Das Berufsorientierungsprogramm BOP des BMBF. Ergebnisse und Evaluation“. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 20. April 2020, Drs. 19(28)PG6-13_korr, Berlin.

Sozialdemkratische Partei Deutschlands (2007): Hamburger Programm. Grundsatzprogramm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, Hamburg, URL: www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Beschluesse/Grundsatzprogramme/hamburger_programm.pdf, Abruf am: 17. Mai 2021.

Spath, Dieter, acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften e. V. (2019): Schriftliche Stellungnahme. Sitzung der Projektgruppe 1 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 14. Januar 2019, Drs. 19(28)PG1-2, Berlin.

Spengler, Steffen, SOKA-BAU (2020): Schriftliche Stellungnahme. Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 26. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG7-9, Berlin.

Spitzer, Manfred, Universität Ulm (2016): Digitalisierung und schulische Bildung. Anhörung „Digitalisierung“ zur Sitzung der Enquetekommission des Hessischen Landtags „Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen“ am 16. Oktober 2016, Hessen, URL: www.nachdenkseiten.de/upload/pdf/181030-Spitzer_Hessischer_Landtag_2016.pdf.

Staker, Heather; Horn, Michael B.; Innosight Institute (Hg.) (2012): Classifying K–12 Blended Learning, o. O., URL: www.files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021.

Statista GmbH: Internetseite: Anteil der Niedriglohnbeschäftigten* in Deutschland 1998 bis 2018, URL: www.statista.com/statistik/daten/studie/161881/umfrage/niedriglohnbeschaeftigte-in-deutschland-seit-1995/, Abruf am: 23. Februar 2021.

Statista GmbH: Internetseite: Anzahl der Bachelor- und Masterstudiengänge und aller übrigen Studiengänge in Deutschland im Wintersemester 2020/2021 nach Bundesländern, URL: www.statista.com/statistik/daten/studie/2854/umfrage/bachelor--und-masterstudiengaenge-in-den-einzelnen-bundeslaendern/, Abruf am: 3. November 2020.

Statista GmbH: Internetseite: Entwicklung der Gesamtzahl der anerkannten oder als anerkannt geltenden Ausbildungsberufe in Deutschland von 1971 bis 2020, URL: www.statista.com/statistik/daten/studie/156901/umfrage/ausbildungsberufe-in-deutschland/, Abruf am: 3. November 2020.

Statistisches Bundesamt: Internetseite: Allgemeinbildende und berufliche Schulen, URL: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-schularten.html, Abruf am: 19. Dezember 2019.

Statistisches Bundesamt: Internetseite: Auszubildende nach Ausbildungsberufen (TOP 20). Insgesamt, URL: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Berufliche-Bildung/Tabellen/azubi-rangliste-insgesamt.html;jsessionid=1DA4BA09ED9952AA19C5D86DD9ADA121.internet874, Abruf am: 29. April 2021.

Statistisches Bundesamt: Internetseite: Europäische Union: Jugendarbeitslosenquoten in den Mitgliedstaaten im März 2021, URL: de.statista.com/statistik/daten/studie/74795/umfrage/jugendarbeitslosigkeit-in-europa/.

Statistisches Bundesamt: Internetseite: Migrationshintergrund, URL: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html, Abruf am: 27. April 2021.

Statistisches Bundesamt: Pressemitteilung: BAföG-Statistik 2019. Rückgang der Geförderten um 6,4 %. 57 % der Geförderten waren Frauen, URL: www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/08/PD20_290_214.html, Abruf am: 24. März 2021.

Statistisches Bundesamt (2013): Jahresschätzung Arbeitskosten. Qualitätsbericht, Wiesbaden, URL: www.destatis.de/DE/Methoden/Qualitaet/Qualitaetsberichte/Arbeits-Lohnnebenkosten/jahresschaetzung-arbeitskosten.pdf?__blob=publicationFile, Abruf am: 22. Februar 2021.

Statistisches Bundesamt (2017): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Fünfte Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildungin Unternehmen (CVTS5), Wiesbaden, URL: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Weiterbildung/Publikationen/Downloads-Weiterbildung/weiterbildung-unternehmen-5215201159004.pdf?__blob=publicationFile, Abruf am: 10. Mai 2021.

Statistisches Bundesamt (2018): Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung Anfänger im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern 2017. Bildung und Kultur, Wiesbaden, URL: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/schnellmeldung-ausbildungsberichterstattung-5211002177004.pdf?__blob=publicationFile, Abruf am: 4. November 2020.

Statistisches Bundesamt (2019): Berufliche Schulen. Schuljahr 2018/2019, Wiesbaden, URL: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/berufliche-schulen-2110200197004.pdf?__blob=publicationFile, Abruf am: 3. Mai 2021.

Statistisches Bundesamt (2019): Weiterbildung 2019, Wiesbaden, URL: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Weiterbildung/Publikationen/Downloads-Weiterbildung/berufliche-weiterbildung-5215001197004.pdf?__blob=publicationFile, Abruf am: 28. Januar 2021.

Statistisches Bundesamt (2020): Bildungsfinanzbericht 2020. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden, URL: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/Downloads-Bildungsfinanzen/bildungsfinanzbericht-1023206207004.pdf?__blob=publicationFile, Abruf am: 23. März 2021.

Statistisches Bundesamt (2021): Berufliche Schulen. Schuljahr 2019/2020, Wiesbaden, URL: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/berufliche-schulen-2110200207005.xlsx;jsessionid=5520B85CCE7EC5623CF3418169C79DA4.live711?__blob=publicationFile, Abruf am: 3. Mai 2021.

Statistisches Bundesamt (2021): Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung. Anfänger/-innen im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern - vorläufige Ergebnisse - 2020, o.O., URL: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/schnellmeldung-ausbildungsberichterstattung-5211002207005.xlsx;jsessionid=E532DB83338F2F3E9AD5F22CAC691286.live711?__blob=publicationFile)., Abruf am: 11. Mai 2021.

Statistisches Bundesamt (2021): Weiterbildung 2020, Wiesbaden, URL: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Weiterbildung/Publikationen/Downloads-Weiterbildung/berufliche-

weiterbildung-5215001207004.pdf;jsessionid=6412FA9C749FAAE02F9406BEC3A94DA6.internet732?__blob=publicationFile, Abruf am: 28. Januar 2021.

Stegmaier, Jens: Effects of Works Councils on Firm-Provided Further Training in Germany, in: British Journal of Industrial Relations 2012 (4), URL: www.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-8543.2012.00895.x, Abruf am: 29. Januar 2021, S. 667-689.

Stettes, Oliver; Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. (Hg.) (2020): (Keine) Angst vor Robotern? Aktualisierte Befunde zu potenziellen Beschäftigungseffekten der Digitalisierung, IW-Trends (4/2020), Köln.

Steuk, Anke, Berliner Stadtreinigungsbetriebe AöR (2019): Präsentationsvorlage „Teilzeitberufsausbildung - Überblick und Empfehlungen". Sitzung der Projektgruppe 2 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 3. Juni 2019, Drs. 19(28)PG2-23, Berlin.

Stiftung Universität Hildesheim: Internetseite: Angst vor der Zukunft – Jugendalltag 2020: Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie „JuCo 2", URL: www.uni-hildesheim.de/neuigkeiten/angst-vor-der-zukunft-jugendalltag-2020-erste-ergebnisse-der-bundesweiten-studie-juco-2/, Abruf am: 11. Februar 2021.

Strauch, Anne (2010): Stichwort: „Wirksame Weiterbildungsberatung", URL: www.die-bonn.de/zeitschrift/22010/strauch1001.pdf, Abruf am: 18. Mai 2021, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung: Wirksame Weiterbildungsberatung, o.O. (2/2010), S. 26-27.

t2informatik GmbH: Internetseite: Innovation Lab. Was ist ein Innovation Lab, welche Arten gibt es und welche Aufgaben obliegen ihm?, URL: www.t2informatik.de/wissen-kompakt/innovation-lab/, Abruf am: 18. Mai 2021.

Technische Schule Aalen: Internetseite: SCHULEWIRTSCHAFT. Preis an Technische Schule Aalen und Firma Carl Zeiss, URL: www.tsaalen.de/cms/aktuell/1338-auszeichnung-fuer-technische-schule, Abruf am: 8. April 2021.

Thielen, Marc, Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover (2020): Präsentationsvorlage. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 2. November 2020, KOM-Drs. 19(28)111a, Berlin.

Thielen, Marc, Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover (2020): Schriftliche Stellungnahme. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 2. November 2020, KOM-Drs. 19(28)111, Berlin.

Tillmann, Uwe: Internetseite: Laufbahnen und Laufbahngruppen, URL: www.beamten-magazin.de/laufbahnen_und_laufbahngruppen_beamten_magazin, Abruf am: 3. März 2021.

Uhly, Alexandra; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2020): Duale Berufsausbildung in Teilzeit. Empirische Befunde zu Strukturen und Entwicklungen der Teilzeitberufsausbildung (BBiG/HwO) sowie zu Ausbildungsverläufen auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Berichtsjahr 2018, Bonn, URL: www.bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/033d5094-7916-45a7-9b03-b45651917dc7/retrieve, Abruf am: 18. November 2020.

Ulrich, Joachim Gerd; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2011): Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen. Aktuelle Ergebnisse aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2010, bwp@ Spezial 5 - HT2011, Bonn, URL: www.bwpat.de/ht2011/ws15/ulrich_ws15-ht2011.pdf, Abruf am: 10. Mai 2021.

Universität Paderborn: Internetseite: Den digitalen Wandel didaktisch gestalten. Wie das Erasmus+ - Projekt DigI-VET dem Megatrend der Digitalisierung in der beruflichen Bildung entgegentritt, URL: www.pr-terminal.com/de/pressreleases/show/25277/den-digitalen-wandel-didaktisch-gestalten/, Abruf am: 5. Februar 2021.

Verein zur Förderung der Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative e. V.: Internetseite: Definition Kommunale Koordinierung, URL: www.kommunale-koordinierung.de/konzept-kontext/konzept-kommunale-koordinierung/definition, Abruf am: 1. Oktober 2021.

Verein zur Förderung der Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative e. V.: Über uns, URL: www.kommunale-koordinierung.de/arbeitsgemeinschaft/die-arbeitsgemeinschaft/ueber-uns, Abruf am: 1. Oktober 2021.

Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft: Internetseite: PTA. »Das macht den Beruf unattraktiv«, URL: www.gesundheit-soziales.verdi.de/themen/ausbildung/++co++b46a4d10-048e-11ea-a165-525400f67940, Abruf am: 29. April 2021.

Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft: Internetseite: Reformen voranbringen, URL: www.gesundheit-soziales.verdi.de/themen/ausbildung/++co++96039842-0c6a-11eb-a490-001a4a160119, Abruf am: 29. April 2021.

Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (2020): Bundeseinheitliches Ausbildungsgesetz für den Beruf staatlich anerkannte*r Erzieher*in. Beitrag zum Diskurs um die Erzieher*innenausbildung, Berlin, URL: www.mehr-braucht-mehr.verdi.de/++file++5fb416d36c2780f15b23e467/download/Positionspapier%20zu%20Erzieherinnen.pdf, Abruf am: 13. Januar 2021.

Viehbeck, Rainer, Medianpädagogisch-informationstechnische Beratung (2019): Informationsvorlage. Sitzung der Projektgruppe 3 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 1. April 2019, Drs. 19(28)PG3-13, Berlin.

Vogel, Christian; Münk, Dieter; Scheiermann, Gero et al.; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2018): 3.4.304 – Prozesskette zur nachhaltigen Integration von Geflüchteten in die duale Ausbildung. Entwicklungsprojekt: Abschlussbericht, Bonn, URL: www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_34304.pdf, Abruf am: 21. Februar 2020.

Volkshochschulverband Baden-Württemberg e. V.: Internetseite: Landesnetzwerk Weitebildungsberatung BW, URL: www.lnwbb.de/in-ihrer-region/, Abruf am: 5. Februar 2021.

Vollmer, Thomas; Kuhlmeier, Werner (2014): Strukturelle und curriculare Verankerung der Beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, in: Kuhlmeier, Werner; Vollmer, Thomas; Mohorič, Andrea (Hg.) (2014): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010 - 2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke, Bielefeld, S. 197-223.

Weiß, Reinhold (2015): Berufsbildung 4.0. Editorial, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Lernorte, Bonn, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 1/2015), URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/7514, Abruf am: 13. März 2020, S. 3.

Weiterbildung Hamburg e. V.: Internetseite: Wir machen Weiter:Bildung!, URL: www.weiterbildung-hamburg.net/, Abruf am: 5. Februar 2021.

Weiterbildung Hamburg Service und Beratung gGmbH: Internetseite: Hamburgs Kursportal WISY. Neutral und ohne kommerzielle Interessen, URL: www.hamburg.kursportal.info/, Abruf am: 5. Februar 2021.

Wenzelmann, Felix, Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Schriftliche Stellungnahme „Finanzierung der Erstausbildung“. Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 26. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG7-7, Berlin.

Weyland, Ulrike; Kaufhold, Marisa (2015): Betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungsbereich. Herausforderungen und Ansätze zur Qualifizierung und Professionalisierung, Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online (bwp@Spezial 10), o.O., URL: www.bwpat.de/ausgabe/spezial10/kaufhold-weyland, Abruf am: 21. Februar 2020.

Widany, Sarah, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (2020): Präsentationsvorlage „Überblick - Berufliche Weiterbildung in Deutschland - Struktur, Zahlen, Trends“. Sitzung der Projektgruppe 4 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 2. März 2020, Drs. 19(28)PG4-4, Berlin.

Wieland, Clemens; Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2020): Die Ausbildungsgarantie in Österreich. Funktionsweise, Wirkungen, Institutionen, Gütersloh, URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Ausbildungsgarantie_Oesterreich.pdf, Abruf am: 10. Mai 2021.

Wirth, Karin (2015): Anforderungen dualer Ausbildung an den Lernort Schule – Erfahrungen im Betrieb systematisch einbeziehen!, URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/7526, Abruf am: 4. Mai 2021, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Lernorte, Bonn, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 1/2015), URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/7514, Abruf am: 13. März 2020, S. 14-17.

Wirtschaftsforschung GmbH (2018): Analyse der deutschen Bildungswirtschaft im Zeichen der Digitalisierung. Wirtschaftliche Bedeutung, Potentiale und Handlungsbedarf, Darmstadt, URL: www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Studien/analyse-der-deutschen-bildungswirtschaft-im-zeichen-der-digitalisierung.pdf?__blob=publicationFile&v=12, Abruf am: 4. Februar 2021.

Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier, Darmstadt, URL: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf?__blob=publicationFile&v=3, Abruf am: 25. November 2020.

Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demo-graphischen Wandels (3818-14), Darmstadt.

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (2018): WZBrief Bildung (36/2018), Berlin, URL: www.bibliothek.wzb.eu/wzbrief-bildung/WZBriefBildung362018_holtmann_menze_solga.pdf, Abruf am: 10. Mai 2021.

Wittenbrink, Lena; Frick, Frank; Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2018): Deutscher Weiterbildungsatlas. Teilnahme und Angebot in Kreisen und kreisfreien Städten, Gütersloh, Abruf am: 5. Februar 2021.

Wolter, Andrä; Kamm, Caroline; Otto, Alexander et al.; Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (Hg.) (2017): Nicht-traditionelle Studierende. Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten, Berlin, URL: www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/hsf/projekte/laufende-projekte/nichttraditionelle/2017, Abruf am: 1. Oktober 2020.

WorldSkills Germany e. V.: Internetseite: WorldSkills Germany, URL: www.worldskillsgermany.com/de/blog/2020/04/21/technisches-equipment-allein-ist-zu-wenig/, Abruf am: 5. Februar 2021.

WorldSkills Germany e. V. (2020): Positionspapier zur Talentidentifizierung und Förderung in der beruflichen Bildung, Stuttgart, URL: www.worldskillsgermany.com/de/wp-content/uploads/sites/17/2021/05/Positionspapier-Foerderung-Talente-Ausbildung-WorldSkills-Germany-HRo.pdf, Abruf am: 18. Mai 2021.

Wößmann, Ludger: Online-Artikel: Wenn das Gleis zur Sackgasse wird, in: FAZ.net, 20. Februar 2017, URL: www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/duale-ausbildung-wenn-das-gleis-zur-sackgasse-wird-14885656-p1.html, Abruf am: 29. Oktober 2020.

Wotschack, Philip: Unter welchen Bedingungen bilden Betriebe an- und ungelernte Beschäftigte weiter?, in: Zeitschrift für Soziologie 2017 (5), URL: www.degruyter.com/downloadpdf/journals/zfsoz/46/5/article-p362.xml, Abruf am: 28. Januar 2021, S. 362-380.

Wotschack, Philip; Solga, Heike; Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hg.) (2013): Voraussetzungen einer guten betrieblichen Weiterbildungspraxis. Ergebnisse aus zehn Fallstudien in „Best-Practice"-Betrieben, WZB Discussion Paper (503), o.O., URL: www.econstor.eu/bitstream/10419/89785/1/775994626.pdf, Abruf am: 29. Januar 2021.

Wotschack, Philip; Solga, Heike: Betriebliche Weiterbildung für benachteiligte Gruppen. Förderliche Bedingungskonstellationen aus institutionentheoretischer Sicht, in: Berliner Journal für Soziologie 2014 (3), Abruf am: 29. Januar 2021, S. 367-395.

Wrase, Michael, Stiftung Universität Hildesheim; Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (2020): Schriftliche Stellungnahme. Anhörung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt" am 15. Juni 2020, KOM-Drs. 19(28)87, Berlin.

WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht, Kerpen, URL: www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/Materialien/Weiterbildung/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf, Abruf am: 4. Februar 2021.

Wuppertaler Kreis e. V. - Bundesverband betriebliche Weiterbildung (2020): Trends in der Weiterbildung. Verbandsumfrage 2020, Köln, URL: www.wkr-ev.de/trends20/wktrends2020.pdf, Abruf am: 4. Februar 2021.

Wuppertaler Kreis e. V. - Bundesverband betriebliche Weiterbildung (2020): Trendstudie des Wuppertaler Kreises 2020. Pandemie beschleunigt digitale Transformation in der Weiterbildung, Köln, URL: www.wkr-ev.de/trends20/trends20.htm, Abruf am: 5. März 2021.

Würffel, Nicola (2014): Auf dem Weg zu einer Theorie des Blended Learning. Kritische Einschätzung von Modellen, URL: www.pedocs.de/volltexte/2015/10099/pdf/Lernraeume_gestalten_2014_Wuerffel_Auf_dem_Weg_zu_einer_Theorie.pdf, Abruf am: 28. Januar 2021, in: Rummler, Klaus (Hg.) (2014): Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken, Münster, New York, S. 150-162.

Zentralstelle der Bundesregierung für internationale Berufsausbildungskooperation im Bundesinstitut für Berufsausbildung: Präsentationsvorlage: Motor der Dualen Berufsausbildung. Kooperation von Akteuren aus Wirtschaft, Staat und Gesellschaft, URL: www.bibb.de/dokumente/ppt/Stakeholder_DE_2019.pptx, Abruf am: 30. Oktober 2020.

Zentralverband des Deutschen Handwerks e. V.: Internetseite: International vocational education & training, URL: www.scivet.de/, Abruf am: 3. Mai 2021.

Zentralverband des Deutschen Handwerks e. V.: Internetseite: Über Uns. Kompetenzzentrum Digitales Handwerk, URL: www.handwerkdigital.de/%C3%9CberUns, Abruf am: 17. Februar 2020.

Zentrum für die liberale Moderne gGmbH (2019): Abschlussbericht der Kommission Sicherheit im Wandel. Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Zeiten stürmischer Veränderungen, Berlin, URL: www.bwstiftung.de/fileadmin/bw-stiftung/Publikationen/Gesellschaft_und_Kultur/G_K_Sicherheit_im_Wandel.pdf, Abruf am: 22. April 2021.

Zimmermann, Volker; KfW Bankengruppe (Hg.) (2021): KfW-Digitalisierungsbericht Mittelstand 2020. Rückgang der Digitalisierungsaktivitäten vor Corona, ambivalente Entwicklung während der Krise, Frankfurt am Main.

Zitzelsberger, Roman, Industriegewerkschaft Metall (2020): Schriftliche Stellungnahme. Sitzung der Projektgruppe 7 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 23. November 2020, Drs. 19(28)PG7-15, Berlin.

Zofall, Mark-Cliff, Bundesagentur für Arbeit (2020): Schriftliche Stellungnahme „Lebensbegleitende Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit“. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 5. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG6-29, Berlin.

Zöller, Maria; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2015): (Vollzeit-)Schulische Ausbildungsgänge mit einem beruflichen Abschluss gemäß und außerhalb BBiG/HwO. Vertiefende Analysen der Entwicklungen in Deutschland, Wissenschaftliche Diskussionspapiere (Heft 159), Bonn, URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/7661, Abruf am: 4. Mai 2021.

Zöller, Maria, Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Eigene Berechnungen auf Grundlage von Daten des Statistischen Bundesamtes. Fachserie 11 (2/2020), Bonn.

Zöller, Maria; Hofrath, Claudia (2020): Ausbildungen nach dem Pflegeberufegesetz. Strukturelle Besonderheiten im Vergleich zur Ausbildung nach BBiG/HwO, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Qualifizierung in der Pflege, Bonn, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 2/2020), S. 12-16.

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Erklärung/Langform
A	
Abb.	Abbildung
ABB AG	Internationales Technologieunternehmen in den Geschäftsbereichen Elektrifizierung, Robotik, Automation und Antriebstechnik, Berlin
Abg.	Abgeordneter/Abgeordnete
abH	ausbildungsbegleitende Hilfen
Abs.	Absatz
acatech	Deutsche Akademie der Technikwissenschaften e. V.
ADBW e. V.	Arbeitsgemeinschaft der Bildungswerke der Deutschen Wirtschaft e. V.
AES	Adult Education Survey
AES-Digi	Adult Education Survey Digital (Zusatzstudie "Digitalisierung in der Weiterbildung")
AEVO	Ausbildereignungsverordnung
AFBG	Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz
AGVP	Arbeitgeberverband Pflege
AiKomPass	Tool zur Erfassung von Nutzerdaten innerhalb des Projektes AiKo – Anerkennung informell erworbener Kompetenzen
AkA	Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (der Industrie- und Handelskammern)
ALG I	Arbeitslosengeld I
ALG II	Arbeitslosengeld II
AltPflAusglVO	Altenpflegeausbildungsausgleichsverordnung
AMS	Arbeitsmarktservice
AMSG	Arbeitsmarktservicegesetz (Österreich)
andaba	Anrechnungsdatenbank
ANKOM	Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (Initiative des BMBF)
APEL-Systeme	Accreditation of Prior Experiential Learning
Art.	Artikel
AsA	Assistierte Ausbildung
ASCOT+	Technology-based Assessment of Skills and Competences in VET + (Forschungs- und Transferinitiative)
ATA	Anästhesietechnische(r) Assistentin/Assistent

Abkürzung	**Erklärung/Langform**
ATA-OTA-Gesetz	Gesetz über die Ausbildung zur/zum Anästhesietechnischen Assistentin/Assistenten und zur/zum Operationstechnischen Assistentin/Assistenten
Aufl.	Auflage
AvDual	dualisierte Ausbildungsvorbereitung
AVGS	Aktivierungs- und Vermittlungsgutschein
AWStG	Gesetz zur Stärkung der beruflichen Weiterbildung und des Versicherungsschutzes in der Arbeitslosenversicherung (Arbeitslosenversicherungsschutz- und Weiterbildungsstärkungsgesetz)
AZAV	Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung
Azubi	Auszubildende/r
B	
B2B	Business-to-Business
B2C	Business-to-Customer
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAB	Berufsausbildungsbeihilfe
BaE	Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BAG	Berufsausbildungsgesetz (Österreich)
BAG EJSA e. V.	Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Jugendsozialarbeit e. V.
BAL	Bildungsakademie Leuna (Bildungs- und Beteiligungs- GmbH)
BAnz AT	Bundesanzeiger Amtlicher Teil
BAS	Berufsausbildungsassistenz (Österreich)
BAuA	Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin
BAV	Berufsausbildungsvorbereitung
BAVC	Bundesarbeitgeberverband Chemie e. V.
BBA	Berufsbildungsausschuss
BBB e. V.	Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband) e. V.
BBG	Berufsbildungsgesetz der Schweiz
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BBiMoG	Gesetz zur Stärkung und Modernisierung der Berufsbildung (Berufsbildungsmodernisierungsgesetz)
BBQ	Bildung und Berufliche Qualifizierung gGmbH
BBS	Berufsbildende Schule
BBW	Berufsbildungswerk

Abkürzung	**Erklärung/Langform**
BBZ	Berufliche Bildungszentren
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BDBA	Bundesverband Deutscher Berufsausbilder e. V.
BDI	Bundesverband der Deutschen Industrie e. V
BDKS	Bundesdurchschnittskostensätze
BEK	Berufseinstiegsklasse
BeQu	Forschungsgruppe Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung
BerEb	Berufseinstiegsbegleitung
BetrVG	Betriebsverfassungsgesetz
BFB e. V.	Bundesverband der Freien Berufe e. V.
BFS	Berufsfachschulen
BGBl	Bundesgesetzblatt
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BHH	Berufliche Hochschule Hamburg
BHM	Betriebswirtschaftslehre – Handwerksmanagement
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BIDT	Bayerisches Institut für Digitale Transformation
BIM	Building Information Modeling
BITKOM e. V.	Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V.
BiZ	Berufsinformationszentrum
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMVI	Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur
BMWi	Bundesministerium für Wirtschaft und Energie
BO	Berufsorientierung
BoG	Berufsbildung ohne Grenzen
BOM	Berufsorientierungsmaßnahmen
BOP	Berufsorientierungsprogramm
bpa	Bundesverband privater Anbieter sozialer Dienste
BQdual	Berufsqualifizierung dual

Abkürzung	**Erklärung/Langform**
BQFG	Gesetz über die Feststellung der Gleichwertigkeit von Berufsqualifikationen (Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz)
BQM	Bildungs-Qualitäts-Management
bspw.	beispielsweise
BSI	Bundesamt für Sicherheit und Informationstechnik
BSW	Berichtssystem Weiterbildung
BT	Deutscher Bundestag
BT-Drs.	Bundestags-Drucksache
BV	Berufsvorbereitung
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen
BvF	Aktenzeichen des Bundesverfassungsgerichts
BVerfG	Bundesverfassungsgericht
BverfGE	Entscheidungen der amtlichen Sammlung des Bundesverfassungsgerichts
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
BvLB	Bundesverband der Lehrkräfte für Berufsbildung
BW	Baden-Württemberg
BWP	Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
bzw.	beziehungsweise
C	
C2B	Consumer-to-Business
C2C	Consumer-to-Consumer
ca.	circa
CAD	Computer-Aided Design
CAPI	Computer Assisted Personal Interviews
CCNA	Cisco Certified Network Associate
CCNP	Cisco Certified Network Professional
CDO	Chief Digital Officer
cedefop	European Centre for the Development of Vocational Training
CH	Schweiz
CLA	Classification of Learning Activities
CRM	Customer-Relationship-Management
CVTS	Continuing Vocational Training Survey

Abkürzung	**Erklärung/Langform**
D	
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DAbeKom	Datenbank zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen
DBAD	Deutscher Beruflicher Austauschdienst
DB AG	Deutsche Bahn AG
DBVA	Deutscher Berufsverband für Altenpflege
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DE	Deutschland
Destatis	Statistisches Bundesamt
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DGFP	Deutsche Gesellschaft für Personalführung e. V.
d. h.	das heißt
DHKT	Deutscher Handwerkskammertag
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DigCompEdu	European Framework for Digital Competence for Educators
DigiMed	Digitale Medien in der beruflichen Bildung in den Gesundheitsberufen
DigI-VET	Fostering Digitisation and Industry 4.0 in vocational education and training
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V.
DIN	Deutsche Industrienorm
DKG	Deutsche Krankenhausgesellschaft
DKI	Deutsches Krankenhaus Institut
DOI	Digital Object Identifier System
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
Drs.	Drucksache
DSGVO	Datenschutz-Grundverordnung
DSW	Deutsches Studentenwerk
DuBAS	Duale Berufsausbildung mit Abitur Sachsen
DUZ	Deutsche Universitätszeitung
dvb	Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e. V.
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
E	
ebd.	ebenda
ECDL	European Certification for Digital Literacy

Abkürzung	**Erklärung/Langform**
e-CF	e-Competence-Framework
ECTS	European Credit Transfer System
ECVET	Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung
EDU-VET	E-Learning, Digitisation and Units for Learning at VET schools
EHB	Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung
EK	Enquete-Kommission
EKBB	Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt
EQ	Einstiegsqualifizierung
EQE	European Qualifying Examination
EQF	European Qualifications Framework
EQ-M	Einstiegsqualifizierung für Migranten
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
ERASMUS+	European Community Action Scheme for the Mobility of University Students
ESF	Europäischer Sozialfonds
ESREA	European Society for Research on the Education of Adults
et al.	und andere
ETAPP	Projekt zur Etablierung eines Teilqualifizierungsstandards für an- und ungelernte Erwachsene über 25 Jahren unter praxisrelevanten und pädagogischen Anforderungen
etc.	et cetera
EU	Europäische Union
e. V.	eingetragener Verein
evtl.	eventuell
F	
f.	folgende
FabLab	fabrication laboratory, Fabrikationslabor
FAU	Friedrich-Alexander-Universität, Erlangen-Nürnberg
FbW	Förderung der beruflichen Weiterbildung
FED	formal education, formale Bildung
FEG	Fachkräfteeinwanderungsgesetz
FernUSG	Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht (Fernunterrichtsschutzgesetz)
ff.	fortfolgende
FH	Fachhochschule

Abkürzung	**Erklärung/Langform**
FHR	Fachhochschulreife
FiBS	Forschungsinstitut für Inklusion durch Bewegung und Sport
Fn.	Fußnote
FOM Hochschule	Hochschule für Oekonomie & Management
FU Berlin	Freie Universität Berlin
G	
GbR	Gesellschaft bürgerlichen Rechts
GEFI	Global Education First Initiative
GES-Berufe	Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufe
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GF	Geschäftsführung/Geschäftsführer/-in
GG	Grundgesetz
ggf.	gegebenenfalls
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
GMW	Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft
GOVET	German Office for International Cooperation in Vocational Education and Training – Zentrale der Bundesregierung für internationale Berufsbildungskooperation
GRETA	Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung (BMBF-Projekt)
GVWG	Gesetz zur Weiterentwicklung der Gesundheitsversorgung (Gesundheitsversorgungsweiterentwicklungsgesetz)
H	
h. c.	honoris causa
HDE	Handelsverband Deutschland
HE	Handlungsempfehlung(en)
HebRefG	Gesetz zur Reform der Hebammenausbildung (Hebammenreformgesetz)
Hg.	Herausgeber
HIBB	Hamburger Institut für Berufliche Bildung
HIS	Hochschul-Informations-System
HR	Human Resources
HWK	Handwerkskammer
HwO	Handwerksordnung

Abkürzung	**Erklärung/Langform**
HZB	Hochschulzugangsberechtigung
I	
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
iABE	integrierte Ausbildungsberichterstattung
IAQ	Institut Arbeit und Qualifikation
IAW	Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e. V.
iBBZ	internationale Berufsbildungszusammenarbeit
IBL	Institut für Berufliche Lehrerbildung
IBW	Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg
i. d. F.	in der Fassung
i. d. R.	in der Regel
IEF	Insolvenz-Entgelt-Fonds
Ifo-Institut	Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München e. V.
IGBCE	Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie
IG Metall	Industriegewerkschaft Metall
IGS	Integrierte Gesamtschule
IHK	Industrie- und Handelskammer
ikuOWL	Institut für Kunststoffwirtschaft Ostwestfalen-Lippe
INF	informal learning, informelles Lernen
inkl.	inklusive
InnovatWB	Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung
InnoVET	Innovationen für eine exzellente berufliche Bildung
IOSM-Modell	Bestandteil des Qualitätskonzeptes für Beratung, IOSM-Kriterien (informierter, orientierter, strukturierter, motivierter)
INQA	Initiative Neue Qualität der Arbeit
IQ	Integration durch Qualifizierung
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen e. V.
ISCED	International Standard Classification of Education
ISO	International Standards Organization
ISSN	International Standard Serial Number
IT	Informationstechnologie
IuK-Technologien	Informations- und Kommunikationstechnologien
IW Köln	Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V.

Abkürzung	**Erklärung/Langform**
IZA	Institute of Labour Economics
J	
JFMK	Jugend- und Familienministerkonferenz
Jg.	Jahrgang
K	
K-12	Schulform „Kindergarten bis 12. Schuljahr“ (zusammenfassende Bezeichnung für den primären und sekundären Bildungsbereich in den USA)
KfW	Kreditanstalt für Wiederaufbau
KI	Künstliche Intelligenz
KiCo	Kinder und Corona (Studie)
KiföG	Kinderförderungsgesetz
Kita	Kindertagesstätte
KiQuTG	Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz)
KKMU	Kleinst-, klein- und mittelgroße Unternehmen
KMK	Kultusministerkonferenz; Konferenz der Kultusminister der Länder
KMU	kleine und mittlere Unternehmen
KOM-Drs.	Kommissionsdrucksache
KOM-Mat.	Kommissionsmaterialie
KrPflG	Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege (Krankenpflegegesetz)
KUKA	international tätiger Automatisierungskonzern (Die KUKA AG ist ein börsennotiertes Unternehmen der Maschinenbaubranche mit Sitz in Augsburg)
KZfSS	Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie
L	
LBB	Lebensbegleitende Berufsberatung
LLC.	Limited Liability Company (Unternehmen mit beschränkter Haftung)
LNWBB	Landesnetzwerk Weiterbildungsberatung Baden-Württemberg
LPIC-1/LPIC-2	Linux Professional Institute Certification Programs 1 und 2
lt.	laut
LWK	Landwirtschaftskammer
LZV	Lehramtszugangsverordnung
M	
MCSA	Microsoft Certified Solutions Associate
MG-Quote	Quote für Menschen mit Migrationshintergrund

Abkürzung	**Erklärung/Langform**
MH	Migrationshintergrund
MIKA	Medien- und IT-Kompetenzen von Ausbildungspersonal
MINT	zusammenfassende Bezeichnung von Unterrichts- und Studienfächern bzw. Berufen aus den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik
MOOC	Massive Open Online Course (Onlinekurse in der Hochschul- und Erwachsenenbildung)
MTA-RefG	Gesetz zur Reform der technischen Assistenzberufe in der Medizin und zur Änderung weiterer Gesetze
N	
NABIBB	Nationale Agentur für Europa beim BIBB
NEPS	National Education Panel Study
nfb	Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e. V.
NFE	non-formal education
NGG	Gewerkschaft Nahrung, Genuss, Gaststätten
NKM	Nationales Kompetenzmonitoring
NotSanG	Gesetz über den Beruf der Notfallsanitäterin und des Notfallsanitäters (Notfallsanitätergesetz)
NRW	Nordrhein-Westfalen
NWS	Nationale Weiterbildungsstrategie
O	
öifb	Österreichisches Institut für Bildungsforschung
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
OER	Open Educational Resources
o. g.	oben genannt
o. J.	ohne Jahresangabe
OTA	Operationstechnische(r) Assistentin/Assistent
OWL	Ost-Westfalen-Lippe
OZG	Gesetz zur Verbesserung des Onlinezugangs zu Verwaltungsleistungen (Onlinezugangsgesetz)
P	
PartIntG	Partizipations- und Integrationsgesetz des Landes Berlin
PB	Passgenaue Besetzung
PersVG	Personalvertretungsgesetz
PflBG	Gesetz über die Pflegeberufe (Pflegeberufegesetz)

Abkürzung	**Erklärung/Langform**
PG	Projektgruppe
PiA	Praxisintegrierte Ausbildung
PIAAC	Programme for International Assessment of Adult Competencies
PISA	Programme for International Student Assessment
PR	Public Relations
PTA	pharmazeutisch-technische(r) Assistentin/Assistent
PTA-Reformgesetz	Gesetz zur Weiterentwicklung des Berufsbildes der Ausbildung der pharmazeutisch-technischen Assistentinnen und pharmazeutisch-technischen Assistenten
PVEC	Paderborn Vocational Education Concept for e-learning; Paderborner e-learning Konzept für die berufliche Bildung
Q	
Q 4.0	Qualifizierungsoffensive Digitaler Wandel – Q 4.0
QR-Code	Quick Response-Code
R	
Reha	Rehabilitatition
RdJB	Recht der Jugend und des Bildungswesens – Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugenderziehung
S	
SAMR-Modell	Substitution – Augmentation – Modification – Redefinition (Ersetzung – Erweiterung – Abwandlung – Neugestaltung)
SARS-CoV-2	severe acute respiratory syndrome coronavirus type 2
SBB	Stiftung Begabtenförderung berufliche Bildung
SCIVET	Skilled Crafts - International Vocational Education and Training
SES	sozialökonomischer Status
SGB	Sozialgesetzbuch
SGB II	Sozialgesetzbuch 2. Buch
SGB III	Sozialgesetzbuch 3. Buch
SGB III-Förderung	Förderung nach dem dritten Sozialgesetzbuch
SGB VIII	Sozialgesetzbuch 8. Buch
SGB IX	Sozialgesetzbuch 9. Buch
SiA	Studienintegrierende Ausbildung
SIAP	Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung
SodEG	Gesetz über den Einsatz der Einrichtungen und sozialen Dienste zur Bekämpfung der Coronavirus SARS-CoV-2 Krise in Verbindung mit einem Sicherstellungsauftrag

Abkürzung	**Erklärung/Langform**
SOKA-BAU	Sozialkassen der Bauwirtschaft
staatl. anerk.	staatlich anerkannt
SV	Sachverständige/Sachverständiger
T	
TAG	Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung und zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (Tagesbetreuungsausbaugesetz)
TNS Infratest	deutsches Mitglied der TNS-Gruppe Taylor Nelson Sofres London) weltweit führendes Marktforschungs- und Beratungsunternehmen
TOP	Tagesordnungspunkt
TPS	Zeitschrift für Theorie und Praxis der Sozialpädagogik
TQ	Teilqualifikation
TVöD BT-Pflege	Tarifvertrag öffentlicher Dienst, Besonderer Teil Pflege- und Betreuungseinrichtungen
TZBA	Teilzeitberufsausbildung
U	
u. a.	unter anderem/und andere
u. Ä.	und Ähnliche[s]
Ü40	Über-40-Jährige/-r
ÜBA	überbetriebliche Ausbildung
ÜBL	überbetriebliche Lehrlingsunterweisung
ÜBS	überbetriebliche Berufsbildungsstätten
UDL	Universal Design for Learning
ÜLU	überbetriebliche Lehrlingsunterweisung
UN	Vereinte Nationen
UNESCO	Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation
URL	Uniform Resource Locator
usw.	und so weiter
UX	User Experience
V	
VAE	acquis de l'expérience/Validiierung des nichtformalen und informellen Lernens/Anerkennung von Vorkenntnissen (Frankreich)
ValiKOM	Projekt zur Validierung von Kompetenzen
V.A.P.	Validation des acquis professionnels (anderes Qualifiationsverfahren, um ein eidgenössisches Fähigkeitszeugnis zu verlangen, Schweiz)

Abkürzung	**Erklärung/Langform**
VerA	Initiative/bundesweites Mentorenprogramm für junge Menschen, denen die Ausbildung schwerfällt (Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen)
ver.di	Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft
VET	Vocational Education and Training
vgl.	vergleiche
VLWN	Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen – Landesverband Niedersachsen
VR	Virtual Reality/virtuelle Realität
VwVfG	Verwaltungsverfahrensgesetz
W	
WB	Weiterbildung
WDB	Weiterbildungsdatenbank Berlin
WeGebAU	Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter Älterer in Unternehmen
WHKT	Westdeutscher Handwerkskammertag e. V.
W.H.S.B.	Weiterbildung Hamburg Service Beratung gGmbH
WiFF	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
WISY	Weiterbildungs-Informations-System
WR	Wissenschaftsrat
WSF	Wirtschafts- und Sozialforschung
WSI	Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut
WZB	Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH
Z	
z. B.	zum Beispiel
ZDH	Zentralverband des Deutschen Handwerks
ZEW	Leibniz-Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung
ZfW	Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
zit. n.	zitiert nach
ZPA Nord-West	Zentralstelle für Prüfungsaufgaben Nord-West
ZSL	Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung
z. T.	zum Teil

Abbildungsverzeichnis

Seite

Abbildung 1: Erweiterte Bereiche beruflicher Bildung im Verständnis der Enquete-Kommission ... 23

Abbildung 2: Kooperation und Koordination auf und zwischen den Ebenen ... 24

Abbildung 3: Dualität der Berufsausbildung ... 27

Abbildung 4: Übersicht der digitalen Geschäftsmodelltypen ... 42

Abbildung 5: Entwicklung der drei Typen von Passungsproblemen 2009-2018 ... 48

Abbildung 6: Studienergebnisse von Prof. Dr. Kohlrausch (Auszug) ... 56

Abbildung 7: Ansprüche an Arbeit: sieben Wertewelten ... 57

Abbildung 8: Schüler mit immer weniger konkreten beruflichen Plänen ... 76

Abbildung 9: Berufswünsche, Sinus-Jugendstudie 2020 ... 77

Abbildung 10: Gewinner und Verlierer, McDonald‘s-Ausbildungsstudie 2019 ... 77

Abbildung 11: Soziale Medien, das Gespräch mit den Eltern und Jobmessen gewinnen an Bedeutung ... 80

Abbildung 12: Mehr Chancen durch Digitalisierung ... 82

Abbildung 13: Top 10 der dualen Ausbildungsberufe ... 93

Abbildung 14: Aufschlüsselung Auszubildender nach Abschluss, Geschlecht und Staatsangehörigkeit ... 94

Abbildung 15: Individuelle Bildungswege ... 100

Abbildung 16: Gesamtkonzept Initiative Bildungsketten ... 101

Abbildung 17: Modell der Berufswahlkompetenz ... 110

Abbildung 18: Arten der Berufsausbildungsvorbereitung ... 117

Abbildung 19: Aufwuchs Lehrzeitverlängerung Österreich 2004-2019 ... 127

Abbildung 20: Förderinstrumente des Sozialgesetzbuches für junge Menschen mit Förderbedarfen (Auswahl) ... 128

Abbildung 21: Verteilung der Größen der Ausbildungsbetriebe in der gesamten Wirtschaft ... 156

Abbildung 22: Anteil der Schülerinnen und Schüler an berufsbildenden Schulen, die im Schuljahr 2019/2020 dem jeweiligen Aufgabenbereich zugeordnet waren. Aus Transparenzgründen sind die „duale“ und die „schulische“ Berufsausbildung im Tortendiagramm getrennt abgebildet worden (grün und rot) ... 164

Abbildung 23: Digital-Kodex der Beruflichen Schulen Altötting ... 169

Abbildung 24: Kategorien von Weiterbildungsaktivitäten nach der CLA ... 224

Abbildung 25: Indikatoren einer Statistik zu Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener ... 228

Seite

Abbildung 26: Anbietertypen in der Weiterbildung 229

Abbildung 27: Gruppenspezifische Teilnahmequoten 2018 231

Abbildung 28: Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in den Rechtskreisen SGB III und SGB II im Jahr 2018 235

Abbildung 29: Maßnahmen der BA: Förderung der beruflichen Weiterbildung in Deutschland 2015-2019 235

Abbildung 30: Weiterbildungsbeteiligung nach Segmenten (2012-2018) ... 239

Abbildung 31: Verteilung der Weiterbildungssegmente auf Weiterbildungsaktivitäten und Zeitvolumen (2012-2018) ... 241

Abbildung 32: Aktivität, Stundenumfang und Kosten der Weiterbildung nach Digitalisierungsgrad anhand der Anzahl genutzter Technologien, 2019 245

Abbildung 33: Weiterbildung in Unternehmen 2015: Angebotene Weiterbildungsformen 250

Abbildung 34: Gliederung der Bildungswirtschaft in einen Kernbereich und einen erweiterten Bereich 258

Abbildung 35: Anteile der Anbietertypen an den Weiterbildungsaktivitäten und den Stundenvolumen nach den Segmenten der Weiterbildung 260

Abbildung 36: Anteile von Personalgruppen im Bereich Weiterbildung, differenziert nach Art der Einrichtung 262

Abbildung 37: Durchschnittliche Finanzierungsanteile von Weiterbildungsanbietern 266

Abbildung 38: Langfristige Entwicklung von Aspekten der (Weiter-)Bildungsberatung 270

Abbildung 39: Paderborner e-learning Konzept für die berufliche Bildung 279

Abbildung 40: Eine Berufslaufbahn in DQR-Stufen 292

Abbildung 41: Systematisierung des Anerkennungsprozesses 296

Abbildung 42: Zwei Prinzipien systemübergreifender berufsbegleitender Qualifizierung 302

Abbildung 43: Modell der studienintegrierenden Ausbildung 305

Abbildung 44: Bildungsbudget nach Bildungsbereichen in Mrd. Euro 313

Abbildung 45: Finanzierung beruflicher Bildung durch die öffentliche Hand in Deutschland im Jahr 2017/2018 315

Tabellenverzeichnis

Seite

Tabelle 1: Digitalisierungskonzepte im Vergleich 39

Tabelle 2: Future Skills: Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen 61

Tabelle 3: Struktur anerkannter Ausbildungsberufe 2009 bis 2019 63

Tabelle 4: Neue und modernisierte Ausbildungsberufe 63

Tabelle 5: Mögliche Zusatzqualifikationen in unterschiedlichen Berufen 64

Tabelle 6: Kosten der Weiterbildung in Deutschland – Verteilung der Finanzlasten auf Unternehmen, Privatpersonen und die öffentliche Hand 232

Tabelle 7: AES-Ergebnisse 2012 bis 2018 237

Tabelle 8: Gegenüberstellung wichtiger AES-Kennziffern in der betrieblichen, aber auch in der nicht berufsbezogenen und individuell berufsbezogenen Weiterbildung (AES-Ergebnisse 2012 bis 2018) 240

Tabelle 9: Trends bei künftigen digitalen Lernformen 246

Tabelle 10: Weiterbildungsverhalten Erwerbstätiger ab dem 45. Lebensjahr – AES-Ergebnisse 2007 bis 2018 254

Tabelle 11: Vermittelte Weiterbildungsthemen im Digitalisierungsbereich nach Anbietern (exemplarisch bei beruflichen Schulen und Kammern) 263

Tabelle 12: Nutzung von Möglichkeiten für den Erwerb von digitalen Kompetenzen durch Lehrende in der Weiterbildung 265

Tabelle 13: Unterstützungs- und Förderprogramme bzw. Maßnahmen 320

Anhang 1: Good-Practice-Beispiele

Good-Practice-Beispiele zu Kapitel 5

Kapitel 5.1.4.1 „Bildungsketten knüpfen“

Good-Practice-Beispiel: „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“

„Die Initiative ‚Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss‘ unterstützt Jugendliche dabei, ihren Schulabschluss zu schaffen, einen Ausbildungsplatz zu finden und die Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen. Ziel ist es, möglichst jeden ausbildungsfähigen jungen Menschen in eine betriebliche Berufsausbildung zu integrieren, die Zahl der Schulabbrüche deutlich zu verringern, die Übergänge von der Schule in die Ausbildung und später ins Berufsleben zu verbessern und dadurch dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken. […]

Das BMBF setzt zusammen mit dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und der BA auf eine systemische, bundesweite Verstetigung erfolgreicher Förderinstrumente, damit junge Menschen möglichst schnell und effizient den Weg in eine Berufsausbildung finden. Hierzu zählen im Wesentlichen: Potenzialanalysen, Berufsorientierung, Berufseinstiegsbegleitung, Ehrenamtliches Coaching (Initiative VerA), Maßnahmen im Übergangsbereich. […]

Bei Bedarf unterstützen Begleiterinnen und Begleiter die Jugendlichen individuell, um den Schulabschluss und den Übergang in eine Ausbildung zu schaffen. Der gesamte Verlauf wird durch den Berufswahlpass oder ein ähnliches Instrument dokumentiert und reflektiert – von der Schule bis zur Ausbildung.

