

Die vielzitierte ‚neue Rolle‘ des Ausbildungspersonals – Diskussionslinien, Befunde und Desiderate

Abstract

Dem betrieblichen Ausbildungspersonal wird häufig *eine neue Rolle* zugeschrieben, d.h. Ausbilder werden zunehmend als Moderatoren, Coaches oder Lernprozessbegleiter wahrgenommen. Die Existenz einer neuen Rolle suggeriert aber auch die Abkehr von traditionellen Rollen und entsprechenden Anforderungen, Funktionen und Aufgaben. Analysen zur Stellung, Qualifikation und Rolle des Ausbilders machen jedoch – auch im Vergleich mit Darstellungen aus den 1980er Jahren – deutlich, dass sich zwar die Rahmenbedingen für das Ausbilderhandeln verändert und weiterentwickelt haben, jedoch keineswegs von einem Systembruch oder einem Paradigmenwechsel bezüglich der Ausbilderrolle gesprochen werden kann. Das Aufgabengebiet von Ausbildern ist komplexer und vielfältiger geworden, weiterhin sind zunehmend unterschiedliche Personengruppen mit der Organisation und Durchführung betrieblicher Ausbildung befasst: Die vielzitierte „neue Rolle“ des Ausbildungspersonals zeigt sich eher in multiplen Anforderungen, d. h. in Rollenpluralität und -differenzierung. Ansatzpunkte zur Bewältigung dieser Situation sind Qualifizierung und Professionalisierung und eine Aufwertung der Tätigkeit des Bildungspersonals auf betrieblicher, bildungspolitischer und letztlich auch gesellschaftlicher Ebene.

1 Die „neue Rolle“ des Ausbildungspersonals?

Vielen aktuellen Diskursen und Veröffentlichungen zur betrieblichen Bildung ist eines gemeinsam: Immer wieder wird auf eine „neue Rolle“ des (betrieblichen) Ausbildungspersonals verwiesen, die in der Regel mit dem Wandel in der Arbeitswelt, lern- und kompetenztheoretischen, didaktischen oder jugendpädagogischen Argumenten begründet wird (vgl. exemplarisch BAUER u.a. 2006). Zugespißt formuliert wird in diesen Publikationen insbesondere ein neues Verständnis betrieblichen Lernens ausgedrückt, z. B.

- von der ‚Vermittlungsdidaktik‘ zur ‚Ermöglichungsdidaktik,
- von der Fremdorganisation zur Selbstorganisation,
- vom Lehren zum Lernen,
- von der ‚Linearität des Lehrens‘ zur ‚Zirkularität des Lernens‘ oder
- von einer Didaktik des Nürnberger Trichters und ‚Kübellernens‘ zum selbstgesteuerten Kompetenzerwerb.

Dieses neue Verständnis betrieblichen Lernens führt dazu, dass das Ausbildungspersonal im Wesentlichen als Moderator von Lernprozessen, als Lernprozessbegleiter, als Coach oder als Mentor interpretiert wird und somit dem Berufsbildungspersonal ein Rollenwechsel bzw. eine Konzentration auf diese neue Rolle und ihre Herausforderungen zugeschrieben wird. Bei einem Blick in die Praxis betrieblicher Bildung, aber auch bei einer Analyse der zunehmend komplexen Rahmenbedingungen des Ausbilderhandelns, stellen sich allerdings Fragen, z.B. ob dieses Bild der Ausbilderrolle tatsächlich der real gelebten Berufsbildungspraxis in der Breite der Betriebe entspricht, ob es sich hierbei lediglich um eine Forderung bzw. Notwendigkeit aus Sicht der Betriebe und des Bildungspersonals handelt oder ob hier einer Wunschvorstellung bzw. einer normativen Setzung der Berufs- und Betriebspädagogik Ausdruck verliehen werden soll. Auch wenn wir mit dem folgenden Beitrag diese Fragen nicht grundsätzlich beantworten können und wollen, steht im Zentrum unserer Ausführungen die Überlegung, ob es sich bei der „neuen Rolle“ um einen eher diskontinuierlich verlaufenden, abrupten Rollenwechsel (z. B. vom Unterweiser zum Lernberater) und damit um ein neues Paradigma für das Bildungspersonal handelt, das vor dem Hintergrund sich dynamisch veränderter Umwelten und veränderter Arbeitsanforderungen ein neues Rollenverhalten, aber auch z. B. andere Qualifizierungs- und Professionalisierungsstrategien, fordert. Vielleicht handelt es sich aber auch um kontinuierliche Weiterentwicklungen vor dem Hintergrund bestehender und seit langem bekannter Entwicklungen, die zwar zu Differenzierungen und z. T. zu kontroversen Anforderungen an das Ausbildungspersonal führen, es aber keineswegs legitimieren, von einer grundsätzlich neuen Rolle oder gar von einem Paradigmenwechsel zu sprechen. Anhand einer Skizzierung aktueller Rahmenbedingungen und Trends und der Neudeutung und Diskussion von Thesen, die Wolfgang WITTWER vor gut 20 Jahren zur Bedeutung der Ausbildertätigkeit aufgestellt hat, soll dieser Grundfrage im Folgenden nachgegangen werden.¹

2 Rahmenbedingungen und Trends für Ausbildung und Beschäftigung

Bevor die spezifische Situation des ausbildenden Personals genauer betrachtet werden soll, ist es notwendig, die aktuellen Rahmenbedingungen und Trends für Ausbildung und Beschäftigung – und damit das Umfeld für das Ausbilderhandeln – kurz zu umreißen.

Aus der Perspektive des Beschäftigungssystems dominiert der Diskurs über das Ende des Berufs auf Lebenszeit. Standardisierte Berufe, insbesondere im Sinne eines „Lebensberufs“, und ungebrochene Erwerbsbiographien werden in der heutigen Berufs- und Arbeitswelt immer seltener. Im Zuge der Globalisierung und eines allgemeinen Trends zur Ökonomisierung scheint der Berufsbegriff durch den der „Employability“ ergänzt oder gar abgelöst zu werden. Zur Sicherung dieser Beschäftigungsfähigkeit wird vor allem auf die individuellen Anstrengungen im Zuge des lebenslangen Lernens verwiesen, die notwendig sind, um einer beruflichen Tätigkeit nachzugehen. Das Normalarbeitsverhältnis ist brüchig, und atypische und prekäre Beschäftigungsformen nehmen zu. Der bisherige Arbeitnehmer wird abgelöst

¹ Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird in der Regel auf die Nennung der weiblichen Sprachform verzichtet. Alle Aussagen beziehen sich gleichermaßen auf Ausbilder und Ausbilderinnen.

durch einen neuen Typus von Arbeitskraft, den „Arbeitskraftunternehmer“. Dieser ist gekennzeichnet durch stärkere Anforderungen an die Selbstkontrolle, die Selbstvermarktung der Fähigkeiten und die Selbstrationalisierung der gesamten Lebenssituation (VOSS 2006). Im Zuge dessen steigen auch die Anforderungen an die überfachlichen Qualifikationen der Beschäftigten und somit an ihre soziale und kommunikative Kompetenz. Dies gilt angesichts der Internationalisierung z. B. auch für die Erwartungen an Fremdsprachenkenntnisse oder an den Erwerb einer „internationalen beruflichen Handlungskompetenz“ (BORCH u.a. 2003).

