

Die novellierte Ausbildereignungsverordnung (AEVO) und ihr Beitrag zur Professionalität betrieblichen Ausbildungspersonals

Abstract

Der Beitrag geht von der zentralen Rolle des betrieblichen Bildungspersonals für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz von Auszubildenden im Rahmen der Berufsausbildung aus. Vor dem Hintergrund sich wandelnder Anforderungen, die sich in der Novellierung der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) widerspiegeln, zeigt der Blick in die Qualifizierungspraxis der Ausbildung der Ausbilder, dass für die fokussierte Personengruppe durch die Teilnahme an entsprechenden Lehrgangsangeboten nur bedingt eine Grundlage für professionelles Handeln von Ausbildern geschaffen werden kann. Die durchgeführte Studie analysiert dazu, welchen Beitrag aus Anbieterperspektive die einschlägigen Qualifizierungen zu leisten vermögen und wie die Ausgestaltung exemplarisch-gewählter inhaltlichen Neuerungen der novellierten AEVO im Rahmen der Kurse erfolgt. Resümierend wird die vermutete Heterogenität in der Vermittlungspraxis der einzelnen Angebote bestätigt.

1 Ausgangspunkt und Vorüberlegungen

Im Rahmen der Neustrukturierung der AEVO wird den sich verändernden Rahmenbedingungen des Berufsbildungssystems und den damit einhergehenden veränderten Anforderungen an das Bildungspersonal umfangreich Beachtung geschenkt (vgl. AEVO 2009). Dem entgegen sind die Diskurse über die pädagogische Professionalität des Bildungspersonals immer noch vorrangig auf Lehrer bezogen (vgl. exempl. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA et al. 2009).

Nur wenige Studien widmen sich den „übrigen“ vielfältigen Gruppen des Bildungspersonals und deren Qualifizierung, wie den Ausbildern an betrieblichen und außerbetrieblichen Lernorten, Stützlehrern oder Sozialpädagogen bei Bildungsträgern, um hier nur einige anzuführen (vgl. MEYER 2008; BAHL/ DIETRICH 2008; JAHN/ DIETRICH 2011; BRATER/ WAGNER 2008).

Im Rahmen bildungspolitischer Diskussionen sprechen mehrere Indizien für eine weitere Auseinandersetzung, im Folgenden schwerpunktmäßig mit der Gruppe des betrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildungspersonals:

- Die Evaluationsergebnisse zur Aussetzung der AEVO (2003-2009) deuten darauf hin, dass Ausbildungsabbrüche und schlechte Leistungen von Auszubildenden in den Abschlussprüfungen häufiger in Betrieben auftreten, die über kein qualifiziertes Personal verfügen (vgl. ULMER/ JABLONKA 2007; ULMER 2008).

- Die Wiedereinsetzung, aber noch vielmehr die Novellierung und damit inhaltliche Veränderung hat eine notwendige Funktionserweiterung des betrieblichen Ausbildungspersonals durchaus bestätigt (vgl. ULMER/ GUTSCHOW 2009).
- Durch die Erarbeitung des berufspädagogischen Qualifikationsangebotes des Bundes „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge IHK“ und „Geprüfter Berufspädagoge IHK“ wurde ein Grundstein für die Vorbereitung auf die Übernahme komplexerer Aufgaben gelegt (vgl. BRATER/ WAGNER 2008; BLÖTZ 2010).

Die beiden letztgenannten Aufstiegsfortbildungen bilden gemeinsam mit der AEVO das triale Modell der Ausbilderqualifizierung. Dabei steht die Ausbildung der Ausbilder nach AEVO für eine Basisqualifikation haupt- und nebenberuflich tätiger Ausbilder. Gleichzeitig ist die Qualifizierung als Zulassungsvoraussetzung in den beiden Berufen Bestandteil der jeweiligen Qualifikation (vgl. BLÖTZ 2010, 17 f.). Unabhängig davon verdeutlicht auch ein Blick in die Berufsbildungsstatistik durchaus die Relevanz der weiteren Auseinandersetzung mit der Ausbildung der Ausbilder nach AEVO:

- in 2009 nahmen insgesamt 30 164 Anwärter an Ausbildereignungsprüfungen teil.
- Gleichzeitig sind von den 676 428 in Deutschland registrierten Ausbildern 346 104 Personen durch die Ausbildung der Ausbilder oder dem Abschluss einer Meisterprüfung für die Ausbildertätigkeit qualifiziert (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2010, 277 ff.).

Auch das BMBF konstatiert im aktuellen Berufsbildungsbericht: „Unerlässlich ist eine bessere Qualität der Ausbildung mit qualifizierten Ausbildern. Die verpflichtende Qualifizierung mindestens nach der Ausbildereignungsverordnung und Weiterbildung ist unverzichtbar.“ (BMBF 2011, 110).

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Vermittlung der Basisqualifikation für Ausbilder – der Ausbildung der Ausbilder nach AEVO. Die Frage, inwiefern die novellierte AEVO bzw. deren Umsetzung seitens der Anbieter eine Grundlage für professionelles Handeln von Ausbildern bilden kann, steht dabei im Mittelpunkt der weiteren Betrachtungen. Da die Inhaltserweiterungen der novellierten AEVO der Forderung nach einer notwendigen Professionalisierung der Zielgruppe des betrieblichen Ausbildungspersonals Rechnung tragen (vgl. BAHL et al. 2010), wird ein besonderer Schwerpunkt auf dem organisatorischen und inhaltlichen Anpassungsprozess der Anbieter der Qualifizierungsmaßnahmen liegen.

Dafür werden zunächst die veränderten Rahmenbedingungen vorgestellt, aus denen erweiterte Professionalisierungserfordernisse resultieren, die nicht zuletzt auch maßgebend für die Notwendigkeit einer inhaltlichen Novellierung der AEVO sind (Kap. 2). Anschließend werden die theoretischen Hintergründe und das Forschungsdesign der durchgeführten Studie vorgestellt (Kap. 3), um nachfolgend die Ergebnisse darzulegen und zu diskutieren (Kap. 4). Schlussendlich werden im Fazit erste Handlungsempfehlungen auf struktureller und wissenschaftlicher Ebene formuliert (Kap. 5).

2 Veränderte Rahmenbedingungen – Notwendigkeit der Professionalisierung

Allgemein lassen sich vielfältige veränderte Rahmenbedingungen für die Berufsausbildung konstatieren (vgl. RAUSCH 2009; KELL 2010). Auf der Makroebene bringen Strukturverschiebungen bei den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen (steigend im Dienstleistungssektor vs. sinkend in Produktionsberufen, vgl. UHLY 2007) neue Aufgaben für das Ausbildungspersonal mit sich. Auch neue Berufe und Neuordnungsverfahren (1996-2010: 82 neue Berufe und 230 Neuordnungsverfahren, vgl. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2010b) bedingen diese. Auf der Mikroebene der Unternehmen bleiben Ausbildungsplätze zunehmend häufiger unbesetzt – gleichzeitig sind die Maßnahmen auf der Mesoebene, die gemeinhin im sogenannten Übergangssystem subsummiert werden, konstant (vgl. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2010a). Darüber hinaus münden derzeit mehr Auszubildende mit Hochschulreife in das duale System (vgl. Berufsbildungsberichte der Jahre 1993-2011), so dass nicht zuletzt die Heterogenität wachsende Anforderungen an auszubildendes Personal impliziert. Vertragslösungsquoten von 21,5% (vgl. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2010a, 174) legen die Notwendigkeit nahe, Eingangsphasen in die duale Berufsausbildung zu gestalten, um insbesondere den Übergang von Schule in Ausbildung an der sogenannten 1. Schwelle zu erleichtern. Ebenso wird die duale Berufsausbildung immer mehr zur Nachwuchssicherung für die Betriebe. Die Bildungsbegleitung bis hin zur 2. Schwelle des Berufslebens wird immer wichtiger. In Betrieben mit 500 und mehr Beschäftigten wird dies insbesondere an Übernahmequoten von Auszubildenden von über 70% deutlich (vgl. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2010a, 204).