Die bundesweit einheitlichen Förderinstrumente werden mit den Aktivitäten und Instrumenten der Länder am Übergang Schule-Beruf verzahnt. Verbindliche Vereinbarungen zwischen Bund und Ländern unterstützen den Aufbau eines kohärenten Förderkonzeptes im Berufsorientierungs- und Übergangsbereich. Die Initiative Bildungsketten trägt so entscheidend dazu bei, den Bildungserfolg junger Menschen präventiv und ganzheitlich zu sichern.“[1286]

Kapitel 5.1.4.4 „Jugendberufsagenturen“

Good-Practice-Beispiel: Kommunales Übergangsmanagement – Das Regionale Bildungsbüro Dortmund

2003 richtete die Stadt Dortmund das Regionale Bildungsbüro ein, dessen Arbeitsschwerpunkt seit 2005 auf dem Übergang von der Schule in die Arbeitswelt liegt. Das Bildungsbüro ist Dienstleister für die Schulen in der Kommune und pflegt ein Netzwerk relevanter Partner. Dieses kommunale Netzwerk ist mit anderen vergleichbaren Netzwerken in Deutschland über die sogenannte „Weinheimer Initiative“ verbunden.[1287]

Die Zielgruppe zwischen Jahrgangsstufe 8 und der Sekundarstufe II adressiert das Bildungsbüro mit Angeboten zum Übergangsgeschehen – von der Schule in den Beruf, aber auch von einer Schulform zur anderen.[1288] Als

---

1286 Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss.

1287 Vgl. Schneckenburger (2020): Präsentationsvorlage „Herausforderungen und Lösungsansätze im Übergang Schule – Arbeitswelt aus der Praxis der Stadt Dortmund", Drs. 19(28)PG6-15. Weitere Informationen zur Weinheimer Initiative unter: Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative: Internetseite: Kommunale Koordinierung. Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative, URL: www.kommunale-koordinierung.de/home, Abruf am: 21. Juni 2021.

1288 Vgl. Schneckenburger (2020): Präsentationsvorlage „Herausforderungen und Lösungsansätze im Übergang Schule – Arbeitswelt aus der Praxis der Stadt Dortmund", Drs. 19(28)PG6-15, S. 10. Mit „Schüler Online“ steht ein zentrales Bewerbungsportal für Schülerinnen und Schüler zur Verfügung, die sich nach der Sek I an Berufskollegs, Gymnasien und Gesamtschulen bewerben können: Kommunales Rechenzentrum Minden-Ravensberg/Lippe: Internetseite: Schüler Online, URL: www.schueleranmeldung.de, Abruf am: 21. Juni 2021.

persönliche Unterstützung für Jugendliche leisten sogenannte Berufsakquisiteure die Recherche von Ausbildungsplätzen und die Anbahnung neuer Ausbildungsverhältnisse.[1289] Diese Kontakte und Anbahnungen werden wiederum möglichst früh durch Vorverträge zwischen Jugendlichen und Unternehmen verfestigt.[1290]

Ebenso bedeutend wie die Beratung zum und Unterstützung beim Übergang ist das Übergangsmonitoring und die darauf aufbauende datengestützte Bildungsberichterstattung. Dies erfasst den Verbleib der Schüler/-innen nach Verlassen der Schule. Seit 2008[1291] – sowie seit 2011 über ein Internetportal[1292] – wird erfasst, welchen Weg Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe I einschlagen.[1293] So wird auch erfasst, wer nach der Sekundarstufe I keinen Anschluss findet. Damit bildet die Plattform eine „wesentliche Grundlage für die Bildungsmanagementprozesse im Rahmen der (kommunalen) Schulpflichtüberwachung“[1294]. Methodik und Aufbau des Dortmunder Bildungsmonitorings orientieren sich an der nationalen Bildungsberichterstattung. Es wird durch andere Statistiken und Berichte (Berufsbildungsstatistik NRW, Ausbildungsmarktstatistik BA etc.) ergänzt, um die Entwicklung des regionalen Ausbildungsmarkts besser einschätzen zu können.[1295]

Die Kombination aus Vernetzung und Koordinierung aller relevanten Organisationen im Übergangsgeschehen der Region, persönlicher Betreuung der Jugendlichen und der Ausweitung und Analyse der verfügbaren Daten soll in Zukunft noch erweitert werden – etwa zur besseren Abbildung individueller Bildungswege der Jugendlichen.[1296] Auch in Zukunft soll der Übergang Schule-Arbeitswelt aus der Perspektive der Jugendlichen betrachtet werden, um „biographieorientiert“ zu beraten und zu begleiten.[1297]

Kapitel 5.1.5 „Bildungs-/Berufsberatung“

Lebensbegleitende Berufsberatung (LBB) der Bundesagentur für Arbeit (BA)[1298]

Digitalisierung, demografischer Wandel, höherer Druck für den Einzelnen, Flexibilisierung, Individualisierung, sich auseinanderentwickelnde Teilhabechancen und unstetere Erwerbsbiographien sind die Herausforderungen am Arbeitsmarkt. Beschäftigte werden „zukünftig länger im Erwerbsleben stehen und die Wahrscheinlichkeit von Arbeitsplatzwechseln und beruflichen Veränderungen wird zunehmen. Für Unternehmen besteht die Gefahr, dass sich der in bestimmten Bereichen bereits existierende Fachkräftemangel verschärft und (mittelfristig) die Wettbewerbsfähigkeit beeinträchtigt.“

Die BA hat vor diesem Hintergrund ihr Dienstleistungsangebot überprüft, mit der LBB erweitert und präventiver ausgerichtet. Damit wird seit 2019 das Qualifizierungschancengesetz umgesetzt und ein Beitrag zur Nationalen Weiterbildungsstrategie geleistet. Die „LBB ergänzt verschiedene regionale und fachbezogene Initiativen.“

Kern der LBB sind die „fachlichen (Neu-)Konzeptionen zur beruflichen Orientierung, Beratung und Vermittlung“. Sie besteht aus persönlichen Angeboten – auch online möglich – und setzt sich aus vier Bausteinen zusammen:

1289 Vgl. Schneckenburger (2020): Präsentationsvorlage „Herausforderungen und Lösungsansätze im Übergang Schule – Arbeitswelt aus der Praxis der Stadt Dortmund", Drs. 19(28)PG6-15, S. 12; vgl. Schneckenburger, Daniela in Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Protokoll der Sitzung der Projektgruppe 6 am 20. April 2020, Berlin, S. 6.

1290 Vgl. Schneckenburger (2020): Präsentationsvorlage „Herausforderungen und Lösungsansätze im Übergang Schule – Arbeitswelt aus der Praxis der Stadt Dortmund", Drs. 19(28)PG6-15, S. 11. Vgl. Schneckenburger, Daniela in Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Protokoll der Sitzung der Projektgruppe 6 am 20. April 2020, S. 5 f.

1291 Vgl. Schneckenburger (2020): Schriftliche Stellungnahme „Herausforderungen und Lösungsansätze im Übergang Schule – Arbeitswelt aus der Praxis der Stadt Dortmund“, Drs. 19(28)PG6-14, S. 1.

1292 Vgl. Kommunales Rechenzentrum Minden-Ravensberg/Lippe.

1293 Hier werden von den abgebenden und aufnehmenden Schulen erfasst: Übergang in Gesamtschule, Gymnasium und Berufskollegs sowie eine Differenzierung der Jugendlichen nach Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund und Herkunftsschule; vgl. Schneckenburger (2020): Schriftliche Stellungnahme „Herausforderungen und Lösungsansätze im Übergang Schule – Arbeitswelt aus der Praxis der Stadt Dortmund“, Drs. 19(28)PG6-14, S. 1-2.

1294 Ebd., S. 2.

1295 Ebd.

1296 Ebd., S. 2 f.

1297 Ebd., S. 7 f. Unterstützungsangebote sind etwa der „Ausbildungspakt in Dortmund“ und die lebensnahe Präsentation von Berufen per Videos im Projekt „DORTMUND AT WORK“.

1298 Vgl. Zofall, Mark-Cliff, Bundesagentur für Arbeit (2020): Schriftliche Stellungnahme „Lebensbegleitende Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit“. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 5. Oktober 2020, Drs. 19(28)PG6-29, Berlin.

In der Berufsberatung vor dem Erwerbsleben wird das persönliche Angebot der früheren beruflichen Orientierung und Beratung für Schüler/-innen an allgemeinbildenden Schulen ausgebaut und verbessert. Erstmalig gibt es flächendeckend Angebote für Schüler/-innen weiterführender beruflicher Schulen, für Auszubildende und Studierende. Berufsorientierende Veranstaltungen sollen bereits ab Jahrgangsstufe 7 oder 8 stattfinden sowie Beratungen und Sprechzeiten an der Schule angeboten werden. Der Beratungsort wird dafür unter Einbindung von Lehrenden, Schulpsychologinnen und -psychologen und Schulträgern in die Schule verlegt, um die Jugendlichen direkt anzutreffen. Der Übergang von Schule in Beruf oder Studium wird mit LBB in Kooperation mit Kammern, Verbänden, Gewerkschaften und Bildungsträgern intensiver begleitet. Die BA erhöht für LBB die Anzahl ihrer Berufsberater/-innen bundesweit um 25 Prozent auf 4.250.

Zur LBB gehört weiterhin die „Entwicklung eines onlinebasierten Tools für die Orientierung in den Bereichen Ausbildung und Studium". Das Erkundungstool der BA ‚Check-U' „bietet ein psychologisch fundiertes umfassendes Self-Assessment mit vier Modulen (Fähigkeiten, soziale Kompetenzen, Interessen, berufliche Vorlieben) für die Bereiche Ausbildung und Studium". Seit 2019 stehen sie „mit allen Funktionen bundesweit auch online zur Verfügung. „Check-U" flankiert die persönliche Beratung vor dem Erwerbsleben".

Die Berufsberatung im Erwerbsleben wird durch die „Verbesserung des persönlichen Angebots der beruflichen Orientierung und Beratung für Arbeitslose" aufgewertet. Mit LBB gibt es zudem erstmalig ein systematisches Angebot auch für Erwerbstätige mit 600 Berater/-innen zu Beginn – mit dem „Fokus insbesondere auf Erwerbstätige mit niedriger Qualifikation".

Ein Online-Selbsterkundungstool für Menschen im Erwerbsleben ist ab Dezember 2020 in einer ersten Version bundesweit verfügbar. Es flankiert die persönliche Beratung und gibt über geeignete Tests, Selbsteinschätzungsverfahren und Informationsangebote Hilfestellung bei der beruflichen Neuorientierung.

Sowohl Kundinnen und Kunden, Arbeitgeber, Netzwerkpartner als auch eine unabhängige wissenschaftliche Begleitung bewerteten LBB im Rahmen der Erprobung positiv. Mit der LBB leistet die BA einen Beitrag zur Bewältigung der Herausforderungen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Weiterentwicklungen zur Ergänzung einer persönlichen Beratung – auch als Reaktion auf die Corona-Pandemie –, z. B. in datenschutzkonformen, videogestützten Formen (One-to-One oder One-to-Many), sind vorgesehen.[1299]

Kapitel 5.2.2 „Berufswahlkompetenz in der schulischen Berufsorientierung"

Good-Practice-Beispiel: Landeskonzept Berufsorientierung in Baden-Württemberg[1300]

Das Konzept sieht Ansprechpersonen für berufliche Orientierung vor, die an allen 25 staatlichen Schulämtern und Regierungspräsidien verankert sind. Sie sollen berufliche Orientierung an die Schulen bringen und für Vernetzung sorgen. So wird auch die Maßnahmenvielfalt transparenter.

Auf einer digitalen Plattform, auf die alle Lehrkräfte Zugriff haben, werden Materialien zur Berufsorientierung bereitgestellt, abhängig davon, in welcher Stufe sie sich bewegen und wen sie fördern möchten (geschlechterdifferenzierte Förderung).

In Baden-Württemberg wird beispielsweise in der 8. Klasse die Kompetenzanalyse Profil AC für alle weiterführenden Schulen außer dem Gymnasium durchgeführt. Für die neu Zugewanderten gibt es das Verfahren 2P, das spracharm gestaltet ist.

Das Betriebspraktikum, die konkreten Erfahrungen im Betrieb und das gegenseitige Kennenlernen wirken als „Trichterfunktion", um potentielle Auszubildende und Betriebe zusammenzubringen und Chancen zu ermöglichen.

Entscheidende Parameter sind aus systemischer Sicht, kohärente, aufeinander abgestimmte und transparente Strukturen der beruflichen Orientierung zu schaffen, die Instrumente und Maßnahmen weiterzuentwickeln, Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben und den direkten Übergang in eine Ausbildung zu fördern.

1299 Ebd., S. 1.f.

1300 Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg; Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau, Baden-Württemberg; Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, Baden-Württemberg et al. (2018): Landeskonzept Berufliche Orientierung Baden-Württemberg. Zwischen der Regionaldirektion Baden-Württemberg der Bundesagentur für Arbeit und dem Land Baden-Württemberg vertreten durch das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, das Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau, das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, Baden-Württemberg.

Wichtig ist, alle Akteure einzubinden und zu koordinieren, um Qualifizierung von Akteuren (Fortbildung, Vernetzung) anzubieten, eine systemische Sicht zu vermitteln, um damit dauerhafte Verantwortlichkeiten der Akteure zu schaffen sowie Eigenverantwortung der Jugendlichen zu stärken.[1301]

Landeskonzepte der Berufsorientierung gibt es mittlerweile in einigen weiteren Bundesländern.

Kapitel 5.3.1 „Außerschulische und schulische Berufsvorbereitung“

„Beispiel Bayern

Das Konzept für die Berufsvorbereitung von Geflüchteten, Migrantinnen, Migranten, EU-Migrantinnen und EU-Migranten sieht zunächst eine mindestens dreimonatige Phase der Alphabetisierung vor – im besten Fall mit Abschluss auf Sprachniveau A2. Anschließend absolvieren die Teilnehmenden eine zweijährige BAV; hier kooperieren Berufsschulen, Kooperationspartner/Träger sowie Praktikumsbetriebe. Im Anschluss daran erfolgt dann eine zwei- bis dreieinhalbjährige Berufsausbildung.

Die Teilnehmenden durchlaufen dabei halbjährige Phasen, bei denen sie Sprachkenntnisse und berufliche Basiskompetenzen bei verschiedenen Anbietern erwerben. Die Finanzierung liegt je nach Inhalt bei Land, Bund/EU oder der BA. Ab dem dritten Halbjahr verbringen die Teilnehmenden drei Tage pro Woche im Betrieb.

Die Konzeption für Regel-Berufsschulpflichtige besteht aus nur einem Jahr BAV und einer anschließenden zwei- bis dreieinhalbjährigen Berufsausbildung. Das Jahr der BAV ist für diese Zielgruppe mit entsprechend kürzeren Phasen konzipiert. Um in dieser Form aktiv sein zu können, benötigen die Berufsschulen zusätzliche externe Unterstützung, beispielsweise zur Gewinnung von Kooperationspartnern (organisiert durch staatliche Stellen), für einen verstärkten Abruf von EU-Fördermitteln und die Bereitstellung multiprofessioneller Teams für eine sozialpädagogische und schulpsychologische Betreuung. Deren Einsatz führt im Übrigen zu einer verringerten Zahl von Ausbildungsabbrüchen.“[1302]

Kapitel 5.3.2.1 „Einstiegsqualifizierung“

Good-Practice-Beispiel: Einstiegsqualifizierung Horizonte bei den Berliner Wasserbetrieben

Das EQ-Konzept der Berliner Wasserbetriebe schafft durch eine Vorbereitung auf eine reguläre Berufsausbildung Perspektiven für Jugendliche mit Fluchthintergrund oder Startschwierigkeiten. Zwölf Teilnehmende durchlaufen jährlich ein achtmonatiges Langzeitpraktikum. Dabei handelt es sich um sechs Geflüchtete und sechs in Berlin Geborene mit Förderbedarf. Das Konzept besteht aus vier Bausteinen:

Zunächst werden von einem kooperierenden Bildungsdienstleister die Kompetenzen festgestellt. Alle geflüchteten Menschen werden ungeachtet von Zeugnissen aufgenommen.

In der zweimonatigen Praxisphase im Ausbildungszentrum erwerben die Teilnehmenden Grundfertigkeiten der angebotenen Ausbildungsberufe.

In Tandems – jeweils Jugendliche mit Fluchthintergrund und Berliner Jugendliche – erfolgt der Einsatz im Betrieb. Dabei findet eine kontinuierliche Begleitung durch den Mitarbeiter für Förderbedarfe der Berliner Wasserbetriebe und durch den Bildungsdienstleister statt.

Jeden Montag werden die Teilnehmenden durch den Bildungsdienstleister beschult. Ein begleitender Deutschunterricht für Jugendliche mit Fluchthintergrund gehört zum Konzept.

Während des Praktikums wird der Digitalisierung durch den Einsatz neuer Medien zur Vermittlung von Inhalten wie 3D-Druck oder Augmented Reality Rechnung getragen. Vor allem während der Zeit der Pandemie in 2020 wurde der Einsatz digitaler Lösungen gefördert und geübt.

Nach erfolgreicher Absolvierung der EQ erfolgt eine Aufnahme in die Ausbildung. So wird die Chance auf Integration durch Arbeit ermöglicht und der Zugang zum Arbeitsmarkt durch einen Berufsabschluss eröffnet. Zugleich dient das Programm der Nachwuchskräfteförderung als auch der Erkennung und Gewinnung von Potentialen.

1301 Vgl. Saleh (2020): Präsentationsvorlage „Ausbildungsreife versus Berufswahlkompetenz“, KOM-Drs. 19(28)110c; Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Wortprotokoll, Nr. 19/27 vom 2. November 2020.

1302 Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2021): Bericht der Projektgruppe 6 „Individuelle Wege in den Beruf - (Zu- und Übergänge)“ vom 29. Januar 2021, KOM-Drs. 19(28)116, Berlin, S. 47.

Die EQ wird nicht auf die reguläre Ausbildung angerechnet. Bei guter Leistung ist es aber möglich, die Ausbildung zu verkürzen. Während der Ausbildung gilt die tarifliche Ausbildungsvergütung. Die Vergütung während der EQ stammt aus Mitteln der BA.

60 Jugendliche nahmen seit 2016 an der EQ teil, 33 konnten eine Ausbildung bei den Berliner Wasserbetrieben beginnen, davon elf 2020. Neun Absolventen (ehemalige Praktikanten, Jahrgang 2016) haben ihre Ausbildung erfolgreich abgeschlossen und sind in das Arbeitsleben integriert. [1303]

Kapitel 5.3.2.2 „Produktionsschulen“

Good-Practice-Beispiel: Produktionsschulen in Hamburg

Die Produktionsschulen in Hamburg sind Einrichtungen der Ausbildungsvorbereitung und keine Schulen im Sinne des Hamburgischen Schulgesetzes. Sie werden von Bildungsträgern in freier Trägerschaft betrieben.

Die dort erarbeiteten Produkte und Dienstleistungen werden an reale Kunden verkauft. Durch das Arbeiten und Lernen in betriebsähnlichen Strukturen werden grundlegende berufliche Kompetenzen erworben. Betriebliche Praktika sind ein verbindlicher Bestandteil der Übergangsgestaltung an den Produktionsschulen.

Die Jugendlichen erhalten leistungsabhängige individuelle Prämien, um so ihre Motivation anzuerkennen und zu befördern.

Zielgruppe für die Produktionsschulen sind jene schulpflichtigen Jugendlichen, die keine gesicherte Berufswahlentscheidung getroffen haben und voraussichtlich keine schulischen Angebote der Ausbildungsvorbereitung annehmen werden.

Insofern stellen die Produktionsschulen ein alternatives pädagogisches Konzept zur dualisierten Ausbildungsvorbereitung an berufsbildenden Schulen (AvDual) für diese Zielgruppe dar. Die Jugendlichen haben zumeist eine Stadtteilschule beziehungsweise eine Bildungsabteilung der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren nach neun beziehungsweise zehn Schulbesuchsjahren verlassen.[1304]

Kapitel 5.4.2 „Einmündung junger Menschen mit Migrationshintergrund in Ausbildung“

Good-Practice-Beispiel: Berliner Initiative „Berlin braucht Dich!“[1305]

Mit dieser Kampagne richten sich Berliner Betriebe und der öffentliche Dienst an Berliner Jugendliche mit Migrationshintergrund. BQN Berlin e. V. setzt „Berlin braucht dich!“ im Auftrag des Integrationsbeauftragten um. Inhaltlich basiert die Kampagne auf dem Partizipations- und Integrationsgesetz (PartIntG). Ziel ist es, die Vielfalt in der Ausbildung zu zeigen und für eine interkulturell geöffnete Ausbildung zu werben, die die Stadtgesellschaft widerspiegelt. Personen mit Migrationshintergrund gelten als unterrepräsentiert, wenn ihr Anteil an den Beschäftigten unter ihrem Anteil an der Berliner Bevölkerung liegt. Zielgruppe sind Menschen unter 21 Jahren, die beim Zugang zu Ausbildung strukturell benachteiligt sind sowie direkte Schulabgänger/-innen, die in der Konkurrenz mit älteren Jugendlichen keine Chance auf einen Ausbildungsplatz haben und somit strukturell benachteiligt sind.

Beteiligt sind über 25 Schulen und 65 öffentliche Arbeitgeber, u. a. die Senatsverwaltung für Inneres und Sport, das Bezirksamt Neukölln, die Berliner Feuerwehr, verschiedene Wohnungsbaugesellschaften, die Berliner Wasserbetriebe, der Klinikkonzern Vivantes, die Berliner Bäderbetriebe und der Flughafen Berlin Brandenburg.

Bisheriger Erfolg war eine Steigerung von 8,7 Prozent (2006) auf 27,2 Prozent (2017) – der Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund beträgt in Berlin 28 Prozent.[1306]

1303 Vgl. El Aryf, Amine, Berliner Wasserbetriebe (2020): Präsentationsvorlage „Einstiegsqualifizierung Horizonte“. Sitzung der Projektgruppe 6 der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ am 25. Mai 2020, Drs. 19(28)PG6-19, Berlin.

1304 Vgl. Hamburger Institut für Berufliche Bildung: Internetseite: Hamburger Institut für berufliche Bildung, URL: hibb.hamburg.de/bildungsangebote/berufsvorbereitung/berufsvorbereitungsschule/produktionsschulen/, Abruf am: 21. Juni 2021.

1305 Vgl. Die Beauftragte des Berliner Senats für Integration und Migration: Pressemitteilung: Die Vielfalt der Bevölkerung in die Ausbildung holen. Berliner Betriebe und Behörden stellen Weichen für die Zukunft, URL: www.berlin.de/lb/intmig/service/pressemitteilungen/2018/pressemitteilung.752295.php, Abruf am: 21. Juni 2021; Kohlmeyer, Klaus (2019): Berlin braucht dich! Erprobung neuer Zugänge in die Ausbildung, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 1/2019), Bonn, URL: https://www.berlin-braucht-dich.de/fileadmin/user_upload/PDFs/BBD_Neue_Wege_Dritte_Phase.pdf [, Abruf am: 21. Juni 2021, S. 30 f.

1306 Ebd., S. 30.

Zwölf Jahre Erfahrung mit dem Programm „Berlin braucht dich!“ zeigen laut BQN Berlin, dass der Appellcharakter des PartIntG zur Berücksichtigung vielfaltsgerechter Nachwuchsgewinnung und Personalentwicklung nur bedingt Wirkung entfaltet. Die öffentliche Hand setzt es teilweise um, bei Privatunternehmen hat das Gesetz keine Wirkung. Daher werden ein verbindlicher Rechtsrahmen und angemessene finanzielle und personelle Ressourcen gefordert. Das Ziel einer Novelle des PartIntG muss die Förderung der Partizipation und die Durchsetzung der gleichberechtigten Teilhabe von Personen mit Migrationsgeschichte in allen Lebensbereichen sein. Dazu muss ihre Repräsentanz gemäß ihrem Anteil an der Berliner Bevölkerung unter den Beschäftigten sichergestellt werden.

Kapitel 5.4.3.1 „Zeitliche Flexibilisierung der Berufsausbildung“

Good-Practice-Beispiel: Der 3. Weg in der Berufsausbildung in Nordrhein-Westfalen[1307]

Das Modell dient der individuellen, integrativen Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen (BaE NRW). Instrumente sind dabei eine Flexibilisierung der Ausbildung, der Einsatz von Ausbildungsbausteinen, kleine Lerngruppen in eigenen Berufsschulklassen, Bildungscoaching und individuelle Qualifizierungsplanung.[1308]

Ausbildungswillige Jugendliche können so den Einstieg in das Berufsleben über einen regulären Berufsabschluss erreichen. Eine intensive Förderung an allen Lernorten eröffnet den Teilnehmenden durch den Erwerb anerkannter beruflicher Kompetenzen den Weg hin zu beruflicher Handlungs- und Beschäftigungsfähigkeit.

Die Ausbildungsinhalte sind in verbindliche, landesweit einheitliche Ausbildungsbausteine gegliedert. Diese bilden den Ausbildungsrahmenplan sowie die Lernfelder des schulischen Lehrplans ab und stellen eine Verzahnung der Ordnungsmittel sicher. Den Ausbildungsbausteinen sind Lernfelder zugeordnet. Sie folgen einem einheitlichen Konzept, orientieren sich am Ziel der beruflichen Handlungskompetenz und dokumentieren Kompetenzen. Das BIBB überprüft die Qualität der entwickelten Bausteine.

Die Ausbildungsbausteine werden bildungsträgerintern geprüft. Diese schrittweisen Lernerfolge unterstützen die Motivation und Überschaubarkeit für die teilnehmenden Auszubildenden.

Die Dauer richtet sich nach der vorgeschriebenen Ausbildungszeit, kann aber gemäß § 8 BBiG, § 27b HwO verlängert werden. Zwischen- und Abschlussprüfung finden bei der zuständigen Kammer statt. Die Dokumentation der erworbenen Kompetenzen erfolgt im landesweit einheitlichen Berufspass.

Die Lernorte können Bildungsträger mit entsprechender Zielgruppenerfahrung, Betriebe, Berufskollegs sein. Die Teilnehmenden erhalten während der Ausbildung eine Ausbildungsvergütung durch die Agentur für Arbeit, Jobcenter bzw. Kommune.

Sonderregelung für den Eintritt von Auszubildenden, die ihre Ausbildung in BaE fortsetzen, bestehen ebenfalls.

Kapitel 5.4.4.2 „Sozialpädagogische Begleitung“

„Good-Practice-Beispiel: Sozialpädagogische Betreuung während der Ausbildung bei der Deutschen Bahn AG (DB)

‚2020 hat die DB ihr sozialpädagogisches Unterstützungsangebot für Auszubildende neu ausgerichtet und das Programm ‚Lifehacks4U‘ eingeführt. Der Bedarf dafür hat sich über einen längeren Zeitraum entwickelt: Zunächst zeigte sich zusätzlicher Unterstützungsbedarf im Berufsvorbereitungsprogramm (EQ) ‚Chance plus‘ (seit 2004 mehr als 6.000 Teilnehmende), das Jugendlichen, auch mit Fluchthintergrund, eine Heranführung an die Ausbildung mit starkem Praxisbezug bietet. Hier wurde von Beginn an eine sozialpädagogische Begleitung als Standard eingeführt und hat sich als Erfolgsgarant des Programms etabliert. In den letzten Jahren kristallisierte sich im Übergang von ‚Chance plus‘ in die Ausbildung weiterer Unterstützungsbedarf heraus; und das Angebot wurde mit der Einführung eines freiwilligen, individuellen sozialpädagogischen Unterstützungsangebotes für diese Azubis weiterentwickelt. Rückmeldungen von Ausbildenden wie auch Trainerinnen und Trainern in der

---

1307 Vgl. QUA-LiS NRW: Internetseite: 3. Weg in der Berufsausbildung in Nordrhein-Westfalen, URL: www.berufsbildung.nrw.de/cms/das-berufskolleg-in-nordrhein-westfalen/modellprojekte/3.-weg/3.-weg.html, Abruf am: 21. Juni 2021.

1308 Vgl. Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH (2012): Materialien zum 3. Weg in der Berufsausbildung. Flexibel, individuell, erfolgreich, Arbeitspapiere 44, Bottrop, URL: www.gib.nrw.de/service/downloaddatenbank/flexibel-individuell-erfolgreich-eine-bilanz-nach-fuenf-jahren-landespilotprojekt, Abruf am: 21. Juni 2021.

Berufsausbildung zeigten in zunehmendem Maße, dass auch Azubis, die nicht über ‚Chance plus' eingestiegen sind, solche Unterstützung benötigen. Insbesondere bei Themen, die über die Ausbildung hinausgehen, wurde das Angebot zum aktuellen ‚Lifehacks4U' weiterentwickelt. Ziel war es, ein modernes und in Form, Zugang und Sprache passgenaues Angebot zur Unterstützung der Zielgruppen zu implementieren. Daher zeichnet sich ‚Lifehacks4U' durch einen schnellen und niedrigschwelligen digitalen Zugriff (z. B. per QR-Code) und verschiedene Betreuungsformate (Individualbetreuung für einzelne Azubis oder Workshops für Azubi-Gruppen), digital im Call-, Video- oder Chatformat oder in Präsenz, aus. Damit können Konflikte, Probleme oder spezifische Themen individuell oder in der Gruppe mit externen Lifehacks4U-Expertinnen und -Experten angesprochen und geklärt werden. Auf diese Weise ist eine individuelle Förderung leistungsschwächerer Azubis möglich.

Mit den qualifizierten Expertinnen und Experten steht den Azubis eine Vertrauensperson zur Verfügung, die keine Arbeitgeberfunktion hat. Eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Expertinnen, Experten und Ausbildenden unterstützt das rechtzeitige Aufgreifen von Schwierigkeiten. Die bisherige Bilanz ist positiv, das Angebot wird angenommen und wirkt sich positiv auf die Berufsausbildung aus.

Verpflichtende Seminare zur Stärkung der Sozial- und Methodenkompetenz oder das Projekt ‚Bahn-Azubis gegen Hass und Gewalt' sind weitere DB-Angebote, die über die fachliche Qualifizierung der Azubis hinaus zielen.

Das von der DB entwickelte und finanzierte ‚Lifehacks4U' wird zusammen mit dem bundesweit vertretenen Partner ‚ZukunftPlus e. V.' durchgeführt. Auch für KMU sind solche Programme anwendbar, denn nicht alles muss vom Unternehmen selbst gemacht werden."[1309]

Good-Practice-Beispiele zu Kapitel 6.1

Good-Practice-Beispiel 6.1, Nummer 1: Digitalisierung in der Berufsausbildung bei der Deutschen Bahn AG

„Bei einer Betriebsbesichtigung im S-Bahn-Werk Schöneweide (inkl. der Ausbildungswerkstatt) konnte sich die Projektgruppe über den Sachstand der Digitalisierung in der Ausbildung eines Großunternehmens des Verkehrssektors informieren. Mit über 200.000 Mitarbeiter/-innen in Deutschland und rund 4500 Nachwuchskräften, die ihre Ausbildung 2019 in einem von über 50 Ausbildungsberufen oder dem dualen Studium aufgenommen haben, ist die Deutsche Bahn AG (DB) eines der größten Unternehmen in Deutschland.

Die DB verfolgt einen ganzheitlichen Personalentwicklungsansatz, der nicht nur Mitarbeiter/-innen transparent auf zukünftige Herausforderungen vorbereitet, sondern auch die Organisationsentwicklung in Transformationsprozessen (z. B. Strategieentwicklung im Kontext der Digitalisierung) als bedeutenden Teil des Ansatzes versteht. Ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die Bewältigung von Herausforderungen, nicht nur in der digitalen Transformation, ist daher die Prozessintegration aller Beteiligten. Nur gemeinsam lassen sich gewinnbringend vielfältige, kreative Ideen entwickeln und implementieren, um damit das Unternehmen und seine Mitarbeiter/-innen zukunftsfit zu machen.

Lebensbegleitendes Lernen sowie die Entwicklung und Integration neuer Kompetenzen – ob in der Ausbildung, als Quereinstieg oder in der (Weiter-)Qualifizierung – gelten für die DB als Treiber für Lösungen aktueller Herausforderungen sowie als maßgebliche Unterstützung in der digitalen Transformation. Dabei ist ein ganzheitlicher Blick wichtig – angefangen von der Frage, wie künftige Ausbildungsberufe gestaltet werden und welche Kompetenzen zukünftig Relevanz haben, über die Gestaltung der Qualifizierungsmaßnahmen bis hin zu der Digitalisierung von z. B. Recruiting-Prozessen.

Die Betreuung der rund 10.000 Auszubildenden (über alle Ausbildungsjahre) erfolgt auf Grundlage eines konzerneinheitlichen Betreuungskonzepts. Um eine praxisnahe und zukunftsorientierte Berufsausbildung (in der z. B. der 3-D-Druck bereits zum Standard wird) zu gewährleisten, verknüpft die DB nicht nur die drei Lernorte Berufsschule, Betrieb und eigene Ausbildungswerkstatt miteinander, sondern weist darüber hinaus eine Vielzahl digitaler Formate auf, mit denen sich das Unternehmen in seinen Nachwuchsprogrammen zukunftsorientiert aufstellt. Dazu gehören u. a.:

- Tablets für alle Auszubildenden zum Start in die Berufsausbildung
- Pilotierung neuer digitaler Tools

[1309] Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2021), KOM-Drs. 19(28)116, S. 75.

- Übergreifende Seminare, z. B. vermittelt das Einstiegsseminar „Mein Start in die Berufsausbildung“ digitale Handlungskompetenz am Tablet sowie Selbstlernkompetenzen und individuelle Lernstrategien
- Ausbildungsplattform auf DB-Planet (interne Kommunikationsplattform) zur digitalen Vernetzung geschäftsfeld- und ausbildungsberufsübergreifend.“

Zum Zeitpunkt der Betriebsbesichtigung pilotierte das Unternehmen „ein digitales Berichtsheft in der Ausbildung, mit dem Ziel, im September 2020 ein übergreifendes digitales Tool zum Ausbildungsmanagement – inkl. digitalem Berichtsheft – einzuführen“. [1310]

Good-Practice-Beispiel 6.1, Nummer 2: Die Teilzeitberufsausbildung (TZBA) bei der Berliner Stadtreinigung (BSR)

„Die TZBA gehört bei der BSR seit Längerem zum Portfolio der Ausbildungsangebote. Bis Juni 2019 hat das Unternehmen 30 entsprechende Ausbildungsverträge mit Frauen geschlossen. Sie sehen eine 30-Stunden-Woche mit einer täglichen Arbeitszeit im Betrieb von 4,8 Stunden vor, wobei eine geringere Stundenzahl durchaus möglich ist. Die Ausbildungsdauer ist regulär, kann aber verkürzt werden. Gezahlt wird die volle Ausbildungsvergütung. Die Erfahrungen der BSR mit der Ausbildungsform sind durchweg positiv. Die Teilzeitauszubildenden sind leistungsbereit, motiviert, strukturiert und zielorientiert. Sie fehlen selten, und nur vereinzelt werden Ausbildungen abgebrochen.

Als TZBA-Ausbildungsbetrieb wird die BSR häufig von anderen Unternehmen auf ihre Erfahrungen angesprochen – ein Imagegewinn.

Die Zusammenarbeit mit den Berufsschulen bewertet die BSR als problematisch, da diese sich bislang nicht mit den Besonderheiten der TZBA auseinandersetzen und die Teilzeitauszubildenden nicht unterstützen. Volle Berufsschultage und starrer Unterrichtsbeginn erschweren den schulischen Teil der Ausbildung beispielsweise im Hinblick auf die Kinderbetreuung oder die Organisation von Pflege.“[1311]

Good-Practice-Beispiel 6.1, Nummer 3: Die Verbundausbildung im ABB Ausbildungszentrum Berlin gGmbH des Technologiekonzerns ABB AG

„Bei einer Betriebsbesichtigung im ABB Ausbildungszentrum hat sich die Projektgruppe [2] über die Vorteile der Verbundausbildung informiert:

[Die] KMU mit einem hohen Spezialisierungsgrad können oftmals aufgrund fehlender materieller und personeller Voraussetzungen die Lerninhalte aus den Ausbildungsrahmenplänen nicht ohne externe Unterstützung realisieren. Im Verbund mit dem ABB Ausbildungszentrum Berlin GmbH des Technologiekonzerns ABB AG nutzen sie die Möglichkeit, die Ausbildungsinhalte nach ihrem individuellen Bedarf aus dem Portfolio von ABB auszuwählen. Das Portfolio reicht z. B. von der Auswahl der Ausbildungsinhalte für einzelne Berufe bis hin zur Auswahl von Auszubildenden und Studierenden für interessierte Unternehmen. Große Betriebe nutzen die Verbundausbildung ebenfalls, da ihnen häufig ausländische Führungskräfte vorstehen, die meist keine Erfahrung mit der dualen Berufsausbildung haben. Berlin und Brandenburg fördern bislang als einzige Bundesländer die Verbundausbildung für KMU, die nur teilweise selbst ausbilden. Die Länder übernehmen einen Teil des Entgelts für die Verbundausbildung, das von den Unternehmen dann an ABB gezahlt wird. Pro nachgewiesenem Anwesenheitstag eines Azubis/einer Azubi bei einem Verbundausbilder werden in Berlin zurzeit 40 Euro gezahlt. Entsprechend kann die Förderung bei dreieinhalbjährigen Ausbildungen bis zu 7500 Euro pro Ausbildungsverhältnis betragen. Die Einbindung von Kleinst- und Kleinunternehmen sowie mittelständischen Unternehmen in die Verbundausbildung ist ein erklärtes Ziel von ABB. Der überwiegende Teil der Azubis kommt von KMU, ein Teil kommt von Weltmarktführern.“[1312]

[1310] Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020): Bericht der Projektgruppe 2 „Anforderungen an die Ausbildung im Betrieb“ vom 17. August 2020, KOM-Drs. 19(28)96, Berlin, S. 13-14.

[1311] Steuk (2019): Präsentationsvorlage „Teilzeitberufsausbildung - Überblick und Empfehlungen“, Drs. 19(28)PG2-23, S. 18-25.

[1312] Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt (2020), KOM-Drs. 19(28)96, S. 22-23.

Anhang 2: Staatliche Instrumente und Initiativen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung in Deutschland

Die nachfolgende Übersicht über staatliche Instrumente und Initiativen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung in Deutschland war Ausgangspunkt der Beratungen der Projektgruppe 4 „Weiterbildung, duales Studium und lebensbegleitendes Lernen“ in der ersten Hälfte des Jahres 2020. Sie bildete den damaligen Stand ab und wird hier zum Verständnis der Diskussionen und der Ergebnisse abgedruckt. Angesichts der fortlaufenden Entwicklung dieser Instrumente und Initiativen erhebt die Auflistung keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Aktualität.

