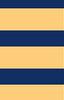




Sandra Bohlinger, Ina Krause, Juliana Dienel, Luisa Kresse,
Manuela Niethammer (Hg.)



Betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal im Fokus der Berufsbildungsforschung

Betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal im Fokus der Berufsbildungsforschung

Sandra Bohlinger, Ina Krause, Juliana Dienel, Luisa Kresse,
Manuela Niethammer (Hg.)

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Forschung zu den Entwicklungen der beruflichen Bildungspraxis. Adressiert werden insbesondere berufliche Bildungs- und Arbeitsprozesse, Übergänge zwischen dem Schul- und Beschäftigungssystem sowie die Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals in schulischen, außerschulischen und betrieblichen Handlungsfeldern.

Hiermit leistet die Reihe einen Beitrag für den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs über aktuelle Entwicklungen und Innovationen. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist gegliedert in die **Hauptreihe** und in die Unterreihe **Dissertationen/Habilitationen**.

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Friese

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof.in Dr.in Susan Seeber

Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Lars Windelband

Karlsruher Institut für Technologie (KIT)
Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik
Professur Berufspädagogik

Wissenschaftlicher Beirat

- Prof. Dr. Matthias Becker, Hannover
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof. Dr. Hans-Liudger Dienel, Berlin
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
- Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz, Bamberg
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Dietmar Heisler, Paderborn
- Prof. Dr. Torben Karges, Flensburg
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof.in Dr.in Karin Reiber, Esslingen
- Prof. Dr. Thomas Schröder, Dortmund
- Prof.in Dr.in Michaela Stock, Graz
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof.in Dr.in Ursula Walkenhorst, Osnabrück

Weitere Informationen finden
Sie auf wbv.de/bai

Sandra Bohlinger, Ina Krause, Juliana Dienel, Luisa Kresse,
Manuela Niethammer (Hg.)

Betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal im Fokus der Berufsbildungsforschung

Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Hauptreihe, Band 80

2024 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media, Bielefeld,
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de

wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: 176355
ISBN (Print): 978-3-7639-7635-5
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7636-2
DOI: 10.3278/9783763976362

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfü-
gbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2024*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/importiert/wbv/PDF_Website/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der *wbv OpenLibrary 2024* im Fachbereich *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*:

Otto-Friedrich-Universität **Bamberg** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität **Bonn** | Universitäts- und Landesbibliothek **Darmstadt** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | Fernuniversität **Hagen** | TIB **Hannover** | Universitätsbibliothek **Kassel** | **Karlsruhe** Institute of Technology (KIT) | Universitätsbibliothek **Kiel** | Universitäts- und Stadtbibliothek **Köln** | Zentral- und Hochschulbibliothek (ZHB, **Luzern**) | Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (**Mannheim**) | Fachhochschule **Münster** | Carl von Ossietzky Universität **Oldenburg** | Landesbibliothek **Oldenburg** | Universitätsbibliothek **Osnabrück** | Universität **Potsdam** | Universitätsbibliothek **St. Gallen**

Inhalt

<i>Ina Krause, Sandra Bohlinger, Juliana Dienel, Luisa Kresse & Manuela Niethammer</i> Editorial: Betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal im Fokus der Berufsbildungsforschung. Eine thematische Einführung	11
I Gelingensfaktoren für eine professionelle Aus- und Weiterbildung in Betrieb und Praxis	19
<i>Frank Ragutt</i> „Leittexter:in“ als Modernisierungs- und Professionalisierungsherausforderung . .	21
<i>Katharina J. Kirschbaum-Bökmann</i> Soziale Unterstützung als Schlüsselkompetenz des Ausbildungspersonals für eine erfolgreiche betriebliche Ausbildungspraxis	39
<i>Christian Müller</i> Das betriebliche Weiterbildungspersonal inkognito – Identifikation, Handlungsfelder und Weiterbildungsbedarfe in Klein- und Kleinstunternehmen	61
<i>Birgit Schneider, Kirsten Meyer & Svenja Claes</i> Haltung und Einstellung des betrieblichen Ausbildungspersonals zu Aus- und Weiterbildung als Ausgangspunkt für die Professionalisierung	73
II Anforderungen und Qualifikationskonzepte für Aus- und Weiterbildungspersonal	89
<i>Jutta Mohr, Marius Rebmann, Jan Braun, Elena Tsarouha & Karin Reiber</i> Betriebliches Bildungspersonal in der Pflegeausbildung – Weiterbildung und berufspädagogische Anforderungen im Kontext der Pflegeberufereform	91
<i>Roswitha Ertl-Schmuck & Lucie Strauß</i> Herausforderungen in der Qualifizierung für praxisanleitende Personen in der Pflege – Quo vadis?	105
<i>Roland Stein, Philipp Hascher & Hans-Walter Kranert</i> Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstätten didaktisch- methodisch weiterbilden – das Konzept PlaUsiBel	121

<i>Florian Wolff</i> Kompetenzmodell für das hauptberufliche betriebliche Ausbildungspersonal in gewerblich-technischen Berufen	139
<i>Clarissa Pascoe</i> Hin zu einer reflektierten Praxis betrieblicher Ausbildung – Empirisch fundierte Empfehlungen für die Gestaltung der Berufseingangsphase von Ausbildungskräften	159
<i>Alisha Koch & Susanne Wißhak</i> Anforderungen an Qualifizierungsangebote für das betriebliche Weiterbildungspersonal	175
<i>Martina Thomas, Uwe Elsholz & Hoai Nam Huynh</i> Weiterbildungsmentor:innen: Qualifizierungskonzepte für eine neue Rolle in der betrieblichen Bildung	189
<i>Elif Y. Özsan, Viviane Jussel, Raphaela Schätz</i> Die Weiterbildung Certified Scientific Trainer:in – Ein Schlüssel zum erfolgreichen Technologietransfer	203
III Wandel von Lernformen und Lernorten in der Aus- und Weiterbildung ...	219
<i>Manuel Nicklich, Sabine Pfeiffer & Marco Blank</i> Betriebliches Ausbildungspersonal im Spannungsverhältnis von Digitalisierung und Weiterbildung	221
<i>Caroline Bonnes, Michael Goller & Sabine Hochholdinger</i> Die medienpädagogische Kompetenz des betrieblichen Ausbildungspersonals – Eine Trendstudie	237
<i>Viktoria Bergmann, Martin Schwarz & Lars Windelband</i> Lernfabriken als neuer Lernraum für das Bildungspersonal. Eine erste Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg	251
IV Betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal als Begleitende der nachhaltigen Transformation	267
<i>Karina Kiepe und Tobias Schlömer</i> Betriebliche Ausbilder:innen als Change Agents einer BBNE – Analyse und Reflexion im Spiegel der Ausbilderforschung	269