Im Rahmen einer durchgeführten Interviewstudie zur Aufgabenpluralität unterschiedlicher Ausbildergruppen in Großunternehmen im verarbeitenden Gewerbe (noch unveröffentlicht, durchgeführt durch die Autorin) verdeutlichen die Aussagen eines Ausbildungsleiters durchaus die Relevanz dieses – hier nur andiskutierten – Übergangverständnisses:

„Anfangs vor Jahren hat die schulische Kompetenz – das Wissen in Mathe, in Physik, in Deutsch etc. gefehlt. Heute kommen sehr viel mehr persönliche Kompetenzen dazu, [...] Transfer herstellen – wozu tue ich das eigentlich, sich was vorzustellen, wie wirkt das, wie wirkt sich das aus, ganzheitlich denken, das fehlt immer mehr. Das muss mühsam antrainiert werden.“ (I. 1 Z. 331 – 334)

Nicht zuletzt aus den aufgezeigten veränderten Rahmenbedingungen dualer Berufsausbildung resultierend, stehen im Mittelpunkt der novellierten AEVO inhaltliche Neuerungen, u.a. die Erweiterung der pädagogischen Aufgaben. Die Rolle des Erziehers und Lernprozessbegleiters wird gestärkt und im Handlungsfeld 3 hervorgehoben, wonach Ausbilder in der Lage sein müssen *„die soziale und persönliche Entwicklung von Auszubildenden zu fördern, Probleme und Konflikte rechtzeitig zu erkennen sowie auf eine Lösung hinzuwirken“* (AEVO 2009, § 3 Nr. 3 Abs. 7). Auszubildenden wird zudem eine gewissermaßen sozialpädagogische Funktion zugewiesen, da sie präventiv Konflikten in Ausbildungssituationen begegnen sollen, die häufig zu Ausbildungsabbrüchen führen können. Weiterhin wurde in die neue Fassung der AEVO die Erweiterung des Begriffs der Berufsbildung um die Berufsausbildungsvorbereitung aufgenommen. Dazu heißt es im Handlungsfeld 1: Ausbilder sollen in der Lage sein, *„die Möglich-*

keiten des Einsatzes von auf die Berufsausbildung vorbereitenden Maßnahmen einzuschätzen“ (AEVO 2009, § 3 Nr. 1 Abs. 6). Ebenso hat der Ausbildungsverbund mehrerer Betriebe als besondere Form der Organisation von Ausbildung, die 2005 in das BBIG neu aufgenommen wurde, in die novellierte AEVO Eingang gefunden (vgl. ULMER/ GUTSCHOW 2009, 50 f.). Explizit wird ferner auf die zunehmende Heterogenität der Lerngruppen Bezug genommen. So sollen Ausbilder sowohl in der Lage sein, „Auszubildende bei Lernschwierigkeiten durch individuelle Gestaltung der Ausbildung und Lernberatung zu unterstützen, bei Bedarf ausbildungsunterstützende Hilfen einzusetzen und die Möglichkeit zur Verlängerung der Ausbildungszeit zu prüfen“, als auch „Auszubildenden zusätzliche Ausbildungsangebote, insbesondere in Form von Zusatzqualifikationen, zu machen und die Möglichkeit der Verkürzung der Ausbildungsdauer und die der vorzeitigen Zulassung zur Abschlussprüfung zu prüfen“ (AEVO 2009, § 3 Nr. 3 Abs. 5 und 6).

Zusammenfassend lässt sich für die veränderten Rahmenbedingungen aus den unterschiedlichsten aufgezeigten Perspektiven konstatieren: im Rahmen der Neustrukturierung der AEVO wurde den sich verändernden Anforderungen an das Bildungspersonal umfangreich Beachtung geschenkt. Bildungspolitisch scheint damit die Notwendigkeit der Professionalisierung dieser Akteure mit der Wiedereinsetzung der Ausbildereignungsverordnung durchaus anerkannt zu sein. Offen ist allerdings weiterhin die Frage, wie insbesondere die Neuerungen letztendlich auch bei den Ausbildern vor Ort ankommen. So fasste PÄTZOLD den Status Quo der Ausbilderqualifizierung wie folgt zusammen: „Die Lehrgänge zur Ausbilderqualifizierung entwickelten sich als eine Wirklichkeit mit verschiedenen Ausprägungen und vielen subjektiven Deutungen und Wirkungen, deren „curriculare Schwachstellen“ bald – obwohl systematische Wirkungsanalysen fehlten – in die Diskussion gerieten. Die Realität der Ausbildertätigkeit blieb zunächst ebenso weitgehend ausgeblendet, wie die Ausbilder zu wenig in die Lage versetzt wurden, ihre Position, ihre Berufsrolle sowie ihre beruflichen Erfahrungen zu reflektieren. Die Lehrgänge waren zu sehr an Kenntniserwerb, sozial-technologischer Qualifizierung und einer an Reproduktion von Faktenwissen ausgerichteten Kenntnisprüfung orientiert.“ (PÄTZOLD 2000, 76).

Eine systematische Evaluationsforschung als Grundlage einer Wirkungsanalyse fehlt bis heute. Einzig eine Studie der Stiftung Warentest liefert eine Analyse von 253 Präsenz- und 12 Fernlehrgängen (vgl. STIFTUNG WARENTEST 2009). Die methodische und didaktische Gestaltung sowie Zusammenhänge zwischen Lehrgangsdauer, Größe der Gruppen und der Qualifikation des Lehrpersonals wurden außer Acht gelassen, so dass die Studie kaum der Erkenntnisfunktion der Evaluationsforschung gerecht werden kann (vgl. ZEDLER 2008, 307).

3 Theoretischer Hintergrund und Forschungsdesign der Studie

Begriffsverständnis von Professionalität als Grundlage der weiteren Betrachtungen

Um die Professionalisierung im Folgenden untersuchen zu können, ist es zunächst erforderlich das zu Grunde liegende Begriffsverständnis vorzustellen, bevor im nächsten Schritt das forschungsmethodische Vorgehen präsentiert werden kann.

Die Begriffe Professionalisierung bzw. Professionalität(-sentwicklung) verweisen beide auf das Konstrukt der Profession, welches in der Berufssoziologie als ein in der Gesellschaft besonders relevant bewerteter Beruf definiert wird. Neuere Ansätze lösen den Begriff „professionell“ von der Bindung an klassische Professionen (vgl. BAUER 2005) und verstehen Professionalität als Zuschreibung einer funktional zugeordneten, spezifischen Kompetenz (vgl. TRAMM et al. 1999, 3). Dabei orientiert sich pädagogische Professionalisierungsforschung in den letzten Jahren eher an psychologischen Sichtweisen als Referenzdisziplin. Nach REINISCH wird „Professionalität [..., demgegenüber] quasi als Endprodukt eines individuellen Entwicklungsprozesses gedeutet, in dem spezifisches Wissen, spezielle Fertigkeiten und Einstellungen erworben werden, die es nunmehr zu erforschen gilt“ (REINISCH 2009, 37). Ausgehend von den Theoriekonzepten zur pädagogischen Professionalität (vgl. COMBE/HELSPER 1996) und dem Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung (vgl. ARNOLD 2005) sollen, eingeschränkt auf die betrachtete Stichprobe, Aussagen zur Professionalität als funktional zugeordnete Kompetenz (vgl. TRAMM et al. 1999, 3), die es durch die Ausbildung der Ausbilder ermöglicht wird zu erwerben, getroffen werden.

