

Martin French – Andreas Diettrich (Hrsg.)



Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben

Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien

Universität
Rostock



Traditio et Innovatio

**Universität
Rostock**



Traditio et Innovatio

– Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik –

Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben

Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien

Martin French – Andreas Diettrich (Hrsg.)



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Diese Publikation ist finanziert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Gewidmet allen engagierten Pädagoginnen und Pädagogen!

- Herausgeber: Martin French, Andreas Diettrich
Universität Rostock – Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik
- Lektorat: Martin French, Franka Marie Becker, Stefan Harm, Manuela Weber
- Kurztitelaufnahme: Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben –
Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien
- ISBN: 978-3-941064-69-0
© Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik
Universität Rostock, 18051 Rostock
- Kontakt: Jede Form der Weitergabe und Vervielfältigung bedarf der Erlaubnis der Herausgeberschaft.
Universität Rostock – Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik
Ulmenstraße 69 – Haus 1, 18057 Rostock
Telefon: +49 (0) 381/498 4561, Fax: +49 (0) 381/498 4562
Web: www.wivi.uni-rostock.de/bwl/wip/
- Layout und Druck: KLATSCHMOHN Verlag, Druck+Werbung GmbH & Co. KG
Am Campus 25, 18182 Bentwisch/Rostock
Web: www.klatschmohn.de
- Fotohinweise: Umschlag: © goodluz – Fotolia.com

Inhaltsverzeichnis

Seite

Wolfgang Bischoff

VORWORT

**Durchlässige Professionalisierung von Berufsbildungspersonal
als bildungspolitische Zielstellung**

9

Martin French/Andreas Diettrich

EINLEITUNG

**Professionalisiertes Berufsbildungspersonal als
kompetenter Partner innovativer Fachkräftegewinnung
und -sicherung – Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt
bwp-kom³**

13

Tina Janke/Martin French/Manuela Weber

**Maßnahmen und Instrumente zur Steigerung der
pädagogischen Professionalität von betrieblichem
Bildungspersonal**

21

Finja-Christin Schumacher/Martin French/Manuela Weber

**Rollendiversität von ‚Ausbildern‘ – Grenzen und Möglich-
keiten der formalen berufspädagogischen Qualifizierungs-/
Fortbildungsstufen**

37

Ralf Marohn

**Vom Ausbilder zum Berufspädagogen –
Professionalisierungsstrategien in der beruflichen Bildung**

51

Martin French/Franka Marie Becker

**Von der Ausbilder-Eignungsverordnung zum berufs-/
wirtschaftspädagogischen Studium – Vergleich formaler
Qualifizierungsebenen**

65

5

Martin French/Stefan Harm/Manuela Weber Forschendes Lehren und Lernen zum Themenfeld ,Professionalisierung von (über-)betrieblichem Berufsbildungspersonal‘ – Forschungsberichte zu explorativen Studien in Mecklenburg-Vorpommern	89
Alla Merkel/Martin French/Andreas Diettrich/Manuela Weber Handlungskontexte und Kompetenzen von betrieblichem Ausbildungspersonal – Eine explorative Untersuchung von Arbeitsbedingungen und -prozessen in regionalen Unternehmen in Mecklenburg-Vorpommern	115
Christine Hedfeld/Martin French/Andreas Diettrich/Manuela Weber Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip in der überbetrieblichen Unterweisung – Eine explorative Untersuchung zur Umsetzung und Herausforderungen für das Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern	143
Linda Antonia Tüxen/Martin French/Manuela Weber Professionalisierte betriebliche Ausbildungsqualität als Grundlage eines modernen Ausbildungsmarketings und nachhaltiger Arbeitgeberattraktivität	171
Katharina Peinemann/Michael Peinemann Berufsorientierung als Tätigkeitsfeld des Bildungspersonals bei Bildungsdienstleistern in geförderten Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung	193
Martin French/Christoph Bohne Potenziale für inklusives Lehren und Lernen durch die Diversität des Berufsbildungspersonals – Diversitätssensible Professionalisierungsaspekte in projekterprobten Fort- und Weiterbildungskonzepten	213

Christoph Bohne	
Blended Coaching zur Professionalisierung des Berufsbildungspersonals – Ein möglicher Schlüssel zu einer gestaltungsorientierten Berufsbildungspraxis	239
Martin French/Melanie Mittelstädt/Doris Wegener/Kati Wolfgramm	
Eine Brücke in die Universität für beruflich qualifiziertes Berufsbildungspersonal in Mecklenburg-Vorpommern – Konzeption und Erprobung wissenschaftlicher Weiterbildungsseminare	263
Martin French/Melanie Mittelstädt/Kati Wolfgramm	
Beruflich qualifiziertes Berufsbildungspersonal und traditionell Studierende als gemeinsame Teilnehmer einer wissenschaftlichen Weiterbildung – Studieren auf Augenhöhe?!	287
Martin French/Sophie Gierk/Doris Wegener	
Herausforderung ‚Studieren‘: Selbst- und Zeitmanagement, Wissenschafts- und Informationskompetenz – Prognosen und Perspektiven zur Studierfähigkeit von beruflich qualifiziertem Berufsbildungspersonal	305
Andreas Diettrich	
Berufsbildungspersonal 2025 – Forschungs- und Entwicklungsperspektiven im Kontext gesellschaftlicher Megatrends	319
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	330
Informationen zum BMBF-Forschungs- und Entwicklungsprojekt »bwp-kom³ – Berufs- und Wirtschaftspädagogische Kompetenzentwicklung in Beruf und Studium«	332

Wolfgang Bischoff

VORWORT

**Durchlässige Professionalisierung
von Berufsbildungspersonal als
bildungspolitische Zielstellung**

In den gesellschaftlichen sowie bildungspolitischen Diskussionen um moderne und effiziente Bildungssysteme ist der Ruf nach einer weiter zu intensivierenden Durchlässigkeit von Bildungsstrukturen und Qualifizierungsverläufen in den vergangenen Jahren noch einmal lauter geworden. Durch zahlreiche Debatten von Stakeholdern aus Politik, Wissenschaft, Bildung, Wirtschaft und Zivilgesellschaft weist der Terminus ‚Durchlässigkeit‘ eine maßgebende Signifikanz bzgl. der Gestaltung von Allgemeinbildung, beruflicher Bildung, hochschulischer Bildung sowie Fort- und Weiterbildung aus. Dieses schließt auch das jeweilige (Selbst-)Verständnis hinsichtlich notwendiger Vernetzungen und Kooperationen zwischen den Bildungsebenen bzw. den damit verbundenen (Berufs-)Bildungsinstitutionen mit ein. In nationalen wie auch internationalen bildungspolitischen Diskursen wird ‚Durchlässigkeit‘ als Qualifizierungs- und Professionalisierungsparadigma angesehen, an welchem sich regionale, nationale wie auch internationale Bildungssysteme und -strukturen allumfassend ausrichten sollten. Dazu wurden auch finanzielle Förderstrukturen und -instrumente für Modell- und Innovationsprojekte mit nachhaltiger Wirkung und Adaption-/Transfercharakter bereitgestellt (siehe hierzu u.a. ANKOM-Projekte zu Übergängen von der beruflichen in die hochschulische Bildung, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung).

Stellt das Paradigma der ‚Durchlässigkeit‘ vordergründig eine systemische bzw. organisationale Innovation in der bildungspolitischen bzw. -strukturellen Arbeit dar, so ist die Bedeutung von qualifiziertem bzw. professionalisiertem Lehr- und Bildungspersonal, i.S.v. Innovatoren in der Lern- bzw. Arbeitsprozessbegleitung, als personale Dimension von permanenten Modernisierungsnotwendigkeiten einzuordnen. Bereits seit vielen Jahren ist die Qualifizierung und Professionalisierung der spezifischen Zielgruppe des Berufsbildungspersonals in Bildungsdienstleistern und Betrieben eine wichtige politische Zielstellung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Das Thema ist bildungspolitisch einerseits im Fokus, da neben den stark formalisierten Prozessen der akademischen Ausbildung von Berufsschullehrpersonal, qualitätszentrierte und anerkannte Aus-, Fort- und Weiterbildungspfade auch für das (über-)betriebliche und außerschulische berufspädagogische Fachpersonal geschaffen werden (sollen). Andererseits ergründet sich der bildungspolitische sowie -strukturelle Handlungsbedarf in dem komplexer werdenden Arbeitsalltag des Berufsbildungspersonals in Bildungsdienstleistern und Betrieben selbst. Heutzutage sind die Handlungskontexte und Tätigkeitsprofile in den beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildungsprozessen und die sich somit ergebenden Herausforderungen v.a. auch für das (über-)betriebliche und außerschulische Berufsbildungspersonal hinsichtlich der eigenen berufspädagogischen Profession komplex wie nie zuvor. Die bestehenden bundeseinheitlichen Aufstiegsfortbildungen für das Berufsbildungspersonal, beginnend bei der Ausbilder-Eignungsverordnung über den Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen hin zum Geprüften Berufspädagogen, greifen diese Qualifizierungs- bzw. Professionalisierungsbedarfe mit stark an der Praxis ausgerichteten Bildungsangeboten auf. Die Verzahnung dieser berufspädagogischen Fortbildungsstufen mit akademischen Bildungsangeboten für Berufsbildungspersonal, hierbei v.a. auch mit berufsschullehrerbildenden Regel- als auch Weiterbildungsstudiengängen, stellt eine bildungspolitische Zielstellung dar, welcher sich nationale Entscheidungsträger sowie auch Verantwortliche für spezifische Bildungsstrukturen in den Bundesländern seit einigen Jahren verstärkt an-

genommen haben (siehe hierzu u.a. das Verbundprojekt »Berufspädagoge@Kompetenzerweiterung« zu regionalen Bedarfs- und Machbarkeitsanalysen zur Realisierung eines regionalen Weiterbildungsganges für berufspädagogische Qualifizierung, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung).

Mit der Förderung des Projektes »bwp-kom³ – Berufs- und Wirtschaftspädagogische Kompetenzentwicklung in Beruf und Studium« durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung sollten Forschung und Entwicklung im Themenfeld der durchlässigen Qualifizierung und Professionalisierung von Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben intensiviert werden. Das Modell- und Innovationsvorhaben bwp-kom³ des Lehrstuhls für Wirtschafts- und Gründungspädagogik der Universität Rostock griff dabei auf die vergangenen bildungspolitischen Entwicklungen und bereits geschaffenen Strukturen sowie erfolgreiche Förderprojekte bzgl. der Forschungs- und Entwicklungsfelder ‚Durchlässigkeit‘ und ‚Professionalisierung von Berufsbildungspersonal‘ zurück und verzahnte diese in den wissenschaftstheoretischen wie auch anwendungsorientierten Projektaktivitäten.

Durch das Projekt konnten zahlreiche Innovationspotenziale teils aber auch Barrieren bzgl. flexibler Bildungswege des Berufsbildungspersonals zwischen den ‚Welten‘ der beruflichen sowie der akademischen Bildung aufgedeckt und innovative Qualifizierungskonzepte sowie Lösungsoptionen hinsichtlich des ‚Durchbrechens der Bildungsdichotomie‘ generiert werden. Durch die Entwicklung, Pilotierung und Evaluation wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für das (über-)betriebliche bzw. außerschulische Berufsbildungspersonal, auch mit der Zielstellung der Anerkennung und Anrechnung für berufsschullehrerbildende Studiengänge und unter Einbindung regionaler Berufsbildungsnetzwerke und -institutionen, leistete das Projekt einen Beitrag zum Um- bzw. Neudenken bzgl. berufspädagogischer Qualifizierungs- und Professionalisierungswege. Hierbei sind v.a. auch die biographisch-analytische Berücksichtigung der individuellen Bildungs- und Berufswege des sehr heterogenen Berufsbildungspersonals in Bildungsdienstleistern und Betrieben und die somit einhergehende individuelle als auch pauschale Anrechnung von formal, non-formal als auch informell erworbenen Kompetenzen als wegweisend zu bewerten.

Im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit der ausgearbeiteten bzw. pilotierten Qualifizierungskonzepte zur Berufsschullehrerlaufbahn, als Teilaspekt des geförderten Projektes, kann attestiert werden, dass durchgängige Pfade vom Absolvieren eines Ausbildungsberufs über den Erwerb des ‚Ausbilderscheins‘ und den berufspädagogischen Fortbildungsabschlüssen zu hochschulischen Bachelor- und Masterabschlüssen mit nachhaltiger Wirkung entwickelt und erprobt wurden. Durch die damit einhergehenden Entwicklungschancen erfährt die Profession des Berufsbildungspersonals in Bildungsdienstleistern bzw. in Betrieben, also u.a. auch die Tätigkeit als Ausbilder, eine evidente Attraktivitätssteigerung sowie Professionalisierungsppluralität.

In diesem Sinne gilt der Dank dem gesamten Projektteam des Modell- und Innovationsvorhabens bwp-kom³, einschließlich sämtlicher Projekt- und Kooperationspartner aus Politik, Wissenschaft, Bildung, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Das Projekt hat innovative Beiträge zur Entwicklung

von konzeptionellen Ansätzen und Umsetzungsstrategien für eine zeitgemäße Gestaltung durchlässiger Qualifizierung und Professionalisierung von Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben geleistet, Lösungen bzw. Lösungsansätze für damit einhergehende Handlungserfordernisse und Handlungsfelder beschrieben und erprobt sowie deren Implementierung in der Bildungspraxis evaluiert.

Die in dieser Publikation aufgeführten Projektergebnisse bzw. Diskussionsbeiträge zeigen, dass ‚Durchlässigkeit‘ auch als Qualifizierungs- und Professionalisierungsparadigma für das (über-)betriebliche und außerschulische Berufsbildungspersonal gelten kann, wenn nicht sogar muss. Nun wird es darauf ankommen, dass die verschiedenen Akteure die aufgezeigten Wege weiter beschreiten und die Angebote und Modelle weiterentwickeln.

Bonn, im März 2017

Wolfgang Bischoff

Martin French/Andreas Diettrich

EINLEITUNG

**Professionalisiertes Berufsbildungspersonal
als kompetenter Partner innovativer
Fachkräftegewinnung und -sicherung –
Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt
bwp-kom³**

1 Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben

Ohne Zweifel sind die Rahmenbedingungen eines Bildungssystems maßgebend für den Erfolg und für Innovationen im Bereich beruflicher Aus-, Fort- und Weiterbildung. Letztlich sind es jedoch vor allem die qualifizierten und professionell agierenden berufspädagogischen Fachkräfte, welche den systemischen und auch (bildungs-)politischen Rahmen tagtäglich u.a. in Betrieben, beruflichen Schulen und immer stärker auch in außerschulischen oder überbetrieblichen (Berufs-)Bildungsdienstleistern mit Leben füllen. Qualifiziertes Berufsbildungspersonal trägt durch seine fachliche und vor allem auch pädagogische Professionalität dazu bei, dass sich nicht nur Bildungsrezipienten oder Institutionen sondern auch Regionen, Länder, europäische Makro-Regionen wie z.B. der Ostseeraum oder auch die Europäische Union so entwickeln können, wie es die bildungspolitischen Strategien vorsehen (vgl. Baethge/Severing/Weiß 2013; BIBB 2014; BMBF et al. 2015; French 2014).

Seit jeher wird die terminologische Debatte um ‚das Berufsbildungspersonal‘ sowie dessen Qualifizierung und Professionalisierung sehr komplex und differenziert geführt (vgl. Bahl/Diettrich 2008; Bahl/Grollmann/Gross 2008; Brater/Wagner 2008; Brünner 2013; Diettrich 2009; Diettrich/French 2016; Eicker 2008; French 2014, 2015; Ulmer/Weiß/Zöllner 2012). Gemäß der Fokussierung der Berufsbildung auf das duale System in Deutschland gibt es zumindest eine naheliegende Abgrenzung in das schulische (Berufsschullehrer) sowie betriebliche (Ausbilder) berufspädagogische Lehrpersonal. In den vergangenen Jahren ist jedoch ein weitläufiger Trend einer zunehmenden ‚berufspädagogischen Tripartit‘ hinsichtlich des dritten Berufsbildungspartners außerschulischer/überbetrieblicher (Berufs-)Bildungsdienstleister evident. Hierbei ergänzen v.a. privatwirtschaftliche und teil-öffentliche Berufsbildungsdienstleister sowie betrieblich ausgelagerte Berufsbildungsakademien von Großunternehmen das duale System durch passgenaue berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung, wie z.B. Berufsvorbereitungsmaßnahmen, Lehr-Lern-Unterweisungen, Prüfungsvorbereitungen, Berufsausbildung ergänzende Bildungsformate, bedarfsgerechte Fachfort- und -weiterbildungen (vgl. Brater/Maurus 2001; Busse/Döring/Eckhart 2005; Döring/Mohr 2002).

Für alle Gruppen des Berufsbildungspersonals, insbesondere aber für das multidimensional agierende, pädagogische Personal in der betrieblichen sowie überbetrieblichen Aus-, Fort- und Weiterbildung, gilt, dass altbewährte Funktionalitäts- bzw. Aufgabenbereiche, wie z.B. Unterrichtsprozesse, Wissensvermittlung, Lehr-Lern-Unterweisungen – die das eigentliche pädagogische bzw. didaktisch-methodische Handeln ausmachen – ergänzt, substituiert, spezialisiert bzw. vervollständigt werden. Auf dieser Grundlage werden oft immer noch klassische Qualifizierungsangebote bzw. Professionalisierungswege abgeleitet, welche im Fokus von teils nicht mehr zeitgemäßen Professionalisierungsdiskussionen stehen. Weitergehend wird diese Entwicklung durch neue Berufs-, Professions- und Handlungskontexte verstärkt. So nimmt v.a. das Berufsbildungspersonal in Betrieben und Bildungsdienstleistern u.a. verstärkt die Rolle des Innovators/Innovationsscouts, des (Projekt-)Managers/Leiters, des (internationalisierten) Netzwerkers, des Leistungsdiagnostikers, des Lernförderers, des Lernprozessbegleiters/-beraters usw. ein. Diese aktuelle polyvalente Professionsausrichtung bzw. -komplexität des Berufsbildungspersonals wird

sich durch gesellschaftliche Megatrends (Internationalisierung, Globalisierung, Digitalisierung, Demographischer Wandel, Fachkräftemigration etc.) noch weiterführend verstärken und forciert geeignete, passgenaue Professionalisierungsstrategien, basierend auf individuellen bildungs- und berufsbiografischen Analysen dieser heterogenen Zielgruppe. Nur so kann das pädagogische Personal in der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung, die ihm i.d.R. zugewiesene zentrale Rolle hinsichtlich qualitativ hochwertiger Angebote im Bereich der beruflichen Bildung in sich wandelnden Arbeitsmarktstrukturen, Unternehmensstrategien und Bildungslandschaften einnehmen (vgl. Diettrich 2009; Diettrich/French 2016).

2 Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt bwp-kom³

Um den polyvalenten Anforderungen an eine moderne Beschäftigungsfähigkeit des Berufsbildungspersonals gerecht zu werden und damit diesem auch neue Karrierewege zwischen Betrieb, Bildungsdienstleister und Berufsschule zu ermöglichen, beschäftigte sich das BMBF-Projekt ‚bwp-kom³ – Berufs- und wirtschaftspädagogische Kompetenzentwicklung in Beruf und Studium‘ von 2013 bis 2016 mit der Analyse und Gestaltung von durchlässigen Professionalisierungsstrukturen.

Innerhalb des Projektes wurde eine bedarfsgerechte, berufsbegleitende Weiterbildung für Akteure der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung entwickelt und in Ansätzen erprobt. Durch einen trialen Ansatz, der die Universität Rostock, regionale Bildungsdienstleister und Unternehmen vernetzte, wurden das Konzept einer hochwertigen, praxisnahen und an den modernen Arbeitsmarkt angepassten Qualifizierung entwickelt und erste wissenschaftliche Weiterbildungsmodule pilotiert sowie evaluiert. Die Entwicklung und Erprobung dieser durchlässigen berufs- und wirtschaftspädagogischen Weiterbildung wurde im Projekt durch verschiedene Forschungsprozesse zu den damit einhergehenden Problemstellungen begleitet.

Durch die Verzahnung und Integration beruflicher Fortbildungen und wissenschaftlicher Weiterbildungen im Feld berufs- und wirtschaftspädagogischer Qualifizierung entstand die wissenschaftliche Konzeption eines ‚Trialen Weiterbildungsstudiengangs‘. Diese klärte auch Fragen bzgl. von Potenzialen und Barrieren in puncto einer strukturellen, curricularen und didaktischen Verzahnung mit der Berufsschullehrerausbildung an der Universität Rostock und förderte somit die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung bzw. den diesbezüglichen Dialog zwischen Entscheidungsträgern sowie das gegenseitige Verständnis.

Durch Einbindung bestehender sowie Entwicklung neuer berufs- und wirtschaftspädagogischer Module konnten Teile des Trialen Weiterbildungsstudiengangs erprobt und evaluiert sowie eine nachhaltige Implementierung in den betreffenden Gremien angeregt werden. Der Fokus lag hierbei auch auf dem Transfer und der Adaptierbarkeit in Bezug auf andere regionale oder überregionale Lehr- und Lernorte auf Grundlage folgender drei Gestaltungsprinzipien:

Was bedeutet [HOCH 3]?

[HOCH 3] #1 ‚Polyvalente Module‘ = Flexibles Studieren mit Berufserfahrung – Modulare, wissenschaftliche Weiterbildung als Kompetenzerwerb für die Arbeit

1. im Lehramt an beruflichen Schulen („Berufliche Bildung“),
2. in Personal- und Ausbildungsverantwortung in Unternehmen und Bildungsdienstleistern („Personal & Führung“),
3. als freiberuflicher Trainer/Dozent in der Selbstständigkeit („Entrepreneurship Education“).

[HOCH 3] #2 ‚Heterogene Bildungs- und Berufsbiografien‘ = Flexibles Studieren mit Berufserfahrung – Modulare, wissenschaftliche Weiterbildung mit Berücksichtigung von Vorleistungen und Kompetenzen des

1. allgemeinbildenden Bereiches,
2. berufsbildenden Bereiches,
3. hochschulischen Bereiches.

[HOCH 3] #3 ‚Vernetzter Weiterbildungsansatz‘ = Flexibles Studieren mit Berufserfahrung – Modulare, wissenschaftliche Weiterbildung in einem regionalen Netzwerk aus

1. Wissenschaft,
2. Wirtschaft,
3. Bildungsdienstleistern.

Vorrangige Zielgruppen des Projektes waren:

- Aus- und Weiterbildungspersonal in Unternehmen,
- Aus- und Weiterbildungspersonal in betrieblichen und außerschulischen/überbetrieblichen Bildungseinrichtungen (Bildungsdienstleister),
- Teilnehmer/Absolventen berufs- und wirtschaftspädagogischer Aus-/Fort-/Weiterbildungen, v.a. Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO), Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge IHK oder Geprüfter Berufspädagoge IHK

sowie ferner auch

- Personalverantwortliche in Unternehmen und Aus-/Weiterbildungseinrichtungen,
- freiberufliche Dozenten, Trainer und Coaches sowie
- Berufsschullehrpersonal.

Die Aktivitäten des Projektes bwp-kom³ führten letztlich nicht nur zur konzeptionellen Gestaltung und Pilotierung von durchlässigen Professionalisierungsstrukturen, inklusive der strukturellen Verzahnung mit Regelstudiengängen zur akademischen Qualifizierung des Berufsschullehrpersonals. Eine Verstärkung der Verzahnung und Vernetzung der drei möglichen Lernorte bzgl. der Qualifizierung und Professionalisierung von Berufsbildungspersonal – also Hochschule, Bildungsdienstleister und Unternehmen – kann ebenso attestiert werden. Dieses führte auch zur institutionalisierten sowie personell-kompetenzorientierten Professionalisierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Mecklenburg-Vorpommern und damit weiterführend auch zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsebenen im Hinblick auf die Bedarfe an berufs- und wirtschaftspädagogischem Personal bzw. Berufsschullehrpersonal. Mit dem Projekt

konnten mögliche Wege und Strukturen zur Schaffung von karrierefördernden Anreizen durch die Möglichkeit von Doppelabschlüssen für qualifiziertes berufs- und wirtschaftspädagogisches Personal (= geprüfte berufs- und wirtschaftspädagogische IHK-Abschlüsse plus universitäre Modul-Zertifikate bzw. Weiterbildungsstudiengang-Abschlüsse) konzeptionell aufgezeigt werden. Durch die enge Abstimmung mit der strukturell erneuerten Berufsschullehrkräfteausbildung an der Universität Rostock bzw. in Mecklenburg-Vorpommern im Rahmen der Entwicklung des Konzeptes des Trialen Weiterbildungsstudiengangs bzw. der z.T. auch erprobten, durchlässigen Hochschulmodule, konnten Potenziale von individueller/pauschaler Anerkennung und Anrechnung und somit Handlungsempfehlungen bzgl. der Zulassungs-/Zugangsberechtigung für den Lehramtsberuf an beruflichen Schulen aufgezeigt werden.

3 Forschungs- und Entwicklungsdesiderate durchlässiger Professionalisierungsstrategien

Im Rahmen der Forschungs- und Entwicklungsarbeiten des BMBF-Projektes bwp-kom³ traten zahlreiche Frage- und Problemstellungen bzgl. moderner, durchlässiger Qualifizierungs- und Professionalisierungsstrukturen für das Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben auf. Diese Forschungs- und Entwicklungsdesiderate berührten systemische, organisationale, personale sowie auch didaktische Ebenen der Betrachtung.

Die Projektaktivitäten zusammengefasst, waren folgende Themenkomplexe hinsichtlich ihrer Bearbeitungsintensität besonders evident:

- berufs- und wirtschaftspädagogische Kompetenzen des Berufsbildungspersonals in Bildungsdienstleistern und Betrieben,
 - berufs- und wirtschaftspädagogische Kompetenzentwicklung durch berufliche/(über-)betriebliche bzw. akademische Aus-, Fort- und Weiterbildungskonzepte,
 - ‚Vom Ausbilder zum Berufsschullehrer‘ – Übergangsmöglichkeiten und Wege des Berufsbildungspersonals aus Bildungsdienstleistern und Betrieben in die Laufbahn als Berufsschullehrpersonal,
 - Bildungs- und Berufsverläufe sowie Arbeitsalltage des Berufsbildungspersonals in Bildungsdienstleistern und Betrieben,
 - Bildungs- und Arbeitsmarktinnovationen durch Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben,
 - Berufsbildungspersonal als Treiber von systemischen Qualitätsprozessen institutioneller Aus-, Fort- und Weiterbildung,
 - beruflich qualifiziertes Berufsbildungspersonal aus Bildungsdienstleistern und Betrieben als Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung,
- sowie ferner auch
- Internationalisierungspotenziale in der Qualifizierung und Professionalisierung von Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben.

Die vorliegende Publikation fasst einen Teil der umfangreichen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten im Projekt zusammen und stellt somit einen Diskussionsband zum Themenfeld ‚Qualifizierung und Professionalisierung von Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben‘ dar – mit regionalem Fokus auf Mecklenburg-Vorpommern, aber auch bundesweitem Transfer- bzw. Adaptionscharakter.

Der Diskussionsband stellt ein Compendium aus Beiträgen bzgl.

- der dokumentierten und evaluierten Forschungs- und Entwicklungsarbeiten des BMBF-Projektes bwp-kom³,
- von wissenschaftlichen Veröffentlichungen der Projektmitarbeiter,
- von Forschungsergebnissen aus projektbezogenen, studentischen Qualifizierungsarbeiten in Kooperation mit Projektmitarbeitern (Projekt-/Bachelor-/Masterarbeiten/Forschungsberichte) – im Kontext des ‚Forschenden Lehrens und Lernens‘ am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik an der Universität Rostock sowie
- der Bearbeitung des Themenfeldes durch Projektpartner sowie zusätzliche externe Unterstützer und Begleiter des Projekts

dar.

Zielgruppen für die vorliegende Abschlusspublikation des Projektes bwp-kom³ sind v.a. folgende:

- Praktiker der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung aus Bildungsdienstleistern, Betrieben, Betriebsakademien und Berufsschulen,
- Wissenschaftler mit Arbeitsschwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik bzw. (Berufs-) Bildungspersonal,
- politische Entscheider bzw. Verantwortliche im Bereich Berufsschullehrerqualifizierung/-professionalisierung,
- Entscheider bzw. Verantwortliche im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung für nicht-traditionell Studierende,
- Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie
- weitere Interessierte am Thema Berufsbildungspersonal.

Die Herausgeber des Projektbandes erhoffen sich durch die mannigfaltige Darstellung von Fragestellungen und Befunden zur ‚Qualifizierung und Professionalisierung von Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben‘ eine Fortführung der Diskussion um den Stellenwert dieses Themengebietes in Politik und Wissenschaft sowie zu zukünftigen inhaltlichen Entwicklungstendenzen und Schwerpunktsetzungen. Denn ausgehend von der Annahme, dass dem Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben die entscheidende Schlüsselrolle bzgl. qualitativ hochwertiger Aus-, Fort- und Weiterbildung zukommt, sind im Kontext immer komplexer werdender Bildungs- und Arbeitsgesellschaften fortwährende Debatten aus systemischer, organisationaler, personaler und didaktischer Sicht unabdingbar. Das Projekt bwp-kom³ hat in diesem Zusammenhang sowohl für den bildungspolitischen und fachwissenschaftlichen Diskurs, als auch für die Qualifizierungs- und Professionalisierungspraxis einen weiterführenden Beitrag geleistet.

Literatur

Baethge, M./Severing, E./Weiß, R. (2013) (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung. W. Bertelsmann Verlag. Bielefeld.

Bahl, A./Diettrich, A. (2008): Die vielzitierte 'neue Rolle' des Ausbildungspersonals – Diskussionslinien, Befunde und Desiderate. BWP@ Spezial 4, 1-10.

Bahl, A./Grollmann, P./Gross, H. (2008): Berufliches Bildungspersonal in Europa: Rückblick – Überblick – Ausblick. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 37 (6), 14-17.

Brater, M./Maurus, A. (2001): Vom Bildungsträger zum Bildungsdienstleister. Wie kann ein Bildungsträger marktfähige Lernangebote entwickeln und gestalten? Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 06/2001, 43-64.

Brater, M./Wagner, J. (2008): Qualifizierungsbedarf des betrieblichen Ausbildungspersonals. Ergebnisse einer explorativen Studie. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 6/2008, 5-9.

Brünner, K. (2013): Die novellierte Ausbildereignungsverordnung (AEVO) und ihr Beitrag zur Professionalität betrieblichen Ausbildungspersonals. BWP@ Spezial 5, o.S.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2014): Checkliste beruflicher Weiterbildung. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a44_2015_03_02_checkliste_qualitaet_beruflicher_weiterbildung.pdf (30.11.2016).

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung et al. (2015) (Hrsg.): Allianz für Aus- und Weiterbildung 2015 – 2018.

Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2014-12-12-Vereinbarungstext_unterschrieben.pdf (30.11.2016).

Busse, J./Döring, O./Eckhart, B. (2005) (Hrsg.): Bildungsträger werden Bildungsdienstleister: Konzepte Erfahrungen und Perspektiven. W. Bertelsmann Verlag. Bielefeld.

Diettrich, A. (2009): Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung. Online: http://www.bwpat.de/profil2/diettrich_profil2.pdf (30.11.2016).

Diettrich, A./French, M. (2016): Qualifizierung von betrieblichem und außerschulischem Bildungspersonal für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen. In: T. Bals/A. Diettrich/M. Eckert/ F. Kaiser (Hrsg.): Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen – Vielfalt als Chance? Eusl Verlag. Detmold.

Döring, O./Mohr, B. (2002): Der Wandel vom Bildungsträger zum Bildungsdienstleister. Welche Aufgaben stellen sich, welche Veränderungen sind erforderlich, welche Lösungsansätze sind erfolgreich? Erfahrungen aus erster Hand. In: Dokumentation 4. BIBB-Fachkongress 2002. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Wandel_Bildungstraeger.pdf (30.11.2016).

Eicker, F. (2008) (Hrsg.): Perspektive Berufspädagoge!? Neue Wege in der Aus- und Weiterbildung von betrieblichem und berufsschulischem Ausbildungspersonal. W. Bertelsmann Verlag. Bielefeld.

French, M. (2014): Qualifizierung und Professionalisierung von Lehr- und Bildungspersonal im baltischen Seeraum. In: M. French et al. (Hrsg.) (2014): Interregionales Lehren und Lernen – Auf dem Weg zu einem baltischen Bildungsraum?! Universität Rostock. Rostock.

French, M. (2015): Durchlässige Weiterbildungs- und Karrierepfade für das Bildungspersonal: Regional vernetzte Professionalisierungsstrukturen und Strategien der Anerkennung und Anrechnung berufs- und wirtschaftspädagogischer Kompetenzen. In: BWP@ Spezial 8 – BAG ElektroMetall 24. Fachtagung, o.S.

Ulmer, P./Weiß, R./Zöller, A. (2012) (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. W. Bertelsmann Verlag. Bielefeld.

Tina Janke/Martin French/Manuela Weber

Maßnahmen und Instrumente zur Steigerung der pädagogischen Professionalität von betrieblichem Bildungspersonal

1 Einleitung

Fortschritt und Technik verändern unsere Wirtschaft in immer schnellerem Tempo. Diese Veränderungen lassen neue Berufsbilder entstehen. Um daraus resultierende Engpässe an Fachkräften zu vermeiden, bedarf es moderner Aus- und Weiterbildungen sowie pädagogischem Fachpersonal, welches sich diesen als Gestalter und Organisator annimmt.

Seit einigen Jahren wird die Leistungsfähigkeit des deutschen (Berufs-)Bildungssystems diskutiert. Zweifellos ist dies u.a. das Resultat von internationalen Schulleistungsvergleichen wie z.B. des Programme for International Student Assessment (PISA) oder Aktivitäten der europäischen Berufsbildungspolitik, die wohl zumindest indirekt zu einem transparenteren Vergleich und stärkeren Wettbewerb unterschiedlicher Bildungssysteme führten (vgl. Diettrich 2009, 1). Zwar sind »[...] die Qualität beruflicher Bildung und die Leistungsfähigkeit eines Berufsbildungssystems, [...] [u.a. abhängig] von der Kompetenz und Qualifikation des Berufsbildungspersonals und [den] entsprechenden Handlungsspielräumen der Akteure [...]« (ebd.), in den Berufsbildungsberichten von 2012 und 2013 ist jedoch z.B. kaum etwas über das betriebliche Ausbildungspersonal zu lesen (vgl. BMBF 2012; BMBF 2013). Die Anzahl von Beiträgen und Fachliteratur zum Thema betriebliches Bildungspersonal ist zudem ziemlich gering. Wenn, dann ist die Rede davon, das Personal weiter zu qualifizieren, jedoch fehlen oft prägnante Ausführungen darüber, wie dies geschehen soll. Schon Reinhard Zedler sagte 2006: »Es passt nicht zusammen, Qualität der Bildung zu fordern und dann keine Qualifikation von neuen Ausbildern zu verlangen« (Zedler 2006, 7). Vor diesem Hintergrund wird derzeit die Notwendigkeit weiterer Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals gefordert (vgl. Brünner 2012, 237; vgl. Diettrich 2009, 1). In diesem Beitrag werden neben der grundlegenden Charakteristik von Bildungspersonal, allgemeine Unterscheidungen und der Wandel von Qualifikationen und Kompetenzen des Bildungspersonals ebenso wie die Bedeutung ihrer Ausbildung erläutert. Schwerpunkt ist hierbei die Frage nach der Steigerung der pädagogischen Professionalität anhand verschiedener Maßnahmen und deren Analyse. Eine abschließende Betrachtung führt schließlich zu beispielhaften Handlungsempfehlungen.

2 Pädagogische Professionalität und ihre Bedeutung für das Bildungspersonal

»Professionalität [...] [wird] quasi als Endprodukt eines individuellen Entwicklungsprozesses gedeutet, in dem spezifisches Wissen, spezielle Fertigkeiten und Einstellungen erworben werden [...]« (Brünner 2011, 5). Im Folgenden wird erörtert, was unter dem Begriff ‚pädagogische Professionalität‘ zu verstehen ist und welche Konsequenzen sich durch die Forderung nach dieser für das betriebliche Bildungspersonal ergeben.

Auch Deutschland unterliegt zunehmend den so genannten Megatrends, also aktuellen globalen Entwicklungen in Wirtschaft, Technik und Gesellschaft. Eine Möglichkeit, dem u.a. hieraus resultierenden zunehmenden Mangel an Fachkräften entgegenzuwirken, ist die Ausbildung ei-

gener Nachwuchskräfte. Um dabei eine hohe Ausbildungsqualität zu sichern, ist gut qualifiziertes und pädagogisch professionelles betriebliches Ausbildungspersonal notwendig. Zu diesen Entwicklungen kommt hinzu, dass sich das Profil der Auszubildenden stark verändert hat. Ausbilder werden zunehmend mit Jugendlichen konfrontiert, die eine immer schlechtere Schulbildung, Lernschwächen, Migrationshintergründe und soziale Benachteiligung aufweisen. Außerdem haben sie es mit Auszubildenden zu tun, die im Durchschnitt älter sind als noch vor einigen Jahren und in der Regel einen höheren Schulabschluss besitzen (vgl. Schwedler 2008, 3). Die hier deutlich werdende Heterogenität der Auszubildenden und ihrer verschiedenen Kenntnis- und Fähigkeitsstände erfordert professionelles Handeln und pädagogisch ausreichend geschultes Berufsbildungspersonal (vgl. Diettrich 2009, 12). Die Reaktion der Berufsbildung und ihrer Akteure auf die sich verändernde Ausbildungslandschaft schließt also auch immer die Möglichkeit und Notwendigkeit der Kompetenzentwicklung und -verbesserung der Ausbilder ein (vgl. ebd., 4). Von ihnen wird damit eine kontinuierliche Entwicklung – eine Professionalisierung – erwartet. »Professionalität unterstellt höchste Kompetenz. Etwas professionell zu tun, heißt, es gut zu machen. Professionalität ist demnach der sicherste Ausweis von Qualität« (Meyer 2008, 3). Somit kann der Prozess der Professionalisierung als die Veränderung von einer »einigermaßen ausgeprägten zu einer besonders starken Systematik des Wissens und die Ausweitung der sozialen Orientierung vom Mittelmaß zur ausgesprochenen Kollektivitätsorientierung« (Hartmann 1968, 201; Meyer 2008, 3) verstanden werden. Hier wird deutlich, dass ein pädagogisch professionell Handelnder über Expertenwissen, also sowohl Fach- als auch Erfahrungswissen und die damit verbundene Handlungskompetenz, verfügen sollte.

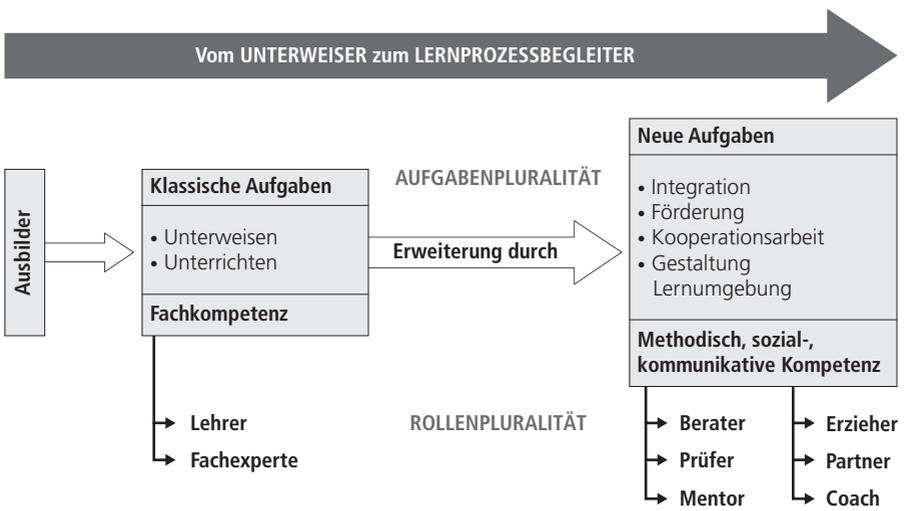


Abbildung 1: **Vom Unterweiser zum Lernprozessbegleiter** (eigene Darstellung, vgl. Bauer et al. 2006)

Da die betriebliche Berufsausbildung derzeit einen Wandel durchlebt, reicht fundiertes Wissen allein bei den Ausbildern jedoch nicht aus, um professionell Nachwuchskräfte ausbilden zu können (vgl. Meyer 2008, 4f.). Dem betrieblichen Bildungspersonal wird eine ‚neue Rolle‘ zugesprochen, d.h., dass Ausbilder oftmals auch als Mentor, Coach und vor allem als Lernprozessbegleiter verstanden werden (vgl. Diettrich 2009, 15; Abb.1), die pädagogischen Handlungsdimensionen rücken also neben fachlichen Aspekten in den Vordergrund und die Anforderungen werden zunehmend komplexer. Ausbilder nehmen bei der Berufsausbildung eine Schlüsselfunktion ein. Daher ist es notwendig, dass sie die Gelegenheit haben, ihre Kompetenzen zu erweitern, um die unterschiedlichsten Rollen wahrnehmen und ausfüllen zu können.

Der Gestalter oder auch Träger des aktuellen Wandels im Bildungssystem ist das (betriebliche) Bildungspersonal (vgl. Diettrich, 2009, 3). Diese Gruppe erfassen und hinsichtlich ihrer Funktion und Qualifikation beschreiben zu wollen, stößt an Grenzen, denn zum einen ist dieser Personenkreis überaus heterogen und zum anderen liegen über »kaum eine Berufsgruppe [...] bislang so wenig verlässliche Daten vor« (Meyer, 2008, 1). Die Bedeutung einer bisher noch ausstehenden einheitlichen Definition des (betrieblichen) Berufsbildungspersonals und die Wichtigkeit dieser für die Reflexion und positive Bearbeitung der immer vielfältiger werdenden Rollen innerhalb eines Berufsfeldes (und damit auch für die Qualität von Ausbildung und Arbeit) soll im Folgenden dargelegt werden.

2.1 Das betriebliche Bildungspersonal

Unter betrieblichem Bildungspersonal sind »Personen [zu verstehen], die Lernen fördern und Erstausbildungs- und/oder Weiterbildungsfunktionen in ihre berufliche Tätigkeit integrieren – vor allem Ausbildungstätigkeiten selbst durchführen – und die in einem privaten und/oder öffentlichen Unternehmen beschäftigt sind« (Eurotrainer Konsortium 2008, 3). Beim betrieblichen Ausbildungspersonal wird nach neben- und hauptberuflichen Ausbildern unterschieden (vgl. Schlottau 2005, 33), wobei die nebenberuflichen Ausbilder (partiell auch als ausbildende Fachkräfte bezeichnet bzw. in diese Untergruppe weiter ausdifferenziert) die zahlenmäßig größere Gruppe bilden. Hier erfolgt die Ausbildungsfunktion parallel zum stellenbezogenen Aufgabebereich, also nebenberuflich (vgl. ebd., 33; Wagner 2012, 53).

In den letzten Jahren hat sich das Aufgabenbild der haupt- und nebenberuflichen Ausbilder stark erweitert und verschoben. Während die nebenberuflichen Ausbilder (inkl. der ausbildenden Fachkräfte) immer mehr an Bedeutung für die eigentliche Ausbildung gewinnen, übernimmt das hauptamtliche Ausbildungspersonal immer mehr Management- und Koordinationsaufgaben der Ausbildung. Gleichzeitig wachsen die Beratungsaufgaben und folglich auch die Aufgaben im Hinblick auf die Personalentwicklung (vgl. Zedler 2010, 16; Wagner 2012, 53). Es fungiert als Ansprechpartner sowohl für die ausbildenden Fachkräfte als auch für die Auszubildenden und dies über den gesamten Zeitraum ihrer Ausbildung hinweg (vgl. Wagner 2012, 54). Dieser Rollen- und Aufgabenwandel hat auch deutliche Auswirkungen auf die notwendigen Qualifikationen des hauptberuflichen Ausbildungspersonals (vgl. Wagner 2012, 54).

Zumeist erteilen die hauptberuflichen Ausbilder Instruktionen und Anweisungen an die nebenberuflichen Ausbilder (inkl. der ausbildenden Fachkräfte). Das bedeutet, dass die eigentlichen Aufgaben im Zusammenhang mit der Ausbildung auf eben diese ausbildenden Fachkräfte übertragen werden. Ihre Arbeit ist somit von zunehmend tragender Bedeutung. Jedoch steht die immer größer werdende Bedeutung des nebenberuflichen Ausbildungspersonals oft im Widerspruch zu ihrem geringen Qualifikationsgrad in Bezug auf die pädagogischen Kompetenzen (vgl. ebd., 53). Somit besteht auch bei diesem Personal zur Bewältigung der neuen Aufgaben Qualifizierungsbedarf, z.B. in den Bereichen berufspädagogische Didaktik und Methodik, Kompetenz zur persönlichen Begleitung oder Beurteilungskompetenz (vgl. ebd.).

Wie und inwieweit die Aufgabenverteilung, Interaktion und Kommunikation zwischen haupt- und nebenberuflichem Ausbildungspersonal stattfindet, hängt auch davon ab, wie groß das jeweilige Unternehmen ist und welcher Branche es zugehörig ist: Das Fehlen des hauptberuflichen Ausbildungspersonals in Kleinbetrieben ist keine Seltenheit und eher ein typisches Merkmal. Auch bei mittelgroßen Unternehmen ist die Situation ähnlich (vgl. Bahl/Blötz/Ulmer 2010, 9ff.). Somit fällt sowohl die Planung, Organisation als auch die Umsetzung der Ausbildung in den Aufgabenbereich der ausbildenden Fachkräfte. Hier zeichnet sich ab, dass die Ausbildung stark an die Prozesse des Unternehmens angelehnt ist und eine hohe Arbeitsnähe vorherrscht. Bei Kleinbetrieben ist zu vermerken, dass diese zunehmend Beratungs- und Personalentwicklungslösungen von außer- bzw. überbetrieblichen Bildungsdienstleistern in Anspruch nehmen (vgl. ebd., 48).

Zwei verbreitete Formen der Ausbildungsorganisation sind entweder die zentrale Ausbildungsleitung oder die klassische Kombination von Lernen in Lernwerkstätten einerseits und an realen Arbeitsplätzen andererseits. Die zentrale Ausbildungsleitung plant und organisiert die gesamte Ausbildung und stellt die dafür benötigten Materialien zur Verfügung. Außerdem befasst sie sich mit dem Bildungscontrolling und achtet dabei stets auf die Qualitätssicherung der Ausbildung (vgl. Wagner 2012, 49). Durch das Lernen im Betrieb hingegen verlagert sich die eigentliche Ausbildungstätigkeit von den hauptberuflichen auf die nebenberuflichen Ausbilder (inkl. der ausbildenden Fachkräfte), die in den einzelnen Fachabteilungen mit den Auszubildenden arbeiten. Hier ist die fachliche und pädagogische Kompetenz der ausbildenden Fachkräfte gefragt, während die hauptberuflichen Fachkräfte sich mehr mit Koordinationsaufgaben befassen (vgl. Grotensohn 2008, 41).

Der Wandel von Qualifikationen und Kompetenzen betrieblichen Bildungspersonals

Im Jahr 1969 wurde mit der Einführung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) erstmalig eine bundeseinheitliche Basis zur Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals geschaffen (vgl. Bahl/Blötz/Ulmer 2010, 139). Die Anforderungen, die eine Person für die Eignung als Ausbilder erfüllen muss, werden unverändert in den §§ 28 bis 30 BBiG festgehalten. Danach darf nur ausbilden, wer eine persönliche und fachliche Eignung vorweisen kann. Per Umkehrschluss wird die persönliche Eignung erläutert: Wer »Kinder und Jugendliche nicht beschäftigen darf [...]« (§ 29 Nr. 1 BBiG) oder wer öfter oder massiv gegen das BBiG verstoßen hat, erfüllt nicht die persönlichen Voraussetzungen. § 30 BBiG legt fest, wer fachlich geeignet ist: Ein Ausbilder

benötigt dazu »[...] die berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten [...]« (§ 30 Abs. 1 BBiG).

1972 wurde die Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) auf der Grundlage des BBiG beschlossen (vgl. Bahl et al. 2010, 139). Davor standen im Zentrum der Ausbilderqualifikationen noch die fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse, während die pädagogischen Fähigkeiten eine nachgeordnete Rolle spielten (vgl. Wagner 2012, 46; vgl. Bahl/Blötz/Ulmer 2010, 139). Auch heute noch ist diese Denkweise aktuell: »Ausbilder/-innen sehen ihre wichtigste Qualifikation im Fachwissen und ordnen die pädagogische Qualifikation dem Fachwissen nach [...]« (Bahl/Blötz/Ulmer 2010, 5). Durch die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung hin zu technisierten und automatisierten Produktionsprozessen, der Implementation moderner Technik in nahezu jeden Arbeitsbereich und den demografischen Wandel werden die veränderten Anforderungen an Aus- und Weiterbildung und damit v.a. auch an die berufs-/arbeitspädagogische Kompetenz des Berufsbildungspersonals immer deutlicher. Um die Qualität der Ausbildung nachhaltig zu sichern, ist die Qualifikation des betrieblichen Bildungspersonals unabdingbar. Qualitätsgesteuerte Maßstäbe dieser Qualifikation bedürfen hierbei einer stetigen Reflexion und bundeseinheitlicher Standards (vgl. Wagner 2012, 46).

2.2 Die Bedeutung von formal ausgebildetem Ausbildungspersonal

Aufgrund demografischer und wirtschaftlicher Entwicklungen sind hoch qualifizierte Fachkräfte stark umworben. Folglich ist bei einigen Unternehmen mit Personalengpässen zu rechnen. Eine mögliche Lösung ist, eigene Fachkräfte im Unternehmen auszubilden. Um die heterogene Gruppe der möglichen Auszubildenden zu erreichen, ist didaktisch und pädagogisch versiertes, professionelles Berufsbildungspersonal notwendig (vgl. Mahlberg-Wilson/Mehlis/Quante-Brandt 2009, 9).

Aus dem Berufsbildungsbericht von 2013 geht hervor, dass 2011 bundesweit 149.760 Ausbildungsverträge vorzeitig gelöst wurden. Die Lösungsquote, also der Anteil der vorzeitig beendeten Ausbildungen an allen Neuabschlüssen, liegt hiermit für das Jahr 2011 bei 24,4% und ist im Vergleich zu den Vorjahren (2010: 23,0%; 2009: 22,1%) gestiegen (vgl. BMBF 2013, 35). Die Ursachen für die Vertragslösungen sind vielfältig. Neben der beruflichen Umorientierung des Auszubildenden sind als Grund für einen Ausbildungsabbruch v.a. auch die gestiegenen Qualifikationsanforderungen an die Ausbildungsberufe zu nennen (vgl. BMBF 2012, 42). Die Aneignung von theoretischem und umfangreichem Fachwissen und besonders die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen werden von den Auszubildenden erwartet. Mit dem gestiegenen Anforderungsniveau können die Auszubildenden oft nicht mehr mithalten, hierbei v.a. auch die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen. Vorzeitige Ausbildungsabbrüche können aber ebenso betrieblich bedingter Natur sein. Konflikte mit den Ausbildern oder die unzureichende Vermittlung von ausbildungsrelevanten Inhalten sind weitere häufig genannte Gründe (vgl. Schöngen 2003, 36). Gut ausgebildetes, professionelles Berufsbildungspersonal kann vorzeitige Vertragslösungen vermeiden, da die hohe Qualifikation einen differenzierten Umgang mit der Hetero-

genität und den damit unterschiedlich gelagerten Bedürfnissen und Fähigkeiten der Auszubildenden ermöglicht (vgl. ebd., 35ff.).

Maßnahmen und Instrumente zur Steigerung der pädagogischen Professionalität

»Für die pädagogische Vorbereitung von Ausbilderinnen und Ausbildern auf ihre Arbeit ist die AEVO [Ausbilder-Eignungsverordnung] gleichsam der Führerschein« (Falk/Zedler 2010, 47). Der Besitzer dieses ‚Führerscheins‘ hat auch in diesem Fall sowohl eine Prüfung für die Theorie als auch für die Praxis abgelegt. Dies ist jedoch noch lange kein Ausweis dafür, dass der ‚Führerscheinbesitzer‘ ein fehlerfreier ‚Autofahrer‘ ist. Nur durch jahrelange Übung und ‚Fahrpraxis‘ kann er ein guter ‚Verkehrsteilnehmer‘ werden. Das Ablegen einer Prüfung und die Zertifizierung als Ausbilder nach der Ausbilder-Eignungsverordnung allein belegen nicht die pädagogische Professionalität (vgl. Falk/Zedler 2010, 47; vgl. Zedler 2010, 18).

Das Berufsbildungspersonal muss, bedingt durch die geschilderte Entwicklung der Ausbildungssituation, verschiedene Rollen ausfüllen (vgl. Abbildung 1). Für diese Problematik ist eine mögliche Professionalisierungsstrategie die »Professionalisierung durch neue Rollenwahrnehmung und -differenzierung« (Diettrich 2008, o.S.). Diese umfasst die Entwicklung von individuellen und differenzierten Rollenerwartungen und -identitäten bzw. -differenzierungen. Anforderungsbereiche und die individuellen Deutungen dieser können so reflektiert und damit bearbeitbar gemacht werden. Das Bewusstsein über die Vielzahl verschiedener Rollen und deren schneller Wechsel bzw. ihrer Gleichzeitigkeit kann Ausbildern helfen, Überforderung zu vermeiden, Professionalisierungsbedarfe aufzudecken und die Qualität der Ausbildung wie auch ihrer eigenen Arbeitssituation zu gewährleisten bzw. zu steigern. Hierzu geeignete Instrumente sind die seit 2009 bestehenden umfangreichen Fortbildungen zum »Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen IHK« bzw. zum »Geprüften Berufspädagogen IHK«. Beide sind bundeseinheitlich geregelt und tragen zur Steigerung der pädagogischen Professionalität bei.

Fortbildung zum Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen IHK

Diese Fortbildung fördert die berufs-/arbeitspädagogische Kompetenz und »[...] ermöglicht [...] [im Idealfall auch] den beruflichen Aufstieg des Ausbildungspersonals in den Unternehmen [...]« (Unger 2010, 50). Die Zielgruppe dieser Qualifizierung stellen sowohl die haupt- als auch die nebenberuflichen Aus- und Weiterbildner dar (vgl. Zedler 2010, 18; vgl. Falk/Zedler 2010, 47). Um »Bildungsprozesse in der Berufsausbildung sowie betrieblichen Weiterbildung ganzheitlich planen und durchführen [...]« (§ 1 Absatz 2 AWPädFortV.) zu können, werden die Bereiche Lernprozesse und Lernbegleitung, Planungsprozesse in der beruflichen Bildung und berufspädagogisches Handeln behandelt (vgl. § 3 AWPädFortV.).

Die Voraussetzungen, um an dieser Fortbildung teilnehmen zu können, sind in der ‚Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin‘ (AWPädFortV) in § 2 Absatz 2 festgehalten. Zugelassen ist, wer

»1. Einen Abschluss in einem anerkannten mindestens dreijährigen Ausbildungsberuf und eine anschließende mindestens einjährige Berufspraxis oder

2. in einem sonstigen anerkannten Ausbildungsberuf und eine anschließende mindestens zweijährige Berufspraxis [...]« (§ 2 AWPädFortbV.) vorzuweisen hat. Außerdem ist auch hier die AEVO Grundvoraussetzung (vgl. Zedler 2010, 18).

Fortbildung zum Geprüften Berufspädagogen IHK

Die Fortbildung zum Geprüften Berufspädagogen IHK »zählt zu den Spitzenqualifikationen des deutschen Berufsbildungssystems, die ein Qualifikationsniveau oberhalb der Meisterebene repräsentieren« (Blötz 2010, 18). Sie folgt im Qualifikationsniveau dem Abschluss des Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen IHK und soll inhaltlich auf diese Professionalisierungsstufe aufbauen. Sie wendet sich speziell an hauptberufliche Aus- und Weiterbildner, die ein vertieftes pädagogisches und methodisches Wissen erwerben aber v.a. eben auch Management- und Personalentwicklungsaufgaben übernehmen möchten (vgl. Zedler 2010, 19). Die Teilnehmer sollen befähigt werden, Aufgaben in Bildungseinrichtungen im Hinblick auf die Begleitung Lernender und ihrer Lernprozesse, das Bildungsmarketing, Qualitätsmanagement und Führungsfunktionen sowie Controlling eigenständig und verantwortlich zu organisieren und zu planen (vgl. § 1 Absatz 2 BPädFortbV.). Deshalb findet die Fortbildung anhand konkreter Praxisprojekte statt, so dass gewissermaßen »[...] als Nebenprodukt – eine Modernisierung der Ausbildung erfolgt« (Brandt/Ernst 2008, 26).

Die Professionalisierung, die konkret erreicht werden soll, ist in der ‚Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss geprüfter Berufspädagoge/geprüfte Berufspädagogin‘ (BPädFortbV) festgehalten. Dort sind auch die Voraussetzungen für die Teilnahme an der Fortbildung festgelegt. Zugelassen werden Personen, die »den Fortbildungsabschluss zum geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen [...], Fach- oder Handwerksmeister [...] und eine anschließende mindestens einjährige Berufspraxis, ein abgeschlossenes Hochschulstudium [...] und eine anschließende mindestens zweijährige Berufspraxis oder eine mit Erfolg abgelegte Abschlussprüfung in einem anerkannten Ausbildungsberuf und eine anschließende mindestens fünfjährige Berufspraxis und eine erfolgreich abgelegte Prüfung nach § 4 der Ausbilder-Eignungsverordnung [...]« (§ 2 BPädFortbV) nachweisen können.

2.3 Das Triale Modell als Konzept hochschulischer Weiterbildung

Die Angebote zur Professionalisierung des Berufsbildungspersonals finden verordnet bisher vordergründig auf der Ebene der beruflichen Fortbildung statt, an der Hochschulen bislang noch nicht bzw. kaum beteiligt waren. An diesem Punkt setzt das Triale Modell an: ‚trial‘ bedeutet hier, dass die drei Lernorte berufsbildende Einrichtung (Fortbildung zur Übernahme (über-)betrieblicher Funktionen), Unternehmen (gezielte und praktische Reflexion des erworbenen Wissens) und Hochschule (Förderung des innovations- und problemorientierten Denkens und Handelns) miteinander in einem Bildungsgang kooperieren (vgl. Eicker/French 2011, 7ff.).

Angesprochen werden soll hierbei v.a. Aus- und Weiterbildungspersonal, das über ausreichende Berufserfahrungen verfügt. Eine bereits erfolgte Fortbildung zum Geprüften Berufspädagogen

IHK sollte angerechnet werden, da sie Bestandteil des Studiums ist. Das Besondere am Trialen Modell ist die Möglichkeit des berufsbegleiteten Teilzeitstudiums (vgl. Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd/Akademie für professionelle Berufsbildung 2012, o.S.). »Die Trialität ermöglicht ein Mehr, als es jeder Partner allein leisten könnte« (Eicker/French 2011, 8). Auch soll mit dem Trialen Modell die Interaktion der drei Lernorte verstärkt und damit eine bessere Durchlässigkeit zwischen den Bildungsebenen gefördert werden.

Vernetzung

Den Forderungen nach mehr Qualität in der beruflichen Bildung und dem damit einhergehenden Bedarf an höher qualifiziertem betrieblichem Bildungspersonal kann nur durch ein Zusammenwirken aller beteiligten Akteure sowie eine Vernetzung der Institutionen wirkungsvoll begegnet werden (vgl. Diettrich 2009, 16). Eine solche Vernetzung ist nicht zuletzt auch Grundlage für das Gelingen des Trialen Modells. Die Weiterentwicklung innerbetrieblicher und lernortübergreifender Netzwerke ist dabei von großer Wichtigkeit (vgl. ebd.). Konventionelle und seminaristische Methoden sind, eingrenzend auf eine Branche und abhängig von der Betriebsgröße, nicht immer finanzierbar. In diesem Fall sind Qualifizierungsansätze, die auf arbeitsintegriertes und stark informelles Lernen abzielen, sinnvoll (vgl. Brater/Wagner 2008, 8). Hierzu gehören die Informations- und Austauschmöglichkeiten des Berufsbildungspersonals, beispielsweise Online Communities. Eine der größten Plattformen ist mit einer Zahl von über 11.000 Mitgliedern (vgl. BIBB 2013, o.S.) die überfachliche Online-Community ‚foraus.de‘ des BIBB. Dieses Portal verfolgt mit Blick auf das Berufsbildungspersonal vorrangig drei Ziele: Information (durch tagesaktuelle Nachrichten, eine umfangreiche Infothek und durch den monatlich erscheinenden Newsletter), Kommunikation (durch den Austausch in Foren) und Lernen (durch Webinare).

Während Communities die Funktion haben, Informationen auszutauschen und zu kommunizieren, steht bei Social Networking das Knüpfen von Kontakten im Vordergrund. Für das Ausbildungspersonal sind Plattformen hilfreich, die die »[...] Nutzer in ihren Arbeitszusammenhängen, bei der Suche nach Geschäftspartnern oder am gleichen Thema interessierten Menschen [...] unterstützen« (Kupfer 2008, 35), ein bekanntes Beispiel hierfür ist XING. Dieses Portal ermöglicht es Menschen mit verschiedensten Professionen, sich zu vernetzen, Stellen, Mitarbeiter, Kooperationspartner, fachlichen Rat oder aber auch Geschäftsideen zu finden.

Eine ganz andere Idee verfolgen Wikis und Blogs. Hier stehen weniger die Nutzer im Vordergrund, sondern vielmehr das Wissen und die Informationen, die von ihnen zusammengetragen werden. Bei Wikis können verschiedene Autoren gemeinschaftlich an Texten arbeiten, die auch im Nachhinein noch weiterbearbeitet und erweitert werden können. Auf dem Portal www.azubi.net ist ein Wiki speziell für den Ausbildungsbereich zu finden. Etwa 3.800 Mitglieder tauschen sich deutschlandweit aus, knüpfen Kontakte und werden dabei von Moderatoren bei allen Fragen rund um die Ausbildung beraten (vgl. Creos Lernideen und Beratung GmbH o.J.; vgl. Creos Lernideen und Beratung GmbH 2012, 1.). Die Mitgliederzahlen zeigen deutlich, dass auch in der selbstständigen Vernetzung des Weiterbildungspersonals noch Potenzial besteht. Auch durch das Verfassen und Kommentieren von Blogs können Vernetzungen und ein Informationsaustausch entstehen.

2.4 Beitrag der ‚Ausbildung der Ausbilder‘ zur Professionalität betrieblichen Ausbildungspersonals

In einer 2012 durchgeführten Studie wurde für die Bundesländer Hessen und Thüringen analysiert, inwieweit die ‚Ausbildung der Ausbilder‘ einen Beitrag zur Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals leisten kann. Die Studie verfolgte Erkenntnisse über zwei Dimensionen: die Angebote der verschiedenen Anbieter von Weiterbildungen hinsichtlich der Vermittlung pädagogischer Aspekte und die Umstellung der Anbieter auf die novellierte AEVO (vgl. Brünner 2012, 237).

Die Studie ging in Anlehnung an Arnold/Gómez Tutor 2007 von der Annahme aus, dass berufliche Handlungskompetenz von drei Dimensionen pädagogischer Professionalität (vgl. Abb. 2) bestimmt wird. Dabei umfasst ‚Wissen‘ die Fähigkeit zur Planung, Organisation und Evaluation von Lernsituationen sowie ihrer Inhalte und Zielsetzungen. Professionelles Handeln benötigt neben dem Wissen auch das ‚Können‘ zur Durchführung von Methoden und den Einsatz von Beratung und Evaluation. Die dritte und wichtigste Dimension ist die ‚Reflexionsfähigkeit‘. Sie ist notwendig, um Planungen und Durchführung gründlich zu durchdenken, aber auch Bewertungen von Lehr- und Lernprozessen vorzunehmen (vgl. Brünner 2012, 241f.). Hierbei ist die Selbstreflexivität, also »[...] die Möglichkeit zur Distanzeinnahme und Beobachtung des eigenen Handelns und der emotionalen Vorgänge [...]« (vgl. ebd., 242) von zentraler Bedeutung. Im Rahmen der Studie wurden 18 Weiterbildungsanbieter hinsichtlich ihrer Lehrgänge zur Ausbilderqualifizierung unter Berücksichtigung des Professionalisierungsmodells untersucht.



Abbildung 2: **Komplexität pädagogischer Professionalität** (Arnold/Gómez Tutor 2007, 165)

Es stellte sich heraus, dass sie sich hinsichtlich der Anbieterstruktur, der Dauer, der organisatorischen Gestaltung und der formulierten Lernziele gravierend unterschieden. Im Bezug zur Dimension ‚Wissen‘ sind alle untersuchten Anbieter darauf bedacht, sich nach den Vorgaben der Handlungsfelder gemäß der AEVO und den Vorschlägen des Rahmenstoffplanes zu richten (vgl. Brünner 2011, 9; Brünner 2012, 244.). Obwohl bei den Lehrgängen der Stundenumfang zwischen 24 und 115 Stunden schwankt, kann hier festgestellt werden, dass die Wissensvermittlung jeweils einen großen Stellenwert einnimmt (vgl. Brünner 2012, 248).

Arnold und Gómez Tutor verlangen bei ‚Können‘ die Förderung der methodischen und kommunikativen Kompetenz, damit dem Lernenden vielfältige Zugänge zu einem Thema ermöglicht werden können. Das bedeutet, dass in der Zusammenarbeit ein konstruktiver und kommunikativer Umgang erfolgen soll. Hierfür ist die Fähigkeit zur Beobachtung und Empathie wesentlich (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2007, 164).

In der Studie wurde hauptsächlich die Vermittlung von methodischer Kompetenz untersucht und es blieb die Frage offen, ob die von den Anbietern genannten Methoden rein theoretisch oder auch praktisch erarbeitet wurden (vgl. Brünner 2011, 9). Die Anbieter, die angaben, Methoden auch praktisch umzusetzen und dabei auch die kommunikativen Fähigkeiten der Teilnehmer förderten, boten die zeitintensiveren Kurse im Umfang von mindestens 60 Stunden an. Somit lässt sich festhalten, dass die Vermittlung der Dimension ‚Können‘ nur bedingt möglich ist und ein direkter Zusammenhang zur Dauer des Lehrganges und seiner Handlungsorientierung besteht (vgl. ebd., 10).

Für die Dimension ‚Reflektieren‘ wurde untersucht, in wieweit im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahme Selbstlernphasen für die Lernenden gestaltet wurden. Lehr- und Lernprozesse der Auszubildenden sollten später selbst geplant, durchgeführt und bewertet werden. Anschließend sollte das eigene Handeln selbst reflektiert werden. Die Förderung der eigenen Reflexionsfähigkeit wird bei einigen Anbietern durchaus in den Mittelpunkt gestellt, jedoch zeigte sich durch die Studie, dass das Verständnis dieser Dimension und ihrer Ausgestaltung unterschiedlich ausfiel (vgl. ebd., 11).

Das zweite Ziel der Studie war es, herauszufinden, wie die 18 untersuchten Anbieter sich auf die Inhalte der 2009 veröffentlichten novellierten AEVO einstellten. Diese berücksichtigte eine Erweiterung der pädagogischen Aufgaben als Erzieher und Lernprozessbegleiter. Die Anforderungen an die berufs- und arbeitspädagogische Eignung wurden neu strukturiert und in vier Handlungsfelder formuliert (vgl. ebd., 12). Dabei sind die Ansprüche an das Ausbildungspersonal keineswegs gesunken, vielmehr sind sie komprimiert worden und orientieren sich nun stärker an betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen (vgl. Ulmer/Gutschow 2009, 49). Zu diesem Punkt gaben einige Befragte an, dass sie keine Notwendigkeit für Veränderung sahen, andere nahmen eine zeitliche Reduktion aufgrund der veränderten AEVO vor und manche hatten noch keine Kenntnis über die Novellierung (vgl. Brünner 2011, 12f.).

Die durchgeführte Studie lieferte einen Einblick in die Qualifizierungspraxis im Rahmen der ‚Ausbildung der Ausbilder‘. Sie belegte, dass sich die meisten Anbieter an den Vorgaben der AEVO und den Rahmenstoffplänen orientierten. Jedoch waren die einzelnen Maßnahmen geprägt

durch unterschiedliche Ausgestaltungen und subjektive Deutungen bezüglich der Relevanz und Wichtigkeit einzelner Handlungsfelder. Die Vermittlung der Wissens Ebene und das Bestehen der Prüfung, bei der reines Fachwissen abgefragt wird, standen bei den meisten Teilnehmern der Befragung im Vordergrund. Nur in wenigen Kursen wurde auf die Reflexionsebene, also auf die Wahrnehmung der Berufsrolle, der eigenen Position und von Erfahrungen, eingegangen. Die AEVO und die Rahmenstoffpläne enthalten methodische Anhaltspunkte, wie die Qualifizierung der Ausbilder gestaltet sein soll, jedoch schreibt sie nicht genauer vor, wie die Organisation und die didaktische Ausgestaltung im Einzelnen auszusehen haben. So ist zwar die Form des Eignungsnachweises (schriftliche sowie praktische Prüfung), aber nicht die Ausbildung selbst geregelt. Angesichts der zuletzt vielfältig geführten Debatten um die Qualität und Professionalität in der beruflichen Bildung scheinen weitere Evaluationen mit Einbezug z. B. der Wissen-Können-Reflektieren-Ebenen, längst überfällig (vgl. ebd., 14).

3 Fazit: Die Notwendigkeit von Professionalisierung

Experteninterviews mit Fachleuten der führenden Branchenverbände und in Unternehmen, in Auftrag gegeben durch das BIBB, ergaben, dass diese den Qualifizierungsbedarf des Berufsbildungspersonals gering einschätzten: »Es gibt eigentlich keinen Bedarf, der nicht bereits erkannt und angegangen wurde. [...] Für alle Qualifikationsanforderungen gibt es entsprechende Kursangebote, manchmal werden auch externe Angebote gezielt genutzt« (Brater/Wagner 2008, 8). Das Forschungsprojekt »Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP)« des BIBB fand heraus, dass auch die Bereitschaft der Unternehmen, solche Weiterbildungen finanziell zu unterstützen, sehr unterschiedlich ausfällt (vgl. Bahl et al. 2011, 20). Hier stellt sich die Frage, ob die Unternehmen den steigenden Bedarf an höher qualifiziertem Personal noch nicht erkannt haben oder ob sie sich des Potenzials dieser Fortbildungen nicht bewusst sind (vgl. Unger 2010, 49f.). Dies zeigt eindeutig die Chance, durch Aufklärung der Unternehmen mittels zugänglicher und umfangreicher Informationen dafür zu sorgen, dass sie sich bewusster über den Stellenwert des betrieblichen Ausbildungspersonals werden und ihr Engagement dahingehend langfristig erhöhen. Gleichzeitig sind bei vielen Arbeitgebern die Möglichkeiten der Qualifizierungswege für betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal nicht im Detail bekannt. Die in diesem Artikel aufgezeigten steigenden Herausforderungen, multiplen Belastungsfaktoren und das damit einhergehende Risiko einer Qualitätsverminderung der Ausbildung sind Gründe sich als Unternehmen stärker für die Qualifizierung und somit Professionalisierung des an der Ausbildung beteiligten Personals zu interessieren und einzusetzen.

Gemäß der Beschreibung möglicher Tätigkeitsfelder des Bildungspersonals kann erneut unterstrichen werden, dass das Bildungspersonal aufgrund seiner Heterogenität und seiner unterschiedlichen Arbeitsfelder schwer definierbar ist. Um einen einheitlichen Standard in der grundsätzlichen Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals zu schaffen, wurde der Vorbereitungskurs ‚Ausbildung der Ausbilder‘ nach AEVO auf die Ausbildereignung unerlässlich. Es hat sich jedoch gezeigt, dass mit diesem Lehrgang aufgrund des heutigen Wandels in der betrieb-

lichen Ausbildung keinesfalls alle notwendigen pädagogischen Fähigkeiten und Qualifikationen erlangt werden können. Um die Ausbildung modern und mit den neuesten Methoden pädagogisch professionell gestalten zu können, ist es notwendig, dass das betriebliche Ausbildungspersonal seine Fähigkeiten stets weiterentwickelt. Der Betrieb sollte den vorhandenen Bedarf an weiteren Qualifikationen erkennen und mit Mitteln der Personal- und Organisationsentwicklung auf ihn reagieren, um langfristig eine hohe Ausbildungsqualität und damit nicht zuletzt die Zukunftsfähigkeit des Unternehmens zu gewährleisten. Neuere und umfangreiche Fortbildungen wie die Ausbildung zum Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen IHK oder Geprüften Berufspädagogen IHK tragen dazu bei, den Herausforderungen des Ausbildungshandelns entgegenzutreten und sind damit zukunftsfähige Modelle, die das Potenzial haben, innerhalb der Professionalisierung des Aus- und Weiterbildungspersonals und damit auch in der Qualitätssicherung der Ausbildung einen festen Platz einzunehmen.

Literatur

Arnold, R./Gómez Tutor, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten. Augsburg.

Bahl, A./Blötz, U./Ulmer, P. (2010): Von der Ausbilder-Eignungsverordnung bis zum Berufspädagogen. Zur Qualifikation und Förderung des Ausbildungspersonals seit 1972. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): 40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung: 40 Jahre forschen – beraten – Zukunft gestalten. Bonn, 139-148.

Bahl, A./Blötz, U./Lachmann, B./Schwerin, C. (2011): Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP). 2. Zwischenbericht. Bonn.

Bauer, H. G./Brater, M./Büchle, U./Duffer-Weis, A./Maurus, A./Munz, C. (2006): Lern(prozess)-begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. Bielefeld.

Blötz, U. (2010): Herausforderungen und Qualifikationsbedarf. Hintergründe für das berufspädagogische Qualifikationsangebot des Bundes. In: Wirtschaft und Berufserziehung. Heft: 10, 15-19.

Brandt, H./Ernst, H. (2008): Qualifizierung durch Fortbildung. Das Modellprojekt Berufspädagoge/Berufspädagogin IHK in Mecklenburg-Vorpommern. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6, 26-27.

Brater, M./Wagner, J. (2008): Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals – Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6, 5-13.

Brünner, K. (2011): Die novellierte Ausbildereignungsverordnung (AEVO) und ihr Beitrag zur Professionalität betrieblichen Ausbildungspersonal. Jena.

Brünner, K. (2012): Der Beitrag der »Ausbildung der Ausbilder« zur Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals – Eine Evaluationsstudie der angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen in Hessen und Thüringen. In: Ulmer, P./Weiß, R./Zöller, A. (2012): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld, 237-256.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2013): foraus.de Forum für AusbilderInnen. Online: <https://foraus.bibb.de/forum/forum.php>, (07.07.2013).

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2012): Berufsbildungsbericht 2012. Online: http://www.bmbf.de/pub/bbb_2012.pdf, (07.07.2013).

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2013): Berufsbildungsbericht 2013. Online: http://www.bmbf.de/pub/bbb_2013.pdf, (07.07.2013).

Creos Lernideen und Beratung GmbH (2012): Mediadaten 2012. Online: www.azubi.net. Bielefeld, (07.07.2013).

Creos Lernideen und Beratung GmbH (o.J.): [azubi.net](http://www.azubi.net). Online: <http://www.azubi.net/>, (07.07.2013).

Diettrich, A. (2008): Aktuelle Probleme der Berufsausbildung und Konsequenzen für das Berufsbildungspersonal. In: Krüger, H./Schmode, U.: Fremd im eigenen Land? Erkundungen in den Zonen der Verwundbarkeit. Hamburg, 155-168.

Diettrich, A. (2009): Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung. Paderborn.

Eicker, F./French, M. (2011): Das »TRIALE MODELL«. Zur akademischen Weiterbildung von Berufspädagogen/-innen in einem vernetzten System in Mecklenburg-Vorpommern. Rostock.

Eurotrainer Konsortium (2008): Betriebliches Bildungspersonal. Schlüsselakteure für die Umsetzung des lebenslangen Lernens in Europa. Bundesinstitut für Berufsbildung, Institut Technik und Bildung. Bremen.

Falk, R./Zedler, R. (2010): Neue Qualifizierungsmöglichkeiten für das berufliche Bildungspersonal – eine erste Würdigung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 4, 47-48.

Grotensohn, V. (2008): Thyssen Krupp Steel AG – Ausbilderqualifizierung für prozessorientierte Ausbildung. In: Kuratorium der Deutsche Wirtschaft für Berufsbildung (KWB): Qualifizieren heißt Zukunft sichern. Kompetenz und Kreativität – Faktoren des Unternehmenserfolgs. Bonn, 39-41.

Hartmann, H. (1968): Arbeit, Beruf, Profession. In: Soziale Welt, Heft. 19, 193-216.

Kupfer, F. (2008): Ausbildernetzwerke – neue Chancen durch Web 2.0. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6, 34-38.

Mahlberg-Wilson, E./Mehlis, P./Quante-Brandt, E. (2009): Dran bleiben... Sicherung des Ausbildungserfolgs durch Beratung und Vermittlung bei Konflikten in der dualen Berufsausbildung. Eine empirische Studie. Bremen.

Meyer, R. (2008): Professionalisierung als Konzept zur Qualitätssicherung – Perspektiven für das Berufsbildungspersonal und -forschung. Trier.

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd/Akademie für professionelle Berufsbildung (2012): Triales Modell. B.A. Betriebliche Bildung (Bachelor of Arts). Online: http://www.ph-gmuend.de/deutsch/downloads/gGmbH/Flyer_Betriebliche_Bildung.pdf (08.07.2013).

Schlottau, W. (1994): Motivation zu lebenslangem Lernen – (k)ein Thema für Ausbilder? In: In Bewegung. Dimensionen der Veränderung von Aus- und Weiterbildung, Bielefeld, 169-183.

Schlottau, W. (2005): Ausbildungspersonal – von der Eignung zur Professionalisierung. Regionale Erprobung zweijähriger Aufstiegsfortbildungsgänge. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6, 32-35.

Schöngen, K. (2003): Ausbildungsvertrag gelöst = Ausbildung abgebrochen? Ergebnisse einer Befragung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 5, 35-39.

Schwedler, O. (2008): Deutschland im Wandel – veränderte Anforderungen und Qualifikationen betrieblicher Ausbilder. München.

Ulmer, P./Jablonka, P. (2007): Mehr Ausbildungsbetriebe – mehr Ausbildungsplätze – weniger Qualität? Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Folgen. In: BIBB Report, Heft 3, 1-8.

Ulmer, P./Gutschow, K. (2009): Die Ausbilder-Eignungsverordnung 2009: Was ist neu? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3, S.48-51.

Ulmer, P./Weiß, R./Zöller, A. (2012): Berufliches Bildungspersonal: Stellwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung. In: Dies. (2012): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld, 7-18.

Unger, A. (2010): Neue AEVO und gestufte Fortbildungsmöglichkeiten bedarfsorientiert umsetzen. Interview mit Axel-Michael Unger, Vorsitzender des Bundesverbands Deutscher Berufsausbilder. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 4, 49-50.

Wagner, J. (2012): Herausforderungen und Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals – Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Ulmer, P./Weiß, R./Zöller, A. (2012): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld, 45-58.

Zedler, R. (2006): Qualifizierte Ausbilder braucht das Land. In: Cramer, G./Schmidt, H./Wittwer, W. (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch. Köln.

Zedler, R. (2010): Neue Fortbildungsangebote für Ausbilder und Weiterbildungler. In: Wirtschaft und Berufserziehung. Heft 12, 15-20.

Finja-Christin Schumacher/Martin French/Manuela Weber

**Rollendiversität von ‚Ausbildern‘ –
Grenzen und Möglichkeiten der formalen
berufspädagogischen Qualifizierungs-/
Fortbildungsstufen**

1 Einleitung

Die Ausbilder geben ihren Auszubildenden die erste Hilfestellung, um sich in der Berufswelt zu rechtzufinden und legen damit den Grundstein für den Erfolg ihrer beruflichen Laufbahnen. Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt ist für die Auszubildenden ein großer Schritt, der von vielen Erwartungen und auch Ängsten begleitet sein kann. Den Ausbildern kommt hier die Aufgabe zu, die (jungen) Menschen bei ihrem Übergang zu begleiten, ihnen Sicherheit und Orientierung zu vermitteln bis sie in ihrer neuen Lebens- und Arbeitswelt Fuß gefasst haben und ihr Potenzial innerhalb der Ausbildung (und darüber hinaus) entfalten können. Wie der Herausforderung, allen Rollen im Arbeitsalltag gerecht zu werden, zu reflektieren und bei Bedarf zu wechseln, begegnet werden kann, soll Thema dieses Beitrags sein. Insbesondere wird untersucht, inwiefern die formalen Ausbilderqualifizierungen den aktuellen Anforderungen und Aufgaben des betrieblichen Ausbildungspersonals in ihren berufsalitäglichen Rollen gerecht werden. Ziel ist es, die Grenzen und Möglichkeiten der Qualifizierungsmaßnahmen für Ausbilder darzulegen und einen groben Überblick über den Entwicklungsbedarf aufzuzeigen.

2 ‚Ausbilder‘ in der dualen Ausbildung

2.1 Die duale Ausbildung – Zuständigkeiten und Voraussetzungen

In Deutschland wird v.a. im dualen System ausgebildet, d.h. die fachspezifischen, theoretischen Kenntnisse werden v.a. in der Berufsschule vermittelt und die praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Ausbildungsbetrieb. Beide Institutionen arbeiten zusammen und bilden das Gerüst für eine solide und praxisorientierte Berufsausbildung. Als rechtliche Grundlage für dieses System fungiert das Berufsbildungsgesetz (BBiG), welches auf Bundesebene bestimmt wird. Es besteht für jeden Ausbildungsberuf eine Ausbildungsordnung (AO), welche die zu erlangenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse sowie den sachlichen und zeitlichen Ablauf der Ausbildung vorgibt. Die konkrete Gestaltung und Umsetzung bleibt jedoch den Ausbildungsbetrieben überlassen und wird in einem betrieblichen Ausbildungsplan verankert. Damit ist ein Großteil der Ausbildungsbelange national einheitlich geregelt. Die auf die AO abgestimmten Rahmenlehrpläne für die Berufsschulen bestimmen die einzelnen Bundesländer selbst (vgl. BMBF 2010, 3f.). Des Weiteren geben die rechtlichen Rahmenbedingungen klar vor, wer in einem Unternehmen überhaupt befugt ist, auszubilden. Das BBiG besagt, dass nur wer persönlich und fachlich geeignet ist, Auszubildende ausbilden darf (vgl. BBiG § 28 Abs. 2). Persönlich geeignet sind alle Personen, denen es erlaubt ist, sich mit Kindern und Jugendlichen zu beschäftigen und die sich an die vorgesehenen rechtlichen Bedingungen halten (vgl. BBiG § 29). Unter fachlicher Eignung versteht das BBiG »[...] die beruflichen sowie die berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die für die Vermittlung der Ausbildungsinhalte erforderlich sind« (BBiG § 30 Abs. 1). Diese bilden die Grundvoraussetzung des Ausbildens, denn nur durch die Fähigkeit, das Fachwissen methodisch und didaktisch angemessen zu vermitteln, kann ein Erfolg

der Berufsausbildung gewährleistet werden. Das BBiG gibt an, dass durch eine abgeschlossene Berufsausbildung, einen erfolgreichen Prüfungsabschluss an einer staatlichen oder staatlich anerkannten Schule/Ausbildungsstätte/Hochschule/Prüfungsbehörde oder einen ausländischen Bildungsabschluss mit anerkannter Gleichwertigkeit die erforderliche fachliche Eignung formal erworben werden kann.

Alle drei opportunen Qualifikationswege müssen in der Fachrichtung erfolgt sein, in der nun die Ausbildung von Nachwuchskräften angestrebt wird (vgl. BBiG § 30 Abs. 2, 4). Für Unternehmer, die gerne ausbilden möchten, aber die nötige Eignung nicht nachweisen können, gilt, dass diese nur ausbilden dürfen, wenn sie entsprechend qualifizierte Ausbilder beschäftigen (vgl. BBiG § 28 Abs. 1, 2).

2.2 ‚Ausbilder‘ im Betrieb

Es wird deutlich, dass in Unternehmen nicht zwangsweise nur eine Person die Ausbildung der Auszubildenden übernimmt. Charakteristisch für den praktischen Teil der dualen Ausbildung ist das Einbeziehen der Auszubildenden in den täglichen Arbeitsablauf. So verlaufen der Ausbildungs- und Arbeitsprozess nicht nur parallel, sondern bilden eine Einheit. Das hat zur Folge, dass meist mehrere Angestellte neben ihren Haupttätigkeiten in die Ausbildung involviert sind. Häufig verteilen sich daher die gesetzlichen Anforderungen sowie die ausbildungsspezifischen Qualifikationen auf mehrere Beschäftigte. Der gesamte Betrieb ist als Ausbildungsgefüge zu betrachten. Daraus ergibt sich eine hohe Komplexität und Vielfältigkeit der Ausbildungsgestaltung sowie eine Vielzahl an Akteuren, die an der Ausbildung beteiligt sind (vgl. Bahl et al. 2012, 6; Brater 2011, 2).

Diese Vielzahl an ausbildungsbeteiligten Akteuren wird umgangssprachlich oft unter dem Begriff ‚Ausbilder‘ zusammengefasst. Diese Gruppe ist aber allein aus Sicht der klar geregelten dualen Ausbildung bereits äußerst heterogen zu fassen. Abseits der betrieblichen Erstausbildung umfasst der Begriff des Aus- bzw. Weiterbildungspersonals sogar noch eine deutlich größere Gruppe von Personen, beispielsweise in außerbetrieblichen Bildungsdienstleistern und Bildungsinstituten, wie z.B. Kammern, Lern- und Ausbildungszentren (vgl. Bahl/Kupfer o.J.).

Dennoch lässt sich, besonders für die duale Ausbildung, eine grobe Kategorisierung z.B. in Ausbildungsleiter, hauptberuflichen Ausbilder, nebenberuflichen Ausbilder und ausbildende Fachkraft vornehmen (vgl. Bahl/Kupfer o.J.). Je nach Branche, Größe und Struktur des Unternehmens können alle oder auch nur einer der ‚Ausbildertypen‘ existieren (vgl. Brünner 2014, 12f.). Im Allgemeinen gilt, dass sich mit steigender Betriebsgröße die Verantwortlichkeiten der Ausbildung deutlich (aus-)differenzieren.

3 Berufliche Rollen von ‚Ausbildern‘ vs. formale berufspädagogische Qualifikation

3.1 Rollendiversität

Den grundlegenden Ansatz für die nachfolgenden Überlegungen zur Rollendiversität gibt Preyer mit seiner Definition einer sozialen Rolle: »Eine soziale Rolle besteht aus einem Bündel von Verhaltenserwartungen, die ein Mitglied eines sozialen Systems zu erfüllen hat. [...] Die sozialen Rollen sind nicht als einzelne Rollen, sondern als eine Menge von unterschiedlichen Rollen zu untersuchen« (Preyer 2012, 57). Der Ausbildungsbetrieb stellt ein soziales System dar und die Beschäftigten nehmen durch die Ausübung ihrer verschiedenen Tätigkeiten unterschiedliche Rollen in diesem Gefüge ein. Die Verhaltenserwartungen ergeben sich aus dem sozialen Umfeld und den Anforderungen an eine Stelle (vgl. Moede 2002, 284f.). Kennzeichnend für die Rolle ist, dass sie »[...] aus einer Menge von Aktivitäten, Verhaltensweisen und Kommunikationen und Handlungen [besteht]« (Preyer 2012, 59).

An Rollen werden nicht nur Verhaltenserwartungen gestellt, sie setzen sich zudem aus dem Handeln und der Kommunikation des Rollenträgers zusammen, der die Rolle aktiv und engagiert umsetzt. Dies ist dabei durch seine erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen bestimmt. Es stehen also die Kompetenz und Erwartungen der Person den Anforderungen und Erwartungen des Unternehmens gegenüber (vgl. Moede 2002, 284f.). Die Anzahl und die Divergenz der Anforderungen bestimmen dabei den Grad der Rollendiversität. Die Anzahl und Ausprägung der Rollen, die eine Person innerhalb ihres Bildungsauftrages erfüllen muss, richtet sich auch nach ihrer Funktion innerhalb des Unternehmens: Der Ausbildungsleiter ist Koordinator der Ausbildung und an der aktiven Ausbildung meist nicht beteiligt. Die Ausbildungsleitung ist häufig eine innerbetriebliche Funktion, jedoch nicht unbedingt auch die direkte Verantwortlichkeit für die Ausbildung nach dem BBiG (vgl. Cramer 2000b, 77ff.; Bahl/Kupfer o.J.).

Der hauptberufliche Ausbilder ist in Lehrwerkstätten von größeren Betrieben und außerbetrieblichen Bildungsinstituten o.ä. tätig. Er vermittelt in Unterweisungen und Lernsituationen grundlegende Fachkenntnisse sowohl im praktischen als auch ergänzend zur Berufsschule im theoretischen Bereich (vgl. Cramer 2000b, 81; Bahl/Kupfer o.J.). Der nebenberufliche Ausbilder ist in erster Linie eine Fachkraft im betrieblichen Arbeitsprozess. Er bildet neben seiner Tätigkeit direkt am Arbeitsplatz aus. In kleinen Betrieben kann er auch gleichzeitig die Funktion der Ausbildungsleitung innehaben (vgl. Cramer 2000b, 83; Bahl/Kupfer o.J.). Die ausbildende Fachkraft ist dem Ausbildungsleiter und dem haupt- und nebenberuflichen Ausbilder untergeordnet und erhält von ihnen den Ausbildungsauftrag. Sie betreut ebenfalls die Auszubildenden an ihrem Arbeitsplatz, wirkt allerdings immer nur temporär bei der Ausbildung mit. Ihre Hauptaufgabe liegt eindeutig beim Verrichten ihrer stellenspezifischen Aufgaben. Die ausbildende Fachkraft besitzt Weisungsbefugnis über die ihr zugeteilten Auszubildenden nach den betrieblichen Regelungen und darf ihnen Verrichtungen zuteilen, die dem Ausbildungszweck dienen und ihren körperlichen Voraussetzungen angemessen sind (vgl. Cramer 2000b, 86; Bahl/Kupfer o.J.). Durch den Wandel der Funktion des hauptberuflichen Ausbilders steigt die Verantwortung und Be-

deutung der ausbildenden Fachkraft. Das aktive Ausbilden findet daher immer bewusster statt (vgl. Brater 2011, 5).

3.2 Aufgabenfelder

Brünner unterteilt die Ebenen des didaktischen Handelns in der Ausbildung in zwei große Kategorien: makrodidaktische und mikrodidaktische Aufgaben. Hierbei bezieht sich makrodidaktisch auf die Entscheidungs- und Planungsebene (Arbeitsbereich des Ausbildungsleiters/ leitenden Ausbilders) und mikrodidaktisch auf die konkrete Lehr-Lern-Ebene (Arbeitsbereich des Ausbilders/ der ausbildenden Fachkraft) (vgl. Brünner 2014, 12). Diese Ebenen sind jedoch selten klar voneinander getrennt. Ein Ausbilder erfüllt zumeist neben seiner reinen Lehrtätigkeit auch administrative Aufgaben, die ausbildende Fachkraft dagegen übernimmt zumeist neben ihrer betrieblichen Haupttätigkeit nur mikrodidaktische Aufgaben (vgl. Brünner 2014, 12f.). Zur makrodidaktischen Ebene gehören Aufgaben wie Planung, Organisation und Koordination der Ausbildung. Die Ausbilder entwickeln hierfür die notwendigen Instrumente und sorgen für eine ausbildungsgerechte Ausstattung der Ausbildungsstätten. Des Weiteren gehören die Kosten- und Bedarfsplanung der Ausbildung und das Überwachen der Einhaltung von sämtlichen rechtlichen Rahmenbedingungen wie z.B. AO, Betriebsvereinbarungen und Arbeitssicherheitsbestimmungen zum Aufgabenfeld. Die Einstellung von neuen Auszubildenden und häufig auch von neuem Ausbildungspersonal ist Bestandteil des makrodidaktischen Aufgabenfeldes. Durch die innerbetriebliche Hierarchie sind die mit makrodidaktischen Aufgaben betrauten Ausbilder i.d.R. Vorgesetzte der übrigen Ausbildungsakteure. Demzufolge haben sie auch Weisungs- und Beratungsaufgaben hinsichtlich der Ausbildung, aber auch der Weiterbildung der ihnen unterstellten Ausbilder (vgl. Cramer 2000b, 77ff.; Brünner 2014, 12).

Durch das Handeln in der mikrodidaktischen Ebene werden die Ausbildungsinhalte und die für diese Tätigkeit spezifischen Fertigkeiten und Kenntnisse vermittelt. Die Ausbilder stellen hier eine Verknüpfung zwischen der Theorie aus der Berufsschule und der Praxis her. Des Weiteren gehören Kenntnisse über wichtige Rechtsvorschriften, insbesondere der Arbeitssicherheitsbestimmungen und der internen Betriebsverordnung, zum mikrodidaktischen Aufgabengebiet dazu (vgl. Cramer 2000b, 86f.; Brünner 2014, 12f.).

3.3 Anforderungen

Aus den didaktischen Handlungsfeldern ergeben sich spezielle Anforderungen an das Berufsbildungspersonal. Der makrodidaktische Anforderungsbereich erfordert Führungseigenschaften, Organisationsvermögen, Rechtssicherheit und pädagogische Kenntnisse. Darüber hinaus sind ein Interesse für gesamtwirtschaftliche, bildungspolitische und betriebsrelevante Branchenneuheiten sowie die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen von Bedeutung (vgl. Cramer 2000b, 79f.; Brünner 2014, 128ff.).

Im mikrodidaktischen Aufgabenfeld bilden die pädagogischen und sozialen Kompetenzen eine Bereitschaft für das Arbeiten mit z.T. sehr unterschiedlichen Menschen, die Bereitschaft zur stetigen Weiterbildung sowie Geduld und didaktisches Geschick die Anforderungsschwerpunkte (vgl. Cramer 2000b, 82; Brünner 2014, 128ff.).

Zusammenfassend ist die Hauptanforderung an ‚die Ausbilder‘, die Auszubildenden zu qualifizieren und die sich stetig verändernden Rahmenbedingungen in Wirtschaft und Gesellschaft in die Ausbildung mit einzubeziehen (vgl. Bahl/Diettrich 2008, 3). Aber auch die soziale und kommunikative Kompetenz rücken im Zuge der Internationalisierung und Globalisierung in den Vordergrund. So werden Fremdsprachenkenntnisse immer wichtiger. Ziel ist es daher, den Auszubildenden nicht nur zu einer beruflichen Handlungskompetenz, sondern zu einer »internationalen beruflichen Handlungskompetenz« zu verhelfen (Bahl/Diettrich 2008, 3, zit. nach Borch et al. 2003) .

3.4 Rollen und Rollenbilder

Die Rolle des Ausbilders ist wie oben bereits angedeutet sehr heterogen. Je nach Betriebsgröße, -struktur und Branche haben die Ausbilder unterschiedliche Funktionen, Aufgaben und damit einhergehend unterschiedliche Rollen. Es ist schwer, ein klares Berufsbild und damit Rollenbild zu definieren. Klar ist, dass der mit der Ausbildung betraute Mitarbeiter fast immer die Doppelrolle ‚Fachkraft und Ausbilder‘ auszufüllen hat (vgl. Cramer 2000a, 141ff.). Aus dem vielschichtigen Aufgabenspektrum und den gestellten Anforderungen lassen sich Rollen ableiten, die ein Ausbilder erfüllen soll: Moderator von Lernprozessen und -situationen, Begleiter von Lernprozessen und -situationen, Coach und Mentor, Vertrauter und Vorbild, Fachkraft, Vorgesetzter und Berater (vgl. Cramer 2000a, 141ff.; Bahl/Diettrich 2008, 2, 7, 12; Bahl et al. 2012, 37; Bahl/Kupfer o. J.).

Als Moderator gestaltet der Ausbilder Lernprozesse und -situationen. Besonders wichtig ist dabei, eine handlungsorientierte Ausrichtung, um den Auszubildenden bestmöglich zu fördern und zu fordern. Der Ausbilder selbst nimmt dadurch eine eher passive Rolle ein, die des Begleiters von Lernprozessen und -situationen (vgl. Bahl/Diettrich 2008, 2, 6f.; Brater 2011, 9f.). Viele Auszubildende sind in ihrer Persönlichkeit noch unsicher und den neuen Herausforderungen zu Ausbildungsbeginn noch nicht gewachsen. Daher werden die Ausbilder neben den Rollen des Prozessmoderators und -begleiters zu Persönlichkeitscoachs und Mentoren. Durch die enge Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen kann außerdem eine Beziehung entstehen, die einem »Eltern-Kind-Verhältnis« nahekommt (Bahl et al. 2012, 37). Daraus ergeben sich die Rollen des Vertrauten und des Vorbilds (vgl. ebd., 37). Auf der anderen Seite ist der Ausbilder immer auch Fachkraft: Zum einen, weil er als nebenberuflicher Ausbilder bzw. ausbildende Fachkraft als fester Bestandteil im täglichen Arbeits- und Geschäftsprozess tätig ist, zum anderen, weil der Ausbilder in jedem Fall das nötige Fachwissen besitzen muss, um überhaupt die berufstypischen Kenntnisse zu vermitteln. Er ist aber auch Fachkraft für das Ausbildungsmarketing und die Kosten- und Personalplanung, d.h. er nimmt die Rolle einer Fachkraft für spezielle (Bildungs-)Fach-

bereiche ein. Den Auszubildenden gegenüber nimmt er eine Vorgesetzten-Rolle ein und ist weisungsbefugt (vgl. Cramer 2000b, 79ff.; Cramer 2000a, 141f.). Die Beraterrolle findet in mehreren Bereichen der Tätigkeit als Ausbilder Anwendung. Sie gehört ebenfalls dem Rollenbild des Coachings und Mentorings an, hat aber vor allem in der Berufsorientierung und -vorbereitung eine große Bedeutung. Viele Schulabsolventen sind an der Schwelle in die Berufswelt überfordert und orientierungslos. Die Ausbilder, insbesondere hauptamtliche in Bildungsdienstleistern und -werken, beraten die jungen Erwachsenen im Hinblick auf die Ausbildung und bereiten sie vor (vgl. Bylinski 2014).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass für ‚die Ausbilder‘ eine hohe Rollendiversität besteht. Die durch verschiedene Anforderungen herbeigeführte Diversifikation der zu erfüllenden Rollen und ihre dabei häufige Gleichzeitigkeit kann als »Rollenpluralität und -differenzierung« verstanden werden (Bahl/Dietrich 2008, 1). Dabei ist es irrelevant, ob sie ihrem Ausbildungsauftrag haupt- oder nebenberuflich, leitend oder nur neben der eigentlichen Tätigkeit nachkommen: Es besteht eine Vielzahl von Anforderungen und Erwartungen an sie. Sie sind Nachwuchsförderer für die Gesellschaft, Fachkräfte und Pädagogen im Betrieb und speziell für die Auszubildenden nicht nur der formale Ausbilder und Vorgesetzte, sondern auch Berater, Mentor und Vertrauter.

3.5 Inhalte formaler berufspädagogischer Qualifizierungs-/ Fortbildungsstufen

Im Folgenden sollen die Rollenanforderungen, zu sechs Aufgabenfeldern (AF) in der beruflichen Bildung zusammengefasst und mit den Inhalten der formalen Ausbilderqualifizierungen verglichen werden. Die Aufgabenfelder sind hierbei: (1) Organisation und Entwicklung, (2) Koordination und Leitung, (3) Qualitäts-, Bedarfs- und Kostenmanagement, (4) Umsetzung und Ausführung der Ausbildung, (5) rechtliche Belange, (6) nicht direkt Ausbildung betreffende Tätigkeiten.

Um der bestehenden Rollendiversität und den damit einhergehenden An- und Herausforderungen gerecht zu werden, muss das Berufsbildungspersonal eine Reihe von Qualifikationen und Kompetenzen besitzen. Im Folgenden werden nun die drei bedeutendsten formalen Qualifizierungsmöglichkeiten für (angehende) Ausbilder kurz vorgestellt.

Dazu werden die Qualifizierung nach der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO), die Fortbildung zum »Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen IHK« sowie zum »Geprüften Berufspädagogen IHK« genauer betrachtet. Die Zugangsvoraussetzungen steigen mit jeder Fortbildungsstufe. Die Qualifizierung nach der AEVO sorgt für eine berufspädagogische Basisqualifikation, die Fortbildung zum Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen IHK setzt diese bereits voraus. Die höchste Qualifizierungsstufe bildet die Fortbildung zum Geprüften Berufspädagogen IHK. Entsprechend hoch sind hier auch die Zugangsvoraussetzungen.

3.5.1 Qualifikation nach der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO)

Grundlage für die Ausbilderqualifizierung ist neben dem Berufsbildungsgesetz die AEVO, welche die allgemeinen Anforderungen an das Berufsbildungspersonal beschreibt. Der grundsätzliche Rahmen für die Ausbildung der Ausbilder ist in der AEVO festgehalten und beschreibt die für die Ausbildung notwendigen berufs- und arbeitspädagogischen Kompetenzen. Diese müssen die Ausbilder in einer Eignungsprüfung nachweisen können (vgl. BMBF 2013, 6; BMBF 2009a). Es gibt eine Vielzahl an Lehrgängen, die nach der AEVO zum Ausbilder qualifizieren, diese können als Voll-, Fern- oder Teilzeitangebote strukturiert sein (vgl. BMBF 2013, 9). Die Lehrgänge müssen nach Vorgabe der AEVO mindestens Inhalte zu folgenden vier Handlungsfeldern vermitteln: (1) Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen, (2) Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken, (3) Ausbildung durchführen und (4) Ausbildung abschließen (vgl. ebd.).

3.5.2 Professionalisierung zum Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen IHK

Die Anforderungen an die Fortbildung zum Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen IHK (AWP) werden wie bei der AEVO auf Bundesebene festgelegt und sind somit bundesweit einheitlich und verbindlich, wodurch der Qualitätsstandard garantiert werden kann. Zu den Schwerpunkten gehören: (1) Gestaltung von Lernprozessen und Lernbegleitung, (2) lernpsychologisch, jugend-, erwachsenen- und sozialpädagogisch gestützte Lernbegleitung, (3) Medienauswahl und -einsatz, (4) Lern- und Entwicklungsberatung, (5) Organisation und Planung beruflicher Bildungsprozesse, (6) Gewinnung, Eignungsfeststellung und Auswahl von Auszubildenden, (7) Bewertung von Lernleistungen sowie Prüfen und Prüfungsgestaltung, (8) Berufspädagogische Begleitung von Fachkräften in der Aus- und Weiterbildung und (9) Qualitätssicherung von beruflichen Bildungsprozessen (vgl. BMBF 2009b).

3.5.3 Professionalisierung zum Geprüften Berufspädagogen IHK

Die Qualifikation zum Geprüften Berufspädagogen IHK (BP) vermittelt aufbauend folgende Kompetenzen und Kenntnisse: (1) Lernprozesse und Lernbegleitung, (2) Planungsprozesse, (3) Managementprozesse, (4) Berufsausbildung, (5) Weiterbildung, (6) Personalentwicklung und -beratung, (7) spezielle berufspädagogische Funktionen (vgl. BMBF 2009c).

Inwieweit die einzelnen formalen Ausbilderqualifizierungen einen Ausbilder dazu befähigen (sollen/können), die an ihn gestellten Rollenanforderungen zu erfüllen, soll im Folgenden mithilfe der Tabelle 1 eruiert werden. Hierbei werden die zuvor beschriebenen Rollen mit den in den Verordnungen formal vorgegebenen, zu erlangenden Fähigkeiten und Kompetenzen verglichen und anschließend das Passungsverhältnis (vgl. Tabelle 2) bewertet. Hierbei muss beachtet werden, dass es sich um formale Qualifikationen handelt und die Art und Qualität, in der ein Ausbilder eine Rolle erfüllen kann, neben seinem Abschluss in nicht unerheblichem Maß von seiner Persönlichkeit und seiner Zielgruppe abhängt.

Tabelle 1: **Formale Ausbilder-Qualifikationen und Abdeckung der Aufgabenfelder**
 (Quelle: eigene Darstellung; BMBF 2009a, 2009b, 2009c)

	Nach einer Qualifizierung auf Basis der AEVO kann ein Ausbilder gemäß der Verordnung ...	Nach einer Fortbildung zum Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen IHK kann ein Ausbilder gemäß der Verordnung ...	Nach einer Fortbildung zum Geprüften Berufspädagogen IHK kann ein Ausbilder gemäß der Verordnung ...
AF 1: Organisation und Entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • einen Ausbildungsplan erstellen • die Probezeit organisieren • Lern- und Arbeitsaufgaben entwickeln • die Ausbildung individuell anpassen 	<ul style="list-style-type: none"> • einen Ausbildungsplan erstellen • theoretische Grundlagen für die Gestaltung von Lern- und Qualifizierungsprozessen überblicken und anwenden • Lernprozesse und -situationen planen/modernisieren • unterschiedliche Lernorte organisieren und koordinieren • pädagogische und didaktische Theorien überblicken • eine optimale methodische Gestaltung von Lernprozessen überblicken • Lernbausteine, -unterlagen und -sequenzen entwickeln • Lernzielkontrollen, Lehrziele und Prüfungsaufgaben entwickeln • Prüfungssituationen gestalten • Zusatzqualifikationen und Weiterbildungsmaßnahmen entwickeln 	<ul style="list-style-type: none"> • einen Ausbildungsplan erstellen • eine Berufsausbildung komplett planen • theoretische Grundlagen für die Gestaltung von Lern- und Qualifizierungsprozessen überblicken und umsetzen • Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen planen • auf die Personal- und Organisationsentwicklung einwirken • Ausbildungsverbünde organisieren • die Koordination verschiedener Lernortpartner übernehmen • Lernziele definieren und Prüfungen gestalten
AF 2: Koordination und Leitung	<ul style="list-style-type: none"> • die ausbildenden Fachkräfte im Ausbildungsprozess einsetzen • die Ausbildungsbelange koordinieren • den Ausbildungsvertrag vorbereiten • die Auszubildenden zu den Prüfungen anmelden • Kooperationspartner ermitteln • die Notwendigkeit vorbereitender oder externer Maßnahmen einschätzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kollegen mithilfe selbstentwickelter Konzepte sinnvoll koordinieren und einsetzen • geeignete Mitarbeiter für Lernbegleitaufgaben bestimmen und anleiten • die Kooperationspartner der Ausbildung überblicken 	<ul style="list-style-type: none"> • strategisches Management im Bildungsbereich durchführen • Mitarbeiter und Teams führen, deren Entwicklung fördern • Berufsbildungspersonal anleiten und qualifizieren • ganze Bildungsunternehmen führen und Ausbildungen leiten • Prüfungen abnehmen • das Kooperationsmanagement organisieren und wichtige Bildungskanäle und Kooperationspartner überblicken

	Nach einer Qualifizierung auf Basis der AEVO kann ein Ausbilder gemäß der Verordnung ...	Nach einer Fortbildung zum Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen IHK kann ein Ausbilder gemäß der Verordnung ...	Nach einer Fortbildung zum Geprüften Berufspädagogen IHK kann ein Ausbilder gemäß der Verordnung ...
AF 3: Qualitäts-, Bedarfs- und Kostenmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • bei der Planung und den Entscheidungen über den Ausbildungsbedarf mitwirken • Einstellungsverfahren und -kriterien überblicken • Auszubildenden passende Zusatzqualifikationen anbieten 	<ul style="list-style-type: none"> • auf Fachwissen für das Bildungscontrolling und Qualitätsmanagement zugreifen • berufliche Bildungsprozesse und Bildungsmaßnahmen bewerten • den betrieblichen Lern- und Qualifikationsbedarf feststellen • ein ansprechendes Ausbildungsmarketing gestalten • die Markt- und Technikentwicklung sowie die bildungspolitischen Rahmenbedingungen überblicken 	<ul style="list-style-type: none"> • betrieblichen Bildungs- und Personalbedarf bestimmen • ein Bildungsmarketing planen, die Umsetzung leiten und schließlich passende Auszubildende auswählen • das Bildungscontrolling für berufliche und betriebliche Prozesse umsetzen • das Qualitätsmanagement und der Qualitätssicherung in der Bildung überblicken • Qualifikationsanalysen durchführen und Qualifikationsprofile für Zielgruppen erstellen • Förderprogramme und Fördermittel in die Finanzplanung mit einbeziehen
AF 4: Umsetzung und Ausführung der Ausbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildungsmethoden sinnvoll einsetzen • lernförderliche Bedingungen schaffen und motivieren • Leistungen feststellen, bewerten und angemessenes Feedback geben • bei Lernschwierigkeiten beraten • Probleme und Konflikte erkennen und lösen • Auszubildende in ihrer sozialen und persönlichen Entwicklung fördern • interkulturelle Kompetenz fördern • auf die Prüfung vorbereiten • Informationen über betriebliche und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten geben und Zeugnisse erstellen • Beurteilungen und Prüfungsergebnisse auswerten 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehr- und Lernmedien anwenden • arbeitspädagogisches Feedback geben, Bewertungsgespräche • bei Problemen beraten • Lern- und Entwicklungsprobleme erkennen und behandeln • disziplinarisch reagieren • auch andere Beschäftigte im Sinn der Weiterbildung eingehen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Umsetzung von Lernprozessen und -situationen organisieren • eine Lernbegleitung von Auszubildenden zur Unterstützung durchführen • auf interkulturelle Aspekte achten • die Lernbegleitung von Beschäftigten in Arbeitsprozessen übernehmen • Unternehmen zum Bildungsmarketing beraten • Mitarbeiter sachgerecht beurteilen und Mitarbeiterpotenziale erkennen

	Nach einer Qualifizierung auf Basis der AEVO kann ein Ausbilder gemäß der Verordnung ...	Nach einer Fortbildung zum Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen IHK kann ein Ausbilder gemäß der Verordnung ...	Nach einer Fortbildung zum Geprüften Berufspädagogen IHK kann ein Ausbilder gemäß der Verordnung ...
AF 5: Rechtliche Belange	<ul style="list-style-type: none"> die rechtlichen, tarifvertraglichen und betrieblichen Rahmenbedingungen berücksichtigen eine mögliche Verkürzung der Ausbildungsdauer prüfen betriebliche Ausbildungspläne erstellen 	<ul style="list-style-type: none"> einen Ausbildungsplan erstellen rechtlich angemessene Prüfungen entwerfen 	<ul style="list-style-type: none"> die Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen umsetzen das geltende Prüfungsrecht sowie die rechtlichen Rahmenbedingungen überblicken
AF 6: Nicht direkt Ausbildung betreffende Tätigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> die Strukturen des Berufsbildungssystems überblicken über die Möglichkeiten der betrieblichen Interessenvertretung informieren 	<ul style="list-style-type: none"> neue Prüfungsformen und -methoden berücksichtigen 	<ul style="list-style-type: none"> die Markt- und Technikentwicklung sowie die bildungspolitischen Rahmenbedingungen überblicken

Tabelle 2: **Bewertung des Passungsverhältnisses zwischen formal erworbener Qualifikation (gemäß der Verordnung) und opportuner Erfüllung der Rolle**
(Quelle: eigene Darstellung)

Nach dieser Qualifikation erfüllt ein Ausbilder die Rollen ...	Moderator von Lernprozessen und -situationen	Begleiter von Lernprozessen und -situationen	Coach und Mentor	Vertrauer und Vorbild	Fachkraft	Vorgesetzter	Berater
AEVO	X	✓	✓	✓	✓	◐	◐
Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge	✓	✓	✓	✓	✓	◐	✓
Geprüfter Berufspädagoge	✓+	✓+	✓+	✓+	✓+	✓+	✓+

x nicht erfüllt ◐ zum Teil erfüllt ✓ erfüllt ✓+ erfüllt und darüber hinaus weiter befähigt

4 Fazit

Es ist zu attestieren, dass ‚der Ausbilder‘ durch die Qualifikation nach der AEVO vor allem für die formale Umsetzung und Durchführung der Ausbildung qualifiziert wird bzw. die hierfür grundlegende Verordnung daraufhin eingegrenzt ist. Grundsätzlich ist jedoch auch festzuhalten, dass die berufspädagogische Basisqualifizierung für eine ausgebildete Fachkraft mit partieller Ausbildertätigkeit durchaus weiterzuführende Potenziale innehat. Die Qualifizierung gemäß der AEVO eignet sich trotz ihrer Limitation, als gute Grundlage bzgl. der Rolle des fachlichen Lernprozessbegleiters sowie die des Vertrauten und Vorbilds. Die Grenzen dieser Qualifizierung bestehen im makrodidaktischen Aufgabenbereich, hierfür werden keine ausreichenden Qualifikationen vermittelt.

Die Fortbildung zum AWP schult besonders umfangreich für den Einsatz als Moderator und Begleiter von Lernprozessen und -situationen. Zudem wird ‚der Ausbilder‘ sehr gut auf die Rolle als Coach und Mentor sowie als Berater für Auszubildende, Beschäftigte und einige (Bildungs)Fachbereiche vorbereitet.

Es wird deutlich, dass die Fortbildung zum BP nicht mehr nur für die tägliche berufs-/arbeitspädagogische Umsetzung der Ausbildung angedacht ist. Mit den gemäß der Verordnungen erworbenen Qualifikationen ist ‚der Ausbilder‘ besonders für die Rolle des Vorgesetzten in allen Bereichen der Berufsausbildung qualifiziert. Aber auch für Auszubildende mit besonderen Ansprüchen und Defiziten ist er qualifiziert. Die Fortbildung ist daher für Führungs- und Leitungsfunktionen sowie für ‚Betreuungsstellen‘, die mit lernschwachen, benachteiligten oder verhaltensauffälligen Auszubildenden befasst sind, ideal. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass Ausbilder mit dieser Qualifizierung im beruflichen Bildungswesen sehr flexibel agieren können, sie decken nahezu jeden denkbaren Bereich mit den erworbenen Qualifikationen ab oder sind zumindest formal befähigt, Defizite selbstständig zu beheben.

Es wurde veranschaulicht, wie enorm breit das Aufgabenspektrum ‚der Ausbilder‘ und die an sie gestellten Anforderungen sind bzw. sein können und wie bundeseinheitliche Verordnungen dieses als Grundlage von berufspädagogischen Qualifizierungs-/Fortbildungsstufen versuchen abzubilden. Sie müssen vielen Rollen bei der Berufsausbildung gerecht werden, um den Auszubildenden die notwendigen Fachkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln. Damit ihre Auszubildenden in der Berufswelt nicht scheitern, müssen sie ihnen neben der Fachkompetenz, Sozial- und Methodenkompetenz immer mehr auch Dimensionen und Ebenen der internationalen beruflichen Handlungskompetenz vermitteln. Das können ‚die Ausbilder‘ nur, wenn sie selber die internationale berufliche Handlungskompetenz besitzen. Um dieses Kriterium zu erfüllen, sollten die berufspädagogischen Qualifizierungs-/Fortbildungsstufen zunehmend auch einer Überprüfung hinsichtlich von Internationalisierungsaspekten unterzogen werden. Nicht nur hier ist es besonders wichtig, dass die Ausbilderqualifizierungen den Rollenaufgaben und -anforderungen im Ausbildungsalltag gerecht werden.

Die Gegenüberstellung der Fortbildungsstufen AEVO, AWP und BP bzw. der verordneten Qualifikationsziele eben dieser, deutet die jeweiligen Möglichkeiten und Grenzen an. Die Gruppe ‚der Ausbilder‘ ist sehr heterogen, ebenso ihr Aufgabenfeld. Je nach Betriebsgröße, -struktur

und Branchenzugehörigkeit differieren Funktionen, Aufgaben und Anforderungen. Die Passgenauigkeit von aktuellen Rollenbildern/-verständnissen des Ausbildungspersonals, welche einer stetigen Dynamik unterworfen sind/sein können, und berufspädagogischen Qualifizierungs-/Fortbildungsstufen ist nahezu undenkbar. Dennoch konnten durch den Vergleich der Verordnungen als ‚Rahmenwerke bzgl. berufspädagogischer Kompetenzentwicklungen‘ Verknüpfungen zwischen den in den vorgestellten berufspädagogischen Qualifizierungs-/Fortbildungsstufen zu erwerbenden Kompetenzen und den auszufüllenden Rollen des Berufsbildungspersonals hergestellt werden.

Weitere Studien, welche die tatsächliche Kompetenzentwicklung bzw. den konkreten Nutzen der berufspädagogischen Qualifizierungs-/Fortbildungsstufen für den weiteren Berufsweg bzw. Arbeitsalltag, bspw. i.S.v. Tracer Studies, oder welche die sehr individuellen Rollenverständnisse/-bilder des sehr heterogenen (Aus-)Bildungspersonals auch im Kontext von organisationalen Identitäten erfassen/beschreiben, bspw. i.S.v. Fallstudien in Betrieben und Bildungsdienstleistern, sind notwendig.

Literatur

Bahl, A./Dietrich, A. (2008): Die vielzitierte 'neue Rolle' des Ausbildungspersonals – Diskussionslinien, Befunde und Desiderate. BWP@ Spezial 4, 1-10.

Bahl, A./Blötz, D. U./Brandes, D./Lachmann, B./Schwerin, C./Witz, E.-M. (2012): Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP) – Abschlussbericht. Bonn. Online: https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_22301.pdf (27.06.2015).

BBiG – Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931). Bonn, Berlin.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009a): Ausbilder-Eignungsverordnung. Bonn.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009b): Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/ Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin. Bonn.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009c): Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Berufspädagoge/ Geprüfte Berufspädagogin. Bonn.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): Ausbildung & Beruf – Rechte und Pflichten während der Berufsausbildung. Bonn, Berlin.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): Qualifizierungsmöglichkeiten für Ausbilderinnen und Ausbilder - »Geprüfte/-r Aus- und Weiterbildungspädagoge/-in«, »Geprüfte/-r Berufspädagoge/-in«. Bonn.

Brater, M. (2011): Zum Funktionswandel des betrieblichen Ausbildungspersonals. In: »Train the Trainer«. Arbeitsbuch für Ausbilder und Dozenten. Frankfurt am Main.

Brünner, K. (2014): Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung. Paderborn.

Bylinski, U. (2014). Pädagogisches Personal entscheidend für erfolgreichen Übergang Schule – Betrieb. Online: <https://wap.igmetall.de/interview-mit-dr-ursula-bylinski-vom-bundesinstitut-fuer-9613.htm> (07.07.2015).

Cramer, G. (2000a): Die Stellung des Ausbilders in Beruf und Gesellschaft. In: Cramer, G. (2000): Aufgaben und Stellung des Ausbilders. Köln.

Cramer, G. (2000b): Funktionsbilder vom Ausbildungsleiter bis zum Ausbildungsbeauftragten. In: Cramer, G. (2000): Aufgaben und Stellung des Ausbilders. Köln.

Moede, J. (2002): Ausbilderqualifizierung für eine lernende Organisation – Berufspädagogische Handlungsforschungsstrategien für eine integrierte Personal- und Organisationsentwicklung am Beispiel des Bundesgrenzschutzes. Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 35. Kassel.