Hufnagl, Julia & Annen, Silvia

Förderung nachhaltiger Kompetenzentwicklung in Unternehmen – die Rolle
des betrieblichen Bildungspersonals 283

Luisa Kresse, Ina Krause, Sandra Bohlinger, Juliana Dienel und Manuela Niethammer

Bildungspersonal im Fokus – Qualifizierungsangebote im Wandel: Etabliertes,
Neues, Zukünftiges 305

Editorial: Betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal im Fokus der Berufsbildungsforschung. Eine thematische Einführung

INA KRAUSE, SANDRA BOHLINGER, JULIANA DIENEL, LUISA KRESSE & MANUELA NIETHAMMER

Unsere Gesellschaft steht vor zahlreichen Herausforderungen, die die Berufsbildung im Kern betreffen. Digitalisierung, Technologisierung, Transformation, Nachhaltigkeitsfragen und internationale Konflikte sind Themen, die neben vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen auch die Berufsbildung und die Fachkräftequalifizierung betreffen. Mit diesen Herausforderungen müssen allerdings nicht nur Auszubildende und Fachkräfte umgehen, sondern auch all diejenigen, die diese Personen in Unternehmenskontexten aus- und weiterbilden. Erstaunlich ist dabei, dass vergleichsweise wenig über diese Personengruppe bekannt ist. Gleichwohl im letzten Jahrzehnt eine Reihe von Untersuchungen durchgeführt worden sind, deren Ziel die Erfassung und statistische Verortung genau dieser Personengruppe ist (z. B. Dobischat, Elias & Rosenthal 2018; Blank, Nicklich & Pfeiffer 2021; Bahl & Schneider 2022; Ertl 2022; Harm, Anselmann & Faßhauer 2022, S. 151), sind einige Kernprobleme geblieben, die Kirpal und Tutschner als „Zwickmühle“ dieser Statusgruppe (Kirpal und Tutschner 2008, S. 8) bezeichnen. Gemeint ist damit, dass betriebliche Aus- und Weiterbildner meist nicht als gesonderte Status- oder Berufsgruppe erfasst werden, weil ihre Aus- und Weiterbildungstätigkeiten nur einen Aspekt in ihrem Aufgabenspektrum als Fachkräfte ausmachen.

Die „Zwickmühle“ bezieht sich zunächst darauf, wer sich hinter dieser Personengruppe verbirgt. Gemeint sind damit im weitesten Sinne „Personen, die mit Prozessen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung sowie mit der Kompetenzentwicklung von Beschäftigten in Unternehmen betraut sind bzw. dazu einen organisatorischen Beitrag leisten. [...] Dazu gehören z. B. ausbildende Fachkräfte, Ausbilder, Personal- und Organisationsentwickler wie auch Trainer und Dozenten in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Sie [...] leisten einen wesentlichen Beitrag zur Qualität der Bildungsprozesse. Ausschlaggebend ist dabei allerdings [...] ihre Professionalität, d. h. ihr professionelles pädagogisches Handeln“ (Meyer 2008, S. 1f.).

Welche Bedeutung diese Personengruppe allein quantitativ hat, zeigt ein Blick in den aktuellen Berufsbildungsbericht. So weist dieser für das Referenzjahr 95.451 Prüfungen nach Ausbildereignungsverordnung und weitere 41.367 Meisterprüfungen aus (BIBB 2024, S. 183). 2022 gab es zudem 628.476 registrierte Auszubildende für die Be-

rufe, die nach Berufsbildungsgesetz bzw. Handwerksordnung geregelt sind (ebd., S. 184). Hinzu kommen drei weitere Personengruppen: Erstens all diejenigen, die faktisch, aber ohne formale Qualifikation ausbilden, zweitens all jene, die außerhalb von BBiG/HwO als Ausbilderinnen und Ausbilder tätig sind (etwa in den Gesundheitsberufen) sowie alle Personen, die in der betrieblichen Weiterbildung tätig sind. Während für den BBiG/HwO-geregelten Bereich regelmäßig Daten zum Personal erhoben werden, ist dies im (betrieblichen) Weiterbildungsbereich nicht der Fall. Die letzte und vermutlich umfassendste Schätzung ist rund 10 Jahre alt und bezieht sich auf den *wb-personalmonitor*, der rund 1,35 Millionen Beschäftigungsverhältnisse im Weiterbildungsbereich ausweist – allerdings einschließlich aller Selbstständigen, Honorarkräfte, Beamten:innen und Ehrenamtlichen (Autorengruppe *wb-personalmonitor* 2016, S. 50). Regelmäßige Untersuchungen zum Aus- und Weiterbildungspersonal, welches in Betrieben aktiv Bildungsprozesse organisiert, begleitet und unterstützt und insbesondere zu jenen betrieblichen Fachkräften, die in ihrem Arbeitsalltag anteilig mit Aus- und Weiterbilden befasst sind, liegen bislang nicht vor.

Dies war und ist Anlass genug, sich dieser Personengruppe stärker zu widmen. Daher fokussiert der vorliegende Band auf Forschungsergebnisse zur Lage des betrieblichen Bildungspersonals. Der Band nimmt mit dem betrieblichen Bildungspersonal eine Personengruppe in den Blick, der in Forschung und Politik vergleichsweise wenig Beachtung geschenkt wird und für die bis zum heutigen Tag keine einheitlichen Professionalisierungsstandards oder Qualifizierungsangebote existieren. Ziel des vorliegenden Bandes ist es daher, einen Beitrag zur Debatte um das betriebliche Aus- und Weiterbildungspersonal zu leisten und den Diskurs über deren Professionalisierung und Herausforderungen zu stärken.

Der vorliegende Band ist in vier Teile untergliedert. Im ersten Teil werden die Gelingensfaktoren professioneller Aus- und Weiterbildung in Betrieb und Praxis analysiert. Der zweite Teil befasst sich mit Anforderungen an betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal und beschreibt innovative Qualifikationskonzepte für unterschiedliche Bereiche beruflich-betrieblicher Aus- und Weiterbildung. Im dritten Teil folgen Beiträge zu neuen Lernformen und -orten der betrieblichen Aus- und Weiterbildung, woran im letzten Teil Beiträge zu Erwartungen an eine nachhaltige und auf eine einheitliche Professionalisierung betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals zielende Praxis der betrieblichen Aus- und Weiterbildung anschließen.