Gesetze

Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG)

Das BAföG betrifft vorrangig die Erstausbildung, in zwei Fällen aber auch im weitesten Sinne die Weiterbildung:

- beim Nachholen eines Schulabschlusses – mit oder ohne vorherig abgeschlossene Berufsausbildung – (zweiter Bildungsweg, z. B. an einer Abendrealschule, einem Abendgymnasiums oder einem Kolleg),
- beim Besuch einer Fachschule, deren Besuch eine abgeschlossene Berufsausbildung voraussetzt (z. B. Erzieher/-innen-Ausbildung in Vollzeit).

https://www.gesetze-im-internet.de/baf_g/

Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG)

Das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz, früher auch „Meister-BAföG“ und jetzt „Aufstiegs-BAföG“ genannt, soll zu mehr Chancengleichheit zwischen akademischer und beruflicher Bildung führen. Ziel ist es, Beschäftigte in Industrie, Handel, Dienstleistung, Handwerk und im Erzieher/-in-Beruf in geförderte Weiterbildungsmaßnahmen mit einem anerkannten Abschluss zu bringen. Das Gesetz regelt den Rechtsanspruch auf staatliche Unterstützung, wenn sich Menschen mit einer beruflichen Ausbildung weiterqualifizieren wollen, z. B. zum/zur Handwerksmeister/-in, Fach- oder Betriebswirt/-in, Erzieher/-in oder Fachkrankenpfleger/-in. Das Gesetz gewährt einkommens- und vermögensabhängig Zuschüsse zum Lebensunterhalt, zu den Prüfungs- und Lehrgangsgebühren, zum Prüfungsprojekt (z. B. Meisterstück), zu Kinderbetreuungskosten etc. Das AFBG wird zu 78 Prozent vom Bund und zu 22 Prozent von den Ländern finanziert. Mit dem 4. AFBG-Änderungsgesetz hat der Bundestag am 14.02.20 zahlreiche Verbesserungen beschlossen, wie z. B. die stufenweise Förderung bis auf das „Master-Niveau“, den Vollzuschuss für die Unterhaltsförderung der Vollzeitgeförderten, die Erhöhung des Kinderbetreuungszuschlags für Alleinerziehende von 130 auf 150 Euro, die Erhöhung des Zuschussanteils zum Maßnahmenbeitrag von 40 auf 50 Prozent und den vollständigen Erlass des Darlehens bei Existenzgründung. Das BMBF investiert in dieser Wahlperiode 350 Millionen Euro zusätzlich für das AFBG. Seit dem Bestehen des AFBG (1996) konnten rund 2,8 Millionen berufliche Aufstiege in ca. 700 Fortbildungsabschlüssen mit einer Förderleistung von 9,2 Milliarden Euro ermöglicht werden. 2019 wurden rund 167.000 Personen mit dem AFBG unterstützt.

www.aufstiegs-bafoeg.de/

Berufsbildungsgesetz (BBiG)

In Kapitel 2 und 3 des BBiG werden die berufliche Fortbildung (höherqualifizierende Berufsbildung) und die berufliche Umschulung geregelt. Dies betrifft Fortbildungs-, Anpassungs- und Umschulungsordnungen, Fortbildungsstufen (Geprüfte/-er Berufsspezialist/-in, Bachelor Professional und Master Professional), die Berücksichtigung ausländischer Vorqualifikationen bei Umschulungen sowie die zuständigen Stellen und die Prüfungen.

https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/BBiG.pdf

Fachkräfteeinwanderungsgesetz (FEG)

Das Fachkräfteeinwanderungsgesetz ist am 01. März 2020 in Kraft getreten und hat den Rahmen für eine gezielte und gesteigerte Zuwanderung von qualifizierten Fachkräften aus Drittstaaten geschaffen. Ziel ist, dass diejenigen Fachkräfte nach Deutschland kommen können, die die hiesigen Unternehmen dringend benötigen. Das sind Hochschulabsolventinnen und -absolventen sowie Personen mit qualifizierter Berufsausbildung in Engpassberufen. Im Rahmen des FEG wird die Vorrangprüfung abgeschafft. Die Fachkräfte müssen außer der beruflichen Qualifikation auch Deutschkenntnisse und einen gesicherten Lebensunterhalt vorweisen, um die Einreiseerlaubnis für sechs Monate zur Arbeitssuche und/oder zur Probearbeit von bis zu 10 Wochenstunden zu bekommen. Das FEG bietet Erleichterungen im Anerkennungs- und Visumsverfahren: Bei Vorliegen eines geprüften ausländischen Abschlusses gibt es verbesserte Möglichkeiten zum Aufenthalt für Qualifizierungsmaßnahmen im Inland mit dem Ziel der Anerkennung von beruflichen Qualifikationen. Außerdem gibt es Verfahrensvereinfachungen durch eine Bündelung der Zuständigkeiten bei zentralen Ausländerbehörden und beschleunigte Verfahren für ein Visum. Fachkräfte, die einen deutschen Hochschulabschluss oder eine deutsche Berufsausbildung haben, können künftig nach zwei Jahren Beschäftigung eine Niederlassungserlaubnis bekommen und Fachkräfte mit ausländischem Abschluss nach vier Jahren.

https://www.bmas.de/DE/Presse/Meldungen/2020/neue-gesetze-fachkraefteeinwanderungsgesetz.html

Gesetz zur befristeten krisenbedingten Verbesserung der Regelungen für das Kurzarbeitergeld

In diesem am 13. März 2020 erlassenen Gesetz werden die Voraussetzungen für den Bezug von Kurzarbeitergeld erleichtert:

- Es reicht, wenn 10 Prozent der Beschäftigten eines Betriebes von Arbeitsausfall betroffen sind, damit ein Unternehmen Kurzarbeit beantragen kann. Sonst muss mindestens ein Drittel der Beschäftigten betroffen sein.
- Sozialversicherungsbeiträge werden bei Kurzarbeit von der Bundesagentur für Arbeit vollständig erstattet.
- Kurzarbeitergeld ist auch für Beschäftigte in Zeitarbeit möglich.
- In Betrieben, in denen Vereinbarungen zu Arbeitszeitschwankungen genutzt werden, wird auf den Aufbau negativer Arbeitszeitkonten verzichtet.

Diese Erleichterungen sind rückwirkend zum 1. März 2020 in Kraft getreten.

Während der Kurzarbeit kann durch volle oder teilweise Übernahme der Weiterbildungskosten nach dem SGB III eine Weiterbildung gefördert werden, wenn

- Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden, die über ausschließlich arbeitsplatzbezogene Anpassungsfortbildungen hinausgehen,
- der Erwerb des Berufsabschlusses mindestens vier Jahre zurückliegt,
- die Arbeitnehmerin oder der Arbeitnehmer in den letzten vier Jahren vor Antragstellung nicht an einer nach dem SGB III geförderten beruflichen Weiterbildung teilgenommen hat,
- die Maßnahme außerhalb des Betriebes durchgeführt wird und ein Mindestmaß (160/120) an Stunden dauert,
- die Maßnahme und der Träger der Maßnahme für die Förderung zugelassen sind und
- die Arbeitnehmerinnen oder Arbeitnehmer von Strukturwandel betroffen sind oder eine Weiterbildung in Engpassberufen anstreben. Hiervon kann bei Betrieben mit weniger als 250 Beschäftigten abgewichen werden.

https://www.bmas.de/DE/Corona/Fragen-und-Antworten/Fragen-und-Antworten-KUG/faq-kug-kurzarbeit-und-qualifizierung.html

Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen

Für die Anerkennung von Qualifikationen im Ausland und aus dem Ausland sind unterschiedliche Behörden, Ministerien, Kammern und Berufsorganisationen verantwortlich. Am 1. April 2012 trat das „Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen“ in Kraft. Es umfasst

ein neues Bundesgesetz, das sogenannte Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz, sowie Anpassungen in bereits bestehenden Regelungen zur Anerkennung von Berufsqualifikationen in rund 60 auf Bundesebene geregelten Berufsgesetzen und Verordnungen für die reglementierten Berufe, also z. B. für die akademischen und nichtakademischen Heilberufe und die Handwerksmeister/-innen. Die zuständigen Stellen prüfen die Gleichwertigkeit der im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen anhand der deutschen Referenzberufe. Für das Anerkennungsverfahren gibt es einen Anerkennungszuschuss von bis zu 600 Euro. Für die „Weiterbildung" ist hierbei die Anschluss- bzw. Anpassungsqualifizierung relevant, wenn für die vollständige Anerkennung Teilqualifikationen fehlen. Zur Finanzierung der Anpassungsqualifizierung können die Betroffenen außer den vielen Instrumenten des Bundes und der Länder auch die aus Mitteln des ESF geförderte Qualifizierungsberatung „Netzwerk IQ" in Anspruch nehmen. Am 17.02.20 ist die neue Zentrale Servicestelle Berufsanerkennung (ZSBA) in Bonn eröffnet worden. Diese soll als zentrale Anlaufstelle die Beratung für die Berufsanerkennung schneller, transparenter und einheitlicher machen.

www.anerkennung-in-deutschland.de, www.anabin.de, www.ba-auslandsvermittlung.de, www.netzwerk-iq.de, www.bamf.de

Teilhabechancengesetz

Seit dem 1. Januar 2019 gilt das Teilhabechancengesetz. Es soll Langzeitarbeitslose durch Arbeitgeberzuschüsse und Qualifizierungskomponenten schneller in Arbeit bringen. Unternehmen, die Personen einstellen, die mindestens sechs Jahre SGB II-Leistungen erhalten haben, können mit einem Zuschuss für das Gehalt des neuen Beschäftigten gefördert werden. In den ersten beiden Jahren beträgt der Zuschuss 100 Prozent des Mindestlohns. Wenn der Arbeitgeber tarifgebunden, wird das tatsächlich gezahlte Arbeitsentgelt berücksichtigt. In jedem weiteren Jahr verringert sich der Zuschuss um 10 Prozent. Die Förderung dauert maximal fünf Jahre. Zudem können während der Förderung erforderliche Qualifizierungen und Praktika bei anderen Arbeitgebern finanziert werden. Unternehmen, die Personen einstellen, die mehr als zwei Jahre arbeitslos waren, erhalten einen Zuschuss für zwei Jahre. Im ersten Jahr des für mindestens zwei Jahre bestehenden Beschäftigungsverhältnisses in Höhe von 75 Prozent des regelmäßig gezahlten Lohns und im zweiten Jahr 50 Prozent. Darüber hinaus können die ehemaligen Langzeitarbeitslosen im gesamten Förderzeitraum Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen nach den allgemeinen Regelungen in Anspruch nehmen. Bei beiden Förderungen unterstützen sogenannte „Coaches" die ehemaligen Langzeitarbeitslosen dabei, im Berufsleben wieder Fuß zu fassen, bspw. Indem sie bei Problemen am neuen Arbeitsplatz, in der Familie oder bei Schwierigkeiten mit der Organisation des Alltags helfen.

https://www.bmas.de/DE/Arbeit/Grundsicherung-Arbeitslosengeld-II/Beschaeftigungschanchen-im-SGB-II/Teilhabechancengesetz/teilhabechancengesetz.html

Qualifizierungschancengesetz

Seit dem 1. Januar 2019 gilt das Gesetz zur Stärkung der Chancen für Qualifizierung und für mehr Schutz in der Arbeitslosenversicherung. Ein wesentlicher Baustein des Gesetzes ist der erweiterte Zugang zur Weiterbildungsförderung. Beschäftigte erhalten grundsätzlich Zugang zur Weiterbildungsförderung auch unabhängig von Qualifikation, Lebensalter und Betriebsgröße, wenn sie als Folge des digitalen Strukturwandels Weiterbildungsbedarf haben oder in sonstiger Weise von Strukturwandel betroffen sind. Der Ausbau der Förderung richtet sich auch an diejenigen, die eine Weiterbildung in einem Engpassberuf anstreben. Für die Beschäftigten wurde ein Recht auf Weiterbildungsberatung eingeführt. Außerdem wurden die Förderleistungen verbessert: Neben der Zahlung von Weiterbildungskosten wurden die Möglichkeiten für Zuschüsse zum Arbeitsentgelt bei Weiterbildung erweitert. Beides ist grundsätzlich an eine Kofinanzierung durch den Arbeitgeber gebunden und in der Höhe abhängig von der Unternehmensgröße.

https://www.bmas.de/DE/Service/Gesetze-und-Gesetzesvorhaben/qualifizierungschancengesetz.html;jsessionid=90572B9411AFADB80713BB3DA44555E5.delivery1-master

Gesetz zur Förderung der beruflichen Weiterbildung im Strukturwandel und zur Weiterentwicklung der Ausbildungsförderung („Arbeit-von-morgen-Gesetz")

Mit diesem Gesetz, welches Bundestag und Bundesrat im Frühjahr 2020 beschlossen haben, sollen Beschäftigte und Arbeitgeber aufgrund des Strukturwandels (Digitalisierung, Klimawandel, Corona) fit für die „Arbeitswelt von morgen" gemacht werden. Die Förderinstrumente der Arbeitsmarktpolitik werden weiterentwickelt.

Das Gesetz sieht z. B. folgende Verbesserungen vor:

- Die mit dem Qualifizierungschancengesetz ausgebaute Förderung der Weiterbildung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in besonders vom Strukturwandel betroffenen Betrieben wird weiter verbessert. Müssen größere Teile der Belegschaft qualifiziert werden, steigen die Fördersätze um weitere 10 Prozentpunkte.
- Betriebsvereinbarung und Tarifverträge zur beruflichen Weiterbildung werden honoriert: die Fördersätze steigen dann um weitere 5 Prozentpunkte.
- Damit mehr Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von den verbesserten Förderbedingungen profitieren, wird die Mindestdauer für geförderte Weiterbildungen von mehr als 160 auf mehr als 120 Stunden gesenkt.
- Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die einen Berufsabschluss nachholen wollen, erhalten einen Anspruch auf Förderung einer beruflichen Nachqualifizierung. Der Berufsabschluss muss die Beschäftigungsfähigkeit steigern. Hiermit wird auch eine Vereinbarung der Nationalen Weiterbildungsstrategie umgesetzt.
- Damit auch in Zukunft eine hohe Qualität der Weiterbildungsmaßnahmen gesichert werden kann, hat das Gesetz die Kostensätze deutlich angehoben und sorgt für größeren Spielraum bei der Maßnahmenzulassung.
- Eine gute Berufsausbildung ist nach wie vor die wichtigste Eintrittskarte in die Arbeitswelt. Deswegen verstetigt das Gesetz die Assistierte Ausbildung und entwickelt sie weiter.

Mit dem Arbeit-von-Morgen-Gesetz wurden zudem weitere praktikable Lösungen für die Corona-Krise geschaffen:

- Die Arbeitsfähigkeit von Betriebsräten und weiteren betrieblichen Mitbestimmungsgremien wurde sichergestellt, indem Sitzungen und Beschlussfassungen auch per Video- und Telefonkonferenz durchgeführt werden konnten. Entsprechendes galt für die Einigungsstellen. Ebenfalls konnten Betriebsversammlungen audio-visuell durchgeführt werden.
- Die Bundesregierung wurde ermächtigt, in krisenhaften Situationen mit Branchen oder Regionen bei übergreifenden erheblichen Auswirkungen auf die Beschäftigung die Laufzeit des Kurzarbeitergeldes befristet auf bis zu 24 Monate zu verlängern, ohne dass der gesamte Arbeitsmarkt betroffen sein muss.

https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/berufliche-weiterbildung-1730354.

Weitere Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (SGB III, SGB II)

Aktivierungs- und Vermittlungsgutschein (AVGS)

Mit dem Aktivierungs- und Vermittlungsgutschein können Arbeitssuchende unter bestimmten Voraussetzungen ein Coaching oder Qualifizierungen zur Heranführung an den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt oder zur Feststellung, Verringerung oder Beseitigung von Vermittlungshemmnissen in Anspruch nehmen. Mit dieser Art von Maßnahmen können die Chancen auf einen Job aktiv verbessert werden.

https://www.arbeitsagentur.de/arbeitslos-arbeit-finden/aktivierungs-vermittlungsgutschein-avgs

Bildungsgutschein

Mit dem Bildungsgutschein fördert die Bundesagentur für Arbeit die berufliche Weiterbildung von Arbeitslosen, Beschäftigten und Berufsrückkehrern/-innen. Der Gutschein wird ausgestellt, wenn die zuständige Agentur für Arbeit eine Weiterbildung für notwendig hält. Im Fokus stehen berufliche Weiterbildungen, die eine Rückkehr in den Arbeitsmarkt wahrscheinlicher machen, eine konkret drohende Arbeitslosigkeit abwenden oder zu einem Berufsabschluss führen. Neben den Kursgebühren können auch Kosten für Fahrten zum Kursort, für Unterbringung und Verpflegung sowie für die Betreuung von Kindern bezahlt werden. Wer Arbeitslosengeld bezieht, erhält es während des Kurses weiter.

https://www.arbeitsagentur.de/karriere-und-weiterbildung/bildungsgutschein

Zukunftsstarter

Die Initiative „Zukunftsstarter“ der Agenturen für Arbeit und der Jobcenter unterstützt junge Erwachsene ab 25 Jahren dabei, einen Berufsabschluss nachzuholen. Gefördert werden Qualifizierungen in Vollzeit oder Teilzeit, die auf einen anerkannten Berufsabschluss vorbereiten. Das kann zum Beispiel über eine Umschulung oder

einen Lehrgang bei einer Bildungseinrichtung erfolgen, der auf die sogenannte „Externenprüfung“ vorbereitet. Zukunftsstarter richtet sich an gering qualifizierte Arbeitslose sowie Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die keinen Berufsabschluss haben, an gering qualifizierte Arbeitslose sowie Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mit einem Berufsabschluss, wenn sie seit vier Jahren einer an- oder ungelernten Tätigkeit nachgehen und die erlernte Tätigkeit nicht mehr ausüben, Berufsrückkehrende beziehungsweise Wiedereinsteigende. Bei der Umschulung in einem Betrieb soll es eine Ausbildungsvergütung geben. Förderbar sind auch Lehrgangs-, Fahrt- und Kinderbetreuungskosten. Unter Umständen wird die Weiterbildungsprämie gezahlt, wenn die Zwischen- oder Abschlussprüfung bestanden ist.

https://www.arbeitsagentur.de/datei/zukunftsstarter-arbeitnehmer_ba014616.pdf

Förderprogramme der Bundesregierung

ANKOM „Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ (2005 – 2016)

Die BMBF-Initiative ANKOM hat Projekte gefördert, die Konzepte und Verfahren zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium und zum erfolgreichen Absolvieren eines Studiums neben einer Berufstätigkeit entwickelt haben. Zu den Maßnahmen gehörten u. a. die zeitliche und örtliche Flexibilisierung des Studienangebotes und der Erwerbsarbeit, Beratung und Mentoring, Kompetenzfeststellungsverfahren und Brückenkurse, eine Didaktik, die an die Berufserfahrung anknüpft und sie integriert sowie die Verknüpfung von Personalentwicklung und Studium. Zudem wurde die Ergänzung und Verknüpfung von Maßnahmen mit der Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen geprüft. Zielgruppen der Projekte waren vor allem Studieninteressierte und Studierende, aber auch Hochschullehrende, Studienberatungen und Betriebe.

http://ankom.dzhw.eu/bmbf

„Aufstieg durch Bildung. Offene Hochschule“

Im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ werden von 2011 bis 2020 innovative, nachfrageorientierte und nachhaltige Konzepte von Hochschulen gefördert, um das Fachkräfteangebot dauerhaft zu sichern, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern, neues Wissen schnell in die Praxis zu integrieren und die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftssystems durch nachhaltige Profilbildung im lebenslangen wissenschaftlichen Lernen und beim berufsbegleitenden Studium zu stärken.

Gefördert wurden beispielsweise Konzepte für berufsbegleitende Studiengänge bzw. Studienmodule, andere Studiengänge bzw. Studienmodule und Zertifikatsangebote, die auf lebenslanges wissenschaftliches Lernen zielen und duale Studiengänge und Studiengänge bzw. Studienmodule mit vertieften Praxisphasen.

Die Konzepte berücksichtigen vor allem folgende Gruppen:

Personen mit Familienpflichten, Berufstätige, z. B. im Arbeitsleben stehende Bachelor-Absolventen/-innen und berufliche Qualifizierte – auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung, Berufsrückkehrer/-innen, Studienabbrecher/-innen oder arbeitslose Akademiker/-innen.

https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/

Aufstiegsstipendium

Das Aufstiegsstipendium unterstützt engagierte Fachkräfte mit Berufsausbildung, Praxiserfahrung und besonderen Leistungen bei der Durchführung eines ersten akademischen Hochschulstudiums an einer staatlichen oder staatlich anerkannten Hochschule – in Vollzeit oder berufsbegleitend. Die „SBB – Stiftung Begabtenförderung berufliche Bildung“ führt im Auftrag und mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung die Auswahl der Stipendiatinnen und Stipendiaten durch und begleitet sie während ihres Studiums. Jährlich können rund 1.000 Aufstiegsstipendien vergeben werden. Für Studierende in einem Vollzeitstudium beträgt das Aufstiegsstipendium ca. 860 Euro im Monat, dazu gibt es ein Büchergeld von 80 Euro. Zusätzlich gibt es eine Betreuungspauschale für Kinder unter 14 Jahren von monatlich 150 Euro pro Kind. Alle, die ein anrechenbares

Auslandssemester machen wollen, können eine Auslandspauschale von monatlich 200 Euro erhalten. Studierende in einem berufsbegleitenden Studiengang – als Präsenzstudium, Fernstudium oder Online-Studium – erhalten 225 Euro im Monat. Die Stipendien werden unabhängig vom Einkommen als Pauschale gezahlt.

www.aufstiegsstipendium.de

„Aus- und Weiterbildung in der Wirtschaft 4.0“

Förderlinie des BMBF im Rahmen des Programms „JOBSTARTER plus“ zur Bewältigung der Herausforderungen der zunehmenden Digitalisierung der Arbeitswelt in kleinen und mittleren Unternehmen. Es sollen z. B. Unterstützungsstrukturen entwickelt werden für den Ausbau der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Betrieb, um den technologischen Wandel zu meistern und dauerhaft wettbewerbsfähig zu bleiben. Förderzeitraum 2017 – 2020, Fördervolumen insg. ca. 48 Millionen Euro vom BMBF plus ESF-Mittel.

https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Ausbildung_im_digitalen_Wandel.pdf

Bildungsprämie (Prämiengutschein und Spargutschein)

Mit dem **Prämiengutschein** übernimmt der Staat einen Teil der Kosten für eine Weiterbildung. Beantragen können den Gutschein Arbeitnehmer/-innen und Selbstständige, deren zu versteuerndes Jahreseinkommen bis 20.000 Euro (gemeinsam Veranlagte: bis 40.000 Euro) beträgt. Auch Arbeitnehmer/-innen im Mutterschutz und in Eltern- bzw. Pflegezeit erhalten den Prämiengutschein. Der Prämiengutschein ist Teil des BMBF-Programms „Bildungsprämie“ und kann für eine berufliche Weiterbildung eingesetzt werden. Dabei darf es sich jedoch nicht um eine betriebliche Schulung handeln. Der Prämiengutschein kann einmal pro Jahr beantragt werden. Der Gutschein deckt die Hälfte der Kurskosten ab, maximal aber 500 Euro. Die übrigen Kosten muss der/die Antragsteller/-in selbst bezahlen. Seit Juli 2017 ist die bislang gültige 1.000-Euro-Grenze in den meisten Bundesländern aufgehoben. Das heißt: Der Prämiengutschein ist nun auch für Weiterbildungen einsetzbar, die mehr als 1.000 Euro kosten.

Den **Spargutschein** können Arbeitnehmer/-innen nutzen, die über den Betrieb vermögenswirksame Leistungen ansparen und das Geld für Weiterbildung verwenden wollen. Auch Arbeitslose, Berufsrückkehrer/-innen und Selbstständige, die in der Vergangenheit ein solches Guthaben angesammelt haben, können den Spargutschein nutzen. Mit dem Spargutschein, dem zweiten Baustein des Programms „Bildungsprämie“, lassen sich längere und damit oft kostenintensive Weiterbildungen leichter finanzieren. Sparer, die ein Sparguthaben nach dem Vermögensbildungsgesetz (VermBG) besitzen, können ihr Geld bereits vor Ablauf der Sperrfrist entnehmen und damit eine berufliche Weiterbildung finanzieren. Im Normalfall darf das Guthaben sieben Jahre lang nicht angetastet werden, sonst geht die Arbeitnehmersparzulage verloren. Der Spargutschein lässt sich gleichzeitig mit dem Prämiengutschein nutzen.

www.bildungspraemie.info

DQR-Bridge5 (2013 – 2016)

Das BIBB startete im Dezember 2013 – finanziert durch das BMBF – ein Projekt mit dem Titel „Förderung von Durchlässigkeit zur Fachkräftegewinnung – Entwicklung von bereichsübergreifenden Bildungsmaßnahmen in der hochschulischen und beruflichen Bildung auf Niveau 5 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)“. Im Rahmen dieses Projektes sollten exemplarisch Maßnahmen einer curricularen Verzahnung von beruflicher und hochschulischer Bildung umgesetzt werden, die bildungsbereichsübergreifend, d. h. durchlässigkeitsfördernd in beide Richtungen – Hochschule und berufliche Bildung – wirksam sein sollen. In zwei Teilprojekten wurden durch berufliche Bildungsträger und Hochschulen Bildungsangebote entwickelt, die als Aufstiegsfortbildung auf der DQR-Stufe 5 und als Vorbereitung auf das Studium (mit Anrechnungsmöglichkeiten auf das Studium zum Bachelor) Gültigkeit erlangen sollten. Durch (formale) Gültigkeit der erworbenen Kompetenzen in beiden Bereichen sollte damit sowohl ein Übergang in das Studium von beruflich Qualifizierten als auch in die zweite Stufe der Aufstiegsfortbildung erleichtert werden.

https://www.bibb.de/de/25789.php

„Handwerk 4.0: digital und innovativ“

Förderrichtlinie des BMBF im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungs-Programms „Innovationen für die Produktion, Dienstleistung und Arbeit von morgen“. Ziel der Förderrichtlinie ist, die Entwicklung innovativer Technologien im Handwerk voranzutreiben. Die Handwerksunternehmen sollen in die Lage versetzt werden, neuartige oder signifikant verbesserte Handwerksleistungen anbieten und erbringen zu können oder ihre Dienstleistungen deutlich effizienter und nachhaltiger als bisher erbringen zu können. Arbeitsplätze sollen dabei gesichert und neu generiert werden. Gefördert werden Verbundprojekte, die in einer vorwettbewerblichen Zusammenarbeit ein arbeitsteiliges und interdisziplinäres Zusammenwirken von Handwerksunternehmen, Technologieausrüstern, Dienstleistern, Forschungspartnern und gegebenenfalls weiteren relevanten Akteuren erfordern. Aus- und Weiterbildungsaspekte, Wissenstransfer; Verknüpfung mit Qualifizierungsstrategien etc. gehören auch zu den Kriterien bei der Auswahl von Projektskizzen.

https://www.qualifizierungdigital.de/newsletter/de/neue-foerderrichtlinie-bmbf-treibt-digitalisierung-im-handwerk-voran-5387.php

Infotelefon Weiterbildungsberatung des BMBF

Am kostenfreien „Infotelefon Weiterbildungsberatung“ beraten qualifizierte Beraterinnen und Berater Bürger/-innen im persönlichen Gespräch. Gemeinsam mit den Anrufenden erörtern sie, welche Weiterbildungsbedarfe sie haben und wie sie diese am besten realisieren können, um ihre persönlichen Ziele zu erreichen. Während des Telefonats besteht über das „Co-Browsing“ die Möglichkeit, gemeinsam mit der Beraterin oder dem Berater im Internet zu surfen und die Recherche zu optimieren.

https://www.der-weiterbildungsratgeber.de/

InnovatWB

Die Förderrichtlinie „Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unterstützt die Ausgestaltung eines zeitgemäßen beruflichen Weiterbildungssystems. Im Fokus steht die (Neu)ausrichtung auf eine nachhaltige, innovative und demografiesensible Weiterbildungskultur, in der lebensbegleitendes Lernen zu einem selbstverständlichen Bestandteil der Gestaltung individueller Erwerbsbiographien wird. Zudem will der Förderschwerpunkt eine Weiterbildungsforschung befördern, die sowohl investigativ und anwendungsbezogen ist als auch auf Multidisziplinarität und inter- und transdisziplinäre Forschungsansätze setzt. Das BIBB wurde vom BMBF mit der Administration und wissenschaftlichen Begleitung des Förderschwerpunktes beauftragt. Nach einem zweistufigen Auswahlverfahren wurden insgesamt 34 Projekte bewilligt. Als Einzel- oder als Verbundprojekte werden 62 Einrichtungen gefördert. Vertreten sind Hochschulen, außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, Bildungsträger und –einrichtungen, Branchenverbände, IHKs, HWKs und Sozialpartnerorganisationen. Zudem sind viele Betriebe beteiligt, die als assoziierte Partner in die Projekte eingebunden sind. Die Laufzeit der Vorhaben beträgt im Regelfall drei Jahre.

https://www.bibb.de/de/39040.php

InnoVET

Anfang 2019 startete das BMBF den Wettbewerb „InnoVET: Zukunft gestalten – Innovationen für eine exzellente berufliche Bildung“. Regionale und/oder branchenspezifische Akteure sollten gemeinsam innovative Aus- und Weiterbildungsangebote entwickeln und erproben – in sogenannten Innovations-Clustern. Dabei mussten sich die zu entwickelnden Ansätze an den Bedarfen des Arbeitsmarktes und der Unternehmen orientieren. Gleichzeitig sollten Anreize für junge Menschen geschaffen werden eine berufliche Aus- oder Fortbildung zu beginnen. Gefördert werden Ideen mit folgenden Zielen:

- Steigerung der Attraktivität, Qualität und Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung
- Ausbau der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung zu einem innovativen, durchlässigen und qualitativ hochwertigen System
- Entwicklung von innovativen Angeboten im Segment Aus- und Weiterbildung/Aufstiegsfortbildung insbesondere auch oberhalb der DQR Stufe 5, die sich an den Bedarfen der Unternehmen orientieren und Anreize für junge Menschen zum Einstieg in die berufliche Bildung setzen

- Schaffung neuartiger, qualitativ hochwertiger Lernortkooperationen, zum Beispiel zum Transfer von Wissen und neuen Entwicklungen aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen über den Weg der beruflichen Aus- und Weiterbildung in die betriebliche Praxis, insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU)
- Unterstützung von Unternehmen, insbesondere KMU, bei der Gewinnung und Ausbildung von zukünftigen Fachkräften, Führungskräften und Unternehmensnachfolgerinnen und Unternehmensnachfolgern
- Frühzeitiges Aufgreifen neuer Entwicklungen in der beruflichen Bildung, wie z. B. künstliche Intelligenz und Entwicklung von entsprechenden Qualifizierungskonzepten für die berufliche Bildung

https://www.bibb.de/de/93954.php

INVITE (Digitale Plattform berufliche Weiterbildung)

Der technische und wirtschaftliche Strukturwandel, insbesondere die zunehmende digitale Transformation, verändern die Arbeits- und Berufswelt grundlegend. Berufsbezogene Weiterbildung ist hierbei ein Schlüsselfaktor, um die berufliche Handlungsfähigkeit zu sichern. Mit dem Innovationswettbewerb INVITE möchte das BMBF einen Beitrag zur Optimierung des digitalen Weiterbildungsraums der berufsbezogenen Weiterbildung leisten. Dazu gehören die Vernetzung sowie die Weiterentwicklung von internetbasierten Plattformen, Applikationen und Diensten (z. B. Suchmaschinen) sowie die Entwicklung innovativer digitaler Lehr- und Lernangebote. Übergreifendes Ziel des Innovationswettbewerbs ist es, anwendungsbezogenes Wissen hinsichtlich eines innovativen digitalen und sicheren Weiterbildungsraums für die berufsbezogene Weiterbildung zu generieren. Laufzeit: 2020 – 2025.

https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-2918.html

Qualifizierungsinitiative Digitaler Wandel – Q 4.0

Ausbilderinnen und Ausbilder sollen für den digitalen Wandel fit gemacht werden. Deshalb fördert das Bundesbildungsministerium die Entwicklung und Erprobung von Weiterbildungskonzepten für das Berufsbildungspersonal. Dazu gehören zwei Projekte:

MIKA-Seminare:

In Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und Praxispartnern aus den Kammern fördert das BMBF die Entwicklung und Erprobung von Weiterbildungsmodulen zur Stärkung der grundlegenden Medien- und IT-Kompetenz des Ausbildungspersonals. In sogenannten MIKA-Seminaren lernen und erproben die Teilnehmenden im Kontext ihres eigenen Ausbildungsalltags, wie sie digitale Medien passgenau und gewinnbringend in betriebliche Lehr- und Lernprozesse einsetzen können. Am Ende der Projektphase steht ein erprobtes und bundesweit einsetzbares Seminarkonzept.

Netzwerk Q 4.0

Bezüglich der Inhalte der Ausbildung fördert das Bundesbildungsministerium ein bundesweites Netzwerk mit Fokus auf die Qualifizierung des Ausbildungspoersonals zur Anpassung der Ausbildung an den digitalen Wandel. In Zusammenarbeit mit dem Institut der deutschen Wirtschaft und den Bildungswerken der Deutschen Wirtschaft werden sowohl branchen- als auch regionalspezifische Weiterbildungsmodule entwickelt und erprobt.

https://www.bmbf.de/de/qualifizierungsinitiative-digitaler-wandel---q-4-0-10065.html

Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung („AlphaDekade“)

Mit der AlphaDekade wollen Bund, Länder und Partner im Zeitraum von 2016 bis 2026 die Lese- und Schreibfähigkeiten Erwachsener in Deutschland deutlich verbessern. Der funktionalen Analphabetismus soll dadurch verringert und das Grundbildungsniveau erhöht werden. Zentraler Erfolgsfaktor: mehr Grundbildungsangebote und mehr Menschen, die diese Angebote wahrnehmen. Die Frage, wie Erwachsene mit niedrigen Schriftsprach-

kompetenzen erreicht und zum Lernen aktiviert werden können, ist die zentrale Herausforderung aller Maßnahmen. In einem jährlich fortzuschreibenden Arbeitsprogramm hat das Kuratorium der AlphaDekade anhand von fünf Handlungsfeldern festgelegt, wie diese Ziele erreicht werden sollten:

1. Öffentlichkeitsarbeit – intensivieren, informieren, Nachfrage generieren
2. Forschung – ausbauen, verdichten, Wissen herstellen
3. Lernangebote – optimieren, erweitern, in die Fläche tragen
4. Professionalisierung – ausbilden, weiterbilden, Qualität des Unterrichts verbessern
5. Strukturen – weiterentwickeln, aufbauen, Unterstützungsangebote optimieren.

Ausgangslage der AlphaDekade ist, dass jeder achte Erwachsene in Deutschland nicht richtig lesen und schreiben kann. Rund 6,2 Millionen Menschen in Deutschland können zwar Buchstaben, Wörter und einzelne Sätze lesen und schreiben, haben jedoch Mühe, einen längeren zusammenhängenden Text zu verstehen (2011 waren es sogar 7,5 Millionen Menschen). 62 Prozent der Betroffenen sind erwerbstätig, die Mehrheit sind Männer. Muttersprachler überwiegen mit einem Anteil von 53 Prozent. Zu diesem Ergebnis kommt die „LEO-Studie 2018“ der Universität Hamburg, die das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Auftrag gegeben hat.

https://www.alphadekade.de/de/ziele-1698.html

Sozialpartnerrichtlinie

Mit der **ESF-Initiative „Fachkräfte sichern: weiterbilden und Gleichstellung fördern“** (Sozialpartnerrichtlinie) werden die Anstrengungen der Sozialpartner zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten und zur Stärkung der Gleichstellung von Männern und Frauen im Arbeitsleben vom BMAS unterstützt. Dadurch soll die Anpassungs- und Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe gestärkt und die Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern erhöht werden. Mit der Richtlinie sollen die Anstrengungen der Sozialpartner in Hinblick auf folgende Ziele unterstützt werden:

- Aufbau nachhaltiger Weiterbildungsstrukturen in Unternehmen durch systematische Personalentwicklung und Weiterbildungsstrategien
- Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung in KMU
- Stärkere Verankerung einer Weiterbildungskultur in den Branchen
- Verbesserung der Aufstiegs- und Karrierechancen von Frauen durch nachhaltige Veränderung von Unternehmensstrukturen und -prozessen
- Erhöhung der qualifikationsgerechten Erwerbsbeteiligung von Frauen durch die Entwicklung und Umsetzung von lebensphasenorientierten Arbeitszeitmodellen.

https://www.initiative-fachkraefte-sichern.de/esf-sozialpartnerrichtlinie/foerderprogramm.html

Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter Älterer in Unternehmen (WeGebAU)

Mit dem Programm „Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter Älterer in Unternehmen“ förderte die Bundesagentur für Arbeit seit 2006 die Weiterbildung ursprünglich Geringqualifizierter und älterer Arbeitnehmer/-innen ab 45 Jahren in meistens kleinen und mittleren Unternehmen. Seit dem 1. April 2012 konnten auch qualifizierte Mitarbeiter unter 45 Jahren gefördert werden. Im Rahmen des Programms wurden neben den Maßnahmekosten auch einen Teil der Lohnkosten für die Arbeitgeber erstattet. Seit dem 1. Januar 2019 ist WeGEbAU in das Qualifizierungschancengesetz überführt und somit ausgeweitet worden. Die Förderung gilt nun für alle Beschäftigten unabhängig von Ausbildung, Lebensalter und Betriebsgröße.

Weiterbildungsprämie

Mit dem Arbeitslosenversicherungsschutz- und Weiterbildungsstärkungsgesetz (AWStG) wurden zum 1. August 2016 Weiterbildungsprämien von 1.000 Euro für erfolgreiche Zwischenprüfungen bzw. 1.500 Euro für erfolgreiche Abschlussprüfungen in anerkannten Ausbildungsberufen oder Umschulungen eingeführt. Die Prämien sollen vor allem die Motivation und das Durchhaltevermögen der Teilnehmenden an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung mit Abschluss stärken. Außerdem kann der Erwerb von Grundkompetenzen, insbesondere in den

Bereichen Lesen, Schreiben, Mathematik und Informations- und Kommunikationstechnologien, gefördert werden, wenn dies zur Vorbereitung einer erfolgreichen Teilnahme an einer abschlussbezogenen Weiterbildung erforderlich ist.

https://www.arbeitsagentur.de/karriere-und-weiterbildung/foerderung-berufliche-weiterbildung

unternehmensWERT:Mensch (plus)

Das Programm unternehmensWert:Mensch wird durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und den Europäischen Sozialfonds gefördert. Mit passgenauen Beratungsdienstleistungen unterstützt es kleine und mittlere Unternehmen (KMU) bei der Entwicklung moderner, mitarbeiterorientierter Personalstrategien. Nach einer erfolgreichen Modellphase wird das Programm nun bundesweit angeboten. Die Ziele des geförderten Beratungsprogramms sind:

- kleine und mittlere Unternehmen für zukünftige Herausforderungen zu sensibilisieren
- den Unternehmen bei der Entwicklung und Umsetzung einer mitarbeiterorientierten Personalpolitik konkrete Unterstützung zu bieten
- kleine und mittlere Unternehmen zu befähigen, auf die vielfältigen betrieblichen Herausforderungen, die die Veränderungen der Arbeits- und Produktionswelt sowie der demografische Wandel mit sich bringen, eigenständig angemessen zu reagieren sowie
- in den Unternehmen eine Unternehmenskultur zu etablieren, die zur motivations-, gesundheits- und innovationsförderlichen Gestaltung der Arbeits- und Produktionsbedingungen wie auch zur Fachkräftegewinnung und -bindung beiträgt.

Um diese Ziele zu erreichen, setzt unternehmensWert:Mensch auf professionelle Prozessberatung unter Beteiligung der Beschäftigten.

Im September 2017 startete zudem der Programmzweig unternehmensWert:Mensch plus. Dieser unterstützt KMU dabei, die Chancen der Digitalisierung zu nutzen und die Gestaltung der digitalen Transformation in Lern- und Experimentierräumen zu erproben. Dabei kann es beispielsweise um Angebote zum mobilen Arbeiten, neue Arbeitszeitmodelle oder den Einsatz von digitalen Assistenzsystemen gehen. Es werden – für alle Bundesländer gleich – bis zu zwölf Beratungstage gefördert.

https://www.unternehmens-wert-mensch.de/startseite/

ValiKom Transfer

ValiKom Tranfer ist ein Förderprogramm des BMBF zur Validierung und Zertifizierung non-formal und informell erworbener beruflicher Kompetenzen bei Menschen über 25 Jahren mit Berufserfahrung und meistens ohne Berufsabschluss. Das Verfahren wird für verschiedene Ausbildungsberufe im Zuständigkeitsbereich der Handwerkskammern, Industrie- und Handelskammern sowie Landwirtschaftskammern angeboten.

https://www.validierungsverfahren.de/startseite/

Weiterbildungsstipendium

Das Weiterbildungsstipendium ist ein Förderprogramm des BMBF. Junge Fachkräfte bis 25 Jahren mit abgeschlossener Berufsausbildung und besonderen beruflichen Leistungen erhalten dadurch Unterstützung für fachliche berufsbegleitende Weiterbildungen und Aufstiegsfortbildungen oder aber fachübergreifende Weiterbildungen wie Software-Kurse bzw. Intensiv-Sprachkurse. Auch ein berufsbegleitendes Studium, das auf der Ausbildung aufbaut, ist förderfähig. Die Umsetzung des Weiterbildungsstipendiums vor Ort übernehmen rund 280 Kammern und weitere Berufsbildungsstellen. Die „SBB – Stiftung Begabtenförderung berufliche Bildung“ ist vom BMBF mit der bundesweiten Koordination des Programms beauftragt. Verteilt auf bis zu drei Jahren können Fördergelder von insgesamt 8.100 Euro bewilligt werden, die für die Kosten von Weiterbildungen eingesetzt werden können – bei einem Eigenanteil von 10 Prozent je Maßnahme. Neben den Lehrgangskosten können auch Prüfungskosten geltend gemacht werden. Im ersten Förderjahr kann in Verbindung mit einer Weiterbildung ein IT-Bonus als Zuschuss von bis zu 250 Euro für die Anschaffung eines Computers beantragt werden.

https://www.bmbf.de/de/das-weiterbildungsstipendium-883.html

Weiterbildungskredite

Die KfW vergibt einen einkommensunabhängigen **Studienkredit** für ein Erststudium, ein Zweitstudium (weiteres grundständiges Studium) oder Zusatz-, Ergänzungs- oder Aufbaustudium (postgraduales Studium) sowie für einen Master (postgraduales Studium) mit bis zu 650 Euro im Monat. Der Höchstbetrag der Gesamtsumme beträgt 54.600 Euro. Das Studium kann berufsbegleitend, in Teil- oder in Vollzeit stattfinden. Die Geförderten müssen zwischen 18 und 44 Jahre alt sein. Auch im Rahmen des **KfW-Bildungskredits** kann ein Zusatz-, Ergänzungs- oder Aufbaustudiums (ko)finanziert werden, allerdings nur, wenn das Studium in Vollzeit stattfindet und die Geförderten nicht älter als 35 Jahre sind. Die monatlichen Raten betragen hier bis zu 300 Euro für maximal 24 Monate.

https://www.kfw.de/inlandsfoerderung/Privatpersonen/Studieren-Qualifizieren/F%C3%B6rderprodukte/F%C3%B6rderprodukte-(S3).html

Bündnisse zwischen Bund, Ländern und Sozialpartnern

Allianz für Aus- und Weiterbildung

Vertreter/-innen der Bundesregierung (vorwiegend BMBF, BMAS, BMWI), der Bundesagentur für Arbeit, der Wirtschaftsverbände BDA, BFB, DIHK und ZDH, von Gewerkschaften und Ländern haben Ende 2014 das Bündnis „Allianz für Aus- und Weiterbildung“ gegründet, um die Attraktivität, Qualität und Leistungsfähigkeit sowie die Integrationskraft der beruflichen Bildung (einschließlich Weiterbildung) weiter zu stärken. 2019 ist die neue Vereinbarung der „Allianz für Aus- und Weiterbildung 2019 – 2021“ unterzeichnet worden. Mit der Erklärung bekennen sich die Unterzeichner zu einer starken beruflichen Bildung und richten die Handlungsfelder und konkrete Maßnahmen dafür neu aus.

https://www.aus-und-weiterbildungsallianz.de/AAW/Navigation/DE/Home/home.html

Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS)

Die Bundesregierung hat sich zum Ziel gesetzt, berufliche Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen stärker als bisher zu fördern. Unter Federführung von BMBS und BMAS entstand im Juni 2019 die Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS). Sie soll vor allem Antworten auf den digitalen Wandel finden und für Chancengleichheit für alle Menschen in der Arbeitswelt sorgen. Partner bei der NWS sind der Bund, die Länder, die Wirtschaft, die Gewerkschaften und die Bundesagentur für Arbeit. Schwerpunkte der NWS sind:

- die Herstellung von Transparenz von Weiterbildungsmöglichkeiten und -angeboten
- die Stärkung der Weiterbildungsberatung für Individuen und Unternehmen und der Motivation zur Weiterbildungsteilnahme
- die Schließung von Förderlücken bzw. die Anpassung bestehender Fördersysteme
- die Stärkung der Verantwortung der Sozialpartner
- die bessere Anerkennung erworbener Kompetenzen von Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen in der beruflichen Bildung
- die Weiterentwicklung von Fortbildungsabschlüssen und Weiterbildungsangeboten
- die strategische Weiterentwicklung von Bildungseinrichtungen als Kompetenzzentren für berufliche Weiterbildung
- die Qualifizierung des Personals in der Weiterbildung sowie
- die Verbesserung der Weiterbildungsstatistik und der strategischen Vorausschau des Kompetenzbedarfs.