Im Hinblick auf den technischen Fortschritt entwickelt sich die Informatisierung von Arbeit und Gesellschaft rasant weiter. Nahezu alle Lebensbereiche sind inzwischen durchdrungen von Informations- und Kommunikationstechnologien, und in der Arbeit werden immer mehr Tätigkeiten von Computersystemen übernommen und / oder gesteuert. Der routinierte Umgang mit netzgestützten Systemen wird nicht nur in der Produktion, sondern auch im Rahmen der Bildung (E-Learning; Lernen im Web 2.0) zunehmend vorausgesetzt. Im Zuge dieser Entwicklung verändert sich auch die Wissensbasis beruflichen Handelns. Wissensintensive Tätigkeiten und Dienstleistungen mit hohen Anteilen theoretischen Wissens nehmen zu. Um über berufliches Handeln am Markt Schritt halten zu können, ist jedoch nach wie vor dessen Verschränkung mit dem impliziten oder Erfahrungswissen von entscheidender Bedeutung. Zur Bewältigung und Sicherung diesen allgemeinen Wissenszuwachs werden daher in vielen Betrieben Instrumente des Wissensmanagements eingeführt (ZINNEN 2006). Für die berufliche Bildung bedeuten diese Entwicklungen nicht nur neue Lern- und Arbeitsformen, sondern z. B. auch die Weiterentwicklung des Prüfungswesens.

Was das Bildungssystem und die Bildungspolitik betrifft, so fällt zum einen die nach wie vor gespannte Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt ins Gewicht. Veränderte Lernvoraussetzungen bei den Ausbildungsanwärter(inne)n, verbunden mit dem Mangel an Ausbildungsplätzen, aber auch der schon abzusehende und in einigen Regionen und Branchen bereits bestehende Fachkräftemangel führen zu einer besonderen Problematik bei der Akquise und Auswahl des geeigneten Nachwuchses sowie bei dessen anschließender Förderung und Entwicklung. Vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge (im Schnitt etwa jeder fünfte neu abgeschlossene Vertrag) sind ein bildungspolitisches Problem (QUANTE-BRANDT 2005), das sich durch die Aussetzung der Ausbildereignungsverordnung 2003 noch verschärft hat (vgl. ULMER/ JABLONKA 2008, 67).

Der Wechsel von funktions- zu prozessorientierten Leitbildern in der Organisation der Betriebe hat zu einer umfassenden Reorganisation aller Unternehmensbereiche geführt. Im Zuge der Einteilung in selbständig wirtschaftende Organisationseinheiten muss sich auch das betriebliche Bildungswesen strategisch neu positionieren oder wird ganz ausgelagert (Outsourcing); zunehmend ist eine Externalisierung der Bildungsfunktion in Verbände und Netzwerke zu beobachten (DIETRICH 2004). Betriebliche Bildungsangebote stehen unter dem Zeichen eines kostenorientierten Dienstleistungsgedankens, wobei ökonomische Rahmenbedingungen den pädagogischen Gestaltungsraum häufig limitieren (vgl. ARNOLD 1997, 25). So führt beispielsweise die Frage nach der ‚Produktivität‘ der Ausbilder(innen) häufig zur Übertragung weiterer Aufgaben, auch weil sich die Erträge von Ausbildungstätigkeit im

betrieblichen Controlling nur wenig in Zahlen ausdrücken lassen. Die Notwendigkeit, auch innerbetrieblich Ausbildungsmarketing zu betreiben, wird schließlich durch den steigenden internationalen Wettbewerb weiter erhöht. Durch den Vergleich mit multinationalen Unternehmen sowie Fusionen im Zuge der Globalisierung steht die Ausbildung nach deutscher Tradition inzwischen unter höchstem Legitimations- und Kostendruck (vgl. FROMMBERGER 2005, 14).

Durch die Annäherung der nationalen Bildungssysteme im Zuge der Europäisierung (Bologna- und Kopenhagen-Prozess) steht das Duale System deutscher Prägung zunehmend in Konkurrenz zu anderen, vorrangig schulischen und hochschulischen Bildungsgängen (z.B. Bachelor) und muss seine Leistungsfähigkeit immer wieder erweisen, z. B. im geplanten Large Scale Assessment zur vergleichenden Bewertung europäischer Bildungssysteme („Berufsbildungs-Pisa“). Einerseits forciert zwar die EU im Kontext der Qualitätssicherung beruflicher Bildung seit Jahren die Qualifizierung des Bildungspersonals in Unternehmen und Bildungseinrichtungen (vgl. FAHLE/ THIELE 2003). Andererseits führen aktuelle bildungspolitische Programme, z. B. zur Verbesserung von Transparenz, Durchlässigkeit und Mobilität oder gar zur Erprobung von Leistungspunktesystemen, zu neuen Anforderungen an die Akteure in der Berufsbildung, z. B. hinsichtlich der Konzipierung und Umsetzung von einzeln zertifizierbaren, kompetenzorientiert gestalteten Lerneinheiten (z. B. DIETRICH u.a. 2008) und möglicherweise zu weitreichenden strukturellen Änderungen im Ausbildungssystem. Das Berufsbildungsgesetz von 2005 ermöglicht, umfassende Anteile einer Berufsausbildung im Ausland zu absolvieren, z. B. im Rahmen grenzüberschreitender Verbundausbildung. Die berufliche Bildung in Deutschland wird sich weiter internationalisieren (müssen) hinsichtlich der Curricula bzw. zu erwerbender Kompetenzen, der Institutionen und Lernorte und der Strukturen des Bildungssystems.