Im ersten Beitrag skizziert Frank Ragutt die Entwicklung der Leittextmethode in der berufsdidaktischen „Sattelzeit“ der 1980er- bis 1990er-Jahre. Anhand einer Dokumentenanalyse der Zeitschrift „Betriebliche Ausbildungspraxis“ wird die Einführung der Methode für eine veränderte Ausbildungspraxis mit einer stärkeren Orientierung auf projektförmiges Lernen und Lernbegleitung herausgearbeitet. Im zweiten Beitrag stellt Katharina J. Kirschbaum-Böckmann auf Basis eigener Fallstudien die Fähigkeit der sozialen Unterstützung von betrieblichem Ausbildungspersonal als Schlüsselkompetenz guter und gelingender Ausbildung im Handel dar und betont diese Praxis als bedeutende Basis, um insbesondere leistungsschwächere Nachwuchskräfte im Ausbildungskontext zu halten und zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen. Demgegen-

über vertieft Christian Müller in seinem Beitrag die Frage, welche Rolle die Geschäftsführenden von Klein- und Kleinstunternehmen für das Weiterbildungsgeschehen in der Betriebslandschaft Deutschland spielen. Eine gelingende Weiterbildungspolitik und -praxis darf somit diese Gruppe betrieblicher Entscheider und betrieblicher Weiterbildender nicht aus dem Blick verlieren. Christian Müller zeigt, dass gerade diese Akteursgruppe positive Impulse für ein aktives und bedarfsgerechtes Weiterbildungsgeschehen setzen kann. Die Haltung des Personals in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung ist ein wesentlicher Ankerpunkt einer exzellenten beruflichen Bildung.

Auch die empirischen Befunde des Beitrags von Birgit Schneider, Kirsten Meyer und Svenja Claes bestätigen dies. Diese Studie, die im Rahmen des InnoVET-Verbundprojektes Bildungsbrücken (BB-OWL) für die Region Ostwestfalen-Lippe durchgeführt wurde, zeigt neben Befunden zur Umsetzung von betrieblicher Weiterbildung auch, dass zu den zentralen Gelingensbedingungen guter betrieblicher Aus- und Weiterbildung vor allem sozial sowie fachlich kompetente und pädagogisch qualifizierte Aus- und Weiterbildende gehören. Die Implikationen der Studie sind dabei über den konkreten Kontext der Studie hinaus relevant. Sie spiegeln wider, dass insbesondere berufsbiografische Erfahrungen die Haltung, Einstellung und das Engagement der Aus- und Weiterbildenden für den konkreten Bildungskontext prägen. Professionelle Haltungen können durch angemessene Handlungsspielräume, Wertschätzung und bedarfsgerechte Qualifikationsangebote für diese konkrete Gruppe betrieblichen Bildungspersonals unterstützt werden. Die Autor:innen plädieren dabei für eine Einbindung betrieblicher Aus- und Weiterbildender in die Entwicklung bildungspolitischer Maßnahmen zur Umsetzung exzellenter Berufsbildungsstrategien.

Im zweiten Teil des Bandes wird die Förderung exzellenter beruflicher Bildung in konkreten Anwendungsfeldern und durch neu entwickelte Formate diskutiert. Dabei wird zunächst das Bildungspersonal in der Pflege und im Sozialbereich in den Blick genommen: Jutta Mohr, Marius Rebmann, Jan Braun, Elena Tsarouha und Karin Reiber zeigen anhand eigener empirischer Befunde aus zwei Projekten zur Analyse der Veränderung von Qualifikationsbedarfen in der Pflegeausbildung und Praxisanleitung sowie einer Begleitforschung zur Einführung der neuen Pflegeausbildungen vor allem die Erweiterung des Tätigkeitsfeldes von Praxisanleitenden vor dem Hintergrund der Pflegeberufereform auf. Sie fordern auf Basis ihrer Befunde eine erweiterte und kompetenzorientierte Weiterbildungspraxis für Praxisanleitende, die idealerweise von den Pflegeberufekammern auf Basis der Praxisbefunde und aus der Begleitforschung des Bundesinstituts für Berufsbildung entwickelt werden sollte. Roswitha Ertl-Schmuck und Lucie Strauß thematisieren die Herausforderungen, die die Pflegereform an Praxisanleitende im Feld stellt. Sie präsentieren ein Qualifizierungskonzept, das im Projekt „Berufspädagogisch-Didaktische Qualifizierungsinitiative (BEDiQUAPP)“ sowie des Projekts „Beratungsstelle Pflegeausbildung Sachsen“ und der entsprechenden Begleitstudie „Erfahrungsraum praktische Pflegeanleitung“ entwickelt wurde und zeigen Lösungswege für die Praxis auf.

Auch der Beitrag von Roland Stein, Philipp Hascher und Hans-Walther Kranert zeigt neue Lösungsansätze für Fachkräfte im Pflege- und Sozialbereich auf. Hier rich-

tet sich der Blick auf Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung, die in Werkstätten für Menschen mit Behinderung den beruflichen Kompetenzerwerb und die Persönlichkeitsentwicklung begleiten. Dabei wird das im Rahmen des Projektes „Gute Bildungspraxis GuBiP“ entwickelte didaktische Konzept „PlaUsiBel“ zur Verbesserung der didaktischen Handlungsfähigkeit von Fachkräften zur Arbeits- und Berufsförderung vorgestellt. Es handelt sich hierbei um eine Handreichung, die es anleitenden Fachkräften in Werkstätten für Menschen mit Behinderung bzw. ausbildenden Fachkräften im Pflege- und Sozialbereich ermöglicht, didaktische Tools passgenau zur Gestaltung von Lehr-Lern-Einheiten einzusetzen.

Die darauffolgenden zwei Beiträge vertiefen die Diskussion um aktuelle Standards und neue Gestaltungsansätze für das Bildungspersonal im gewerblich-technischen Bereich. Florian Wolff präsentiert ein Modell zur Erfassung der Kompetenzen von betrieblichem Ausbildungspersonal im Industriebereich. Es dient in betrieblichen Kontexten dazu, die Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals an den neuen Herausforderungen zu spiegeln sowie innerhalb des Betriebes Qualifizierungslücken schließen zu können. Die Überlegungen des vorangehenden Beitrags unterstreicht Clarissa Pascoe in ihrer Studie zur Bedeutung der Ausgestaltung der Einstiegsphase von ausbildendem Personal. Sie skizziert die Ambivalenzen und Statusunsicherheiten der Arbeitssituation insbesondere von einsteigenden Ausbildungskräften und erarbeitet für industrielle Metall- und Elektroberufe Gestaltungsempfehlungen für eine reflektierte Praxis für betrieblich Auszubildende, um die Professionalisierung dieses Arbeitsfeldes voranzubringen.