Im Juni 2021 ist ein Bericht über den Umsetzungsstand der NWS vorgelegt worden.

https://www.bmas.de/DE/Arbeit/Aus-und-Weiterbildung/Weiterbildungsrepublik/Nationale-Weiterbildungsstrategie/nationale-weiterbildungsstrategie.html

Fördermaßnahmen der Bundesländer

Bildungsurlaub

Unter Bildungsurlaub, auch Bildungsfreistellung oder Bildungszeit genannt, versteht man den gesetzlichen Anspruch auf freie Tage für berufliche oder politische Weiterbildungen bzw. Qualifizierungen für ehrenamtliche Tätigkeiten. Arbeitgeber müssen Beschäftigte freistellen, damit diese an Kursen teilnehmen können. Lohn oder Gehalt fließen in dieser Zeit weiter, die Kosten für den Kurs trägt der Beschäftigte jedoch selbst. Den Bildungsurlaub gibt es in 14 Bundesländern. Nur in Bayern und Sachsen gibt es kein Bildungsurlaubsgesetz. Meist stehen Mitarbeitern/-innen fünf Tage pro Jahr zu. Oft lässt sich der Anspruch eines Jahres mit ins folgende nehmen – für zehn Tage am Stück.

https://www.dgb.de/themen/++co++fe6281e0-b9eb-11e5-a576-52540023ef1a

Fördergelder der Bundesländer für Unternehmen, welche ihre Mitarbeiter/-innen qualifizieren

Die meisten Bundesländer bieten kleinen und mittleren Unternehmen/Betrieben finanzielle Unterstützung (Zuschüsse, Darlehen) an, wenn diese ihre Mitarbeiter/-innen extern weiterqualifizieren.

www.test.de/Leitfaden-Weiterbildung-finanzieren-Weiterbildung-zahlt-sich-aus-4886405-4886433/

Förderprogramme der Bundesländer für die Weiterbildung von Arbeitnehmern/-innen, Arbeitslosen, Berufsrückkehrern/-innen und Selbständigen

Viele Bundesländer beteiligen sich an den Kosten für berufliche Weiterbildung mit Zuschüssen (meistens anteilig) an die Arbeitnehmer/-innen, Arbeitslose, Berufsrückkehrer/-innen und Selbständige. Die Förderprogramme haben unterschiedliche Namen (Bildungsscheck, Weiterbildungsscheck, Weiterbildungsbonus, Qualifizierungsscheck etc.), gewähren Zuschüsse von ca. 500 bis 4.000 Euro und haben unterschiedliche Einkommensgrenzen, bis zu welchen man den Zuschuss beantragen kann. All diese Programme ähneln dem Bundesprogramm „Bildungsprämie“.

https://www.test.de/Leitfaden-Weiterbildung-finanzieren-Weiterbildung-zahlt-sich-aus-4886405-4886407/

Regionale Netzwerke und weitere Initiativen für berufliche Weiterbildung

Viele Bundesländer fördern regionale Netzwerke für berufliche Weiterbildung mit Service- und Beratungsstellen. Sie finanzieren außerdem Aktionsbündnisse, Allianzen, Koordinierungsstellen und Strategien für Qualifizierung und Fachkräftesicherung, Datenbanken und Modellprojekte.[1313]

[1313] Vgl. Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Wohnen (2019): Studie (unveröffentlicht). Förderung des Bundes und der Bundesländer im Bereich der beruflichen Weiterbildung von Beschäftigten, Wiesbaden.

Anhang 3: Glossar

Abschlussorientierte berufliche Weiterbildung

Unter abschlussorientierter beruflicher Weiterbildung werden Maßnahmen mit dem Ziel einer Vollqualifizierung für einen Beruf zusammengefasst. Dazu gehören Umschulungen bei einem Träger sowie betriebliche Einzelumschulungen mit mindestens zweijähriger Dauer. Außerdem werden Maßnahmen zur Vorbereitung auf die Externen-/Schulfremdenprüfung sowie Weiterbildungen, die zu einer zertifizierten Teilqualifikation und mittelfristig zu einem Abschluss führen, hinzugezählt. *(Quelle: Bundesagentur für Arbeit (2021): Glossar der Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg, URL: www.statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Grundlagen/Definitionen/Glossare/Generische-Publikationen/Gesamtglossar.pdf;jsessionid=3FC5731D813A02CFE5EB5D833693D784?__blob=publicationFile&v=9, Abruf am: 17. Mai 2021)*

Adult Education Survey (AES)

Der AES ist eine für die Mitgliedstaaten der EU verpflichtende Datenerhebung über die Beteiligung und Nichtbeteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) vergab im Herbst 2015 den Forschungsauftrag für die Erhebung des Weiterbildungsverhaltens in Deutschland 2016. Damit wurde die langjährige Tradition des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) fortgeführt, das seit 1979 mit repräsentativen Individualerhebungen alle drei Jahre aktuelle Entwicklungen der Teilnahme an Weiterbildung abbildete. Im Rahmen des AES werden Personen in Privathaushalten zu ihrer Beteiligung an Bildungs- und Weiterbildungsaktivitäten befragt (formales, nicht-formales und informelles Lernen). Die Zielgruppe der Erhebung sind Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren. Die Erhebung findet alle fünf Jahre statt und die Ergebnisse werden in der Online-Datenbank von Eurostat veröffentlicht. *(Vgl. Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht, Bonn, URL: www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2018.pdf, Abruf am: 17. Mai 2021.)*

Akademische Weiterbildung

Siehe wissenschaftliche Weiterbildung.

Allgemeine versus berufliche Weiterbildung

Allgemeine Weiterbildung dient vorrangig der persönlichen Entwicklung und ist in der Regel frei von beruflichen Zwecken. Berufliche Weiterbildung dient immer dem Zweck, berufliche Vorbildung zu vertiefen, zu aktualisieren oder zu erweitern.

Allgemeine Weiterbildung

Unter allgemeiner Weiterbildung versteht man alle Lernformen, die der Vertiefung, Erweiterung oder Erneuerung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Menschen dienen, die eine erste Bildungsphase abgeschlossen haben. Sie ist zu einem wesentlichen Element des lebenslangen Lernens geworden. Ihre Bedeutung für jeden Einzelnen wächst, nicht zuletzt wegen des dynamischen Wandels in der Gesellschaft und Wirtschaft. *(Quelle: Kultusministerkonferenz: Internetseite: Allgemeine Weiterbildung, URL: www.kmk.org/themen/allgemeine-weiterbildung.html, Abruf am: 17. Mai 2021)*

Anerkannte Ausbildungsberufe

Der Begriff bezieht sich auf Ausbildungsberufe, die auf Grundlage des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) oder der Handwerksordnung (HwO) erlassen wurden. Die nach BBiG/HwO anerkannten Berufe zeichnen sich dadurch aus, dass sie dual ausgebildet werden, also im Betrieb und in der Berufsschule. Darüber hinaus werden in Deutschland bundes- und landesrechtlich geregelte schulische Ausbildungsgänge an Schulen des Gesundheitswesens oder an Berufsfachschulen angeboten. *(Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Check-*

liste "Qualität beruflicher Weiterbildung", URL: www.bibb.de/de/14260.php, Abruf am: 17. Mai 2021 Bundesagentur für Arbeit: Internetseite: Bundesagentur für Arbeit, URL: www.arbeitsagentur.de/, Abruf am: 17. Mai 2021)

Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung (AZWV)

Bildungsträger und Bildungsmaßnahmen müssen durch eine fachkundige Stelle nach der Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung (AZWV) zugelassen sein, um von der Bundesagentur für Arbeit gefördert zu werden. Damit sollen mehr Transparenz und Wettbewerb im Bildungswesen geschaffen und die Qualität der geförderten Maßnahmen verbessert werden. Das Zulassungsverfahren für Weiterbildungsträger und -Lehrgänge wird von externen fachkundigen Stellen übernommen (Verordnung über das Verfahren zur Anerkennung von fachkundigen Stellen sowie zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach dem Dritten Sozialgesetzbuch – §§ 84-86 SGB III).

Anpassungsfortbildung

Anpassungsfortbildungen zielen darauf ab, die vorhandenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten zu erhalten und zu aktualisieren, um den aktuellen und künftigen beruflichen Anforderungen gerecht werden zu können. *(Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung (2018): Checkliste. Qualität beruflicher Weiterbildung, Bonn, URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/en/publication/download/8596, Abruf am: 18. Mai 2021)*

Anrechnung von beruflichen Lernergebnissen

Verfahren, mit dem eine Hochschule autonom prüft und entscheidet, ob bzw. inwieweit berufliche Lernergebnisse in Form von formalen Abschlüssen („Qualifikationen“) und individuellen Fähigkeiten und Kenntnissen, die non-formal oder informell erworben wurden („Kompetenzen“), auf ein fachbezogenes Hochschulstudium angerechnet werden können. Werden Gleichwertigkeiten („Äquivalente“) festgestellt, kann die Hochschule entsprechende Module erlassen und somit die Studienzeit verkürzen. *(Quelle: Hochschulrektorenkonferenz: Internetseite: Projekt erfolgreich abgeschlossen, URL: www.hrk-nexus.de/material/nexus-anrechnungskompass/, Abruf am: 17. Mai 2021 Sowie: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH: Internetseite: Arbeitsmaterialien, URL: www.ankom.dzhw.eu/archiv/material, Abruf am: 17. Mai 2021)*

Arbeitsversicherung

Die „Arbeitsversicherung“ ist ein sozialdemokratisches Konzept zur Erweiterung der Arbeitslosenversicherung. Im Hamburger Grundsatzprogramm der SPD wurde 2007 festgeschrieben: „Um Sicherheit und Flexibilität zu verbinden, wollen wir eine moderne Arbeitszeitpolitik entwickeln und die Arbeitslosenversicherung zu einer Arbeitsversicherung umgestalten. Die Arbeitsversicherung soll berufliche Übergänge und Erwerbsunterbrechungen absichern sowie Weiterbildung in allen Lebensphasen gewährleisten. Dazu werden wir ein Recht auf Weiterbildung durchsetzen. Sie soll die Wahlmöglichkeiten erweitern und die Beschäftigungsfähigkeit erhalten.“ Die Arbeitsversicherung soll in erster Linie die Risiken des modernen Arbeitsmarktes abdecken, die nicht durch andere Zweige der Sozialversicherung oder andere beschäftigungspolitische und sozialstaatliche Instrumente abgesichert werden. Die präventive Förderung der Beschäftigungsfähigkeit des einzelnen durch Weiterbildung ist daher zentrale zusätzliche Aufgabe der Arbeitsversicherung. *(Quelle: Sozialdemkratische Partei Deutschlands (2007): Hamburger Programm. Grundsatzprogramm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, Hamburg, URL: www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Beschluesse/Grundsatzprogramme/hamburger_programm.pdf, Abruf am: 17. Mai 2021)*

Assistierte Ausbildung

Durch das neue – befristet geltende – Instrument in § 130 SGB III sollen mehr benachteiligte junge Menschen zu einem erfolgreichen Abschluss einer betrieblichen Berufsausbildung im dualen System geführt werden. Teilnehmende und Ausbildungsbetriebe werden im Rahmen der Assistierten Ausbildung vor und während einer betrieblichen Berufsausbildung unterstützt. *(Quelle: Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Internetseite: Aus-*

und Weiterbildung, URL: www.bmas.de/DE/Arbeit/Aus-und-Weiterbildung/ausbildung-thementeaser.html, Abruf am: 18. Mai 2021)

Aufstiegsfortbildung

Aufstiegsfortbildungen sollen dazu dienen, durch Erweiterung von Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten im Beruf weiterzukommen und eine höhere Position zu übernehmen. In der Regel setzt Aufstiegsfortbildung eine abgeschlossene Berufsausbildung und eine einschlägige, meist mehrjährige Berufserfahrung voraus. Sie ist häufig durch Regelungen der Länder (z. B. Fachschulen), des Bundes oder der Kammern (z. B. Meisterprüfung) festgelegt. *(Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung (2018): Checkliste)*

Ausbildungsbegleitende Hilfen – § 75 Absatz 1 SGB III

Gemäß § 75 Abs. 1 SGB III sind ausbildungsbegleitende Hilfen Maßnahmen für förderungsberechtigte junge Menschen über die Vermittlung von betriebs- und ausbildungsüblichen Inhalten hinaus, indem sie während einer Einstiegsqualifizierung über die Vermittlung der vom Betrieb im Rahmen der Einstiegsqualifizierung zu vermittelnden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten hinausgehen. Hierzu gehören Maßnahmen zum Abbau von Sprach- und Bildungsdefiziten, zur Förderung fachpraktischer und fachtheoretischer Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten zur sozialpädagogischen Begleitung. *(Quelle: Bundesagentur für Arbeit (2020): Fachliche Weisungen Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) Drittes Buch Sozialgesetzbuch – SGB III. § 75 SGB III (in der bis 28.05.2020 geltenden Fassung), Nürnberg, URL: www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba014610.pdf, Abruf am: 18. Mai 2021)*

AusbildungWeltweit

AusbildungWeltweit ermöglicht seit 2019 internationale Lernaufenthalte während der Berufsausbildung. Das BMBF-Programm fördert sowohl Aufenthalte von Auszubildenden, als auch von Ausbilderinnen und Ausbildern. Mit AusbildungWeltweit greift das BMBF den Bedarf von Unternehmen nach Fachkräften mit internationaler Berufskompetenz auf. Es trägt dazu bei, dass mehr Auslandsaufenthalte stattfinden können und die Anzahl der Auszubildenden mit internationaler Erfahrung deutlich steigt. AusbildungWeltweit ist Teil der Maßnahmen der Bundesregierung für eine starke und attraktive Berufsausbildung in Deutschland, die im Berufsbildungspakt gebündelt werden.

Ausbildungsreife

Den Begriff der Ausbildungsreife gilt es, von dem der Berufseignung abzugrenzen. Danach handelt es sich bei der Ausbildungsreife um eine allgemeine Voraussetzung, die Jugendliche befähigt, eine Berufsausbildung aufzunehmen und erfolgreich zu beenden. Das Konzept der Ausbildungsreife setzt sich laut einer Expertengruppe des BA aus den fünf Merkmalsbereichen zusammen: Schulische Basiskenntnisse (z. B. Rechtschreibung, mathematische Grundkenntnisse), psychologische Leistungsmerkmale (z. B. Sprachbeherrschung, Befähigung zur Daueraufmerksamkeit), physische Merkmale (altersgerechter Entwicklungsstand und gesundheitliche Voraussetzungen), psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit (z. B. Zuverlässigkeit, Kritikfähigkeit) und Berufswahlreife (Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz). Eine ausbildungsreife Person weist zu Beginn einer Berufsausbildung diese Merkmale auf und zwar ganz gleich, in welchem Beruf sie ausgebildet wird. *(Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Was ist Ausbildungsreife?, URL: www.bibb.de/de/1650.php, Abruf am: 18. Mai 2021)*

Außerbetriebliche Berufsausbildung oder Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE)

Die außerbetriebliche Berufsausbildung ist eine Maßnahme des Arbeitsförderungsrechts, die in § 76 SGB III geregelt ist. Die außerbetriebliche Berufsausbildung kommt für solche Jugendliche in Frage, die auch mit ausbildungsbegleitenden Hilfen nicht in eine Berufsausbildung vermittelt werden können. Während dieser Berufsausbildung sind alle Möglichkeiten wahrzunehmen, den Übergang der jungen Menschen in eine betriebliche Berufsausbildung zu fördern. Die Teilnahme an einer außerbetrieblichen Berufsausbildung kann nur in Abstimmung

mit der Agentur für Arbeit bzw. dem Jobcenter erfolgen. *(Quelle: Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Internetseite: Aus- und Weiterbildung)*

Auszubildende

Auszubildende sind Personen, die aufgrund eines Ausbildungsvertrages nach dem Berufsbildungsgesetz eine duale Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf durchlaufen. Ihre Ausbildung erfolgt durch das unmittelbare Lernen am Arbeitsplatz oder in den betrieblichen bzw. überbetrieblichen Ausbildungswerkstätten in Verbindung mit dem gleichzeitigen Besuch einer Berufsschule mit Teilzeitunterricht (Duales Ausbildungssystem). In der Zahl der Auszubildenden sind auch diejenigen Auszubildenden enthalten, die aufgrund von Sonderprogrammen des Bundes, der Länder sowie Maßnahmen der Arbeitsverwaltung bei außerbetrieblichen Stellen, zum Beispiel Ausbildungsstätten freier Träger, ausgebildet werden. *(Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Glossar. Begriffe von A-Z: A, URL: www.datenportal.bmbf.de/portal/de/glossary-a.html, Abruf am: 31. Mai 2021. aufgrund von Daten des statistischen Bundesamtes, Fachserie 11, Reihe 3, 2009.)*

Berufliche Bildung

Der gesamte Bereich der Ausbildung, der im beruflichen Bildungswesen stattfindet (u. a. Berufsschulen, Berufsfachschulen, Fachoberschulen, Berufsakademien usw.) und berufsbezogene Inhalte vermittelt. Zur beruflichen Bildung gehört die Berufsausbildungsvorbereitung an Berufsschulen, die Berufsausbildung, die Fortbildung und die Umschulung.

Berufliche Fortbildung

Berufliche Fortbildung setzt in der Regel eine abgeschlossene Berufsausbildung und/oder eine entsprechende einschlägige Berufspraxis voraus. Nach § 1 Abs. 4 BBiG soll die berufliche Fortbildung dem Einzelnen die Möglichkeit eröffnen, die berufliche Handlungsfähigkeit (im bisherigen Berufsfeld) zu erhalten und anzupassen (Anpassungsfortbildung) oder zu erweitern und auf einen beruflichen Aufstieg vorzubereiten (Aufstiegsfortbildung). *(Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung (2018): Checkliste)*

Berufliche Umschulung

Umschulung gemäß §§ 58 ff. BBiG ist eine Form der beruflichen Weiterbildung. Sie erfolgt in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder nach besonderen Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen. Vorausgesetzt wird eine abgeschlossene Berufsausbildung oder Berufserfahrung. Eine Förderung durch die Agentur für Arbeit ist möglich durch Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (siehe SGB III), wenn eine Umschulung notwendig und geeignet ist, um eine bestehende Arbeitslosigkeit zu beenden oder eine drohende Arbeitslosigkeit abzuwenden. *(Quelle: ebd.)*

Berufliche Weiterbildung

Die berufliche Weiterbildung dient einerseits dem Ziel, aufbauend auf der Ausbildung einer Erwerbsperson neue Qualifikationen zu vermitteln oder bestehende zu erhalten beziehungsweise aufzufrischen, um so nachhaltig die Beschäftigungschancen sicherzustellen und ein selbstständiges Agieren auf dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Andererseits zielt sie darauf ab, den qualitativen und quantitativen Arbeitskräftebedarf der Betriebe und der gesamten Volkswirtschaft zu decken. Der Unterschied zwischen beruflicher Fortbildung und beruflicher Weiterbildung besteht darin, dass erstere häufig mit dem Erwerb von formalen Qualifikationen und Abschlüssen verbunden ist, während zweitere nicht zwangsläufig einer förmlichen Anerkennung oder eines bestimmten, festgelegten Curriculums bedarf. Das Lernen in der beruflichen Weiterbildung kann entweder formal in Weiterbildungseinrichtungen, nicht-formal etwa am Arbeitsplatz, oder informell (Alltags- und Erfahrungslernen) erfolgen. *(Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Glossar. Begriffe von A-Z: B, URL: www.datenportal.bmbf.de/portal/de/glossary-b.html, Abruf am: 19. Mai 2021)*

Berufsakademien

Berufsakademien sind besondere Einrichtungen des tertiären Bildungsbereiches neben den Hochschulen. In Niedersachsen (bis 1992) und Schleswig-Holstein (bis 1995) waren diese dem Schulwesen zugeordnet und werden noch in Zeitreihen der Schulstatistik nachgewiesen. *(Quelle: Statistisches Bundesamt (2019): Berufliche Schulen. Schuljahr 2018/2019, Wiesbaden, URL: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/berufliche-schulen-2110200197004.pdf?__blob=publicationFile, Abruf am: 3. Mai 2021, S. 4-8)*

Berufsaufbauschulen

Berufsaufbauschulen sind Schulen, die neben einer Berufsschule oder nach erfüllter Berufsschulpflicht von Jugendlichen besucht werden, die in einer Berufsausbildung stehen oder eine solche abgeschlossen haben. Sie vermitteln eine über das Ziel der Berufsschule hinausgehende allgemeine fachtheoretische Bildung und führen zu einem dem mittleren Abschluss gleichwertigen Bildungsstand (Fachschulreife). Der Bildungsgang umfasst in Vollzeitform mindestens ein Jahr, in Teilzeitform einen entsprechend längeren Zeitraum. *(Quelle: ebd.)*

Berufsbildung ohne Grenzen (BoG)

Förderung von sog. Mobilitätsberater/-innen bei den Kammern zur Unterstützung von KMU bei der Vorbereitung und Durchführung von Auslandspraktika, daher keine direkte Ausbildungsförderung. *(Quelle: Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V.; Zentralverband des Deutschen Handwerks e. V.: Internetseite: Berufsbildung ohne Grenzen, URL: www.berufsbildung-ohne-grenzen.de/, Abruf am: 18. Mai 2021)*

Berufsausbildungsbeihilfe (BAB)

Die Berufsausbildungsbeihilfe ist eine Arbeitsförderungsmaßnahme der deutschen Bundesagentur für Arbeit. Diese Leistung ist in §§ 56 ff. SGB III gesetzlich geregelt. Ziele der Förderung sind die Überwindung finanzieller Schwierigkeiten, die einer beruflichen Qualifizierung entgegenstehen, die Unterstützung des Ausgleichs am Ausbildungsmarkt und die Sicherung und Verbesserung der beruflichen Mobilität. Sie wird während einer betrieblichen Berufsausbildung, einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme oder einer außerbetrieblichen Berufsausbildung geleistet, sofern die übrigen Fördervoraussetzungen erfüllt sind. *(Quelle: Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Internetseite: Aus- und Weiterbildung)*

Berufsbildungswerke

Berufsbildungswerke sind in § 51 SGB IX gesetzlich verankerte Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation. Für sie ist die UN-BRK Auftrag und Zielsetzung zugleich. An 52 Standorten in ganz Deutschland werden jedes Jahr rund 13.000 junge Menschen mit Behinderung und psychischen Beeinträchtigungen ausgebildet. Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer wird individuell auf dem Weg in die Arbeitswelt vorbereitet und begleitet. *(Quelle: Bundesarbeitsgemeinschaft Berufsbildungswerke: Internetseite: Inklusion hat viele Facetten. Berufsbildungswerke sind eine davon, URL: www.bagbbw.de/politik/inklusionsverstaendnis/, Abruf am: 18. Mai 2021)*

Berufsfachschulen

Berufsfachschulen sind Schulen mit Vollzeitunterricht von mindestens einjähriger Dauer, für deren Besuch keine Berufsausbildung oder berufliche Tätigkeit vorausgesetzt wird. Sie haben die Aufgabe, allgemeine und fachliche Lerninhalte zu vermitteln und Schüler zu befähigen, den Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder einem Teil der Berufsausbildung in einem oder mehreren anerkannten Ausbildungsberufen zu erlangen oder ihn zu einem Berufsausbildungsabschluss zu führen, der nur in Schulen erworben werden kann. An einigen Schulen wird auch Teilzeitunterricht angeboten. *(Quelle: Statistisches Bundesamt (2019): Berufliche Schulen, S. 4-8)*

Berufsgrundbildungsjahr

Das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) in vollzeitschulischer Form hat die Aufgabe, allgemeine und – auf der Breite eines Berufsfeldes (z. B. Wirtschaft, Metall) – fachtheoretische und fachpraktische Lerninhalte als berufliche Grundbildung zu vermitteln. Der erfolgreiche Besuch des Berufsgrundbildungsjahres kann auf die Berufsausbildung im dualen System angerechnet werden. *(Quelle: ebd.)*

Berufsoberschulen/Technische Oberschulen

Berufsoberschulen/Technische Oberschulen vermitteln eine allgemeine und fachtheoretische Bildung. Die Schulen bauen auf einer der jeweiligen Ausbildungsrichtung entsprechenden Berufsausbildung oder Berufsausübung und einem mittleren Abschluss auf und verleihen nach bestandener Abschlussprüfung die fachgebundene Hochschulreife. Durch eine Ergänzungsprüfung in einer zweiten Fremdsprache kann die allgemeine Hochschulreife erworben werden. Die Berufsoberschulen/Technischen Oberschulen umfassen mindestens zwei Schuljahre und werden als Vollzeitschulen geführt. *(Quelle: ebd.)*

Berufsorientierungsprogramm (BOP)

Das BPO unterstützt Schülerinnen und Schüler frühzeitig darin, erste praktische Erfahrungen in der Berufswelt zu sammeln. Das hilft ihnen bei ihrer künftigen Berufswahl. In einer Potenzialanalyse erfahren Jugendliche mehr über ihre Neigungen, Kompetenzen und Stärken. Anschließend können sie in der Praxis mindestens drei Berufsfelder kennenlernen. Dies hilft ihnen später, einen geeigneten Praktikums- und Ausbildungsplatz zu finden bzw. eine gute Wahl zwischen Ausbildung und Studium zu treffen. Die Maßnahmen werden in überbetrieblichen oder vergleichbaren Berufsbildungsstätten durchgeführt.

Berufsschulen

Die Berufsschulen beinhalten: Das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), das Berufsgrundbildungsjahr in vollzeitschulischer Form (BGJ) und Teilzeit-Berufsschulen (ohne BVJ und BGJ). Als Unterposition zu den Berufsschulen werden die genannten „Unterschularten“ weiterhin getrennt aufgeführt, allerdings werden die Berufsschulen im dualen System unter die umfassendere Kategorie Teilzeit-Berufsschulen subsumiert.

Die Berufsförderschulen werden Berufsschulen zugeordnet, da sie im Großen und Ganzen den gleichen Bildungsauftrag haben. Der überwiegende Teil behinderter Jugendlicher wird jedoch im Rahmen der Berufsschulen betreut. *(Quelle: ebd.)*

Berufsvorbereitungsjahr

Das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) ist ein besonderer einjähriger bzw. zweijähriger Bildungsgang. Hier werden Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag auf eine berufliche Ausbildung vorbereitet. Der Unterricht erfolgt in Vollzeit- oder Teilzeitform. *(Quelle: ebd.)*

Betriebliche Weiterbildung

Unter betrieblicher Weiterbildung wird vorausgeplantes, organisiertes Lernen verstanden, das vollständig oder teilweise von den Unternehmen finanziert wird. Die Finanzierung kann sowohl direkt (z. B. Kosten für externe Kurse) als auch indirekt (z. B. Kosten für betriebliche Weiterbildung während der bezahlten Arbeitszeit) erfolgen. Eingeschlossen sind auch Maßnahmen, für die dem Unternehmen keine direkten monetären Ausgaben entstehen, die aber zumindest teilweise in der Arbeitszeit stattfinden. Mischfinanzierungen durch Arbeitgeber und Arbeitnehmer/-innen sind möglich, ebenso die Inanspruchnahme von Zuschüssen oder Fördermitteln. Neben Lehrveranstaltungen in Form von Kursen und Seminaren zählen zur betrieblichen Weiterbildung auch andere Formen, wie die arbeitsplatznahe Qualifizierung: Einarbeitung und Unterweisung durch Vorgesetzte, Spezialisten oder Kollegen, Lernen durch die normalen Arbeitsmittel und andere Medien, Weiterbildung durch Teilnahme an Lern- und Qualifikationszirkeln, durch Job Rotation, Austauschprogramme, Abordnungen und Studienbesuche, durch selbstgesteuertes Lernen und durch den Besuch von Informationsveranstaltungen *(Quelle: Schönfeld, Gudrun;*

Behringer, Friederike (2013): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland im europäischen Vergleich. Ergebnisse der dritten europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS3), Bonn)

Betrieblich geförderte Fort- und Weiterbildung

Das BIBB-Qualifizierungspanel differenziert betrieblich geförderte Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen nach

1. allgemeinen Weiterbildungsmaßnahmen in Form von Kursen und Seminaren
2. nichtkursförmigen Weiterbildungsmaßnahmen, die außerhalb organisierter Kurse direkt am Arbeitsplatz stattfinden, wie z. B. die Einarbeitung am Arbeitsplatz oder das selbstgesteuerte Lernen anhand von Computerprogrammen, sowie
3. Aufstiegsfortbildung.

Weiterbildungsmaßnahmen gelten als betrieblich gefördert, wenn Betriebe ihre Beschäftigten für die Teilnahme ganz oder teilweise freistellen oder wenn sie die Kosten für die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen ganz oder teilweise übernehmen. *(Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung (2019): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf, Abruf am: 3. Februar 2021)*

Bildungsketten

Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) arbeitet auf dem Gebiet „Übergang Schule/Beruf“ im Rahmen der Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ eng mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zusammen. Ziel der Initiative ist es, junge Menschen auf ihrem Weg von der Schule ins Berufsleben zu unterstützen. Jeder ausbildungsreife und ausbildungswillige Jugendliche soll möglichst bis zum Ausbildungsabschluss geführt werden. Grundidee der Initiative Bildungsketten ist eine Verantwortungsgemeinschaft von Bund, Ländern und der Bundesagentur für Arbeit (BA) beim Weg junger Menschen von der Schule in den Beruf. Im Rahmen der Initiative Bildungsketten streben BMBF und BMAS dazu gemeinsam mit der BA den Abschluss einer Bund-Länder-BA-Vereinbarung mit jedem der 16 Länder an.

Blended Learning

Didaktisches Lernarrangement, in dem die Vermittlung der Lerninhalte mit unterschiedlichen Medien, Lernformen und Vermittlungskanälen erfolgt. In der Regel geschieht dies über eine sequenzierte Abfolge aus Präsenzseminaren und netzgestützten Lernphasen.

DigitalPakt berufsbildende Schulen

Mit dem „DigitalPakt berufsbildende Schulen“ ist eine Erweiterung des Finanzierungs-Sonderprogramms des Bundes „DigitalPakt Schule“ gemeint. Es sollen zusätzlich zum „DigitalPakt Schule“ den berufsbildenden Schulen finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt werden, damit eine verlässliche Finanzierung digitaler Lernausstattung und -infrastruktur auf hohem Niveau dauerhaft gesichert ist. Es wird davon ausgegangen, dass die berufsbildenden Schulen einen höheren finanziellen Bedarf für digitale Ausstattung haben, als allgemeinbildende Schulen, weil sie der Vorbereitung auf eine komplexe digitalisierte berufliche Praxis in den Betrieb gerecht werden müssen.

DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen)

Der DQR ist ein bildungspolitisches Instrument im Kontext des lebensbegleitenden Lernens. Er wurde im Mai 2013 eingeführt und ermöglicht die Zuordnung vor allem von beruflichen und akademischen Bildungsabschlüssen zu einer von insgesamt acht Niveaustufen. Zuvor war 2008 der EQF („European Qualifications Framework“) eingeführt worden, der als gemeinsames Referenzsystem für die nationalen Qualifikationsrahmen der einzelnen EU-Mitgliedstaaten dient. Angestrebt wird mit diesen Instrumenten eine größere Transparenz und bessere Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen und Lernergebnissen in der EU. Daher soll zukünftig auf allen Bildungszertifikaten und Qualifikationsnachweisen die entsprechende DQR-/EQF-Zuordnung ausgewiesen werden.

Dritter Bildungsweg („Studieren ohne Abitur“)

Hochschulzugangsberechtigung für beruflich Qualifizierte ohne allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife. Die Zulassung erfolgt stattdessen über die Anerkennung ihrer Berufsbildung und -erfahrung.

Duale Berufsausbildung

Die duale Berufsausbildung besteht aus einer Kombination von beruflicher und schulischer Ausbildung. Sie zählt zum Bereich der sogenannten fortgeschrittenen Sekundarbildung und wird zumeist nach Abschluss der Schulpflicht an einer Haupt- oder Realschule begonnen. Die Anforderungen an die Qualifikation der Bewerber werden in der Regel von den jeweiligen Unternehmen selbst festgelegt. Mit dem erfolgreichen Abschluss der dualen Ausbildung erhalten die Absolventen einen offiziellen Berufsstatus.

Durchlässigkeit

Bildungspolitische Zielstellung, der zufolge jeder Bildungsabschluss einen weiterführenden Bildungsanschluss ermöglichen muss.

Durchlässigkeit beschreibt die Möglichkeit des individuellen Wechsels innerhalb und zwischen den Bildungsbereichen unter Berücksichtigung bereits erworbener Kompetenzen sowie der Annäherung der Bildungsbereiche durch Vergleichbarkeit und Validierung von Lernleistungen.

Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung kann als ein Ansatz zur Ermöglichung vielfältiger, flexibler Aus- und Weiterbildungswege begriffen werden.

ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training)

Dem ECTS (für Studienleistungen) vergleichbares Leistungspunktesystem für die berufliche Aus- und Weiterbildung, das eine größere Transparenz über die dort erzielten 26 Lernergebnisse ermöglichen soll. Damit erleichtert es z. B. die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung oder die berufliche Mobilität innerhalb der EU. *(Quelle: Europäische Kommission: Internetseite: The European Credit system for Vocational Education and Training (ECVET). The European credit system for vocational education and training (ECVET) is a powerful tool for increasing cross-border cooperation in education and training, URL: www.ec.europa.eu/education/resources-and-tools/the-european-credit-system-for-vocational-education-and-training-ecvet_en, Abruf am: 18. Mai 2021)*

Edutainment

Kombination der Wörter „Education“ und „Entertainment“. Bedeutet spielerische Vermittlung von Wissen bei gleichzeitigem großem Unterhaltungswert. Anwendung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie im Marketing, z. B. bei Unternehmenspräsentationen. *(Quelle: Gabler Wirtschaftslexikom: Internetseite https://wirtschaftslexikon.gabler.de, Abruf am: 6. August 2021.)*

Einstiegsqualifizierung – EQ

Bei der Agentur für Arbeit gemeldete Ausbildungsbewerberinnen und -bewerber, die bis zum 30. September keine Ausbildungsstelle gefunden haben, sowie junge Menschen die benachteiligt oder noch nicht für die Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung geeignet sind, können durch eine Einstiegsqualifizierung unterstützt werden. Eine Einstiegsqualifizierung wird als betriebliches Langzeitpraktikum in einem Betrieb durchgeführt. Die Teilnehmenden sollen in dieser Zeit Grundlagen für ihre berufliche Handlungsfähigkeit erwerben. Die Inhalte orientieren sich an den Anforderungen der Ausbildungsberufe. *(Quelle: Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Internetseite: Aus- und Weiterbildung)*

E-Learning

Unter dem Begriff E-Learning (electronic learning) versteht man einen Sammelbegriff für den Einsatz digitaler Medien und Technologien zu Lernzwecken. Elektronische Geräte können dabei Smartphones, Tablets, Computer und Laptops sein. Für den Oberbegriff E-Learning gibt es zahlreiche Synonyme wie: computergestütztes Lernen, Online-Lernen, Online-Weiterbildung, multimediales Lernen, E-Didaktik. *(Quelle: E-Learning-Plattformen: Internetseite: Was ist E-Learning? Definition, URL: www.e-learning-plattformen.de/was-ist-e-learning-definition/ , Abruf am: 18. Mai 2021)*

Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens im Erwachsenenalter nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase. Erwachsenenbildung ist ein Oberbegriff für die allgemeine und die berufliche Weiterbildung incl. nicht-institutionalisiertem und informellen Lernens. *(Quelle: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.: Internetseite, URL: www.die-bonn.de/default.aspx, Abruf am: 18. Mai 2021)*

Fachakademien

Fachakademien sind berufliche Bildungseinrichtungen in Bayern, die den Mittleren Abschluss voraussetzen. Sie sollen in der Regel im Anschluss an eine dem Ausbildungsziel dienende berufliche Ausbildung oder praktische Tätigkeit auf den Eintritt in eine angehobene Berufslaufbahn vorbereiten. Der Ausbildungsgang umfasst bei Vollzeitunterricht mindestens zwei Jahre. *(Quelle: Statistisches Bundesamt (2019): Berufliche Schulen, S. 4-8)*

Fachgymnasien

Fachgymnasien sind berufsbezogene Gymnasien, für deren Besuch mindestens der mittlere Abschluss vorausgesetzt wird. Der Schulbesuch dauert in der Regel drei Jahre. Der Abschluss des Fachgymnasiums gilt als Hochschulzugangsberechtigung. *(Quelle: ebd.)*

Fachkräftemangel

Der Begriff beschreibt eine Arbeitsmarktsituation, in der die Nachfrage nach Fachkräften über einen längeren, aber begrenzten Zeitraum nicht oder nicht ausreichend gedeckt werden kann. Grund für eine zahlenmäßige Knappheit von Arbeitskräften mit den benötigen Fähigkeiten aus einer allgemeinen oder beruflichen Ausbildung. Fachkräftemangel kann die gesamte Wirtschaft, nur bestimmte Regionen, Berufsgruppen oder Branchen betreffen. Einen dauerhaften Fachkräftemangel kann es auf dem anpassungsfähigen Markt nicht geben, da Anpassungsreaktionen des Arbeitsmarktes zeitlich begrenzend wirken. Die Bundesagentur für Arbeit (BA) stellt die Zahl der Arbeitslosen der Zahl der offenen Stellen gegenüber. Folglich müsste für Fachkräftemängel die Zahl der offenen Stellen höher als die Zahl der Arbeitslosen sein. Weitere Indikatoren sind eine verlängerte Vakanzzeit oder überdurchschnittliche Gehaltsentwicklungen.

Fachoberschulen

Fachoberschulen sind Schulen, die – aufbauend auf einen mittleren Abschluss – allgemeine, fachtheoretische und fachpraktische Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln und zur Fachhochschulreife (bzw. in drei Jahren auch zur allgemeinen Hochschulreife) führen. *(Quelle: ebd.)*

Fachschulen

Fachschulen sind berufliche Schulen und Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung. Die Bildungsgänge in den Fachbereichen schließen an eine berufliche Erstausbildung und an Berufserfahrungen an. Sie führen in unterschiedlichen Organisationsformen des Unterrichts (Vollzeit- oder Teilzeitform) zu einem staatlichen postsekundären Berufsabschluss nach Landesrecht. Sie können darüber hinaus Ergänzungs-/Aufbaubildungsgänge so-

wie Maßnahmen der Anpassungsweiterbildung anbieten. Nach bestandener Prüfung ist mit dem Abschlusszeugnis die Berechtigung verbunden, die Berufsbezeichnung „Staatlich geprüfter.../Staatlich geprüfte..." bzw. „Staatlich anerkannter.../Staatlich anerkannte..." zu führen. Nach Maßgabe der Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen kann zusätzlich die Fachhochschulreife erworben werden. *(Quelle: ebd.)*

Fernstudium

Studium, bei dem Lehrende und Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind (vgl. § 1 Fernunterrichtsschutzgesetz, FernUSG). Didaktisch werden Fernstudiengänge heute in Form von Blended Learning durchgeführt. Die Vermittlung der Studieninhalte erfolgt fast ausschließlich medial, vor allem per Studienbrief. Netzgestützte Lernplattformen ermöglichen den Austausch mit den Tutorinnen/Tutoren und anderen Fernstudierenden, während Präsenzseminare – bisweilen als fakultatives Angebot – eher selten stattfinden. Ein Fernstudium erfolgt somit weitgehend orts- und zeitunabhängig. Fernstudiengänge zielen i. d. R. auf den Erwerb eines akademischen Grades ab; darüber hinaus sind aber auch Zertifikats- und Gaststudien möglich. Es gelten die Studien- und Prüfungsordnungen der Hochschulen.

Förderung von Jugendwohnheimen

Die Bundesagentur für Arbeit unterstützt den Aufbau, die Erweiterung, den Umbau und die Ausstattung von Jugendwohnheimen durch Darlehen und Zuschüsse an die Träger der Wohnheime, die gefördert werden, wenn dies zum Ausgleich auf dem Ausbildungsmarkt und zur Förderung der Berufsausbildung erforderlich ist. Die Träger oder Dritte müssen sich angemessen an den Kosten beteiligen. Die genauen rechtlichen Be-stimmungen finden sich in § 80a SGB III i. V. m. § 80b SGB III und in der Anordnung des Verwaltungsrates der BA zur Förderung der Jugendwohnheime. *(Quelle: Bundesagentur für Arbeit (2018): Förderung von Jugendwohnheimen, Nürnberg, URL: www.arbeitsagentur.de/datei/Foerderung-Jugendwohnheime_ba034163.pdf, Abruf am: 31. Mai 2021 Bundesagentur für Arbeit (2018): Weisung 201812002 vom 04.12.2018. Förderung von Jugendwohnheimen nach §§ 80a und 80b SGB III – Aktualisierung der Fachlichen Weisung, o.O., URL: www.arbeitsagentur.de/datei/weisung-201812002_ba027363.pdf, Abruf am: 31. Mai 2021)*

Formale Zusatzqualifikation

Entsprechend dem Berufsbildungsgesetz wird unter einer Zusatzqualifikation eine Maßnahme verstanden, die über das Ausbildungsberufsbild hinaus zusätzliche berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt. Zusatzqualifikationen richten sich an Auszubildende in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf, finden während der Ausbildung statt und ergänzen die Ausbildung durch zusätzliche Inhalte. *(Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Grundlegendes zu Zusatzqualifikationen. Was genau sind Zusatzqualifikationen, welche Rolle spielen sie in der beruflichen Bildung und was sind inhaltliche Schwerpunkte?, URL: www.bibb.de/ausbildungplus/de/34711.php, Abruf am: 18. Mai 2021)*

Formalisierte Weiterbildung

In Abgrenzung zu non-formalen Lernformen wie dem Erfahrungslernen umfasst die formalisierte Weiterbildung Lernprozesse, die an eine Institution (z. B. in Form eines internen oder externen Weiterbildungsträgers) gebunden, wesentlich fremdgesteuert und curricular organisiert ablaufen. Das Lernen kann in Kursform arbeitsplatzfern ablaufen oder es kann als Lernen im Prozess der Arbeit arbeitsbegleitend und mit arbeitsnahem Kontext organisiert sein. In der Regel wird unter formalisierter Weiterbildung jedoch ein Lernprozess verstanden, der deutlich vom Arbeitsprozess getrennt ist. Die Organisationsform der formalisierten Weiterbildung bestimmt wesentlich das Weiterbildungsverständnis in den Unternehmen. Abschlüsse und Teilnahmezertifikate, modulare Ansätze und Entwicklungspfade bauen wesentlich auf der formalisierten Weiterbildung auf. Sie steht daher im Zentrum der Untersuchungen des Weiterbildungssystems. *(Quelle: Chemie-Stiftung Sozialpartner-Akademie: Formalisierte Weiterbildung, URL: www.cssa-wiesbaden.de/e-learningchemie/weiterbildungchemieindustrie0/bildungspfade/ciwes-glossar/formalisierte-weiterbildung/, Abruf am: 18. Mai 2021)*

Fortbildungsordnung

Eine Fortbildungsordnung legt gemäß § 53 BBiG/§ 42 HwO die Bezeichnung des Fortbildungsabschlusses, die Fortbildungsstufe, das Ziel, den Inhalt und die Prüfungsanforderungen, die Zulassungsvoraussetzungen sowie das Prüfungsverfahren bundeseinheitlich fest. *(Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung (2013): Fortbildungsordnungen und wie sie entstehen, Bonn, URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/7062, Abruf am: 21. Juni 2021)*

Fortbildungs-/Meisterprüfungen

Fortbildungs-/Meisterprüfungen werden zum Nachweis von Kenntnissen und Fertigkeiten durchgeführt, die durch Maßnahmen der beruflichen Fortbildung erworben wurden. Sie haben den besonderen Erfordernissen beruflicher Erwachsenenbildung zu entsprechen. *(Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Glossar. Begriffe von A-Z: F, URL: www.datenportal.bmbf.de/portal/de/glossary-f.html, Abruf am: 19. Mai 2021)*

Fortbildungsstätten (Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz)

Als Fortbildungsstätten gelten hier alle Einrichtungen (öffentliche und private Schulen, öffentliche und private Institute, Fernunterrichtsinstitute), die eine nach dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) förderungsfähige Fortbildung vermitteln. *(Quelle: ebd.)*

Hauptausschussempfehlungen (HA)

Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung kann Empfehlungen zur einheitlichen Anwendung des Berufsbildungsgesetzes aussprechen.