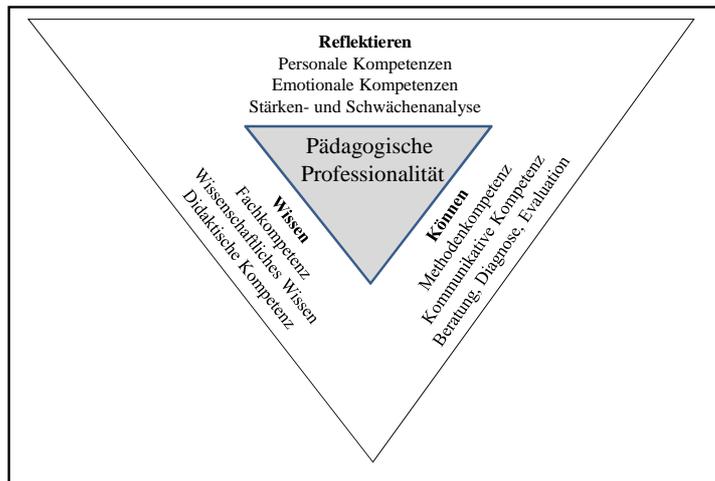


Abb. 1: Komplexität pädagogischer Professionalität (ARNOLD/ GÓMEZ TUTOR 2007, 165)

Dabei wird der Auffassung gefolgt, dass gelungenes pädagogisches Handeln in einer prinzipiell unsicheren und nicht vorhersehbaren Situation eine direkte Konsequenz aus einer professionellen Ausbildung ist, die eine Person mit einem reichhaltigen Handlungsrepertoire ausstattet, um bestimmte pädagogische Funktionsfelder zu bearbeiten (vgl. FAULSTICH et al. 2005). In Anlehnung an ARNOLD wird im Rahmen der Studie davon ausgegangen, dass berufliche Handlungskompetenz von drei Dimensionen pädagogischer Professionalität (vgl. Abb. 1) bestimmt wird.

Die Dimension Wissen umfasst dabei einerseits das **Wissen** über die Planung, Organisation und Evaluation von Lernsituationen sowie über deren Inhalte und Zielsetzungen. Andererseits benötigt professionelles Handeln **Können** für die Durchführung der Arbeiten auf Organisa-

tionsebene und für die Lehre, d. h. für die Umsetzung von Methoden und den Einsatz von Beratung, Diagnose und Evaluation. Als dritte Dimension – und darin sind sich alle neueren Ansätze einig – bedarf es einer **Reflexionsfähigkeit**, um Planung und Durchführung zu durchdenken, eine abschließende Bewertung der Lehr-/Lernprozesse vorzunehmen und somit aus einer distanzierten Beobachtungsperspektive über Lehr-/Lerngeschehen zu reflektieren. Dabei wird die Selbstreflexivität, die Möglichkeit zur Distanzeinnahme und Beobachtung des eigenen Handelns und der emotionalen Vorgänge als zentrale Dimension herausgestellt (vgl. ARNOLD/ GÓMEZ TUTOR 2007, 164).

Ableitung der Fragestellungen der Studie

Entsprechend diesen Erläuterungen wird auch in der novellierten AEVO ein ähnliches Begriffsverständnis zu Grunde gelegt, wonach die berufs- und arbeitspädagogische Handlungsfähigkeit „[...] demnach die Fähigkeit und Bereitschaft, Fertigkeiten und Kenntnisse sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- und Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen“ darstellt (HAUPTAUSSCHUSSES DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG 2009, 3). Von den beschriebenen Hintergründen ausgehend konzentriert sich die vorliegende Studie auf folgende Fragestellungen:

Bietet die novellierte AEVO bzw. deren Umsetzung seitens der Anbieter eine Grundlage für professionelles Handeln von Ausbildern?

1. Welchen Beitrag kann die (novellierte) ‚Ausbildung der Ausbilder‘ für die pädagogische Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals leisten?
2. Wie erfolgt die Ausgestaltung der neuen Inhalte der novellierten AEVO seitens der Anbieter der entsprechenden Maßnahmen?

Im Hinblick auf die Erkenntnisfunktion der Evaluationsforschung wird das Paradigma verfolgt, dass „Evaluationsforschung definitionsgemäß dazu beiträgt, wissenschaftliche Erkenntnisse über Eigenschaften und Wirkungen von Interventionen zu sammeln“ (BORTZ/ DÖRING 2006, 97). Als summatives Evaluationsdesign zielt die Analyse darauf ab, zusammenfassend und bilanzierend die Ergebnisse vor dem Hintergrund ex ante festgelegter Ziele zu untersuchen und zu bewerten (vgl. STOCKMANN 2006, 31; ROSSI, LIPSEY/ FREEMAN 2004, 34ff.).

Methodisches Vorgehen

Auf Basis einer ersten Sekundär- und Primärdatenerhebung wurden zunächst vielfältige Anbieterstrukturen und die organisatorische, inhaltliche und methodische Ausgestaltung der Maßnahmen betrachtet. Ferner wurde der Beitrag der Qualifizierungsmaßnahmen für die Entwicklung einer reflexiven pädagogischen Professionalität auf Grundlage der aufgezeigten Modellierung eingeschätzt (vgl. AMME 2011). Nach der Erweiterung der Stichprobe soll der Fokus neben der Vorstellung der Befunde zur Ausgestaltung der Kurse und deren Beitrag zur pädagogischen Professionalität, nun hier insbesondere auf der Betrachtung der für das Übergangssystem relevanten Dimensionen – Umgang mit Problemsituationen und Konflikten,

Umgang mit heterogenen Lerngruppen, Integration der berufsvorbereitenden Maßnahmen sowie des Ausbildungsverbundes und der Förderung interkultureller Kompetenzen – liegen.

Im Rahmen der Sekundäranalyse wurde zunächst eine Dokumentenanalyse für die Ergebnisse einer Datenbankrecherche (111 entsprechende Angebote) durchgeführt. Die Analyseeinheit „Seminaranschreibungen“ der einzelnen Anbieter wurde inhaltsanalytisch für die Dimensionen Art der Anbieter, Inhalte, Ziele, methodische Gestaltung, Dauer sowie Präsenz- und Fernlernanteile untersucht.

Aufgrund der eingeschränkten Analysemöglichkeiten durch die deskriptiv-statistischen Auswertungen der Dokumentenanalyse bedarf es für eine umfassende Einschätzung der Qualifizierungen als Grundlage pädagogischer Professionalität einer alternativen Methodik. Daher wurde komplementierend eine Primärdatenerhebung in Form von 18 leitfadengestützte Experteninterviews mit entsprechenden Anbietern aus Hessen, Thüringen und Nordrhein-Westfalen durchführt. Die Interviews wurden mittels eines deduktiven Vorgehens inhaltsanalytisch ausgewertet, wobei innerhalb der Auswertung das theoriebasierte, auf dem aufgezeigten Modell der pädagogischen Professionalität und aus dem ersten Analyseschritt entwickelte Kategoriensystem induktiv ergänzt bzw. ausdifferenziert wurde (vgl. MAYRING 2000, MAYRING 2008).