Preyer, G. (2012): Rolle, Status, Erwartungen und soziale Gruppe. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Ralf Marohn

Vom Ausbilder zum Berufspädagogen – Professionalisierungsstrategien in der beruflichen Bildung

1 Bedeutung der Professionalisierung des Berufsbildungspersonals zur Fachkräftesicherung

Die Komplexität der Arbeitswelt nimmt zu. Die Globalisierung und die rasante Weiterentwicklung der Technologien in den letzten Jahren führen dazu, dass Produkte immer schneller durch neue ersetzt werden. Daraus resultieren dynamische Veränderungen des Inhaltes und der Perspektiven von Arbeitsplätzen, der Arbeitsstrukturen und der Arbeitsorganisation, woraus sich neue Anforderungen an die Fach- und Führungskräfte entwickeln. Neben diesen durch die Technologie hervorgerufenen Veränderungen ist die demografische Entwicklung eine weitere große Herausforderung für die Unternehmen. Waren im Jahr 2009 noch 31% aller Mitarbeiter älter als 50 Jahre, so werden es nach Schätzungen im Jahr 2017 voraussichtlich 40% sein, Tendenz steigend (vgl. Georgi/Jähne 2016 o.S.). Die Fachkräftesicherung im Hinblick auf Qualifizierung und Nachwuchsentwicklung wird somit zu einer Schlüsselaufgabe in den kommenden Jahren.

Die Berufsausbildung in Deutschland ist ein entscheidender Erfolgsfaktor für die Fachkräftesicherung, da sie einen engen inhaltlichen, organisatorischen und zeitlichen Bezug zum Arbeitsmarkt besitzt. Auf dieser Grundlage können die Unternehmen ihren Fachkräftenachwuchs bedarfsgerecht ausbilden. Berufsausbildung wird auch zukünftig eine entscheidende Säule der Personalentwicklung bleiben, wenn es gelingt, die Möglichkeiten des Berufsausbildungssystems und die Ergebnisse aus der Bildungsforschung zielführend einzusetzen.

Ein weiterer Erfolgsfaktor, um die Herausforderungen zu meistern, besteht darin, dass Lernen als ein fortwährender Prozess von allen Beteiligten verstanden wird. Die Halbwertszeit des Fachwissens wird immer geringer. Viele Fachbereiche verändern sich rasend schnell. Wissen, welches gestern noch aktuell war, kann morgen bereits veraltet sein. Schätzungen ergaben, dass sich das Wissen der Menschheit um das 18. Jahrhundert herum alle 100 Jahre verdoppelte. Heute dauert das nur noch fünf Jahre (vgl. ebd.). Zu erwarten ist, dass Massenmedien, wie das Internet, diese Entwicklung beschleunigen werden. Das wiederum bedeutet, dass es Unternehmen gelingen muss, ihre Mitarbeiter zum kontinuierlichen Lernen zu animieren und bei der Qualifizierung zu unterstützen. Dieses sichert den Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens. Natürlich ist das lebenslange Lernen auch für die Mitarbeiter von großer Bedeutung. Sie können dadurch nicht nur in ihrem Unternehmen unersetzlich werden, sondern ihren Marktwert auch gegenüber anderen potenziellen Arbeitgebern steigern. Personalentwicklung wird somit zu einer strategischen Aufgabe für Unternehmen aller Größen und Branchen. Der Weiterbildung von Fach- und Führungskräften wird zukünftig eine noch größere Bedeutung zukommen. Die aufgezeigte Entwicklung führt zwangsläufig auch zu neuen Anforderungen an die berufliche Bildung, was partiell zu einschlägigen Veränderungsprozessen führt. Diese werden im weiteren Verlauf mit Blick auf das Berufsbildungspersonal betrachtet. Aus der dargestellten Situation lässt sich ableiten, dass in der Aus- und Weiterbildung über alle Branchen hinweg die Komplexität und der Anspruch steigen. Gerade die pädagogischen Fähigkeiten des Berufsbildungspersonals werden aufgrund der im Folgenden beispielhaft dargestellten Anforderungen zukünftig noch stärker gefordert:

- Lernziele müssen den sich ständig verändernden Anforderungen der Wirtschaft angepasst werden. In diesem Zusammenhang stehen bei der beruflichen Handlungskompetenz der Fachkräfte neben der Fachkompetenz u.a. auch Sozialkompetenz und Medienkompetenz im Fokus der Entwicklung.
- Auf allen Qualifikationsebenen müssen zeitgemäße Lehr- und Lernmethoden, auch unter Einsatz digitaler Medien, eingesetzt werden, die zum einen eine Flexibilisierung und Individualisierung ermöglichen und zum anderen die Vereinbarkeit von Festlegungen in den Verordnungen der beruflichen Bildung und den Anforderungen der Unternehmen sowie von Familie und Beruf berücksichtigen.
- Die Offenheit Europas sowie die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Zuwanderern aus anderen Kulturen erfordern eine interkulturelle Handlungskompetenz aller an der Aus- und Weiterbildung Beteiligten.
- Aufgrund der Erziehung und des Aufwachsens mit den technologischen Entwicklungen im Internet ist bei Jugendlichen, die nach 1980 geboren worden sind, eine veränderte arbeitsbezogene Wertevorstellung und ein neues Lernverhalten zu erkennen.
- Eine größere Anzahl der Jugendlichen, die die allgemeinbildenden Schulen verlassen, besitzt nicht die von den Unternehmen geforderten Ausbildungsvoraussetzungen. In diesem Zusammenhang müssen sich Unternehmen zunehmend mit lernpsychologischen, jugend- und sozialpädagogischen Problemstellungen bei ihren Auszubildenden auseinandersetzen.
- Die hohe Zahl von Ausbildungs- und Studienabbrüchen erfordert veränderte konzeptionelle Vorgehensweisen in der Beratung, Betreuung und Begleitung dieser Menschen.
- Zur Fachkräftesicherung bedarf es auch der Erschließung von bildungsfernen Zielgruppen. Diese müssen an Lernprozesse herangeführt und dann für die Aufgaben qualifiziert werden.

Diese veränderten Aufgaben und Anforderungen in der beruflichen Bildung verlangen, dass Personen, die den beruflichen Nachwuchs ausbilden und Fach- und Führungskräfte qualifizieren, selbst auf diese komplexe Aufgabe systematisch und umfassend vorbereitet werden. Das aus dem letzten Jahrhundert stammende und häufig noch verbreitete monotone und teils Komplexität negierende Verständnis von Aus- und Weiterbildung ist nicht mehr zielführend. Wir brauchen also eine auf diese Veränderungen abzielende Herangehensweise, denn das Berufsbildungspersonal muss umfassend und kontinuierlich qualifiziert werden. Dies führt zu einem veränderten Rollenverständnis im Arbeitsalltag dieser Gruppe. Aus- und Weiterbildner werden zu Lernprozessbegleitern, Moderatoren und Beratern (vgl. Ernst/Brandt 2008, 5).

Der vom Gesetzgeber geforderte Nachweis der Eignung des Ausbildungspersonals sichert die pädagogische Qualität der Ausbildung im gegenwärtigen Prozess des ständigen Wandels in der Arbeitswelt nicht ausreichend. Es bedarf somit der Entwicklung und Umsetzung von Strategien zur Professionalisierung des Berufsbildungspersonals. Grundlage bilden hierbei die berufspädagogischen Fortbildungen.

2 Das berufspädagogische Fort- bzw. Weiterbildungskonzept der beruflichen Bildung in Deutschland

Im Berufsbildungsgesetz (BBiG) hat der Gesetzgeber das Berufsausbildungspersonal in Ausbilder und ausbildende Fachkräfte unterteilt und hierzu die jeweiligen Rollen bzw. Aufgaben klar definiert und Mindeststandards festgelegt (vgl. BBiG §§ 27 - 30). Ausbilder haben eine Prüfung nach der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) erfolgreich abgelegt und verfügen damit über eine formal geregelte grundlegende berufs- und arbeitspädagogische Qualifizierung.

Seit dem Herbst 2009 gibt es darüber hinaus die Fortbildungsabschlüsse »Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge IHK« und »Geprüfter Berufspädagoge IHK«, die in einem zehnjährigen Prozess entwickelt worden und deren Abschlüsse mit anderen anspruchsvollen Aufstiegsprüfungen gleichzusetzen sind. »In Deutschland wurden damit zum ersten Mal bundeseinheitliche Aufstiegsfortbildungen für das Berufsbildungspersonal geschaffen und auf Grundlage des § 53 BBiG gesetzlich verankert« (Marohn 2012, 9). Gleichzeitig ist damit, wie in vielen anderen Bereichen, ein dreistufiges Fortbildungssystem für die Zielgruppe mit den entsprechenden Tätigkeitsprofilen entstanden. So ist es möglich, für die unterschiedlichen Aufgaben und Funktionen in der beruflichen Bildung Kompetenzstandards festzulegen und zur Qualitätssicherung und -entwicklung, v.a. an den außerschulischen Lernorten, beizutragen. Das berufspädagogische Fort- bzw. Weiterbildungssystem bietet die Möglichkeit, für das Berufsbildungspersonal stufenförmige Entwicklungspfade unter Anrechnung von bereits erbrachten Prüfungsleistungen zu entwickeln. Somit werden Attraktivität und Stellenwert der Tätigkeit in der Berufsbildung erhöht. Im Folgenden werden die drei formalen Qualifizierungen näher beschrieben.

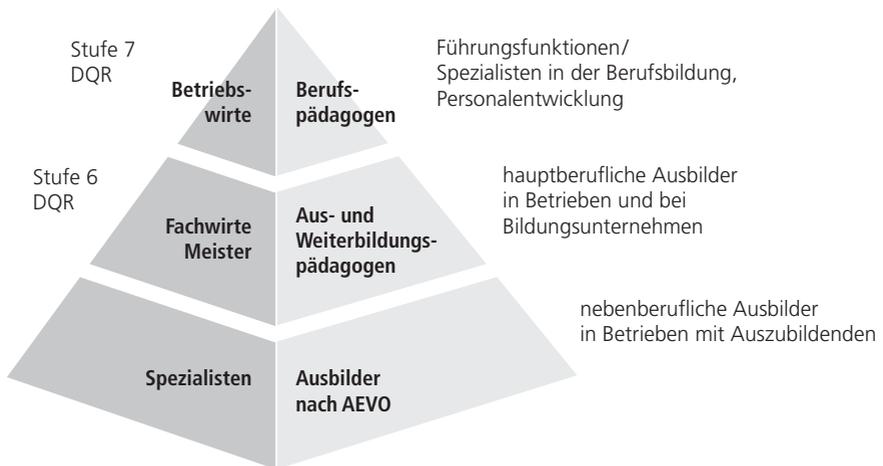


Abbildung 1: **Das berufspädagogische Fort- bzw. Weiterbildungssystem**

(Quelle: eigene Darstellung; in Anlehnung an BMBF 2013)

2.1 Ausbilder mit Ausbildereignungsprüfung nach AEVO

Die Inhalte des Rahmenplanes der AEVO spiegeln das Tätigkeitsprofil für nebenberufliche Ausbilder in den Unternehmen mit der Verantwortung für die Umsetzung des Berufsausbildungsvertrages wieder. Sie werden in vier Handlungsfelder gegliedert (vgl. BMBF 2009a):

- Ausbildungsvoraussetzungen prüfen,
- Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken,
- Ausbildung durchführen,
- Ausbildung abschließen.

Die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten werden größtenteils über Vorbereitungskurse in sehr unterschiedlichem Umfang vermittelt. Der DIHK empfiehlt einen Stundenumfang von 90 Unterrichtseinheiten (UE), wobei eine UE 45 Minuten entspricht. Das Format reicht von Präsenzseminaren, in Vollzeit oder berufsbegleitend, bis hin zu Online-Kursen. Der Prüfungsprozess gliedert sich in einen schriftlichen und einen praktischen Prüfungsteil. In ihnen weist der zukünftige Ausbilder nach, dass er grundlegende arbeits- und berufspädagogische Kenntnisse besitzt, die ihn dazu berechtigen, auszubilden. Zulassungsvoraussetzungen für die Prüfung gibt es nicht. Jeder Ausbildungsbetrieb benötigt mindestens einen Ausbilder mit erfolgreich abgelegter AEVO-Prüfung. Die AEVO-Prüfung ist eine der Voraussetzungen für die Zulassung zu den beiden anderen berufspädagogischen Fortbildungsprüfungen (vgl. BMBF 2009a; DIHK 2009).

2.2 Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge IHK

Mit dem auf der zweiten IHK-Fortbildungsebene eingeordneten Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen IHK (AWP) haben Ausbilder die Möglichkeit, zusätzliche Kompetenzen zu erwerben und im bundeseinheitlichen Prüfungsverfahren nachzuweisen. Das Tätigkeitsprofil umfasst die Vorbereitung, Durchführung und Evaluation von Aus- und Weiterbildung für die unterschiedlichsten Zielgruppen und an verschiedenen Lernorten. Die Fortbildung eignet sich somit für hauptamtliches Berufsbildungspersonal vor allem an außerschulischen Lernorten (vgl. BMBF 2009b). Die Prüfung erfolgt in schriftlicher und mündlicher Form und umfasst folgende Teile (vgl. ebd.):

- Lernprozesse und Lernbegleitung,
- Planungsprozesse in der beruflichen Bildung,
- Berufspädagogisches Handeln.

Der letzte Teil wird als Projektarbeit durchgeführt und beinhaltet die Erstellung einer Dokumentation sowie die Präsentation und das Fachgespräch zu den Ergebnissen des berufspädagogischen Projekts. Zur Prüfung werden Personen zugelassen, die eine mindestens dreijährige Ausbildung erfolgreich absolviert haben und ein Jahr Berufserfahrung nachweisen oder Personen mit anderen Ausbildungsabschlüssen und zwei Jahren Berufserfahrung (vgl. ebd.).

Vorbereitungskurse auf die Fortbildungsprüfung werden als Präsenzseminare in Vollzeit oder berufsbegleitend, im Blended Learning-Format oder als Online-Kurse angeboten. Durch den DIHK wird ein Umfang von 535 UE empfohlen (vgl. BMBF 2009b; DIHK 2010a).

2.3 Geprüfter Berufspädagoge IHK

Die Fortbildung zum Geprüften Berufspädagogen IHK (BP) dient der Qualifizierung von Führungskräften im Bildungsmanagement. Der Schwerpunkt ihrer Tätigkeit liegt in der Gestaltung und Organisation von Bildungsprozessen in Unternehmen. Sie umfassen Lern-, Planungs- und Managementprozesse (vgl. BMBF 2009c).

Die bundeseinheitliche Prüfung zum BP wird in schriftlicher und mündlicher Form durchgeführt und gliedert sich in drei Teile mit den dargestellten Handlungsfeldern (vgl. ebd.):

- Kernprozesse der beruflichen Bildung,
 - o Lernprozesse und Lernbegleitung,
 - o Planungsprozesse,
 - o Managementprozesse,
- Berufspädagogisches Handeln,
 - o Berufsausbildung,
 - o Weiterbildung,
 - o Personalentwicklung und -beratung,
- Spezielle berufspädagogische Funktionen.

Auch bei der Fortbildungsprüfung zum BP erfolgt der dritte Teil in Form einer Projektarbeit. Bei den schriftlichen und mündlichen Prüfungen handelt es sich um komplexe Situationsaufgaben, die unter Verwendung von Gesetzestexten in einer festgeschriebenen Zeit bearbeitet werden müssen. Der Abschluss ist der dritten IHK-Fortbildungsebene zugeordnet und steht damit auf der gleichen Ebene wie die Geprüften (Technischen) Betriebswirte IHK. Die Einstufung dieses Abschlusses in den Deutschen Qualifizierungsrahmen (DQR) erfolgte im Jahr 2016 auf der Stufe 7 und steht damit auf derselben Ebene wie der Master-Abschluss (vgl. DQR 2016).

Personen, die lediglich die Ausbildereignungsprüfung vorweisen, brauchen zur Zulassung zur Prüfung mindestens fünf Jahre Berufserfahrung. Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogen, Fachwirte, Fachkaufleute und Industrie- und Handwerksmeister benötigen nur ein Jahr Berufspraxis. Personen mit Hoch- und Fachschulabschluss müssen zwei Jahre Berufserfahrung nachweisen (vgl. BMBF 2009c; DIHK 2010b).

3 Berufspädagogische Fort- bzw. Weiterbildung in Westmecklenburg

Vorbereitungslehrgänge für die berufspädagogische Fortbildungsprüfung werden heute fast flächendeckend in Deutschland angeboten. Die Anzahl der abgelegten Prüfungen liegt aber auch im Jahr 2016 noch hinter den Erwartungen bei der Einführung der Fortbildungsverordnungen. In Mecklenburg-Vorpommern sieht es prozentual betrachtet etwas anders aus. In allen Landesteilen werden kontinuierlich Qualifizierungsmaßnahmen durchgeführt und von den zuständigen Stellen die entsprechenden Fortbildungsprüfungen abgenommen (vgl. BMBF 2013). In den folgenden Abschnitten werden die Erfahrungen aus den berufspädagogischen Qualifizierungsmaßnahmen der Region Westmecklenburg dargestellt und daraus resultierende Hand-

lungsempfehlungen für die Gestaltung von Qualifizierungen zur Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals abgeleitet. In dieser Region werden die Lehrgänge zum BP seit 2005 durch das Schweriner Aus- und Weiterbildungszentrum e.V. (saz) durchgeführt. Das Unternehmen hat als Projektträger zusammen mit weiteren vier Bildungsunternehmen aus Mecklenburg-Vorpommern und in Zusammenarbeit mit den drei Industrie- und Handelskammern des Landes, dem Arbeitgeberverband Nordmetall, dem DGB Bezirk Nord, dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und unterstützt durch die GAB München - Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung, den Modellversuch »Berufspädagoge/Berufspädagogin IHK« durchgeführt. Das Ziel dieses Vorhabens bestand darin, dem Berufsbildungspersonal eine Professionalisierungsperspektive zu eröffnen und den Trägern der Berufsbildung qualifiziertes Personal zur Verfügung zu stellen, das in der Lage ist, die vielfältigen Anforderungen moderner Aus- und Weiterbildung zu meistern. Die Ergebnisse des Modellversuches sind in die Verfahren zur Erstellung der Verordnungen und Rahmenpläne auf Bundesebene eingeflossen. In der folgenden Grafik wird die Entwicklung der Teilnehmerzahlen der Vorbereitungslehrgänge für die IHK-Prüfungen beim saz dargestellt.

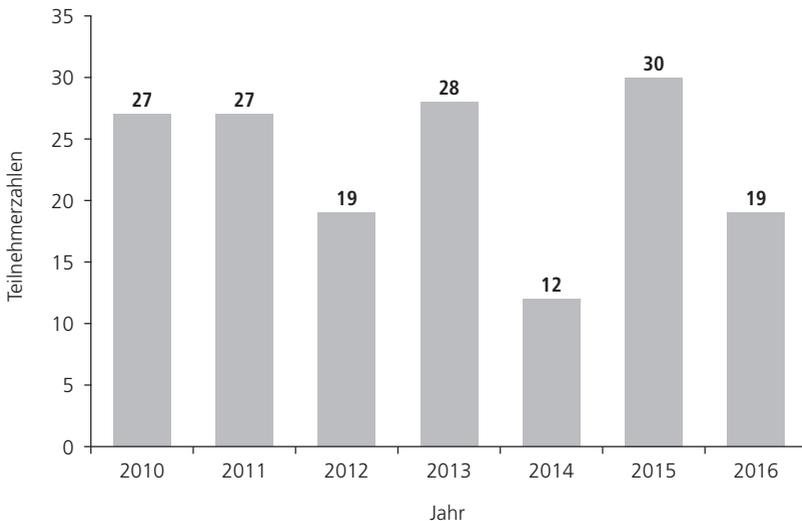


Abbildung 2: **Entwicklung der Teilnehmerzahlen in Vorbereitungslehrgängen zum Geprüften Berufspädagogen IHK im saz** (Quelle: eigene Darstellung)

Ausgangspunkt für die Entwicklung des pädagogischen Konzeptes war die konsequente Auseinandersetzung mit folgenden Leitfragen:

- Welche Lernziele sollen erreicht werden und warum?
- Welche Voraussetzungen, welches Vorwissen bringen die Teilnehmenden mit und wie kann dieses zielführend eingesetzt werden?

- Welche Inhalte sind zu vermitteln und wie sind diese miteinander verknüpft?
- Welche Methoden und Medien sind sinnvoll?
- Wie kann der Lernerfolg gemessen werden?

3.1 Zielgruppe der berufspädagogischen Fort- bzw. Weiterbildung

Die Gründe für die Teilnahme an einer Aufstiegsfortbildung im berufspädagogischen Bereich sind sehr vielschichtig. Neben der Erkenntnis, dass die Kompetenzen auf dem AEVO-Niveau und das intuitive Handeln für die zu bewältigenden Aufgaben nicht ausreichend sind, werden die Transformationsprozesse im Arbeitsalltag und die daraus resultierende Unsicherheit sowie die Überlegung, sich beruflich zu verändern oder sich neuen Aufgaben zu stellen, genannt (vgl. Marohn 2012, S.12). Dabei nimmt die Zahl derer, die bereits über einen akademischen Abschluss verfügen, zu. Aus diesen Aspekten lassen sich die Erwartungen und die damit verbundenen Lernbedarfe der Teilnehmer ableiten und können wie folgt zusammengefasst werden:

- Erlangung der individuellen Handlungssicherheit bei der Gestaltung von Prozessen und Erfüllung der Arbeitsaufgaben des Arbeitsalltages,
- Befähigung, neue Aufgaben im Bereich der Berufsbildung zu übernehmen,
- Lösungsansätze für Herausforderungen im Arbeitsalltag kennenlernen,
- Festigung und Optimierung der eigenen berufspädagogischen Handlungsfähigkeit.

Diese Erwartungen decken sich mit den Zielen der Verordnungen und den daraus erarbeiteten Rahmenplänen. Um sie zu erreichen, muss das pädagogische Konzept zur Qualifizierung von Berufsbildungspersonal so gestaltet werden, dass die zu vermittelnden Inhalte durch die Teilnehmer möglichst selbst erlebt bzw. an realistischen Fallstudien nachvollzogen und in den Arbeitsalltag transferiert werden können. Hieraus lassen sich folgende Handlungsempfehlungen für die konzeptionelle Gestaltung von Vorbereitungslehrgängen für die im Abschnitt 2.2 und 2.3 beschriebenen Aufstiegsfortbildungen ableiten:

- Vorbereitungslehrgänge müssen handlungs- und prozessorientiert gestaltet werden.
- Curricula müssen fortlaufend an die Marktentwicklungen und an die Voraussetzungen und Bedarfe der Teilnehmer angepasst werden.
- Ein entscheidender Bestandteil der konzeptionellen Entwicklung der Vorbereitungslehrgänge muss ein zielführendes Transferkonzept sein.

3.2 Didaktisch-methodisches Konzept

Das vom saz erarbeitete modulare Fort- bzw. Weiterbildungskonzept basiert auf den für die Fortbildungen vorhandenen Verordnungen und Rahmenplänen. Hierzu wurde eine vergleichende Zusammenfassung zu Inhalten und Lernzielen der beiden Fortbildungsabschlüsse Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge IHK und Geprüfter Berufspädagoge IHK erstellt. Des Weiteren wurden die in den Rahmenplänen dargestellten inhaltlichen Verknüpfungen und die in der Fort-

bildungsverordnung für den Berufspädagogen festgeschriebene Anrechenbarkeit analysiert. Fasst man zunächst die inhaltlichen Aspekte zusammen, ist festzustellen, dass die Teilnehmer der berufspädagogischen Fort- bzw. Weiterbildung zu Experten für die Berufsbildung entwickelt werden sollen, die

- auf der Grundlage fundierter methodischer und fachdidaktischer Befähigungen Kompetenzbilanzen erstellen und umsetzen können,
- berufliche Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen bedarfsgerecht und wirtschaftlich planen, fachgerecht entwickeln und ihre Qualität sichern und optimieren können,
- Berufsausbildungspersonal gewinnen, qualifizieren, anleiten, beraten und führen und mit Stakeholdern der Berufsbildung kooperieren können,
- Teilnehmer für Maßnahmen der beruflichen Aus- und Weiterbildung gewinnen, berufsbio-graphisch beraten, auswählen, beurteilen, begleiten und betreuen und sie bei der Integration in Arbeit unterstützen können,
- Managementaufgaben wie Qualitätsmanagement, Bildungscontrolling, Personal- und Organisationsmanagement wahrnehmen können (vgl. Ernst/Brandt 2008, 13f).

Die Inhalte strukturierend ist festzustellen, dass die chronologische Abarbeitung des Rahmenplanes nicht grundsätzlich zielführend ist. Bspw. sollte der Ansatz der Lernprozessbegleitung in Bezug auf Aus- und Weiterbildung vermittelt werden.

In diesem Zusammenhang ist ebenfalls zu erwähnen, dass in einer berufspädagogischen Fort- bzw. Weiterbildung grundsätzlich ein vernetztes, prozessorientiertes Denken und Handeln bei den Teilnehmenden entwickelt werden muss. Nur dieses führt zu mehr Professionalität im berufspädagogischen Handeln (vgl. ebd.). Aus diesen Überlegungen heraus wurde die berufspädagogische Fort- bzw. Weiterbildung des saz, wie in Abbildung 3 dargestellt, strukturiert.

Bei der Zielgruppe dieser Fort- bzw. Weiterbildung handelt es sich meistens nicht um Newcomer, sondern um Menschen, die vielfältige Erfahrungen in den unterschiedlichsten Handlungsfeldern der beruflichen Bildung besitzen und hier auch aktiv tätig sind. Dieses muss im Rahmen der Fort- bzw. Weiterbildung unbedingt beachtet und genutzt werden.

In der Fort- bzw. Weiterbildung müssen handlungs- und prozessorientierte Aus- und Weiterbildungsmethoden eingesetzt und ‚am eigenen Leib‘ erfahren werden. Diese finden im Arbeitsalltag des Berufsbildungspersonals Anwendung bspw. in Situationen, in denen sie selbst ausbildende Fachkräfte ermutigen und anleiten sollen. Folgerichtig ist, den Handlungsansatz der Lernprozessbegleitung konsequent anzuwenden. Die Lernprozessbegleiter stehen in diesem Zusammenhang jedem Teilnehmer in einem definierten Umfang zur individuellen Unterstützung zur Verfügung.

Das Lernen im Arbeitsprozess nimmt in der heutigen Berufsbildungspraxis eine entscheidende Rolle ein. Aus diesem Grund steht das arbeitsintegrierte Lernen bei der berufspädagogischen Fort- bzw. Weiterbildung im Mittelpunkt und muss exemplarisch erlebt werden. Natürlich gibt es auch hier immer wieder mal Diskussionen zur Methodik. Dieses erfolgt v.a. bei den Modulen der Managementprozesse, da die Inhalte für die Teilnehmer meist völliges Neuland sind. Hier bedarf es des Öfteren einer intensiveren Phase der Vermittlung von inhaltlichen Aspekten.

Eine weitere Erfahrung aus den durchgeführten Fort- bzw. Weiterbildungen ist, dass der Gedankenaustausch zwischen Lernprozessbegleitern und Lernenden, aber auch der Lernenden untereinander, eine sehr wichtige Komponente im Lernprozess ist. Dieses muss grundsätzlich auf Augenhöhe aller Beteiligten geschehen. Des Weiteren sollten die inhaltlichen Ergebnisse aus Projekten und Modellversuchen und Informationen über aktuelle Trends in der Berufsbildung in die Fort- bzw. Weiterbildung integriert werden. Dieses erfordert vom Anbieter berufspädagogischer Fort- bzw. Weiterbildungen die ständige Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Berufsbildungsforschung.

Lernprozesse	Lernprozessgestaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Lernpsychologische Grundlagen • Didaktik und Methodik in der Berufsbildung • Jugend- und sozialpädagogische Unterstützung
	Lernprozessbegleitung	<ul style="list-style-type: none"> • Handwerkszeug in der Lernprozessbegleitung • Begleitung der Lernenden und ihrer Lernprozesse • Lernen in Gruppen
Planungsprozesse	Planung beruflicher Bildungsprozesse	<ul style="list-style-type: none"> • Umsetzung von Aus- und Fortbildungsverordnungen • Planung freier Maßnahmen • Leistungsfeststellung inklusive Prüfungen
	Produktmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungscontrolling • Qualitätsmanagement • Bildungsmarketing
Managementprozesse	Personal- und Organisationsmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Management von Bildungsbereichen • Innovations- und Reorganisationsmanagement • Mitarbeiter- und Teamführung
	Personalentwicklung und -beratung	<ul style="list-style-type: none"> • Gestaltung von Berufsbiografien • Kompetenzentwicklung • Beratung als Aufgabe des Bildungspersonals

Abbildung 3: **Konzept der modularen berufspädagogischen Fort- bzw. Weiterbildung**
(Quelle: eigene Darstellung)

3.3 Transferkonzept

In der berufspädagogischen Fort- bzw. Weiterbildung müssen die Teilnehmer Methoden und die dazugehörigen pädagogischen und fachlichen Werkzeuge bzw. Instrumente zur Modellierung der Kernprozesse kennenlernen und diese in berufspädagogischen Situationen bedarfsorientiert anwenden. Stundenlange Vorträge und Präsentationen sind hier kontraproduktiv. Lerninhalte müssen handlungs- und wo immer möglich, prozessorientiert vermittelt werden. Nur durch eigenes Erleben gelingt es, eine nachhaltige Wirkung bei den Teilnehmern zu erreichen. So wird

der unmittelbare Transfer in die Praxis sichergestellt. Dieses ist eine große Herausforderung, da nicht immer die optimalen Rahmenbedingungen im Arbeitsalltag vorhanden sind und Arbeitgeber Veränderungsprozesse in diese Richtung unterstützen müssen.

Ein entscheidendes Element, das den Transfer im Fokus hat, ist die Projektmethode. Das Fort- bzw. Weiterbildungskonzept des saz sieht vor, dass die Teilnehmer in jedem Modul ein Projekt durchführen und dieses dokumentieren. Die Projekte werden grundsätzlich individuell durchgeführt und im Rahmen des Lernprozesses begleitet. Am letzten Seminartag des Moduls werden die Projekte im Plenum gegenseitig präsentiert, besprochen und reflektiert. Dabei werden auch Präsentationstechnik und Rhetorik der Teilnehmer geschult. Gleichzeitig wird das Projekt zur Lern- erfolgskontrolle bzw. zur Einschätzung des erreichten Kompetenzniveaus genutzt.

Dazu müssen die Projekte folgenden Anforderungen gerecht werden:

- Die zu bewältigende Aufgabenstellung kommt aus der beruflich-betrieblichen Praxis der Teilnehmer.
- Die Aufgabenstellung wird von den Teilnehmern auf Grundlage von Vorgaben in Bezug auf die Modulhalte ausgewählt und als Zielvorgabe formuliert.
- Die Bearbeitung soll in größtmöglicher Selbstständigkeit in Bezug auf die Lerninhalte des Moduls durch den Teilnehmer erfolgen.
- Die Aufgabenerfüllung vollzieht sich im realen Geschäftsprozess bzw. dient dem realen Geschäftsprozess, d.h. es sollte, wo immer möglich, keine zu Qualifizierungszwecken konstruierte Aufgabe sein.
- Die Projektaufgabe ermöglicht die Berücksichtigung der jeweiligen Situation und der konkret vorliegenden Anforderungen des berufspädagogischen Prozesses.

Für die Realisierung der Projektaufgaben ergeben sich unterschiedliche, von den konkreten Arbeitsbedingungen in den Unternehmen, den spezifischen beruflich-betrieblichen Anforderungen und den Voraussetzungen der Lernenden abhängige Gestaltungsmöglichkeiten. Sie haben einen unterschiedlichen Komplexitätsgrad, enthalten aber i.d.R. alle Phasen einer vollständigen Handlung. Mit diesem Ansatz wird arbeitsfernes und arbeitsintegriertes Lernen miteinander verbunden. Die Projektarbeit ist fester Bestandteil der Präsenzseminare, bei denen die Teilnehmer voneinander lernen sollen. Jedes Seminar wird vom Lernprozessbegleiter moderiert, der auch ggf. für den nötigen fachlichen Input und die fachtheoretische Vertiefung sorgt und bei Schwierigkeiten hilft. Zusätzliche Inputs durch die Lernprozessbegleiter und entsprechende Selbstlernmaterialien, welche über eine digitale Lernumgebung bereitgestellt werden, ermöglichen eine entsprechende weitere theoretische Durchdringung der anzueignenden Kompetenzen. Selbststudium und Lernprozessbegleitung sind wirksam und führen zu einer hohen Qualität selbstorganisierten Lernens.

Die Erfahrungen und Fragen aus der Praxis bestimmen zu großen Teilen mit welcher Intensität sich die Teilnehmer mit den Inhalten auseinandersetzen. Aus ihnen entwickeln sich die Details des gestaltungsoffenen und flexiblen Curriculums. Natürlich muss der Lernprozessbegleiter darauf achten, die Ziele und die damit verbundenen Inhalte nicht aus dem Auge zu verlieren.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es sich aus didaktisch-methodischer Sicht um ein

verändertes Lernen in dieser berufspädagogischen Fort- bzw. Weiterbildung handelt. Die Dozenten sind als Lernprozessbegleiter tätig. Lernen erfolgt in der Kombination von Präsenzlernen und selbstorganisiertem Lernen und aus systemischer und prozessorientierter Sicht. Dieser veränderte Lernansatz wird in der folgenden Grafik dargestellt.

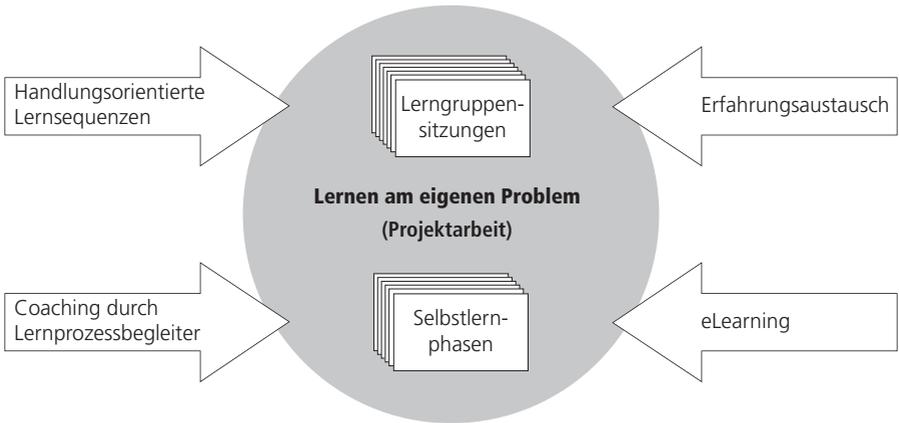


Abbildung 4: **Didaktisch-methodisches Konzept der berufspädagogischen Fort- bzw. Weiterbildung** (Quelle: eigene Darstellung)

4 Stand der Professionalisierung des Berufsbildungspersonals

Die Fachkräftesicherung ist mit eines der wichtigsten Themen in der Region Westmecklenburgs. In Gesprächen wird immer wieder deutlich, dass die Ausbildung in der heutigen Zeit anspruchsvoller ist als noch vor einigen Jahren. Das beginnt bereits bei der Besetzung der Ausbildungsstellen und setzt sich über die Gestaltung der Ausbildung auf Grundlage der neuen bzw. novellierten Ausbildungsordnungen und die veränderten Lernvoraussetzungen der Auszubildenden bis zu den Prüfungen fort. Aber auch die Fachkräfteentwicklung über Qualifizierungskonzepte bedarf veränderter Denk- und Herangehensweisen und daraus resultierender neuer Konzepte. In diesem Zusammenhang wird aber noch nicht deutlich genug erkannt, dass sich die Rolle des Berufsbildungspersonals an den verschiedenen Lernorten verändert und damit auch ein Qualifizierungsbedarf bei dieser Zielgruppe besteht. Die Fort- bzw. Weiterbildungsmöglichkeiten in diesem Bereich sind bei Personalverantwortlichen bzw. -entwicklern eher unbekannt. Hier besteht ein Beratungsbedarf sowohl bei den Unternehmen/Institutionen als auch bei der Zielgruppe selbst. Unternehmen mit hauptamtlichem Bildungspersonal nehmen die Möglichkeiten der berufspädagogischen Fort- bzw. Weiterbildung mit den Zielen an, dass betriebliche Aus- und Weiterbildungskonzepte effizienter in die Praxis umgesetzt und durch die Qualifizierung die veränderten Anforderungen besser gemeistert werden können. Hier ist bereits zu erkennen, dass AWP und

BP als Bildungsexperten ihre Funktion in allen Bereichen der betrieblichen Bildung wahrnehmen können. Durch die im Rahmen ihrer Fort- bzw. Weiterbildung erworbenen Kompetenzen sind sie besser in der Lage, zielgruppenspezifische Bildungsangebote zu erarbeiten, umzusetzen und zu evaluieren.

Vorwiegend gibt es häufig in den kleinen und mittelständischen Unternehmen (KMU) in der westmecklenburgischen Region keine hauptamtlichen Ausbilder. Die Ausbildung wird durch Fachkräfte mit und ohne AEVO-Prüfung im Arbeitsprozess durchgeführt (vgl. Marohn 2012, 11). Vielfach werden Angebote des externen Ausbildungsmanagements genutzt. Einer Fortbildung von Ausbildern zu AWP steht man hier eher skeptisch gegenüber, da die fachliche Qualifikation des Personals mit Blick auf die Kernprozesse der Unternehmen von größerer wirtschaftlicher Bedeutung ist. Die KMU erkennen natürlich auch, dass sie sich aufgrund der demografischen Entwicklung und der rasant wachsenden Anforderungen von Wirtschaft 4.0 zukünftig intensiver mit der Personalentwicklung im Unternehmen beschäftigen müssen. In diesem Zusammenhang setzen KMU aber eher auf Beratungs- und Dienstleistungsangebote der zuständigen Stellen und von Bildungsdienstleistern.

Aus der Analyse der Teilnehmer an den berufspädagogischen Fort- bzw. Weiterbildungen wird deutlich, dass eine hohe Anzahl von Mitarbeitern in Bildungsunternehmen mit, aber auch häufig ohne Abstimmung mit ihrem Arbeitgeber die Möglichkeiten dieser Professionalisierung nutzen. Hierbei ist zu beobachten, dass der Fortbildungsabschluss Geprüfter Berufspädagoge IHK im Fokus steht. Der Fortbildungsabschluss zum Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen IHK wird nicht so stark nachgefragt. Eine Ursache könnte in dem Bestreben liegen, die höchstmögliche Qualifikation zu erlangen, um die eigene Beschäftigungsfähigkeit zu sichern. Weiterhin werden natürlich auch die Fort- bzw. Weiterbildungsinhalte betrachtet. Dabei wird deutlich, dass viele Fort- bzw. Weiterbildungsinteressierte im Arbeitsalltag neben der Vorbereitung und Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen auch Aufgaben im Bereich des Managements bearbeiten.

Seit einigen Jahren nehmen auch verstärkt freiberufliche Dozenten und Trainer das Angebot der berufspädagogischen Fort- bzw. Weiterbildungen wahr, um ihre berufspädagogische Handlungskompetenz weiterzuentwickeln und ihr Kompetenzprofil auszubauen.

An den schulischen Lernorten der beruflichen Bildung gestaltet sich die Etablierung der berufspädagogischen Fortbildungsabschlüsse noch schwieriger. Häufig sind bei den Entscheidungsträgern des Landes und den Institutionen die bundeseinheitlichen Abschlüsse unbekannt, so dass hier ein Informations- und Beratungsbedarf zu erkennen ist. Bewerben sich Personen mit den berufspädagogischen Fortbildungsabschlüssen bei Institutionen, die unter Landesrecht fallen, werden häufig langwierige Entscheidungsprozesse in Gang gesetzt. Personen, die bereits an schulischen Lernorten tätig sind oder dort eine Anstellung suchen und die eine der beiden Fortbildungen für die eigene Qualifizierung und Professionalisierung nutzen wollen, sind aufgrund von fehlenden Aussagen zur Anerkennung an den schulischen Lernorten verunsichert und nutzen dann die Möglichkeiten dieser Qualifizierungen oft nicht (vgl. Marohn 2012, 11).

Insgesamt kann aber festgestellt werden, dass sich die Fortbildungen AWP und BP in der Wirtschaft der Region etablieren. Absolventen der Fortbildungen berichten, dass sie mit ihren erworbenen Kompetenzen beispielsweise die Lernprozessbegleitung und die damit verbundenden Ver-

änderungen in der didaktisch-methodischen Herangehensweise in der Aus- und Weiterbildung in ihren Unternehmen umgesetzt haben. Damit sind sie die Initiatoren für notwendige ‚Change-Prozesse‘ in der Berufsbildung in den Unternehmen. Dieses wird vom Management auch anerkannt. Ein hoher Prozentsatz der Absolventen bekommt bereits während oder kurz nach der Qualifizierung mehr Verantwortung oder neue anspruchsvollere Aufgaben übertragen (vgl. ebd).

Literatur

BBiG – Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931). Bonn, Berlin.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009a): Ausbilder-Eignungsverordnung. Bonn.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009b): Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/ Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin. Bonn.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009c): Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin. Bonn.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): Qualifizierungsmöglichkeiten für Ausbilderinnen und Ausbilder – »Geprüfte/-r Aus- und Weiterbildungspädagoge/-in«, »Geprüfte/-r Berufspädagoge/-in«. Bonn.

Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) (2016): Liste der zugeordneten Qualifikationen Aktualisierter (Stand: 1. August 2016). Online: <http://www.dqr.de/content/2453.php> (20.11.2016).

DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2009): Ausbilder-Eignungsverordnung – Rahmenplan mit Lernzielen. Meckenheim.

DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2010a): Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin – Rahmenplan mit Lernzielen. Meckenheim.

DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2010b): Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin – Rahmenplan mit Lernzielen. Meckenheim.

Ernst, H./Brandt, H. (2008): »Berufspädagogin/Berufspädagoge« (IHK) – Ein Beruf für alle, die anders aus- und weiterbilden. Schwerin.

Georgi, T./Jähne, M. (2016): Warum lebenslanges Lernen unerlässlich ist. Online: <https://www.lecturio.de/magazin/lebenslanges-lernen> (20.11.2016).

Marohn, R. (2012): Berufspädagogische Fortbildungsabschlüsse in der Praxis. In: Bildungspraxis – 2/2012, 9-11.

Martin French/Franka Marie Becker

Von der Ausbilder-Eignungsverordnung zum berufs-/wirtschaftspädagogischen Studium – Vergleich formaler Qualifizierungsebenen

1 Einführung

Die Dichotomie zwischen akademischer und beruflicher Bildung wird aktuell in vielfältigen Facetten diskutiert. »Während den Hochschulen [...] bislang der Theorie- und Wissenschaftsbezug und die Suche nach Erkenntnis und Wahrheit zugeschrieben wurde, bestimmte der Berufs- und Funktionsbezug die Vermittlung von anwendungsorientiertem und erfahrungsbasiertem Wissen in der beruflichen Bildung« (Wanken/Schleiff 2012, 1).

Beschäftigte in verschiedenen Funktionen als Berufsbildungspersonal verfolgen generisch das gleiche Ziel: Auszubildende zu qualifizieren. Dennoch gibt es nach wie vor unterschiedliche Qualifizierungswege für diesen Bereich: den akademisch geprägten, wissenschaftstheoretischen Weg, welcher vornehmlich von Lehrern in den beruflichen Schulen gegangen wird und den beruflich geprägten, anwendungsorientierten Weg, den das (über-)betriebliche Ausbildungspersonal beschreitet. Das war nicht immer so. Die ‚Ausbildung der Ausbilder‘ war zu Zeiten der DDR ebenfalls nur in Form eines Studiums möglich. Betriebliche Ausbilder mussten entweder den Abschluss ‚Ingenieurpädagoge‘ oder ‚Ökonompädagoge‘ erlangen. Mit der Wiedervereinigung verloren diese Abschlüsse an Bedeutung. Dies ging mit einer geringeren Wertschätzung der Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder einher (vgl. Berufspädagogen.net 2007, 5). Dieser Effekt wird dadurch verstärkt, dass der Beruf des Berufsschullehrers partiell als Profession bzw. »Semi-Profession« (Meyer 2008, 7) betrachtet wird, während sich die Literatur bislang über ein einheitliches Berufsbild des (über-)betrieblichen Berufsbildungspersonals grundsätzlich uneinig ist (vgl. ebd., 1). Weiterhin wird in der Literatur teilweise die Auffassung vertreten, dass dem (über-)betrieblichen Berufsbildungspersonal Merkmale wie eine akademische Ausbildung, Sozialprestige sowie Autonomie im beruflichen Handeln fehlen (vgl. Faßhauer/Vogt 2013, 1). Fußend auf den Fortbildungsabschlüssen »Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge IHK« sowie »Geprüfter Berufspädagoge IHK«, wird derzeit über eine Verberuflichung des Tätigkeitsfeldes diskutiert, welche zunächst lediglich die Vorstufe einer Profession darstellt (vgl. Meyer 2008, 3, 7). Mit der Aussage »Professionalisierung geht jedoch einher mit Akademisierung« fordert Meyer (2008) die Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifiziertes (über-)betriebliches Berufsbildungspersonal. Faßhauer und Vogt pointieren weiterhin, dass das (über-)betriebliche Berufsbildungspersonal hinsichtlich des professionellen Handelns in Bezug auf die Interaktion nicht weniger professionalisierungsbedürftig sei (vgl. Faßhauer/Vogt 2013, 1).

Dieser Beitrag verfolgt einen deskriptiven Ansatz und vergleicht die formalen berufs- und wirtschaftspädagogischen Qualifizierungsebenen in der beruflichen sowie akademischen Bildung, u.a. auch um zu verdeutlichen, worauf in Durchlässigkeitsdiskussionen sowie in Anerkennungs- und Anrechnungsdebatten der Fokus gelegt werden sollte.

2 Berufsbildungspersonal in seinen Facetten

Im deutschen Bildungssystem gibt es drei große Bereiche, in denen sich das Berufsbildungspersonal qualifizieren kann: den schulischen, den beruflichen und den akademischen. »Insbe-

sondere zwischen Berufsbildung und Studium besteht traditionell eine markante Trennung« (Euler/Severing 2015, 3).

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) unterteilt das Berufsbildungspersonal in betriebliches Ausbildungspersonal, Personal in der Weiterbildung, Lehrkräfte an beruflichen Schulen sowie pädagogische Fachkräfte. Im Fokus der Betrachtungen dieses Artikels steht zum einen das betriebliche bzw. überbetriebliche Berufsbildungspersonal, zum anderen wird das schulische Berufsbildungspersonal beleuchtet. Das Personal in der Weiterbildung wird im Rahmen dieses Beitrages ausgeklammert. Das BIBB unterteilt das betriebliche Ausbildungspersonal in vier Kategorien. Die Ausbildungsleiter, hauptamtliche Ausbilder, nebenamtliche Ausbilder und ausbildende Fachkräfte. Im Jahr 2012 waren in diesem Bereich 672.000 Personen registriert (vgl. BIBB 2016b, 1).

Das schulische Ausbildungspersonal, Berufsschullehrer für Fachtheorie und allgemeinbildende Fächer und Lehrer für Berufspraxis, ist für den Teilzeit-Berufsschulunterricht in der dualen Ausbildung zuständig. Um als (Berufsschul-)Lehrer tätig sein zu können, ist die Absolvierung eines Hochschulstudiums sowie ein daran anschließendes Referendariat Voraussetzung. Lehrer für Fachpraxis haben zudem i.d.R. einen berufsbildenden Abschluss (vgl. BIBB 2016b, 1).

Die unterschiedlichen Qualifizierungswege sind grundsätzlich dahingehend plausibel, als dass das schulische und das (über-)betriebliche Berufsbildungspersonal durchaus unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in alltäglichen Tätigkeitsfeldern aufweisen. Dennoch führen Debatten basierend auf dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) in den letzten Jahren zunehmend dazu, Abschlüsse miteinander zu vergleichen, gegenüberzustellen und Wertigkeiten abzuwägen, um nicht zuletzt eine mögliche Durchlässigkeit im Bildungssystem zwischen akademischer und beruflicher Bildung zu schaffen. Da sich in jüngster Zeit zunehmend die Ausbildungsanforderungen an betriebliches Bildungspersonal sowie deren Zielgruppen hinsichtlich ihrer Heterogenität verändert haben, wird eine stärkere Professionalisierung notwendig (vgl. Berufspädagogen.net 2007, 4). Aus diesem Grund wurden aufbauend auf die Ausbilder-Eignungsverordnung zwei neue Fortbildungsabschlüsse entwickelt und 2009 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) erlassen: der Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagoge IHK sowie der Geprüfte Berufspädagoge IHK. Beide Abschlüsse sind über Prüfungen bei der Industrie- und Handelskammer (IHK) zu erlangen (vgl. DIHK 2010a; 2010b, III).

Während auf der einen Seite das (über-)betriebliche Berufsbildungspersonal somit höher qualifiziert wird bzw. werden kann, fehlen an den Berufsschulen in Deutschland zunehmend Lehrer, v.a. bzgl. bestimmter Fachkombinationen (vgl. Bildungsklick 2014, 1; Dietrich/Haarnack 2013, 1; Rauner 2007, 39). Dies resultiert nicht nur allein aus dem demografischen Wandel, sondern gleichermaßen aus den derzeit vorherrschenden Altersstrukturen in den beruflichen Schulen (vgl. Eckert/Wadewitz 2013, 2; Faßhauer/Vogt 2013, 1). Obwohl es, bundesweit betrachtet, genügend Studienplätze gibt, werden nicht genügend Lehrer ausgebildet. Laut Ziegler können Gründe dafür sein, dass die »Anerkennung und Wertschätzung für diesen Beruf nicht sonderlich hoch ist«, aber auch, dass das Berufsschullehramt auf Grund der Heterogenität der Schüler »eins der herausforderndsten Lehrämter« sei (Bildungsklick 2014, 1). Am Beispiel des Bundeslandes Thüringen zeigen Eckert und Wadewitz weitere Gründe auf, wie bspw. eine lange Ge-

samtdauer der Ausbildung, die insgesamt sieben Jahre umfasst. Zudem weisen sie darauf hin, dass die berufspädagogische Fachkräftesicherung nicht allein über grundständige Studierende sichergestellt werden kann. Diese Aussagen werfen zum einen die Frage auf, ob der Mangel an Berufsschullehrern durch Quereinsteiger aufgefüllt werden könnte, zum anderen verdeutlicht es zum wiederholten Male, wie wichtig eine solide Ausbildung in diesem Bereich sein muss, um den Anforderungen im Alltag eines Berufsschullehrers gewachsen sein zu können.

Es bleibt festzuhalten, dass das Berufsbildungspersonal entweder akademisch oder beruflich qualifiziert werden kann. Beide Qualifizierungswege unterliegen derzeit, aufgrund der ansteigenden und sich stetig wandelnden Anforderungen, zunehmenden Professionalisierungsansprüchen, was hierbei auch eine Debatte über die Gleichartigkeit respektive Gleichwertigkeit der formalen Qualifizierungsebenen anfacht (vgl. Faßhauer/Vogt 2013, 2). Daran schließen sich aktuell, sowohl um dem zunehmenden Professionalisierungsanspruch gerecht zu werden als auch um dem Lehrermangel entgegenzuwirken, verschiedene Fragen zur Durchlässigkeit sowie hinsichtlich der Übergänge zwischen beruflicher und akademischer Bildung an (vgl. Euler/Severing 2015, 3). Ein solcher Vergleich der Qualifizierungsebenen mit Blick auf die Durchlässigkeit im Bildungssystem sowie der Einsortierung der Abschlüsse in den DQR ist an der Universität Rostock, am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik, im Rahmen des Projektes bwp-kom³ durchgeführt worden. Die Ergebnisse des Vergleichs sollen in diesem Artikel pointiert aufgezeigt werden. Dazu werden zunächst die einzelnen Qualifizierungsmöglichkeiten und -ebenen skizziert. Dies wird in diesem Artikel ganz bewusst parallel vorgenommen, um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der akademischen und beruflichen Berufslaufbahn zu verdeutlichen. Anschließend werden die aufgezeigten Qualifizierungsebenen kritisch bzgl. ihrer ‚Wertigkeiten‘, Anerkennung/Anrechnung und Durchlässigkeit diskutiert.

3 Der Deutsche Qualifikationsrahmen

Der DQR ist ein Instrument – ein Unterstützungstool – um Qualifikationen des deutschen (Berufs-)Bildungssystems in eine Rangordnung zu bringen. Dabei übernimmt dieser wissenschaftstheoretische Rahmen zwei Hauptfunktionen: Orientierung und Vergleichbarkeit. Die Einordnung der Qualifikationen erfolgt anhand erworbener Kompetenzen – von Lernergebnissen – und umfasst insgesamt acht Niveaustufen. Er »schafft [...] Voraussetzungen für die Verbesserung der Qualität, der Zugänglichkeit und der Durchlässigkeit sowie der Anerkennung von Qualifikationen auf dem nationalen oder internationalen Arbeitsmarkt« (Sloane 2008, 20). Die angestoßene Diskussion um die Durchlässigkeit bzgl. verschiedener formal erworbener Abschlüsse im Bildungssystem führt insbesondere dazu, dass Übergänge eingehender betrachtet und debattiert werden: Übergänge bspw. zwischen allgemeinbildender und beruflicher Bildung, aus dem so genannten ‚Übergangssystem‘ in die Berufsbildung, zwischen Aus-, Fort- und Weiterbildung oder zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbereich. Die Übergangsdiskussion initiiert die weiterführende Auseinandersetzung mit der Frage zur Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und akademisierter Bildung (vgl. Weiß 2012, 41f.). In erster Linie ist der DQR als nationaler Qualifikationsrahmen an

den Europäischen Qualifikationsrahmen angelehnt, um mithilfe dieser Übersetzungsinstrumente Qualifikationen, die im Zuge der Internationalisierung der Bildung in unterschiedlichen europäischen Bildungssystemen erworben wurden, vergleichbarer zu machen. Aber auch national regt der DQR zahlreiche Diskussionen über die Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit an (vgl. BMBF 2016a, 1). Inzwischen sind über jahrelange Abstimmungsprozesse Instrumente erarbeitet worden, die eine gleichwertige Anerkennung und Anrechnung der Qualifikationen erwirken können – hierbei auch nutzbar für Beschäftigte in der Funktion als Berufsbildungspersonal.

4 Vergleich berufs-/wirtschaftspädagogischer Qualifizierungsebenen

Die klassische akademische Grundqualifizierung für den formalen Zugang zur ‚Profession Lehrer‘ sowie die klassische berufliche Grundqualifizierung verbunden mit der berufspädagogischen Professionalisierung unterscheiden sich auch anhand der repräsentativen Institutionen an denen diese Qualifikationen erworben werden können. Auf der einen Seite durchläuft ein wissenschaftstheoretisch qualifizierter Lehrer ein Studium an einer Hochschule, gestaffelt in Bachelor- und Masterstudium. Auf der anderen Seite besucht das anwendungsorientiert-qualifizierte (über-)betriebliche Berufsbildungspersonal unterschiedliche Aus-, Fort- und Weiterbildungen in Bildungsdienstleistern (siehe Abbildung 1). Die drei wichtigsten formal verordneten berufsbildenden Qualifizierungs-/Professionalisierungsebenen (4.1, 4.2, 4.3) sowie der formale akademische Weg (4.4) werden im Folgenden als Grundlage eines möglichen Vergleichs kurz erläutert.

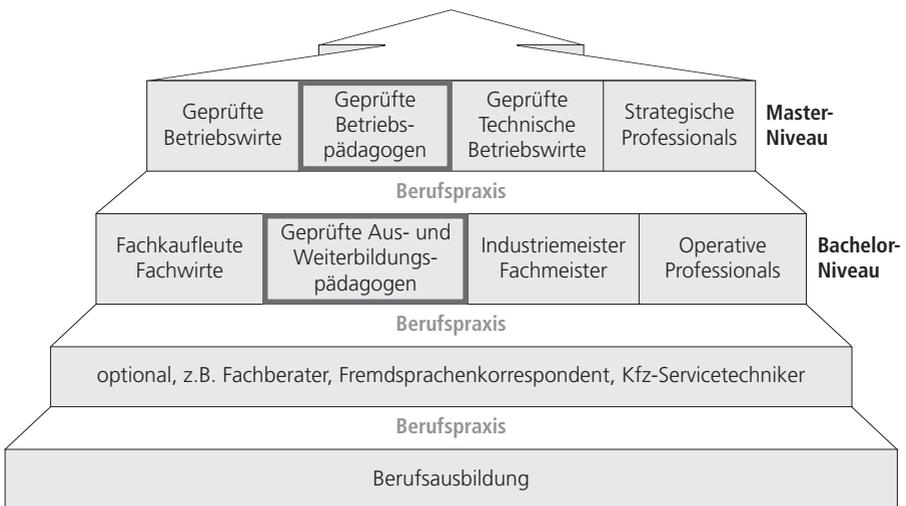


Abbildung 1: Die Struktur der IHK-Fort- bzw. Weiterbildungsprüfungen

(Quelle: DIHK 2016, 1).

4.1 Die Ausbilder-Eignungsverordnung

Die durch das BMBF novellierte Ausbilder-Eignungsverordnung wurde am 21. Januar 2009 vom selbigen erlassen (vgl. BMBF 2009a). Geregelt durch das Berufsbildungsgesetz müssen Ausbilder in einem anerkannten Ausbildungsberuf den »Erwerb von berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten« (BGBl. I 2009, 88) entsprechend der AEVO nachweisen. Diese Eignung speist sich aus der Kompetenz des selbstständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens und gliedert sich in die folgenden vier Handlungsfelder, welche entsprechend einer Empfehlung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) mit folgenden Zeiteinheiten durch Bildungsdienstleister durchzuführen sind (vgl. DIHK 2009, 7).

Tabelle 1: **Ausbilder-Eignungsverordnung – Konzeption mit Empfehlung der Unterrichtseinheiten** (Quelle: DIHK 2009, VII)

Handlungsfeld	Unterrichtseinheit (UE) 1 UE = 45 min
1. Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen	15 UE
2. Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken	20 UE
3. Ausbildung durchführen	45 UE
4. Ausbildung abschließen	10 UE
Umfang gesamt	90 UE

Um die Eignung nachweisen zu können, ist eine Prüfung abzulegen, die sowohl einen schriftlichen als auch einen praktischen Teil beinhaltet. Die schriftliche Prüfung umfasst drei Stunden und besteht aus fallbezogenen Aufgaben zu den jeweiligen Handlungsfeldern. Der praktische Prüfungsteil setzt sich aus einer Darstellung einer Ausbildungssituation und einem Fachgespräch zusammen und soll eine Prüfungsdauer von 30 Minuten nicht überschreiten. Der Prüfungsvorbereitungslehrgang zur Qualifizierung wird i.d.R. berufsbegleitend erworben. Beim erfolgreichen Ablegen der Prüfung erhält der Teilnehmer ein Zertifikat zur ‚Ausbildung der Ausbilder‘. Es sind keine Zugangsvoraussetzungen zu erfüllen, dieses Bildungsangebot ist für jede volljährige Person zugänglich. Die AEVO ist nicht in eine Niveaustufe des DQR eingeordnet (vgl. DIHK 2009).

4.2 Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge IHK

Die Verordnung wurde am 21. August 2009 durch das BMBF erlassen und entstand im »Zuge der sich wandelnden beruflichen Aufgaben und berufspädagogischen Anforderungen in den Unternehmen« (DIHK 2010a, 3). Die Bildungsdienstleister können entsprechend der Empfehlung des DIHK die Fortbildung mit folgenden Themenschwerpunkten sowie Stundenumfang durchführen.

Tabelle 2: Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge IHK – Konzeption mit Stundenempfehlung (Quelle: DIHK 2010a, VII)

Themenschwerpunkt	Zeitungsumfang in Unterrichtsstunden (UStd.)
Lern- und Arbeitsmethodik	10 UStd.
I. Lernprozesse und Lernbegleitung	300 UStd.
1. Gestaltung von Lernprozessen und Lernbegleitung	150 UStd.
2. Lernpsychologische, jugend-, erwachsenen- und sozialpädagogisch gestützte Lernbegleitung	50 UStd.
3. Medienauswahl und -einsatz	30 UStd.
4. Lern- und Entwicklungsberatung	70 UStd.
II. Planungsprozesse in der beruflichen Bildung	200 UStd.
5. Organisation und Planung beruflicher Bildungsprozesse	70 UStd.
6. Gewinnung, Eignungsfeststellung und Auswahl von Auszubildenden	30 UStd.
7. Bewertung von Lernleistungen sowie Prüfen und Prüfungsgestaltung	30 UStd.
8. Berufspädagogische Begleitung von Fachkräften in der Aus- und Weiterbildung	50 UStd.
9. Qualitätssicherung von beruflichen Bildungsprozessen	20 UStd.
III. Berufspädagogisches Handeln	25 UStd.
Gesamtstunden	535 UStd.

Die Prüfung unterteilt sich in drei Bereiche, die schriftlich und/oder mündlich durchgeführt werden. Die Fortbildung wird i.d.R. berufsbegleitend durchgeführt. Um diese Qualifizierung anhand einer Prüfung nachweisen zu können, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden. Entweder ist ein Abschluss in einem anerkannten mindestens dreijährigen Ausbildungsberuf und eine anschließende mindestens einjährige Berufspraxis oder ein Abschluss in einem sonstigen anerkannten Ausbildungsberuf mit einer anschließenden mindestens zweijährigen Berufspraxis nachzuweisen. Die Inhalte der AEVO werden für diese Fortbildung vorausgesetzt. Es handelt sich um eine Aufstiegsfortbildung, welche der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifizierung auf der Meister- respektive Fachwirt-Fortbildungsebene entspricht. Der geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagoge ist im DQR der Niveaustufe 6 zugeordnet (vgl. DIHK 2010a, III).

4.3 Geprüfter Berufspädagoge IHK

Diese Verordnung ist 2009 durch das BMBF erlassen worden. Der Geprüfte Berufspädagoge (IHK) dient der berufspädagogischen Führungsfunktion in Ausbildung, Weiterbildung und Personalentwicklung. Die zu vermittelnden Kenntnisse stammen aus den Bereichen Lernprozessgestaltung und Lernbegleitung, Planungs- und Managementprozesse in der beruflichen Bildung sowie einer berufspädagogische Spezialisierung. Der DIHK vertritt die folgende Konzeption mit Stundenempfehlung als Richtlinie für die Bildungsdienstleister.

Tabelle 3: **Geprüfter Berufspädagoge IHK – Konzeption mit Stundenempfehlung**
 (Quelle: DIHK 2010b, VII)

Themenschwerpunkt	Zeitungsumfang in Unterrichtsstunden (UStd.)
Lern- und Arbeitsmethodik	10 UStd.
I. Kernprozesse der beruflichen Bildung	
1. Lernprozesse und Lernbegleitung	150 UStd.
2. Planungsprozesse	150 UStd.
3. Managementprozesse	150 UStd.
II. Berufspädagogisches Handeln in Bereichen der beruflichen Bildung	
1. Berufsausbildung	100 UStd.
2. Weiterbildung	120 UStd.
3. Personalentwicklung und -beratung	120 UStd.
III. Projektarbeit, Präsentation und Fachgespräch im Prüfungsteil; Spezielle berufspädagogische Funktionen	25 UStd.
Gesamtstunden	825 UStd.

Die Prüfung unterteilt sich in drei Bereiche, die schriftlich und/oder mündlich umgesetzt werden. Diese Aufstiegsfortbildung wird i.d.R. auch berufs begleitend durchgeführt. Der Zugang zur Teilnahme an dieser Professionalisierungsstufe ist wie folgt geregelt: Es sollte entweder ein Fortbildungsabschluss zum Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen IHK oder ein Fortbildungsabschluss wie bspw. Fachwirt oder Meister respektive ein vergleichbarer Fortbildungsabschluss nach einer Fortbildungsregelung auf Grundlage des BBiG oder der Handwerksordnung und eine anschließende mindestens einjährige Berufspraxis oder ein abgeschlossenes Hochschulstudium vorliegen. Des Weiteren kann die Fortbildung mit einem staatlich anerkannten Fachschulabschluss und einer zweijährigen Fortbildung und einer anschließenden mindestens zweijährigen Berufspraxis angegangen werden. Auch auf Grundlage einer mit Erfolg abgelegten Abschlussprüfung in einem anerkannten Ausbildungsberuf und einer anschließenden mindestens fünfjährigen Berufspraxis und einer erfolgreich abgelegten Prüfung nach § 4 der Ausbilder-Eignungsverordnung oder einer vergleichbaren berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation ist dies möglich. Die Inhalte der AEVO werden grundsätzlich immer vorausgesetzt. Dieser Fortbildungsabschluss zählt zu der höchsten IHK-Fortbildungsebene und ist im DQR der Niveaustufe 7 zugeordnet (DIHK 2010, III). Damit die neuen Fortbildungen auch zunehmend genutzt werden, wird eine erhöhte Durchlässigkeit angestrebt. Die Anrechnung des Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen IHK auf den Geprüften Berufspädagogen IHK ist bereits vollständig möglich. Über die zuvor genannten IHK-Fortbildungen hinaus, die den Professionalisierungsweg des (über-)betrieblichen Berufsbildungspersonals darstellen, besteht ebenfalls die Möglichkeit, sich im Rahmen eines Bachelor- und Masterstudiums der Berufs- und/oder Wirtschaftspädagogik als schulisches Berufsbildungspersonal zu qualifizieren und die DQR-Stufen sechs bzw. sieben zu erreichen.

4.4 Berufs- und/oder wirtschaftspädagogisches Studium

Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat 2003 im Zuge des Bologna-Prozesses ein Basiscurriculum für das Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik und damit einhergehend einen Rahmen geschaffen, welcher jeweils standortspezifisch auszuformulieren ist. In Abbildung 2 sind die verschiedenen Inhaltsbereiche in Bachelor und Master anteilig aufgeführt. Die Basis dieser Darstellung im Sinne der Lernleistung und des Arbeitsaufwandes ist das European Credit Transfer System (ECTS), welches ebenfalls im Zuge des Bologna-Prozesses als Übersetzungsinstrument mit dem Ziel entwickelt wurde, nationale Bildungsabschlüsse kompatibler zu machen (vgl. Europäische Kommission 2016, 1). Das deutsche Äquivalent zu den ECTS Points sind die so genannten Leistungspunkte, wobei ein Leistungspunkt einem Arbeitsaufwand von 30 Zeitstunden entspricht (vgl. Tabelle 4). Um das Berufsschullehramt ausüben zu können, muss ein Hochschulstudium mit einer daran anschließenden Vorbereitungszeit, dem so genannten Referendariat, absolviert werden. Je nach Schwerpunkt gibt es unterschiedlich spezialisierte berufs- bzw. wirtschaftspädagogische Studiengänge in Deutschland, die für das Berufsschullehramt qualifizieren. Im Folgenden wird eine Studienrichtung an der Universität Rostock exemplarisch dargestellt und für den späteren Vergleich mit den berufsbildenden Qualifizierungs-/Professionalisierungsebenen herangezogen.

Bachelor-Studiengang

Ein Hochschulstudium in der Wirtschaftspädagogik besteht aus einem Bachelor- und einem Masterstudiengang. Der Bachelorstudiengang Wirtschaftspädagogik an der Universität Rostock ist modularisiert und polyvalent ausgerichtet und qualifiziert für unterschiedliche Beschäftigungsfelder und berufliche Tätigkeiten. Die Studienrichtung I, wirtschaftswissenschaftliche respektive betriebspädagogische Orientierung, fokussiert i.d.R. nicht das Berufsschullehramt. Die Studienrichtung II (berufsschulische Orientierung) wird neben einer umfassenden wirtschaftswissenschaftlichen Ausbildung durch ein eigens gewähltes Zweitfach (Chemie, Deutsch, Englisch, Französisch, Physik, Informatik, Mathematik, Sozialkunde, Philosophie, Religion, Spanisch oder Sport) ergänzt (Universität Rostock 2016a, 1). Die Voraussetzungen, die für den Beginn des Studiums erbracht werden müssen, sind entweder die allgemeine Hochschulreife oder eine einschlägige fachgebundene Hochschulreife. Weiterhin ist eine durch Rechtsvorschrift oder von der zuständigen staatlichen Stelle als gleichwertig anerkannte Zugangsberechtigung oder eine Zugangsprüfung für beruflich qualifizierte Bewerber ohne Hochschulreife zulässig. Die Regelstudienzeit beträgt drei Jahre respektive sechs Semester. Es handelt sich um einen Vollzeit-Präsenzstudiengang, der mit dem berufsqualifizierenden Abschluss Bachelor of Arts beendet wird. Für den Abschluss müssen 180 Leistungspunkte erbracht werden, demnach umfasst das Bachelorstudium etwa 5.400 Stunden. Dieser Abschluss ist in den DQR auf Niveaustufe 6 eingeordnet.

Master-Studiengang

Der Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik an der Universität Rostock ist ein modularisierter und anwendungsorientierter Präsenzstudiengang. Das Studium wird in dem bereits im Bache-

Tabelle 4: **Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik verteilt nach Bachelor und Master**
 (Quelle: Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2014, 11)

	Theorien, Organisation, Strukturen beruflicher Bildung	Berufliches Lehren, Lernen, Entwickeln	Berufs- und wirtschaftspädagogische Praxisfelder	Professionalisierung	Forschungsmethoden	% Anteil
Bachelor	Berufsbildungssysteme, Institutionen, Übergangssystem, Berufsorientierung, Berufswahl etc.	Berufliches Lehren & Lernen & Entwickeln	Theoriegeleitete Bearbeitung praxisnaher Fragestellungen und Probleme (u.a. in Kooperationsprojekten mit der beruflichen Praxis; in Betriebs- u./o. Schulpraktika	Tätigkeitsfelder für Berufs- und Wirtschaftspädagogen/-innen	Wissenschaftliches Arbeiten	
	ausgewählte Probleme der beruflichen Bildung: Theorien, Organisation, Qualität, Geschichte, Politik, Management der beruflichen Bildung			Rolle des/der Lehrenden in der beruflichen Bildung (u.a. Lehrer/in, Ausbilder/in oder Dozent/in	Erkenntnisgewinnung/ Forschungs-methoden	10
Bachelor	10	6	4	2	10	32
Master	Vertiefte Fragen und Probleme der Berufsbildung: Kontexte und Bedingungsfaktoren beruflicher Bildung, Theorien, Organisation, Qualität, Geschichte, Politik, Management der beruflichen Bildung	Vertiefte Fragen und Probleme des beruflichen Lehrens & Lernen & Entwickelns	Schulpraktische Studien (SPS) in beruflichen Bildungsinstitutionen	Berufliche Sozialisation (inkl. Praxiskooperationen, Uni-Schule, Anteile vom Praxissemester)	Produktion von Forschung	

	Theorien, Organisation, Strukturen beruflicher Bildung %	Berufliches Lehren, Lernen, Entwickeln %	Berufs- und wirtschaftspädagogische Praxisfelder %	Professionalisierung %	Forschungsmethoden %	Anteil %
Master		Ausgewählte Fragen zu beruflichen Lehr-, Lern- und Entwicklungsprozessen (u.a. Inklusion, Kompetenzen, Emotionen)	Bearbeitung praxisnaher Fragestellungen und Probleme in der beruflichen Bildung (u.a. mittels Kooperationsprojekten mit der beruflichen Praxis, Uni-Schulen, Anteile vom Praxissemester, Praktika)	Standards zur Professionalisierung von Lehrenden in der beruflichen Bildung (u.a. Praxiskooperation, Uni-Schule, Anteile vom Praxissemester)	Nutzung von Forschung	
		Curriculum (inkl. Auswahl, Strukturierung und Legitimation von Lernzielen und Inhalten der beruflichen Bildung) Lehr-Lern-Arrangements (inkl. theoriegeleitete Gestaltung von Lern- und Entwicklungssituationen in der beruflichen Bildung) Assessment (inkl. formatives und summatives Assessment, Coaching, Kursevaluationen in der beruflichen Bildung)		Selbstreflexion als Akteur in der beruflichen Bildung		
Master	15	19	11	8	15	68
Gesamt	25	25	15	10	25	100

lorstudiengang ausgewählten Zweifach fortgeführt mit dem Ziel, die »Studierenden auf die Tätigkeit an einer berufsbildenden Schule im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung« vorzubereiten (Universität Rostock 2016b, 1).

Zu den Voraussetzungen für dieses Studium zählen ein erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss in der Wirtschaftspädagogik oder den Wirtschaftswissenschaften (Bachelorabschluss mit mind. 180 Leistungspunkten oder gleichwertiger Abschluss). Darüber hinaus muss die Note des Hochschulabschlusses mind. dem ECTS-Grad ‚B‘ entsprechen. Es wird ein Nachweis über fachbezogene Berufserfahrungen von mind. sechs Monaten verlangt, wobei mind. vier Wochen Berufspraxis im Bereich berufliche Bildung erbracht worden sein müssen.

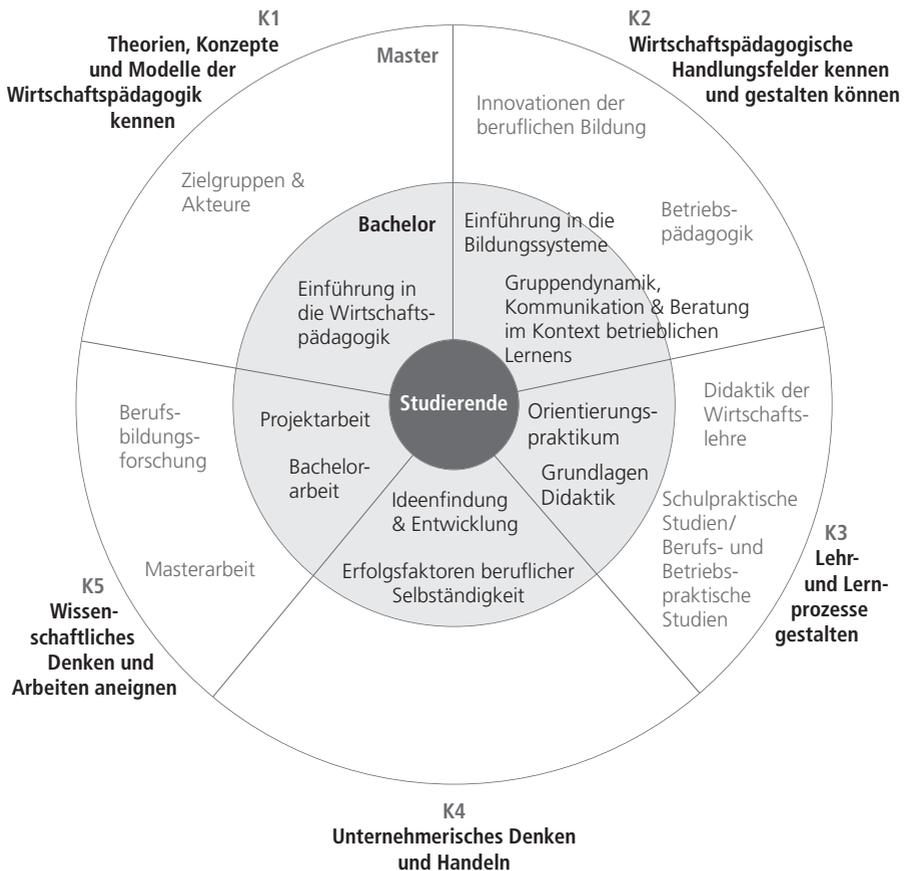


Abbildung 2: **Kompetenzmodell Studium Wirtschaftspädagogik an der Universität Rostock** (Quelle: Universität Rostock, interne Darstellung)

Die Regelstudienzeit beträgt zwei Jahre respektive vier Semester. Es handelt sich um einen Vollzeit-Präsenzstudiengang, der mit dem berufsqualifizierenden Abschluss Master of Arts beendet wird. Für den Abschluss müssen mindestens 120 Leistungspunkte erbracht werden, dies entspricht einem Zeitumfang von 3.600 Zeitstunden (Universität Rostock 2016b, 1). Dieser Abschluss ist in den DQR auf Niveaustufe 7 eingeordnet. Alle berufs- und wirtschaftspädagogischen Module des Studiums sind in Abbildung 2 zusammengefasst.

Zur Anregung von tiefer greifenden Diskussionen zur Gleichwertigkeit bzw. Gleichartigkeit berufsbildender bzw. akademischer Qualifizierungs- bzw. Professionalisierungswege von Berufsbildungspersonal wird im Folgenden nun der Versuch unternommen, exemplarisch ähnlich gelagerte Lehr- und Lerneinheiten in den berufspädagogischen Fortbildungen als auch im Studium, welche sich auf derselben Niveaustufe im DQR befinden, tabellarisch zu vergleichen (siehe Tabellen 5 und 6).

Tabelle 5: Exemplarischer Vergleich einzelner Lehr- und Lerneinheiten der Qualifizierungen auf DQR Niveaustufe 6

(Quelle: eigene Darstellung; DIHK 2010a; Universität Rostock 2016a)

Selektiver Vergleich – DQR Niveaustufe 6		
Qualifikation	Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge IHK	Bachelor of Arts Wirtschaftspädagogik
Kompetenzbereich	Lernprozesse und Lernbegleitung	Lehr- und Lernprozesse gestalten
Modul	Gestaltung von Lernprozessen und Lernbegleitung	Grundlagen didaktischen Handelns in Schule und Betrieb (Fachdidaktik Wirtschaft)
Zeitumfang	150 Unterrichtsstunden = 112,5 Zeitstunden	<ul style="list-style-type: none"> • Präsenzzeit 56 Std. • Vor- und Nachbereitung der Präsenzzeit 28 Std. • Strukturiertes Selbststudium 48 Std. • Prüfungsvorbereitung/ Prüfungsvorleistung/ Prüfung 48 Std. <p>Gesamtarbeitsaufwand 180 Std.</p>

Selektiver Vergleich – DQR Niveaustufe 6

Qualifikation	Geprüfter Aus- und Weiterbildungs- pädagoge IHK	Bachelor of Arts Wirtschaftspädagogik
Inhalte	<p>Lern- und entwicklungstheoretische Grundlagen für die Gestaltung von Lern- und Qualifizierungsprozessen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lerntheoretische Grundlagen • Definitionen von Lernen • Unterschiedliche Lerntheorien • Lerntypen und Lernstile • Entwicklungstheoretische Grundlagen • Lernverhalten von Jugendlichen • Lernverhalten von Erwachsenen <p>Didaktische und pädagogische einschließlich methodische Gestaltung von Lernbegleitung unter Berücksichtigung von Geschäfts- und Arbeitsprozessen und unterschiedlicher jugendlicher und erwachsener Zielgruppen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Handeln und Lernen im Arbeitsprozess • Aus- und Weiterbildung als Lernprozessbegleitung • Lerngruppenspezifische Aspekte • Lernorte und Lernsituationen <p>Lernbegleitung in und außerhalb von Arbeitsprozessen; Organisation der Lernbegleitung auch von Lerngewohnten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abläufe der Lernprozessbegleitung • Individuelle Lernziele • Individuelle Lernbedarfe und Lernverhalten • Beobachtung • Lernbedarfs-Gespräche • Individuelle Lernaufgaben und Lernarrangements • Lernvereinbarung • Übergangsgespräche • Aufgaben des Lernprozessbegleiters während des Prozesses • Lernprozess • Abschlussdokumentation 	<p>Lern- und Qualifikationsziele (Kompetenzen)</p> <p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • skizzieren die Entstehungsgeschichte der Didaktik sowie deren klassische Modelle und Konzepte. • vergleichen lerntheoretische und lernpsychologische Grundlagen der Didaktik. • bestimmen und kategorisieren didaktische Meso-, Makro-, und Mikro-methoden der beruflichen Bildung. • klassifizieren und beurteilen traditionelle und neue Medien. • planen Lernsituationen aus dem Bereich der beruflichen Bildung • erproben ihr eigenes unterrichtliches Handeln. <p>Lehrinhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> • didaktische und fachdidaktische Theorien und Konzepte • Grundlagen des Lehrens und Lernens • didaktische Entscheidungsfelder • Unterrichtsmethoden in der wirtschaftsberuflichen Bildung • Planung und Bewertung didaktischen Handelns

Tabelle 6: **Exemplarischer Vergleich einzelner Lehr- und Lerneinheiten der Qualifizierungen auf DQR Niveaustufe 7** (Quelle: eigene Darstellung; DIHK 2010b; Universität Rostock 2016b)

Selektiver Vergleich – DQR Niveaustufe 7		
Qualifikation	Geprüfter Berufspädagoge IHK	Master of Arts Wirtschaftspädagogik
Kompetenzbereich	Kernprozesse der beruflichen Bildung	Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder kennen und gestalten können
Modul	Managementprozesse	Betriebspädagogik und Innovationen in der Beruflichen Bildung
Zeitungfang	150 Unterrichtsstunden = 112,5 Zeitstunden	Betriebspädagogik <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Präsenzzeit 56 Std. • Vor- und Nachbereitung der Präsenzzeit 70 Std. • Prüfungsvorbereitung/ Prüfungsvorleistung/Prüfung 54 Std. Gesamtarbeitsaufwand 180 Std. <hr/> Innovationen in der Beruflichen Bildung <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Präsenzzeit 56 Std. • Vor- und Nachbereitung der Präsenzzeit 90 Std. • Prüfungsvorbereitung/ Prüfungsvorleistung/Prüfung 34 Std. Gesamtarbeitsaufwand 180 Std.
Inhalte	Strategisches Management von Bildungsbereichen <ul style="list-style-type: none"> • Strategische Managementprozesse • Objekte des strategischen Managements • Ebenen des strategischen Managements • Strategisches Management Strategische Planung von Bildungsprodukten und Bildungsmarketing <ul style="list-style-type: none"> • Das Unternehmen und dessen Umfeld • Langfristige Unternehmensziele in Strategieprozessen • Bildungsangebote markt- und kundengerecht • Moderne Methoden und Techniken in den jeweilig angebotenen Bildungsprozessen 	Betriebspädagogik <hr/> Lern- und Qualifikationsziele (Kompetenzen) Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • sind in der Lage, grundlegende Kenntnisse zur historisch-gesellschaftlichen Entwicklung der betrieblichen Bildung zu benennen. • kennen und diskutieren Theorien und Konzepte der betrieblichen Bildung bzw. der Betriebspädagogik. • leiten Zusammenhänge von Lernen und Arbeiten in betrieblichen Lernprozessen ab. • erfassen, gestalten, analysieren und bewerten betriebliche Lernprozesse. • entwickeln fachliche und überfachliche Kompetenzen für eine Tätigkeit im Berufsfeld Betriebspädagogik.

Selektiver Vergleich – DQR Niveaustufe 7

Qualifikation	Gepürfter Berufspädagoge IHK	Master of Arts Wirtschaftspädagogik
<p>Inhalte</p>	<p>Management einschließlich Controlling beruflicher und betrieblicher Bildungsprozesse in Unternehmen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Managementkonzepte • Aufgaben der Unternehmensführung • Berufliche und betriebliche Bildungsprozesse • Bildungscontrolling • Bildungsstand und Bildungsbedarf • Ziele des Bildungscontrollings • Durchführung und Nachbereitung • Lerntransfer • Evaluationsprozess • Instrumente zur Wirtschaftlichkeitsprüfung • Controllinginstrumente <p>Qualitätsmanagement</p> <ul style="list-style-type: none"> • QM-Systeme speziell auch für Bildungsprozesse • Dokumente zur Qualitätssicherung für Bildungsprozesse • Implementierung und Zertifizierung eines QM-Systems • Kriterien für die Qualitätssteigerung • Qualitätssicherung <p>Mitarbeiterführung, Personalmanagement und Entwicklung der Teamleistung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelle der Mitarbeiterführung • Mitarbeiterführung praxisgerecht • Zieldefinition und Zielvereinbarungsgespräche mit den Mitarbeitern • Situationen zur Motivationsförderung von Mitarbeitern • Mitarbeiter entsprechend ihrer Kompetenzen • Teamentwicklung • Teamzusammensetzung • Teambildung • Gruppendynamik • Konfliktvermeidung und Konfliktbearbeitung • Vorteile und Nachteile des Einsatzes von freien und festen Mitarbeitern • Personalbedarfsplanung • Vorgaben des Arbeitsrechts 	<p>Lehrinhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> • betriebliche Bildung und Betriebspädagogik in Vergangenheit und Gegenwart • Konzepte zum Lernen und Arbeiten • Aus- und Weiterbildung, Informelles Lernen, Personal- und Organisationsentwicklung • Theorien, Konzepte und Methoden betrieblichen Lernens • Qualitätssicherung und Evaluation • Lernformen und Lernorte • betriebliche Bildungsforschung <p>Innovationen in der Beruflichen Bildung</p> <p>Lern- und Qualifikationsziele (Kompetenzen) Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • erwerben Kompetenzen hinsichtlich der Gestaltung von Innovationen in der beruflichen Bildung. • sollen in die Lage versetzt werden, auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems Innovationen zu initiieren, zu begleiten und zu bewerten. • sollen Konzepte der Internationalisierung beruflicher Bildung und des Bildungsmanagements kennenlernen und umsetzen können. • entwickeln eigene, reflektierte Urteilsfähigkeit bezüglich Modernisierungstrends in der beruflichen Bildung. • vertiefen berufsqualifizierende Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz. • entwickeln eigene und reflektierte Diskussions- und Argumentationsfähigkeit. <p>Lehrinhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Innovationsprozesse in der beruflichen Bildung auf Meso-, Makro- und Mikroebene • Gestaltung, Steuerung und Evaluation von Innovationsprozessen • Modellversuchs-, Implementations- und Transferforschung • Schul-, Bildungs- und Innovationsmanagement • Internationalisierung der beruflichen Bildung

Selektiver Vergleich – DQR Niveaustufe 7

Qualifikation	Geprüfter Berufspädagoge IHK	Master of Arts Wirtschaftspädagogik
<p>Inhalte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Betriebsverfassungsgesetz/ Bundespersönalvertretungsgesetz • Betriebsvereinbarung • Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz • Jugendarbeitsschutzgesetz • Vertragswesen • Vertragsarten • Verträge • Vertragsverhandlungen <p>Innovations- und Reorganisationsmanagement, Entwicklung neuer strategischer Ansätze</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildungspolitische Aspekte der Berufsbildung • Organisationsentwicklung • Innovationen • Innovationsfördernde Strukturen • Moderationstechniken • Kreativitätstechniken • Förderliche Kooperations- und Kommunikationsstrukturen im Rahmen des Managements • Vernetzung unterschiedlicher Betriebs- teile/Unternehmen/Bildungsanbieter für eine synergetische Umsetzung von Bildungsangeboten • Formen der Lernortkooperation und -verbünde <p>Finanzplanung unter Nutzung von Förderprogrammen und Fördermitteln</p> <ul style="list-style-type: none"> • Förderprogramme • Sozial bedingte Förderprogramme • Strukturelle Förderprogramme • Betriebliche Förderprogramme • Beratungsbedarf zur Nutzung von Förderprogrammen und -mitteln • Beratungsangebote zur Nutzung von Förderprogrammen und -mitteln • Projektkonzept unter Berücksichtigung der Finanzierungsplanung gemäß der jeweiligen Richtlinien 	

Wird versucht, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Qualifizierungsebenen, die im DQR auf einer Stufe stehen, hinsichtlich ihrer Formalität heraus zu filtern, fällt dies nicht leicht. Werden die unterschiedlichen Module der berufspädagogischen Fortbildungen und der Studienmodule der Hochschulen nebeneinander gelegt, wobei es sich in diesem Beitrag nur um einen ersten groben Ansatz der möglichen Vergleiche handelt, können aber dennoch verschiedene Punkte festgehalten werden: Es ist deutlich geworden, dass sich bereits die Beschreibungen der Lehrinhalte deutlich in ihrer Sprache unterscheiden und die einzelnen Lerneinheiten in der Fortbildung zum Geprüften Aus- und Weiterpädagogen IHK sowie Geprüften Berufspädagogen IHK sich wesentlich stärker an Arbeitsprozessen und -abläufen orientieren, während die Modulhalte der Studiengänge wissenschaftstheoretischer ausgelegt sind. Dennoch lässt sich ebenfalls festhalten, dass partiell inhaltliche Teile durchaus gleichartig sind bzw. ähnlich formal aufgeführt werden, auch wenn sie aufgrund des Zeitumfangs unterschiedlich gewichtet sind.

5 Gelebte Durchlässigkeit durch Expertise in Anerkennung und Anrechnung in beiden Systemen

2014 veröffentlichte das BMBF eine Pressemitteilung mit dem Titel »Berufliche und akademische Bildung sind gleichwertig« und verdeutlicht in ebendieser den bildungspolitischen Meilenstein, der dadurch erreicht worden sei (BMBF 2014, 1). Andere Quellen erläutern, dass die prinzipielle Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Abschlüsse sachlich geboten ist und sich hinreichend begründen lässt (vgl. Weiß 2012, 45). Dies facht die Diskussion über die Gleichwertigkeit von allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung weiter an. Diese Debatte wird insbesondere durch die Stufen-Charakteristik des DQRs impliziert. Das Weiterkommen von einer Stufe in die Nächste gleicht einer Hierarchie und suggeriert stetigen Kompetenzzuwachs. Was der DQR allerdings nicht impliziert, ist die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Stufen insbesondere bzgl. der Dichotomie zwischen akademischer und beruflicher Bildung. Dies bedeutet, dass ein Weiterkommen auf den Stufen nicht automatisch dadurch gelingt, dass die darunterliegende Stufe erreicht worden ist. Ein beruflich qualifizierter Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge IHK, der sich aufgrund seiner IHK-Qualifizierung auf der DQR Niveaustufe 6 befindet, gleichwertig einem Bachelorabschluss, kann nicht automatisch die Stufe 7 erreichen, indem er ein Masterstudium an der Universität absolviert. Dem Betroffenen fehlt hierfür u.U. die Hochschulzugangsberechtigung, die er zunächst nachweisen müsste, um dann das Bachelorstudium beginnen zu können. Auf diesem Weg würde er eine weitere Qualifizierung auf der Niveaustufe 6 des DQRs durchlaufen.

Gleichermaßen verhält es sich mit einem berufspraktisch qualifizierten Geprüften Berufspädagogen IHK, der bereits die Niveaustufe 7 des DQRs erreicht hat. Auch diese Person würde nicht hürdenlos für ein Bachelorstudium zugelassen werden, obwohl dieses unter der bereits erreichten Niveaustufe liegt. An diesen Punkt knüpft die Diskussion über die ‚Gleichwertigkeit und Gleichartigkeit‘ an, die nach und nach an der Aussagekraft und Praktikabilität des DQRs zweifeln lässt.

Die starke Trennung zwischen der akademischen und beruflichen Bildung liegt schließlich in den »divergenten Bildungskulturen, Organisationsformen und Zertifizierungssystemen« begründet (Euler/Servering 2015, 3). Bereits 2009 gab es von der Kultusministerkonferenz den Beschluss zum »Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung«, die die in den auf Länderebene existierenden Landeshochschulgesetzen vereinbarten Anerkennungsregelungen vereinfachen sollten (Kultusministerkonferenz 2009, 1). Ein Vergleich der Landeshochschulgesetze im Rahmen des BMBF-Projektes bwp-kom³ hinsichtlich der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung und der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen bezogen auf berufspädagogische Zielgruppen hat ergeben, dass es verfahrenstechnisch nach wie vor große Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt (vgl. Universität Rostock 2015). »Der Zugang für Berufstätige ist nach wie vor durch die Priorität des Erststudiums erschwert. [...] Nachträgliche Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen ist auf Ausnahmefälle beschränkt« (Faulstich/Oswald 2010, 20). Es fehlen im konkreten Fall individuelle ‚Überbrückungsprogramme‘, denn selbst »wenn diese Bildungsgänge als gleichwertig erachtet werden können, sind die Wissensarten und Abschlüsse keineswegs gleichartig« (Wanken/Schleiff 2012, 2). Deshalb sollten zunehmend Experten hinzugezogen bzw. ausgebildet werden, die über weitreichende Kenntnisse hinsichtlich der Kriterien der formalen berufspädagogischen Bildungsabschlüsse verfügen. Diese Experten sollten sowohl im berufsbildenden aber auch akademischen Bereich ansässig sein und somit Anerkennungs- und Anrechnungsfragen klären können – im Idealfall sogar in bipolarer Ausrichtung und mit einander vernetzt. Dies würde dann auch dazu führen, dass der Weg zu pauschalen und somit allgemeingültigen Prüfungs-, Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren für bestimmte Abschlüsse (wie z.B. auch Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge IHK oder Geprüfter Berufspädagoge IHK) verstärkt geebnet wäre.

Auch der Anerkennung bzw. Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen sollte prozessual, organisational, personal und instrumental mehr Gewicht gegeben werden, um so die vielfältigen Berufserfahrungen der beruflich Qualifizierten als Zielgruppen von akademischer aber auch beruflicher Bildung zunehmend wertzuschätzen und würdigen zu können. Hierfür sollten auch verstärkt bereits vorhandene Tools besser genutzt werden. In der BMBF-Initiative »ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung« wurden in zahlreichen Projekten bspw. Maßnahmen und Modelle für den Studieneinstieg und die Studiengestaltung für beruflich Qualifizierte entwickelt (vgl. BIBB 2016a, 1). So wurden u.a. die »Portfolioanalyse, Mentoring- und Coaching-Programme, zielgruppenspezifische Sprechstunden, Self-Assessment-Tools und Orientierungsvideos für Studieninteressierte« im Rahmen der Initiative erprobt (ebd.).

6 Fazit

Entgegen der aktuellen Debatten um Niveaustufen im DQR sollten vielmehr Entwicklungen forciert werden hin zur Frage, welche Art der Bildung die Arbeitsprobleme sowie -herausforderun-

gen des jeweiligen Berufsbildungspersonals am besten löst. Dafür werden problemorientierte berufspraktische als auch wissenschaftstheoretische Bildungsangebote und -strukturen benötigt, die vom Berufsbildungspersonal gleichermaßen in Anspruch genommen werden sollten bzw. können. Die Teilnahme an eben diesen Qualifizierungs-/Professionalisierungswegen sollte wiederum über individuelle sowie pauschale Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren be- bzw. gefördert werden, die somit die wechselseitige (!) Durchlässigkeit einschlägig und nachhaltig erhöhen.

Die historisch gewachsene Dichotomie zwischen beruflicher und akademischer Bildung ist hierbei, teils zusätzlich negativ beeinflusst durch Entwicklungen bzgl. des Bologna-Prozesses, zunehmend hinderlich – bspw. für das (über-)betriebliche Berufsbildungspersonal, das sich akademisch weiter professionalisieren möchte, um nicht zuletzt ebenfalls das Berufsschullehramt bekleiden zu können. Die starke systemische Sicht und die Orientierung an formalen Qualifizierungswegen sowie die Einsortierung der unterschiedlichen Abschlüsse in den DQR sind bislang nicht zielführend. Es zeigen sich Barrieren insbesondere in (noch vorherrschenden) oft intransparenten und ineffizienten Prüfungs-, Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren. Demnach sollte eine partielle Abkehr von der oft sehr starren Verordnungs- bzw. Stufensicht verfolgt werden und eine stärkere Beachtung auch von non-formal sowie informell erworbener Kompetenzen die Anerkennungs- und Anrechnungsdebatten dominieren.

Weiterhin ist zu hinterfragen wie die Öffnung für Quer- und Seiteneinsteiger in beide Systeme, beruflich wie akademisch, verstärkt ermöglicht werden kann, um nicht nur Durchlässigkeit zu schaffen, sondern auch einem partiellen berufspädagogischen Fachkräftemangel vorbeugen zu können. Hierbei geht es eben nicht nur um die Richtung ‚Von der Ausbilder-Eignungsverordnung zum berufs-/wirtschaftspädagogischen Studium‘. Auch bzgl. der gegenläufigen Richtung sollte (angehendem) Berufsbildungspersonal ermöglicht werden, akademische Bildung bzw. Bildungsanteile in der beruflichen Bildung effizienter anerkennen/anrechnen zu lassen. Dies spielt bspw. dann eine Rolle, wenn ein berufs- oder wirtschaftspädagogisches Studium trotz erfolgreich abgelegter Module nicht erfolgreich abgeschlossen wurde bzw. bewusst mit der Qualifizierungsstufe Bachelor beendet wird und dann Bildungsangebote der beruflichen Fort- und Weiterbildung angestrebt werden bzw. diese als Fortführung der ‚berufspädagogischen Karriere‘ Sinn machen. Auf diese Weise wären z.B. Studienabbrecher auch in der Lage, ihre erworbenen Kompetenzen transparent zu machen und diese auf neue, andere Qualifizierungsebenen anrechnen lassen zu können – ohne den ‚Verlust‘ bereits erworbener formaler (Teil-)Qualifikationen.

Dieser Beitrag soll zusammengefasst einmal mehr betonen, dass es auch im Kontext durchlässiger, berufs- und wirtschaftspädagogischer Qualifizierungsebenen Ziel sein sollte, die starre Trennung zwischen beruflicher und akademischer Bildung aufzuheben bzw. verstärkt systemische Verzahnungen zu debattieren, dieses v.a. mit wechselseitigen spezifischen Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren für die ‚Zielgruppe Berufsbildungspersonal‘. Somit kann ‚reale Durchlässigkeit‘ an berufsbildenden als auch akademischen Einrichtungen gelebt bzw. ermöglicht werden, was letztlich die sehr individualisierten Professionalisierungswege des Berufsbildungspersonals in Zeiten berufspädagogischen Fachkräftemangels befördert.

Literatur

Berufspädagogen.net (2007): Berufspädagoge. Berufspädagogin. Professionell aus- und weiterbilden. Online: http://www.berufspaedagogen.net/pdf/B_net_brosch.pdf (30.11.2016).

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2016a): ANKOM Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung. Online: <https://www.bibb.de/ankom> (03.12.2016).

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2016b): Betriebliches Ausbildungspersonal. Online: <https://www.bibb.de/de/8606.php> (30.11.2016).

Bildungsklick (2014): Das Berufsschullehramt ist eins der herausforderndsten Lehrämter. Online: <https://bildungsklick.de/aus-und-weiterbildung/meldung/das-berufsschullehramt-ist-eins-der-herausforderndsten-lehraemter/> (25.11.2016).

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009a): Ausbilder-Eignungsverordnung. Bonn.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009b): Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/ Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin. Bonn.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009c): Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Berufspädagoge/ Geprüfte Berufspädagogin. Bonn.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014): Berufliche und akademische Bildung sind gleichwertig. Online: <https://www.bmbf.de/de/berufliche-und-akademische-bildung-sind-gleichwertig-458.html> (28.11.2016).

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016a): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online: <http://www.dqr.de:8002/> (28.11.2016).

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016b): Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung. Online: <http://www.ecvet-info.de/de/237.php> (13.12.2016).

Bundesgesetzblatt Jahrgang 2009 Teil I Nr. 5, ausgegeben zu Bonn am 30. Januar 2009.

De Lavine, R: (2011): ECTS and ECVET: Comparison and contrasts. Online: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/HUMART/ECTS_and_ECVET_-_Comparisons_and_Contrasts.pdf (20.12.2016).

Diettrich, A./Haarnack, D. (2013): Außerschulisches Bildungspersonal und Quereinsteiger als Potential für die Berufsschullehrerbildung im Kontext offener Hochschulen. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 18, hrsg. V. Bals, TH./ Eckert, M./ Diettrich, A., 1-13. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws18/diettrich_haarnack_ws18-ht2013.pdf (05.12.2016).

DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2009): Ausbilder-Eignungsverordnung – Rahmenplan mit Lernzielen. Meckenheim.

DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2010a): Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/ Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin – Rahmenplan mit Lernzielen. Meckenheim.

DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2010b): Geprüfter Berufspädagoge/ Geprüfte Berufspädagogin – Rahmenplan mit Lernzielen. Meckenheim.

DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2016): Vom Meister bis zum Betriebswirt. Online: <http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/weiterbildung/weiterbildungsabschluesse/abschluesse> (12.12.2016).

Eckert, M./Wadewitz, M. (2013): Neue Wege des Studiums Master Lehramt an berufsbildenden Schulen – Zielgruppen, Initiativen, Konzepte und Problemlagen im Kontext des Programms "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen«. Online: https://www.youtube.com/watch?v=_snbn8MeHRI (29.11.2016).

Euler, D./Severing, E. (2015): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung: Hintergründe kennen Initiative »Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht!«. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_GP_Durchlaessigkeit_Praxis_final.pdf (28.11.2016).

Europäische Kommission (2016): European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). Online: http://ec.europa.eu/education/resources/european-credit-transfer-accumulation-system_en (13.12.2016).

Faßhauer U./Vogt, M. (2013): Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals als eine Konsequenz der Akademisierung beruflicher Bildung. Begründung, Ziele und hochschuldidaktisches Konzept des »Trialen Modells«. In bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-19. Online: http://www-bwpat.de/ausgabe23/fassbauer_vogt_bwpat23.pdf (04.12.2016).

Faulstich, P. (1999): Qualität und Professionalität des Personals in der Erwachsenenbildung. In: Arnold, R./ Giesecke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1. Neuwied, 185-203.

Kultusministerkonferenz 2009: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Online: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Hochschulzugang_beruflich_Qualifizierte.pdf (16.12.2016).

Meyer, R. (2008): Professionalisierung als Konzept zur Qualitätssicherung – Perspektiven für das Berufsbildungspersonal und -forschung. In *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 4*. Online: http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/meyer_ws25-ht2008_spezial4.pdf (28.11.2016).

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2014): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Online: http://www.bwpat.de/images/Dokumente/Basiscurriculum_Berufs-und_Wirtschaftspaedagogik_2014.pdf (12.12.2016).

Sloane, P. (2008): Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens. Bielefeld.

Universität Rostock (2014): Langfassung Modulbeschreibungen. Online: http://www.wiwi.uni-rostock.de/fileadmin/Studium/Master/WiP%C3%A4d/MA_WiP%C3%A4d_MHB_lang_alle_Module_2014-07-28.pdf (12.12.2016).

Universität Rostock (2015): Vergleich der Landeshochschulgesetze im Hinblick auf die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Zielgruppe: Berufs- und wirtschaftspädagogisches Fachpersonal. Forschungstabellen Projekt *bwp-kom*³. Rostock.

Universität Rostock (2016a): Wirtschaftspädagogik B. A. Online: <http://www.uni-rostock.de/studium/studienangebot/studiengaenge-von-a-z/wirtschaftspaedagogik-b-a/> (28.11.2016).

Universität Rostock (2016b): Wirtschaftspädagogik M. A. Online: <http://www.uni-rostock.de/studium/studienangebot/studiengaenge-von-a-z/wirtschaftspaedagogik-m-a/> (28.11.2016).

Wanken, S./Schleiff, A. (2012): Kooperative Bildungsarrangements als Verbindung von Berufsbildung & Hochschule: Versuch einer systemtheoretischen Rekonstruktion. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23*, 1-17.
Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/wanken_schleiff_bwpat23.pdf (04.12.2016).

Weiß, R. (2012): Der Deutsche Qualifikationsrahmen: Schlüssel für mehr Durchlässigkeit oder Muster ohne Wert? In: Büchter, K./ Dehnbestel, P./ Hanf, G. (Hrsg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bonn, 41-58.

Martin French/Stefan Harm/Manuela Weber

**Forschendes Lehren und Lernen zum
Themenfeld ‚Professionalisierung von
(über-)betrieblichem Berufsbildungspersonal‘
– Forschungsberichte zu explorativen Studien
in Mecklenburg-Vorpommern**

1 Einleitung

Versteht sich Ausbildung als Prozess, so lässt sich sämtliches Berufsbildungspersonal als Begleiter dieses Prozesses beschreiben. Neben neuen Ausbildungsordnungen und Novellierungen von Ausbildungsberufen wirken auch Megatrends wie die Globalisierung, Internationalisierung, Migration, Digitalisierung usw. auf die Arbeit mit Auszubildenden ein. Daher ergeben sich neue Herausforderungen für die Akteure in der Berufsbildung – hierbei v.a. auch für (über-)betriebliches Berufsbildungspersonal im Kontext der jeweiligen organisationalen Identität. Auch bildungspolitische und gesellschaftliche Entwicklungen wie Interkulturalität, Kooperationen mit anderen Unternehmen bzw. Verbundausbildung, Berufsfrühorientierung etc. führen zu stetigen Anpassungen der Anforderungsprofile (vgl. Bahl/Diettrich 2008, 1ff.). Daher gilt es, zu untersuchen, wer überhaupt in der beruflichen Bildung als (über-)betriebliches Bildungspersonal arbeitet.

Mit einem Blick in die *Vergangenheit* soll bildungs-/berufsbiografisch ermittelt werden, welche Bildungswege bzw. Karrierepfade zur Tätigkeit als (über-)betriebliches Berufsbildungspersonal führen. Dies dient idealtypisch zur besseren Ausdifferenzierung der Zielgruppe und gibt Hinweise darauf, ob es sich um teils homogene oder heterogene Voraussetzungen handelt, die einen Arbeitnehmer dazu befähigen bspw. als Ausbilder zu arbeiten. Neben der Untersuchung der Bildungs-/Berufsbiografien sollte auch der Berufsalltag des (über-)betrieblichen Berufsbildungspersonals analysiert werden, um genauere Aussagen über die Herausforderungen in den unterschiedlichen Arbeitswelten zu treffen.

Mit dem Blick in die *Gegenwart* lässt sich ermitteln, welche Rollen das (über-)betriebliche Berufsbildungspersonal im beruflichen Alltag einnehmen muss, um einer umfassenden Ausbildung im dualen System gerecht zu werden (vgl. ebd.). Neben den Berufsbiografien und den Berufsalltagen liegt ein weiteres Interesse in der Weiterqualifizierung des (über-)betrieblichen Berufsbildungspersonals. Hier stellt sich die Frage, welche Bedarfe existieren, um passgenaue Angebote zu entwickeln bzw. Personalentwicklungsstrategien davon abzuleiten.

In die *Zukunft* geschaut, bedeutet dies, dass für eine Professionalisierung des (über-)betrieblichen Berufsbildungspersonals nicht nur die Betrachtung der geforderten Qualifikationen wie bspw. die Auszubildereignung, sondern eben auch der möglichst umfassend untersuchte bildungs- bzw. berufsbiografische Hintergrund und der Arbeitsalltag mit einbezogen werden müssen.

Im Folgenden dienen sehr komprimierte Einblicke in drei studentische Forschungsberichte des Seminars »Berufsbildungsforschung« am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik der Universität Rostock im Wintersemester 2013/14 dazu, die oben aufgeführten Themenbereiche ‚Biografie‘ (Vergangenheit), ‚Berufsalltag‘ (Gegenwart) und ‚Professionalisierung‘ (Zukunft) im Kontext von (über-)betrieblichem Berufsbildungspersonal skizzenhaft zu diskutieren.

2 Untersuchung von Berufsbiografien (über-)betrieblichen Berufsbildungspersonals in Mecklenburg-Vorpommern¹

Vor dem Hintergrund der großen Heterogenität der Zielgruppe (vgl. Bahl/Grollmann/Gross 2008, 15), besteht im Hinblick auf die Bildungs- und Berufsbiografien des (über-)betrieblichen Berufsbildungspersonals großer Forschungsbedarf. Als Arbeitsdefinition wurde in der studentischen Forschungsarbeit die zu untersuchende Verzahnung von Bildungs- und Berufsphasen als »Darstellung der Lebensgeschichte eines Menschen hinsichtlich des beruflichen Werdegangs« beschrieben (Universität Rostock 2014a).

Rahmende Forschungsdesiderate bzgl. des Themas ‚(biografieorientierte) Professionalisierung des (über-)betrieblichen Bildungspersonals‘ lassen sich aus einigen Studien der Berufsbildungsforschung ableiten. Die Kompetenzen und die Professionalisierung stehen seit mehreren Jahren verstärkt im Vordergrund von Debatten zum Berufsbildungspersonal (vgl. Diettrich 2009, 1). Zudem wird auch die Verzahnung von fachlichem und (berufs-)pädagogischem Wissen vermehrt behandelt (vgl. Bahl/Grollmann/Gross 2008, 15). Auch wenn in den letzten Jahren somit partiell in diesem Bereich geforscht wurde, liegen noch zu wenige qualitative und quantitative Forschungsergebnisse vor, die auf die Untersuchung des (über-)betrieblichen Berufsbildungspersonals abzielen (vgl. Diettrich 2009, 8). Dieses war u.a. Anlass für die Durchführung der hier beschriebenen explorativen studentischen Studie zu Biografien des (über-)betrieblichen Bildungspersonals.

Um die Zielgruppe einzugrenzen, lag der Fokus der explorativen Forschungsstudie zunächst auf der Untersuchung des betrieblichen sowie auch außerschulischen/überbetrieblichen Berufsbildungspersonals. Jedoch lässt sich diese Gruppe (bzw. diese Gruppen) nicht eindeutig als typologisierbare Akteure in der beruflichen Bildung differenzieren.

Das *betriebliche Berufsbildungspersonal* kann je nach Größe des Unternehmens variieren. Grundsätzlich besteht es aus dem Ausbildungsleiter, dem haupt-/nebenamtlichen Ausbilder und der ausbildenden Fachkraft. In kleinen und mittleren Unternehmen können diese Rollen auch von ein und derselben Person eingenommen werden. Ein formal deklariertes Ausbilder muss laut BBiG (vgl. § 14 (1) Nr. 1) persönlich geeignet sein, damit das Unternehmen einen Auszubildenden einstellen darf und ist dafür verantwortlich, dass die berufliche Handlungsfähigkeit während der Ausbildung vermittelt wird. Hierbei sind formal keine besonders tiefgreifenden arbeitspädagogischen Qualifikationen erforderlich. Der Ausbilder muss persönlich und fachlich geeignet sein, denn er organisiert die Ausbildung und legt als Mindestqualifikation die Ausbildereignung ab. Nach der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) muss er die Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken, die Ausbildung planen, vorbereiten, durchführen und abschließen (vgl. BMBF 2009a).

¹ Dieser Teil des Beitrags bezieht sich zu großen Teilen auf den studentischen Forschungsbericht zum Thema »Biografien von Bildungspersonal in Mecklenburg-Vorpommern« (vgl. Universität Rostock 2014a).

Die ausbildende Fachkraft besitzt neben der persönlichen v.a. die fachliche Eignung. Obwohl sie verschiedene Rollen während der Ausbildung, z. B. die des Kollegen, des Vorgesetzten, des Erziehers, des Ausbilders und der Fachkraft erfüllen muss, ist im Gegensatz zum formal verantwortlichen Ausbilder (AEVO) häufig keine arbeitspädagogische Qualifikation vorhanden (vgl. BMBF 2015, 7ff.).

Zu dem *außerschulischen/überbetrieblichen Berufsbildungspersonal*, z.B. in Bildungsdienstleistern, zählen u.a. Ausbilder, sozialpädagogisches Fachpersonal sowie Stützlehrer, die in ihren Arbeitsbereichen oft ähnliche pädagogische Handlungsformen bzw. Prozesse innehaben wie betriebspädagogische oder auch berufsschulische Akteure. Differenzierungen gibt es hinsichtlich des Fachwissens und der Kompetenzbereiche. Überbetriebliche Ausbilder erwerben häufig im Rahmen des Meisterabschlusses oder durch andere arbeitspädagogische Qualifikationen, bspw. durch die Ausbildereignung, den Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen IHK oder den Geprüften Berufspädagogen IHK, einen pädagogisch bzw. didaktisch-methodischen ‚Werkzeugkasten‘, um die Auszubildenden im Laufe ihrer Ausbildung zur beruflichen Handlungskompetenz zu befähigen. Dahingegen verfügen Stützlehrer über ein abgeschlossenes Lehramtsstudium und sind v.a. Experten für das Vermitteln von Fachwissen, um die Auszubildenden fachbezogen tiefer greifend zu unterstützen. Sozialpädagogische Fachkräfte erhalten dagegen entweder über ein Studium der Sozialpädagogik oder durch eine Ausbildung als staatlich anerkannte Erzieher ihre nötige Qualifikation für den Umgang mit Auszubildenden, um sie bei eher fachfremden Problemen sozialpädagogisch zu betreuen (vgl. Diettrich 2009, 8).

Die explorative Forschungsstudie konzentrierte sich nach Analyse der Heterogenität und anschließender Eingrenzung des Berufsbildungspersonals auf die Untersuchung von *Berufsbio- grafien von betrieblichen Ausbildungsleitern*. Nachfolgend sollen dementsprechend der Forschungsprozess sowie die -ergebnisse stark komprimiert vorgestellt werden.

2.1 Untersuchungsgegenstand und -methode

Die Forschungsfragen, welche den Rahmen der explorativen Studie stellten, waren folgende:

Wie sehen typische berufliche Werdegänge von betrieblichem Ausbildungsleitungspersonal aus?

sowie

Unterscheidet sich der berufliche Werdegang männlicher Ausbildungsleiter von dem weiblicher Ausbildungsleiterinnen?

Hierzu wurden verschiedene Probanden interviewt, die zum Zeitpunkt der Befragung als Ausbildungsleiter tätig waren. Insbesondere wurde betrachtet, inwieweit sich die Bildungs-/Berufsbio- grafien von männlichen und weiblichen Ausbildungsleitern in Mecklenburg-Vorpommern unterscheiden. Da im Forschungsfeld des (über-)betrieblichen Berufsbildungspersonals erst wenige Daten vorliegen und das Thema sehr facettenreich ist, bot es sich an, eine qualitative Befragung durchzuführen (vgl. Bahl et al. 2012, 6). Die Biografieorientiertheit der Studie und die

damit verbundenen variierenden, individuellen zu untersuchenden Lebensabschnittsphasen der betreffenden Personengruppen unterstützten diese Entscheidung. Quantitative Untersuchungsmethoden, wie beispielsweise standardisierte Fragebögen wären diesbezüglich ungeeignet, da diese Form der Erhebung nicht dem inhaltlichen Themenschwerpunkt gerecht wird (vgl. Kluge/Kelle 2001, 213).

Forschungsmethodisch kam das *teilstrukturierte, leitfadengestützte Interview* zum Einsatz. Gegenüber einem stark durchstrukturierten Interview birgt diese Methode den Vorteil, dass es keine Antwortvorgaben gibt. Der Interviewer hat die Möglichkeit offene ergänzende Fragen zu stellen, dem Thema zuträgliche weiterführende Perspektiven zu eröffnen und sich dem Gesprächsverlauf situationsadäquat anzupassen (vgl. Flick et al. 1995, 177).

Es wurden sechs Interviews mit aktiv tätigen Ausbildungsleitern verschiedener Wirtschaftszweige durchgeführt. Um gute Vergleichsmöglichkeiten bzgl. der geschlechtsspezifischen Untersuchungen der Werdegänge zu erzielen, wurde auf ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen weiblichen und männlichen Interviewpartnern geachtet. In diesem Zusammenhang war in der Exploration nicht nur die Branchenzugehörigkeit der Unternehmen, sondern auch die Anzahl der Auszubildenden unerheblich.

Vor Beginn der Interviews wurde ein Pretest mit unbeteiligten Personen durchgeführt, in welchem der erstellte Leitfaden durch die Forschungsgruppe erprobt und angepasst wurde. Somit konnten Fehlerquellen vorab identifiziert, behoben und die ungefähre Dauer der zeitlichen Inanspruchnahme ermittelt werden (vgl. Mayer 2013, 45f.).

Das leitfadengestützte Interview gliederte sich in vier Teilabschnitte:

Im ersten Block wurden soziodemografische Daten zum Alter, dem Familienstand und zu eigenen Kindern erhoben, um eine Vorstellung vom privaten Umfeld des Befragten zu erlangen.

Im zweiten Frageblock wurde der Interviewpartner gebeten, seinen beruflichen Werdegang vom Schulabschluss bis zum Eintritt in das Unternehmen und Beginn der seitdem ausgeübten Tätigkeit zu skizzieren. In diesem Zusammenhang wurde er aufgefordert, reflexiv die Stationen seiner Biografie positiv bzw. negativ zu bewerten und dies zu kausalisieren. Zudem sollte er beruflich prägende Ereignisse sowie positive und negative Einflüsse seiner Berufsbiografie schildern. Abschließend stand die Frage nach der beruflichen Zukunft im Mittelpunkt, also der beruflichen Planung der nächsten fünf Jahre.

Im dritten Block zielten die Fragen auf die aktuelle berufliche Tätigkeit ab. Dies betraf u.a. die Skizzierung des aktuellen Stellenprofils des Interviewten, der Branchenspezifika des Arbeitgebers und der personalen Situation des Betriebs – v.a. um eine Vorstellung vom organisationalen Setting des Unternehmens und dem Aufgabenumfang des Befragten zu erhalten.

Der vierte Block beschäftigte sich mit der Frage, was die interviewte Person an ihrer Biografie ändern würde, wenn dies möglich wäre. Somit reflektierte der Befragte noch einmal das von ihm Geschilderte, und es entstand die Möglichkeit, zusätzliche Details seiner Biografie zu erfahren.

2.2 Ergebnisse und Auswertung

Bei der Auswertung der soziodemografischen Daten konnten unterschiedliche Altersstufen der interviewten Probanden festgestellt werden, welche sich zwischen dem 35. bis 51. Lebensjahr erstreckten. Vier Befragte waren verheiratet und hatten Kinder. Ein Interviewpartner lebte in einer kinderlosen, jedoch festen Partnerschaft, ein weiterer Teilnehmer war ledig und hatte ebenfalls keine Kinder. Um die beruflichen Werdegänge differenziert zu skizzieren, wurden die vorhandenen Interviewdaten u.a. geschlechtergetrennt zusammengefasst.

Biografien männlichen Ausbildungsleitungspersonals

In den schulischen Laufbahnen der männlichen Ausbildungsleiter konnten Ähnlichkeiten festgestellt werden. Abschlüsse wurden entweder an der Realschule bzw. polytechnischen Oberschule erworben. Daraufhin absolvierten zwei von ihnen eine Maschinenbauausbildung mit integriertem Abitur. Der dritte Ausbildungsleiter besuchte nach seiner mittleren Reife ein Wirtschaftsgymnasium, welches er mit dem Gymnasialabschluss beendete. Anschließend absolvierte auch dieser eine Berufsausbildung. Nach der schulischen Bildung sowie Erstausbildung haben sich differenzierte Qualifizierungswege herauskristallisiert. Ein Bildungs-/Berufsweg führte über die berufliche Fortbildung zum Meister, ein anderer über eine Qualifizierungsstelle als Trainee mit anschließendem dualem Studium und Masterabschluss und ein dritter direkt über ein Hochschulstudium.

Bzgl. der Frage, ob pädagogische Qualifikationen notwendig waren, um als Ausbildungsleiter im jeweiligen Unternehmen tätig zu werden, antworteten die drei Interviewten partiell unterschiedlich. Ein Ausbildungsleiter erwarb während seines Hochschulstudiums parallel die Ausbildereignung nach AEVO, die jedoch in seinem Unternehmen keine Voraussetzung für die Stelle darstellte. Der zweite Ausbildungsleiter hatte bereits während seiner Ausbildung in Teilbereichen des Personalwesens gearbeitet. Anschließend hatte er eine Traineeestelle im Personalcontrolling übernommen. Seine folgende Anstellung in einer Steuerberatung, mit nachträglichem Bachelor- und Masterabschluss, erforderte aus seiner Sicht keine weiteren pädagogischen Qualifikationen, um seine Tätigkeit als Ausbildungsleiter auszuüben. Beim dritten Ausbildungsleiter führte zunächst eine partielle Arbeitsunfähigkeit zur Ausbildertätigkeit. Mit der Qualifizierung zur Ausbildereignung und der Aufstiegsfortbildung zum Geprüften Berufspädagogen IHK erlangte dieser die arbeits- und berufspädagogischen Qualifikationen für die Stelle.