Empfehlungen im Sinne dieser Norm richten sich an die Berufsbildungspraxis und sollen eine Arbeitserleichterung im täglichen Umgang mit den Regelungen des Berufsbildungsgesetzes bieten. Hauptausschussempfehlungen sind rechtlich nicht bindend, werden jedoch zumeist von den zuständigen Stellen bei der Ausübung ihrer Tätigkeit entsprechend berücksichtigt, da den Empfehlungen in der Regel ein mit allen Sozialparteien abgestimmtes Konzept zugrunde liegt. *(Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Hauptausschussempfehlungen, URL: www.prueferportal.org/de/prueferportal_72324.php, Abruf am: 18. Mai 2021)*

Heterogenität in der beruflichen Bildung

Heterogene Gruppen in der beruflichen Bildung stellen die Normalität und nicht die Ausnahme dar. Dies darf nicht als Problem thematisiert werden, sondern muss als Herausforderung begriffen werden, der mit Offenheit zu begegnen ist. Heterogenität ist als bereichernde Vielfalt und Chance zu verstehen. Aus dieser Sicht ist es auch erfreulich, dass die Chancen, Möglichkeiten und Herausforderungen beim Umgang mit Heterogenität sich in Bundes- und Landesprogrammen, Publikationen, nationalen bzw. regionalen Workshops sowie wissenschaftlichen Konferenzen widerspiegeln. *(Quelle: Albrecht, Günther; Ernst, Helmut; Westhoff, Gisela et al.; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2014): Bildungskonzepte für heterogene Gruppen – Anregungen zum Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in der beruflichen Bildung. Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung, Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_kompendium_modellversuch_barrierefrei.pdf, Abruf am: 18. Mai 2021)*

Initiative VerA – Stark durch die Ausbildung

Die Initiative VerA (Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen) richtet sich an Jugendliche, die in der Ausbildung auf Schwierigkeiten stoßen und mit dem Gedanken spielen, ihre Lehre abzubrechen. Es handelt sich dabei um ein Förderinstrument des Bundes im Rahmen der Initiative Bildungsketten zur Begleitung von Jugendlichen in der Ausbildung. Zur Verhinderung von Abbrüchen und Stärkung von Jugendlichen in der Berufsausbildung beantworten ehrenamtliche Ausbildungsbegleiter berufsfachliche Fragen, helfen bei der Vorbereitung

auf Prüfungen oder beim Ausgleich sprachlicher Defizite. *(Quelle: Initiative VerA: Internetseite: Dranbleiben! Mit VerA schaffst du die Ausbildung, URL: www.bmbf.de/upload_filestore/pub/VerA_Broschuere_Schueler_und_Ehrenamtliche.pdf, Abruf am: 18. Mai 2021)*

Innovation Lab

Ein Innovation Lab ist eine spezialisierte Organisationseinheit, die sich mit Innovationen – von der Ideenfindung bis zur möglichen Markteinführung – beschäftigt. In vielen Unternehmen ist sie außerhalb der klassischen Aufbauorganisation angesiedelt. Ein Innovation Lab kann sowohl als virtueller als auch physischer Raum definiert sein, in dem Mitarbeiter einer oder mehrerer Unternehmen kreativ und gemeinsam tätig werden. Diese Interpretation basiert vor allem auf dem Begriff „Lab" als Ausdruck für Labor bzw. Laboratorium, und somit auf einem Arbeitsplatz, an dem u. a. Experimente, Tests sowie Messungen und Kontrollen durchgeführt werden. Innovation Labs sind auch unter Begriffen wie Think Tanks, Design Labs oder Digital Labs bekannt. In manchen Unternehmen wird durch den Namen der Organisationseinheit bereits die Intention ausgedrückt: ein Digital Lab fokussiert auf Digitalisierung, ein Education Innovation Lab auf Bildung, ein Forschungs-Lab auf die Erforschung von Materialien oder Verfahren etc. *(Quelle: t2informatik GmbH: Internetseite: Innovation Lab. Was ist ein Innovation Lab, welche Arten gibt es und welche Aufgaben obliegen ihm?, URL: www.t2informatik.de/wissen-kompakt/innovation-lab/, Abruf am: 18. Mai 2021)*

„JOBSTARTER plus – Für die Zukunft ausbilden"

Die Jobstarter-plus-Projekte unterstützen kleine und mittlere Unternehmen bei Fragen der Berufsausbildung und werden von BMBF und ESF finanziert. Die Projekte sollen zusätzliche Ausbildungsstellen gewinnen und begleiten KMU bei der Suche nach geeigneten Auszubildenden. Dabei erschließen sie auch neue Zielgruppen wie Studienzweifelnde bzw. Studienabbrechende oder Zugewanderte als potenzielle Auszubildende. Die Projekt-Teams unterstützen außerdem Betriebe dabei, den digitalen Wandel zu gestalten und die Ausbildung auf die Wirtschaft 4.0 auszurichten. Ein weiteres Ziel ist die Stärkung regionaler Strukturen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. *(Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: JOBSTARTER plus stärkt die duale Ausbildung in Deutschland, URL: www.jobstarter.de/de/jobstarter-plus-staerkt-die-duale-ausbildung-in-deutschland.html, Abruf am: 10. Februar 2021; Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): JOBSTARTER plus. Stärkt die duale Ausbildung in Deutschland, Bonn, Berlin, URL: www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Jobstarter_plus_staerkt_die_duale_Ausbildung.pdf, Abruf am: 16. Februar 2021)*

Jugendberufsagenturen

Die Jugendberufsagentur steht als Sammelbegriff für regional unterschiedliche Modelle der Kooperation zwischen den Akteuren. Viele Jugendberufsagenturen nehmen besonders förderungsbedürftige junge Menschen in den Blick. Insbesondere im städtischen Bereich wie in Berlin, Bremen oder Hamburg ist der Ansatz breiter. Diese Kooperationen haben als Zielgruppe alle jungen Menschen unter 25 Jahren. Die Entwicklung der Jugendberufsagenturen zeigt, dass die Einbindung der Schulen und der Wirtschaft wesentlich ist. *(Quelle: Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Internetseite: Jugendberufsagenturen erleichtern Start ins Berufsleben, URL: www.bmas.de/DE/Service/Presse/Meldungen/2015/jugendberufsagenturen-erleichtern-start-ins-berufsleben.html, Abruf am: 18. Mai 2021)*

Kompetenz

Bislang gibt es keine einheitliche Definition von Kompetenz. Ein weitgehender Konsens besteht aber darüber, dass Kompetenz subjektgebunden ist und sich auf die individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse bezieht, die sich ein Mensch im Laufe seines Lebens, häufig im Rahmen informeller Lernprozesse aneignet.

Um Kompetenzen bewerten und anerkennen zu können, sind diagnostische Verfahren zur Kompetenzfeststellung und -messung erforderlich, die eine Vergleichbarkeit mit den Lernergebnissen anerkannter Bildungsabschlüsse ermöglichen.

Lebenslanges oder lebensbegleitendes Lernen

Die Förderung des lebensbegleitenden Lernens ist eine bildungspolitische Strategie der EU, die eng mit den wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Zielsetzungen verknüpft ist, die in der Erklärung von Lissabon (2000) bzw. im Nachfolgeprogramm Europa 2020 kodifiziert wurden. Demnach trägt das Individuum eine weitgehende Selbstverantwortung für die Gestaltung der eigenen Bildungsbiografie. Um die individuellen Potenziale tatsächlich auch entfalten zu können, sind u. a. die Anschlussfähigkeit eines jeden Abschlusses, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung und die Anerkennung von informell und non-formal erworbenen Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten („Kompetenzen") erforderlich. *(Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung (2014): Beruflich qualifiziert studieren?! Informationen zum berufsbegleitenden Studium, Bonn, URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/7335, Abruf am: 27. April 2021.)*

Lernen: Formales, non-formales und informelles Lernen

- **Formales Lernen:** Lernen, das in organisierten und strukturierten Zusammenhängen planvoll, zielgerichtet und auf der Grundlage definierter Rechtsvorschriften stattfindet (z. B. in Schule, Hochschule, Berufsausbildung etc.). Die Ergebnisse formaler Lernprozesse werden rechtsverbindlich geprüft und in Form von Zeugnissen und anerkannten Abschlüssen („Qualifikationen") dokumentiert.
- **Non-formales Lernen:** Lernen, das in organisierten und strukturierten Zusammenhängen stattfindet und das vorhandene Wissen vertieft oder neue Kenntnisse ermöglicht. Non-formale Lernergebnisse werden zwar häufig nach Abschluss der Bildungsmaßnahme geprüft, jedoch ist das ausgestellte Zertifikat nicht rechtsverbindlich oder anerkannt (z. B. Teilnahmebescheinigung eines Bildungsanbieters etc.).
- **Informelles Lernen:** Lernen, das im alltäglichen Leben und im Rahmen planvoller Tätigkeiten „nebenbei" stattfindet. Typische Beispiele informeller Lernprozesse sind die individuellen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die ein Mensch durch Berufs- und Lebenserfahrung erwirbt. Informelle Lernergebnisse können daher nur individuell und mit besonderen Verfahren zur Kompetenzmessung und -feststellung überprüft und nachgewiesen werden.

(Quelle: ebd.)

Lernortkooperation

Laut BBiG § 2 Abs. 2 wirken die Lernorte bei der Durchführung der Berufsbildung zusammen (Lernortkooperation). Wie diese gesetzlich vorgeschriebene Kooperation ausgestaltet wird, obliegt den Kooperationspartnern. Mit dieser Vorgabe soll eine „Abschottung" der einzelnen Lernorte voneinander verhindert werden. Der Auszubildende soll möglichst vielfältige Kompetenzen erwerben. Deshalb sind auch Betriebe und Berufsschulen gehalten, kooperativ Lerngelegenheiten zu schaffen. Der Anspruch an eine zeitgemäße Ausbildung, die umfassende Handlungskompetenzen vermittelt und selbstständiges Planen sowie das Durchführen und Kontrollieren von Arbeitsaufgaben einschließt, hat die Berufsausbildungspraxis umfassend verändert. Die Grenzen zwischen Theorievermittlung und Ausbildungspraxis werden durchlässiger, und dies hat Auswirkungen auf die Zusammenarbeit von betrieblicher Ausbildung und Berufsschule. *(Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung (o.J.): Lernortkooperation in der beruflichen Bildung, Bonn, URL: www.foraus.de/dokumente/pdf/Lernortkooperation_WEB.pdf, Abruf am: 18. Februar 2020)*

Makerspace

Makerspaces sind offene Räume, in denen Menschen kreativ an physischen Objekten arbeiten. Es sind Orte für Innovationen und Do-it-yourself-Projekte. Der Makerspace, auch als FabLab (Fabrication Laboratory) bekannt, beschreibt die Werkstatt des digitalen Zeitalters. Es werden nicht mehr traditionelle Werkzeuge wie Säge und Holz oder Schere und Stoff genutzt, sondern Laser-Cutter und 3-D-Drucker. Die neuen Räume dienen darüber hinaus auch der Vernetzung. Man arbeitet nicht mehr allein im Verborgenen, sondern experimentiert gemeinschaftlich im öffentlichen Raum mit neuen Techniken, tauscht Erfahrungen aus und findet Mitstreiter. *(Quelle: Goethe Institut: Internetseite: Makerspaces in Bibliotheken. Kreativwerkstätten des 21. Jahrhrunderts, URL: www.goethe.de/de/kul/bib/nab/20440837.html, Abruf am: 18. Mai 2021)*

Matchingprobleme

Siehe Passungsprobleme.

McDonalds-Ausbildungsstudien

Die McDonalds-Ausbildungsstudie ist im November 2019 das vierte Mal in Folge (seit 2013) in einem Zweijahresrhythmus erschienen. Sie wird im Auftrag von McDonalds von einem Wissenschaftler/-innen-Gremium erstellt. Die Interview-Befragung wird vom Institut für Demoskopie Allensbach repräsentativ bei 1600 15- bis 24-Jährigen (Schüler/-innen, Auszubildende, Studierende sowie Berufstätige) zu ihrer beruflichen Zukunft vorgenommen.

Mismatch

Siehe Passungsprobleme.

Mobile Learning

Didaktische Einbeziehung von mobilen Endgeräten wie Tablet-PCs und Smartphones in Lernarrangements.

Monitoring in der beruflichen Bildung

Strukturierte Analysen zur Erhebung technologischer Trends, deren Reifegrad (Technologiemonitoring) sowie deren Auswirkungen auf Qualifikationen und Qualifizierungsmaßnahmen (Qualifikationsmonitoring).

Online Ausbildungsnachweise

„BLok – Online-Berichtsheft zur Stärkung der Lernortkooperation

BLok ist Deutschlands erster Online-Ausbildungsnachweis, der über alle Lernorte der Berufsausbildung funktioniert. Die Auszubildenden eines Ausbildungsbetriebes können ihre Berichtshefte online führen. Die verantwortlichen betrieblichen Ausbilder haben die Möglichkeit, die Berichtsheftwochen dann ebenso zeit- und ortsunabhängig einzusehen und abzunehmen, wie die Berufsschullehrer und die überbetrieblichen Ausbilder. Selbst die Kammer kann sich beteiligen und die Berichtshefte zur Prüfung online entgegen nehmen. *(Quelle: BPS Bildungsportal Sachsen GmbH: Internetseite: BLok. Das Online-Berichtsheft, URL: www.online-ausbildungsnachweis.de/portal/index.php?id=7, Abruf am: 18. Mai 2021)*

Pakt für berufsbildende Schulen

Der „Pakt für berufsbildende Schulen“ bedeutet ein Bündnis von Bund, Ländern, Kommunen und den Partnern der beruflichen Bildung (v. a. Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, Kammern), der geschlossen werden sollte, um die berufsbildenden Schulen auf die künftigen Herausforderungen vorzubereiten und sie – in Anbetracht der Anforderungen der digitalen Arbeitswelt – flächendeckend zu modernen und offenen Lernzentren zu entwickeln. Der Pakt ist also kein rein finanzielles Programm, sondern viel mehr; er ist ein Bündnis, eine Allianz verschiedener Akteure, der mehr als Finanzierungsaspekte umfasst.

Passgenaue Besetzung (PB)

Das Bundesprogramm „Passgenaue Besetzung“ wirkt den Passungsproblemen auf dem Ausbildungsmarkt entgegen. Das Programm fördert Beraterinnen und Berater, die kleine und mittelständische Unternehmen bei der Besetzung ihrer offenen Ausbildungsplätze mit geeigneten in- und ausländischen Jugendlichen ohne Flüchtlingsstatus unterstützen. Gefördert werden Beratungsleistungen und Unterstützungsmaßnahmen der Handwerks-, Industrie- und Handelskammern, der Kammern der Freien Berufe sowie anderer gemeinnützig tätiger Organisationen der Wirtschaft. *(Quelle: Bundesministerium für Wirtschaft und Energie: Internetseite: Passgenaue Besetzung. Unterstützung kleiner– und mittlerer Unternehmen bei der Besetzung offener Ausbildungsplätze, URL:*

www.bmwi.de/Redaktion/DE/Artikel/Ausbildung-und-Beruf/passgenaue-besetzung.html, Abruf am: 18. Mai 2021)

Passungsprobleme

Die Passungsprobleme lassen sich in drei Problemlagen unterteilen:

- **Eigenschaftsbezogene Passungsprobleme**: Der Abschluss von Ausbildungsverträgen bleibt aus, obwohl für einen bestimmten Beruf in einem Arbeitsagenturbezirk sowohl offene Ausbildungsplätze als auch unvermittelte Personen vorhanden sind, da sich Betrieb und Bewerber gegenseitig nicht attraktiv finden.
- **Regionale Passungsprobleme**: Regionale Disparitäten zeigen sich darin, dass in bestimmten Regionen (insbesondere im Osten und Süden Deutschlands) die Besetzungsprobleme der Betriebe dominieren, während in anderen Regionen vor allem die Versorgung von Jugendlichen mit Ausbildungsplätzen unzureichend ist. Im Ganzen summieren sich beide Phänomene (hier Regionen mit Besetzungsproblemen, aber keinen größeren Versorgungsproblemen, dort Regionen mit Versorgungsproblemen, aber keinen größeren Besetzungsproblemen) bundesweit zu relativ hohen Zahlen von unbesetzten Plätzen und noch suchenden Ausbildungsplatznachfragern.
- **Berufsfachliche Passungsprobleme**: Berufliche Disparitäten zeigen sich darin, dass sich der Anteil unbesetzter Ausbildungsplätze stark auf bestimmte Berufe konzentriert (gegenwärtig insbesondere im Lebensmittelhandwerk, in der Gastronomie und im Reinigungsgewerbe), während es zugleich viele Bewerber für andere Berufe gibt, die bei ihrer Lehrstellensuche erfolglos bleiben (gegenwärtig insbesondere im kaufmännischen und Medienbereich). Wie bei den Regionen, summieren sich auch hier beide Phänomene (hier Berufe mit Besetzungsproblemen, aber keinen größeren Versorgungsproblemen, dort: Berufe mit Versorgungsproblemen, aber keinen größeren Besetzungsproblemen) bundesweit zu relativ hohen Zahlen von unbesetzten Plätzen und noch suchenden Ausbildungsplatznachfragern.

(Quelle: Bertelsmann Stiftung (2019): Ländermonitor berufliche Bildung 2019. Zusammenfassung der Ergebnisse, Gütersloh, URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/13_Chance_Ausbildung/Laendermonitor_Zusammenfassung_2019.pdf, Abruf am: 27. Oktober 2020)

Schulen des Gesundheitswesens

Diese Einrichtungen vermitteln die Ausbildung für nicht akademische, bundesrechtlich geregelte Gesundheitsfachberufe (z. B. Gesundheits- und Krankenpfleger/-innen, Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger/-innen, Altenpfleger/-innen, Hebammen und Entbindungspfleger/-innen, Physiotherapeuten/-innen, Logopäden/-innen, Ergotherapeuten/-innen u. a. m.) und weitere landesrechtlich geregelte Berufe des Gesundheitswesens (z. B. Helferberufe). Die Ausbildungsgänge beruhen auf bundes- und landesrechtlichen Regelungen und finden an staatlich anerkannten Schulen statt.

Die Aufnahmebedingungen sind in den jeweiligen Berufsgesetzen geregelt. Vorausgesetzt wird generell ein allgemeinbildender Schulabschluss. Die Ausbildungen enden mit staatlichen Prüfungen. Der erfolgreiche Abschluss an einer Schule des Gesundheitswesens wird durch ein staatlich anerkanntes Abschlusszeugnis bestätigt, das Voraussetzung für die Erlaubnis zum Führen der Berufsbezeichnung ist.

In einigen Ländern findet die Ausbildung in nicht akademischen, bundesrechtlich geregelten Gesundheitsfachberufen und weiteren landesrechtlich geregelten Berufen des Gesundheitswesens nicht in Schulen des Gesundheitswesens, sondern nach den Schulgesetzen der Länder in Teilzeit-Berufsschulen, Berufsfachschulen oder Fachschulen statt. In diesen Ländern werden die entsprechenden Bildungsgänge der betreffenden Schulart zugeordnet. *(Quelle: Statistisches Bundesamt (2019): Berufliche Schulen, S. 4-8)*

Serious Games

Planspiele und Serious Games für die berufliche Bildung verbinden ernsthafte Lehrinhalte mit digitalen Spielsituationen und nutzen die hohe digitale Affinität der Lernenden für aktives, erfolgreiches Lernen. Publikationen führen in die Nutzung von Lernspielen ein und zeigen die didaktischen Einsatzmöglichkeiten im Vergleich zu anderen Lernformen. *(Quelle: Blötz, Ulrich, Bundesinstitut für Berufsbildung (2015): Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung. Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen - Aktueller Katalog für Planspiele und Serious Games, Bielefeld)*

Shell-Jugendstudien

Für die Shell-Jugendstudien werden seit 1953 im Abstand von etwa vier Jahren junge Menschen zu ihren Einstellungen befragt. Die aktuellste Shell-Jugendstudie stammt aus dem Oktober 2019. Für sie wurde eine repräsentativ zusammengesetzte Stichprobe von über 2500 Jugendlichen im Alter von 12 bis 25 Jahren auf Grundlage eines standardisierten Fragebogens von Interviewpersonal befragt; für die qualitative Studie wurden zweistündige vertiefende Interviews mit 20 Jugendlichen durchgeführt.

Sinus-Jugendstudien

Die Sinus-Jugendstudien („Wie tickt die junge Generation“) werden seit 2007 im Vierjahresabstand unter anderem im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung vom SINUS-Institut durchgeführt. Für die aktuellste im Juli 2020 veröffentlichte Studie wurden 72 qualitative Fallstudien mit 14-17-Jährigen sowie 50 leitfadengestützte narrative Telefoninterviews, plus sechs qualitative Peer-to-peer-Interviews durchgeführt, um die soziokulturelle Vielfalt von Teenagern auch anhand der sogenannten SINUS-Milieuprofile zu beschreiben. Zusätzlich hat das SINUS-Institut im Auftrag der Industrie- und Handelskammer Stuttgart für Baden-Württemberg 2014 eine so genannte Azubi-Gewinnungsstudie durchgeführt, bei der ebenfalls die soziokulturelle Vielfalt der jugendlichen Lebenswelten den Analysebezugspunkt bildete. Für die Internetnutzer im Alter von 14 bis 24 Jahren repräsentative Studie wurden 1.000 Jugendliche im Rahmen einer Online-Befragung befragt (30 Prozent Schüler/-innen, 20 Prozent Auszubildende, 15 Prozent Erwerbstätige, 21 Prozent Studierende).

Sofortausstattungsprogramm

Im Zuge der Schulschließungen durch die Corona-Pandemie ist digitales Lehren und Lernen in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Das Bundesbildungsministerium hat deshalb gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz sowie dem Koalitionsausschuss ein Programm in Ergänzung zum DigitalPakt Schule verabschiedet. Durch die Zusatzvereinbarung zur Sofortausstattung in Höhe von 500 Millionen Euro soll die Teilnahme am digitalen Unterricht für alle Schüler/-innen unterstützt werden. *(Quelle: Gesellschaft für digitale Bildung: Internetseite: Sofortausstattungsprogramm. Millionenschweres Hilfspaket für Schulen, URL: www.gfdb.de/sofortausstattungsprogramm, Abruf am: 18. Mai 2021)*

Standardberufsbildpositionen

Als Standardberufsbildpositionen bezeichnet man Ausbildungsinhalte, die in allen dualen Ausbildungsberufen identisch sind. Sie werden während der gesamten Ausbildungszeit im Zusammenhang mit fachspezifischen Kompetenzen vermittelt und sind auch Gegenstand der Prüfungen. Sie sind als Mindestanforderungen in jedem einzelnen Ausbildungsberuf zu verstehen. *(Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung: Pressemitteilung 052/2020. Karliczek: Digitalisierung und Nachhaltigkeit künftig Pflichtprogramm für Auszubildende, URL: www.bmbf.de/de/karliczek-digitalisierung-und-nachhaltigkeit-kuenftig-pflichtprogramm-fuer-auszubildende-11049.html, Abruf am: 18. Mai 2021)*

Teilqualifikation

Die Erlangung von Teilqualifikationen (TQ) schafft die Möglichkeit, eine vollwertige Berufsausbildung in klar strukturierten Schritten TQ zu erwerben. Gerade für die Gruppe formal geringqualifizierter junger Erwachsener bieten TQ einen Qualifizierungsweg, der realistische Chancen auf den (nachträglichen) Erwerb eines Berufsabschlusses bzw. einer anschlussfähigen Qualifikation eröffnet. Dieser Qualifizierungsweg ergänzt die Ordnung der beruflichen Bildung für bestimmte Zielgruppen, ohne die grundsätzliche berufsbildungspolitische Präferenz für eine grundständige duale Berufsausbildung in Frage zu stellen. *(Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Berufsbildungsbericht 2019, Bonn, URL: www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2019.pdf, Abruf am: 17. Oktober 2019)*

Teilzeit-Berufsschulen (ohne BVJ und BGJ)

Teilzeit-Berufsschulen sind Einrichtungen im Rahmen der Schulpflichtregelungen, die von Jugendlichen besucht werden, die sich in der beruflichen Ausbildung befinden (Berufsschulen im dualen System), in einem Arbeitsverhältnis stehen oder beschäftigungslos sind. Sie haben die Aufgabe, die Allgemeinbildung der Schüler/-innen zu vertiefen und die für den Beruf erforderliche fachtheoretische Grundausbildung zu vermitteln. Die Berufsschulen im dualen System werden in der Regel von Jugendlichen nach Erfüllung der Vollzeitschulpflicht bis zum vollendeten 18. Lebensjahr oder bis zum Abschluss der praktischen Berufsausbildung besucht. Der Unterricht wird in der Regel als Teilzeitunterricht an zwei Tagen in der Woche oder als Blockunterricht in zusammenhängenden Abschnitten in Vollzeitform erteilt; er steht in enger Beziehung zur Ausbildung im Betrieb. Die kooperative Form des Berufsgrundbildungsjahres (duales System) wird entweder in Teilzeit- oder in Blockform geführt. Auf Bundesebene werden diese Schulen den Teilzeit-Berufsschulen zugeordnet. *(Quelle: Statistisches Bundesamt (2019): Berufliche Schulen, S. 4-8)*

Überbetriebliche Berufsbildungsstätten – ÜBS

Überbetriebliche Berufsbildungsstätten sind der Lernort für die überbetriebliche ergänzende Ausbildung und die Qualifizierung in der Fort- und Weiterbildung. Sie tragen so wesentlich zur Sicherung der Ausbildungsfähigkeit von KMU und zur Fachkräftesicherung bei. Die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS) sind als Durchführungsort für die ergänzende überbetriebliche Ausbildung (§ 5 Abs. 2 Nr. 6 BBiG) entstanden. In dieser Funktion übernehmen sie u. a. die überbetriebliche Lehrlingsunterweisung im Handwerk. In anderen Bereichen, wie z. B. dem industriellen oder landwirtschaftlichen, werden vergleichbare Kurse angeboten. *(Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Aufgaben der Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten. Überbetriebliche Berufsbildungsstätten sind der Lernort für die überbetriebliche ergänzende Ausbildung und die Qualifizierung in der Fort- und Weiterbildung. Sie tragen so wesentlich zur Sicherung der Ausbildungsfähigkeit von KMU und zur Fachkräftesicherung bei, URL: www.bibb.de/de/12303.php, Abruf am: 14. Februar 2020)*

Überbetriebliche Lehrlingsunterweisung (ÜLU)

Die überbetriebliche Lehrlingsunterweisung (ÜLÜ) ergänzt und unterstützt die betriebliche Ausbildung vom ersten bis zum letzten Ausbildungsjahr in den Handwerkbetrieben. Sie sichert die gleichmäßig hohe Qualität der Ausbildung jeden Berufs im Handwerk, unabhängig von der Ausbildungsleistungsfähigkeit des einzelnen Handwerksbetriebes. Die Lehrgänge vermitteln berufsspezifische praktische Fertigkeiten und Kenntnisse und sind ein fester Bestandteil der dualen Berufsausbildung im Handwerk. Durch die ÜLÜ wird ein breites, einheitliches Ausbildungsniveau sichergestellt, welches sich den technischen und ökonomischen Veränderungen stetig anpasst. *(Quelle: Handwerkskammer Rheinhessen: Internetseite: Die überbetriebliche Lehrlingsunterweisung (ÜLU), URL: www.hwk.de/lehrlingsunterweisung/, Abruf am: 18. Mai 2021)*

Universal Design for Learning – UDL

In den USA wird der Umgang mit Vielfalt schon seit längerer Zeit diskutiert und erprobt; dort wurde mit dem Konzept des Universal Design ein didaktischer Ansatz entwickelt, mit dem Vielfalt auch und gerade in der Lehre berücksichtigt werden kann. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl von Ansätzen:

- Universal Design for Learning (UDL)
- Universal Design of Education (UDE).

Dieser Ansatz wird in Deutschland bislang kaum rezipiert. UD ist ein integrativer Ansatz, der die Bedarfe möglichst vieler Menschen berücksichtigt, statt individuelle Lösungen zu fordern, und bedeutet demnach immer auch Inklusion, soziale Integration und das Mitdenken von Heterogenität und Diversität. *(Quelle: Fisseler, Björn; Patuzzi, Mario (2012): Universal Design als Umgang mit Heterogenität in der Hochschule, in: Fisseler, Björn; Markmann, Monika: Universal Design als Umgang mit Diversität in der Hochschule, Dortmund, Journal Hochschuldidaktik (1-2), URL: www.core.ac.uk/download/pdf/46912071.pdf, Abruf am: 19. Mai 2021, S. 13-16)*

Validierungsverfahren (Validierung/Zertifizierung/Anerkennung)

Vorbemerkung:

Die Begriffe Validierung, Zertifizierung, Anerkennung sowie Anrechnung spielen insbesondere im Zusammenhang mit der Erfassung informell erworbener Fertigkeiten eine Rolle. Allerdings werden die Begrifflichkeiten oft uneinheitlich verwendet.

Auf der einen Seite ist es sehr wichtig und wünschenswert, alle erworbenen Kompetenzen transparent und damit für den/die Beschäftigte/n sichtbar und damit nutzbar zu machen. Dies befördert Durchlässigkeit oder kann die Partizipation von Geringqualifizierten am Arbeitsmarkt verbessern.

- Validierungsverfahren weisen jedoch, aus gewerkschaftlicher Sicht, immer eine Schwachstelle auf, umso wichtiger ist es, bei den Begriffen genau zu sein.
- Validierungsverfahren sind kein Ersatz für eine vollwertige berufliche Erstausbildung. Wenn keine entsprechenden Vorkehrungen getroffen werden, können sie zu einer Erosion der dualen Berufsausbildung führen oder es könnte sich ein Parallelsystem entwickeln. Verhindert werden kann dies mit einer Ausbildungsgarantie für jeden jungen Menschen und einer festgelegten Altersgrenze für den Beginn von Validierungsverfahren (Vorschlag: ab dem vollendeten 25. Lebensjahr).
- In dem Maße, wie validierte Kompetenzen der Beschäftigten zertifiziert werden und diese Zertifikate arbeitsmarktverwertbar werden, handelt es sich genau genommen um Teilqualifikationen.
- Wird diese Sichtweise zu Ende gedacht, könnte sich ein Parallelsystem neben der dualen Berufsausbildung entwickeln.
- Wenn Validierungsverfahren mit der Ausstellung eines Zertifikats verbunden sind, in welchem informell erworbene Kompetenzen arbeitsmarktverwertbar dokumentiert sind, wird die Gefahr des Parallelsystems gesehen.
- Eine solche Zertifizierung von Teilqualifikationen ist problematisch, da sie nicht langfristig und uneingeschränkt auf dem Arbeitsmarkt verwertbar sind und eine Teilhabe oder die Sicherung des Lebensunterhaltes nur bedingt langfristig ermöglichen.
- Entsprechend müssen Validierungsverfahren entweder auf berufliche Abschlüsse abzielen oder sie stellen lediglich individuelle Hinweise für die Beschäftigten dar, wie ihre momentanen Fertigkeiten eingeschätzt werden und ob eine Anschlussqualifizierung hilfreich ist, die zu einem Abschluss führt.
- Ziel muss immer bleiben, Beschäftigten ohne beruflichen Abschlüssen zu einem Berufsabschluss zu verhelfen.

Ganz grundsätzlich bauen Validierung, Zertifizierung, Anerkennung sowie Anrechnung aufeinander auf:

1. Validierung: Validierung ist eine Form der Kompetenzfeststellung, d. h. sie zielt auf die Sichtbarmachung von bereits vorhandenen Kompetenzen, die in der Lebens- und Arbeitswelt erworben wurden. Die Validierung umfasst vier Elemente:
   a) Identifizierung
   b) Dokumentierung
   c) Bewertung und
   d) Zertifizierung
   Bestätigung der vorhandenen Kompetenzen durch eine zuständige Stelle, also der Kompetenzen, die im Rahmen eines Validierungsverfahrens sichtbar gemacht wurden.
2. Anerkennung: Die Anerkennung einer Zertifizierung ebenfalls durch eine zuständige Stelle kann zur Feststellung der Gleichwertigkeit mit einer formalen (Teil-)Qualifikation führen.

Zur Anrechnung: Kompetenzen, welche über formale Bildungsprozesse (z. B. Duale Ausbildung), nicht-formales (z. B. absolvierte Weiterbildung) sowie informelles Lernen (z. B. durch Lernen im Prozess der Arbeit) angeeignet worden sind, können nicht nur zur Kompetenzfeststellung herangezogen werden, sondern auch angerechnet werden. In diesem Fall dient die Validierung von Kompetenzen, die in der Berufspraxis, d. h. informell oder non-formal, erworben wurden, somit einer verbesserten und systematisierbaren Zulassung zur Externenprüfung nach § 45 Abs. 2 BBiG oder zur Verkürzung von Berufsausbildungszeiten.

Zu den Definitionen im Einzelnen:

Anerkennung wird begrifflich unterteilt in formelle Anerkennung und gesellschaftliche Anerkennung.

a) Formelle Anerkennung: Der Prozess der formellen Anerkennung des Wertes von Kompetenzen, entweder:
   - durch das Verleihen von Qualifikationen (Befähigungsnachweise, Bescheinigungen, Diplome, Zertifikate, Zeugnisse) oder
   - durch das Verleihen von Entsprechungen, Anrechnungspunkten oder Urkunden, die Validierung vorhandener Kompetenzen.
   - und/oder

b) Gesellschaftliche Anerkennung: die Anerkennung des Wertes von Kompetenzen durch Akteure aus Wirtschaft und Gesellschaft.

Validierung (im normativen Kontext)

Bestätigung durch Bereitstellung eines objektiven Nachweises, dass die Anforderungen für einen spezifischen beabsichtigten Gebrauch oder eine spezifische beabsichtigte Anwendung erfüllt worden sind. *(Quelle: International Organization for Standardization: Internetseite: ISO 9000 - 7 Grundsätze des Qualitätsmanagements, URL: www.smct-management.de/iso-9000/, Abruf am: 28. Mai 2021)*

Validierung (im bildungspolitischen Kontext)

Die Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse (Kenntnisse, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person in einem formalen, nicht formalen oder informellen Kontext erzielt hat, gemäß festgelegten Kriterien bewertet wurden und den Anforderungen eines Validierungsstandards entsprechen. Die Validierung führt üblicherweise zur Zertifizierung.

Sonderfall hochschulischer Bereich:

- Prüfungsleistungen, die in Studiengängen an staatlichen oder staatlich anerkannten Hochschulen, an staatlichen oder staatlich anerkannten Berufsakademien erworben wurden, werden auf Antrag anerkannt, sofern hinsichtlich der erworbenen Kompetenzen kein wesentlicher Unterschied zu den Leistungen besteht, die ersetzt werden. In diesem Zusammenhang spricht man von Anerkennung.
- Auf Antrag des Studierenden können ferner sonstige Kenntnisse und Qualifikationen anerkannt werden, wenn diese Kenntnisse und Qualifikationen den Prüfungsleistungen, die sie ersetzen sollen, nach Inhalt und Niveau gleichwertig sind. In diesem Zusammenhang spricht man von Anrechnung.

Sonderfall Zertifizierung:

- In der DIN EN ISO/IEC 17000:2004 Konformitätsbewertung – Allgemeine Begriffe sowie Grundlagen ist die Zertifizierung wie folgt definiert:
- „Maßnahme durch einen unparteiischen Dritten, die aufzeigt, dass ein angemessenes Vertrauen besteht, dass ein ordnungsgemäß bezeichnetes Erzeugnis, Verfahren oder eine ordnungsgemäß bezeichnete Dienstleistung in Übereinstimmung mit einer bestimmten Norm oder einem bestimmten anderen normativen Dokument ist."

(Quellen: Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Glossar zum DQR, URL: www.dqr.de/content/2325.php, Abruf am: 29. Oktober 2020; European Centre for the Development of Vocational Training (2011): Glossary. Quality in education and training, Luxemburg, URL: www.cedefop.europa.eu/files/4106_en.pdf, Abruf am: 18. Mai 2021; Bundesinstitut für Berufsbildung (2014): Validierung von Lernergebnissen, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 5/2014), Bonn, URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/7416, Abruf am: 9. Februar 2021; DIN ISO Zertifizierung: Internetseite: Was ist eine Zertifizierung und wie lautet die Definition für Zertifizierung?, URL: www.din-iso-zertifizierung-qms-handbuch.de/zertifizierung/, Abruf am: 18. Mai 2021)

Verbundausbildung

In der Verbundausbildung schließt sich ein Betrieb, der nicht alle Ausbildungsinhalte anbieten kann, mit einem oder mehreren Partnerbetrieben zusammen, um gemeinsam einen Jugendlichen auszubilden. Die Gesamtverantwortung für die Ausbildung liegt beim koordinierenden Betrieb, der mit dem Jugendlichen den Vertrag abschließt und auch die Ausbildungsvergütung zahlt. Mindestens sechs Monate der Ausbildungszeit muss der Jugendliche im Partnerbetrieb arbeiten und lernen. Verbünde können nicht nur zwischen Betrieben, sondern auch zwischen einem Betrieb und einem Bildungsdienstleister geschlossen werden. *(Quelle: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen: Internetseite: Verbundsausbildung, URL: www.mags.nrw/verbundausbildung, Abruf am: 18. Mai 2021)*

Volkshochschulen (VHS)

In vielen Bundesländern sind die Volkshochschulen per Landesgesetz diejenigen Weiterbildungseinrichtungen, die eine Grundversorgung der erwachsenen Bevölkerung mit allgemeiner und beruflicher Weiterbildung sicherstellen bzw. wesentlich dazu beitragen sollen. In mehreren Landesweiterbildungsgesetzen werden die Volkshochschulen explizit als kommunaler Träger der Grundversorgung mit Weiterbildung genannt, in anderen werden sie neben weiteren Trägern erwähnt, in wieder anderen Bundesländern werden sie nicht im Weiterbildungsgesetz genannt oder es gibt kein Weiterbildungsgesetz. Die Volkshochschulen gibt es seit 1919. Es gibt mittlerweile ca. 900 Volkshochschulen in Deutschland. *(Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung: Internetseite: Glossar. Begriffe von A-Z: V, URL: www.datenportal.bmbf.de/portal/de/glossary-v.html, Abruf am: 18. Mai 2021)*

Weiterbildung

Der Deutsche Bildungsrat definierte den Begriff „Weiterbildung“ im Jahr 1970 als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase.

Nach Definition der EU-Kommission versteht man unter Weiterbildung alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt.

Weiterbildungsberatung

Weiterbildungsberatung ist eine spezifische Form der Bildungsberatung, die ausschließlich auf Weiterbildung bezogen ist. Als Entscheidungshilfe für eine Bildungs- oder Qualifizierungsmaßnahme stellt sie einen personenbezogenen Ansatz dar. Die zentrale Aufgabe der Weiterbildungsberatung liegt in der Information und Unterstützung der Ratsuchenden zur Sondierung und Auswahl von Bildungsangeboten innerhalb der Weiterbildung mit Blick auf die Lebenssituation der Ratsuchenden, ihre finanzielle Lage, ihre zeitlichen Ressourcen, Interessen und Fähigkeiten etc. Weiterbildungsberatung stärkt die Ratsuchenden und motiviert sie zur Nutzung von Bildungsmöglichkeiten. *(Quelle: Strauch, Anne (2010): Stichwort: „Wirksame Weiterbildungsberatung“, URL: www.die-bonn.de/zeitschrift/22010/strauch1001.pdf, Abruf am: 18. Mai 2021, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung: Wirksame Weiterbildungsberatung, o.O., 2/2010)*

Weiterbildungsfonds

Weiterbildungsfonds gehören zu international etablierten Instrumenten, mit denen der Staat, die Sozialpartner oder beide gemeinsam versuchen, die Finanzierung der Weiterbildung auf eine breitere Basis zu stellen und die Weiterbildungsbereitschaft zu erhöhen. Es geht hierbei um eine Umlagefinanzierung der Weiterbildung, die meistens branchenspezifisch erfolgt. Branchenbezogene tarifvertraglich geregelte Weiterbildungsfonds gibt es oder gab es in Deutschland im Baugewerbe bzw. Gerüstbau, in der Textil – und Bekleidungsindustrie, in der Chemieindustrie sowie in der Land- und Forstwirtschaft. *(Quelle: Bosch, Gerhard (2012): Weiterbildungsfonds - ein Finanzierungsmodell auch für Deutschland?, URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/6815, Abruf am: 18. Mai 2021, in: Bundesinstitut für Berufsbildung: Weiterbildungsbeteiligung fördern, Bonn, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 1/2012), URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publica-*

tion/download/6822, Abruf am: 21. Juni 2021. Sowie: Bundesinstitut für Berufsbildung (2012): Weiterbildungsbeteiligung fördern, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP 1/2012), Bonn, URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/6822, Abruf am: 21. Juni 2021)

Wissenschaftliche Weiterbildung

Bereits 1998 hat das Hochschulrahmengesetz die wissenschaftliche Weiterbildung neben Forschung, Studium und Lehre als vierte gleichberechtigte Kernaufgabe der Hochschulen festgeschrieben. Inzwischen haben alle Bundesländer diese Aufgabe in ihre Hochschulgesetze übernommen. Gemäß der Definition der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2001 ist wissenschaftliche Weiterbildung die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht. Sie knüpft in der Regel an berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus. *(Quelle: Kultusministerkonferenz (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung, Bonn, URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf, Abruf am: 18. Mai 2021)*

Willkommenslotsen (WL)

Seit dem Frühjahr 2016 unterstützen sogenannte „Willkommenslotsen“ kleine und mittlere Unternehmen bei der Besetzung von offenen Ausbildungs- und Arbeitsstellen mit Geflüchteten. Derzeit sind bundesweit 120 Willkommenslotsen im Einsatz. Seit dem 28. September 2017 können auch große Unternehmen ihre Unterstützung in Anspruch nehmen. Die Willkommenslotsen unterstützen Unternehmen als zentrale Stelle bei allen Fragen rund um die Integration von Geflüchteten in Ausbildung, Praktikum oder Beschäftigung. Sie sind an mehr als 80 Handwerkskammern, Industrie- und Handelskammern, Kammern der freien Berufe sowie weiteren Organisationen der Wirtschaft angesiedelt und damit regional gut erreichbar. *(Quelle: Bundesministerium für Wirtschaft und Energie: Internetseite: Willkommenslotsen, URL: www.bmwi.de/Redaktion/DE/Artikel/Wirtschaft/willkommenslotsen.html, Abruf am: 18. Mai 2021)*

Zeitkonten

Die Einführung von Zeitkonten ist u. a. ein Vorschlag des Bundesministers für Arbeit und Soziales, Hubertus Heil: Beschäftigte sollen die Möglichkeit erhalten, Mehrarbeit, Überstunden oder nicht genutzte Urlaubstage auf Zeitkonten einzahlen zu können. So sollen die Arbeitnehmer/-innen Zeitguthaben ansparen, um Auszeiten etwa für Betreuungs- und Pflegeaufgaben, Weiterbildung oder die Ausübung ehrenamtlicher Tätigkeiten nehmen zu können. Möglicherweise soll es einen Rechtsanspruch auf die Einrichtung eines Zeitkontos geben. Verwaltet werden könnten die Konten zentral von einer staatlichen Einrichtung. *(Quelle: Haufe: Internetseite: Arbeitsminister Heil stellt Reformvorschläge vor, URL: www.haufe.de/personal/arbeitsrecht/home-office-und-arbeitszeitkonten-arbeit-wird-flexibler_76_500326.html, Abruf am: 18. Mai 2021)*

Zusatzqualifikationen

Unter Zusatzqualifikationen werden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten verstanden, die über die regulären Ausbildungsinhalte hinausgehen und unabhängig von ihnen sein können. Auszubildende können neben dem Berufsabschluss weitere Qualifikationen wie zum Beispiel Fremdsprachenzertifikate erwerben. Einige Berufsausbildungen können zudem mit Teilleistungen von Aufstiegsfortbildungen zum Fachwirt oder Meister kombiniert werden. *(Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Zusatzqualifikationen, URL: www.bibb.de/de/703.php, Abruf am: 18. Mai 2021)*

Zuständige Stelle

Die zuständigen Stellen (siehe „Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe“) haben zahlreiche Beratungs- und Überwachungsaufgaben in der Berufsbildung. Bei geregelter Weiterbildung gehören hierzu vor allem die Entscheidung über die Zulassung zur Abschlussprüfung und die Entscheidung über Anrechnung und Anerken-

nung bereits erworbener Qualifikationen und Kompetenzen. Rechtliche Grundlagen sind das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und für den Bereich des Handwerks die Handwerksordnung (HwO). Zuständige Stellen sind nach §§ 71 ff. BBiG u. a.:

- die Handwerkskammern für die berufliche Bildung in Handwerksbetrieben,
- die Industrie- und Handelskammern für die Berufsbildung in anderen Gewerbebetrieben,
- die Landwirtschaftskammern für die berufliche Bildung in der Land- und Forstwirtschaft,
- die Kammern für die freien Berufe (z. B. Ärztekammern, Rechtsanwaltskammern),
- im öffentlichen Dienst die von den jeweils zuständigen Behörden bestimmten Dienststellen.
  (Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung: Internetseite: Checkliste "Qualität beruflicher Weiterbildung")

Anhang 4: Listen und Übersichten

Mitglieder der Enquete-Kommission

Vorsitz:

Dr. Stefan Kaufmann, MdB (CDU/CSU) (bis 14.09.2020)

Antje Lezius, MdB (CDU/CSU) (ab 14.09.2020)

Stellvertretende Vorsitzende:

Marja-Liisa Völlers, MdB (SPD)

Abgeordnete:

Ordentliche Mitglieder	*Stellvertretende Mitglieder*
Fraktion der CDU/CSU	
Stephan Albani	Eberhard Gienger
Sybille Benning	Thomas Heilmann
Dr. Stefan Kaufmann	Rudolf Henke
Axel Knoerig	Yvonne Magwas
Antje Lezius	Bernhard Loos
Katrin Staffler *(Obfrau)*	Uwe Schummer
Dr. Dietlind Tiemann	Prof. Dr. Matthias Zimmer
Fraktion der SPD	
Yasmin Fahimi *(Obfrau)*	Bärbel Bas
Michael Gerdes (bis 05.11.2019)	Josephine Ortleb
Gabriele Katzmarek (bis 15.10.2019)	Dr. Ernst Dieter Rossmann
Markus Paschke (ab 05.11.2019)	Uwe Schmidt
Rainer Spiering (ab 15.10.2019)	Rainer Spiering (bis 15.10.2019)
Marja-Liisa Völlers	
Fraktion der AfD	
Nicole Höchst *(Obfrau)*	Tobias Matthias Peterka
Uwe Schulz	Uwe Witt
FDP-Fraktion	
Dr. Jens Brandenburg *(Obmann)*	Nicola Beer (bis 30.01.2019)
Dr. h. c. Thomas Sattelberger	Till Mansmann (30.01.2019 – 13.05.2020)
	Matthias Nölke (ab 13.05.2020)
	Manfred Todtenhausen

Abgeordnete:

Fraktion DIE LINKE.