3 Thesen zur Stellung, Qualifikation und Rolle des Ausbilders 1987 und heute

Angesichts dieser hier grob skizzierten aktuellen Rahmenbedingungen für Berufsbildung und Beschäftigung stellt sich nun die Frage, ob diese Entwicklungen so neuartig und radikal sind, dass sie in Bezug auf das Ausbilderhandeln einen Paradigmenwechsel und die Übernahme einer „neuen Rolle“ (und damit implizit ein Verlassen der „alten Rolle“) verlangen. Zur Beurteilung liegt es nahe, den Vergleich mit einer früheren Situation zu suchen. Allerdings gibt es in der Berufsbildung resp. in der Berufsbildungs- und Qualifikationsforschung keine jährliche empirische Bestandsaufnahme zu dem hier im Fokus stehenden engeren Zusammenhang zwischen Stellung, Qualifikation und Rolle des Ausbilders; Anhaltspunkte können jedoch auch frühere Empfehlungen und Aussagen zur Stellung der Ausbilder(innen) geben. Eine Fülle an historischen Dokumenten bieten beispielsweise PÄTZOLDS Bände zur Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752-1996 (PÄTZOLD 1997). Darin finden sich auch Überlegungen zur Stellung, Qualifikation und Rolle des hauptamtlichen Ausbilders, die Wolfgang WITTEW 1987 anstellt und die hier exemplarisch herangezogen werden sollen. Ähnlich wie wir heute machte sich WITTEW damals Gedanken um die

Zukunft der Ausbilderrolle, die er durch die Neuerungen seiner Zeit, wie z.B. die Einführung handlungsorientierter Ausbildungsordnungen, unter großem Anpassungsdruck sah. Unter der Leitfrage „Verliert die Ausbildertätigkeit an Bedeutung?“ veröffentlichte er in einem knappen Papier fünf Thesen (WITTWER 1987, 51-52), die hier als Richtschnur dienen sollen, um die aktuelle Situation mit der damaligen zu kontrastieren und so deutlicher einzuschätzen.

3.1 Ausdifferenzierung der auszubildenden Zielgruppe

Seine erste These lautet *„Die berufliche Ausbildung von Jugendlichen ist zu einer Ausbildung junger Erwachsener geworden, die einen immer höheren Bildungsabschluß aufweisen.“* Er macht damit zunächst eine Aussage zur Zielgruppe und stellt fest, dass es den „klassischen Lehrling“ als 15jährigen Hauptschüler nicht mehr gebe. Gerade 1% der Auszubildenden erfüllten noch dieses Kriterium. Es sei ein Trend zu höheren Schulabschlüssen zu verzeichnen und damit auch zu einem steigenden Durchschnittsalter, das nun bei über 18 Jahren liege. Die Herausforderung für den Ausbilder bestehe darin, dass er es mit Menschen zu tun habe, die nicht mehr „wie Jugendliche (Kinder)“ behandelt werden könnten und deren Bildungsabschluss häufig höher sei als der des Ausbilders.

Betrachtet man die aktuelle Situation, so hat sich die Sachlage nicht wesentlich gewandelt. Im Gegenteil, sie hat sich nur noch weiter zugespitzt: Der Anteil der Auszubildenden mit Hauptschulabschluss ist seit den 1970er Jahren kontinuierlich zurück gegangen und die schulische Vorbildung im Durchschnitt gestiegen (UHLY/ ERBE 2007). 1970 hatten 79% der Auszubildenden einen Hauptschulabschluss, die übrigen einen Realschulabschluss. Studienberechtigte waren kaum vertreten. Im Jahr 2006 verfügen in den alten Ländern insgesamt ca. 36,5% der Jugendlichen mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag über einen Hauptschulabschluss oder keinen allgemeinbildenden Schulabschluss. Die Anteile von Auszubildenden mit Realschulabschluss und vor allem auch Studienberechtigung haben sich beträchtlich erhöht (UHLY/ LOHMÜLLER/ ARENZ 2008, 6.1). Das Durchschnittsalter liegt aufgrund der längeren Schulverweildauer mittlerweile bei 19,3 Jahren.

Was WITTWER damals pauschal für die gesamte Zielgruppe formuliert, muss jedoch je nach Region, Branche und Beruf deutlich differenziert werden. Beispielsweise variiert der Anteil der Auszubildenden mit Hauptschulabschluss deutlich über die verschiedenen Berufsbereiche. Während Hauptschüler(innen) in den Berufen der Hauswirtschaft, der Landwirtschaft und des Handwerks dominieren, sind in den Ausbildungsberufen des öffentlichen Dienstes wie auch der Freien Berufe die Anteile der Realschüler(innen) sehr hoch. Auszubildende mit Studienberechtigung sind überproportional im öffentlichen Dienst, aber auch in den Ausbildungsberufen von Industrie und Handel, sowie in den Freien Berufen zu finden (UHLY/ LOHMÜLLER/ ARENZ 2008, 6.2).

Festzustellen bleibt, dass die Zielgruppe insgesamt deutlich heterogener geworden ist. Hier spielt nicht nur die schulische Vorbildung und das Alter eine Rolle, sondern auch der kulturelle und soziale Hintergrund und damit auch die Lernvoraussetzungen, variieren heute sehr stark. Stichworte wie „Benachteiligte“, „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ oder „Aus-

bildungsreife“ scheinen jedoch zu WITTWERs Zeiten noch keine erwähnenswerte Rolle zu spielen – auch weil der Arbeitsmarkt diese Personengruppe als An- und Ungelernte besser als heute absorbieren konnte. WITTWER sieht die Gefahr einer Generationenkluft allein aufgrund der unterschiedlichen schulischen Vorbildung und weniger aufgrund der Individualisierung der Milieus und veränderter familiärer Strukturen. Die aktuelle Situation zeigt, dass die Differenzierung inzwischen weit fortgeschritten ist und seitens des Personals einer großen Flexibilität und einer entsprechenden Vielfalt pädagogischer Konzepte bedarf (Individualisierung, Differenzierung) und bis in Bereiche gesellschaftspolitischer Bildung und Erziehung mit hineinreicht (DIETRICH 2008).

Bildungspolitische Anreize und Interventionen, wie die Betonung betrieblicher Praktika im Rahmen von Übergangsmaßnahmen oder der aktuell eingeführte Ausbildungsbonus sollen angesichts des noch andauernden Ausbildungsplatzmangels eine Lösung z. B. für die kritische Situation der sogenannten „Altbewerber“ liefern. Damit ist das Ausbildungspersonal gefordert, die Ausbildungsfähigkeit vieler Jugendlicher² im Rahmen der Lehre überhaupt erst einmal herzustellen. Diese Tendenz wird sich aufgrund der demographischen Entwicklung mit dem drohenden Fachkräftemangel einerseits und den steigenden Anforderungen im Rahmen der Tertiarisierung und Modernisierung der Berufsausbildung andererseits vermutlich noch verstärken. Damit haben sich die Anforderungen an den Umgang mit jugendlichen Erwachsenen auf Kontexte erweitert, die vor 20 Jahren eher in Ausnahmefällen zur Debatte standen.