Ergebnisse der explorativen Studie zeigten auf, dass zwei der drei Ausbildungsleiter mehr organisatorische Aufgaben ausüben und weniger im Ausbildungsprozess bspw. als Unterweiser aktiv sind. Nur ein Ausbildungsleiter war hauptsächlich im praxisnahen Bereich als Lehrausbilder tätig. Ein Konsens bestand bei der Frage nach der zukünftigen Planung. Alle waren zufrieden mit ihrer Führungsposition als Ausbildungsleiter und planten diese in den nächsten fünf Jahren weiterhin innezuhaben. Es konnte festgestellt werden, dass die Bildungs-/Berufsbiografien der männlichen Interviewteilernehmer im sekundären Bildungsverlauf, also bei der Berufsausbildung, eine große Ähnlichkeit aufwiesen. Im tertiären Bildungsbereich sowie bei berufsbildenden Fort- und Weiterbildungen, traten demgegenüber teils unterschiedliche Professionalisierungswege

hervor. Die männlichen Ausbildungsleiter hatten sich durch berufliche Umstände, wie dem Fehlen oder Ausscheiden des vorherigen Ausbildungsleiters bzw. durch eine unerwartete Berufsunfähigkeit für die Position des Ausbildungsleiters entschieden.

Biografien weiblichen Ausbildungsleitungspersonals

In den Ergebnissen aus den vier Interviewblöcken bzgl. der Ausbildungsleiterinnen lassen sich Unterschiede zu den Antworten der männlichen Ausbildungsleiter beobachten. Homogenität herrscht beim Schulabschluss Abitur und bei der Aufnahme eines Hochschulstudiums. Dieses beendeten zwei der drei Ausbildungsleiterinnen erfolgreich. Eine Berufsausbildung zusätzlich zum Studium absolvierten ebenso zwei der drei Befragten. Die Wege zur Ausbildungsleitung waren bei den drei Interviewten verschieden. So absolvierte eine der drei Interviewten ein pädagogisches Studium sowie Praktika im Personalbereich. Durch eine Beförderung erhielt sie die Führungsposition in der Personalleitung respektive Ausbildungsleitung. Eine arbeitspädagogische Weiterqualifizierung, bspw. das Ablegen der Ausbildereignung, fand in diesem Fall nicht statt. Die zweite Interviewte qualifizierte sich im Unternehmen zur Ausbilderin und Fachunterweiserin. Nach einer mehrjährigen Tätigkeit in diesem Sektor wurde sie zur Ausbildungsleiterin befördert. Für die Tätigkeit als Ausbilderin legte sie die Ausbildereignung ab. Nach dem Abbruch eines Studiums arbeitete die dritte Ausbildungsleiterin in einem Unternehmen ebenfalls zunächst als Ausbilderin mit AEVO. Auch sie erhielt durch eine Beförderung die Position als Ausbildungsleitung. Der geringe Anteil an pädagogischer Alltagspraxis glich bei den weiblichen Befragten dem der männlichen Ausbildungsleiter. Die Interviewten begründeten dies mit dem hohen organisatorischen Aufwand ihrer Tätigkeit. Lediglich eine Ausbildungsleiterin war in ihrer Position des Öfteren mit praktischen Tätigkeiten, also direkt mit einer Durchführung einer Unterweisung, betraut.

Zwischenfazit

Trotz des sehr explorativen Charakters der studentischen Forschungsstudie und der geringen Anzahl an Befragten konnten durchaus interessante Ergebnisse bzgl. von biografischen Merkmalsausprägungen von betrieblichen Ausbildungsleitern und -leiterinnen generiert werden. Bzgl. der Forschungsfragen ‚Wie sehen typische berufliche Werdegänge von Ausbildungsleitungspersonal aus?‘ sowie ‚Unterscheidet sich der berufliche Werdegang männlicher Ausbildungsleiter von dem weiblicher Ausbildungsleiterinnen?‘ konnte eine durchaus beachtliche Datenbasis erfasst und in ersten Schritten ausgewertet werden.

So sind die Ergebnisse, dass die männlichen Probanden vielmehr zufällig in die Position des Ausbilders/Ausbildungsleiters gelangten, während die drei weiblichen Interviewteilmehrerinnen zwar sehr unterschiedliche Qualifizierungswege hatten, sich aber dennoch eher sehr bewusst für den Werdegang zur Ausbilderin und weiterführend zur Ausbildungsleitung entschieden, Ausgangspunkt für weitere Forschungsdesiderate.

Der Forschungsbericht dieser explorativen studentischen Forschungsarbeit zeigt im kleinen Rahmen auf, dass unterschiedliche Berufs- bzw. Bildungsbiografien von Bildungspersonal existieren und viel tiefgreifender analysiert werden müssen. Die studentische Studie weist in ersten An-

sätzen zudem aus, dass trotz teils sehr verschiedener Bildungs-/Karrierewege des (über-)betrieblichen Bildungspersonals durchaus auch Parallelen vorhanden sind, welche eine biografische Typologisierung durchaus als möglich erachten.

Neben bildungs- und berufsbiografischen Hintergründen spielt auch der Arbeits- und Berufsalltag zur Zielgruppenbeschreibung eine große Rolle. Aufgrund dessen wurden im zweiten Forschungsbericht die Herausforderungen im Arbeitsalltag von Berufsbildungspersonal näher analysiert, was im folgenden Punkt in komprimierter Form beschrieben wird.

3 Untersuchung des Berufsalltags von (über-)betrieblichem Berufsbildungspersonal in Mecklenburg-Vorpommern²

Es existieren derzeit noch sehr wenig Erkenntnisse über den Arbeits- bzw. Berufsalltag von (über-)betrieblichem Bildungspersonal. Dies resultiert u.a. auch aus der Tatsache eines sehr heterogenen Personenkreises, der mit den facettenreichen Aufgaben von Berufsbildung betraut ist (vgl. Ulmer/Weiß/Zöller 2012, 7). Diese explorative studentische Forschungsstudie konzentrierte sich nach Analyse der Heterogenität und anschließender Eingrenzung des Berufsbildungspersonals auf die Untersuchung von *Berufsalltagen von betrieblichem Ausbildungspersonal*.

An das betriebliche Berufsbildungspersonal werden hohe Anforderungen gestellt und es wird u.a. an der Qualität der Ausbildung und den Ausbildungsabschlüssen gemessen. Neben der Verantwortung für den tagtäglichen betrieblichen Lern- und Integrationsprozess der Auszubildenden innerhalb des Unternehmens muss sich das betriebliche Ausbildungspersonal auch stetig weiterbilden bzw. professionalisieren, um eine qualifizierte und anspruchsvolle Ausbildung in sich stetig verändernden Rahmenbedingungen zu gewährleisten (vgl. Bahl et al. 2009, 2). So ist bspw. die Bedeutung von fachübergreifenden Kompetenzen in den vergangenen Jahren gewachsen und auch die heterogener werdende Zielgruppe der Auszubildenden trägt zu einem gestiegenen Anforderungsprofil bei. Hinsichtlich ihrer Altersstruktur, ihrer Bildungshintergründe sowie ihrer kulturellen Herkunft ist diese Zielgruppe zunehmend heterogen. Dies bedingt eine wesentlich individuellere Ausbildungsgestaltung seitens der Verantwortlichen. Auch die Erwartungen der Unternehmen(-leitungen) an die Qualität der Ausbildung als Arbeitgeberattraktivitätsmerkmal und ihre Funktion als Instrument der Nachwuchskräftesicherung sind gestiegen (vgl. Brater/Wagner 2008, 5f.). Dies erfordert u.a. eine entsprechend flexible Anpassung der didaktisch-methodischen und pädagogischen alltäglichen Ausbildungsgestaltung (vgl. Bahl/Dietrich 2008, 1). Auch der demografische Wandel und die damit einhergehende sinkende Anzahl an geeigneten Bewerbern haben weiterführend einen Einfluss.

Zwischenresümierend befindet sich das betriebliche Ausbildungspersonal tagtäglich häufig in

² Dieser Teil des Beitrags bezieht sich zu großen Teilen auf den studentischen Forschungsbericht zum Thema »Beruflicher Alltag von Berufsbildungspersonal in Mecklenburg-Vorpommern« (Universität Rostock 2014b).

einem stetigen Spannungsfeld zwischen den verschiedenen Interessen der Unternehmensleitung, der Auszubildenden, des Gesetzgebers oder auch der ‚betrieblichen Umwelt‘. Dies führt zur folgenden Forschungsfrage:

(Inwieweit) Wirken sich verändernde interne (v.a. Auszubildende, Unternehmensleitung, betriebliche Gesamtsituation) und/oder externe (v.a. Gesetzgeber, ‚betriebliche Umwelt‘) Rahmenbedingungen bzw. Anforderungen auf den beruflichen Alltag des betrieblichen Ausbildungspersonals aus?

U.a. um eine mögliche Vergleichbarkeit der Befragungsergebnisse zu gewährleisten, wurde die Zielgruppe auf betriebliche Ausbilder für kaufmännisch-verwaltende Ausbildungsberufe in Mecklenburg-Vorpommern ansässiger Unternehmen eingeschränkt und fünf Thesen von der Forschungsfrage abgeleitet:

Fokusthesen:

1. *Auszubildende von heute stellen für den Betrieb/das Ausbildungspersonal tagtäglich eine Zielgruppe mit unvereinbarer Heterogenität dar.*
2. *Das betriebliche Berufsbildungspersonal muss im Berufsalltag zunehmend multiple Rollen in der Ausbildungspraxis einnehmen.*
3. *Externe (bspw. gesetzliche) und interne (betriebliche) Rahmenbedingungen sind partiell negative Einflussfaktoren für den Ausbildungsprozess bzw. den Ausbilderalltag.*

Ergänzende Forschungsthese:

4. *Lernorte in der dualen Ausbildung existieren eher neben- anstatt miteinander.*
5. *In Mecklenburg-Vorpommern bedingen ländliche Räume eine Zentralisation der Ausbildung.*

3.1 Untersuchungsgegenstand und -methode

Bzgl. der Präzisierung des Forschungsziels wurde als Erhebungsinstrument ein *teilstandardisierter Fragebogen* als quantitative Forschungsmethode ausgewählt. Dabei wurde ein deduktives Vorgehen zugrunde gelegt. Das bedeutete, dass auf Basis der zuvor entwickelten Thesen eine Vorhersage getroffen wurde, welche durch gezielte Fragen im Erhebungsbogen verifiziert bzw. falsifiziert werden konnte. Der Fragebogen enthielt 36 sowohl offene als auch geschlossene Fragen.

Aufgrund des noch relativ geringen Forschungsstands wurden zu einem Großteil *offene Fragen* gestellt. Ziel war es in diesem Falle auch, neben dem thesenüberprüfenden Aspekt, im Rahmen der sehr begrenzten studentischen Forschungsarbeit auch neue Erkenntnisse über den beruflichen Alltag des Berufsbildungspersonals zu gewinnen und die Teilnehmer nicht durch zu viele bereits vorgegebene Antworten in ihrer Meinung zu beeinflussen.

Die *geschlossenen Fragen* dienten v.a. der Abfrage soziodemografischer Daten der Teilnehmer. Zudem wurden hier auch Fragen gestellt, die auf die Bewertung der Arbeitszufriedenheit bzgl.

des (möglichen) Umgangs mit bestimmten alltäglichen Ausbildungssituationen bzw. -herausforderungen im Kontext betriebsinterner/-externer Einflüsse abzielten.

Insgesamt umfasste der Erhebungsbogen die folgenden sechs Themenbereiche:

- Angaben zur Person,
- Informationen zu Beruf und Tätigkeit,
- Beruflicher Ausbildungsalltag,
- Auszubildende,
- Ausbildungssituation in Mecklenburg-Vorpommern,
- Betriebliche Ausbildung in der Zukunft.

Wie oben bereits erwähnt, wurde die zu untersuchende Zielgruppe eingegrenzt, um eine möglichst gute Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu erreichen. Im Fokus der Forschung stand das betriebliche Ausbildungspersonal in kaufmännisch-verwaltenden Berufen in Mecklenburg-Vorpommern. Des Weiteren war die Unterscheidung in kleine, mittlere und große Unternehmen bei der Bestimmung der Zielgruppe von Bedeutung, um durch die Unternehmensstruktur Rückschlüsse auf u.U. unterschiedliche Herausforderungen ziehen zu können. Außerdem war auch der Standort des Betriebs relevant. Es wurde hier auf Unternehmen im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern abgestellt, aber keine weitere tiefergreifend regionale Eingrenzung der Zielgruppe vorgenommen.

Die Ergebnisse der zeitlich sehr begrenzten studentischen Forschungsarbeit mit eher explorativem Charakter beruhen auf der Basis von leider nur zwölf betrieblichen Ausbildern (bzw. Unternehmen), die den Fragebogen vollständig ausfüllten. Insgesamt wurde der Fragebogen an 277 bzgl. der Forschungsrelevanz eingegrenzte Unternehmen via E-Mail versandt. Dies entspricht einer sehr geringen Rücklaufquote von weniger als fünf Prozent. Konkrete Ursachen für die geringe Beteiligung konnten im Rahmen der Studie nicht aussagekräftig ermittelt werden. V.a. aber der Faktor Zeit, welcher im Rahmen des Seminars Berufsbildungsforschung eine notwendige tiefergreifende multidimensionale Ansprache von möglichen Forschungsprobanden verhinderte, kann als einer der Hauptgründe der geringen Rücklaufquote gewertet werden.

3.2 Ergebnisse und Auswertung

Hinsichtlich des Arbeits- und Berufsalltags lassen sich verschiedene Definitionen aufstellen. In diesem Forschungsbericht wurde folgende Arbeitsdefinition durch das Forscherteam verwendet:

Der Berufsalltag des betrieblichen Ausbildungspersonals definiert dessen (un-)gleichförmigen (Tages-)Ablauf hinsichtlich des Ausbildungsprozesses unter Berücksichtigung interner sowie externer Einflussfaktoren.

Im Kontext der Arbeitsdefinition waren die Tätigkeiten bzw. Tätigkeitsbereiche von betrieblichem Ausbildungspersonal abzugrenzen, das heißt die tatsächlich ausbildenden Tätigkeiten (i.S.v. pädagogischen Interaktionen mit den Auszubildenden sowie auch direkt ausbildungsrelevanten

Tätigkeiten) von den nicht-ausbildenden Tätigkeiten (bspw. fachübergreifende, administrative, rein berufsfachliche Tätigkeiten). Hierbei spielte somit auch die Position des betrieblichen Bildungspersonals eine Rolle – also Ausbildungsleiter, hauptamtlicher/-beruflicher Ausbilder, nebenamtlicher/-beruflicher Ausbilder oder ausbildende Fachkraft. Entsprechend wurden in der Datenerhebung Fragen zu konkreten Ausbildungsaufgaben/-tätigkeiten sowie auch zur ‚gesamtberuflichen Tätigkeit‘ gestellt.

Berufsalltag haupt-/nebenberuflicher betrieblicher Ausbilder

Festzustellen war, dass nur zwei der Befragten hauptamtlich ausbildend waren, hingegen zehn die Ausbildung nebenberuflich ausführten. Dies betätigte aus Sicht des Arbeitsalltages auch das Verhältnis von Tätigkeiten für die Ausbildung gemessen an der Gesamtarbeitszeit. In einer genauen Betrachtung der zeitlichen Ressourcen zeigte sich, dass die ‚Ausbilder in Nebentätigkeit‘ durchschnittlich nur etwa ein Drittel ihrer Arbeitszeit für die Ausbildung verwenden (können). Bei den hauptberuflichen Ausbildern ist die ‚klassische Ausbildungszeit‘ zwar stärker ausgeprägt, aber hier waren zusätzlich auch zahlreiche fachübergreifende Aufgaben wie bspw. Administration oder auch Personalwesen im Alltag zu erkennen.

In den Ergebnissen spiegeln sich weiterführend auch konträre Antwortmuster bzgl. des Zeitfaktors wider. Die Befragten mit einer positiven Bewertung bzgl. der Arbeitszufriedenheit in puncto des (möglichen) Umgangs mit bestimmten alltäglichen Ausbildungssituationen bzw. -herausforderungen im Kontext betriebsinterner/-externer Einflüsse wünschen sich in nur geringem bis keinem Maße mehr Zeit für die Ausbildungsaufgaben. Im Gegensatz dazu kann der Zeitbedarf bei den übrigen Befragten als eine wesentliche Herausforderung in der Bewältigung des Ausbildungsalltags und der damit zu lösenden Aufgaben gesehen werden.

Die Planung, Durchführung und Evaluation von Ausbildung liegt nach der Gewichtung der einzelnen ausbildungsrelevanten Aufgabenbereiche vor den erzieherischen und sozialpädagogischen Aufgaben. Unter Beachtung des zuvor genannten Zeitbedarfs und der teils charakteristischen sozialen Probleme der Auszubildenden ist fraglich, ob eine geringe sozialpädagogische Arbeit möglicherweise auf die mangelnde Zeit oder auch geringere Priorisierung zurückzuführen ist. Hier wird in jedem Fall deutlich, dass das Berufsbildungspersonal auf Basis eines straffen Zeitplans seine Aufgaben gegebenenfalls nicht bedarfsgerecht durchführen kann, sondern nach ihrer Wichtigkeit abwägen muss – auch bedingt durch die internen/externen Rahmenbedingungen.

Als markante Einflussgröße auf den Ausbilderalltag kann aus den obigen Ergebnissen der Faktor Zeit abgeleitet werden. Dies lässt sich weiterführend auch durch die gestiegene Übernahme von ausbildungsfernen Arbeitsaufgaben subsumieren. Nicht zuletzt daraus geht eine Mehrbelastung für die (v.a. nebenberuflichen) Ausbilder hervor, die dazu führt, dass eine individuelle Ausbildungsbegleitung im Berufsalltag häufig in den Hintergrund rückt. Grundsätzlich wäre hier empfehlenswert, eine durch die Wirtschaft insgesamt bzw. die einzelnen Unternehmen initiierte Veränderung hin zu fest etablierten hauptberuflichen Ausbildern, die sich nur auf den Ausbildungsprozess konzentrieren, um v.a. auch auf die steigende Heterogenität bei der Gruppe der Auszubildenden zu reagieren.

Ergebnisse zu den Forschungsthesen

These 1: Auszubildende von heute stellen für den Betrieb/das Ausbildungspersonal tagtäglich eine Zielgruppe mit unvereinbarer Heterogenität dar.

Die Heterogenität bei der Zielgruppe der Auszubildenden lässt sich aus den Fragebögen von den charakteristischen Persönlichkeitsmerkmalen der Auszubildenden ableiten. Hierbei sind vor allem die verschiedenen Bildungshintergründe sowie die uneinheitliche Altersstruktur, aber finanzielle bzw. soziale Probleme Kennzeichen der Zielgruppe. Die in der Forschungsliteratur dargestellten, vielfältigen Merkmale der Auszubildenden können anhand dieser Erkenntnisse bestätigt werden (vgl. Albrecht et al. 2014, 6ff.). In den Bereichen Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Lernbereitschaft sowie Höflichkeit und Konzentrationsfähigkeit kann ein positiver Zusammenhang zwischen den zu erfüllenden Anforderungen und den Fähigkeiten der Auszubildenden hergestellt werden. Hingegen liegen vorrangig negative Bewertungen in den Bereichen Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein sowie bei den IT-Kenntnissen und der Allgemeinbildung vor.

Die ermittelten Auswirkungen auf den beruflichen Ausbilderalltag geben Aufschluss, inwieweit eine ‚Vereinbarkeit‘ der zielgruppenspezifischen Merkmale der Auszubildenden mit den auszuführenden Aufgaben des Berufsbildungspersonals möglich ist. Auf die gesamte Erhebung bezogen, zeigen die Ergebnisse pointiert keine signifikanten Problematiken auf. Nur in Einzelfallbetrachtungen lassen sich Divergenzen beobachten. Diese gilt es jedoch sehr ernst zu nehmen, da nicht ‚die eine Zielgruppe der Auszubildenden‘ in ihrer Summe im Ausbildungsprozess berücksichtigt werden kann und jede Ausbildungseinheit von den individuellen Vorkenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie vom Habitus des einzelnen Auszubildenden abhängig ist. Diese Erkenntnis ist aus den Einzelergebnissen der Befragung zu entnehmen. Als Konsequenz für eine derart individuelle Arbeit gewinnt zum einen die Heterogenität als markante Herausforderung an Bedeutung, welche zum anderen den Faktor Zeit erneut belastet.

Die Heterogenität der Zielgruppe der Auszubildenden ist jedoch entgegen häufiger Darstellungen nicht zwingend nur als defizitär zu werten. So können die heterogenen Bildungshintergründe bspw. im Sinne einer kooperativen Zusammenarbeit oder eines peer-to-peer-Mentorenprogramms den Ausbilder unterstützen. Im Sinne der Entlastung des Berufsbildungspersonals wirkt sich in diesen Fällen die Heterogenität auch positiv auf den Ausbildungsalltag aus und nimmt dem Ausbilder eventuell eine der vielen Rollen, die er erfüllen muss, ab.

These 2: Das betriebliche Berufsbildungspersonal muss im Berufsalltag zunehmend multiple Rollen in der Ausbildungspraxis einnehmen.

In den Einzelfallbetrachtungen zeigt sich, dass sich die Mehrheit der Befragten in mehreren Rollen sieht und dadurch auch an jede Rolle, die sie in bestimmten Situationen einnimmt, Anforderungen geknüpft sind. Damit findet die aufgestellte These hinsichtlich der Rollenpluralität des Berufsbildungspersonals Bestätigung. Die Entwicklung vom reinen Wissensvermittler und Unterweiser hin zum Lernprozessbegleiter lässt sich auch in den Ergebnissen dieses Forschungsberichts beobachten. Um die Auswirkungen auf den zu bewältigenden Berufsalltag zu bestimmen, sind folgende Ausführungen zu beachten. Die Rollenzuschreibungen, die vom Berufsbil-

dungspersonal wahrgenommen werden (sollen), erfolgen von vielen Akteuren der dualen Berufsausbildung (z.B. Gesellschaft, Unternehmensleitung, IHKs, Auszubildende etc.). Sie alle stellen an die Ausbilder differenzierte Anforderungen hinsichtlich der zu realisierenden Aufgaben. Die Pluralität der damit verbundenen Erwartungen bringt eine komplexe Gestaltung des beruflichen Alltags mit sich. Als Handlungsempfehlung, um einer möglichen Überforderung vorzubeugen, sind klare Anforderungen zu kommunizieren, damit jeder Ausbilder diesen gerecht werden kann. Zudem ist die Positionierung der Ausbildung im Unternehmen und deren Transparenz ein entscheidendes Kriterium in dieser Betrachtung. Für den teils berufspädagogischen Mehraufwand, welcher dem Berufsbildungspersonal zunehmend begegnet, muss demnach auch mehr Zeit für die Ausbildung zur Verfügung stehen. Neben diesen internen betrieblichen Rahmenbedingungen existieren auch externe Einflussfaktoren, die auf die Ausbildung einwirken.

These 3: Externe (bspw. gesetzliche) und interne (betriebliche) Rahmenbedingungen sind partiell negative Einflussfaktoren für den Ausbildungsprozess bzw. den Ausbilderalltag.

Die duale Erstausbildung ist grundlegend in der Gesetzgebung verankert. Das Berufsbildungsgesetz regelt die Bestimmungen über Lernort, Aufgaben des Auszubildenden etc. Die Aufgaben des Berufsbildungspersonals sind nur allgemein abgebildet. Die daraus abzuleitende unzureichende Tätigkeitsbeschreibung in der gesetzlichen Grundlage wird ebenfalls durch die Regelungen weiterer Richtlinien wie der AEVO bestätigt. Zum anderen bietet jedoch das geringe Ausmaß der Vorgaben gestalterische Freiheiten, um die alltägliche Ausbildungspraxis in ihren sich wandelnden Strukturen abzubilden. Dies kann eine mögliche Begründung dafür sein, dass die Hälfte der Befragten sich durch die politischen und gesetzlichen Strukturen nicht beeinflusst fühlt. Diese Freiheiten sind jedoch partiell u.U. auch ein Kennzeichen der unzureichenden Sicherung von Ausbildungsqualität. Im Gegensatz zu oft langjährig geltenden, gesetzlichen Vorgaben befindet sich die betriebliche Ausbildung angesichts der beschriebenen Herausforderungen im stetigen Wandel und fordert somit auch eine regelmäßigeren Überarbeitung/Anpassung der gesetzlichen Bestimmungen – in der Ausbildung selber aber auch in der Ausbilderqualifizierung. Anhand der erhobenen Daten kann nicht zwingend bestätigt werden, dass interne betriebliche Rahmenbedingungen negative Einflussfaktoren auf die Ausbildung sind. Die Gründe liegen dabei in der vorrangig positiven Einschätzung der Vereinbarkeit der ökonomischen Ziele des Unternehmens mit der Ausbildungstätigkeit. Ebenso herrscht auch Zufriedenheit bei der materiellen Ausstattung, der kollegialen Unterstützung sowie bei den unternehmensinternen Strukturen. Laut den Ergebnissen stellen die internen betrieblichen Rahmenbedingungen keine Herausforderung für das Berufsbildungspersonal dar. Nur in Einzelfällen wünschen sich Ausbilder z.B. einen größeren Schwerpunkt auf die Ausbildung, mehr Unterstützung durch die Geschäftsführung sowie eine engere Zusammenarbeit in den Hierarchieebenen. Infolgedessen sollte jedes Ausbildungsunternehmen verstärkt materielle und zeitliche Ressourcen seiner Ausbilder überprüfen, um eine personalfreundliche Ausbildungspolitik zu gewährleisten. Jedoch sollten Ausbildungsunterstützungen nicht nur unternehmensintern erfolgen, da im dualen System auch Lernortkooperationen zwischen Unternehmen und Berufsschule sowie immer stärker auch Bildungsdienstleistern existieren.

These 4: Lernorte in der dualen Ausbildung existieren eher neben- anstatt miteinander.

Als Interaktionspartner in der dualen Erstausbildung hat das verantwortliche (über-)betriebliche und schulische Bildungspersonal einen gemeinsamen Bildungsauftrag zu erfüllen. Trotz der in der Befragung von sechs Teilnehmern positiven Einschätzung der Kooperation mit der Berufsschule wünschten sich drei der Befragten mehr Zusammenarbeit. Auch hinsichtlich der Theorie- und Praxisvermittlung zeigen sich Abstimmungsschwierigkeiten. Demnach ist unter den gegenwärtigen Umständen das sehr persönliche Engagement sämtlichen Berufsbildungspersonals entscheidend. Unabhängig von den an das Bildungspersonal gestellten Anforderungen sollten bessere Strukturen geschaffen werden, welche eine kontinuierliche und nachhaltige Kooperation der dualen Partner ermöglichen und sichern. Dies kann in Form einer festgelegten Anzahl von Betriebserkundungen, Schulinformationstagen oder Netzwerktreffen erfolgen. Ziel dieser Austauschplattformen ist es, die Transparenz der zu erfüllenden Aufgaben und eine kontinuierliche Kommunikationsstruktur im Sinne einer verbesserten Abstimmung bzgl. der Ausbildungsinhalte herzustellen und aufrecht zu erhalten. Dies ist besonders für ein Flächenland wie Mecklenburg-Vorpommern wichtig, um Kommunikationsverluste zu vermeiden und bessere Synergien zu schaffen.

These 5: In Mecklenburg-Vorpommern bedingen ländliche Räume eine Zentralisation der Ausbildung.

Aus den gewonnenen Erkenntnissen dieses Forschungsberichts ist es schwierig bzw. nicht möglich, eindeutige regionalspezifische Besonderheiten für duale Ausbildung und somit den beruflichen Alltag des Berufsbildungspersonals mit regionalanalytischem Fokus Mecklenburg-Vorpommern abzuleiten. Nicht zuletzt auch aufgrund der starken Abweichungen in der Ausgangsbetrachtung der Unternehmen, der Spezifika des Ausbildungspersonals sowie der unterschiedlichen Einflussfaktoren – z.B. Lernortkooperation oder interne Unterstützung – lassen sich keine eindeutigen Aussagen treffen. Es zeigen sich durch die geringe Stichprobengröße keine Klassifizierungsmöglichkeiten bspw. hinsichtlich der Unternehmensgröße, der Branche oder der Unterscheidung nach ländlichen oder städtischen Ausbildungsorten. Diese opportunen Typologisierung könnten in größeren Erhebungen sicher auch zu einer differenzierteren Abgrenzung der vielfältigen beruflichen Alltagssituationen des betrieblichen Ausbildungspersonals führen.

Durch die begrenzt mögliche Datenerhebung konnten in dieser studentischen Studie trotz deuktivem Ansatz eher nur Einzelfallbetrachtungen im explorativen Sinne dargestellt werden. Ob diese allerdings exemplarisch für die Situation in Mecklenburg-Vorpommern gelten, konnte aufgrund der geringen Zusammenhänge in dieser Stichprobe nicht erfasst werden. Aus einer subsumierenden Betrachtung der Thesen lassen sich für die Forschungsfrage

(Inwieweit) Wirken sich verändernde interne (v. a. Auszubildende, Unternehmensleitung, betriebliche Gesamtsituation) und/oder externe (v. a. Gesetzgeber, ‚betriebliche Umwelt‘) Rahmenbedingungen bzw. Anforderungen auf den beruflichen Alltag des betrieblichen Ausbildungspersonals aus?

folgende zusammenfassende Ergebnisse ableiten.

Neben der Rollenpluralität im beruflichen Ausbilderalltag konnte als wesentliche Herausforderung für das betriebliche Bildungspersonal der ebenfalls durch die verschiedenen betriebsinternen/-externen Einflussgrößen hervorgerufene Zeitmangel ermittelt werden. Ebenso spielen die Heterogenität der Auszubildenden und die damit einhergehende individuelle Lernprozessbegleitung eine große Rolle im beruflichen Alltag des Berufsbildungspersonals. In besonderem Maße sind die gesetzlichen Rahmenbedingungen zu betrachten, deren Rechte und Pflichten für Ausbilder nicht zu starren und wenig anpassungsfähigen Mustern werden sollten. Stattdessen sollten sie eine flexible Gestaltung der Ausbildung neben der Sicherung einer gleichbleibenden Ausbildungsqualität formal befördern bzw. unterstützen.

Alle aufgezeigten Herausforderungen bilden ein Spannungsfeld um das Berufsbildungspersonal. Für den betrieblichen Ausbilder als wesentlichen Akteur in der dualen Ausbildung sind Lösungen und Handlungsmuster zu entwickeln, um die dargestellten Spannungen in sich positiv bedingende Austauschbeziehungen zu wandeln. Dies ist nicht nur im Sinne der Fachkräftesicherung und der Ausbildungsqualität zu tätigen, sondern steht ebenfalls im Kontext einer mitarbeiterfreundlichen Personal- und Gesundheitspolitik. Unternehmen unterstehen hierbei v.a. ökonomischen Interessen, welche im Sinne einer Kosten-Nutzen-Betrachtung aber auch in bildungspolitischen Entscheidungen berücksichtigt werden müssen. Vor diesem Hintergrund ist es für eine nachhaltige Sicherung der Ausbildungsqualität und nicht zuletzt der Ausbildungsbeteiligung unabdingbar, adäquate unternehmenspolitische (betriebsinterne) aber auch förderpolitische (betriebsexterne) Maßnahmen anzustreben.

Aus diesem Forschungsbericht wurde skizzenhaft deutlich, dass das Berufsbildungspersonal viele Einflussfaktoren im Berufsalltag berücksichtigen und meistern muss, um eine qualitativ hochwertige Ausbildung zu gewährleisten. Die verschiedenen Berufsbiografien aber eben auch die Qualifizierungsnotwendigkeiten bzgl. der unterschiedlichen Arbeitsalltage von (über-)betrieblichem Bildungspersonal weisen nicht zuletzt auch durch die Ergebnisse der ersten beiden Studien Lücken bzgl. arbeits- bzw. berufspädagogischer Aus-, Fort- und Weiterbildung auf, was auf Professionalisierungsbedarfe hinweist. Welche Bedarfe im Bereich der berufspädagogischen Kompetenzentwicklung u.a. bestehen, soll im Folgenden in der Ergebnisdarstellung des dritten Forschungsberichtes am Fallbeispiel eines Ausbildungsunternehmens gezeigt werden.

4 Untersuchung der Professionalisierung von (über-)betrieblichem Berufsbildungspersonal in Mecklenburg-Vorpommern³

Aufgrund der gestiegenen Heterogenität der Auszubildenden und ihrer veränderten Bedürfnisse ist die Handlungskompetenz des (über-)betrieblichen Berufsbildungspersonals für den Umgang mit und die Ausbildung von jungen Leuten heute oftmals nicht mehr ausreichend. Diese Entwicklung ergibt sich aus verschiedenen Megatrends bspw. der Individualisierung, Digitalisierung, Migration etc. Die heutigen Auszubildenden beanspruchen Freiräume und haben den Wunsch, ihre »Leistungs- und Kreativitätspotentiale« frei zu entfalten (Reetz 2002, 18). Ihnen müssen deshalb entsprechende Handlungsspielräume und Anreize geboten werden. Die Anforderungen an das (über-)betriebliche Bildungspersonal sind aufgrund dessen komplexer und anspruchsvoller geworden, denn es sind nicht nur die Wissensvermittlung und das Unterrichten während des Ausbildungsprozesses entscheidend, sondern mehr und mehr beratende, lernprozessbegleitende, managende und fördernde Funktionen auf Seiten des Ausbilders relevant (vgl. Diettrich 2009, 9).

Trotz der großen Bedeutung des dualen Systems ist das involvierte (über-)betriebliche Bildungspersonal in Deutschland nach derzeitigem Stand wenig erforscht. Diese Lücke zeigt sich v.a. eben auch bei dem betrieblichen Ausbildungspersonal – auf welches dieser Forschungsbericht konkretisiert – wohingegen der berufsschulische Bereich, mit Themen wie Inklusion, Fachkräftemangel u.ä., wesentlich ausführlicher wissenschaftlich betrachtet wird. Im Gegensatz zur Gruppe der Berufsschullehrer ist es beim betrieblichen Berufsbildungspersonal häufig nicht eindeutig bzw. fraglich, wie Ausbilder die nötige Qualifikation und Kompetenz erhalten, um mit den Herausforderungen der beruflichen Bildung umzugehen. Gerade im Bereich des betrieblichen Bildungspersonals ist der Bestand an empirischen Daten auffällig gering, so dass besonders bei dieser Zielgruppe die Spezifizierung mit Schwierigkeiten behaftet ist (vgl. Meyer 2008, 1). Auch im täglichen Sprachgebrauch ist eine klare begriffliche Trennung der einzelnen Akteure des betrieblichen Bildungspersonals häufig nicht existent. Umso schwieriger ist es, differenzierte Professionalisierungsbedarfe dieser Zielgruppe zu ermitteln. In den nachfolgenden Betrachtungen wurde, dieses zugrunde legend, versucht, anhand einer Befragung von Ausbildern sowie Auszubildenden (in einem unternehmerischen Fallbeispiel) zum einen u.U. notwendige Weiterqualifizierungen des Berufsbildungspersonals aufzudecken und zum anderen in diesem Kontext auch die Professionalisierungsinterdependenz zum Rollenverständnis von Ausbildern zu überprüfen.

³ Dieser Teil des Beitrags bezieht sich zu großen Teilen auf den studentischen Forschungsbericht zum Thema »Professionalisierung von Bildungspersonal in Mecklenburg-Vorpommern« (Universität Rostock 2014c).

4.1 Untersuchungsgegenstand und Methode

Im Fokus der studentischen Forschungsarbeit wurde analysiert, inwieweit Ausbilder sich in der Rolle als Kompetenzentwickler, Berater und Lernprozessbegleiter sehen. Hierzu fand eine Befragung des betrieblichen Ausbildungspersonals in einem mittelständischen Unternehmen in Mecklenburg-Vorpommern statt, um die folgende forschungsleitende Fragestellung näher zu beleuchten:

Haben Ausbilder und Auszubildende die gleichen Ansprüche an die Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals?

Die Untersuchung der Forschungsfrage beschränkte sich auf ein Handelsunternehmen im Lebensmittelfachbereich (Groß- und Einzelhandel) im Norden Mecklenburg-Vorpommerns, welches verschiedene Ausbildungsberufe sowie in Kooperation auch duale Studiengänge anbot. Insgesamt beschäftigte das Unternehmen zum Untersuchungszeitraum in seinen zwölf Abteilungen 176 Mitarbeiter und sieben Auszubildende, davon fünf angehende Kaufleute im Einzelhandel und zwei angehende Fleischer. Es gab eine zentrale Ausbildungsstelle mit Leitung im Norden von Schleswig-Holstein sowie einen Ausbildungshauptverantwortlichen in jeder Zweigstelle. Des Weiteren waren die fachlichen Abteilungsleiter für die Ausbildung in ihrem jeweiligen Bereich zuständig.

Um den steigenden Anforderungen und komplexen Aufgaben von Ausbildung auch in diesem speziellen Unternehmensfallbeispiel gerecht zu werden, benötigt das dortige betriebliche Bildungspersonal Team- und Gruppenkompetenz, sozialpädagogische Fähigkeiten sowie Kommunikationskompetenz. Die Fachkompetenz spielt zudem immer noch eine entscheidende Rolle für die Professionalität eines betrieblichen Ausbilders, da sie die Basis für Akzeptanz und Autorität bei den Auszubildenden bildet und die Qualität der Ausbildung durch eine mangelhafte Fachkompetenz direkt beeinträchtigt werden würde (vgl. Reetz 2002, 16). Wichtig für den modernen Ausbilder ist hierbei allerdings nicht mehr (nur) die Tätigkeit als Fachmann, sondern vielmehr die als ‚betrieblicher Fachdidaktiker‘ (vgl. ebd.).

Verglichen mit klassischen Professionen wie bspw. Juristen oder Ärzten kann festgehalten werden, dass die Kriterien einer umfassenden Professionalisierung des (über-)betrieblichen Berufsbildungspersonals in einem notwendig komplexen Abbild nur unzureichend erfüllt sind (vgl. Meyer 2008; Kraft 2006). Zwar haben Akteure der ‚(über-)betrieblichen Professionsgruppe‘ in der Regel einen berufsbildenden Abschluss sowie fachspezifische Fort-/Weiterbildungsabschlüsse inne, jedoch häufig wenig bis keine Qualifikationen bzgl. der pädagogischen Tätigkeit als Ausbilder (bzw. ausbildende Fachkraft). Diese ist somit nicht nur professionalisierungsbedürftig, sondern bedarf nach wie vor auch der Verberuflichung (vgl. Meyer 2008, 7).

Für die Befragung war es demnach auch wichtig, ausbildungsrelevante Kompetenzen einschätzen zu lassen, um über die zu erfüllenden Rollen tiefergreifende Auskünfte zu erhalten und bestimmte Professionalisierungsbedarfe aufzuzeigen bzw. abzuleiten. Die Ausbilder wurden daher in Interviews zu ihrem Selbstbild, bezogen auf verschiedene Anforderungen (Fach-, Methoden-, Medien-, Team-, sozialpädagogische und kommunikative Kompetenz) befragt. Zur

Erhebung des Fremdbildes erfolgten zudem Interviews mit Auszubildenden, die den Ausbildungsprozess bzgl. ihrer Ausbilder bewerten sollten. Aus der angenommenen Divergenz der beiden Betrachtungsweisen ließen sich Erkenntnisse zur Professionalisierung gewinnen und Verbesserungsvorschläge für das Unternehmen als Ausbildungsbetrieb entwickeln.

Im Rahmen der studentischen explorativen Untersuchung wurden insgesamt elf Personen (sechs Ausbilder sowie fünf Auszubildende) mittels *teilstrukturierter, leitfadengestützter Interviews* befragt. Die befragten Ausbilder waren zum Untersuchungszeitraum alle Abteilungsleiter in den verschiedenen Bereichen des Unternehmens – und somit in der Position von nebenberuflichen Ausbildern. Es wurden drei männliche Ausbilder sowie drei weibliche Ausbilderinnen interviewt. Bzgl. ihrer soziodemographischen Daten bzw. Bildungs-/Berufsbiografien herrschte eine hohe Heterogenität. Drei ausbildende Probanden besaßen die mittlere Reife, zwei das Abitur und einer die Fachhochschulreife. Hinsichtlich der berufsbildenden Abschlüssen konnte folgendes festgestellt werden: Zwei Ausbilder besaßen eine abgeschlossene Berufsausbildung als Kaufmann im Einzelhandel. Die restlichen Ausbilder haben Berufsabschlüsse als Verkäufer, Koch und Bau-facharbeiter. Drei Probanden erwarben zusätzlich einen Hochschulabschluss. Arbeitspädagogische (Grund-)Qualifizierungen bspw. durch die Ausbildereignung konnte nur einer der Interviewten nachweisen.

Zum Zeitpunkt der Befragung waren die Auszubildenden zwischen 19 und 25 Jahre alt. Drei Probanden waren männlich und zwei weiblich. Die allgemeinbildenden Schulabschlüsse reichten vom Hauptschulabschluss (3x) über die mittlere Reife (1x) bis hin zur Fachhochschulreife (1x). Vier Auszubildende lernten den Beruf des Kaufmanns im Einzelhandel und einer den des Fleischers. Jeweils zwei Auszubildende befanden sich im zweiten und dritten Lehrjahr und einer im ersten Lehrjahr.

Die folgenden Ergebnisdarstellungen spiegeln die Kompetenzeinschätzungen zur Ausbilderprofessionalität durch die Ausbilder (Selbstbild) und Auszubildenden (Fremdbild) wider. Da die studentische Forschungsarbeit zeitlich sehr limitiert gewesen ist, stellen diese Kompetenzeinschätzungen zunächst eher einen explorativen Charakter dar. Für größer angelegte forschungsmethodische Verfahren wie bspw. Kompetenzmessungen auf Basis quantitativer Forschungsmethoden fehlte die Zeit und somit auch der Zugang zu dann notwendigen Stichprobengrößen.

4.2 Ergebnisse und Auswertung

Die Gruppe der Auszubildenden schätzte die *Fachkompetenz* der Ausbilder vorwiegend als positiv ein. Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass ein Großteil der Ausbilder aus Sicht der Auszubildenden über durchaus großes Fachwissen bzgl. der Grundlagen des Fachbereiches verfügt. Laut den interviewten Auszubildenden fehlt jedoch bei einigen Ausbildern partiell spezifisches Fachwissen, was über die Grundlagen hinausgeht. Die Gruppe der Ausbilder bewertete ihr persönliches Fachwissen insgesamt als besonders gut. Es folgte jedoch auch der Hinweis, dass manche Fragen der Auszubildenden einer Nachrecherche bedürfen. In den Ergebnissen lässt sich zudem beobachten, dass die befragten Ausbilder wenig an beruflicher Weiterbildung

partizipieren. Neben einem grundsätzlichen Angebotsmangel wird die fehlende Zeit im Berufsalltag angegeben. Dies verhindert eine Weiterqualifizierung v.a. auch im fachlichen Bereich. Betriebsintern erhalten die Ausbilder bspw. nur zentrale Informationen zu den Produkten. Spezialwissen über Produkte oder Neuerscheinungen erhalten sie nur über Eigeninitiative.

Die *Methodenkompetenz* bezeichnet die geeignete Methodenwahl abhängig vom Ausbildungsinhalt, Auszubildenden und Lernort. Nach Aussage der Gruppe der Auszubildenden visualisieren Ausbilder die Sachverhalte einer Lehrinheit über Handskizzen, regen zu autodidaktischem Lernen an oder verweisen auf die ausgegebenen Fachbücher. Gemäß der Rückmeldungen der Ausbilder verwenden sie Lehrmethoden, die die Auszubildenden befähigen, den vorgestellten Arbeitsprozess nach der Unterweisung fachlich korrekt und selbstständig planen, durchführen und evaluieren zu können. Dies führt bei den Auszubildenden zur beruflichen Handlungskompetenz im Laufe ihrer Ausbildung. Es existieren im Berufsalltag einige Restriktionen, die hinderlich für die Unterweisung sind und für die Interaktion mit dem Auszubildenden nur begrenzt Raum bieten.

Die *Medienkompetenz* der Ausbilder ließ sich nur unzureichend überprüfen, da nach Aussagen der Auszubildenden und der Ausbilder Medienwechsel und -einsätze in der Ausbildung selten stattfinden. Die Ausbilder arbeiten in den Unterweisungen nicht besonders medienunterstützt, wie bspw. die Berufsschullehrer im Unterricht mit Beamer, Flipcharts, Metaplanwänden etc. Der Wunsch nach einer vielfältigeren Auswahl an Medien bestand auf beiden Seiten der Befragten.

Die *Teamkompetenz* der Ausbilder zeichnete sich aus ihrem Selbstbild heraus durch die Bereitschaft zur Interaktion und zum Austausch untereinander aus. Dies meint unterstützendes Verhalten auf der Beziehungs- und Arbeitsebene. Im Gegensatz dazu bemängelten die Auszubildenden das teils abweisende Verhalten seitens der Ausbilder. Laut den Auszubildenden finden die Ausbilder nicht immer Zeit für Hilfestellungen und es besteht dadurch der Wunsch nach mehr Unterstützung im Ausbildungsprozess.

Die *sozialpädagogische Kompetenz* der Ausbilder ließ sich wie auch die Medienkompetenz ebenfalls schwer mit dieser Untersuchung beobachten bzw. einschätzen. In der Befragung gaben die Ausbilder an, dass durch Zeitmangel sozialpädagogische Aktivitäten selten zu realisieren sind. Zudem verfügen sie nicht über ausreichende sozialpädagogische Grundkenntnisse für die Lehrtätigkeit und wählen daher oft den kooperativen Führungsstil in den Ausbildungssituationen. Übereinstimmend beanstandeten die Auszubildenden die fehlende Wertschätzung nach der Lehrunterweisung seitens der Ausbilder. Sie bemängelten, dass die Ausbilder für Lehrgespräche zu wenig Zeit einplanen und gelegentlich den achtungs- und respektvollen Umgang vernachlässigen. Im Gegensatz dazu stören sich die Ausbilder am Desinteresse der Auszubildenden. Beide Gruppen erweckten jedoch den Eindruck, dass größtenteils ein gutes Arbeitsklima vorherrscht. So verfügen die Auszubildenden über die Möglichkeit, private Termine in der Ausbildungszeit wahrzunehmen und die dafür aufgewendete Zeit im Betrieb nachzuarbeiten. Weiterhin wurde mehrfach auf einen empathischen und rücksichtsvollen Umgang außerhalb be-

trieblicher Belange hingewiesen. Nach Angaben der Ausbilder haben sich jedoch Charaktermerkmale und Werte der Auszubildenden verändert. So führen sie u.a. das gestiegene/teils übersteigerte Selbstbewusstsein und die verringerte Arbeitsmoral seitens der Auszubildenden an. Weiterhin bemängeln sie die gesunkene Vorbildung und die Unpünktlichkeit.

Die *Kommunikationskompetenz* der Ausbilder bewerteten die Auszubildenden als vielschichtig. Der Umgangston wird als sachlich, dennoch locker und freundlich, teilweise aber auch als distanziert und respektvoll (Siezen) empfunden. Es besteht seitens der Ausbilder jederzeit die Bereitschaft, persönlich oder telefonisch mit den Auszubildenden zu kommunizieren. Seitens der Auszubildenden besteht der Wunsch nach regelmäßig organisiertem Austausch und aktivem Nachfragen der Ausbilder. Festzustellen ist, dass keine einheitlichen Kommunikationsregeln im Umgang mit den Auszubildenden existierten, sondern eine personenzentrierte und individuelle Kommunikation stattfindet. Nach Aussagen der Ausbilder ist die Kommunikation mit den Auszubildenden abhängig von Tagesbefindlichkeiten.

Aus den obigen Kompetenzeinschätzungen lässt sich skizzenhaft ableiten, dass Ausbilder und Auszubildende durchaus ähnliche Ansprüche an die Professionalisierung des betrieblichen Berufsbildungspersonals haben. Der Professionalisierungsbedarf geht hierbei u.a. einerseits mit den Kritikpunkten der Auszubildenden einher und andererseits aus den konkreten Weiterbildungswünschen seitens der Ausbilder hervor. Beide Gruppen äußern ähnliche Einschätzungen bezogen auf das Kompetenzprofil für betriebliche Ausbilder. Die Selbsteinschätzung der Ausbilder im Vergleich zur Fremdeinschätzung der Auszubildenden divergiert stärker eigentlich nur in der Beurteilung der Fachkompetenz. Während die Auszubildenden personen- und themenbezogene Unterschiede in der Fachkompetenz der einzelnen Personen feststellen, geben die Ausbilder einheitlich an, über gute Fachkompetenz zu verfügen. Dennoch räumen sie resümierend ein, dass Weiterbildungswünsche bestehen, um v.a. fachliche aber bspw. auch arbeits- und sozialpädagogische Kompetenzen zu erweitern. Zudem wünschen sie sich partiell die Zeit (i.S. der unternehmensgesteuerten Freistellung/Förderung), um die Ausbildungsereignung abzulegen.

Die Gesamtgruppe der Ausbilder identifizierte sich mit ihrer Ausbildertätigkeit. Sie gehen auf die Bedürfnisse ihrer Auszubildenden ein, wenn es der Berufsalltag zulässt. Bzgl. der Ausbilderrollen zeigte die Befragung auf, dass es sich beim Berufsbildungspersonal in diesem Ausbildungsbetrieb vorwiegend um Kompetenzentwickler/Berater und Lernprozessbegleiter und nicht nur um reine Wissensvermittler handelte.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse des vorliegenden Forschungsberichtes muss berücksichtigt werden, dass auf eine relativ kleine Probandengruppe in nur einem Unternehmensfallbeispiel zugegriffen wurde, so dass die Ergebnisse weder als repräsentativ noch als allgemeingültig für die Handelsunternehmen im Lebensmittelfachbereich in Mecklenburg-Vorpommern anzusehen sind. Auch die spezifische Auswahl eines einzigen Unternehmens bzw. von Ausbildungsberufen lassen die Ergebnisse zwar für dieses Unternehmen im Speziellen besser verwerten, schränken jedoch die Übertragbarkeit innerhalb der Branche zusätzlich ein. Es bleibt offen, ob Befragungen

in anderen Branchen zu gleichen oder ähnlichen Ergebnissen führen. Daher muss klar herausgestellt werden, dass es sich bei den Ergebnissen lediglich um Tendenzen für Professionalisierungsbedarfe des betrieblichen Berufsbildungspersonals handelt. Des Weiteren wurden lediglich bestimmte berufspädagogische Kompetenzbereiche sowie ausgewählte Rollenbilder des Ausbilders als Fachmann sowie Kompetenzentwickler, Berater und Begleiter betrachtet. Die in der Literatur weiterführend genannten möglichen Rollen, wie u.a. Innovator, Wegbereiter der Internationalisierung sowie Bildungsmanager und Netzwerker wurden in dieser Betrachtung außer Acht gelassen (vgl. Diettrich 2009).

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse den Zeitmangel im Ausbildungsprozess als akutes Problem in diesem Ausbildungsbetrieb auf. Im Alltagsgeschäft findet sich nach Angaben beider Gruppen oft wenig Raum und Zeit für den Ausbildungsprozess im Betrieb. Es fehlen partiell transparente Strukturen und eindeutige Regeln für die Ausbildungsprozesse. Als Handlungsempfehlung kann eine interne Weiterbildung mit beratendem Charakter gegeben werden. Da in diesem Ausbildungsbetrieb bereits die Ausbildung als Teamarbeit gesehen wird und eine rege Interaktion zwischen Ausbildern und Auszubildenden herrscht, vermag eine moderierte Gruppendiskussion mit angegliederter Ideenfindung und kollegialem Feedback zu einer verbesserten (De-)Regulierung bzw. (Re-)Strukturierung des Ausbildungsalltages führen. Es ist hierbei auch zu empfehlen, nicht nur die arbeits- und sozialpädagogische Kompetenz der Ausbilder zu fördern, sondern auch die Rahmenbedingungen für die Ausbildung innerhalb des Unternehmens anzupassen. Durch mehr Raum und Zeit sowie die bewusste Auseinandersetzung der Ausbilder mit den Auszubildenden gewinnt die Ausbildung an Qualität.

Insgesamt machen die Ergebnisse des Forschungsberichtes darauf aufmerksam, dass die Tätigkeit als betrieblicher Ausbilder nicht nur auf die Übermittlung von Fachwissen zu reduzieren ist. Ausbilder sehen sich durchaus auch in der Rolle des Kompetenzentwicklers, Beraters und Begleiters. Abschließend ist festzuhalten, dass die Professionalisierung des (über-)betrieblichen Berufsbildungspersonals weiterhin ein zentrales Thema in der wissenschaftlichen Betrachtung einnehmen muss, um die Qualität der dualen Ausbildung zu erhalten bzw. zu verbessern.

5 Fazit

Auf Grundlage der drei Forschungsberichte zu studentischen explorativen Studien in Mecklenburg-Vorpommern lassen sich Aussagen sowie weiterführende Forschungsdesiderate zur Professionalisierung von (über-)betrieblichem Berufsbildungspersonal ableiten.

Die *Untersuchung der Berufsbiografien* zeigte auf, dass nicht nur ein Weg hin zum Ausbilder bzw. Ausbildungsleiter existiert. Zwischen männlichem und weiblichem Ausbildungspersonal lassen sich bspw. Unterschiede in der Schul-, Berufs- und akademischen Bildung sowie beruflichen Weiterqualifizierungen erkennen. Geschlechtergetrennt fehlte bei den männlichen Ausbildungsleitern in den Berufsbiografien eine Zielorientierung für diese Position, wohingegen die Ausbildungsleiterinnen gezielter den Weg zur Ausbildungsleitung einschlugen. Auch die ar-

beits- bzw. berufspädagogischen Qualifizierungen fielen sehr unterschiedlich aus. So besaßen nicht alle männlichen Ausbildungsleiter, jedoch alle weiblichen Ausbildungsleiterinnen mindestens eine Ausbildereignung bzw. ein pädagogisches Studium. Eine Gemeinsamkeit liegt in der fehlenden Nähe zum Auszubildenden im Ausbildungsprozess, v.a. auch aufgrund der Organisations- und Koordinierungsaufgaben in dieser Führungsposition. Es gilt, die ermittelten Explorationsergebnisse bzw. Tendenzen auf eine größere empirische Basis zu stellen und die Zielgruppe auf weitere Akteure des (über-)betrieblichen Berufsbildungspersonals zu erweitern, um tiefergreifend Aussagen über die Berufsbiografien des (über-)betrieblichen Berufsbildungspersonals treffen zu können.

Der Blick in die *Vergangenheit berufspädagogischer Bildungs- und Berufswege* zeigte auf, welche hohe Heterogenität allein beim Werdegang der sechs befragten Ausbildungsleiter vorherrscht. Dies führt hierbei auch zu unterschiedlichen Professionalisierungsbedarfen als ‚biografische Anknüpfung‘ – bspw. arbeits- bzw. berufspädagogische Fortbildungen (v.a. Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge IHK, Geprüfter Berufspädagoge IHK). Hier ergibt sich dann die Opportunität, Weiterqualifizierungen im Sinne durchlässiger, modularer Weiterbildungskonzepte zu entwickeln/zu etablieren, die als Basis auf die heterogenen bildungs-/berufsbiografischen Karrierepfade zurückgreifen. Neben den Biografien müssen jedoch auch die Berufsalltage und somit die verschiedenen Rollen des (über-)betrieblichen Berufsbildungspersonals bei der Entwicklung von passgenauen Professionalisierungskonzepten mitgedacht werden.

Aus dem zweiten Forschungsbericht wurde deutlich, dass *Ausbilder im Berufsalltag verschiedene Rollen* einnehmen, um die Anforderungen der dualen Ausbildung zu erfüllen. Diese Rollenpluralität entwickelt sich dynamisch mit bestimmten Einflussfaktoren auf den Ausbildungsprozess (politische, gesellschaftliche, unternehmerische etc.). Auch die Heterogenität der Zielgruppe der Auszubildenden fordert immer mehr eine individuelle Lernprozessbegleitung und die damit verbundenen Rollenwechsel bspw. vom Fachmann zum Sozialpädagogen/Erzieher u.ä. Um dies zu gewährleisten und eine adäquate Ausbildungsqualität zu erreichen oder beizubehalten wird oft eine notwendige Zeitintensität bzgl. der Ausbilderaufgaben angegeben.

Planung und Organisation der Ausbildung nehmen bei hauptberuflichen als auch bei nebenberuflichen Ausbildern immer mehr Zeit in Anspruch – zu Lasten der pädagogischen Interaktionen zwischen Ausbilder und Auszubildenden. Diese ausgewiesenen Tendenzen gilt es mit einer größeren Datenbasis zu überprüfen.

Der Blick in die *Gegenwart berufspädagogischer Berufsalltage* des (über-)betrieblichen Berufsbildungspersonals zeigte eine hohe Arbeitskomplexität auf, beeinflusst v.a. von der Heterogenität der Zielgruppe der Auszubildenden, durch die Zusammenarbeit mit allen Akteuren in der Berufsausbildung wie Berufsschullehrern, Ausbildungsbeauftragten usw., von den Unternehmenszielen, von den gesellschaftlichen/politischen/technologischen Entwicklungen und vom eigenen Qualitätsanspruch sowie Selbst-/Zeitmanagement. Neben der bildungs-/berufsbiografischen Forschung (erster Forschungsbericht) stellte der zweite Forschungsbericht die (Berufs-)Alltagsforschung als weiteren wichtigen Inputgeber bzgl. passgenauer Professionalisierung des (über-)betrieblichen Berufsbildungspersonals (dritter Forschungsbericht) heraus.

Die Ergebnisse des dritten Forschungsberichts zeigten zum einen aus der Sicht des Ausbilders auf, welche *Kompetenzen bzw. Professionalisierung* für den Ausbildungsprozess erforderlich sind und ob es Weiterqualifizierungsbedarfe in bestimmten Bereichen gibt (Selbstbild). Zum anderen bewerten Auszubildende die Abläufe im Ausbildungsprozess bezogen auf ihre Ausbilder (Fremdbild). Unterschiede wurden v.a. bei der Einschätzung der Fachkompetenz/des Fachwissens ermittelt, welches für die Auszubildenden z.T. als nicht spezifisch genug angegeben wurde. In den Bereichen der arbeits- bzw. sozialpädagogischen Kompetenzen existierte bei den befragten nebenberuflichen Ausbildern der Wunsch nach Weiterqualifizierung bspw. durch die Ausbildungsereignung oder pädagogische Fort- und Weiterbildungen. Dies ist wiederum auch auf die Heterogenität der Zielgruppe der Auszubildenden zurückzuführen und den damit verbundenen Rollenwechsel vom reinen Wissensvermittler zum Kompetenzentwickler bzw. Lernprozessbegleiter. Um die Auszubildenden demnach individuell betreuen zu können und die Ausbildungsqualität zu steigern, müssen auch die Rahmenbedingungen (Zeit und Raum für die Ausbildung) im Unternehmen verändert werden. Um jedoch allgemeingültige Aussagen treffen zu können, müssen auch bzgl. des dritten Forschungsberichtes mehrere Ausbildungsbetriebe, evtl. getrennt nach Branchen, untersucht werden, um repräsentative Aussagen treffen zu können. Mit dem abschließenden Blick in die *Zukunft berufspädagogischer Professionalisierung* kann attestiert werden, dass für eine biografie- und alltagsorientierte Professionalisierung des (über-)betrieblichen Berufsbildungspersonals weitere Forschung notwendig ist, um individuelle sowie auch zielgruppenübergreifende Bedarfe zu ermitteln und daraus abgeleitet passgenaue Bildungskonzepte zu entwickeln.

Literatur

Albrecht, G./Ernst, H./Westhoff, G./Zauritz, M. (2014): Bildungskonzepte für heterogene Gruppen – Anregungen zum Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in der beruflichen Bildung. Bonn.

Bahl, A./Blötz, U./Brandes, D./Lachmann, B./Schwerin, Ch./Witz, E.-M. (2012): Die Situation des Ausbildungspersonals in der betrieblichen Bildung (SIAP), Abschlussbericht. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.

Bahl, A./Blötz, U./Niethen, G./Schwerin, C. (2009): Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.

Bahl, A./Dietrich, A. (2008): Die vielzitierte 'neue Rolle' des Ausbildungspersonals – Diskussionslinien, Befunde und Desiderate. BWP@Spezial 4, 1-10.

Bahl, A./Grollmann, P./Gross, H. (2008): Berufliches Bildungspersonal in Europa: Rückblick – Überblick – Ausblick. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 37 (6), 14-17.

BBiG – Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I, 931), das zuletzt durch Artikel 22 des Gesetzes vom 25. Juli 2013 (BGBl. I, 2749) geändert worden ist.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009a): Ausbilder-Eignungsverordnung. Bonn.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009b): Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/ Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin. Bonn.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009c): Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Berufspädagoge/ Geprüfte Berufspädagogin. Bonn.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): Handreichung für ausbildende Fachkräfte. Online: https://www.bmbf.de/pub/Handreichung_fuer_ausbildende_Fachkraefte.pdf (30.11.2016).

Brater, M./Wagner, J. (2008): Qualifizierungsbedarf des betrieblichen Ausbildungspersonals. Ergebnisse einer explorativen Studie. BWP 6/2008, 5-9.

Diettrich, A. (2009): Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung. Online: http://www.bwpat.de/profil2/diettrich_profil2.pdf (30.11.2016).

Flick, U./von Kardorff, E./Keupp, H./von Rosenstiel, L./Wolf, St. (1995): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Konzepte und Anwendungen (2. Aufl.). Psychologie Verlags Union. Weinheim.

Kluge, S./Kelle, U. (2001): Methodeninnovation in der Lebenslaufforschung. Integration qualitativer und quantitativer Verfahren in der Lebenslauf- und Biographieforschung. Juventa Verlag. Bonn.

Kraft, S. (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildungler/innen – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. Online: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf (30.11.2016).

Mayer, H. O. (2013): Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung (6. Auflage). Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH. München.

Meyer, R. (2008): Professionalisierung als Konzept der Qualitätssicherung – Perspektiven für das Berufsbildungspersonal und -forschung.

Online: http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/meyer_ws25-ht2008_spezial4.pdf (30.11.2016).

Reetz, L. (2002): Überlegungen zu einer zukunftsgerichteten Rolle der Ausbilder in Betrieben. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98, Heft 1, 8-25.

Ulmer, P./Weiß, R./Zöller, A. (2012): Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung. In: Ulmer, P./Weiß, R./Zöller, A.: Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bertelsmann. Bielefeld, 7-18.

Universität Rostock (2014a): Biografien von Bildungspersonal in Mecklenburg-Vorpommern. Forschungsbericht zum Seminar »Berufsbildungsforschung« Wintersemester 2013/2014. Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik. Universität Rostock.

Universität Rostock (2014b): Beruflicher Alltag von Berufsbildungspersonal in Mecklenburg-Vorpommern. Forschungsbericht zum Seminar »Berufsbildungsforschung« Wintersemester 2013/2014. Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik. Universität Rostock.

Universität Rostock (2014c): Professionalisierung von Bildungspersonal in Mecklenburg-Vorpommern. Forschungsbericht zum Seminar »Berufsbildungsforschung« Wintersemester 2013/2014. Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik. Universität Rostock.

Alla Merkel/Martin French/Andreas Diettrich/Manuela Weber

**Handlungskontexte und Kompetenzen
von betrieblichem Ausbildungspersonal –
Eine explorative Untersuchung von Arbeits-
bedingungen und -prozessen in regionalen
Unternehmen in Mecklenburg-Vorpommern**

1 Einleitung

Für die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten der Auszubildenden in der beruflichen Bildung wird in den Betrieben vor allem dem betrieblichen Ausbildungspersonal eine Schlüsselrolle zugeschrieben. Jedoch steht das betriebliche Ausbildungspersonal vor der großen Herausforderung, gestiegene Anforderungen und Voraussetzungen bzgl. der Arbeitswelt in der betrieblichen Ausbildung zu bewältigen. Die Arbeitswelt ist einerseits aufgrund des technologischen, wirtschaftlichen und demografischen Wandels von hoher Dynamik und Flexibilität geprägt, andererseits führen diese Veränderungen dazu, dass die beruflichen Ausbildungsprozesse komplexer und differenzierter werden, wodurch der Umfang des berufspädagogischen Handlungspertouires deutlich erhöht wird. Hierdurch entstehen neue Rollen, Tätigkeitsprofile und Verantwortlichkeiten des betrieblichen Ausbildungspersonals (vgl. Brünner 2012, 237; Bahl et al. 2009, 2). Obwohl immer wieder auf die Schlüsselrolle des Ausbildungspersonals hingewiesen wird, existieren jedoch nur wenige repräsentative Daten über diese heterogene Zielgruppe (vgl. Brünner 2012, 237).

Dieser Beitrag konzentriert sich auf den Ausbilder als Akteur der ‚pädagogisch-operativen betrieblichen Ausbildungsprozesse‘, da dieser u.a. die Ausbildungseinheiten plant, durchführt und auswertet. Er steht idealtypisch im dauerhaften und direkten Kontakt mit den Auszubildenden und ist ein wichtiger Organisator und ausführendes Organ in der betrieblichen Ausbildung (vgl. Röben 2006, 4). Der Schwerpunkt liegt dabei auf den Forschungslücken des ‚Berufsbildes Ausbilder‘. Hierzu wird anhand der Handlungskontexte und Kompetenzen der Ausbilder das Berufsbild näher charakterisiert, um auf dieser Basis eine gezielte Förderung sowie die Implementierung von Qualifikationsansätzen in den Betrieben im weiteren Verlauf ermöglichen zu können (vgl. Bahl et al. 2009, 5). Die Qualifizierung ist sowohl hinsichtlich der Herausforderungen in der betrieblichen Ausbildung, als auch für u.U. weiterführende Karriere- und Professionalisierungswege erforderlich. Ein Hauptziel der hier vorgestellten Untersuchung war dementsprechend u.a. auch die Erarbeitung eines Handlungs- und Kompetenzkatalogs der Ausbilder.

2 Ausbilder im dualen System der Berufsausbildung in Deutschland

2.1 Ausbilder im Betrieb – Eignung, (Handlungs-)Kompetenz und Handlungskontext

Das betriebliche Ausbildungspersonal kann grundsätzlich jede Person in einem Betrieb sein, die mit auszubildenden Aufgaben betraut ist. In diesem Beitrag liegt der Fokus auf dem hauptamtlichen Ausbilder. Auch wenn aus juristischer Sicht gemäß BBiG die Person Ausbilder klar definiert ist, liegt bis heute kein einheitliches Berufsbild vor. Diese Herausforderung wird für die nachfolgenden Überlegungen von entscheidender Bedeutung sein.

Wie aus Abbildung 1 ersichtlich wird, ist ein mögliches Konzept einer Ausbilder-Handlungskom-

petenz in Fach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz aufgeteilt. Dabei verzahnt sich die Mitwirkungs- und Problemlösekompetenz mit allen jeweiligen Handlungssubkompetenzen.



Abbildung 1: **Konzept Ausbilder-Handlungskompetenz** (Quelle: eigene Darstellung; in Anlehnung an Ruschel o. J., 4; KMK 2011, 15; Rausch 2011, 81; Rausch 2012, 169)

Als Teil der Fachkompetenz soll an dieser Stelle die *pädagogische Kompetenz* hervorgehoben werden, da diese für die Ausübung der Ausbildertätigkeiten elementar ist (vgl. Hecker 2012, 169). Weiter kann das Berufsbild des Ausbilders durch seine spezifischen fachlichen bzw. pädagogischen *Handlungskontexte* charakterisiert werden. Ein mögliches Ziel des Ausbilderhandelns kann ein erfolgreicher Abschluss der Auszubildenden oder die betriebliche Fachkräftesicherung sein. In diesen Zusammenhängen besitzt der Ausbilder fachspezifische Aufgaben- und Verantwortungsbereiche, die er zu bewältigen hat. Außerdem hängt das Handeln von den *Handlungsspielräumen* ab. Daher liegt der Fokus der ‚Ausbilder-Handlung‘ auf diesen drei wesentlichen Aspekten. Des Weiteren haben auch die *Arbeitsbedingungen* als äußere Rahmenbedingungen Einfluss auf das Ausbilderhandeln. Demnach ist ein Handlungskontext sowohl die Handlung selbst als auch alles, was im komplexen Zusammenhang mit ihr steht.

In der folgenden Betrachtung werden die Arbeitsbedingungen nach Kirchner (1993), als ein Gestaltungsgegenstand betrachtet (vgl. Kirchner 1993, 6), dazu gehören die organisatorischen, psychisch-sozialen, materiell-finanziellen und technischen Arbeitsbedingungen. Unter gestalterischen Aspekten besteht ein Hauptziel eines arbeitswissenschaftlichen Verständnisses darin, dass »die arbeitenden Menschen in produktiven und effizienten Arbeitsprozessen schädigungslose, ausführbare, erträgliche und beeinträchtigungsfreie Arbeitsbedingungen vorfinden« (Luczak/Volpert 1987, 7). Ein weiteres Ziel ist die Erfüllung der Standards der sozialen Angemessenheit nach Arbeitsinhalt, -aufgabe, -umgebung und der Kooperation sowie Entlohnung,

aber auch der Entfaltung der Handlungsräume, des Erwerbs von Fähigkeiten sowie der Erhaltung und Entwicklung der Persönlichkeit in Kooperation mit anderen (vgl. Kirchner 1993, 4).

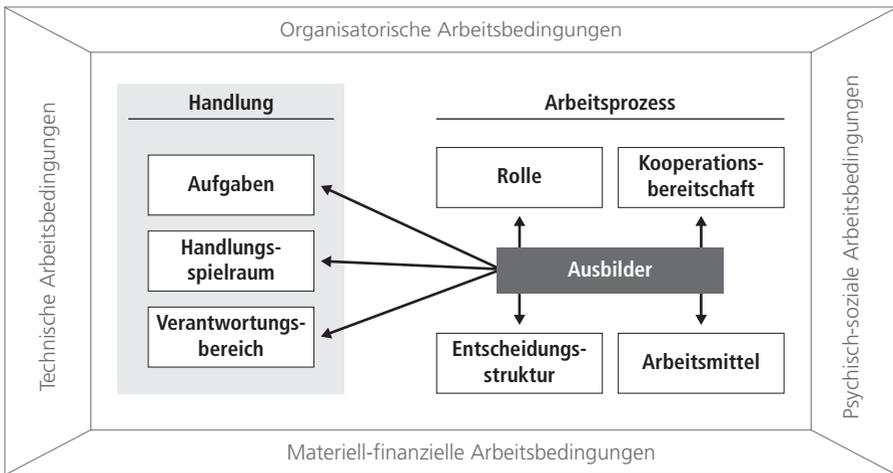


Abbildung 2: **Handlungskontexte der betrieblichen Ausbilder** (Quelle: eigene Darstellung; in Anlehnung an Kirchner 1993)

Abbildung 2 stellt eine Übersicht der Handlungskontexte der betrieblichen Ausbilder dar, diese lassen sich grob in *Arbeitsbedingungen* und *Arbeitsprozess* einteilen. Dabei wirken die Arbeitsbedingungen von außen auf den Arbeitsprozess und seine Aspekte. In dem Arbeitsprozess steht der Ausbilder als *Arbeitsperson* im Mittelpunkt. Zur erfolgreichen Bewältigung des Arbeitsprozesses nimmt er unterschiedliche *Rollen* ein, zeigt *Kooperationsbereitschaft* sowie *Entscheidungsstruktur*. Des Weiteren sind *Arbeitsmittel* und die *Handlung*, die sich aus Aufgaben, Handlungsspielraum und Verantwortungsbereich zusammensetzt, aufzuführen. Im Handlungsfeld der Ausbilder besitzt die *Aufgabe* eine zentrale Bedeutung, da diese für die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten an den Auszubildenden notwendig ist. Im Allgemeinen lassen sich die Aufgaben in organisatorische und Verwaltungs-, didaktisch-methodische sowie erzieherische Aufgaben unterteilen. Ausbilder sind u.a. für die Auswahl und Einstellung der geeigneten Auszubildenden sowie für die Koordination der Ausbildung zuständig. Außerdem führen sie Gespräche mit unterschiedlichen Akteuren, die an der Ausbildung beteiligt sind, wie den Berufsschulen, der Personalabteilung oder den Kollegen und Mitarbeitern. Hinzu kommt, dass sie für die Überwachung, Kontrolle und die fachgerechte Dokumentation der Ausbildung zuständig sind (vgl. Alef/Stein 2002, 19f.; Ruschel o. J., 11; Leischner 1993, 46).

Die Ausbilderaufgaben müssen, durch die zunehmende Heterogenität der Auszubildenden, um sozialpädagogische Aufgaben ergänzt werden (vgl. Ulmer/Weiß/Zöllner 2012, 10). Diese sind in der novellierten Ausbildereignungsprüfung (AEVO) im Handlungsfeld »Ausbildung durchführen«

in Punkt 3.7 verankert (vgl. Ulmer/Gutschow 2009, 51). Sie sollen den Ausbilder dazu befähigen »die soziale und persönliche Entwicklung von Auszubildenden zu fördern, Probleme und Konflikte rechtzeitig zu erkennen sowie auf eine Lösung hinzuwirken« (§3 (3) Nr. 7 AEVO). Die Art und Häufigkeit dieser kann zusätzlich an der nicht konformen Vermittlung oder der Komplexität der Inhalte liegen, mit denen der Ausbilder partiell überfordert sein kann (vgl. Grotonsohn/Waxweiler 2010, 66).

Der Ausbilder besitzt, im Zusammenhang mit seinen Aufgaben, unterschiedliche *Verantwortungsbereiche*. In Bezug auf die Auszubildenden ist er für die Sicherung der optimalen Ausbildung und Persönlichkeitsentwicklung verantwortlich. Des Weiteren muss er für den Schutz vor charakterlichen und gesundheitlichen Schäden des Jugendlichen sorgen und diesen bestmöglich auf die Prüfung vorbereiten. Die Verantwortung gegenüber dem Unternehmen zeichnet sich durch den Ausgleich zwischen wirtschaftlichen und pädagogischen Erfordernissen, Sicherstellung reibungsloser Abläufe sowie der Kostenverantwortung aus. Der Ausbilder hat zudem gegenüber der Gesellschaft eine wichtige Funktion. Hier ist er als Teil des Berufsbildungssystems in der Verantwortung, die Auszubildenden zu qualifizieren, Arbeitskräfte auszubilden und damit die Nachwuchssicherung zu gewährleisten (vgl. Ruschel o. J., 11; Leischner 1993, 48f.).

Um den verschiedenen Erwartungen gerecht zu werden, muss der Ausbilder *Kooperationsbereitschaft* mitbringen und im Rahmen seiner Aufgaben mit den betrieblichen als auch mit außerbetrieblichen Stellen zusammenarbeiten (vgl. Leischner 1993, 47; Seyd 1995, 31; Alef/Stein 2002, 21).

Der *Handlungsspielraum*, der dem Ausbilder zur Verfügung steht, hängt oftmals von den gegebenen Rahmenbedingungen des jeweiligen Unternehmens ab. Hierbei spielt jedoch auch die Haltung der verschiedenen innerbetrieblichen Akteure eine Rolle. Die jeweilige Haltung der Kollegen zu den Ausbildungsangelegenheiten und vor allem deren Entscheidungsbefugnis können die Handlungsspielräume des Ausbilders und seine Position stark beeinflussen. Sein Handlungsspielraum wird vor allem in Bezug auf die Autonomie in der Arbeit und die daraus resultierende Möglichkeit, kompetent zu handeln, betrachtet (vgl. Kehl/Rebmann/Schlömer 2009, 97).

Die Ausbilderrolle kann auch hinsichtlich eines instruktionalen oder konstruktivistischen Lehr-Lern-Verständnisses (LLV) unterschieden werden. Bei dem instruktionalen LLV nehmen die Ausbilder eher eine Rolle als Unterweiser, Wissensvermittler, Belehrer bzw. Fachmann ein. Die Ausbilder mit konstruktivistischem LLV nehmen eher die Rolle als Moderator, Lernprozessbegleiter, Coach, Lernberater, Mentor oder Organisator ein. Hinzu kommen noch weitere Rollen, wie die der Vertrauensperson, des Anwalts und des Vorgesetzten des Auszubildenden (vgl. Golas 1993, 124; Lauterbach/Neß 1999, 98). Es ist ersichtlich, dass der Ausbilder viele Rollen einnehmen kann bzw. muss, um seine Arbeitstätigkeit erfolgreich auszuführen zu können.

Weitere Elemente bei der erfolgreichen Ausübung der Ausbildertätigkeiten sind die *Arbeitsgegenstände und -mittel*, die sich je nach Ausbildungsberuf und Branche unterscheiden. Die Aus-

bilder arbeiten dabei in erster Linie in Büroräumen und an betrieblichen Lernorten, wie beispielsweise in Büros, (Lehr-)Werkstätten und Produktionshallen (vgl. BA 2015a, o.S.). Zu den Arbeitsgegenständen gehört neben den Tätigkeiten an Objekten und den räumlichen Gegebenheiten die Arbeit mit den Auszubildenden (vgl. Hacker/Sachse 2014, 20). Als Arbeitsmittel für die administrativen Ausbildertätigkeiten stehen dem Ausbilder u.a. Ausbildungsverträge, Ausbildungsrahmenpläne, betriebliche Ausbildungspläne, Stoffpläne und Formulare der zuständigen Stellen zur Verfügung (vgl. BA 2015b, o.S.; BA 2007, o.S.).

2.2 Rahmenbedingungen der beruflichen Ausbildung

Die Berufsausbildung in Deutschland greift den Anspruch nach Praxis und Theorie mit jeweils unterschiedlichen strukturellen und rechtlichen Merkmalen der einzelnen Berufe und Berufstätigkeiten auf. Die Fachpraxis wurde schwerpunktmäßig dem Lernort Betrieb und die Fachtheorie dem Lernort Berufsschule zugeordnet, wodurch aus lernort-organisatorischen Gründen die Berufsausbildung im dualen System entstand (vgl. Bonz 1990, 17; Arnold/Krämer-Stürzl 1999, 68). Somit liegt die Dichotomie in der Verortung der Ausbildung an mindestens zwei Lernorten, der Berufsschule und dem Betrieb, als institutionell und rechtlich voneinander getrennt, begründet. Als dritte Institution können die überbetrieblichen Ausbildungsstätten (Bildungsdienstleister), z.B. zur Vermittlung neuer Technologien, genannt werden (vgl. §2 (1) Nr.3 BBiG; Sawizki 1997, 47; Schelten 2004, 64). Diese verfolgen u.a. in Kooperation mit den Berufsschulen und betrieblichen Ausbildungsstätten unter einem gemeinsamen Bildungsauftrag die berufliche Kompetenzförderung von Auszubildenden in einem anerkannten Ausbildungsberuf (vgl. Schelten 2004, 64; Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, 8).

Die wesentlichen rechtlichen Grundlagen der dualen Ausbildung beruhen auf dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2015, o.S.). Aufgrund der föderalistischen Strukturen in Deutschland unterliegen die Berufsschulen den Vorgaben des jeweiligen Bundeslandes. Für die Lehrplanabstimmung zwischen den Ländern ist die KMK zuständig. Im Gegensatz dazu liegt die Gesetzgebungskompetenz für die betriebliche Ausbildung beim Bund, wobei dieser die Aufsicht über die betriebliche Ausbildung an die zuständigen Stellen delegiert. Für die aktuell 330 anerkannten Ausbildungsberufe (vgl. BIBB 2014) existiert jeweils eine spezifische Ausbildungsordnung. In einem mehrstufigen Verfahren wird die Ausbildungsordnung, unter Einbeziehung aller an der beruflichen Bildung maßgeblich Beteiligten und durch Abstimmung mit den Rahmenlehrplänen der KMK, erarbeitet. Hier werden die bundeseinheitlichen Mindestregelungen für die betriebliche Ausbildung festgesetzt (vgl. Lauterbach/Neß 1999, 58; Arnold/Krämer-Stürzl 1999, 69). Dazu zählen beispielsweise die Bezeichnung des Ausbildungsberufs, die Ausbildungsdauer, der Ausbildungsrahmenplan und die Prüfungsanforderungen (vgl. Lauterbach/Neß 1999, 60).

Ein wesentliches Merkmal der betrieblichen Ausbildung ist derzeit die Arbeitsprozessorientierung. Zur Erlangung der Fähigkeiten entsprechend den Anforderungen der Praxis sollen sich die Auszubildenden mit den Arbeitsprozessen am Ausbildungsort Betrieb vertraut machen. Das gelingt

vor allem durch das Lernen in der Arbeit selbst (vgl. Röben 2006, 9; Bausch 1997, 7). Das arbeitsintegrierte Lernen, als didaktischer Ansatz der dualen Ausbildung, erleichtert demnach den Übergang in die spätere Beschäftigung (vgl. Riedl/Schelten 2013, 68; Bausch 1997, 7). Somit stellt die betriebliche Ausbildung, auf die der größte Teil der Ausbildungszeit entfällt, den wichtigsten Lernort im dualen System dar (vgl. Greinert 1997, 61). Trotz der Reformen der Berufsausbildung seit Beginn der 1990er Jahre wurde an dem Berufsprinzip der Ausbildung festgehalten. Dabei richtet sich eine zukunftsorientierte Ausbildung an den Kompetenz- und Qualifikationsstandards der Ausbildungsordnung, zielt auf die umfassenden beruflichen Handlungsfähigkeiten des Auszubildenden ab und leistet einen Beitrag zu ihrer Integration in die Arbeitswelt und Gesellschaft (vgl. Dehnbostel 2007, 19). Analog hat der ausbildende Betrieb nach dem BBiG die Pflicht, eine qualitativ angemessene und funktionale Ausbildung bereitzustellen (vgl. (§14 (1) Nr.1 BBiG)). Dabei besitzt der Ausbilder eine Schlüsselfunktion sowohl für die Entwicklung von Qualifikationen und Kompetenzen als auch für die Sozialisation der Auszubildenden. Daraus erschließt sich die Frage, ob die Ausbilder mit der Qualifikation nach AEVO überhaupt in der Lage sind, diesen sich immer weiter verändernden und verstärkenden Anforderungen gerecht zu werden.

2.3 Empirische Befunde zu Ausbilderhandlungskontexten im Betrieb

Die Erforschung des betrieblichen Ausbildungspersonals, welches eine wichtige Zielgruppe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ausmacht, fand vor allem in den 1970er und 80er Jahren statt. Obwohl die Ausbilder in den letzten Jahren immer wichtiger für die betriebliche Berufsausbildung und die Nachwuchssicherung geworden sind, existieren in der aktuellen Forschung wenige empirische Untersuchungen (vgl. Brünner 2014, 1; Bahl 2012, 21). Außerdem sind die Themenkomplexe Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituation, Autonomie der Berufsausübung oder die Aus- und Weiterbildungsnotwendigkeit des betrieblichen Ausbildungspersonals kaum in der Ausbilderforschung zu finden. Für die Auseinandersetzung mit den jüngsten Debatten der Professionalisierung und den veränderten Rollen ist es jedoch wichtig, ein umfassendes Berufsbild eines Ausbilders zu erstellen. Dadurch können auf die Zielgruppe abgestimmte Qualifikationen und Bewältigungsstrategien besser angeglichen werden.

In der Studie »Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals« greift Brünner (2014) diese genannten Defizite auf. Brünner zieht dazu die in der AEVO verankerten normativen Vorgaben als Ausgangspunkt ihrer Untersuchung heran. Daraus leitet sie die Aufgaben und die Handlungsstrukturen der jeweiligen an den Ausbildungsprozessen beteiligten Personen ab, um anschließend auszuarbeiten, ob und wie sich diese in den Aufgabenprofilen der Ausbilder niederschlagen. Brünner unterscheidet hier sechs Typen von betrieblichem Ausbildungspersonal mit jeweils sechs unterschiedlichen Aufgabenschwerpunkten, wodurch es ihr gelingt, die Heterogenität der Zielgruppe aufzuzeigen und gleichzeitig zu reduzieren, um eine Übersicht zu ermöglichen. Diese Studie richtet sich allgemein an der Qualifizierung, Professionalisierung und Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals aus.

Auch Bahl et al. (2012) widmeten sich in einem Forschungsprojekt des BIBB der »Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung«. Jedoch lag hier der Schwerpunkt nicht auf den Aufgaben, sondern auf der systematischen Erfassung der strukturellen Rahmenbedingungen unter organisatorischen Perspektiven, der Analyse des betrieblichen Ausbildungspersonals in seinen differenzierten Ausprägungsformen sowie der Handlungsspielräume und der unterschiedlichen beruflichen Entwicklungswege. Primäres Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass die für die Professionalisierung in Unternehmen notwendigen Ressourcen dem ausbildenden Personal oft nicht zur Verfügung stehen. Ein weiteres Ergebnis ist, dass der Stellenwert in dem jeweiligen Unternehmen eng mit der Situation des betrieblichen Ausbildungspersonals zusammenhängt. Solange die Ausbilder nicht in das betriebliche Bildungswesen integriert und die Ausbildertätigkeiten eher informell geregelt werden, hängt ihr Handlungsspielraum und Status von zufälligen Faktoren ab (vgl. Bahl et al. 2012, 47). Sowohl Bahl et al. als auch Brünner kamen zu dem Ergebnis, dass die Ausbilder mit vielen unterschiedlichen Handlungssituationen konfrontiert werden und diese durch verschiedene Rahmenbedingungen geprägt sind. Ruschel (o. J.) greift als Ratgeber für Ausbilder und Elternsprecher ebenfalls die Forschungsdefizite auf und stellt u.a. Kompetenzen, Tätigkeitsbereiche, Aufgaben, Handlungsspielräume sowie Anforderungen an den Ausbilder zusammen und gibt so einen Überblick über die Zielgruppe. Dietrich (2009), Bahl/Dietrich (2008) und Koch et al. (2009) bringen zum Ausdruck, dass das betriebliche Ausbildungspersonal neue Rollen, Verantwortlichkeiten und Aufgaben besitzt bzw. benötigt, um den gestiegenen Anforderungen an die Berufsausbildung gerecht zu werden. In der neuen Rolle, die den Ausbildern zugeschrieben wird, agieren diese eher als Moderatoren, Lernprozessbegleiter oder Coaches. Das bedeutet nicht, dass sie keine traditionellen Rollen in der Ausbildertätigkeit mehr einnehmen, sondern dass eine Vielzahl an neuen Rollen hinzukommt und sich in multiplen Anforderungen, Rollenpluralität und -differenzierung widerspiegeln (vgl. Dietrich 2009, 15). Weitere Befunde beschäftigen sich mit den immer komplexer und differenzierter werdenden Aufgabengebieten des Ausbildungspersonals. Diese neuen Aufgabengebiete entstehen durch die Wirkungen des Strukturwandels und des Überganges zur Wissensgesellschaft. In diesem Zusammenhang formen sich neue Berufe bzw. vorhandene Berufsprofile werden weiterentwickelt und neu geordnet, wodurch eine Anpassung und Weiterentwicklung der Ausbildung nötig wird (vgl. Baron/Glauner/Zweck 2009, 12).

3 Vertiefende Analyse der Handlungskontexte der Ausbilder

3.1 Handlungs- und Kompetenzkatalog

Die Rollen der Ausbilder im Betrieb – Pluralität der Rollenausgestaltung

Der Ausbilder übernimmt in seiner Ausbildungs- und Erziehungspflicht verschiedene Rollen. Die Anforderungen an die Berufsausbildung liegen in der Handlungsorientierung und Selbststeuerung und somit vollzieht sich der Wandel von einem Vermittler und Unterweiser im Sinn des instruktionalen LLV hin zum Moderator und Lernprozessbegleiter im Sinn des konstruktivistischen

LLV. Die Rollen des Ausbilders als Fachmann, Pädagoge, Vorgesetzter, Anwalt, Berater und Moderator bzw. Lernprozessbegleiter werden im Folgenden, zur Beantwortung der Frage nach seinem Verhalten in der jeweiligen Rolle, erläutert.

Durch den gesellschaftlichen Wandel, insbesondere durch die Technisierung und den wirtschaftlichen Strukturwandel, muss der Ausbilder die Rolle des Fachmannes innehaben. Mit der fachlichen Voraussetzung, die sowohl die konventionellen, als auch die neuen Techniken vereinen, wird er als Autoritätsperson angesehen, was dazu führt, dass er von den Auszubildenden als Vorbild wahrgenommen wird (vgl. Alef/Stein 2002, 22). Neben den fachlichen Kompetenzen gehören gleichwertig die pädagogischen Fähigkeiten zur Erfüllung der Rolle des Ausbilders. Der Ausbilder muss aufgrund der veränderten Gesellschafts- und Arbeitsplatzstrukturen die betrieblichen Ausbildungsinhalte überdenken und »die Verzahnung der Lernprozesse mit konkreten Arbeitsaufgaben neu organisieren« (ebd., 23). Der Ausbilder als Pädagoge muss weiter die neuen Medien und Technologien in den Ausbildungsprozess integrieren. Die Stellung des Ausbilders als Vorgesetzter der Auszubildenden muss durch den Betrieb legitimiert werden. Hierdurch erlangt der Ausbilder neben seiner fachlichen, persönlichen und pädagogischen auch eine formale Autorität und Weisungsbefugnis gegenüber den Jugendlichen (vgl. Paulik 1974, 42; Golas 1994, 123). Als ‚Anwalt der Auszubildenden‘ tritt er gegenüber den Mitarbeitern, Vorgesetzten, Schulen und Kammern auf und vertritt ihre Interessen. Er muss sich um das Vertrauen der Jugendlichen bemühen und dafür sorgen, dass sie gerecht behandelt werden (vgl. Paulik 1974, 41; Golas 1994, 122). In seiner Rolle als Anwalt der Auszubildenden ist er auch für die Schlichtung in Konfliktsituationen zuständig (vgl. Alef/Stein 2002, 23). In seiner Rolle als Berater hat der Ausbilder die Pflicht, die Auszubildenden in die Berufs- und Arbeitswelt einzuführen. Die Beraterrolle ist primär für die Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden wichtig, da diese sich oft erst noch in die Berufswelt einfinden müssen. Hinzu kommt, dass der Ausbilder auch bei persönlichen Problemen oder zukünftigen Berufslaufbahnplänen den Nachwuchskräften beratend zur Verfügung steht (vgl. ebd.). Die traditionellen Rollen werden in vielen Betrieben durch die Rollen des Moderators, Lernberaters, Lernbeobachters und Lernhelfers der Auszubildenden ergänzt (vgl. Golas 1994, 123; siehe auch Bauer et al. 2006; Negri 2006; Ulmer/Weiß/Zöllner 2012; Rohs/Käpplinger 2004). Der Ausbilder hat als Moderator die Aufgabe, die Jugendlichen durch die Lernprozesse zu führen, indem er sie anleitet oder ihnen Freiräume zum Handeln eröffnet (vgl. Golas 1994, 123).

Die Funktionsbereiche der Ausbilder – Pluralität der Funktionsbereiche

Die Hauptfunktion des Ausbilders ist es, die im Ausbildungsplan festgelegten Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln. Wird er als Person betrachtet, soll der Ausbilder eine Vorbildfunktion erfüllen, eine fachliche Kompetenz und einen ausgewogenen Führungsstil sowie Flexibilität besitzen. Die Funktionsbereiche beziehen sich auch direkt auf die Auszubildenden. Der Ausbilder sollte hier das unternehmerische Denken, initiatives Verhalten sowie hilfsbereites und eigenverantwortliches Handeln vermitteln bzw. fördern. Außerdem gehören die charakterliche Förderung, Unterstützung der sittlichen Reife sowie Stärkung der Arbeitsmoral zu seinen Aufgaben. Weitere Funktionsbereiche beziehen sich auf die allgemeinen Aufgaben in der Ausbildung, zu denen

Vorbereitung und Durchführung der Ausbildung, Wahrnehmung der Aufsichtspflicht, Überwachung der Unfallverhütung und die Beurteilung und Leistungsbewertung der Auszubildenden gehören. Hinzu kommen noch Funktionsbereiche wie der Aufbau von Vertrauen, Konflikt-/Problemlösungen sowie Entwicklungen von gemeinsamen Lösungsansätzen (vgl. Sawizki 1997, 36; IHK 2015, o.S.).

Die Handlungsspielräume der Ausbilder – Möglichkeiten und Grenzen

Die Ausbilder besitzen vor allem bei der unmittelbaren praktischen Durchführung häufig eine hohe Autonomie, denn die Unternehmen stellen z.B. aufgrund der bundeseinheitlichen Regelungen der Ausbildungsinhalte oft keine weiteren konkretisierenden Ansprüche an das Ausbilderhandeln. Obwohl sie freie Hand bei der Ausübung der Ausbildung zu haben scheinen, ist der Handlungsspielraum institutionell oft nicht abgesichert, wodurch nachteilige Effekte, welche die Autonomie des Ausbilders eingrenzen, entstehen können (vgl. Bahl et al. 2012, 32; Fricke/Fricke 1976, 170f.).

Hierzu gehören: (1) die Orientierung an gesetzlichen Vorgaben, (2) die betrieblichen Erfordernisse (Spezifika der Ausbildung, des Betriebes oder des Lernortes), (3) Leitbilder (also die eigenen Erwartungen des Ausbilders einerseits und andererseits die Erwartungen des Ausbildungsbetriebes, der Gesellschaft und nicht zuletzt der Auszubildenden), (4) das Selbst- und Rollenverständnis des Ausbilders und (5) die Entscheidungen und Einschätzungen des Betriebsrates (vgl. Bahl et al. 2012, 30ff.).

Die Aufgaben der Ausbilder im Betrieb – Anforderungen und Konsequenzen

Die Ausbilderaufgaben sind, genauso wie die Rollen und Funktionen, sehr vielfältig und abhängig vom Handlungsspielraum. Diese lassen sich aus der persönlichen und fachlichen Eignung des Ausbilders sowie den vier Handlungsfeldern der AEVO ableiten: Ausbildung prüfen und planen, vorbereiten, durchführen und abschließen sowie bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken. Im Allgemeinen lassen sich diese Aufgaben in Organisations- und Verwaltungsaufgaben, didaktisch-methodische Aufgaben (Planung und Durchführung), erzieherische Aufgaben und sozialpädagogische Aufgaben einteilen. Während die Organisations- und Verwaltungsaufgaben die Ausbildung im Allgemeinen betreffen, beziehen sich die fachlichen Aufgaben auf die Planung und Durchführung der einzelnen Ausbildungsinhalte. Zum erzieherischen Aufgabenfeld gehören die charakterliche Förderung der Auszubildenden sowie die Bewahrung dieser vor sittlichen und körperlichen Gefährdungen (vgl. §14 (1) Nr.5 BBiG).

Im Gegensatz zu den Ausbildungszielen nach der Ausbildungsordnung lassen sich die Erziehungsziele nicht durch einzelne konkret ausführbare Maßnahmen erfüllen. Erziehungsziele können bspw. die Leistungsbereitschaft, Arbeitstugend, Gesundheitserziehung, Selbstbewusstsein oder Selbstverantwortung sein, diese dienen der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden. Der Ausbilder muss als Vorbild hinsichtlich der fachlichen Ebene und des Verhaltens gegenüber den anderen Akteuren in der Ausbildung fungieren (vgl. Alef/Stein 2002, 22; Ruschel o. J., 19; Leischner 1993, 46; BBiB 2009, 1ff.; Ruschel o. J., 1). Aufgrund der immer heterogener werdenden Gruppe von Auszubildenden bedarf es neben den erzieherischen Auf-

gaben auch verstärkt sozialpädagogischer Handlungsweisen. Die Heterogenität führt häufiger dazu, dass es im Ausbildungsgeschehen zu Konflikten zwischen den Jugendlichen oder diesen und den Mitarbeitern kommen kann, auch die Krisenberatung bei existenziell bedrohenden Erfahrungen oder Anpassungsschwierigkeiten fällt in dieses Feld (vgl. Ulmer/Weiß/Zöllner 2012, 10).

Die Kooperationen mit Personen bzw. Institutionen – Aufgaben und Chancen

Die Kooperation mit den unterschiedlichen außer- und innerbetrieblichen Stellen ist eine der wesentlichen Aufgaben des Ausbilders. Zur betrieblichen Zusammenarbeit gehören v.a. Betriebsleitung, Auszubildende, Vorgesetzte, Kollegen, Betriebsrat, Jugendvertretung und Auszubildende. Im Gegensatz dazu zählen zu den außerbetrieblichen Personen bzw. Institutionen u.a. die Schulbehörde, Berufsschule, Fachlehrer, außerbetriebliche Einrichtungen (Bildungsdienstleister/Akademien), Berufsverbände, Branchennetzwerke, zuständige administrative Stellen, allgemeinbildende Schulen, die Bundesagentur für Arbeit sowie auch die interessierte Öffentlichkeit allgemein.

Zu der gemeinsamen Arbeit mit der Schulbehörde, Berufsschulen und Fachlehrern zählt u.a. die Kooperation bei Problemen, Abstimmungen zwischen Ausbildungsplan und Lehrplan sowie Leistungsinformationen der Auszubildenden (vgl. Leischner 1993, 47; Paulik 1974, 43; Alef/Stein 2002, 21). Mit den überbetrieblichen Einrichtungen (Bildungsdienstleistern) erfolgen alle notwendigen Abstimmungen über die betriebliche Ausbildungsergänzung sowie Inhalts- und Zeitfestlegung der überbetrieblichen Ausbildung (vgl. Leischner 1993; Paulik 1974; Alef/Stein 2002). Diese Kooperation entsteht, wenn die Ausbildungsbetriebe z.B. keine eigene Lehrwerkstatt besitzen, den Nachwuchskräften jedoch die Möglichkeit bieten möchten, sich die benötigten Ausbildungsinhalte anzueignen. Die Zusammenarbeit mit den Berufsverbänden besteht in der Unterstützung und dem Informationsfluss hinsichtlich der Interessensvertretung, der Fortbildung sowie der Berufsausbildungspraxis (vgl. ebd.). Der Ausbilder hat dadurch die Chance, die Auszubildenden nach dem aktuellen Stand aus- und fortzubilden. Die Kommunikation mit den zuständigen administrativen Stellen (bildungspolitische Entscheidungsträger) bezieht sich u.a. auf die Vertragsregelungen, Eintragung des Ausbildungsvertrags, Beratungs- und Kontrollfunktion seitens der zuständigen Stellen, Prüfungsdurchführung, Ausbildungsplanerarbeitung und Mitwirkung an Prüfungsausschüssen (vgl. ebd.). Dadurch soll eine ordnungsgemäße Ausbildung garantiert werden. Die Bundesagentur für Arbeit bietet Ausbildungsvermittlung, Ausbildungsförderung sowie Berufsberatung an (vgl. ebd.). Durch die Kooperation mit dieser Stelle kann ein Unternehmen auf einen größeren Pool an Auszubildenden zurückgreifen, um Nachwuchskräfte zu rekrutieren.

Eine weitere wichtige Institution ist die allgemeinbildende Schule. Der Ausbilder stellt Informationen für die Schulen zusammen, organisiert Betriebsbesichtigungen und führt Betriebspraktika im Rahmen der Berufsfindung durch, um so dem Nachwuchsmangel entgegen zu wirken (vgl. ebd.). Im Rahmen der Öffentlichkeits-/Branchenarbeit beobachtet der Ausbilder die technischen, sozialen, gesellschaftlichen und rechtlichen Entwicklungen. Des Weiteren nimmt er an Fachtagungen und -messen sowie beruflichen Weiterbildungen teil (vgl. ebd.). Infolgedessen kann das

Image des Unternehmens verbessert werden. Dies wirkt sich wiederum positiv auf die Ausbildung aus, da die Ausbildung entsprechend der Veränderungen gestaltet werden kann und so den Auszubildenden eine bessere Chance auf dem Arbeitsmarkt geboten wird. Der Betriebsrat und die Jugendvertretung haben sowohl bei der Durchführung als auch bei der Förderung der betrieblichen Ausbildung ein Mitbestimmungsrecht. Dabei stehen sie vor allem für die Rechte der Auszubildenden ein (vgl. ebd.). Die Vermittlung von berufspraktischen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie die erzieherische Aufgabe können nur erfolgreich sein, wenn die Auszubildenden mit dem Ausbilder kooperieren (vgl. Paulik 1974, 42f.).

4 Explorative Fallstudien: Arbeitsbedingungen und -prozesse der Ausbilder in zwei Unternehmen Mecklenburg-Vorpommerns

4.1 Design, Erhebung und Analyse

Methode und Vorgehen der Fallstudien

Ausgehend von der allgemeinen Themenstellung ‚Handlungskontexte und Kompetenzen von betrieblichem Ausbildungspersonal‘ und den vorangegangenen Überlegungen sollte eine empirische Untersuchung der Frage ‚Welche Arbeitsbedingungen und Arbeitsprozesse der Ausbilder lassen sich in regionalen Unternehmen in Mecklenburg-Vorpommern feststellen?‘ nachgehen. Das Vorgehen und die Ergebnisse werden im Folgenden in komprimierter Form erläutert.

Der demografische Wandel bestimmt in Mecklenburg-Vorpommern (MV) den Ausbildungsmarkt. Es fehlen in vielen Branchen und Regionen Bewerber und infolgedessen Fachkräfte in den Unternehmen. Neben dem fehlenden Nachwuchs hat das Land mit Folgen der Abwanderung von Personen im erwerbsfähigen Alter zu kämpfen. Die Auswirkungen der demografischen Entwicklung stellen die Wirtschaft und das Bildungswesen vor neue Herausforderungen. Die Auszubildenden müssen attraktive Angebote, Initiativen und Ideen aufbringen, aber auch ein gutes Betriebsklima und konkurrenzfähige Vergütung offerieren, um Ausbildungsplätze in ihrem Unternehmen passend zu besetzen (vgl. Ministerium für Wirtschaft, Bau und Tourismus Mecklenburg-Vorpommern o. J.).

Das Fundament der Wirtschaft in MV ist der Mittelstand (vgl. Ministerium für Wirtschaft, Bau und Tourismus Mecklenburg-Vorpommern 2013, 5), vor allem der Handel und das Baugewerbe sind die größten Branchen der Region (vgl. ebd., 18). Als eine Maßnahme zur Erhöhung der Anzahl der Auszubildenden hat die Landesregierung bspw. ein Landeskonzept zum Übergang zwischen Schule und Beruf erarbeitet, in dem u.a. eine systematische Berufsorientierung an den Schulen erfolgt. Für die Ausbilder vor Ort heißt dies, dass sie Betriebsbesichtigungen, -erkundungen oder Schülerbetriebspraktika anbieten müssen, wodurch für sie zusätzliche Aufgaben entstehen (vgl. ebd., 36, 38).

Das Forschungsfeld der ‚Handlungskontexte und Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals‘ ist trotz bislang unzureichender Forschungslage sehr differenziert und facettenreich. Zur Erschließung der Arbeitsbedingungen und -prozesse der Ausbilder wurde die qualitative

Fallstudienforschung gewählt (vgl. Lamnek 2010, 286; Bortz/Döring 2006, 110). Mittels Durchführung einer Fallstudie ist es möglich, die komplexen Handlungskontexte der Ausbilder in Unternehmensalltagssituationen explorativ zu erheben und darzustellen, den Gegenstandsbereich deskriptiv aufzuarbeiten und bestimmte Muster zu erhalten (vgl. Matlachowsky 2008, 105; Pflüger 2013, 100; Kromrey 2006, 534; Töpfer 2009, 207). Dem qualitativen Forschungsparadigma folgend fand die Studie ergebnisoffen und hypothesen-generierend statt. In Folgestudien wäre eine quantitative Überprüfung der entwickelten Hypothesen denkbar bzw. anzustreben (vgl. Töpfer 2009, 208).

Wie bei allen empirischen Forschungsvorhaben sollten Gütekriterien nicht erst nach der Erhebung, sondern schon vorab bzw. im gesamten Forschungsprozess berücksichtigt werden. Von der Annahme ausgehend, Gütekriterien der quantitativen Forschung angepasst auch auf qualitative Forschungsprozesse anwenden zu können, zählen zu den Gütekriterien der Fallstudien die Validität (Gültigkeit) und die Reliabilität (Verlässlichkeit). Außerdem gilt es Objektivität und Repräsentativität zu ermöglichen, um die Qualität der Untersuchung zu gewährleisten. Da die vorliegende Fallstudie qualitativ ausgerichtet war, veränderte sich im Vergleich zu quantitativen Studien die Gewichtung bzw. der Geltungsbereich der Gütekriterien. Objektivität und Reliabilität sind forschungslogisch eingeschränkt, da die qualitative Forschung auf das Wechselspiel zwischen Forscher und Forschungsfeld baut. Zur Absicherung der Konstruktvalidität empfiehlt sich z.B. die Methodentriangulation, um das Grundproblem der Fallstudien, die Verzerrung der Datenerhebung, tendenziell zu kompensieren. Dementsprechend wurden mehrere Erhebungsformen verwendet und so die Betrachtung des Untersuchungsphänomens aus unterschiedlichen Perspektiven ermöglicht (vgl. Kromrey 2006, 535f.; Borchardt/Göthlich 2009, 44).

Die Datenerhebung erfolgte in Form eines leitfadengestützten Interviews und einer Dokumentenanalyse. Die interne Validität sollte durch die Vergleichbarkeit der ausgewählten Fallbeispiele und einzelner Aspekte der Fallstudien gewährleistet werden (vgl. Borchardt/Göthlich 2009, 45). Als Untersuchungsfälle dienten zwei renommierte Unternehmen in Mecklenburg-Vorpommern, die jeweils die Zielgruppe Ausbilder beschäftigen.

Auswahl und Entwicklung der Instrumente zur Datenerhebung

Zunächst wurde in den Unternehmen eine Dokumentenanalyse hinsichtlich der Forschungsfrage durchgeführt. Ein Vorteil der Dokumentenanalyse ist die Materialvielfalt, die weitere Zugänge eröffnet, die durch Interviews nicht ermöglicht würden (vgl. Mayring 2002, 47). In dieser Untersuchung waren dies vor allem die Einführungsmappen für die Auszubildenden, die Ausbildungsrekutierungsmittel sowie die offiziellen Stellenbeschreibungen der Ausbilder. Aufgrund der sehr breit definierten Dokumentenanalyse wurde das für diese Arbeit entwickelte und genutzte Arbeitsprotokoll, also ein Dokument für die Ausbilder zur Erfassung der realen Handlungen im Arbeitsalltag über einen bestimmten Zeitraum (eine Woche), ebenfalls im Rahmen der Dokumentenanalyse untersucht. Der Aufbau des Protokolls orientierte sich an den Aufgaben des Ausbilders und deren Zuordnung zu den einzelnen Anforderungskategorien (vgl. vorherige Kapitel). Hinzu kam eine Spalte für sonstige Angaben. Des Weiteren wurde der durch die Ausbilder angegebene Umfang der fünf o. g. Aufgabenbereiche, bezogen auf ein komplettes Aus-

bildungsjahr, in das Arbeitsprotokoll aufgenommen, dies ermöglichte die Angabe des Schwerpunkts der Ausbildertätigkeiten.

Als zweite Erhebungsform wurde das qualitative teilstandardisierte Interview mit einem Interviewleitfaden gewählt. Aufgabe der Interviews war es u.a., die Ergebnisse der Dokumentenanalyse zu ergänzen. Da die Fallstudien einen explorativen Charakter hatten, waren die Fragestellungen offen formuliert (vgl. Borchardt/Göthlich 2007, 38; Bortz/Döring 2006, 239). Der Interviewleitfaden wurde in seiner Formulierung an die einzelnen Befragten angepasst, wobei das Grundgerüst aller Leitfäden identisch blieb.

Die Fragekomplexe setzten sich aus (A) Berufstätigkeit der Ausbilder, (B) Verantwortungsbereiche/Rolle und Arbeitsalltag der Ausbilder, (C) Tätigkeiten, Aufgaben, Arbeitsmittel und Arbeitsbedingungen der Ausbilder, (D) Handlungsspielräume der Ausbildertätigkeiten, (E) Auszubildende und (F) regionale Gegebenheiten zusammen. Dabei bezogen sich vier der sechs Themenblöcke auf die Handlungskontexte (A-D), um die Forschungsfrage nach Arbeitsbedingungen und -prozessen umfangreich beantworten zu können und infolgedessen den erstellten Handlungs- und Kompetenzkatalog zu überprüfen bzw. zu ergänzen. Die weiteren zwei Themenblöcke (E, F) zielten auf die Rahmenbedingungen der Ausbildertätigkeiten ab, da diese einen großen Einfluss auf die Ausbildertätigkeiten haben. Als interne Rahmenbedingungen wurden die Auszubildenden gewählt, da diese die Hauptzielgruppe der Ausbilder sind. Als externe Rahmenbedingungen wurden die regionalen Gegebenheiten gewählt, wodurch spezifische Gegebenheiten der Region erhoben werden konnten.

Auswahl der zu untersuchenden Fälle

Für die empirischen Untersuchungen wurden zwei renommierte in Mecklenburg-Vorpommern angesiedelte Unternehmen ausgesucht (im weiteren Unternehmen A und Unternehmen B genannt). Ein wichtiger Aspekt ist, dass die Unternehmen kaufmännische und gewerblich-technische hauptamtliche Ausbilder und/oder nebenamtliche Ausbilder beschäftigten und Ausbildungen sowie Rekrutierungsmaßnahmen für Auszubildende durchführten.

Durchführung der Datenerhebung

Die Ansprechpartner in den Unternehmen erhielten vor den Interviews eine Eingangsbefragung über die betrieblichen (Ausbildungs-)Rahmenbedingungen, den Vordruck des Arbeitsprotokolls sowie die Bitte, die Unterlagen für die Dokumentenanalyse bereitzustellen. Diese beinhalteten Unterlagen, die im Rahmen der Ausbildertätigkeiten erstellt wurden bzw. zu ihrer Erfüllung hilfreich sind (vgl. vorherige Abschnitte).

Die Interviewdurchführung erfolgte im jeweiligen Unternehmen. Zur möglichst großen Vergleichbarkeit der Ergebnisse wurde in beiden Forschungsfällen (Unternehmen) die zu untersuchende Zielgruppe genau eingegrenzt. Zu den befragten Personen gehören die Ausbilder, die Auszubildenden und der Betriebsrat. Tabelle 1 zeigt die Klassifizierung und Benennung der Befragten in den Fallstudien. Die Befragung der Ausbilder begründet sich in ihrem direkten, unmittelbaren Bezug zu den Arbeitsbedingungen und -prozessen eines Ausbilders und der Vermutung, daraus die qualitativ bestmöglichen Ergebnisse bezüglich der Forschungsfrage zu er-

langen. Befragt wurden in Fallstudie A ein hauptamtlicher gewerblich-technischer sowie ein hauptamtlicher kaufmännischer Ausbilder mit einer Doppelfunktion im Personalwesen und in Fallstudie B ein nebenberuflicher sowie ein hauptamtlicher kaufmännischer Ausbilder mit Leitungsaufgaben.

Da alltägliche Arbeitsabläufe oft als selbstverständlich erscheinen, bestand die Vermutung, dass die Befragten wichtige Informationen auslassen könnten, die für die Beantwortung der Forschungsfrage jedoch elementar waren. Aus diesem Grund wurden mit den Auszubildenden sowie dem Betriebsrat ergänzend weitere Personen befragt. Durch die unterschiedlichen Sichtweisen und Schwerpunkte der Zusammenarbeit mit den Ausbildern konnte eine bessere Erschließung des Berufsbildes erfolgen. Die Auswahl der jeweiligen Personen in den Klassifizierungen wurde dem Ansprechpartner in den jeweiligen Unternehmen überlassen.

Tabelle 1: **Klassifizierung der Befragten in den Fallstudien** (Quelle: eigene Darstellung)

Fallstudie A – Unternehmen A		Fallstudie B – Unternehmen B	
Kodierung	Bezeichnung	Kodierung	Bezeichnung
A1K	kaufmännischer Ausbilder/Referent	A4L	kaufmännischer Ausbilder/Leitung
A1G	gewerbl.-technisch. Ausbilder	A3	nebenamtlicher Ausbilder (nA)
AZ1	Auszubildender 1	AZ3	Auszubildender
AZ2	Auszubildender 2		
BR1	Betriebsrat	BR2	Betriebsrat

4.2 Fallstudienauswertungen und Ergebnisdarstellung

4.2.1 Fallstudie A – Ausbilder im Nahverkehrsunternehmen

Bei Unternehmen A handelt es sich um ein Nahverkehrsunternehmen in der Größenklasse 500 – 1.000 Beschäftigte mit fast 30 Auszubildenden in fünf Ausbildungsberufen, vorwiegend im gewerblich-technischen Bereich. Das Ausbildungspersonal besteht aus zwei hauptamtlichen Ausbildern (gewerblich-technisch, A1G und kaufmännisch, A1K) sowie ca. 20 Ausbildungsbeauftragten und Ausbildungsbetreuern sowie Kundenbetreuern im Nahverkehr sowie Lehrfahrern. Die Rekrutierung der Auszubildenden erfolgt über Messen wie »Nordjob« und »jobfactory« oder Schulmessen, außerdem bietet das Unternehmen Besuche von Schulklassen im Unternehmen oder Infofahrten an. Aber auch Kundeninformationen, Mitarbeiterzeitungen, Anzeigen über die Arbeitsagentur und Kammern sowie der Internetauftritt gehören zu den Rekrutierungsmethoden (vgl. Forschungsdokumentation Fallstudie A).

Deskriptive Ergebnisdarstellung der Dokumentenanalyse

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus dem Arbeitsprotokoll dargestellt. Der A1G hat an sieben aufeinander folgenden Tagen das Arbeitsprotokoll ausgefüllt. Aus den Protokollangaben ist ersichtlich, dass alle aufgeführten Aufgaben von A1G im Verlauf einer Woche erbracht werden, sie sich jedoch in ihrer Häufigkeit unterscheiden. Die erzieherischen Aufgaben Beobachten, Beurteilen und Bewerten wurden täglich absolviert. An sechs Tagen des protokollierten Zeitraums wurden Schulungen organisiert, ein betrieblicher Ausbildungsplan entwickelt, Lehrgespräche geführt, betrieblicher Unterricht und Unterweisungen getätigt, die Vorbereitung auf die Abschlussprüfung geplant und durchgeführt sowie Berufserfahrung vermittelt und zu Arbeitstugend, Selbstverständnis und Eigenverantwortung erzogen. Zusätzlich ist im Protokoll vermerkt, dass der A1G eine Vielzahl an sonstigen Aufgaben übernimmt, die dem Protokollvordruck nicht weiter ausführlicher zu entnehmen sind.

Auf dem Arbeitsprotokoll wurde die Intensität der sechs Aufgabenbereiche bezogen auf ein Ausbildungsjahr angegeben. Die Abbildung 3 zeigt die Verteilung der Aufgaben im Fall von A1G. Die Aufgabenbereiche Planung und Durchführung (30%), Sonstiges (30%) und Organisation (27%) werden vom A1G mit der höchsten Intensität angegeben. Den Verwaltungs- und Erziehungsaufgaben (3% und 8%) sowie den sozialpädagogischen Aufgaben (2%) fällt eine untergeordnete Rolle zu.

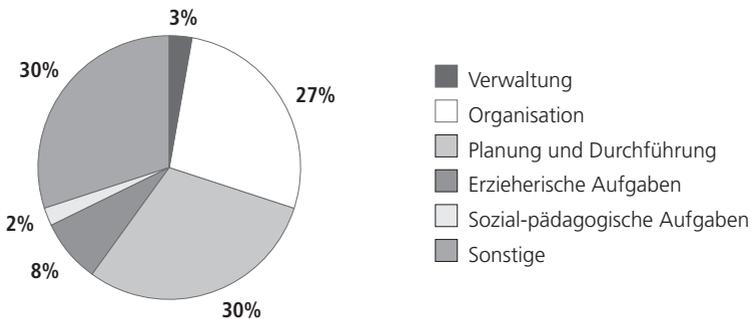


Abbildung 3: **Intensitäten der Aufgabenbereiche des A1G**

(Quelle: eigene Darstellung; Arbeitsprotokoll A1G)

Aus dem Arbeitsprotokoll des A1K, ausgefüllt über fünf Tage, geht hervor, dass v.a. die Organisation der Zeitpläne, Planung und Durchführung von betrieblichen sowie individuellen Ausbildungsplänen und die Erziehung zu Arbeitstugenden, Selbstverständnis und Eigenverantwortung täglich übernommen wurden. Die Aufgaben Beobachten, Beurteilen und Bewerten der Leistung sowie charakterliche Förderung wurden an vier Tagen des protokollierten Zeitraumes vorgenommen.

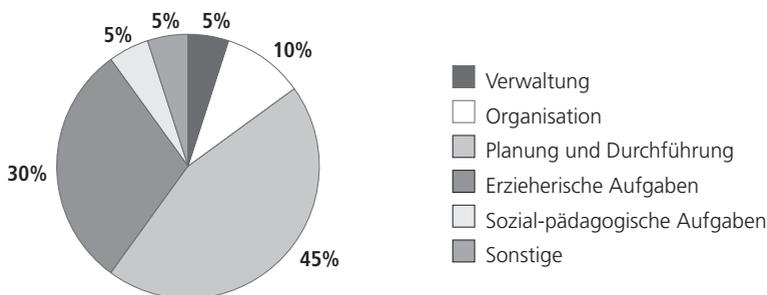


Abbildung 4: **Intensitäten der Aufgabenbereiche des A1K**

(Quelle: eigene Darstellung; Arbeitsprotokoll A1K)

Aus der Abbildung 4 geht die prozentuale Intensität der Aufgabenbereiche des Ausbilders A1K hervor. Diese unterteilen sich in 45% Planung und Durchführung, 30% erzieherische Aufgaben, 10% Organisationsaufgaben und jeweils 5% Verwaltungsaufgaben, sozialpädagogische und sonstige Aufgaben.

Aus den beiden Diagrammen ist ersichtlich, dass beide Ausbilder ein Großteil ihrer Tätigkeiten mit Planung und Durchführung verbringen. Bei weiterer Betrachtung der fünf Aufgabenbereiche ergeben sich wesentliche Unterschiede zwischen A1G und A1K in den erzieherischen bzw. organisatorischen Bereichen.

4.2.2 Fallstudie B – Ausbilder im Energieunternehmen

Das Unternehmen B ist in der Energiewirtschaft tätig, ebenfalls in der Größenklasse zwischen 500-1.000 Beschäftigten, davon ca. 50 Auszubildende bzw. dual Studierende in sechs Ausbildungsberufen (2 kaufmännisch, 4 gewerblich-technisch) und drei Studiengängen. Die Ausbildung ist im Sachbereich der Aus- und Fortbildung unter der Leitung des hauptamtlichen Ausbilders (A4L) angesiedelt, bei dem die praktischen ‚Durchläufe‘ der Auszubildenden organisiert werden. Der Einsatz variiert je nach Ausbildungsberuf bzw. sachlich/zeitlicher Gliederung und wird von den nebenamtlichen Ausbildern betreut. Neben dem hauptamtlichen Ausbilder sind in dem Unternehmen ca. 100 nebenamtliche Ausbilder (mit AEVO) mit der Ausbildung betraut. Die Rekrutierung der Auszubildenden erfolgt im Internet durch den eigenen Firmenauftritt sowie Anzeigen auf www.durchstarten-in-mv.de und www.jobboerse.arbeitsagentur.de. Des Weiteren werden die Auszubildenden über Berufsorientierungsmessen und Veranstaltungen wie »job-factory«, »Tage der Ausbildung« oder »GirlsDay«, aber auch durch Praktikumsangebote angeworben (vgl. Forschungsdokumentation Fallstudie B).