Dr. Birke Bull-Bischoff *(Obfrau)*	Norbert Müller
Jutta Krellmann	Sören Pellmann

Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

Beate Müller-Gemmeke (29.01.2019 – 17.12.2019)	Beate Müller-Gemmeke (ab 17.12.2019)
Dr. Wolfgang Strengmann-Kuhn (ab 17.12.2019)	Dr. Wolfgang Strengmann-Kuhn (bis 17.12.2019)
Beate Walter-Rosenheimer *(Obfrau)*	Margit Stumpp

Sachverständige Mitglieder:

Dr. Volker Born	Diplom-Handelslehrer, Leiter der Abteilung Berufliche Bildung, Zentralverband des Deutschen Handwerks, Berlin
Prof. Dr. Detlef Buschfeld	Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität zu Köln
Prof. Dr. phil. Ursula Bylinski	Professur für Berufspädagogik und Inklusion an der Fachhochschule Münster, Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL), Münster
Dr. Achim Dercks	Stellvertretender Hauptgeschäftsführer Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V., Berlin
Carlo Dirschedl	Leiter der Beruflichen Schulen Altötting/Bayern
Dr. phil. Barbara Dorn	Leiterin der Abteilung Bildung/Berufliche Bildung, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), Berlin
Dr. Sandra Garbade	Geschäftsführerin des Hamburger Instituts für Berufliche Bildung (HIBB)
Prof. Dr. Bernd Giezek	Professor für allgemeine Betriebswirtschaftslehre, FOM Hochschule, Frankfurt a. M., und geschäftsführender Gesellschafter der SpeedRepeat, Gießen
Annette Greilich	Dipl. oec. troph.; Oberstudiendirektorin, Leiterin der Wirtschaftsschule am Oswaldsgarten, Gießen
Francesco Grioli	Mitglied des geschäftsführenden Hauptvorstands der Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie (IGBCE), Hannover
Elke Hannack	Stellvertretende DGB-Bundesvorsitzende, Deutscher Gewerkschaftsbund, Berlin
Angela Kennecke	Kompetenzmanagerin und IG Metall-Betriebsrätin, Airbus Operations GmbH, Bremen
Ute Kittel (bis 31.12.2019)	Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft – ver.di, Berlin

Sachverständige Mitglieder:

Dr. Hans-Peter Klös (ab 01.01.2019)	Geschäftsführer und Leiter Wissenschaft am Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. (IW)
Prof. Dr. Bettina Kohlrausch	Wissenschaftliche Direktorin des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts (WSI), Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf
Uta Kupfer (ab 01.01.2020)	Leiterin des Bereichs Bildungspolitik der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft – ver.di, Berlin
Reiner Nolten (bis 14.12.2018 [†])	Westdeutscher Handwerkskammertag, Düsseldorf
Helmut Seifen, MdL	Abgeordneter des Landtags Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, Oberstudiendirektor a. D.
Martin Seiler	Vorstand Personal und Recht der Deutschen Bahn AG, Berlin
Prof. Dr. Peter F. E. Sloane	Professor für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Universität Paderborn
Prof. Dr. Heike Solga	Direktorin der Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt“ am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Professorin für Soziologie an der FU Berlin

Mitglieder der Projektgruppen

Projektgruppe 1 „Herausforderungen der Digitalisierung für die berufliche Bildung“

Die Projektgruppe 1 untersuchte die Herausforderungen der Digitalisierung für die berufliche Bildung. Von Dezember 2018 bis Dezember 2019 befassten sich elf Bundestagsabgeordnete und fünf Sachverständige aus Wissenschaft und Praxis unter anderem mit folgenden zentralen Bereichen:

- Begriffsbestimmungen und Erscheinungsformen
- Zukunft der Arbeitswelt (Auswirkungen von erwartbaren technologischen und digitalen Strukturveränderungen)
- Herausforderungen für Unternehmen: u. a. Technologische Trends in Produktion, Dienstleistungen, Geschäftsmodellen und Geschäftsprozessen, Auswirkungen auf Strukturen und Abläufe
- Herausforderungen für Arbeitnehmer/-innen: u. a. Substitution alter und Entstehung neuer Kompetenzenzanforderungen (sowie Wertesystem- und Partizipationsanforderungen)
- Neuordnung von Berufsbildern (Wegfall bisheriger und Entwicklung neuer, Diversifizierungsnotwendigkeit, Dauer und Struktur von Neuordnungsprozessen, internationaler Vergleich)
- Chancen für Regionen/den ländlichen Raum
- Setzen von Innovationsanreizen, Sicherung von Wettbewerbsfähigkeit

Bei der Behandlung dieser Themen hat die Projektgruppe 1 vor allem grundlegende und übergreifende Themen und Fragestellungen aufgegriffen.

Mitglieder der Projektgruppe 1 **„Herausforderungen der Digitalisierung für die berufliche Bildung“** Vorsitz: Katrin Staffler, MdB (CDU/CSU)		
Abgeordnete:		
Fraktion	ordentliche Mitglieder	stellvertretende Mitglieder
CDU/CSU	Stephan Albani Axel Knoerig Katrin Staffler	
SPD	Yasmin Fahimi Gabriele Katzmarek *(bis 15.10.2019)* Rainer Spiering *(ab 15.10.2019)*	Uwe Schmidt
AfD	Nicole Höchst Uwe Schulz	
FDP	Dr. h. c. Thomas Sattelberger	
DIE LINKE.	Dr. Birke Bull-Bischoff	
BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN	Beate Müller-Gemmeke *(bis 17.12.2019)*	
Sachverständige Mitglieder:	Dr. Volker Born Elke Hannack Angela Kennecke Dr. Hans-Peter Klös Prof. Dr. Bettina Kohlrausch	
Sekretariat:	Elmar Ostermann	

Projektgruppe 2 „Anforderungen an die Ausbildung im Betrieb“

Die Projektgruppe 2 untersuchte die Anforderungen der digitalen Arbeitswelt an die Ausbildung im Betrieb. Von Dezember 2018 bis Januar 2020 befassten sich acht Bundestagsabgeordnete und sechs Sachverständige aus Wissenschaft und Praxis unter anderem mit folgenden zentralen Fragen:

Themen:

- Zeitgemäße Ausbildungsgestaltung
- Kontinuierliche Qualifizierung und Fortbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals
- Besondere Fragen der Digitalisierung, der Ökologie und der Nachhaltigkeit in der Ausbildung
- Digitale Methoden/Instrumente in der betrieblichen Ausbildung, Inklusion von Menschen mit Behinderung
- Digitale Ausstattung und barrierefreie Vernetzung von Lernorte Berufsschule – Betrieb – Überbetriebliche Ausbildungsstätte (ÜBS)
- Digitale Anforderungen an Ausbildungsberufe, die nicht im Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. der Handwerksordnung (HwO) geregelt sind
- Internationalisierung der beruflichen Bildung durch Auslandsaufenthalte
- Auswirkungen der Digitalisierung auf die Finanzierung von beruflicher Bildung
- sowie Betriebsbesichtigungen in kleinen- und mittelständischen Unternehmen (KMU) und Großunternehmen in Berlin

Mitglieder der Projektgruppe 2 **„Anforderungen an die Ausbildung im Betrieb“** Vorsitz: Beate Walter-Rosenheimer (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN)		
Abgeordnete:		
Fraktion	ordentliche Mitglieder	stellvertretende Mitglieder
CDU/CSU	Sybille Benning Antje Lezius	
SPD	Michael Gerdes (bis 05.11.2019) Markus Paschke *(ab 05.11.2019)*	
AfD		Uwe Witt
FDP		Manfred Todtenhausen
DIE LINKE.	Jutta Krellmann	
BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN	Beate Walter-Rosenheimer	
Sachverständige Mitglieder:	Dr. Achim Dercks Dr. Barbara Dorn Francesco Grioli Ute Kittel (bis 31.12.2019) Uta Kupfer (ab 01.01.2020) Helmut Seifen Martin Seiler	
Sekretariat:	Andrea Staschok Lennart Weyandt	

Projektgruppe 3 „Anforderungen an berufsbildende Schulen“

Die Projektgruppe 3 untersuchte die Anforderungen der digitalen Arbeitswelt an die berufsbildenden Schulen. Von Dezember 2018 bis Dezember 2019 befassten sich sieben Bundestagsabgeordnete und acht Sachverständige aus Wissenschaft und Praxis unter anderem mit folgenden zentralen Fragen:

- Wie muss sich die Berufsschule der Zukunft reformieren, um die Auszubildenden auf die neuen Herausforderungen der Digitalisierung in der Arbeitswelt vorzubereiten? Welche Kompetenzen müssen den jungen Menschen vermittelt werden?
- Wie können die Lehrpläne im Hinblick auf die künftigen Qualifikationsanforderungen angepasst und welche neuen pädagogischen Konzepte müssen entwickelt werden?
- Welchen didaktischen Mehrwert bieten digitale Technologien für das Lernen und Lehren der Zukunft?
- Wie muss die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte modernisiert werden, damit sie die notwendigen Digitalkompetenzen erlangen? Wie gelingt uns die Attraktivitätssteigerung des Berufsschullehrerberufes, um den wachsenden Mangel an Lehrpersonal zu stoppen?
- Wie kann die Lernortkooperation zwischen Betrieben, Berufsschulen und weiteren Akteuren sowie die Förderung von regionalen Kompetenzzentren optimiert werden?
- Wie muss das Prüfungswesen reformiert werden, um den neuen Anforderungen gerecht zu werden?
- Wie können die besonderen Herausforderungen der schulischen Ausbildungen gelöst werden?
- Welche materielle und finanzielle Ausstattung benötigen die berufsbildenden Schulen der Zukunft und wer ist dafür verantwortlich (Bund/Länder/Kommunen/Wirtschaft)?

Mitglieder der Projektgruppe 3 **„Anforderungen an berufsbildende Schulen“** Vorsitz: Dr. Jens Brandenburg, MdB (FDP)		
Abgeordnete:		
Fraktion	ordentliche Mitglieder	stellvertretende Mitglieder
CDU/CSU	Dr. Stefan Kaufmann Dr. Dietlind Tiemann	
SPD	Marja-Liisa Völlers	Josephine Ortleb
AfD	. / .	
FDP	Dr. Jens Brandenburg	
DIE LINKE.		Sören Pellmann
BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN		Margit Stumpp
Sachverständige Mitglieder:	Prof. Dr. Detlef Buschfeld Prof. Dr. phil. Ursula Bylinski Carlo Dirschedl Dr. Sandra Garbade Prof. Dr. Bernd Giezek Annette Greilich Prof. Dr. Peter Sloane Prof. Dr. Heike Solga	
Sekretariat:	Anna Alexandrakis	

Projektgruppe 4 „Weiterbildung, duales Studium und lebensbegleitendes Lernen“

Einführung und Fragestellung: Die Lebens- und Arbeitswelten wandeln sich rasch und einschneidend. Verantwortlich dafür ist nicht allein die technologische, sondern ebenso die demografische Entwicklung, die fortschreitende Globalisierung und der Klimawandel.

Diese Transformationsprozesse verändern die Wertschöpfung in Deutschland. Neue – zunehmend datenbasierte – Arbeitsprozesse und Geschäftsmodelle erfordern zusätzliche Qualifikationen. Die berufliche Bildung muss deshalb neben fachlichem und technischem Know-how auch verstärkt soziale und digitale Kompetenzen vermitteln, um die berufliche Handlungsfähigkeit dauerhaft zu erhalten.

Wissenschaft und Politik sind sich seit langem einig: Lebensbegleitendes Lernen ist ein Schlüsselfaktor bei der Bewältigung des tiefgreifenden Strukturwandels. Doch wie kannn eine Weiterbildungskultur in Deutschland geschaffen werden, die alle Menschen erreicht und ihnen immer wieder neue berufliche und persönliche Chancen eröffnet?

Mit den zentralen Fragen einer zukunftsorientierten beruflichen Weiterbildungspolitik befassten sich in der Projektgruppe 4 von Anfang Januar 2020 bis Mitte Januar 2021 sechs Bundestagsabgeordnete und acht Sachverständige aus Wissenschaft und Praxis. Die Bandbreite der Themen ist ebenso vielfältig wie die Herausforderungen für unsere Gesellschaft:

- Wie verdeutlichen wir den Wert der Weiterbildung für alle Menschen? Wie kann der Zugang zur und die Beteiligung an Weiterbildung verbessert werden?
- Wie wirkt sich die digitale Transformation auf die berufliche Weiterbildung aus, welche Implikationen hat sie für die betriebliche Weiterbildung und ihre Akteure?
- Wie kann durch die berufliche Weiterbildung die Innovationsfähigkeit unterstützt und der Innovationstransfer zwischen Wissenschaft und Wirtschaft gefördert werden?

- Wer definiert die Weiterbildungsinhalte und welche Inhalte müssen neben dem fachlichen und technischen Know-how verstärkt vermittelt werden, wie können soziale Kompetenzen und verantwortlicher Umgang mit den neuen Medien erreicht werden?
- Welche neuen Lernformate sind tatsächlich erfolgversprechend? Bestehen neue Chancen in der digitalen, ortsunabhängigen Vermittlung von Lerninhalten?
- Wie wird die berufliche Weiterbildung künftig organisiert werden, wo wird sie stattfinden? Brauchen wir neue Formen regionaler Netzwerke oder multiprofessionelle Kompetenzzentren?
- Wie gewährleisten wir die Qualität der Weiterbildungsangebote dauerhaft? Wie kann die Beratung für Unternehmen und Teilnehmer/innen optimiert werden?
- Wie sichern wir genügend und zeitgemäß qualifiziertes pädagogisches Personal für die berufliche Weiterbildung? Bestehen ausreichend attraktive Arbeitsbedingungen für die Lehrenden?
- Wie soll die berufliche Fort- und Weiterbildung künftig finanziert werden, welche Förderung ist gegebenenfalls sinnvoll?

Mitglieder der Projektgruppe 4 **„Weiterbildung, duales Studium und lebensbegleitendes Lernen“** Vorsitz: Yasmin Fahimi, MdB (SPD)		
Abgeordnete:		
Fraktion	ordentliche Mitglieder	stellvertretende Mitglieder
CDU/CSU	Stephan Albani Antje Lezius Katrin Staffler	
SPD	Yasmin Fahimi	
AfD	. / .	
FDP	Dr. Jens Brandenburg	
DIE LINKE.	. / .	
BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN	Dr. Wolfgang Strengmann-Kuhn	
Sachverständige Mitglieder:	Dr. Volker Born Dr. Barbara Dorn Dr. Sandra Garbade Prof. Dr. Bernd Giezek Francesco Grioli Angela Kennecke Dr. Hans-Peter Klös Prof. Dr. Heike Solga	
Sekretariat:	Anna Alexandrakis	

Projektgruppe 5 „Attraktivitätssteigerung der beruflichen Bildung – Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit“

Die berufliche Bildung der Bundesrepublik Deutschland ist ein Erfolgsfaktor für die Wirtschaft. Unter den Vorzeichen der Digitalisierung und des Fachkräftemangels befindet sie sich jedoch derzeit in einem Wandel.

Zur Gestaltung dieser Herausforderungen beleuchtete die Projektgruppe 5 die Themenkomplexe der Attraktivitätssteigerung der beruflichen Bildung sowie der Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit. Von Anfang Januar 2020 bis Mitte Januar 2021 befassten sich sieben Abgeordnete und fünf sachverständige Kommissionsmitglieder mit diesem Aufgabengebiet.

In vier inhaltlichen Themenschwerpunkten wurden Attraktivität, Gleichwertigkeit, Durchlässigkeit und Förderung aufgegriffen. Spezifische Analysen behandelten u. a. Aspekte wie

- Karrierewege, Unterstützungs-/Fördermöglichkeiten, Teilzeitausbildung sowie Imagefaktoren beruflicher Bildung,
- Gleichwertigkeit der beruflichen und akademischen Bildung und deren Stellenwert in der Gesellschaft sowie Internationalisierung
- Anerkennung und Anrechnung von Qualifikationen,
- Finanzierung mit Schwerpunkt auf kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) und Handwerk, Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz, Mobilitätshilfen sowie BAföG.

Dabei wurden neben der Sicht der Bewerberinnen und Bewerber für eine berufliche Aus- bzw. Weiterbildung auch die Blickwinkel der Lernorte und der Sozialpartner eingenommen.

Mitglieder der Projektgruppe 5 **„Attraktivitätssteigerung der beruflichen Bildung – Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit“** Vorsitz: Nicole Höchst, MdB (AfD)		
Abgeordnete:		
Fraktion	ordentliche Mitglieder	stellvertretende Mitglieder
CDU/CSU	Sybille Benning Dr. Stefan Kaufmann	
SPD	Markus Paschke Rainer Spiering	
AfD	Nicole Höchst Uwe Schulz	
FDP		Manfred Todtenhausen
DIE LINKE.	Jutta Krellmann	
BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN	. / .	
Sachverständige Mitglieder:	Prof. Dr. Detlef Buschfeld Dr. Achim Dercks Annette Greilich Uta Kupfer Prof. Dr. Peter Sloane	
Sekretariat:	Elmar Ostermann	

Projektgruppe 6 „Zu- und Übergänge – Passung, Berufsorientierung, Fachkräfte, Integration besonderer Gruppen“

Die Projektgruppe 6 widmete sich von Anfang Januar 2020 bis Mitte Januar 2021 den vielfältigen Zu- und Übergängen in die und innerhalb der beruflichen Bildung vor dem Hintergrund der Anforderungen der digitalen Arbeitswelt. Das Arbeitsprogramm der sieben Abgeordneten und sechs Sachverständigen in dieser Projektgruppe gliederte sich in folgende Bereiche:

- Bestandsaufnahme

Zugang zu beruflicher Qualifizierung und Übergangsproblematik (Themen u. a.: Passungsprobleme am Ausbildungsmarkt; Übergangsproblematik: Selektionsmechanismen und Hürden am Ausbildungsmarkt sowie im Beschäftigungssystem; Risiken, Chancen und Herausforderungen – insbesondere mit Blick auf die digitale Transformation; Analyse künftiger Bedarfe, städtischer und ländlicher Arbeitsmarkt)

Zielgruppen, Förderlandschaft und Institutionen (Themen u. a. Jugendliche mit Handicap, sozialen Benachteiligungen, Migrationshintergrund, Fluchterfahrung, Marktbenachteiligte; Berufswahlkompetenz/Ausbildungsreife; Einmündungschancen: Vielfalt, Normalitätsanforderungen, Ausgrenzung; BBiG und Sonderausbildungsregelungen; Unterstützungsinstrumente gem. SGB II, III, VIII; Ausbildung im „Parallelsystem"; Unterstützung für Betriebe; Institutionen und Bedingungen: Bildungsträger, Bildungsdienstleister; Ausstattung, Arbeitsbedingungen, Bildungspersonal)

- **Handlungsfeld I: Berufsberatung und Berufsorientierung**
  Themen u. a.: Berufsberatung im Stundenplan, Praktika, Elterngespräche; gleichwertige Berufs- und Studienorientierung mit innovativen und zielgerichteten Formaten; Beschäftigungsfähigkeit und Sicherung des Fachkräftebedarfs; Vermittlung und Berufseinstiegsbegleitung, Mentoring und Coaching; bedarfsgerechte Förderung beider Geschlechter (z. B. Förderung von Frauen in MINT-Berufen; Förderung von Männern in sozialen Berufen); Best Practice: Regionales Bildungsbüro Dortmund
- **Handlungsfeld II: Berufsausbildungsvorbereitung**
  Themen u. a.: Weiterentwicklung des Übergangssystems: Ausbildungs- und Arbeitsmarktintegration aller Jugendlichen; Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung; Ausbau von abH, assistierter Ausbildung, Ausbildung in Teilzeit; vorberufliche Bildung; Lehrzeitverlängerung (Modell Österreich); Rolle von Sozialpartnern, Kammern und Schulen; dualisierte (betrieblicher Anteil) Berufsausbildungsvorbereitung; Berufsschulpflicht
- **Handlungsfeld III: Berufsausbildung**
  Themen u. a.: „erste Schwelle" (Erleichterung der Übergänge zw. allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, v.a. bei Haupt-Mittelschulen sowie Gymnasien); Inklusion in der beruflichen Schule: Umgang mit Heterogenität in Berufsschulklassen, Berufsschulpflicht; außerbetriebliche Lernorte und Berufsbildungswerke; Lernort Betrieb: Unterstützungsleistungen; Notwendigkeit weiterer ausbildungsbegleitender Unterstützung; „zweite Schwelle": Übergang von der Ausbildung in die Beschäftigung
- **Handlungsfeld IV: Weiterbildung**
  Themen u. a.: Bedeutung von Weiterbildung im Kontext von Digitalisierung: Übergänge von der Erstausbildung in die Weiterbildung; Verknüpfung und Anschlussfähigkeit; Perspektiven für Menschen ohne abgeschlossene Berufsausbildung: Un-/Angelernte und Berufsqualifikation; Anerkennung non-formaler und informell erworbener Kompetenzen; Wiedereinstieg für junge Erwachsene (Mütter, Erwerbslose); Nachqualifizierung gesellschaftlich benachteiligter junger Menschen; Fachkräftezuwanderung: Anerkennung von Abschlüssen und ausländischen Berufsqualifikationen

Mitglieder der Projektgruppe 6 **„Zu- und Übergänge – Passung, Berufsorientierung, Fachkräfte, Integration besonderer Gruppen"** Vorsitz: Dr. Birke Bull-Bischoff, MdB (DIE LINKE.)		
Abgeordnete:		
Fraktion	ordentliche Mitglieder	stellvertretende Mitglieder
CDU/CSU	Axel Knoerig Dr. Dietlind Tiemann	
SPD	Marja-Liisa Völlers	Josephine Ortleb
AfD	. / .	
FDP	Dr. h. c. Thomas Sattelberger	Till Mansmann (bis 13.05.2020) Matthias Nölke (ab 13.05.2020)
DIE LINKE.	Dr. Birke Bull-Bischoff	
BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN	. / .	
Sachverständige Mitglieder:	Prof. Dr. Ursula Bylinski Carlo Dirschedl	

Mitglieder der Projektgruppe 6 **„Zu- und Übergänge – Passung, Berufsorientierung, Fachkräfte, Integration besonderer Gruppen“**	
	Elke Hannack Prof. Dr. Bettina Kohlrausch Helmut Seifen Martin Seiler
Sekretariat:	Dr. Christian Johann (bis 30.06.2020) Andrea Staschok (01.07. bis 30.10.2020) Lisa Szugfil (ab 15.11.2020) Lennart Weyandt (ab 01.07.2020)

Projektgruppe 7 „Finanzierung der Aus- und Weiterbildung“

Die Projektgruppe 7 beschäftigte sich vom 28. September 2020 bis 31. Januar 2021 mit dem Thema „Finanzierung der Aus- und Weiterbildung“. Für den umfangreichen Aufgabenbereich hatte sich die Projektgruppe auf ein Arbeitsprogramm mit vier Themenblöcken verständigt:

Block 1: Finanzierung der Erstausbildung

Block 2: Finanzierung der Weiterbildung

Block 3: Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung

Block 4: Grundsatz- und Perspektivdebatte

Für die jeweiligen Sitzungen wurden unter anderem auch externe Sachverständige eingeladen. Die Sachverständigen hatten die Möglichkeit, Stellungnahmen schriftlich einzureichen.

Die Projektgruppe 7 hat sich zunächst einen Überblick über bereits bestehende Förderinstrumente verschafft. Vier Ministerien (BMF, BMBF, BMAS und BMWi) wurden um eine Aufstellung der Finanzierungsvolumina gebeten. Während ihrer Beschäftigung mit dem Thema „Finanzierung der Aus- und Weiterbildung“ hat die Projektgruppe 7 zudem bereits aufgeworfene finanzrelevante Fragen der anderen Projektgruppen diskutiert und bearbeitet. Die wichtigsten Erkenntnisse und zukunftsorientierte Empfehlungen sind im Endbericht festgehalten.

Mitglieder der Projektgruppe 7 **„Finanzierung der Aus- und Weiterbildung“** Vorsitz: Antje Lezius, MdB (CDU/CSU)		
Abgeordnete:		
Fraktion	ordentliche Mitglieder	stellvertretende Mitglieder
CDU/CSU	Stephan Albani Antje Lezius Katrin Staffler	
SPD	Yasmin Fahimi Markus Paschke	
AfD	. / .	
FDP	. / .	
DIE LINKE.	Dr. Birke Bull-Bischoff	
BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN	Dr. Wolfgang Strengmann-Kuhn	
Sachverständige Mitglieder:	Prof. Dr. Bernd Giezek Dr. Hans-Peter Klös	

Mitglieder der Projektgruppe 7 „Finanzierung der Aus- und Weiterbildung“	
Sekretariat:	Lucas Koppehl Dr. Oliver Vogt

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Fraktionen und des Kommissionssekretariates

Fraktionsreferenten und -referentinnen

Elisabeth Hoffmann (CDU/CSU) (bis 01.09.2019)

Dr. Florian Seiller (CDU/CSU) (bis 01.09.2019)

Konrad Köthke-Toussaint (CDU/CSU) (ab 01.09.2019)

Susanne Kroll (SPD)

Mitarbeiter N. N. (AfD)

Xenia Konstanzer (FDP) (ab 01.12.2018)

Dr. Bernd Rupprecht (FDP) (bis 31.12.2018)

Andrea Mohorič, Dipl. Pol. (DIE LINKE.)

Sarkis Bisanz (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN)

Kommissionssekretariat

Leiter des Sekretariats:

MR Dr. Oliver Vogt (ab 01.12.2018)

Referentin und stellvertretende Leiterin:

Jenny Wojtysiak, Dipl.-Pol.

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter:

Anna Alexandrakis, Dipl.-Pädagogin

Dr. Christian Johann (01.06.2019 – 30.06.2020)

RR Lucas Koppehl, M. A. (ab 01.07.2020)

RD Elmar Ostermann

Andrea Staschok, M. A. (01.01.2019 – 30.10.2020)

Lisa Szugfil, M. Sc. (ab 15.11.2020)

Sachbearbeiterin/Büroleitung:

Monique Jajo (01.08. – 30.11.2018)

Christiane Kahlert (ab 01.12.2018)

Geprüfte Rechtskandidaten und Rechtskandidatinnen:

Sophie Kampf (01.09.2020 – 30.06.2021)

Kommissionssekretariat

Katharina Koch (01.02. – 31.07.2020)

Deborah Roßbach (01.01.2019 – 31.01.2020)

Florian Seibt (01.08.2020 – 31.03.2021)

Lennart Weyandt (01.04.2019 – 31.05.2021)

Ann-Cathrin Müller, Rechtsreferendarin (01.02. – 30.04.2021)

Erste Kommissionssekretärin: Anja Bahr

Zweite Kommissionssekretärin/Schreibkraft:

Susanne Schwarz (ab 01.07.2020)

Maike Twardy (bis 30.06.2020)

Anhörungen der Enquete-Kommission

Datum/Sitzungs-Nr.	**Anlass/Gegenstand/Sachverständige**
26. November 2018/ 4. Sitzung	Öffentliche Anhörung Berichte zu Vorhaben und Formate der Ressorts im Zusammenhang mit dem Thema der beruflichen Bildung in der digitalen Arbeitswelt der Parlamentarischen Staatssekretäre: Thomas Rachel, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Anette Kramme, Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) Christian Hirte, Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi)
10. Dezember 2018/ 5. Sitzung	Öffentliche Anhörung zum Gesamtkomplex „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ Externe Sachverständige: Prof. Dr. Hubert Ertl, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Dr. Monika Hackel, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Dr. Ute Leber, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB) Dr. Britta Matthes, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB)
11. Februar 2019/ 7. Sitzung	Öffentliche Anhörung zum Thema „Bisherige Veränderungen und daraus zu ziehende Lehren für die Arbeitswelt und berufliche Bildung“ Externe Sachverständige: Prof. Dr. Sabine Pfeiffer, Friedrich-Alexander-Universität (FAU), Erlangen-Nürnberg Dr. Britta Matthes, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg Dirk Werner, Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V., Köln
11. März 2019/ 8. Sitzung	Öffentliche Anhörung zum Thema „Berufliche Aus- und Weiterbildung im internationalen Vergleich“ Externe Sachverständige:

Datum/Sitzungs-Nr.	**Anlass/Gegenstand/Sachverständige**
	Dr. phil. Patrizia Salzmann, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB), Zollikofen/Schweiz Prof. Mag. Dr. Peter Schlögl, Österreichisches Institut für Bildungsforschung (öifb), Wien
1. April 2019/ 9. Sitzung	Öffentliche Anhörung zum Thema "Wie tickt die junge Generation in puncto Beruf?" Externe Sachverständige und Gäste: Dr. Marc Calmbach, SINUS Markt- u. Sozialforschung GmbH, Berlin Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Hertie School of Governance, Berlin Thomas Weise, Industrie- und Handelskammer (IHK), Region Stuttgart Magdalena Krüger, Hilton Hotels München und Gewerkschaft Nahrung, Genuss, Gaststätten (NGG) Dr. Annalisa Schnitzler, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn Matthias Weingärtner, Generalsekretär der Bundesschülerkonferenz
6. Mai 2019/ 10. Sitzung	Öffentliche Anhörung zum Thema „Motivationsfaktoren für eine erfolgreiche berufliche Aus- und Weiterbildung“ Erster Block: Bedürfnisse und Ansprüche an die berufliche Aus- und Weiterbildung aus der Sicht der Arbeitgeber Externe Sachverständige: Katharina Weinert, Handelsverband Deutschland (HDE), Berlin Sachverständige Kommissionsmitglieder: Dr. Achim Dercks, Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (DIHK), Berlin Dr. Barbara Dorn, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), Berlin Dr. Volker Born, Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH), Berlin Zweiter Block: Rahmenbedingungen der Aus- und Weiterbildung Sachverständige Kommissionsmitglieder: Francesco Grioli, Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie (IGBCE), Hannover Angela Kennecke, Airbus Operations GmbH, Bremen
3. Juni 2019/ 11. Sitzung	Öffentliche Anhörung zum Thema „Berufliche Aus- und Weiterbildung im internationalen Vergleich (2. Sitzung): Vergleich zu digitalisierten Regionen, Lernen von den Besten“ Externe Sachverständige: Prof. Dr. Matthias Pilz, Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Universität zu Köln Konstantinos Pouliakas, European Centre for the Development of Vocational Training (cedefop)/Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, Thessaloniki/Griechenland Rita Siilivask, Member of the Management Board of cedefop, Adviser Vocational Education Department, Ministry of Education and Research, Tartu/Estland
23. September 2019/ 12. Sitzung	Öffentliche Anhörung zum Thema „Betriebliche und überbetriebliche Erfolgsmodelle“ Externe Sachverständige: Günter Hofmann, Werkzeugbau Siegfried Hofmann GmbH, Lichtenfels/Bayern Oliver Maassen, TRUMPF-Gruppe Ditzingen/Baden-Württemberg

Datum/Sitzungs-Nr.	**Anlass/Gegenstand/Sachverständige**
	Steffen Staake, BAL – Bildungs- und Beteiligungs GmbH, Leuna/Sachsen-Anhalt
13. Januar 2020/ 16. Sitzung	Öffentliche Anhörung zum Thema „Neue Wege in neue Berufe? – Chancen und Risiken neuer Bildungswege“ Externe Sachverständige: Carsten Johnson, Cisco Systems GmbH, Berlin Andreas Oehme, Westdeutscher Handwerkskammertag e. V. (WHKT), Düsseldorf Prof. Dr. Eckart Severing, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), Erlangen
2. März 2020/ 18. Sitzung	Öffentliches Fachgespräch zum Thema „Digitalisierung der Ausbildung im Betrieb (Handwerk und Industrie)“ Diskussion mit Herrn Dipl.-Ing. Dieter Mießen, Frisch & Faust Tiefbau GmbH, Berlin
20. April 2020/ 20. Sitzung	Öffentliche Anhörung als Web-Konferenz zum Thema „Modernisierung des Prüfungswesens“ Externe Sachverständige: Katja Caspari, Bundesverband Deutscher Berufsausbilder e. V. (BDBA), Haßloch/Rheinland-Pfalz Sachverständige Kommissionsmitglieder: Carlo Dirschedl, Berufliche Schulen Altötting/Bayern Dr. Sandra Garbade, Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB), Hamburg Annette Greilich, Dipl. oec. troph., Leiterin der Wirtschaftsschule am Oswaldsgarten, Gießen Dr. Volker Born, Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH), Berlin Dr. Achim Dercks, Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (DIHK), Berlin Dr. Barbara Dorn, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), Berlin Martin Seiler, Deutsche Bahn AG, Berlin Uta Kupfer, Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft ver.di, Berlin
4. Mai 2020/ 21. Sitzung	Öffentliche Anhörung als Web-Konferenz zum Thema „Wege in die qualifizierte Erwerbstätigkeit – Spektrum und Erfolgsfaktoren der Förderinstrumente“ Externe Sachverständige: Dr. Nicole Cujai, Zentrale der Bundesagentur für Arbeit (BA), Nürnberg Ulrich Eberle, Zentrale der Bundesagentur für Arbeit (BA), Nürnberg Frank Neises, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn Barbara Hemkes, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn
25. Mai 2020/ 22. Sitzung	Öffentliche Anhörung als Web-Konferenz zum Thema „Optimierung der Lernortkooperation zwischen Betrieb, überbetrieblichen Bildungsstätten und Berufsschulen bezüglich der Herausforderungen durch die Digitalisierung“ Externe Sachverständige: Eugen Straubinger, Bundesverband der Lehrkräfte für Berufsbildung e. V. (BvLB), Berlin Dr. Florian Mezger, Carl Zeiss AG, Oberkochen

Datum/Sitzungs-Nr.	**Anlass/Gegenstand/Sachverständige**
	Udo Martin Schlickenrieder, Carl Zeiss AG, Oberkochen Bernhard Wagner, Technische Schule Aalen Bernd Wiedmann, Technische Schule Aalen (Kooperationsprojekt „Industrie 4.0-Lernstation“ der Carl Zeiss AG mit der Technischen Schule Aalen)
15. Juni 2020/ 23. Sitzung	Öffentliche Anhörung als Web-Konferenz zum Thema „Schulische Berufsausbildungen“ Externe Sachverständige: Klaus Lorenz, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg, Stuttgart Prof. Dr. Michael Wrase, Universität Hildesheim und Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)
29. Juni 2020/ 24. Sitzung	Öffentliche Anhörung als Web-Konferenz 1. Teil: Präsentation der Ergebnisse der Online-Beteiligung „Zukunftsdialog Ausbildung“ durch die Agentur Zebralog GmbH & Co. KG, Berlin 2. Teil: Diskussion zum Thema „Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die berufliche Bildung“ Inputs der sachverständigen Kommissionsmitglieder: Martin Seiler, Deutsche Bahn AG, Berlin Carlo Dirschedl, Berufliche Schulen Altötting Dr. Sandra Garbade, Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB), Hamburg Dr. Volker Born, Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH), Berlin Dr. Achim Dercks, Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (DIHK), Berlin Elke Hannack, Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB), Berlin Prof. Dr. Detlef Buschfeld, Universität zu Köln
14. September 2020/ 25. Sitzung	Öffentliche Anhörung als Web-Konferenz zum Thema „Finanzierung der Weiterbildung“ Externe Sachverständige: Thomas Friedrich, Bundesagentur für Arbeit (BA), Nürnberg Dr. Andreas Ogrinz, Bundesarbeitgeberverband Chemie e. V. (BAVC), Wiesbaden Prof. Dr. Gerhard Bosch, Universität Duisburg-Essen
2. November 2020/ 27. Sitzung	Nichtöffentliche Anhörung als Web-Konferenz zum Thema „Ausbildungsreife versus Berufswahlkompetenz“ Externe Sachverständige: Sien-Lie Saleh, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL), Stuttgart Prof. Dr. Marc Thielen, Leibniz Universität Hannover

Nichtöffentliche Anhörungen der Projektgruppen

Projektgruppe 1

Nichtöffentliche Anhörungen der Projektgruppe 1 „Herausforderungen der Digitalisierung für die berufliche Bildung“	
Die Projektgruppe 1 hat seit Beginn ihrer Arbeit am 10. Dezember 2018 bis zum 9. Dezember 2019 insgesamt 12 Sitzungen durchgeführt, darunter 5 nichtöffentliche Anhörungen.	
14.01.2019	Anhörung zum Themenbereich „Herausforderungen der Digitalisierung für die berufliche Bildung“ Externer Sachverständiger: Prof. Dr.-Ing. Dieter Spath, Präsident der Deutschen Akademie der Technikwissenschaften (acatech), München Impuls: „Digitale Transformation – Implikationen – Berufliche Bildung und Digitalisierung – Besondere Herausforderungen“
11.03.2019	Anhörung zum Thema „Herausforderungen für Unternehmen und für Arbeitnehmer/-innen“ Externe Sachverständige: Dr. Katharina Dengler, Forschungsgruppe Berufliche Arbeitsmärkte (IAB), Nürnberg Impuls: „Substituierbarkeitspotenziale von Berufen und Veränderbarkeit von Berufsbildern“
03.06.2019	Anhörung zum Themenbereich „Setzen von Innovationsanreizen, Sicherung von Wettbewerbsfähigkeit, ggf. Finanzierungsfragen“ Externer Sachverständiger: Dr. Henrik Hahn, Chief Digital Officer (CDO) und Vorsitzender der Geschäftsführung der Evonik Digital GmbH, Essen Input: „Der Mensch im Zentrum der Digitalisierung“
14.10.2019	Anhörung zu zwei Themenbereichen mit den externen Sachverständigen: Beigeordneter Jörg Freese vom Deutschen Landkreistag, Berlin Thema: „Chancen für Regionen und den ländlichen Raum“ und Frank Frick, Leiter der Abteilung „Lebenslanges Lernen“ der Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh Thema: Ländermonitor „Berufliche Bildung“
04.11.2019	Vertiefende Diskussion zur Begriffsbestimmung/Definition von „Digitalisierung“ Externer Sachverständiger: Prof. Dr. Andreas Boes, außerplanmäßiger Professor an der TU Darmstadt Direktorium Bayerisches Institut für Digitale Transformation - BIDT Vorstand Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e. V. - ISF München

Projektgruppe 2

Nichtöffentliche Anhörungen und Betriebsbesichtigungen der Projektgruppe 2 „Anforderungen an die Ausbildung im Betrieb“	
Die Projektgruppe 2 hat seit Beginn ihrer Arbeit am 10. Dezember 2018 bis zum 29. Januar 2020 insgesamt 13 Sitzungen und 2 Klausurtagungen, darunter 8 nichtöffentliche Anhörungen, sowie vier Betriebsbesichtigungen durchgeführt.	
14.01.2019	Anhörung zum Themenbereich „Anpassung von Inhalten, Gestaltung und Anforderungen künftiger Tätigkeitsfelder“