In drei weiteren Beiträgen wird der Fokus vor allem auf die Anforderungen und neue Qualifizierungskonzepte für betriebliches Weiterbildungspersonal gelegt. So beschäftigt sich der Beitrag von Alisha Koch und Susanne Wißhak mit der Frage der methodisch-didaktischen Ausgestaltung von Train-the-Trainer-Konzepten und der Zielstellung, die Transferorientierung dieser besonderen Art von Weiterbildungskonzepten sichtbar zu machen und zu befördern. Anhand eigener Befunde aus der Transferforschung erarbeiten sie ein Konzept der methodisch-didaktischen Förderung von Transferorientierung. Sie zeigen, dass spezifische Formen des sozialen Lernens wie etwa Peer-Tandems von erfahrenen Weiterbildenden als Bereicherung für ihre eigene Weiterbildungspraxis wahrgenommen werden. Dass sich im Kontext betrieblicher Weiterbildung derzeit neue Rollenbilder herausbilden, wird auch in den Beiträgen von Martina Thomas, Uwe Elsholz und Hoai Nam Huynh sowie dem Beitrag von Elif Y. Özsan, Vivian Jussel und Raphaela Schätz deutlich. Beide spiegeln die Entwicklungsarbeit an neuen umfassenderen Qualifizierungskonzepten einerseits für Weiterbildungsmentoren und andererseits für Certified Scientific Trainer wider. Die Qualifizierung von Weiterbildungsmentoren wird derzeit insbesondere im Rahmen mehrerer gewerkschaftlicher Initiativen unterstützt. Dabei geht es um die Qualifizierung von Fachpersonal, das gefördert durch die Sozialpartner aktiv die Bildungsarbeit in der Praxis unterstützen soll. Diese neue Rolle in der betrieblichen Weiterbildungslandschaft baut darauf auf, dass immer mehr Wirtschaftsbereiche und Betriebe im Zuge der laufenden technischen und gesellschaftlichen Transformationen einen hohen An-

passungs- und Weiterbildungsbedarf haben, dem sie über die etablierten Wege der Aus- und Weiterbildung nicht mehr in vollem Umfang begegnen können. Weiterbildungsmentoren sollen im Betrieb aktiv und im laufenden Geschäft mit niederschweligen Angeboten den Anpassungs- und Bildungsbedarf in den Betrieben strukturell sowie in der Rolle als Begleitende individueller Lernprozesse bearbeiten. Der Beitrag von Martina Thomas, Uwe Elsholz und Hoai Nam Huynh stellt in einer Curriculumanalyse die Qualifizierungskonzepte dreier gewerkschaftlicher Initiativen gegenüber, die für die beschriebene neue Rolle und Gruppe der Weiterbildungsmentoren entwickelt worden sind. Auch das Qualifizierungskonzept für Certified Scientific Trainer, entwickelt an der Fraunhofer Academy, zielt darauf, eine Leerstelle in der beruflich-betrieblichen Weiterbildungslandschaft zu füllen. Der Transfer von wissenschaftlichem und Technologiewissen in betriebliche und gesellschaftliche Kontexte bedarf in besonderer Weise des Know-hows gut vorbereiteter Weiterbildender. Elif Özsan, Viviane Jussel und Raphaela Schätz stellen ein Qualifizierungskonzept vor, welches auf Basis eines Design-Thinking-Ansatzes mit der Zielstellung, Wissenschafts-Praxis-Transfer an den Schnittstellen von wissenschaftlichen Forschungseinrichtungen und Unternehmenskontexten aktiv zu befördern, entwickelt wurde und wird. Das Qualifikationskonzept ergänzt das Portfolio betrieblicher Weiterbildender mit Kompetenzen zur Vermittlung von Technologie- und Nachhaltigkeitswissen und befähigt sie dabei auf eigene Weise, die laufenden technologischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Transformationsprozesse aktiv mitzugestalten.

Der dritte Teil des vorliegenden Bandes ist den aktuellen Handlungsspielräumen von betrieblichem Aus- und Weiterbildungspersonal für die Umsetzung einer zukunftsorientierten Bildungspraxis gewidmet. So sind die Rahmenbedingungen, unter denen das betriebliche Aus- und Weiterbildungspersonal aktuell den ihm zugeschriebenen Bildungsauftrag umsetzt, ein wesentlicher Bewertungsmaßstab, um die Rolle betrieblicher Aus- und Weiterbildender im laufenden Transformationsprozess von Wirtschaft und Gesellschaft zu bestimmen. Manuel Nicklich, Sabine Pfeiffer und Marco Blank veranschaulichen dies anhand der Einschätzungen von Auszubildenden und auszubildenden Fachkräften zu diesem Thema. Die Ergebnisse der quantitativen-qualitativen Studie zeigen, dass Auszubildende sich selbst als nicht in geeigneter Weise vorbereitet ansehen, wenn es darum geht, den digitalen Wandel in Unternehmen aktiv zu gestalten. Sie selbst kommunizieren einen Weiterbildungsbedarf im Hinblick auf die Nutzung digitaler Lernmedien und Lernformen und sehen sich selbst nicht als Gestalter des Digitalisierungsprozesses. In der Mehrzahl berichten sie, dass sie in die Entscheidungsfindung zur Digitalisierung ihres Betriebes nicht eingebunden sind. Im Anschluss zeigt die Trendstudie von Caroline Bonnes, Michael Goller und Sabine Hochholdinger, dass Ausbilder zudem auch in Zeiten der Corona-Pandemie ihre medienpädagogische Kompetenz sowie ihre Ansichten zur Nutzung von Medien in der Ausbildungspraxis kaum verändert oder an neue Herausforderungen angepasst haben. Die Befunde sprechen dafür, dass die Auszubildenden lediglich ihr Kommunikationsverhalten – den Austausch mit Auszubildenden über Online-Kommunikationswege – an neue mediale Möglichkeiten in der Ausbildungspraxis leicht angepasst