Deskriptive Ergebnisdarstellung der Dokumentenanalyse

Das Arbeitsprotokoll wurde vom hauptamtlichen Ausbilder sieben Tage lang ausgefüllt. Aus den Protokollangaben wird ersichtlich, dass die Organisation der Zeitpläne, die Planung des betrieblichen Ausbildungsplans sowie die erzieherischen Aufgaben Beobachten, Beurteilen und Bewerten der Leistungen der Auszubildenden täglich übernommen wurden. Die Bearbeitung der Personalpapiere, Auswahl der Lernorte und Erstellung des individuellen Ausbildungsplanes erfolgten im Protokollzeitraum an sechs Tagen. Der Bereich Sonstiges gibt einen Einblick in die zusätzlichen Aufgaben des A4L. Dazu gehören u.a. Messevorbereitungen, Rechnungsbearbeitung oder konzeptionelle Arbeit.

Die nachfolgende Abbildung 5 zeigt die Intensität der Aufgabenbereiche des A4L in Prozentangaben, bezogen auf ein Ausbildungsjahr. Die Intensität der Aufgabenbereiche teilt sich in 10% Verwaltung, 30% Organisation, 30% Planung und Durchführung, 15% erzieherische Aufgaben, 3% sozial-pädagogische Aufgaben und 2% Sonstiges auf.

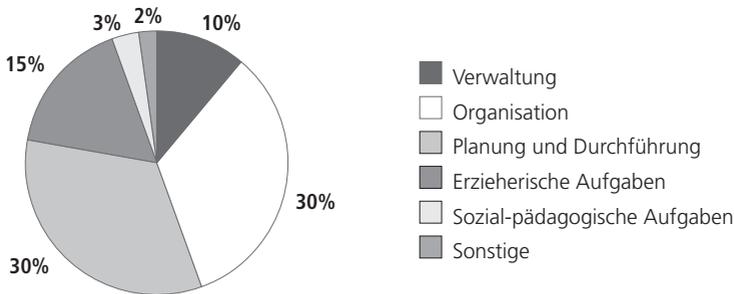


Abbildung 5: **Intensitäten der Aufgabenbereiche des A4L**

(Quelle: eigene Darstellung; Arbeitsprotokoll A4L)

Analyse und Auswertung der Fallstudien-Ergebnisse

Im Folgenden war es das Ziel, den Vergleich der Ergebnisse aus den Fallstudien anhand der Interviews der kaufmännischen und gewerblich-technischen hauptamtlichen Ausbilder (mit AEVO), bzw. auch der weiteren Bezugspersonen (Auszubildende, Betriebsrat), vorzunehmen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede auszuarbeiten. Das zweite Ziel war die Überprüfung bzw. Ergänzung des ausgearbeiteten Handlungs- und Kompetenzkatalogs, um eine umfassendere Darstellung des Berufsbildes des Ausbilders zu erhalten.

Der Vergleich der betrieblichen Rahmenbedingungen zeigte, dass beide Unternehmen in unterschiedlichen Branchen agieren und dementsprechend unterschiedliche unternehmensspezifische kaufmännische und gewerblich-technische Ausbildungen anbieten, mit Ausnahme des Berufs Mechatroniker. Eine Gemeinsamkeit bildete die Unternehmensgröße, wobei sich die Auszubildendenanzahl unterschied. Dies ist u.a. ein Grund für die Unterschiede in der Anzahl an ne-

benamtlichen Ausbildern beider Unternehmen. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die kaufmännischen Ausbilder in beiden Unternehmen im Vergleich zu gewerblich-technischen Ausbildern eine Doppelfunktion als Ausbilder und Leiter übernehmen. Aus der Verantwortung, beide Funktionen bestmöglich ausfüllen zu müssen, ergeben sich eine größere Belastung und Herausforderungen als für Ausbilder ohne Doppelfunktion. Hierbei stellt sich die Frage, ob die Doppelbelastung durch eine Umverteilung der Funktionen reduziert werden sollte und in wieweit sich dies auf die Qualität der Ausbildung auswirkt. Die Vielzahl der dadurch entstehenden Abstimmungs- und Koordinationsprozesse und die resultierende Machtumverteilung und Eingrenzung des Handlungsspielraums sollte bei den Überlegungen Berücksichtigung finden.

Hinsichtlich der Rollen der Ausbilder ergaben sich aus dem Vergleich weitere Unterschiede zwischen den kaufmännischen und gewerblich-technischen Ausbildern. A1G nahm eher die instruktionale Rolle ein, da dieser für die direkte Ausbildung der Auszubildenden in der Lehrwerkstatt angestellt war. Im Gegensatz dazu war dem kaufmännischen Ausbilder sowohl eine instruktionale als auch vermehrt eine konstruktivistische Rolle zuzuschreiben. Allerdings ist in Frage zu stellen, wie weit diese Annahme dem Arbeitsalltag entsprach, da z.B. den Arbeitsprotokollen nicht zu entnehmen war, wie die Durchführung der Lehrtätigkeit des gewerblich-technischen Ausbilders im Detail praktiziert wurde. Hinzu kam, dass sich neben der Pluralität der Rollen auch neue Rollenanforderungen ergaben, die von den Ausbildern bewältigt werden mussten, wie bspw. die Verzahnung neuer Arbeitsabläufe mit den Lernprozessen. Daher sollten vermehrt Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden, um einen adäquaten Umgang mit den Rollenanforderungen zu gewährleisten. Eine Empfehlung könnte eine fundierte Ausgestaltung der Rolle des Lernprozessbegleiters sein, um die Abläufe besser zu koordinieren.

Der wesentliche Unterschied zwischen den kaufmännischen und gewerblich-technischen Ausbildern lag in den Anteilen der Aufgabenbereiche. Im Vergleich der beiden Positionen übernahmen die kaufmännischen Ausbilder neben der reinen Wissensvermittlung weit mehr zusätzliche Aufgaben als der gewerblich-technische Ausbilder. Dieser Unterschied ließ sich u.a. auch durch die in den Formulierungen der Stellenbeschreibungen definierten Zuständigkeiten und das jeweilige Ausbildungsumfeld (Büro und (Lehr-)Werkstatt) begründen. Diese verschiedenen Anteile der Aufgabenbereiche wurden zudem durch den Vergleich der Intensitäten bestätigt. Auffällig war hierbei, dass die drei hauptamtlichen Ausbilder im Aufgabenbereich Planung und Durchführung eine hohe Belastung aufwiesen, wohingegen die sozialpädagogischen Aufgaben mit einer niedrigen Intensität angegeben wurden. Den Interviewergebnissen lässt sich entnehmen, dass der Grund hierfür u.a. die Auswahl der eingestellten Auszubildenden auch gemäß geringem sozialpädagogischem Unterstützungsbedarf ist und somit in Frage gestellt werden muss, ob dies repräsentativ für andere Unternehmen ist.

Ein markanter Unterschied zwischen den Ausbildern lag im Bereich der erzieherischen Aufgaben (A1G 8%, A4L 15%, A1K 30%), die u.a. auf die jeweiligen Rollen zurückzuführen sind. A4L und A1K gelten als Ansprechpartner für alle Angelegenheiten und steuern die gesamte Ausbildung, wohingegen der A1G seine Rolle eher in der Wissensvermittlung sah. Ein weiteres auffälliges Ergebnis war, dass der A1G 30% an sonstigen Aufgaben übernimmt, die über die fünf Aufgabenbereiche hinausgehen. Daraus lässt sich schließen, dass bei der weiteren Betrachtung

die kaufmännischen und gewerblich-technischen Ausbildungen zu differenzieren sind. Darüber hinaus sollten die einzelnen Aufgaben genauer unter den Aspekten der Methodenauswahl, der Durchführung des betrieblichen Unterrichts oder der Unterweisung analysiert werden.

Die Ergebnisse beider Fallstudien zeigen, dass den Ausbildern in den Unternehmen komplett ausgestattete Lehrwerkstätten, Büros etc. zur Verfügung stehen. Allerdings ist es dort dennoch nicht möglich, alle Ausbildungsinhalte zu vermitteln, so dass dies partiell in Lehrgängen überbetrieblicher Ausbildungsstätten (Bildungsdienstleister) geschehen muss. Daraus resultiert eine notwendige Kooperation mit diesen Institutionen und anderen Betrieben mit gleichen Ausbildungsberufen zur Organisation und Durchführung der Lehrgänge. Parallel dazu kooperieren die Ausbilder mit weiteren externen Einrichtungen. Ein Unterschied bestand hierbei wiederum zwischen den gewerblich-technischen und kaufmännischen Ausbildern. A1G kooperiert nur im Rahmen seiner unmittelbaren Ausbildungstätigkeiten mit externen Institutionen (Berufsschule, überbetriebliche Ausbildungsstätten und Kammern). Im Gegensatz dazu arbeiten A4L und A1K zusätzlich mit unterschiedlichen Institutionen zusammen, um über die Ausbildung hinaus den Auszubildenden Zusatzqualifikationen zu ermöglichen, z.B. Zertifikate für bessere Einstiegschancen in die Arbeitswelt im Anschluss an die Ausbildung. Daraus resultiert für die Ausbilder die Notwendigkeit, ein gutes Netzwerk zu etablieren und die dazu erforderliche Netzwerkkompetenz aufzuweisen. Hierbei stellt sich die Frage, ob die Aneignung bzw. der richtige Umgang mit Netzwerken als Qualifizierungsinhalt verstärkt in die Ausbildung der Ausbilder aufgenommen werden sollte. An dieser Stelle ist jedoch anzumerken, dass die Fallstudien in zwei sehr (ausbildungs-)renommierten Unternehmen auch i.S.v. gut ausgebauten Netzwerken durchgeführt wurden, woraus sich die Frage ergibt, ob in anderen Unternehmen die Netzwerke ähnlich existieren bzw. ebenso gut ausgebaut sind.

Aus den Fallstudien resultierte weiter, dass die Ausbilder in ihrem Verantwortungsbereich volle Weisungsbefugnisse gegenüber den Auszubildenden und den Kollegen hinsichtlich der Ausbildung hatten bzw. haben, was einen reibungslosen Ablauf ermöglichen soll. Zudem herrscht unter den Kollegen unabhängig von der Weisungsbefugnis des Ausbilders eine große Akzeptanz und gegenseitige Unterstützung. Positiv anzumerken ist, dass die Unternehmensleitungen die Berufsausbildung in den Unternehmen fördern und die Ausbilder in ihrem Handeln unterstützen. Somit ergeben sich bei den Ausbildern große Handlungsspielräume, die im Rahmen der gesetzlichen Regelungen oder Betriebsvereinbarungen genutzt werden.

Die Aussagen bzgl. der Arbeitsbedingungen zeigten, dass die Ausbilder diese als positiv einschätzen, da ihnen sowohl durch die Gleitzeit als auch durch eine hohe Autonomie seitens der Unternehmensleitung, die Umsetzung der Ausbildungstätigkeiten erleichtert wird. Auch die notwendigen Arbeitsmittel stehen den Ausbildern und Auszubildenden in beiden Unternehmen zur Verfügung, was ebenfalls eine positive Auswirkung auf die Arbeitsbedingungen hat. Darüber hinaus gaben alle an, dass die Belastung aufgrund der Vielfältigkeit der Aufgaben, Rollen etc. hoch sei. Zur Bewältigung dieser Anforderungen ist ein gutes Zeitmanagement der Ausbilder erforderlich. Daraus lässt sich schließen, dass es ratsam ist, die Förderung von Organisations- und Selbstmanagement, insbesondere Zeitmanagement, in die Ausbildung der Ausbilder aufzunehmen.

In beiden Unternehmen handelt es sich bei den Auszubildenden um ein heterogenes Feld. Der Unterschied lag bzw. liegt hierbei in dem Grad der Bildungsabschlüsse. Unternehmen A stellt Auszubildende mit einem Hauptschulabschluss und höher ein und Unternehmen B erst ab einem Abschluss der 10. Klasse, zudem bietet dieses Unternehmen auch die Möglichkeit eines dualen Studiengangs an. Ein Grund hierfür sei nach eigenen Angaben, dass das Unternehmen B eine große Verantwortung gegenüber den Kunden habe und die Ausbildungsinhalte und die Zusatzqualifikationen von Auszubildenden unter der 10. Klasse nicht zu leisten seien. Das Angebot dualer Studiengänge wirft die Frage auf, inwieweit eine Höherqualifizierung der Ausbilder nötig ist und in welchem Maß ein zusätzliches organisatorisches Aufgabenfeld vom Ausbilder übernommen werden muss.

Auf die Frage nach den regionalen Gegebenheiten, die sich auf die Ausbildung auswirken, gaben die Befragten beider Unternehmen an, dass es kaum Auswirkungen gebe, wobei die ‚Landesbeschulung‘ oder fehlende Verortung der Hochschule für die dualen Studiengänge in MV als störend bezeichnet wurden. Die Verortung einer geeigneten Hochschule mit dualen Studiengängen kann also als übergreifende Handlungsempfehlung betrachtet werden, um die Attraktivität für das Bundesland MV für Auszubildende mit höherem Bildungsniveau (Hochschulreife) bzw. Ansprüchen zu steigern. Hinzu käme eine Kostenminimierung für die Unternehmen durch entfallende Fahrt- und Unterbringungskosten.

5 Fazit

Sicherlich ist die Wahrung der Objektivität und eine mögliche Übertragbarkeit der Ergebnisse bei der Durchführung qualitativer Methoden kritisch zu betrachten, da gerade der Einzelfall sowie die Subjektivität des Forschers und seiner Interpretationen Kernelemente der Ergebnisgewinnung sind. Zudem verhindert z.B. der narrative Charakter der Interviews eine Standardisierung der Datenerhebung. Jedoch wurde durch Vorgaben in den Arbeitsprotokollen versucht, dem entgegenzuwirken. Ferner erfolgte eine Verzerrung des Datenmaterials, da die Auswahl der zu befragenden Personen dem Ansprechpartner in den Unternehmen zufiel, so dass diejenigen Befragten ausgewählt wurden, die besonders in die Ausbilderangelegenheiten involviert sind. Gleichzeitig erhöht die Auswahl durch die Ansprechpartner die Subjektivität der Ergebnisse.

Ein weiter zu verfolgendes Forschungsfeld sind die Arbeitsbedingungen der Ausbilder. Hierzu ist eine Erweiterung der Methodenvielfalt denkbar, so dass z.B. die Durchführung von Tiefeninterviews, standardisierten Interviews oder Befragungen mittels Fragebogen möglich wäre. Die zwei Fallstudien decken sich mit den Einschätzungen der Fachliteratur. Die Ausbilder weisen je nach Bereich, der Anzahl der Auszubildenden und Position unterschiedliche Aufgabenfelder auf. Zudem wurden die Rollen und Funktionen in ihrer Vielfältigkeit bestätigt und durch weitere Angaben ergänzt. Des Weiteren geht hervor, dass die Ausbildertätigkeiten zum großen Teil aus Planen, Vorbereiten, Organisieren und Koordinieren bestehen und weniger aus der direkten

Unterweisung bzw. einer pädagogisch-erzieherischen Tätigkeit, wobei sich das je nach Einsatzbereich unterscheidet.

Die Ergebnisse zeigen auch, dass für eine erfolgreiche Ausbildung die Pflege von Netzwerken, ein hoher Handlungsspielraum und motivierte, fachlich gut ausgebildete Ausbilder notwendig sind. Der Stellenwert der Netzwerke ist höher als angenommen, daher wird empfohlen, den Umgang mit Netzwerken in die Ausbildung der Ausbilder oder in die Weiterbildung mit aufzunehmen. Gleiches gilt für das Zeitmanagement der Ausbilder, da durch die Vielzahl der Aufgaben, Rollen und Funktionen die optimale Ausübung der Arbeitsprozesse erschwert wird. Hinzu kommt, dass der Faktor Gleitzeit als effektiver (Teil-)Lösungsansatz dieses Problems etabliert werden kann. Die Rekrutierung und Auswahl der Auszubildenden ist zur Nachwuchssicherung für die Unternehmen von Bedeutung. Regionale Rahmenbedingungen wie der Rückgang der Bewerberzahlen wirken sich auf die untersuchten Unternehmen nicht aus, da diese aufgrund ihres (Ausbildungs-)Renommees weiterhin alle Ausbildungsplätze vergeben können. Jedoch ist zu überprüfen, welche Auswirkungen dieses Phänomen auf andere Unternehmen hat. Weiter ist anzumerken, dass eine zunehmende Heterogenität der Auszubildenden teilweise neue Anforderungen an die Ausbilder generiert.

Vor dem Hintergrund der steigenden Herausforderungen an die Ausbilder sind weitere Untersuchungen zur Überprüfung der Qualität der Ausbildung der Ausbilder durchzuführen. In diesem Zusammenhang ist der Bedarf der Ausbilder an Professionalisierung gemäß der Arbeitsbedingungen/-prozesse und Handlungskontexte noch differenzierter zu erheben. Denn die nachhaltige Sicherung der Ausbildungsqualität und nicht zuletzt der Ausbildungsbeteiligung, gefördert durch professionalisierte Ausbilder, sind für die zukünftige Arbeitswelt unabdingbar.

Literatur

AEVO – Ausbilder-Eignungsverordnung vom 21. Januar 2009 (BGBl. I, 88).

Alef, P./Stein, H. (2002): Die Ausbilder-Eignung: Basiswissen für Prüfung und Praxis der Ausbilder/innen nach der neuen Verordnung mit den sieben Handlungsfeldern. Hamburg.

Arnold, R./Krämer-Stürzl, A. (1999): Berufs- und Arbeitspädagogik. Leitfaden der Ausbildungspraxis in Produktions- und Dienstleistungsberufen. Berlin.

BA – Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2007): Tätigkeitsbeschreibung von Ausbilder/Ausbilderin – gewerblich-technischer Bereich (einschließlich Handwerk). Online: <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/docroot/r2/blobs/pdf/archiv/6090.pdf> (10.05.2015).

BA – Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2015a): Ausbilder/in – Anerkannte Ausbildungsberufe. Arbeitsumgebung. Online: http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/berufld.do?_pgnt_act=go-ToAnyPage&_pgnt_pn=0&_pgnt_id=resultShort&status=T02 (10.05.2015).

BA – Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2015b): Ausbilder/in – Anerkannte Ausbildungsberufe. Arbeitsgegenstände/Arbeitsmittel. Online: http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/berufid.do?_pgnt_act=goToAnyPage&_pgnt_pn=0&_pgnt_id=resultShort&status=T03 (10.05.2015).

Bahl, A. (2012): Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung. Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung. In: Ulmer, P./Weiss, R./Zöller, A. (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bonn, 21-44.

Bahl, A./Blötz, U./Brandes, D./Lachmann, B./Schwerin, C./Witz, E.-M. (2012): Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP). Abschlussbericht. Bonn.

Bahl, A./Blötz, U./Niethen, G./Schwerin, C. (2009): Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung. Projektbeschreibung. Bonn.

Bahl, A./Brünner, K. (2013): 40 Jahre Ausbilder-Eignungsverordnung – Eine Bestandsaufnahme zu ihrer pädagogischen Relevanz für betriebliches Ausbilderhandeln. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 109, H. 4, 513-537.

Bahl, A./Diettrich, A. (2008): Die vielzitierte ‚neue Rolle‘ des Ausbildungspersonals. Diskussionslinien, Befunde und Desiderate. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online. Spezial 4, 1-16.

Baron, W./Glauner, Ch./Zweck, A. (2009): Neue Berufsprofile. Früherkennung, Strukturen und Bedarf. Zukünftige Technologien Nr. 82. Düsseldorf: Zukünftige Technologien Consulting der VDI Technologiezentrum.

Bauer, H. G./Brater, M./Büchle, U./Dufter-Weis, A./Maurus, A./Munz, C. (2006): Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleitet und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Bausch, Th. (1997): Die Ausbilder im Dualen System der Berufsausbildung. Eine Strukturanalyse des betrieblichen Ausbildungspersonals. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92. Bonn: BIBB.

BBiG – Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I, 931), das zuletzt durch Artikel 22 des Gesetzes vom 25. Juli 2013 (BGBl. I, 2749) geändert worden ist.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2014): Bekanntmachung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe und des Verzeichnisses der zuständigen Stellen. Bonn: BIBB.

Bonz, B. (1990): Bildungsbedarf für betriebliches Bildungspersonal. Villingen-Schwenningen.

Borchardt, A./Göthlich, S. E. (2007): Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien. In: Albers, S./Klapper, D./Konradt, U./Walter, A./Wolf, J. (Hrsg.): Methodik der empirischen Forschung. Wiesbaden, 33-48.

Borchardt, A./Göthlich, S. E. (2009): Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien. In: Albers, S./Klapper, D./Konradt, U./Walter, A./Wolf, J. (Hrsg.): Methodik der empirischen Forschung. Wiesbaden, 33- 48.

Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg.

Brünner, K. (2012): Der Beitrag der »Ausbildung der Ausbilder« zur Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals – Eine Evaluationsstudie der angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen in Hessen und Thüringen. In: Ulmer, P./Weiss, R./Zöller, A. (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal. Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung. Bonn, 237-255.

Brünner, K. (2014): Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung. Paderborn.

Das Wirtschaftslexikon (Hrsg.) (2013): Arbeitsbedingungen. Online: <http://www.daswirtschaftslexikon.com/d/arbeitsbedingungen/arbeitsbedingungen.htm> (10.05.2015).

Dehnbostel, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster.

DIE WELT (Hrsg.) (2014): Wenn der Quereinsteiger den Lehrermangel ausgleicht. Online: <http://www.welt.de/wirtschaft/karriere/bildung/article135595922/Wenn-der-Quereinsteiger-den-Lehrermangel-ausgleicht.html> (28.06.2015).

Diettrich, A. (2009): Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschafts-pädagogik-online. Profil 2, 1-20.

Diettrich, A./Haarnack, D. (2013): Außerschulisches Bildungspersonal und Quereinsteiger als Potential für die Berufsschullehrerbildung im Kontext offener Hochschulen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online. Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 18, 1-13.

Dresing, T./Pehl, T. (2013): Praxishandbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg.

Fricke, E./Fricke, W. (1976): Qualifikation und Mitbestimmung. Über die Chancen autonomie-

orientierter Ausbildung unter den gegenwärtigen Bedingungen betrieblicher Berufsausbildung. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, 27 (3), 163-172.

Golas, H. G. (1994): Berufs- und Arbeitspädagogik für Ausbilder. Grundfragen der Berufsbildung. Planung und Durchführung der Ausbildung. Berlin.

Greinert, W.-D. (1997): Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart.

Hacker, W. (2005): Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit. Bern.

Hacker, W./Sachse, P. (2014): Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychologische Regulation von Tätigkeiten. Göttingen.

Hecker, K. A. (2012): Kompetenzen des Bildungspersonals für die Qualifizierung sozial benachteiligter junger Menschen. Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Ulmer, P./Weiss, R./Zöller, A. (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bonn, 165-182.

IHK – Industrie- und Handelskammer Frankfurt am Main (Hrsg.) (2015): Die Ausbildungsverantwortlichen. Online: <http://www.frankfurt-main.ihk.de/berufsbildung/ausbildung/beratung/ausbilderinfos/ausbildungsverantwortliche/> (30.06.2015).

Kehl, V./Rebmann, K./Schlömer, T. (2009): Nachhaltigkeit in der Fortbildung betrieblicher Ausbilder/innen und ausbildende Fachkräfte in der Tourismuswirtschaft. München, Mering.

Kirchner, J.-H. (1993): Arbeitswissenschaft. Entwicklung eines Grundkonzeptes. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft 47, 85-92.

KMK – Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2014b): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Bonn: KMK.

KMK – Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2013): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2012-2025. Dokumentation Nr. 201 Juni 2013. Berlin.

Knutzen, S./Pangalos, J. (2000): Möglichkeiten und Grenzen der Orientierung am Arbeitsprozess für die Berufliche Bildung. In: Pahl, J.-P./Rauner, F./Spöttl, G. (Hrsg.): Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften. Baden-Baden, 105-116.

Koch, R./Jahn, R. W./Schumann, J./Schiller, S. (2009): Aufgaben- und Rollenpluralität des beruflichen Bildungspersonals – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online. Profil 2, 1-22.

Krämer-Stürzl, A. (1998): Handlungsorientierte Ausbilderqualifizierung. Ein integriertes Konzept. Baltmannsweiler.

Kromrey, H. (2006): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. Stuttgart.

Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Mit Online-Materialien. 5. Auflage. Weinheim.

Lauterbach, U./Ness, H. (1999): Ausbildung der Ausbilder und berufliche Bildung in Deutschland. Ergebnisse des LEONARDO-Projekts. Berufliche Profile, Ausbildung und Praxis der Tutoren/Ausbilder in Unternehmen. Baden-Baden.

Leischner, D. (1993): Berufs- und Arbeitspädagogik. Köln.

Luczak, H. (1998): Arbeitswissenschaft. Berlin.

Matlachowsky, Philip (2008): Implementierungsstand der Balanced Scorecard. Fallstudienbasierte Analyse in deutschen Unternehmen. Wiesbaden.

Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel.

Ministerium für Wirtschaft, Bau und Tourismus Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (o. J.): Online: http://www.regierung-mv.de/cms2/Regierungsportal_prod/Regierungsportal/de/vm/Themen/Ausbildung/Ausbildung/index.jsp (10.05.2015).

Ministerium für Wirtschaft, Bau und Tourismus Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2013): Mittelstandsbericht Mecklenburg-Vorpommern. Bericht der Landesregierung an den Landtag gemäß §19 des Gesetzes zur wirtschaftlichen Flankierung des Mittelstandes in Mecklenburg-Vorpommern (Mittelstandsförderungsgesetz – MFG M-V).

Negri, C. (2006): Coaching im Rahmen der betrieblichen Bildung. In: Lippmann, E. (Hrsg.): Coaching, Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis. Heidelberg, 191-201.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2015): Berufsausbildung in Deutschland. Online: http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1942&article_id=5881&psmand=8 (14.05.2015).

Paulik, H.(1974): Der Ausbilder im Unternehmen. Berufsbild, Prüfungsvorbereitung, pädagogisches Grundwissen. Landsberg am Lech.

Pflüger, J. (2013): Qualitative Sozialforschung und ihr Kontext. Wissenschaftliche Teamarbeit im internationalen Vergleich. Wiesbaden.

Ratgeber-Umschulung.de (Hrsg.) (2012-2015): Umschulung zum/zur Berufsschullehrer/in. Online: <http://ratgeber-umschulung.de/soziales/berufsschullehrer/> (28.06.2015).

Rausch, A. (2011): Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung. Wiesbaden.

Rebmann, K./Tenfelde, W./Schlömer, T. (2011): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe. Wiesbaden.

Riedl, A./Schelten, A. (2013): Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Stuttgart.

Röben, P. (2006): Ausbilder im lernenden Unternehmen – Ergebnisse aus einem internationalen Forschungsprojekt. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online. Nr. 9, 1-29.

Rohs, M./Käpplinger, B. (2004): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster.

Ruschel, A. (o. J.a): Der Ausbilder / die Ausbilderin im dualen Berufsbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Online: <http://www.adalbert-ruschel.de/downloads/der%20ausbilder.pdf> (10.05.2015).

Ruschel, A. (o. J.b): Ausbilderinnen und Ausbilder als Erzieher. Online: <http://www.adalbert-ruschel.de/downloads/erziehen.pdf> (30.06.2015).

Sawizki, E. R. (1997): Erfolgreich ausbilden. Ein didaktisches Ausbildungsmodell im Bereich Berufs- und Arbeitspädagogik zur Erlangung des Zeugnisses »Ausbildung der Ausbilder« (AdA). Mit Prüfungsfragenkatalog und Lösungsmatrix. Bad Wörishofen.

Schelten, A. (2004): Einführung in die Berufspädagogik. Wiesbaden.

Seyd, W. (1995): Grundfragen der Berufsausbildung. In: Röhr, R. (Hrsg.): Der Berufsausbilder. Lehrbuch. Die berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse des Ausbilders. Hamburg, 19-90.

SVZ - Zeitungsverlag Schwerin GmbH & Co. KG (Hrsg.) (2014): MV braucht 1000 Lehrer. Online: <http://www.svz.de/mv-uebersicht/mv-braucht-1000-lehrer-id5759976.html> (28.06.2015).

SZ - Süddeutsche Zeitung Digitale Medien GmbH/Süddeutsche Zeitung GmbH (Hrsg.) (2014). Der Lehrerberuf im Osten wird massiv unterschätzt. Online: <http://www.sueddeutsche.de/bildung/arbeitsmarkt-fuer-paedagogen-der-lehrerbedarf-im-osten-wird-massiv-unterschaetzt-1.2126579> (28.06.2015).

Töpfer, A. (2009): Erfolgreich Forschen. Ein Leitfadens für Bachelor-, Master-Studierende und Doktoranten. Berlin.

Ulmer, P./ Gutschow, K. (2009): Die Ausbilder-Eignungsverordnung 2009: Was ist neu? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP, 3/2009, 48-51.

Ulmer, P./Weiss, R./Zöllner, A. (2012): Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung. In: Ulmer, P./Weiss, R./Zöllner, A. (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bonn, 7-20.

Zeit Online (Hrsg.) (2014): Lehr' am Meer! Online: <http://www.zeit.de/2014/20/ostdeutschland-lehrermangel> (28.06.2015).

Christine Hedfeld/Martin French/Andreas Diettrich/Manuela Weber

**Handlungsorientierung als didaktisches
Prinzip in der überbetrieblichen Unterweisung
– Eine explorative Untersuchung zur Umset-
zung und Herausforderungen für das Berufs-
bildungspersonal in Bildungsdienstleistern**

1 Einleitung

Das didaktische Konzept der Handlungsorientierung greift das selbstständige Handeln als den Schlüsselfaktor des Begreifens auf und hielt Ende des letzten Jahrhunderts Einzug in die Berufsausbildung. Handlungsorientierung bestimmt die Ausgestaltung der Berufsausbildung und ist als selbstständiges, praktisches Handeln und Lernen in realitätsnahen Bezügen zur beruflichen Tätigkeit zu verstehen (vgl. Nickolaus 2014, 77).

In Deutschland dominiert in der Berufsausbildung das duale System. Der überbetrieblichen Ausbildung, gesellschaftlich kaum bekannt, kommt innerhalb dieses dualen Systems ebenfalls eine erhebliche Bedeutung zu. In überbetrieblichen Bildungsstätten (ÜBS) bzw. (Berufs-)Bildungsdienstleistern werden Ausbildungsinhalte in realitätsnahen Lernumgebungen (z.B. Werkstatthallen) ergänzend zur betrieblichen Ausbildung absolviert. Diese Ausbildungsform bzw. Ausbildungsunterstützung trägt dazu bei, dass insbesondere auch kleinere und mittlere Unternehmen (KMU) als Ausbildungsunternehmen geeignet sind und trägt folglich zur Fachkräftesicherung bei. Die überbetriebliche Unterweisung unterstützt hierbei nicht nur die Wettbewerbsfähigkeit der KMU, sondern sichert darüber hinaus die Qualität der Ausbildung. Sie gleicht partielle betriebliche und schulische Ausbildungsdefizite aus, integriert neue technologische und innovative Entwicklungen in die Ausbildung und ermöglicht die Vermittlung immer komplexer werdender Ausbildungsinhalte (vgl. BIBB o. J.; ZDH 2015; Kath 2003, 460f.; BIBB 2002, 1).

Kath bringt die Bedeutung der überbetrieblichen Ausbildung auf den Punkt: »[...] die modernen Ausbildungsordnungen [...] [können] ohne überbetriebliche Ausbildungsmaßnahmen nicht erfolgreich umgesetzt werden [...]« (Kath 2003, 461). Insbesondere im Handwerk ist die Ausbildung in den ÜBS bedeutsam, da die Struktur der KMU dort vorherrschend ist (vgl. Berger 1995, 275; Kath 2003, 460f.). Gerade die Ausbildung im Baugewerbe ist durch den Anteil der überbetrieblichen Unterweisung geprägt, Kammerbeschlüsse reglementieren explizit den Umfang sowie Inhalt.

Die Handlungsorientierung prägt die Berufsausbildung dahingehend, dass selbstständiges Handeln und Lernen den Ausbildungsalltag bestimmen. Richtlinien bzw. Empfehlungen, welche die Handlungsorientierung als didaktisches Leitbild der überbetrieblichen Ausbildung vor dem Hintergrund einer zu erreichenden beruflichen Handlungsfähigkeit bzw. -kompetenz deklarieren, bestätigen die Bedeutung der Handlungsorientierung als Qualitätsstandard (vgl. BIBB 2002, 2). Eine entscheidende Rolle kommt diesbezüglich dem Bildungspersonal zu. Ausbilder sind nicht ausschließlich unterweisende Fachkraft, sondern im Besonderen Gestalter der Lehr-Lernarrangements, in denen es gilt, das Leitbild der Handlungsorientierung anzuwenden (vgl. BIBB 2002, 3; Kielwein 2005, 25f.). Zu dieser tragenden Säule der dualen Ausbildung existieren jedoch kaum Forschungsergebnisse, weder zur überbetrieblichen Unterweisung im Allgemeinen, noch spezifisch zur Handlungsorientierung als dominierendem didaktischen Prinzip in der Berufsausbildung. Die überbetriebliche Ausbildung wird jedoch geprägt durch das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung und die Persönlichkeit des Ausbilders. Separiert sind diese Aspekte bislang weitgehend unerforschte Gebiete, in ihrer Gesamtheit aber äußerst relevant für die Berufsausbildung. Diese einzelnen Aspekte zunächst unabhängig voneinander zu beleuchten und das

Zusammenwirken als Qualitätsstandard der Berufsausbildung zu erforschen, ist Ziel dieses Beitrages. Bestimmt wird diese Untersuchung durch die übergeordnete Forschungsfrage ‚Wie wird die überbetriebliche Unterweisung in den Bildungsdienstleistern durchgeführt?‘. Da insbesondere im Baugewerbe die überbetriebliche Ausbildung dominiert, ist es naheliegend, das Forschungsvorhaben in diesem Gewerbe zu verfolgen.

2 Berufsbildung in Deutschland

Das Berufsbildungswesen umfasst im Sinne des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) die Berufsausbildungsvorbereitung, die Berufsausbildung (im dualen System) sowie die berufliche Fortbildung und Umschulung (vgl. Kutscha 2006, 113f.; § 1 Abs. 1 BBiG). Das berufliche Bildungssystem ist fest in der Gesellschaft verankert und befähigt durch vielfältige berufliche Qualifikationsoptionen zur Ausübung eines Berufes und sichert folglich den gesellschaftlichen sowie wirtschaftlichen Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften. Das Berufsbildungssystem und das Beschäftigungssystem sind demnach eng miteinander verbunden (vgl. Schanz 2010, 25; Riedl/Schelten 2013, 33).

2.1 Berufliche Ausbildung im dualen System

2.1.1 Organisation und Zielstellung des dualen Systems der Berufsausbildung

Das duale System der Berufsausbildung genießt nicht nur ein hohes gesellschaftliches Ansehen, sondern ist auch wichtigstes Modell der beruflichen Ausbildung in Deutschland. In den letzten Jahren entschied sich i.d.R. immer ca. ein Viertel der Berufsanfänger für die Möglichkeit der beruflichen Qualifizierung im dualen Ausbildungssystem (vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, 200; Greinert 2006, 230; BMBF 2016). Das Ziel der beruflichen Ausbildung im dualen System ist die Vermittlung notwendiger beruflicher Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse zur Ausübung einer qualifizierten Berufstätigkeit sowie den Erwerb relevanter Berufserfahrungen zu beschreiben. Die beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten werden als berufliche Handlungsfähigkeit zusammengefasst. Die Lernorte der Berufsausbildung kooperieren hinsichtlich der Zielstellung, die berufsbezogene und berufsübergreifende Handlungskompetenz der Auszubildenden zu fördern. Ziel der Berufsausbildung ist die Aneignung eines Handlungsrepertoires, um selbstbewusst, selbstverantwortlich, flexibel, reflexiv sowie kritisch in verschiedenen Umfeldern zu handeln (vgl. Benner 1997, 55; Pätzold 2006b, 72).

Die Praxisnähe, zu verstehen als berufsbezogene praktische Ausbildung in einem Betrieb, ist eines der überzeugendsten Argumente für die duale Ausbildung. Zudem bietet das Lernen in der Berufspraxis die Chance, technische sowie produktive Veränderungen direkt in der Berufsausbildung zu berücksichtigen. Die Auszubildenden (Ausbildungsbeginn mit knapp 20 Jahren) werden früh in die Erwachsenen- und Berufswelt integriert, so werden sie bereits in jungen Jah-

ren Mitgestalter und Mitverantwortliche für das eigene sowie gesellschaftliche Leben. Das duale System stößt jedoch auch an Grenzen: Die Ausbildungsbetriebe sind privatwirtschaftliche Organisationen, die von der vorherrschenden Wirtschaftslage abhängig sind und aus ihrer jeweiligen Situation heraus entscheiden müssen, ob sie in der Lage sind, auszubilden. Qualitätsunterschiede in der betrieblichen Ausbildung, bspw. aufgrund der Betriebsgröße, stellen einen Nachteil dar. Für größere Unternehmen gestaltet sich eine systematische und übergreifende Ausbildung bedeutend einfacher als es für kleinere der Fall ist, denn diese müssen sich häufig fachlich spezialisieren/eingrenzen. Weiterhin besteht betriebsintern die Gefahr, dass Auszubildende ausbildungsfremde Arbeiten verrichten müssen, fernab ausbildungsrelevanter Inhalte (vgl. Greinert 2006, 229; Ried/Schelten 2013, 67f.).

2.1.2 Lernort überbetriebliche Bildungsstätte (Bildungsdienstleister)

Betriebe können ihren Status als Ausbildungsbetriebe sichern, wenn vor Ort nicht realisierbare Ausbildungsinhalte betriebsextern in ÜBS unterwiesen werden. Das Aufgabenspektrum der ÜBS geht jedoch über die Sicherung der Ausbildungs- und Wettbewerbsfähigkeit der KMU hinaus. Sie engagieren sich zudem in der Berufsorientierung und -vorbereitung sowie in der Fort- und Weiterbildung, bspw. werden Meisterkurse, Umschulungsmaßnahmen und fachliche Fortbildungslehrgänge angeboten. Folglich sichern sie nicht nur die Ausbildungsqualität, sondern leisten außerdem einen Beitrag zur Fachkräftesicherung (vgl. BIBB o. J.; Kath 2006a, 466; Pahl 2012, 321f.).

Träger der ÜBS sind im Regelfall zuständige Kammern sowie selbstständige Rechtspersonlichkeiten, die einen entsprechenden Bildungsauftrag übernehmen (vgl. BIBB o. J.). § 2 Abs. 2 BBiG weist darauf hin, dass die Lernorte der Berufsausbildung im dualen System gemeinsam agieren, also eine Lernortkooperation realisieren. Lernortkooperationen werden definiert als das organisatorische sowie pädagogische Zusammenwirken von Organisationen bzw. Lehr- und Ausbildungspersonal, die an der Berufsausbildung beteiligt sind. Die Qualität der Ausbildung ist im besonderen Maß abhängig von der Kooperationsbereitschaft der Lernorte Berufsschule und Betrieb sowie eben auch ÜBS. Das Zusammenwirken kann sich im gegenseitigen Austausch über Erwartungen sowie alltägliche Probleme und Erfahrungen aber auch in Abstimmungen des berufspädagogischen Agierens äußern (Pätzold 2006a, 355f.).

2.1.3 Berufsausbildung im Handwerk (spezifisch im Bau- und Ausbaugewerbe)

Das Forschungsvorhaben dieses Beitrags fokussiert auf eine Untersuchung im Handwerkssektor als einem Ausbildungsbereich, in dem die überbetriebliche Ausbildung äußerst relevant ist. Der Handwerkssektor nimmt einen hohen Stellenwert im dualen System der Berufsausbildung ein. 27,4% der Auszubildenden sowie 26,5% der vertraglichen Neuabschlüsse sind im Handwerk

gemeldet (vgl. BIBB 2015, 133, 142). Das handwerkliche Bildungswesen umfasst sowohl die berufliche Ausbildung als auch die berufliche Weiterbildung. Träger in der beruflichen Bildung des Handwerks sind die Handwerksbetriebe und Bildungseinrichtungen der Handwerksorganisationen. Die Bildungseinrichtungen werden häufig durch die Handwerkskammern und Innungen getragen. Handwerksbetriebe sind Gewerbebetriebe, die ein Gewerbe nach Anlage A oder B der Handwerksordnung (HwO) betreiben und deren Inhaber formal in die Handwerksstatuten eingetragen sind (vgl. Twardy 2006, 274; Schanz 2010, 56; Pahl 2012, 258; Berger 1995, 275). Der Hauptanteil der Ausbildung erfolgt im betrieblichen Umfeld, ist geprägt durch realitätsnahe Umgebungen und Produktionsbedingungen (betriebliche Werkstätten, Baustellen, beim Kunden vor Ort) und orientiert sich häufig am Kundenauftrag. Die Erfolgskontrolle erfolgt in einer Zwischen- und Gesellenprüfung (vgl. Twardy 2006, 274f.; Berger 1995, 277). Die überbetriebliche Unterweisung ist in der handwerklichen Berufsausbildung fest etabliert und der betrieblichen Ausbildung zuzuordnen. Die Ausbildungsbetriebe sind verantwortlich für die Vermittlung der Ausbildungsinhalte und folglich für den Besuch der Lehrlinge in den ÜBS. Vollversammlungsbeschlüsse reglementieren den Inhalt sowie Umfang der überbetrieblichen Ausbildung (vgl. Berger 1995, 275; Kath 2003, 460).

Die Ausbildungsberufe in der Bauwirtschaft sind im Besonderen auf die überbetriebliche Ausbildung angewiesen (vgl. AO Bau § 4; SOKA-BAU 2015, 6; ZDH 2015). Das Bauhandwerk ist von der Besonderheit geprägt, dass die Lernorte und zugleich Ausbildungsplätze ständig wechselnde Baustellen sind. Bildungsstätten in der Bauwirtschaft ermöglichen die überbetriebliche Ausbildung in Lehrbaustellen. In der Ausbildungsordnung (AO) und der Verordnung über die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft (VO Bau) wird die überbetriebliche Ausbildung verbindlich verordnet (vgl. Schanz 2010, 57; Berger 1995, 277; Kath 2003, 460). § 4 VO Bau reglementiert die ergänzende und vertiefende Berufsausbildung in den überbetrieblichen Bildungsstätten. Im ersten Ausbildungsjahr sind die Lehrlinge zwischen 17 und 20 Wochen in den ÜBS, im zweiten Lehrjahr 11 bis 13 Wochen und im dritten Ausbildungsjahr 4 Wochen.

2.2 Das Berufsbildungspersonal in der überbetrieblichen Unterweisung

Das Berufsbildungswesen wird gekennzeichnet durch die Vermittlung von Berufswissen bzw. -können und dient infolgedessen der Sicherung des Fachkräftenachwuchses im Beschäftigungssystem. Dieser Prozess wird durch das entsprechend zuständige Bildungspersonal gestaltet und gefördert. Die Kompetenzen und Qualifikationen des Bildungspersonals sind bedeutend für die Berufsbildung und im Besonderen für deren Qualität (vgl. Diettrich 2009, 1; Ulmer/Weiß/Zöllner 2012, 9, 12; Wittwer 2000, 401). Dabei obliegt dem Bildungspersonal nicht nur eine Vielzahl an berufspädagogischen und fachlichen Aufgaben, es muss sich zudem mit vielfältigen Rollen sowie einem breiten Spektrum an Herausforderungen auseinandersetzen.

Eine eindeutige Eingrenzung des zuständigen betrieblichen bzw. überbetrieblichen/außerschulischen Berufsbildungspersonals existiert nicht, stattdessen ist eine Vielfalt von unterschiedlich

bezeichneten Akteuren in den verschiedenen Bereichen des Berufsbildungssystems beteiligt. Hinsichtlich der Ausbildungsintensität lassen sich hauptberufliche sowie nebenberufliche Ausbildungstätigkeiten differenzieren. Hierbei befasst sich fast jeder sechste Arbeitnehmer temporär mit ausbildenden Aufgaben (vgl. Pätzold 2006c, 35f.; Kremer/Severing 2012, 6; Wittwer 2006, 403). Das Bildungspersonal sieht sich insbesondere dem Rollenkonflikt zwischen fachverantwortlichem Betriebsangehörigem, Bildungskraft und individueller Persönlichkeit ausgesetzt und wird durch die differenzierten Erwartungen an einzelne Rollen kontinuierlich herausgefordert (vgl. Pätzold 2006c, 36; Lauterbach/Neß 1999, 100).

Eine eindeutige Definition des ‚Begriffs Ausbilder‘ ist nicht existent, obwohl der Ausbilderbegriff seit dem Erlass des BBiG verwendet wird (vgl. Pätzold 2006, 34; Pahl 2012, 459). Gemeint ist eine juristische Person, die »die Verantwortung für die sachgerechte Durchführung der Berufsausbildung trägt« (Pätzold 2006c, 34).

Die Anzahl und Vielfalt des betrieblichen Bildungspersonals differiert nach der Betriebsgröße und der Branche. In kleineren Betrieben ist häufig nur eine Person respektive eine geringe Personenanzahl mit Ausbildungsaufgaben betraut, wohingegen größere Betriebe bspw. über Ausbildungsabteilungen verfügen (vgl. Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, 242). Häufig unterschieden werden die beiden Tätigkeitsprofile des nebenberuflichen und hauptberuflichen Ausbilders (vgl. Wittwer 2006, 403; Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, 242; Lauterbach/Neß 1999, 96f.). Ruschel differenziert für Großbetriebe folgende Hierarchiestufen: Ausbildungsleiter, Ausbildungsbeauftragte, Ausbilder und Ausbildungshelfer (vgl. Ruschel o. J., 41). Zutreffender für KMU sind die Klassifikationen von Alef/Stein (Ausbilder, Ausbildungsbeauftragter und Ausbilder vor Ort (Unterweiser)), die Differenzierung von Lauterbach/Neß (Ausbildungsleiter, Ausbilder und ausbildende Fachkraft) sowie von Neß (ausbildende Fachkraft und Ausbilder) (vgl. Alef/Stein 1999, 19f.; Lauterbach/Neß 1999, 95; Neß 2000, 50f.). Die Eignungsvoraussetzungen sowie das Qualifikationsniveau für Ausbilder in überbetrieblichen Bildungsstätten entsprechen i.d.R. denen des betrieblichen Bildungspersonals. Ausbilder in ÜBS sind i.d.R. ausgebildete Fachkräfte mit berufs- und arbeitspädagogischer Qualifizierung (vgl. IHK Berlin o. J., o.S.; Lauterbach/Neß 1999, 25, 91; Pahl 2012, 462).

Den Bildungsdienstleistern kommt eine Mittlerfunktion zwischen den Berufsschulen und Betrieben zu, obwohl sie vorrangig der betrieblichen Ausbildung zugeordnet werden. Sie haben die teils defizitäre Vermittlung beider Lernorte aufzufangen sowie betriebliche, branchen- und regionalspezifische Bedürfnisse zu ermitteln. Es obliegt den betriebsexternen Ausbildungszentren, diesem Bedarf mit entsprechend konzipierten Qualifizierungsmaßnahmen zu begegnen. Den Ausbildern der Bildungsdienstleister obliegt hierbei in einer Schlüsselrolle die Aufgabe, die Lehrgänge der überbetrieblichen Ausbildung zu planen, durchzuführen und nachzubearbeiten. Um diesen Aufgaben qualifiziert nachkommen zu können, sind die Ausbilder aufgefordert, ihr Leistungsvermögen kontinuierlich auf fachlich-technischer sowie berufspädagogischer Ebene aufrechtzuerhalten und zu erweitern.

3 Handlungsorientierung – Ein didaktisch-methodisches Konzept

3.1 Handlungsorientierter Unterricht

Der Begriff der Handlungsorientierung hat sich zu Beginn der 1990er Jahre als pädagogisches Schlagwort etabliert (vgl. Meyer/Paradies 2002, 27). Handlungsorientierung ist charakteristisch »[...] für offenen Unterricht, Projektarbeit, [...] für Praktisches Lernen und orientiert sich am ganzen Schüler, der, wie Pestalozzi formuliert, eben Kopf, Herz und Hand besitzt« (Schulz 1996, 14). Handlungsorientierter Unterricht (HoU) hat insbesondere in den Berufsschulen Beachtung gefunden und fungiert als methodisch-didaktisches Leitbild auch in der betrieblichen wie auch überbetrieblichen Unterweisung.

Hilbert Meyer definiert HoU als ganzheitlichen, schüleraktiven Unterricht, in dem Handlungsprodukte, als eine Vereinbarung zwischen dem Lehrer und den Schülern, den Unterrichtsprozess und dessen Gestaltung leiten, wobei die Kopf- und Handarbeit des Schülers in einem ausgeglichenen Verhältnis zu einander stehen (vgl. Meyer/Paradies 2002, 27; Jank/Meyer 2011, 315). Da HoU als offenes Konzept zu verstehen ist und flexibel im Schulbetrieb ausgestaltet werden kann, gibt es keine übertragbare Stundenplanung für eine bestimmte Altersgruppe oder ein bestimmtes Thema. Maßgebend bei der Unterrichtsplanung sollen die übergeordneten Ziele Interessenorientierung, Selbsttätigkeit und Führung, Verknüpfung von Kopf- und Handarbeit, Einübung von solidarischem Handeln und Produktorientierung sein (vgl. Meyer/Paradies 2002, 30; Jank/Meyer 2011, 316ff.). Der Ausbilder steht somit vor der Herausforderung, anspruchsvollen Zielen in Zusammenarbeit mit einer heterogenen Gruppe von Auszubildenden gerecht zu werden.

Das Konzept bietet große Chancen, stößt jedoch – besonders in der praktischen Umsetzung – auch an seine Grenzen. Die aktive Beteiligung des Schülers an der Planung und Durchführung des Unterrichts begünstigt eine Identifizierung des Schülers mit eben diesem. Das gemeinsam definierte Handlungsprodukt des Unterrichts ist als ‚organisierende Kraft‘ zu erachten und bewirkt eine Selbstdisziplinierung zur Aufgabenrealisierung statt einer Fremddisziplinierung durch die Lehrkraft. Das selbsttätige Agieren des Schülers begünstigt die eigene Wahrnehmung über Defizite und Vorhandensein der Methodenkompetenz. Es ist dem Schüler möglich, diese zielstrebig und selbstständig durch Erfahrungen im HoU zu erweitern (vgl. Meyer/Paradies 2002, 29f.; Jank/Meyer 2011, 333). Durch die Stärkung des selbsttätigen Schüleragierens kann es jedoch im Unterrichtsgeschehen zu Unruhen kommen. HoU kann nicht isoliert betrachtet und stundenweise angewandt werden, viel mehr spiegelt er pädagogisch-didaktische Leitideen wieder, die den Schülern Raum für eigene Entdeckung und Entwicklung bieten. Eine Institution, die unter diesen Rahmenbedingungen arbeitet, muss Willens und in der Lage sein, den in gelegentlicher Unordnung und Unruhe bestehenden Preis kreativen und freiheitlichen Lernens und Arbeitens zu zahlen (vgl. Jank/Meyer 2011, 333f.).

3.2 Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung

Seit den 1980er Jahren ist das handlungsorientierte Konzept bedeutend für die Didaktik der beruflichen Bildung. Die Interdependenz von Handeln und Denken sollte fortan die Lehr-Lernprozesse bestimmen. 1996 wurde mit der Veröffentlichung der KMK-Handreichung zur Etablierung und Einführung des Lernfeldkonzepts das handlungsorientierte Lernen in der Berufsbildung formal begründet (vgl. Czycholl/Ebner 2006, 44; Czycholl 2001, 170; Pätzold 1992, 9). Die Anpassung und Ausweitung des handlungsorientierten Konzepts sind Konsequenzen aus der Debatte über das Konzept der Schlüsselqualifikationen in den 1980er Jahren: Selbstständiges Handeln sowie kritisches Denken und fächerübergreifende Fähigkeiten standen im Fokus der individuellen Förderung. Es herrschte Einigkeit darüber, dass Handlungsfähigkeit im Besonderen durch die Handlungsorientierung in den Lehr-Lernprozessen gefördert würde (vgl. Nickolaus 2014, 76f.; Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, 160f.).

Ein starkes Argument für die Handlungsorientierung im beruflichen Lernen sind auch die schnell veränderlichen Qualifikationsanforderungen. Dies wird hinsichtlich höherer Ansprüche an die Selbstständigkeit zur Bewältigung sich wandelnder Umstände und veränderte Anforderungen in der Arbeitswelt deutlich. Die stärkere Passung zwischen Ausbildung und Arbeitswelt beinhaltet auch motivationale Effekte. Die Auszubildenden nehmen deutlich wahr, dass sie – vielleicht auch im Gegensatz zur Schule – konkret auf ihre Zukunft vorbereitet werden und Gelegenheit haben, daran zu wachsen (vgl. Nickolaus 2014, 77f.; Pätzold 1992, 9ff.).

Die vollständige Handlung, die Selbststeuerung des Lernprozesses sowie der ‚Ernstcharakter‘ der Alltags­tätigkeit bestimmen handlungsorientierte Lehr-Lernprozesse (vgl. Nickolaus o. J., 2f.; Nickolaus 2014, 82f.). Die vollständige Handlung impliziert hierbei folgende Denk- und Handlungsschritte: informieren, planen, entscheiden, ausführen, kontrollieren und auswerten (vgl. Pfahl 2000, 48; Hoppe o. J., 8; Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, 186f.). Die Orientierung der Berufsausbildung an dem Konzept der Handlungsorientierung ist dem theoretischen Ansatz des selbstgesteuerten Lernens zuzuordnen. Charakterisiert wird diese Form des Lernens durch die »selbstständige und selbstbestimmte Steuerung von Lernprozessen« (Dehnbostel 2007, 27). Es impliziert, dass der Lernende selbstständig die Zielstellung und die Inhalte des Lernprozesses formuliert sowie die dafür relevanten Methoden, Hilfsmittel und Instrumente auswählt, also zum verantwortlichen Organisator seines eigenen Lernprozesses wird (vgl. Dehnbostel 2007, 27).

Grundlegend ist die überbetriebliche Ausbildung durch die AO inhaltlich reglementiert und erfolgt nach dem Lehrgangsprinzip. Lehrgänge sind gekennzeichnet durch eine zeitlich begrenzte Dauer (in der überbetrieblichen Unterweisung vorrangig ein bis zwei Wochen), eine vorgegebene organisatorische Form, einen bekannten Teilnehmerkreis, vorgeschriebene inhaltliche Themen und unterstehen einem angestrebten Qualifikationsziel. Diese Bildungsform dominiert auch im Bereich der Fort- und Weiterbildung an Bildungsdienstleistern (vgl. Kielwein 2005, 24; Berger 1995, 276; Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, 184).

Auch die überbetriebliche Ausbildung benötigt Konzepte zur Qualitätssicherung. Insbesondere ist auf die »Empfehlung des Hauptausschusses des BIBB für die Gestaltung und Durchführung

von Ausbildungsmaßnahmen in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten« zu verweisen (vgl. ZDH 2016; Kielwein 2005, 24; BIBB 2002, 2). Diese Empfehlung nimmt auf drei Entscheidungsebenen Einfluss auf die (1) konzeptionelle Ebene, (2) die Maßnahmenträger-Ebene und (3) die Durchführungsebene. Im Zusammenhang mit der überbetrieblichen Ausbildung im Handwerk wird häufig auf das Heinz-Piast-Institut (HPI) für Handwerkstechnik an der Universität Hannover verwiesen (vgl. Berger 1995, 276; ZDH 2016; Franke/Sachse 2015, Vorwort). Das HPI konzipiert gemeinsam mit Fachverbänden des Handwerks Rahmenlehrpläne für die überbetriebliche Unterweisung (vgl. Berger 1995, 276, 280). Diese bundeseinheitlichen Unterweisungspläne beinhalten das Thema der Unterweisung, allgemeine Angaben zum Lehrgang, den Inhalt des Lehrgangs und verweisen auf die Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses.

Es wird ersichtlich, wie maßgeblich die handlungsorientierte Ausrichtung der beruflichen Bildung das Ziel, die Entwicklung der beruflichen Handlungsfähigkeit bzw. der Handlungskompetenz, fördert. Im Rahmen der hier durchgeführten Forschung ist die Handlungsorientierung vorrangig auf der Unterrichtsebene bedeutend und impliziert ein didaktisch-methodisches Konzept.

4 Forschungsstand und explorative Untersuchung

4.1 Empirische Befunde zur Thematik der Handlungsorientierung in der Berufsausbildung

Empirische Befunde zur Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip in der Berufsausbildung sind differenziert zu betrachten. Liegen Ergebnisse vor, so sind sie häufig älter und ihre Aktualität folglich fraglich. Aktuelle Forschungsbefunde sind zu dieser Thematik oft unvollständig. Dabei bedarf es doch, den Paradigmenwechsel von der Vermittlungsdidaktik hin zur handlungsorientierten Didaktik kritisch zu hinterfragen und offene Fragen hinsichtlich der Umsetzung zu beantworten (vgl. Nickolaus 2001, 240f.; Ulmer/Weiß/Zöllner 2012, 14; Czycholl/Ebner 2006, 53). Einige Studien untersuchten die handlungsorientierten didaktischen Konzepte in der Berufsausbildung und ob diese in der Praxis umgesetzt wurden: Czycholl/Ebner stellten z.B. fest, dass sich die Bezeichnung Handlungsorientierung im beruflichen Ausbildungskontext etabliert hat. Sie bemängeln jedoch die fehlende Existenz einer gültigen Definition, wofür Handlungsorientierung in der Berufsausbildung steht, obwohl neu erlassene Ordnungsmittel, so bspw. das Lernfeldkonzept, die Bezüge zur Handlungsorientierung als Leitbild ausweisen. Die u.a. daraus resultierende unterschiedliche Umsetzung des Lernfeldkonzeptes wird in der Forschung als problematisch erachtet (vgl. Czycholl/Ebner 2006, 53; Ulmer/Weiß/Zöllner 2012, 14).

Darüber hinaus wird im starken Maß die fehlende Prüfung der Wirksamkeit des HoU kritisiert. Eine Studie von Pätzold et al. aus dem Jahr 2003 untersuchte die Lehr-Lernmethoden in der Berufsbildung. Das Ergebnis war ernüchternd: Handlungsorientierte Methoden seien häufig lediglich eine Ergänzung zum Frontalunterricht (vgl. Czycholl/Ebner 2006, 52), was auf eine »bislang wenig erfolgreiche Implementierung des Konzepts der Handlungsorientierung in der Praxis der beruflichen Bildung« schließen ließe (Czycholl/Ebner 2006, 52). Der Einsatz handlungs-

orientierter Methoden sei unzureichend und bereite häufig Schwierigkeiten aufgrund mangelhafter Kenntnisstände über eben diese Methodenvielfalt. Zudem differiere der Einsatz handlungsorientierter Methoden in den Branchen. Im gewerblich-technischen Sektor dominiere die traditionelle Demonstration und die Vier-Stufen-Methode, wohingegen in der IT-Branche methodisch handlungsorientiert ausgebildet werde (vgl. Czycholl/Ebner 2006, 51f.; Ulmer/Weiß/Zöllner 2012, 13).

Nickolaus hat zu Beginn des letzten Jahrzehnts darauf verwiesen, dass didaktisch-methodische Aspekte im Vergleich zu Qualifikationsstrukturen in der Berufsbildung außer Acht blieben. Er appellierte folglich an die Forschung, die Lehr-Lernprozesse zu fokussieren (vgl. Nickolaus 2001, 240; Nickolaus o. J., 3).

Straka/Macke haben in ihrem Beitrag die Handlungskompetenz und Handlungsorientierung als zentrale Bestandteile des Bildungsauftrags der Berufsschulen analysiert. Sie erachten und bestätigen die Handlungsorientierung als geeignetes Instrument, um die jeweils nötige Handlungskompetenz zu erwerben, äußern sich aber ebenfalls dahingehend kritisch, dass eine eindeutige Definition des HoU fehle und auch keine konkreten, zielführenden Angaben bzw. Empfehlungen zur Umsetzung und Gestaltung existieren (vgl. Straka/Macke 2003, 43ff.).

In einem Gutachten haben Buschfeld/Heinsberg 2014 eine berufspädagogische Einschätzung der Bedeutung der überbetrieblichen Unterweisung für die handwerkliche Berufsausbildung vorgenommen. Ziel des Gutachtens war einerseits eine Analyse hinsichtlich der Bedeutung der überbetrieblichen Unterweisung und andererseits bzgl. der Chancen der überbetrieblichen Unterweisung zur Unterstützung der Fachkräftesicherung. Die Ausführungen verweisen aufgrund der sich wandelnden Ansprüche in der Berufsausbildung auf eine zukünftig starke Unterstützungs- und Ergänzungsfunktion der überbetrieblichen Ausbildung (vgl. Buschfeld/Heinsberg 2014).

Unger beklagt eine zu geringe Orientierung an konkreten Arbeitsprozessen und handlungsorientierten Arbeitsaufgaben im betrieblichen Umfeld. Handlungsorientierung würde häufig nur als praktisches Arbeiten erachtet. Zu unterscheiden sei die Gestaltung der Lernprozesse. Die pädagogische Ausbildung der Ausbilder in ÜBS fördere eine handlungsorientierte Gestaltung, wohingegen das ausbildende betriebliche Personal diesen Fokus in der Gestaltung vernachlässige (vgl. Unger 2011, 105).

4.2 Empirische Befunde zum Berufsbildungspersonal

Die Forschungsbefunde zum (über-)betrieblichen Bildungspersonal in der Berufsausbildung sind defizitär. Bis Ende der 1990er Jahre gab es eine Vielzahl an Studien und Forschungsbestrebungen, die insbesondere das betriebliche Bildungspersonal fokussierten. In den folgenden Jahren stand die Ausbilderforschung bis zur Novellierung der AEVO im Jahr 2009 still (vgl. Bahl 2012, 21, 38; Ulmer/Weiß/Zöllner 2012, 7ff.). Seitdem erfolgten vereinzelt erneute Forschungsbestrebungen. Im Besonderen werden die sich kontinuierlich verändernden Anforderungen und Aufgaben des Ausbilders fokussiert, um die sich daraus ergebenden Qualifizierungsfragen des Bildungspersonals zu adressieren.

sonals zu beantworten (vgl. Ulmer/Weiß/Zöllner 2012, 10; Diettrich 2009, 15ff.). Empirische Untersuchungen zum Alltag des Ausbilders sowie hinsichtlich seines didaktischen Vorgehens und Handelns blieben bisher außen vor, obwohl speziell diese Parameter die Qualität der Ausbildung bestimmen.

Bahl (2012) nimmt eine Bestandsaufnahme zur Ausbilderforschung vor. Sie arbeitet die zeitlich weit zurückliegenden Studienergebnisse auf und bemängelt die Aktualität der Ausbilderforschung und die mangelnden Daten über Arbeitskontexte und -bedingungen in der Ausbildungspraxis (vgl. Bahl 2012, 21). Die Ergebnisse zeigen, dass die an der Ausbildung Beteiligten eine nicht zuletzt in ihren Werdegängen und Qualifikationen heterogene Beschäftigtengruppe darstellen, die sich in haupt- und nebenberuflichen Ausbilder unterscheiden lässt (vgl. ebd., 29). Das Ziel des BIBB-Projektes »Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung« (SIAP) war eine systematische Erhebung der strukturellen Rahmenbedingungen bzgl. der Situation des Ausbildungspersonals in der betrieblichen Bildung. Aus organisationstheoretischer Sicht sollten in Fallstudien die Gestaltungsspielräume und Entwicklungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Betriebstypen sowie die Merkmale und Kontextbedingungen der verschiedenartigen Ausbilderfunktionen analysiert werden (vgl. Bahl et. al. 2012, 7). Die Professionalisierungsbestrebungen auf bildungspolitischer Ebene beachteten die betriebs- und organisationspolitischen Rahmenbedingungen bisher kaum. Die Ergebnisse zeigten, dass den Ausbildern betriebsinterne Ressourcen zur Professionalisierung oft nicht zur Verfügung stehen. Weiterhin offenbarte sich bzgl. des Stellenwerts des Ausbildungspersonals, dass das Ansehen und die Handlungsspielräume des Bildungspersonals vom betriebsinternen Stellenwert der Ausbildung abhängig sind. Außerdem ist die pädagogische Leistung aufgrund mangelnder Anerkennung und geringen Prestiges nach wie vor der fachlichen Qualifikation untergeordnet. Hieraus resultiert eine geringe Motivation des Berufsbildungspersonals zur pädagogischen Weiterbildung, es fehlen schlicht die Anreize (vgl. ebd., 47f.).

Die Qualifizierungsdebatte ist ein vorherrschendes Thema innerhalb der Ausbilderforschung. In Anlehnung an die Aussetzung der AEVO ab dem Jahr 2003 hat das BIBB eine Evaluationsstudie zu den Auswirkungen dieses Schrittes (vgl. Ulmer/Jablonka 2007) durchgeführt. Hierbei ließ sich ein Zuwachs an Ausbildungsbetrieben (quantitativer Effekt) verzeichnen. Qualitative Auswirkungen zeigten sich auf der Ebene der Ausbildungsqualität (Ausbildungserfolg): Betriebe mit nach der AEVO qualifizierten Fachkräften wiesen eine höhere Ausbildungsqualität auf als Betriebe ohne qualifiziertes Ausbildungspersonal. Ergebnis war u.a. die Forderung nach einer gesetzlichen Reglementierung der Ausbildereignung, um die Ausbildungsqualität zu sichern und das Ansehen der Ausbildung zu steigern (vgl. Ulmer/Jablonka 2007, 7f.). 2009 wurde die AEVO novelliert und wieder eingeführt.

Die Forschungslage zu den überbetrieblichen Bildungsstätten und deren Ausbildungspersonal ist sehr begrenzt. Zu Beginn der 1990er Jahre führte das BIBB ein Forschungsprojekt hinsichtlich der Lernortkooperation mit ÜBS durch (vgl. Berger 1995, 276). Es wurde angenommen, dass der Stellenwert der Ausbilder in ÜBS, ihre Selbstwahrnehmung sowie ihre pädagogische und fachliche Qualifizierung die Gestaltung vor Ort bestimmen. Die Befragung ergab jedoch eine Diskrepanz zwischen dem hohen angegebenen Weiterbildungsbedarf und der geringen tat-

sächlichen Weiterbildungszeit. Ursachen hierfür wurden im Allgemeinen im Personalmangel und der daraus resultierenden hohen Arbeitsbelastung und der daher fehlenden Freiräume der Ausbilder gesehen. Zudem ergab sich, dass die fachliche Qualifikation gegenüber der pädagogischen präferiert wird (vgl. ebd., 185f.).

Ahrens (2012) hat die Professionalisierungsdebatte im Kontext der ÜBS betrachtet. Die Ausführungen basieren auf einer empirischen Studie in ÜBS in Hessen auf Kammerebene. Der Fokus lag auf strukturellen Veränderungen respektive Entwicklungsperspektiven der Bildungszentren. Ahrens greift die sich daraus ergebenden neuen Professionalisierungsansprüche auf (vgl. Ahrens 2012, 257f.). Die veränderten Marktanforderungen, ordnungspolitische Rahmenbedingungen sowie wandelnde Kundenwünsche bedingen eine Umorientierung der ÜBS. Dies wirkt sich auf das Aufgabenspektrum der Ausbilder in ÜBS aus. Insbesondere die neue Rolle des Lernberaters bedarf neuer Professionalisierungswege. Dennoch wird darauf verwiesen, dass bislang zur Ausbilderrolle in ÜBS kaum Informationen oder Forschungsergebnisse vorliegen (vgl. Ahrens 2012, 268f.).

Die normativ verankerten Vorgaben der AEVO sind die Grundlage der Studie von Brünner (2014), mit dem Ziel deren Auswirkungen auf das Aufgabenprofil der Ausbilder zu erfassen sowie Aufgaben und Handlungsstrukturen der Akteure des betrieblichen Ausbildungsprozesses zu differenzieren (Vgl. Brünner 2014).

Es bleibt festzuhalten, dass die empirischen Ergebnisse zum alltäglichen Handeln sowie den situativen Gegebenheiten innerhalb der (über-)betrieblichen Ausbildungstätigkeit zum derzeitigen Zeitpunkt nicht ausreichend erscheinen. V.a. die Ausbilder der außerschulischen/überbetrieblichen Ausbildung in ÜBS bzw. (Berufs-)Bildungsdienstleistern wurden bis zum jetzigen Zeitpunkt in der Forschung weitgehend außer Acht gelassen – an diesem Punkt setzt die folgende empirische Untersuchung an.

4.3 Design der explorativen Untersuchung

Zielstellung einer explorativen Untersuchung war es, die überbetriebliche Unterweisung als Bestandteil der Berufsausbildung im dualen System zu untersuchen. Forschungsgegenstand waren sowohl die Ausbilder als auch die Umsetzung der Handlungsorientierung als didaktisches Konzept in der überbetrieblichen Ausbildung. Die übergeordnete Fragestellung dieses Vorhabens lautete folglich:

Wie wird die überbetriebliche Unterweisung in den Bildungszentren bzw. Bildungsdienstleistern durchgeführt?

Diese sollte durch einzelne, differenzierte Forschungsfragen flankiert werden:

Wer sind die Ausbilder in den überbetrieblichen Unterweisungen? Welche Herausforderungen ergeben sich für die Ausbilder im Rahmen der überbetrieblichen Ausbildung? Wie erfolgt die Umsetzung des Konzepts der Handlungsorientierung in den Lehr-Lernprozessen der überbetrieblichen Ausbildung?

Das Forschungsinteresse bedingte ein exploratives, qualitatives Vorgehen. Ableitend von den Forschungsfragen waren zentrale Untersuchungsgegenstände die überbetriebliche Unterweisung als Bestandteil der Berufsausbildung im dualen System sowie das methodisch-didaktische Leitbild der Handlungsorientierung in eben diesem Kontext.

Den Ausbildern in den Bildungsdienstleistern obliegt eine Schlüsselfunktion, so dass die Persönlichkeit der Ausbilder einen weiteren Untersuchungsgegenstand darstellte. Probanden der Untersuchung waren die Ausbilder in den Bildungsdienstleistern, die überbetriebliche Ausbildung anbieten und durchführen. Die überbetriebliche Ausbildung ist insbesondere in der Berufsausbildung im Bauhandwerk bedeutend, so dass die empirische Untersuchung im Baugewerbe durchgeführt wurde. Zur Durchführung der Datenerhebung war es notwendig, dass die Beobachtung und die anschließenden Interviews im gleichen Bildungsdienstleister durchgeführt wurden. Eine zudem durchgeführte Online-Befragung war davon zeitlich unabhängig und sollte zudem an einen wesentlich größeren Teilnehmerkreis kommuniziert werden. In Betracht kamen alle bundesweiten Bildungszentren bzw. Bildungsdienstleister der Bauwirtschaft, mit dem Ziel einer möglichst repräsentativen Rücklaufquote.

Für das Vorhaben, die Umsetzungsebene der Handlungsorientierung zu erfassen, bot sich für ein erstes Erkunden dieses Forschungsfelds eine Einzelfallstudie an. Diese erfolgte in einem über-regionalen Ausbildungszentrum für Bauwirtschaft im Nordosten Deutschlands.

Auswahl und Entwicklung der Erhebungsinstrumente

Um ein möglichst vollständiges Bild über die Ausbilder in der überbetrieblichen Ausbildung der Bildungsdienstleister zu erhalten und mögliche Defizite einzelner Untersuchungsinstrumente auszugleichen, wurden für diese Untersuchung sowohl qualitative als auch quantitative Methoden genutzt (vgl. Abbildung 1).

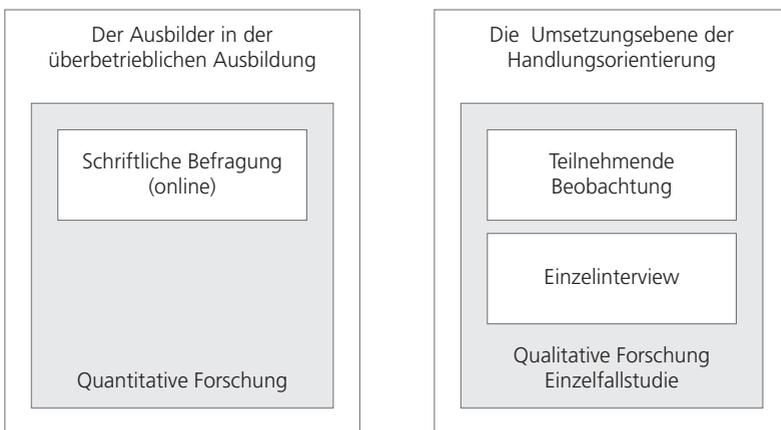


Abbildung 1: **Methoden-Triangulation der empirischen Untersuchung**

(Quelle: eigene Darstellung).

Durchführung der Datenerhebung

Die teilnehmende Beobachtung erfolgte zwei Wochen in der ÜBS, jeweils eine Woche im 2. Lehrjahr der Maurer und Zimmerer. Dazu wurde jeder Werktag beobachtet. Die ergänzenden Einzelinterviews mit dem Ausbildungspersonal wurden zum Ende der Beobachtungswoche (Donnerstag bzw. Freitag) durchgeführt. Die Einzelfallstudie wurde durch den Charakter der Feldforschung bestimmt, so dass die Ausbilder unter normalen Arbeitsbedingungen und im Rahmen ihrer Alltagssituation interviewt und beobachtet wurden. Die Rahmenbedingungen der Interviews wurden zur besseren Vergleichbarkeit der Ergebnisse identisch gehalten. Die Online-Umfrage wurde durch die vermittelten Kontaktpersonen an die ÜBS im Baugewerbe kommuniziert.

Analyseverfahren

In einem ersten Schritt wurden die geführten Interviews mittels des einfachen Transkriptionssystems nach Dresing/Pehl verschriftlicht (vgl. Dresing/Pehl 2013). Die Auswertung der Daten der Online-Umfrage erfolgte anhand der vom Evaluationssystem EvaSys zur Verfügung gestellten Auswertungsübersicht. Vom System wurden die Daten in einem PDF-Dokument zusammengefasst. Die Daten der Online-Umfrage wurden mittels Grafiken und Zusammenfassungen aufgearbeitet, die der Analyse zugrunde liegen. Die qualitativen Forschungsmethoden (teilnehmende Beobachtung und Interview) wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring 2015 ausgewertet (vgl. Mayring 2015).

4.4 Vorstellung und Analyse der Forschungsergebnisse

4.4.1 Deskriptive Auswertung bildungs-/berufsbiografischer Daten als Kontext der Ausbilderpersönlichkeit

Die deskriptive Auswertung bildungs-/berufsbiografischer Daten als Kontext der Ausbilderpersönlichkeit und der sich ergebenden Herausforderungen basiert vorrangig auf der durchgeführten Online-Umfrage und wird durch Aussagen der interviewten Ausbilder ergänzt. Im Rahmen der Online-Umfrage wurden 44 Fragebögen erfasst. Es werden im Rahmen der Ergebnisdarstellung z.T. ebenfalls die nicht vollständig ausgefüllten Fragebögen berücksichtigt.

Trotz der methodischen Trennung der qualitativen und quantitativen Untersuchungen kann innerhalb dieser ersten, explorativen Studie keine Repräsentativität erreicht werden. Aufgrund der Stichprobenziehung können die Daten auch nicht im herkömmlichen Sinn als valide betrachtet werden. Viel mehr liefern die hier darzustellenden Ergebnisse erste Ansätze für typische Konstellationen, Handlungsweisen und Probleme der Ausbilder in überbetrieblichen Ausbildungszentren. Von der rechnerischen Herstellung einer Repräsentativität durch die Gewichtung der Daten wurde aus forschungslogischen Gründen abgesehen. Mehr dem qualitativen Forschungsparadigma folgend liefert also auch die quantitative Untersuchung hier eher Hypothesen, als dass sie diese überprüft. Auf Basis der gewonnenen Einsichten lässt sich in Zukunft dennoch

ein zu verfeinerndes Design für eine repräsentative, quantitative Untersuchung erstellen, die mehr einem prüfenden als einem explorativen Forschungsansatz folgt.

Die Vielfalt der bildungs-/berufsbioграфischen Daten als Kontext der Ausbilderpersönlichkeit wird im Folgenden, basierend auf den Daten der Online-Umfrage, charakterisiert. Der persönliche Werdegang beginnt mit dem allgemeinbildenden Schulabschluss. Die Ausbilder verfügen zu ca. 84% über mindestens mittlere Reife bzw. höhere Schulabschlüsse, wobei die mittlere Reife, als allgemeinbildender Schulabschluss der Ausbilder in der überbetrieblichen Ausbildung, dominiert. Die klassische Qualifikation des Meisters sowie des (Bau-)Facharbeiters und des Poliers sind vorherrschend. Viele der erfassten Angaben verweisen auf Mehrfachqualifikationen der Ausbilder. Es ist keine Seltenheit, dass sie über mindestens zwei bzw. mehr berufsbildende Abschlüsse (u.a. auch Anpassungs- und Aufstiegsfortbildungen) verfügen. Die berufspädagogische Ausbildung betreffend gaben die Teilnehmer vorrangig an, diese im Rahmen der Meister- bzw. der Ausbildereignungsprüfung erworben zu haben. Zudem gaben einige Ausbilder an, dass sie die berufspädagogische Ausbildung in Form des Geprüften Berufspädagogen IHK, im Lehramtsstudium, im DDR-Studium des Ingenieurpädagogen oder in weiteren Fort-/Weiterbildungsmaßnahmen erlangten. Über weitere Berufserfahrungen außerhalb der überbetrieblichen Ausbildung verfügen 86%, lediglich sechs Teilnehmer verneinten weitere Berufserfahrungen außerhalb der überbetrieblichen Unterweisung. Die Befragung ergab, dass diese mit fast 90% vorrangig im fachlich-technischen Bereich liegen, weniger im berufspädagogischen.

Die Ausbilder in den ÜBS sind vorrangig als hauptberufliche Ausbilder (95,5%) beschäftigt. Keiner der teilnehmenden Ausbilder ist als freiberuflicher Dozent tätig. Die Online-Umfrage zeigt, dass die Ausbilder zu 80% in keinem weiteren Bildungszentrum beschäftigt waren. Lediglich neun Ausbilder waren bereits in einer anderen ÜBS tätig. Vorwiegend waren sie dort ebenfalls als Ausbilder oder Lehrmeister tätig. Ein Teilnehmer gab an, zuvor als Berufsschullehrer auf Honorarbasis für die Bereiche Mathematik und Baustoffkunde tätig gewesen zu sein.

Von allen befragten Personen gab nur eine an, bisher nicht an Fort-/Weiterbildungen teilgenommen zu haben. Hinsichtlich der Häufigkeit der Beteiligung an fort-/weiterbildenden Qualifizierungen ist festzustellen, dass 93% der Ausbilder an mindestens einer Bildungsmaßnahme pro Jahr teilnehmen, über die Hälfte der Teilnehmer nehmen sogar mehrmals pro Jahr an fort-/weiterbildenden Maßnahmen teil. Die Fort-/Weiterbildungsmaßnahmen lassen sich differenzieren in fachlich-technische und berufspädagogische Weiterbildungen, die von den Ausbildern etwa zu gleichen Anteilen besucht werden.

Zu der Ausbilderpersönlichkeit in der überbetrieblichen Ausbildung zählen nicht nur die persönlichen Werdegänge und Qualifizierungsmaßnahmen, sondern ebenfalls die individuellen Rollen, die einem Ausbilder alltäglich obliegen. Die Ausbilder sind dazu befragt worden, ihre persönliche, alltägliche Rolle in der überbetrieblichen Ausbildung zu definieren. Mittels einer Skala wurde die persönliche Einschätzung erfasst. Die einzuschätzenden Rollen waren: Fachexperte, Organisator und Gestalter, Moderator des Lernprozesses, Begleiter im Lernprozess, Führungskraft gegenüber den Auszubildenden, Erzieher/Pädagoge, Freund/Vertrauter der Auszubildenden, Berater für fachliche sowie allgemeine Fragen, Mitarbeiter des Unternehmens, Lern-

berater (vgl. vorherige Kapitel). Abbildung 2 stellt diese persönlichen Einschätzungen dar. Fachlich eher unspezifische Rollen wie der Freund/Vertraute der Auszubildenden, der Berater für allgemeine Fragen und der Erzieher/Pädagoge messen sie vergleichsweise eher wenig Bedeutung bei. Auffällig ist hier, dass keine der Rollen abgelehnt wird, die Ausbilder sehen sich in der Position, jede dieser Rollen erfüllen zu müssen – manche mehr und manche etwas weniger.

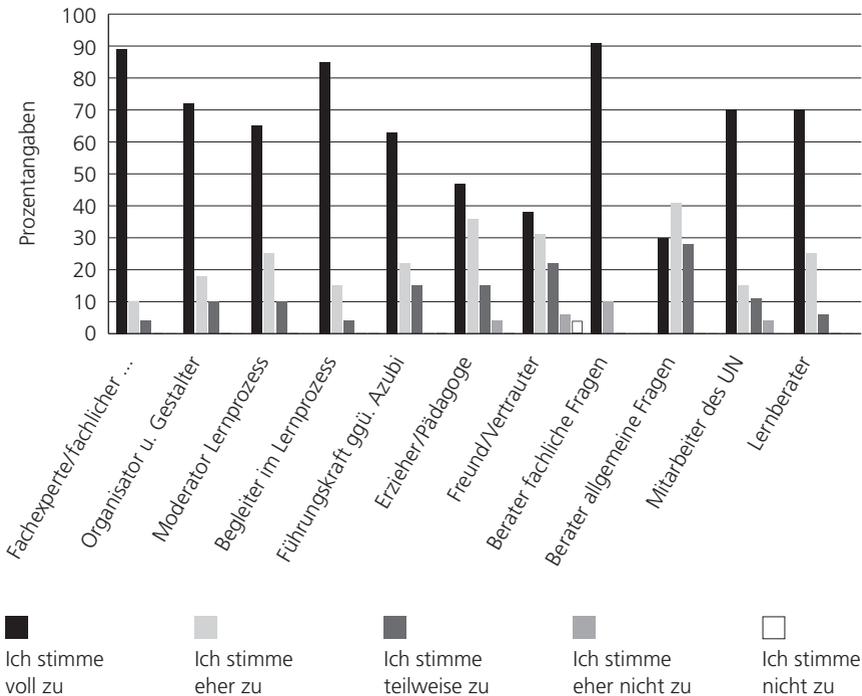


Abbildung 2: **Rollen von Ausbildern in ÜBS** (Quelle: eigene Darstellung)

4.4.2 Deskriptive Auswertung der Herausforderungen des Ausbilders

Die Ausbilder in der überbetrieblichen Unterweisung werden täglich neben ihrem eigentlichen Ausbildungshandeln mit unterschiedlichsten Herausforderungen konfrontiert, die es neben der Arbeit zu bewältigen gilt. Als größte Herausforderung (vgl. Abbildung 3) erachten die Ausbilder die Heterogenität und die Vielfalt der Zielgruppe bzgl. Alter, Geschlecht, Herkunft sowie allgemeiner/schulischer Vorbildung der Auszubildenden. Die Teilnehmer der Online-Umfrage gaben an, dass der sehr geringe Bildungsstand, die geringe Ausdauer und Aufnahmefähigkeit, die ge-

ringe Motivation, schwache Ausbildung der sozialen Kompetenzen sowie die geringe Konzentrationsfähigkeit der Lehrlinge die alltäglichen Herausforderungen bestimmen. Diese Aspekte verstärken sich von Jahr zu Jahr und erschweren die (handlungsorientierte) Ausbildung. Diese Auffassung wurde ebenfalls von den interviewten Ausbildern bestätigt. In diesem Zusammenhang verweist ein Ausbilder (im Mauerhandwerk) einerseits darauf, dass die Berufsausbildungsziele im Kontext der schlechteren Voraussetzungen der Lehrlinge korrigiert und angepasst werden müssten, um weiterhin die Abschlussquoten ausgebildeter Facharbeiter und Gesellen zu erreichen. Andererseits beschreibt er die Zukunft als unvorhersehbar und kann mögliche Veränderungen in den Ausgangsqualifikationen und -kompetenzen der neuen Auszubildenden nicht absehen.

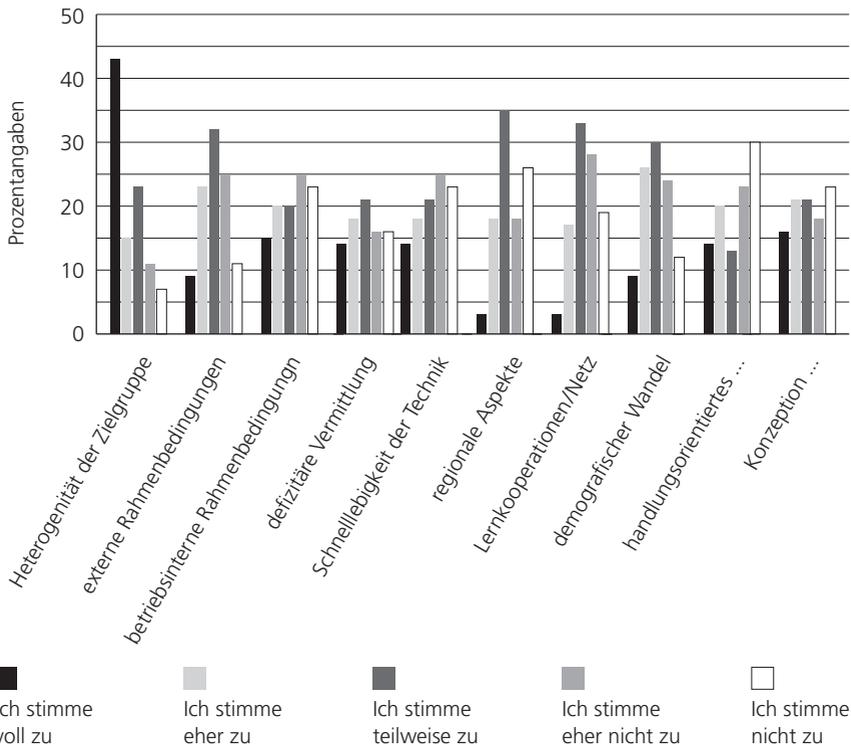


Abbildung 3: **Alltägliche Herausforderungen von Ausbildern in ÜBS**

(Quelle: eigene Darstellung)

Weitere Herausforderungen sehen die Ausbilder darin, die Unterweisung an die Werte und Deutungshorizonte der Lehrlinge anzupassen sowie diese zum Lernen und umfassenden Kompe-

tenzerwerb zu motivieren. Zudem seien erzieherische Aspekte, wie die Vermittlung der Grundtugenden, bspw. Pünktlichkeit, Ordnung und Sauberkeit, nicht zu unterschätzen und im besonderen Maß zu fördern. Pädagogisch-erzieherisches Arbeiten sei dominierend in den letzten Jahren.

Die interviewten Ausbilder wurden ebenfalls zu einer möglicherweise defizitären Vermittlung durch die Berufsschule und Betriebe befragt. Ihre Einschätzung spiegelt auch die unterschiedlichen Einschätzungen der Online-Befragung. So verweist ein Ausbilder auf das Problem, dass die Berufsschulblöcke gleichmäßig auf die drei Lehrjahre verteilt sind (jedes Jahr 13 Wochen), wohingegen der Anteil der überbetrieblichen Ausbildung pro Lehrjahr stark differiert. Die Lehrlinge sind im ersten Ausbildungsjahr 20 Wochen in den ÜBS, im zweiten Lehrjahr nur noch 14 Wochen und im dritten Lehrjahr lediglich nur noch vier Wochen. Die berufsschulischen Inhalte und die Inhalte der überbetrieblichen Unterweisung stimmen also strukturell nicht überein. Dies führt partiell zu dem Wunsch, dass die Berufsschule an die ÜBS angeschlossen respektive der Berufsschullehrer ebenfalls im Ausbildungszentrum beschäftigt wäre bzw. eine bessere Verzahnung der Lernorte notwendig ist. Es bedarf einer engeren Zusammenarbeit und Abstimmung v.a. hinsichtlich der Inhalte.

4.4.3 Deskriptive Auswertung der Umsetzung des handlungsorientierten Prinzips in der überbetrieblichen Unterweisung

Zur Umsetzung der Handlungsorientierung als Leitidee und Methode der überbetrieblichen Unterweisung erfolgte eine zweiwöchige Beobachtung in einer ÜBS. Subsummiert wurden die Beobachtungsergebnisse durch die geführten Interviews sowie Daten der Online-Umfrage. In der Online-Umfrage wurden die Teilnehmer dahingehend befragt, ihre Vertrautheit mit diesem Konzept einzuschätzen. Die Vertrautheit und die persönliche Befähigung, das Konzept der Handlungsorientierung in der Ausbildung anzuwenden, schätzen die Teilnehmer als sehr hoch ein. 81% stimmen der Vertrautheit mit dem Konzept voll zu sowie 91,5% ihrer Befähigung, handlungsorientiert auszubilden. Hinsichtlich des Erwerbs ihrer Kenntnisse über das Konzept gaben die Ausbilder an, dass sie sich insbesondere selbst über das handlungsorientierte Konzept informiert bzw. dieses im Rahmen von Fort-/Weiterbildungen kennengelernt haben. In der Meisterprüfung bzw. in der Ausbildereignungsprüfung haben sie sich hingegen weniger mit dem handlungsorientierten Konzept beschäftigt. Interessant erscheint folglich die tatsächliche Umsetzungsebene des handlungsorientierten Konzepts in der überbetrieblichen Unterweisung.

Die überbetriebliche Ausbildung untergliedert sich in die Unterweisung bzw. Einführung in die Arbeitsaufgabe, das selbstständige Durchführen durch die Lehrlinge sowie eine abschließende Reflexion respektive Bewertung eben dieser. Vorrangig steht die selbstständige, praktische Durchführung der Arbeitsaufgabe im Fokus. In dieser Phase finden insbesondere die Handlungsorientierung bzw. die Schritte der vollständigen Handlung Anwendung.

Hinsichtlich der handlungsorientierten Methoden ist durch die Beobachtung festzuhalten, dass überwiegend Projektaufgaben als Lernaufgaben eingesetzt werden, die sich über mehrere Tage

oder, wie in der ersten Beobachtungswoche, über die ganze Woche (Wochenprojekt) erstrecken. Die Lern-/Arbeitsaufgaben werden den Lehrlingen durch Arbeitsblätter übermittelt. Anhand der Arbeitsblätter wird die überbetriebliche Unterweisung gestaltet und geleitet. Die Lehrlinge erhalten eine Einführung und agieren fortan selbstständig. In diesem Zusammenhang erscheint insbesondere die vollständige Handlung bedeutend, deren Schritte erfolgen müssen, um das Produkt zu erstellen. Innerhalb der Projektaufgabe konnten alle Schritte der vollständigen Handlung beobachtet werden. Der entstandene Eindruck durch die Beobachtung der Maurer bestätigte sich anschließend bei den Zimmerern. Die Lehr-Lernarrangements werden hier ebenfalls durch einzelne Projektaufgaben dominiert, an denen die Lehrlinge frei und selbstständig arbeiteten.

Dem Ausbilder obliegt die eigentliche Verantwortung zur Umsetzung der Handlungsorientierung sowie zur Gestaltung der Lehr-Lernarrangements. Insbesondere zu Wochen- und Tagesbeginn agiert der Ausbilder als Unterweiser bzw. ‚Einweiser‘. Durch seine organisatorischen und gestaltenden Tätigkeiten ermöglicht er den Lehrlingen das selbstständige Arbeiten. Dazu bereitet er die Lehr-Lernarrangements sowie entsprechende Materialien vor. Während die Lehrlinge arbeiten, ist der Ausbilder fachlicher Ansprechpartner, Unterstützer sowie Berater bei Problemen. Wie zuvor bereits angeführt, ist der Ausbilder darauf bedacht, dass der Lehrling durch seine Hilfestellung selbstständig zur Problemlösung gelangt. Die Rolle des Erziehers kommt dem Ausbilder zu, um das Mit- und Untereinander der Gruppe zu steuern. So fordert er bspw. ein »Guten Morgen« zur Begrüßung ein, dass die Auszubildenden am Büro anklopfen und die Hände in Gesprächen aus den Hosentaschen nehmen. Das Ausbilderverhalten ist während der Arbeiten der Lehrlinge durch eine zurückhaltende und beobachtende Verhaltensweise gekennzeichnet, in dieser Zeit erledigt der Ausbilder die anfallenden organisatorischen und verwaltenden Aufgaben. Dennoch ist er immer für die Auszubildenden präsent und ansprechbar. Im Kontext dessen kritisiert ein Interviewproband die vielen anfallenden verwaltenden Aufgaben und wünscht sich, den Fokus wieder mehr auf die Ausbildertätigkeit legen zu können.

Es gilt, als Motivator und ‚Antreiber‘ zu agieren, wenn die Lehrlinge Pausen einlegen, um Gespräche zu führen. Zwischendurch führt der Ausbilder ‚Kontrollgänge‘ durch und begutachtet die bereits erstellten Bauobjekte. Dabei ist der Ausbilder darauf bedacht, sich auf jeden Auszubildenden und seine Schwachpunkte einzustellen. Die Teilnehmergruppe umfasste tagesweise nicht nur Lehrlinge, sondern ebenfalls Schüler und/oder Studenten. Diesen unterschiedlichen Zielgruppen gegenüber oblag es dem Ausbilder, sich sowie die Betreuung und Unterweisung anzupassen. Zu beobachten waren Differenzen hinsichtlich der Komplexität und Anforderungen der einzelnen Lernaufgaben, denen der Ausbilder individuell nachkam. Galt es, Teilnehmern etwas Neues zu vermitteln, bspw. die Einweisung in die Maschinenhandhabung, agierte der Ausbilder als Erklärer und Motivator. Er betonte, wie viel Vertrauen er in seine Lehrlinge habe und sie folglich frei agieren ließe.

Bei der Bewertung konnte beobachtet werden, dass es dem Ausbilder wichtig war, die Bewertung möglichst nachvollziehbar für den Lehrling zu gestalten und zu erläutern sowie Stärken, Schwächen und Potenziale auszuweisen. Darüber hinaus wurden die Lehrlinge vorrangig mit in die Bewertung der Bauobjekte einbezogen und durch den Ausbilder aufgefordert, eigene

Fehler kritisch zu hinterfragen. Zur Nachvollziehbarkeit und Begründung hat der Ausbilder die Bauobjekte vermessen.

Zusammenfassend halten die Ausbilder das Konzept der Handlungsorientierung als Methode und Leitbild der überbetrieblichen Unterweisung für angemessen und geeignet. Im Rahmen der Online-Umfrage bejahten 86% diese Frage, lediglich 14% verneinten sie. Diese Auffassung bestätigten die interviewten Ausbilder. Ihrer Einschätzung nach ist der handlungsorientierte Unterricht gerade zu Beginn der Ausbildung jedoch nur bedingt geeignet, zu diesem Zeitpunkt fehlt es den Auszubildenden noch zu sehr an Fachwissen und betrieblicher Sozialisation.

Den an der Online-Umfrage teilnehmenden Ausbildern wurde die Möglichkeit gegeben, ihre freie Meinung hinsichtlich der methodisch-didaktischen Gestaltung in der überbetrieblichen Ausbildung zu äußern und Änderungsvorschläge zu machen. Einige wollen die überbetriebliche Unterweisung weiterhin wie bisher durchführen. Veränderungswünsche betreffen die Gestaltung dahingehend, die Vier-Stufen-Methode sowie einen geeigneten Methodenmix häufiger anzuwenden. Einige Ausbilder verweisen darauf, unbedingt die Teilnehmergruppen zu verkleinern, um eine entsprechend intensivere Betreuung der Lehrlinge zu ermöglichen, z.B. durch Förderunterricht. Damit einher geht der Wunsch nach mehr Zeit. Wenn die Ausbilder in der Gestaltung frei wären, würden einige zunächst die Grundfertigkeiten vermitteln, z.B. mittels des Frontalunterrichts und folglich erst zu einem späteren Zeitpunkt in der Ausbildung die Handlungsorientierung als Methode einführen. Erst dann seien die Auszubildenden dazu befähigt, eigenständig zu arbeiten, Probleme zu lösen und Projekte zu bewerkstelligen. Der Wunsch nach größeren und mehreren Projekten (Projektmethode) unterstützt dieses Anliegen. Die Ausbilder verweisen auf den Missstand, dass die Benotung in der überbetrieblichen Ausbildung keinen Einfluss auf die Endnote der Abschlussprüfung habe. Dieses sei zu ändern. Im Kontext der Bewertung appelliert ein Ausbilder, einheitliche Punktesysteme einzuführen, nicht nur in der ÜBS intern, sondern auch von ÜBS zu ÜBS. Die beiden interviewten Ausbilder verweisen zudem darauf, dass insbesondere die Betriebe viel stärker in den Teil der Ausbildung einbezogen werden müssten. Den Betrieben sei häufig nicht bewusst, dass sie ebenfalls Ausbildungspartner seien. Zudem äußerten sie Kritik dahin gehend, dass die Lehrlinge im Rahmen der überbetrieblichen Ausbildung zu wenig Zeit im eigenen Fachbereich verbringen. Durch den Durchlauf aller Fachbereiche komme der eigene partiell zu kurz.

5 Fazit

Zur Sicherung der Qualität der Forschungsergebnisse bedarf es der Überprüfung der Gütekriterien. Die Objektivität im Fokus qualitativer Methoden ist oft schwerlich zu gewährleisten. Die durchgeführte Beobachtung und die Interviews unterliegen der Subjektivität der Forscher und ihrer Interpretation der gewonnenen Ergebnisse. Durch die Zuteilung in das Handwerk der Mauerer und Zimmerer durch die Leitung der ÜBS ist eine Verzerrung der Daten nicht auszuschließen. Die Objektivität der Online-Umfrage, als quantitative Methode, ist im Vergleich zu den beiden qualitativen Methoden gegeben. Es wurde kein Einfluss auf die Befragung und Be-

antwortung genommen. Eine Datenverzerrung ist hier gegeben, da die Kommunikation der Online-Umfrage mittels Kontaktpersonen erfolgte.

Zur Reliabilität des Forschungsprozesses und der Zuverlässigkeit der Ergebnisse ist anzumerken, dass die Verfahrensdokumentation detailliert vorgenommen wurde und folglich für Externe nachvollziehbar ist. Dies wird bestärkt durch die Orientierung an der Regelgeleitetheit der Verfahren. Infolgedessen wäre es weiteren Forschern möglich, den Forschungsprozess in gleicher Weise durchzuführen. Die Zuverlässigkeit der Ergebnisse wird ebenfalls verstärkt durch die Nähe zum Gegenstand im Rahmen der angewandten qualitativen Methoden. Zudem differenziert die Qualität der einzelnen ÜBS untereinander sehr, so dass die Einzelfallstudie kein repräsentatives Ergebnis für die generelle Arbeit in ÜBS ist. Die identifizierten Bildungszentren, aus denen Ausbilder an der Online-Umfrage teilnahmen, spiegeln zudem nicht die Vielzahl der Bildungsdienstleister wieder, dies bedingt ebenfalls keine vollständige Repräsentativität.

Handlungsempfehlungen und Ausblick

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Konzept der Handlungsorientierung im Rahmen der überbetrieblichen Unterweisung Anwendung findet und umgesetzt wird. Das möglichst selbstständige Arbeiten und Denken der Lehrlinge wird fokussiert und das selbstgesteuerte Lernen gefordert. Die Lehr-Lernarrangements sind dabei vom Ausbilder mittels handlungsorientierten Methoden möglichst praktisch und arbeitsprozessorientiert gestaltet. Basierend auf dem Forschungsprozess und den zuvor dargestellten Untersuchungsergebnissen können auf der Basis einer kritischen Reflexion dieser, folgende Handlungsempfehlungen abgeleitet werden:

Den Ausbildern obliegt im Rahmen ihrer ausbildenden Tätigkeit eine Vielfalt verwaltender Aufgaben, die den eigentlichen Fokus der Ausbildertätigkeit außer Acht lassen. Es gilt, Ausbildertätigkeit wieder stärker zu fokussieren und in den Mittelpunkt der Arbeit zu stellen. Folglich wären die verwaltenden Aufgaben anderweitig zu platzieren. Die inhaltliche Abstimmung der Berufsschule mit den Bildungsdienstleistern ist als kritisch zu erachten. Um das Konzept der Handlungsorientierung noch intensiver nutzen zu können und das selbstgesteuerte Lernen der Auszubildenden zu fördern, bedarf es einer engeren Kooperation mit dem Ziel, die Inhalte aufeinander abzustimmen bzw. einen Berufsschullehrer in die überbetriebliche Ausbildung zu integrieren.

Bisher sind die Benotungen der Lernaufgaben in der überbetrieblichen Ausbildung unbeachtet in der Bewertung der Ausbildung (Zwischen- bzw. Abschlussprüfung). Es ist empfehlenswert, dies zu ändern und die bewerteten Lernaufgaben in den ÜBS als motivationalen Aspekt für die Lehrlinge zu berücksichtigen. Einheitliche Bewertungssysteme innerhalb eines Bildungsdienstleisters und darüberhinausgehend je Kammerbezirk wären zur besseren Vergleich- und Nachvollziehbarkeit der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse der Lehrlinge als auch zugleich für die Auszubildenden selbst zielführend.

Die Lernaufgaben sind partiell anders zu konzipieren, um die Auftragsanalyse und -planung stärker zu integrieren. Reale Szenarien wie bspw. ein Kundengespräch oder eine Auftragsvergabe, entsprechend der Leittextmethode, könnten die Ausgangslage für die Planung der Lernaufgaben durch den Lehrling selbst sein.

Die Persönlichkeits- bzw. Kompetenzheterogenität von Ausbildern, die Vielfalt der Qualifikationswege zum Ausbilder in Bildungsdienstleistern sowie die häufige Unwissenheit darüber erschweren oft die Beantwortung der Frage, welche fachlichen Anforderungen an einen Ausbilder in der überbetrieblichen Unterweisung gestellt werden können bzw. wo Professionalisierungsprozesse von Nöten sind. Empfehlenswert wäre die (Weiter-)Entwicklung spezifischer Qualifikationsmaßnahmen für Ausbilder der überbetrieblichen Unterweisung bzw. speziell für Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern, welche dann ebenfalls die Besonderheit und den Stellenwert der überbetrieblichen Ausbildung sowie des Bildungsdienstleiters als 3. Lernort würdigen würden.

Die Heterogenität der Zielgruppe der Auszubildenden ist die größte Herausforderung im Alltag der Ausbilder der überbetrieblichen Ausbildung. Besondere Schulungen i.S.v. ‚Generation X, Y, Z – Der richtige Umgang mit Zielgruppen in der überbetrieblichen Unterweisung‘, d.h. die Bezugnahme auf Ergebnisse jugendsoziologischer Studien, könnten die Ausbilder in ihrem Agieren unterstützen.

Die Untersuchung fokussierte die überbetriebliche Unterweisung im Baugewerbe, als ein Gewerbe in dem eben diese essenziell wichtig ist. Folglich ermöglichte diese Auswahl einen Einblick in das Konstrukt der überbetrieblichen Unterweisung und dessen Gestaltung, vor allem dahingehend, inwiefern das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung Anwendung findet. Die Untersuchung hat im Besonderen die diesbezügliche Sichtweise der Ausbilder in den Bildungsdienstleistern fokussiert, Aussagen über bildungs-/berufsbiografische Daten als Kontext der Ausbilderpersönlichkeit getroffen, hierbei auch die tagtäglichen Herausforderungen für diese Zielgruppe analysiert und ihre Auffassung und Umsetzung bzgl. des didaktisch-methodischen Konzepts der Handlungsorientierung eruiert.

Weiterführend wäre es u.U. von Interesse, Rückmeldungen diesbezüglich auch seitens der Auszubildenden zu erfassen, das heißt, wie sich ihre Einschätzung zu den Herausforderungen und Aufgaben in der überbetrieblichen Unterweisung zusammensetzt und welchen Eindruck sie von der Gestaltung dieser haben. Weiter gefasst, könnten zudem auch Leitungen der ÜBS bzw. von Bildungsdienstleistern und kooperierende Vertreter von Berufsschulen bzw. Betrieben befragt werden, um weitere (sub-)systemisch Beteiligte der überbetrieblichen Ausbildung und deren Blickwinkel auf das Konzept der Handlungsorientierung bzw. im Allgemeinen auf die überbetriebliche Unterweisung zu erfassen. Hierbei spielen dann auch Aspekte der ‚intraorganisationalen Identität‘ von Bildungsdienstleistern bzw. interinstitutionelle Verflechtungen zwischen den drei Lernorten Berufsschule, Betrieb und Bildungsdienstleister eine Rolle.

Literatur

AEVO – Ausbilder-Eignungsverordnung vom 21. Januar 2009 (BGBl. I S. 88).

Ahrens, D. (2012): Professionalisierungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten in überbetrieblichen Bildungsstätten. In: Ulmer, P./Weiss, R./Zöller, A. (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld, 257-270.

Alef, P./Stein, H. (1999): Die Ausbilder-Eignung – Basiswissen für Prüfung und Praxis der Ausbilder/innen nach der neuen Verordnung mit den sieben Handlungsfeldern. Hamburg.

Bahl, A. (2012): Auszubildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung. In: Ulmer, P./Weiss, R./Zöller, A. (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld, 21-43.

Bahl, A./Blötz, U./Brandes, D./Lachmann, B./Schwerin, C./Witz, E.-M. (2012). Die Situation des auszubildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP). Abschlussbericht. Bonn.

Berger, K. (1995): Lehr- und Lernprozesse in Überbetrieblichen Bildungsstätten des Handwerks. In: Pätzold, G./Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bielefeld, 275-289.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2002): Empfehlung zur Gestaltung und Durchführung von Ausbildungsmaßnahmen in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2015): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (o.J.): Überbetriebliche Berufsbildungsstätten. Online: <https://www.bibb.de/de/12303.php> (07.12.2015).

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016) (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2016. Bonn.

Buschfeld, D./Heinsberg, T. (2014): Gutachten zur berufspädagogischen Einschätzung der Bedeutung der überbetrieblichen Lehrlingsunterweisung (ÜLU) für die Berufsbildung im Handwerk. Köln.

Czycholl, R. (2001): Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Baltsmannsweiler, 170-186.

Czycholl, R. (2006): Handlungsorientierung. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 271-274.

Czycholl, R./Ebner, H. G. (2006): Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, 44-54.

Dehnbostel, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster.

Diettrich, A. (2009): Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online. Profil 2.

Dresing, T./Pehl, T. (2013): Praxishandbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg.

Franke, D./Sachse, H. (2015): Überbetriebliche Unterweisung im Handwerk im Jahr 2014 – Zahlen – Fakten – Analysen. Hannover.

Greinert, W.-D. (2006): Duales System der Berufsausbildung. In: Horn, K.-P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft Band 1. Bad Heilbrunn, 230-231.

Henning, G./Schannewitzky, G. (1996): Der handlungstheoretische Ansatz in der Didaktik. In: Schaube, W. (Hrsg.): Handlungsorientierung für Praktiker – Ein Unterrichtskonzept macht Schule. Darmstadt, 16.

Hoppe, M. (o.J.): Analyse und Strukturierung von Kundenaufträgen im Handwerk. Online: https://www.fh-muenster.de/ibl/downloads/projekte/informationsportal/hoppe_-_kundenaufr__ge_im_handwerk.pdf (05.01.2016).

HwO – Gesetz zur Ordnung des Handwerks (Handwerksordnung) in der Fassung der Bekanntmachung vom 24. September 1998 (BGBl. I S. 3074; 2006 I S. 2095), die zuletzt durch Artikel 19 des Gesetzes vom 25. Juli 2013 (BGBl. I S. 2749) geändert worden ist.

IHK Berlin – Industrie- und Handelskammer Berlin (o.J.): Eignungsvoraussetzungen der Ausbilder in Betrieben. Online: [https://www.ihk-berlin.de/aus_und_weiterbildung/Ausbildung/Infos_fuer_Ausbildungsbetriebe/Der_Ausbildungsbetrieb/ausbildungsberechtigung/Eignungsvoraussetzungen_fuer_Ausbilder/Eignungsvoraussetzungen_der_Ausbilder_in_Betrieben/2286278\(16.12.2015\)](https://www.ihk-berlin.de/aus_und_weiterbildung/Ausbildung/Infos_fuer_Ausbildungsbetriebe/Der_Ausbildungsbetrieb/ausbildungsberechtigung/Eignungsvoraussetzungen_fuer_Ausbilder/Eignungsvoraussetzungen_der_Ausbilder_in_Betrieben/2286278(16.12.2015))

Jank, W./Meyer, H. (2011): Didaktische Modelle. Berlin.

Kath, F. (2003): Die Funktion überbetrieblicher Bildungsstätten im Ausbildungssystem. In: Bredow,

A./Dobischat, R./Rottmann, J. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z – Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven Baltmannsweiler, 457-496.

Kath, F. (2006a): Außerbetriebliche Ausbildung. In: Kaiser, F.J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 53.

Kielwein, K. (2005): 30 Jahre Planung und Förderung Überbetrieblicher Berufsbildungsstätten – Von der überbetrieblichen Ausbildungsstätte zum Kompetenzzentrum für berufliche Bildung. Bielefeld.

Kremer, M./Severing, E. (2012): Vorwort. In: Ulmer, P./Weiß, R./Zöller, A.(Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld, 5-6.

Kutscha, G. (2006): Berufsbildung und Beschäftigungssystem. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 113-118.

Lauterbach, U./Neß, H. (1999): Ausbildung der Ausbilder und berufliche Bildung in Deutschland – Ergebnis des LEONARDO-Projekts. Berufliche Profile, Ausbildung und Praxis der Tutoren/Ausbilder in Unternehmen. Baden-Baden.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel.

Meyer, H./Paradies, L. (2002): Handlungsorientierter Unterricht. Oldenburg.

Neß, H. (2000): Deutsche Ausbilder im Zentrum dualer Ausbildung. In: Bös, G./Neß, H.(Hrsg.): Ausbilder in Europa – Probleme und Perspektiven. Bielefeld, 47-70.

Nickolaus, R. (2001): Empirische Befunde zur Didaktik der Berufsbildung. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler, 239-252.

Nickolaus, R. (2014): Didaktik – Modelle und Konzepte beruflicher Bildung – Orientierungsleistungen für die Praxis. Baltmannsweiler.

Nickolaus, R. (o.J.): Handlungsorientiertes Lernen und Ausbilden – Erwartungen und Effekte. Online: [http://www.sankt-nikolaus.de/web/st_nikolaus.nsf/gfx/C12571F10033C121C12570DE00556BE8/\\$file/nickolaus_handlungsorientiertes_lernen.pdf](http://www.sankt-nikolaus.de/web/st_nikolaus.nsf/gfx/C12571F10033C121C12570DE00556BE8/$file/nickolaus_handlungsorientiertes_lernen.pdf) (03.01.2016).

Pahl, J.-P. (2012): Berufsbildung und Berufsbildungssystem – Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer und akademischer Lernbereiche. Bielefeld.

Pahl, J.-P. (2015): Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren – Ein Kompendium für den Lernbereich Arbeit und Technik. Bielefeld.

Pätzold, G. (1992): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung – Zur Begründung und Realisierung. In: Pätzold, G. (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt am Main, 9-29.

Pätzold, G. (2006a): Lernortkooperation. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 355-358.

Pätzold, G. (2006b): Lernortkooperation. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 72-74.

Pätzold, G. (2006c): Ausbilder. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik Bad Heilbrunn, 34-36.

Pfahl, U. (2000): Handlungsorientierung als Ausbildungsprinzip – dargestellt am Beispiel der Entwicklung einer auftragsorientierten Lernortkooperation im Rahmen von Lernfeldern des Handwerks. Hamburg.

Rebmann, K./Tenfeld, W./Schlömer, T. (2011): Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Eine Einführung in Strukturbegriffe. Wiesbaden.

Riedl, A./Schelten, A. (2013): Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Stuttgart.

Ruschel, A. (o.J.): Der Ausbilder/die Ausbilderin im dualen Berufsbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Online: <http://adalbert-ruschel.de/> (16.12.2015).

Schanz, H. (2010): Institutionen der Berufsbildung – Vielfalt in Gestaltungsformen und Entwicklung. Baltmannsweiler.

Schulz, W. (1996): Hat die Unterrichtsreform eine Theorie? Schülerorientierung, Handlungsbezug, Öffnung von Unterricht. In: Schaube, W. (Hrsg.): Handlungsorientierung für Praktiker – Ein Unterrichtskonzept macht Darmstadt, 13-15.

Sloane, P. F. E./Twardy, M./Buschfeld, D. (2004): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn.

SOKA Bau – Service + Vorsorge für die Bauwirtschaft (2015): Informationen zur Überprüfung der Einhaltung von Mindest-Qualitätsanforderungen in den überbetrieblichen Ausbildungsstätten

nach § 25 BBTV. Online: http://www.soka-bau.de/soka-bau_2011/desktop/de/download/berufsausbildung_qualitaetsanforderungen.pdf (02.01.2016).

Spöttl, G. (2015): Duales System der Berufsbildung. In: Pahl, J.-P. (Hrsg.): Lexikon Berufsbildung – Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen. Bielefeld, 333-334.

Straka, G. A./Macke, G. (2003): Handlungskompetenz und Handlungsorientierung als Bildungsauftrag der Berufsschule – Ziel und Weg des Lernens in der Berufsschule? In: Berufsbildung in Wirtschaft und Praxis BWP (4), 43-47.

Twardy, M. (2006): Handwerkliches Bildungswesen. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 274-276.

Ulmer, P./Weiß, R./Zöllner, A. (2012): Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung. In: Ulmer, P./Weiß, R./Zöllner, A. (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld, 7-18.

Unger, A.-M. (2011): Lern- und Arbeitsaufgaben sichern moderne Beruflichkeit. In: Albrecht, G./Unger, A.-M. (Hrsg.): Betriebliches Ausbildungspersonal im (demografischen) Wandel. Konstanz, 105-116.

Wittwer, W. (2006): Die Aus- und Weiterbildner in außerschulischen Lernprozessen. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, 401-412.

ZDH – Zentralverband des Deutschen Handwerks (2016): Überbetriebliche Unterweisung. Online: <https://www.zdh.de/themen/bildung/ausbildung/ueberbetrieblich.html> (02.01.2016).

Linda Antonia Tüxen/Martin French/Manuela Weber

**Professionalisierte betriebliche Ausbildungs-
qualität als Grundlage eines modernen
Ausbildungsmarketings und nachhaltiger
Arbeitgeberattraktivität**

1 Einleitung

»Nichts ist so beständig wie der Wandel.« (Heraklit, 520-460 v.Chr.)

Die fortschreitende Globalisierung, der demografische Wandel sowie die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien tragen maßgeblich zu einem Wandel der Arbeitswelt bei (vgl. Blickle 2014, 219). Dies hat zur Folge, dass der durch das Ausscheiden der älteren Generationen aus dem Erwerbsleben resultierende Bedarf an Nachwuchskräften langfristig nicht gedeckt werden kann – ein Fachkräftemangel entsteht (vgl. Holste 2012, 5ff.; Klaffke 2014, 4). Jener gesellschaftliche und wirtschaftliche Wandel verändert die Anforderungen an auszubildende Betriebe zunehmend, denn bereits jetzt deutet sich ein Wettbewerb um Nachwuchskräfte an, der sich in den nächsten Jahren noch verstärken wird (vgl. Ruthus 2013, 11). Auch beeinflusst dieser Wandel die Berufsausbildung und die zum Teil neuen Anforderungen, die diese an die Unternehmen stellt.

Die Schwierigkeiten bei der Akquisition, Allokation und Bindung von qualifizierten Nachwuchskräften erfordern künftig eine neue Positionierung der Unternehmen auf dem Ausbildungsmarkt sowie die Erhöhung der Arbeitgeberattraktivität für Auszubildende (vgl. Hucke et al. 2013, 128ff.). Dieser Beitrag erläutert die Bedeutung der Arbeitgeberattraktivität in einer immer stärker akademisierten und tertiärisierten Berufswelt, in der immer weniger Schulabgänger mit Abitur in die duale Ausbildung einmünden und ihr die universitäre Ausbildung vorziehen. Die demografische Entwicklung lässt erwarten, dass die Zahl der Schulabgänger und Berufseinsteiger auch künftig weiterhin abnehmen wird. Das Resultat ist ein stetig sinkendes Angebot an jungen, qualifizierten Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt, was wiederum zu dem sogenannten ‚War for Talents‘ führt (vgl. Ruthus 2014, 3). Als ‚War for Talents‘ oder auch ‚War for Talent‘ wird der Kampf von Arbeitgebern bezeichnet, qualifizierte Kräfte zu rekrutieren und diese langfristig an das Unternehmen zu binden (vgl. Poreda 2013, 115ff.; Klaffke 2014, 20). Ziel dabei ist es, sich gegen andere Unternehmen durchzusetzen um Employer of Choice (EOC), also der Wunsch-employer, zu werden (vgl. Holste 2012, 13). Auszubildende Betriebe sind von dieser Entwicklung ebenso betroffen. So konnten laut dem BIBB 40 % der im Jahr 2013 befragten Betriebe ihre freien Ausbildungsplätze nur teilweise oder gar nicht besetzen (vgl. BMBF 2014, 44f.). Angesichts des fortschreitenden Mangels an Nachwuchskräften stellt die Sicherung der nachhaltigen Leistungsfähigkeit einer Organisation eine zunehmende Herausforderung dar (vgl. Klaffke 2014b, 23; Poreda 2013, 115ff.). Denn die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen ist angesichts des ‚War for Talents‘ längst nicht mehr ausschließlich von guten Produkten, sondern vermehrt von qualifizierten Arbeitnehmern abhängig (vgl. Ruthus 2014, 17). Die Mitarbeiter werden zunehmend als »[...] Träger der Kompetenz, des Wissens und der tätigkeitsspezifischen Erfahrung, ohne die kein Unternehmen langfristig auf einem Markt erfolgreich bestehen kann« (Stotz/Wedel-Klein 2013, 1) betrachtet, also als schwer substituierbarer Faktor. Hierbei muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Anforderungen der dualen Ausbildung immer weiter steigen und so einige der Schulabgänger früh den Anschluss verlieren. An die zukünftigen Bewerber wird die ‚Schablone der Ausbildungsreife‘ angelegt, die sich aus schulischen Basiskonzepten, psychologischen Leistungsmerkmalen, physischen Merkmalen sowie der Berufswahlreife (vgl. Eber-

hard/Ulrich 2013, 51) zusammensetzt. Es gibt jedoch keine zentrale Instanz und auch keine standardisierten empirischen Instrumente, die diese Ausbildungsreife unabhängig messen können, vielmehr werden die Schulabgänger oft entweder in ausbildungsreif oder nicht ausbildungsreif eingeteilt. Die als nicht bereit eingestuften Bewerber erhalten häufig keine Möglichkeit/Förderung, sich auf eine Ausbildungsstelle zu bewerben, ihnen wird zunächst eine berufsvorbereitende Maßnahme nahegelegt – da jedoch dem Konzept der Ausbildungsreife die wissenschaftliche Basis fehlt, ist auch nicht zu klären, wie valide die Entscheidungen über die Ausbildungsreife der Schulabgänger sind (vgl. ebd., 55). Die ‚Kluft‘ zwischen den Kompetenzen der Schulabgänger und den Anforderungen eines Unternehmens an seine Auszubildenden kann u.a. durch professionelles, in Diversitäts- und Inklusionsaspekten geschultes Aus-, Fort- und Weiterbildungspersonal sowie eine curriculare und didaktische Anpassung der Ausbildung angegangen werden.