Nichtöffentliche Anhörungen und Betriebsbesichtigungen der Projektgruppe 2 „Anforderungen an die Ausbildung im Betrieb“	
	Externe Sachverständige: Frank Schröder und Anne Röhrig, k.o.s.-qualität GmbH, Berlin Gerd Woweries, ABB Ltd., Ausbildungszentrum Berlin, mit dem Input : „Digitale Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung“
11.02.2019	Anhörung zum Thema „Digitale Methoden/Instrumente im betrieblichen Teil der Ausbildung“ und „Möglichkeiten digitaler Lernkonzepte und Lernwege für heterogene Lerngruppen und Inklusion“ Externe Sachverständige: David Meinhard, Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V., Input: „Digitalisierung der beruflichen Bildung in Großunternehmen sowie Inklusion“ Mirko Wesling, Zentralverband des Deutschen Handwerks, Berlin Input: „Einsatz digitaler Lernmethoden in KMU des Handwerks“
11.03.2019	Anhörung zum Thema „Voraussetzungen für die digitale Ausstattung und barrierefreie Vernetzung von Lernorten“ Externe Sachverständige: Joachim Dell, ehemaliger Schulleiter an der Berufsbildenden Schule (BBS) Westerburg Input: „Das Schulentwicklungskonzept der BBS Westerburg: Wie Lernende durch offene Lernebenen und eine digitale Ausstattung bestmöglich auf die zukünftige Arbeitswelt vorbereitet werden können“ Dr. Sabine Liedtke, Handwerkskammer (HWK) Berlin Input: „Das Projekt DiQua, Digitale Qualifizierungsoffensive in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten“
13.03.2019	Betriebsbesichtigung bei der Bayer AG in Berlin Begleitung: Dr. Gerhard Schauer (Ausbildungsleiter Bayer AG) Einführung durch Dr. Arne Günther (Leiter Chemielaboranten-Ausbildung Bayer AG) mit einem Überblick über Voraussetzungen, Anforderungsprofil und Verlauf der dualen Ausbildung zur Chemielaborantin und zum Chemielaboranten
01.04.2019	Anhörung zum Thema „Digitale Anforderungen an die Ausbildung in Berufen, die nicht im BBiG bzw. der HwO geregelt sind“ Externe Sachverständige: Michaela Evans vom Institut Arbeit und Technik der Westfälischen Hochschule Gelsenkirchen Input: „Digitale Anforderungen an die Ausbildung in Pflegeberufen“ Prof. Dr. Maria-Eleonora Karsten, Professorin für Sozialadministration und Sozialmanagement an der Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Input: „Digitale Anforderungen an die Ausbildungen in Sozial- und Erziehungsberufen“ Dr. Elke Alsago, Referentin des ver.di-Bundesvorstandes, Fachstelle Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit, Berlin Input: „Vergleich der Ausbildungssysteme“
03.04.2019	Betriebsbesichtigung beim Unternehmen ABB (Energie- und Automatisierungstechnik), ABB Ausbildungszentrum Berlin gGmbH (AZB) Schwerpunktthema: Betriebliche Verbundausbildung Einführung: Gerd Woweries, Geschäftsführer Begleitung: Selma Tabak-Balks, Projektleiterin, Thomas Duske, Fachgebietsleiter Metalltechnik
06.05.2019	Anhörung zum Thema „Internationalisierung der beruflichen Bildung“

Nichtöffentliche Anhörungen und Betriebsbesichtigungen der Projektgruppe 2 „Anforderungen an die Ausbildung im Betrieb“	
	Externe Sachverständige: Tamara Moll, Leiterin des Projektes „Berufsbildung ohne Grenzen“ des Deutschen Industrie- und Handelskammertags e. V., Berlin Input: „Perspektivwechsel – Auslandsaufenthalte in der Berufsbildung“ Dr. Wolfgang Müller, Geschäftsführer Europäische Angelegenheiten in der Europa-Vertretung der Bundesagentur für Arbeit, Brüssel Input: „Benchlearning for apprenticeships”
08.05.2019	Betriebsbesichtigung bei der Firma Frisch und Faust Tiefbau GmbH, Berlin Einführung und Begleitung: Dipl.-Ing. Dieter Mießen, Prokurist und Kaufmännischer Leiter
03.06.2019	Anhörung zum Thema „Gelingens-Bedingungen für gute berufliche Bildung im Betrieb mittels Digitalisierung“ (Teil 1) Externe Sachverständige: Heinz Schwager, BBQ Bildung und Berufliche Qualifizierung gGmbH, Leiter Geschäftsfeld Berufsvorbereitung und Ausbildung Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft e. V., Balingen Input: „Gelingens-Bedingungen für gute berufliche Bildung im Betrieb mittels Digitalisierung“ Gabriele Kaller, LIFE e. V., Berlin (Bildung – Umwelt – Chancengleichheit) und Anke Steuk, Berliner Stadtreinigung, Abteilung Nachwuchsentwicklung Input: „Teilzeitberufsausbildung – Überblick und Empfehlungen“
14.10.2019	Anhörung zum Thema „Auswirkungen der Digitalisierung auf die Finanzierung von beruflicher Ausbildung“ Externe Sachverständige: Dr. Dieter Dohmen, Direktor FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie, Berlin Input: „Finanzierung der Digitalisierung in der Berufsbildung“ Dr. Jürgen Hollatz, Siemens AG, Human Resources, Learning and Education South, München Input: „Investition in eine Ausbildung der Arbeitswelt 4.0“ Dietmar Mantel, Leiter Abteilung Erwachsenenbildung Kolping-Bildungswerk Paderborn gGmbH, GF Kolping-Bildungszentren Ostwestfalen-Lippe gGmbH Input: „Anforderungen an die Ausbildung im Betrieb“ Thomas Ressel, IG Metall Vorstand – Ressortleiter Bildungs- und Qualifizierungspolitik, Frankfurt am Main Input: „Auswirkungen der Digitalisierung auf die Finanzierung von Beruflicher Ausbildung“
21.10.2019	Anhörung zum Thema „Gelingens-Bedingungen für gute berufliche Bildung im Betrieb mittels Digitalisierung“ (Teil 2) Externe Sachverständige: Andreas Bähre, Geschäftsführer der ZPA Nord-West GbR, Köln Input: „Bundesweit Qualität und Vergleichbarkeit sichern – die Erstellung der schriftlichen Prüfungsaufgaben in der IHK-Organisation“ Prof. Dr. Marianne Friese, Justus-Liebig-Universität Gießen Input: „Ausbildungsgarantie, Inklusion und deren Unterstützung mittels Digitalisierung“ Dr. Anke Bahl, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, Ausbildende, Bonn Input: „Ausbilder/-innen im Betrieb“
23.10.2019	Betriebsbesichtigung Deutsche Bahn AG, Berlin Einführung und Begleitung: Martin Seiler (Vorstand Personal und Recht)

Projektgruppe 3

Nichtöffentliche Anhörungen der Projektgruppe 3 „Anforderungen an berufsbildende Schulen“	
Die Projektgruppe 3 hat seit Beginn ihrer Arbeit am 10. Dezember 2018 bis zum 9. Dezember 2019 insgesamt 13 Sitzungen durchgeführt, darunter 6 nichtöffentliche Anhörungen.	
01.04.2019	Anhörung zum Themenbereich „Anforderungen an berufsbildende Schulen“ Externer Sachverständiger: Rainer Viehbeck, medienpädagogisch-informationstechnischer Berater für den Regierungsbezirk Oberbayern, Wasserburg Impuls: „Das bayerische Konzept der medienpädagogisch-informationstechnischen Beratung - Vorstellung des Konzeptes - Chancen und Herausforderungen für die Digitalisierung der berufsbildenden Schulen“
03.06.2019	Anhörung zum Thema „Lehrkräfte für und an berufsbildende/n Schulen“ Externer Sachverständiger: Ansgar Klinger, GEW-Hauptvorstand, Organisationsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung, Frankfurt am Main Input: „Neue und alte Wege der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen an berufsbildenden Schulen und Erhöhung der Attraktivität des Berufs“
24.06.2019	Anhörung/Diskussion zu den Herausforderungen der Digitalisierung für die berufsbildenden Schulen und den Initiativen der KMK/der Länder hierzu Externe Sachverständige: Petra Jendrich, Vorsitzende des Ausschusses für Berufliche Bildung der KMK, Berlin
23.09.2019	Anhörung zum Thema „Lehrkräfte für und an berufsbildende/n Schulen“ Externe Sachverständige: Eugen Straubinger und Joachim Maiß, Vorsitzende des Bundesverbandes der Lehrkräfte für Berufsbildung e. V., Berlin Input: „Digitalisierung der Arbeitswelt: Herausforderung für die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen – Professionalisierung des Berufes“
14.10.2019	Anhörung zum Thema „Materielle und finanzielle Ausstattung der beruflichen Schulen“ Externe Sachverständige: Pia Amelung, Referentin im Dezernat Bildung, Kultur, Sport und Gleichstellung des Deutschen Städtetages, Berlin Input: „Mehrbedarf an materieller und finanzieller Ausstattung der beruflichen Schulen in Bezug auf die Digitalisierung der Arbeitswelt aus der Sicht des Deutschen Städtetages und des Deutschen Landkreistages“
04.11.2019	Anhörung zum Thema „Berufliche Schulen der Zukunft - Visionen“ Externe Sachverständige: Maria Zöller, BIBB, Abteilung Struktur und Ordnung der Berufsbildung, Bonn Input: „Die ‚schulischen‘ Berufsausbildungen. Ordnungspolitischer Rahmen – Herausforderungen – Perspektiven“

Projektgruppe 4

Nichtöffentliche Anhörungen der Projektgruppe 4 „Weiterbildung, duales Studium und lebensbegleitendes Lernen“
Die Projektgruppe 4 hat seit Beginn ihrer Arbeit am 13. Januar 2020 bis zum 11. Januar 2021 insgesamt 14 Sitzungen durchgeführt, darunter 9 nichtöffentliche Anhörungen.

Nichtöffentliche Anhörungen der Projektgruppe 4 „Weiterbildung, duales Studium und lebensbegleitendes Lernen“	
02.03.2020	Anhörung zum Themenbereich „Überblick über die berufliche Weiterbildung in Deutschland: Strukturen, Anbieter und Instrumente“ Externe Sachverständige: Stefan Koscheck, zuständig für den „wbmonitor“ (jährliche Umfrage bei Weiterbildungsanbietern in Deutschland) im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn Input: „Überblick über die Weiterbildungslandschaft in Deutschland - Vorstellung „wbmonitor“ und Ergebnisse der Umfrage 2019 zur Digitalisierung“ Dr. Sarah Leonore Widany, Leiterin der Abteilung System und Politik im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn Input: „Überblick über die berufliche Weiterbildung in Deutschland – Struktur, Zahlen, Trends (u. a. Nationaler Bildungsbericht 2020 – Schwerpunkt: Digitalisierung)“
20.04.2020	Anhörung zum Thema „Stärken und Schwächen der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland – Vorschläge für die künftige Ausrichtung in einer zunehmend digitalen Arbeitswelt“ Externer Sachverständiger: Matthias Anbuhl, Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB), Berlin Input: „Berufliche Weiterbildung mit Perspektive“
04.05.2020	Anhörung zum Thema „Herausforderungen in der berufsbegleitenden Qualifizierung – Verknüpfung Aus- und Weiterbildung, Anschluss- und Aufstiegsqualifikationen, Kombinationsmodelle, Teilqualifikationen – hybride Formate, duales Studium, wissenschaftliche Weiterbildung“ Externe Sachverständige: Dr. Roman Jaich, ver.di Bundesverwaltung, Bereich Bildungspolitik, Berlin Input: „Berufsbegleitende Qualifizierung: Verknüpfung von Weiter- und Erstausbildung, Anschluss- und Aufstiegsqualifikationen, Kombinationsmodelle, Teilqualifikationen“ Prof. Dr. Anke Hanft, Universität Oldenburg Input: „Berufsbegleitende Qualifizierung“
25.05.2020	Anhörung zum Thema „Weiterbildungsverhalten in Deutschland“ Externe Sachverständige: Frauke Bilger, Kantar Public, Verfasserin der BMBF-Studie AES 2018, Kantar GmbH, München Input: Vorstellung und Auswertung des Adult Education Survey 2018 und der Zusatzstudie „Digitalisierung in der Weiterbildung“
15.06.2020	Anhörung zum Thema „Durchlässigkeit – Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – Anerkennungen, Zertifizierungen, Abschlüsse im europäischen und internationalen Rahmen“ Externe Sachverständige: Prof. Dr. Eckart Severing, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg Input: „Durchlässigkeit und Verzahnung zwischen beruflicher und akademischer Bildung“ Dr. Silvia Annen, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn Input: „Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – Anerkennungen, Zertifizierungen, Abschlüsse im europäischen und internationalen Rahmen“
29.06.2020	Anhörung zum Thema „Lehren und Lernen an Weiterbildungseinrichtungen/Wirtschaftszweig Weiterbildung“ Externe Sachverständige: Thiemo Fojkar, Vorstandsvorsitzender des Bundesverbandes der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband) e. V., Berlin

Nichtöffentliche Anhörungen der Projektgruppe 4 „Weiterbildung, duales Studium und lebensbegleitendes Lernen“	
	Input: „Aktuelle Lage der Weiterbildungsbranche“ Dr. Christian Welzbacher, Heinz-Piest-Institut für Handwerkstechnik an der Leibniz Universität Hannover Input: „Technologie- und Qualifikationsmonitoring“
14.09.2020	Anhörung zum Thema „Orte und Vernetzung der Weiterbildung“ Externer Sachverständiger: Prof. Dr. Achim Hecker, Gründer und Managing Director der Digital Business University of Applied Science, Berlin Input: „Akademische Aus- und Weiterbildung in der digitalen Arbeitswelt“
05.10.2020	Anhörung zum Thema „Struktur und Qualität der Berufs- und Weiterbildungsberatung“ Externe Sachverständige: Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Universität Gießen, Professur Weiterbildung Input (schriftlich): Antworten auf die Leitfragen der Fraktionen Frank Schröder, Geschäftsführer der k.o.s GmbH, Berlin Input: „Qualitätsentwicklung in Weiterbildungs- und Beratungsorganisationen, interne und externe Qualitätsaudits und Reviews“
02.11.2020	Anhörung zum Thema „E-Didaktik in der Weiterbildung – der Weg zu hybriden Formaten“ Externe Sachverständige: Prof. Dr. Marc Beutner, Universität Paderborn, Institut für Wirtschaftspädagogik Input: „E-Didaktik in der Weiterbildung – der Weg zu hybriden Formaten“ Joachim Maiß, Schulleiter der Multi Media BbS Hannover und Vorsitzender des Bundesverbandes der Lehrkräfte für Berufsbildung e. V. Input (schriftlich): „Das Digital-Summercamp des VLWN-Niedersachsen zu Konzepten und Strukturen für den digitalen Unterricht“

Projektgruppe 5

Nichtöffentliche Anhörungen der Projektgruppe 5: „Attraktivitätssteigerung der beruflichen Bildung – Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit“	
Die Projektgruppe 5 hat seit Beginn ihrer Arbeit am 13. Januar 2020 bis zum 25. Januar 2021 insgesamt 14 Sitzungen durchgeführt, darunter 7 nichtöffentliche Anhörungen.	
02.03.2020	Anhörung zum Thema „Attraktivität“ Externer Sachverständiger: Gregor Berghausen, Hauptgeschäftsführer der IHK zu Düsseldorf und Vorsitzender des „Serviceportal Bildung“ Input: „Die Attraktivität dualer Ausbildung in der digitalen Arbeitswelt und die Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung zur Steigerung der Prozess- und Output-Qualität“
20.04.2020	Anhörung zum Thema „Attraktivität“ Externe Sachverständige: Fabian Pfister, Referatssekretär Jugend, Bildung und Berufsbildung, DGB-Landesbüro Sachsen-Anhalt, Magdeburg Input: „Die Attraktivität dualer Ausbildung und die Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung zur Steigerung der Prozess- und Outputqualität aus Sicht der Nachfrageseite“

Nichtöffentliche Anhörungen der Projektgruppe 5: „Attraktivitätssteigerung der beruflichen Bildung – Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit“	
	Silvia Marienfeld, Berufsfortbildungswerk, Gemeinnützige Bildungseinrichtung des DGB, Geschäftsbereich maxQ., Castrop-Rauxel Input: „Die Attraktivität dualer Ausbildung und die Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung zur Steigerung der Prozess- und Outputqualität. Attraktivität durch Umlagefinanzierung in der Altenpflegeausbildung NRW“
04.05.2020	Anhörung zum Thema „Gleichwertigkeit“ Externer Sachverständiger: Dirk Werner, Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V., (IW) Input: „Karrierefaktor Höhere Berufsbildung“
15.06.2020	Anhörung zum Thema „Gleichwertigkeit“ Externer Sachverständiger: Prof. Friedrich Hubert Esser, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn Input: „DQR/EQR“
14.09.2020	Anhörung zum Thema „Durchlässigkeit“ Externer Sachverständiger: Prof. Dr. Eckart Severing, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Pädagogik Input: „Informelles Lernen und außerberufliche Erfahrungen“
05.10.2020	Anhörung zum Thema „Durchlässigkeit“ Externe Sachverständige: Dr. Nadine Bernhard, Humboldt-Universität zu Berlin und Prof. Dr. Dietmar Frommberger, Universität Osnabrück Input: „Anerkennung und Anrechnung von Qualifikationen; Zulassungen; Berufserfahrung“
02.11.2020	Anhörung zum Thema „Förderung“ Externe Sachverständige: Simone Marhenke, Geschäftsführerin für Bildung der Handwerkskammer zu Köln (in Vertretung für Garrelt Duin, Hauptgeschäftsführer der Handwerkskammer zu Köln) Input: „Förderung von KMU und des Handwerks“

Projektgruppe 6

Nichtöffentliche Anhörungen der Projektgruppe 6 „Zu- und Übergänge – Passung, Berufsorientierung, Fachkräfte, Integration besonderer Gruppen“	
Die Projektgruppe 6 hat seit Beginn ihrer Arbeit am 13. Januar 2020 bis zum 11. Januar 2021 insgesamt 15 Sitzungen durchgeführt, darunter 8 nichtöffentliche Anhörungen.	
10.02.2020	Anhörung zum Themenbereich „Zugang zu beruflicher Qualifizierung und Übergangsproblematik“ Externe Sachverständige: Claudia Burkard und Dr. Marcus Eckelt, Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh Input: Ergebnisse des „Ländermonitor berufliche Bildung 2019“

Nichtöffentliche Anhörungen der Projektgruppe 6 „Zu- und Übergänge – Passung, Berufsorientierung, Fachkräfte, Integration besonderer Gruppen“	
02.03.2020	Anhörung zum Themenbereich „Zu- und Übergänge“ Externe Sachverständige: Prof. Dr. Enzo Weber, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg Input: „Digitalisierung, Arbeitsmarkt, Kompetenzen: Berufliche Bildung im Fokus“ Prof. Dr. Elisabeth M. Krekel, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn Input: „Passungsprobleme am Ausbildungsmarkt“
23.03.2020 (ausgefallene Sitzung)	Schriftlicher Input zum Thema „Zu- und Übergänge“ von der externen Sachverständigen Prof. Dr. Ruth Enggruber, Hochschule Düsseldorf
20.04.2020	Anhörung zum Themenbereich „Zu- und Übergänge“ Externe Sachverständige: Dr. Jörn Sommer, InterVal GmbH, Berlin Input: „Das Berufsorientierungsprogramm (BOP) des BMBF“ Daniela Schneckenburger, Stadträtin Stadt Dortmund Input: „Regionales Bildungsbüro Dortmund“
04.05.2020	Anhörung zum Themenbereich „Zu- und Übergänge“ Externe Sachverständige: Dr. Mona Granato, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn Input: „Berufsorientierung und Ausbildungschancen für Jugendliche mit Migrationsgeschichte“
25.05.2020	Anhörung zum Themenbereich „Zu- und Übergänge“ Externe Sachverständige: Amine El Aryf, Berliner Wasserbetriebe AöR, Ausbilder Förderbedarfe Impuls: „Praxisbeispiel Einstiegsqualifizierung“ Dr. Stefan Ekert, Geschäftsführer InterVal GmbH, Berlin Impuls: „Das Beispiel der Ausbildungsbausteine im Programm ‚Jobstarter Connect‘, Ergebnisse der Evaluation und Perspektiven“
14.09.2020	Anhörung zum Themenbereich „Weiterbildung“ Externe Sachverständige: Katrin Gutschow, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn Input: „Menschen ohne abgeschlossene Berufsausbildung“ und Teilqualifikation“ Martina Tetz, Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft e. V., Ludwigsburg und Uwe Bies-Herkommer, Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft e. V., Leiter Geschäftsfeld Berufliche Qualifizierung und Rehabilitation, Ludwigsburg Input: „Teilqualifikation – Projekt ETAPP mit Teilqualifizierung zum Berufsabschluss“ Roman Jaich, ver.di Berlin Input: „Qualifizierung zum Berufsabschluss“
05.10.2020	Anhörung zum Themenbereich „Individuelle Wege in den Beruf/ Erfolgsmodelle“ Externe Sachverständige: Günter Buck, Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit, BAG EJSA e. V., Stuttgart Input: „Digitalisierung in der Jugendberufshilfe – Chancen und Risiken für den sozialen Zusammenhalt“

Nichtöffentliche Anhörungen der Projektgruppe 6 „Zu- und Übergänge – Passung, Berufsorientierung, Fachkräfte, Integration besonderer Gruppen“	
	Mark-Cliff Zofall, Bundesagentur für Arbeit (BA), Nürnberg Input: „Projekt: Lebensbegleitende Berufsberatung (LBB) in der Erprobung“
02.11.2020	Anhörung zum Themenbereich „Individuelle Wege in den Beruf/Erfolgsmodelle“ Externer Sachverständiger: Helmut Dornmayr, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw), Wien Input: „Lehrzeitverlängerung und Ausbildungsgarantie in Österreich“

Projektgruppe 7

Nichtöffentliche Anhörungen der Projektgruppe 7 „Finanzierung der Aus- und Weiterbildung“	
Die Projektgruppe 7 hat seit Beginn ihrer Arbeit am 28. September 2020 bis zum 25. Januar 2021 insgesamt 5 Sitzungen durchgeführt, darunter 3 nichtöffentliche Anhörungen.	
26.10.2020	Anhörung zum Themenbereich „Finanzierung der Aus- und Weiterbildung“ Externe Sachverständige: Dr. Felix Wenzelmann, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn Input: „Finanzierung der Erstausbildung“ Dr. Hans Dietrich, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg Input: „Finanzierung der Erstausbildung“ Steffen Spengler, SOKA-BAU, Wiesbaden Input: „Statement zur umlagefinanzierten Ausbildung im Bauhauptgewerbe“
23.11.2020	Anhörung zum Themenbereich „Finanzierung der Aus- und Weiterbildung“ Externe Sachverständige: Susanne Müller, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), Berlin Input: „Finanzierung der Weiterbildung“ Roman Zitzelsberger, Bezirksleiter der IG Metall Baden-Württemberg, Stuttgart Input: „Weiterbildungsförderung“ PD Dr. Thomas Kruppe, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg Input: „Finanzierung der Weiterbildung“ Detlef Scheele, Vorsitzender des Vorstandes, Bundesagentur für Arbeit (BA), Nürnberg Input: „Finanzierung der Weiterbildung“
14.12.2020	Anhörung zum Themenbereich „Finanzierung Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung“ Externe Sachverständige: MDg’in Petra Jendrich, Ministerium für Bildung, Mainz Input: „Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung“ Mario Patuzzi, Referatsleiter für Grundsatzfragen für Berufsbildung und Weiterbildung beim DGB Bundesvorstand, Berlin Input: „Bildungsinfrastruktur/Digitalisierung“

Liste der Kommissionsdrucksachen

Nr.	Urheber	Inhalt	Datum/ Versand
19(28)01	Sekretariat „Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ (PA 28)	Vorschläge zum Verfahren der Enquete-Kommission und zur Beschlussfassung über das weitere Vorgehen	26.09.2018
19(28)01 a	Sekretariat PA 28	Verfahrensbeschlüsse der Enquete-Kommission; 2. Sitzung am 27. September 2018, nichtöffentlich	28.09.2018
19(28)01 a-Erg.	Sekretariat PA 28	Ergänzung der Verfahrensbeschlüsse der Enquete-Kommission; Beschluss „Durchführung von Webkonferenzen“ (Ziffer 9)	14.10.2020
19(28)02	Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag (TAB)	Endbericht zum TA-Projekt „Online-Bürgerbeteiligung an der Parlamentsarbeit“; zur 3. Sitzung am 5. November 2018, nichtöffentlich	29.10.2018
19(28)03	Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag (TAB)	TAB-Fokus Nr. 13 zum Arbeitsbericht Nr. 173; zur 3. Sitzung am 5. November 2018	29.10.2018
19(28)04	Sekretariat PA 28	Koalitionsvorschlag zur Strukturierung der Arbeit der Enquete-Kommission unter Einbeziehung der von den Fraktionen vorgeschlagenen Themenblöcke/Projektgruppen und Unterpunkte – Diskussionsgrundlage; 3. Sitzung am 5. November 2018	02.11.2018
19(28)05	Sekretariat PA 28	Eingereichte Vorschläge der Fraktionen zur Strukturierung der Arbeit: Themenblöcke/Projektgruppe; zur 3. Sitzung am 5. November 2018	02.11.2018
19(28)06	Carlo Dirschedl, Berufliche Schulen Altötting, sachverständiges Kommissionsmitglied	Präsentation „Ziele, Schwerpunktsetzung“; zur 3. Sitzung am 5. November 2018	02.11.2018
19(28)07	Prof. Dr. Ursula Bylinski, FH Münster, sachverständiges Kommissionsmitglied	Unterlage zum Kurzvortrag „Inklusive Berufsbildung: Vielfalt aufgreifen – alle Potenziale nutzen!“; zu TOP 5 der 3. Sitzung am 5. November 2018	02.11.2018
19(28)08	Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag (TAB)	Präsentation zum TAB-Bericht „Online-Bürgerbeteiligung an der Parlamentsarbeit“; 3. Sitzung am 5. November 2018	02.11.2018
19(28)09	Dr. Barbara Dorn, BDA, sachverständiges Kommissionsmitglied	Präsentation „Welche Herausforderungen sind prioritär zu bearbeiten?“; zu TOP 5 der Sitzung am 5. November 2018	05.11.2018
19(28)10	Prof. Dr. Bettina Kohlrausch, Universität Paderborn, sachverständiges Kommissionsmitglied	Präsentation „Herausforderungen für das System der politischen Bildung im Zeitalter der Digitalisierung“; 3. Sitzung am 5. November 2018	05.11.2018

Nr.	Urheber	Inhalt	Datum/ Versand
19(28)11	Annette Greilich, Wirtschaftsschule am Oswaldsgarten, sachverständiges Kommissionsmitglied	Präsentation „Fragen und Forderungen an die Arbeit der Kommission“; zu TOP 5 der 3. Sitzung am 5. November 2018	05.11.2018
19(28)12	Martin Seiler, DB AG, sachverständiges Kommissionsmitglied	Präsentation „Zielsetzung der Kommissionsarbeit und Schwerpunktsetzung“; zu TOP 5 der 3. Sitzung am 5. November 2018	05.11.2018
19(28)13	Sekretariat PA 28, Dr. Ines Mockenhaupt-Gordon, Unterabteilungsleiterin PA	Kurzvortrag „Arbeitsweise von Enquete-Kommissionen“; 3. Sitzung am 5. November 2018	05.11.2018
19(28)14	Sekretariat PA 28	Beschluss zur Grundstruktur von Themenblöcken/Projektgruppen für die Arbeit der Enquete-Kommission; 3. Sitzung am 5. November 2018	21.11.2018
19(28)15	Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)	Schriftliche Stellungnahme des Parl. Staatssekretärs Thomas Rachel, MdB, zur Vorbereitung der Kommissionsmitglieder; 4. Sitzung am 26. November 2018, öffentlich	21.11.2018
19(28)16	Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS)	Schriftliche Stellungnahme der Parl. Staatssekretärin Anette Kramme, MdB, zu aktuellen Vorhaben des BMAS mit Bezug zur beruflichen Bildung und Digitalisierung; 4. Sitzung am 26. November 2018	21.11.2018
19(28)17	Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi)	Schriftliche Stellungnahme des Parl. Staatssekretärs Christian Hirte, MdB, zur Vorbereitung der Kommissionsmitglieder auf die Anhörung der Enquete-Kommission; 4. Sitzung am 26. November 2018	22.11.2018
19(28)18	Sekretariat PA 28	Fragenkatalog an das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) zur öffentliche Anhörung am 10. Dezember 2018	04.12.2018
19(28)19	Sekretariat PA 28	Fragenkatalog an das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) zur öffentlichen Anhörung am 10. Dezember 2018	04.12.2018
19(28)20	Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn	Präsentation zum Vortrag „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“; öffentliche Anhörung am 10. Dezember 2018	07.12.2018
19(28)21	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg	Präsentation zum Vortrag „Berufe und berufliche Aus- und Weiterbildung in der digitalen Arbeitswelt“; öffentliche Anhörung am 10. Dezember 2018	07.12.2018
19(28)22	Sekretariat PA 28	Übersicht „Mitglieder der Projektgruppen“; zur 5. Sitzung am 10. Dezember 2018	05.12.2018
19(28)23	CDU/CSU, SPD (Koalitionsfraktionen AG PA 28)	Diskussionsgrundlage – Zielsetzung der Enquete-Kommission; zur 6. Sitzung am 14. Januar 2019, nichtöffentlich	11.01.2019

Nr.	Urheber	Inhalt	Datum/ Versand
19(28)23 a	Sekretariat PA 28	Ergänzungen der Oppositionsfraktionen zur Diskussionsgrundlage – Zielsetzung der Enquete-Kommission zur 6. Sitzung am 14. Januar 2019	11.01.2019 (Versand als Anlage zum Protokoll am 09.04.2019)
19(28)24	CDU/CSU, SPD (Koalitionsfraktionen AG PA 28)	Diskussionsgrundlage – Mögliche thematische Schwerpunkte der nächsten Kommissionssitzungen; 6. Sitzung am 14. Januar 2019	11.01.2019
19(28)24 a	Sekretariat PA 28	Ergänzungen der Oppositionsfraktionen zur Diskussionsgrundlage - Mögliche thematische Schwerpunkte der nächsten Kommissionssitzungen; 6. Sitzung am 14. Januar 2019	11.01.2019 (Versand als Anlage zum Protokoll am 09.04.2019)
19(28)25	Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn	Schriftliche Beantwortung des Fragenkatalogs zur öffentlichen Anhörung am 10. Dezember 2018 (nachträglich übersandt)	31.01.2019
19(28)26	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg	Schriftliche Beantwortung des Fragenkatalogs zur öffentlichen Anhörung am 10. Dezember 2018 (nachträglich übersandt)	31.01.2019
19(28)27	Sekretariat PA 28	Leitfragen der Fraktionen zur öffentlichen Anhörung „Bisherige Veränderungen und daraus zu ziehende Lehren für die Arbeitswelt und berufliche Bildung“; 7. Sitzung am 11. Februar 2019	06.02.2019
19(28)28	Dirk Werner, Institut der deutschen Wirtschaft (IW) e. V., Köln	Öffentliche Anhörung der Enquete-Kommission am 11. Februar 2019, PowerPoint-Präsentation zum Eingangsstatement	14.02.2019 (vorab in der Sitzung verteilt)
19(28)29	Prof. Dr. Sabine Pfeiffer, Friedrich-Alexander-Universität (FAU) Nürnberg-Erlangen	Öffentliche Anhörung der Enquete-Kommission am 11. Februar 2019, PowerPoint-Präsentation zum Eingangsstatement	14.02.2019
19(28)30	Dr. Britta Matthes, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg	Öffentliche Anhörung der Enquete-Kommission am 11. Februar 2019, PowerPoint-Präsentation zum Eingangsstatement	14.02.2019
19(28)30 a	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Dr. Britta Matthes u. a., Nürnberg	Öffentliche Anhörung der Enquete-Kommission am 11. Februar 2019, Nachträgliche schriftliche Beantwortung des Leitfragenkatalogs der Fraktionen	13.06.2019
19(28)31	Sekretariat PA 28	Leitfragen der Fraktionen zur öffentlichen Anhörung „Berufliche Aus- und Weiterbildung im internationalen Vergleich“ am 11. März 2019	14.02.2019
19(28)32	Dr. Patrizia Salzmann, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB), Schweiz	PowerPoint-Präsentation zur öffentlichen Anhörung zum Thema „Berufliche Aus- und Weiterbildung im internationalen Vergleich“ am 11. März 2019	12.03.2019

Nr.	Urheber	Inhalt	Datum/ Versand
19(28)32 neu	Dr. Patrizia Salzmann, EHB, Schweiz	PowerPoint-Präsentation (mit Zusatzfolien) zur öffentlichen Anhörung am 11. März 2019	28.03.2019
19(28)32 neu-Erg.	Dr. Patrizia Salzmann, EHB, Schweiz	Ergänzung der PowerPoint-Präsentation zur öffentlichen Anhörung am 11. März 2019 mit einer zusätzlichen Folie; *(entsprechend der Nachfrage von Frau Prof. Dr. Solga – Anlage zum Wortprotokoll)*	04.04.2019 (Versand mit dem Wortprotokoll am 09.05.2019)
19(28)33	Prof. Dr. Peter Schlögl, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Österreich	PowerPoint-Präsentation zur öffentlichen Anhörung „Berufliche Aus- und Weiterbildung im internationalen Vergleich“ am 11. März 2019 (nachträglich übersandt)	12.03.2019
19(28)34	Sekretariat PA 28	Leitfragen der Fraktionen zur öffentlichen Anhörung zum Thema „Wie tickt die junge Generation in puncto Beruf?“ am 1. April 2019	27.03.2019
19(28)35	Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Dr. Annalisa Schnitzler, Bonn	Studie „Abi und dann? – Was Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zur Aufnahme einer beruflichen Ausbildung bewegt“, Themenschwerpunkt BWP 1/2019; zur öffentlichen Anhörung „Wie tickt die junge Generation in puncto Beruf?“ am 1. April 2019	27.03.2019
19(28)36	Dr. Marc Calmbach, SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH, Berlin	Öffentliche Anhörung zum Thema „Wie tickt die junge Generation in puncto Beruf?“ am 1. April 2019, PowerPoint-Präsentation zum Eingangsstatement	27.03.2019
19(28)36 neu	Dr. Marc Calmbach,	Aktualisierte Fassung der PowerPoint-Präsentation (Austausch Seite 6) zur öffentlichen Anhörung am 1. April 2019	02.04.2019
19(28)37	Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Hertie School of Governance, Berlin	Öffentliche Anhörung zum Thema „Wie tickt die junge Generation in puncto Beruf?“ am 1. April 2019, Thesenpapier zum Einführungsvortrag	27.03.2019
19(28)38	Prof. Dr. Mathias Albert, Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Prof. Dr. Gudrun Quenzel, TNS Infratest Sozialforschung (Autoren)	17. Shell Jugendstudie Broschüre „Jugend 2015“ zur öffentlichen Anhörung „Wie tickt die junge Generation in puncto Beruf?“ am 1. April 2019	27.03.2019
19(28)39	Thomas Weise, Industrie- und Handelskammer (IHK), Region Stuttgart	Öffentliche Anhörung zum Thema „Wie tickt die junge Generation in puncto Beruf?“ am 1. April 2019, PowerPoint-Präsentation zum Eingangsstatement	27.03.2019
19(28)40	DGB-Jugend, Gewerkschaft Nahrung-Genuss-Gaststätten (NGG) Hamburg/DGB-Bundesvorstand Berlin	Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung zum Thema „Wie tickt die junge Generation in puncto Beruf?“ am 1. April 2019	28.03.2019
19(28)41	Sekretariat PA 28	Leitfragen der Fraktionen zur öffentlichen Anhörung zum Thema „Motivationsfaktoren für eine erfolgreiche berufliche Aus- und Weiterbildung“ am 6. Mai 2019	30.04.2019
19(28)42 a	Dr. Achim Dercks, sachverständiges Kommissionsmitglied	Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung „Motivationsfaktoren für eine erfolgreiche berufliche Aus- und Weiterbildung“ am 6. Mai 2019	30.04.2019

Nr.	Urheber	Inhalt	Datum/ Versand
19(28)42 b	Dr. Achim Dercks	PowerPoint-Präsentation zur öffentlichen Anhörung am 6. Mai 2019	30.04.2019
19(28)42 b neu	Dr. Achim Dercks	Überarbeitete PowerPoint-Präsentation zur öffentlichen Anhörung am 6. Mai 2019	03.05.2019
19(28)43	Angela Kennecke, sachverständiges Kommissionsmitglied	Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung „Motivationsfaktoren für eine erfolgreiche berufliche Aus- und Weiterbildung“ am 6. Mai 2019	02.05.2019
19(28)43 a	Angela Kennecke	PowerPoint-Präsentation zur öffentlichen Anhörung am 6. Mai 2019	06.05.2019
19(28)44	Dr. Barbara Dorn, sachverständiges Kommissionsmitglied	Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung „Motivationsfaktoren für eine erfolgreiche berufliche Aus- und Weiterbildung“ am 6. Mai 2019	02.05.2019
19(28)45	Dr. Volker Born, sachverständiges Kommissionsmitglied	Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung „Motivationsfaktoren für eine erfolgreiche berufliche Aus- und Weiterbildung“ am 6. Mai 2019	02.05.2019
19(28)46 a	Francesco Grioli, sachverständiges Kommissionsmitglied	Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung „Motivationsfaktoren für eine erfolgreiche berufliche Aus- und Weiterbildung“ am 6. Mai 2019	03.05.2019
19(28)46 b	Francesco Grioli	PowerPoint-Präsentation zur öffentlichen Anhörung am 6. Mai 2019	03.05.2019
19(28)47	Katharina Weinert, Handelsverband Deutschland e. V. (HDE), Berlin	Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung „Motivationsfaktoren für eine erfolgreiche berufliche Aus- und Weiterbildung“ am 6. Mai 2019	06.05.2019
19(28)48-DE	Sekretariat PA 28	Leitfragenkatalog der Fraktionen zur öffentlichen Anhörung „Berufliche Aus- und Weiterbildung im internationalen Vergleich (2. Sitzung): Vergleich zu digitalisierten Regionen, Lernen von den Besten“ am 3. Juni 2019	27.05.2019
19(28)48-EN	Sekretariat PA 28	Leitfragenkatalog der Fraktionen zur öffentlichen Anhörung am 3. Juni 2019 (englische Übersetzung)	27.05.2019
19(28)49 a-EN	Konstantinos Pouliakas, European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), Thessaloniki, Griechenland	Stellungnahme/Handlungsempfehlungen zur öffentlichen Anhörung „Berufliche Aus- und Weiterbildung im internationalen Vergleich (2. Sitzung): Vergleich zu digitalisierten Regionen, Lernen von den Besten“ am 3. Juni 2019 (englisch)	27.05.2019
19(28)49 a-DE	Konstantinos Pouliakas, Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, Cedefop	Stellungnahme/Handlungsempfehlungen zur öffentlichen Anhörung am 3. Juni 2019 (deutsche Übersetzung)	28.05.2019
19(28)49 b-EN	Konstantinos Pouliakas, Cedefop	Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung am 3. Juni 2019/Statement/Responses to the Key Questions englisch)	31.05.2019
19(28)49 b-DE	Konstantinos Pouliakas, Cedefop	Stellungnahme/Beantwortung der Leitfragen der Fraktionen, Anhörung am 3. Juni 2019 (deutsche Übersetzung)	06.06.2019
19(28)49 c-EN	Konstantinos Pouliakas, Cedefop	PowerPoint-Präsentation zur öffentlichen Anhörung am 3. Juni 2019 (englisch)	31.05.2019

Nr.	Urheber	Inhalt	Datum/ Versand
19(28)50 a	Prof. Dr. Matthias Pilz, Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Universität zu Köln	Empfehlungshinweise „‚Lessons learned' aus dem internationalen Kontext der Berufsbildung" zur öffentlichen Anhörung „Berufliche Aus- und Weiterbildung im internationalen Vergleich (2. Sitzung): Vergleich zu digitalisierten Regionen, Lernen von den Besten" am 3. Juni 2019	27.05.2019
19(28)50 b	Prof. Dr. Matthias Pilz, Universität zu Köln	PowerPoint-Präsentation zur öffentlichen Anhörung am 3. Juni 2019	28.05.2019
19(28)51	Sekretariat PA 28	Beschlussvorschlag zur Vergabe eines Gutachtens auf der Grundlage einer Online-Beteiligung der Enquete-Kommission, zu TOP 4 der 11. Sitzung am 3. Juni 2019	27.05.2019
19(28)52 a-EN	Rita Siilivask, estnisches Ministerium für Bildung und Forschung, Tartu/Estland - Mitglied im Verwaltungsrat des Cedefop	PowerPoint-Präsentation zur öffentlichen Anhörung „Berufliche Aus- und Weiterbildung im internationalen Vergleich (2. Sitzung): Vergleich zu digitalisierten Regionen, Lernen von den Besten" am 3. Juni 2019 (englisch)	28.05.2019
19(28)52 a-DE	Rita Siilivask, Cedefop	PowerPoint-Präsentation zur öffentlichen Anhörung am 3. Juni 2019 (deutsche Übersetzung)	03.06.2019
19(28)52 b-EN	Rita Siilivask, Cedefop	Empfehlungen/Recommendations zur öffentlichen Anhörung am 3. Juni 2019 (englisch)	28.05.2019
19(28)52 b-DE	Rita Siilivask, Cedefop	Empfehlungen zur öffentlichen Anhörung am 3. Juni 2019 (deutsche Übersetzung)	03.06.2019
19(28)53	Sekretariat PA 28	Leitfragenkatalog der Fraktionen zur öffentlichen Anhörung „Betriebliche und überbetriebliche Erfolgsmodelle" am 23. September 2019	13.09.2019
19(28)54 a	Günter Hofmann, Firma Werkzeugbau Siegfried Hofmann GmbH, Lichtenfels	Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung „Betriebliche und überbetriebliche Erfolgsmodelle" am 23. September 2019	13.09.2019
19(28)54 b	Günter Hofmann	PowerPoint-Präsentation mit Handlungsempfehlungen zur öffentlichen Anhörung am 23. September 2019	13.09.2019
19(28)55 a	Steffen Staake, Bildungsakademie Leuna (BAL)	Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung „Betriebliche und überbetriebliche Erfolgsmodelle" am 23. September 2019	17.09.2019
19(28)55 b	Steffen Staake, BAL	PowerPoint-Präsentation mit Handlungsempfehlungen zur öffentlichen Anhörung am 23. September 2019	17.09.2019
19(28)56	Sekretariat PA 28	Beschlussempfehlung zur Beauftragung eines Gutachtens zum Thema „Haltung der vor der Berufswahl stehenden jungen Menschen und Auszubildenden zur beruflichen Bildung in der digitalen Arbeitswelt", TOP 4 der 12. Sitzung am 23. September 2019	18.09.2019
19(28)57 a	Oliver Maassen, Leiter Human Resources, Trumpf-Gruppe, Ditzingen	Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung „Betriebliche und überbetriebliche Erfolgsmodelle" am 23. September 2019	18.09.2019
19(28)57 b	Oliver Maassen, Trumpf-Gruppe	PowerPoint-Präsentation zur öffentlichen Anhörung am 23. September 2019	18.09.2019

Nr.	Urheber	Inhalt	Datum/ Versand
19(28)57 c	Oliver Maassen, Trumpf-Gruppe	Handlungsempfehlungen zum Leitfragenkatalog, öffentliche Anhörung am 23. September 2019	18.09.2019
19(28)58	Sekretariat PA 28	Zwischenbericht der Projektgruppe 1 – Interne Beratungsunterlage zu TOP 1 der 13. Sitzung am 14. Oktober 2019	07.10.2019
19(28)58 neu	Sekretariat PA 28	Aktualisierte Fassung des Zwischenberichtes der Projektgruppe 1 – Interne Beratungsunterlage zu TOP 1 der 13. Sitzung am 14. Oktober 2019	08.10.2019
19(28)59	Sekretariat PA 28	Zwischenbericht der Projektgruppe 3 – Interne Beratungsunterlage zu TOP 1 der 14. Sitzung am 4. November 2019	28.10.2019
19(28)59 a	Sekretariat PA 28	PowerPoint-Präsentation zur Vorstellung des Zwischenberichts der Projektgruppe 3 zu TOP 1 der 14. Sitzung am 4. November 2019	08.01.2020 (nur dem Protokoll beigefügt)
19(28)60	Sekretariat PA 28	Projektgruppe 2: Vorstellung der Handlungsempfehlungen zu den Themenblöcken 1 bis 6; zu TOP 1 der 15. Sitzung am 9. Dezember 2019	03.12.2019
19(28)60 a	Sekretariat PA 28	PowerPoint-Präsentation zur Vorstellung des Zwischenberichts der Projektgruppe 2 zu TOP 1 der 15. Sitzung am 9. Dezember 2019	08.01.2020 (nur dem Protokoll beigefügt)
19(28)60 neu	Sekretariat PA 28	Projektgruppe 2: Vorstellung der Handlungsempfehlungen zu den Themenblöcken 1 bis 6; zu TOP 1 der 15. Sitzung am 9. Dezember 2019 – Neue Fassung mit Ergänzungen auf Seite 9	05.12.2019
19(28)60 neu – überarbeitet	Sekretariat PA 28	Projektgruppe 2: Vorstellung der Handlungsempfehlungen zu den Themenblöcken 1 bis 6; Tischvorlage zu TOP 1 der 15. Sitzung am 9. Dezember 2019 - Überarbeitete Fassung nach der Abstimmung in der Projektgruppensitzung am 9. Dezember 2019	09.12.2019 (nur in der Sitzung verteilt)
19(28)61	Sekretariat PA 28	Übersicht zu den Projektgruppen 4, 5 und 6; zu TOP 2 der 15. Sitzung am 9. Dezember 2019	03.12.2019
19(28)62	Sekretariat PA 28	Leitfragen der Fraktionen zur öffentlichen Anhörung zum Thema „Neue Wege in neue Berufe? – Chancen und Risiken neuer Bildungswege“, 16. Sitzung am 13. Januar 2020	08.01.2020
19(28)63	Sekretariat PA 28	Feinkonzept der Firma Zebralog GmbH zur Online-Beteiligung im Rahmen der Studie „Haltung der vor der Berufswahl stehenden jungen Menschen und Auszubildenden zur beruflichen Bildung in der digitalen Arbeitswelt“; TOP 2 der 16. Sitzung am 13. Januar 2020	08.01.2020
19(28)64	Andreas Oehme, Geschäftsführer Westdeutscher Handwerkskammertag (WHKT), Düsseldorf	Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung zum Thema „Neue Wege in neue Berufe? – Chancen und Risiken neuer Bildungswege“ am 13. Januar 2020	08.01.2020