3.2 Verlagerung der Ausbildungsziele im Zuge des beschleunigten Wandels

Als nächstes kommt WITTWER auf die im selben Jahr vollzogene Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe zu sprechen und konstatiert: „*Der Ausbilder muß künftig verstärkt Qualifikationen vermitteln, die er sich selbst erst aneignen muß.*“

Die Veränderung der Ausbildungsinhalte durch die Einführung des Prinzips der Handlungsorientierung hatte ihren Ursprung in der sogenannten „Ganzheitswende“ der Berufspädagogik der 1980er Jahre. Ein wichtiger Impulsgeber war das 1974 vom Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Dieter MERTENS lancierte Konzept der „Schlüsselqualifikationen“. Als Antwort auf den sich weiter beschleunigenden technologischen Wandel hatte er gefordert, „die Anpassung an nicht Prognostizierbares selbst zum Angelpunkt bildungsplanerischer Entscheidung“ werden zu lassen (MERTENS 1974, 39) und sich von einer enumerativ-additiven Verbreiterung des Fakten-, Instrumenten- und Methodenwissens zu verabschieden. Die Ansprüche einer erweiterten Qualifizierung sowie die Frage nach den Möglichkeiten einer Förderung der Grundqualifikationen kompetenten Handelns verbunden mit der Rezeption neuerer betriebs- und personalwirtschaftlicher Konzepte führten zum Ansatz einer „Handlungsorientierten Berufsbildung“ (ARNOLD/ SCHÜSSLER 2001, 58). Gestützt auf Handlungsregulationstheorien wurden die betrieblichen Ausbildungsmethoden

² Im Hinblick auf die Entwicklung der Bewerberqualifikation der letzten 15 Jahre vergleiche die Expertenbefragung des BIBB zum Thema „Ausbildungsreife“ (EHRENTHAL/ EBERHARD/ ULRICH 2005).

darauf ausgerichtet, das Lernen an „vollständigen Handlungen“ zu ermöglichen und Kenntnisse tätigkeitsbezogen zu vermitteln. Die „Fähigkeit zu selbständigem Planen, Durchführen und Kontrollieren“ wurde mit der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe 1987 zur neuen Zielformel in der beruflichen Ausbildung und ist seitdem in den Ausbildungsordnungen fest verankert.

Wie WITTEWER beschreibt, bedeutet diese Veränderung der Ausbildungsziele, dass handwerkliche Geschicklichkeit an Gewicht verliert, während persönlichkeitsbezogene Eigenschaften „wie systematisches und analytisches Vorgehen, Eigeninitiative, Selbständigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Verantwortungsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Kreativität“ an Bedeutung gewinnen. Den Akzent statt wie bisher auf das Trainieren von Fertigkeiten (z.B. in der Lehrwerkstatt) nun auf die Förderung eigenständiger Handlungskompetenz zu legen, setzte nicht nur voraus, dass das ausbildende Personal diese Eigenschaften selbst besaß, sondern bedeutete konsequenterweise auch eine Neuausrichtung der gesamten betrieblichen Ausbildung und Neudefinition der eigenen Rolle.

Auf diese in ihren Ausmaßen kaum zu unterschätzende Herausforderung für das Ausbildungspersonal reagierte man mit landesweiten Schulungen zum Einsatz von Leittexten u.ä. (KOCH/ SELKA 1991) sowie der Entwicklung eines Modells projekt- und transferorientierter Ausbildung, genannt PETRA (vgl. HÖPFNER/ MEERTEN 1992). Schließlich wurden 1998 auch die Inhalte der Ausbildereignungsverordnung entsprechend novelliert und ein neuer Rahmenlehrplan aufgestellt, der sich an den typischen Handlungsfeldern des Ausbildungspersonals orientiert.³

Durch die Anforderungen der Prozessorientierung und des sich weiter beschleunigenden technologischen Wandels wurde der Handlungsbegriff der Ausbildung inzwischen erweitert. Wissensbasierte, wissenskombinierende und wissenschaftende Dienstleistungen und Tätigkeiten nehmen in allen Berufen zu und verlangen nach Orientierung in zunehmend komplexeren Prozessen. Die Förderung übergeordneter, berufsübergreifender kognitiver und sozialer Kompetenzen, die lebenslanges (Um-)Lernen ermöglichen, gewinnt weiter an Gewicht (vgl. BAETHGE u.a. 2006). Die 1997 entwickelten IT-Berufe tragen den veränderten gesellschaftlich-betrieblichen Rahmenbedingungen zum einen durch flexible Strukturmodelle mit verbindlichen und frei wählbaren Ausbildungsinhalten und Geschäftsprozess- und Kundenorientierung Rechnung; zum anderen können die Betriebe seitdem die im Einzelnen zu vermittelnden Techniken und Verfahren aus ihrer Praxis heraus selbst bestimmen; die Ausbildungsordnungen werden technikneutral formuliert. Mit der erhöhten Flexibilität dieser „gestaltungsoffenen“ Ausbildungsordnungen erhöhen sich jedoch auch die Anforderungen an das ausbildende Personal, das nun die betrieblichen Abläufe viel stärker in die Ausbildung einbeziehen und die Ausbildungsaufgaben kontinuierlich entsprechend anpassen muss (BAHL u.a. 2004). Die dafür erforderliche „Prozesskompetenz“ müssen sich viele erst mü-

³ Leider weisen viele Rückmeldungen über die Praxis der Kurse und eher unsystematisch vorgenommene Einblicke und Analysen der betrieblichen Praxis jedoch darauf hin, dass trotz angebotener guter didaktischer Konzepte vorsichtige Skepsis bezüglich einer tatsächlich allgemein verbreiteten Ausbildungspraxis nach handlungsorientierten Prinzipien angezeigt ist (vgl. beispielhaft LAUTERBACH/NESS 2000).

sam erschließen. Zudem führt die Integration fachübergreifender Inhalte, z. B. wirtschaftliches Denken und Handeln, Kundenorientierung, Qualität oder Umweltschutz in die Curricula dazu, dass das Ausbildungspersonal zuerst erst einmal selbst entsprechende Qualifikationen erwerben muss. Dies gilt auch z. B. für Aspekte wie Berufsorientierung oder Lernkompetenz, die eng mit dem Gedanken der Employability verbunden sind.

So lässt sich konstatieren, dass WITTWERs These von 1987 nichts an Aktualität eingebüßt hat, insbesondere auch hinsichtlich der Erwartungen an eine zunehmende Internationalisierung beruflicher Ausbildung. Die Anforderungen an die Anpassungsfähigkeit des Personals und dessen neue Rollendefinition als Lernbegleiter haben sich durch die Einführung der Prozessorientierung sogar eher noch erhöht, wobei aufgrund der 20jährigen Erfahrungen des Ausbildungspersonals mit dem Konzept der Handlungskompetenz die derzeitig vorbereitete Umstellung von Bildungsgängen und Curricula auf Kompetenzorientierung und Output-Steuerung dem betrieblichen Ausbildungspersonal eher weniger Schwierigkeiten machen sollte.