Aus dem Wettbewerb um potenzielle Auszubildende resultiert der Schluss, dass Betriebe, die nachhaltig und in einem adäquaten Rahmen sowohl die Qualität der Ausbildung als auch ein modernes Ausbildungsmarketing vorantreiben, im Wettbewerb um die Nachwuchskräfte bestehen können. Wie die Qualität und die Vermarktung der Ausbildung den Fachkräftebedarf einer Organisation langfristig sichern können, soll im Folgenden dargestellt werden. Hierzu wird der Zusammenhang zwischen Maßnahmen zur Steigerung der Arbeitgeberattraktivität und der betrieblichen Ausbildungsqualität dargestellt und somit auch die Frage beantwortet, inwiefern sich die Qualität der betrieblichen Berufsausbildung, das moderne Ausbildungsmarketing und eine nachhaltige Arbeitgeberattraktivität gegenseitig positiv beeinflussen können. Dabei werden verschiedene Aspekte von Ausbildung(-ssituationen) behandelt, darunter die Wechselwirkungen zwischen Ausbildungsqualität, Ausbildungsmarketing, Ausbildungsattraktivität und professionalisiertem Berufsbildungspersonal.

2 Zuständigkeiten im dualen System und Indikatoren für die Ausbildungsqualität

»Unter Ausbildung versteht man das Erlernen bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Ausübung eines Berufes hinführen« (Schaper 2014, 462).

Die Dualität des deutschen Berufsausbildungssystems ergibt sich aus dem Zusammenwirken der beiden kooperierenden Lernorte Betrieb und Berufsschule.

Beide Ausbildungsformen sind rechtlich voneinander getrennt: Während das Berufsschulwesen Ländersache ist, fällt die Zuständigkeit für die betriebliche Ausbildung dem Bund zu, wobei das Vorgehen bezüglich der außerschulischen Berufsausbildung vor allem den Arbeitgebern in der privaten Wirtschaft und der öffentlichen Verwaltung obliegt (vgl. BIBB 2014a, 7). Gemeinsam mit diesen bildet das Berufsbildungsgesetz (BBiG) die gesetzliche Grundlage für die berufliche Aus- und Weiterbildung (vgl. bpb 2010). Dieses Gesetz legt auch fest, wie der Betrieb aufgestellt sein muss, um als Ausbildungsstätte geeignet zu sein. Hierzu zählt neben einer allgemeinen Eignung auch die persönliche und fachliche Eignung des Berufsbildungspersonals (vgl. BMBF

2005, 8; BIBB 2014a, 15). Die Kontrolle der Umsetzung der betrieblichen Ausbildung liegt unter anderem bei den Kammern (z.B. den Industrie- und Handelskammern oder den Handwerkskammern) und den zuständigen Stellen des öffentlichen Dienstes (vgl. BIBB 2014a, 15; BMBF 2014, 17ff.).

Allen an der Berufsbildung beteiligten Institutionen kommt der gemeinsame Auftrag der beruflichen Kompetenzvermittlung zu, wobei dem Betrieb die Vermittlung berufspraktischer und der Berufsschule die Vermittlung berufstheoretischer und auch allgemeinbildender Lerninhalte obliegt (vgl. Schelten 2010, 64 ff.). Außerdem ist eine zeitweilige Ausbildung an über- bzw. außerbetrieblichen Bildungsdienstleistern möglich, wenn erforderliche Ausbildungsinhalte aufgrund der Ausstattung oder der Organisation eines Unternehmens, besonders kleinerer Betriebe, nicht im jeweiligen Ausbildungsbetrieb vermittelt werden können (vgl. Schank 2011, 26). Hiermit tragen diese externen Ausbildungsorte zu einer Sicherung des Fachkräftebedarfs im Mittelstand bei (vgl. BMBF 2014, 95). Da der Großteil der dualen Berufsausbildung in den Ausbildungsbetrieben erfolgt, hängt die Qualität der Ausbildung in hohem Maß von der Wahl des ausbildenden Unternehmens ab (vgl. Schank 2011, 26f.). Der Qualitätsbegriff lässt sich in diesem Zusammenhang als »[...] Grad der Erfüllung explizit festgelegter und stillschweigend vorausgesetzter Anforderungen [...]« definieren (Mueller 2014, 5).

Der betrieblichen Ausbildung liegt je nach Beruf eine entsprechende Ausbildungsordnung zugrunde, die neben der Berufsbezeichnung u.a. auch die staatliche Anerkennung des Berufes, die Ausbildungsdauer, die Prüfungsanforderungen und den inhaltlichen und zeitlichen Ablauf in der Form des Ausbildungsrahmenplans regelt (vgl. bpb 2013). Diese verordneten Qualitätsindikatoren werden zunächst vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Kooperation mit Sachverständigen, die von Arbeitgebern und Gewerkschaften bestimmt werden, entworfen und anschließend von den zuständigen Fachministerien in Abstimmung mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) verabschiedet (vgl. BIBB 2014a, 7ff.). Durch diese bundeshoheitliche Regelung der betrieblichen Ausbildung ist gewährleistet, dass für einen Ausbildungsberuf in den verschiedenen Bundesländern einheitliche Vorgaben gelten (vgl. Schelten 2010, 66).

Im Lernort Berufsschule wird der Unterricht nach Rahmenlehrplänen gestaltet, die von der Kultusministerkonferenz (KMK) nach Abstimmung mit der entsprechenden Ausbildungsordnung beschlossen werden (vgl. KMK 2014b, o.S.; BIBB 2014a, 24). Da die Zuständigkeit für das Schulwesen jedoch bei den Bundesländern liegt, gelten die von der KMK erlassenen Rahmenlehrpläne lediglich als Empfehlung zur Erstellung eines individuellen Lehrplans (vgl. Schelten 2010, 67). Die duale Berufsausbildung wird in der Regel in einem Zeitraum von zwei bis drei Jahren absolviert und endet mit der Abnahme einer Prüfung durch die zuständige Stelle (vgl. BMBF 2005; Schelten 2010, 67).

Neben Österreich und Dänemark ist Deutschland eines der wenigen Länder der Europäischen Union, in dem die Berufsausbildung dual umgesetzt wird (vgl. bpb 2010). Da das duale System im globalen Vergleich als Erfolgsmodell der Berufsausbildung gehandelt wird, steigt das internationale Interesse für seine Umsetzung. Die Qualität der Ausbildung ist deshalb ein wesentliches Element sowohl für die Reputation der deutschen Berufsausbildung im Ausland als auch für das

Wirtschaftswachstum, die Sicherung des Fachkräftenachwuchses sowie den Innovationsstandort Deutschland (vgl. BMBF 2014, 4; bpb 2013).

3 Ansätze zur Bewertung und Einschätzung der Ausbildungsqualität auf den Ebenen Organisation, Personal sowie Lehr-Lern-Prozess

Ausbildungsqualität auf organisationaler Ebene

Die Vorstellungen verschiedener Organisationen und Ausbildungsbeteiligter über Ausbildungsqualität können stark variieren (vgl. BIBB 2014b, 13), weshalb bei der Betrachtung der Organisation als Element der Qualität der betrieblichen Berufsausbildung zunächst keine einheitlichen oder allgemeingültigen Qualitätsmerkmale feststellbar sind.

Einen guten Überblick liefert der Fragen- und Kriterienkatalog der IHK zur jährlichen Bestimmung des TOP-Ausbildungsbetriebes. Hier wird deutlich, dass die IHK in Zusammenhang mit dem ausbildenden Betrieb u.a. eine regelmäßige Überprüfung des Ausbildungsstandes sowie die individuelle Förderung der Auszubildenden durch die Organisation, das Angebot von Austauschmaßnahmen im In- und Ausland und im Allgemeinen das Engagement des Unternehmens für die Auszubildenden für ausschlaggebende Qualitätsmerkmale hält (vgl. IHK zu Schwerin 2015a, 1ff.).

Diese Kriterien sind jedoch nicht pauschal übertragbar. Besonders kleinere und mittlere Unternehmen (KMU) können oft im Gegensatz zu Großunternehmen aus Mangel an finanziellen und personellen Ressourcen nicht alle Anforderungen erfüllen, was jedoch nicht automatisch auf eine qualitativ minderwertigere betriebliche Ausbildung schließen lässt (vgl. Immerschitt/Stumpf 2014, 26). Des Weiteren ist die Teilnahme an der Wahl zum TOP-Ausbildungsbetrieb lediglich auf Ausbildungsbetriebe der IHK beschränkt. Betriebe anderer zuständiger Stellen, wie zum Beispiel Handwerksbetriebe oder landwirtschaftliche Betriebe, werden hier nicht berücksichtigt. Auch ist die Teilnahme an weiteren Voraussetzungen wie eine jährliche Mindestanzahl an Auszubildenden geknüpft (vgl. IHK zu Schwerin 2015b).

Weitere mögliche, wenn auch ebenfalls nicht allumfassende, Ansätze zur Definition von Qualitätsmerkmalen eines Ausbildungsbetriebes bietet der Leitfaden zur Qualität in der betrieblichen Berufsausbildung, den das BIBB in Zusammenarbeit mit dem BMBF anhand von Modellversuchen in KMU des Handwerks und der Industrie sowie des Dienstleistungsbereichs erstellt hat (vgl. BIBB 2014b, 5ff.). Hier werden v.a. Anregungen zur Überprüfung der Ausbildungsqualität im eigenen Betrieb sowie dahingehende Handlungsempfehlungen geliefert. Der Fokus wird auf eine strukturierte, an die Bedürfnisse der Auszubildenden angepasste Organisation der Ausbildung, die Kooperation mit dem Lernort Berufsschule sowie das Angebot von Weiterbildungsmaßnahmen für das betriebliche Berufsbildungspersonal gelegt (vgl. BIBB 2014b, 10ff.).

Auch Gewerkschaften haben sich zum Ziel gesetzt, einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung zu leisten. So hat beispielsweise auch die IG Metall einen Qualitätsrahmen für ausbildende Betriebe entwickelt, anhand dessen regelmäßig die Ausbildungsqualität überprüft und wenn nötig, Maßnahmen zur Verbesserung ergriffen werden können (vgl. IG Metall Vorstand 2005, 21ff.).

Eine kontinuierliche Überprüfung und Anpassung der jeweiligen betriebseigenen Qualitätsstandards trägt in erheblichem Maß zur Sicherung und Steigerung der Qualität betrieblicher Ausbildung bei. Die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen ist hierzu ein geeignetes Instrument. Ein Qualitätsmanagementsystem lässt sich als »[...] Managementsystem zum Leiten und Lenken einer Organisation bezüglich Qualität« definieren (Brügge mann/Bremer 2012, 122). Es existieren weltweit anerkannte, sowohl branchenunabhängige als auch branchenspezifische Qualitätsmanagementsysteme, die den Organisationen Normen zur Durchführung eines Qualitätsmanagements nach internationalem Standard liefern (vgl. Kamiske/Brauer 2011, 203ff.). Ziel des Qualitätsmanagements ist die Sicherung und Verbesserung der Qualität auf Grundlage einer festgelegten Qualitätspolitik sowie der Formulierung von Qualitätszielen (vgl. Brügge mann/Bremer 2012, 122).

Ein weiterer Faktor zur Sicherung und Verbesserung der betrieblichen Berufsausbildung ist das organisationale Lernen. Eine lernende Organisation ist durch die Fähigkeit gekennzeichnet, sich mit der Dynamik des Wandels stetig aus sich selbst heraus verändern zu können (vgl. Werther/Jacobs 2014b, 55; Kump 2014, 47ff.; Kluge 2003, 381ff.). Das meint nicht nur das individuelle Lernen einzelner Mitarbeiter, sondern die Aufnahme von Wissen und dessen Verbreitung in der gesamten Organisation, was diese wiederum dazu befähigt, sich nicht nur neuen Rahmenbedingungen anzupassen, sondern sich darüber hinaus auch mit ihrer Umwelt zu verändern (vgl. Nerdinger 2014a, 167f.).

Ausbildungsqualität auf personaler Ebene

Die Qualität der betrieblichen Berufsausbildung hängt in hohem Maß von der Professionalität des Berufsbildungspersonals ab. Diese kann im Kontext von Ausbildung »[...] in der Regel als gekonnte Beruflichkeit, als Indikator für qualitativ hochwertige Arbeit« (Nittel 2000, 15) verstanden werden.

Doch nicht nur die ‚gekonnte Beruflichkeit‘ ist relevant für die Qualität der betrieblichen Ausbildung, auch außerfachliche Kompetenzen und Kenntnisse des Berufsbildungspersonals gewinnen an Bedeutung (vgl. Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, 247). Neben dem technischen Fortschritt zwingen auch der gesellschaftliche und wirtschaftliche Wandel sowie die ansteigende Heterogenität der auf den Ausbildungsmarkt strömenden Nachwuchskräfte das Berufsbildungspersonal zur stetigen Weiterentwicklung (vgl. Thiele 2011, 5; Ruthus 2014, 14). Die Standards für die Aus- und Weiterbildung des Berufsbildungspersonals sind jedoch uneinheitlich. Mit dem Erlass der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) im Jahr 1969 wurde ein wichtiger Beitrag zur einheitlichen Professionalisierung von Ausbildern in einem Betrieb und damit auch zu einer höheren Qualität der Berufsausbildung geleistet (vgl. Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, 248). Um sich die erforderlichen pädagogischen und methodischen Kompetenzen anzueignen und die Befähigung zu erlangen, professionell auszubilden, haben Fachkräfte die Möglichkeit eine Ausbildereignungsprüfung gemäß AEVO bei der jeweiligen zuständigen Stelle abzulegen. Dieser Prüfung geht ein Vorbereitungslehrgang voraus, der nach einem bundeseinheitlichen Rahmenplan entweder von privaten Bildungsdienstleistern (vgl. Küper 2015) oder unmittelbar von den zuständigen Stellen, zum Beispiel der IHK (vgl. IHK Berlin 2015), angeboten wird.

Weitere Maßnahmen zur Professionalisierung des Berufsbildungspersonals kann ein Unternehmen selbst im Rahmen der Personalentwicklung ergreifen: Durch gezielte Förderung und Weiterbildung des Personals kann sich das Berufsbildungspersonal die für eine hohe Ausbildungsqualität notwendigen Kenntnisse aneignen. Ein Beispiel hierfür ist die Professionalisierung im Hinblick auf die zunehmende Heterogenität der Auszubildenden. Ihre unterschiedlichen Arten der Vorbildung, ihres Alters und ihrer Herkunft können, eine entsprechende Qualifizierung vorausgesetzt, im Sinn eines Diversity-Ansatzes für das Unternehmen nutzbar gemacht werden (vgl. Christiani 2009, 10). Das Engagement und die Kompetenz des Berufsbildungspersonals sind folglich ausschlaggebende Faktoren für die Ausbildungsqualität, nicht zuletzt weil die pädagogischen, methodischen und fachlichen Fähigkeiten des Berufsbildungspersonals sowohl für die Art der zu bewältigenden Arbeitsaufgaben als auch für das Gefüge der sozialen Beziehungen prägend sind (vgl. Rausch 2011, 147ff.; Christiani 2009, 2). Die kontinuierliche Weiterbildung des Berufsbildungspersonals muss also, um die Qualität der Ausbildung und damit sowohl die Arbeitgeberattraktivität als auch die wirtschaftliche Entwicklung des Unternehmens zu sichern, fester Bestandteil der Personal- und Organisationsentwicklung sein und so die Organisation von innen heraus stärken (vgl. Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, 242). Für die Qualität der Berufsausbildung ist auch das quantitative Verhältnis zwischen Auszubildenden und Berufsbildungspersonal bzw. Fachkräften entscheidend. Dem BBiG sind keine konkret vorgegeben Zahlen zu entnehmen, es ist lediglich von einem »angemessenen Verhältnis« (§ 27 Abs. 1 BBiG) die Rede. In einer »Empfehlung über die Eignung der Ausbildungsstätten« (Bundesausschuss für Berufsbildung 1972, 1) werden deshalb spezifische Angaben zu der Angemessenheit dieses Verhältnisses gemacht. Jene Empfehlungen beziehen sich jedoch nicht auf eine vorgegebene Anzahl an Berufsbildungspersonal, sondern lediglich auf das Verhältnis zwischen Fachkräften und Auszubildenden. Das heißt, dass die tatsächliche Mindestanzahl an qualifiziertem Berufsbildungspersonal nicht rechtlich festgehalten ist, was zu einer Minderung der betrieblichen Ausbildungsqualität wegen des Mangels an berufspädagogischem Personal führen kann. Die Maßnahmen zur Qualifizierung des Berufsbildungspersonals variieren in verschiedenen Betrieben und sind abhängig von dem Stellenwert der betrieblichen Ausbildung und den zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Ressourcen eines Unternehmens (vgl. Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, 242).

Ausbildungsqualität auf didaktisch-methodischer Ebene

Für die Qualität der betrieblichen Berufsausbildung in einer Organisation ist auch die Didaktik der zu vermittelnden Inhalte und Kompetenzen eine bedeutende Bezugsgröße. Betriebliche Ausbildungsprozesse haben die Vermittlung von Kompetenzen zum Ziel, die zur Verrichtung beruflicher Tätigkeiten und darüber hinaus auch zu einer berufsübergreifenden und persönlichkeitsbezogenen Aufgabenbewältigung befähigen (vgl. Schaper 201, 464). Vereinfacht ausgedrückt, beschreibt der Kompetenzbegriff die Fähigkeit, situationsgerecht handeln zu können und dies auch zu tun (vgl. BIBB o.J.).

Die KMK sieht vor, dass sich die Lehr-Lern-Prozesse an der Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz orientieren (vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2007, 4ff.). Unter

Handlungskompetenz versteht man die »[...] Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten« (Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2007, 10).

Ebenso wie die Gesamtgestaltung der Ausbildung muss sich auch ihre Didaktik der Diversität der Auszubildenden und den sich stetig verändernden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen anpassen, um zukünftige Fachkräfte optimal auf die vielfältigen Aufgaben ihres langen Berufslebens vorzubereiten. Dazu werden vermehrt Verbindungen von Arbeits- und Lernprozessen angestrebt. Ziel ist es, Möglichkeiten zur Mitgestaltung der Lern- und Arbeitsprozesse durch die Auszubildenden zu schaffen. Zusätzlich wird der Fokus zunehmend auf informelle Lernprozesse, also auf das nicht-intentionale Lernen, das mit dem lebens- und arbeitsweltlichen Alltag einhergeht, gelegt (vgl. Rebmann/Tenfelde 2008, 1ff.; Rehfeldt 2012, 34f.).

In diesem Zusammenhang rückt v.a. das arbeitsintegrierte bzw. das arbeitsplatznahe Lernen zunehmend in den Vordergrund der betrieblichen Berufsausbildung. Ziel dessen ist u.a. die Förderung des kontinuierlichen und flexibleren Lernens der Auszubildenden durch das Lernen im realen Arbeitsprozess (vgl. Schaper 2014, 464/Rebmann/Tenfelde 2008, 13ff.). Das Lernen durch professionelle Unterweisung am Arbeitsplatz sowie das Lernen in Gruppenarbeit anhand von Qualitätszirkeln (vgl. Rebmann/Tenfelde 2008, 13) gehören beispielsweise dazu. Ein Qualitätszirkel setzt sich im Kontext der Ausbildung aus einer Gruppe von Lehrlingen mit ähnlichem Ausbildungsstand zusammen, die es sich mit Unterstützung eines Ausbilders bzw. einer ausbildenden Fachkraft zur Aufgabe machen, Schwachstellen im eigenen Tätigkeitsbereich aufzudecken sowie Problemlösungsvorschläge zu erarbeiten und zu präsentieren. Auch das Initiieren der Umsetzung der erarbeiteten Verbesserungsvorschläge und die Erfolgskontrolle obliegen dabei den Auszubildenden. Die selbstständige Qualitätssicherung und Optimierung innerhalb der eigenen Arbeitsabläufe trägt damit maßgeblich zum Kompetenzerwerb bei. Eine weitere Möglichkeit, Arbeit und Lernen zu verbinden, ist die Arbeit in Lerninseln (vgl. Rebmann/Tenfelde 2008, 13). Auszubildende arbeiten hier selbstständig in Gruppen, haben jedoch für die Bearbeitung eines Arbeitsauftrages mehr Zeit als im realen Arbeitsprozess (Reich 2007).

Ein wichtiger Bestandteil didaktischer Methoden ist stets die anschließende Lernerfolgskontrolle, die anhand von Arbeitsproben oder Wissensfragen erfolgen kann (vgl. Schaper 2014, 463). Ebenso ist die Transfersicherung, die beispielsweise durch den Anwendungsbezug der Lerninhalte beeinflussbar ist, ein bedeutender Faktor in der betrieblichen Ausbildung. Als Transfer wird hierbei die Fähigkeit der Auszubildenden bezeichnet, das Erlernte auch auf einen anderen, vergleichbaren Kontext zu übertragen und anzuwenden (vgl. Schaper 2014, 480ff.). Das Gelernte wird also zu aktivem Wissen, zu einer Kompetenz.

Die Umsetzung vielfältiger und zum Teil zeit- und anleitungsintensiver Lernformen ist nicht in jedem Unternehmen leistbar, sei es aufgrund zu hoher Kosten oder einer zu geringen Anzahl Auszubildender. Eine isolierte Betrachtung der Didaktik liefert dem zur Folge keine belastbaren Aussagen zur Ausbildungsqualität.

4 Entwicklungs- und Vermarktungspotenziale des Betriebes als attraktiver ausbildender Arbeitgeber

Zur Erhöhung der Arbeitgeberattraktivität kann sich die Organisation verschiedener Instrumente des strategischen Personalmanagements bedienen. Wie attraktiv ein Arbeitgeber für eine Person ist, hängt von ihren spezifischen Vorstellungen, Möglichkeiten und Bedürfnissen ab. Im Zusammenhang mit der Berufsausbildung sind deshalb vor allem die veränderten Bedürfnisse der jungen Arbeitnehmergeneration, also der ‚Generation Y‘ bzw. der ‚Millenials‘ relevant (vgl. Ruthus 2014, 21ff.; Klaffke 2014b, 5). Im Verhältnis zu den vorangegangenen Generationen ist für die Generation Y unter anderem die Möglichkeit zur Weiterentwicklung innerhalb der Organisation ein wichtiger Faktor für die Wahl des Arbeitgebers. Des Weiteren sind eine gute Work-Life-Balance, also »die Vereinbarkeit von Familie, Privatleben und Beruf« (Klaffke 2014, 66), und die unmittelbare Anerkennung der erbrachten Leistung Attraktivitätsmerkmale des ‚Employer of Choice‘ (EOC) (vgl. Ruthus 2014, 22; Ruthus 2013, 43).

4.1 Unternehmerische Instrumente zur Steigerung der Arbeitgeberattraktivität für Auszubildende

Der gezielte Einsatz von Instrumenten zur Steigerung der Arbeitgeberattraktivität kann in einem wechselseitigen Verständnis auch zu einer verbesserten Ausbildungsqualität beitragen. So können zum Beispiel die organisationalen Voraussetzungen für eine hohe Ausbildungsqualität durch die Umsetzung verschiedener Konzepte verbessert werden. Im Folgenden werden exemplarisch die Konzepte des Diversity Managements sowie des Talent Managements nachgezeichnet.

Diversity Management

Da die Arbeitgeberattraktivität auch durch eine mitarbeiterorientierte Unternehmenskultur bestimmt wird, ist auch das Diversity Management an dieser Stelle von Bedeutung (vgl. Stotz/Wedel-Klein 2013, 48ff.). Ziel des Diversity Managements ist es, die Verschiedenheit der Mitarbeiter in einer Organisation »[...] als Chance und Erfolgspotenzial zu nutzen« (Klaffke 2014a, 7). Die Diversität der Belegschaft wird als Bereicherung anerkannt und die Personalführung des Unternehmens fördert im Rahmen des Diversity Managements die Leistungserbringung der verschiedenen Mitarbeiter im Sinne der Unternehmensziele (vgl. Hansen 2014a, 24). Die Gestaltung der Mitarbeiterstruktur erfolgt aktiv durch Orientierung an jenen Unternehmenszielen und wird als Wettbewerbsvorteil genutzt (vgl. Klaffke 2014a, 7).

Der Fokus des Diversity Managements richtete sich – bedingt durch die demografische Entwicklung und die Globalisierung – in den vergangenen Jahren zunehmend auf Frauen sowie auch auf ältere Menschen und Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. Klaffke 2014a, 8; Hansen 2014a, 14; Stotz/Wedel-Klein 2013, 48). Darüber hinaus zeigt sich die Vielfalt der Beschäftigten aber u.a. auch in den unterschiedlichen (Berufs-)Erfahrungen, den Wertesystemen, der sexuellen Orientierung und der körperlichen Konstitution (vgl. Schuhmacher/Geschwill 2013, 182 f.; Ner-

dinger 2014b, 112). Neben dem direkten Nutzen für das Unternehmen hat das Diversity Management auch die Aufgabe, gegen soziale Diskriminierung von Minderheiten vorzugehen und zugleich die Chancengleichheit zu fördern (vgl. Stotz/Wedel-Klein 2013, 49).

Die Heterogenität der Arbeitnehmergruppe soll im Zuge des Diversity Managements auch das organisationale Lernen fördern. Denn das Einbringen unterschiedlicher Lösungswege und Arbeitsweisen in die Organisation kann langfristige Nerneffekte zur Folge haben und so auch die Innovationsfähigkeit der Unternehmung stärken (vgl. Klaffke 2014a, 7). Des Weiteren versprechen sich Unternehmen von einer heterogenen Belegschaftsstruktur einen verbesserten Zugang zu den jeweiligen Arbeits- und Absatzmärkten, denn die aktive Implikation einer vielfältigen Mitarbeiterstruktur in die Arbeitgebermarke kann zu einer erhöhten Arbeitgeberattraktivität führen und zudem auch eine multikulturelle und größere Gruppe an Bewerbern ansprechen (vgl. Klaffke 2014a, 7). Auf diese Weise lassen sich im Sinne des Employer Brandings auch potenzielle Auszubildende bzw. Young Professionals aus etwaigen Randgruppen rekrutieren und an das Unternehmen binden (Stotz/Wedel-Klein 2013, 50).

Teil des Diversity Managements ist u.a. auch das ‚Generationen-Management‘ (vgl. Hucke et al. 2013, 132). Durch die Erhöhung des Ruhestandseintrittsalters und gleichzeitig kürzer werdenden Ausbildungszeiten werden langfristig mehrere Mitarbeiter verschiedener Generationen auch über einen längeren Zeitraum zusammenarbeiten (vgl. Klaffke 2014a, 6). Abbildung 1 veranschaulicht die unterschiedlichen Generationenmerkmale und verdeutlicht, dass eine aktive Auseinandersetzung mit diesen Unterschieden für ein Unternehmen bedeutsam ist.

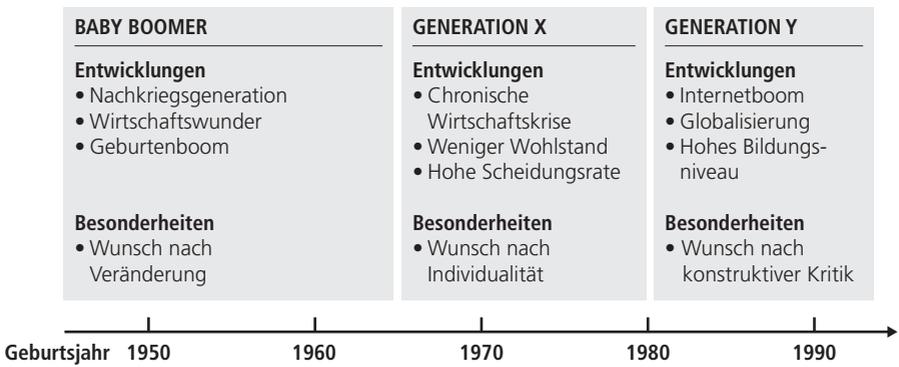


Abbildung 1: **Charakterisierende Merkmale von Generationen**
 (Quelle: übernommen aus Hucke et al. 2013, 127 zitiert aus Coupland 2004).

Die aktuell das Arbeitsleben prägenden, etablierten Generationen werden als ‚Baby Boomer‘ sowie ‚Generation X‘ bezeichnet. Die Baby Boomer sind als geburtenstarke Jahrgänge der Nachkriegsgenerationen in dem Zeitraum zwischen 1946 und 1965 geboren worden (vgl. Klaffke 2014a, 12). Der Großteil der Führungspositionen in Unternehmen und auch in der Politik ist ak-

tuell mit Mitgliedern der Baby Boomer-Generation besetzt, weshalb jene Generation einen wesentlichen Einfluss auf das gesellschaftliche Leben ausübt (vgl. ebd., 12). Die Generation X umfasst die zwischen ca. 1965 und 1980 Geborenen, die aktuell erste leitende Positionen in Unternehmen bekleiden. Durch die veränderten Ansprüche der Generation Y und die teilweise konservative Arbeitseinstellung der etablierten Arbeitnehmer-Generationen können in der Organisation vermehrt Konflikte entstehen (vgl. ebd., 6). Als mögliche Maßnahmen zur Förderung der Wertschätzung der Generationen füreinander können die Unternehmen beispielsweise Mentoring-Modelle einführen oder durch gezielte Aufklärungskampagnen das Verständnis für die Bedürfnisse der verschiedenen Generationen erhöhen. Des Weiteren kann die Organisation bei der Gestaltung verschiedener Qualifizierungsmöglichkeiten bzw. Weiterbildungsmaßnahmen die altersspezifischen Lernpräferenzen und Bedürfnisse der Generationen berücksichtigen und so alle Mitarbeitergenerationen, erfahrene Fach- und Führungskräfte ebenso wie Auszubildende, gleichermaßen ansprechen (vgl. ebd., 21). Hierbei sollten vor allem die ‚High Potentials‘, also hoch qualifizierte (angehende) Fach- bzw. Führungskräfte, unabhängig von ihrer Generationszugehörigkeit zunehmend gefördert werden (vgl. Ruthus 2013, 1; Thoma 2014, 164). Besonders geeignet erscheint hierfür das anschließend dargestellte Konzept des Talent Managements.

Talent Management

»Menschen verfügen über Talente, wenn sie bereit und fähig sind, aus Erfahrungen zu lernen, sich neuen Entwicklungszielen zu stellen und diese erfolgreich umzusetzen« (Heyse/Ortmann 2008, 7).

Durch das Talent Management werden die Talente Einzelner individuell gefördert, was v.a. in Bezug auf die Ausbildung von High Potentials ein ausschlaggebendes Qualitätsmerkmal ist (vgl. IHK zu Schwerin 2015, 1ff.; Thoma 2014, 164). Doch nicht nur das individuelle Lernen der Auszubildenden bzw. Fachkräfte, sondern auch das organisationale Lernen wird durch die Implementierung des Diversity- bzw. Talent Managements in die Unternehmenskultur gefördert. Sowohl die individuelle Unterstützung verschiedener Auszubildender als auch die aktive Förderung der Leistungserbringung der vielfältigen Belegschaft befähigt eine Organisation dazu, sich im Kontext der ‚betrieblichen Umwelt‘ positiv verändern zu können, was wiederum einen guten Rahmen für eine hohe Ausbildungsqualität bietet (vgl. Nerdinger 2014a, 167f.; Thoma 2014, 164; Hansen 2014a, 24).

Angesichts der stetigen Entwicklung der Wirtschaft verändern sich die Anforderungen an das Wissen und an die Kompetenzprofile der Mitarbeiter rasch. Um sich als Organisation schnell an die Markt- und Wissensdynamik anzupassen und sich so einen Wettbewerbsvorteil zu sichern, wird im Rahmen des Talent Managements angestrebt, neben den fachlichen und überfachlichen Kompetenzen u.a. auch die persönlichen Eigenschaften sowie das implizite Wissen der Mitarbeiter zu erkennen und im Sinne der Unternehmensziele einzusetzen und zu fördern (vgl. Heyse/Ortmann 2008, 7ff.). Das Talent Management als Bestandteil des internen Employer Brandings soll dabei helfen »die richtigen Mitarbeiter zur richtigen Zeit zu rekrutieren, zu identifizieren, zu qualifizieren und zu entwickeln sowie am richtigen Ort einzusetzen und zu binden [...]« (Enaux/Henrich 2011, 11; vgl. Schuhmacher/Geschwill 2013, 49).

Das Talent Management ist im Gegensatz zur Personalentwicklung auf eine kleine, für den Unternehmenserfolg überaus wesentliche Zielgruppe beschränkt, die sich durch besondere Talente auszeichnet. Diese High Potentials zu finden und ihre Talente auszubilden, um sie schließlich in zentraler Funktion einzusetzen und sie so an die Organisation zu binden, ist das Ziel des Talent Managements (vgl. Birri 2014, 25; Heyse/Ortmann 2008, 11f.; Enaux/Henrich 2011, 13). Das Talent Management schließt auch das Kompetenzmanagement ein, welches sich ausschließlich mit den beruflichen Handlungskompetenzen befasst, Kompetenzanforderungen definiert und die Kompetenzen der Mitarbeiter erfasst. So werden die spezifischen Förderbedarfe bestimmter Zielgruppen bestimmt, um auf dieser Basis entsprechende Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung zu ergreifen. Des Weiteren schließt das Kompetenzmanagement die Erfolgskontrolle jener Maßnahmen und deren Auswirkungen auf das Unternehmensergebnis ein (vgl. Heyse/Ortmann 2008, 14).

Für die Generation Y sind neben Selbstverwirklichung auch Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb der Organisation besondere Attraktivitätsfaktoren. Auf dem Weg zum EOC ist die Implikation des Talent Managements als Employee Value Proposition (EVP) in die Arbeitgebermarke ein besonderes Arbeitgeberattraktivitätsmerkmal (vgl. Holste 2012, 9f.). Durch das aktive Angebot an Seminaren und Kursen, die Einführung von Leistungsbewertungssystemen oder den Besuch externer Bildungsdienstleister wird den Mitarbeitern, erfahrenen Fach- und Führungskräften ebenso wie Auszubildenden, außerdem vermittelt, dass ihr Potenzial wertgeschätzt wird, was wiederum zu einer erhöhten Mitarbeiterzufriedenheit und Loyalität führen kann (vgl. Immerschitt/Stumpf 2014, 201).

4.2 Professionalisiertes Berufsbildungspersonal als ‚Motor betrieblicher Ausbildungsqualität‘

Bezogen auf das Berufsbildungspersonal können sowohl das Diversity Management als auch das Talent Management zu einer Verbesserung der Ausbildungsqualität beitragen. Hierbei sollte das Berufsbildungspersonal im Idealfall zum einen von beiden Ansätzen selbst profitieren und zum anderen beide prozessuale Vorgehensweisen bei den Auszubildenden anwenden.

Die Weiterentwicklung der Kompetenzen sowie die methodischen, pädagogischen und fachlichen Fähigkeiten der an der Berufsausbildung beteiligten Mitarbeiter sind ausschlaggebend für die Qualität der betrieblichen Berufsausbildung (vgl. Rausch 2011, 147ff.; Blicke 2014, 292; Christiani 2009, 2). So wird die Ausbildungsqualität zum einen im Zusammenhang mit dem Talent Management durch individuelle Förderung der Fähigkeiten und Kompetenzen einzelner an der Ausbildung beteiligter Mitarbeiter in erheblichem Maß beeinflusst. Zum anderen wird auch im Rahmen des Diversity Managements das Bildungspersonal geschult, die Herausforderung der zunehmenden Heterogenität der Auszubildenden zu meistern. Erweiternd kann auch die Verschiedenheit des Berufsbildungspersonals, einem Diversity-Ansatz folgend, nutzbar gemacht werden. So kann die Einführung von Mentoring-Modellen, in denen Auszubildende die Möglichkeit haben von älteren Mitarbeitern zu lernen, einen positiven Einfluss auf die Ausbildungs-

qualität haben (vgl. Klaffke 2014a, 6; Rausch 2011, 147ff.; Christiani 2009, 2). Auch im Zusammenhang mit dem Generationen-Management wird älteres Berufsbildungspersonal sowohl im Umgang mit neuen Technologien als auch mit den Nachwuchskräften geschult, was dem Kompetenzprofil des Berufsbildungspersonals und so auch der Qualität der Ausbildung zugutekommt (vgl. Klaffke 2014a, 21). Auch die Ausbildungsprozesse können mithilfe des Diversity Managements bzw. Talent Managements verbessert werden. So richtet sich die Wahl der Lernformen für die Wissens- und Kompetenzvermittlung im Rahmen des Diversity Managements nach den Bedürfnissen der vielfältigen Gruppen der Auszubildenden (vgl. Klaffke 2014a). Zudem werden durch interkulturelle Teamentwicklungsmaßnahmen und Konfrontation mit verschiedenen Weltanschauungen auch die beruflichen Handlungskompetenzen der Auszubildenden gestärkt (vgl. Schuhmacher/Geschwill 2013, 192; Stotz/Wedel-Klein 2013, 53; Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2007, 4ff.). Die gezielte Förderung einzelner Auszubildender und eine regelmäßige Leistungsbewertung der Lehrlinge im Rahmen des Talent Managements kann sich positiv auf die Qualität der Lehr-Lern-Prozesse auswirken (vgl. Immerschitt/Stumpf 2014, 201).

4.3 Employer Branding als attraktiver Ausbildungsbetrieb

Besonders das Employer Branding kann die Attraktivität der Ausbildung beeinflussen. Das Image der Firma, die Betriebskultur und die Positionierung der Mitarbeiter ihrem Unternehmen gegenüber sind für potenzielle Auszubildende bedeutende Einflussfaktoren in ihrer Entscheidungsfindung. Um sich als Organisation im ‚War for Talents‘ durchzusetzen, ist es notwendig, sich von anderen Unternehmen abzugrenzen und hervorstechen. Das Employer Branding, welches sich Konzepten aus dem Fachbereich des Marketings bedient, um potenzielle Mitarbeiter zu finden und langfristig an die Organisation zu binden, ist solch eine Maßnahme (vgl. Schuhmacher/Geschwill 2013, 34f.; Büttgen/Kissel 2013, 107ff.).

Das Employer Branding betont die Vorzüge des Unternehmens als Alleinstellungsmerkmal, welches man als Employee Value Proposition (EVP) bezeichnet (vgl. Stotz/Wedel-Klein 2013, 5ff.; Schuhmacher/Geschwill 2013, 34ff.). Eine starke Arbeitgebermarke vermittelt das Image der Organisation sowie die Unternehmenswerte und die Vorzüge des Unternehmens als Arbeitgeber. Wichtig dabei ist, dass die Leistungsversprechen, die mit der Marke verbunden sind, eingehalten werden und die Marke eine eindeutige Botschaft kommuniziert (vgl. Immerschitt/Stumpf 2014, 35ff.). Die Gestaltung der Arbeitgebermarke kann unbewusst erfolgen oder aktiv gesteuert werden, nämlich »[...] durch positives oder negatives Handeln [...] oder durch Unterlassen [...]« (Radermacher 2013, 1).

Die Wirkung des Employer Brandings richtet sich dabei nicht ausschließlich an potentielle Bewerber, sondern auch an die bereits vorhandenen Mitarbeiter (internes Employer Branding) und die Umwelt der Organisation, wie zum Beispiel Kunden, Lieferanten und Medien (externes Employer Branding) (vgl. Siebrecht 2012, 105; Künzel 2013, 2). Das interne Employer Branding hat zum Ziel, die Mitarbeiter zu einer Identifikation mit dem Unternehmen zu motivieren, dabei ist das Ziel, dass sich die Mitarbeiter auch außerhalb der Arbeit durch ihre positive Einstellung

und ihr markenkonformes Verhalten (Behavioral Branding) am Aufbau und Erhalt eines attraktiven Images des Unternehmens beteiligen (vgl. DGFP e.V. 2012, 107f.).

Die Instrumente des Employer Brandings lassen sich nicht pauschalisieren und hängen von der Größe, den Ressourcen und den Intentionen des Unternehmens ab. So ist beispielsweise der Einsatz von Social Media im Rahmen einer Kosten-Nutzen-Betrachtung nicht für alle Unternehmen sinnvoll. Ein Resultat der Entwicklung einer Employer Brand und der Maßnahmen des Employer Brandings ist auch eine bewusste Gestaltung einer Unternehmenskultur, die für die Mehrheit der potenziellen Auszubildenden ein wesentlicher Faktor bei der Wahl des Arbeitgebers ist (vgl. Tometschek 2013, 80).

Neben genannten Strategien ist es für ein Unternehmen auch möglich, seine Attraktivität als Employer Brand durch soziales Engagement (vgl. Waßmann 2014, 13ff.; Wollert 2013, 175ff.), eine Unterstützung seiner Mitarbeiter beim Erhalt ihrer Gesundheit (vgl. Al-Omary 2013, 15f.) sowie faires und entgegenkommendes Verhalten im Fall einer Kündigung (vgl. ter Horst 2014, 323) zu steigern.

4.4 Vermarktung betrieblicher Ausbildung als Arbeitgeberattraktivitätsmerkmal

Im Kampf um motivierte und geeignete Auszubildende zur langfristigen Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen sehen ausbildende Betriebe zunehmend die Notwendigkeit, ihre Ausbildungsplätze aktiv zu bewerben und sich als attraktiven Ausbildungsbetrieb auf dem Ausbildungsmarkt zu positionieren (vgl. Redaktionsbüro Diehl 2013; Braun 2007, 11). Konkret umfasst das Ausbildungsmarketing »[...] alle Maßnahmen der Ansprache, Information und der Begeisterung interner und externer Zielgruppen für die Ausbildung im Unternehmen« (Braun 2007, 14, zitiert nach DGFP e.V. 2004, 24). Hierbei steht jedoch nicht die Quantität im Vordergrund. Ziel des Ausbildungsmarketings ist es, in Zusammenhang mit dem Employer Branding junge, qualifizierte Auszubildende zu gewinnen und diese zur Sicherung des Fachkräftebedarfs langfristig an die Organisation zu binden (vgl. Braun 2007, 18; Czaplinski 2012, 5ff.).

Dabei gilt es, die Zielgruppen genau zu definieren und das Ausbildungsmarketing entsprechend zu gestalten. Diese Handlungsweise kann als zielgruppengerechtes Personalmarketing verstanden werden, da Personalmarketing die Gestaltung der Personalpolitik einer Organisation unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Belegschaft sowie künftiger potenzieller Mitarbeiter umfasst (vgl. Schank 2011, 280; Braun 2014, 13). Die Motivation und Bindung der Beschäftigten sowie die Rekrutierung neuer Mitarbeiter sind das Ziel (vgl. Kutz 2012, 4).

Interne Zielgruppe ist neben den Auszubildenden auch das Berufsbildungspersonal. So soll im Zusammenhang mit dem internen Employer Branding nicht nur die Arbeitgebermarke gestärkt, sondern auch die Notwendigkeit qualitativ hochwertiger Ausbildung an die beteiligten (aber auch unbeteiligten) Mitarbeiter vermittelt werden. Die Zielgruppe des externen Ausbildungsmarketings sind neben der Gruppe der potenziellen Bewerber auch etwaige Einflussgruppen, wie zum Beispiel Eltern oder Lehrer (vgl. Braun 2014, 14f.). Um sowohl interne als auch externe

Zielgruppen zu erreichen, ist eine moderne Gestaltung des Ausbildungsmarketings nötig. Das Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache definiert ‚modern‘ zunächst als »in der jüngsten, letzten Zeit aufgekommen« und weiter als »dem neuesten Stand der gesellschaftlichen, wissenschaftlichen oder technischen Entwicklung entsprechend« (DWDS 2016) – folglich sollte im Rahmen des modernen Ausbildungsmarketings also sowohl der Ausbildungsbetrieb als auch der Ausbildungsberuf zeitgemäß beworben werden (vgl. Redaktionsbüro Diehl 2013). Beispielfähig sind ein gelungener Internetauftritt, öffentliche Werbung, ein Tag der offenen Tür, Praktika oder regionale Kooperationen, beispielsweise in Form von Schulpatenschaften (vgl. SPI Consult GmbH 2012, 8). Die individuelle Förderung im Rahmen des Talent Managements bzw. Diversity Managements kann bspw. in dem Angebot eines Auszubildenden-Stipendiums für einen mehrwöchigen Sprachkurs im Ausland oder durch das Angebot eines Deutschkurses für Auszubildende mit Migrationshintergrund bestehen. Um der gewünschten Zielgruppe das Unternehmen näher zu bringen, eignet sich beispielsweise ein Auftritt auf einer Bildungsmesse, der Erfahrungsbericht eines Auszubildenden oder auch eine ansprechende Präsenz innerhalb der sozialen Medien. Eine weitere Möglichkeit der Vermarktung der sowohl qualitativ hochwertigen als auch attraktiven Ausbildung ist die Platzierung von Erfahrungsberichten oder Videos einiger Auszubildender auf der unternehmenseigenen Homepage oder innerhalb der sozialen Medien (vgl. Reemtsma 2014; Deutsche Bahn AG o.J.). Des Weiteren kann das Marketing auch über regelmäßige Video-Podcasts oder eine Mitarbeiterzeitung realisiert werden. Die Vorzüge und Inhalte der Berufsausbildung können hier – teilweise von den Auszubildenden persönlich – geschildert werden, um so den internen und externen Zielgruppen des Ausbildungsmarketings die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit der Berufsausbildung näher zu bringen (vgl. Reemtsma 2013). Auch ein ‚Tag der offenen Tür‘ kann organisiert werden. Die Führung durch den Betrieb kann auch hier – zumindest partiell – ein Auszubildender durchführen und so seine Erfahrungen mit den potenziellen Interessierten teilen. Auch hier hängen die Möglichkeiten eines Unternehmens von seiner Größe sowie seinen finanziellen und personellen Ressourcen ab (vgl. Redaktionsbüro Diehl 2013).

5 Fazit und Handlungsempfehlungen

Anhand der vorausgegangenen Betrachtungen kann festgestellt werden, dass sich die Qualität der Ausbildung (aus organisationaler, personaler und didaktisch-methodischer Sicht) und die Arbeitgeberattraktivität teils in hohem Maße wechselseitig bedingen bzw. positiv beeinflussen können, und dieses im Idealfall in angemessener Form durch ein modernes Ausbildungsmarketing kommuniziert werden kann bzw. sollte. Hierbei sind die beschriebenen Vorgehensweisen des Ausbildungsmarketings nicht für Betriebe jeder Größe und Branche anzuwenden. Zum einen sind einige der Beispiele mit einem hohen Kostenaufwand verbunden, den häufig nur große Unternehmen bewältigen können. Zum anderen ist der Einsatz der aufgeführten Marketinginstrumente nicht für alle Unternehmen sinnvoll. In diesem Zusammenhang könnte sich in einem anderen Rahmen eine genauere Betrachtung der Arbeitgeberattraktivitätskonzepte und Aus-

bildungsmarketinginstrumente im Hinblick auf ihre Kompatibilität mit Klein-, Mittel- und Großbetrieben anschließen.

Während v.a. viele global agierende Unternehmen bereits die Notwendigkeit zum Handeln erkannt haben und auch über die nötigen Mittel verfügen, um umfassendes Ausbildungsmarketing und Personalmanagement zu betreiben, fehlt es den meisten KMU nicht nur an Ressourcen, sondern auch an Verständnis für die Notwendigkeit, diese Instrumentarien verstärkt zur Veränderung ihrer Unternehmensstrukturen bzw. -kulturen einzusetzen. Besonders in strukturschwachen Gegenden mit geringer Bevölkerungsdichte stellt der Wettbewerb um qualifizierte Nachwuchskräfte die KMU vor erhebliche Herausforderungen. Denn in Zeiten, in denen nichts so beständig wie der Wandel zu sein scheint und in denen die Nachwuchskräfte komplex ausgeprägte und zum Teil neue Bedürfnisse haben, müssen auch die KMU tätig werden, wenn sie im Wettbewerb um qualifizierte Kräfte bestehen wollen. Für sie ist es daher sinnvoll, sich auf regionaler Ebene als qualitätsfokussierter Ausbildungsbetrieb zu engagieren, sich (weiter) zu entwickeln und auf dieser Basis professionelles Ausbildungsmarketing in einem angemessenen Rahmen durchzuführen. Eine nachhaltige, in den Betrieb hineinwirkende (also interne) sowie externe Etablierung als moderner Ausbildungsbetrieb und somit innovativer Arbeitgeber der Region kann der Konkurrenzfähigkeit des Unternehmens langfristig zugutekommen.

Wie in diesem Beitrag angedeutet, kann bzgl. der betrieblichen Herausforderung, inwiefern sich die Qualität der betrieblichen Berufsausbildung, das moderne Ausbildungsmarketing und eine nachhaltige Arbeitgeberattraktivität gegenseitig positiv beeinflussen können, ein professionisiertes Berufsbildungspersonal eine Schlüsselrolle in all diesen Prozessen bzw. bzgl. der Wechselwirkungen eben dieser einnehmen. Dieses bedeutet dann jedoch auch die (Weiter-)Entwicklung und Etablierung von geeigneten berufspädagogischen Qualifizierungskonzepten und Professionalisierungsstrategien – z.B. auch im Kontext von Diversity Management, Talent Management oder Generationen-Management.

Literatur

Al-Omary, F. S. (2013): Medialer Erfolg: Wie Gesundheitsthemen Marketing und PR beeinflussen und wie Unternehmen davon profitieren können. In: Buchenau, P. (Hrsg.): Chefsache Gesundheit. Der Führungsratgeber fürs 21. Jahrhundert. Wiesbaden, 1-18.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2014a): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/2061> (29.08.2016).

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2014b): Leitfaden. Qualität der betrieblichen Berufsausbildung. Bielefeld.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (o.J.): Definition Kompetenzbegriff. Online: <http://www.bibb.de/de/8570.php> (13.01.2015).

Birri, R. (2014): Human Capital Management. Ein praxiserprobter Ansatz für ein strategisches Talent Management. Wiesbaden.

Blickle, G. (2014): Personalentwicklung. In: Nerdinger, F./Blickle, G./Schaper, N. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie (Lehrbuch mit Online-Materialien). Berlin, Heidelberg, 291-318.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Berufsbildungsgesetz (BBiG). Nicht-amtliche Veröffentlichung. Online: http://www.bmbf.de/pubRD/bbig_20050323.pdf (12.12.2014).

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014): Berufsbildungsbericht 2014.
bpb – Bundeszentrale für politische Bildung (2010): Die duale Ausbildung. Online: <http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/55198/die-duale-ausbildung> (11.12.2014).

bpb – Bundeszentrale für politische Bildung (2013): Betriebliche Berufsausbildung. Online: <http://www.bpb.de/nachschlagen/datenreport-2013/bildung/173129/betriebliche-berufsausbildung> (30.12.2014).

Braun, S. (2007): Neuere Ansätze des Ausbildungsmarketing für mittelständische Unternehmen. Unter besonderer Berücksichtigung der Employability. Norderstedt.

Braun, S. (2014): Ausbildungsmarketing zur erfolgreichen Nachwuchsbeschaffung. Neue Ansätze für mittelständische Unternehmen unter Berücksichtigung der Employability. Hamburg.

Brüggemann, H./Bremer, P. (2012): Grundlagen Qualitätsmanagement. Von den Werkzeugen über Methoden zum TQM. 2012. Wiesbaden.

Bundesausschuss für Berufsbildung (1972): Empfehlung über die Eignung der Ausbildungsstätten. Online: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA13.pdf> (10.01.2015).

Büttgen, M./Kissel, P. (2013): Der Einsatz von Social Media als Instrument des Employer Branding. In: Stock-Homburg, R. (Hrsg.): Handbuch Strategisches Personalmanagement. Wiesbaden, 108-124.

Christiani – Technisches Institut für Aus- und Weiterbildung (2009): 10 Thesen zum Beruflichen Ausbildungspersonal. Bilanz und Perspektiven. Online: http://www.bdab.de/fileadmin/files/pdf/DDB_4-2009_10_Thesen_4_Seiten.pdf (11.01.2015).

Czaplinski, R. (2012): Die Herausforderungen an das Ausbildungsmarketing. Norderstedt.

Deutsche Bahn AG (o.J.): Ausbildung Deutsche Bahn. Online: <https://karriere.deutschebahn.com/de/de/jobs/schueler/berufsausbildung/> (22.01.2015).

DGFP e.V. - Deutsche Gesellschaft für Personalführung e.V. (Hrsg.) (2012): Employer Branding. Die Arbeitgebermarke gestalten und im Personalmarketing umsetzen. Bielefeld.

Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.): DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Online: <http://www.dwds.de/wb/modern> (29.08.2016).

Eberhard, V./Ulrich, J. G. (2013): Mangelnde Ausbildungsreife – ein umstrittenes Thema. In: Appel, W./Michel-Dittgen, B. (Hrsg.): Digital Natives. Wiesbaden.

Enaux, C./Henrich, F. (2011): Strategisches Talent-Management. In: Meifert, M. T. (Hrsg.): Strategische Personalentwicklung. Talente systematisch finden, entwickeln und binden. Freiburg im Breisgau.

Hansen, K. (2014a): CSR und Diversity. Verständnis von Diversity. In: Hansen, K. (Hrsg.): CSR und Diversity Management. Erfolgreiche Vielfalt in Organisationen. Berlin, Heidelberg, 1-51.

Heyse, V./Ortmann, S. (2008): Talentmanagement in der Praxis. Eine Anleitung mit Arbeitsblättern, Checklisten, Softwarelösungen. Münster, München [u.a.].

Holste, J. H. (2012): Arbeitgeberattraktivität im demographischen Wandel. Eine multidimensionale Betrachtung. Springer Gabler Results. Wiesbaden.

Hucke, M./Füssel, B./Goll, A./Dietl, S. (2013): Generation Y - Wie man die Berufseinsteiger von morgen erreicht. In: Stock-Homburg, R. (Hrsg.): Handbuch Strategisches Personalmanagement. Wiesbaden, 126-148.

IG Metall Vorstand (2005): Qualitätsrahmen für die Berufsausbildung. Online: https://www.deqavet.de/_media/PDF_allgemein/Qualitaetsrahmen_Berufsbildungsausschuss.pdf (12.01.2015).

IHK Berlin – Industrie- und Handelskammer Berlin (2015): Ausbilderlehrgänge (AEVO). Online: http://www.ihk-berlin.de/aus_und_weiterbildung/Lehrgaenge__Seminare/Unser_Angebot/Ausbilderqualifizierung__Dozentenqualifizierung/813802/Ausbilderlehrgaenge.html (10.01.2015).

IHK zu Schwerin – Industrie- und Handelskammer zu Schwerin (2015a): Fragen- und Kriterienkatalog. TOP-Ausbildungsbetrieb 2015 der IHK zu Schwerin. Online: http://www.ihkzuschwerin.de/linkableblob/snihk24/produktmarken/bildung/downloads/2974460/.5/data/Fragen-_und_Kriterienkatalog-data.pdf (05.01.2015).

IHK zu Schwerin – Industrie- und Handelskammer zu Schwerin (2015b): Ausschreibung zum TOP-Ausbildungsbetrieb 2015. Online: http://www.ihkzuschwerin.de/produktmarken/bildung/Top_Ausbildungsbetrieb/2656208/4_Ausschreibung_Top_Ausbildungsbetrieb.html (05.01.2015).

Immerschitt, W./Stumpf, M. (2014): Employer Branding für KMU. Der Mittelstand als attraktiver Arbeitgeber. Dordrecht.

Kamiske, G. F./Brauer, J.-P. (2011): Qualitätsmanagement von A - Z. Wichtige Begriffe des Qualitätsmanagements und ihre Bedeutung. München.

Klaffke, M. (2014a): Erfolgsfaktor Generationen-Management – Handlungsansätze für das Personalmanagement. Begründung Generationen-Management. In: Klaffke, M. (Hrsg.): Generationen-Management. Konzepte, Instrumente, Good-Practice-Ansätze, 4-25.

Klaffke, M. (Hrsg.) (2014b): Generationen-Management. Konzepte, Instrumente, Good-Practice-Ansätze.

Klaffke, M. (2014c): Millennials und Generation Z – Charakteristika der nachrückenden Arbeitnehmer-Generation. In: Klaffke, M. (Hrsg.): Generationen-Management. Konzepte, Instrumente, Good-Practice-Ansätze, 57-82. KMK – Kultusministerkonferenz (2014a): FAQ: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). Online: <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/faq.html> (16.12.2014).

KMK – Kultusministerkonferenz (2014b): Rahmenlehrpläne zu Ausbildungsberufen nach BBiG/HwO. Online: <http://www.kmk.org/bildung-schule/berufliche-bildung/rahmenlehrplaene-zu-ausbildungsberufen-nach-bbighwo.html> (14.12.2014).

Kump, B. (2014): Organisationale Lern- und Wissensprozesse. Ein Evergreen: die Idee der »lernenden Organisation«. In: Cress, U./Hesse, F. W./Sassenberg, K. (Hrsg.): Wissenskollektion. 100 Impulse für Lernen und Wissensmanagement in Organisationen. Wiesbaden, 38-53.

Künzel, H. (2013): Erfolgsfaktor Employer Branding. Mitarbeiter binden und die Gen Y gewinnen. Erfolgsfaktor Serie. Berlin, Heidelberg.

Küper, Wolfram (2015): Ausbildung der Ausbilder - AdA-Kurs zur Ausbildereignungsprüfung. Online: <http://www.ausbildungfuerausbilder.de/ausbildung-der-ausbilder-ada-schein-kurs.html> (10.01.2015).

Kutz, K. (2012): Handlungsempfehlungen für das Ausbildungsmarketing im Internet auf Basis einer praxisbezogenen Analyse: Formen von Maßnahmen und Potenziale externer Dienstleistungsangebote. Norderstedt.

Mueller, E. (2014): Qualitätsmanagement für Unternehmer und Führungskräfte. Was Entscheider wissen müssen. Berlin, Heidelberg.

Nerdinger, F. W. (2014a): Organisationsentwicklung. Lernende Organisation. In: Nerdinger, F./Blickle, G./Schaper, N. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie (Lehrbuch mit Online-Materialien). Berlin, Heidelberg, 167-169.

Nerdinger, F. W. (2014b): Teamarbeit. Teamdesign: Homogene vs. heterogene Gruppen? In: Nerdinger, F./Blickle, G./Schaper, N. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie (Lehrbuch mit Online-Materialien). Berlin, Heidelberg, 104-118.

Nittel, D. (2000): Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Von der Mission zur Profession? Stand um Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Online: <http://www.die-bonn.de/doks/2000-professionalisierung-01.pdf> (12.01.2015).

Radermacher, S. (2013): Die Herausforderungen des Employer Branding. In: Künzel, H. (Hrsg.): Erfolgsfaktor Employer Branding. Mitarbeiter binden und die Gen Y gewinnen. Berlin, Heidelberg, 1-16.

Rausch, A. (2011): Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung. Wiesbaden.

Rebmann, K./Tenfelde, W. (2008): Betriebliches Lernen. Explorationen zur theoriegeleiteten Begründung, Modellierung und praktischen Gestaltung arbeitsbezogenen Lernens. In: Rebmann, K. (Hrsg.): Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. München, Mering.

Rebmann, K./Tenfelde, W./Schlömer, T. (2011): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe. Gabler Lehrbuch. Wiesbaden.

Redaktionsbüro Diehl (2013): Ausbildungsmarketing: Den Jugendlichen zeigen, dass sie in diesem Beruf erfolgreich sein können - bildungsklick.de. Interview mit dem Präsidenten des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser. Online: <http://bildungsklick.de/a/86800/ausbildungsmarketing-den-jugendlichen-zeigen-dass-sie-in-diesem-beruf-erfolgreich-sein-koennen/> (20.01.2015).

Reemtsma Cigarettenfabriken GmbH (2013): Rauchzeichen. Online: http://www.reemtsma.com/images/broschueren/Reportage_Azubis.pdf (22.01.2015).

Reemtsma Cigarettenfabriken GmbH (2014): Erfahrungsberichte. Online: http://www.reemtsma.com/index.php?option=com_content&view=article&id=220&Itemid=426 (22.01.2015).

Rehfeldt, J. (2012): Der gestaltete Lernkontext. Lernen im informellen betrieblichen Kontext. Wiesbaden.

Ruthus, J. (2013): Employer of Choice der Generation Y. Herausforderungen und Erfolgsfaktoren zur Steigerung der Arbeitgeberattraktivität. Wiesbaden.

Ruthus, J. (2014): Arbeitgeberattraktivität aus Sicht der Generation Y. Handlungsempfehlungen für das Human Resources Management. Wiesbaden.

Schank, C. (2011): Die Betriebswahl im dualen System der Berufsausbildung. Eine empirische Analyse aus mittelstandsökonomischer Perspektive. Wiesbaden.

Schaper, N. (2014): Aus- und Weiterbildung: Konzepte der Trainingsforschung. In: Nerding, F./Blickle, G./Schaper, N. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie (Lehrbuch mit Online-Materialien). Berlin, Heidelberg, 461-488.

Schelten, A. (2010): Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart.

Schuhmacher, F./Geschwill, R. (2013): Employer Branding. Human Resources Management für die Unternehmensführung. Wiesbaden.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (13.01.2015).

Siebrecht, S. (2012): Besonderheiten des Internal Branding: Behavioral Branding und Leadership Branding. In: Deutsche Gesellschaft für Personalführung (DGFP) e. V. (Hrsg.): Employer Branding. Die Arbeitgebermarke gestalten und im Personalmarketing umsetzen. Bielefeld, 105-122.

SPI Consult GmbH (2012): Leitfaden Ausbildungsmarketing. Wie ich meinen Azubi finde. Online: http://www.spiconsult.de/fileadmin/Dokumente/Publikationen/leitfaden_screen_7.pdf (20.01.2015).

Stock-Homburg, R. (2013): Strategisches Personalmanagement. Ein ganzes Bündel von Herausforderungen für Unternehmer und Manager. In: Stock-Homburg, R. (Hrsg.): Handbuch Strategisches Personalmanagement. Wiesbaden, 3-8.

Stotz, W./Wedel-Klein, A. (2013): Employer Branding. Mit Strategie zum bevorzugten Arbeitgeber. München.

ter Horst, A. (2014): Virtuelles Einzel-Outplacement als individuelle Begleitung beim Stellenabbau. In: Graf, N. (Hrsg.): Innovationen im Personalmanagement. Die spannendsten Entwicklungen aus der HR-Szene und ihr Nutzen für Unternehmen. Wiesbaden, 323-331.

Thiele, P. (2011): Vorwort. In: Albrecht, G. (Hrsg.): Betriebliches Ausbildungspersonal im (demografischen) Wandel. Konstanz, 5-6.

Thoma, C. (2014): Generationen-sensible Personal- und Karriereentwicklung – Lebenslanges Lernen fördern. In: Klaffke, M. (Hrsg.): Generationen-Management. Konzepte, Instrumente, Good-Practice-Ansätze, 159-174.

Tometschek, R. (2013): Employer Branding: Innen beginnen. In: Buckmann, J. (Hrsg.): Einstellungssache: Personalgewinnung mit Frechmut und Können. Frische Ideen für Personalmarketing und Employer Branding. Wiesbaden, 76-90.

Waßmann, J. (2014): Grundlagen der CSR aus der Perspektive des Marketings. Historische Entwicklung und Begriffsklärung. Wiesbaden.

Werther, S./Jacobs, C. (2014a): Lernende Organisation. In: Brodbeck, F. C./Kirchler, E./Woschée, R. (Hrsg.): Die Wirtschaftspsychologie. Berlin, Heidelberg, 41-76.

Werther, S./Jacobs, C. (2014b): Organisationsentwicklung – Freude am Change. In: Brodbeck, F. C./Kirchler, E./Woschée, R. (Hrsg.): Die Wirtschaftspsychologie. Berlin, Heidelberg.

Wollert, A. (2013): Corporate Social Responsibility – eine neue Herausforderung für unsere Unternehmen? In: Pappmehl, A./Tümmers, H. J. (Hrsg.): Die Arbeitswelt im 21. Jahrhundert. Herausforderungen, Perspektiven, Lösungsansätze. Wiesbaden, 175-186.

Katharina Peinemann/Michael Peinemann

Berufsorientierung als Tätigkeitsfeld des Bildungspersonals bei Bildungsdienstleistern in geförderten Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung

1 Einleitung

Schülern stehen während der Erstberufswahlentscheidung Lehrer sowie Berufsberater und Eltern zur Seite. In fortgeschrittenem Alter werden Erwerbslose oder von Erwerbslosigkeit bedrohte Personen i.d.R. von Fallmanagern der Bundesagentur für Arbeit sowie durch (pädagogisches) Fachpersonal bei Bildungsdienstleistern betreut. Das beteiligte Bildungspersonal muss sich entsprechend mit der Thematik der beruflichen Orientierung von Teilnehmenden auseinandersetzen, um diese im Prozess unterstützen zu können. Diettrich (2009) formuliert die Berufsorientierung als eine Aufgabe des Bildungspersonals, welcher aktuell sowie in Zukunft mehr Bedeutung zukommen wird und eine Professionalisierung in unterschiedlichen Feldern notwendig macht (vgl. Diettrich 2009, 2). Aus den unterschiedlichen Ausgangssituationen und Lebenslagen der Bildungsrezipienten heraus ergeben sich entsprechend unterschiedliche Anforderungen an das Bildungspersonal bei Bildungsdienstleistern. Die Leistung der persönlichen beruflichen Orientierung ist mit dem Übergang von der allgemeinen in die berufliche Bildung nicht getan. Die bereits genannten Veränderungen der Gesellschaft und Arbeitswelt fordern auch weiterhin diese Auseinandersetzung vom Individuum sowie den Aufbau einer persönlichen berufsbiografischen Gestaltungskompetenz. Jedoch wird dies in Diskussionen innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bisher kaum betrachtet (vgl. Meyer 2014, 1). Daher sollen im Folgenden die Zielgruppen der geförderten beruflichen Weiterbildung beleuchtet und der (professionelle) Umgang des Bildungspersonals mit eben diesen, vor dem Hintergrund der Relevanz der beruflichen Orientierung, dargelegt werden.

2 Beruf und Berufsorientierung

Um von Berufsorientierung sprechen zu können, muss zunächst das Verständnis von Arbeit und Beruf geklärt werden. Unter dem Oberbegriff Arbeit wird eine sinnstiftende und Grundlage des Lebensunterhaltes bildende Tätigkeit verstanden (vgl. Hartmann 1972, 36ff.). Der Begriff des Berufs geht noch weiter und meint konkrete spezialisierte Tätigkeiten, die in ‚Arbeitskraftmustern‘ mehr oder weniger stabil festgelegt sind. Diese münden in der Beruflichkeit, der ‚Berufsform der Arbeitskraft‘, welche sich aus Qualifikationen zusammensetzt (vgl. Daheim 1977). Neben den fachlichen Inhalten, welche bspw. durch eine Berufsausbildung erworben werden, fasst Beruflichkeit außerdem nicht-fachliche Aspekte, die Berufsrollen zugeschrieben werden (vgl. Bolder et al. 2012; Baethge 2004, 337f.). Durch das Erwerben eines Berufes, anhand einer bedarfsgerechten Qualifikation, hat der Arbeitnehmer die Möglichkeit, seinen Lebensunterhalt zu erwirtschaften und sich durch die berufliche Sozialisation weiter zu entwickeln (vgl. Tiemann 2012, 52). Neben der Allokations- und Orientierungsfunktion des Berufes können somit individuelle Erwerbsbiografien gestaltet werden (vgl. Lipsmeier 1999, 24). Die Frage, ob dieses Verständnis von Beruf aufrechterhalten werden kann, geht schwerpunktmäßig mit dem Wandel des Arbeitsmarktes und den sich daraus ergebenden Anforderungen einher (vgl. Daheim 2002; Mol-daschl 2003). V.a. die wachsende Anzahl technologischer und kommunikationstechnischer

Neuerungen haben Auswirkungen auf die Organisation, Strukturierung und den Umfang von Arbeit (vgl. Dehnbostel 2007, 17). Ein flexibler Arbeitseinsatz der Arbeitnehmer, die Erweiterung der Fachkompetenz um Methodenkompetenz, Analysefähigkeit und weitere Kompetenzen lassen sich als neue Anforderungen an Arbeitnehmer formulieren (vgl. Baethge 2004, 343). Dies lässt die Frage aufkommen, wie ein Berufsbildungssystem, welches sich nach dem traditionellen facharbeiterbezogenen Berufskonzept richtet, dem angemessen entsprechen kann (vgl. Vogel 2013, 275ff.; Birkelbach et al. 2010) und wie mit Personen umgegangen wird, die dem erlernten Beruf nicht bis ins Rentenalter nachgehen können. Wie soll eine berufliche Orientierung gestaltet werden, wenn der Beruf als grundlegendes Konzept für diese nicht mehr genutzt werden kann? Wie wichtig das Berufskonzept für eine berufliche Orientierung, den Aufbau der eigenen Berufsbiografie und die Berufssicherheit ist, wurde u.a. durch Erhebungen von Schreibe/Söll erfasst (vgl. Schreiber/Söll 2014).

Deutlich wird, dass die berufliche Orientierung im Erwachsenenalter durch die Veränderung des Beschäftigungssystems und des Verständnisses des Berufsbegriffs immer komplexer wird. Teilnehmende in Weiterbildungsmaßnahmen sind mit dem Berufskonzept aufgewachsen und möchten auch weiterhin nach ebendiesem am Erwerbsleben teilhaben. Nur ist dies durch die vielseitigen Beschäftigungsformen nur bedingt möglich (vgl. Arnold/Pätzold 2011, 656; vgl. Diettrich 2009, 5f.).

Genauso wie Schüler benötigen Erwachsene in diesem Prozess Orientierungshilfen, Kenntnisse und Reflexionsfähigkeit bezüglich ihrer eigenen Fähigkeiten (vgl. Mahl et al. 2014, 3). Werden Schüler von Eltern, Peer Groups, Sozialpädagogen, Berufsberatern und Lehrkräften unterstützt (vgl. Dobischat et al 2010, 18f.; vgl. Bylinski 2014, 61f.; Herzog et al. 2006; Hartmann 1984), kommt bei erwachsenen Teilnehmenden diese Aufgabe den Berufsberatern und Fachkräften der Bildungsdienstleister zu. Des Weiteren beklagen sich Jugendliche darüber, dass kein Mangel an Informationen zur Berufswahl herrscht, vielmehr liege die Herausforderung im Umgang mit der Vielzahl an Daten (vgl. Pranger/Wieland 2005, 8). Wirft man einen Blick auf die Gesamtheit der möglichen Bildungsmaßnahmen in der Erwachsenenbildung, lässt sich diese Aussage auch auf erwachsene Teilnehmende übertragen.

Ein essentieller Punkt in der Berufsorientierung von Jugendlichen ist die realistische Einschätzung der eigenen Ressourcen (vgl. Rauner 2010, 63f.). Auch in der Erwachsenenbildung ist dieser Aspekt zu nennen, jedoch verfügen erwachsene Teilnehmende bereits über berufliche Erfahrungen und können ihre eigenen Ressourcen und Grenzen durch ein fortgeschrittenes Alter und entsprechende Lebenserfahrung anders einschätzen. Nachteilig an den gemachten Erfahrungen können hieraus resultierende Hemmnisse sein (vgl. Diettrich 2009, 12f.).

Als weitere Kernelemente der beruflichen Orientierung gelten Diagnostik und Beratung, individuelle Begleitung (und Förderplanung), Lernmotivation und Selbstlernkompetenz sowie Betriebspraktika. Eine Abstimmung und Ausdifferenzierung der Maßnahmen auf die konkreten Zielgruppen und deren Bedarfe kann als grundlegend für eine erfolgreiche berufliche Orientierung angesehen werden (vgl. Euler/Severing 2010, 4ff.). Auch wenn sich Euler/Severing auf Jugendliche beziehen, sind Maßnahmen für erwachsene Teilnehmende, die von der Bundesagentur für Arbeit gefördert werden, ähnlich aufzubauen. Die Beratung zu Beginn der Maß-

nahmen muss die persönliche berufliche Orientierung berücksichtigen, um die Motivation des Teilnehmenden dahingehend zu fördern, einen geeigneten Plan zu erstellen. Auf diese Weise kann gewährleistet werden, dass am Ende der Maßnahme ein positiver Übergang in den Arbeitsmarkt gelingt.

Es gilt den Spagat zwischen den Wünschen bzw. Vorstellungen des Individuums und den Anforderungen des Arbeitsmarktes zu bewerkstelligen. Daraus ergeben sich für die durchführende Fachkraft diverse Herausforderungen. In der Praxis heißt das, der Teilnehmende muss dazu angeleitet werden, eigenständige Erfahrungen im neuen beruflichen Umfeld zu sammeln. Dies erfolgt in der Regel in Praxisphasen, die in die Maßnahme integriert werden. Diese müssen akquiriert, begleitet und gecoacht werden. Die neue Rolle als Praktikant muss mit dem Teilnehmenden besprochen werden, damit es nicht dazu kommt, dass Rollenkonflikte die eigentlichen Erfahrungen beeinträchtigen. Dieses Vorgehen ist notwendig, da durch eigene Erfahrung die Kompetenzentwicklung angestoßen werden kann (vgl. Diettrich 2009, 14).

Berufsorientierung soll vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens und der persönlichen Biografie erfolgen. Einzubeziehende Indikatoren sind Interessen, Ansprüche, Entwicklungsmöglichkeiten, Arbeitsmarktanpassung, betriebliche Voraussetzungen, Zufriedenheit oder die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung (vgl. Meyer 2014, 1).

Fachpersonal in der Berufsorientierung erwachsener Teilnehmender muss den vorherigen Ausführungen folgend nachstehende Aspekte berücksichtigen:

- vergangene Erwerbsbiografie,
- Komplexität der Anforderungen,
- Beschäftigungs- und Berufsbildungssystem,
- Arbeitsmarktkennntnisse,
- Orientierungshilfe,
- Vielzahl an Informationsreizen,
- Selbstreflexionsfähigkeit,
- berufliche Vorerfahrungen,
- Diagnostik,
- Beratung, Coaching, individuelle Begleitung,
- Förderplanung/Kompetenzentwicklung,
- Lernmotivation/Selbstlernkompetenz,
- Praxisphasen,
- Konfliktbewältigung,
- individuelle Interessen,
- Entwicklungsmöglichkeiten.

3 Bildungsdienstleister und Bildungspersonal in geförderten Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung

Bildungsdienstleister sind auch unter dem Begriff der Bildungsträger bekannt, jedoch beschreibt der Begriff der Dienstleistung den Tätigkeitsbereich eindeutiger. Diese Institutionen werden entsprechend den formalrechtlichen Voraussetzungen beauftragt, Maßnahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu organisieren und durchzuführen. Die Institutionen unterscheiden sich in Motiven, Angeboten sowie Geschäftsformen, jedoch ist i.d.R. ein ökonomisches Interesse mit der Durchführung verbunden (vgl. Gnahn 2001, 312f.; vgl. Nuissl 2001, 87). Das Tätigkeitsfeld lässt sich als umfassend beschreiben, variiert aber je nach Trägerschaft und Institution. Neben projektbasierten Formaten wie bspw. der Berufsorientierung liegen weitere Tätigkeitsfelder v.a. in der Aus- und Weiterbildung von Personen. Diese lassen sich wiederum in drei Arbeitsbereiche aufteilen: a) öffentlich geförderte Maßnahmen und Projekte, b) spezifische Angebote für Unternehmen und c) individuelle Angebote für Einzelpersonen (vgl. Holz 2001, 24).

Wie im Titel des Beitrages vermerkt, interessiert im Folgenden der Bereich a) der geförderten Maßnahmen, da bei dieser Personengruppe, aufgrund ihrer Spezifika, die berufliche Neu- oder Umorientierung als relevant betrachtet wird.

3.1 Bildungspersonal bei Bildungsdienstleistern

Unter dem Begriff des (Berufs-)Bildungspersonals werden Lehrkräfte, Ausbilder, Trainer, Coaches etc. verstanden (vgl. Diettrich 2009, 3). Dass Berufsorientierung für Lehrkräfte im schulischen Umfeld als ein relevantes Handlungsfeld verstanden wird, ist durch unterschiedliche Beiträge und Forschungsvorhaben bestätigt worden (vgl. u.a. Dreer 2013). Wie bereits im vorhergehenden Kapitel beschrieben, ist für das Personal bei Bildungsdienstleistern die berufliche Neu- oder Umorientierung von Teilnehmenden ebenfalls ein Tätigkeitsbereich. Da dies allerdings nur eine Teilaufgabe ist und die Arbeitsmarktintegration stets im Vordergrund steht, ist diesem Thema bisher nicht viel Aufmerksamkeit geschenkt worden.

Für das Bildungspersonal bei Bildungsdienstleistern gibt es kein einheitliches Berufsbild, keine einheitlichen Zugangsvoraussetzungen, so liegt bspw. bei Lehrkräften im Schuldienst in der Regel ein abgeschlossenes Studium, bei Ausbildern in Betrieben eine Berufsausbildung sowie Ausbildereignung oder Meisterprüfung vor. Im Bereich der Weiterbildung gibt es facettenreiche Qualifikationen je nach Fachbereich oder Institution (vgl. Meyer 2008, 1). Vor dem Hintergrund, dass die durchführenden Fachkräfte als ausschlaggebend für die Qualität der Leistung gelten, ist der nicht geregelte Zugang, v.a. hinsichtlich der pädagogischen Professionalität, diskussionswürdig. Zwar zeichnen sich mittlerweile viele Bildungsdienstleister durch Zertifizierungen und Qualitätsmanagementsysteme aus, jedoch werden hier in den meisten Fällen lediglich die Prozesse des Unternehmens geregelt, weniger die notwendigen Qualifikationen der eingesetzten Fachkräfte (vgl. Meyer 2008, 2; Diettrich/Jahn 2008, 19). Als eine umfassende Aufgabe in allen Bereichen wird das Beraten und Begleiten von Teilnehmenden, die Organisation und das Ma-

nagement sowie die Steuerung von Bildungsprozessen benannt (vgl. Diettrich 2009, 9ff.). Die durchführende Fachkraft nimmt hier in mehrfacher Hinsicht eine Schlüsselrolle ein. Einerseits gilt es, durch persönliche Interaktion und Gespräche zur teilnehmenden Person Vertrauen aufzubauen sowie eine Grundlage zu schaffen, auf welcher zusammengearbeitet werden kann. Andererseits muss die Fachkraft über Kenntnisse bezüglich des regionalen Arbeitsmarktes und dessen Anforderungen verfügen, um realistische Strategien zu entwickeln (vgl. Meyer 2008, 2ff.). Lehrtätigkeit und Beratung sind in nahezu allen Arbeitsbereichen bei Bildungsdienstleistern gefordert, problematisch dabei ist, dass es in den meisten Fällen keine oder nur wenig Vorgaben hinsichtlich der notwendigen Kompetenzen bzw. Qualifikationen für das durchführende Personal gibt. Daher stellt sich die Frage, welche Kompetenzen das Bildungspersonal benötigt, um hier von Professionalität sprechen zu können (vgl. Rosendahl 2014, 94). In einer Umfrage des Bundesinstituts für Berufliche Bildung wurde herausgestellt, dass Weiterbildungseinrichtungen die ‚soft skills‘ des durchführenden Fachpersonals als wichtiger einschätzten als pädagogische Qualifikationen. Lediglich ein Drittel der Befragten gab pädagogische Qualifikation als bedeutungsvoll bei der Einstellung an (vgl. Koschek 2015, 15f.). Bei Betrachtung dieser Ergebnisse verwundert die Heterogenität der Fachkräfte nicht, da in erster Linie die fachliche Qualifikation den Zugang in die Weiterbildungsdienstleistung steuert.

Das subjektive professionelle Handeln der durchführenden Fachkräfte ist ausschlaggebend für den Verlauf sowie den Ausgang von Beratungs- und Bildungsprozessen. Je nach Arbeitsbereich und den dazugehörigen Rahmenbedingungen muss das durchführende Fachpersonal betrachtet werden (vgl. Bylinski 2014, 17ff.). Dies bedeutet, bei Bildungsdienstleistern arbeitet das Bildungspersonal u.a. auch unter den vorgegebenen Rahmenbedingungen der Fördermittelgeber. Hier ist berechnet, wieviel Geld die Einrichtung für die Beratung sowie Weiterbildung eines Teilnehmenden bekommt, in einigen Fällen ist außerdem der Zeitumfang vorgegeben. Daraus leitet sich ab, dass die Fachkräfte nicht nur den Ansprüchen der ihnen gegenüberstehenden Teilnehmenden entsprechen, sondern auch die Wirtschaftlichkeit des eigenen Bildungsunternehmens im Hinterkopf haben müssen. Hinzu kommt die Tatsache, dass das beteiligte Personal, je nach Institution und Ausbildung, den Prozess anders gewichtet. So ist für die Mitarbeiter der Arbeitsagenturen eine zügige Vermittlung wichtig, Schulen favorisieren den weiteren Schulbesuch, Bildungsdienstleister richten sich je nach Beauftragung nach den Förderrichtlinien und den Bildungsangeboten ihres eigenen Unternehmen-Portfolios (vgl. Bylinski 2014, 36).

Zusammenfassend müssen somit folgende Aspekte bzgl. der Aufgaben des Fachpersonals in der Berufsorientierung erwachsener Teilnehmender ergänzt werden:

- Organisation und Durchführung von Maßnahmen,
- ökonomische/wirtschaftliche Aspekte,
- Rahmenbedingungen,
- Arbeitsmarktintegration/Vermittlung/Wiedereingliederung,
- Beraten/Begleiten,
- Management,
- Steuerung von Bildungsprozessen,
- Beziehung aufbauen.

3.2 Arbeitsbereiche und Teilnehmende in der beruflichen Weiterbildung bei Bildungsdienstleistern

Wie bereits beschreiben sind einige Arbeitsbereiche bei Bildungsdienstleistern in der beruflichen Weiterbildung zu verorten. Dazu zählen »alle Formen, die zur beruflichen Kompetenzentwicklung beitragen und die nach dem Abschluss einer ersten Bildungsphase im Jugendalter stattfinden« (Schiersmann 2007, 24). Der Bereich wird in Fort- und Weiterbildung, Umschulung und das Lernen am Arbeitsplatz untergliedert (vgl. BMBF 2016). Die KMK formuliert als Zielgruppen der gesamten beruflichen Weiterbildung Personen »mit den unterschiedlichsten Bildungsvoraussetzungen, vom Arbeitslosen ohne Schul- und Berufsabschluss bis zur Führungskraft« (KMK 2015, 181).

Die Teilnehmenden an Maßnahmen bei Bildungsdienstleistern sind so heterogen wie das vorgestellte beteiligte Personal. Die Finanzierung ist je nach Ausgangslage u.a. über die Bundesagentur für Arbeit, das Jobcenter oder Rentenversicherungsträger geregelt. Selbstzahler, die einen spezifischen Kurs, wie bspw. die Vorbereitung auf die Ausbilderprüfung besuchen, sind ebenfalls Teilnehmende, die teilweise gefördert werden, sind aber vor dem hier beleuchteten Kontext der Berufsorientierung zu vernachlässigen, da sie in der Regel diese nicht benötigen. Je nach Bedarf wird der Teilnehmende beraten und einer seinen Bedürfnissen entsprechenden Maßnahme zugeordnet.

3.2.1 Maßnahmen zur Wiedereingliederung – Umschulung

Die Umschulung von Personen »soll zu einer anderen beruflichen Tätigkeit befähigen« (BBiG §1 Abs. 5). Diese Formulierung »andere berufliche Tätigkeit« deutet darauf hin, dass sich die in der Umschulung erlernte Tätigkeit von den Tätigkeiten der vorherigen Erstausbildung oder Berufstätigkeit unterscheidet. Der Sinn einer Umschulungsmaßnahme besteht darin, die betreffende Person durch eine Qualifizierung wieder in den Arbeitsmarkt zu integrieren (bspw. bei erwerbslosen Personen) bzw. die Qualifikation an die Tätigkeit anzupassen (bspw. bei ungelehrten Angestellten im Beschäftigungsverhältnis). Die Gründe für eine Umschulung können u.a. gesundheitliche Einschränkungen und daraus resultierende Berufsunfähigkeit oder konjunkturelle Veränderungen im Arbeitsbereich sein. Die Durchführung einer Umschulung kann dual (Betrieb und Berufsschule), schulisch (Berufsschule/Berufsfachschule) oder überbetrieblich (Bildungsdienstleister) organisiert sein. Je nach Ausgangssituation der Person ist eine Förderung der Bundesagentur für Arbeit oder der Jobcenter möglich (vgl. SGB III § 77 Abs. 3; SGB II § 16 Abs. 1). Möglichkeiten zur Förderung liegen nicht nur bei Erwerbslosen oder von Erwerbslosigkeit betroffenen Personen vor. Erwerbstätige können unter bestimmten Umständen ebenfalls gefördert werden (vgl. SGB II § 16 Abs. 1; vgl. BMA 2016). Weitere Finanzierungen sind über die Rentenversicherung (Umschulung aus gesundheitlichen Gründen, vgl. SGB VI § 16) oder die Berufsgenossenschaften (Umschulung aufgrund eines Arbeitsunfalls, vgl. SGB VII § 35) durchführbar.

In Umschulungsmaßnahmen bei Bildungsdienstleistern können alle genannten Fördermöglichkeiten Anwendung finden, woraus sich die Gruppe der Teilnehmenden einer Umschulungsmaßnahme zusammensetzt. In der Regel ist eine Erstberatung der Personen bereits durch den jeweiligen Fördermittelgeber durchgeführt worden, woraus die Empfehlung/Zuweisung in eine Maßnahme resultiert (vgl. BMAS 2016).

Inwieweit eine Beratung relevant für die berufliche Neu-/Umorientierung ist und Einfluss auf den weiteren Prozess bzw. den weiteren Verlauf der Berufsbiografie hat, wurde bereits dargelegt. In einer Studie der Humboldt Universität Berlin (2013) wurden Reha-Teilnehmende zum Gesamtprozess befragt. Hierbei wurde u.a. die Unzufriedenheit mit der Beratung sowohl der Fachkräfte in der Rehabilitation als auch der Mitarbeiter von Jobcentern sowie der Bundesagentur für Arbeit geäußert. Vor allem Transparenz hinsichtlich der Maßnahmen und individuelle Passgenauigkeit wurden bemängelt (vgl. Institut für Rehabilitationswissenschaften, HU Berlin 2013, 141, 149).

Auch wenn sich die Aussagen der Studie auf Teilnehmende des Rehabilitationsbereiches beschränken, kann nicht davon ausgegangen werden, dass es sich bei den weiteren benannten Personengruppen anders verhält. Dies lässt die Frage nach der Notwendigkeit zusätzlicher Beratungsgespräche durch die durchführende Institution/den durchführenden Bildungsdienstleiter aufkommen. Die bemängelte Transparenz könnte durch Einblicke in das Umschulungsprogramm behoben werden. Der Teilnehmende könnte sich einen Eindruck über die Maßnahme, die Inhalte und mögliche Anschlussperspektiven machen, bevor eine konkrete Entscheidung getroffen wird. Eine Beratung erscheint in Bezug auf die weitere persönliche berufliche Orientierung des Teilnehmenden sinnvoll, um den Einstieg als auch den erfolgreichen Abschluss einer Umschulungsmaßnahme positiv zu gestalten.

Die Anforderungen an die Zielgruppe der Umschüler, auf welche das Fachpersonal in der Berufsorientierung eingehen muss, lassen sich somit zusammenfassen:

- Arbeitsmarktintegration,
- gesundheitliche Besonderheiten,
- individuelle Stabilisierung,
- Förderbedingungen,
- Transparenz,
- individuelle Passung,
- Berufserfahrungen.

3.2.2 Maßnahmen zur Wiedereingliederung /Arbeitsmarktintegration – Erwerbslose Personen

Um erwerbslose Personen wieder in den Arbeitsmarkt einzugliedern, werden von der Bundesagentur für Arbeit bzw. von den kommunalen Jobcentern unterschiedliche Maßnahmen/Projekte aufgelegt, die sowohl Spezifika der Zielgruppe als auch die Anforderungen des Arbeitsmarktes

berücksichtigen (vgl. BA 2016a). Die Zuweisung von Kunden geschieht über die Bundesagentur für Arbeit/das Jobcenter. Die tatsächliche Durchführung liegt in der Regel nicht in ihrer Hand, sondern in der der Bildungsdienstleister. Die genaue Projektbeschreibung inklusive der einzelnen Schritte, Elemente, Kapazität, Laufzeit, Zielsetzungen etc. werden zwischen Auftraggeber und dem Auftragnehmer vereinbart (vgl. ebd.).

Handelt es sich um erwerbslose Personen, muss beachtet werden, dass die Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt durch verschiedene Faktoren beeinträchtigt sein kann, welche durch die Arbeitslosigkeit verursacht werden. Dass die Arbeitslosigkeit verschiedene Auswirkungen auf die Betroffenen hat, ist durch zahlreiche Forschungen erfasst (vgl. u.a. Lange/Lampert 2005; Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1975; Frese 1984). Der Umgang mit der eigenen Arbeitslosigkeit und mit den einhergehenden Veränderungen im persönlichen, sozialen sowie beruflichen Umfeld ist individuell zu bewältigen und stellt an die Betroffenen hohe Herausforderungen. Sowohl Kurzzeit- sowie Langzeitarbeitslosigkeit können gesundheitliche sowie psychologische Probleme oder auch gesellschaftliche/soziale Isolation mit sich bringen. Spannungen im familiären Umfeld durch finanzielle Einbußen sind als ein Detailaspekt zu nennen (vgl. Büchtemann/Rosenblatt 1981, 28ff.). Des Weiteren kann es durch langandauernde Arbeitslosigkeit und der daraus entstehenden Lücke in der Ausübung einer Tätigkeit zu einer Entqualifizierung der Betroffenen kommen. Bspw. gehören neue Technologien im Arbeitsfeld somit nicht mehr zum persönlichen Profil, wodurch es einer Neu- bzw. ‚Aufqualifizierung‘ bedarf, die erfolgen muss, bevor der Betroffene wieder in den Arbeitsmarkt eingegliedert werden kann (vgl. Brinkmann 1984, 456ff.). Es ist ersichtlich, dass die Betroffenen in der Situation der Arbeitslosigkeit Strategien benötigen, mit dieser umzugehen. Neben allen negativen Aspekten der Gesamtsituation besteht auch die Möglichkeit, das Ende einer Tätigkeit als Chance für eine berufliche Neu- oder Umorientierung zu nutzen (vgl. Frese 1984, 196). Die Bereitschaft, sich den Anforderungen des Arbeitsmarktes durch einen Berufswechsel anzupassen, ist bei Arbeitslosen höher als bei Erwerbstätigen (vgl. ebd., 201).

Die Weiterbildung von erwerbslosen Personen ist seit den 1970er Jahren ein großes Feld innerhalb der Erwachsenenbildung. Auch wenn versucht wird, die Zielgruppe durch die einzelnen Maßnahmen- und Projektbeschreibungen zu definieren, ist dies durch ihre starke Heterogenität kaum möglich. Des Weiteren verändern sich stetig die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Förderprogramme und Anforderungen des Arbeitsmarktes, die Auswirkungen auf die Zusammensetzung der Zielgruppe haben (vgl. Brödel 2011, 905). Durch den Verlust der Erwerbsarbeit ist die individuelle Lebensführung der Betroffenen verändert worden, eine Strukturierung des Tages entfällt und muss neu aufgebaut werden, berufliche Kontakte fallen ersatzlos weg und das Selbstwertgefühl verändert sich durch fehlende Anerkennung von beruflichen Leistungen. Der Umgang damit ist abhängig von der individuellen Persönlichkeitsstruktur, dem sozialen Umfeld oder auch der konkreten Lebenssituation der Betroffenen (vgl. ebd., 907f.).

Für die begleitenden Fachkräfte bedeutet dies eine teilnehmerorientierte Beratung und daran angelegte Planung der Weiterbildungsmöglichkeiten. Durch die enorme Heterogenität stellt dies hohe Ansprüche an die Professionalität der Fachkräfte. Da als Ziel der Maßnahmen eine Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt formuliert wird, ist, als weitere Herausforderung, die

Vermittlung der Personen in eine sozialversicherungspflichtige Anstellung zu nennen (vgl. Brödel 2011, 908ff.). Die Voraussetzungen der Teilnehmenden sind nicht nur heterogen, sondern in einigen Fällen auch als ungünstig in Bezug auf eine Arbeitsmarktintegration zu beschreiben. Dies wiederum erfordert eine intensive Beratung der Personen, eine dezidierte Arbeitsmarktanalyse, einen realistischen Abgleich der vorliegenden und geforderten Kompetenzen, sowie eine didaktisch teilnehmerorientierte Planung von Schulungsmaßnahmen, wobei Ansätze der Handlungsorientierung in der Regel als sinnvoll erachtet werden (vgl. ebd., 911ff.).

Bei der Zielgruppe der Erwerbslosen wird deutlich, dass den eigentlichen Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte – der Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt – verschiedene weitere Aufgaben vorausgehen müssen, um das Maßnahmenziel zu erreichen. Eine Beratung hinsichtlich der beruflichen Orientierung ist der erste Schritt in eine teilnehmerorientierte Bildungsplanung. Somit können folgende Punkte als Herausforderungen festgehalten werden:

- Förderbedingungen,
- persönliche Betreuung,
- gesundheitliche/psychische Besonderheiten,
- finanzielle Aspekte,
- Umgangsstrategien,
- gesellschaftliche Rahmenbedingungen,
- Tagesstrukturierung,
- Selbstwertgefühl,
- teilnehmerorientierte Beratung,
- Kompetenzabgleich,
- didaktische Planung,
- Unsicherheit/Motivationsprobleme/Leistungsbereitschaft.

3.2.3 Maßnahmen zur beruflichen Orientierung/Kompetenzfeststellung und Integration – Flüchtlinge

Eine weitere Gruppe von Teilnehmenden darf vor dem Hintergrund aktueller weltpolitischer Entwicklungen nicht unbeachtet bleiben, Menschen mit Fluchterfahrungen. Weltweit sind Millionen Menschen resultierend aus einem starken Anstieg politischer, ethnischer und religiöser Konflikte auf der Flucht vor Krieg, Bedrohung und Gewalt (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2016). Dies wirkt sich auch auf die Berufsbildung aus, da der Beruf und die Teilhabe am Arbeitsmarkt ein wichtiges Instrument gesellschaftlicher Integration ist. Somit steht das deutsche Bildungssystem vor der Herausforderung, Angebote zur beruflichen Orientierung zu schaffen, die das Erlernen der deutschen Sprache, eine solide Allgemein- und kulturelle Bildung, Rechtsvorschriften, Informationen über den Zugang zu Ausbildung und Fördermöglichkeiten sowie handlungs- und kompetenzorientierte Maßnahmen für Flüchtlinge mit guten Bleibeaussichten beinhalten (vgl. Esser 2016, 3).

Sind die Personen mit einer Fluchtgeschichte nicht mehr schulpflichtig, werden sie Projekten bei Bildungsdienstleistern zugewiesen, wo eine berufliche Orientierung, Praxiserfahrung und weitere Wege erarbeitet werden sollen (vgl. BA 2016b). Die Zielgruppe ‚Geflüchtete als Teilnehmende bei Bildungsdienstleistern‘ zu definieren, ist, aufgrund mangelnder empirischer Daten und vieler Menschen mit noch unklarem Aufenthaltsstatus, welcher Grundlage für Fördermöglichkeiten ist, kaum möglich. Zahlen aus den vergangenen zwei Jahren zeigen, dass die Eingereisten mit guten Bleibeaussichten vor allem aus Syrien, dem Irak und Afghanistan kommen, überwiegend unter 30 Jahre alt und zu 65% männlich sind (vgl. Brücker et al. 2015, 3; vgl. BAMF 2016, 21). Die größte Personengruppe ist arabischer Abstammung und gehört der islamischen Religion an. Wird der Bildungsstand der Erwachsenen betrachtet, wird eine Diskrepanz zwischen der eigenen Einschätzung des Bildungsstandes, der anhand erfasster Daten relativ hoch ist, und dem in der BAMF-Flüchtlingsstudie genannten Aspekt der ‚Nichtkompatibilität‘ der Schul- und Arbeitsmarktsysteme deutlich (vgl. Behrensen/Westphal 2009, 46; vgl. Rich 2016, 1). Besonders herausfordernd sind die mangelnden Sprachkenntnisse bei der überwiegenden Mehrheit der jungen Erwachsenen und häufig auftretende psychische Belastungen. Obwohl ein Großteil der Menschen aus Kriegs- und Krisengebieten über keine nachweisbare formale Berufsausbildung verfügt, sind die Bildungsmotivation und der Wunsch, sich dauerhaft auf dem Arbeitsmarkt und in Deutschland zu integrieren, insgesamt sehr hoch. Es besteht demnach durchaus Potenzial, »dass [diese Personen] durch Investitionen in Bildung und Ausbildung qualifiziert werden [können]« (Brücker et al. 2015, 1).

Dass die Zielgruppe Flüchtlinge deutlich andere Anforderungen an das beteiligte Bildungspersonal stellt, liegt auf der Hand. Folgende für die Berufsorientierung relevante Faktoren können zusammengefasst werden:

- Fluchterfahrungen,
- Bildungsstand,
- deutsche Sprache,
- Kultur,
- andere Bildungssysteme,
- Kompetenzfeststellung,
- Bildungsmotivation.

4 Zusammenfassung und Strukturierung der Herausforderungen

Die benannten Zielgruppen der Teilnehmenden in geförderten Maßnahmen bei Bildungsdienstleistern sowie die Rahmenbedingungen stellen unterschiedlichste Herausforderungen an das beteiligte Fachpersonal. Um einen umfassenden Blick auf die herausgestellten Anforderungen zu erhalten, sollen diese nun im Hinblick auf die berufliche Orientierung und zusammenhängenden Aspekte strukturiert dargestellt werden (siehe Abbildung 1).

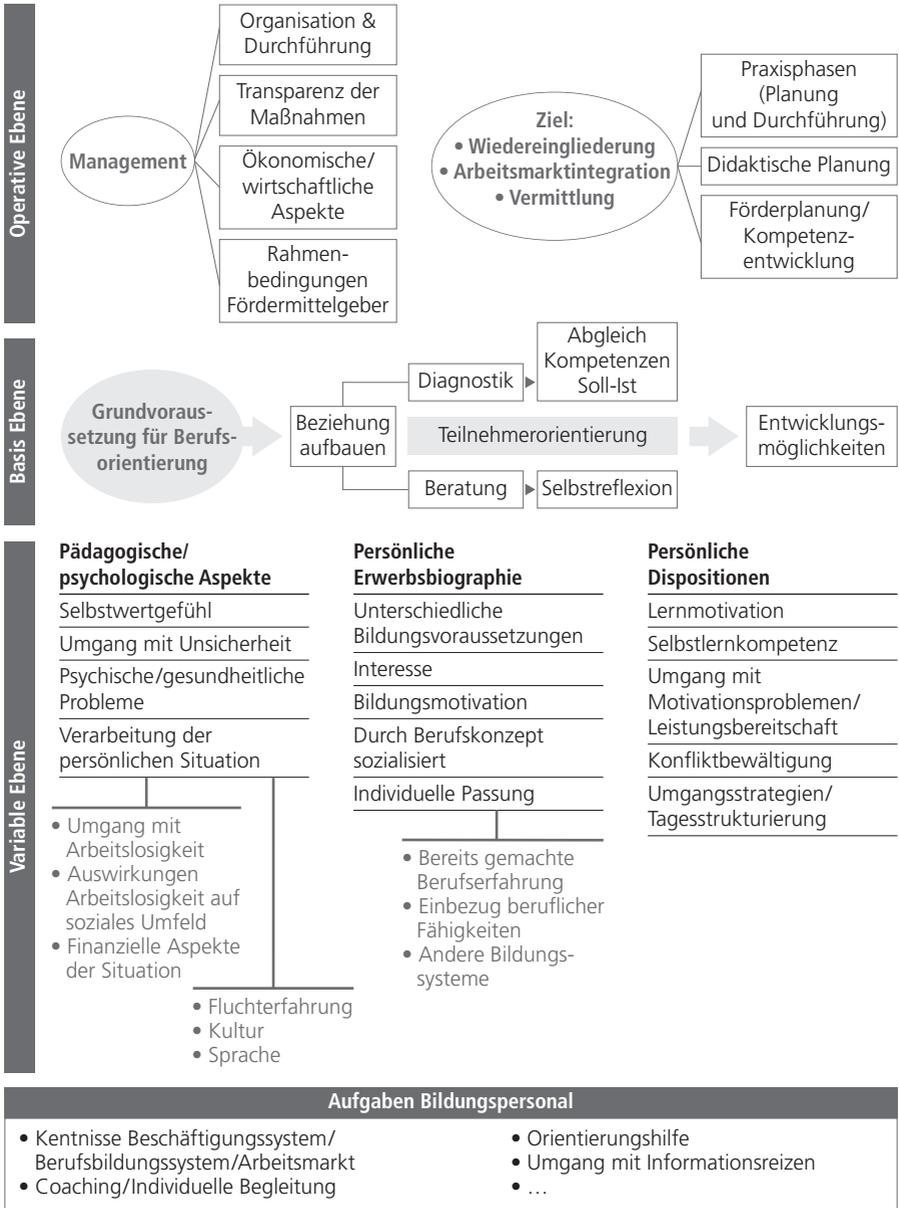


Abbildung 1: Prozessebenen der beruflichen Orientierung erwachsener Teilnehmender in geförderten Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung (Quelle: eigene Darstellung)

Die vorgenommene Strukturierung gliedert sich in drei Ebenen, die operative, die Basis- und die variable Ebene. Die Aufgaben des Bildungspersonals bei Bildungsdienstleistern speisen sich aus allen Ebenen und den dazugehörigen dargestellten Inhalten. Im Managementprozess müssen die Interessen des eigenen Unternehmens berücksichtigt werden, sowie die Zielvorgabe der durchzuführenden Maßnahme, welche durch Planung und Durchführung verfolgt wird. Um eine berufliche Orientierung ermöglichen zu können, muss die Basis der Zusammenarbeit zwischen Fachpersonal und Teilnehmenden aufgebaut werden. Dies ist Grundlage für die weitere Diagnostik und Beratung, durch welche eine Kompetenzfeststellung sowie die Reflexion der eigenen Fähigkeiten auf Seiten des Teilnehmenden ermöglicht wird. Aus den Erkenntnissen ergeben sich die Entwicklungsmöglichkeiten des Teilnehmenden, was bspw. die Einmündung in eine konkrete Bildungsmaßnahme bedeutet oder die Feststellung der Notwendigkeit weiterer Orientierung. Die festgehaltenen Merkmale der variablen Ebene sollen verdeutlichen, welche Faktoren sowohl auf den Prozess der Basis-Ebene als auch den nachfolgenden Prozess Einfluss haben. Je nachdem welche Faktoren zum Tragen kommen, muss das Fachpersonal in der Lage sein, darauf einzugehen, um den Beratungs- und Bildungsprozess adäquat und teilnehmerorientiert zu begleiten. Es ist außerdem anzumerken, dass hier nur die in diesem Beitrag dargelegten Aspekte einbezogen worden sind. Es soll kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, sondern lediglich aufgezeigt werden, wie komplex die Anforderungen sich in nur einem Tätigkeitsbereich darstellen.

Ausgehend davon, dass der Eingangsprozess, die Beratung und Unterstützung bei der beruflichen Um- oder Neuorientierung ausschlaggebend für die Ausgestaltung des Gesamtprozesses ist, wird deutlich, wie relevant die Professionalität des Fachpersonals ist, um allen Eventualitäten entsprechen zu können.

5 Anforderungen an eine Professionalisierung des Fachpersonals bei Bildungsdienstleistern im Tätigkeitsfeld Berufsorientierung

Die Komplexität der Anforderungen lässt die Frage aufkommen, ob und wie eine Professionalisierung überhaupt möglich ist. Das Verständnis von Professionalisierung und Profession sowie die Diskussionen um die Begrifflichkeiten innerhalb der Fachliteratur zeigen eine stete Weiterentwicklung auf. Das hier angesprochene Bildungspersonal kann jedoch nicht in die Profession eingeordnet werden, da die Zugangsvoraussetzung, notwendige Qualifikationen und auch ein gemeinsames Selbstverständnis nicht einheitlich gegeben sind. Meyer (2008) geht sogar noch einen Schritt weiter und schließt aus dem Fehlen dieser Faktoren, dass auch nicht von einer Verberuflichung gesprochen werden könne, welche einer Profession vorausgeht (vgl. Meyer 2008, 6f.). Doch unabhängig davon erscheint eine Professionalisierung im Bereich der Berufsorientierung vor dem Hintergrund der aufgeführten Herausforderungen als erstrebenswert.

Der Weg zur Verberuflichung des Aufgabenspektrums des Bildungspersonals kann durch verschiedene Maßnahmen angestoßen werden. Im Kontext der aufgeführten Herausforderungen lassen sich aber zwei Strategien als sinnvoll umsetzbare Schritte nennen:

Einerseits die Erarbeitung eines einheitlichen Selbstbildes des Fachpersonals, andererseits die Durchführung und Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen orientiert an den realen Anforderungen (vgl. Dietrich 2009, 15ff.).

Die Erarbeitung eines einheitlichen Selbstbildes würde die unterschiedlichen Aufgaben des Fachpersonals sichtbar machen und detailliert beschreiben, woraus entsprechende Qualifikationsprofile abgeleitet werden können. In einem weiteren Schritt kann dann ein grundlegendes Fort- und Weiterbildungskonzept entwickelt und bspw. in modularem Aufbau thematisch spezifiziert werden. Dies kann in regelmäßigen Abständen an die sich verändernden Rahmenbedingungen angepasst werden.

Nimmt man Abstand von der Idee, das Fachpersonal bei Bildungsdienstleistern in allen Aufgabenbereichen zu professionalisieren (ist), stellt sich die Frage, ob durch die Verschiedenartigkeit der Anforderungen, die noch um diverse Faktoren erweitert werden könnten, eine umfassende bzw. ausreichende Professionalisierung überhaupt möglich ist. Eine Lösung könnte die grundsätzliche Arbeit in multiprofessionellen Teams sein, ähnlich wie sie in der aktuellen Inklusionsliteratur gefordert wird (vgl. Arndt 2014, 72; vgl. Schmidt 2015, 346). Da die Anzahl der Personen, die alle Kenntnisse und Fähigkeiten in sich vereinen, begrenzt ist, macht es Sinn, den Herausforderungen entsprechend ein Team zusammenzustellen, das sich Themen wie Organisation, Planung, psychologische Aspekte, pädagogische Aspekte, Aspekte des regionalen Arbeitsmarktes u.a. anhand der eigenen Kompetenzen und Qualifikationen aufteilt. Des Weiteren könnten bspw. zur Diagnostik und Kompetenzfeststellung standardisierte Verfahren eingeführt werden, die eine ‚psychologische Grundausbildung‘ nicht zwingend bedingen.

In allen aufgezeigten Ideen wird deutlich, dass die Grundvoraussetzung für eine Tätigkeit im Handlungsfeld Berufsorientierung das Verständnis des Gesamtprozesses sowie der einzelnen Teilaspekte ist. Für ein solches Verständnis ist eine Grundqualifikation im pädagogischen Bildungsbereich unumgänglich, welcher sich aus den aufgezeigten Ebenen zusammensetzt. Nicht jeder Mitarbeiter kann und muss in der Lage sein, bspw. einen Menschen mit Fluchterfahrung hinsichtlich der Bewältigung seiner eigenen Situation zu betreuen. Allerdings muss jedem Mitarbeiter bewusst sein, dass diese Erfahrungen (und weitere persönliche Merkmale) auf den Beratungs- sowie Bildungsprozess Einfluss haben und bei Nicht-Berücksichtigung Hemmnisse/Schwierigkeiten auftreten können. Wenn diese bereits im Eingangsprozess betrachtet und einbezogen werden, ggf. spezialisierte Mitarbeiter hinzugezogen werden, wird dies die Beratung hinsichtlich der beruflichen Orientierung und somit auch den erfolgreichen Abschluss sowie die persönliche Weiterentwicklung der betreuten Person fördern. Abschließend bleibt anzumerken, dass im vorliegenden Beitrag lediglich ein Teilbereich des Aufgabenspektrums bei Bildungsdienstleistern dargestellt wurde. Der Fokus lag auf dem Anteil der beruflichen Orientierung und Beratung, welcher wiederum nur ein Teil des Gesamtprozesses in der Begleitung von Teilnehmenden ist. Sowohl die Handlungsfelder als auch die Zielgruppen sind erweiterbar und lassen auf die Komplexität des Feldes, die Anforderungen und die damit einhergehenden Tätigkeitsprofile der Akteure schließen.

Literatur

Arndt, A.-K. (2014): Multiprofessionelle Teams bei der Umsetzung inklusiver Bildung. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 45, H.1, 72-79.

Arnold, R./Pätzold, H. (2011): Weiterbildung und Beruf, In: Tippelt, R./Hippel, v. A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 5. Auflage, Wiesbaden, VS Verlag, Springer Fachmedien, 653-664.

Baethge, M. (2004): Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100. Band, Heft 3, 336-347.

Beck, U. (2010): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main.

Behrens, B./Westphal, M. (2009): Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion. In: Krappmann, L./Lob-Hüdepohl, A./Bohmeyer, A./Kurzke-Maasmeier, S. (Hrsg.): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann, 45-58.

Birkelbach, K./Bolder, A./Düsseldorff, K. (2010): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat., Schneider-Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler.

Bolder, A./Dobischat, R./Kutscha, G./Reutter, G. (2012): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischen Projekt, VS Verlag. Wiesbaden.

Brinkmann, C. (1984): Die individuellen Folgen langfristiger Arbeitslosigkeit. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung; Heft 4; 454-473.

Brödel, R. (2011): Weiterbildung von Arbeitslosen, In: Tippelt, R./Hippel, v. A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 5. Auflage, Wiesbaden, VS Verlag, Springer Fachmedien, 905-916.

Brücker, H./Hauptmann, A./Vallizadeh, E. (2015): Flüchtlinge und andere Migranten am deutschen Arbeitsmarkt: Der Stand im September 2015. In: IAB-Kurzbericht (14/2015). Online: http://doku.iab.de/aktuell/2015/aktueller_bericht_1514.pdf (11.11.2016).

Büchtemann, C. F./Rosenblatt, B. (1981): Arbeitslose 1978: Die Situation in der Arbeitslosigkeit. In: In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung; 14 Jg./1981, 22-38.

BA – Bundesagentur für Arbeit (2016a): Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung nach § 45 SGB III. Online: <https://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/BuergerinnenUndBuerger/ArbeitundBeruf/ArbeitsJobsuche/UnterstuetzungdurchDritte/Detail/index.htm?dfContentId=L6019022DSTBAI514867> (18.11.2016).

BA – Bundesagentur für Arbeit (2016b): Perspektiven für Flüchtlinge – PerF. Online: https://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mjk5/~e disp/l6019022dstbai819996.pdf?_ba.sid=L6019022DSTBAI820002 (13.11.2016).

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016): Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl. Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2015-asyl.pdf?__blob=publicationFile (13.11.2016).

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016): Förderung der beruflichen Weiterbildung. Online: <http://www.bmas.de/DE/Themen/Aus-und-Weiterbildung/Weiterbildung/weiterbildung.html> (11.11.2016).

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Die berufliche Weiterbildung. Online: <https://www.praktisch-unschlagbar.de/de/die-berufliche-weiterbildung-1731.html> (11.11.2016).

BMJV – Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz (1989): Sozialgesetzbuch (SGB) Sechstes Buch (VI) – Gesetzliche Rentenversicherung, Online: http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_6/ (14.11.2016).

BMJV – Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz (1996): Siebtes Buch Sozialgesetzbuch – Gesetzliche Unfallversicherung, Online: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_7/ (14.11.2016).

BMJV – Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz (1997): Sozialgesetzbuch (SGB) Drittes Buch (III) – Arbeitsförderung. Online: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_3/ (14.11.2016).

BMJV – Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz (2003): Sozialgesetzbuch (SGB) Zweites Buch (II) – Grundsicherung für Arbeitsuchende, Online: http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_2/ (14.11.2016).

BMJV – Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz (2005): Berufsbildungsgesetz (BBiG), Online: http://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/ (14.11.2016).

Bundeszentrale für politische Bildung (2016): Konfliktporträts.
Online: <http://www.bpb.de/internationales/weltweit/innerstaatliche-konflikte/54568/konfliktportraits> (14.11.2016).

Bylinski, U. (2014): Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität. Bielefeld. Bertelsmann.

Daheim, H.J. (1977): Berufssoziologie. In: König, R.: Handbuch der empirischen Sozialforschung. 8. Bd. Dtv. Stuttgart. 1-100.

Daheim, H.J./König, R. (2002): Arbeit und Beruf in der modernen Gesellschaft. Leske u. Budrich. Opladen.

Dehnbestel, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster.

Diettrich, A. (2009): Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 2. Online: http://www.bwpat.de/profil2/diettrich_profil2.shtml (14.11.2016).

Diettrich, A./Jahn, R. (2008): Kooperative Qualifizierung des Bildungspersonals als Beitrag zur Lernortkooperation und Professionalisierung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 6, 18-21.

Dobischat, R./Kühnlein, G./Rosendahl, A./Fischell, M. (2010): Gestaltungsakteure beim Übergang Jugendlicher von der Schule in die Arbeitswelt. Probleme, erste Lösungsansätze und offene Forschungsfragen aus Arbeitnehmersicht, Hrsg. von der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.

Dreer, B. (2013): Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung. Springer VS. Wiesbaden.

Esser, F. H. (2016): Qualifizierung geflüchteter Menschen - Anknüpfungspunkte für einen Masterplan der Berufsbildung. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1/2016 (1), 3.

Euler, D./Severing, E. (2010): Eckpunkte der Initiative Übergänge mit System. Eckpunkte aus den beteiligten Ländern: Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen. Studie der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

Frese, M. (1984): Psychische Folgen von Arbeitslosigkeit in den fünf neuen Bundesländern: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Montada, L. (Hrsg.): Arbeitslosigkeit und soziale Gerechtigkeit. Frankfurt, 193-231.

Georg, W. (1993): Wertigkeit von beruflicher Bildung und Beruf – von der Modernität des Unmodernen. In: Lange, U. et al. (Hrsg.) (2001): Studienbuch Theorien der beruflichen Bildung. Grundzüge der Diskussion im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn.

Gnahn, D. (2001): Träger. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 312-313.

Hartmann, H. (1972): Arbeit, Beruf, Profession. In: Luckmann, T./Sprondel, W. M. (Hrsg.): Berufssoziologie, 36-52.

Herzog, W./Wannack, E./Neuenschwander, M. P. (2006): Berufswahlprozess: Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Prisma: Beiträge zur Erziehungswissenschaft aus historischer, psychologischer und soziologischer Perspektive. Bern.

Holz, H. (2001): Der innovative Bildungsdienstleister. Auf dem Wege von der Standardisierung zur Individualisierung, In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 2/2001, 23-27.

Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin (2013): Abbrüche beruflicher Qualifizierungsmaßnahmen in der Rehabilitation. Eine qualitative Studie zu individuellen und kontextbezogenen Ursachen. Online: <https://www.reha.hu-berlin.de/lehrgebiete/rhs/forschung/abbrueche-beruflicher-qualifizierungsmaßnahmen-projektbericht> (11.11.2016).

Jahoda, M./Lazarsfeld, P. F./Zeisel, H. (1975): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Mit einem Anhang zur Geschichte der Soziographie. Frankfurt am Main.

Koschek, S. (2015): Soft Skills wichtiger als formale pädagogische Qualifikation. Anforderungskriterien beruflicher Weiterbildungsanbieter an Lehrende. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4 -2015, 14-18.

Lange, C./Lampert, T. (2005): Die Gesundheit arbeitsloser Frauen und Männer. Erste Auswertungen des telefonischen Gesundheitssurveys 2003. In: Bundesgesundheitsblatt 11/2005, 125-126.

Lipsmeier, A. (1999): Der Stellenwert des Berufskonzepts im Wandel der beruflichen Bildung. In: Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Berufsbildung im Wandel – die Bedeutung des Berufskonzepts. Köln, 20-47.

Mahl, F./Schlimbach, T./Reißig, B. (2014): »Ich muss mich informieren (lassen)«. Berufsorientierung im Zusammenspiel von individuellem Handeln und institutioneller Unterstützung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Heft 27. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe27/mahl_et_al_bwpat27.pdf (14.11.2016).

Meyer, R. (2008): Professionalisierung als Konzept zur Qualitätssicherung – Perspektiven für das Berufsbildungspersonal und -forschung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe Spezial 4. Online: http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/meyer_ws25-ht2008_spezial4.shtml (14.11.2016).

Meyer, R. (2014): Berufsorientierung im Kontext des lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 27, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe27/meyer_bwpat27.pdf (11.11.2016).

Moldaschl, M. (2003): Subjektivierung von Arbeit. Hampp. München.

Nuissl, E. (2001): Erwachsenenbildung – Weiterbildung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 85-89.

Prager, J./Wieland, C. (2005): Jugend und Beruf. Repräsentativumfrage zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

Rauner, F. (2005): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bertelsmann. Bielefeld.

Rich, A.-K. (2016): Asylantragsteller in Deutschland im Jahr 2015. Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit. In: BAMF-Kurzanalyse 03/2016. Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse3_sozial-komponenten.pdf?__blob=publicationFile (14.11.2016).

Rosendahl, A. (2014): Beschäftigung in der Weiterbildung. Pädagogisches Handeln unter der Perspektive von Professionalität und Qualität. In: Dobischat, R./Hufer, K.-P. (Hrsg.): Weiterbildung im Wandel. Profession und Profil auf Profitkurs. Schwalbach, 83-100.

Schiersmann, C. (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmidt, C. (2015): Inklusion in der beruflichen Bildung. Anspruch, Anforderungen und Umsetzung. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 67, H. 10, 343-347.

Schreiber, R./Söll, M. (2014): Berufsorientierung als kontinuierliche Entwicklungsaufgabe – Eine empirische Studie über den Zusammenhang von Arbeitsbedingungen, Berufsbiographien und Berufsorientierung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 27, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe27/schreiber_soell_bwpat27.pdf, (12.11.2016).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister KMK (2015): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2013/2014. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf, (11.11.2016).

Super, D. E. (1954): Career patterns as a basis for vocational counseling. In: *Journal of Counseling Psychology* 1 (1), 12-20.

Vogel, T. (2013): Von der Berufs- zur »Übergangspädagogik«?: Gedanken zu einer Pädagogik in einer prekären Arbeitswelt. In: Maier, S./Vogel, T. (Hrsg.): *Übergänge in eine neue Arbeitswelt: Blinde Flecken in der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf*. VC Verlag. Wiesbaden, 271-294.