Ziel war es, wissenschaftliche Erkenntnisse über Eigenschaften und Wirkungen der Maßnahmen zu sammeln, um einerseits den Prozess der Umstellung der Anbieter auf die Anforderungen der neuen AEVO darstellen zu können und andererseits explizit die Vermittlung der ausgewählten Dimensionen im Sinne eines grundlegenden Anstoßes eines weiterführenden Entwicklungsprozesses analysieren zu können.

4 Befunde: Der Beitrag der Ausbilderqualifizierungen zur Professionalitätsentwicklung

4.1 Deskriptive Befunde: Allgemeine Ausgestaltung der Angebote

Im Rahmen der Dokumentenanalyse konnten verschiedene Besonderheiten konstatiert werden (vgl. Abb. 2). Für die Qualifizierungsmaßnahmen können drei große Gruppen von Anbietern unterschieden werden – Industrie- und Handelskammern (IHK), Handwerkskammern (HWK) und privatwirtschaftlich organisierte Bildungseinrichtungen. HWK und IHK bieten rund ein Drittel aller Maßnahmen an – 65 % aller einschlägigen Qualifizierungsmaßnahmen werden in von sonstigen Bildungsträgern angeboten. Für die zeitliche Rahmengestaltung ergab sich ein heterogenes Bild: 37 % der Angebote wurden mit Präsenzteilen unter 60 Stunden angeboten. Für HWK und IHK können besonders hohe Präsenzanteile konstatiert werden, was die Vermutung nahe legt, dass die unterschiedlichen Interessenschwerpunkte der Anbieter¹ neben bzw. durch die zeitlichen Konventionen einen Einfluss auf die inhaltlichen Ausgestaltung der Kurse haben können. Für die weitere allgemeine Analyse der inhaltlichen Ausgestaltung wird

¹ IHK und HWK haben traditionell ihren Tätigkeitsschwerpunkt in der öffentlich-rechtlichen Aufgabenwahrnehmung, weniger stark geprägt durch eine wirtschaftliche Gewinnerzielungsabsicht.

die Lernzielformulierung hinzugezogen. Durch die Qualifizierungsmaßnahmen soll das betriebliche Bildungspersonal die notwendige berufliche Handlungskompetenz erwerben. Dafür wurde im Rahmen der Dokumentenanalyse untersucht, wie die Anbieter entsprechende Lernziele definieren. Zunächst konnten drei Arten von Zieldefinitionen identifiziert werden. Das erste Ziel ist die Prüfungsvorbereitung (1). Darüber hinaus definieren Anbieter das Bestehen der Prüfung und weiterführende Lernziele (2) für ihre Kurse oder sie definieren weiterführende Lernziele (3) – orientiert an den zukünftigen Aufgaben, beispielsweise folgendermaßen:

„In unseren Lehrgängen wird der Ausbilder systematisch auf die Ausbildertätigkeit in der Praxis vorbereitet. Zentrales Qualifizierungsziel ist die Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit des zukünftigen Ausbilders.“ (Dokument 9; Kategorie Inhalt. Z. 6)

In der Analyse zeigt sich, dass das Ziel des Bestehens der Prüfung dominierend für die Gesamtstichprobe ist. Weiterführende Ziele werden bei 38 % der Anbieter definiert. Ein nachweisbarer Zusammenhang zum zeitlichen Rahmen existiert allerdings nicht. Auffallend war insbesondere, dass 57 % der Qualifizierungsmaßnahmen der IHKs weiterführende Lernziele aufweisen.

Weiterhin wurde in dieser Stufe der Anteil von Präsenz- und Fernlernanteilen untersucht. 88 % der gefilterten Maßnahmen wurden als Präsenzlehrgang (in Voll- oder Teilzeit) und 12 % durch Fernlernmodule gestaltet. Auch hier lässt sich kein Zusammenhang zur Lernzielformulierung herstellen.

	Dauer				Organisatorische Gestaltung				Lernziel-formulierung			Summe abs.	Summe in %
	0 < x <= 30	30 < x <= 60	60 < x <= 90	90 < x <= 120	Vollzeit	Teilzeit	Fernlehrgang mit Präsenzteil	Fernlehrgang ohne Präsenzteil	Prüfung	Prüfung und weiterführende LZ	Weiterführende LZ		
IHK	1	4	12	6	13	8	0	2	10	7	6	23	20,70%
HWK	0	0	1	15	8	8	0	0	10	3	3	16	14,41%
Sonstige	8	28	15	21	40	21	2	9	49	11	12	72	64,86%
Summe abs.	9	32	28	42	61	37	2	11	69	21	21	111	100,00%
Summe in %	8,11%	28,83%	25,23%	37,84%	54,95%	33,33%	1,8%	9,91%	62,16%	18,92%	18,92%	100%	

Abb. 2: Ausprägungen der untersuchten Elemente

Insgesamt ergibt die durchgeführte Analyse kein einheitliches Bild für die verschiedenen Anbietergruppen, organisatorischen und zeitlichen Gestaltungen sowie die Lernzieldefinitionen. Damit kann an dieser Stelle lediglich gezeigt werden, wie heterogen und divergierend die Qualifizierungsmaßnahmen im Hinblick auf die untersuchten Dimensionen ausgestaltet sind, auch wenn eine Klassifizierung an dieser Stelle nicht möglich ist.

4.2 Auswertung der Interviews: Impulse für eine professionelle Handlungskompetenz

„Wissen“ als Grundlage pädagogischen Handelns

Im Rahmen der Interviewstudie mit 18 Anbietern von Qualifizierungsmaßnahmen nach AEVO (oder adäquat Teil IV der Meisterprüfung im Handwerk) wurden sieben IHKs, fünf HWKs und sechs sonstige Anbieter als Gesprächspartner gewonnen. Neben der Erhebung allgemeiner Daten wurde zunächst die Ausrichtung der Qualifizierungsmaßnahmen nach den Vorschlägen des Rahmenplanes erörtert, in dessen Rahmen alle Gesprächspartner angaben, sich vollständig daran zu orientieren und die Maßnahmen entsprechend zu konzipieren. Allerdings können bereits an dieser Stelle Unterschiede aufgezeigt werden. So geben acht Interviewpartner an, dass zwar alles behandelt wird, aber häufig einzelne Themen nur angerissen werden können.

„Manche Dinge werden viel gründlicher gemacht als andere Sachen.“ (I. V, Z. 38)

„Wir behandeln alles, ausführlich gehen wir nicht weiter ein.“ (I. VI, Z.28)

Obwohl sich die befragten Anbieter in der zeitlichen Ausgestaltung ihrer Kurse mit einem Stundenumfang zwischen 24 und 115 Stunden unterschieden, kann hier kein signifikanter Zusammenhang zur Quantität der Inhalte eruiert werden. Die **Wissens**vermittlung hat einen großen Stellenwert in den Qualifizierungsmaßnahmen.

„Können“ – als Voraussetzung für die Umsetzung von Wissen

Für die Dimension „Können“ wurde insbesondere die Vermittlung methodischer Kompetenzen untersucht. Durch die Dokumentenanalyse ergab sich speziell in diesem Bereich ein sehr differenziertes Bild. Nur 33 Anbieter gaben Methoden an, von denen wiederum 17 ein oder zwei Methoden aufzählten. Die Datenreihe der Dokumentenanalyse in Abb. 3 links zeigt die aus den 33 Seminaurausschreibungen gefilterten Methoden. Offen bleibt jedoch, ob die Methoden als Thema besprochen oder als Methode selbst durchgeführt wurden. Die Datenreihe der Interviews in Abb. 3 rechts zeigt die angewandten Methoden der Interviewpartner.