haben. Grundsätzlich fehlt es dem betrieblichen Bildungspersonal an zeitlichen Kapazitäten und konkreten Möglichkeiten, um eine stärker medien- und technikorientierte Aus- und Weiterbildungspraxis zu realisieren. Dafür – so auch die Argumentationslinie von Viktoria Bergmann, Martin Schwarz und Lars Windelband – bedarf es auch besser ausgestatteter Lernorte, die aber zumeist nicht ohne bildungspolitische Hürden und öffentliche Mittel zur Verfügung stehen. Anhand der Analyse der Nutzungsmöglichkeiten von Lernfabriken, die in unterschiedliche institutionelle Bereitstellungs- und Nutzungssettings eingebunden sind, wird deutlich, wie sehr der institutionelle Rahmen des betrieblichen Aus- und Weiterbildungsgeschehens die Möglichkeiten der Gestaltung von Lernorten und damit auch Lernformen beeinflusst. Gerade der beruflich-betrieblichen Weiterbildung in Deutschland fehlt es derzeit noch an einer engen institutionellen Anbindung an die öffentlichen Infrastrukturen, die im Rahmen der Förderung der beruflichen Erstausbildung bereits geschaffen wurden. Hier bedarf es – so die Argumentationslinie von Viktoria Bergmann und Lars Windelband – neuer und institutionell gefestigter Praxismodelle, welche die Weiterbildungsqualität in der Ausbildung technischer und digitaler Kompetenzen maßgeblich steigern würden.

Einen noch breiteren Überblick über die aktuellen Transformationsprozesse und zur Forschung über die Zukunft des betrieblichen Aus- und Weiterbildungsgeschehens geben letztlich die drei Beiträge des vierten Teils dieses Bandes. Karina Kiepe und Tobias Schlömer arbeiten die Schlüsselposition des betrieblichen Ausbildungspersonals als Change-Agenten in betrieblichen Kontexten zur Realisierung von Berufsbildung für nachhaltige Entwicklungen heraus. Sie verweisen auf eine deutliche Diskrepanz des politischen Willens zur Realisierung einer nachhaltigen beruflichen Bildung, der sich der Einführung der Standardberufsbildposition „Umwelt und Nachhaltigkeit“ zeigt, und den wirklichen und einsetzbaren Handlungsspielräumen, die Auszubildende und auszubildende Fachkräfte in ihrem Arbeitsalltag vorfinden. Zur Realisierung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung müssten diese stark erweitert, die Einbindung von Auszubildenden in Entscheidungsprozesse in Unternehmen gesteigert sowie Qualifikationskonzepte, die zu einer Praxis der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung befähigen, aufgebaut werden. Diesen Befund ergänzend diskutieren Julia Hufnagl und Silvia Annen in ihrem Beitrag, welche Kompetenzen zur Realisierung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklungen beispielsweise Auszubildende im Finanzsektor entwickeln sollten. Die Befunde ihrer empirischen Studie zeigen, dass in Qualifikationskonzepten für betriebliches Bildungspersonal mehr Sorgfalt auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen gelegt werden sollte.

Empathie und Motivation sind wesentliche Pfeiler zur Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung und Berufsbildungspraxis in betrieblichen Ausbildungskontexten. Im letzten Beitrag schlagen daher Luisa Kresse, Ina Krause, Sandra Bohlinger, Juliana Dienel und Manuela Niethammer eine Neuausrichtung der Qualifizierungswege für betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal vor. Dabei werden Ansätze für eine zukunftsorientierte Entwicklung von Qualifikationsformaten für das betriebliche Aus- und Weiterbildungsgeschehen präsentiert und im Kontext des Projektvorhabens „InnoVET CLOU“ vorgestellt.

Literatur

- Autorengruppe wb-personalmonitor (2016): *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bahl, A. & Schneider, V. (2022): Betriebliches Ausbildungspersonal in Zahlen. In *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 51 (2022) 4, S. 8–10. Verfügbar über: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/veroeffentlichungen/de/bwp.php/de/bwp/show/18102> (Zugriff am: 16.10.2024).
- BIBB (2024): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Informationen und Analysen zur Entwicklung der Beruflichen Bildung*. Bonn
- Blank, M., Nicklich, M. & Pfeiffer, S. (2022): *Ausbildungspersonal im Fokus 2021. Methoden- und Feldbericht* (Laboratory Working Paper 05).
- Dobischat, R., Elias, A. & Rosenthal, A. (2018): *Das Personal in der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Echarti, N., Koscheck, S., Martin, A. & Ohly, H. (2023): *Weiterbildungsmarkt im Wandel. Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2022*. Bonn 2023.
- Ertl, H. (2022): Berufliche Bildung durch zukunftsorientierte Qualifizierung des Bildungspersonals stärken. In *BWP* 4/2022, S. 3.
- Harm, S., Anselmann, S. & Faßhauer, U. (2022): Karrierewege für das berufliche Bildungspersonal – Problemanalyse aus Sicht der Akteure mit Fokus auf Durchlässigkeit und Anerkennung. In Kögler, K., Weyland, U. & Kremer, H. (Hrsg.): *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022*. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich 2022, S. 149–164.
- Kirpal, S.; Tutschner, R. (2008): Betriebliches Bildungspersonal: Schlüsselakteure des lebenslangen Lernens. *ITB-Forschungsberichte* 33/2008 Verfügbar unter: <https://elib.suub.uni-bremen.de/ip/docs/00010388.pdf> (Zugriff am: 16.10.2024)
- Meyer, R. (2008): Professionalisierung als Konzept zur Qualitätssicherung – Perspektiven für das Berufsbildungspersonal und -forschung. In *bwpat – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*. Ausgabe 4 zu den Hochschultagen Berufliche Bildung, https://www.bwpat.de/ht2008/ws25/meyer_ws25-ht2008_spezial4.pdf, S. 1–16.

I Gelingensfaktoren für eine professionelle Aus- und Weiterbildung in Betrieb und Praxis

„Leittexter:in“ als Modernisierungs- und Professionalisierungsherausforderung

Historische Beobachtungen und Bemerkungen zum Professionalisierungsdiskurs des betrieblichen Ausbildungspersonals in der betriebsdidaktischen Sattelzeit, 1980–1990

FRANK RAGUTT

Abstract

Die berufsdidaktische Diskussion der späten 1970er- und 1980er-Jahre prägte thematisch die „Leittextmethode“. Das vor, während und nach dem Zweiten Weltkrieg vorherrschende Paradigma einer hierarchischen, instruktionistischen Unterweisung geriet mit dieser Methodendiskussion in die Kritik. Mit der Leittextmethode wurde der Wandel zu einer lernbegleitenden, projektorientierten Unterweisungsmethode stark eingefordert. Mit dieser neuen Methode versprach man sich eine Steigerung der beruflichen Handlungskompetenz, insbesondere auch und vor allem hinsichtlich der Bearbeitungs- und Lösungskompetenz von Arbeitsproblemen und Lernherausforderungen. Die Auseinandersetzung zur Leittextmethode war aber mehr als nur eine Methodendiskussion.