3.3 Spannungsverhältnis von Arbeits- und Lernorten in der betrieblichen Bildung

In seiner dritten These kommt WITTWER auf das Verhältnis von betrieblichen Arbeits- und Lernorten zu sprechen. Angesichts der Einrichtung von Lehrwerkstätten und Werksschulen in industriellen Großbetrieben, aber auch der überbetrieblichen Bildungsstätten für die KMU des Handwerk beobachtet er eine für die Qualifikation des hauptamtlichen Ausbildungspersonals problematische Abwendung von der charakteristischen Form der Ausbildung „vor Ort“, d.h. der Einheit von Arbeiten und Lernen: *„Durch die Trennung von Ausbildung und Arbeit wird der Ausbilder von der aktuellen wissenschaftlich-technischen Entwicklung in seinem Beruf abgekoppelt.“*

Hier wird der wechselhafte Diskurs zum Lernen in der Arbeit seit den 1950er Jahren sichtbar (BOSCH 2003). Nachdem die Errungenschaft der dualen Berufsausbildung zunächst gerade darin lag, über die Einführung der Lehrgangsmethode die betriebliche Ausbildung zu systematisieren und qualitativ aufzuwerten (vgl. HAHNE 2003), lässt sich an WITTWERs Bedenken bereits der Beginn des gegenläufigen Trends zum arbeitsintegrierten Lernen erkennen. Im Zuge der Wirtschaftsmodellversuche der 1990er Jahre zum „dezentralen Lernen“ wurden direkt in den Fertigungshallen einzelner Industriebetriebe Lernstationen für Auszubildende eingerichtet, um Arbeit und Lernen wieder enger miteinander zu verzahnen. Auf diese Weise sollte die Aktualität der Ausbildungsinhalte besser gewährleistet und nicht zuletzt auch die Einarbeitungszeit der Auszubildenden nach Abschluss der Lehre durch Verringerung der Transferproblematik verkürzt werden.

Die Gefahr der Abkopplung des hauptamtlichen Personals vom technischen Fortschritt in der betrieblichen Praxis ist ein inzwischen langjährig bekanntes Problem, dem, wie WITTWER aufzeigt, durch kontinuierliche fachliche Weiterbildungsmaßnahmen immer nur mit zeitlicher Verzögerung und dadurch ungenügend begegnet werden kann. Viele Betriebe versuchen es mit Jobrotation, indem Fachkräfte aus den Fachabteilungen vorübergehend in das betriebliche

Bildungswesen wechseln (RÖBEN 2006). Zugleich reduziert die Einführung der prozessorientierten Ausbildungsordnungen die Funktion der Lehrwerkstatt als eigentlichem betrieblichen Lernort inzwischen weiter.⁴ Die Forderung, die Ausbildung an den eigentlichen betrieblichen Leistungsprozessen auszurichten, um so die Aktualität der Ausbildungsinhalte zu gewährleisten, führt zudem zu einer neuen Aufgabenaufteilung zwischen den beteiligten Akteuren. In mittleren und großen Betrieben der Industrie verlagert sich die Ausbilderfunktion von einigen wenigen zentralen Personen (dem hauptamtlichen Personal im betrieblichen Bildungswesen) auf eine Vielzahl an beteiligten Personen in den Fachabteilungen: die häufig als „Ausbildungsbeauftragte“ bezeichneten ausbildenden Fachkräfte. Dabei wird die Fachlichkeit des nebenberuflich ausbildenden Personals aufgewertet, während das hauptamtliche Personal stärker koordinierende Aufgaben übernimmt (vgl. GROTENSOHN 2008, 41).

Interessant ist, dass WITTWER angesichts der Ausbildung an verschiedenen Lernorten die „Aufsplittung der Ausbildertätigkeit“ beklagt: „Es gibt Ausbilder für Theorie-Unterricht und für praktische Unterweisung, für die Ausbildung in der Lehrwerkstatt und für die Ausbildung ‚vor Ort‘. Jeder dieser Ausbilder ist nur für einen (eng) begrenzten Ausbildungsbereich zuständig, wobei er nach einem festgelegten Plan sich wiederholende Tätigkeiten ausführt.“

Von diesen klar geregelten Routinen kann in Zeiten des Bildungsmanagements und erhöhten Kostendrucks inzwischen kaum noch die Rede sein. Das hauptamtliche Personal ist mit einer Vielzahl von Rollenanforderungen konfrontiert und zahlenmäßig in vielen Betrieben reduziert worden. Während WITTWER die Tätigkeit des nebenamtlichen Ausbilders durch die von ihm skizzierten Entwicklungen „weniger berührt“ sah und sich in seinen Ausführungen nur auf das hauptamtliche Personal bezog, müssen Qualifizierungsansätze heute die Breite der Zielgruppe berücksichtigen. Zwar wurde dieser enge Blickwinkel bereits in den 1990er Jahren im Rahmen eines BIBB-Forschungsprojekts zu den ausbildenden Fachkräften moniert (STEINBORN 1999, 111); im Zuge der Einführung der Prozessorientierung dürfte sich die Lage jedoch weiter verschärft haben und die Ausbildungs- und Qualifizierungsfunktion in unterschiedliche betriebliche Tätigkeiten integriert sein, z. B. auch von Führungskräften (vgl. ARNOLD 1997, 95f.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass WITTWERs These zwar nach wie vor Gültigkeit besitzt, das hauptamtliche Personal inzwischen jedoch kaum noch den Anspruch an sich stellt, mit dem beschleunigten Technologiewandel Schritt halten zu können. Stattdessen besteht die aktuell angestrebte Lösung darin, die Aufgaben zwischen den verschiedenen Akteuren stärker zu differenzieren und die Ausbildung so früh wie möglich in die eigentlichen Arbeitsprozesse zu verlagern.

3.4 Stellenwert beruflicher Erstausbildung im Kontext lebenslangen Lernens

In seiner vierten These geht WITTWER auf die „Qualifikationsoffensive“ für Arbeitslose und Beschäftigte seiner Zeit ein, die zu einem Synonym für Weiterbildung geworden sei, denn die

⁴ Allerdings stellt sich das didaktische Problem, dass in vielen Bereichen Arbeitsprozesse nicht mehr anschaulich organisiert und somit nicht mehr direkt als Lerngelegenheit zu erschließen sind.

Erst-Qualifikation sei darin nicht einbezogen: „Weil die berufliche Weiterbildung an Bedeutung gewinnt, nimmt die Bedeutung der Ausbildertätigkeit ab.“ Aus der damals sich allseits verbreitenden Einsicht, dass die Ausbildung „nicht mehr Garant einer lebenslangen Berufskarriere, sondern nur noch Hilfe zum Einstieg in eine Berufslaufbahn“ sein kann, zieht WITTWER den Schluss: „Die eigentliche Berufskarriere hängt künftig von der beruflichen Weiterbildung ab.“ Für den Ausbilder heiße das in der Konsequenz, dass er seine Stellung als „wichtigster Träger der beruflichen Qualifizierung“ verliere und diesen Rang an den Weiterbildungsdozenten abtrete.