Häufigste Methoden (Dokumentenanalyse N=33)	n	Häufigste Methoden (Interviews N=18)	n
Gruppenarbeit	18	Gruppenarbeit	9
Präsentation/ Vorträge	14	Rollenspiel	8
Gruppendiskussion	10	Vier-Stufen-Methode	5
Rollenspiel	10	Präsentationen/ Vorträge	4
Einzelarbeit	6	Gruppendiskussionen	3
Vier-Stufen-Methode	5	Lehrgespräch/ Dialog	3
Lehrgespräch/ Dialog	5	Leittexte	3
Fallstudien	5	Projektarbeiten	2
		Simulationen/Fallstudien	2

Abb. 3: Angabe der Methodenvermittlung

Wie sich in empirischen Untersuchungen zeigt, nehmen Lernende häufig gerade im Bereich des Methodeneinsatzes ihre Lehrenden als Vorbild (vgl. ARNOLD/ GÓMEZ TUTOR 2007, 179). In unserem Fall gaben von den interviewten Anbietern sieben Interviewte an, Methoden zu vermitteln, aber nicht auszuprobieren.

„Wir sammeln erst die Methoden, die es gibt und dann tun wir abarbeiten mit Vorteilen, mit Nachteilen [...]. Die Teilnehmer sollen die Methoden selber in der Praxis mal ausprobieren.“ (I. I, Z. 170 f.)

Die übrigen elf Anbieter gaben an, mindestens eine Methode durch die/mit den Teilnehmern zu erproben, wobei nur fünf Anbieter angaben, mehr als eine Methode in ihren Kursen umzusetzen. In den Qualifizierungen der HWKs gilt die Vier-Stufen-Methode weiterhin als wichtigste zu erlernende Methode für die Ausbildung im Handwerk, was durch die Erklärung aller fünf interviewten HWKs deutlich wird.

Eng im Zusammenhang mit der Entwicklung methodischer Kompetenzen steht die Förderung kommunikativer Fähigkeiten. Dazu gaben acht Interviewpartner an, dass sie gemeinsame Erarbeitungs- und Diskussionsphasen in ihren Kursen einbinden – das „miteinander ins Gespräch kommen“, aber auch Präsentationsübungen – das „Lernen vor Leuten zu stehen“ wurde als wichtig erachtet. Da diese Angaben von Anbietern der Kurse mit mehr als 60 Präsenzstunden gemacht wurden, lässt sich an dieser Stelle ein Zusammenhang zur dargestellten Einbindung der Kommunikationsfähigkeiten vermuten. Die Entwicklung der Ebene **Können** ist im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahmen nur bedingt, vermutlich vorrangig abhängig von zeitlichen Restriktionen, möglich.

„Reflektion“ – Möglichkeit des Erkennens und Veränderens von Handlungsmustern

Obschon der Aufbau und die Weiterentwicklung von pädagogischer Professionalität ein Lernprozess ist, der von außen nur angeregt und angestoßen, jedoch nicht vollzogen werden kann, kann durch die Vorbereitung der Rahmenbedingungen oder reflexionsanstoßenden Gesprächen ein Einfluss auf die Definition einer Handlungssituation genommen werden. Dadurch

können das Erkennen und ggf. die Veränderung bisheriger Handlungsmuster initiiert werden. Wichtig ist dabei insbesondere die subjektive Wahrnehmung des Einzelnen mit der Wahrnehmung der Umwelt zu konfrontieren, um eigene Muster mit der Realität abzugleichen und blinde Flecken abzubauen (vgl. ARNOLD/ GÓMEZ TUTOR 2007, 183).

Für die Analyse der Ebene der **Reflektion** stellte sich die Frage, inwiefern im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahmen entsprechende Handlungsmuster diskutiert oder auch rückgemeldet werden. Zunächst wurde eruiert, wie einzelne Selbstlernphasen in den Kursen gestaltet sind. Lehrende sollen befähigt werden, Lehr-Lern-Prozesse ihrer Auszubildenden zu begleiten, d. h. zu planen, durchzuführen, zu bewerten und anschließend aus der angedeuteten distanzierten Beobachterperspektive zu evaluieren. Dazu gaben 15 Anbieter an, selbstgesteuertes Lernen einzubinden. Die Ausgestaltung dieser Phasen unterscheidet sich allerdings gravierend. So verstehen sieben Anbieter darunter im Wesentlichen:

„Die Literatur sollen sie sich im Vorfeld durcharbeiten. Sie sollen die Literatur im Vorfeld mal gelesen haben um sich so einen Überblick zu verschaffen. Dabei vertrauen wir, dass sie es auch machen.“ (I. VI, Z. 35)

Fünf andere Anbieter verstehen darunter, dass im Rahmen von Gruppenarbeiten selbstständig Wissen erschlossen werden muss. Weitere drei Anbieter gaben an, regelmäßige Reflexionsphasen in die Individual- und Gruppenlernprozesse der Teilnehmer einzubinden.

„Sie bekommen ein Thema, welches sie sich erarbeiten sollen, der Gruppe präsentieren und dann darüber gemeinsam reflektieren. Und dann sage ich, wie ich es einschätze oder eben noch ergänze. Dann schauen wir mit der Gruppe drauf, wie war das von der Darstellung her.“ (I. IX, Z. 89)

Auf die explizite Frage, wie die Reflexionsfähigkeit der Teilnehmer gefördert wird, konnten neun Interviewpartner antworten. Vorrangig wird dazu angegeben, dass Ausbilder befähigt werden sollen zu hinterfragen, ihr eigenes Handeln zu reflektieren und auch in Frage zu stellen. Da diese Antworten wiederum in der Mehrzahl (N=7) von den Anbietern der Qualifizierungsmaßnahmen mit Präsenzteilen über 60 Stunden Umfang erteilt wurden, deutet sich hier ein Zusammenhang an. Dazu beschreibt ein Anbieter:

„Wenn es schief gegangen ist, sich zu hinterfragen – war der Ausbilder selbst ein bisschen Schuld? [...] Das Ziel ist klar definiert, aber sie sollen sich deutlich überlegen, welchen Weg muss ich beschreiten da hinzukommen, denn ich kann nicht jeden Weg bei jedem nehmen. Hinterfragen. Ich kann nicht 30 Jahre lang bei jedem das gleich machen. [...] Sie sollen sich ständig überprüfen, welche Lehrmittel, welche Ausbildungsmittel, welche Medien setzte ich ein – was gibt es für Möglichkeiten. [...] Sie sollen sich immer wieder hinterfragen, wie ich zum Ziel komme.“ (I. V, Z. 178 ff.)

Ergänzend dazu beschreibt ein anderer Interviewpartner für die Förderung der Reflexionsfähigkeit das praktische Vorgehen im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahmen:

„Durch Feedback, also es kommt immer die Selbsteinschätzung nach einer Aufgabe, wie haben sie sich selbst gefunden, was haben sie gefühlt, was waren die Probleme, was lief gut. Dann eine Einschätzung von dem gegenüber und dann noch mal ein Feedback von den Beobachtern.“ (I. IX, Z. 141 ff.)