Es ging darüber hinaus auch um die betriebliche Ausbildungskultur sowie um das professionelle Verhalten und Selbstverständnis der Ausbilder:innen. In diesem Zusammenhang stellt sich die historische Frage, was dieser Methodenstreit für die Qualifizierung der Ausbilder:innen zu bedeuten hatte. Wie wurde die Qualifizierung neu gedacht? Was wurde inhaltlich gefordert? Welches Qualifizierungsobjekt trat im Diskurs hervor? Und welche Programme entfalteten sich?

Der Beitrag geht dieser Diskussion am Beispiel der Stahl- und Eisenindustrie nach, in der diese Methodendiskussion maßgeblich geführt worden ist, und schließt vor dem Hintergrund der historischen Analyse der berufsdidaktischen Sattelzeit mit Bemerkungen zur aktuellen Reformdiskussion über die Qualifizierung des auszubildenden Personals.

The discussion on vocational didactics in the late 1970s and 1980s was characterised by the ‘guiding text method’. The paradigm of hierarchical, instructional teaching that prevailed before, during and after the Second World War came under criticism with this discussion of methods. With the guiding text method, the change to a learning-accompanying, project-orientated instruction method was strongly demanded. It was

hoped that this new method would lead to an increase in professional competence, particularly with regard to the ability to deal with and solve work problems and learning challenges. However, the debate on the guiding text method was more than just a discussion of methods.

It was also about the company training culture as well as the professional behaviour and self-image of the trainers. In this context, the historical question arises as to what this methodological dispute meant for the qualification of trainers. How was qualification rethought? What was demanded in terms of content? Which qualification subject emerged in the discourse? And which programmes emerged?

The article examines this discussion using the example of the steel and iron industry, in which this methodological debate was conducted to a significant extent, and concludes with comments on the current reform debate on the qualification of training personnel against the background of the historical analysis of the didactic saddle period.

1 Einleitung

Wieso kam es in den 1980er-Jahren zu einer Diskussion über die Didaktik und Methodik in der betrieblichen Berufsbildung? Und welche Folgen hatte das für die Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder:innen? Die im Übergang vom 19. ins 20. Jahrhundert allen voran von Frederick Winslow Taylor entwickelte Arbeitsorganisation des nach ihm benannten Taylorismus sowie die darauf aufbauende fordistische Produktionsweise in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts kam gegen Ende des letzten Drittels des 20. Jahrhunderts in eine Funktions- und Legitimationskrise. Ausgelöst wurde diese Krise vor allem durch die neue Arbeitsorganisation, die von Japan aus die Arbeits- und Wirtschaftswelt „eroberte“ (vgl. Zollondz 2013), sowie durch sozialphilosophische Kritiken des Arbeitens, wie sie beispielsweise von Frithjof Bergmann formuliert wurden (vgl. Bergmann 1977). In der Kritik standen vor allem die Grundmaximen des Taylorismus: das sektorale, auf eingegrenzte Prozesse spezialisierte Arbeiten in Produktionsketten einerseits sowie die strikte Trennung von Kopf- und Handarbeit, also die Trennung von managernder und operativer Ebene andererseits (vgl. Schmid 2000). Das in der japanischen Autoindustrie entwickelte Lean-Management brachte die japanische Industrie in den 1970er- und 80er-Jahren an die Weltspitze der Wertschöpfung. Arbeitsprozesse und Kompetenzbereiche waren dabei nicht wie im Taylorismus eng eingefasst. Die berufliche Bildung des Lean-Management war darauf ausgerichtet, das Bewusstsein für den ganzen Wertschöpfungsprozess zu vermitteln, Mitarbeiter:innen für viele Arbeitspositionen zu befähigen, insbesondere im näheren Umfeld des eigenen Arbeitsplatzes. Die personale Arbeitsfähigkeit wurde über den konkreten Arbeitsplatz hinaus gefördert. In den Teams und Abteilungen konnte rotierend schnell und verlustgering in wechselnden Positionen gearbeitet werden. Selbstständigkeit im Arbeitsprozess, insbesondere in der Aufgaben- und Problemlösung, bildete das Zentrum der beruflichen Handlungsfähigkeit. Veränderungen, Herausfor-

derungen und Probleme im Arbeitsprozess wurden nicht von der managenden Ebene ausgehend bearbeitet, sondern stets von der operativen Ebene. Bottom-up statt Top-down war und ist der Leitsatz des Lean-Managements. Die operative Ebene wurde zunehmend mit Entscheidungsfreiheiten ausgestattet, die beim Taylorismus noch allein beim Management lagen. Die Fähigkeit des Problemlösens war zunehmend das, was neben dem Lernen fachlicher Inhalte die Diskussion über die berufliche Bildung in den USA und Japan mitbestimmte. Insbesondere galt es berufsbildend, die berufliche Handlungsfähigkeit auf das selbstständige Problemlösen hin auszuweiten (vgl. Münch 1999). Die neuen Arbeitsprozesse und das damit verbundene berufliche Lernen wurden in den späten 1970er-Jahren auch in Deutschland zunehmend für die Industrie interessanter.