Die - insbesondere in der gewerblich-technischen Ausbildung der Industrie - herausragende Figur des Ausbilders hat sicherlich im Zuge der breiten Hinwendung zu Weiterbildung und entsprechenden Programmen an Aufmerksamkeit und Wertschätzung verloren. Dafür ist jedoch nicht allein die Tatsache des steigenden Weiterbildungsbedarfs im Zuge des beschleunigten Technologiewandels verantwortlich zu machen, sondern auch die allgemeine Bildungsexpansion und die zunehmende Konkurrenz des dualen Systems mit anderen Bildungsgängen. Eine Vielzahl an Kontextfaktoren, wie z.B. auch die wirtschaftliche Situation der Betriebe in Deutschland und die demografische Entwicklung, spielen eine Rolle dafür, dass der Ausbildungsmarkt in den letzten 20 Jahren spürbar an Stabilität verloren hat. Im Hinblick auf die Stellung des Ausbilders lässt sich dieser gesellschaftliche Bedeutungsverlust sicherlich am unmittelbarsten an der Aussetzung der Verpflichtung der Betriebe zum Nachweis der Ausbildereignung von 2003 ablesen. Aufgrund des Ausbildungsplatzmangels empfinden es viele Betriebe mittlerweile als „soziales Engagement“ und erhalten staatliche Fördergelder, wenn sie ausbilden, was der Wertschätzung für die Funktion des ausbildenden Personals nicht unbedingt zuträglich sein muss.

Auch wenn sich die Anerkennung für das Ausbildungspersonal mit dem bald spürbaren Fachkräftemangel wieder erhöhen dürfte, hatte WITTWER mit seiner These auch insofern Recht, als dass die Zahl der Trainer(innen) in der Weiterbildung mittlerweile weitaus die der hauptamtlichen Ausbilder(innen) übertrifft.⁵ Aus seinen Beobachtungen zur steigenden Bedeutung von Weiterbildung zieht er jedoch vorschnell Schlüsse für die pädagogische Bedeutung der Ausbildertätigkeit. Mit der Formulierung „Hilfe zum Einstieg in eine Berufslaufbahn“ wertet er diese Aufgabe recht gering. Man kann die Argumentation auch umkehren

⁵ Leider liegen uns hierzu keinerlei Vergleichszahlen vor. Sie wären auch empirisch schwer zu ermitteln, da es sich bei beiden Funktionen bislang um keine offiziell geregelten Berufsbilder handelt, und viele Trainer in der Weiterbildung freiberuflich tätig sind. Rund 756.000 Personen über alle Ausbildungsbereiche hinweg waren im Jahre 2006 zumindest offiziell als verantwortliche Ausbilder(innen) ihres Betriebes registriert (BMBF: Berufsbildungsbericht 2008, Kap. 4.1.2, 193). Angesichts der Vielzahl der KMUs wird darunter jedoch nur ein kleinerer Prozentsatz tatsächlich hauptamtlich als Ausbilder(in) beschäftigt sein. Nach Schätzungen des BIBB sind rund 94% des Ausbildungspersonals nebenberuflich mit der Ausbildung beschäftigt. Zahlen zur gesamten Breite des Ausbildungspersonals, inklusive der nebenberuflich tätigen Fachkräfte beruhen aktuell nur auf Schätzungen im Vergleich zu früheren Hochrechnungen aus dem Jahre 1991/92 und belaufen sich auf sechs bis acht Millionen Personen. Eine BIBB/IAB-Erhebung mit einer Strukturanalyse zum betrieblichen Ausbildungspersonal liegt bereits 16 Jahre zurück. 1991/92 wurden unter den rund 33 Millionen Erwerbstätigen rund 5,3 Millionen Personen ermittelt, zu deren Tätigkeit auch das Ausbilden von Lehrlingen im Betrieb gehört. Dies läuft auf 16 % aller Beschäftigten hinaus (BAUSCH 1997). Brigitte SCHMIDT-HACKENBERG bezeichnete sie aufgrund dieser Zahlen damals als „Lehrer der Nation“ (1999, 7).

und positiv formulieren: Das Konzept des lebenslangen Lernens relativiert nicht die Bedeutung der ersten Ausbildungsphase und damit der Sozialisation in einem Beruf, sondern unterstreicht die hohe Bedeutung des ausbildenden Personals für die entsprechende Ausrichtung der Motivation bei den Auszubildenden. Ausbilder schaffen Rahmenbedingungen für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz und der entsprechenden Lernkompetenz – somit wird in der Berufsausbildung ein wesentlicher Grundstein für die Bewältigung unterschiedlicher Anforderung in der Berufsbiographie junger Erwachsener gelegt.

3.5 Fachlichkeit und zukünftiges Rollenkonzept

Als Konsequenz aus der dritten und vierten These setzt sich WITTWER in seiner letzten These mit zusätzlichen Arbeitsfeldern auseinander, die nicht nur die fachliche Aktualität des Ausbilders gewährleisten, sondern auch seine Stellung im Betrieb an sich wahren sollen. Eigentlich ist es eher ein Appell an die Praxis als eine These: *„Dem Ausbilder müssen künftig Aufgaben außerhalb des Ausbildungsbereiches übertragen werden, damit seine fachliche Dequalifizierung verhindert wird.“*

Er spricht die Weiterbildung des Ausbildungspersonals selbst an und verweist auf dessen Doppelrolle als Fachmann und Pädagoge. Um als Pädagoge im Betrieb überhaupt gefragt zu sein, sei die Fachlichkeit von zentraler Bedeutung, und diese könne sich der Ausbilder zukünftig nur erhalten, wenn er auch als Fachdozent in der betrieblichen Weiterbildung tätig werde. Eine zweite Möglichkeit sei die verstärkte Zusammenarbeit mit den Fachabteilungen, wozu er u.a. die „praktische Betreuung der Auszubildenden während ihres Einsatzes in diesen Abteilungen“ und einen „begrenzten Arbeitseinsatz in den Abteilungen (job rotation)“ zählt.

Für beide Vorschläge WITTWERS gibt es inzwischen Beispiele. Auch werden die Grenzen zwischen Aus- und Weiterbildung längst nicht mehr so scharf gezogen. Viele Trainer vereinen Aus- und Weiterbildungstätigkeiten in ihrem Profil. Die Rolle der Fachlichkeit wird kontrovers diskutiert. Während die einen durch die Aufgabenerweiterung die Anforderungen an den hauptamtlichen Ausbilder in allen Dimensionen seines Tuns steigen sehen, gibt es auch Stimmen, die im Zuge der bereits erwähnten „Aufsplittung“ für eine Rollendifferenzierung plädieren. So spricht einiges dafür, dass sich die Autorität des hauptamtlichen Ausbildungspersonals von der Unterweisung stärker auf sogenannte Sekundärprozesse wie die Steuerung von Projekten, den Umgang mit Qualitätssicherungsinstrumenten, das interne und externe Ausbildungsmarketing verlagert (vgl. BAHL 2008, 9). Dafür steigen die Anforderungen an die berufspädagogischen und sozialen Kompetenzen der ausbildenden Fachkräfte. Diese können mittlerweile mit denen verglichen werden, die bislang an das hauptamtliche Personal gestellt wurden (vgl. DAUSER/ RÜMPKER/ SAILMANN 2006, 80; CRAMER 2000).