Die Förderung der Reflexionsfähigkeit wird also durchaus in den Mittelpunkt einzelner Qualifizierungsmaßnahmen gestellt. Wie auch ARNOLD/ GÓMEZ TUTOR das Ziel der pädagogischen Professionalität als Lern- und Entwicklungsprozess beschreiben, deren zusammenfüh-

rendes Ziel die reflexive Ebene im Rahmen der Professionalität darstellt, kann dies im Rahmen der einzelnen Interviews nachgezeichnet werden.

Abschließend wird der Versuch unternommen, die Auswertungsdimensionen, die nur als exemplarische modelltheoretisch-orientierte Auswahl gelten können, nochmals in einem Gesamtzusammenhang zu betrachten. Da die Anbieter angeben, sich an den Inhalten des Rahmenplans zu orientieren, wird die Wissensvermittlung für alle Interviewpartner konstatiert. Die methodischen und kommunikativen Fähigkeiten stehen dagegen nur bei acht Anbietern im Fokus der Gestaltung ihrer Qualifizierungsmaßnahmen. Wird die betrachtete Förderung der Reflexionsfähigkeit in die Analyse einbezogen, schließen drei Anbieter die drei Ebenen der pädagogischen Professionalität Wissen, Können und Reflektieren in ihre Konzeptionen ein.

Resümierend kann an dieser Stelle festgestellt werden, dass es Anbietern durchaus gelingen kann, im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahmen zum Erwerb der Ausbildereignung nach AEVO eine umfassende Basis für die weitere Entwicklung der reflexiven pädagogischen Professionalität zu erzielen, allerdings zeigt insbesondere deren Anzahl, dass es hier durchaus einen großen Entwicklungsbedarf gibt.

4.3 Umstellung der Anbieter auf die novellierte AEVO: Fortschritte für die pädagogische Professionalität?

Neben der Einschätzung des potenziellen Beitrages der Ausbildung der Ausbilder für deren pädagogische Professionalitätsentwicklung wird im Folgenden die Umgestaltung der Maßnahmen nach Novellierung der AEVO betrachtet. Im Rahmen der Novellierung der AEVO wird der Erweiterung der pädagogischen Aufgabe als Erzieher und Lernprozessbegleiter Rechnung getragen. Die Anforderungen an die berufs- und arbeitspädagogische Eignung der Ausbilder sind nunmehr in vier Handlungsfeldern formuliert, die sich noch deutlicher als bisher am betrieblichen Ausbildungszyklus orientieren – dies ist ganz klar keine Reduzierung der Anforderungen an das Ausbildungspersonal, sondern als eine Komprimierung zu verstehen. Die sozialpädagogischen Funktionen des Ausbilders werden unterstrichen, um Konflikte, die häufig zu Ausbildungsplatzabbrüchen führen, vermeiden zu können (vgl. ULMER/ GUTSCHOW 2009, 5).

Für die Betrachtung der Umstellung der AEVO wurden in einem ersten Schritt zunächst die 18 interviewten Anbieter der Maßnahmen danach befragt, wie sie die Umstellung auf die neuen Inhalte gestalten. Dazu gaben sechs Anbieter an, dass sie keine Notwendigkeit für eine Veränderung sehen. Folgende Aussagen machen entsprechende Stellungnahmen deutlich:

„Wir haben geschaut, was verändert wurde, aber das war fast nichts. Inhaltlich hat sich nicht viel verändert.“ (I. IX Z. 70)

„Das hat konsequenter Weise bedeutet, dass aus dem sieben Handlungsfelder vier gemacht wurden sind. Aus 120 Stunden haben wir 90 gemacht.“ (I. XIII Z. 56)

„Es ist noch try and error. Die Dozenten haben in den neuen Rahmenstoffplan geschaut und ihr Skript umgestellt. Letztendlich hat sich ja nichts geändert – inhaltlich. Es wird nur sinnloser Weise verschoben. Wir haben die bisherigen Skripte verschoben. (I. I Z. 103)

Fünf weitere Interviewpartner gaben an, dass sie Inhalte verändern, drei sahen vorrangig die zeitliche Reduktion als wichtigste Änderung an. Drei Anbieter waren nicht über die Novellierung im Bilde.

Eine thematische Neuerung, die sich insbesondere auf die Maßnahmen des sogenannten Übergangssystems bezieht, ist die „*die Möglichkeiten des Einsatzes von auf die Berufsausbildung vorbereitenden Maßnahmen einzuschätzen*“ (AEVO 2009, § 3 Abs. 1 Nr. 6). Hier wurde zum einen erfragt, inwieweit die Anbieter die Integration berufsvorbereitender Maßnahmen thematisieren und zum anderen die Möglichkeiten der Ausbildungsverbände und Lernortkooperationen in ihre Kurse integrieren. Dazu geben zwei Anbieter an, dass sie die Integration berufsvorbereitender Maßnahmen besprechen. Bei vier Anbietern spielen Ausbildungsverbände exemplarisch in folgender Weise eine Rolle:

„Wie weisen noch auf den Ausbildungsverbund hin, wie sie den nutzen können, nennen Ansprechpartner und zeigen auf, welche Möglichkeiten es gibt.“ (I. XV Z. 54)

Keiner der Anbieter bezog sich dabei in seinen Ausführungen auf aktuelle Entwicklungen zur Verbesserung der Gestaltung von Übergängen, z. B. die Anrechnungs- und Integrationsmöglichkeiten von Ausbildungsbausteinen in derzeit 14 unterschiedlichen Ausbildungsberufen.

Im Bereich des Einbezugs der wachsenden Heterogenität unter den Auszubildenden wird in zehn Kursen der Umgang mit lernschwachen Auszubildenden einbezogen – dagegen wird nur bei zwei Anbietern der Umgang mit lernstarken Auszubildenden explizit als Schwerpunkt gewählt.

Ähnlich diffizil stellt sich auch die Integration des neuen Schwerpunktthema „*Interkulturelle Kompetenz*“ im Handlungsfeld 3 dar (vgl. AEVO 2009, § 3 Abs. 3 Nr. 9). Drei Anbieter geben hierzu an, explizit interkulturelles Lernen einzubinden.

„Es wird darauf eingegangen. Wir sprechen über unterschiedliche Nationen, aber auch Mentalitäten – dass Menschen verschieden sind [...] und das es immer notwendiger im Handwerk wird, mit ausländischen Auszubildenden zu arbeiten. Darüber wird viel diskutiert.“ (I. II Z. 46)

„Ja, das machen wir. Da erklären wir z. B., warum ich nicht unbedingt einen türkischen und einen griechischen Auszubildenden nebeneinander setzen sollte und welche Probleme das geben kann.“ (I. XIII Z. 36).

Vier weitere Anbieter betonen, dass dies ein Querschnittsthema im Hintergrund des Kurses ist, was häufig nur nach entsprechenden Teilnehmerwünschen nochmals explizit thematisiert wird. Fünf Interviewpartner schätzen darüber hinaus ein, dass die Lehrgangsteilnehmer ohnehin aus unterschiedlichen Nationen und Kulturen kommen und so bereits durch den Austausch der Teilnehmer untereinander ohne explizite Behandlung im Kurs kultureller Austausch gewährleistet wird.

Insbesondere an dem letzten Beispiel der Integration interkultureller Schwerpunkte in die Maßnahmen wird deutlich, wie schwer sich Anbieter mit der Novellierung tun. Selbst wenn eine explizite Integration in den Kursen erfolgt, mangelt es häufig an reflexiven Elementen. Zwar wird scheinbar durchaus viel diskutiert und thematisiert, allerdings bleibt das Erlernen

des konkreten Umgangs und konkrete Handlungsalternativen, beispielsweise in Form einer Reflektion über eigene Verhaltensweisen in bestimmten Situationen in der Regel offen.