Nr.	Urheber	Inhalt	Datum/ Versand
19(28)65	Prof. Dr. Eckart Severing, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), Erlangen	PowerPoint-Präsentation zur öffentlichen Anhörung zum Thema „Neue Wege in neue Berufe? – Chancen und Risiken neuer Bildungswege“ am 13. Januar 2020	08.01.2020
19(28)65 a	Prof. Dr. Eckart Severing, FAU	Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung zum Thema „Neue Wege in neue Berufe? – Chancen und Risiken neuer Bildungswege“ am 13. Januar 2020	09.01.2020
19(28)66 a	Carsten Johnson, CSR Territory Manager, Cisco Systems GmbH, Berlin	Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung zum Thema „Neue Wege in neue Berufe? – Chancen und Risiken neuer Bildungswege“ am 13. Januar 2020	08.01.2020
19(28)66 b	Carsten Johnson, Cisco Systems GmbH, Berlin	PowerPoint-Präsentation zur öffentlichen Anhörung am 13. Januar 2020	13.01.2020 (nur in der Sitzung verteilt)
19(28)67	Sekretariat PA 28	Endbericht der Projektgruppe 1 – interne Beratungsunterlage	03.02.2020
19(28)68	Sekretariat PA 28	Endbericht der Projektgruppe 2 – interne Beratungsunterlage; zur 19. Sitzung am 2. März 2020	25.02.2020
19(28)68 neu	Sekretariat PA 28	Endbericht der Projektgruppe 2 – interne Beratungsunterlage; zur 19. Sitzung am 2. März 2020; überarbeitete Fassung	28.02.2020
19(28)68 a	Sekretariat PA 28	PowerPoint-Präsentation zur Vorstellung und Beratung des Endberichts der Projektgruppe 2; zur 19. Sitzung am 2. März 2020	02.03.2020 (nur in der Sitzung verteilt)
19(28)69	Sekretariat PA 28	Endbericht der Projektgruppe 3 – interne Beratungsunterlage	09.03.2020/ 18.03.2020
19(28)70	Sekretariat PA 28	Leitfragen der Fraktionen zur öffentlichen Anhörung zum Thema „Modernisierung des Prüfungswesens“ am 20. April 2020 (Web-Konferenz)	06.03.2020
19(28)71	Sekretariat PA 28	Öffentliche Anhörung zum Thema „Modernisierung des Prüfungswesens“ am 20. April 2020: PowerPoint-Präsentation zur Darstellung der Sicht der Berufsschulen von den sachverständigen Kommissionsmitgliedern Dr. Sandra Garbade, Annette Greilich und Carlo Dirschedl	15.04.2020
19(28)72	Sekretariat PA 28	Öffentliche Anhörung zum Thema „Modernisierung des Prüfungswesens“ am 20. April 2020: Stellungnahme der gewerkschaftlichen sachverständigen Kommissionsmitglieder Elke Hannack, Uta Kupfer, Angela Kennecke, Francesco Grioli	15.04.2020
19(28)73	Katja Caspari, Bundesverband Deutscher Berufsausbilder e. V. (BDBA), Haßloch	PowerPoint-Präsentation zur öffentlichen Anhörung zum Thema „Modernisierung des Prüfungswesens“ am 20. April 2020	15.04.2020

Nr.	Urheber	Inhalt	Datum/ Versand
19(28)74	Sekretariat PA 28	Öffentliche Anhörung zum Thema „Modernisierung des Prüfungswesens“ am 20. April 2020: Stellungnahme der sachverständigen Kommissionsmitglieder Dr. Achim Dercks (DIHK) und Dr. Volker Born (ZDH)	16.04.2020
19(28)75	Sekretariat PA 28	Öffentliche Anhörung zum Thema „Modernisierung des Prüfungswesens“ am 20. April 2020: Nachträgliche schriftliche Stellungnahme des sachverständigen Kommissionsmitglieds Martin Seiler, Vorstand Deutsche Bahn Berlin	21.04.2020
19(28)76	Sekretariat PA 28	Leitfragenkatalog der Fraktionen zur öffentlichen Anhörung zum Thema „Wege in die qualifizierte Erwerbstätigkeit – Spektrum und Erfolgsfaktoren der Förderinstrumente“ am 4. Mai 2020 (als Web-Konferenz)	21.04.2020
19(28)77 a	Frank Neises und Barbara Hemkes, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn	PowerPoint-Präsentation zur öffentlichen Anhörung zum Thema „Wege in die qualifizierte Erwerbstätigkeit – Spektrum und Erfolgsfaktoren der Förderinstrumente“ am 4. Mai 2020	29.04.2020
19(28)77 b	Frank Neises und Barbara Hemkes, BIBB, Bonn	Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung am 4. Mai 2020	29.04.2020
19(28)78 a	Dr. Nicole Cujai, Leiterin des Geschäftsbereichs Arbeitsmarkt, Bundesagentur für Arbeit (BA), Nürnberg	PowerPoint-Präsentation zur öffentlichen Anhörung zum Thema „Wege in die qualifizierte Erwerbstätigkeit – Spektrum und Erfolgsfaktoren der Förderinstrumente“ am 4. Mai 2020	29.04.2020
19(28)78 b	Dr. Nicole Cujai, BA, Nürnberg	Handlungsempfehlungen zur öffentlichen Anhörung am 4. Mai 2020	30.04.2020
19(28)78 c	Dr. Nicole Cujai, BA, Nürnberg	Ergänzende Stellungnahme im Nachgang zur öffentlichen Anhörung am 4. Mai 2020	20.05.2020
19(28)79	Sekretariat PA 28	Leitfragen der Fraktionen für die öffentliche Anhörung zum Thema „Optimierung der Lernortkooperation zwischen Betrieb, überbetrieblichen Bildungsstätten und Berufsschulen bezüglich der Herausforderungen durch die Digitalisierung“ am 25. Mai 2020 als Web-Konferenz	19.05.2020
19(28)80	Bernd Wiedmann, Technische Schule Aalen und Dr. Florian Mezger, Zeiss AG (Kooperationsprojekt)/ Eugen Straubinger, Bundesverband der Lehrkräfte für Berufsbildung e. V., Berlin	Gemeinsame Stellungnahme/Beantwortung der Leitfragen zu der öffentlichen Anhörung zum Thema „Optimierung der Lernortkooperation zwischen Betrieb, überbetrieblichen Bildungsstätten und Berufsschulen bezüglich der Herausforderungen durch die Digitalisierung“ am 25. Mai 2020	19.05.2020
19(28)81	Eugen Straubinger, Bundesverband der Lehrkräfte für die Berufsbildung e. V. (BvLB), Berlin	PowerPoint-Präsentation zur öffentlichen Anhörung am 25. Mai 2020	19.05.2020

Nr.	Urheber	Inhalt	Datum/ Versand
19(28)82	Udo Schlickenrieder, Carl Zeiss Berufsausbildung/ Dr. Florian Mezger, Carl Zeiss Talent Attraction	PowerPoint-Präsentation zur öffentlichen Anhörung zum Thema „Optimierung der Lernortkooperation zwischen Betrieb, überbetrieblichen Bildungsstätten und Berufsschulen bezüglich der Herausforderungen durch die Digitalisierung“ am 25. Mai 2020	20.05.2020
19(28)83	Bernd Wiedmann, Technische Schule Aalen	PowerPoint-Präsentation zur öffentlichen Anhörung am 25. Mai 2020	22.05.2020
19(28)84	Sekretariat PA 28	Leitfragen der Fraktionen zur öffentlichen Anhörung „Schulische Berufsausbildungen“ am 15. Juni 2020 als Web-Konferenz	09.06.2020
19(28)85	Sekretariat PA 28	Annotiertes Inhaltsverzeichnis zum Themenbereich „Schulische Berufsausbildungen“ zur Vorbereitung der öffentlichen Anhörung am 15. Juni 2020	10.06.2020
19(28)86	Klaus Lorenz, Leiter der Abteilung Berufliche Schulen, Jugend, Weiterbildung im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg, Stuttgart	Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung „Schulische Berufsausbildungen“ am 15. Juni 2020	10.06.2020
19(28)86 a	Klaus Lorenz, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg	PowerPoint-Präsentation zur öffentlichen Anhörung „Schulische Berufsausbildungen“ am 15. Juni 2020	12.06.2020
19(28)87	Prof. Dr. Michael Wrase, Professor für Öffentliches Recht, Universität Hildesheim und am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)	Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung „Schulische Berufsausbildungen“ am 15. Juni 2020	12.06.2020
19(28)87 a	Prof. Dr. Michael Wrase	PowerPoint-Präsentation zur öffentlichen Anhörung „Schulische Berufsausbildungen“ am 15. Juni 2020	15.06.2020
19(28)88	Agentur Zebralog GmbH & Co. KG, Berlin	Ergebnisbericht zur Onlinebeteiligung „Zukunftsdialog Ausbildung“ zur öffentlichen Sitzung am 29. Juni 2020	23.06.2020
19(28)89	Sachverständiges Kommissionsmitglied Elke Hannack, Deutscher Gewerkschaftsbund, Berlin	Stellungnahme zum Thema „Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Berufliche Bildung“ – Perspektive der Gewerkschaften zur öffentlichen Sitzung am 29. Juni 2020	24.06.2020
19(28)90	Sachverständige Kommissionsmitglieder Carlo Dirschedl, Dr. Sandra Garbade, Annette Greilich und Helmut Seifen	PowerPoint-Präsentation zum Thema „Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Berufliche Bildung“ – Perspektive der Berufsschulen zur öffentlichen Sitzung am 29. Juni 2020	24.06.2020

Nr.	Urheber	Inhalt	Datum/ Versand
19(28)91	Sachverständige Kommissionsmitglieder Dr. Barbara Dorn und Martin Seiler	PowerPoint-Präsentation zum Thema „Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Berufliche Bildung“ – Perspektiven der Arbeitgeberseite zur öffentlichen Sitzung am 29. Juni 2020	25.06.2020
19(28)92	Gruppe der wissenschaftlichen Sachverständigen in der Enquete-Kommission	Stellungnahme zum Thema „Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Berufliche Bildung“ – Perspektive der Wissenschaft zur öffentlichen Sitzung am 29. Juni 2020	26.06.2020
19(28)92 a	Gruppe der wissenschaftliche Sachverständige in der Enquete-Kommission	PowerPoint-Präsentation zum Thema „Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Berufliche Bildung“ – Perspektive der Wissenschaft zur öffentlichen Sitzung am 29. Juni 2020	29.06.2020
19(28)93	Dr. Volker Born, ZDH, Sachverständiges Kommissionsmitglied	PowerPoint-Präsentation zum Thema „Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Berufliche Bildung“ – Perspektive der Kammern zur öffentlichen Sitzung am 29. Juni 2020	29.06.2020
19(28)94	Agentur Zebralog GmbH & Co. KG, Berlin	PowerPoint-Präsentation zur Onlinebeteiligung „Zukunftsdialog Ausbildung“ zu TOP 1 der öffentlichen Sitzung am 29. Juni 2020	29.06.2020
19(28)95	Sekretariat PA 28	Bericht der Projektgruppe 1 „Herausforderungen der Digitalisierung für die berufliche Bildung“ (endgültige Fassung)	17.08.2020
19(28)96	Sekretariat PA 28	Bericht der Projektgruppe 2 „Anforderungen an die Ausbildung im Betrieb“ (endgültige Fassung)	17.08.2020
19(28)97	Sekretariat PA 28	Bericht der Projektgruppe 3 „Anforderungen an berufsbildende Schulen“ (endgültige Fassung)	17.08.2020
19(28)98	Sekretariat PA 28	Leitfragenkatalog der Fraktionen zur öffentlichen Anhörung zum Thema „Finanzierung der Weiterbildung“ am 14. September 2020 (als Web-Konferenz)	09.09.2020
19(28)99	Sekretariat PA 28	Policy-Brief zum Thema „Stiefkind Weiterbildung – Wo der Staat seine Bürger vernachlässigt“ der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh Vorlage zur öffentlichen Anhörung zum Thema „Finanzierung der Weiterbildung“ am 14. September 2020	09.09.2020
19(28)100	Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf	Stellungnahme Land NRW zur öffentlichen Anhörung zum Thema „Finanzierung der Weiterbildung“ am 14. September 2020	09.09.2020
19(28)101 a	Dr. Andreas Ogrinz, Geschäftsführer Bildung, Innovation, Nachhaltigkeit, Bundesarbeitgeberverband Chemie e. V. (BAVC), Wiesbaden	Handlungsempfehlungen zur öffentlichen Anhörung zum Thema „Finanzierung der Weiterbildung“ am 14. September 2020	09.09.2020
19(28)101 b	Dr. Andreas Ogrinz, BAVC	Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung zum Thema „Finanzierung der Weiterbildung“ am 14. September 2020	09.09.2020

Nr.	Urheber	Inhalt	Datum/ Versand
19(28)101 c	Dr. Andreas Ogrinz, BAVC	PowerPoint-Präsentation zur öffentlichen Anhörung zum Thema „Finanzierung der Weiterbildung“ am 14. September 2020	11.09.2020
19(28)102 a	Thomas Friedrich, Bereichsleiter Produktentwicklung Förderung, Bundesagentur für Arbeit (BA), Nürnberg	Handlungsempfehlungen zur öffentlichen Anhörung zum Thema „Finanzierung der Weiterbildung“ am 14. September 2020	09.09.2020
19(28)102 b	Thomas Friedrich, BA, Nürnberg	PowerPoint-Präsentation zur öffentlichen Anhörung zum Thema „Finanzierung der Weiterbildung“ am 14. September 2020	11.09.2020
19(28)103	Agentur Zebralog GmbH & Co.KG, Berlin	Wissenschaftliches Gutachten zum Thema „Haltung der vor der Berufswahl stehenden jungen Menschen und Auszubildenden zur beruflichen Bildung in der digitalen Arbeitswelt“	09.09.2020
19(28)103 a	Agentur Zebralog GmbH & Co.KG, Berlin	Anhang zum Wissenschaftlichen Gutachten zum Thema „Haltung der vor der Berufswahl stehenden jungen Menschen und Auszubildenden zur beruflichen Bildung in der digitalen Arbeitswelt“	09.09.2020
19(28)104	Sekretariat PA 28	Übersicht der Mitglieder der Projektgruppe 7 „Finanzierung der Aus- und Weiterbildung“	09.09.2020
19(28)105	Sekretariat PA 28	Beschlussvorschlag zur Abnahme des wissenschaftlichen Gutachtens „Haltung der vor der Berufswahl stehenden jungen Menschen und Auszubildenden zur beruflichen Bildung in der digitalen Arbeitswelt“; Vorlage zu TOP 3 der Sitzung am 14. September 2020	10.09.2020
19(28)106 a	Prof. Dr. Gerhard Bosch, Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ), Universität Duisburg-Essen	Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung zum Thema „Finanzierung der Weiterbildung“ am 14. September 2020	11.09.2020
19(28)106 b	Prof. Dr. Gerhard Bosch, Universität Duisburg-Essen	PowerPoint-Präsentation; zur öffentlichen Anhörung am 14. September 2020	14.09.2020
19(28)107	Sekretariat PA 28	Entwurf des Berichtes der Enquete-Kommission Erster Arbeitsentwurf des Sekretariates vom 17. September 2020	17.09.2020
19(28)108	Sekretariat PA 28	Beschlussvorschlag zur Änderung/Ergänzung des Verfahrensbeschlusses zur „Öffentlichkeit/Nichtöffentlichkeit der Sitzungen“	30.09.2020
19(28)109	Sekretariat PA 28	Leitfragenkatalog der Fraktionen zur nichtöffentlichen Anhörung zum Thema „Ausbildungsreife versus Berufswahlkompetenz“ am 2. November 2020	28.10.2020
19(28)110 a	Sien-Lie Saleh, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL), Stuttgart	Stellungnahme zur Anhörung zum Thema „Ausbildungsreife versus Berufswahlkompetenz“ am 2. November 2020	28.10.2020
19(28)110 b	Sien-Lie Saleh, ZSL, Stuttgart	Handlungsempfehlungen zur Anhörung am 2. November 2020	28.10.2020

Nr.	Urheber	Inhalt	Datum/ Versand
19(28)110 c	Sien-Lie Saleh, ZSL, Stuttgart	PowerPoint-Präsentation zur Anhörung am 2. November 2020	02.11.2020
19(28)111	Prof. Dr. Marc Thielen, Institut für Sonderpädagogik, Leibniz Universität Hannover	Stellungnahme zur Anhörung zum Thema „Ausbildungsreife versus Berufswahlkompetenz“ am 2. November 2020	28.10.2020
19(28)111 a	Prof. Dr. Marc Thielen, Leibniz Universität Hannover	PowerPoint-Präsentation zur Anhörung am 2. November 2020	02.11.2020
19(28)112	Sekretariat PA 28	Entwurf des Berichtes der Enquete-Kommission vom 20. November 2020 zu TOP 1 der 28. Sitzung am 7. Dezember 2020	20.11.2020
19(28)112 a	Prof. Dr. Ursula Bylinski, sachverständiges Kommissionsmitglied	Ergänzung zum Berichtsentwurf: Änderungsvorschlag zu Kapitel 3.6.3.3 zu TOP 1 der 28. Sitzung am 7. Dezember 2020	02.12.2020
19(28)113	Sekretariat PA 28	Themen-/Prioritätenliste zur Behandlung der Änderungsvorschlage zum Entwurf des Berichtes - zu TOP 1 der 28. Sitzung am 7. Dezember 2020	03.12.2020
19(28)113 neu	Sekretariat PA 28	Ergänzte Fassung der Prioritätenliste zu TOP 1 der 28. Sitzung am 7. Dezember 2020	04.12.2020
19(28)114	Sekretariat PA 28	Bericht der Projektgruppe 4 „Weiterbildung, duales Studium und lebensbegleitendes Lernen“ - interne Beratungsunterlage zu TOP 1 a der 29. Sitzung am 25. Januar 2021	18.01.2021
19(28)115	Sekretariat PA 28	Bericht der Projektgruppe 5 „Attraktivitätssteigerung der beruflichen Bildung – Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit“ - interne Beratungsunterlage zu TOP 1 b der 29. Sitzung am 25. Januar 2021	18.01.2021
19(28)116	Sekretariat PA 28	Bericht der Projektgruppe 6 „Individuelle Wege in den Beruf - (Zu- und Übergänge)“ – interne Beratungsunterlage zu TOP 1 der 30. Sitzung am 22. Februar 2021	29.01.2021
19(28)116 a	Sekretariat PA 28	PowerPoint-Präsentation zum Bericht der Projektgruppe 6 – zu TOP 1 der 30. Sitzung am 22. Februar 2021	22.02.2021
19(28)117	Sekretariat PA 28	Entwurf des Berichtes der Enquete-Kommission vom 12. Februar 2021 zu TOP 2 der 30. Sitzung am 22. Februar 2021	12.02.2021
19(28)118	Sekretariat PA 28	Entwurf des Berichtes der Enquete-Kommission; Zusammenstellung von Abstimmungspunkten über Änderungen/Ergänzungen zum Bericht der Projektgruppe 4 „Weiterbildung, duales Studium und lebensbegleitendes Lernen“; zu TOP 2 a) der 30. Sitzung am 22. Februar 2021	17.02.2021
19(28)119	Sekretariat PA 28	Entwurf des Berichtes der Enquete-Kommission; Zusammenstellung von Abstimmungspunkten über Änderungen/Ergänzungen zum Bericht der Projektgruppe 5 „Attraktivitätssteigerung der beruflichen Bildung – Gleichwertigkeit und	17.02.2021

Nr.	Urheber	Inhalt	Datum/ Versand
		Durchlässigkeit“; zu TOP 2 b) der 30. Sitzung am 22. Februar 2021	
19(28)119 neu	Sekretariat PA 28	Ergänzung der CDU/CSU-Fraktion zur Zusammenstellung von Abstimmungspunkten über Änderungen/Ergänzungen zum Bericht der Projektgruppe 5 „Attraktivitätssteigerung der beruflichen Bildung – Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit“; zu TOP 2 b) der 30. Sitzung am 22. Februar 2021	19.02.2021
19(28)120	Sekretariat PA 28	Bericht der Projektgruppe 7 „Finanzierung der Aus- und Weiterbildung“, interne Beratungsunterlage, zu TOP 1 der 31. Sitzung am 1. März 2021	24.02.2021
19(28)121	Sekretariat PA 28	Entwurf des Berichtes der Enquete-Kommission vom 24. Februar 2021 zu TOP 2 der 31. Sitzung am 1. März 2021	24.02.2021
19(28)122	Sekretariat PA 28	Entwurf des Berichtes der Enquete-Kommission; Zusammenstellung von Abstimmungspunkten über Änderungen/Ergänzungen zu Kapitel 6.5 „Modernisierung des Prüfungswesens“ zu TOP 2 b) der 31. Sitzung am 1. März 2021	24.02.2021
19(28)123	Sekretariat PA 28	Entwurf des Berichtes der Enquete-Kommission, Entwurf Kapitel 9 „Finanzierung der Aus- und Weiterbildung“, zur 32. Sitzung am 9. März 2021	05.03.2021
19(28)124	Sekretariat PA 28	Entwurf des Berichtes der Enquete-Kommission vom 12. März 2021; zu TOP 1 der 33. Sitzung am 22. März 2021 (Klausursitzung)	12.03.2021
19(28)125	Sekretariat PA 28	Beratungsvorlage zu Kapitel 2.5 „Folgen der Corona-Pandemie für die berufliche Bildung“; zur 33. Sitzung am 22. März 2021	17.03.2021
19(28)126	Sekretariat PA 28	Beratungsvorlage zu Kapitel 5 „Individuelle Wege in den Beruf (Zu- und Übergänge)“; zu TOP 1 der 33. Sitzung am 22. März 2021	18.03.2021
19(28)127	Sekretariat PA 28	Abstimmungsvorlage zu Kapitel 6.2 „Anforderungen an die berufsbildenden Schulen“; zur 33. Sitzung am 22. März 2021	18.03.2021
19(28)128	Sekretariat PA 28	Abstimmungsvorlage zu Kapitel 6.3 „Schulische Berufsausbildungen“; zur 33. Sitzung am 22. März 2021	18.03.2021
19(28)128 neu	Sekretariat PA 28	Aktualisierte Abstimmungsvorlage zu Kapitel 6.3 „Schulische Berufsausbildungen“ mit Formulierungsvorschlägen der CDU/CSU-Fraktion	19.03.2021
19(28)129	Sekretariat PA 28	Abstimmungsvorlage zu Kapitel 6.5 „Stärkung und Weiterentwicklung des Prüfungssystems“; zur 33. Sitzung am 22. März 2021	17.03.2021
19(28)129 neu	Sekretariat PA 28	Aktualisierte Abstimmungsvorlage zu Kapitel 6.5 „Stärkung und Weiterentwicklung des Prüfungssystems“ mit Formulierungsvorschlägen der CDU/CSU-Fraktion	19.03.2021
19(28)130	Sekretariat PA 28	Abstimmungsvorlage zu Kapitel 6.6 „Internationalisierung in der beruflichen Bildung“; zur 33. Sitzung am 22. März 2021	17.03.2021

Nr.	Urheber	Inhalt	Datum/ Versand
19(28)130 neu	Sekretariat PA 28	Aktualisierte Abstimmungsvorlage zu Kapitel 6.6 „Internationalisierung in der beruflichen Bildung“ mit Formulierungsvorschlägen der CDU/CSU-Fraktion	19.03.2021
19(28)131	Fraktionen der CDU/CSU und SPD	Änderungsvorschläge zu Kapitel 6.1, Vorlage zur 33. Sitzung am 22. März 2021	18.03.2021
19(28)132	Elke Hannack, sachverständiges Kommissionsmitglied	Änderungsvorschläge zu Kapitel 6.1; zur 33. Sitzung am 22. März 2021	19.03.2021
19(28)133	Elke Hannack	Änderungsvorschläge zu Kapitel 6.4; zur 33. Sitzung am 22. März 2021	19.03.2021
19(28)134	Sekretariat PA 28	Entwurf des Berichtes der Enquete-Kommission vom 13. April 2021; zu TOP 1 der 34. Sitzung am 19. April 2021 (Klausurtagung)	13.04.2021
19(28)135	Sekretariat PA 28	Abstimmungsvorlage zu Kapitel 9 „Finanzierung der Aus- und Weiterbildung“; zu TOP 1 a) 34. Sitzung am 19. April 2021	14.04.2021
19(28)135 neu	Sekretariat PA 28	Ergänzung der Abstimmungsvorlage zu Kapitel 9 „Finanzierung der Aus- und Weiterbildung“ zu TOP 1 a) der 34. Sitzung am 19. April 2021	15.04.2021
19(28)135 neu (korr.)	Sekretariat PA 28	Korrektur der ergänzten Fassung der Abstimmungsvorlage zu Kapitel 9 „Finanzierung der Aus- und Weiterbildung“; zu TOP 1 a) der 34. Sitzung am 19. April 2021	15.04.2021
19(28)136	Sekretariat PA 28	Abstimmungsvorlage zu Kapitel 2 „Berufsbildung in Deutschland“; zu TOP 1 b) der 34. Sitzung am 19. April 2021	14.04.2021
19(28)137	Sekretariat PA 28	Abstimmungsvorlage zu Kapitel 5 „Individuelle Wege in den Beruf - (Zu- und Übergänge)“ zu TOP 1 c) der 34. Sitzung am 19. April 2021	14.04.2021
19(28)138	Sekretariat PA 28	Abstimmungsvorlage zu Kapitel 6 „Berufliche Ausbildung“; zu TOP 1 d) der 34. Sitzung am 19. April 2021	14.04.2021
19(28)138 neu	Sekretariat PA 28	Ergänzung der Abstimmungsvorlage zu Kapitel 6 „Berufliche Ausbildung“; zu TOP 1 d) der 34. Sitzung am 19. April 2021	15.04.2021
19(28)138 neu (korr.)	Sekretariat PA 28	Korrektur der ergänzten Fassung der Abstimmungsvorlage zu Kapitel 6 „Berufliche Ausbildung“ zu TOP 1 d) der 34. Sitzung am 19. April 2021	15.04.2021
19(28)139	Sekretariat PA 28	Abstimmungsvorlage zu Kapitel 8 „Attraktivität, Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung“ zu TOP 1 e) der 34. Sitzung am 19. April 2021	14.04.2021
19(28)140	Sekretariat PA 28	Entwurf des Berichtes der Enquete-Kommission vom 23. April 2021; zur 35. Sitzung am 10. Mai 2021 (Web-Konferenz)	23.04.2021
19(28)141_ 01 bis 99 (lfd. Nr.)	Sekretariat PA 28	Antragsbuch – Änderungsanträge der Fraktionen und sachverständigen Kommissionsmitglieder sowie Änderungsvorschläge des Sekretariates – zum Berichtsentwurf; zur 35. Sitzung am 10. Mai 2021	04.05.2021

Nr.	Urheber	Inhalt	Datum/ Versand
19(28)141_ 04 neu	Fraktionen CDU/CSU und SPD	Neue Fassung des Änderungsantrages als Ersatz zur Nr. 4 des Antragsbuches; Vorlage zur 35. Sitzung	07.05.2021
19(28)141_ 05 a	Fraktion der SPD, Sachverständige Dr. Garbade	Änderungsantrag als Ergänzung zum Änderungsvorschlag des Sekretariates Nr. 5 des Antragsbuches; Vorlage zur 35. Sitzung	07.05.2021
19(28)141_ 26 a	Fraktion DIE LINKE	Neufassung eines fristgerecht eingereichten Änderungsantrags; Vorlage zur 35. Sitzung	07.05.2021
19(28)141_ 28 a	Fraktion der SPD	Ergänzung zum Änderungsantrag Nr. 28 der CDU/CSU-Fraktion des Antragsbuches: Vorlage zur 35. Sitzung	07.05.2021
19(28)141_ 29 a	Fraktion DIE LINKE.	Neufassung des Änderungsantrages als Ersatz zur Nr. 29 des Antragsbuches; Vorlage zur 35. Sitzung	06.05.2021
19(28)141_ 29 b	Fraktion DIE LINKE.	Neufassung des Änderungsantrages als Ersatz zur Nr. 29 des Antragsbuches; Vorlage zur 35. Sitzung	06.05.2021
19(28)141_ 52 neu	Fraktion der SPD, Sachverständige Dr. Garbade	Neufassung des Änderungsantrages als Ersatz zur Nr. 52 des Antragsbuches; Vorlage zur 35. Sitzung	07.05.2021
19(28)141_ 57 neu	Fraktionen der SPD und CDU/CSU	Neufassung des Änderungsantrages als Ersatz zur Nr. 57 des Antragsbuches; Vorlage zur 35. Sitzung	07.05.2021
19(28)141_ 58 neu	Sekretariat PA 28	Neufassung eines Änderungsvorschlages (als Ersatz zu Nr. 58, 61, 63, 65, 66, 67 und 68 des Antragsbuches), Vorlage zur 35. Sitzung	06.05.2021
19(28)141_ 60 neu	Fraktion der SPD	Neufassung des Änderungsantrages als Ersatz zur Nr. 60 des Antragsbuches; Vorlage zur 35. Sitzung	07.05.2021
19(28)141_ 73 neu	Fraktion der CDU/CSU	Neufassung des Änderungsantrages als Ersatz zur Nr. 73 des Antragsbuches; Vorlage zur 35. Sitzung	10.05.2021
19(28)141_ 84 neu	Fraktionen CDU/CSU und FDP	Neufassung des Änderungsantrages als Ersatz zur Nr. 84 des Antragsbuches; Vorlage zur 35. Sitzung	10.05.2021
19(28)141_ 91 neu	Fraktionen CDU/CSU und SPD	Neufassung des Änderungsantrages als Ersatz zur Nr. 91 des Antragsbuches; Vorlage zur 35. Sitzung	07.05.2021
19(28)142	Sekretariat PA 28	Abstimmungsliste zum Antragsbuch und nachgereichten Anträgen für das schriftliche Abstimmungsverfahren zum Berichtsentwurf (KOM-Drs. 19(28)140)	10.05.2021
19(28)143	Sekretariat PA 28	Übersicht der Ergebnisse der schriftlichen Abstimmungen zum Berichtsentwurf (KOM-Drs. 19(28)140)	12.05.2021
19(28)144	Sekretariat PA 28	Finale Fassung des Berichtsentwurfs der Enquete-Kommission vom 17. Mai 2021 zur 36. Sitzung am 25. Mai 2021	17.05.2021
19(28)144_ a	Fraktion der AfD und sachverständige Kommissionsmitglieder Helmut Seifen, MdL und Prof. Dr. Bernd Giezek	Grundsätzliches Sondervotum zum Bericht der Enquete-Kommission	18.05.2021
19(28)144_ b	Fraktion der SPD	Sondervotum zu Kapitel 5 des Berichtsentwurfs	18.05.2021
19(28)144_ b-korr	Fraktion der SPD	Korrigierte Fassung des Sondervotums zu Kapitel 5 des Berichtsentwurfs	19.05.2021

Nr.	Urheber	Inhalt	Datum/ Versand
19(28)144_ c	Fraktion der SPD	Sondervotum zu Kapitel 9 des Berichtsentwurfs	18.05.2021
19(28)145	Dr. Sandra Garbade, sachverständiges Kommissionsmitglied	Replik zum Sondervotum des Sachverständigen Prof. Dr. Bernd Giezek	21.05.2021
19(28)146	Fraktion der SPD und sachverständiges Kommissionsmitglied Prof. Dr. Bettina Kohlrausch	Repliken zu den Sondervoten der Sachverständigen Dr. Hans-Peter Klös und Prof. Dr. Bernd Giezek sowie Abg. Dr. h. c. Thomas Sattelberger	21.05.2021
19(28)146 a	Fraktion der SPD und Prof. Dr. Kohlrausch	Repliken zu den Sondervoten von Dr. Hans-Peter Klös sowie Abg. Dr. h. c. Thomas Sattelberger	25.05.2021
19(28)146 b	Fraktion der SPD	Replik zu den Sondervoten von Dr. Hans-Peter Klös (Kapitel 10.3.3) und Abg. Dr. h. c. Thomas Sattelberger (Kapitel 10.3.4.2, 10.3.4.3 und 10.3.4.6)	25.05.2021
19(28)146 c	Fraktion der SPD	Replik zu dem Sondervotum des Sachverständigen Prof. Dr. Bernd Giezek, Kapitel 10.6.5	25.05.2021
19(28)147 a	Fraktion der CDU/CSUund der Sachverständigen Prof. Dr. Detlef Buschfeld, Dr. Volker Born, Dr. Achim Dercks, Carlo Dirschedl, Dr. Barbara Dorn, Elke Hannack und Prof. Dr. Peter F.E. Sloane, der SPD-Fraktion und der Sachverständigen Prof. Dr. Bettina Kohlrausch, Francesco Grioli und Martin Seiler, der FDP-Fraktion und der Sachverständigen Annette Greilich und Dr. Hans-Peter Klös, der Fraktion DIE LINKE. und der Sachverständigen Prof. Dr. Ursula Bylinski und Angela Kennecke sowie der Fraktion Bündnis 90/DIE GRÜNEN	Repliken zum Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, Kapitel 10.2.1, Zeile 15657	21.05.2021
19(28)147 b	Fraktion der CDU/CSU und der Sachverständigen Prof. Dr. Detlef Buschfeld, Dr. Volker Born, Dr. Achim Dercks, Carlo Dirschedl, Dr. Barbara Dorn, Elke Hannack und Prof. Dr. Peter F.E. Sloane	Replik zum Sondervotum von Abg. Dr. h. c. Sattelberger, Kapitel 10.3.4.6, Zeile 15905	21.05.2021
19(28)147 c	Fraktion der CDU/CSU- und der Sachverständigen Prof. Dr. Detlef	Replik zum Sondervotum des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL, Kapitel 10.4.I.I., Zeile 15.974	21.05.2021

Nr.	Urheber	Inhalt	Datum/ Versand
	Buschfeld, Dr. Volker Born, Dr. Achim Dercks, Carlo Dirschedl, Dr. Barbara Dorn, Elke Hannack und Prof. Dr. Peter F.E. Sloane, der SPD-Fraktion und der Sachverständigen Prof. Dr. Bettina Kohlrausch, Francesco Grioli und Martin Seiler, der Fraktion DIE LINKE. und der Sachverständigen Prof. Dr. Ursula Bylinski und Angela Kennecke sowie der Fraktion Bündnis 90/DIE GRÜNEN		
19(28)148	Sekretariat PA 28	Änderung eines Sondervotums des Sachverständigen Helmut Seifen, MdL, in Kapitel 5	21.05.2021
19(28)149	Helmut Seifen, MdL, sachverständiges Kommissionsmitglied	Gegenreplik zu den Repliken seiner Sondervoten (KOM-Drs. 19(28)147_a)	25.05.2021
19(28)150	Helmut Seifen, MdL	Gegenreplik zu den Repliken (KOM-Drs. 19(28)147_c	25.05.2021
19(28)151	Prof. Dr. Bernd Giezek, sachverständiges Kommissionsmitglied	Gegenreplik zu der Replik der Sachverständigen Angela Kennecke u. a., Kapitel 10.5.9 (Kapitel 6.2.3)	25.05.2021
19(28)152	Prof. Dr. Bernd Giezek	Gegenreplik zu der Replik der SPD-Fraktion, Kapitel 10.6.5 (KOM-Drs. 19(28)146 c)	25.05.2021
19(28)153	Prof. Dr. Bernd Giezek	Gegenreplik zu der Replik der Sachverständigen Dr. Garbade und der SPD-Fraktion, Kapitel 10.7.5 (KOM-Drs. 19(28)145)	25.05.2021

Liste der Kommissionsmaterialien

Nr.	Urheber	Inhalt	Datum
19(28)01	Dr. Sandra Garbade, HIBB, sachverständiges Kommissionsmitglied	Kurzerläuterung zu fachlichen Schwerpunkten als Sachverständige in der Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“	27.09.2018
19(28)02	Prof. Dr. Peter Sloane, Universität Paderborn, sachverständiges Kommissionsmitglied	Studie „Qualifizierung des beruflichen Ausbildungs- und Prüfungspersonals als Gelingensbedingung für die Berufsbildung 4.0“, Zentrale Ergebnisse, September 2018	27.09.2018
19(28)03	Prof. Dr. Ursula Bylinski, Fachhochschule Münster, sachverständiges Kommissionsmitglied	„Vielfalt als Ressource und Chance für gemeinsames Lernen und Entwicklung“, in „Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung“, Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Bundesinstitut für Berufsbildung (HG), Heft 162	02.11.2018

Nr.	Urheber	Inhalt	Datum
19(28)04	Prof. Dr. Ursula Bylinski	„Jedem eine Chance“ – Benachteiligtenförderung vom Modellprojekt zur Regelförderung, in: Themenschwerpunkt, Bundesinstitut für Berufsbildung (HG), BWP 5/2018	02.11.2018
19(28)05	Reiner Nolten, WHKT, sachverständiges Kommissionsmitglied (2018)	„Die überbetriebliche Lehrlingsunterweisung (ÜLU) – unverzichtbarer Teil der praktischen Berufsausbildung im Handwerk“, in: Westdeutscher Handwerkskammertag, Gemeinsame Schriftenreihe von LGH und WHKT, Band 5,	14.11.2018
19(28)06	Reiner Nolten, WHKT	„Berufliche Orientierung für alle Schülerinnen und Schüler – Wichtiger denn je!“ in: Westdeutscher Handwerkskammertag, Gemeinsame Schriftenreihe von LGH und WHKT, Band 8, 2018	14.11.2018
19(28)07	Reiner Nolten, WHKT	„Die europäischen Strukturfonds: Im Einsatz für die Wirtschaftsmacht von nebenan“ in: Westdeutscher Handwerkskammertag, Gemeinsame Schriftenreihe von LGH und WHKT, Band 9, 2018	14.11.2018
19(28)08	Reiner Nolten, WHKT	„Das duale Berufsbildungssystem – stark dank wirtschaftlicher Selbstverwaltung“, in: Westdeutscher Handwerkskammertag, Gemeinsame Schriftenreihe von LGH und WHKT, Band 6, 2013	14.11.2018
19(28)09	Reiner Nolten, WHKT	„Qualifikationen anerkennen, Zugänge eröffnen, Karrieren anschieben: Die Handwerkskammern“, in: Westdeutscher Handwerkskammertag, Gemeinsame Schriftenreihe von LGH und WHKT, Band 7, 2016	14.11.2018
19(28)10	Reiner Nolten, WHKT	„Die Bildungszentren des Handwerks: Teil der öffentlichen Bildungsinfrastruktur Nordrhein-Westfalens“, in: Westdeutscher Handwerkskammertag, Gemeinsame Schriftenreihe von LGH und WHKT, Band 4, 2011	14.11.2018
19(28)11	Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn	Broschüre „Berufsbildung 4.0 – den digitalen Wandel gestalten“ – Programme und Initiativen des BMBF, November 2017	20.02.2019
19(28)12	Worldskills Germany	Magazin „Bildung schafft Wirtschaft – Für Talentmanagement, berufliche Wettbewerbe und außerschulisches Lernen“, Nr. 13, April 2019	02.05.2019
19(28)13	Isabel Gahren und Jannick Lebert (Autoren), betterplace lab, Berlin	Studie „Fit für die digitale Transformation: Soziale Innovation in der beruflichen Weiterbildung“, März 2019	27.05.2019
19(28)14	Sekretariat PA 28	Ergebnis zur Recherche-Bitte von Abg. Jasmin Fahimi, Kommissionsmitglied, vom 6. Mai 2019 bzgl. der Anzahl der Studienabbrecher/-innen in Deutschland	09.09.2019 (als Anlage zum Wort-protokoll)
19(28)15	DGB-Bundesvorstand, Abteilung Jugend und Jugendpolitik, Berlin	Studie „Ausbildungsreport 2019 – Ausbildung 4.0 // digital.lernen.gemeinsam.entwickeln“, DGB-Jugend	16.09.2019

Nr.	Urheber	Inhalt	Datum
19(28)15 a	DGB-Bundesvorstand, Abteilung Jugend und Jugendpolitik, Berlin	Studie „Ausbildungsreport 2019 – Ausbildung 4.0 // digital.lernen.gemeinsam.entwickeln“ – Die wichtigsten Ergebnisse zum Schwerpunkt „Ausbildung 4.0“, DGB-Jugend	16.09.2019
19(28)16	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Hauptvorstand, Frankfurt a. M.	Broschüre „10-Punkte-Programm: Berufliche Schulen in Deutschland handlungsfähig machen für Europa!“, Beschluss des Koordinierungsvorstands der GEW vom 17. Mai 2019	19.12.2019
19(28)17	Dr. Achim Dercks, DIHK, sachverständiges Kommissionsmitglied	Filme/Informationen zum IHK-Bildungspreis, Verleihung am 10. Februar 2020	12.03.2020
19(28)18 a	Sekretariat PA 28	Kurzanleitung zum Videokonferenz-Tool GoToMeeting für die Öffentliche Anhörung am 20.04.2020 als Videokonferenz	15.04.2020
19(28)18 b	Sekretariat PA 28	Langfassung der Anleitung zur Videokonferenz-Tool GoToMeeting für die Öffentliche Anhörung am 20.04.2020 als Videokonferenz	15.04.2020
19(28)19	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Hauptvorstand, Herr Ansgar Klinger, Frankfurt a. M.	Schweriner Erklärung „Demokratie stärken – mehr politische Bildung in Berufsbildung und Weiterbildung!“ anlässlich der Tagung „Wichtiger denn je: Politische Bildung und Professionalisierung“ am 19. und 20. Juni 2020 in Schwerin	23.06.2020
19(28)20	Autorengruppe Bildungsberichterstattung	„Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt, Auszug: Einleitung, Kapitel E, G und H, 2020	03.07.2020
19(28)21	Nationale Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA BIBB), Bonn	Arbeitspapier „Mehr Mobilität, mehr Nachhaltigkeit, mehr Inklusion – eine Erfolgsgeschichte wird fortgesetzt“, 26. Januar 2021	12.03.2021

Gesamtherstellung: H. Heenemann GmbH & Co. KG, Buch- und Offsetdruckerei, Bessemerstraße 83–91, 12103 Berlin, www.heenemann-druck.de
Vertrieb: Bundesanzeiger Verlag GmbH, Postfach 10 05 34, 50445 Köln, Telefon (02 21) 97 66 83 40, Fax (02 21) 97 66 83 44, www.betrifft-gesetze.de
ISSN 0722-8333