4 Konsequenzen für die Professionalisierung und Qualifizierung des Ausbildungspersonals und die „neue“ Rolle

Die bisherigen Überlegungen haben gezeigt, dass eine monistische Perspektive, die die Existenz *einer* „neuen Rolle“ suggeriert, den komplexen Umfeldbedingungen des Ausbilderhandelns nicht gerecht wird. Zudem haben sich diese Umfeldbedingungen keineswegs diskontinuierlich oder in rasanten Umbrüchen verändert, sondern mit unterschiedlichen Dynamiken weitgehend kontinuierlich entwickelt. So überrascht es keineswegs, dass die Thesen WITTWERs aus den 1980er Jahren auch für die heutige Diskussion noch wichtige Anknüpfungspunkte liefern und wesentliche Hinweise für die Analyse der Stellung des Ausbildungspersonals geben. Aus unserer Sicht übernimmt das betriebliche Bildungspersonal heutzutage in der Regel multiple Rollen, d. h. die aktuelle Situation ist durch Rollenpluralität und –differenzierung gekennzeichnet. Den nach WITTWER drohenden Bedeutungsverlust für den Ausbilder respektive die Ausbildertätigkeit sehen wir allerdings nicht, sofern es gelingt, eine weitere Professionalisierung dieser Personengruppe zu erreichen. Zu beachten ist jedoch, dass das Ausbildungspersonal sich als äußerst heterogene Gruppe (z. B. hinsichtlich betrieblicher, außer- und überbetrieblicher Einbindung; Selbstverständnis; pädagogischer und fachlicher Formalqualifikation) zeigt, so dass nicht nur das betriebliche und/oder hauptamtliche Personal („der Ausbilder“) im Fokus von Professionalisierungs- und Qualifizierungsansätzen stehen darf; Angebote auf mehreren Ebenen sind nötig.

Professionalisierung kann einerseits über den Weg der Qualifizierung erfolgen – dieser Aspekt meint sowohl die pädagogische Seite des Ausbilderhandelns als auch die fachliche und berücksichtigt eine neue Fachlichkeit und Prozesskompetenz des Bildungspersonals. Ausbilder benötigen ein pädagogisches Handlungskonzept und ein differenziertes Methodenrepertoire. Neben didaktische Kompetenzen tritt die Fähigkeit zu Erziehung, Menschenführung, Motivierung, aber auch die Fähigkeit, Auszubildenden Orientierung bezüglich ihrer Berufs- und Lebensplanung und internationalisierter Arbeitsanforderungen zu geben. Im Kontext lebenslangen Lernens ist die Berufsausbildung Startpunkt und Grundlage und die Entwicklung von Lernkompetenz ein wesentliches Lernziel. Ausbilder werden dabei verstärkt wieder zu Lernenden und zu Vorbildern. Das – durchaus bedeutsame – Konzept des Lernprozessbegleiters ermöglicht ein Lernen, bei dem sich beide Seiten eher als Partner erleben können. Ausbilder brauchen verstärkt Techniken zur Selbstorganisation und –reflexion sowie zur Wissensaneignung und -erweiterung (z. B. hinsichtlich internationaler beruflicher Handlungskompetenz) und eine entsprechende Ambiguitätstoleranz, um Rollenpluralität und -konflikte bewältigen zu können. Somit werden die notwendigen Kompetenzbündel des haupt- und nebenberuflich ausbildenden Personals umfassender und z. T. homogener. Auch wenn die Wiedereinführung von Mindeststandards der formalen berufspädagogischen Ausbilderqualifikation mit einer novellierten AEVO bevorsteht, müssen neben Möglichkeiten zur Differenzierung und Individualisierung des Qualifizierungsangebots auf spezifische Bedarfe auch Konzepte der kontinuierlichen Weiterbildung in den Blick genommen werden. Die Einführung des modularisierten und individualisierbaren Fortbildungsberuf „Berufspädagoge IHK“ ist hier ein wichtiger Schritt, wobei die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Stufen

fachlicher und berufspädagogischer Qualifizierung durch entsprechende Anrechnungsmodalitäten bis in die Hochschulen hinein noch verbessert werden kann. Eine formale Qualifizierung des Bildungspersonals, auch unter Anrechnung informell erworbener Kompetenzen, insbesondere aber durch Fortbildungsberufe oder Hochschulstudiengänge kann zudem zur Aufwertung des Ausbilderstatus in betrieblicher, bildungspolitischer und letztlich auch gesellschaftlicher Perspektive führen.

Professionalisierung kann andererseits durch verstärkte Kooperation, Vernetzung und berufsständische Organisation dieser Personengruppe erfolgen. Insbesondere hauptamtliche Ausbilder in betrieblichen wie über- und außer-betrieblichen Bildungszentren sind auf enge Zusammenarbeit mit (Referenz)betrieben angewiesen und übernehmen wichtige Vernetzungsaufgaben, die weit über die Lernortkooperation der dualen Partner hinausgehen (können). Innerbetrieblich umfasst dieser Aspekt auch die zunehmend bedeutsamer werdende organisatorische und personelle Verknüpfung von Organisations- und Personalentwicklung, Innovationsförderung und Aus- und Weiterbildung, wie sie z. B. in Konzepten zur Lernenden Organisation zu finden ist. Für diese und andere „Aufgaben neuen Typs“ sind bei Ausbildern noch keine Routinen vorhanden – betriebs und lernortübergreifender Erfahrungsaustausch im Rahmen regionaler Netzwerke ist hier eine Handlungsoption. Erste Erfahrungen zeigen, dass mit diesem Ansatz eine kooperative Entwicklung reflexiver Handlungskompetenz unterstützt werden kann, die wiederum eine Vernetzung und den Informationsaustausch über Portale etc., wie z. B. „FORAUS.DE“, impliziert.

Schließlich ist auch die kulturelle und gesellschaftliche Funktion des ausbildenden Personals stärker zu betonen und somit auch die Wahrnehmung und das Selbstverständnis dieser Personengruppe zu fördern. Betriebliche Bildung leistet einen wichtigen gesellschaftlichen Auftrag. Vor diesem Hintergrund ist die pädagogische Arbeit des Ausbildungspersonals aufzuwerten, in aktuellen Rollenbeschreibungen aufzugreifen und durch umfassende Qualifizierungs- und Professionalisierungsansätze sicherzustellen.

Literatur

ARNOLD, R. (1997): Betriebspädagogik. 2., überarb. und erw. Auflage. Berlin.

ARNOLD, R./ SCHÜSSLER, I. (2001): Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: FRANKE, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld, 52-74.

BAETHGE, M./ BAETHGE-KINSKY, V./ HOLM, R./ TULLIUS, K. (2006): Dynamische Zeiten – langsamer Wandel: Betriebliche Kompetenzentwicklung von Fachkräften in zentralen Tätigkeitsfeldern der deutschen Wirtschaft. Endbericht. Göttingen: Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen. Online: <http://www.sofi-goettingen.de/index.php?id=584> (06.07.08).

BAHL, A./ KOCH, J./ MEERTEN, E./ ZINKE, G. (2004): Was bedeutet prozessbezogen ausbilden? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33 (2004), H. 5, 10-14.