Martin French/Christoph Bohne

**Potenziale für inklusives Lehren und Lernen
durch die Diversität des Berufsbildungs-
personals – Diversitätssensible Professiona-
lisierungsaspekte in projekterprobten
Fort- und Weiterbildungskonzepten**

1 Inklusion in der beruflichen Bildung

Aufgrund kontinuierlicher Entwicklungs- und Veränderungsprozesse entstehen permanent neue Herausforderungen in allen Bereichen unserer Gesellschaft. So intensivierte sich vor einigen Jahren die bildungspolitische Inklusionsdebatte, die sich durch die kontrovers geführte Diskussion in der Flüchtlingspolitik popularisiert hat. »Die Diskussion wird dabei primär durch Bekenntnisse, Postulate und Programmatiken getragen. Sie fokussiert sich dabei weitgehend auf die Entwicklungen im allgemeinbildenden Schulbereich, Bezüge zu Fragen der Berufsausbildung bleiben eine Rarität« (Euler 2016, 27; vgl. Bylinski 2016, 1). Diese Konstatierung erhärtet sich mit Blick auf die lückenhafte empirische Befundlage und den Mangel an evaluierten und praxistauglichen inklusiven Berufsbildungskonzepten (vgl. Euler 2016). Zu monieren bleibt weiterhin die diffuse Begriffsbestimmung von Inklusion (vgl. Bylinski/Vollmer 2015; Enggruber/Ulrich 2016; Zoyke 2016; Zoyke/Vollmer 2016). In diesem Zusammenhang nehmen die Autoren eine potenzialorientierte Inklusionsperspektive ein und legen diesem Diskussionsbeitrag das folgende Modell von Sliwka (2010, 2012) zugrunde.

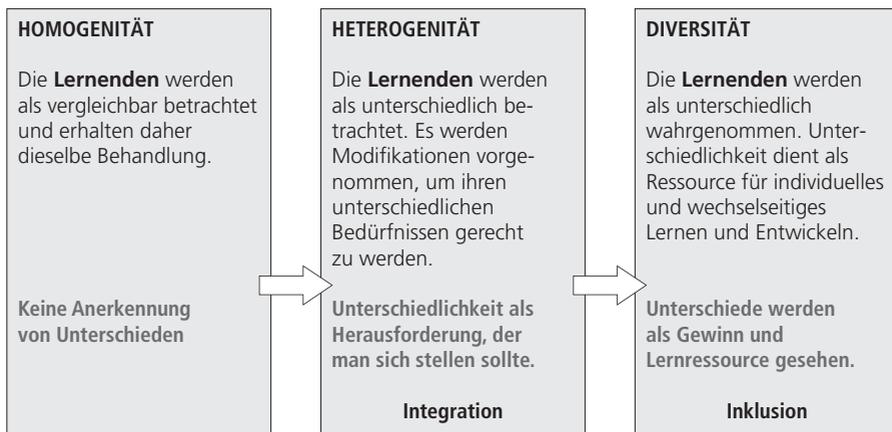


Abbildung 1: **Von der Homogenität zur Diversität** (Quelle: Sliwka 2012, 171)

Ihrer Meinung nach kann aufgrund der komplexen Profile der Individuen keine Homogenität existieren. Dem schließen sich die Autoren an. Vielfältige Sozialisationsprozesse (betreffend Milieu, Interessen etc.) konturieren die sich herausbildenden mannigfaltigen Profile. Demnach besteht per se ein „plurales Lerngeflecht“. Der trügerische Versuch, eine Homogenität zu erzeugen, also eine Orientierung am Mittelmaß, kann nur die vielfältigen Profile reduzieren oder beschneiden. D.h., es wird soziale Ungleichheit reproduziert. Bei der Heterogenität werden die Unterschiede zwischen den Individuen akzeptiert. Es werden defizitorientierte Anpassungen vorgenommen, um den unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden entsprechen zu können.

Die Herausforderung besteht demnach darin, die unterschiedlichen Profile isoliert zu integrieren. Bei Diversität werden die vielfältigen Profile wahrgenommen und als Bereicherung in den Lernprozessen aufgefasst. So hält Sliwka (2012, 171) fest: »Eine gute Schule ist eine Schule der Diversität«.

In der Inklusionsdebatte wird das Augenmerk schwerpunktmäßig auf das Bildungssystem und aus didaktisch-methodischer Perspektive auf die Lehr-Lernprozesse sowie die Diversität der Lernenden gerichtet – ohne eine ausreichende subjektorientierte Differenzierung. Ausgespart bleibt i.d.R. der Blick auf das ebenso ‚diversitäre‘ Berufsbildungspersonal, also maßgebend Berufsschullehrer und (über-)betriebliche Ausbilder. Diesbezüglich weist Wittwer (2014, 201) zu Recht darauf hin, dass sich auch die Lehrenden voneinander unterscheiden. In diesem Beitrag soll der Blick auf die Lehrenden in der beruflichen Bildung geschärft werden. Daher begreifen die Autoren inklusive Berufsbildung als gemeinsames (berufsbildendes) Lehren und Lernen, das durch die vielseitigen Potenziale der Lehrenden und Lernenden profitiert. Die Lehrenden sind primär für den Lehr-Lernerfolg verantwortlich (vgl. Hattie 2016; Helmke 2014). Das zeigt sich auch an dem proklamierten Bedarf an qualifiziertem Berufsbildungspersonal bzw. entsprechender Fort-/Weiterbildungsangebote (vgl. Bylinski 2015, 15-18; Zoyke 2016, 208). Demnach findet ein Perspektivwechsel hinsichtlich des obigen Modells statt, so dass sich das Berufsbildungspersonal im Zentrum der Betrachtungen befindet (Abbildung 2).

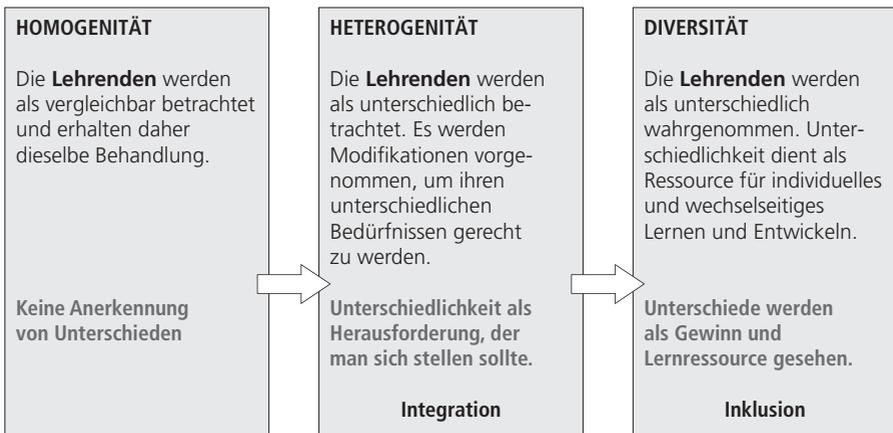


Abbildung 2: **Von der Homogenität zur Diversität des Berufsbildungspersonals**

(Quelle: modifiziert nach Sliwka, 2012, 171)

Der Beitrag verdeutlicht die Notwendigkeit einer diversitätssensiblen Qualifizierung und Professionalisierung des Berufsbildungspersonals. Dabei wird Diversitätskompetenz als Basis von Aus-, Fort- und Weiterbildungskonzepten für die ‚berufspädagogische(n) Zielgruppe(n)‘ diskutiert. In Kapitel 2 wird das Konstrukt der Diversitätskompetenz erläutert, welches die Autoren als (berufs-)pädagogisches Professionalisierungsparadigma betrachten. In Kapitel 3 wird untersucht, wie die in Kapitel 2 terminierte Diversitätskompetenz Bestandteil formalisierter Qualifizierungs- und Professionalisierungsstrukturen des Berufsbildungspersonals ist bzw. werden kann. Hierbei analysieren die Autoren ordnungspolitische und rahmencurriculare Vorgaben hinsichtlich Diversitätssensibilität. Diese Ausführungen werden zur Auseinandersetzung mit den BMBF-Projekten bwp-kom^{3 1} und EMAG² in Kapitel 4 herangezogen. Mit Blick auf die Erfahrungen in den beiden Forschungs- und Entwicklungsprojekten werden Individualität und Vernetzung als potenzielle Erfolgsfaktoren diversitätssensibler Professionalisierung diskutiert. Kapitel 5 arbeitet Konsequenzen für die (Weiter-)Entwicklung von Fort- und Weiterbildungskonzepten heraus, die Diversitätskompetenz berücksichtigen/bestärken.

2 Diversitätskompetenz als (berufs-)pädagogisches Professionalisierungsparadigma

Dem Begriff der Kompetenz kann seit mehreren Jahren eine Hochkonjunktur attestiert werden. So existiert definitorisch gesehen mittlerweile eine Art ‚Sammelbecken von Kompetenzen‘, wobei sich diese i.d.R. in Kompetenzmodelle einordnen lassen. In der beruflichen Bildung – zumindest in Deutschland – dominieren die horizontalen Kompetenzstrukturmodelle in Abgrenzung zu den vertikalen Kompetenzentwicklungsmodellen (vgl. Hensge/Lorig/Schreiber 2009, 8).³ In diesem Beitrag erscheint es sinnvoll, auf das Kompetenzstrukturmodell Bezug zu nehmen. Dies begründet sich darin, dass hier keine Kompetenzentwicklungsstufen fokussiert werden, sondern grundlegend ein Verständnis für Diversitätskompetenz geschaffen werden soll. In diesem Kontext wäre auch zu diskutieren, inwieweit das Konstrukt der Diversitätskompetenz mit dem in der beruflichen Bildung maßgebenden Handlungskompetenzmodell der KMK (vgl. 2011a, 13-15) harmoniert.

Das Berufsbildungspersonal muss über Diversitätskompetenz verfügen, um berufsbildende inklusive Lehr-Lernprozesse gestalten zu können. Der Begriff Diversitätskompetenz geht aus der Diversitätsforschung bzw. dem -management hervor (vgl. Hansen 2014; Krell/Wächter 2006). So vielfältig wie Diversität, so vielfältig ist deren Definition. Resümierend kann Diversität als ‚Containerbegriff‘ gefasst werden, der die gesamte Pluralität der Individuen zu kennzeichnen versucht. Integriert sind Herkunft, Alter, Geschlecht, Sprache, Bildungsbiografie und eine ganze

¹ Vorhabenbezeichnung: Berufs- und wirtschaftspädagogische Kompetenzentwicklung in Beruf und Studium.

² Vorhabenbezeichnung: Entwicklung und Erprobung eines Medienkonzeptes zur Aneignung von Gestaltungskompetenz in vernetzten Lernorten der beruflichen Bildung.

³ In der DQR-Matrix werden beiden Modelle berücksichtigt (vgl. AK DQR 2011, 6-7).

Bandbreite weiterer Aspekte, aus denen individuelle Profile hervorgehen. Diversitätskompetenz wird daher allgemein als das Wissen, die Fähigkeit und Erfahrung begriffen, mit Vielfalt umzugehen. In der beruflichen Bildung bedeutet das konkret, dass das Berufsbildungspersonal imstande sein muss, inklusive Lehr-Lernprozesse zu gestalten und dabei auch seine eigene Diversität zu reflektieren. Bevor Diversitätskompetenz unter Berücksichtigung des Handlungskompetenzmodells eruiert wird, wird darauf hingewiesen, dass Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz (einschließlich der immanenten Methodenkompetenz, kommunikativen Kompetenz und Lernkompetenz) nicht isoliert betrachtet werden dürfen. Es darf nicht der Eindruck entstehen, dass die Kompetenzen einzeln entwickelt werden können. Ein holistischer Ansatz ist erforderlich, in dem Diversitätskompetenz verankert ist.

Zoyke (2016) hat im Kontext von inklusivem berufsbildendem Lehren und Lernen Aufgaben und Handlungsfelder für Lehrkräfte herausgearbeitet und verweist mitunter auf die Empfehlungen der KMK, deren Ziel »[...] die gemeinsame Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche zu verwirklichen und die erreichten Standards sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote im Interesse der Kinder und Jugendlichen abzusichern und weiterzuentwickeln [ist]. Hieraus sind Impulse für die Entwicklung inklusiver Bildungsangebote abzuleiten« (KMK 2011b, 3). Damit wird auf allgemein- und berufsbildende Schulen abgestellt. Alle in schulischen Lehr-Lernprozessen involvierten Personen sind damit angesprochen. Doch im dualen System nehmen auch (über-)betriebliche Lernorte eine zentrale Rolle ein. Demzufolge wird hier weiterführend Bezug zu (über-)betrieblichen sowie außerschulischen Ausbildern hergestellt. In Anlehnung an die herausgearbeiteten Aufgaben von Zoyke (2016) haben die Autoren sechs Aspekte identifiziert, die das Konstrukt Diversitätskompetenz beschreiben:

Tabelle 1: Das Konstrukt der Diversitätskompetenz

(Quelle: eigene Darstellung; in Anlehnung an Zoyke 2016, 212)

Kompetenzaspekte	Beschreibung
Pluralität	Vielfalt akzeptieren und das gemeinsame Potenzial in Lehr-Lernprozessen nutzen.
Individualität	Den Einzelnen und seine Stärken und Schwächen wertschätzen.
Lernprozessbegleitung	Die Lernenden bestmöglich in ihren individuellen Lernprozessen unterstützen.
Übergangsunterstützung	Gemeinsam mit den Lernenden berufliche Perspektiven entwickeln.
Vernetzung	Organisationale, organisatorische und lehr-lernpraktische Anknüpfungspunkte entdecken, um vernetzt zusammenwirken zu können.
Reflexivität	Die eigenen und gemeinsamen inklusiven Lehr-Lernprozesse stets kritisch hinterfragen – und dabei auch seinen eigenen (Professionalisierungs-)Habitus reflektieren.

Die sechs (nicht trennscharfen) Kompetenzaspekte lassen sich prinzipiell in dem Kompetenzstrukturmodell der KMK verorten. Dies allerdings nicht explizit. Die einzelnen Aspekte finden

sich vielmehr in allen Kompetenzdimensionen wieder, wenngleich nicht ausbalanciert. Bspw. muss das Berufsbildungspersonal über Fachkompetenz verfügen, wenn es darum geht, Vielfalt zu akzeptieren und das gemeinsame Potenzial zu nutzen. Warum? – Zunächst sind fachliche Kenntnisse erforderlich, um u.a. die Fragen zu beantworten: Was bedeutet Vielfalt und welche Konsequenzen hat deren Akzeptanz für meine Unterrichtsgestaltung oder betriebliche Arbeitsprozesse? Was ist unter gemeinsamem Potenzial zu verstehen und warum sollte ich dieses anerkennen? Wie hierbei unschwer zu erkennen ist, berühren diese Beispielfragen alle Kompetenzdimensionen. Daraus geht aus Sicht der Autoren hervor, dass eine reziproke Zuordnung nicht möglich oder sinnvoll ist. Daher handelt es sich bei Diversitätskompetenz um eine multiple Querschnittskompetenz, deren Bestandteile sich jeweils den Kompetenzdimensionen in dem Kompetenzstrukturmodell der KMK (vgl. 2011a, 13-15) zuordnen lassen.

3 Diversitätssensible Qualifizierung und Professionalisierung von Berufsbildungspersonal – Eine ordnungspolitische und rahmencurriculare Bestandsaufnahme

Seit jeher wird die terminologische Debatte um ‚das Berufsbildungspersonal‘ sowie dessen Qualifizierung und Professionalisierung sehr komplex und differenziert geführt (vgl. Bahl 2011; Bahl/Diettrich 2008; Bahl et al. 2009; Bahl/Grollmann/Gross 2008; Brater 2008; Brüner 2013; Diettrich 2009; French 2014, 2015). Gemäß der berufsbildenden Fokussierung auf das duale System in Deutschland gibt es zumindest eine naheliegende Abgrenzung in das schulische (Berufsschullehrer) sowie betriebliche (Ausbilder) berufspädagogische Lehrpersonal.

In den vergangenen Jahren ist jedoch ein weitläufiger Trend einer zunehmenden ‚berufspädagogischen Trialität‘⁴ hinsichtlich des dritten Berufsbildungspartners Bildungsdienstleister evident. Hierbei ergänzen v.a. privatwirtschaftliche und teil-öffentliche Berufsbildungsdienstleister sowie betrieblich ausgelagerte Berufsbildungsakademien von Großunternehmen das duale System durch passgenaue Berufsbildungsangebote (u.a. Lehr-Lernunterweisungen, Prüfungsvorbereitungen, die Berufsausbildung ergänzende/aufwertende Bildungsformate) (vgl. Brater/Maurus 2001; Döring/Mohr 2002). Gemäß der klassischen Qualifizierungs- bzw. Professionalisierungsprozesse sind schulische Berufspädagogen (Berufsschullehrer) vorrangig einer akademisch-orientierten Kompetenzentwicklung unterworfen. Die betrieblichen sowie auch die überbetrieblichen/außerschulischen berufspädagogischen Fachkräfte qualifizieren/professionalisieren sich

⁴ Trialität fokussiert sich für die Autoren in diesem Kontext auf das Zusammenwirken von berufspädagogischem Lehrpersonal aus Berufsschulen, Unternehmen und Bildungsdienstleistern. Sie versteht sich hierbei nicht als Triales Modell, in dem Hochschulen, Unternehmen und Bildungsdienstleister im Kontext der Professionalisierung berufspädagogischer Fachkräfte institutionell kooperieren (vgl. Eicker/French 2011). Die Autoren würden allerdings eine Verzahnung beider Gedankenansätze hinsichtlich eines Quadruple Helix Modells (siehe hierzu Ahonen/Hämäläinen 2012) begrüßen, in dem Berufsschulen, Unternehmen, Hochschulen, Bildungsdienstleister (inter-)regional bzgl. der berufspädagogischen Qualifizierung und Professionalisierung zusammenwirken.

i.d.R. über Angebote der beruflichen Fort- und Weiterbildung. Die Frage ist nun, welche normativen Ausprägungen von Diversitätskompetenz als Professionalisierungsziel in der akademischen bzw. beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildungswelt gemäß ordnungspolitischer bzw. rahmencurricularer Rahmenbedingungen zu attestieren sind, bilden sie doch den Professionalisierungsrahmen.

Für die Gruppe der Berufsschullehrer werden das Basiscurriculum für berufs-/wirtschaftspädagogische Studiengänge (Grundlage akademischer Erstqualifizierung) sowie exemplarisch für Mecklenburg-Vorpommern die ordnungspolitischen Vorgaben für den Vorbereitungsdienst und weiterführende Fortbildungswege hinsichtlich diversitätssensibler Qualifizierung und Professionalisierung untersucht. Die Gruppen der (über-)betrieblichen/außerschulischen Berufspädagogen werden wegen der oben erwähnten ähnlichen/gleichen Qualifizierungs- und Professionalisierungswege in beruflichen Fort- und Weiterbildungsgängen hinsichtlich der Analyse von ‚Diversitätsattributen‘ zusammengefasst betrachtet. Grundlagen der Analyse sind hierbei die Verordnungen der drei berufspädagogischen BMBF-Fortbildungsstufen (vgl. BMBF 2013) sowie die damit einhergehenden Rahmenlehrpläne.

Neben den ordnungspolitischen sowie basiscurricularen Rahmenbedingungen kann die ‚operative Professionalisierungsebene‘ der *Ausbildung der Ausbilder*-Lehr-Lernprozesse bzw. *Train-the-Trainer*-Seminare bei den regionalen Bildungsdienstleistern maßgeblichen Einfluss auf, diversitätssensible Professionalisierungselemente‘ in den berufspädagogischen Kompetenzentwicklungsstufen haben. Denn es sind letztlich die individuell durch den Weiterbildungler/Trainer festgelegten Inhalte und didaktisch-methodischen Settings, welche sich zwar an Verordnungen und Rahmenlehrplänen ausrichten, aber der berufspädagogischen Professionalisierung ‚vor Ort‘ eine wesentlich stärkere Diversitätsfokussierung geben (können). Ähnliches kann auch in der Qualifizierung und Professionalisierung des schulischen Berufsbildungspersonals angenommen werden. Denn auch hier obliegt es den Lehrstühlen (akademische Erstqualifizierung), dem Betreuer-/Mentorenteam in der Berufsschule (Referendariat) und den Trainern der Fort- und Weiterbildungsseminare, inwiefern sie gesamtkonzeptionell bzw. operativ das *Professionalisierungsziel Diversitätskompetenz* in den Fokus nehmen.

Der Weg zur Tätigkeit als schulisches Berufsbildungspersonal bzw. als ‚klassisch ausgebildeter Berufsschullehrer‘ führt über eine akademische Erstqualifizierung im Rahmen eines Bachelor-Master-Programmes. Die aktuell in verschiedenen Bundesländern Deutschlands zu verortenden berufs- bzw. wirtschaftspädagogischen Lehrstühle setzen hierbei z. T. sehr unterschiedliche Schwerpunkte hinsichtlich der inhaltlichen sowie didaktisch-methodischen Ausgestaltung. Allen akademischen Qualifizierungskonzepten liegt jedoch die bundesweit interdisziplinär geführte Debatte um das Basiscurriculum für berufs-/wirtschaftspädagogische Studiengänge als konzeptionelle Grundlage akademischer Erstqualifizierung zugrunde (vgl. DGfE 2014, 1ff.).

Dieses Basiscurriculum weist hinsichtlich der Analyse von Vorgaben bzw. Empfehlungen für diversitätssensible Lehr-Lernprozesse gemäß des obigen Diversitätsverständnisses der Autoren folgende Auffälligkeiten/Merkmale aus:

Im Hinblick auf den Diversitätsaspekt *Reflexivität* sollen die Kompetenzen des angehenden Berufsschullehrpersonals dahingehend entwickelt werden, »wechselnde Situationen der vielfältigen

komplexen Tätigkeitsfelder kompetent und kritisch wahrzunehmen, selbstbestimmt und professionell zu handeln, Verantwortung für eigenes Handeln und für die Gemeinschaft zu übernehmen sowie unter einer ethisch legitimierten und selbstreflexiv kontrollierten Perspektive Urteile zu bilden und entsprechende individuelle sowie gemeinschaftliche Entscheidungen zu treffen« (ebd., 5). Die Aspekte *Pluralität, Individualität bzw. Vernetzung* werden im Basiscurriculum in dem Kompetenzentwicklungsziel »Unterricht und Unterweisung sowie Lern- und Bildungsprozesse in schulischen und außerschulischen Feldern, auch unter Berücksichtigung der Anforderungen, die sich im Umgang mit Heterogenität und Inklusion stellen« (ebd., 7) ausgewiesen. Hinsichtlich der Diversitätsaspekte *Lernprozessbegleitung* bzw. *Übergangsunterstützung* werden diese im Kompetenzentwicklungsziel »Personale Lern- und Bildungsvoraussetzungen und individuelle Lernergebnisse (Diagnose) sowie die damit zusammenhängende Berufs- und Bildungsberatung« (ebd.) subsummiert.

Dass der Blick bzgl. der berufspädagogischen Diversitätsdebatte nicht nur auf den Lernenden gerichtet sein soll, sondern die damit verbundene notwendige pädagogische Professionalisierung auch die Selbstbetroffenheit des Lehrenden mit seiner individuellen Lebens-, Bildungs- und Berufsbiografie hinsichtlich Diversität mit einbezieht, spiegelt sich im Basiscurriculum in der Betonung der Entwicklung von Einstellungen wider: »Hierbei geht es vor allem um den Erwerb von professioneller Identität und die Entwicklung eines professionellen Habitus im Hinblick auf die beruflichen und disziplinären Inhalte, Denkfiguren, Modelle und Paradigmen der entsprechenden Fachwissenschaft sowie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einschließlich der Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen« (ebd., 9).

An die akademische Erstqualifizierung schließt der Vorbereitungsdienst an. Bzgl. des Länderbeispiels Mecklenburg-Vorpommern kann hinsichtlich diversitätssensibler Professionalisierung gemäß der betreffenden Verordnung attestiert werden, dass sich die Ausbildungspläne der zweiten Phase der Berufsschullehrerprofessionalisierung »an den von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland festgelegten Standards für die Lehrerbildung orientieren und [...] das Leitbild der Inklusion berücksichtigen« (MBWK 2013, §9 (2)). Weiterführend kann betreffend der Angebote an Seminaren während des Vorbereitungsdienstes ausgewiesen werden, dass »durch das Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern [...] unter besonderer Berücksichtigung des Leitbilds der Inklusion Veranstaltungen« (ebd., §10 (5)) zur diversitätssensiblen Professionalisierung angeboten werden.

Bezugnehmend auf die weiterführenden Fort- und Weiterbildungsangebote für berufsschulisches Lehrpersonal kann festgestellt werden, dass eine Fokussierung auf Diversitätskompetenz als nachhaltiges Professionalisierungsziel in der Lehrkräftefortbildungs- und -qualifizierungsverordnung terminologisch nicht verortet ist (vgl. MBWK, 2015a). Auch in der Verordnung zur Qualifizierung von Lehrkräften lässt sich keine ausgeprägte Diversitätssensibilität feststellen (vgl. MBWK, 2015b).

Trotz einer gering ausgeprägten bzw. fehlenden landesspezifisch-eigenständigen terminologischen Fokussierung von Diversitätsaspekten in den gesetzlichen bzw. ordnungspolitischen Vorgaben für die zweite bzw. dritte Phase der Berufsschullehrerprofessionalisierung in Mecklenburg-Vorpommern ist zu vermuten, dass die Durchdringung des durchaus ,diversitätssensiblen

Basiscurriculums' auch in diese beiden Professionalisierungsstufen hineinwirkt: »Ungeachtet dessen unterstützt die [im Basiscurriculum] skizzierte Ausdifferenzierung der einzelnen Dispositionen die Strukturierung und Schwerpunktbildung nicht nur für die curriculare Gestaltung des Studiums, sondern auch für die nachfolgenden Aus- und Weiterbildungsphasen (Bachelor- und Master-Studierende in der ersten Ausbildungsphase; Lehramtsanwärter im Referendariat in der zweiten Ausbildungsphase, Lehrende in der Berufseinstiegsphase sowie in der Weiterbildung/der dritten Ausbildungsphase)« (DGfE 2014, 10).

Bezogen auf eine diversitätssensible Professionalisierung von berufsschulischem Lehrpersonal sei für Mecklenburg-Vorpommern erwähnt, dass die Bereiche der akademischen Erstqualifizierung sowie der schulischen Fort- und Weiterbildung zunehmend auch mit Berufsbildungsdienstleistern kooperieren (z.B. über Modellprojekte). Ein weiterer Aspekt ist die Zusammenarbeit mit Betriebsakademien/Unternehmen in regionalen Professionalisierungsnetzwerken (z.B. über gemeinsame, landesweit anerkannte/zertifizierte Fort- und Weiterbildungsseminare).

Auch beim (über-)betrieblichen/außerschulischen Berufsbildungspersonal können bundesweit verordnete Standards hinsichtlich einer ordnungspolitisch sowie rahmencurricular vergleichbaren Qualifizierung und Professionalisierung ausgewiesen werden. Hierbei sind es drei Stufen, welche, aufeinander aufbauend, partiell auch Fähigkeiten sowie Fertigkeiten hinsichtlich von Diversität (in Lehr-Lernprozessen) vermitteln (sollen): (1) die grundlegende Ausbildung der Ausbilder (Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO)), (2) der Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagoge IHK (AWP) sowie (3) der Geprüfte Berufspädagoge IHK (BP).

Legt man die oben stehende terminologische Diskussion der Autoren hinsichtlich *Diversitätskompetenz* zugrunde, so können in den jeweiligen Verordnungen bzw. Rahmenlehrplänen der drei Qualifizierungs-/Professionalisierungsstufen folgende diversitätssensible Professionalisierungselemente ausgewiesen werden:

Die AEVO weist hinsichtlich *Vernetzung* aus, dass der Ausbilder befähigt werden soll, feststellen zu können, »inwieweit Ausbildungsinhalte durch Maßnahmen außerhalb der Ausbildungsstätte, insbesondere Ausbildung im Verbund, überbetriebliche und außerbetriebliche Ausbildung, vermittelt werden können« (BMBF 2009a, §3 (1)). Bzgl. der Aspekte *Pluralität*, *Individualität* und *Lernprozessbegleitung* weist die AEVO als Kompetenzentwicklungsziel aus, »Kriterien und Verfahren zur Auswahl von Auszubildenden auch unter Berücksichtigung ihrer Verschiedenartigkeit anzuwenden«, »Auszubildende bei Lernschwierigkeiten durch individuelle Gestaltung der Ausbildung und Lernberatung zu unterstützen, bei Bedarf ausbildungsunterstützende Hilfen einzusetzen«, »die soziale und persönliche Entwicklung von Auszubildenden zu fördern« sowie »interkulturelle Kompetenzen zu fördern« (ebd., §3 (2), (3)). In puncto *Übergangsunterstützung* und *Vernetzung* wird fokussiert, »den Kooperationsbedarf zu ermitteln und sich inhaltlich sowie organisatorisch mit den Kooperationspartnern, insbesondere der Berufsschule, abzustimmen« (ebd., §3 (2)). Der Rahmenlehrplan bzgl. der AEVO unterfüttert die obigen Ausprägungen von Diversitätsattributen in der Verordnung durch zusätzliche terminologische Präzisierungen. So sind u.a. folgende diversitätsaffine Professionalisierungselemente zu finden: »Instrumente für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf« (DIHK 2009, 5), »Lernortkooperation Schule und Betrieb« (ebd., 10), »Auswahlverfahren unter Berücksichtigung unterschiedlicher Vorausset-

zungen« (ebd., 11), »Auswirkungen des Ausbilderverhaltens auf Auszubildende« (ebd., 16), »Lernvoraussetzungen – Persönlichkeitsbedingte Faktoren« (ebd., 20) oder »Sozialisationsprozess in verschiedenen Kulturen« (ebd., 22).

Die Verordnung zum AWP betont v.a. in Bezug auf die Diversitätsaspekte *Pluralität*, *Individualität* und *Lernprozessbegleitung* eine weiterführend tiefer greifende Bedeutung inklusiver Lehr-Lernprozesse als die AEVO. So sollen (über-)betriebliche Ausbilder hier die Fähigkeit erlangen, »Prozesse individuellen und gemeinschaftlichen Lernens gestalten zu können. Im Besonderen soll nachgewiesen werden, dass die individuellen Begabungen und Fähigkeiten Lernender auf der Grundlage lern- und entwicklungstheoretischen sowie pädagogischen und didaktischen Wissens erkannt, unterstützt und weiter entwickelt werden können« (BMBF 2009b, §7). Ferner wird hier als Kompetenzentwicklungsziel angestrebt, »dass individuelle Lern- und Entwicklungsprobleme oder -benachteiligungen auf der Grundlage lernpsychologischer und zielgruppenadäquater pädagogischer Methoden im Rahmen der Lernbegleitung erkannt und gezielt pädagogisch behandelt werden« (ebd.). Die *Übergangsunterstützung* betreffend kann die »Bildungs- und Entwicklungsberatung für die berufsbiografische Lebensgestaltung und in betrieblichen Veränderungsprozessen« (ebd.) als diversitätsaffines Professionalisierungselement attestiert werden. Auch bzgl. der Professionalisierungsstufe des AWP untermauert der Rahmenlehrplan die vorhandenen Ausprägungen der Diversitätsaspekte: »Individuelle Lernbedarfe und Lernverhalten« (DIHK 2010a, 4), »Individuelle Lernaufgaben und Lernarrangements« (ebd., 5), »Instrumente der pädagogischen Diagnostik« (ebd., 7), »Kooperationen mit internen und externen Partnern« (ebd., 9), »Lernberatung als Teil der Lernbegleitung« (ebd., 15), »Selbstreflexion des Lernbegleiters« (ebd., 16) oder »Bildungsberatung unter den Gesichtspunkten des Berufsweges und der Biografie« (ebd., 17).

Im Gegensatz zur AEVO und zum AWP ist die höchste Professionalisierungsstufe des BP eher auf leitende und weniger auf pädagogisch-operative Tätigkeiten fokussiert. Dennoch spielen auch hier Lehr-Lernprozesse eine Rolle, v.a. hinsichtlich *Pluralität*, *Individualität*, *Lernprozessbegleitung* und *Vernetzung*. Hinsichtlich der Verordnung sind diese gemäß einer Diversitätsausrichtung v.a. durch die Entwicklung »spezifische[r] Betreuungs- und Qualifizierungsangebote für Zielgruppen, die zusätzlicher lernpsychologischer, sozialpädagogischer Unterstützung bedürfen, unter Berücksichtigung kultureller Unterschiede« (BMBF 2009c, §1) gekennzeichnet. Weiterführend soll »die Fähigkeit nachgewiesen werden, Prozesse individuellen und gemeinschaftlichen Lernens methodisch und didaktisch zu gestalten. Im Besonderen soll nachgewiesen werden, dass die individuellen Begabungen und Fähigkeiten Lernender erkannt, unterstützt und weiter entwickelt werden können. Dabei sollen kritisches Urteilsvermögen und innovative Denkansätze sichtbar werden« (ebd., §7). Die Verordnung weist mit dem Schwerpunkt Rehabilitationspädagogik zudem eine optionale spezifische berufs- bzw. betriebspädagogische Kompetenzentwicklungsmöglichkeit aus (vgl. ebd., §9). Auch der Rahmenplan zum BP präzisiert noch einmal die ordnungspolitischen Diversitätsaffinitäten: »Merkmale individuellen Lern- und Arbeitsverhaltens« (DIHK 2010b, 3), »Instrumente zur Kompetenzerfassung und -förderung« (ebd., 4), »Planung der Kooperation mit Bildungsnetzwerken, Entwicklungspartnern und Kunden« (ebd., 8), »Maßnahmen zur spezifischen Förderung« (ebd., 19) oder »Rolle und Aufgaben von ausbildenden Fachkräften« (ebd., 22).

Ähnlich wie beim schulischen Berufsbildungspersonal kann zusammengefasst werden, dass Diversität in Lehr-Lernprozessen bzw. Diversitätskompetenz als Qualifizierungs- bzw. Professionalisierungsziel in den drei berufspädagogischen Kompetenzentwicklungsstufen eine in Ansätzen existierende, aber nicht im Vordergrund stehende Rolle einnimmt. Die erkennbaren Ansätze einer diversitätssensiblen berufspädagogischen Professionalisierung vertiefen sich hierbei qualitativ und miteinander verzahnt fortführend in den drei Stufen.

Als zwischenresümierende Bestandsaufnahme ordnungspolitischer und rahmencurricularer Vorgaben kann hinsichtlich einer diversitätssensiblen Qualifizierung und Professionalisierung sowohl von schulischem als auch (über-)betrieblichem berufspädagogischem Lehrpersonal festgestellt werden, dass eine allumfassende Sicht auf die Professionalisierungskontexte Diversität bzw. Inklusion, wie sie die Autoren befürworten, nur in Ansätzen vorhanden ist bzw. nicht ausreichend substantiell präzisiert wird. So sind eher eingeschränkte Integrations-/ Heterogenitätsfokussierungen, klassische Inklusionskonzepte bezogen auf bestimmte Zielgruppen oder auch defizitorientierte Diskussionen um Lehr-Lernprozesse auszuweisen. Eine allumfassende Ausrichtung am Paradigma »Unterschiede werden als Gewinn und Lernressource gesehen« (Sliwka 2012, 171) findet nicht statt. Zudem muss beiden Systemen der berufspädagogischen Qualifizierung und Professionalisierung attestiert werden, dass der Blick vordergründig auf die Lernenden (Berufsschüler/Auszubildende) gerichtet ist, während der Einfluss der Diversität des Berufsbildungspersonals auf inklusive Lehr-Lernprozesse nur in Ansätzen angedeutet wird. Dennoch ist einerseits den BMBF-Kompetenzentwicklungsstufen positiv zu bescheinigen, dass durch den berufspädagogischen Fokus auf Lernprozessbegleitung eine durchaus stark ausgeprägte Subjektorientierung bzw. Orientierung auf Individualität und somit eine Betonung der Potenziale individuellen Lernens, eingebettet in die Lerngemeinschaft, vorhanden sind. Andererseits ist hinsichtlich der Qualifizierung und Professionalisierung von Berufsschullehrern positiv anzumerken, dass diese im Kontext des Basiscurriculums den Blick auch auf die Bedeutung des Professionalisierungshabitus des Lehrenden in inklusiven Lehr-Lernprozessen richten – dieses mit Bezug zur individuellen Lebens-, Bildungs- und Berufsbiografie des Pädagogen in puncto Diversität. Sowohl den Qualifizierungs-/Professionalisierungswegen der Berufsschullehrer als auch der (über-)betrieblichen Ausbilder kann aus ordnungspolitischer bzw. rahmencurricularer Sicht zudem die Betonung des Zusammenwirkens von berufspädagogischen Fachkräften aus Berufsschulen, Unternehmen und Bildungsdienstleistern zugeschrieben werden. Der Notwendigkeit von Vernetzung bzw. Kollaboration aller am System beteiligten berufspädagogischen Fachkräfte für eine diversitätssensible berufliche Ausbildung bzw. diesbezügliche inklusive Lehr-Lernprozesse wird hier Rechnung getragen – zumindest deskriptiv (vgl. Abbildung 3).

Im folgenden Kapitel werden anhand zweier BMBF-Modellprojekte aus Mecklenburg-Vorpommern die Fokussierung auf *Individualität* mit Blickwechsel auf das Berufsbildungspersonal sowie die *Vernetzung* von Professionalisierungsangeboten bzw. -strukturen paraphrasiert. Hierbei wird deutlich, dass diese beiden Aspekte Bausteine einer diversitätssensiblen, multiprofessionellen Qualifizierung und Professionalisierung von Berufsbildungspersonal (vgl. Kremer/Kückmann 2016) und somit Erfolgsfaktoren inklusiver Lehr-Lernprozesse in der beruflichen Ausbildung sein können.

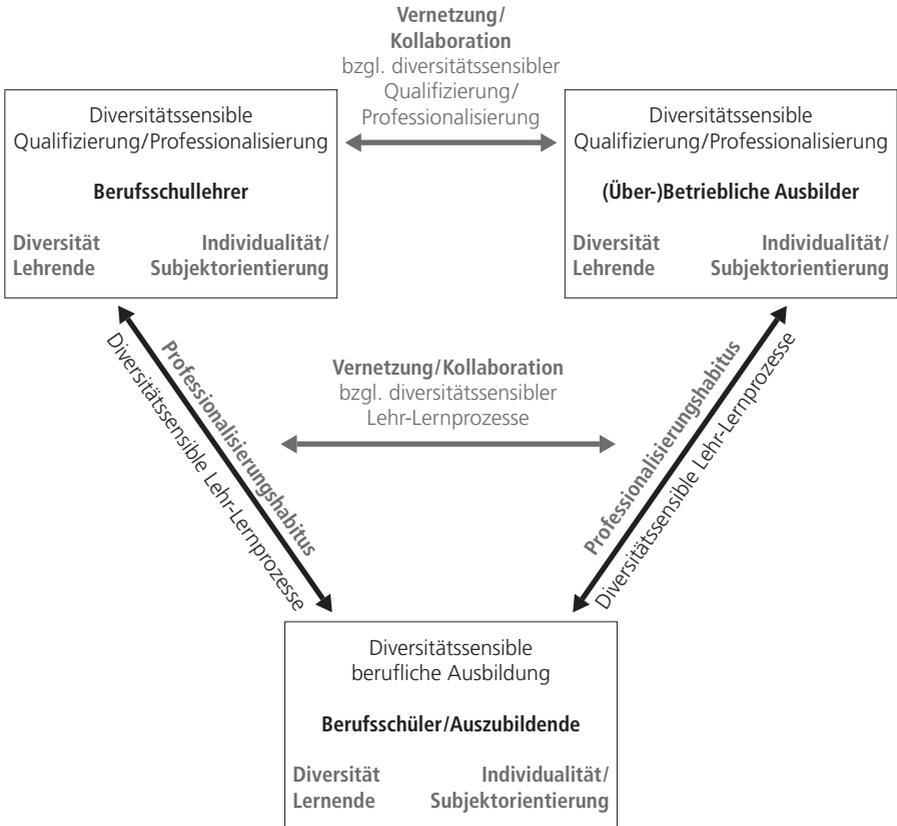


Abbildung 3: **Diversität und Subjektorientierung bei Lernenden und Lehrenden**
(Quelle: eigene Darstellung)

4 Projekterprobte Fort- und Weiterbildungskonzepte aus Mecklenburg-Vorpommern – Die Diversitätsaspekte *Individualität* und *Vernetzung*

Nachdem der berufspädagogische Professionalisierungsrahmen bzgl. terminologischer Diversitätssensibilität in Gesetzen, Verordnungen und Basiscurricula analysiert wurde, soll dieses Kapitel den Blick nun auf die ‚operative Professionalisierungsebene‘ lenken. Bereits seit vielen Jahren ist das Forschungs- und Entwicklungsfeld ‚Qualifizierung und Professionalisierung von Berufsbildungspersonal‘ eines der wichtigsten Themen der berufs- bzw. wirtschaftspädagogischen Forschungsinstitutionen der Universität Rostock. Hierbei spielen v.a. auch Modell- und Inno-

vationsprojekte eine maßgebliche Rolle betreffend der wissenschaftlichen und dennoch anwendungsorientierten Bearbeitung berufspädagogischer Professionalisierungskontexte. Im Folgenden werden zum einen das Projekt *bwp-kom*³ des Lehrstuhls für Wirtschafts- und Gründungspädagogik sowie das Projekt *EMAG* des Arbeitsbereiches Technische Bildung hinsichtlich ihrer potenziellen Beiträge für eine diversitätssensible Qualifizierung und Professionalisierung von Berufsbildungspersonal untersucht.

Beide Projekte wurden gefördert, um u.a. innovative Fort- und Weiterbildungsstrukturen für Berufsbildungspersonal in Mecklenburg-Vorpommern zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Die Projekte sind ursprünglich nicht als *Inklusions-* bzw. *Diversitätsprojekte* angedacht, entwickelt und umgesetzt worden. Die Projekte weisen jedoch diversitätssensible Strukturelemente auf, welche Potenziale für inklusives Lehren und Lernen durch die Diversität des Berufsbildungspersonals aufzeigen.

Die Zielstellung des Projektes *bwp-kom*³ war es, eine bedarfsgerechte, berufsbegleitende Weiterbildung für (über-)betriebliches und außerschulisches Berufsbildungspersonal, welches durch eine hohe Diversität gekennzeichnet ist, zu entwickeln und zu erproben. Durch einen trialen Ansatz, der die Hochschule, regionale Bildungsdienstleister und Unternehmen vernetzt, sollte eine hochwertige, praxisnahe und an den modernen Arbeitsmarkt angepasste Professionalisierung gewährleistet werden (vgl. French et al. 2014a). Die Entwicklung und Erprobung dieser durchlässigen berufs- und wirtschaftspädagogischen Weiterbildung wurde im Projekt durch verschiedene Forschungsprozesse zu den damit einhergehenden Problemstellungen begleitet. Durch die Verzahnung und Integration beruflicher Fortbildungen und wissenschaftlicher Weiterbildungen im Feld berufs- und wirtschaftspädagogischer Qualifizierung sollten an der Universität Rostock somit modulare Weiterbildungsstudienformate mit dem Ziel der Implementierung eines ‚trialen Weiterbildungsstudiengangs‘ entstehen. Dieser sollte dann auch zu einer strukturellen, curricularen und didaktischen Verzahnung mit der Berufsschullehrerausbildung an der Universität Rostock führen und somit die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung fördern (vgl. French et al. 2014b).

Die vordergründige Zielstellung des Projektes *EMAG* war es, ein curriculares mediengestütztes Berufsbildungskonzept zur Aneignung von Medien- und Gestaltungskompetenz im Tourismus und Gastgewerbe in Mecklenburg-Vorpommern zu entwickeln und zu erproben (vgl. Böhne/Eicker/Haseloff 2017; Eicker 2009a, 2009b). Durch lernortübergreifendes Zusammenwirken bzw. Vernetzung sollten Berufsschullehrer und betriebliche Ausbilder im Rahmen von berufsbildenden mediengestützten Lernprojekten gemeinsam arbeitsrelevante Lernaufgaben entwerfen, die von den Lernenden zu lösen waren. Die Professionalisierung der Lehrenden in der Planung, Durchführung und Auswertung gestaltungskompetenzorientierter, vernetzter und mediengestützter Lernprojekte war avisiert. Die Lernenden sollten von den somit professionalisierten und kollaborierenden Lernbegleitern unterstützt werden. Die Zertifizierung der Professionalisierungsmaßnahmen und Möglichkeiten der Integration des entwickelten Berufsbildungskonzeptes in die schulische bzw. betriebliche Ausbildungsarbeit und in die Lehrerfortbildung waren angedacht.

Wie in den Kurzbeschreibungen der Projekte bereits deutlich wird, arbeiteten die Projekte partiell

im Kontext der von den Autoren aufgeführten sechs Aspekte von Diversitätskompetenz. Diversität als arbeitsleitende Projektausrichtung stand in einem allumfassenden Verständnis nicht im Mittelpunkt. Beide Projekte unterschieden sich hinsichtlich der berufspädagogische(n) Professionalisierungszielgruppe(n) sowie bzgl. der besonderen Ausprägung eines bestimmten Diversitätsaspektes: Im Projekt *bwp-kom*³ war die vorherrschende Zielgruppe (über-)betriebliches und außerschulisches Berufsbildungspersonal (Ausbilder). Der Schwerpunkt bzgl. einer Diversitätssensibilisierung lag auf dem Aspekt *Individualität*. Im Projekt *EMAG* bestand die Zielgruppe vordergründig aus in beruflichen Schulen tätigen Lehrern – trotz anfänglicher Ausrichtung auch auf Ausbilder. Der Fokus bzgl. einer diversitätssensiblen Professionalisierung bezog sich auf den Aspekt *Vernetzung*. Es lag für die Autoren in diesem Zusammenhang nahe, die zwei Projekte nicht nur separat hinsichtlich ihrer individuellen Diversitätssensibilität in den Professionalisierungsprozessen zu analysieren, sondern, nicht zuletzt auch aufgrund der regionalen Nähe und im Kontext des allumfassenden Diversitätsverständnisses der Autoren, mögliche Schnittstellen bzw. Verzahnungen der Projekte zu betrachten (Abbildung 4).⁵

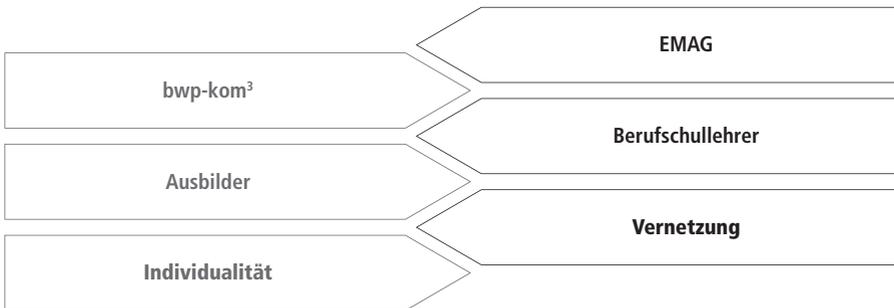


Abbildung 4: **Individualisierte und vernetzte Professionalisierung in den BMBF-Projekten *bwp-kom*³ und *EMAG*** (Quelle: eigene Darstellung).

Diversitätsaspekt *Individualität* im Projekt *bwp-kom*³

Um der Zielstellung nicht nur durchlässiger, sondern auch subjektorientierter Weiterbildungs- und Karrierepfade für das (über-)betriebliche und außerschulische Berufsbildungspersonal durch regional vernetzte und dennoch individualisierte Professionalisierungsstrukturen, v.a. auch im Hinblick auf hochschulische Weiterbildungsformate gerecht zu werden, bedurfte es einer tief

⁵ Die in der Abbildung benannten Aspekte Individualität und Vernetzung sollen nicht darauf hindeuten, dass dies die ausschließlich ausgeprägten Themenfelder in den Projekten waren. Auch bedeutet dies nicht, dass die beiden Aspekte in dem jeweils anderen Projekt nicht berücksichtigt wurden. Die Abbildung soll – im Rahmen dieses ‚inkluisiven Diskurses‘ – vielmehr auf eine besondere Ausprägung einer der beiden Aspekte im jeweiligen Projekt hinweisen.

greifenden Analyse der sehr ‚diversitären‘ berufspädagogisch professionell aktiven Individuen. Hierbei sind u.a. völlig unterschiedliche Lebens-, Bildungs- und Berufsbiografien zu attestieren, welche letztlich einen Einfluss auf den pädagogischen Professionalisierungshabitus und somit auch auf die Diversitätssensibilität bzw. die Kompetenz mit Blick auf die Umsetzung inklusiver Lehr-Lernprozesse dieser berufspädagogischen Akteure haben.

Die vom Projekt betonte Wichtigkeit einer Subjektorientierung auch im Professionalisierungsprozess von Berufsbildungspersonal führte zur Gestaltung eines Analysetools (*Zielgruppenanalyse*). Dieses gab nicht nur Aufschluss über die sehr ‚diversitären Ausbilder-Individuen‘, sondern setzte im Prozess von Befragungen und Interviews mit den Probanden (biografischen Einzelgesprächen) auch den Selbstreflexionsprozess hinsichtlich des eigenen Professionalisierungshabitus in Gang oder führte diesen fort. In diesem Zusammenhang wurde mit den involvierten Berufspädagogen auch über den Einfluss der eigenen Ausbilder-Persönlichkeit/des eigenen Habitus als Lehrender im Kontext von inklusiven Lehr-Lernprozessen reflektiert. Die Zielgruppenanalyse wurde zudem mit dem Fokus gestaltet und umgesetzt, Grundlagen der Entwicklung und Erprobung hochschulischer Weiterbildungsformate in Form eines am Subjekt orientierten Curriculums zu schaffen. In diesem Zusammenhang wurden arbeitsprozessbezogene sowie am ‚Ausbilder-Individuum‘ orientierte und kompetenzniveauabhängige Lernaufgaben entwickelt – stets unter Berücksichtigung der Einbindung in das gemeinsame Lernen. Somit wurde in den Pilotierungsdurchläufen der entwickelten wissenschaftlichen Weiterbildungsseminare das Diversitätsparadigma »Unterschiede werden als Gewinn und Lernressource gesehen« (Sliwka 2012, 171) real erlebbar. V.a. im konzipierten Seminar *Gruppendynamik*, welches auch in der Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zahlreiche Diversitätsaspekte aufgriff, konnte somit von einer diversitätssensiblen Professionalisierung der Ausbilder gesprochen werden.

Die *Zielgruppenanalyse* war dreistufig aufgebaut. Sie bestand aus

- einer umfassenden Befragung zu den individuellen Bildungs- und Berufsbiografien sowie zu Weiterbildungsinteressen/-strukturen via Online-Fragebogen,
- der Erstellung eines komprimierten Karriere- und Weiterbildungspfades mit ausgewiesenen Kompetenzentwicklungsbeständen und -bedarfen auf der Basis des Online-Fragebogens (individuell erstellt für jeden potenziellen Weiterbildungsteilnehmer) und
- mündete in einem biografischen Tiefeninterview, in welchem v.a. auch durch informelles und non-formales Lernen erworbene Kompetenzen sowie erfahrungsbasierte Persönlichkeitsstrukturen der potenziellen Weiterbildungsteilnehmer noch einmal eruiert wurden (vgl. French 2015).

A Teilstandardisierter Fragebogen

A1 Anonyme Onlinebefragung (EvaSys)

- Aktuelle berufliche Situation
- Bildungsbiographische Daten
- Motive bzgl. beruflicher und wissenschaftlicher Fort- bzw. Weiterbildung
- Erwartungen an berufs-/ wirtschaftspädagogische Weiterbildungsformate
- Sozio-demographische Daten

A2 Individualisierte Dokumentation in ausführlichen Einzelauswertungen

B Individuelle Karriere- und Weiterbildungspfade

= Erstellung individualisierter Beratungsunterlagen (= komprimierte Einzelauswertung) mit Empfehlungen für die persönliche Weiterentwicklung und Grundlage für das anschließende biographische Einzelgespräch
 → Versand an Probanden mit Erläuterungen zu den personenbezogenen Ausführungen bzw. Empfehlungen

B1 Auswertung und Gegenüberstellung von

Qualifikationen/ Kompetenzen (= IST) UND **Karriere-/ Fort- und Weiterbildungsansprüche (= SOLL)**

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Allgemeinbildung - Berufsausbildung - Hochschulbildung - Fort-/ Weiterbildungen Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Sonstige fachliche Fort-/ Weiterbildungen - Non-formale/ informelle Bildung | <ul style="list-style-type: none"> - Anvisierte Karriereperspektiven - Inhaltlicher Fokus akadem. Weiterbildung - Organisatorischer Fokus akadem. Weiterbildung - Kompetenzentwicklungsbedarf |
|---|---|

B2 Empfehlungen bzgl. Karriere- und Weiterbildungsperspektiven

- Mögliche berufliche Perspektiven gemäß Daten/ Analyse
 - Berufliche Schule
 - Betriebliche Aus-/ Weiterbildung
 - Personalmanagement/ -entwicklung
 - Leitungs-/ Führungsposition
 - Selbstständigkeit/ Freiberuflichkeit
- Empfehlungen bzgl. hochschulischer Weiterbildungsformate (Weiterbildungsmodule, -zertifikatskurse, -studiengänge UND berufsbegleitend studierbare Regelstudiengänge)
- Hochschulzugang/ Anerkennung gemäß Daten/ Analyse
- Anrechnung gemäß Daten/ Analyse
 - pauschale Anrechnung
 - individuelle Anrechnung

C Biographische Einzelgespräche/ Interviews

- = individualisierte Tiefenanalyse der Bildungs- und Berufsbiographien durch teilstandardisierte Interviews und Vervollständigung der individuellen Karriere- und Weiterbildungspfade zu individualisierten Kompetenz-/ Anerkennungs-/ Anrechnungsprofilen (Protokoll/ Transkription/ Auswertung)
- Dokumentation non-formal und informell erworbener Kompetenzen (v.a. Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Medienkompetenz, Sozialpädagogische Kompetenz, Kommunikative Kompetenz)
- Systematische Erfassung Rollenverständnis und Zukunft als berufs-/ wirtschaftspädagogisches Personal

ERGEBNIS:

Individualisierte Kompetenz-/ Anerkennungs-/ Anrechnungsprofile
 (vervollständigte individuelle Karriere- und Weiterbildungspfade)

Wissenschaftlich begleitete »Regionale Dialogforen« zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

Abbildung 5: Zielgruppenanalyse im BMBF-Projekt bwp-kom³ als potenzieller Baustein diversitätssensibler Professionalisierung von Berufsbildungspersonal

(Quelle: eigene Darstellung French; in Anlehnung an French 2015).

Als Zwischenfazit bzgl. der besonderen Ausprägung des Diversitätsaspektes *Individualität* im Projekt *bwp-kom*³ sowie auch als potenzieller Baustein einer allumfassenden diversitätssensiblen Professionalisierung von Berufsbildungspersonal, können folgende Dimensionen ausgewiesen werden:

Mithilfe der *Zielgruppenanalyse*, welche aus diversitätsterminologischer bzw. -schärfender Sicht u.U. in Entwicklungs-/Professionalisierungstool *Individual-* oder *Diversitätsanalyse* modifiziert werden müsste, wird es den Entwicklern und Organisatoren von Professionalisierungsangeboten für Berufsbildungspersonal ermöglicht, individualisierte und somit diversitätssensible Fort- und Weiterbildungen anzubieten. Die umfassenden Informationen zur Lebens-, Bildungs- und Berufsbiografie, aber auch zu Einstellungen, Normen, Werten der ‚diversitären‘ berufspädagogisch professionell aktiven Individuen, gestattet es Fort- und Weiterbildungsmanagern/-entwicklern diversitätssensible Curricula zu entwerfen und Trainern/Coaches der Fort- und Weiterbildungen eine individualisierte berufspädagogische Professionalisierung(-beratung) zu realisieren.

Die andere Dimension fokussiert eher den *Lehrenden als Diversität reflektierenden Lernenden*. Durch das Durchlaufen des oben namentlich modifizierten Entwicklungs-/Professionalisierungstools Individual- oder Diversitätsanalyse wird das Berufsbildungspersonal dazu bewegt bzw. befähigt, sich einerseits mit der eigenen Individualität und andererseits mit der Diversität von Berufsbildungspersonal selbstreflexiv auseinanderzusetzen. Dieser Reflexionsprozess kann dann idealtypisch in Professionalisierungsberatungen sowie den Fort- und Weiterbildungsseminaren fortgeführt werden. Die Autoren gehen davon aus, dass die somit entstehende bzw. sich weiterentwickelnde ‚Diversitätsreflektiertheit‘ bzgl. des eigenen berufspädagogischen Professionalisierungshabitus dazu führt, dass das Berufsbildungspersonal inklusive Lehr-Lernprozesse diversitätssensibler kreieren, umsetzen bzw. steuern kann/wird.

Diversitätsaspekt Vernetzung im Projekt EMAG

Ohne jegliche Form von Kooperation oder Vernetzung existiert isoliertes berufsbildendes Handeln. Vernetzung stellt eine Weiterentwicklung der (Lernort-)Kooperation dar. Wie in der nachfolgenden Abbildung 6 ersichtlich, handelt es sich in der linken Typologie um die Kooperation, bei der jede Einrichtung für sich arbeitet und lernt. Die Einrichtungen unterstützen sich gegenseitig, so dass Informationen und Wissen zwischen den Einrichtungen geteilt werden. Bei der Vernetzung wirken alle Einrichtungen zusammen, wodurch sich die gekennzeichnete Schnittmenge ergibt. Die Einrichtungen erkennen durch das Zusammenwirken einen Nutzen und verfolgen ein gemeinsames Ziel (vgl. Eicker 2009c, 120). Die Schnittmenge ist dabei ‚diversitär‘, indem sich dort multiprofessionelle Kompetenzen des Berufsbildungspersonals synergetisch vernetzen und zu einer neuen Qualität im Prozess beruflicher Bildung führen. Dieses vernetzte Zusammenwirken wird hier als Kollaboration interpretiert. Durch die Vernetzung wird ein vernetzter Lernraum kreiert. Darin können die beteiligten Akteure beruflicher Bildung kollaborativ arbeiten und lernen.

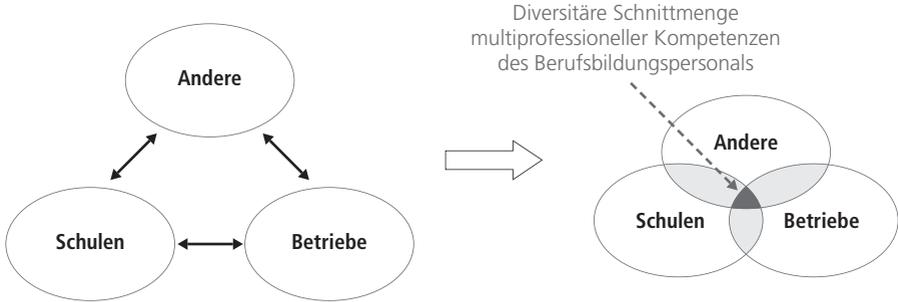


Abbildung 6: **Von der Kooperation zur ‚diversitären‘ Vernetzung – vereinfachte Darstellung** (Quelle: eigene Darstellung; in Anlehnung an Eicker 2009c, 120).

Der Vernetzungsgedanke beschränkte sich im Projekt *EMAG* zumeist auf die Lernorte Berufsschule und Ausbildungsbetrieb. Andere am Prozess beruflicher Bildung Beteiligte wie z.B. Berufsbildungsdienstleister oder Betriebsakademien waren nur marginal im Blick. Zu Projektbeginn fanden Gespräche mit Berufsschullehrern und Ausbildern statt, in denen sich die Notwendigkeit einer vernetzten *Lernbegleiterqualifizierung* prinzipiell offenbarte, auch um den Projektansprüchen an gestaltungskompetenzorientiertes und mediengestütztes Lehren und Lernen gerecht werden zu können. Durch den Professionalisierungsprozess sollten die zukünftigen Lernbegleiter imstande sein, mediengestützte Lernprojekte zur Aneignung von Gestaltungskompetenz kollaborativ umzusetzen (vgl. Bohne/Eicker/Haseloff 2017; Eicker/Bohne 2015, 61-72). Aufgrund des besonderen Branchenfokus Tourismus und Gastgewerbe in Mecklenburg-Vorpommern gestaltete sich die Akquise bzw. Einbindung von betrieblichem Ausbildungspersonal allerdings als eminent schwierig (vgl. Eicker/Bohne 2015, 9-10). Bspw. führte die Eingebundenheit der betrieblichen Ausbilder in das Tagesgeschäft der Hauptsaison dazu, dass hauptsächlich Berufsschullehrer an der Lernbegleiterqualifizierung teilgenommen haben. Somit stand letztlich die schulinterne Vernetzung von Berufsschullehrern im Projektfokus. Die Fortbildungsveranstaltungen waren bewusst im Blended Learning Format konzipiert: Auf Basis von *Moodle 1.0* wurde anfangs ein Learning-Management-System entwickelt und bereitgestellt, welches auf Basis von *ILIAS* weiterentwickelt wurde (www.hotel-emag.de). Ferner wurden Tablets angeschafft. Die Berufsschullehrer konnten mit den auf der Plattform zur Verfügung gestellten Werkzeugen wie Wiki, Weblog und Forum selbstbestimmt, zeit- und ortsunabhängig lernen und diese sowie die angeeignete Medienkompetenz wiederum in ihre berufsbildende Praxis einfließen lassen. Digitale Medien wie bspw. auch *Prezi*, *Mindmeister*, *Medienpad*, *Wordle*, *Padlet* können vernetzte Lehr-Lernprozesse befördern, die durch Kollaboration von Berufsschullehrern und Ausbildern geplant, durchgeführt und ausgewertet werden. Dieses befördert auch die Gestaltung von arbeitsprozess- und subjektorientierten Lernaufgaben. Im Projekt *EMAG* dienten Lernprojekte als Entwicklungszentrum bzw. Anknüpfungspunkt zwischen den Organisationen Berufsschule und Ausbil-

dungsbetrieb. Bislang existierte lediglich eine partielle kooperative Zusammenarbeit zwischen den Organisationen, nicht vernetzt und ohne den Einsatz digitaler Medien (vgl. ebd., 6).

Die an der Lernbegleiterqualifizierung teilnehmenden Berufsschullehrer reflektierten die verschiedenen Rollen der Akteure in vernetzten Lehr-Lernprozessen aus ihrer eigenen Perspektive, aus Sicht der Schüler sowie in Ansätzen aus der Perspektive der Ausbilder. Hier wurde auch über den Praxisanteil der Berufsausbildung sowie Arbeitsprozesswissen diskutiert. Durch die Lernbegleiterqualifizierung fand eine schulinterne Vernetzung in Form von lernfeldübergreifenden und schülerorientierten – jedoch (noch) nicht subjektorientierten – Lernprojekten statt. Es entstanden Lehrerteams, die miteinander agierten und sich schulintern multiprofessionell ergänzten. Die teilnehmenden Berufsschullehrer wurden somit auch hinsichtlich ihrer Diversitätskompetenz sensibilisiert. Die digitalen Medien haben sich hierbei als Instrumente erwiesen, die die Entwicklung von Diversitätskompetenz befördern können. Sie sind imstande, die diversitätssensible Professionalisierung des Berufsbildungspersonals im Hinblick auf Lernstil, -tempo, -niveau und -motivation zu unterstützen.

Negative Auffälligkeiten waren nichtsdestoweniger die unzureichende Akzeptanz der Pluralität, das zu starke ‚Verharren‘ im eigenen Professionalisierungshabitus und damit die fehlende Anerkennung der anderen Individualitäten. Dennoch bestehen sichtbare Potenziale, die Vernetzung zwischen allen Akteuren der beruflichen Bildung auszubauen. Jeder Betrieb, jede Schule und die darin tätigen Berufsbildner sind ‚diversitär‘ und gekennzeichnet durch unterschiedliche Strukturen, Bedürfnisse etc. Die Akteure müssen miteinander kommunizieren, einen Dialog führen. Um ‚guten‘ Unterricht zu gestalten, ist es erforderlich, das Potenzial aller gewinnbringend zu nutzen. In berufsbildenden Lernorten existieren multiprofessionelle Kompetenzgeflechte, die es zu aktivieren und zu nutzen gilt. So gibt es überall hervorragende Didaktiker, Mediatoren, Methoden- und Technikexperten, Medienaffine usw. Doch solange Diversität nicht als Chance wahrgenommen, entsprechend akzeptiert und genutzt wird, wird keine Vernetzung stattfinden, werden diversitätssensible Professionalisierungsprozesse verwehrt bleiben. Wie beim ‚trägen‘ Wissen, handelt es sich dann um ‚träge‘ berufsbildende Handlungs-/Gestaltungskompetenz. Per se muss jedwedes Berufsbildungspersonal offen sein für Veränderungen, auch i.S.v. permanenter Selbstreflexion und Offenheit für Pluralität, damit kollaborativ in einem vernetzten Bildungsraum zusammengewirkt werden kann. Konkurrenzdenken wirkt hier obstruierend. Dass Veränderungen häufig mit einem zeitlich absehbaren Mehraufwand verbunden sind, hat sich auch im EMAG-Projekt gezeigt. Das Projekt wurde oftmals sogar als ein von der Arbeitstätigkeit abgekoppelter Zusatz empfunden. Doch geht es darum, sein bisheriges berufsbildendes Handeln bzw. Gestalten hinsichtlich Diversität zu professionalisieren. Dazu ist es notwendig, seine eigene Persönlichkeit und seine Rolle in vernetzten Lehr-Lernprozessen zu reflektieren. Wenn unterstellt wird, dass jede berufsbildende Situation durch Kollaboration verbessert werden kann, besteht folgerichtig immer die Notwendigkeit einer diversitätssensiblen Professionalisierung von Berufsbildungspersonal.

Berufsschulen und Ausbildungsbetriebe verfolgen unterschiedliche (Gesamt-)Ziele. Gemäß der KMK (vgl. 2011a, 13-15) hat die Berufsschule ihrem Bildungsauftrag Folge zu leisten. Ausbildungsbetriebe der freien Marktwirtschaft streben i.d.R. arbeitsprozessorientierte Gewinnmaxi-

mierung an. Diese beiden übergeordneten Zielstellungen schließen sich nicht automatisch aus, jedoch verlangen sie seitens der jeweils betreffenden berufsbildenden Akteure ein entsprechendes Verständnis der eigenen Rolle sowie der Diversität anderer beteiligter Akteure. Die Vielfalt von Selbst-, Fremd- und Weltbildern des Berufsbildungspersonals wird idealtypisch im Kollaborationsprozess offenbar und befördert nicht nur das gegenseitige systemische Verständnis, sondern auch die Gestaltung von inklusiven Lehr-Lernprozessen. Zugespitzt und mit nochmaligem Bezug zu Sliwka bedeutet dies: »Unterschiede werden [erst durch vernetzte Lehr-Lernprozesse sowie die Kollaboration zwischen Berufsbildungsakteuren offenbar und können somit] als Gewinn und Lernressource gesehen [werden]« (2012, 171).

Es kann festgestellt werden, dass, trotz eines fehlenden allumfassenden Diversität zentrierenden Professionalisierungsansatzes, die Projekte als Ideengeber und Treiber für diversitätssensible Professionalisierungsprozesse bzw. -potenziale fungieren konnten. Diese zeigten, inwiefern Defizite aber v.a. Potenziale hinsichtlich einer diversitätssensiblen Professionalisierung zu erkennen und die Diversitätskompetenz-Aspekte *Individualität* bzw. *Vernetzung* beim Berufsbildungspersonal ausgeprägt bzw. zu entwickeln sind.

5 Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag fußt auf der Tatsache, dass die Inklusionsdebatte in der beruflichen Bildung auf den Lernenden bzw. die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen fokussiert ist, die enorme Bedeutung des Lehrenden jedoch unzureichend in den Blick nimmt. Daher plädieren die Autoren für eine tief greifende Debatte hinsichtlich der Qualifizierung und Professionalisierung jedwedes Berufsbildungspersonals im Inklusionsdiskurs – (außer-)schulisch wie auch (über-)betrieblich. Der Beitrag stellt Diversitätskompetenz als (berufs-)pädagogisches Professionalisierungsparadigma heraus. Diversitätskompetenz versteht sich hierbei als holistischer Ansatz der Diversitätsaspekte *Individualität*, *Pluralität*, *Lernprozessbegleitung*, *Übergangsunterstützung*, *Vernetzung* und *Flexibilität*.

Für eine erste Annäherung im Hinblick auf eine opportune Verortung von Diversitätskompetenz als Professionalisierungsparadigma untersuchten die Autoren ordnungspolitische sowie rahmencurriculare Vorgaben hinsichtlich Diversitätssensibilität, bilden sie doch den Professionalisierungsrahmen für das Berufsbildungspersonal. Es wurde gezeigt, dass eine allumfassende Sicht auf die Professionalisierungskontexte Diversität bzw. Inklusion nur in Ansätzen vorhanden ist, nicht ausreichend präzisiert wird sowie partiell eher ‚klassische Integrationsdiskurse‘ vorherrschend sind. Nichtsdestotrotz sind Potenziale in puncto der Bedeutung diversitätssensibler Selbstreflexion des Lehrenden sowie Tendenzen einer Subjektorientierung und somit eine Betonung der Potenziale individuellen Lernens auszuweisen.

Um den Blick auf die ‚operative Professionalisierungsebene‘ zu richten, wurden zwei BMBF-Modellprojekte zur Professionalisierung von Berufsbildungspersonal auf ihre Diversitätsaspekte hin untersucht. Das Projekt *bwp-kom*³ stellte auf den Diversitätsaspekt der *Individualität* ab. Es

plädiert für eine *Individual-* bzw. *Diversitätsanalyse* zur Steigerung der Diversitätsreflektiertheit der Lehrenden sowie zur Entwicklung individualisierter Professionalisierungsprozesse in puncto Diversitätskompetenz. Das Projekt *EMAG* konzentrierte sich hingegen auf den Aspekt der *Vernetzung*. Es plädiert für vernetzte Lernräume, die die Kollaboration multiprofessioneller Kompetenzen des Berufsbildungspersonals ermöglichen und somit die gegenseitige Reflexion des systemischen (Rollen-)Verständnisses und die Gestaltung inklusiver Lehr-Lernprozesse begünstigen.

Aus den Ausführungen der Autoren ergeben sich ausblickend folgende Handlungsempfehlungen: Soll sich die Diskussion diversitätssensibler Qualifizierung und Professionalisierung des Berufsbildungspersonals auch maßgebend in den ordnungspolitischen und rahmencurricularen Vorgaben wiederfinden, ist über eine entsprechende Novellierung nachzudenken. Zudem schlagen die Autoren vor, alle abgeschlossenen und noch laufenden Modell- und Innovationsprojekte zum Thema Qualifizierung und Professionalisierung des Berufsbildungspersonals – (außer-)schulisch und (über-)betrieblich – hinsichtlich von Diversitätsaspekten zu untersuchen. Bzgl. neu zu konzipierender Inklusionsprojekte besteht das Erfordernis darin, den Lehrenden endlich als maßgebenden ‚Agent inklusiver Berufsbildung‘ zu begreifen und damit als Erfolgsfaktor inklusiver Lehr-Lernprozesse zu betrachten. Die von den Autoren herausgearbeiteten Aspekte einer allumfassenden Diversitätskompetenz als (berufs-)pädagogisches Professionalisierungsparadigma weisen keinen Anspruch auf Vollständigkeit aus und bedürfen weiterer Forschung.

Literatur

Ahonen, L./Hämäläinen, T. (2012): CLIQ: A Practical Approach to the Quadruple Helix and More Open Innovation. In: MacGregor, S. P./ Carleton, T. (Hrsg.) (2012): Sustaining Innovation: Collaboration Models for a Complex World. New York, 15-29.

AK DQR – Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online: http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fuer_lebenslanges_Lernen.pdf (25.07.2016).

Bahl, A. (2011): Zwischen Baum und Borke: Dilemmata des betrieblichen Ausbildungspersonals an der Schwelle von Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: BWP 6/2011, 16-20.

Bahl, A./Blötz, U. D./Niethen, G./Schwerin, C. (2009): Die Situation des auszubildenden Personals in der betrieblichen Bildung. Bonn.

Bahl, A./Dietrich, A. (2008): Die vielzitierte 'neue Rolle' des Ausbildungspersonals – Diskussionslinien, Befunde und Desiderate. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online Spezial 4, 1-10. Online: http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl_dietrich_ws25-ht2008_spezial4.shtml (25.07.2016).

Bahl, A./Grollmann P./ Gross, H. (2008): Berufliches Bildungspersonal in Europa: Rückblick – Überblick – Ausblick. In: BWP 6/2008, 14-17.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009a): Ausbilder-Eignungsverordnung. Bonn.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009b): Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/ Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin. Bonn.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009c): Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Berufspädagoge/ Geprüfte Berufspädagogin. Bonn.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): Qualifizierungsmöglichkeiten für Ausbilderinnen und Ausbilder – »Geprüfte/-r Aus- und Weiterbildungspädagoge/-in«, »Geprüfte/-r Berufspädagoge/-in«. Bonn.

Bohne, C./Eicker, F./Haseloff, G. (2017, im Druck): Competence-based Vocational Education and Training (VET): An approach of shaping and networking. European Journal of Training and Development (Special Issue: Competence-based training for career development).

Brater, M./Maurus, A. (2001): Vom Bildungsträger zum Bildungsdienstleister Wie kann ein Bildungsträger marktfähige arbeitsintegrierte Lernangebote entwickeln und gestalten? In: Berufsbildung in Wirtschaft und Praxis (BWP) (6/2001), 43-46.

Brater, M./Wagner, J. (2008): Qualifikationsbedarf des betrieblichen Ausbildungspersonals. Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Berufsbildung in Wirtschaft und Praxis (BWP) (6/2008), 5-9.

Brünner, K. (2013): Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Selbstwahrnehmung und Fremdattribution im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung. Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Bylinski, U. (2016): Gestaltung individueller Entwicklungsprozesse und inklusiver Lernsettings in der beruflichen Bildung. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (30), 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe30/bylinski_bwpat30.pdf (25.07.2016).

DGfE – Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2014): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Schwäbisch-Gmünd.

Diettrich, A. (2009): Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. Profil 2. Online: http://www.bwpat.de/profil2/diettrich_profil2.shtml (25.07.2016).

DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2009): Ausbilder-Eignungsverordnung – Rahmenplan mit Lernzielen. Meckenheim.

DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2010a): Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/ Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin – Rahmenplan mit Lernzielen. Meckenheim.

DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2010b): Geprüfter Berufspädagoge/ Geprüfte Berufspädagogin – Rahmenplan mit Lernzielen. Meckenheim.

Döring, O./Mohr, B. (2002): Der Wandel vom Bildungsträger zum Bildungsdienstleister. Welche Aufgaben stellen sich, welche Veränderungen sind erforderlich, welche Lösungsansätze sind erfolgreich? In: Dokumentation 4. BIBB-Fachkongress 2002.

Eicker, F. (2009a): Grundlagen eines mitgestaltungs- und kompetenzorientierten beruflichen Lehrens und Lernens. In: Eicker, F. (Hrsg.): Innovation durch universitäre berufliche Bildung – zum gestaltungs- und kompetenzorientierten Lehren in der Gebäudeautomation. Ergebnisse im Projekt »Innovation by University Vocational Training – curriculum development for competence promotion in building automation – uni-komnet«. Bremen, 135-146.

Eicker, F. (2009b): Mitgestaltungs- und kompetenzbezogenes berufliches Lehren und Lernen. In: Eicker, F. (Hrsg.): Innovation durch universitäre berufliche Bildung – zum gestaltungs- und kompetenzorientierten Lehren in der Gebäudeautomation. Ergebnisse im Projekt »Innovation by University Vocational Training – curriculum development for competence promotion in building automation – uni-komnet«. Bremen, 213-232.

Eicker, F. (2009c): Vernetztes Gestalten – eine Perspektive in der kompetenzbezogenen Berufsbildung. In: Eicker, F. (Hrsg.): Innovation durch universitäre berufliche Bildung – zum gestaltungs- und kompetenzorientierten Lehren in der Gebäudeautomation. Ergebnisse im Projekt »Innovation by University Vocational Training – curriculum development for competence promotion in building automation – uni-komnet«. Bremen, 114-134.

Eicker, F./Bohne, C. (2015): Entwicklung und Erprobung eines Medienkonzeptes zur Aneignung von Gestaltungskompetenz in vernetzten Lernorten der beruflichen Bildung (EMAG). Schlussbericht, Philosophische Fakultät. Online: <http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01fb16/848520416.pdf> (25.07.2016).

Eicker, F./French, M. (2011): Das »TRIALE MODELL« – Zur akademischen Weiterbildung von Berufspädagogen/-innen in einem vernetzten System in Mecklenburg-Vorpommern. Wissenschaftliche Präsentation auf dem 6. BIBB-Berufsbildungskongress 2011.

Enggruber, R./Ulrich, J. G. (2016): Was bedeutet »inklusive Berufsausbildung«? Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsfachleuten. In: Zoyke, A./Vollmer, K. (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen (Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 18). Bielefeld, 59-76.

Euler, D. (2016): Inklusion in der Berufsausbildung. Bekenntnisse – Erkenntnisse – Herausforderungen – Konsequenzen. In: Zoyke, A./Vollmer, K. (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen (Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 18). Bielefeld, 27-42.

French, M. (2014): Qualifizierung und Professionalisierung von Lehr- und Bildungspersonal im baltischen Seeraum. In: French, M. et al. (Hrsg.): Interregionales Lehren und Lernen – Auf dem Weg zu einem baltischen Bildungsraum?!. Rostock: Universität Rostock, 49-90.

French, M./Diettrich, A./Wegener, D./Wolfgramm, K. (2014a): Durchlässigkeits- und Professionalisierungsstrategien für das Bildungspersonal in Mecklenburg-Vorpommern. Wissenschaftliches Konzeptpapier im Rahmen des BMBF-Projektes »bwp-kom³«. Universität Rostock.

French, M./Diettrich, A./Wegener, D./Wolfgramm, K. (2014b): Studiengangskonzept Weiterbildungsstudiengang Master of Arts »Personal und Bildung«. Wissenschaftliches Konzeptpapier im Rahmen des BMBF-Projektes »bwp-kom³«. Universität Rostock.

French, M. (2015): Durchlässige Weiterbildungs- und Karrierepfade für das Bildungspersonal: Regional vernetzte Professionalisierungsstrukturen und Strategien der Anerkennung und Anrechnung berufs- und wirtschaftspädagogischer Kompetenzen. In: bwp@ Spezial 8 – Arbeitsprozesse, Lernwege und berufliche Neuordnung, hrsg. v. Schwenger, U./Geffert, R./Vollmer, T./Neustock, U., 1-17. Online: <http://www.bwpat.de/ausgabe/spezial8/french> (25.07.2016).

French, M. (2016): Professionalisierte betriebliche Ausbildung als Grundlage systemischer Ausbildungsqualität – Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen durch professionalisiertes Ausbildungspersonal. In: berufsbildung – Zeitschrift für Theorie und Praxis in Betrieb und Schule, Heft 157 (2016).

Hansen, K. (2014): CSR und Diversity Management. Berlin, Heidelberg.

Hattie, J. (2016): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen (überarbeitete deutschsprachige Ausgabe, 2. korrigierte Auflage). Baltmannsweiler.

Helmke, A. (2014): Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster [u.a.], 807-821.

Hensge, K./Lorig, B./Schreiber, D. (2009): Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Forschungsprojekt 4.3.201 (JFP 2006). Laufzeit I/2007 – II/2009, Bundesinstitut für Berufsbildung. Online: https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_43201.pdf (25.07.2016).

KMK – Kultusministerkonferenz (2011a): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (25.07.2016).

KMK – Kultusministerkonferenz (2011b): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (25.07.2016).

Krell, G./Wächter, H. (Hrsg.). (2006): Diversity Management. Impulse aus der Personalforschung (Trierer Beiträge zum Diversity Management, Bd. 7). München und Mering.

Kremer, H.-H./Kückmann, M.-A. (2016): Multiprofessionelle Teamarbeit oder multiprofessionelle Akteure: Studie zur inklusiven Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 30, 1-26. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe30/kremer_kueckmann_bwpat30.pdf (24-06-2016).

MBWK – Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2013): Verordnung zum Vorbereitungsdienst und zur Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an den Schulen im Lande Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin.

MBWK – Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2014): Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin.

MBWK – Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2015a): Verordnung über die Fortbildung der Lehrkräfte und die Qualifikation für Ämter des Laufbahnzweiges Bildungsverwaltung sowie für Funktionsämter des Laufbahnzweiges Schuldienst. Schwerin.

MBWK – Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2015b): Verordnung zur Qualifizierung von Lehrkräften nach § 2 Absatz 5 und 6 Lehrerbildungsgesetz. Schwerin.

Sliwka, A. (2010): From homogeneity to diversity in German education. *Effective Teacher Education for Diversity* (OECD, Paris) (Chapter 9), 205-217.
Online: <http://www.oecd.org/berlin/44911406.pdf> (25.07.2016).

Sliwka, A. (2012): Diversität als Chance und als Ressource in der Gestaltung wirksamer Lernprozesse. In Fereidooni, K. (Hrsg.): *Das interkulturelle Lehrerzimmer*. Wiesbaden, 169-176.

Vollmer, K./Bylinski, U. (2015): Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung, Bundesinstitut für Berufsbildung. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere*: 162. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7718> (25.07.2016).

Wittwer, W. (2014): Umgang mit Heterogenität zwischen positiver Diskriminierung und individueller Förderung. In: Severing, E./Weiß, R. (Hrsg.): *Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf*. (Berichte zur beruflichen Bildung). Bielefeld, 197-213.

Zoyke, A. (2016): Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. In: Zoyke, A./Vollmer, K. (Hrsg.): *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen* (Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 18). Bielefeld, 207-237.

Zoyke, A./Vollmer, K. (2016): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Hinführung, Überblick und diskursive Zusammenführung. In: Zoyke, A./Vollmer, K. (Hrsg.): *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen* (Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 18). Bielefeld, 7-24.

Christoph Bohne

**Blended Coaching zur Professionalisierung
des Berufsbildungspersonals – Ein möglicher
Schlüssel zu einer gestaltungsorientierten
Berufsbildungspraxis**

1 Einleitung

In Deutschland wird der beruflichen Bildung seit Jahren ein hoher Stellenwert beigemessen (vgl. BMBF 2016). Das international anerkannte duale System offeriert den etwa 1,36 Mio. Auszubildenden derweil 327 Ausbildungsberufe (vgl. BIBB 2016, 108, 119). In diesen sollen Auszubildende in den zentralen Lernorten Berufsschule und Ausbildungsbetrieb qualifiziert werden, um den wachsenden und komplexen Herausforderungen in Arbeit und Gesellschaft gerecht werden zu können. Die Lernortkooperation weist jedoch Defizite auf (vgl. Ebbinghaus/Krewerth 2014). Überdies beklagen Ausbildungsbetriebe Besetzungs- und Passungsprobleme (vgl. BMBF 2016, 68-72) bei der Rekrutierung geeigneter Auszubildender.¹ Dies hängt u.a. von der Branche, dem Beruf und der Betriebsgröße ab.

Auszubildende und spätere Fachkräfte müssen imstande sein, Arbeit und Gesellschaft mitzugestalten. Dazu bedarf es einer angemessenen Berufsbildungspraxis. Das Berufsbildungspersonal – primär Berufsschullehrer und betriebliche Ausbilder – ist herausgefordert, den Prozess vom Arbeiten zum Lernen mitzugestalten und zu reflektieren. Das Berufsbildungspersonal hat entsprechende Lernsituationen zu arrangieren, in denen Auszubildende Gestaltungskompetenz entwickeln können. Ein Blick in die Berufsbildungspolitik und -praxis als auch Erfahrungen aus den vom BMBF geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekten EMAG² und LAGL³ (vgl. BMBF 2015, 55; Eicker/Bohne 2015) zeigen jedoch, dass vielerorts noch auf Anpassungsorientierung abgestellt wird. Um Auszubildende »[...] zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung« (KMK 2015, 2) zu befähigen, bedarf es jedoch einer gestaltungsorientierten Qualifizierung und Professionalisierung des Berufsbildungspersonals.

Berufsschulen und Ausbildungsbetriebe können den mannigfaltigen Herausforderungen mit einer innovativen Personal- und Organisationsentwicklung begegnen. In Berufsschulen sowie kleinen und mittleren (Ausbildungs-)Betrieben befindet sich dafür oftmals keine explizite Organisationseinheit bzw. Person. Es ist nicht unüblich, dass Organisationen diesbezüglich externe Beratungsdienstleistungen in Anspruch nehmen. Im Rahmen dieser Dienstleistungen nimmt in jüngerer Zeit das Coaching einen markanten Stellenwert ein. Das moderne Interventionsformat hat in vielen Bereichen Aufmerksamkeit erlangt (vgl. Schreyögg 2010, 11). Es bietet sich aufgrund seiner Offenheit an, diverse Aufgaben-/Problemstellungen im Arbeiten, Lehren und Lernen reflexiv zu lösen. An dieser Stelle wird im Blended Coaching – also dem E-Coaching mit flankierendem Präsenzcoaching – ein möglicher Schlüssel gesehen, das Berufsbildungspersonal zu

¹ Vgl. weiterführend bspw. www.wuerzburg.ihk.de/ausbildung/news/artikel/betriebe-kaempfen-um-geeignete-azubi.html, www.spiegel.de/wirtschaft/unternehmen/azubi-mangel-170-000-ausbildungsplaetze-bleiben-unbesetzt-a-1109540.html; www.tagesspiegel.de/wirtschaft/ausbildungsplaetze-berlins-betriebe-finden-immer-seltener-azubis/13806402.html (15.11.2016).

² Vorhabenbezeichnung: Entwicklung und Erprobung eines Medienkonzeptes zur Aneignung von Gestaltungskompetenz in vernetzten Lernorten der beruflichen Bildung.

³ Vorhabenbezeichnung: Lehr-Lernkonzept zur Aneignung beruflicher Gestaltungskompetenz in einer digitalen und vernetzten Lernumgebung im Tourismus und Gastgewerbe.

einer gestaltungsorientierten Berufsbildungspraxis zu geleiten. Den Schwerpunkt bei der Betrachtung des Berufsbildungspersonals stellt das betriebliche Ausbildungspersonal dar. Diesbezüglich erfolgt in diesem Beitrag keine gesonderte Spezifizierung, da dies erst bei der konkreten Vorbereitung und Planung eines Blended Coaching-Konzeptes von Bedeutung ist.

2 Gestaltungsorientierte Berufsbildung

2.1 Anpassungsorientiertes Lehren und Lernen

Noch zu häufig finden sich in der Berufsbildung anpassungsorientierte (Lehr-)Fragmente. Dies meint u.a. eine geteilte Ausbildung in den Lernorten Berufsschule und Ausbildungsbetrieb. Ziele, Inhalte, Methoden und Instrumente im berufsbildenden Lehren und Lernen orientieren sich an Vorstellungen von technischem und wirtschaftlichem Fortschritt. Kennzeichnend für einen solchen Unterricht sind Lehrerzentrierung, Funktionsorientierung, Unreflektiertheit, Defizitorientierung und Lernerpassivität. Ein solches Lehren und Lernen ist beschränkt. Beispielhaft für Anpassungsorientierung ist der Taylorismus. Während der Massenproduktion war der Arbeiter nur ein Instrument, das seine Aufgabe nach einem nahezu exakt vorgegebenen Schema erledigen sollte. Dass diese funktionale, starre Arbeitsorganisation ihr Ende fand, ist rückblickend verständlich. Und dennoch finden sich tayloristische Ausprägungen in der heutigen Berufsbildungspraxis. Doch welchen Wert hat es, Auszubildenden lediglich das Arbeiten an einem Arbeitsplatz vorzumachen (z.B. Unterweisung oder Beistelllehre), welches morgen aufgrund kurzer Innovationszyklen und damit einhergehend technologischer Veränderungen veraltet ist?

Die Auszubildenden müssen imstande sein, mitzugestalten; also darauf vorbereitet werden, zukünftige als auch neue und bisher nicht erlebte Aufgaben und Probleme in Arbeit und Gesellschaft begründet lösen zu können. Daher sollten sie im Zentrum der Betrachtungen stehen und diversitätssensible Lehr-Lernprozesse die Folge sein. Um mitgestalten zu können, benötigen Auszubildende Gestaltungscompetenz, die wiederum in entsprechenden Lernsituationen bzw. arbeitsrelevanten Lernaufgaben angeeignet werden kann.

2.2 Gestaltungsorientiertes Lehren und Lernen

Gestaltungs(-kompetenz-)orientiertes Lehren und Lernen basiert auf einer konstruktivistischen Grundposition und wurde primär von Heidegger und Rauner geprägt (vgl. Heidegger et al. 1988; Heidegger/Rauner 1989; Rauner/Weisenbach 1984). Seither wird in der beruflichen Bildung Gestaltungsorientierung bzw. -kompetenz intensiv diskutiert (vgl. Bohne/Eicker/Haseloff 2017; Eicker 2009a, 2009b). Berufliche Gestaltungscompetenz entwickelt sich stets im Gestaltungsraum der interdependenten Aspekte Arbeit, Bildung, Gesellschaft und Politik (vgl. Abbildung 1).

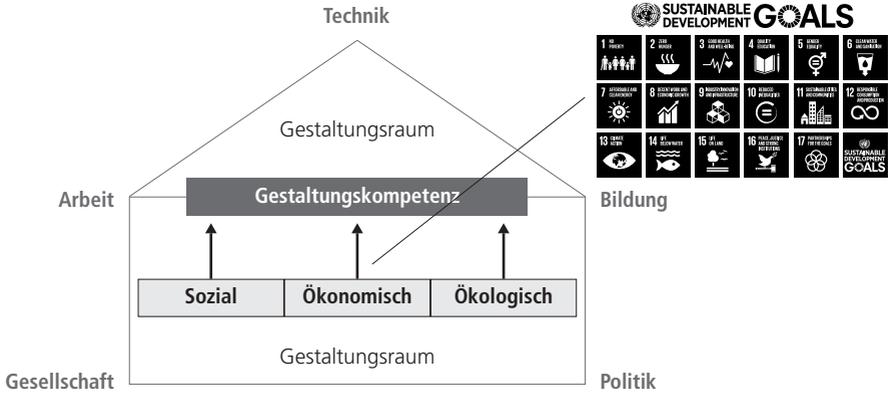


Abbildung 1: **Gestaltungstraum** (Quelle: eigene Darstellung)

Arbeit bezeichnet die in einem Berufsfeld oder Beruf anfallende Arbeit (Arbeits- und Geschäftsprozesse). Bildung bezeichnet die gesamten Lehr-Lernprozesse seitens des Berufsbildungspersonals und der Fachkräfte. Dies betrifft das Lehren und Lernen in Schule, Betrieb und anderen Lernorten sowie das darüberhinausgehende lebenslange Lernen. Gesellschaft meint das (demokratische) Zusammenleben von Personen in einem Land oder einer Region. Politik setzt Rahmenbedingungen, die die anderen Bereiche regulieren (z.B. Arbeitsschutzgesetz oder Berufsbildungsgesetz). In technischen Domänen wie der gewerblich-technischen Facharbeit erweitert sich der Gestaltungstraum um den Aspekt der Technik. Technik meint hier anwendungsorientierte Technik in der beruflichen Bildung. In dem aufgespannten Gestaltungstraum sollen Lernende bzw. Fachkräfte (mit-)gestalten. Um diesen Gestaltungsprozess zu erreichen, ist Gestaltungskompetenz erforderlich.

In diesem Diskurs wurde bereits in Ansätzen die Trias Soziales-Ökonomie-Ökologie berücksichtigt, nicht jedoch explizit unter dem Deckmantel der beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE). Die Leitidee nachhaltiger Entwicklung erfährt zunehmend Aufmerksamkeit in Arbeit, Bildung, Gesellschaft und Politik (vgl. BMBF 2014; Kuhlmeier et al. 2014). Ziel der Leitidee für eine nachhaltige Entwicklung ist es, ein sozial, ökonomisch und ökologisch verträgliches Bewusstsein bzw. eine Haltung zu schaffen, die zu verantwortungsbewusstem und reflektiertem (Mit-)Gestalten führt. Häufig ist der Begriff Nachhaltigkeit unklar und wird inflationär verwendet. Im Brundtland-Bericht wurde nachhaltige Entwicklung wie folgt definiert: »Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs« (World Commission on Environment and Development 1987, 41). Zusammengefasst mit den Worten des Rates für nachhaltige Entwicklung: »Heute nicht auf Kosten von morgen, hier nicht auf Kosten von anderswo« (Bertelsmann Stiftung 2014, 2).

Infolgedessen wird Gestaltungskompetenz hier als das Vermögen bezeichnet, polyvalente Lösungsmöglichkeiten komplexer Arbeits- und Lernaufgaben im Kontext von sozialen, ökonomischen und ökologischen Aspekten und möglichen Konsequenzen zu finden, abzuwägen, eine Lösung zu selektieren, zu begründen und stets zu reflektieren. Schulisches als auch (außer-)betriebliches Bildungspersonal muss in der Lage sein, selbst zu gestalten und den Auszubildenden entsprechende Lernsituationen anzubieten, in denen sie sich Gestaltungskompetenz aneignen können. Das häufig in Ausbildungsbetrieben nicht berufspädagogisch qualifizierte bzw. nicht ausreichend qualifizierte Ausbildungspersonal wird hierbei besonders angesprochen. Ein Blick in die Ausbildungspraxis verrät, dass insbesondere in kleinen oder Kleinstbetrieben, aber auch in mittelständischen Betrieben ausbildende Fachkräfte ohne jegliche pädagogische Qualifikation auf der operativen Ebene sozusagen nebenbei mit der Ausbildung betraut sind (vgl. Eurotrainer Konsortium 2008; Hemkes/Schemme 2013; Rebmann et al. 2011, 242, 247). Seitens einiger Akteure der dualen Berufsbildung besteht Einigkeit darüber, dass das Ausbildungspersonal als zentrales Wirkmoment die betriebliche Ausbildungsqualität beeinflusst, wobei primär auf pädagogische Kompetenzen Wert gelegt wird (vgl. Ebbinghaus/Krewerth 2014, 80). Um den Veränderungsprozess (Rollenwechsel/-erweiterung) einzuleiten und gestaltungskompetenzorientiertes Lehren und Lernen in Berufsschule, Ausbildungsbetrieb und anderen berufsbildenden Lernorten zu bestärken, bietet sich das Interventionsformat Coaching an.

3 Das Interventionsformat Coaching im betrieblichen Kontext

3.1 Coaching – Eine Heranführung

Das Interventionsformat Coaching ist noch immer relativ jung (vgl. Böning 2013, 144). In Deutschland hat Coaching Mitte der 1980er Jahre Einzug in den betrieblichen Kontext erlangt (vgl. Böning 2016, 14). Vorher fand Coaching seinen Einsatz im Hochleistungssport zur Begleitung der Sportler sowie zur Vorbereitung auf Wettkämpfe. Coaching ist in vielen Bereichen des lebenslangen Lernens ein fester Bestandteil und kann in der Erwachsenenbildung verortet werden, da es sich um eine Form selbstgesteuerten Lernens handelt (vgl. Geißler 2012, 138-141). Der Begriff Coaching leitet sich dabei von Coach (Kutsche/r) ab und kennzeichnet dessen Aufgabe, die Pferde sicher und zügig ans Ziel zu geleiten. Dieses Begriffsverständnis hat im weiteren Sinne bis heute Bestand (vgl. Lippmann 2013, 14). Dieser Auffassung nach zu urteilen, lässt sich der Kutscher auf das betriebliche Ausbildungspersonal projizieren, die Pferde auf die Auszubildenden und die Kutsche auf die Gestaltungskompetenz. Nach moderner Anschauung ist es die Aufgabe des betrieblichen Ausbildungspersonals, die Auszubildenden effektiv (der richtige Weg) und effizient (zügig) zu navigieren/auszubilden. Gleichwohl sollten sie die Auszubildenden verantwortungsvoll und wertschätzend behandeln (sicher), um gemeinsam erfolgreich zu sein (Aufgabe/Ziel). Schreyögg (2015) hält fest: »Das grundlegende Ziel von Coaching besteht in der Förderung beruflicher Selbstgestaltungspotenziale« (171). Ungeachtet der häufigen Fehlinterpretation und des Modewortcharakters empfinden viele Or-

organisationen Coaching als große Bereicherung (vgl. Schiessler 2010, 29-32). Obgleich eine Hochkonjunktur im Coaching besteht (vgl. Gross/Stephan 2012, 319), existiert eine Begriffsdiffusion (vgl. Schiessler 2010, 25; Schreyögg 2010, 20-21). Eine Definitionszusammenstellung findet sich bei Böning und Fritschle (2005, 37-44) sowie bei Greif (2008, 53-59). Schiessler (2010, 33) führt eine Reihe von Begriffsbestimmungen an, legt sich jedoch auf keine fest. Konsens besteht in sehr vielen Coachingansätzen in der Hilfe zur Selbsthilfe (vgl. Böning 2013, 145; Grafe/Krassnitzer 2011, 204; Loebbert 2016, 203-207; Schiessler 2010, 80-89). Coaching »ermöglicht Personen oder Gruppen eine professionelle Reflexion und Weiterentwicklung ihrer Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse, um ihre Selbstständigkeit, Selbststeuerung und Kompetenzen zu erhöhen« (Dehnbostel 2010, 101). In Anlehnung an den Deutschen Bundesverband Coaching (DBVC) und im berufsbildenden Kontext soll in diesem Beitrag folgende Definition arbeitsleitend sein: *Coaching ist ein Begleitinstrument zur Entwicklung von (Gestaltungs-)Kompetenz, um berufliche Herausforderungen im Ausbilderhandeln reflexiv und selbstständig zu bewältigen.*

3.2 Ein typischer Coachingprozess

Coachingprozesse konzentrieren sich »[...] auf die Begleitung von qualifikatorischen, kompetenzgebundenen und beruflichen Entwicklungen im Rahmen von Maßnahmen und Konzepten betrieblicher Bildungsarbeit" (Dehnbostel 2010, 101). Ein hoher Verbreitungsgrad von Coaching findet sich in der Berufs- und Weiterbildungsbegleitung (vgl. Dehnbostel 2010, 101), bei der mitunter zwischen dem Setting des Einzel-, Gruppen- und Selbstcoachings unterschieden wird (vgl. Tabelle 1). Auch oder insbesondere um die permanente Diversität des Berufsbildungspersonals (vgl. French/Bohne 2017) angemessen berücksichtigen und individuell fördern zu können, bietet sich das *Interventionsformat Coaching* an.

Tabelle 1: **Coaching als Instrument zur Entwicklung von (Gestaltungs-)Kompetenz**
(Quelle: eigene Darstellung; in Anlehnung an Dehnbostel 2010, 102; Geißler 2012, 140)

Coachingform	Gegenstand
Einzelcoaching	Systematische Begleitung eines Mitarbeiters zur (Gestaltungs-)Kompetenzentwicklung durch einen Coach
Gruppencoaching	Systematische Begleitung einer Gruppe und einzelner Mitglieder zur (Gestaltungs-)Kompetenzentwicklung durch einen Coach
Selbstcoaching	(Gestaltungs-)Kompetenzentwicklung durch selbstgesteuertes Lernen im Umgang mit beruflichen und privaten Herausforderungen und Problemen

Ein typischer Coachingprozess erstreckt sich Rauen (2005) zufolge über drei Phasen, denen insgesamt acht Schritte zugeordnet werden (vgl. Abbildung 2).

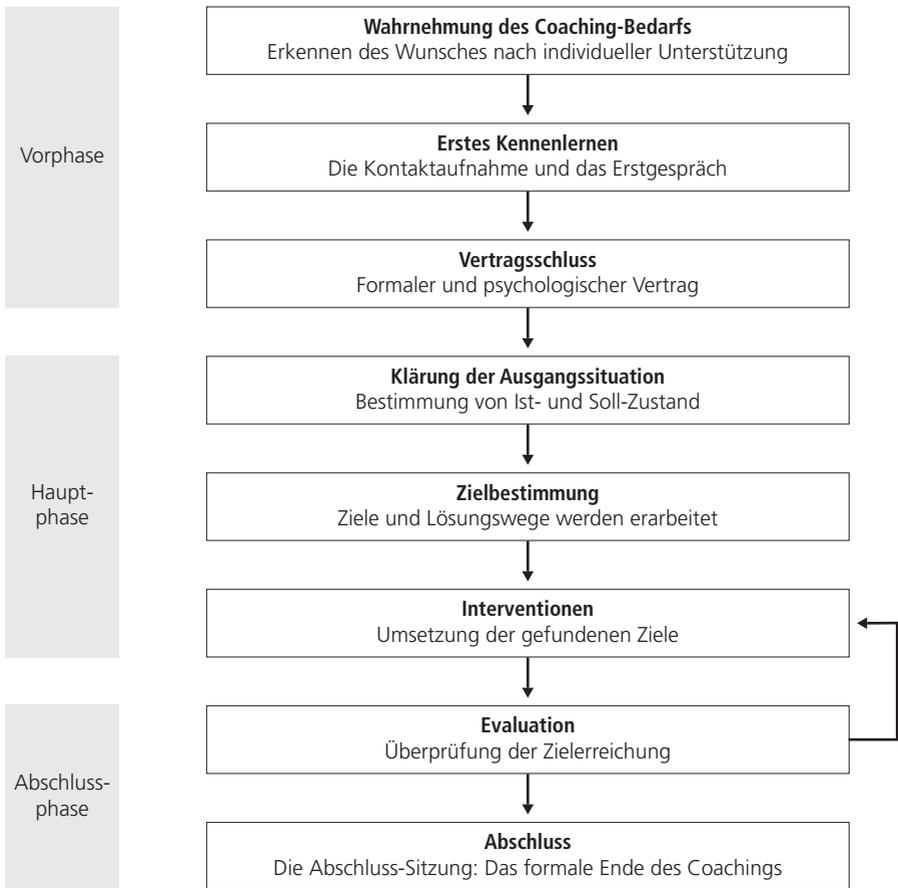


Abbildung 2: **Der schematische Ablauf eines typischen Coachingprozesses**
(Quelle: Rauen 2005, 275)

In der *Vorphase* muss der oftmals mittelständische (Ausbildungs-)Betrieb den Coachingbedarf zuerst erkennen. Dies kann vom direkten Vorgesetzten oder Kollegen des Ausbilders oder dem Ausbilder (Coachee) selbst wahrgenommen werden, ggf. durch kritisch konstruktive Hinweise von Auszubildenden. Anschließend findet ein gemeinsames Gespräch statt. Nachdem der Unterstützungsbedarf erkannt wurde, wird ein Coach selektiert. Dieser kann bereits in der Vergangenheit für den Betrieb, das Unternehmen und/oder das Netzwerk tätig gewesen sein oder wird von den beteiligten Personen vorgeschlagen bzw. empfohlen. Dann folgt ein erstes Kennenlernen von Coach und Coachee, das nach positivem Eindruck und ggf. Rücksprache mit dem Vor-

gesetzt (z.B. in puncto der Kosten/des verfügbaren Budgets) durch einen Vertrag besiegelt wird. Beide Parteien müssen von der gemeinsamen Zusammenarbeit überzeugt sein.

Die *Hauptphase* beinhaltet zunächst die Bestimmung der Ist- und Soll-Situation. Hier wird vom Coachee erwartet, die aktuelle Arbeits-/Ausbildungssituation möglichst präzise zu schildern. Dies umfasst aktuelle und mögliche zukünftige Gegebenheiten wie gestaltungskompetenzorientiertes Lehren und Lernen am Arbeitsplatz, Konflikte und Arbeitsatmosphäre. Für das Coaching ist es von herausragender Bedeutung, dass der Coach sich ein Bild vom Arbeitsplatz und der Abteilung des Coachees macht (z.B. durch einen ‚Schattentag‘; hier begleitet der Coach den Coachee als stiller Beobachter für einen Tag im Betrieb). Darauf basierend wird gemeinsam der Soll-Zustand ermittelt und es werden Lösungswege erarbeitet.

In der *dritten Phase* werden die avisierten Ziele evaluiert. Bei Bedarf findet eine erneute Intervention statt. Hat sich eine positive Zielerreichung eingestellt – in diesem Fall gestaltungskompetenzorientiertes Lehren und Lernen – rundet eine Abschlusssitzung den Coachingprozess ab. Rauen (2005) ist in der einschlägigen Coaching-Literatur ein vielzitatierter Autor, so dass seine Prozessabfolge häufig herangezogen und in diesem Kontext als sinnstiftend erachtet wird. Zur weiteren Auseinandersetzung wird auf eine zusammenfassende Darstellung von Coachingprozessen bei Kaufel (2008, 66-74) hingewiesen.

3.3 Exkurs: Ein Beispiel aus der Berufsbildungspraxis

Im BMBF-Projekt LAGL wurde Coaching in ersten Schritten mit dem Ziel einer gestaltungskompetenzorientierten, mediengestützten und projektförmigen Unterrichtsgestaltung in einer beruflichen Schule eingesetzt. Ursächlich war die tradierte und fest verwurzelte Unterrichtspraxis. Daher kam Coaching zum Einsatz, bei dem in mehreren Sitzungen (face-to-face, telefonisch und digital-schriftlich) versucht wurde, die individuellen Rahmenbedingungen und Personen zu analysieren, zu verstehen und gemeinsame individuelle Lösungen und Begründungen zu finden sowie diese reflektierend weiterzuverfolgen. Durch Fragen wurden Reflexionsprozesse angeregt und damit versucht, vorhandene Potenziale der individuellen Lehrenden zu aktivieren. Basierend darauf wurden mediengestützte Lernprojekte gemeinsam entwickelt, durchgeführt und evaluiert. Dem Coaching konnte in Ansätzen Erfolg bescheinigt werden. Die Berufsschullehrer waren in der Lage, einfache und ähnliche gestaltungskompetenzfördernde Lernprojekte selbstständig zu realisieren. Gleichwohl wurde deutlich, dass die Berufsschullehrer längerfristige und kontinuierliche Unterstützung sowie entsprechende Freiräume seitens der Institution Berufsschule benötigen.

4 Lehren, Lernen und Coachen mit digitalen Medien

4.1 Digitale Medien in der Erwachsenenbildung

In der Erwachsenenbildung siedeln sich Lehr-Lernarrangements häufig im Blended Learning an. Dem Trendmonitor des mmb-Instituts (2016) kann entnommen werden, dass dieser Lernform seit Jahren der höchste Stellenwert im betrieblichen Lernen zugeordnet wird. Gleichwohl konstatieren Herber und andere (2013): »Bei kritischer Betrachtung des Bildungsangebots ist jedoch festzustellen, dass die Möglichkeiten des E-Learning bzw. des Blended Learning die Weiterbildungspraxis bis heute noch nicht flächendeckend erreicht [haben]« (2). So wird bspw. die didaktische Qualität bemängelt, größtenteils in Bezug auf überbewertete Medien- und Selbstlernkompetenz. Daraus geht hervor, dass die Bereitstellung von mediengestützten Lehr-Lernsystemen nicht ausreicht (vgl. Herber et al. 2013, 4), sondern individuelle Unterstützungsangebote bereitgestellt werden müssen. Nur wenn ein sicherer Umgang mit dem digitalen Lehr-Lernsystem gewährleistet werden kann, hat dies eine annähernd problemfreie und erfolgversprechende Nutzung zur Folge. Digitale Medien vermögen gestaltungskompetenzorientiertes Lehren und Lernen zu befördern. Demzufolge gilt Medienkompetenz in dem Blended Coaching-Konzept als Erfolgsindikator, so dass u.a. Bildungshintergrund, Generation, Medieninteresse und -erfahrungen sowie Lerngewohnheiten der beteiligten Personen/Ausbilder berücksichtigt werden müssen (vgl. Herber et al. 2013, 3). Dem E-Learning werden häufig die Selbstbestimmung von Lernzeit, -ort, -tempo und -stil zugeschrieben (vgl. Erpenbeck et al. 2015, 1). Nachteil ist der fehlende persönliche Kontakt und damit die soziale Austauschbeziehung einschließlich aller Sinnesmodalitäten. Im Fazit über das Pilotprojekt FuTEX⁴ konstatiert Littig (2015) folgerichtig, dass Präsenzphasen unverzichtbar sind. Wichtig für den (Lehr-)Lernerfolg ist die Verknüpfung mit bereits vorhandenen Kenntnissen und Erfahrungen (vgl. Erpenbeck et al. 2015, 7). Darauf basierend sollten Ausbilder in der Lage sein, zentrale Arbeitsaufgaben in Lernaufgaben zu transferieren, in denen die Auszubildenden Gestaltungskompetenz entwickeln können.

4.2 Digitale Medien in der Berufsausbildung

Howe und Knutzen (2013) haben Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien in der gewerblich-technischen Berufsausbildung aufgezeigt. Dabei wiesen sie sechs Kategorien aus, die Arbeits- und Lernaufgaben mithilfe digitaler Medien flankieren:

Verfügbarmachen von Informationen und Inhalten

Lehrer, Ausbilder und Lernende haben die Möglichkeit, diverse arbeits- bzw. lernrelevante Materialien im Internet bereitzustellen.

⁴ Future Technologies for Expertise Development.

Visualisieren, Animieren und Simulieren

Arbeits- und Geschäftsprozesse können realitätsnah in Echtzeit mittels Videos visualisiert werden. Durch Animationen können komplexe Vorgänge oder für das Auge nicht zu sehende Prozesse (z.B. Getriebe) vereinfacht dargestellt werden. Simulationen ermöglichen durch Beeinflussung von Parametern das gefahrlose Steuern von z.B. Maschinen oder volkswirtschaftlichen Zusammenhängen.

Kommunizieren und Kooperieren

Mithilfe von Werkzeugen wie Blogs, Foren oder Chats können Lehrer, Ausbilder und Lernende zeit- und ortsunabhängig miteinander kommunizieren und kooperieren.

Strukturieren und Systematisieren

Die hohe Informationsdichte und Komplexität der Arbeits- und Berufswelt machen strukturierte und systematische Vorgänge erforderlich. Tools wie Evernote oder Mindmeister können digitale Artefakte aufnehmen und Lernende zu einem strukturierten System führen.

Diagnostizieren und Testen

Audience-Response-Systeme eignen sich sehr gut zur anonymen Überprüfung des Lernstandes via Tablet oder Smartphone, so dass Lehrende im Lernprozess entsprechend nachsteuern können. Bewegtbildmaterial kann die Basis einer gestaltungsorientierten Prüfung bilden. Auch Simulationen können geeignet sein.

Reflektieren

Portfolios erlauben es Lernprozesse zu reflektieren. Dabei können diverse digitale Artefakte abgelegt und verschlagwortet werden. Dies führt zu Verschachtelungen und damit zu einem kettenartigen Reflexionsprozess.

4.3 Digitale Medien im Coaching

In dem Blended Coaching-Konzept spielen digitale Medien zwei Rollen. Zum einen dienen sie der flexiblen Konzeptumsetzung/-implementierung im Arbeitsalltag, die u.a. in strukturschwachen Regionen als auch hinsichtlich der Zeitersparnis und Kostenminderung von Bedeutung ist. Zum anderen soll durch ein mediengestütztes Coaching-Konzept die Medienkompetenz der Ausbilder gefördert werden, so dass sie digitale Medien im Privatleben und v.a. in der zukünftigen Gestaltung der betrieblichen Lehr-Lernprozesse als eine innovative Bereicherung wahrnehmen und auch einsetzen können. Digitale Medien bedürfen im Coaching grundsätzlich einer weiteren Differenzierung. So kann ein Telefon die Basiskommunikation ermöglichen und eine Avatarwelt die Kommunikation zusätzlich anreichern (vgl. Geißler 2016, 142-143). Distance Coachings nehmen zu (vgl. ebd., 143). Häufig finden sich Hybridformate, so dass bspw. face-to-face Coaching durch Telefon, E-Mail, Forum, Systemaufstellungen und diverse mobile Applikationen ergänzt wird. Teilweise substituieren digitale Medien das traditionell-analoge Coaching vollständig oder stellen wie bspw. eine dreidimensionale Avartarwelt eine Coachingform dar, welche kein passendes analoges Äquivalent aufweist. Die Vor- und Nachteile von face-face-Coaching hat Geißler (2016) in der nachstehenden Tabelle 2 knapp gegenübergestellt.

Tabelle 2: Vor- und Nachteile von face-to-face-Coaching gegenüber asynchronem textbasiertem Coaching (Quelle: Clutterbuck 2010, 15, zit. n. Geißler 2016, 145)

Face-to-Face-Coaching	
Vorteile	Schwächen
Der große Medienreichtum erleichtert es, sich ein Bild von der »ganzen« Person des Klienten zu machen.	Face-to-Face-Kommunikation ist mit der größeren Gefahr vielfältiger Projektionen verbunden, die durch visuelle Reize ausgelöst werden.
Unmittelbares Feedback in der Coaching-Sitzung.	Notwendigkeit einer längerfristigen Terminierung der Coaching-Sitzung.
Natürliche Leichtigkeit und Flüssigkeit des Dialogs.	Anfertigung von Notizen unterbricht den Gesprächsfluss. Ohne Audio- oder Videodokumentation der Coaching-Sitzung ist es schwer, den Prozess transparent zu machen.
Visuelle Reize dienen als Frühwarnsystem für sich anbahnende Schwierigkeiten.	Erhöhte Zeitkosten durch An- und Abreise.

Bezogen auf das Blended Coaching-Konzept können digitale Medien vielfältig eingesetzt werden, bspw. zur Informationsbereitstellung von Lernmaterialien, zum Aufzeichnen des Ausbilderhandelns, zur Kommunikation zwischen Coach und Coachee, zum Strukturieren von Lehr-Lerninhalten, zur Feststellung der Kompetenzentwicklung und zur Reflexion von Lehr-, Lern- und Coachingprozessen. Carstens (2013) bietet diesbezüglich eine überblicksartige Auflistung. So kann das betriebliche Ausbildungspersonal parallel auch Medienkompetenz entwickeln und im Ausbilderhandeln erproben. Da insbesondere in der betrieblichen Bildungsarbeit eine Verschränkung von Lehren, Lernen und Coachen stattfindet, ist eine trennscharfe Abgrenzung nicht möglich. In Anlehnung an Howe und Knutzen (2013) sowie Geißler (2016) wird die nachstehende Modifikation vorgeschlagen, bei der zwischen Basiskommunikation zwischen Coach und Coachee und deren anreichernden Funktionen unterschieden wird (vgl. Abbildung 3).

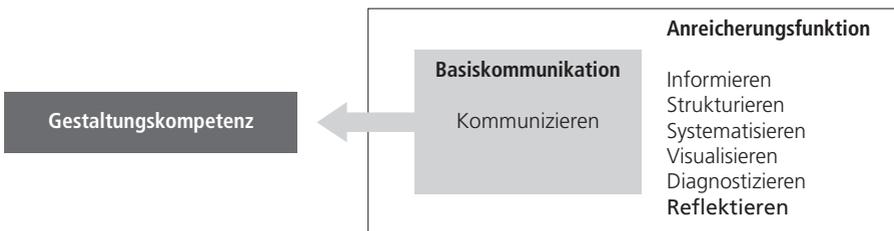


Abbildung 3: Digitale Medien im Coaching (Quelle: eigene Darstellung; in Anlehnung an Geißler 2016; Howe/Knutzen 2013)

Basiskommunikation

- Kommunizieren bspw. via (audiovisueller) Telefonie, Chat, Forum

Anreicherungsfunktion

- Informieren (z.B. synchrone Cloud-Services)
- Strukturieren (z.B. Mindmaps)
- Systematisieren (z.B. Systemaufstellungen)
- Visualisieren (z.B. Videoaufzeichnungen)
- Diagnostizieren (z.B. Stimmungsbilder)
- Reflektieren (z.B. Entwicklungsportfolio)

Diese Funktionen bieten eine Reihe von digitalen Tools, die das traditionelle Coaching ergänzen oder ersetzen können. Eine Trennschärfe kann jedoch nicht gewährleistet werden.

5 Blended Coaching-Konzept im Professionalisierungsprozess des Berufsbildungspersonals

5.1 Mediengestütztes Fort-/Weiterbildungsnetzwerk

Durch ein berufsbildendes und mediengestütztes Fort- und Weiterbildungsnetzwerk (vgl. Bohne 2017) kann das nachstehend skizzierte Konzept eine deutliche Verbesserung erfahren und zu vernetztem Gestalten führen (vgl. Eicker 2009c). Mithilfe des Netzwerkes können und sollen (über-)regionale Strukturen gestärkt und Lernprozesse gefördert werden. Netzwerke können als eine mögliche Antwort auf die permanenten Veränderungsprozesse in der beruflichen Bildung bezeichnet werden (vgl. Kremer 2004, 82-86). Informelles und kollektives Lernen sind dabei von besonderer Bedeutung. Die Interessen und Erfahrungen der Netzwerkakteure bzw. des Berufsbildungspersonals sind in dieser Art von Lernumgebung zentral (vgl. Diettrich 2015, 166).

Im vernetzten berufsbildenden Lehren und Lernen wirken alle (berufsbildenden) Einrichtungen und Personen zusammen, verspüren dabei einen Nutzen und verfolgen ein gemeinsames Ziel. So empfiehlt es sich, dass sich insbesondere kleine und Kleinstbetriebe zusammenschließen, um die entstehenden Coaching-/Weiterbildungskosten senken und ihr spezifisches Potenzial der gemeinsamen Sache – nämlich der Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals – widmen zu können. Ein solches Netzwerk hält auch über das Blended Coaching hinaus informelle Qualifizierungspotenziale zur Professionalisierung beruflichen Lehrens und Lernens bereit. Gut funktionierende Netzwerke weisen eine hohe Interaktionsintensität auf, ein Vertrauensverhältnis zwischen den Partnern und ein hohes Maß an Selbstorganisationsfähigkeit. Das Netzwerk und sein bestehendes Lernkonzept müssen dabei dynamisch, flexibel und teilnehmerorientiert ausgerichtet sein (vgl. ebd., 168). Hier wird von einem Netzwerk ausgegangen, dem eine undefinierte Anzahl an (über-)regionalen Betrieben/Institutionen angehört. Digitale

Medien wie eine Plattform (z.B. ILIAS), die unterschiedliche digitale Werkzeuge integriert, können Vernetzungs-, Lehr-, Lern- und Coachingprozesse sinnvoll unterstützen.

5.2 Das Konzept im Überblick

In diesem Kapitel wird ein Grundriss für ein Blended Coaching-Konzept entworfen, das das Berufsbildungspersonal – primär das betriebliche Ausbildungspersonal – zu einer gestaltungsorientierten Berufsbildungspraxis hinführen soll. Das Coaching strebt hier zunächst die Auseinandersetzung mit der eigenen Person an, versucht dadurch mögliche unterbewusste Blockaden zu eliminieren und die Ausbilder zu einer kritischen Selbstreflexion zu bewegen. Dadurch soll eine Öffnung für neue Wege im berufsbildenden Lehren und Lernen und damit auch ein verändertes mehrperspektivisches Rollenverständnis des Ausbilders herbeigeführt werden. Das Coaching ist hierbei vornehmlich als Lernform in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung verortet, wobei das Konzept non-formales und informelles Lernen verbindet. Es stellt sich nun die Frage, wie ein solches Konzept beschaffen sein muss und wie dieses sinnstiftend in den betrieblichen Arbeits- und Ausbildungsalltag implementiert werden kann. Das Konzept orientiert sich am klassischen Dreischnitt, also der Planung, Durchführung und Auswertung (vgl. Abb.4).