Auf welcher Kultur basierte dieses Interesse? In Deutschland entstand im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts eine Kultur der industriellen Normung, die auch Form und Inhalt des beruflichen Lernens mitbestimmte. Diese Kultur war dem Taylorismus nicht wesensfremd, denn dessen Wurzeln lagen durchaus in der in Deutschland vorherrschenden Arbeitskultur. Die Kultur des normierten Arbeitens und Handelns baute sich in der Weimarer Zeit weiter aus, wurde durch eine an den USA orientierte Wirtschaftsförderung und Unternehmensanwerbung in dieser Zeit noch verstärkt und gipfelte schließlich in der nationalsozialistischen Arbeitspolitik, durch die sie weitere Festigung erfuhr. Auch in den Jahrzehnten nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges blieben die Arbeitsorganisation und das beruflich-betriebliche Lernen in Deutschland durch ein sektorales, hierarchisiertes und spezifiziertes Handeln und Denken geprägt (vgl. Schlösser 1992). Lehrjahre waren und wurden keine Herrenjahre; betriebliches Lernen erfolgte in der Regel durch programmiertes Unterrichten und nicht durch Anleiten und Fördern des selbstständigen, entdeckenden Lernens. Nichtsdestotrotz versperrte man sich in Deutschland den neuen Arbeitsorganisationen und Arbeitskulturen nicht, wengleich sowohl im Management, beim Lehrpersonal als auch aus Sicht der Arbeitnehmervertretungen eine gewisse Skepsis vorherrschend blieb (vgl. Pätzold 2017, S. 29). Der ökonomische Erfolg in den USA und in Japan bzw. in weiteren mit Lean-Management-Kulturen arbeitenden Ländern führte dazu, dass man sich auch in Deutschland zunehmend mit diesem Trend befasste. Lean-Management und projektbasiertes Lernen hielten Einzug ins berufliche Lernen, insbesondere in der Industrie und auch in der Betriebspädagogik. Hier stand die Abkehr vom autoritären zum kooperativen Führen und Arbeiten (vgl. z. B. Rosenkranz & Geißler 1972). Im Zug des sich seit den 1980er-Jahren vollziehenden Paradigmenwechsels in der beruflichen Bildung, der aus verschiedenen Perspektiven a) als ein Wandel von einer *instruktionistischen* zu einer *konstruktivistischen* Berufspädagogik (vgl. Diettrich, Faßhauer & Kohl 2021, S. 19) oder b) als ein Wandel von einer *technikorientierten* zu einer *arbeitsorientierten* Ausbildung (vgl. Bunzel, Schäfer & Brethauer 1998, S. 272) sowie c) als ein Wandel von *inhaltsorientierten* zu *prozessuralorientierten* Vermittlungsansätzen (vgl. Pahl 2016, S. 7) beschrieben wird, wurden neue Anforderungen für das Ausbildungspersonal beschrieben und an dieses als Qualifizierungsanforderung herangetragen. Diese Wandelära kann zeitgeschichtlich als eine berufspädagogische und berufsdidaktische Sat-

telzeit epochal eingefasst werden. Sattelzeiten sind geprägt durch ungefestigte, aber gerichtete Bewegungen. Sattelzeiten zeichnen sich als historische Phase dadurch aus, dass sie semantisch, systemisch und kulturell noch nicht kollektiv konsolidiert sind. Sie sind Phasen, in denen gesättigte und funktionale normative Verhältnisse in eine soziale Legitimationskrise geraten. Berufsdidaktisch wurden seit den 1970er-Jahren vielfältige Versuche unternommen, neue Kulturen und Verständnisse der Ausbildungsdidaktik und Ausbildungsmethodik zu erproben, zu diskutieren und zu erkämpfen. „Erkämpfen“ deswegen, da gleichzeitig – wie noch gezeigt wird – der Erneuerung Kräfte des Bewahrens der Reform entgegenwirkten.

Im Zentrum dieser Sattelzeit und gleichsam kulturgeschichtlich als Kristallisationspunkt der Bewegung erschien die sogenannte *Leittextmethode* als neuer und später, gegen Ende der Sattelzeit, dann als fast einziger Silberstreif am Horizont des betrieblich-beruflichen Lernens (vgl. Rottluff 1989). Die Leittextmethode fokussierte die Förderung des Problemlösens und der Verantwortungsübernahme für den beruflichen Handlungsprozess durch den oder die Auszubildende:n. Sie trat dem vorherrschenden Modell „Erklären – Vorführen – Nachmachen“ entschieden entgegen, das die optimale Verrichtung von Arbeitsschritten oder die richtige Handhabung mittels vorprogrammierter Unterrichtung vermittelte. Die Leittextmethode setzte dagegen im Idealfall auf das selbstständige Lösen von herausfordernden, durchaus komplexen Aufgaben durch die Auszubildenden. Dabei standen ferner die Planung, die Ausführung und die Begutachtung des Arbeitsprozesses selbst im Mittelpunkt des Ausbildungsgeschehens. Reflexion wurde fast wichtiger als die Fertigung eines Produkts. In dieser spannungsreichen Erneuerungsbewegung der Didaktik und Methode wurden auch die Rolle und Arbeit der Ausbilder:innen diskutiert. Zeithistorisch-analytisch kann man in diesem Zusammenhang von dem Diskurs über den „Leittexter“ oder die „Leittexterin“ sprechen. Diese diskursive, zeitgeschichtliche und hypothetische Idealfigur im Wandel des Paradigmas und unter der Frage nach einer *Erziehung der ausbildenden Person* zu erkunden, ist das historische Interesse des vorliegenden Beitrags. Lässt sich eine Identität eines Leittexters bzw. einer Leittexterin in der historisch-kritischen Lesung ausgewählter Quellen zur Sattelzeit herausstellen? Die historische Frage geht damit an die Ursprünge der didaktisch-methodischen Diskussion zur beruflichen Handlungsfähigkeit, deren zentrales Schema eines sechsschrittigen Planungs-, Handlungs- und Reflexionskreislaufs aus der Leittextmethodik hervorging (vgl. Dehnbostel & Pätzold 2004). Damit schließt der Beitrag zur aktuellen Diskussion der berufs- und betriebspädagogischen Disziplin auf. Interessant ist die Frage, wie die Idealfigur der Leittexter:in sowie die damit verbundene Qualifizierungsfrage die heutige Diskussion über die Qualifikation der Ausbilder:innen ober- und unterhalb der Ausbilderqualifikation nach Ausbildereignungsverordnung (AEVO) mitbestimmt. Auf eine vertiefende Anknüpfung an die Diskussion der Gegenwart wird in diesem Beitrag verzichtet. In den abschließenden Betrachtungen werden hierzu ein paar Überlegungen zur Diskussion gestellt.

Dem vorliegenden Beitrag unterliegen folgende drei historische Fragen: Erstens, welcher Qualifizierungsdiskurs in Bezug auf die *Ausbildung der Ausbilder:innen* kam

im Kontext des Wandels zur Leittextmethode in die Kritik und was wurde stattdessen für die Qualifizierung gefordert? Wie wurde das Qualifizierungsangebot für das betriebliche Aus- und Weiterbildungspersonal seinerzeit beurteilt und welche strukturellen Forderungen der Reform der *Ausbildung der Ausbilder:innen* wurden diskutiert? (2) Die zweite Frage richtet sich auf die Wahrnehmung der Ausbildungskompetenz aus. Wie wurde die Kompetenz der Ausbilder:innen erfasst und bewertet? Und welche Folgen hatte die Beurteilung für die Frage nach der Weiterqualifizierung? (3) Die dritte Frage richtet sich auf die Inhalte der Ausbildung: Welche Lernbedarfe und Kompetenzfelder wurden ermittelt und sollten in welche Qualifizierungscurricula übergehen?