BAHL, A. (2008): Ansatzpunkte für die Unterstützung des betrieblichen Ausbildungspersonals in Europa. Vorläufige Ergebnisse der EU-Studie EUROTRAINER und der Erhebung in Deutschland. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Potenziale mobilisieren. Veränderungen gestalten. Dokumentation des 5. BIBB-Fachkongresses 2007. (CD-ROM) Bielefeld, 1-10.

BAUER, H. G./ BRATER, M./ BÜCHELE, U./ DUFTER-WEIS, A./ MAURUS, A./ MUNZ, C. (2006): Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. Bielefeld.

BAUSCH, T. (1997): Die Ausbilder im dualen System der Berufsbildung. Eine Strukturanalyse des betrieblichen Ausbildungspersonals. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92. Bielefeld.

BORCH, H./ DIETRICH, A./ FROMMBERGER, D./ REINISCH, H./ WORDELMANN, P. (2003): Internationalisierung der Berufsbildung. Strategien – Konzepte – Erfahrungen – Handlungsvorschläge. Bielefeld.

BOSCH, G. (2003): Betriebliche Reorganisation und neue Lernkulturen. In: BSIRSKE, F. (Hrsg.): Wissen ist was wert: Wissensmanagement. Hamburg, 118-129.

CRAMER, G. (Hrsg.) (2000): Aufgaben und Stellung des Ausbilders. Zeitgemäßes Ausbilden in Betrieben. Köln.

DAUSER, D./ RÜMPKER, W./ SAILMANN, G. (2006): Modernisierungserfolge sichern mit externem Ausbildungsmanagement. In: WESTHOFF, G. (Hrsg.): Gestaltung der Flexibilitäts-spielräume in der Berufsbildung: Auszubildende Fachkräfte und selbstorganisiertes Lernen. Konstanz, 79-90.

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

DIETRICH, A. (2004): Externalisierung betrieblicher Bildungsarbeit und Kompetenzentwicklung in Netzwerke und Verbände - 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./ FROMMBERGER, D./ MEERTEN, E./ MILOLAZA, A./ REINISCH, H. / SCHILLER, S. (2008): Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung – Pilotinitiative und berufs- und wirtschaftspädagogisch relevante Fragestellungen, in: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 14, 22 S. – Online: http://www.bwpat.de/ausgabe14/milolaza_et al_bwpat14.shtml (06.07.08).

EHRENTHAL, B./ EBERHARD, V./ ULRICH, J. (2005): Ausbildungsreife – auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors. Internet-Veröffentlichung vom 28.10.2005, Online: <http://www.bibb.de/de/21840.htm> (06.07.08).

FAHLE, K./ THIELE, P. (2003): Der Brügge-Kopenhagen-Prozess - Beginn der Umsetzung der Ziele von Lissabon in der beruflichen Bildung, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 32, H. 4, 9-12

FROMMBERGER, D. (2005): Der Betrieb als Lernort in der Berufsausbildung in Deutschland – Kennzeichnung und Analyse aus komparativer Perspektive. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 9, 18 S. – Online: http://www.bwpat.de/ausgabe9/frommberger_bwpat9.shtml (06.07.08).

GROTENSOHN, V. (2008): Thyssen Krupp Steel AG – Ausbilderqualifizierung für prozessorientierte Ausbildung. In: KURATORIUM der DEUTSCHEN WIRTSCHAFT für BERUFSBILDUNG (KWB): Qualifizieren heißt Zukunft sichern. Kompetenz und Kreativität – Faktoren des Unternehmenserfolgs. Bonn, 39-41.

HAHNE, K. (2003): Zur Bedeutung der Arbeit in Lernkonzepten der beruflichen Bildung. Ein vergleichender Blick auf die Entwicklungen in Industrie und Handwerk. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 32, H.1, 29-34.

HÖPFNER, H.-D./ MEERTEN, E. (1992): Die neue Rolle der Ausbilder verwirklichen. Salzgitter.

KOCH, J./ SELKA, R. (1991): Leittexte. Ein Weg zu selbständigem Lernen. 2. völlig überarbeitete Auflage. Berlin/Bonn.

LAUTERBACH, U./ NESS, H. (2000): Vier-Stufen-Methode oder handlungsorientierte Unterweisung? In: *Die berufsbildende Schule* 52, H. 2, 48-56.

MERTENS, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: *Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7 (1974), 36-43 - Online: <http://www.panorama.ch/files/2745.pdf> (28.04.08).

PÄTZOLD, G. (1997): Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752-1996, 2 Bde (=Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe C, Bd. 6/1 und 2), Köln, Weimar, Wien.

QUANTE-BRANDT, E. (2005): Ausbildung gestalten - Ausbildungsabbrüche vermeiden - Sozialkompetenz entwickeln. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 34, H. 6, 36-39.

RÖBEN, P. (2006): Ausbilder im lernenden Unternehmen - Ergebnisse aus einem internationalen Forschungsprojekt. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 9, 21 S. – Online: http://www.bwpat.de/ausgabe9/roeben_bwpat9.pdf (06.07.08).

SCHMIDT-HACKENBERG, B./ NEUBERT, R./ NEUMANN, K.-H. u.a. (1999): Ausbildende Fachkräfte – die unbekanntesten Mitarbeiter. Bielefeld.

STEINBORN, H.-C. (1999): Ausbildende Fachkräfte: Die versteckte Mehrheit. In: SCHMIDT-HACKENBERG, B. u.a.: *Ausbildende Fachkräfte – die unbekanntesten Mitarbeiter*. Bielefeld, 109-115.

UHLY, A./ ERBE, J. (2007): Auszubildende mit Hauptschulabschluss: vom Normalfall zur Randgruppe? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 36, H.4, 15-20.

UHLY, A./ LOHMÜLLER, L. / ARENZ, U. (2008): Schaubilder zur Berufsbildung. Strukturen und Entwicklungen in der dualen Berufsausbildung Deutschlands. Bonn: BIBB. Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_ausweitstat_schaubilder_heft-2008.pdf. (06.07.08).

ULMER, P./ JABLONKA, P. (2008): Die Aussetzung der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) und ihre Auswirkungen. Bielefeld.

VOSS, G. (2006): Debatte zur Zukunft der Arbeit. In: GDI IMPULS Herbst, 46-47.

WITTMER, W. (1987): Verliert die Ausbildertätigkeit an Bedeutung? Fünf Thesen zur Stellung und Qualifikation des hauptamtlichen Ausbilders. In: Lernfeld Betrieb 2, 5, 51-52. Wiederabdruck in: PÄTZOLD, G. (1997): Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752-1996, Bd. C/6/2. Köln u.a., Dokument 75, 474-475.

ZINNEN, H. (2006): Wissensmanagement und betriebliches Lernen. Eine Bestandsaufnahme in Ausbildungsbetrieben mit Tipps für die Praxis. Bielefeld.