Auch und insbesondere für die Integration der novellierten Inhalte der AEVO in die Maßnahmen der Anbieter ergibt sich folglich ein sehr heterogenes Bild. Einerseits scheint die Novellierung und damit verbundene inhaltliche Umstrukturierung sowie Erweiterung nicht bei allen Anbietern anzukommen. Andererseits scheint die Novellierung die bereits von PÄTZOLD 2000 aufgezeigte „Wirklichkeit die mit verschiedenen Ausprägungen sowie vielen subjektiven Deutungen und Wirkungen“ (PÄTZOLD 2000, 76) seitens der Anbieter noch mehr zu verstärken. Die Zahlen derjenigen Anbieter die sich verstärkt neue Inhalte der novellierten AEVO auseinandersetzen und diese in ihren Qualifizierungsmaßnahmen explizit berücksichtigen, stellt sich bezugnehmend auf die angeführten Befunde als verschwindend gering heraus.

Zusammenführend entsteht der Eindruck, dass die durch die Novellierung angestrebte Erweiterung der pädagogischen Aufgabe sowie die verstärkte Orientierung der berufs- und arbeitspädagogischen Eignung am betrieblichen Ausbildungszyklus kaum von den Anbietern wahrgenommen wird. Teilweise wird die Novellierung gar mit einer Reduzierung von Anforderungen gleichgesetzt. Problematisch daran ist, dass gerade diese erweiterten pädagogischen Aufgaben u. a. auf die besonderen zusätzlichen Anforderungen der Zielgruppen im Übergangssystem reagieren (vgl. BYLINSKI 2009; DIETRICH 2009).

5 Fazit: Handlungsbedarfe auf unterschiedlichen Ebenen

Die durchgeführte Studie liefert einen ersten Einblick in die Qualifikationspraxis im Rahmen der Ausbildungen der Ausbilder nach novellierter AEVO. Auch wenn eine Orientierung an den Vorgaben des Rahmenplanes nicht vorgeschrieben ist und ebenso auf die Absolvierung des Kurses für das Ablegen der Prüfung verzichtet werden kann, scheint die allgemeine Ausrichtung erfreulicher Weise dennoch danach zu erfolgen. Jedoch sind die einzelnen Maßnahmen durch verschiedenste Ausprägungen, subjektive Deutungen von Relevanz und Wichtigkeit einzelner Themenfelder und damit Wirkungen geprägt. Die Reflexionsebene von der Berufsrolle, der eigenen Position und den Vorerfahrungen wird nur in wenigen Kursen erreicht. Das Bestehen der Kenntnisprüfung, die an der Reproduktion von Faktenwissen ausgerichtet ist, ist häufig das dominierende Ziel der Kurse. Eine weiterführende Diskussion und Evaluation der Maßnahmen mit Einbezug weiterer Ebenen in eine weiterführende Operationalisierung z. B. der Wissen-Können-Reflektieren-Ebenen anhand von komplexen, realitätsnahen Situationen und betrieblichen Bedingungen scheint damit (vgl. PÄTZOLD 2000, 76) nicht zuletzt unter der vielgeführten Debatten um die Qualität und Professionalität in der beruflichen Bildung längst überfällig.

Die neue AEVO und der Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder 2009 enthält zwar methodische Anhaltspunkte, aber keine Regelungen über die Organisation und die didaktische Gestaltung entsprechender Maßnahmen. Geregelt ist somit zwar die Form des Eignungsnachweises, nicht jedoch die Form der Ausbildung der Ausbilder selbst. Die für den Weiter-

bildungsbereich geltende Pluralität der Maßnahmen wirkt auf die Ausbildung der Ausbilder und verdeutlicht die eingeschränkte Steuerungsmöglichkeit und Einflussnahme der Bildungspolitik. Unumstritten hat die AEVO grundlegende Bedeutung, die nicht zuletzt durch die Wiedereinsetzung bestätigt wurde. Es bleibt die Hoffnung, dass die Diskussion um die AEVO als ausbildungshemmende Vorschrift verstummt und vielmehr nun eine Qualitätsdebatte erneut einsetzt. Nach dem Erlass der ersten AEVO 1972 wurde rund 20 Jahre intensiv Forschungsarbeit um unterschiedlichste Fragestellungen der Qualifizierungsmaßnahmen betrieben. Ungeklärt bleibt, warum in den vergangenen Jahren, das Thema kein expliziter Forschungsgegenstand der Berufsbildungsforschung gewesen ist. (exempl. Studien zur AEVO bis Anfang der 1990er Jahre: BAUMGARDT et al. 1978; BAUMGARDT/ ROTH/ WINKELMANN 1981; BOERGER/ PASCHEN 1981; HARTMANN 1996; HENSGE 1996; KELL 1997; SCHULZ 1981; WITTEWER 1997). Schließlich waren auch in den Jahren der Aussetzung die Qualifizierungsmaßnahmen ähnlich stark nachgefragt wie vorher oder momentan. Die Ergebnisse bescheinigen durchaus den dringenden Nachholbedarf.

Weiterhin lassen die Ergebnisse aufgrund der konstatierten Heterogenität den vorläufigen Schluss zu, dass es sich bei den Qualifizierungen zumindest vereinzelt eher um eine Berechtigung als eine Befähigung handelt. Resultierend aus den Befunden können Aufschlüsse über Desiderata sowohl in der Forschung als auch in der Qualifizierungspraxis, gerade im Hinblick auf die debattierte Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals geliefert werden. Im Rahmen der theoretischen Fundierung ist es weiterhin unerlässlich, Anforderungen an die pädagogische Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals zu erforschen sowie die Entwicklung der pädagogischen Professionalität der Zielgruppe in den Blick einschlägiger Vorhaben zu nehmen.

Literatur

AMME, K. (2011): 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.: Berichte zur beruflichen Bildung, AG BFN. Bielefeld (im Erscheinen).

AUSBILDEREIGNUNGSVERORDNUNG (AEVO): *Bundesgesetzblatt Teil 1*. Online: http://www.bmbf.de/pubRD/aevo_banz.pdf (12-05-2011).

ARNOLD, R. (2005): Didaktik der Lehrerbildung. Das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung. In: GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz, 114, H. 5, XVII-XX.

ARNOLD, R./ GÓMEZ TUTOR, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg.

BAHL, A./ BLÖTZ, U./ ULMER, P. (2010): Von der Ausbildereignungsverordnung bis zum Berufspädagogen. Zur Qualifikation und Förderung des Ausbildungspersonals seit 1972. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: 40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung. 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten. Bonn, 139-148.

BAHL, A./ DIETRICH, A. (2008): Die vielzitierte ‚neue Rolle‘ des Ausbildungspersonals – Diskussionslinien, Befunde und Desiderate. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 4 Hochschultage Berufliche Bildung. Online: http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl_dietrich_ws25-ht2008_spezial4.pdf (12-05-2011).

BAUER, K.-O. (2005): Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. Weinheim.

BAUMGARDT, J./ ROTH, J./ WINKELMANN, D. (1981): Die Situation der pädagogischen Ausbilderqualifizierung in Bayern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Erster Teil - 2. Halbband. Didaktische Analyse der Maßnahmen zur pädagogischen Ausbilderqualifizierung in Bayern. München.

BAUMGARDT, J. et al. (1978): Die Situation der pädagogischen Ausbilderqualifizierung in Bayern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Erster Teil - 1. Halbband. Maßnahmen zur pädagogischen Ausbilderqualifizierung. München.