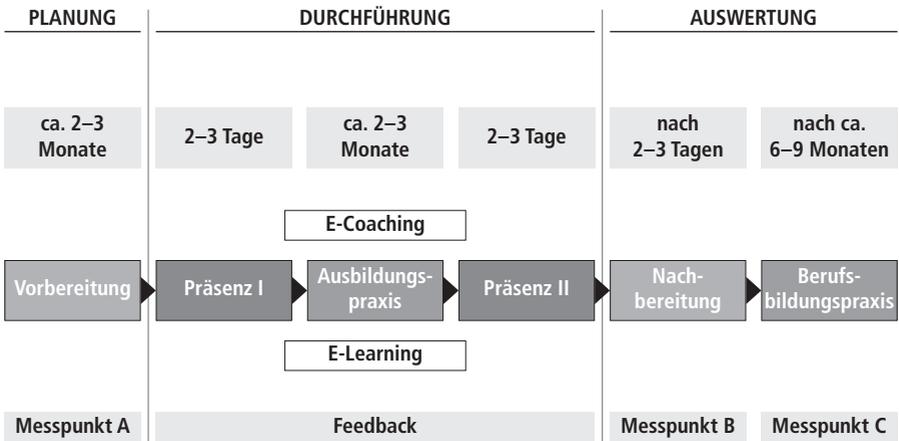


Abbildung 4: **Blended Coaching-Konzept** (Quelle: eigene Darstellung)

Es beginnt mit einer Vorbereitungsphase, in der sämtliche Ausgangs- und Rahmenbedingungen zu untersuchen und bestmöglich zu berücksichtigen sind. Anschließend geht es über in das eigentliche Coaching. Dieses basiert auf einem ‚Sandwichmodell‘, also der ‚Ummantelung‘ des E-Coaching und E-Learning von zwei Präsenzveranstaltungen. Nach Abschluss des Coachings

wird die Umsetzung des Coaching-Konzeptes nachbereitet und evaluiert. Während der gesamten Durchführungsphase wird (formatives) Feedback eingeholt. Individuelle Bedarfe, Wünsche und Kritik sollen aufgenommen werden, um noch im Prozess Verbesserungen vornehmen zu können. Die angegebenen Zeiträume sind nicht bindend und stellen Richtwerte dar, was mit den unterschiedlichen Ausgangs- und Rahmenbedingungen der einzelnen Betriebe und Ausbilder kohäriert (z.B. Betriebsgröße, Personalpolitik, Freiräume für Weiterbildungsaktivitäten).

Zudem sind drei Messpunkte vorgesehen:

- A. Vorbereitung: Ermittlung des Status quo
- B. Nachbereitung: Befragung der Zufriedenheit und des Kompetenzzuwachses (Output); multiperspektivisches Kompetenzfeedback 1
- C. Berufsbildungspraxis: erneute retrospektive Befragung zur Umsetzung des Blended Coaching-Konzeptes und zur Berufsbildungs- bzw. betrieblichen Ausbildungspraxis (Outcome); multiperspektivisches Kompetenzfeedback 2 (siehe Kapitel 5.5).

Das Blended Coaching unterstützt neben der Hinführung zu gestaltungsorientiertem Lehren und Lernen die Persönlichkeitsentwicklung und die Förderung von Medienkompetenz. Außerdem fungiert das betriebliche Ausbildungspersonal als Multiplikator, indem zukünftig andere Kollegen im gestaltungskompetenzorientierten Lehren und Lernen begleitet und unterstützt werden sollen. Ferner sollen Ansätze des Coachings – in transformierter Form – im zukünftigen Umgang mit den Auszubildenden nützlich gemacht werden. Das heißt jedoch nicht, dass das betriebliche Ausbildungspersonal eine Coaching-Ausbildung absolviert, sondern lediglich kleine Fragmente davon im Ausbilderhandeln einsetzen kann (bspw. zur Konfliktlösung, Motivation, Lernbegleitung, Potenzialentfaltung). Impulsgeber für zu coachende Ausbilder können Kollegen, Vorgesetzte, Auszubildende, der betriebliche Ausbilder selbst oder andere Personen (aus dem Netzwerk) sein. Wichtig ist, dass eine gemeinsame Absprache getroffen wird. Wenn bspw. der Inhaber eines kleinen Betriebes selbst feststellt oder von anderen hört, dass die Ausbildungspraxis eines Ausbilders mangelhaft ist (z.B. unzureichende sozial-kommunikative und pädagogische Kompetenz), sollte der Inhaber nicht zu dem Kollegen gehen und ihn auffordern sich coachen zu lassen. Eine solche unidirektive Kommunikation ist kontraproduktiv und erzielt i.d.R. nicht den gewünschten Erfolg. Der Inhaber sollte den Ausbilder daher vielmehr zu einem vertraulichen Gespräch einladen, ihn wertschätzen und seine Meinung hören. Gemeinsam kann und sollte dann ein Coaching als mögliche Maßnahme zu einer gestaltungsorientierten betrieblichen Ausbildungspraxis vereinbart werden.

Hier wird angenommen, dass 15 betriebliche Ausbilder von zwei erfahrenen und zertifizierten Coaches (vgl. Bohne 2014, 61-62; Lippmann 2015) begleitet werden. Der Betreuungsschlüssel Coach-Ausbilder sollte das Verhältnis eins zu acht keinesfalls überschreiten und idealerweise geringer sein, um intensive und individuelle Coachingprozesse zu ermöglichen. Daneben sind mindestens ein berufspädagogisch qualifizierter und mehrjährig erfahrener Ausbilder/Personalentwickler/Bildungswissenschaftler (Expertise im innovativen berufsbildenden Lehren und Lernen) sowie ein Medientechniker/Informatiker (Einrichtung und Support der digitalen Lernumgebung) notwendig.

5.3 Planung

Während der Planung (Vorbereitung) sind sämtliche erfolgskritische – u.a. organisationale und organisatorische – Variablen einzubeziehen. Dies sind neben weiteren:

- Zeitraum, in dem die Maßnahme stattfinden soll,
- Kosten und Budget (Der Bruttostundensatz im Coaching kann erheblich variieren (vgl. Müller 2012, 49).),
- zeitliche Ressourcen und Flexibilität (Freiräume, Freistellung etc.),
- physische und virtuelle Lernräume,
- medientechnische Infrastruktur und -technischer Support.

Weiter kommt eine Bestandsaufnahme zum Einsatz, bei der der Ist-Zustand abgefragt wird. Hier eignet sich ein digitaler Fragebogen (z.B. EvaSys Corporate), der geschlossene und offene Items beinhaltet. Neben demografischen Daten, Qualifikation, Motivation, Selbstbild, Lernstil, Mediennutzungsverhalten und verfügbaren medialen Endgeräten, kommt der bisherigen Ausbildungspraxis ein hoher Stellenwert zu (z.B. Anzahl der Auszubildenden, Art und Umfang der Ausbildertätigkeit, eingesetzte Methoden). Hier sind entsprechende Operationalisierungen sowie möglichst ein Pretest erforderlich (Messpunkt A). Hierzu sollte ein in ILIAS integrierter Fragebogen eingesetzt werden, der den Datenexport in übliche Programme wie MS Excel oder SPSS leisten kann. Damit während E-Coaching und E-Learning keine gravierenden Schwierigkeiten auftreten und die Kompetenzentwicklung gehemmt oder sogar blockiert wird, muss ggf. eine Mediens Schulung vorgeschaltet werden.

Weiterhin müssen der Betrieb und seine Arbeits- und Geschäftsprozesse in den Blick genommen werden. Dies jedoch nur insoweit, als dass der Coach sich einen Überblick schaffen und die Situation besser einschätzen kann. Denn die mit der Ausbildung befassten Fachkräfte weisen i.d.R. ein hohes Maß an Fachkompetenz auf. Didaktisch-methodische, sozial-kommunikative, organisatorische und Führungs-Kompetenzen fehlen häufig oder sind unzureichend ausgeprägt. Es handelt sich hier um einen Rollenwechsel von fachsystematischem Erklären, Vormachen und Nachmachen zu einer gestaltungskompetenzorientierten Lehr-Lernpraxis. Die anhaltenden Wandlungsprozesse, denen unsere Gesellschaft unterworfen ist, beeinflussen auch das Rollenverständnis bzw. die Rollenerwartungen des Berufsbildungspersonals. Lehrende wie Berufsschullehrer und betriebliche Ausbilder bewegen sich mittlerweile in einem komplexen Rollenspektrum. So finden sich bspw. Rollenbezeichnungen wie Lernberater, -begleiter und -coach (vgl. Perkhofner-Czapek/Potzmann 2016). Abhängig von den Auszubildenden können Lehrende bspw. auch Sozialarbeiter sein.

Das hervorgehende Analyseergebnis bestimmt maßgebend die weitere konkrete Planung des Blended Coaching-Konzeptes. Mit dem Abschluss der Planung (Vorbereitung) steht ein vollständiges Konzept zur Verfügung. Das Konzept ist dabei offen für betriebliches Ausbildungspersonal sämtlicher Branchen und Berufe und soll durch die Interdisziplinarität die Kompetenzentwicklung durch das Coaching befördern.

5.4 Durchführung

Zwei zwei- bis dreitägige Präsenzveranstaltungen umrahmen die digitale Lehr-, Lern- und Coachingphase. Für die Präsenzveranstaltungen sollten Einrichtungen gewählt werden, die eine lernförderliche Atmosphäre aufweisen. Im Coaching, bei dem Reflexionsprozesse eine herausragende Rolle einnehmen, ist darauf zu achten, dass die betrieblichen Ausbilder sich wohlfühlen und individuell entfalten können. Ferner sollte aufgrund praktischer Übungen der Zugang zur Natur (z.B. Wald) ungehindert möglich sein. Bei der Auftaktveranstaltung wird das gesamte Konzept präsentiert. Alle Beteiligten lernen sich untereinander kennen. Hier kann eine interaktiv-symbolische Vorstellung (vgl. Bohne 2014, 76) hilfreich sein. Grundlagen des Coachings werden vorgestellt und gemeinsam besprochen. Anschließend findet das erste Einzelcoaching statt (ca. 45 bis 60 Minuten pro Ausbilder).

Beispielhafte Fragen, die der Coach den betrieblichen Ausbildern stellen könnte, sind (sofern nicht bereits vorab erfragt):

- Warum bilden Sie aus?
- Wie würden Sie Ihre bisherige Tätigkeit als Ausbilder beschreiben?
- Wo sehen Sie Probleme in der Ausbildung (schulisch und betrieblich)?
- Was würden Sie an der gesamten Ausbildungspraxis und insbesondere an Ihrer gerne ändern?
- Sprechen Sie mit Ihren Auszubildenden über Ihr Ausbilderhandeln und fragen, wie sie Ihre Ausbildungspraxis beurteilen?
- Kooperieren Sie bereits mit Berufsschullehrern und anderen Ausbildern (auch anderer Betriebe) oder sind Sie in diesem Bereich bereits gut vernetzt?
- Welche Möglichkeiten haben Sie derzeit, Ihre Ausbildungspraxis frei zu gestalten?
- Woran orientieren Sie sich, wenn Sie ausbilden und warum?
- Wie würden ihr Vorgesetzter, andere Kollegen und Auszubildende Sie beschreiben?
- Wie lernen Sie am besten?
- Wie würden Sie Ihre Rolle im Betrieb beschreiben?

Zudem sind systemische Aufstellungen zur Standortbestimmung im Betrieb denkbar, um die eigene Rolle aus verschiedenen Perspektiven betrachten und mögliche unterbewusste Störquellen ausfindig zu machen (vgl. z.B. www.lpscocoon.de). Es wird über bisheriges Ausbilderhandeln gesprochen. Alte und neue berufsbildende Lehr-Lernmethoden und korrespondierende digitale Medien werden vorgestellt. Es wird angestrebt, die in dieser beruflichen Weiterbildung eingesetzten Methoden sowie Medien als Ausbilder selbst auszuprobieren, darüber im Plenum zu diskutieren und folglich in der betrieblichen Ausbildung einzusetzen. Rollenspiele dienen dazu, sich seines eigenen Handelns/Auftretens/Kommunizierens zu vergegenwärtigen und dieses zu reflektieren (bspw. mithilfe einer Videoaufzeichnung). Bei den Präsenzveranstaltungen werden standardmäßig Smartboard, Schreib- und Malutensilien, Flipcharts, Metaplankarten sowie Beamer, Computer und Tablet eingesetzt. Tablets unterstützen auch die Coaches bei der Vor- und Nachbereitung sowie bei der Durchführung des Coachings (z.B. digitale Notizen, Sprachauf-

zeichnungen, Systemaufstellungen). Das weitere Vorgehen, also die digitale Lehr-, Lern- und Coachingphase wird mit den Ausbildern im Plenum und individuell besprochen. Die Ausbilder sollten zwar am Ende des gesamten Konzeptes idealtypisch eine ähnliche gestaltungsorientierte Ausbildung praktizieren. Gleichwohl weisen die durch Diversität charakterisierten Ausbilder individuelle private Umgebungsvariablen, Sozialisationsprozesse, Bildungsbiografien und Betriebsstrukturen auf und bilden individuelle Auszubildende aus. Diesen individuellen Hintergründen muss im Coaching Beachtung geschenkt werden, um eine bestmögliche Individualförderung hin zu einer gestaltungsorientierten Berufsbildungspraxis zu erlangen. Daher werden für die E-Coaching und E-Learningphase diversitätssensible Absprachen getroffen, bspw. anzugehende Aufgaben im Ausbilderhandeln, Beobachtungsschwerpunkte und die Selektion angemessener Medien. Ausbilderzentrierte Projektaufgaben, die individuelle Ziele/Aufgaben/Inhalte für die elektronische Lehr-Lernphase enthalten, werden gemeinsam mit den jeweiligen Ausbildern besprochen und vereinbart.

Die etwa zwei- bis dreimonatige selbstgesteuerte Lehr-, Lern- und Coachingphase, die von E-Learning und E-Coaching (vgl. Bohne 2014, 48-53) flankiert wird, dient den individuellen Lernprozessen sowie der Reflexion des eigenen Ausbilderhandelns im Betrieb. In dieser Zeit erhalten die Ausbilder seitens des dreiköpfigen Teams Unterstützung. Es wird empfohlen, eine digitale Plattform wie ILIAS zu nutzen. Diese ermöglicht es Coaches und Coachees, bei der Lernorganisation, dem Content Management und der Kommunikation zu unterstützen. Darüber hinaus sind die in der Konzeptentwicklung didaktisch transformierten, praxisorientierten und zielgruppenspezifischen Lehr-Lernmaterialien auf der Plattform bereitzustellen (z.B. Arbeitsblätter, Handreichungen, Videosequenzen, Aufsätze, Präsentationen, Micro Learning Units und Podcasts zum Coaching und innovativen Lehr-Lernprozessen). Je nach Netzwerkgröße und -beschaffenheit sowie Budget kann auch eine virtuelle Lernwelt förderlich wirken. Selbstlernkompetenzen sind erforderlich, werden im E-Coaching aber auch gefördert. Die Rolle des Ausbilders im privaten Kontext kann nicht abgekapselt bzw. vollständig ausgeblendet werden, da sie das berufliche Handeln mehr oder weniger beeinflusst und damit auch in den Coachingprozess integriert werden muss. Lerngegenstände sind im E-Coaching u.a. Selbstreflexion, Gesprächsanalysen, Stärken und Schwächen, Selbst- und Fremdwahrnehmung (Kompetenzerleben), Zeit- und Selbstmanagement sowie konstruktives Feedback, das autonomiefördernd und sachverhaltsbezogen sein sollte (vgl. Deci/Ryan 1993, 231). Ähnlich dem berufspädagogischen Ausbildungsportfolio der Kompetenzwerkst@tt (vgl. Elsholz 2013) wird der Vorschlag unterbreitet, auch hier ein lernprozessbegleitendes E-Portfolio einzusetzen, das neben anderen Tools in ILIAS eingebettet ist.

Bei der zweiten Präsenzveranstaltung wandelt sich ein Teil des (Lern-)Prozessportfolios zum Präsentationsportfolio um (Präsentation der Projektaufgaben). Das Portfolio dient der Nachbereitung/Evaluation des Coachings, kann als Bestandteil informellen Lernens auch nach Beendigung des Coachings weitergeführt werden und unterstützt das lebenslange Lernen. Die Ausbilder haben die Möglichkeit unterschiedliche Artefakte im Portfolio zu hinterlegen (z.B. Videobeiträge, Audioaufzeichnungen) und können so ihr individuelles Lern-/Coachingtagebuch ‚mit Leben füllen‘. Wissen, Erfahrungen und Erkenntnisse fließen in reflexivem Handlungswissen zusammen. Die Projektaufgaben sind in der Praxis auszuprobieren und im Portfolio zu dokumentieren und

zu reflektieren. Dies können diversitätssensible Umgangsformen mit den Auszubildenden, neue gestaltungskompetenzfördernde Lehr-Lernformen, Perspektivwechsel und Umgestaltung der betrieblichen Lernumgebung sein. Die Einzelcoachings (zwei oder drei) werden auditiv bspw. per Skype durchgeführt. Digital vorgefertigte Arbeitsblätter, die im Vorfeld vom Ausbilder ausgefüllt wurden, wirken für den Coach unterstützend.

In der zweiten Präsenzphase sollten neben der Präsentation der praktischen Projektaufgabe (begründete Aufgabenlösung und deren Reflexion) praktische Übungen (z.B. Outdoor-Trainings und weitere Rollenspiele) zum Einsatz kommen, die Verantwortungsbewusstsein, Kommunikation sowie das Fördern und Fordern der Auszubildenden forcieren. Dabei können die Ausbilder mitunter ihre Präsentations- und Moderationsfähigkeit unter Beweis stellen. Überdies sind erneut Präsenz-Gruppen- sowie -Einzelcoachings mit den Ausbildern durchzuführen.

5.5 Auswertung

In der Nachbereitung ist die Weiterbildungsmaßnahme zu evaluieren. Dies vollzieht sich auf der Reaktionsebene (primär Zufriedenheit), der Lernebene (Kompetenzentwicklung) und der Transfersebene (gestaltungskompetenzorientiertes Ausbilderhandeln im Betrieb) (vgl. Winkler/Lotzkat/Welpe 2013). Die (ökonomische) Erfolgsmessung im Sinne eines Return on Investment (ROI) ist nach wie vor strittig und ungelöst. Ob und inwieweit eine solche Rentabilitätsermittlung sinnvoll ist, muss im Einzelfall entschieden werden.

Um potenzielle Verzerrungseffekte zu vermeiden, findet etwa zwei Tage nach Beendigung der zweiten Präsenzveranstaltung eine (summative) Zufriedenheitsbefragung der Teilnehmer statt (z.B. hinsichtlich der Weiterbildungsorganisation, der Coach-Coachee-Beziehung, der eingesetzten Medien), die um eine subjektive (Trend-)Einschätzung der Ausbilder bzgl. ihrer Kompetenzentwicklung ergänzt wird. Um die Transferleistung beurteilen zu können, wird ein multiperspektivisches Kompetenzfeedback (vgl. Scherm/Scherer 2012, 139-140) herangezogen, das Wahrnehmungsverzerrungen reduziert. Hierbei wird das Ausbildungshandeln aus verschiedenen Perspektiven beurteilt. Vorgesetzter, Coach, Kollegen, Auszubildende und der Ausbilder selbst kreieren Selbst- und Fremdbild des (gecoachten) Ausbilders bzw. seines Ausbilderhandelns. Idealtypisch bieten sich hierfür auch die Messpunkte B und C an (siehe Kapitel 5.2).

Nach ungefähr sechs bis neun Monaten erfolgt ein finales Einzelcoaching (z.B. per Skype). Dadurch erfährt der Ausbilder einen bilanzierenden Rückblick der letzten Monate, in denen er sich sowohl selbst reflektiert, Wissen angeeignet als auch Erlebnisse und Erfahrungen im Betrieb gesammelt hat. Das multiperspektivische Kompetenzfeedback wird gemeinsam mit dem Coach ausgewertet.

Während des Abschlusscoachings können folgende Fragen erörtert werden:

- Wie haben Sie die letzten Monate erlebt?
- Was war Ihr schlimmstes, was Ihr schönstes Ausbildungserlebnis?
- Was war Ihre größte Erkenntnis?

- Wie charakterisieren Sie Ihr aktuelles Ausbilderhandeln, auch verglichen mit ihrem ursprünglichen, und inwiefern sehen Sie hier eine Verbesserung?
- Konnten andere Kollegen von ihrer Ausbildungspraxis profitieren (Multiplikator)?
- Welche Aufgaben/Probleme beschäftigen Sie?
- Wie würden Sie das Blended Coaching resümierend beschreiben?

Die Weiterbildungsmaßnahme bzw. das Blended Coaching-Konzept sollte in einer Pilotierung zunächst auf seine Machbarkeit überprüft werden. Im Bedarfsfall folgen eine Revision und Optimierung, um die Qualität des Konzepts zu erhöhen.

6 Fazit und Ausblick

Die anhaltenden vielfältigen Wandlungsprozesse in unserer Gesellschaft beeinflussen die berufliche Bildung, welche aufgefordert ist, gestaltend darauf zu reagieren. Technologische und andere Entwicklungen tragen dazu bei, dass Wissen schnell veraltet. Demzufolge kann anpassungsorientierten und geschlossenen Schulungsformaten stets ein ‚Mindesthaltbarkeitsdatum‘ zugewiesen werden. Coaching stellt hier ein entfristetes Weiterbildungsformat dar, das vermehrt Einzug in verschiedenste Bereiche erhält, so auch in die berufliche Bildung. Das Coaching ist nicht so zu verstehen, dass eine einmalige Durchführung einen unendlichen Wirksamkeitseffekt hervorbringt. Vielmehr geht es darum, seine individuelle Position zu bestimmen, zu reflektieren, Potenziale zu entfalten und zukünftigen Herausforderungen (u.a. mit Selbstcoaching) zu begegnen. Diese sogenannte Hilfe zur Selbsthilfe richtet sich an die Rollen des Ausbilders, die sich im Zeitverlauf verändern (z.B. Ansprüche, Wahrnehmung, soziale-gesellschaftliche und betriebliche Umgebung). Ist der Ausbilder nicht imstande, neuen Herausforderungen entgegenzutreten, kann und sollte ein erneutes Coaching durchgeführt werden.

Das Blended Coaching-Konzept stellt einen groben Entwurf dar. Ein Fort-/Weiterbildungsnetzwerk kann durchaus dazu beitragen, diesen Prozess zu befördern und zudem die Qualität zu sichern. Die Schritte Netzwerkbildung, Mikroplanung, Pilotierung, Evaluation und Implementierung sollten folgen. Berufsbildungspersonal, Geschäftsführer/Inhaber, Coaches und Wissenschaftler verschiedener Domänen sollten sich in einem Netzwerk zusammenschließen, um kollaborative Maßnahmen zu ergreifen, die zu einer gestaltungsorientierten Berufsbildungspraxis führen, diese kontinuierlich weiterentwickeln und deren Qualität dauerhaft sicherstellen. Leider existieren nur wenige empirische Befunde, so dass wissenschaftlich fundierte Untersuchungen die mäßige Studienlage aufwerten sollten. Dazu sind Ausbildungsbetriebe, Coaches und Wissenschaftler aufgefordert, sich als transparent-arbeitendes Team zu verstehen, um Coaching-praxis und -wissenschaft miteinander zu verschränken und damit den Weg zu einer gestaltungsorientierten Berufsbildungspraxis zu ebneten.

Literatur

Bertelsmann Stiftung (2014): Leitfaden zum Deutschen Nachhaltigkeitskodex. Orientierungshilfe für mittelständische Unternehmen. Online: www.deutscher-nachhaltigkeitskodex.de/fileadmin/user_upload/dnk/dok/leitfaden/DNK_Leitfaden.pdf (15.11.2016).

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2016): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Online: www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2016.pdf (15.11.2016).

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014): Nachhaltigkeit im Berufsalltag. Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Online www.bmbf.de/pub/Nachhaltigkeit_im_Berufsalltag.pdf (15.11.2016).

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): eQualification 2016 – Lernen und Beruf digital verbinden. Projektband des Förderbereiches »Digitale Medien in der beruflichen Bildung«. Online: www.bmbf.de/pub/eQualification_2016.pdf (15.11.2016).

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Berufsbildungsbericht 2016. Online: www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2016.pdf (15.11.2016).

Bohne, C. (2014): Blended Coaching als Instrument der Personal- und Organisationsentwicklung. Hamburg.

Bohne, C. (2017): Shaping and networking with digital media in Further Education: Conceptual and strategic considerations. In: Eicker, F./Haseloff, G./Lennartz, B. (Hrsg.): Vocational Education and Training in Sub-Saharan Africa. Current Situation and Development. Bielefeld. 264-274.

Bohne, C./Eicker, F./Haseloff, G. (2017): Competence-based Vocational Education and Training (VET): An approach of shaping and networking. In: European Journal of Training and Development, 41, H. 1, 28-38.

Böning, U. (2013): Topmanagement-Coaching: Formel-1-Coaching oder Business as usual? In: Lippmann, E. (Hrsg.): Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis. Berlin, Heidelberg. 125-147.

Böning, U. (2016): Business-Coaching mit Führungskräften. In: Wegener, R./Loebbert, M./Fritze, A. (Hrsg.): Coaching-Praxisfelder. Forschung und Praxis im Dialog (2. Aufl.). Wiesbaden. 11-32.
Böning, U./Fritschle, B. (2005): Coaching fürs Business. Was Coaches, Personaler und Manager über Coaching wissen müssen. Bonn.

Carstens, T. (2013): Der Einsatz von Tablet-Computern im Coaching. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 20, H. 3, 333-343.

Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39, H. 2, 223-238.

Dehnbostel, P. (2010): Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Baltmannsweiler.

Diettrich, A. (2015): Kooperationsraum: Lernen in Kooperationen und Netzwerken. In: Wittwer, W./Diettrich, A./Walber, M. (Hrsg.): Lernräume. Wiesbaden. 163-170.

Ebbinghaus, M./Krewerth, A. (2014): Ausbildungsqualität und Zufriedenheit. Analysen aus Sicht von Betrieben und Auszubildenden in Deutschland. In: Fischer, M. (Hrsg.): Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld. 77-96.

Eicker, F. (2009a): Grundlagen eines mitgestaltungs- und kompetenzorientierten beruflichen Lehrens und Lernens. In: Eicker, F. (Hrsg.): Innovation durch universitäre berufliche Bildung – zum gestaltungs- und kompetenzorientierten Lehren in der Gebäudeautomation. Ergebnisse im Projekt »Innovation by University Vocational Training – curriculum development for competence promotion in building automation – uni-komnet«. Bremen. 135-146.

Eicker, F. (2009b): Mitgestaltungs- und kompetenzbezogenes berufliches Lehren und Lernen. In: Eicker, F. (Hrsg.): Innovation durch universitäre berufliche Bildung – zum gestaltungs- und kompetenzorientierten Lehren in der Gebäudeautomation. Ergebnisse im Projekt »Innovation by University Vocational Training – curriculum development for competence promotion in building automation – uni-komnet«. Bremen. 213-232.

Eicker, F. (2009c): Vernetztes Gestalten – eine Perspektive in der kompetenzbezogenen Berufsbildung. In: Eicker, F. (Hrsg.): Innovation durch universitäre berufliche Bildung – zum gestaltungs- und kompetenzorientierten Lehren in der Gebäudeautomation. Ergebnisse im Projekt »Innovation by University Vocational Training – curriculum development for competence promotion in building automation – uni-komnet«. Bremen. 114-134.

Eicker, F./Bohne, C. (2015): Entwicklung und Erprobung eines Medienkonzeptes zur Aneignung von Gestaltungskompetenz in vernetzten Lernorten der beruflichen Bildung (EMAG). Schlussbericht. Online: edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01fb16/848520416.pdf (15.11.2016).

Elsholz, U. (2013): Ein Portfolio als Chance zur Entwicklung individualisierter Beruflichkeit. In: [bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online](mailto:bwp@Berufs-undWirtschaftspaedagogik-online), Spezial 6. Online: www.bwpat.de/ht2013/ws01/elsholz_ws01-ht2013.pdf (15.11.2016).

Erpenbeck, J./Sauter, S./Sauter, W. (2015): E-Learning und Blended Learning: Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung. Wiesbaden.

Eurotrainer Konsortium (2008): Betriebliches Bildungspersonal. Schlüsselakteure für die Umsetzung des lebenslangen Lernens in Europa. Online: www.pedz.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/08/eurotrainersum_de.pdf (15.11.2016).

French, M./Bohne, C. (2017): Potenziale für inklusives Lehren und Lernen durch die Diversität des Berufsbildungspersonals: Diversitätssensible Professionalisierungsaspekte in projekterprobten Fort- und Weiterbildungskonzepten. In: French, M./Dietrich, A. (Hrsg.): Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben – Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien. Rostock.

Geißler, H. (2012): Virtuelles Coaching – programmgeleitetes Telefoncoaching mit Internetsupport. In: Geißler, H./Metz, M. (Hrsg.): E-Coaching und Online-Beratung. Wiesbaden. 137-164.

Geißler, H. (2016): Traditionelle und moderne Medien im Coaching. In: Wegener, R./Loebbert, M./Fritze, A. (Hrsg.): Coaching-Praxisfelder (2. Aufl.). Wiesbaden. 137-160.

Grafe, K./Krassnitzer, H. (2011): SAP – internes Coaching. In: Stephan, M./Gross, P.-P. (Hrsg.): Organisation und Marketing von Coaching. Aktueller Stand in Forschung und Praxis. Wiesbaden. 204-218.

Greif, S. (2008): Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings. Göttingen.

Heidegger, G./Gerds, P./Weisenbach, K. (Hrsg.) (1988): Gestaltung von Arbeit und Technik – ein Ziel beruflicher Bildung. Theorie und Praxis beruflicher Bildung. Frankfurt, New York.

Heidegger, G./Rauner, F. (1989): Soziale Technikgestaltung als Bildungsaufgabe Bielefeld. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, 211-219.

Hemkes, B./Schemme, D. (2013): Qualität betrieblichen Lernens verbessern. Handlungshilfen zur Umsetzung der europäischen Qualitätsstrategie. Online: www2.bibb.de/bibbtools/dokumente/pdf/a33_ENIQAB-Broschuere.pdf (15.11.2016).

Herber, E./Schmidt-Hertha, B./Zauchner-Studnicka, S. (2013): Erwachsenen- und Weiterbildung. Technologieeinsatz beim Lernen und Lehren mit Erwachsenen. In: Ebner, M./Schön, S. (Hrsg.): L3T Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (2. Aufl.). Berlin.

Howe, F./Knutzen, S. (2013): Digitale Medien in der gewerblich-technischen Berufsausbildung.

Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien in Lern- und Arbeitsaufgaben. Online: www.bibb.de/dokumente/pdf/Expertise_Howe_Knutzen.pdf (15.11.2016).

Kaufel, S. (2008): Verhaltensentwicklung bei Führungskräften. Empirische Untersuchung zur Wirkung von Coaching (Diss., Helmut-Schmidt-Univ. Hamburg). Online: edoc.sub.uni-hamburg.de/hsu/volltexte/2009/1869/pdf/2009_Kaufel.pdf (15.11.2016).

KMK – Kultusministerkonferenz (2015): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015. Online: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf (15.11.2016).

Kremer, H.-H. (2004): Qualifizierungsnetzwerke – Lernumgebung für Lehrkräfte? In: Gramlinger, F./Steinemann, S./Tramm, T. (Hrsg.): Lernfelder gestalten – miteinander Lernen – Innovationen vernetzen: Beiträge der 1. CULIK Fachtagung. 82-95.

Kuhlmeier, W./Mohorič, A./Vollmer, T. (Hrsg.) (2014): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010 - 2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bielefeld.

Lippmann, E. (2013): Grundlagen auf der Basis eines systemisch-lösungsorientierten Beratungsansatzes. In: Lippmann, E. (Hrsg.): Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis (3. Aufl.). Berlin, Heidelberg. 13-52.

Lippmann, E. (2015): Was macht einen Coach zum Coach? Weiterbildung und Qualifizierung. In: Coaching | Theorie & Praxis, H. 1, 51-60.

Littig, P. (2015): Lernräume – Gestaltung von Lernumgebungen in der Praxis. In: Wittwer, W./Dietrich, A./Walber, M. (Hrsg.): Lernräume. Wiesbaden. 240-250.

Loebbert, M. (2016): Praxisfelder im Coaching. In: Wegener, R./Loebbert, M./Fritze, A. (Hrsg.): Coaching-Praxisfelder. Forschung und Praxis im Dialog (2. Aufl.). Wiesbaden. 203-220.

mmb-Institut (2016): Weiterbildung und Digitales Lernen heute und in drei Jahren. Mobiles Lernen wird der Umsatzbringer No. 1. Ergebnisse der 10. Trendstudie »mmbLearning Delphi«. Online: www.mmb-institut.de/mmb-monitor/trendmonitor/mmb-Trendmonitor_2016_1.pdf (15.11.2016).

Müller, G. (2012): Systemisches Coaching im Management. Das Praxisbuch für Neueinsteiger und Profis (3. Aufl.). Weinheim.

Perkhofer-Czapek, M./Pötzmann, R. (2016): Begleiten, Beraten und Coachen. Der Lehrberuf im Wandel. Wiesbaden.

Rauen, C. (2005): Der Ablauf eines Coaching-Prozesses. In: Rauen, C. (Hrsg.): Handbuch Coaching. Göttingen. 273-288.

Rauner, F./Weisenbach, K. (1984): Die Bedeutung der Mikroelektronik für die Gestaltung industrieller Arbeit und die gewerblich-technische Berufsbildung. In: Jungk, D. (Hrsg.): Berufsausbildung für nicht-akademische Berufe. Frankfurt a.M. 69-82.

Rebmann, K./Tenfelde, W./Schlömer, T. (2011): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe. Wiesbaden.

Scherm, M./Scherer, S. (2012): Feedbacksysteme im Coachingprozess. Forschungsergebnisse und Praxis. In: Wegener, R./Fritze, A./Loebbert, M. (Hrsg.): Coaching entwickeln. Forschung und Praxis im Dialog (2. Aufl.). Wiesbaden. 136-147.

Schiessler, B. (2010): Coaching als Maßnahme der Personalentwicklung. Aktuelle Praxis, Analyse und wissenschaftlicher Ansatz für eine einheitliche Coachingmethodik. Wiesbaden.

Schreyögg, A. (2010): Coaching für die neu ernannte Führungskraft (2. Aufl.). Wiesbaden.

Schreyögg, A. (2015): Coaching. In: Mohe, M. (Hrsg.): Innovative Beratungskonzepte. Wiesbaden. 159-178.

Winkler, B./Lotzkat, G./Welpel, I. M. (2013): Wie funktioniert Führungskräfte-Coaching? Orientierungshilfe für ein unübersichtliches Beratungsfeld. In: OrganisationsEntwicklung, H. 3, 23-33. Online: www.strategy.wi.tum.de/fileadmin/tuwib17/www/Gesche/ZOE_3_13_ZOE_Winkler_et_al.pdf (15.11.2016).

World Commission on Environment and Development (1987): Our Common Future – Brundtland-Bericht. Online: www.un-documents.net/our-common-future.pdf (15.11.2016).

Martin French/Melanie Mittelstädt/Doris Wegener/Kati Wolfgramm

**Eine Brücke in die Universität für beruflich
qualifiziertes Berufsbildungspersonal in
Mecklenburg-Vorpommern – Konzeption und
Erprobung wissenschaftlicher Weiterbildungs-
seminare**

1 Hintergründe zur Auswahl der Seminare

Die wissenschaftlichen Weiterbildungsseminare *Wissenschaftliche Projektarbeit – Aktuelle Herausforderungen und Fragestellungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* und *Gruppendynamik, Kommunikation und Beratung im Kontext betrieblichen Lernens*¹ sind auf Grundlage der Ergebnisse der im Rahmen des Projektes durchgeführten Zielgruppentiefenanalyse als Professionalisierungsbedarf ermittelt und somit als Pilotierungsseminare ausgewählt worden. Dort wurde u.a. eine Online-Befragung durchgeführt, an der 83 am Projekt bwp-kom³ interessierte berufspädagogische Praktiker (vornehmlich aus Mecklenburg-Vorpommern) teilnahmen (Vgl. French 2015; French et al. 2014a; French et al. 2014b).

1.1 Wissenschaftliche Projektarbeit

Im Rahmen der Online-Befragung schätzten die berufspädagogischen Praktiker im Abschnitt »Zum Projekt bwp-kom³ – Berufs- und Wirtschaftspädagogische Kompetenzentwicklung in Beruf und Studium« die Wichtigkeit der »Wissenschaftlichen Fundierung« bei der Entscheidung für eine akademische berufspädagogische Fort-/Weiterbildung vordergründig als »sehr wichtig« (37,5%) bzw. als »wichtig«² (38,8%) ein (vgl. Abbildung 1).

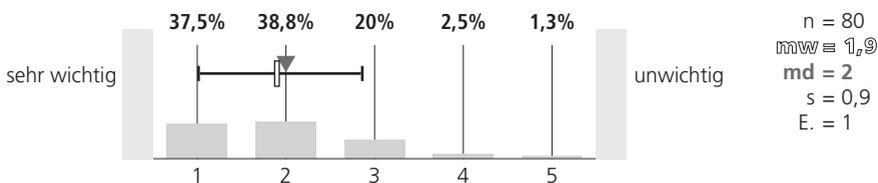


Abbildung 1: **Bedeutung der »Wissenschaftlichen Fundierung« bei der Entscheidung für eine akademische berufspädagogische Fort-/Weiterbildung** (Quelle: eigene Darstellung)

Diese Zahlen werden untermauert mit den Ergebnissen der Frage zu Situationen, in denen Unterstützung und Betreuung in akademischen berufspädagogischen Fort-/Weiterbildungen gewünscht werden. Hier lässt sich beobachten, dass sich 51 von 83 Teilnehmern und damit 61,4% Unterstützung »beim wissenschaftlichen Arbeiten« wünschen (vgl. Abbildung 2).

¹ Im weiteren Verlauf des Beitrags werden die wissenschaftlichen Weiterbildungsseminare zugunsten einer besseren Lesbarkeit als »Wissenschaftliche Projektarbeit« bzw. »Gruppendynamik« abgekürzt.

² Skala: sehr wichtig bis unwichtig; keine Aussage.

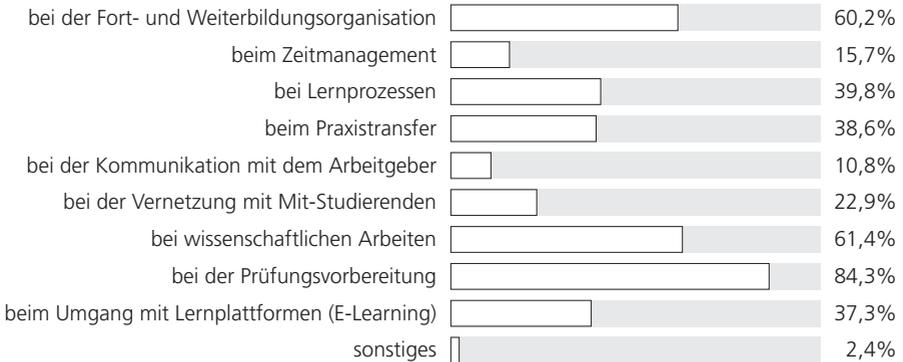


Abbildung 2: **Situationen mit Unterstützungs- und Betreuungsbedarfen in akademischen berufspädagogischen Fort-/Weiterbildungen** (n = 83) (Quelle: eigene Darstellung)

Die Befragung hinsichtlich des selbst einzuschätzenden grundsätzlichen Fort- und Weiterbildungsbedarfs bezüglich des Moduls »Wissenschaftliches Arbeiten« sowie das grundsätzliche Interesse an dem entsprechenden, im Rahmen des Projekts geplanten, bwp-kom³-Angebotes ergab einen sehr hohen Bedarf von 38,8% und einen Mittelwert von 2,2 bei 80 Antworten sowie ein sehr großes Interesse mit 46,3 % und einen Mittelwert von 2,1.

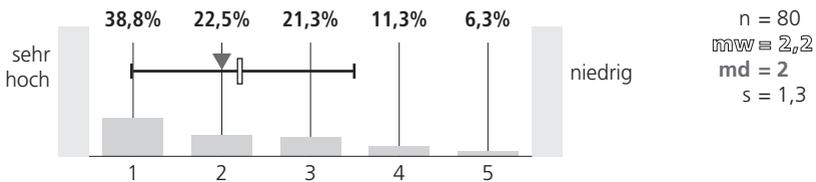


Abbildung 3: **Fort- und Weiterbildungsbedarf »Wissenschaftliches Arbeiten«** (Quelle: eigene Darstellung)

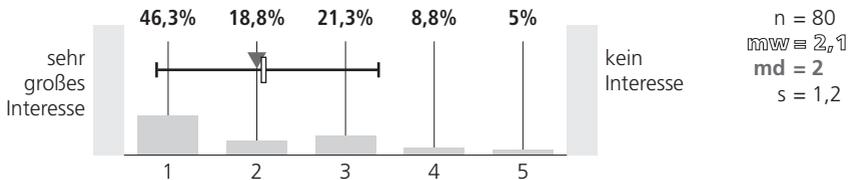


Abbildung 4: **Interesse am geplanten bwp-kom³-Angebot »Wissenschaftliches Arbeiten«** (Quelle: eigene Darstellung)

Auf Grundlage dieser Untersuchungsergebnisse wurde das durch das Projekt-/Forscherteam als grundlegend notwendig eingestufte Seminar »Wissenschaftliche Projektarbeit« für die Pilotierungsphase bestätigt. Struktur und Inhalte dieser Einheit basierten hierbei auf dem Seminar *Bildung als Aufgabe der Personalentwicklung: Von der Planung bis zur Evaluation (Projektarbeit)*, welches im regulären Bachelorstudiengang B.A. Wirtschaftspädagogik an der Universität Rostock im 5. Semester angeboten wird.

1.2 Gruppendynamik

Neben der Wichtigkeit der »Wissenschaftlichen Fundierung« bei der Entscheidung für eine akademische berufspädagogische Fort-/Weiterbildung wurde ebenso der »Praxisbezug« mit 65,4% (damit 53 Teilnehmern) als »sehr wichtig« eingestuft.

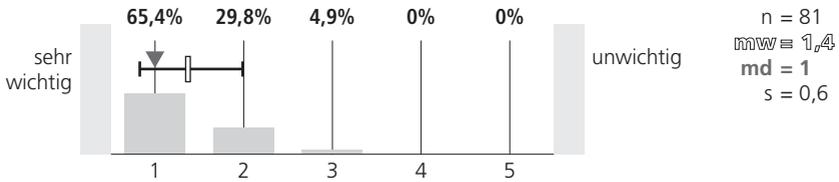


Abbildung 5: **Bedeutung des »Praxisbezugs« bei der Entscheidung für eine akademische berufspädagogische Fort-/Weiterbildung** (Quelle: eigene Darstellung)

Die Bedeutung der »praxisbezogenen Aufgaben« für den persönlichen Lernfortschritt wurde darüber hinaus von 70,9% (und damit 56 Teilnehmern) als »sehr wichtig« eingestuft, was der Mittelwert von 1,3 untermauert.

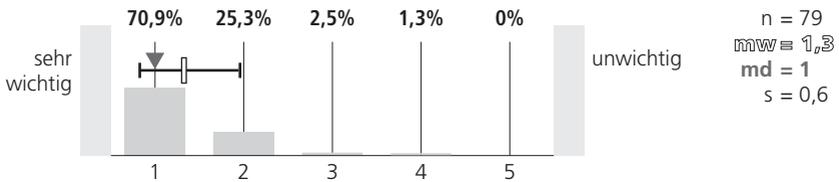


Abbildung 6: **Bedeutung der »praxisbezogenen Aufgaben« für den persönlichen Lernfortschritt in akademischen berufspädagogischen Fort-/Weiterbildungen** (Quelle: eigene Darstellung)

Die Befragung zur Beurteilung der eigenen fachlichen Vorkenntnisse bzw. Erfahrungen zu Lernprozessen und dort speziell zu »gruppenspezifischen Prozessen« wurde mit 48,8% und damit 40 Teilnehmern als »gut« und 23,2% (19 Teilnehmern) als »sehr gut« eingestuft.⁵

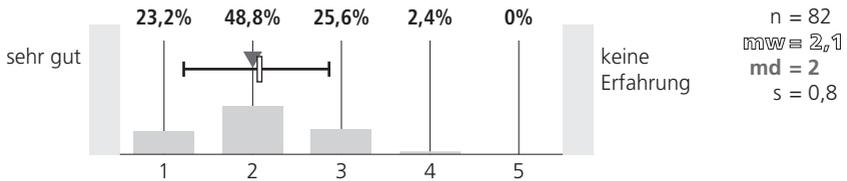


Abbildung 7: **Beurteilung der eigenen fachlichen Vorkenntnisse bzw. Erfahrungen zu Lernprozessen** (Quelle: eigene Darstellung)

Trotz dieser teils (sehr) guten Vorkenntnisse ergab die Abfrage hinsichtlich des selbst einzuschätzenden Fort- und Weiterbildungsbedarfs bezüglich des Moduls bzw. des Modulinhalt Heterogenität von Zielgruppen in der beruflichen Bildung (Gruppendynamik) sowie das Interesse an dem entsprechenden, im Rahmen des Projektes geplanten bwp-kom³-Angebots einen Bedarf, den 15% (12 Teilnehmer) als »sehr hoch«, 26,3% (21 Teilnehmer) als »hoch« und 37,5% (30 Teilnehmer) im Mittel auf einer 5-stufigen Skala von »sehr hoch« bis »niedrig« einstufen (vgl. Abbildung 8).

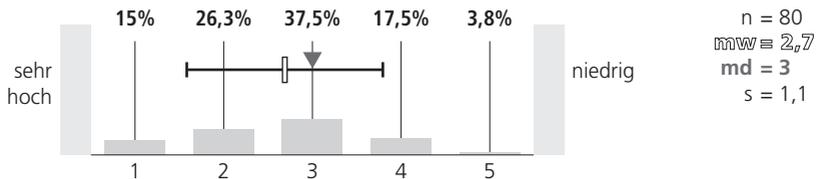


Abbildung 8: **Fort-/Weiterbildungsbedarf »Heterogenität von Zielgruppen in der beruflichen Bildung« (Gruppendynamik)** (Quelle: eigene Darstellung)

Das Interesse an einem entsprechenden akademischen berufspädagogischen Fort-/Weiterbildungsangebot wurde mit 41,5% (34 Teilnehmer) als »sehr groß« angegeben (vgl. Abbildung 9).

⁵ Skala: sehr gute bis keine Erfahrung.

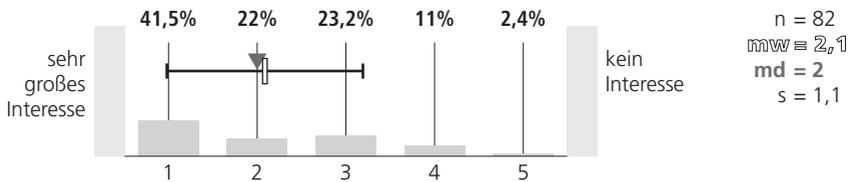


Abbildung 9: **Interesse am geplanten bwp-kom³-Angebot »Heterogenität von Zielgruppen in der beruflichen Bildung« (Gruppendynamik)** (Quelle: eigene Darstellung)

Basierend auf diesen Ergebnissen wurde aufgrund des hohen beruflichen Vorwissens bei gleichzeitigem akademischem Wissensbedarf bzgl. »Gruppendynamischer Prozesse« (im Kontext heterogener Zielgruppen) das *Seminar Gruppendynamik, Kommunikation und Beratung im Kontext betrieblichen Lernens* als zweites wissenschaftliches Weiterbildungsseminar für die Pilotierungsphase ausgewählt. Das Seminar basiert auf dem gleichnamigen Seminar, das ebenso im regulären Bachelorstudiengang B.A. Wirtschaftspädagogik an der Universität Rostock im 5. Semester angeboten wird. Ziel war es, in diesem anwendungsorientierten Seminar, das vorhandene Wissen der Teilnehmer mit wissenschaftlichen Theorien und Modellen zu ergänzen und die bisherige Praxiserfahrung theoretisch zu untermauern, indem diese aus einem wissenschaftlichen Blickwinkel betrachtet wird.

1.3 Wertigkeit und Zielgruppe

Beide Seminare entsprachen in Bezug auf ihre Wertigkeit (ECTS) und ebenso in Bezug auf den Arbeitsaufwand Modulen aus einem grundständigen Bachelorstudiengang. Dies ging einher mit dem Ziel des Projektes, eine Anbindung bzw. Verzahnung mit anderen themenrelevanten Regel- und Weiterbildungsstudiengängen für möglichst individuelle Karriere- und Weiterbildungspfade (auch zu Regelstudiengängen des Berufsschullehramts) sicherzustellen. Die Begründung dafür fand dieses Vorgehen bzgl. ‚berufspädagogischer Anerkennungs-/Anrechnungsverfahren‘ u.a. auch in der heterogenen berufspädagogischen Zielgruppe der geplanten hochschulischen Weiterbildung:

- Aus- und Weiterbildungspersonal in Unternehmen sowie in betrieblichen und überbetrieblichen Bildungseinrichtungen,
- Personalverantwortliche in Unternehmen und Aus-/Weiterbildungseinrichtungen,
- Berufsschullehrpersonal,
- freiberufliche Dozenten, Trainer und Coaches,
- Teilnehmer/Absolventen berufs- und wirtschaftspädagogischer Aus-/Fort-/Weiterbildungen, v.a. auch AEVO, Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge IHK oder Geprüfter Berufspädagoge IHK.

Darüber hinaus wurde im Rahmen des Projektes eine berufsbegleitende Weiterbildungs- bzw.

Studienform anvisiert, die es Berufstätigen ermöglicht, neben ihrem Arbeitsalltag ein Weiterbildungsstudium aufzunehmen. Demzufolge wurde in der Online-Befragung die Zeitstruktur für ein berufsbegleitendes, hochschulisches Fort-/Weiterbildungsangebot abgefragt, indem 73,5% und damit 61 Teilnehmer ganztägige Veranstaltungen an Wochenenden und 41% (34 Teilnehmer) Abendveranstaltungen an Werktagen auswählten.

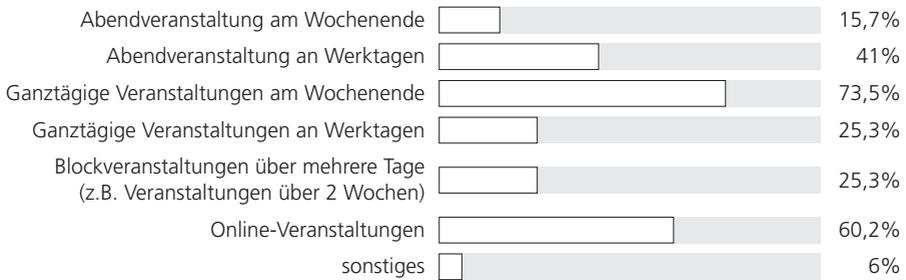


Abbildung 10: **Zeitstruktur für ein berufsbegleitendes, hochschulisches Fort- und Weiterbildungsangebot**⁶ (n = 83) (Quelle: eigene Darstellung)

Vor dem Hintergrund, dass ein Großteil der Teilnehmer nicht vor Ort in Rostock ansässig war, sondern einen Anfahrtsweg von bis zu 100 Kilometern hatte, wurden Blockveranstaltungen als Format für die Pilotierungsseminare gewählt. Diese fanden für die »Wissenschaftliche Projektarbeit« an drei Wochenenden, freitags 16.00 – 20.15 Uhr und samstags 9.00 – 16.00 Uhr, statt. Das Seminar »Gruppendynamik« wurde an drei Wochenenden jeweils am Freitag 16.00 – 20.15 Uhr, Samstag 9.00 – 16.00 Uhr sowie Sonntag 9.00 – 13.00 Uhr durchgeführt. Es wurden für beide Seminare je zwei Pilotierungsdurchläufe realisiert, im Sommersemester 2015 sowie im Wintersemester 2015/2016 (siehe für konkrete Daten beider Durchläufe Tabelle 1).

Tabelle 1: **Termine der wissenschaftlichen Weiterbildungsseminare für die Pilotierungsphasen I und II** (Quelle: eigene Darstellung)

Seminar	Wissenschaftliche Projektarbeit		Gruppendynamik	
	Sommersemester 2015	Wintersemester 2015/2016	Sommersemester 2015	Wintersemester 2015/2016
Block 1	8./9. Mai 2015	20./21. Nov. 2015	5./6./7. Jun. 2015	9./10./11. Okt. 2015
Block 2	19./20. Jun. 2015	9. Jan. 2016	3./4./5. Jul. 2015	13./14./15. Nov. 2015
Block 3	10./11. Jul. 2015	30. Jan. 2016	4./5./6. Sep. 2015	15./16./17. Jan. 2016

⁶ Mehrfachnennungen möglich.

2 Inhalte der Seminare

2.1 Aufbau des Seminars »Wissenschaftliche Projektarbeit«

Die Lern- und Qualifikationsziele im konzipierten wissenschaftlichen Weiterbildungsseminar »Wissenschaftliche Projektarbeit« bestehen darin, aktuelle Entwicklungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu beschreiben, zu diskutieren und sich im Kontext aktueller und praxisnaher wirtschaftswissenschaftlicher Fragestellungen das wissenschaftliche Arbeiten anzueignen (vgl. French et al. 2014b).

Darüber hinaus erwerben die Teilnehmer forschungsmethodisches Wissen und setzen sich forschend mit aktuellen und praxisnahen berufs- und wirtschaftspädagogischen ‚Komplexaufgaben‘ auseinander. Im Fokus stehen dabei die Vermittlung der Vorgehensweise beim Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit und die Hinweise zur Gestaltung von wissenschaftlichen Präsentationen sowie Recherchetechniken und Zitationsregeln. Im gesamten Verlauf vertiefen die Teilnehmer ihre berufsbezogene Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz sowie ihre Kenntnisse und Fertigkeiten in den Bereichen Zeitmanagement und Präsentation. Die Lehr-/Lernformen sind vorrangig Inputreferate seitens der Dozenten zur Vermittlung der theoretischen Grundlagen zum wissenschaftlichen Recherchieren, Formalia beim Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit sowie der Arbeit mit und das Erkennen von wissenschaftlicher Literatur. Die Teilnehmer bearbeiten darüber hinaus in Gruppenarbeit Übungsaufgaben zu den theoretischen Inhalten des Seminars. Im strukturierten Selbststudium, was neben den Präsenzstunden stattfindet, wenden die Teilnehmer das Gelernte an und vertiefen ihr Wissen in der Erstellung einer 12 bis 15-seitigen Projektarbeit, die in Kombination mit der Präsentation dieser Arbeit die Prüfungsleistung des Seminars darstellt (vgl. Tabelle 2). Sowohl in kurzen Präsentationen zum Zwischenstand der Projektarbeiten als auch im Anschluss an die Abschlusspräsentation haben die Teilnehmer die Möglichkeit, ihre Erfahrungen und ihr erlerntes Wissen in Diskussionsrunden auszutauschen und zu vertiefen (vgl. French et al. 2014b).

2.2 Aufbau des Seminars »Gruppendynamik«

Das konzipierte Seminar »Gruppendynamik« ist ein anwendungsorientiertes Seminar und fokussiert zum einen den Transfer des Erlernten in die berufliche Praxis und nimmt zum anderen Bezug auf die Erfahrungen der Teilnehmer. Diese bestimmen, kennzeichnen und erproben unterschiedliche Kommunikationsformen, planen eigenes kommunikatives Handeln und wenden Grundlagen der Gruppendynamik an. In Simulationen erproben sie Lehr- und Lerntechniken in Kleingruppen und führen und leiten Teams an. Im Selbststudium werden von den Teilnehmern Lehr-/Lernsituationen in der betrieblichen Bildung zu den Themen Beratung, Coaching und Mentoring konzipiert, erprobt und durchgeführt. Die schriftliche Ausarbeitung und Umsetzung der 60-minütigen Lehr-/Lerneinheit im Prüfungsteam (vgl. Tabelle 2) ist gleichzeitig die bewertete Prüfungsleistung der Teilnehmer (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der Lehr-/Lernformen stehen kurze Inputreferate, Gruppenarbeit, Diskussionsrunden, Praxissimulationen, Übungen sowie Präsentationen/Lerneinheiten im Fokus (vgl. ebd.).

2.3 Vergleich der Seminare bzgl. der Formalitäten

Wie Tabelle 2 zeigt, sind beide Veranstaltungen mit einem Gesamtarbeitsaufwand von 180 Stunden konzipiert, was 6 ECTS Punkten entspricht. Dennoch unterscheiden sich die Seminare hinsichtlich der Präsenzzeit, welche beim Seminar »Wissenschaftliche Projektarbeit« mit 28 Stunden lediglich die Hälfte der Zeit im Vergleich zur »Gruppendynamik« ausmacht. Während im Seminar »Wissenschaftliche Projektarbeit« die theoretische Vermittlung von Inhalten zum wissenschaftlichen Arbeiten im Fokus steht, die dann im Selbststudium anzuwenden sind, liegt der Schwerpunkt des Seminars Gruppendynamik auf Praxissimulationen, Übungen und Diskussionsrunden, die den Austausch und die Reflexion der Teilnehmer, das miteinander bzw. voneinander Lernen fördern sollen. Ergänzend zu den bereits erwähnten Prüfungsleistungen sind die Teilnahme an allen Präsenzveranstaltungen und das Selbststudium Voraussetzung für einen erfolgreichen Abschluss beider Seminare, die mit einer systematisierten Ausweisung erreichter Lern- und Qualifikationsziele (Kompetenzen) bewertet werden (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: **Vergleich der Formalitäten der wissenschaftlichen Weiterbildungsseminare** (Quelle: French et al. 2014b)

Seminar	Wissenschaftliche Projektarbeit		Gruppendynamik	
Lehr-/Lernformen	Inputreferate, Gruppenarbeit, strukturiertes Selbststudium, Diskussionsrunden, Referate/Präsentationen		Inputreferate, Gruppenarbeit, Diskussionsrunden, Praxissimulationen, Übungen, Präsentationen/Lerneinheiten	
Arbeitsaufwand für die Teilnehmer	Präsenzzeit	28 Std	Präsenzzeit	52 Std
	Strukturiertes Selbststudium	76 Std	Vor- und Nachbereitung der Präsenzzeit	26 Std
	Prüfungsvorbereitung	76 Std	Strukturiertes Selbststudium	51 Std
	Gesamtarbeitsaufwand	180 Std	Prüfungsvorbereitung	51 Std
		Gesamtarbeitsaufwand	180 Std	
Voraussetzungen für einen erfolgreichen Abschluss des Seminars (Art, Umfang)	<ul style="list-style-type: none"> • Teilnahme an allen Präsenzveranstaltungen • Selbststudium • Prüfungsleistung(en): <ul style="list-style-type: none"> - Projektarbeit (12–15 Seiten), - Präsentation der Projektarbeit 		<ul style="list-style-type: none"> • Teilnahme an allen Präsenzveranstaltungen • Selbststudium • Prüfungsleistung(en): <ul style="list-style-type: none"> - Schriftliche Ausarbeitung der umzusetzenden Lehr-/Lerneinheit - Durchführung der Lehr-/Lerneinheit (ca. 60 Minuten) 	
Bewertung	Systematisierte Ausweisung erreichter Lern- und Qualifikationsziele (Kompetenzen)		Systematisierte Ausweisung erreichter Lern- und Qualifikationsziele (Kompetenzen)	

3 Durchführung der wissenschaftlichen Weiterbildungsseminare

Beide Seminare wurden nach dem 1. Pilotierungslauf im Sommersemester 2015 auch in einem 2. Pilotierungslauf im Wintersemester 2015/2016 durchgeführt. Während der einzelnen Veranstaltungsböcke wurde ein fortlaufendes Feedback von den Teilnehmern eingeholt, um ihren aktuellen Wissensstand aber auch Hindernisse und Herausforderungen zu erfahren, und so ggf. intervenieren zu können. Zum Ende des dritten Seminarblocks wurde zusätzlich eine umfangreiche Evaluation in beiden Seminaren durchgeführt. Basierend auf den Erkenntnissen aus den Feedbacks und den Ergebnissen der Evaluation wurden für die zweite Pilotierungsphase entsprechende Anpassungen vorgenommen. In den folgenden Abschnitten werden die Inhalte der einzelnen Seminarblöcke sowie die Anpassungen der Seminare nach der ersten Pilotierungsphase dargestellt und näher erläutert.

3.1 Wissenschaftliche Projektarbeit

3.1.1 Inhalte der Seminarblöcke

Die Einführungsveranstaltung beinhaltete nach der Begrüßung durch den Projektleiter, den Dozenten und den Tutor sowie deren Vorstellung in beiden Pilotierungsphasen auch eine ausführliche Vorstellungsrunde der Teilnehmer und die Darstellung aktueller Herausforderungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Ebenso wurde Einblick in den aktuellen Projektstand sowie Aufbau und Ablauf der Veranstaltung, insbesondere Präsenztermine, Phasen des Selbststudiums und Abgabetermine von Projektarbeit und Präsentation inklusive des Handouts gegeben. In der Vorstellungsrunde wurden die Teilnehmer u.a. gebeten, zusätzlich Auskunft über die zuvor gestellten Fragen »Wer bin ich?«; »Was mache ich beruflich?«; »Was möchte ich in der Veranstaltung *Wissenschaftliche Projektarbeit* lernen?« zu geben. Hier wurde vorab somit auch die Erwartungshaltung der Teilnehmer erfragt und auf Flip-Charts festgehalten, um diese zum Ende der Veranstaltung mit den erreichten Ergebnissen gegenüber zu stellen.

Im Anschluss daran wurden die Teilnehmer im Rahmen einer Gruppenübung gebeten, mithilfe ausgehändigter öffentlich zugänglicher Bachelorarbeiten die Unterschiede zu bereits selbst verfassten Arbeiten aus der beruflichen Praxis herauszustellen. Die Ergebnisse wurden nachfolgend in einer Tabelle – geteilt in »beruflich problemorientiert« und »wissenschaftlich« – gemeinsam sowie in Zusammenarbeit mit dem Dozenten gegenübergestellt. Im Ergebnis konnten die Unterschiede der Bearbeitung einer Projektarbeit in der beruflichen Praxis mit der wissenschaftlichen Bearbeitungsweise dargestellt werden. Auf dieser Basis wurden die Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens, speziell das Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten, mit Hinweisen zum Recherchieren wissenschaftlicher Literatur und Grundlagen der Zitation vermittelt. Der erste Seminarblock endete mit der Generierung und Vergabe der Projektarbeitsthemen, welche im Kontext berufs- und wirtschaftspädagogischer Herausforderungen standen. Im Anschluss begann für die Teilnehmer das Selbststudium, in dem sie angehalten waren, wissenschaftliche Literatur

zum Thema zu recherchieren, eine Gliederung zu erstellen und weitestgehend ein grobes Gerüst der Projektarbeit anzufertigen. Hierfür stand ihnen das Zeitfenster von 6 Wochen zwischen den beiden Blockveranstaltungen zur Verfügung. Während dieser Zeit bestand das Angebot für Beratungsgespräche, bei denen sie persönlich, telefonisch oder auch per Videotelefonie mit dem Dozententeam konferieren konnten. Im Zuge dessen wurden die Teilnehmer gebeten, bereits am Ende des ersten Seminarblocks mögliche Zeitfenster und ggf. schon mögliche Termine anzugeben. Ebenso wurde seitens des Dozententeams darauf hingewiesen, dass für die größtmögliche Effektivität des Beratungsgesprächs, vorab per E-Mail der aktuelle Arbeitsstand in Form des Gliederungsentwurfs und offene Fragen bis 24 Stunden vor Termin zugeschickt werden sollten, um so eine gute Vorbereitung seitens des Dozenten und damit effiziente Rückmeldungen zu gewährleisten. Zudem wurden die Teilnehmer gebeten, bis fünf Tage vor dem zweiten Seminarblock ihren aktuellen Arbeitsstand sowie Herausforderungen/Probleme und offene Fragen zu formulieren und per E-Mail in Form einer PowerPoint-Präsentation von maximal fünf Folien zuzusenden. Diese Zwischenstände wurden zu Beginn des zweiten Seminarblocks vorgestellt. Im Anschluss konnten sowohl noch offene Fragen gestellt als auch Probleme formuliert und ein Feedback der anderen Teilnehmer sowie der Seminarleiter eingeholt werden. Dieses Format führte zu einem fachlichen Gedankenaustausch innerhalb der Seminargruppe. Neben dem Schwerpunkt der Seminareinheit, Grundlagen zum wissenschaftlichen Präsentieren zu vermitteln, erhielten die Teilnehmer Zeit, weiter zu recherchieren und an der Projektarbeit weiterzuarbeiten sowie vor allem bei Bedarf konkrete Fragen an den Dozenten und Tutor zu richten.

Nach dem zweiten Seminarblock war es Aufgabe der Teilnehmer, die Projektarbeit fertigzustellen und 14 Tage danach in der ersten Pilotierungsphase bzw. zehn Tage nach dem zweiten Seminarblock in der zweiten Pilotierungsphase in Schriftform bis 12:00 Uhr abzugeben sowie digital als Word- und PDF-Datei an das Dozententeam zu schicken. Während der verbleibenden Zeit bis zur Abgabe war es den Teilnehmern weiterhin möglich, Beratungsgespräche (persönlich, telefonisch, per Videotelefonie) zu den bereits genannten Voraussetzungen (inkl. der rechtzeitigen Zusendung der entsprechenden Fragen und aufgetretenen Probleme/Herausforderungen) bei dem Dozenten und dem Tutor in Anspruch zu nehmen, um ggf. ein Feedback zu erhalten oder offene Fragen zu klären. Im Anschluss an die Abgabe der Projektarbeit und damit der schriftlichen Prüfungsleistung für das Seminar hatten die Teilnehmer Zeit, sich basierend auf den im zweiten Block erhaltenen Grundlagen zum wissenschaftlichen Präsentieren, auf die mündliche Prüfungsleistung in Form einer 20-minütigen Präsentation der Projektergebnisse, unterstützt durch eine PowerPoint-Präsentation und ein Handout, vorzubereiten. Dafür hatten die Teilnehmer in der ersten Pilotierungsphase sieben Tage und in der zweiten elf Tage Zeit. Die PowerPoint-Präsentation sowie das Handout waren einen Tag vor der Prüfung digital per E-Mail an das Dozententeam zuzuarbeiten.

Nach der Begrüßung zur letzten Präsenzveranstaltung wurde, basierend auf den jeweiligen Hauptthemen, die vom Seminarleiter festgelegte Reihenfolge der Präsentationen benannt. Im Anschluss wurden die jeweils 20-minütigen Abschlusspräsentationen zu den Projektarbeiten

gehalten. Diese 20 Minuten beinhalteten bereits die Zeit für Rückfragen aus dem Plenum bzw. eventuelle Diskussionen. Nach jeder Präsentation folgte eine 10 minütige Phase, in der die zuhörenden Teilnehmer aufgefordert waren, ein Feedback nach der Sandwich-Methode (positive-negative-positive Rückmeldung) zu geben. Anschließend erhielt jeder Referent ein konstruktives Feedback vom Dozenten und Tutor.

Nachfolgend bekamen die Teilnehmer zunächst ein zusammengefasstes, allgemeines Feedback, das einen Überblick zu den Stärken und Schwächen der abgegebenen Projektarbeiten sowie der Präsentationen gab. Dieses Feedback zeigte neben Verbesserungspotenzialen ebenso gut gelungene Arbeitsergebnisse auf, die weitestgehend für die gesamte Seminargruppe zutrafen. Der gemeinsame Teil des dritten und letzten Seminarblocks endete mit einer Feedbackrunde in der die Teilnehmer mit der ‚Tipp-Top Methode‘ ihre Rückmeldung zum Seminarablauf gaben. Zeitgleich sollten sie die Frage »Wurden Ihre Erwartungen erfüllt?« beantworten bzw. mit ihren persönlichen Erwartungen zu Beginn des Seminars (mithilfe der Flip-Charts aus der ersten Veranstaltung) abgleichen. Das persönliche Feedback zu den Projektarbeiten und den Präsentationen sowie die Benotung beider Prüfungsleistungen und die Gesamtnote erhielten die Teilnehmer in den nachfolgenden individuellen Feedbackgesprächen. Während dieser Termine wurden die anderen Teilnehmer gebeten, die zusätzliche Online-Evaluation zum Seminarablauf im PC-Pool auszufüllen und damit eine noch tiefgründigere Rückmeldung zu geben.

Tabelle 3: **Zentrale Inhalte der Seminarblöcke der »Wissenschaftlichen Projektarbeit«** (Quelle: eigene Darstellung)

Einführungsveranstaltung	Zwischenveranstaltung	Abschlussveranstaltung
<ul style="list-style-type: none"> • aktuelle Informationen zum Projekt • aktuelle Herausforderungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik • wissenschaftliches Arbeiten • Themenvergabe im Kontext berufs- und wirtschaftspädagogischer Herausforderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Zwischenpräsentationen zum aktuellen Arbeitsstand • fachlicher Gedankenaustausch zur »Wissenschaftlichen Projektarbeit« • wissenschaftliches Präsentieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Abschlusspräsentationen zu den Projektarbeiten • Gesamtauswertung der wissenschaftlichen Projektarbeiten und Präsentationen • individuelle Feedbackgespräche

3.1.2 Anpassung des Seminars nach Pilotierungsphase I

Aufgrund der Evaluationsergebnisse und den Erfahrungen der ersten Pilotierungsphase wurden im Wesentlichen drei curriculare Anpassungen vorgenommen, wodurch die Studierbarkeit und die Erreichbarkeit der Lernziele verbessert werden sollten. Abbildung 11 zeigt diese vorgenommenen Anpassungen im Überblick.

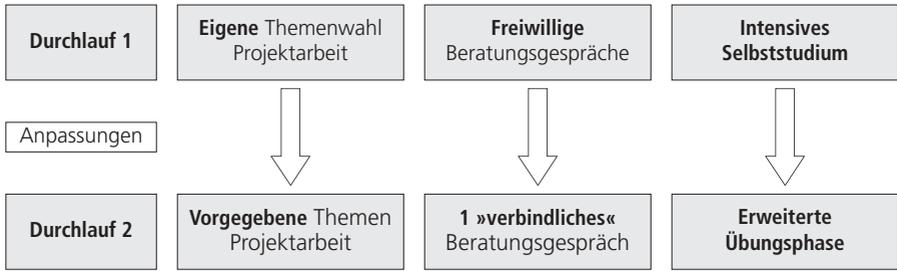


Abbildung 11: **Anpassungen im Seminar »Wissenschaftliche Projektarbeit«**
(Quelle: eigene Darstellung)

Die Themenvergabe im Kontext berufs- und wirtschaftspädagogischer Herausforderungen erfolgte im ersten Durchlauf auf Basis der von den Teilnehmern vorab zugearbeiteten Herausforderungen im beruflichen Alltag. Dazu waren die Teilnehmer zuvor kontaktiert worden, diese aktuellen Probleme/Herausforderungen ihres beruflichen Alltags zu formulieren und per E-Mail an das Dozententeam zu schicken. In der Themenfindung am zweiten Tag des ersten Seminarblocks wurden diese Formulierungen allen Teilnehmern vorgestellt. Sie erhielten im Anschluss die Aufgaben, diese Herausforderungen den von dem Dozententeam vorgegeben sehr weit gefassten Hauptthemen »Methoden und Instrumente zur Bewältigung berufs- und wirtschaftspädagogischer Herausforderungen« sowie »Problemfelder der Professionalisierung von beruflichem Bildungspersonal« zuzuordnen. Das gelang den Teilnehmern in gemeinsamer Beratung sehr gut. Anschließend war es die Aufgabe schrittweise mithilfe eines Arbeitsblattes das konkrete Thema herzuleiten. Im Rahmen dieser Einzelarbeit entstanden bei nahezu allen Teilnehmern sehr viele Rückfragen, insbesondere auf die eigene Situation und somit Nachfragen zur terminologischen Konkretisierung beruflicher Herausforderungen. Daraufhin wurde beschlossen, jede einzelne berufliche Herausforderung, die von den Teilnehmern beschrieben wurde, zu diskutieren und gemeinschaftlich wissenschaftlich aufzubereiten und so das Thema jedes Einzelnen für die wissenschaftliche Projektarbeit zu entwickeln. Die Diskussion untereinander war, insbesondere bezogen auf die Fachlichkeit der Beiträge, sehr ergiebig. Das Dozententeam musste lediglich Hinweise bezüglich der wissenschaftlichen Formulierungen und Sichtweisen geben. Während der 6-wöchigen Bearbeitung des Themas hatten weiterführend lediglich zwei von sieben Teilnehmern um ein Feedback gebeten bzw. Fragen zum wissenschaftlichen Arbeiten gestellt.

Im zweiten Seminarblock konnte basierend auf den bereits beschriebenen Präsentationen zum Zwischenstand festgestellt werden, dass die eigenen beruflichen Herausforderungen es erheblich erschwerten, den wissenschaftlichen objektiven Blick für die Problematik zu entwickeln und demzufolge wissenschaftliche Literatur zu recherchieren oder (aber) auch eine Gliederung zu erstellen. Zum Ende des zweiten Seminarblocks stellten die Teilnehmer ihre Gliederung vor und

erhielten sowohl von den anderen Teilnehmern als auch vom Dozenten und Tutor ein finales Feedback, bevor sie in die letzte Bearbeitungszeit der Projektarbeit verabschiedet wurden. Aufgrund der beschriebenen starken persönlichen Bezüge bzw. beruflichen Einbindung der Teilnehmer in die Thematik wurden in der zweiten Pilotierungsphase die Themen für die zu erstellende Projektarbeit vorgegeben. Die Teilnehmer konnten sich zwischen den beiden Hauptthemen »Betriebliches Wissensmanagement im demographischen Wandel« und »Betriebliches Gesundheitsmanagement (BGM) als Aufgabe der Personalentwicklung« entscheiden und anschließend ein Unterthema aus diesem Bereich per Los ziehen.

Die Zwischenpräsentationen der Teilnehmer mit aktuellem Stand der jeweiligen Projektarbeit im Seminarblock 2 wiesen, wie bereits vorab beschrieben, sowohl inhaltlich als auch strukturell große Lücken auf. Die vom Dozententeam angebotenen Beratungsgespräche zwischen dem ersten und zweiten Seminarblock hätten ggf. diesem Ergebnis entgegenwirken können, wurden jedoch von den Teilnehmern nur in sehr geringem Umfang bzw. gar nicht genutzt. Aufgrund einer großzügigen Planung der Präsenzzeit in diesem Seminarblock konnte durch den Seminarleiter direkt und spontan auf die ausbaufähigen Zwischenergebnisse mit dem vorab erläuterten ‚begleiteten Selbststudium‘ reagiert werden. Mit einem Exkurs und einer Übung zur Erstellung einer Gliederung und der individuellen Beratung während der Veranstaltung konnten die entstandenen Defizite weitestgehend aufgefangen werden. In der zweiten Pilotierungsphase wurde dahingehend ein ‚verbindliches‘ (im Sinne von dringlich empfohlen/angeraten) Beratungsgespräch eingeführt. Die Teilnehmer wurden aufgefordert, innerhalb von drei Wochen nach der ersten Veranstaltung, in einer festgelegten Zeit, ihre Verfügbarkeit mitzuteilen. Im Anschluss wurde ihnen ein Termin seitens des Dozententeams zugeteilt. Voraussetzung für diesen Termin war es, bereits 24 Stunden vorab einen Gliederungsentwurf sowie Probleme und offene Fragen in Schriftform zuzuarbeiten.

Neben dem zu stark ausgeprägten Praxisbezug bei der Themenwahl im ersten Durchlauf war auch das zeitintensive Selbststudium, insbesondere die Recherche wissenschaftlicher Literatur und die Anwendung der Zitierregeln, eine große vorher unbekannte Herausforderung für die Teilnehmer. Diese Erkenntnis führte im zweiten Durchlauf zu einer intensiveren Übungsphase im Bereich Recherchieren und Erkennen wissenschaftlicher Literatur inklusive Beispielen von Zitierweisen. Die Teilnehmer wurden somit auf die Herausforderungen und ihren individuellen Umgang damit vorbereitet. Demzufolge und aufgrund der Bearbeitungszeit vor der zweiten Präsenzveranstaltung über den Jahreswechsel wurde die zweite Phase der Bearbeitungszeit für die schriftliche Prüfungsleistung minimal reduziert. In der ersten Phase erhielten die Präsentationen, auch aufgrund der wenigen zur Bearbeitung verfügbaren freien Zeitfenster der Teilnehmer, weniger gute Noten. Demzufolge wurde die Bearbeitungszeit für die Präsentation und das Handout als mündliche Prüfungsleistung erhöht. Weitere Ausführungen zu den persönlichen Herausforderungen der Teilnehmer bzgl. der Seminarteilnahme werden am Ende des Beitrags noch einmal aufgegriffen.

Tabelle 4: **Anpassungsmaßnahmen nach der 1. Pilotierungsphase »Wissenschaftliche Weiterbildung«** (Quelle: eigene Darstellung)

Pilotierungsphase I	Anpassungsgrund 	Pilotierungsphase II
eigene Themenwahl der Projektarbeit	zu starker Praxisbezug zum Thema	→ vorgegebene Themen der Projektarbeit
freiwillige Beratungsgespräche	frühzeitige inhaltliche Auseinandersetzung/Richtungsweisung	→ ein »verbindliches« Beratungsgespräch
intensives Selbststudium	ergebnisbezogener Lerntransfer/zeitliche Ressourcen	→ erweiterte Übungsphase

Neben der inhaltlichen sowie strukturellen Anpassung des Seminars in der zweiten Pilotierungsphase wurden aufgrund des Teilnehmerrückgangs von anfangs sechs auf vier Teilnehmer nach dem ersten Seminarblock die Präsenzzeiten des zweiten bzw. dritten Seminarblocks am jeweiligen Samstag reduziert. Dies lag in der vorab großzügig geplanten Zeit für die Zwischen- sowie Abschlusspräsentationen begründet.

3.2 Gruppendynamik

3.2.1 Inhalte der Seminarblöcke

Im ersten Veranstaltungsblock wurden in beiden Durchläufen die Seminarteilnehmer an der Universität Rostock willkommen geheißen und innerhalb eines kurzen Zeitfensters über aktuelle Informationen zum Projekt informiert. Es wurden Hinweise zum Umgang mit universitätsinternen Medien, wie Stud.IP und der Remotedesktopverbindung, für die Kommunikation außerhalb des Seminars und zur Recherche und Beschaffung von relevanter Literatur gegeben. Die Teilnehmer stellten sich ausführlich mit ihren verschiedenen Biografien, Erwartungen und Motivationen vor und waren völlig unbewusst bereits in der ersten Phase der Teambildung. Im Anschluss wurden die Prüfungsthemen »Beratung«, »Coaching«, »Mentoring«, »Lernberatung und Lernprozessbegleitung« und »kooperatives Lernen« bekannt gegeben. Die Teilnehmer entschieden sich frei nach Interesse, welches Thema sie für ihre Lehr-/Lerneinheit ausarbeiten und vorstellen wollten. Dementsprechend wurden die Prüfungsteams (zwei bis drei Teilnehmer pro Team) zusammengestellt und hatten somit von Beginn an die Möglichkeit, sich miteinander auszutauschen, gemeinsam zu planen und zu organisieren. Darüber hinaus wurde von jedem Teilnehmer ein Feedbackpartner gelost, der über die kompletten drei Veranstaltungsböcke beobachtet werden sollte, um zum Ende ein Feedback zu erhalten. Die jeweiligen Feedbackpartner blieben anonym, um typische Verhaltensweisen der zu beobachtenden Person nicht unbewusst zu stärken oder

zu schwächen. Den Seminarteilnehmern wurde ein Feedbackbogen mit vorgegebenen Kriterien zur Einschätzung des zugelosten Teilnehmers zur Verfügung gestellt, der im Detail Beobachtungen zur kommunikativen und sozialpädagogischen Kompetenzen beinhaltet. Die Teilnehmer wurden darauf hingewiesen, auch darüber hinaus Beobachtungen anzustellen und diese weitestgehend festzuhalten und mit Beispielen zu hinterlegen. Den gleichen Feedbackbogen erhielten sie auch zur Einschätzung ihrer eigenen Person, um zum Ende des Seminars einen Abgleich zwischen ihrer Selbst- und einer Fremdwahrnehmung vornehmen zu können.

Nach einem Input zum Thema Feedback wurden zusammen mit den Teilnehmern eigene Feedbackregeln und eine Feedbackkultur für die Veranstaltungsböcke festgelegt. In dieser Seminarphase wurde das Training Tool »Tower of Power« eingesetzt. Training Tools zählen zu erfahrungsorientierten Lernmethoden und sind interaktive Übungen, die authentische Gruppenprozesse stattfinden lassen. In einem geschützten Raum erlebten und meisterten die Teilnehmer gemeinsam (frei von den Anforderungen des Alltags und unabhängig von ihrem Vorwissen) durch gute und effiziente Kommunikation, eine gestellte Aufgabe. Lerninhalte und Theorie wurden so auf eine erlebbare Ebene übersetzt. Mit diesem Lernprojekt wurde an der individuellen Realität der Teilnehmer angesetzt, die dazu angeleitet wurden, eigene Rückschlüsse und Lösungsstrategien für sich oder ihr Team zu entwickeln. Alle Teilnehmer wurden an dieser Simulation beteiligt, um damit ein gemeinsames Erleben bzw. einen Prozess zu initiieren, der im Anschluss ein gleiches Verständnis von Teamphasen, Teamrollen und die damit einhergehenden Herausforderungen und Anforderungen unter den Seminarteilnehmern ermöglichte.

Forciert wurden in diesem Kontext auch die Verständlichkeit der theoretischen Modelle und deren Transfer in die Praxis. Moderierte Gesprächsrunden zum Austausch waren dafür ebenso zielführend wie reflektierte Erfahrungen aus dem betrieblichen Kontext der Teilnehmer. Zum Ende des ersten Veranstaltungsblokes wurde Erlerntes, neu Verstandenes oder aufgefrishtes Wissen in einer weiteren Simulation verdeutlicht und angewendet. Die grundlegenden gruppendynamischen Prozesse wurden zusammengefasst und der Zusammenhang zum Thema Kommunikation und dazugehörigem erstem theoretischem Input hergestellt.

Im zweiten Veranstaltungsblock wurde der Themenbereich Kommunikation erneut aufgegriffen und in einer Mischung aus Theorie und Praxis zusammen mit den Teilnehmern er- und bearbeitet. Die im Selbststudium vorab ausgearbeiteten Kommunikationsmodelle wurden von den Teilnehmern selbst vorgestellt und kritisch hinterfragt. Es wurden aktuelle Bezüge hergestellt und die Modelle und ihre praktischen Anwendungsmöglichkeiten erörtert. Anschließend lernten die Seminarteilnehmer weitere Kommunikationsinstrumente wie das »Aktive Zuhören« und die »Ich- und Du-Botschaften« kennen und erprobten diese in Gruppenarbeiten. Als nächster Schwerpunkt im Seminar »Gruppendynamik« wurde das Thema Führung behandelt, was mit einem erneuten Training Tool eingeleitet wurde. Die Teilnehmer stellten eigenständig Verbindungen von der Simulation zum Thema Führung her und nahmen gleichzeitig Bezug zum Thema Kommunikation als Führungsaufgabe. Eine freiwillig entstandene Gruppe von Teilnehmern probierte

sich in der Anleitung von Teams aus und leitete aus der »erlebten Praxis« Aufgaben, Verantwortung und Herausforderungen von Führungskräften ab. Im Anschluss wurden diese Erkenntnisse auf die Entwicklungslinien der Führungsforschung zurückgeführt und die verschiedenen Theorieansätze beleuchtet. Die Teilnehmer lernten die verschiedenen dimensional Führungsstile kennen und stellten drei ausgewählte eindimensionale Führungsstile im Plenum vor, die vorab im Selbststudium betrachtet und herausgearbeitet wurden. Nach der theoretischen Beleuchtung von Führungsverhalten hatten die Teilnehmer die Möglichkeit, ihre persönlichen Führungsstiltendenzen einzuordnen und sich untereinander auszutauschen. An dieser Stelle wurde ein Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung vorgenommen, welcher unter Berücksichtigung der Feedbackregeln begründet und beschrieben wurde. Da die Motivation von Mitarbeitern eng mit dem Führungsverhalten verbunden ist, wurde im Anschluss die »Bedürfnispyramide« sowie die »Zwei-Faktoren-Theorie« vorgestellt. Anschließend erfolgten eine Zusammenführung der bisherigen Themen und eine Sammlung von möglichen Erfolgsfaktoren durch die Teilnehmer selbst. Daran anschließend wurde ein Mitarbeitergespräch zwischen Führungskraft und Mitarbeiter simuliert, in der alle zuvor behandelten Schwerpunkte zum praktischen Einsatz kamen. Die Simulation wurde im Anschluss detailliert ausgewertet, so dass positive Ansätze verstärkt und Schwachstellen sichtbar gemacht wurden. Ein ausführliches Feedback zum bisherigen Seminarverlauf rundete den zweiten Veranstaltungsblock ab. Außerdem wurde den Teilnehmern, neben dem bereits angebotenen Beratungsgespräch zur Prüfungsvorbereitung, zusätzlich die Möglichkeit eingeräumt, Fragen zu der bevorstehenden Prüfung im dritten Veranstaltungsblock zu stellen.

Im letzten Veranstaltungsblock übernahmen die Teilnehmer die Rolle der Dozenten und hielten 60-minütige Lehr-/Lerneinheiten zu den Themen »Beratung«, »Mentoring«, »Coaching« und »kooperatives Lernen«. Diese waren geprägt aus einer Mischung von theoretischem Input und aktiver Gestaltung unter Einbeziehung der Teilnehmer. Im Anschluss an jede einzelne Lehr-/Lerneinheit wurde die Leistung der Prüflinge durch Dozent, Tutor und Teilnehmer eingeschätzt, jedoch noch nicht bewertet. Dafür wurde eine anonyme Bepunktung in Form einer Zielscheibe zu den Kriterien Thema, Simulation/Methode, Medieneinsatz und Gesamteindruck vorgenommen.

Tabelle 5: **Zentrale Inhalte der Seminarblöcke der »Gruppendynamik«**

(Quelle: eigene Darstellung)

Einführungsveranstaltung	Zwischenveranstaltung	Abschlussveranstaltung
<ul style="list-style-type: none"> • aktuelle Informationen zum Projekt • Teamphasen, Teamrollen, Teambildung • Kommunikation 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation • Führungsverhalten • Gesprächsführung 	<ul style="list-style-type: none"> • Durchführung der wissenschaftsbasierten Lehr-/Lern-Konzeptionen

3.2.2 Anpassung des Seminars nach Pilotierungsphase I

Aufgrund der Evaluationsergebnisse und den Erfahrungen der ersten Pilotierungsphase konnten in der Pilotierungsphase II drei Anpassungen vorgenommen werden, die zum einen den Anspruch auf eine verbesserte Studierbarkeit hatten und zum anderen eine Vergleichbarkeit zwischen traditionell und nicht-traditionell Studierenden ermöglichten. Abbildung 12 zeigt diese vorgenommenen Anpassungen im Überblick.

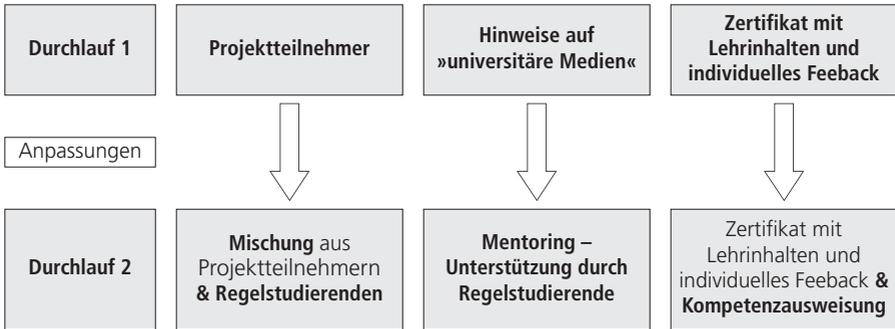


Abbildung 12: **Anpassungen im Seminar »Gruppendynamik«** (Quelle: eigene Darstellung)

Bei den Seminarteilnehmern der ersten Pilotierungsphase handelte es sich ausschließlich um Teilnehmer des Projektes bwp-kom³, die bereits die Zielgruppentiefenanalyse durchlaufen hatten. In der zweiten Pilotierungsphase wurde das Seminar für Regelstudierende des Bachelorstudiengangs B.A. Wirtschaftspädagogik an der Universität geöffnet. Damit konnte sowohl eine Vergleichsgruppe für das beruflich qualifizierte Bildungspersonal (Projektzielgruppe) zusammengestellt als auch der Wunsch der Teilnehmer nach Unterstützung im universitären, medialen Bereich berücksichtigt werden. Die Regelstudierenden übernahmen, ohne dazu aufgefordert zu werden, die Aufgabe, den nicht-traditionell Studierenden bei den technischen Zugängen und Herausforderungen zur Seite zu stehen und sie zu unterstützen. Aufgrund der Freiwilligkeit und der intrinsischen Motivation der Regelstudierenden entwickelte sich eine Form des Mentorings, was somit zu Beginn des Seminars bereits zu einer harmonischen und arbeitseffektiven Atmosphäre führte.

Eine weitere bedeutende Veränderung war die Form des Seminarbelegs im Kontext der Ausweisung der Lernergebnisse. Während in der ersten Pilotierungsphase die Lehrinhalte bzw. die diesbezüglichen Lernergebnisse in Form eines Zertifikates ausgewiesen wurden und die Teilnehmer ein individuelles Feedback erhielten, konnte in der zweiten Pilotierungsphase zusätzlich eine umfassende Kompetenz(-entwicklungs-)ausweisung vorgenommen und ausgehändigt werden. Diese Anpassung war nur durch eine höhere personale Projektkapazität möglich, da für die Auswertung ein weiterer Tutor benötigt wurde, dessen Aufgabe darin bestand, ausschließlich

Beobachtungen während des Seminarverlaufes zu protokollieren. Damit konnte zum Ende des Seminars sichergestellt werden, dass eine Kompetenz(-entwicklungs-)einschätzung aus vier verschiedenen Fremdeinschätzungen vorgenommen werden konnte.

Tabelle 6: **Anpassungsmaßnahmen nach der 1. Pilotierungsphase »Gruppendynamik«** (Quelle: eigene Darstellung)

Pilotierungsphase I	Anpassungsgrund 	Pilotierungsphase II
<ul style="list-style-type: none"> • Teilnehmer - nicht-traditionell Studierende 	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleichsgruppe • freie Kapazität 	→ Teilnehmer - nicht-traditionell Studierende - Regelstudierende
<ul style="list-style-type: none"> • wenig Unterstützung bei Fragestellungen zu universitären Medien 	<ul style="list-style-type: none"> • Wunsch der Teilnehmer als Ergebnis der Evaluation 	→ Mentoring durch Regelstudierende
<ul style="list-style-type: none"> • Zertifikat mit Lehrinhalten und individuelles Feedback 	<ul style="list-style-type: none"> • Wunsch der Teilnehmer • personelle Ressourcen 	→ Zertifikat mit Lehrinhalten, individuelles Feedback und Kompetenzausweisung

4 Seminarergebnisse

4.1 Wissenschaftliche Projektarbeit

Die Prüfungsleistung des Seminars »Wissenschaftliche Projektarbeit« teilte sich in die schriftlich zu erstellende wissenschaftliche Projektarbeit von ca. 12-15 Seiten sowie die 20-minütige Präsentation der Projektarbeit und deren Ergebnisse anhand einer PowerPoint Präsentation und einem begleitenden Handout auf (vgl. Tabelle 2).

Die erbrachten Prüfungsleistungen im Veranstaltungsblock 3 zeichneten sich in beiden Semindurchläufen positiv durch eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema, ein ansprechendes Layout und einen überwiegend angemessenen Schreibstil aus. Verbesserungsbedarf bestand im inhaltlichen Aufbau bzw. der Argumentationsfolge, in der Eigenständigkeit der wissenschaftlichen Bearbeitung sowie in der Literaturliste.

Tabelle 7 zeigt eine Übersicht der Teilnehmerzahlen und die Prüfungsergebnisse sowie die Zahlen der ausgestellten Zertifikate bzw. Teilnahmebescheinigungen.

Tabelle 7: **Teilnehmer und Ergebnisse im Seminar »Wissenschaftliche Weiterbildung«**
 (Quelle: eigene Darstellung)

Phase	Pilotierungsphase I	Pilotierungsphase II
Semester	Sommersemester 2015	Wintersemester 2015/16
Teilnehmer	6 Teilnehmer von ursprünglich 7 angemeldeten, beruflich qualifizierten Praxisexperten aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	6 Teilnehmer von ursprünglich 8 angemeldeten, beruflich qualifizierten Praxisexperten aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Ergebnisse	<p>Prüfungsleistungen: gut (2,0) – ungenügend (5,0)</p> <p>3 Zertifikate/ 4*Teilnahmebescheinigungen</p> <p>*2 Teilnehmer meldeten sich für eine Wiederholung in Pilotierungsphase II im WS 2015/16 an</p>	<p>Prüfungsleistungen: gut (2,3) – ausreichend (4,0)</p> <p>4 Zertifikate/ 2 Teilnahmebescheinigungen</p>

In der ersten Pilotierungsphase nahmen sieben Teilnehmer am ersten Seminarblock teil. Aus persönlichen Gründen konnte ein Teilnehmer das Seminar nicht weiter besuchen. Die anderen Teilnehmer waren an allen Seminarblöcken präsent, wobei ein weiterer Teilnehmer seine Projektarbeit aus persönlichen Gründen nicht einreichte. Für die fünf abgegebenen Seminararbeiten und die anschließenden Präsentationen konnten drei Zertifikate ausgestellt und damit das Seminar als »erfolgreich bestanden« abgeschlossen werden. Bedauerlicherweise erhielten zwei Prüfungsleistungen (schriftlich und mündlich) keine ausreichende Benotung. Im zweiten Durchlauf nahmen sechs Teilnehmer am ersten Seminarblock teil, von denen noch vier Teilnehmer am zweiten und dritten Seminarblock anwesend waren und auch erfolgreich das Seminar abschlossen. Sowohl die Teilnehmer der ersten als auch der zweiten Pilotierungsphase, die das Seminar aufgrund unterschiedlichster Ursachen nicht erfolgreich abschließen konnten, erhielten eine Teilnahmebescheinigung, auf der für die jeweils absolvierten Seminaranteile die Inhalte und die Präsenzzeiten ausgewiesen wurden.

4.2 Gruppendynamik

Im Seminar »Gruppendynamik« bestand die Prüfungsleistung aus der schriftlichen Ausarbeitung der umzusetzenden Lehr-/Lerneinheit sowie der Durchführung dieser ca. 60-minütigen Lehr-/Lerneinheit. Die Teilnehmer waren dazu verpflichtet, alle Materialien, die sie innerhalb der Lehr-/Lerneinheit einsetzten, im Voraus per E-Mail an den Dozenten und Tutor zu schicken. Weiterhin mussten sie einen Zeitplan für die Seminareinheit erstellen, der sowohl den theoretischen Input

als auch die vorgesehenen aktiven Arbeitsphasen beinhaltete. Dadurch wurde sichergestellt, dass die Teilnehmer sich im Vorfeld mit der geplanten Dozentenrolle und dem potenziellen Verhalten der anderen Teilnehmer inhaltlich sowie auch didaktisch auseinandersetzten. Die erbrachten Prüfungsleistungen im Veranstaltungsbereich 3 zeichneten sich in beiden Phasen positiv durch eine tiefgründige inhaltliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Thema sowie einer sehr kreativen methodischen Umsetzung aus. Optimierungsbedarf bestand bei der Zielgruppe des beruflich qualifizierten Bildungspersonals insbesondere in der ersten Pilotierungsphase in der wissenschaftlichen Aufarbeitung der Präsentationen und der verwendeten Unterrichtsmaterialien. Die literarische Quellenarbeit stellte die Teilnehmer zum Teil vor Herausforderungen. Im zweiten Durchgang konnte dem durch klares und wiederholtes Verweisen auf die Wissenschaftlichkeit in Ansätzen entgegengewirkt werden.

Tabelle 8 zeigt eine Übersicht der Teilnehmerzahlen und der Prüfungsergebnisse sowie die Zahlen der ausgestellten Zertifikate bzw. Teilnahmebescheinigungen.

Tabelle 8: **Teilnehmer und Ergebnisse im Seminar »Gruppendynamik«**

(Quelle: eigene Darstellung)

Phase	Pilotierungsphase I	Pilotierungsphase II
Semester	Sommersemester 2015	Wintersemester 2015/16
Teilnehmer	11 Teilnehmer von ursprünglich 13 angemeldeten, beruflich qualifizierten Praxisexperten aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	5 Teilnehmer von ursprünglich 7 angemeldeten, beruflich qualifizierten Praxisexperten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie 4 Regelstudierende der Wirtschaftspädagogik im 5. Bachelorsemester
Ergebnisse	Prüfungsleistungen: gut (1,7) – befriedigend (3,0) 10 Zertifikate	Prüfungsleistungen: sehr gut (1,3) – gut (2,0) 8 Zertifikate/ 1 Teilnahmebescheinigung

An der ersten Pilotierungsphase nahmen von ursprünglich 13 angemeldeten Teilnehmern elf Teilnehmer am ersten Seminarblock teil. Aus persönlichen Gründen konnte ein Teilnehmer das Seminar ab dem zweiten Block nicht weiter besuchen. Die verbleibenden zehn Teilnehmer waren bis zum Ende des Seminars an allen Seminarblöcken präsent. Aufgrund der Zusammenstellung der Prüfungsteams in der ersten Veranstaltung ergab sich eine neue Konstellation für die Prüfungssituation. Aus anfänglich vier Zweierteams und einem Dreierteam, wurden ein ‚Einzelteam‘, drei Zweierteams und ein Dreierteam, die insgesamt zu fünf verschiedenen Schwerpunktthemen referierten. Alle Seminarteilnehmer haben mit der Prüfung das Seminar erfolgreich abgeschlossen. Dabei konnte zwei Teilnehmern ein Zertifikat mit der Note 1,7 (gut) ausgestellt werden,

bei drei Teilnehmern wurde die erbrachte Leistung mit 2,3 (gut) bewertet und fünf Seminarteilnehmern wurde eine 3,0 (befriedigende Leistung) bescheinigt.

Im zweiten Durchlauf nahmen von ursprünglich insgesamt elf angemeldeten Teilnehmern neun Teilnehmer an allen Seminarblöcken teil, darunter vier Regelstudierende des Bachelorstudiengangs B.A. Wirtschaftspädagogik an der Universität im 5. Semester. Es wurde festgelegt, dass die Prüfungsteams homogen (in diesem Fall entweder aus Regelstudierenden oder nicht-traditionell Studierenden) aufgestellt sein müssen. Zum einen konnte damit eine Vergleichbarkeit zwischen den Gruppen sichergestellt werden, zum anderen wurden ähnliche Studierverhalten ‚gepaart‘ und räumliche Distanzen bzgl. der Zusammenarbeit relativiert. Die Prüfungstandems (vier Zweiertteams und ein ‚Einzelteam‘) wählten ihre Prüfungsthemen nach Interesse aus den vorgegebenen Schwerpunkten und konnten somit von Beginn an in ihrem Themenfeld recherchieren und an der Entwicklung der Lehr-/Lerneinheit arbeiten. Ein Teilnehmer (‚Einzelteam‘), der zur Gruppe des beruflich qualifizierten Bildungspersonals zählte, konnte aus zeitlichen und persönlichen Gründen die Prüfungsleistung nicht erbringen. Da dieser jedoch ausnahmslos an allen Veranstaltungen (auch am Prüfungstag) teilnahm, wurde ihm nach Beendigung des Seminars eine aussagekräftige Teilnahmebescheinigung mit den absolvierten Seminarinhalten und den Präsenzzeiten ausgestellt. Die verbleibenden vier Prüfungstandems absolvierten das Weiterbildungsseminar mit sehr guten bis guten Leistungen. So konnten am Ende zwei Zertifikate mit der Note 1,3 (sehr gut), zwei Zertifikate mit 1,7 (gut) und vier Zertifikate mit 2,0 (gut) an die Teilnehmer übergeben werden. Die nicht-traditionell Studierenden erreichten im Durchschnitt eine Benotung von 1,65 während die Regelstudierenden im Durchschnitt eine Benotung von 1,85 erreichten.

Der Zielgruppe des Projektes bwp-kom³ ist es demzufolge trotz aller Herausforderungen einer wissenschaftlichen Weiterbildung für nicht-traditionell Studierende gelungen, die Pilotierungsseminare in großem Umfang erfolgreich anzugehen bzw. abzuschließen. Die beiden Vergleichsgruppen des 2. Durchlaufs des Seminars »Gruppendynamik« betonten zudem im Verlauf des Seminars und auch in der anschließenden Evaluierung, dass die Mischung aus traditionell und nicht-traditionell Studierenden das Seminar bereicherte und aufwertete.

Literatur

French, M./Diettrich, A./Wegener, D./Wolfgramm, K. (2014a): Durchlässigkeits- und Professionalisierungsstrategien für das Bildungspersonal in Mecklenburg-Vorpommern. Wissenschaftliches Konzeptpapier im Rahmen des BMBF-Projektes »bwp-kom³«. Universität Rostock.

French, M./Diettrich, A./Wegener, D./Wolfgramm, K. (2014b): Studiengangkonzept Weiterbildungsstudiengang Master of Arts »Personal und Bildung«. Wissenschaftliches Konzeptpapier im Rahmen des BMBF-Projektes »bwp-kom³«. Universität Rostock.

French, M. (2015): Durchlässige Weiterbildungs- und Karrierepfade für das Bildungspersonal: Regional vernetzte Professionalisierungsstrukturen und Strategien der Anerkennung und Anrechnung berufs- und wirtschaftspädagogischer Kompetenzen. In: bwp@ Spezial 8 – Arbeitsprozesse, Lernwege und berufliche Neuordnung, hrsg. v. Schwenger, U./Geffert, R./Vollmer, T./Neustock, U., 1-17. Online: <http://www.bwpat.de/ausgabe/spezial8/french> (25.07.2016).

Martin French/Melanie Mittelstädt/Kati Wolfgramm

**Beruflich qualifiziertes Berufsbildungs-
personal und traditionell Studierende
als gemeinsame Teilnehmer einer
wissenschaftlichen Weiterbildung –
Studieren auf Augenhöhe?!**

1 Wissenschaftliche Weiterbildung für eine besondere Zielgruppe

Vor nun mehr als einem halben Jahrzehnt öffnete die Kultusministerkonferenz (KMK) durch ihren Beschluss »Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne Hochschulzugangsberechtigung (HZB)« bundesweit die Hochschulen für die neue Zielgruppe der nicht-traditionell Studierenden. Diese Hochschulöffnung intendiert die Steigerung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung sowie den Herausforderungen der Wissensgesellschaft mit Erfolg entgegen zu treten. In diesem Beitrag geht es weniger um die Betrachtung der bildungspolitischen Ebene, sondern vielmehr um Perspektiven der erfolgreichen Bewältigung einer wissenschaftlichen Weiterbildung der persönlich involvierten Individuen, die sich der Herausforderungen »Studieren ohne HZB« stellen. Die Zahl der Studierenden ohne HZB an deutschen Hochschulen konnte zwar in vergangener Zeit durch Neuregelungen auf Länderebene (Studienberechtigung) gesteigert werden, nichtsdestotrotz sind vorhandene Potenziale bei weitem nicht ausgeschöpft. Auslöser dieses Missstandes sind weiterhin die Kompliziertheit von Zulassungsverfahren und die damit verbundene unzureichende Anrechnung von Vorerfahrungen aus dem beruflichen Kontext der Zielgruppe sowie die angebotenen Studiengänge, die oft noch zu wenig angepasst an die Bedarfe der Zielgruppe sind und dadurch eine mangelnde Studierbarkeit (bspw. Inflexibilität der Studienformate) aufweisen (vgl. Hanft et al. 2015).

Die Arbeitswelt der im Projekt bwp-kom³ zentralen Zielgruppe, der berufspädagogischen Praktiker, erfordert die Bereitschaft und Fähigkeit sich, immerwährend beruflich weiterzuentwickeln und so die berufliche Handlungskompetenz auszubauen. Dabei spielt Fort- bzw. Weiterbildung dieser Personengruppe eine entscheidende und wichtige Rolle. Immer zentraler wird hierbei, den Wissenszuwachs und die Kompetenzentwicklung (auch) wissenschaftsbasiert durchzuführen. Die Bereitschaft zur Höherqualifizierung der Zielgruppe, verknüpft mit der Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz, erfordert demnach in immer größeren Teilen (auch) *Formate akademischer berufspädagogischer Weiterbildung* (vgl. French 2015).

Im Rahmen des Projekts bwp-kom³ öffnete sich die Universität Rostock für die Zielgruppe des beruflich qualifizierten Berufsbildungspersonals durch die Pilotierung zweier wissenschaftlicher Weiterbildungsseminare. Als Ziel des Projekts stand dabei im Vordergrund, die ‚ungeraden‘ Bildungswege der Zielgruppe zu berücksichtigen und ihnen eine Brücke in die Wissenschaft zu ermöglichen. Das wissenschaftliche Weiterbildungsseminar *Gruppendynamik, Kommunikation und Beratung im Kontext betrieblichen Lernens* wurde, wie im vorherigen Beitrag dieser Publikation beschrieben, im zweiten Pilotierungsdurchlauf auch für die Regelstudierenden (Bachelor of Arts Wirtschaftspädagogik, 5. Fachsemester) geöffnet. Folglich standen sich im Seminar zwei sehr unterschiedliche Zielgruppen mit einem gemeinsamen Ziel – erfolgreich Studieren – gegenüber. Hierin lag die Opportunität auf die besondere Personengruppe berufspädagogischer Praktiker als Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildungen einzugehen und weitere, in der Forschung fehlende Erkenntnisse zu gewinnen, die diese Zielgruppe präzisieren – v.a. eben auch im möglichen Vergleich zu Regelstudierenden. Bezüglich der Studierbarkeit von Angeboten zur wissenschaftlichen Weiterbildung und der Studierfähigkeit der im Projekt Involvierten ist in jüngerer

ter Vergangenheit ein steigendes Forschungsinteresse zu verzeichnen (vgl. Eicker 2008; French 2015; Ulmer/Weiß/Zöller 2012).

Anknüpfend an die noch unzureichenden Ergebnisse zur Studierfähigkeit versucht dieser Artikel, neue Erkenntnisse miteinzubeziehen, um die Zielgruppe näher definieren zu können. Auch im Projekt bwp-kom³ gab es das besondere Interesse, herauszufinden, ob die Zielgruppe Module aus einem zu etablierenden Weiterbildungsmasterstudiengang im Sinne der Studierfähigkeit erfolgreich absolvieren kann und ob gegebenenfalls Anpassungen aus Gründen der Studierbarkeit vorgenommen werden müssen, um ein gelingendes Studieren sicherzustellen.

Dabei waren bzw. sind folgende Fragen zentral:

Wie stellt sich ein gelingendes Studieren dieser Zielgruppe dar?

Und welche Einflussfaktoren bedingen es?

Für die Beantwortung werden in diesem Beitrag die persönlichen Merkmale und die Eindrücke sowie die Selbsterkenntnis der Teilnehmer des 2. Durchlaufs des Pilotierungsseminars »Gruppendynamik« in den Mittelpunkt gestellt. Auch die Projektperspektive und die Sichtweise der Projektmitarbeiter bezüglich der Seminarinhalte, des -ablaufs und der didaktisch-methodischen Gestaltung wurden in die Betrachtung mit aufgenommen. Daher galt es, die Kompetenzen und Verhaltensweisen der Seminarteilnehmer zu beobachten sowie durch Selbst- und Fremdeinschätzungen zu erkennen und Schlussfolgerungen auf kompetentes berufliches Handeln sowie pädagogische Professionalität des Bildungspersonals zu treffen. Aus dieser multiperspektivischen Betrachtung und Auswertung leiten sich Konsequenzen mit Empfehlungscharakter für die Zielgruppe des beruflich qualifizierten Bildungspersonals für wissenschaftliche Weiterbildungsangebote ab, die als Ergebnisse für ähnliche Projekt- und Forschungsvorhaben bzw. Modellversuche übertragen und genutzt werden können.

2 Studierfähigkeit und Studierbarkeit

Ein Ziel des Projekts bwp-kom³ war es, eine bedarfsgerechte, berufsbegleitende akademische (!) Weiterbildung für Akteure der beruflichen Aus- und Weiterbildung anzubieten und diese während der Projektlaufzeit durch verschiedene Forschungsprozesse zu den damit einhergehenden Problemstellungen zu begleiten. Die Teilnehmer der Pilotierung standen vor Herausforderungen eines Studiums, die ihnen bis zu diesem Zeitpunkt unbekannt waren. Sie hatten den gemeinsamen Wunsch, die Seminare erfolgreich zu absolvieren und den Anforderungen der Dozenten und der Institution Universität gerecht zu werden.

Besondere Bedeutung erlangten dabei das Konstrukt der *Studierfähigkeit* der angesprochenen Zielgruppe und die *Studierbarkeit* der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote. Dem Begriff *Studierfähigkeit* wird innerhalb dieses Beitrags folgende Definition von Bosse (2013, 9) zugrunde gelegt: »Studierfähigkeit' ergibt sich aus dem Zusammenspiel derjenigen Kompetenzen, die ein gelingendes Studium ermöglichen, d.h. individuelle Studienziele im Rahmen studienspezifischer Anforderungen zu verfolgen. Die Entwicklung dieser Kompetenzen vollzieht sich in der

Interaktion individueller Voraussetzungen und zur Verfügung stehender Ressourcen mit den für die jeweilige Studienphase und Studienrichtung spezifischen Anforderungen.«

Basierend auf den Komponenten der *Studierfähigkeit* des Hamburger Modells (vgl. ebd.) wird im weiteren Verlauf des Artikels vorgestellt, welche markanten Ergebnisse exploriert werden konnten. Hierbei wurden die terminologischen Verständnisse bzw. Deutungen diesbezüglicher Kompetenzbereiche bzw. Teilkompetenzen von Studierfähigkeit auch fortwährend durch Gruppendiskussionen des Projektteams/der Dozententeams mit den jeweiligen Seminarteilnehmern (sowie auch durch Einbeziehung der Ergebnisse der Zielgruppentiefenanalyse) reflektiert, angepasst und präzisiert. Damit sollte ein einheitliches Verständnis der Begrifflichkeiten unter den Teilnehmenden und den beobachtenden Personen sichergestellt werden (vgl. French et al. 2014a; French 2015).

Im Zuge des Bologna-Prozesses ist gleichzeitig vermehrt über den Begriff der *Studierbarkeit* von universitären Lehrangeboten diskutiert worden. In den Hauptdiskussionen dieses Beitrags steht dieser nicht im Mittelpunkt, dennoch ist er stark mit der Studierfähigkeit verbunden und soll zur inhaltlichen Abgrenzung anhand der Kriterien einer fundierten Befragung kurz beleuchtet werden. Nach der CHE-Studie (CHE 2016) sind die Komponenten der Studierbarkeit u.a.: die »Vollständigkeit des Lehrangebots hinsichtlich der Studienordnung, die Zugangsmöglichkeiten zu Lehrveranstaltungen, die Abstimmung des Lehrangebots auf die Prüfungsordnung, die Prüfungsorganisation und die Transparenz des Prüfungssystems«. Im Projekt bwp-kom³ handelt es sich um zwei verschiedene Weiterbildungsseminare in je zwei Pilotierungsphasen, die beide Begriffe/Konstrukte betreffend evaluiert wurden. Dieser Artikel trägt jedoch vordergründig die Ergebnisse bezüglich der Studierfähigkeit der beiden Vergleichsgruppen in der Pilotierungsphase II zusammen, geht aber dennoch auf die Erfahrungen zu den Rahmenbedingungen und der Organisation der durchgeführten Seminare ein.

In der zweiten Pilotierungsphase (Wintersemester 2015/16) bot sich aufgrund aufgestockter personeller Ressourcen die Möglichkeit, die Zielgruppe des beruflich qualifizierten Berufsbildungspersonals sowie die regulären Bachelorstudierenden präziser zu betrachten, um sie anschließend miteinander zu vergleichen. Für die durchgeführten Beobachtungen wurden umfangreiche Beobachtungsprotokolle sowie Fragebögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung der Kompetenzen bzw. der Kompetenzentwicklung konzipiert. Für den Prozess der ‚Kompetenz(-entwicklungs-)einschätzung‘ als projektbegleitende Untersuchung wurde jedem Teilnehmer zu Seminarbeginn ein Feedbackpartner zugewiesen, der für alle Seminarteilnehmer anonym blieb. Somit wurde gewährleistet, dass eine (idealtypisch) objektive Fremdeinschätzung vorgenommen werden konnte. Die Teilnehmer waren zudem kontinuierlich zur Reflexion ihres eigenen Verhaltens (Selbsteinschätzung mittels Fragebogen) angehalten. Das grundlegende Ablaufmuster der Kompetenzeinschätzung zeigt die nachstehende Grafik:

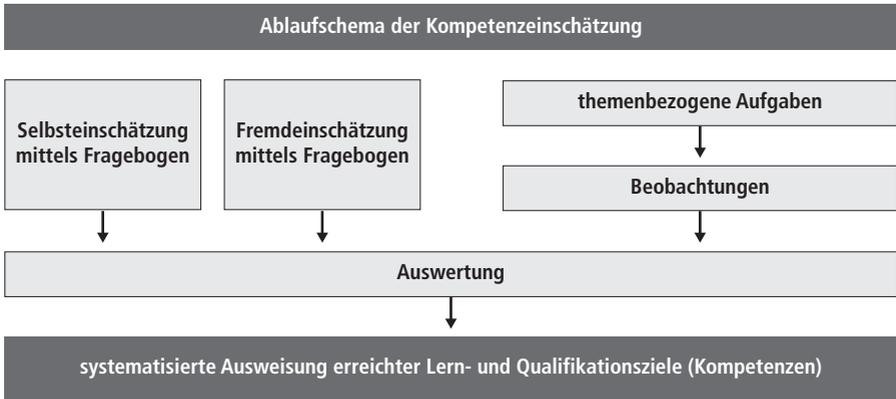


Abbildung 1: **Ablaufschema der Kompetenzeinschätzung** (Quelle: eigene Darstellung)

Das im Projekt bwp-kom³ konzipierte wissenschaftliche Weiterbildungsseminar *Gruppendynamik, Kommunikation und Beratung im Kontext betrieblichen Lernens* wies einen stark *anwendungsorientierten Seminarcharakter* auf. Dies ermöglichte es, die Teilnehmer während der kompletten Durchführung anhand ihres Verhaltens (Performanz) einzuschätzen und gezeigte Kompetenzen zu erkennen. Der Zeitraum der Beobachtung erstreckte sich über die gesamte Durchführung (ein Semester). Während dieser Zeit schätzten die Teilnehmer sich selbst (Selbstwahrnehmung) sowie ihren Prüfungs- bzw. Feedbackpartner (Fremdwahrnehmung) ein. Darüber hinaus stufte auch das Dozententeam des Seminars die Kompetenzen unabhängig voneinander als Grundlage der späteren Kompetenzausweisung ein. Die Kompetenzeinschätzung wurde auf einer fünfstufigen Skala, die sich von 1 (stark ausgeprägt) bis hin zu 5 (schwach ausgeprägt) erstreckte, eingeschätzt. Für den Fall, dass eine abgefragte Kompetenz nicht eingeschätzt werden konnte, bspw. aufgrund nicht gezeigten Verhaltens, wurde auch die Auswahl »keine Angabe möglich« zur Verfügung gestellt. Ausgewiesen im Zertifikat und eingeflossen in die Ergebnisse dieses Beitrags sind aus Gründen der Objektivität nur Kompetenzen, die von mindestens drei von vier Beobachtern eingeschätzt werden konnten. Beobachtungen sollen objektive Eindrücke über das Verhalten der Beforschten ermöglichen und dabei von Selbstdarstellung und Subjektivität, wie es u.a. bei Einschätzungen in Interviews vorkommt, unabhängig sein (vgl. Flick 2011, 281ff.). Wichtig bei der Betrachtung der Kompetenzen ist immer der Kontext, in dem sich die Kompetenz bzw. die Performanz zeigt/ausprägt.

Erfasst wurden dabei nicht nur die Selbstsicht (hierbei ergänzend einbindend auch die Interviews der Zielgruppentiefenanalyse) sondern ein erweiterter Blickwinkel, der bestätigende Ergebnisse durch die Fremdeinschätzung generiert. Durch den didaktisch-methodischen Aufbau des Seminars ließ sich eine Kompetenzeinschätzung durch zahlreiche Beobachtungssituationen, in denen die Teilnehmer ihre Kompetenzen zeigten, umsetzen. Die im Folgenden den Aufgaben zuge-

ordneten Kompetenzen sind beispielhaft zu sehen sowie begründet bezüglich der Untersuchungsfragen ausgewählt, und können selbstverständlich auch in anderen Situationen von den Teilnehmern gezeigt bzw. beobachtet werden. Zudem sind nicht alle Kompetenzen, die möglicherweise im Teilnehmerverhalten unter Beweis gestellt wurden, erwähnt. In nachstehender Tabelle ist eine exemplarische Auswahl der themenbezogenen zu bearbeitenden Aufgaben, die sich aus den Seminarinhalten ergaben, mit den zugeordneten beobachtbaren Kompetenzbereichen dokumentiert.

Tabelle 1: Lehrinhalte und zugeordnete gestellte Aufgaben im Seminar – Erkennbare Kompetenzen zur Einschätzung der Studierfähigkeit (exemplarische Auswahl)

(Quelle: eigene Darstellung)

Seminarinhalte	themenbezogene Aufgaben	beobachtbare Kompetenzbereiche
<ul style="list-style-type: none"> • Teamphasen, -rollen und -bildung 	<ul style="list-style-type: none"> • »Tower of Power« • Teamrollen nach Belbin 	<ul style="list-style-type: none"> • Teamfähigkeit • Kommunikationsfähigkeit
<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation, Gesprächsführung 	<ul style="list-style-type: none"> • »Aktives Zuhören« (Übung) • »Zeit für ein gezieltes Gespräch« (Simulation) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsfähigkeit
<ul style="list-style-type: none"> • Führungsverhalten 	<ul style="list-style-type: none"> • GRID-Typ-Test • »Stringball« 	<ul style="list-style-type: none"> • Teamfähigkeit • Motivationsfähigkeit
<ul style="list-style-type: none"> • Wissenschaftsbasierte Lehr-/Lernkonzeption (Prüfung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausarbeitung und Durchführung einer Lern-/Lehreinheit (60 Minuten) 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationsbeschaffung • Mediennutzung • wissenschaftliche Ausdrucksweise
weitere übergreifende/umspannende Kompetenzbereiche		
<ul style="list-style-type: none"> • Lernmotivation/Fachinteresse • Theoriewissen • Wissenstransfer in die Praxis 	<ul style="list-style-type: none"> • Urteilsfähigkeit • Kritikfähigkeit • Reflexionsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernbereitschaft • Motivationsfähigkeit • Selbstständigkeit

Ergänzend zu den im Projekt erstellten individuellen *Kompetenzakten*¹ bestand im Rahmen der zusätzlichen Untersuchungen im 2. Pilotierungsseminar »Gruppendynamik« die Gelegenheit, den Teilnehmern ein *Zertifikat* inkl. einer sehr ausführlichen Ausweisung der Erreichung der *Lern- und Qualifikationsziele* und erkannten individuellen Kompetenzentwicklung auszustellen. Diese an die übliche Arbeitszeugnisssprache formal angepassten Zertifikate/Informationen können den Teilnehmern hierbei auch dazu dienen, ihre Bewerbungsunterlagen für ihr berufliches

¹ Die in der Zielgruppentiefenanalyse generierten individuellen Kompetenzakten geben ein Abbild der in der beruflichen Laufbahn erworbenen formalen, non-formalen und informellen Kompetenzen.

Wunschziel bei Bedarf aussagekräftig zu ergänzen und sie bei der weiteren berufsbiografischen Entwicklung unterstützen.

Die Teilnehmer des besagten wissenschaftlichen Weiterbildungsseminars gliederten sich wie bereits erwähnt in zwei Vergleichsgruppen: Die erste Vergleichsgruppe war dem beruflich qualifizierten Bildungspersonal zuzuordnen (vier Berufstätige aus Bereichen beruflicher Aus-, Fort- und Weiterbildung), die zweite Vergleichsgruppe waren traditionell Studierende (vier Regelstudierende aus dem Bachelorstudiengang Wirtschaftspädagogik, 5. Fachsemester). Für die Ergebniserzeugung im Projekt bwp-kom³ galt es herauszufinden, welche u. U. unterschiedlichen Lernergebnisse erreicht und Beobachtungen getätigt werden können, wenn Teilnehmer ohne akademische Lernerfahrung, dafür mit einschlägiger Berufserfahrung, wissenschaftliche Weiterbildungsseminare absolvieren.

3 Beruflich qualifiziertes Berufsbildungspersonal als Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung vs. traditionell Studierende

Durch die Öffnung der Hochschulen gelangt eine neue, durch Heterogenität in der beruflichen Vorbildung gekennzeichnete Zielgruppe, in die wissenschaftliche Weiterbildung. »Non-traditional students« wie sie in internationalen Veröffentlichungen genannt werden, beschreibt eine Personengruppe, denen der Zugang zu Hochschulbildung durch die Anerkennung von Kompetenzen und Berufserfahrung – mit oder ohne Hochschulaufnahmeprüfung – ermöglicht wird (vgl. HIS 2008, 42). Die neue Zielgruppe bringt sehr unterschiedliches Vorwissen und verschieden stark ausgeprägte berufliche und persönliche Kompetenzen an die Universitäten mit. Um ausreichend auf sie einzugehen und die wissenschaftlichen Bildungsangebote bedarfsgerecht zu gestalten, besteht wie eingehend aufgezeigt, weiterhin Bedarf, die Zielgruppe genauer zu kennzeichnen.

Durch die Gegebenheiten im Projekt bwp-kom³ war es möglich, eine Gruppe nicht-traditionell Studierender (berufspädagogische Praktiker) und eine Gruppe traditionell Studierender (berufs-/wirtschaftspädagogische Regelstudierende) direkt vergleichend zu betrachten. Die Seminarteilnehmer waren in ihrer Vorbildung hierbei sehr heterogen aufgestellt. Wie auch in mehreren abgeschlossenen Untersuchungen bereits festgestellt, stellt sich der teilnehmende Personenkreis akademischer Weiterbildung auch bezüglich schulischer sowie beruflicher Vorbildung insgesamt sehr heterogen dar (vgl. Wolter 2011, 21; Schreiber 2014, 2). Besonders für die didaktisch-methodische Gestaltung des Seminars ergaben sich daraus zu bedenkende Konsequenzen.

Anhand ausgewählter Merkmale werden in der Tabelle 2 die beiden Vergleichsgruppen konkreter charakterisiert.

Aus der Darstellung heraus lässt sich grob feststellen, welche individuellen Bildungs- und Karrierepfade im Teilnehmerkreis bis dato existierten. Zwei traditionell Studierende (TS) stiegen direkt nach ihrem Abitur in das Hochschulstudium ein. Alle anderen Seminarteilnehmer (also auch ein Teil der Regelstudierenden) hatten in ihrer beruflichen Laufbahn bereits eine duale Be-

Tabelle 2: Gegenüberstellung der beiden Vergleichsgruppen traditionell Studierender (TS) und beruflich qualifiziertem Bildungspersonal als nicht-traditionell Studierende (BQS) anhand kontextbezogener Merkmale (Quelle: eigene Darstellung²)

Merkmale	Vergleichsgruppe 1				Vergleichsgruppe 2			
	BQS1	BQS2	BQS3	BQS4	TS1	TS2	TS3	TS4
Berufsausbildung	Technische Zeichnerin	Schrift- u. Grafikmalerin	Bankkauffrau	Kinderkrankenschwester		keine	Immobilienkauffrau	Fleischer-geselle
derzeitige berufliche Position	Verkäuferin, Berufseinstiegsbegleiterin	Werbeagentur-inhaberin/Ausbilderin	Individualkundenberaterin und Trainerin	Lehrkraft für Heil- und Pflegeberufe	Student/in B.A. Wirtschaftspädagogik (5. Fachsemester)			
Alter (in Jahre)	26–35	36–45	36–45	46–55	bis 25	bis 25	bis 25	bis 25
Status	verheiratet							
Kinder	1	1	2	keine	ledig			
höchster Schulabschluss	Fachhochschulreife	Fachhochschulreife	Allgemeine Hochschulreife	Polytechnische Oberschule (POS)	keine Allgemeine Hochschulreife			
akademischer Abschluss	keinen							
Berufserfahrung (in Jahren)	5	29	17	24	–	–	0,5	5

² Die Daten sind im Zuge der Zielgruppen-tiefenanalyse (BQS) bzw. einer Befragung von Regelstudierenden (TS) im Wintersemester 2014/15 erhoben worden.

rufsausbildung absolviert. Die Vergleichsgruppe 1 (BQS) wies hierbei viele Jahre beruflicher Erfahrung auf, wobei auch ein Teil der TS ihrem Alter entsprechend berufliche Vorerfahrungen ausweisen konnten. Die Probanden der Gruppe BQS arbeiteten zum Untersuchungszeitraum in sehr unterschiedlichen Branchen, wiesen jedoch als Gemeinsamkeit auf, dass sie in ihrer täglichen Arbeit sehr stark mit Berufsbildungsthemen/-aufgaben in Berührung kommen. Die Regelstudierenden absolvierten das Studium der Wirtschaftspädagogik an der Universität Rostock in Vollzeit und gingen teilweise einem Nebenjob nach. Das Berufsbildungspersonal war im Durchschnitt wesentlich älter als die Studierenden, was besonders für die Betrachtung des Lernens in unterschiedlichen Lebensphasen bedeutsam ist.

Im Folgenden werden nun grob subsummierte Ausführungen zur Studierfähigkeit, Studierbarkeit, Studienerfolg sowie Kompetenz(-entwicklung), die sich aus der Beobachtung, der Selbst- sowie Fremdeinschätzung der Teilnehmer (BQS + TS) und den Erfahrungen der Dozierenden im Seminar ergaben, erläutert.

4 Erfahrungsbericht zum Studienerfolg und Kompetenzeinschätzung

Nach der formal gehaltenen Beschreibung beider Vergleichsgruppen schließt sich der Praxisbericht aus der Pilotierung des Seminars »Gruppendynamik« im zweiten Durchlauf an. Mit der explorativ angelegten Untersuchung ist gleichzeitig das besondere Interesse verbunden, der Sicht der Weiterbildungsteilnehmer Ausdruck zu verleihen. Die Selbst- und Fremdeinschätzungen sowie die Beobachtungen während der Seminarteilnahme sind eine wichtige Grundlage für die Beantwortung der Fragen:

Welche Kompetenzen lassen sich aufgrund der Teilnehmerbeobachtung in den Seminaren (bzgl. Studierfähigkeit) erkennen? Wie sind diese ausgeprägt?

Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich zwischen traditionell und nicht-traditionell Studierenden feststellen? Was bedeutet dies für die Einschätzung der Studierfähigkeit und das erfolgreiche Absolvieren eines Hochschulstudiums?

Fachlich-inhaltliche Komponenten der Studierfähigkeit

Die Studienmotive für die beruflich Qualifizierten liegen sehr häufig in der Unzufriedenheit mit ihrer aktuellen beruflichen Situation, aber auch in einem speziellen Berufswunschziel, welches die Zielgruppe aber aufgrund fehlender Qualifikationen formal nicht erreichen kann (vgl. Kamm/Otto 2013, 43ff.; Brändle 2014, 97). Im vorliegenden Beispiel war es häufig der Wunsch, als Lehrer an einer beruflichen Schule tätig zu werden und somit die Ausübung einer Lehramtsbefähigung zu besitzen. Vergleichend hierzu ist die *Lernmotivation*/das *Fachinteresse* bei den Regelstudierenden schwächer ausgeprägt/eingeschätzt worden. Eine mögliche Begründung kann in einer unklaren Erwartungshaltung bzgl. der beruflichen Zukunft liegen. Traditionell Studierende bringen zu Beginn eines Studiums selten einen genauen Berufswunsch mit. Ferner haben sie eine vage Vorstellung von dem, was sie danach in der beruflichen Welt erwartet (vgl.

Brändle 2014, 94). So zeigte sich auch im Seminarverlauf großes Interesse seitens der Regelstudierenden an den beruflichen Erfahrungen und dem Weg ins und durch das Berufsleben der teilnehmenden nicht-traditionell Studierenden. Präzisiert gesagt, stellte sich am Ende für die Bachelorstudenten des Regelstudiengangs heraus, dass sie klarere Vorstellungen von berufspädagogischen Werdegängen hatten. Kaum thematisiert im Seminarverlauf wurden dementsprechend sozial motivierte Aspekte des Studierens (bspw. finanzieller Verdienst nach Höherqualifizierung, studienferne Motive).

Mit den anwendungsorientierten Aufgaben sollte den Teilnehmenden auch umfangreiches Theoriewissen vermittelt werden. So zeigte sich im Seminarverlauf, dass die nicht-traditionell studierenden Teilnehmer in ihrer täglichen Arbeit oftmals bereits die Theorie und Methoden anwenden, aber keinen bewussten Bezug zu Fachtermini und theoretischem Wissen herstellen können. Die nicht-traditionell Studierenden brachten hierbei viel Praxiswissen und Beispiele aus ihrem Berufsalltag mit, von denen sie gerne berichteten. Oftmals trat bei den BQS-Teilnehmern ein ‚Aha-Effekt‘ beim Entdecken und Zuordnen des Theoriewissens in ihre berufliche Tätigkeit ein. Die Bachelorstudierenden wiederum gaben an, dass es für sie ein besonderer Zugewinn war, wenn die Berufstätigen aus ihrer Praxis berichteten. Auf diese Weise war im Seminar ein weitreichender *Wissenstransfer in die Praxis* sowie *Praxistransfer in die Wissenschaft* möglich. Dennoch gab es für alle Teilnehmenden noch viel neues theoretisches Wissen zu erlernen, das sie nach eigener Aussage gerne mit in die (spätere) Praxis nehmen, um es dort auszuprobieren und langfristig anzuwenden.

Während der Seminarteilnahme wurden im Sinne der *Wissenschaftspropädeutik* auch anerkannte Wissenschaftstheorien und Forschungsbefunde gelehrt. Die Teilnehmer wurden zu einer wissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweise hingeführt und sollten ihr erworbenes Wissen bzgl. Inhalten, Bedeutung aber auch Anwendbarkeit einschätzen und beurteilen. So entsprach selbstredend auch der Bewertungsmaßstab für die abgelegte Modulprüfung einem universitären Niveau. Ausbaufähig zeigte sich dabei partiell die wissenschaftliche Vorgehensweise der nicht-traditionell studierenden Teilnehmenden, die bei diesen Aufgaben umfangreichere Hilfestellungen benötigten.

Studienbegleitende prozesshafte Komponenten der Studierfähigkeit

Anhand verschiedenster Arbeitsaufgaben (u.a. eine Rechercheaufgabe im Rahmen eines Selbststudiums) mussten die Teilnehmer selbstständig Informationen und Fachliteratur für vorgegebene Themen recherchieren, um ihre Ergebnisse am Folgeseminar in Form eines Kurzvortrags zu präsentieren. Die *Informationsbeschaffung* führten alle Teilnehmer sehr gut und tiefgründig durch. Im Zuge dieser Aufgabenerfüllung war auch die *Mediennutzung* unumgänglich. Beide Vergleichsgruppen zeigten sich weitestgehend medienaffin. Probleme gab es ausschließlich bei der Nutzung der Ressourcen der Universität Rostock (bspw. das Einloggen über einen privaten Rechner in das Universitätsnetz). Bei der Umsetzung unterstützten sich die Teilnehmer gegenseitig. So profitierten die nicht-traditionell studierenden Teilnehmenden von den Erfahrungen der Regelstudierenden und konnten sich schneller in den universitätsinternen Arbeitskontexten zurechtfinden. Für die Bearbeitung der Aufgaben wurde vorausgesetzt, dass die Ergebnisse wis-

senschaftlichen Standards entsprechen. Dementsprechend konnte u.a. eingeschätzt werden, wie sich die *wissenschaftliche Ausdrucksweise* der Seminarteilnehmer darstellte. Dabei kann konstatiert werden, dass das wissenschaftliche Arbeiten während eines Studiums langfristig erlernt und stetig weiterentwickelt werden muss. Defizite einer wissenschaftlichen Arbeitsweise konnten hierbei sowohl bei der BQS-Gruppe aber auch bei den Regelstudierenden des Bachelors (als erste akademische Qualifizierungsphase) attestiert werden. Damit verbunden ist auch die *Urteilsfähigkeit* über wissenschaftliche Forschungsergebnisse. Ein reflektiert-konstruktiver Umgang mit wissenschaftlicher Fachliteratur und empirischen Studien war, wie festgestellt werden konnte, auch sowohl bei der BQS-Gruppe aber auch bei den Regelstudierenden ausbaufähig. Auch der formale Umgang mit Literatur, bspw. richtige Zitier- und Quellenarbeit, wies aus, dass bei beiden Gruppen Potenziale noch deutlich ausgeschöpft werden konnten und das Erlernete durch vielfaches Üben gefestigt werden musste.

Überfachliche Komponenten der Studierfähigkeit

Die BQS-Gruppe zeigte im kompletten Seminar hohe *Selbstständigkeit* bei der Bewältigung aller organisatorischen aber auch inhaltlichen Anforderungen, die das Seminar an sie richtete. Sicher ist dies im Vergleich zur Gruppe der TS, die sich aber bedingt durch ihren fortgeschrittenen Studienverlauf (fünf von sechs absolvierte Fachsemester im Bachelorstudiengang Wirtschaftspädagogik) ähnlich selbstständig zeigten, auf die lange Berufserfahrung zurückzuführen.

Die Gruppe der nicht-traditionell Studierenden brachte im Vergleich eine besondere *Motivation* und *Leistungsbereitschaft* mit. Wenngleich auf beiden Seiten (BQS + TS) große Wissbegier und somit eine ausgeprägte *Lernbereitschaft* bestand. Alle Teilnehmer zeigten sich über die komplette Seminarzeit interessiert und aufmerksam. Allerdings merkten die beruflich Qualifizierten an, dass sie sich gerne noch weiteres Wissen aneignen würden, aber aufgrund der Berufstätigkeit in Vollzeit sowie der Lebensumstände (Familie, Betreuung von Kindern, Haushaltsführung, zusätzliche Weiterbildungen etc.) ihnen der zeitliche Rahmen dafür leider nicht zur Verfügung steht. Sie mussten im Seminarverlauf gut mit ihren zeitlichen Ressourcen haushalten bzw. bedurften privater Unterstützung durch die Familienangehörigen, so dass nebenberufliches Studieren überhaupt realisiert werden konnte.

Aus berufspraktischer Sicht spielt v.a. auch bei pädagogisch Handelnden die Kompetenz *Reflexionsfähigkeit* eine besondere Rolle. Die Kriterien der Kompetenzbereiche wurden an den Inhalten und Zielen des Seminars (festgelegt in der Modulbeschreibung) ausgerichtet. Damit wurde sichergestellt, dass die Teilnehmer in ihrem Verhalten (Erfüllung der Aufgaben während des Seminarverlaufs) die Möglichkeit eingeräumt bekamen, diese Kompetenzen zu zeigen. Die Fähigkeit dieses Verhalten zu reflektieren, bauten v.a. die BQS-Teilnehmer während der Seminarzeit stetig aus. Sie merkten, wie wichtig eine stetige Reflexion der eigenen Arbeitsweise für die Erreichung der Ziele, besonders in einem pädagogischen Tätigkeitsfeld, ist.

Bezüglich der *Kritikfähigkeit* wurden die Teilnehmer vielfach geprüft. So erhielten alle in den eingangs beschriebenen Feedbackprozessen sowie nach jeder Übungsaufgabe und in der abschließenden Modulprüfung (Simulation einer Lehr-/Lerneinheit) konstruktive Kritik durch die Dozenten aber auch durch die Teilnehmer selbst. Dabei gelang es allen Seminarteilnehmern

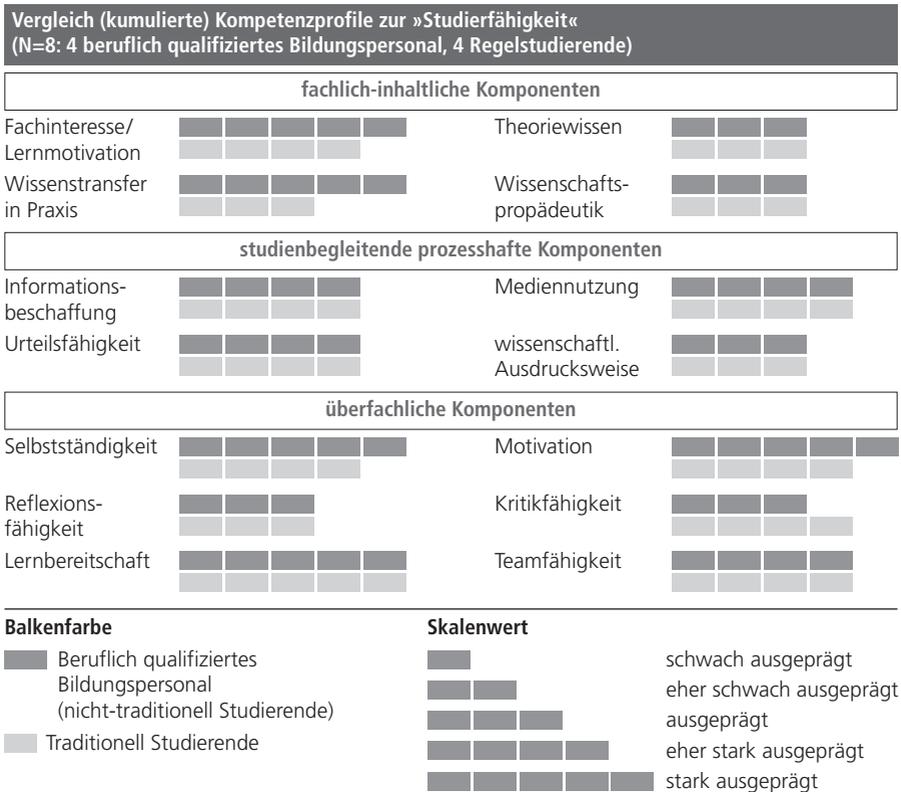
gut, das empfangene Feedback aufzunehmen und zu verarbeiten. Beide Gruppen vergleichend, fiel es dem gestandenen Berufsbildungspersonal schwerer, Feedback anzunehmen, ohne sich rechtfertigen zu dürfen/zu wollen. Ursachen für dieses Verhalten liegen vermutlich u.a. im Arbeitsalltag, in welchem die BQS-Gruppe bzgl. ihres Handelns oft keine bzw. zu wenige strukturierte und sachkritische Rückmeldungen erhält. Im Seminar wurde jedoch demonstriert, dass v.a. mit dem vermittelten methodischen Wissen zu Kommunikationsprozessen einige Situationen noch besser gemeistert werden können. Alle evaluierten Teilnehmer konnten ihr Verhalten gemäß der sachlichen Kritik umfassend reflektieren und zeigten sich am Ende dankbar.

Viele Seminaraufgaben wurden durch die acht Seminarteilnehmer im Team bearbeitet. So konnten sie mehrfach ihre *Teamfähigkeit* unter Beweis stellen. Durch die seit vielen Jahren innehabenden Führungspositionen einiger Berufserfahrener fiel es ihnen teilweise schwer, sich in eine untergeordnete Position zu begeben. Dennoch merkten die betroffenen Teilnehmer schnell, dass es sich lohnt, sich dem Team anzupassen und gezielt seine Stärken zu nutzen, um die Ziele der gestellten Aufgaben zu erreichen. Bei der Aufgabenumsetzung ergriffen meist dieselben Personen die Initiative. Zum Seminarende tauschten alle ihre Kontaktdaten aus und äußerten den Wunsch, den Kontakt untereinander zu halten. Abschließend kann festgehalten werden, dass sich beide Gruppen sehr teamfähig zeigten, gerne miteinander arbeiteten und viel voneinander profitieren konnten.

Für eine verkürzte Zusammenfassung der Ergebnisse wird in der Tabelle 4 ein (kumuliertes) Kompetenzprofil der beiden Vergleichsgruppen skizzenhaft dargestellt.

Nach der Darstellung des Kompetenzprofils folgen im Weiteren nun noch Aussagen zur Reflexion der explorativen Untersuchung und zur Aussagekraft der Ergebnisse. Die Ergebnisse sind keineswegs repräsentativ, dennoch geben sie einerseits sehr gut die gewonnenen Eindrücke aus der Seminare Durchführung wieder und andererseits skizzenhafte Erkenntnisse über die Studierfähigkeit der besonderen Zielgruppe des beruflich qualifizierten Bildungspersonals sowie über die Studierbarkeit der wissenschaftlichen Weiterbildungsseminare. Eine Kompetenzeinschätzung bezieht sich immer auf die subjektive Sichtweise der einschätzenden Person. Dennoch konnte die Studierfähigkeit in diesem Fall aus drei Perspektiven (Selbsteinschätzung (TN), Fremdeinschätzung I (zugeordneter Seminar-TN), Fremdeinschätzung II (Dozenten)) durch eine kumulierte Kompetenzbewertung vorgenommen und so eine stichhaltigere Aussage getroffen werden. Die Teilnehmer erhielten nach Erhalt der Kompetenzausweisung zudem noch die Möglichkeit für ein individuelles Gespräch, indem offene Fragen gestellt werden konnten. Die Teilnehmer sahen i. d. R. jedoch keinen Anlass für eine zusätzliche Auswertung und zeigten sich dankbar für die umfangreiche Ausweisung ihrer Kompetenzeinschätzungen. Zweifellos gibt es weitere Komponenten der Studierfähigkeit sowie Studierbarkeit, die sich feststellen lassen könnten, in diesem Rahmen ließen sich allerdings nur die genannten Kompetenzbereiche einschätzen.

Tabelle 4: **Vergleichstabelle der Kompetenzprofile zur »Studierfähigkeit«**
 (Quelle: eigene Darstellung)



5 Fazit und Handlungsempfehlungen

Insgesamt lässt sich eine positive Bilanz betreffend der Studierfähigkeit sowie der Studierbarkeit des Seminars »Gruppendynamik« der Pilotierungsphase II (sowie auch für alle Seminarpilottierungsdurchläufe »Wissenschaftliche Projektarbeit« und »Gruppendynamik« im Projekt bw-pkom³) für die Zielgruppe berufspädagogischer Praktiker ziehen. Anhand der durchgeführten Erprobung ließen sich Einflussfaktoren identifizieren, die das erfolgreiche Absolvieren einer wissenschaftlichen Weiterbildung für die kaum erforschte Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung positiv beeinflussen.

Aus makroperspektivischer Sicht muss die Hochschule die periphere *Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung weiter ausbauen* und erfolgreiche Initiativen nutzen sowie neue Modellversuche initiieren. Im Hinblick auf den hier gesetzten Schwerpunkt der Zielgruppe berufspädagogischer Praktiker weisen die Ergebnisse in Richtung der Erkenntnisse, die auch in aktuellen Studien zu anderen Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung beobachtet wurden.

Essentiell stellt sich auch bzgl. der Zielgruppe des beruflich qualifizierten Berufsbildungspersonals der Bedarf an *individueller Anpassung des Studiums an die Zielgruppe* bzw. *die Notwendigkeit einer zielgruppenspezifischen* und auch *an den Bedürfnissen ausgerichteten wissenschaftlichen Weiterbildung* dar. Es ist wichtig, die Module und den Zeiträumen für eine erfolgreiche Seminarteilnahme flexibel zu gestalten und auf die Probleme der zeitlichen Umsetzbarkeit gegebenenfalls eingehen zu können. Eine weitere Handlungsempfehlung in diesem Kontext sind zielgruppengerechte *Coaching- und/oder Mentoringprogramme* über das gesamte Studium hinweg (hierbei durchaus auch i.S.v. angeleiteten peer-to-peer-Verfahren, also BQS beraten BQS), wie sie an vielen, Weiterbildung anbietenden Hochschulen auch bereits bestehen. So besteht die Möglichkeit, das beruflich qualifizierte Bildungspersonal auf Herausforderungen des Studierens bestmöglich vorzubereiten und es beim Eintritt in die Hochschule sowie im weiteren akademischen Bildungsprozess bedarfsgerecht zu unterstützen. Im Seminar »Gruppendynamik« profitierten die nicht-traditionell Studierenden hierbei auch stark von den Erfahrungen der Regelstudierenden bspw. bei der Nutzung des »Studienbegleitenden Internetsupports von Präsenzlehre« (kurz: Stud.IP) oder der Herstellung der Remotedesktopverbindung zur Nutzung der universitätsinternen Ressourcen für die Recherche von Fachliteratur. Dieses würde u.U. auch dafür sprechen, Teilnehmer von wissenschaftlichen Weiterbildungen und Regelstudierende in gemeinsamen akademischen Bildungsangeboten zusammenzuführen.

Für die didaktisch-methodische Gestaltung entsprechend der mikroperspektivischen Sicht von wissenschaftlicher Weiterbildung für die Zielgruppe des beruflich qualifizierten Berufsbildungspersonals ist eine umfassende *Eingangsbefragung zu Kompetenzen, Vorerfahrungen und Bedarfen der Zielgruppe* aus Sicht der Autoren bzw. der Projektergebnisse unumgänglich. Zum einen können die bereits mitgebrachten Kompetenzen und berufliches Vorwissen erfasst und im Idealfall für die inhaltliche Umsetzung genutzt werden, zum anderen können strukturelle Rahmenbedingungen bzgl. von Studierfähigkeit und Studierbarkeit (vgl. obige Abschnitte) berücksichtigt bzw. angepasst werden, so dass nicht zuletzt auch für beide Seiten des Bildungsprozesses – Lernende und Lehrende – ein gewinnbringendes Seminar entsteht.

Für die praktische Seminarumsetzung besteht eine Handlungsempfehlung in der *bedarfsgerechten Gestaltung der Rahmenbedingungen*. Das Absolvieren einer wissenschaftlichen Weiterbildung muss sich mit dem *Berufs- und Privatleben* der Zielgruppe vereinbaren lassen. Die Zielgruppe bringt eine sehr hohe Motivation mit an die Hochschule. Besonders entscheidend für die ‚fruchtbare‘ Teilnahme an einer Weiterbildung ist dabei die *Sinnhaftigkeit*, der *Nutzen* und die *Vereinbarkeit* eben dieser bzgl. Arbeits- und Privatleben. Die Ziele und Verwertbarkeit, die mit der wissenschaftlichen Weiterbildung verknüpft sind, müssen für die Beteiligten klar und sinnvoll sein. Nur dann zeigen die Teilnehmer anhaltend Durchhaltevermögen bis zum erfolgreichen Absolvieren eines denkbaren Weiterbildungsstudiums.

Studien zur wissenschaftlichen Weiterbildung sind rar, wenn auch zunehmend präsent. Hierbei gilt es, der besonderen *Weiterbildungszielgruppe berufspädagogischer Praktiker* weiterführend Aufmerksamkeit zu widmen und diesbezüglich weitere Forschungs- und Entwicklungsprojekte bzw. Modellversuche zu initiieren. »Zielgruppenorientierte Befunde können auch wertvolle Hinweise liefern, wie Studienkonzepte an die Voraussetzungen und Bedürfnisse von Studierenden des Dritten Bildungswegs angepasst werden müssen, um diese im Kontext ihrer schulischen und beruflichen Qualifikationen adäquat im Studium zu unterstützen« (Jürgens/Zinn 2012, 35). Weitergehende neue oder noch offene Forschungsfragen, die sich durch die Erprobung der Weiterbildungsseminare u.a. ergeben haben, sind bspw.:

Wovon speziell ist der Studienerfolg der Zielgruppe beruflich qualifiziertes Bildungspersonal (besonders) abhängig?

Wie schnell vollzieht sich die Hochschulsozialisation stark berufsbildend/berufspädagogisch geprägter und denkender Zielgruppen?

Wie viel Aufwand ist nötig, um eine adäquate Studierfähigkeit der Zielgruppe der nicht-traditionell Studierenden zu entwickeln?

Welche obligatorischen Komponenten der Studierfähigkeit müssen vor dem Studium vorhanden sein und welche sich erst während des Studiums entwickeln?

Die Ergebnisse und die Erfahrungen aus der Erprobung der Pilotierungsseminare bestätigen in jedem Fall, dass die BQS-Gruppe ein hohes Maß an Studierfähigkeit besitzt. Die beiden Vergleichsgruppen des beruflich qualifizierten Bildungspersonals bzw. der Regelstudierenden des Bachelorstudiengangs Wirtschaftspädagogik absolvierten die Teilnahme hierbei durchaus auf Augenhöhe – wenn auch aus anderen Blickwinkeln, Motivationen oder Kontexten heraus. Die Gesamtbewertung der pilotierten wissenschaftlichen Weiterbildungen fällt aus Sicht des Projektteams/der Projektergebnisse sehr positiv aus, was grundsätzlich als Anlass genommen werden sollte, an der Entwicklung und dem Angebot wissenschaftlicher Weiterbildungsformate für die Zielgruppe berufspädagogischer Praktiker festzuhalten.

Literatur

Bosse, E. (2013): Entwicklung der Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase. Tagungsvortrag zum Teilprojekt 33. Online: http://dghd-tagung-2013.hs-magdeburg.de/downloads/vortraege/bosse_studierfaehigkeit.pdf (10.11.2016).

Brändle, T. (2014): Studienmotive und Lebensziele: Ein Vergleich der Intentionen nicht-traditioneller und traditioneller Studierender. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 36 (4), 92-119.

Kamm, C./Otto, A. (2013): Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender. In: Zeitschrift für Beratung und Studium 8, 2013, 2, 40-46.

CHE (Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH) (2016): Definition von Studierbarkeit. Online: <http://www.che-ranking.de/methodenwiki/index.php/Studierbarkeit> (10.11.2016).

Eicker, F. (2008) (Hrsg.): Perspektive Berufspädagoge!? Neue Wege in der Aus- und Weiterbildung von betrieblichem und berufsschulischem Ausbildungspersonal. W. Bertelsmann Verlag. Bielefeld.

Flick, U. (2011): Qualitative Sozialforschung: eine Einführung (4. Auflage). Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

French, M./Dietrich, A./Wegener, D./Wolfgramm, K. (2014a): Durchlässigkeits- und Professionalisierungsstrategien für das Bildungspersonal in Mecklenburg-Vorpommern. Wissenschaftliches Konzeptpapier im Rahmen des BMBF-Projektes »bwp-kom³«. Universität Rostock.

French, M./Dietrich, A./Wegener, D./Wolfgramm, K. (2014b): Studiengangkonzept Weiterbildungsstudiengang Master of Arts »Personal und Bildung«. Wissenschaftliches Konzeptpapier im Rahmen des BMBF-Projektes »bwp-kom³«. Universität Rostock.

French, M. (2015): Durchlässige Weiterbildungs- und Karrierepfade für das Bildungspersonal: Regional vernetzte Professionalisierungsstrukturen und Strategien der Anerkennung und Anrechnung berufs- und wirtschaftspädagogischer Kompetenzen. In: bwp@ Spezial 8 – Arbeitsprozesse, Lernwege und berufliche Neuordnung, hrsg. v. Schwenger, U./Geffert, R./Vollmer, T./Neustock, U., 1-17. Online: <http://www.bwpat.de/ausgabe/spezial8/french> (25.07.2016).

Hanft, A./Pellert, A./Cendon, E./Wolter, A. (2015) (Hrsg.): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen«. Oldenburg

HIS – Hochschul-Informationssystem GmbH (2008): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe – National Profile of Germany. Eurostudent III 2005-2008. Hannover.

Jürgens, A./Zinn, B. (2012): Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen–Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 34(4), 34-53.

Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (10.11.2016).

Schreiber, A. (2014): Bildungsbiographische Gestaltungsprozesse von Studierenden mit beruflicher Qualifikation. In: bwp@ Ausgabe Nr. 26, 1-18.

Ulmer, P./Weiß, R./Zöller, A. (2012) (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. W. Bertelsmann Verlag. Bielefeld.

Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 33(4), 8-35.

Martin French/Sophie Gierk/Doris Wegener

**Herausforderung ‚Studieren‘:
Selbst- und Zeitmanagement, Wissenschafts-
und Informationskompetenz – Prognosen
und Perspektiven zur Studierfähigkeit
von beruflich qualifiziertem Berufsbildungs-
personal**

1 Einleitung

Im Rahmen des Projektes bwp-kom³ konnte durch die Pilotierung zweier Weiterbildungsseminare für das beruflich qualifizierte Berufsbildungspersonal eine Brücke zur Universität geschlagen werden. Vielmehr jedoch eröffnet diese Brücke diesen besonderen ‚nicht-traditionell Studierenden‘ neue und z.T. regelrecht unbekannte Wege in die Wissenschaft. Dabei gilt es die Frage ‚*Wie funktioniert studieren?*‘ zu beantworten und die studienbezogenen Anforderungen zu bewältigen.

Das Weiterbildungsseminar »Wissenschaftliche Projektarbeit – Aktuelle Herausforderungen und Fragestellungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik« stellte hierbei besondere Anforderungen an die Fähigkeiten der nicht-traditionell Studierenden. Mit dem Ziel, eine wissenschaftliche Projektarbeit zu verfassen, und den damit einhergehenden Lern- und Qualifikationszielen, wurde den Seminarteilnehmern die ‚Königsdisziplin‘ im Rahmen der Leistungserbringung innerhalb eines Studiums – dem wissenschaftlichen Arbeiten nach akademischen Qualitäts- bzw. Gütekriterien – abverlangt. Regelstudierenden begegnet diese Aufgabe im fortgeschrittenen Studienverlauf eines grundständigen Studiengangs. Im Vergleich dazu betreten die beruflich qualifizierten Seminarteilnehmer im Rahmen des BMBF-geförderten Projektes bwp-kom³ überwiegend absolutes Neuland.

Wie der nicht-traditionellen Zielgruppe des beruflich qualifizierten Berufsbildungspersonals die Bewältigung dieser anspruchsvollen Aufgabe gelungen ist, welche Eindrücke und Erkenntnisse die Teilnehmer selbst gewonnen haben, welche Entwicklungen die Projektmitarbeiter während der Pilotierungsphase beobachten und reflektieren konnten und welche Konsequenzen sich für die langfristige Berücksichtigung berufspädagogischer Praktiker als Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung ergeben, stellt der folgende Artikel pointiert dar. Es wird das Thema der Studierfähigkeit theoretisch in Ansätzen erläutert, weiterführend jedoch konkret als individuelle und institutionelle Herausforderung seminarbezogen betrachtet.

2 Die Studierfähigkeit nicht-traditioneller Zielgruppen

Beruflich Qualifizierte sind in den letzten Jahren sehr verstärkt zu einer neuen Zielgruppe der hochschulischen Bildung geworden. Der hochschulpolitische Diskurs um Lebenslanges Lernen führt nach und nach zur Öffnung der Hochschulen für tertiäre Bildung und entsprechenden Veränderungen bzgl. der Anerkennungs- und Anrechnungsregelungen im Rahmen der Studieneignung. Damit öffnen immer mehr Hochschulen ihre Pforten für die sogenannten nicht-traditionell Studierenden und bieten diverse Weiterbildungsmöglichkeiten auf akademischer Ebene an. Der Kreis der Studienberechtigten erweitert sich durch die Neuregelung des Hochschulzugangs. War hierzulande ‚gestern‘ noch der Hochschulzugang ausschließlich über den klassischen Weg Schule-Abitur-Hochschule denkbar, halten mit der neuen Zielgruppe geänderte Zugangsmöglichkeiten über die Anerkennung vorangegangener Lern- bzw. Berufserfahrungen Einzug. So ist es heutzutage beispielsweise einer Person mit Mittlerer Reife, beruflicher Erst-

ausbildung und Meister-Abschluss möglich, zu studieren. Hintergrund dieser Öffnungsprozesse ist, jedem, der das Potenzial hat, zu studieren, den Zugang zu hochschulischer Bildung zu gewähren und dies nicht länger alleinig an formalen Bedingungen und einer frühzeitigen Entscheidung für einen akademischen Bildungsweg festzumachen (vgl. Kloas 2006, 34f.).

Der Personenkreis der nicht-traditionell Studierenden unterscheidet sich im Vergleich zu den klassisch Studierenden jedoch nicht nur in ihrer Hochschulzugangsberechtigung. Ebenso lassen sie sich nach ihrem Alter, dem Studienzugang, einer beruflichen Qualifikation und berufspraktischen Tätigkeit unterscheiden und folglich als eher konträre Studiengruppen beschreiben. Es handelt es sich demnach um eine Zielgruppe, welche zur Altersgruppe der über 25-Jährigen zählt, das Studium nebenberuflich, d.h. auf dem dritten Bildungsweg beginnt, und i.d.R. eine berufliche Qualifikation sowie berufspraktische Erfahrungen aufweist (vgl. Martens/Haarnack 2014, 12ff.). Die Kompetenzen, über die traditionelle bzw. nicht-traditionelle Studienanfänger verfügen, sind zwar andersartig, jedoch vielfach gleichwertig. Denn die beruflichen Vorleistungen beruflich Qualifizierter und ihre oftmals ausgeprägten Weiterbildungserfahrungen sind nicht zu unterschätzen. Zudem bringen sie eine besondere Motivation sowie Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft mit (vgl. Kloas 2006, 35).

Stellt sich die Frage: Was braucht ein Studierender, um sich im System ‚Hochschule‘ zurechtzufinden, sich zu organisieren, sozialisieren und integrieren und schließlich mit Erfolg zu studieren, um – kurz gesagt – studierfähig zu sein? Nicht erst seit heute wird bei dem Begriff der Studierfähigkeit nicht mehr rein von formalen Bildungsvoraussetzungen wie dem Abitur ausgegangen. Bei traditionell Studierenden begegnen wir vielfach einer Diskrepanz zwischen individuellen Voraussetzungen und studienbezogenen Anforderungen, hohen Zahlen von Studienabbrüchen und Studienfachwechseln sowie Misserfolgsquoten. In Anbetracht dessen ist es kritisch zu betrachten, ob jeder, der das Abitur erlangt hat, per se in der Lage ist, ein Studium erfolgreich zu bewältigen. Trotz des andauernden Diskurses um die Studierfähigkeit ist der Terminus nur in Ansätzen operationalisiert (vgl. Soyk 2015, 4).

Trost (vgl. 1975) subsumiert unter diesem Schlüsselbegriff eine breite Palette an verschiedenen, individuellen Kompetenzen. Hierunter versteht er neben intellektuellen Fähigkeiten und studienrelevantem Vorwissen ebenso u.a. Durchhaltevermögen, Selbstkritik und emotionale Stabilität. Die Fähigkeit zu studieren umfasst laut wissenschaftlichem Dialog innerhalb der Studierfähigkeitsforschung eine breite Palette an fachspezifischen sowie fachübergreifenden Faktoren, welche zum individuellen Studienerfolg und zur Sozialisation an der Hochschule beitragen sollen. Es ist anzunehmen, dass es sich nicht um ein fertiges Endprodukt handelt, dessen Fertigkeiten, Fähigkeiten bzw. Kompetenzen mit dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule anforderungsgerecht entwickelt sind. Vielmehr handelt es sich um einen komplexen Aneignungsprozess, dessen Wahrnehmung und Umgang mit den teils sehr spezifischen Studienanforderungen zwischen individuellen Voraussetzungen und Studienzielen und einem studienbezogenen, institutionellen Kontext variiert. Demnach erfolgt die Aneignung der Studierfähigkeit zu Teilen vor dem Studium und ist teilweise auch ein Entwicklungsprozess zu Studienbeginn und in den ersten Studiensemestern (vgl. Bosse/Trautwein/Schultes 2013, 1; Bosse 2013, 2). Um die Brücke in die Universität zu schlagen und erfolgreich zu studieren, bedarf es folglich,

in Abhängigkeit von den spezifischen Studienanforderungen, Fähig- und Fertigkeiten bspw. zur eigenständigen Arbeitsorganisation und zum Zeitmanagement, zur Stressbewältigung und zur Lernmotivation oder auch zum Umgang mit Medien und Informationen. Verschiedene Studien zeigen, dass beruflich Qualifizierte weitestgehend fähig sind, etwaige Studieneingangsdefizite (z.B. in Mathematik) zu kompensieren und allgemeine Studienprobleme (z.B. Konzentrations-schwierigkeiten oder Arbeitsorganisation im Studium) zu bewältigen (vgl. Rau 1999, 381). Im Vergleich traditioneller bzw. nicht-traditioneller Studiengruppen lässt sich ebenfalls eine Äquivalenz in einem erfolgreichen Studienabschluss, den erbrachten Leistungen und der Studiendauer feststellen (vgl. Wolter/Scholz 1986). Welche Prognosen und Perspektiven sich hinsichtlich der Studierfähigkeit individuell und institutionell ergeben, zeigen die weiteren Ausführungen.

3 Studierfähigkeit als individuelle Herausforderung berufspädagogischer Praktiker – Prognosen im Kontext einer Pilotierung

Im Rahmen des Pilotierungsweiterbildungsseminars »Wissenschaftliche Projektarbeit« wurden im Zuge der seminarbegleitenden Beobachtungen, leistungsbezogenen Beurteilungen und anschließenden Evaluierungen z.T. erste Prognosen zu individuellen Herausforderungen beim ‚Studieren‘ sichtbar. Im Wesentlichen zeigten sich zwei Perspektiven individueller Herausforderungen der Zielgruppe beruflich qualifizierten Berufsbildungspersonals:

- Aus Sicht von grundlegenden Studienfertigkeiten zur Bewältigung eines Studiums wurde festgestellt, dass v.a. im Zeit- und Selbstmanagement eine besondere Herausforderung liegt.
- Aus leistungsbezogener Sicht stellt das Seminar einen besonderen Anspruch an die persönliche Informations- und Wissenschaftskompetenz der Seminarteilnehmer.

3.1 Selbst- und Zeitmanagement als grundlegende Studierfertigkeiten

Die Bedeutung von Selbstmanagement wurde unlängst im Kontext der beruflichen Entwicklung erkannt. Ein gelungenes Selbstmanagement kann eine Verbesserung der Leistungsbereitschaft und der Zufriedenheit des Arbeitnehmers bewirken (vgl. Pscherer 2015, 6). Steigende und sich verändernde Leistungsanforderungen erfordern jedoch eine fortwährende Weiterbildung, um das benötigte Qualifizierungsniveau langfristig aufrecht zu erhalten (vgl. Konrad 2014, 8f.). In Anbetracht der diskontinuierlichen Bildungs- und Berufsbiografien beruflich Qualifizierter und folglich anderer Lebensumstände – der familiäre Hintergrund und v.a. im Haushalt lebende Kinder sowie ein entsprechender Lebensstandard, welcher durch einen Beruf zu finanzieren ist – nehmen einen beträchtlichen Einfluss auf das Lernen.

Die Fähigkeit zur Selbstregulierung bzw. zum Selbstmanagement trägt entscheidend dazu bei, »Work«, »Learn« und »Life« in Einklang zu bringen. Die zielgerichtete Steuerung der Faktoren Zeit, Motivation und Stress und ein durchdachter Umgang mit diesen Ressourcen ist somit un-

umgänglich. Andernfalls gerät die Work-Learn-Life-Balance ins Ungleichgewicht und negative Beeinträchtigungen oder gar eine Überforderung können die Folge sein (vgl. Pscherer 2015, 6; Antoni 2014, 11). Selbstmanagement bildet als Methode des selbstregulierten Handelns einen Steuerungsprozess, deren Kernkompetenzen die Selbstverantwortung, die Selbsterkenntnis und die Selbstentwicklung sind. Dabei steht die Selbstkompetenz als Zielsetzung im Vordergrund, welche sich durch die Leistungen, den Willen diese zu erbringen und die Zufriedenheit mit der aktuellen Situation, definiert (vgl. Weisweiler/Dirscherl/Braumandl 2013, 15; Graf 2012, 18ff.). Das Selbstmanagement und die darin verborgenen Vorgänge benötigen überdies ein sinnvolles Zeitmanagement mit dem Ziel, den oft begrenzenden Faktor Zeit in diesem Kontext so effektiv wie möglich auszuschöpfen (vgl. Pätzold 2008, 14; Hettl 2013, 169 ff.).

Dass Selbst- und Zeitmanagement eine Grundherausforderung für nicht-traditionell Studierende darstellt, beweisen die Beobachtungen und Evaluationsergebnisse des Weiterbildungsseminars »Wissenschaftliche Projektarbeit«. Die Teilnehmer haben sich zu Beginn der Veranstaltung mit der Thematik auseinandergesetzt, für sich selbst Erwartungen definiert und individuelle Ziele gesteckt. Dies wirkte sich auf ihre Motivation aus und beeinflusste so indirekt auch ihre Leistungen (vgl. Perels et al. 2006, 176). Die Mehrheit der Teilnehmer sah sich im Rahmen des Seminars stark mit der Herausforderung Motivation zu Selbst- und Zeitmanagement konfrontiert. Hier können negative Emotionen durch mangelnde Selbstregulierung oder zu hohe eigene Vorgaben ausgelöst werden und den Lernprozess beeinträchtigen. Nach eigener Einschätzung hat der Großteil der Teilnehmer die Selbstorganisation beim Lernen als eine der größten Herausforderungen wahrgenommen.

Andererseits kann die motivationale Herausforderung in einen Zusammenhang mit dem zeitlichen Aufwand, welcher ebenfalls sehr hoch eingeschätzt wurde, gebracht werden. Zeit ist im Kontext der Work-Learn-Life-Balance ein entscheidender Aspekt der Motivation. Unterstützt wird diese Prognose durch die weiterhin groß bewertete Herausforderung zur Vereinbarkeit der Weiterbildung mit Familie, Freizeit und Beruf. Die verstärkte »Lernzeit« im Rahmen des Seminars war mehrheitlich »werktags abends« und am »Wochenende ganztägig« bzw. »abends«: Einer der befragten Teilnehmer gab bezüglich der Nutzung zeitlicher Ressourcen an, dass er immer dann an der Projektarbeit arbeitete, wenn er neben ‚Tag, Nacht, Familie und Beruf‘ noch die Zeit dafür finden konnte. Ein anderer Teilnehmer gab zusätzlich zu den Auswahlmöglichkeiten an, dass Feiertage genutzt wurden.

Der Wunsch und dem Nachgehen einiger Teilnehmer nach noch mehr Transparenz und klareren Zielvorgaben im Lehr-Lernprozess unterstützte einerseits eine angemessene Erwartungshaltung und entsprechend realistische eigene Vorgaben bezüglich der zu erreichenden Leistungen. Andererseits macht folgendes exemplarisches Zitat aus der Evaluierung deutlich, dass die seminar-spezifischen Anforderungen an das Zeit- und Selbstmanagement der »Studierenden« ausgesprochen hoch und erst im Nachgang in seiner Gänze zu erfassen sind: »In der Veranstaltung habe ich gemerkt, dass eine strenge Zeitplanung gekoppelt mit viel Selbstdisziplin unerlässlich ist. Ich hatte den nötigen Zeitaufwand trotz vieler Vorwarnungen völlig unterschätzt.« (Teilnehmerin des Pilotierungsseminars »Wissenschaftliche Weiterbildung«).

Dem hohen zeitlichen Druck, dem die Teilnehmer ausgesetzt waren, kann ein effektives Zeit-

management entgegengesetzt werden. Die Probanden gaben an, ihre »Lernzeit« möglichst effektiv auf ihre eigenen, freien Zeiträume zu verschieben. Sie haben somit durch Selbststeuerung versucht, die Zielsetzung bestmöglich zu erreichen. In beiden Pilotierungsphasen hat es jedoch Teilnehmer gegeben, die ihre Teilnahme am Seminar aus Zeitgründen abgebrochen haben bzw. abrechnen mussten.

3.2 Wissenschafts- und Informationskompetenz als leistungsbezogene Voraussetzungen

Eine unverzichtbare Ressource zur Teilhabe an einer komplexen Wissensgesellschaft, und um der Forderung nach lebenslangem Lernen nachzukommen, ist die Informationskompetenz. Diese fachübergreifende Schlüsselqualifikation bezeichnet die »Fähigkeit, Informationen selbstorganisiert und problemlösungsorientiert effizient zu suchen, zu finden, zu bewerten und effektiv zu nutzen« (Deutscher Bibliotheksverband e.V. 2009, 2). Im Rahmen eines Studiums handelt es sich um eine grundlegende Kompetenz für ein gelingendes Studium. Das heißt, der Studierende verfügt über die Fähigkeit des Erkennens und Formulierens des eigenen Informationsbedarfs, des Schaffens eines Informationszugangs und Bewertens der Informationen und Quellen, des Verarbeitens und Weitervermittels der Erkenntnisse und des verantwortungsbewussten Umgangs mit den Informationen (vgl. ebd., 2ff.). Überdies zählen ein kritisches Denkvermögen oder auch Problemlösefähigkeiten zum Umgang mit komplexen Informationsstrukturen. Im Umgang mit den seminarbezogenen Inhalten zeigten die Teilnehmer des Weiterbildungsseminars »Wissenschaftliche Projektarbeit« ein reges Interesse und hohe Aufmerksamkeit. Die Beurteilung des Seminars ergab mehrheitlich, dass die Inhalte verständlich dargestellt wurden und die entsprechenden Materialien ansprechend aufbereitet und zur Verfügung gestellt wurden. Im Seminarverlauf stellten die Verantwortlichen fest, dass die Teilnehmer in den eher passiven Seminarphasen während der teils mehrstündigen Inputreferate (v.a. im Rahmen der Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten/Schreiben an dem ersten Seminarwochenende) ermüdet und gar ‚erschlagen‘ von den Informationen wirkten. Zwar gelang es, in den interaktiven Seminarteilen während des theoretischen Inputs das Interesse und die Teilhabe aufrecht zu erhalten und auch hinsichtlich der Nachfragen und Diskussionsbeteiligung eine hohe Aktivität zu erreichen. Dennoch erfordert die Form der Vermittlung in Seminarblöcken neben einem besonders hohen Konzentrationsvermögen und einer guten Auffassungsgabe während des Seminars ebenso eine strebsame Nachbearbeitung im Selbststudium. Die Seminarteilnehmer hatten jederzeit die Möglichkeit, offen gebliebene fachliche Fragen bzw. Verständnisfragen zu stellen. In beiden Pilotierungsphasen bemerkten die Teilnehmer dabei sehr positiv, dass die Seminarverantwortlichen auf die Teilnehmer eingingen.

Insgesamt stellte der inhaltliche Aufwand in den Pilotierungsphasen jedoch überwiegend eine persönliche Herausforderung für die Seminarteilnehmer dar. Dies führte nach eigener Einschätzung vereinzelt sogar zu einer inhaltlichen Überforderung. Jedoch wurde in Ausnahmen die Kenntnisvermittlung bzgl. des wissenschaftlichen Arbeitens durchaus als das Beste am Seminar

ausgewiesen. In der Leistungserbringung und den anschließenden Feedbackgesprächen beweist der Großteil der beruflich Qualifizierten, den seminarbezogenen Anforderungen gewachsen zu sein. Es zeigte sich dort jedoch auch, dass grundlegende Informationen teilweise noch fehlten oder auch nicht korrekt verstanden wurden. Zudem wurden die Seminarinhalte als strikte Vorgaben behandelt und teilweise wortgenau umgesetzt. Die Anforderung an eine eigenständige Erarbeitung von forschungsmethodischem Wissen im hochschulischen Kontext war jedoch nicht allen Seminarteilnehmern bewusst geworden. Die Teilnehmer erhofften sich vielfach, nach eigenen Aussagen, mehr Handwerkszeug, wie z.B. eine Office-Schulung, zur Bewältigung der komplexen Aufgabe zu erhalten. An dieser Stelle werden die Studieneingangsdefizite und ein eher schulisches Verständnis (trotz berufspraktischer Expertise und Kontexte) der Zielgruppe von Lehre wie auch die Herausforderung, den Arbeitsaufwand zeitlich zu bewerkstelligen, deutlich.

Im Rahmen des Seminars stellte im Besonderen das wissenschaftliche Recherchieren – angefangen bei der Festlegung eines klaren Rechercheziels über das Suchen in Online-Diensten bis hin zur Bewertung und Auswahl relevanter Erkenntnisse – einen hohen Anspruch an die Informationskompetenz der Seminarteilnehmer. Die Voraussetzungen waren je nach Vorerfahrungen unterschiedlich. Für einige Teilnehmer war z.B. der Umgang mit modernen Medien oder die Nutzung der Bibliothek bereits vertraut, für andere eher Neuland. So konnte z.T. beobachtet werden, dass bereits bei der Eingabe von Suchbegriffen über Online-Dienste wie Google oder Google Scholar eine erste Hürde lag. Ganze Fragen oder gar Sätze statt prägnanter Suchbegriffe führten zu einer wenig erfolgversprechenden Recherche. Ebenso benötigten die Teilnehmer Unterstützung bei der Nutzung universitätsinterner Angebote wie z.B. der Einrichtung und Verwendung der Remotedesktop-Funktion. Bei der Bewertung und Auswahl der Rechercheergebnisse wurde ein sehr unterschiedlicher Anspruch auf den Wissenschaftsgehalt gelegt, wie die Leistungsergebnisse zeigen. Hier können die Ursachen zum einen in den zeitlichen Ressourcen der berufsbegleitend Studierenden – Stichwort Work-Learn-Life-Balance – liegen und zum anderen darin, dass sie es in ihrer täglichen Arbeit nicht (zwingend) benötigen und folglich über kaum bis keine Erfahrungen in der Bewertung von Quellen verfügen.

Die Besonderheit in der Verarbeitung der seminarbezogenen Informationen liegt allerdings v.a. in dem wissenschaftlichen Kontext begründet. Regelstudierenden begegnet diese Aufgabe erstmals im fortgeschrittenen Studienverlauf ihres grundständigen Studiums. Sie haben sich folglich bereits mehrere Semester mit den Denkmustern und Arbeitsweisen in der Wissenschaft auseinandergesetzt und konnten ‚hineinwachsen‘. Für die nicht-traditionell studierenden Seminarteilnehmer stellt diese Hürde, weg vom praxisbezogenen, nicht-wissenschaftlichen Erfahrungswissen, die eigentliche Herausforderung dar. Daher kann die Informationskompetenz der Teilnehmer im Rahmen dieser Betrachtung nicht losgelöst von der Wissenschaftskompetenz betrachtet werden.

Ganz allgemein wird die Wissenschaftskompetenz als die Fähigkeit verstanden, mit der Wissenschaft umzugehen. Dies inkludiert umfassendes Grundlagenverständnis zu Begrifflichkeiten, Vorgehen und Methoden im wissenschaftlichen Arbeiten sowie fachspezifische Grundkenntnisse in der entsprechenden Wissenschaftsdisziplin. Ausgehend von dem Begriff der Wissenschafts-

propädeutisch ist ein Prozess gemeint, der auf den Umgang mit der Wissenschaft vorbereitet (vgl. Huber 1995, 21). Um im Rahmen eines Studiums wissenschaftlich arbeiten zu können, sind Fähigkeiten vom Recherchieren über das Lesen und Exzerpieren bis hin zum Schreiben und Zitieren – ganz allgemein betrachtet – erforderlich. Die Grundlagen wurden im Rahmen der 1. Blockveranstaltung umfassend vermittelt. Um den Lerntransfer zu verstärken, erfolgte in der 2. Phase zu den benannten Grundlagen eine intensivere Übungsphase. Am 2. Seminarwochenende (in Phase I) und in den Beratungsgesprächen (Phase II) konnte ein individueller Gedankenaustausch unter den Seminarteilnehmern und eine persönliche Beratung bzgl. des Gliederungsentwurfs und aktueller Herausforderungen bei der Bearbeitung der Projektarbeit seitens der Seminarverantwortlichen den Transferprozess beeinflussen.

Es galt sich im Rahmen des Seminars u.a. Folgendes anzueignen: wissenschaftliches Denken und Handeln erlangen, mit wissenschaftlichen Arbeitsformen vertraut umgehen, Erkenntnisse wissenschaftlich darstellen und sprachlich angemessen ausdrücken. Der Großteil der Seminarteilnehmer sah das wissenschaftliche Arbeiten selbst als eine (sehr) große persönliche Herausforderung an. Einige der beruflich qualifizierten Teilnehmer konnten die Brücke aus der praxisbezogenen, ‚nicht-wissenschaftlichen‘ Realität nur bedingt schlagen. In beiden Pilotierungsphasen haben einige Teilnehmer bzgl. dieser spezifischen Lern- und Qualifikationsziele daher auch nur ausreichende bzw. teils auch ungenügende Leistungen gezeigt. Als Gründe sind vornehmlich der hohe Nachbearbeitungsaufwand bzgl. des umfassenden theoretischen Inputs in der ersten Blockveranstaltung sowie Verständnis- bzw. Transferprobleme anzuführen. Aber auch zeitliche Ressourcen und die Herausforderung, ‚Learn‘ mit ‚Work‘ und ‚Life‘ in Einklang zu bringen, sind an dieser Stelle von Bedeutung. Ein Fazit derer, die es geschafft haben, eine gelungene wissenschaftliche Arbeit abzugeben, diese zu präsentieren und das Seminar erfolgreich abzuschließen, sagt: »Ja, ich kann wissenschaftlich arbeiten, jedoch bedarf dies noch einiger Übungen.« (Teilnehmer des Pilotierungsseminars »Wissenschaftliche Weiterbildung«).

4 Studierfähigkeit als institutionelle Herausforderung – Gestaltungsansätze zur langfristigen Berücksichtigung berufspädagogischer Praktiker als Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung

Die Studierfähigkeit zu erlangen ist in erster Linie eine individuelle Herausforderung. Regelstudierende sollten bereits in ihrer allgemeinen Studierfähigkeit und wissenschaftspropädeutischen Bildung auf dem Weg zum Abitur vorbereitet sein und können im Rahmen der Studieneingangsphase die nötige Unterstützung erhalten – sofern es Angebote mit dem Ziel der Verbesserung der Problemlage gibt, um die ersten Schritte ins Studium zu erleichtern und erste Hürden zu ebnen. Bei Maßnahmen der Studieneingangsphase handelt es sich z.B. um Instrumente wie Mentoring oder Coaching und Veranstaltungen von Studenten für Studenten, aber auch um Unterstützungsangebote zur Sozialisierung in einem zumeist neuen Wohn- und Lebensort. Im Zuge der Diversität der Hochschulzugänge tragen Hochschulen für die Zielgruppe nicht-traditionell Studierender eine besondere institutionelle Verantwortung für die Entwicklung

bzw. Förderung der individuellen Studierfähigkeit (vgl. Soyk 2015, 4). Dieser Verantwortung werden die Hochschulen nicht alleinig durch Anerkennungs- und Anrechnungsregularien für einen alternativen Hochschulzugang gerecht. Vielmehr erfordert die Öffnung der Hochschule für nicht-traditionell Studierende und deren Studienerfolg adäquate Maßnahmen der Studiengestaltung wie auch besondere Strukturen (vgl. Bülow-Schramm/Rebenstorf 2011, 19f.), welche an die zielgruppenspezifischen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen anzupassen sind. Die Gruppe beruflich Qualifizierter zeichnet sich – wie bereits eingangs dargestellt – durch andere Lebensumstände aus. Sie haben im Gegensatz zu Regelstudierenden i.d.R. Familie, einen Beruf und einen höheren Lebensstandard. Mit Blick auf das Zeit- und Selbstmanagement der Studierendengruppe existieren strukturell gesehen infolgedessen verschiedene Hochschulmodelle, die es den nicht-traditionell Studierenden ermöglichen, berufsbegleitend zu studieren – kurz gesagt: das Studium studierbar zu machen. Damit einher geht eine angepasste Studiengestaltung. Herkömmliche Studienformate sind hierbei schwer in den Arbeits- und Lebensalltag zu integrieren. Berufsbegleitend studieren findet in Blockseminaren am Abend oder an Wochenenden statt, wobei ‚elegante‘ Lösungen des »Blended-Learning«, einer Kombination von E-Learning- und Präsenzphasen, angeboten werden. Dadurch erhalten die Studierenden die nötigen Freiräume und entsprechende zeitliche Autonomie, die ihnen das Lernen neben ihrer Erwerbstätigkeit erlaubt (vgl. Bülow-Schramm/Rebenstorf 2011, 20). Das Weiterbildungsseminar »Wissenschaftliche Projektarbeit« ist entsprechend berufsbegleitend durch drei Präsenzwochenenden angelegt gewesen, erforderte einen hohen Selbststudienanteil und bot die Möglichkeit zur onlinebasierten Kommunikation via »Stud.IP«. Eine gezielte Nutzung von E-Learning-Plattformen wie z.B. Ilias an der Universität Rostock kann z.B. im Einführungs- und Grundlagenteil unterstützend eingesetzt werden, um die eingeschränkte zeitliche und örtliche Mobilität zur Teilnahme an Präsenzveranstaltungen stärker zu berücksichtigen.

Um dem beruflich qualifizierten Berufsbildungspersonal die neuen und z.T. regelrecht unbekannt Wege in die Wissenschaft und hierbei die Brücke zu ihrem praxisbezogenen, ‚nicht-wissenschaftlichen‘ Arbeitskontext zu schlagen, empfiehlt sich eine zielgruppenspezifische Förderung der Studierfähigkeit. Innerhalb der Studieneingangsphase kann die Implementierung von entsprechenden propädeutischen Fördermaßnahmen wie bspw. Brückenkurse, in denen die Vermittlung der studienbezogenen Anforderungen für ein erfolgreiches Studium im Fokus steht, angeboten werden. Unter Berücksichtigung der seminarspezifischen Anforderungen können zur Stärkung z.B. der Wissenschafts- und Informationskompetenz Themen wie ‚Wie schreibe ich eine wissenschaftliche Arbeit mit MS Office?‘ oder ‚Wissenschaftliches Recherchieren – Tipps und Tools‘ angeboten werden. Um passgenau und bedarfsgerecht Angebote zu schaffen und zeitliche Ressourcen zu schonen, können sich derartige Themen auch im Rahmen von studienbegleitenden Zusatzmodulen angeeignet werden. Exemplarisch ist hierfür das Projekt »Verbesserung der Studienvorbereitung« (VeStuVo) der Universität Oldenburg, wodurch in Vorbereitungsseminaren und Arbeitskreisen zum gegenseitigen Austausch initiiert wurden (vgl. Banscheraus/Pickert 2013, 14). Ebenso wären Mentoring-Konzepte denkbar, in denen Regelstudierende höheren Fachsemesters oder nicht-traditionell Studierende anderer Studienrichtungen

die ‚neuen Studierenden‘ bei ihren ersten Schritten begleiten. Hierbei liegt ein besonderer Mehrwert im Erfahrungsaustausch.

Ein weiterer Ansatz zur Intervention liegt speziell in der Hochschuldidaktik. Lehr-Lernarrangements müssen an die Lernvoraussetzungen und -bedingungen der Zielgruppe angepasst werden. Sei es innerhalb von Brückenkursen, studienbegleitenden Zusatzmodulen oder der Weiterbildungsseminare/-module selbst. Es bedarf im Besonderen einer praxis- und anwendungsorientierten Wissensvermittlung. Um passgenaue, zielgruppenspezifische hochschuldidaktische Lösungen zu erarbeiten, ist eine adressatenbezogene und die Vorerfahrungen anerkennende Lehre, geprägt von Transparenz und Individualisierung, anzustreben (vgl. Bülow-Schramm/Rebenstorf 2011, 19). Auf das Seminar »Wissenschaftliche Projektarbeit« bezogen gilt es, Lernziele und seminarbezogene Anforderungen noch klarer zu formulieren und zu beschreiben sowie verstärkt (fachinhaltliche) Bezüge zu den (beruflichen) Vorerfahrungen herzustellen.

5 Fazit

Voranehend wurden Ausführungen zur Studierfähigkeit nicht-traditionell Studierender dargestellt. Im Rahmen der Pilotierung der wissenschaftlichen Weiterbildungsseminare des Projektes bwp-kom³ wurden diesbezüglich das Selbst- und Zeitmanagement sowie die Informations- und Wissenschaftskompetenz berufspädagogischer Praktiker als Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung näher betrachtet. Abschließend wurden die institutionellen Herausforderungen erläutert und Gestaltungsansätze zur Einbindung nicht-traditionell Studierender vorgestellt.

Die Aneignung der Studierfähigkeit, welche z.T. vor dem Studium stattfindet und teilweise auch ein Entwicklungsprozess zu Studienbeginn und während der ersten Studiensemester darstellt (vgl. Bosse, E./Trautwein/Schultes 2013, 1; Bosse 2013, 2) wurde speziell für die Zielgruppe beruflich Qualifizierter betrachtet. Es wurde festgestellt, dass beruflich Qualifizierte weitestgehend etwaige Studieneingangsdefizite (z.B. in Literaturrecherche/-arbeit) kompensieren und auch allgemeine Studienprobleme (z.B. Konzentrationsschwierigkeiten oder Arbeitsorganisation im Studium) bewältigen können sowie auch im Vergleich der Studiengruppen eine Äquivalenz bzgl. erfolgreicher Studienabschlüsse, erbrachter Leistungen und Studiendauer, feststellbar sind. Dennoch konnte anhand der Beobachtungen und Evaluationsergebnisse des Weiterbildungsseminars »Wissenschaftliche Projektarbeit« deutlich gemacht werden, dass Selbst- und Zeitmanagement eine Grundherausforderung für nicht-traditionell Studierende darstellen. Auf Grundlage der Evaluation konnte herausgefunden werden, dass nach eigener Einschätzung für den Großteil der Teilnehmer die Selbstorganisation beim Lernen eine größere Herausforderung war als die eigentliche Motivation zum Lernen. Obwohl die Teilnehmer durch Selbststeuerung versuchten, das Seminar durch die Erbringung der schriftlichen und mündlichen Prüfungsleistungen bestmöglich abzuschließen, verzeichneten beide Pilotierungsphasen teils auch Abbrüche.

Selbst- und Zeitmanagement seitens der beruflich Qualifizierten sind als grundlegende persönliche Komponenten der Studierfähigkeit für die Teilnahme an den Pilotierungsseminaren zu sehen. Sowohl die Informationskompetenz als auch die Wissenschaftskompetenz und damit die

Fähigkeit, mit der Wissenschaft umzugehen, d.h. ein umfassendes Grundlagenverständnis zu Begrifflichkeiten, Vorgehen und Methoden im wissenschaftlichen Arbeiten sowie fachspezifische Grundkenntnisse in der entsprechenden Wissenschaftsdisziplin inne zu haben, stellten im Seminar »Wissenschaftliche Projektarbeit« die inhaltlichen Herausforderungen dar. Wissenschaftliches Denken und Handeln zu erlangen, mit wissenschaftlichen Arbeitsformen vertraut umzugehen, sich inhaltlich zu fokussieren, Erkenntnisse wissenschaftlich darzustellen und nicht zuletzt sich sprachlich angemessen auszudrücken, sind Lernziele des wissenschaftlichen Arbeitens und waren für die Mehrheit der Seminarteilnehmer eine große persönliche Herausforderung. Teilweise wurde dabei die wissenschaftliche Sichtweise durch den praxisbezogenen beruflichen Ductus dominiert.

Um die Brücke zwischen diesen Arbeitskontexten/-verständnissen zu schlagen, sollte künftig Studierfähigkeit der beruflich Qualifizierten (noch) zielgruppenspezifisch(er) gefördert werden. Dies kann innerhalb der Studieneingangsphase durch propädeutische Fördermaßnahmen wie z.B. Brückenkurse oder in studienbegleitenden Maßnahmen oder Mentoring-Konzepten, wo studienbezogene Anforderungen für ein erfolgreiches Studium vermittelt werden, erfolgen. Darüber hinaus sollte insbesondere die Hochschuldidaktik angepasst werden, da es v.a. einer praxis- und anwendungsorientierten Wissensvermittlung bedarf. Hier sind passgenaue, zielgruppenspezifische, hochschuldidaktische Lösungen zu erarbeiten, welche zwangsläufig die Vorerfahrungen der Teilnehmer anerkennen und als Potenzial der Lehr-Lernarrangements sehen. Weiterhin ist es wichtig, wie die Evaluationsergebnisse des Projektes bestätigen, insbesondere in Seminaren die Vorerfahrungen der Teilnehmer verstärkt einzubeziehen, um darauf aufbauend den Transfer von einer nicht-wissenschaftlichen Arbeitsweise in die wissenschaftliche Sichtweise zu gewährleisten.

Trotz der in diesem Artikel beschriebenen Herausforderungen für die Teilnehmer, konnte das Seminar »Wissenschaftliche Projektarbeit« erfolgreich und teilweise sogar mit guten Leistungen abgeschlossen werden. Darüber hinaus zeigen auch die positiven Evaluationsergebnisse, dass weiterhin an diesem konkreten Angebot bzw. insbesondere an der Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung festgehalten werden sollte. Eine abschließende Betrachtung aller im Projekt erprobten hochschulischen Weiterbildungen kann aus der Perspektive der Projektmitarbeiter/Forscher/Dozenten als sehr positiv bewertet werden. Dieses impliziert die (Weiter-)Entwicklung ähnlicher und weiterer hochschulischer Weiterbildungsformate für die Zielgruppe beruflich qualifiziertem Berufsbildungspersonal aus Bildungsdienstleistern und Betrieben.

Literatur

Antoni, C. H./Friedrich, P./Haunschild, A./Josten, M./Meyer, R. (Hrsg.) (2014): *Work-Learn-Life-Balance in der Wissensarbeit Herausforderungen, Erfolgsfaktoren und Gestaltungshilfen für die betriebliche Praxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Banscherus, U./Pickert, A. (2013): *Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studierende. Stand und Perspektiven. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs »Aufstieg durch Bildung: »offene Hochschulen«*. Online: https://de.offene-hochschulen.de/fyls/21/download_file (10.11.2016).

Bülow-Schramm, M./Rebenstorf, H. (2011): *Neue Wege in die Hochschule als Herausforderung für die Studiengestaltung*. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.). *Öffnung der Hochschule. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration*. Dossier, 16-21. Online: http://www.boell.de/sites/default/files/uploads/2011/05/dossier_oeffnung_der_hochschule.pdf (10.11.2016).

Bosse, E. (2013): *Studierfähigkeit als individuelle und institutionelle Herausforderung*. In: *Kolleg-Bote*. Ausgabe 004. Universität Hamburg, 2. Online: <https://www.universitaetskolleg.de/publikationen/kolleg-bote-004.pdf> (10.11.2016).

Bosse, E./Trautwein, C./Schultes, K. (2013): *Studierfähigkeit: Theoretischer Rahmen*. In: *Kolleg-Bote*. Ausgabe 004. Universität Hamburg, 1. Online: <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/de/publikationen/kolleg-bote-004.pdf> (10.11.2016).

Deutscher Bibliotheksverband e.V. (2009): *Standards der Informationskompetenz für Studierende*. Online: http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/Kommissionen/Kom_Dienstleistung/Publikationen/Standards_Infokompetenz_03.07.2009_endg.pdf (10.11.2016).

Graf, A. (2012): *Selbstmanagement-Kompetenz in Unternehmen nachhaltig sichern: Leistung, Wohlbefinden und Balance als Herausforderung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Hettl, M. (2013): *Mitarbeiterführung mit dem LEAD-Navigator*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Huber, L. (1995): *Von der Heterogenität zur Homogenisierung oder umgekehrt? Probleme mit der »Studierfähigkeit«*. In: *Das Hochschulwesen* (1), 21 – 27.

Kloas, P.-W. (2006): *Zugang zum Studium für beruflich Qualifizierte – ein notwendiger Schritt zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (2), 34 – 38. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1694> (10.11.2016).

Konrad, K. (2014): Lernen lernen – allein und mit anderen Konzepten, Lösungen, Beispiele. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Martens, J./Haarnack, D. (2014): Beruflich Qualifizierte als neue Zielgruppe an der Hochschule. Online: http://www.kosmos.uni-rostock.de/fileadmin/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/Beruflich_Qualifizierte_als_neue_Zielgruppe_JM_31_03_14.pdf (10.11.2016).

Pätzold, G. (2008): Ist selbstgesteuertes Lernen Garant für Nachhaltigkeit der Lernkompetenz?. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 4, 1-21.

Perels, F./Löb, M./Schmitz, B./Haberstroh, J. (2006): Hausaufgabenverhalten aus der Perspektive der Selbstregulation. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38 (4), 175-185.

Pscherer, Jörg (2015): Selbstmanagement–Grundlagen und aktuelle Entwicklungen. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 22 (1), 5-17.

Rau, E. (1999): Non traditional students in a traditional system of higher education. The german case on formally non qualified students. In: Higher Education in Europe 24, 375-383.

Soyk, C. (2015): Abiturzeugnis = Hochschulreife! Hochschulreife = Studierfähigkeit? In: Dialog. Das Magazin für Lehre und Lernen an der HTWK Leipzig (2), 4. Online: https://studifit.htwk-leipzig.de/fileadmin/studifit/pdfs/DIALOG/DIALOG_Nr_2_WEB.pdf (10.11.2016).

Trost, G. (1975): Vorhersage des Studienerfolgs. Braunschweig: Westermann.

Weisweiler, S./Dirscherl, B./Braumann, I. (2013): Zeit- und Selbstmanagement: Ein Trainingsmanual – Module, Methoden, Materialien für Training und Coaching. Arbeitsmaterialien im Web. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Wolter, A./Scholz, W.-D. (1986): Kann Berufstätigkeit zur Studierfähigkeit führen? Ein empirischer Vergleich zur Äquivalenz von höherer Schulbildung und Berufsqualifikation im Hochschulstudium. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (82), 323-340.

Andreas Diettrich

**Berufsbildungspersonal 2025 –
Forschungs- und Entwicklungsperspektiven
im Kontext gesellschaftlicher Megatrends**

1 Berufsbildungspersonal im gesellschaftlichen Wandel

Die Qualifizierung und Professionalisierung beruflichen Bildungspersonals kann nicht losgelöst betrachtet werden von Entwicklungen im Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem, aber auch nicht von gesellschaftlichen Veränderungen und Megatrends, die sich zum Teil – wie die demographische Entwicklung – oft bereits langfristig prognostizieren und idealtypisch durch geeignete Handlungskonzepte berufsbildungspolitisch gestalten lassen. Andere Veränderungen, wie z.B. der hohe Zustrom von Menschen mit Fluchthintergrund oder die politische Radikalisierung und die Forderung nach einfachen populistischen Konzepten für die Lösung gesellschaftlicher Herausforderungen, kommen u.U. in ihrem Ausmaß überraschend. Aber auch sie verlangen nach schnell wirksamen berufsbildungspolitischen Konzepten, z.B. hinsichtlich der Integration Geflüchteter in Arbeit und Beschäftigung oder der politischen bzw. demokratischen Bildung in Ausbildung und Beruf. Auch diesbezüglich steht das Berufsbildungspersonal im Zentrum des Geschehens und manchmal gewinnt man den Eindruck, es steht dort ziemlich allein. In einer sich wandelnden Gesellschaft scheint dennoch der Konsens zu bestehen, dass Erzieher und Lehrer, Ausbilder und Weiterbildner, Mentoren und Coaches oder die vielen anderen Akteure der (beruflichen) Bildung ‚es schon richten werden‘ und die Qualifizierung und Professionalisierung dieser Personengruppe einen wesentlichen Teil dazu beitragen kann, muss bzw. wird.

Natürlich verfügt das Berufsbildungspersonal über eine wichtige Funktion in der Berufsbildung und – da gibt es kaum einen Zweifel – die Bedeutung dieser Funktion wird eher zunehmen. Allerdings handelt das Berufsbildungspersonal in einer konkreten gesellschaftlichen Situation und unter den konkreten Bedingungen eines Berufsbildungssystems, das zumindest im Falle des dualen Ausbildungssystems in einer anderen historischen, gesellschaftlichen und politischen Situation entstanden ist, d.h. nicht in einer internationalisierten und digitalisierten Netzwerk-, Wissens-, Informations- oder Dienstleistungsgesellschaft.

Die Frage um die Leistungsfähigkeit des deutschen (Berufs-)Bildungssystems bezüglich der Erreichung gesamtgesellschaftlicher Funktionen und Aufgaben lässt sich abstrakt beschreiben bzgl. der zentralen Austauschbeziehungen zwischen Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem, die – funktionsanalytisch betrachtet – in eine Qualifikations-, Allokations-, Sozialisations- und Absorptionsfunktion differenziert werden (vgl. Kutscha 1999, 94f.). Es besteht aktuell durchaus die Frage, ob das Berufsbildungssystem derzeit diesen Funktionen, wie z.B. die Qualifikationsfunktion in Zeiten des Fachkräftemangels, in ausreichendem Maße gerecht werden kann bzw. ob oder welche Modifikationen notwendig sind. Letztendlich ist es entscheidend, ob und wie es der Berufsbildung gelingt, einerseits die Integration von jungen Menschen in das Beschäftigungssystem vorzubereiten und ihnen somit eine Teilhabe an gesellschaftlichen respektive ökonomischen Prozessen sowie auch am lebenslangen Lernen zu ermöglichen und andererseits das Beschäftigungssystem mit qualifizierten Fachkräften zu versorgen. Dies kann zumindest teilweise aufgrund der nicht gelösten Matchingprobleme v.a. auf dem ostdeutschen Ausbildungsstellenmarkt bezweifelt werden: Freien Ausbildungsplätzen stehen unversorgte Bewerber gegenüber, manchmal gelten Jugendliche (vgl. Dorn/Nackmeyer 2004) aber auch Betriebe (vgl. DGB 2012) als ‚nicht ausbildungsreif‘. Bezüglich des Bildungspersonals wird auch in diesem Kontext immer

wieder auf die Notwendigkeit zur weiteren Professionalisierung und Höherqualifizierung verwiesen.

Ohne hier eine monokausale oder lineare Beziehung zwischen dem beruflichen Bildungspersonal und dem Output an Lernleistungen im Berufsbildungssystem bzw. dem Lern-, Bildungs- und Erziehungserfolg bezüglich des einzelnen Subjekts zu unterstellen, ist das Bildungspersonal zentrales Element erfolgreich verlaufender formaler Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse (vgl. Diettrich 2013). Insbesondere die Meta-Studie von Hattie hat noch einmal eindrucksvoll auf die Bedeutung des Lehr- und Bildungspersonals für den Lernerfolg hingewiesen und insbesondere auch die Bedeutung von Unterrichtsführung sowie Lern- und Sozialklima bestätigt (vgl. Hattie 2009). Vor diesem Hintergrund erstaunt es, dass im Gegensatz zur Allgemeinbildung über die Wirksamkeit beruflichen und insbesondere betrieblichen und überbetrieblichen Bildungspersonals nur wenige Forschungsergebnisse vorliegen. Während in Deutschland insbesondere in der schulbezogenen Forschung umfassende Forschungsarbeiten zu Lehrpersonen, Lehrerfunktionen und -rollen oder zu ‚gutem Unterricht‘ etc. in der Allgemeinbildung und auch in der beruflichen Bildung vorliegen, gilt dies nur eingeschränkt für die beruflich-(über-)betriebliche Aus-, Fort- und Weiterbildung bzw. das Bildungspersonal in Betrieben und über- bzw. außerbetrieblichen Berufsbildungseinrichtungen. Somit besteht in diesem Kontext ein erhebliches Erkenntnis- und Forschungsdefizit, auch in den relevanten wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen wie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Diettrich/Vonken 2009), auch wenn in den letzten Jahren einige interessante Forschungsarbeiten zur Situation betrieblichen Bildungspersonals abgeschlossen und publiziert wurden (vgl. u.a. Kirpal/Tutschner 2008; Bahl 2012; Brünner 2014; Burchert 2014; Jahn/Brünner/Schunk 2016).

Pointiert ausgedrückt besteht Forschungs- und Gestaltungsbedarf bezüglich der Weiterentwicklung (über-)betrieblichen Berufsbildungspersonals (Qualifizierung, Professionalisierung, Akademisierung, Differenzierung etc.), der sich inzwischen zwar in einer Vielzahl von einzelnen Projekten, Programmen und Maßnahmen dokumentiert, ohne aber über das notwendige Grundlagenwissen zur Situation bzw. zu den Handlungs- und Kontextfaktoren des (über-)betrieblichen Bildungspersonals zu verfügen. Vor dem Hintergrund der angedeuteten, eher grundsätzlichen Begründungsstränge für die Relevanz einer Intensivierung berufs- und betriebspädagogischer Forschung zum Themengebiet ‚(Über-)Betriebliches Berufsbildungspersonal‘ existieren allerdings derzeit zentrale Veränderungen in den praktischen Arbeitskontexten des Bildungspersonals und damit erheblicher Forschungs- und Entwicklungsbedarf, der im Folgenden exemplarisch anhand ausgewählter Megatrends und Herausforderungen angedeutet werden soll.

2 Megatrends und Herausforderungen

In der Literatur, aber auch in empirischen Bestandsaufnahmen, werden immer wieder die zentralen gesellschaftlichen Megatrends benannt, z.B. die Trends zur Höherqualifizierung, zur Tertiärisierung und Dienstleistungsorientierung, zur Internationalisierung und Digitalisierung, zur Lern- und Wissensgesellschaft oder zu demographiebedingten längeren Lebensarbeits- und da-

mit auch Lernzeiten, die die Gesellschaft, Arbeit und Beruf und somit mittelbar auch die berufliche Bildung und das Berufsbildungspersonal prägen und beeinflussen (vgl. Naisbitt 1982; Horx 2014; Unternehmer Positionen Nord 2014).

Bspw. impliziert die Globalisierung der Wirtschaft und des wirtschaftlichen Handelns neue Formen der gesellschaftlichen und betrieblichen Verteilung und Organisation von Arbeit sowie der internationalen Arbeitsteilung. Weiterhin sind eine Zunahme von Migrationsprozessen und Fluchtbewegungen, höhere Mobilitätsanforderungen und letztendlich auch die zunehmende europäische Integration und die damit verbundene Verlagerung nationaler Kompetenzen auf die Gremien der EU zu beobachten (vgl. Borch et al. 2003).

Diese Entwicklungen implizieren sowohl neue Anforderungen an die nationalen Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten Europas, aber ebenso die Harmonisierung von unterschiedlichen nationalen Bildungssystemen in abgrenzbaren Wirtschaftsräumen wie z.B. der Europäischen Union oder dem südbaltischen Raum, um letztendlich komparative Wettbewerbsvorteile zu erlangen. Internationalisierung zeigt sich aber auch in didaktischer Hinsicht als neue Anforderung beruflich-(über-)betrieblicher Bildung: Internationalisierungsbestrebungen von Unternehmen, die zu neuen Erwartungen an die internationale berufliche Handlungskompetenz (vgl. Borch et al. 2003) führen, aber auch die kulturelle Vielfalt der Lernenden und wachsende Heterogenität der Lerngruppen in der beruflichen Bildung (vgl. Kimmelman 2008, 254) machen die Auseinandersetzung mit internationalen Kompetenzen im Rahmen der beruflichen Bildung zu einem Thema zunehmender Relevanz, sowohl in der (über-)betrieblichen Aus-, Fort- und Weiterbildung, als auch in der Personalentwicklung. Somit wird berufliche Bildung und die Tätigkeit des Berufsbildungspersonals internationaler.

Andererseits erfolgt die Bearbeitung der Konsequenzen des gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Wandels zunehmend im regionalen Kontext, d.h. regionale Akteure erarbeiten Konzepte für übergreifende gesellschaftliche und regionale Problemstellungen, indem sie individualisierte Wissensbestände und Erfahrungen zur Entwicklung innovativer Handlungskonzepte kombinieren, auch z.B. im Kontext politischer Bildung. Eine wesentliche Strategie hierbei ist die Entwicklung und Nutzung regionaler Kooperationen und Netzwerke. Auf der Makroebene des Bildungssystems finden sich insbesondere (berufs-)bildungspolitische Netzwerke, die explizit oder implizit die Gestaltung des Berufsbildungssystems im Blick haben. Auf der Mesoebene kann in Netzwerke mit überwiegend sozialer und ökonomischer Zielsetzung und in Netzwerke mit dem vorrangigen Zweck der Kompetenzentwicklung und Qualifizierung unterschieden werden (vgl. Dietrich/Elsholz 2007). Netzwerke mit eher sozialer oder ökonomischer Zielsetzung, sollen z.B. zusätzliche oder attraktive Ausbildungsplätze durch die Kooperation in Verbänden bereitstellen, die regionale Infrastruktur durch das Netzwerkkonzept verbessern oder benachteiligte Zielgruppen institutionell unterstützen. Hier kommt es zu neuen Aufgaben(ver-)teilungen zwischen regionalen Partnern, indem z.B. Ausbildungsanteile in Verbänden betriebsübergreifend organisiert werden, Betriebe sich z.B. für die Berufsorientierung oder die Förderung benachteiligter Gruppen öffnen oder kooperativ das Beratungs- und Qualifizierungsangebot mit Bildungsdienstleistern gestalten. Somit wird berufliche Bildung und die Tätigkeit des Berufsbildungspersonals regionaler und kooperativer bzw. auch arbeitsteiliger.

Festzustellen ist weiterhin eine den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen angepasste Personal- und Rekrutierungspolitik von Betrieben, z.B. durch vermehrte Einstellung von Mitarbeitern mit Bachelor-Abschluss anstatt von Absolventen des Dualen Systems in einzelnen Branchen, eine (wieder) zunehmende Segmentierung von Belegschaften in gut qualifizierte und betrieblich geförderte Kernbelegschaften und Randbelegschaften aus Zeit- und Leiharbeitspersonal oder ‚Posted Workers‘ sowie eine Verkürzung der betrieblichen Planungszyklen, die eine betriebliche Investition in eine mindestens dreijährige Berufsausbildung (zuzüglich entsprechender Vorbereitungsphasen) manchmal unwirtschaftlich erscheinen lässt. Hinzu kommen Externalisierungs- und Outsourcingstrategien im Bereich der betrieblichen Aus- und Weiterbildung (vgl. Diettrich 2004) und der entsprechenden personalpolitischen Instrumente (z.B. Personalakquise und -auswahl). Auch die Problematik der Fachkräftesicherung im Kontext demographischer Veränderungen (vgl. Diettrich/Jahn/Klöpfel 2014) führt zu neuen personalpolitischen und betriebspädagogischen Konzepten, wie z.B. die verstärkte Kooperation mit (beruflichen) Schulen, die Akquise geeigneter Auszubildender auch aus dem Bereich des Übergangssystems und der Benachteiligtenförderung, die Entwicklung von Karrierewegen über Kooperationen mit Hochschulen im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung oder Dualer Studiengänge sowie zunehmende Maßnahmen zur Gesundheitsprävention und des generationenübergreifenden Lernens im Betrieb. Somit wird berufliche Bildung und die Tätigkeit des Berufsbildungspersonals vielfältiger und zu einem wichtigen personalstrategischen Instrument.

Auch ändern sich die Zielgruppen des (über-)betrieblichen Berufsbildungspersonals: Einerseits gewinnt die berufliche Weiterbildung und das Lernen Älterer im Kontext lebenslangen Lernens weiter an Bedeutung, zudem nähern sich Aus-, Fort- und Weiterbildung in vielfältiger Art und Weise aneinander an, so dass eine Trennung von Ausbildung(-spersonal) und Weiterbildung(-spersonal) zunehmend schwer fällt (vgl. Wittwer 2006). Andererseits verändern sich aber auch die Erwartungen von Jugendlichen bzw. (potenziellen) Auszubildenden an Arbeit und Beruf: Auch wenn in jugendsoziologischen Studien (wie z.B. der Shell-Studie, der McDonald’s Ausbildungsstudie oder der Vodafone Studie) z.T. widersprüchliche Befunde existieren, zeigt es sich, dass Jugendliche hohe Erwartungen an Bildung und Beruf haben – und auch an Ausbildungsbetriebe bzw. Arbeitgeber (vgl. Diettrich 2016). Ein Beruf soll interessant sein, gleichzeitig ist ein sicherer Arbeitsplatz sehr wichtig. Jugendliche denken früh an die Vereinbarkeit von Beruf und Familie bzw. Work-Life-Balance. Und diese Aspekte werden als bedeutsamer eingeschätzt als mögliche Karriereoptionen. Die Berufswahl fällt Jugendlichen dagegen eher schwer: Nur ca. die Hälfte aller Schüler/-innen nimmt sich als gut informiert wahr, dabei nimmt die wahrgenommene Informiertheit mit dem Niveau des Bildungsabschlusses der Eltern ab. Insbesondere fehlt ein Abgleich zwischen Fähigkeiten und möglichen Berufen bzw. eine Information zur Zukunftssicherheit von Berufen und somit zu Entwicklungen in der Arbeits- und Berufswelt. Dabei sind die bekannten geschlechtsspezifischen Berufswahlpläne weiterhin – trotz aller bildungspolitischen Bemühungen – stabil. Im Beruf bzw. der Ausbildung ist das Verhältnis zu Kollegen besonders wichtig, ebenso das Erfahren von Anerkennung und die Möglichkeit zur eigenen Weiterentwicklung. Ausbildung soll in erster Linie auf den nachfolgenden Berufsalltag vorbe-

reiten, Jugendliche wollen früh ‚richtig mitarbeiten‘ und Praxiserfahrungen machen sowie einen festen Ansprechpartner im Betrieb haben. Für die konkrete Auswahl eines Ausbildungsbetriebs sind die Übernahmeperspektive, das vermutete Betriebsklima, der Grad an Selbständigkeit, das Vorhandensein eines Ausbilders als Ansprechpartner sowie das Betriebsimage wichtig. Diese Befunde werden durch die Studien des BIBB bestärkt (vgl. Beicht et al. 2009).

Der Berufsorientierung, aber auch Berufswahl- oder Vertragslösungsentscheidungen liegen aus Sicht der Jugendlichen komplexe, aber wenig empirisch erforschte Entscheidungssituationen zugrunde (vgl. Peyer 2016), die zum einen geprägt sind durch unterschiedliche Entscheidungsoptionen, zum anderen durch die Einflussnahme unterschiedlicher Akteure auf diesen Prozess, z.B. durch das Berufsbildungspersonal. Somit werden diese Entscheidungen, auch vor dem Hintergrund der wahrgenommenen konjunktur- und demographiebedingten ‚Machtkonstellation‘ sehr individuell gefällt. Dennoch bieten die Jugendstudien auch dem Berufsbildungspersonal klare Hinweise, welche Aspekte jungen Menschen in der Berufs- und Arbeitswelt tendenziell besonders wichtig sind.

Somit zeigt sich die Qualität einer betrieblichen Ausbildung eben nicht nur an der Erreichung von Ausbildungszielen, einer angemessenen Abschlussnote oder der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz – Qualität entsteht durch Interaktion im Ausbildungsprozess kooperativ. Somit hat Ausbildung aus der Sicht von Jugendlichen auch die Funktion der Befriedigung unterschiedlicher Bedürfnisse, z.B. hinsichtlich des Betriebsklimas oder kompetenten und engagierten Ausbildungspersonals. Neben diesen Qualitätsaspekt tritt aus betrieblicher Sicht die Notwendigkeit einer individualisierten pädagogischen Begleitung der Auszubildenden, die auf diagnostischen Befunden (Milieus und Identitäten, Gründe für Ausbildung, Berufs- und Betriebswahl) aufbaut, die Ausbildung reflexiv begleitet, die Lernenden individuell betrieblich fördert und somit auch zu einer grundsätzlichen Modifikation von Ausbildungsgeschehen im Betrieb führt, d.h. auch einer Steigerung der (pädagogischen) Qualität von Ausbildung durch das Berufsbildungspersonal oder im Rahmen von Kooperationen mit anderen Lernorten wie v. a. auch Bildungsdienstleistern bzw. überbetrieblichen Bildungsstätten. Allerdings werden diese Modifikationsstrategien i.S. einer Weiterentwicklung betrieblicher Ausbildung anscheinend noch eher selten angewendet (vgl. Diettrich/Jahn/Klöpfel 2014). Somit wird berufliche Bildung und damit die Tätigkeit des Berufsbildungspersonals individualisierter und pädagogischer.

Berufliche Bildung und die Tätigkeit von Berufsbildungspersonal wird – zwischenresümierend und entsprechend der hier ausgewählten Aspekte sowie ohne Anspruch auf Vollständigkeit und Repräsentanz – u.a. internationaler, regionaler und kooperativer bzw. auch arbeitsteiliger, vielfältiger und zu einem personalstrategischen Instrument sowie individualisierter und pädagogischer. Diese hier vorgenommenen Ableitungen sind zwar argumentativ begründet und stärken die These einer quantitativen und qualitativen Bedeutungszunahme von Tätigkeiten des Berufsbildungspersonals – im empirischen Sinne evident sind sie jedoch nicht. Zudem gelten sie nicht für ‚das Berufsbildungspersonal‘ in der Breite, aber selbst diese Aussage ist bisher kaum wissenschaftlich zu stützen, weder bezüglich des Status Quo noch hinsichtlich einer Prognose für die nächsten Jahre oder gar Jahrzehnte.

3 Berufsbildungspersonal 2025 – Forschungs- und Entwicklungsperspektiven

Das (über-)betriebliche Berufsbildungspersonal wird zunehmend aktiver Mitgestalter des Bildungssystems und der Rahmenbedingungen beruflicher Bildung: Aus- und Weiterbildner wirken als Innovatoren zwischen den Lernorten, individuellem Lern- und Qualifizierungsbedarf und den Anforderungen einer internationalisierten Arbeitswelt sowie sich verändernder Gesellschaften und tragen zu Bildung und Erziehung, aber auch zu Qualifizierung bzw. Employability bei. Zudem wird das Bildungspersonal zunehmend Kooperationspartner in regionalen Verbänden und Netzwerken. Das Zusammenwirken mit dem Bildungspersonal anderer Unternehmen und Lernorte, die gemeinsame Problemlösung und Qualifizierung führt zu einer verstärkten Zusammenarbeit mit Akteuren außerhalb der eigenen Organisation und zu neuen Formen von Kommunikation und Arbeitsteilung, aber auch zur Rollendifferenzierung von Aus- und Weiterbildnern im regionalen Kontext sowie vor dem Hintergrund unterschiedlicher (außer- und über-)betrieblicher Statusgruppen. Zudem wird das Bildungspersonal zunehmend Experte für berufliches Lehren und Lernen unterschiedlicher Zielgruppen, explizit ergänzt durch Aufgaben im Bereich der Lernprozessbegleitung, der Förderung informellen Lernens und der kompetenzorientierten Qualifizierung sowie auch Prüfung – ohne jedoch die berufliche Fachlichkeit zu verlieren.

Diesbezüglich wird eine breit ausgebildete pädagogisch-didaktische Professionalität gefragt sein, die mit dem traditionellen beruflichen Selbstverständnis vieler Aus- und Weiterbildner kollidiert und voraussichtlich zu weiterer Höherqualifizierung und ggf. auch Akademisierung des (über-)betrieblichen Bildungspersonals führt. Allerdings sind diese Trends lediglich theoretisch-konzeptionell aus den veränderten Kontextbedingungen abgeleitet – eine umfassende empirische Bestätigung dieser Trends steht noch aus. Somit ist zum einen eine weitere empirische Analyse des ‚Ist-Standes‘, d.h. der Kompetenzen und Qualifikationen, der Selbstkonzepte, der Biografien und Identitäten, der Aufgaben und Funktionen, aber auch der Handlungsspielräume und Arbeitskontexte sowie der institutionellen Rahmenbedingungen des (über-)betrieblichen Berufsbildungspersonals notwendig – zum einen, um auf dieser Basis konkrete Handlungskonzepte und Entwicklungsperspektiven zu entwickeln, zum anderen, um derzeit beobachtbare Phänomene wie z.B. die in einigen Branchen und Regionen stark zunehmenden Vertragslösungen und Ausbildungsabbrüche oder die partiell nur geringe Nutzung berufspädagogischer Fortbildungsangebote zu erklären.

Auch empirisch zu prüfen ist die vermutete zunehmende Bedeutung ‚neuer‘ Zielgruppen für die berufliche Bildung und die damit verbundenen erweiterten Anforderungen: Zum einen befasst sich z.B. (über-)betriebliche Bildungsarbeit zunehmend nicht nur mit der Ausbildung und Weiterbildung von Auszubildenden, Fach- und Führungskräften, sondern differenziert sich auch hinsichtlich der Zielgruppen in An- und Ungelernte, Betriebsräte oder ältere Beschäftigte, benachteiligte Gruppen, Menschen mit Fluchterfahrung usw. weiter aus (vgl. Dietrich 2013). Zum anderen verändern sich auch die Bildungsformate, z.B. als Maßnahmen, Praktika und Projekte zur Berufsorientierung, zur Integration von Geringqualifizierten in den ersten Arbeitsmarkt oder in Maßnahmen der Nachqualifizierung oder gesellschaftlichen Integration, mit dem Ziel, die in-

dividuelle Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen. Auch formal höher qualifizierte Gruppen wie Studierende als Praktikanten, Werkstudenten oder Studierende in Dualen Studiengängen werden durch das (über-)betriebliche Bildungspersonal qualifiziert und gefördert, z.B. auch in multinational zusammengesetzten Lehr-Lerngruppen. Hier wären empirische Analysen hilfreich und wichtig.

Es wird deutlich, dass die Komplexität bezüglich der Aufgaben des (über-)betrieblichen Berufsbildungspersonals tatsächlich einen Spagat impliziert: Eine Professionalisierung in einem Aufgabenbereich muss zu einer Vernachlässigung anderer führen. Eine breite Qualifikation und Aufgabenüberschneidung des Bildungspersonals unter entsprechenden Polyvalenzforderungen führt dazu, dass professionelles Handeln nicht in allen Bereichen möglich sein wird. Vor diesem Hintergrund ist in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in den letzten Jahren ein durchaus intensiver Diskurs über die Qualifizierung und Professionalisierung des (über-)betrieblichen Berufsbildungspersonals geführt worden, wobei eine (kooperative) reflexive pädagogische Professionalisierung durch drei komplementäre Strategien unterstützt werden kann: Durch neue Rollenwahrnehmung und -differenzierung sowie begleitete Reflexion, durch verstärkte Fort- und Weiterbildung sowie durch verbesserte Lernortkooperation und Vernetzung der Akteure (vgl. Dietrich 2009). Allerdings fehlen zur Fundierung auch diesbezüglich noch vertiefende empirische Forschungsergebnisse, insbesondere aus der betriebspädagogischen Forschung bzw. der kaum vorhandenen Forschung bei Bildungsdienstleistern bzw. -trägern – auch im Sinne entwicklungsorientierter Forschung bzw. Design-Based Research mit und bei Praxispartnern, z.B. im Kontext von Modellversuchen oder -projekten wie dem BMBF-Vorhaben bwp-kom³. Zudem fehlt derzeit – in Analogie zur ‚Hattie-Studie‘ – eine wissenschaftliche Auswertung der vielen z. T. hochspezialisierten Forschungs- und insbesondere Entwicklungsprojekte i.S. einer Meta-Studie, die die durchaus vorhandenen Einzelbefunde z. B. bezüglich der hier diskutierten Entwicklungslinien synoptisch verdichtet und validiert.

Nicht nur das (über-)betriebliche Berufsbildungspersonal steht manchmal vor dem Hintergrund der vielfältigen Anforderungen an seine Qualifikation und Professionalität etwas ‚allein‘ da, auch die berufs- und wirtschaftspädagogischen Forscher und Forscherinnen, die sich mit Fragestellungen betrieblicher und überbetrieblicher Bildungsarbeit befassen, erscheinen z.B. im Vergleich zur Lehrerbildungsforschung oder zur empirischen Bildungsforschung eher in der Minderheit zu sein, was sicherlich auch durch den z. T. schwierigen Zugang zum Forschungsfeld und im privatwirtschaftlich geprägten, häufig informell agierenden Gegenstandsbereich (Betriebe, Bildungsdienstleister und ‚Berufsbildungspersonal‘) begründet ist. Eine gemeinsame Anstrengung aller Akteure, Berufsbildungspraxis auch durch Forschungs- und Entwicklungsprojekte zu reflektieren und auch wissenschaftlich systematisch und theoriebasiert zu unterstützen, erscheint zur Sicherung und Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems und seiner Akteure und Nutzer lohnenswert und notwendiger denn je – berufliches Lehren und Lernen wird hierbei auch im Jahr 2025 unter sicherlich anderen herausfordernden Bedingungen vom Berufsbildungspersonal zu gestalten sein.

Literatur

Bahl, A./Blötz, U./Brandes, D./Lachmann, B./Schwerin, C./Witz, E.-M. (2012). Die Situation des auszubildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP). Abschlussbericht. Bonn.

Beicht, U. et al. (2009): Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. BIBB REPORT 9/2009. Bonn.

Borch, H./Dietrich, A./Frommberger, D./Reinisch, H./Wordelmann, P. (2003): Internationalisierung der Berufsbildung. Strategien – Konzepte – Erfahrungen – Handlungsvorschläge, Berichte zur beruflichen Bildung 257, Bonn.

Brünner, K. (2014): Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Detmold.

Burchert, J. (2014): Von der Facharbeit in die Ausbildung: Empirische Studie und theoretischer Rahmen zur Erforschung des pädagogischen Selbstverständnisses hauptamtlicher Ausbilder und Ausbilderinnen. Dissertation. Bremen.

DGB (2012): Hohe Abbrecherquoten, geringe Vergütung, schlechte Prüfungsergebnisse – Viele Betriebe sind nicht ausbildungsreif. DGB-Expertise zu den Schwierigkeiten der Betriebe bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen. Berlin.

Dietrich, A. (2004): Externalisierung betrieblicher Bildungsarbeit und Kompetenzentwicklung in Netzwerke und Verbünde – Konsequenzen für die Betriebspädagogik. In: Dehnbostel, P./Pätzold, G. (Hrsg.): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung, Beiheft 18 zur ZBW. Stuttgart, 31-42.

Dietrich, A. (2009): Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online*. Profil 2.

Dietrich, A. (2013): Neue Anforderungen, neue Zielgruppen: Funktionserweiterungen des betrieblichen Bildungspersonals. In: Niedermair, G. (Hrsg.): Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven. Linz, 219-234.

Dietrich, A. (2016): Neue Jugend, neue Ausbildung: Ausbildungsqualität und Abbrüche aus der Perspektive von Jugendlichen und Jugendforschung. In: *berufsbildung* Heft 157 2016, 16-18.

Dietrich, A./Elsholz, U. (2007): Netzwerke in der Weiterbildung. Potenziale und Gefahren für Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit. In: Dehnbostel, P./Elsholz, U./Gillen, J. (Hrsg.):

Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin, 199-212.

Diettrich, A./Jahn, R./Klöpfel, M. (2014): Betriebliche Ausbildungsstrategien im demografischen Wandel. Ergebnisse einer Untersuchung kleiner und mittlerer Unternehmen in Ostdeutschland. In: BWP Heft 2/2014, 31-35.

Diettrich, A./Vonken, M. (2009): Zum Stellenwert der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Ausgabe 16.

Dorn, B./Nackmeyer, T. (2004). Ausbildung: So entstehen mehr Lehrstellen. Arbeitgeber, 56 (10), 23-25.

Hattie, J. A. C. (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London, New York.

Horx, M. (2014): Das Megatrend-Prinzip. München.

Jahn, R. W./Brünner, K./Schunk, F. (2016): »Neue« Rollen des beruflichen Bildungspersonals und deren Wahrnehmung durch die pädagogischen Akteure. Eine interpretative Analyse dominanter Rollenbilder von Berufsschullehrern und Ausbildern. BBP-Arbeitsbericht Nr. 88. Magdeburg.

Kimmelman, N. (2008). Herausforderungen und Ansätze im Umgang mit der kulturellen Vielfalt der Lernenden in der Beruflichen Bildung. In: T. Bals, T./Hegmann, K./Wilbers, K. (Hrsg.): Qualität in Schule und Betrieb. Forschungsergebnisse und gute Praxis. Tagungsband zu den 15. Hochschultagen Berufliche Bildung 2008 in Nürnberg. Aachen, 254–264.

Kirpal, S./Tutschner, R. (2008): Betriebliches Bildungspersonal: Schlüsselakteure des lebenslangen Lernens. ITB-Forschungsberichte 33/ 2008. Bremen 2008a.
Online: <http://elib.suub.uni-bremen.de/ip/docs/00010388.pdf> (30.03.2017)

Kutscha, G. (1989): Zur Professionalisierung des Berufspädagogen. In: Die berufsbildende Schule 41, H. 12, 762-775.

Naisbitt, J. (1982): Megatrends: Ten New Directions Transforming Our Lives. New York.

Peyer, V. (2016): Ein Blick hinter die Kulissen der Lösungsquoten des Berufsbildungsberichtes – Die Datenerhebung zu vorzeitigen Vertragslösungen bei zuständigen Stellen. In: berufsbildung – Zeitschrift für Theorie und Praxis in Betrieb und Schule, Heft 157 (2016), 6-8.

Unternehmer Positionen Nord. Eine Initiative der HSH Nordbank (2014) (Hrsg.): Megatrends 2020plus. Herausforderungen und Chancen für Unternehmer.
Online: http://www.unternehmerpositionen.de/fileadmin/user_upload/up/Wissenschaft/2014-06/UP_Themencheck_Megatrends.pdf (30.03.2017)

Wittwer, W. (2006): Die Aus- und Weiterbildner in außerschulischen Lernprozessen. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, 401-412.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Becker, Franka Marie

Universität Rostock – Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik
(M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin)

Bischoff, Wolfgang

Bundesministerium für Bildung und Forschung – Referat 312 - Ordnung und Qualitätssicherung
der beruflichen Bildung

Bohne, Christoph

Universität Siegen – Lehrstuhl für Technikdidaktik am Berufskolleg
(M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter)

Dietrich, Andreas

Universität Rostock – Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik
(Prof. Dr., Lehrstuhlinhaber, Projektleitung BMBF-Projekt bwp-kom³)

French, Martin

Universität Rostock – Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik
(Dipl.-Hdl., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Projektmanagement BMBF-Projekt bwp-kom³)

Gierk, Sophie

Universität Rostock – Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik
(B.A.)

Harm, Stefan

Universität Rostock – Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik
(M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter)

Hedfeld, Christine

Universität Rostock – Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik
(M.A.)

Janke, Tina

Universität Rostock – Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik
(M.A.)

Marohn, Ralf

Schweriner Aus- und Weiterbildungszentrum – saz

Merkel, Alla

Universität Rostock – Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik
(M.A.)

Mittelstädt, Melanie

Universität Rostock – Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik
(M.A., wissenschaftliche Hilfskraft/Mitarbeiterin)

Peinemann, Katharina

Universität Rostock – Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik
(Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin)

Peinemann, Michael

Deutsche Angestellten-Akademie Rostock – DAA

Schumacher, Finja-Christin

Universität Rostock – Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik
(B.A.)

Tüxen, Linda Antonia

Universität Rostock – Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik
(B.A.)

Weber, Manuela

Universität Rostock – Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik
(B.A., wissenschaftliche Hilfskraft)

Wegener, Doris

Universität Rostock – Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik
(Dipl.-Hdl., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Projektmanagement BMBF-Projekt bwp-kom³)

Wolfgang, Kati

Universität Rostock – Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik
(Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Projektmanagement BMBF-Projekt bwp-kom³)

Informationen zum BMBF-Forschungs- und Entwicklungsprojekt »bwp-kom³ – Berufs- und Wirtschaftspädagogische Kompetenzentwicklung in Beruf und Studium«

Projektfördertitel:

Realisierung eines Trialen Weiterbildungsstudienganges für berufspädagogische Qualifikationen durch Didaktik- und Curriculumentwicklung, Erprobung, Qualitätssicherung und institutionelle Implementierung an der Universität Rostock

Projektlaufzeit:

1.2.2013 bis 31.12.2016

Projektfördergeber:

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Webseite: <http://www.bmbf.de/>

Projektziele (Auswahl):

Innerhalb des Projektes sollte eine bedarfsgerechte, berufsbegleitende Weiterbildung für Akteure der beruflichen Aus- und Weiterbildung entwickelt und erprobt werden. Durch einen trialen Ansatz, der die Universität Rostock, regionale Bildungsdienstleister und Unternehmen vernetzt, sollte eine hochwertige, praxisnahe und an den modernen Arbeitsmarkt angepasste Qualifizierung gewährleistet werden. Die Entwicklung und Erprobung dieser durchlässigen berufs- und wirtschaftspädagogischen Weiterbildung wurde im Projekt durch verschiedene Forschungsprozesse zu den damit einhergehenden Problemstellungen begleitet.

Durch die Verzahnung und Integration beruflicher Fortbildungen und wissenschaftlicher Weiterbildungen im Feld berufs- und wirtschaftspädagogischer Qualifizierung sollte an der Universität Rostock somit ein ‚Trialer Weiterbildungsstudiengang‘ konzipiert und in Teilen erprobt werden. Dieser sollte dann auch zu einer strukturellen, curricularen und didaktischen Verzahnung mit der Berufsschullehrerausbildung an der Universität Rostock führen und somit die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung fördern.

Das Projekt bwp-kom³ führte hierbei u.a. auch die langjährigen Forschungs- und Entwicklungsprozesse des Arbeitsbereiches Technische Bildung der Universität Rostock bezüglich der Professionalisierung von berufspädagogischem Bildungspersonal fort und entwickelt diese weiter. Das Projekt nahm in diesem Kontext Bezug auf die Ergebnisse des BMBF-Vorhabens »BP@KOM - Berufspädagoge@Kompetenzerweiterung« (2010 – 2011), geleitet durch Herrn Prof. Dr. Friedhelm Eicker.

Was bedeutet [HOCH 3]?

Flexibles Studieren mit Berufserfahrung – Modulare, wissenschaftliche Weiterbildung ...

... als Kompetenzerwerb für die Arbeit

1. im Lehramt an beruflichen Schulen („Berufliche Bildung“)
 2. in Personal- bzw. Ausbildungsverantwortung in Unternehmen und Bildungsdienstleistern („Personal & Führung“)
 3. als freiberuflicher Trainer/Dozent in der Selbstständigkeit („Entrepreneurship Education“)
- = [HOCH 3] #1 „Polyvalente Module“

... mit Berücksichtigung von Vorleistungen und Kompetenzen des

1. allgemeinbildenden Bereiches
 2. berufsbildenden Bereiches
 3. hochschulischen Bereiches
- = [HOCH 3] #2 „Heterogene Bildungs- und Berufsbiografien“

... in einem regionalen Netzwerk aus

1. Wissenschaft
 2. Wirtschaft
 3. Bildungsdienstleistern
- = [HOCH 3] #3 „Triad vernetzter Weiterbildungsansatz“

Vorrangige Zielgruppen:

- Aus- und Weiterbildungspersonal in Unternehmen
- Aus- und Weiterbildungspersonal in betrieblichen und überbetrieblichen Bildungseinrichtungen
- Personalverantwortliche in Unternehmen und Aus-/Weiterbildungseinrichtungen
- Berufsschullehrpersonal
- Freiberufliche Dozenten, Trainer und Coaches
- Teilnehmer/Absolventen berufs- und wirtschaftspädagogischer Aus-/Fort-/Weiterbildungen, v.a. Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO), Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge IHK oder Geprüfter Berufspädagoge IHK

Projektaktivitäten (Auswahl):

Folgende Schwerpunkte wurden innerhalb des Projektes umgesetzt bzw. initiiert:

- Forschung zu relevanten Problemstellungen hinsichtlich der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung sowie im Bildungssystem allgemein
- Entwicklung von geöffneten, durchlässigen, berufs- und wirtschaftspädagogischen Hochschulmodulen mit dem Ziel der Konzeptionierung/Etablierung eines „Trialen Weiterbildungsstudienganges“, wobei diese auf einem integrativen, didaktisch-methodischen Konzept für arbeitsprozess- und kompetenzorientiertes Lehren und Lernen basierten

- Erprobung und Evaluierung von Modulen des ‚Trialen Weiterbildungsstudienganges‘ in der gemeinsamen Ausbildungspraxis der Universität, der Bildungsdienstleister und der Betriebe
- Verzahnung der konzipierten, berufs- und wirtschaftspädagogischen Hochschulmodule bzw. des ‚Trialen Weiterbildungsstudienganges‘ mit den Lehramtsstudiengängen für berufliche Schulen bzw. gegebenenfalls anderen Studienangeboten und Bildungsmöglichkeiten, dabei fanden die Kompetenzstufen von DQR bzw. EQR i.S. der Entwicklung von Karrierepfaden für Aus-, Fort- und Weiterbildungspersonal Berücksichtigung

Projektsergebnisse (komprimierte Auswahl):

- Verstärkung der Verzahnung und Vernetzung der drei Lernorte in der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung: Hochschule – Bildungsdienstleister – Unternehmen
- institutionalisierte und personell-kompetenzorientierte Professionalisierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Mecklenburg-Vorpommern
- Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsebenen im Hinblick auf die Bedarfe an berufs- und wirtschaftspädagogischem Personal bzw. Berufsschullehrpersonal
- Schaffung von karrierefördernden Anreizen durch die Konzeptionierung von möglichen Doppelabschlüssen für qualifiziertes berufs- und wirtschaftspädagogisches Personal (= geprüfte berufspädagogische IHK-Abschlüsse plus universitäre Modul-Zertifikate)
- Abstimmung der Ausbildung in den durchlässigen Hochschulmodulen bzw. im ‚Trialen Weiterbildungsstudiengang‘ mit der erneuerten Berufsschullehrkräfteausbildung an der Universität Rostock bzw. in Mecklenburg-Vorpommern, auch im Sinne der angestrebten Realisierung einer Zulassungs-/Zugangsberechtigung für den Lehramtsberuf an beruflichen Schulen.

Projektpartner (Auswahl):

Im Rahmen des Projektes arbeitete das bwp-kom³-Team mit renommierten Bildungsdienstleistern aus Mecklenburg-Vorpommern als feste Partner zusammen:

- Schweriner Aus- und Weiterbildungszentrum e.V. (SAZ),
- Aus- und Fortbildungszentrum Rostock GmbH (AFZ),
- TÜV NORD Bildung GmbH Co.& KG Neubrandenburg,
- Trainings- und Fortbildungsakademie GmbH Neubrandenburg (TFA).

Kooperationspartner (Auswahl):

Neben den festen Projektpartnern kooperierte das Projektteam im Rahmen fachlicher Austausch- und Koordinierungsprozesse u.a. auch mit folgenden Institutionen:

- IHK zu Rostock, IHK zu Schwerin, IHK zu Neubrandenburg,
- Ausbildungs- und Personalleiter von Unternehmen aus Mecklenburg-Vorpommern,
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern/ Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQ M-V),
- Universität Rostock – Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB),

- Universität Rostock – Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung (ZQS),
- Unternehmerverband Rostock-Mittleres Mecklenburg sowie
- Bundesverband mittelständische Wirtschaft.

Weiterführende Informationen zum BMBF-Projekt bwp-kom³ können auf folgender Internetseite eingesehen werden: <http://www.wiwi.uni-rostock.de/bwl/wip>.

Hier sind auch tiefgreifende Einblicke in die Projektarbeit und alle relevanten Dokumente zu den Projektveranstaltungen sowie eine umfassende Linksammlung mit interessanten Publikationen zum Themenbereich ‚Qualifizierung/Professionalisierung von (über-)betrieblichem Berufsbildungspersonal‘ dokumentiert.

Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben

Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien

Der vorliegende Diskussionsband stellt ein Kompendium aus Beiträgen der dokumentierten und evaluierten Forschungs- und Entwicklungsarbeiten des BMBF-Projektes bwp-kom³ sowie wissenschaftlichen Veröffentlichungen der Projektmitarbeiter dar. Zudem werden Forschungsergebnisse aus projektbezogenen, studentischen Qualifizierungsarbeiten im Kontext des ‚Forschenden Lehrens und Lernens‘ am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik an der Universität Rostock sowie Best-Practice-Beispiele von Praxispartnern und zusätzlichen externen Unterstützern und Begleitern des Projekts dargestellt.

Hierbei diskutieren die Beiträge u.a. Kompetenzen bzw. Kompetenzentwicklungen des Berufsbildungspersonals in Bildungsdienstleistern und Betrieben sowie in diesem Kontext berufliche/(über-)betriebliche bzw. akademische Aus-, Fort- und Weiterbildungskonzepte für berufspädagogische Praktiker. Auch Übergangsmöglichkeiten und Wege des (über-)betrieblichen Berufsbildungspersonals in die Laufbahn als Berufsschullehrpersonal werden in den Blick genommen. Der Diskussionsband widmet sich zudem Bildungs- und Berufsverläufen sowie Arbeitsalltagen des Berufsbildungspersonals in Bildungsdienstleistern und Betrieben. Auch die Rolle des (über-)betrieblichen Berufsbildungspersonals als Treiber von systemischen Qualitätsprozessen institutioneller Aus-/Fort-/Weiterbildung und somit von Bildungs- und Arbeitsmarktinnovationen wird thematisiert.

Die Herausgeber des Buches erhoffen sich durch die Darstellung von Befunden und (neuen) Fragestellungen zur ‚Qualifizierung und Professionalisierung von Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben‘ eine intensivere Fortführung der Diskussion um den Stellenwert dieses Themengebietes in Wissenschaft, Wirtschaft und Politik sowie zu zukünftigen inhaltlichen Entwicklungstendenzen und Schwerpunktsetzungen.

Herausgeber/Autoren:



Diplom-Handelslehrer MARTIN FRENCH

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik der Universität Rostock; Projektmanagement bwp-kom³ (Bundesministerium für Bildung und Forschung)



Prof. Dr. ANDREAS DIETRICH

Leitung des Lehrstuhles für Wirtschafts- und Gründungspädagogik der Universität Rostock; Projektleitung bwp-kom³ (Bundesministerium für Bildung und Forschung)