BLÖTZ, U. (2010): Herausforderungen und Qualifikationsbedarf. Hintergründe für das berufspädagogische Qualifikationsangebot des Bundes. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 62 , H. 10, 15-19.

BOERGER, M./ PASCHEN, K. (1981): Effizienz der Ausbilder-Ausbildung aus Sicht der Ausbildungsleiter. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: ARNOLD, R./ HÜLSHOFF, T.: Rekrutierung und Qualifikation des betrieblichen Bildungspersonals. Heidelberg, 169-177.

BORTZ, J./ DÖRING, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg.

BRATER, M./ WAGNER, J. (2008): Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 37 , H. 6, 5-9.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2010a): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld. Online: http://datenreport.bibb.de/a12voe_datenreport_bbb_2010.pdf (08-03-2011).

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2010b): Modernisierte Ausbildungsberufe 2010. Kurzbeschreibungen. Bonn. Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/100802_2010_NMA.pdf (08-03-2011).

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2011): Berufsbildungsbericht 2011. Berlin. Online: http://www.bmbf.de/pub/bbb_2011.pdf (21-04-2011).

BYLINSKI, U. (2009): Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Projektbeschreibung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. Online: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_34301.pdf (21-04-2011).

COMBE, A./ HELSPER, W. (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main.

DIETRICH, 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.pdf (12-05-2011).

FAULSTICH, P. et al. (2005): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung: empirische Fundierung zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld.

HARTMANN, W. (1996): Neue Qualifizierungsziele – Modelle ihrer Umsetzung in die Ausbilderlehrgänge. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Herausforderungen, Perspektiven und Möglichkeiten beim Start ins nächste Jahrhundert. Dokumentation des 3. BIBB-Fachkongresses vom 16. - 18. Oktober 1996 in Berlin. Berlin, 806-809.

HAUPTAUSSCHUSSES DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (2009): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 25.06.2009. Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen. Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_135_rahmenplan_aevo.pdf (12-05-2011).

HENSGE, K. (1996): Einführung - Ausgewählte Konzepte zur beruflichen Qualifizierung. . In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Herausforderungen, Perspektiven und Möglichkeiten beim Start ins nächste Jahrhundert. Dokumentation des 3. BIBB-Fachkongresses vom 16. - 18. Oktober 1996 in Berlin. Berlin, 803-806.

JAHN, R. W./ DIETRICH, A. (2011): Konzepte der Netzwerkbildung und Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals zur Bewältigung der Übergangs- und Integrationsprobleme in den neuen Bundesländern. In: KREKEL, E. M./ LEX, T.: Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld, 157-172.

KELL, A. (2010): Berufsbildungswissenschaft und „Übergangssystem“ – Theoretische Überlegungen über spannungsreiche Interdependenzen. In: BIRKELBACH, K./ BOLDER, A./ DÜSSELDORFF, K.: Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobi-schat zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler, 50-72.

KELL, A. (1997): Ausbildung der Ausbilder als Gegenstand der Berufsbildungsforschung. In: ARNOLD R./ OTT, B.: Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung; Festschrift für Antonius Lipsmeier zum 60. Geburtstag. Stuttgart, 269-279.

MAYRING, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 1 , H. 2.

MAYRING, P. (2008): QUALITATIVE INHALTSANALYSE. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

MEYER, R. (2008): Professionalisierung als Konzept zur Qualitätssicherung – Perspektiven für das Berufsbildungspersonal und -forschung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 4 Hochschultage Berufliche Bildung. Online: http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/meyer_ws25-ht2008_spezial4.pdf (12-05-2011).

PÄTZOLD, G. (2000): Betriebliche Ausbildungstätigkeit auf dem Weg von einer tayloristischen zu einer wissensstrukturierten Praxis. In: BÖS, G./ NESS, H.: Ausbilder in Europa. Probleme und Perspektiven. Bielefeld, 71-87.

RAUSCH, A. (2009): Lernen am Arbeitsplatz und dessen Förderung aus Sicht von Ausbildungsbeteiligten – Ergebnisse einer Interview-Studie im Einzelhandel. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17. Online:
http://www.bwpat.de/content/uploads/media/rausch_bwpat17.pdf (12-05-2011).

REINISCH, H. (2009): „Lehrprofessionalität“ als theoretischer Term. Eine begriffssystematische Analyse. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. et al.: Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, 33-43.

ROSSI, P. H./ LIPSEY, M. W./ FREEMAN, H. E. (2004): Evaluation. A systematic approach. Thousand Oaks.

SCHULZ, W. (1981): Anmerkungen zur Situation und Weiterentwicklung der Qualifizierung von Ausbildern. In: ARNOLD, R./ HÜLSHOFF, T.: Rekrutierung und Qualifikation des betrieblichen Bildungspersonals. Heidelberg, 159-168.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2010): Bildung und Kultur. Berufliche Bildung 2009. Fachserie 11 Reihe 3. Wiesbaden. Online:
<https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1026158> (29-03-2011).

STIFTUNG WARENTEST (2009): ZURÜCK AUF DIE SCHULBANK. Online:
<http://www.test.de/themen/bildung-soziales/weiterbildung/test/Ausbildung-der-Ausbilder-Zurueck-auf-die-Schulbank-1667979-1639118/> (12-03-2010).

STOCKMANN, R. (2006): Qualitätsmanagement und Evaluation im Vergleich. In: BÖTTCHER, W./ HOLTAPPELS, H. G./ BROHM, M.: Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim, 23-38.

TRAMM, P. T. et al. (1999): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts: Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt am Main u.a.

UHLY, A. (2007): Der berufsstrukturelle Wandel in der dualen Ausbildung: empirische Befunde aus Basis der Berufsbildungsstatistik des Statistischen Bundesamtes. In: WALDEN, G.: Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich. Herausforderungen für das duale System der Berufsausbildung. Bielefeld, 209-257.

ULMER, P. (2008): Die Aussetzung der Ausbildereignungsverordnung: Der Versuch einer Bilanz. In: Berufsbildung, 111, 7-9.

ULMER, P./ GUTSCHOW, K. (2009): Die Ausbildereignungsverordnung 2009: Was ist neu? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 3, 48-51.

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

WITTMER, W. (1997): Ansprüche an die Aus- und Weiterbildung von betrieblichen Bildungspersonal - wie fließen die didaktischen Innovationen in die Ausbilderqualifizierung ein? In: EULER, D./ SLOANE, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler, 377-402.

ZEDLER, R. (2008): Gute Ausbildung braucht qualifizierte Ausbilder – zurück zur Ausbilder-Eignungsverordnung. In: Die berufsbildende Schule, 60 , H. 10, 305-307.

ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. et al. (2009): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, Basel.

Zitieren dieses Beitrages

BRÜNNER, K. (2011): Die novellierte Ausbildereignungsverordnung (AEVO) und ihr Beitrag zur Professionalität betrieblichen Ausbildungspersonals. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 10*, hrsg. v. BYLINSKI, U., 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws10/bruenner_ws10-ht2011.pdf (26-09-2011).

Die Autorin:



Dipl.-Hdl. KATHRIN BRÜNNER

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Universität Jena

Carl-Zeiß-Str. 3, 07743 Jena

E-mail: [kathrin.bruenner \(at\) uni-jena.de](mailto:kathrin.bruenner@uni-jena.de)

Homepage: http://www.wipaed.uni-jena.de/Team/Mitarbeiter/Dipl_Hdl_+Kathrin+Br%C3%BCnner+%28geb_+Amme%29.html