Die für die Analyse herangezogenen Basisquellen sind die Ausgaben der *Betrieblichen Ausbildungspraxis*. Die Zeitschrift erschien als Merkblätter zwischen Oktober 1955 und Dezember 1996 und berichtete vor allem aus der Ausbildung der metall- und eisenverarbeitenden Industrie. Neben technisch orientierten Inhalten thematisierte die Zeitschrift allerdings auch immer allgemeine Fragen der Ausbildung, die Haltung und das Rollenverständnis der Ausbilder:innen und die Methodik der Ausbildung betrafen. Erst im Sommer 1991 wurde der Fokus auf die metall- und eisenverarbeitende Industrie aufgegeben. Die Merkblätter wurden fortan bis zu ihrer Einstellung als *Zeitschrift für Ausbilderinnen und Ausbilder* geführt. Entsprechend verstärkten sich branchen- und berufsübergreifende Themen der Ausbildung gegen Ende der Zeitschrift. Für den gewählten zeitgeschichtlichen Analysefokus unter einer kulturgeschichtlichen Betrachtung, die die kulturelle Dynamik eines historischen Phänomens verstehend und nicht erklärend nachzeichnet (vgl. Landwehr 2012), bieten die Merkblätter einen sehr guten Quellenkorpus. Mit sechs Ausgaben pro Jahr kann die Präsenz der Diskussion über Ausbildung als sehr eng angesehen werden. Ferner kann die analysierte Epoche durch die Merkblätter zeitlich kontextualisiert werden, mit einer Phase davor und danach. Denn bereits seit der ersten Ausgabe 1955 wurden in entsprechenden Rubriken wie „ABC der Menschenbehandlung“, „15 Minuten Unterweisung“, „Brevier für Ausbilder“ oder „FRAGEN und ANTWORTEN aus der Ausbildungspraxis“ die Referenznormen und eine damit verbundene Ausbilderhaltung und Lehrtätigkeit diskutiert. Laut Bekunden der Herausgeber der Merkblätter, der *Wirtschaftsvereinigung Eisen- und Stahlindustrie und Beratungsstelle für Stahlverwendung*, lag der „Charakter der Merkblätter“ darin, „lediglich als Diskussionsgrundlage“ [1.1955.12¹] zu dienen. Unterschiedliche Auffassungen sollten in den Merkblättern zur Sprache kommen und sind es auch. Das bietet den Vorteil, dass der Diskurs über die Leittextmethode aus kontroversen Betrachtungen herausgearbeitet werden kann. Der jeweilige Quellenbezug wird im Beitrag mit eckigen Klammern ausgewiesen. Dabei steht die erste Zahl in der Klammer für die Ausgabe. Die Ausgaben wurden von der Erstausgabe an fortlaufend nummeriert. Daraufhin folgen Erscheinungsjahr und schließlich die jeweilige Seitenzahl. Die Werte sind mit einem Punkt getrennt. Die historisch-kritische Analyse der Quellen erfolgt klassisch anhand der für die historisch-kritische Forschung gebotenen Differenzierung von Sachanalyse, Sachurteil und Werturteil (vgl. Jeismann 1997).

1 Die Quellen werden im Beitrag in eckigen Klammern nach Nummer, Ausgabejahr der Zeitschrift und Seitenbezug zitiert. Die Ausgaben der Betrieblichen Ausbildungspraxis sind über alle Jahre fortlaufend nummeriert.

2 Revolution oder Reformismus: die Leittextmethode und die Frage nach der Ausbildung der Ausbilder:innen

Die Diskussion über Rolle, Haltung und Aufgaben der Ausbilder:innen in der Ausbildung bestimmte die Ausgaben der Merkblätter mit. In der Gründungsphase hatte man einen Ausbildertypus im Blick, der durch die Vorkriegs- und Kriegsjahre geprägt war. Nicht selten wurden in der Ausbildung kriegsversehrte Facharbeiter:innen eingesetzt, die im Arbeitsprozess nur noch bedingt eingesetzt werden konnten. Das heißt nicht, dass die Merkblätter der ersten Stunde einen autoritären Ausbildertypus legitimierten. Autoritäre Rollenbilder standen bereits früh in der Kritik der Herausgeber:innen. In den Anfängen formulierten die Merkblätter durchaus eine deutliche Kritik an einem Ausbildertypus, der impulsiv handelt sowie bevormundend oder verordnend auszubildenden gedachte:

„Es gibt Ausbilder, die dem Lehrling das Werkstück aus der Hand nehmen, wenn ihnen die Arbeit zu lange dauert, und mit eigener Hand die Fehler verbessern. Dem Betroffenen erweisen sie damit einen schlechten Dienst [...]. Wenn wir uns dagegen die Zeit nehmen und den Lehrling selbst die Antwort auf seine Fragen finden lassen, ihn selbst die Lösung erarbeiten lassen, dann können wir sicher sein, dass er die Arbeit auch folgerichtig weiterführt und selbstständig vollendet.“ [3.1956.35]

Durchaus traten bereits in den 1950er-Jahren Interventionen in den Merkblättern in Erscheinung, die man heute der nach Carl Rogers begründeten, personenorientierten Psychologie zuschreiben würde. Zum Beispiel wurden die Ausbilder:innen methodisch angehalten, mit der Gegenfrage wie „Was würden Sie denn vorschlagen?“ zu antworten, wenn der Auszubildende bei den Ausbildern und Ausbilderinnen um Rat und Unterstützung für das Lösen einer Herausforderung oder Aufgabe bat. Was einerseits modern und seiner Zeit voraus erschien, war andererseits zugleich überschrieben mit der 15-Minuten-Unterweisung, die als „ein wichtiger Teil des Tagesprogramms des Ausbilders“ [1.1955.4] angesehen wurde. Die gängige Methodik der 15-Minuten-Unterweisung war nicht Projektlernen, sondern die vierstufige, programmierte Unterweisung. Die Merkblätter befanden sich von Beginn an in einer eigentümlichen Spannung. Berufsdidaktisch eher klassisch an hierarchischen Unterweisungen orientiert, aber psychologisch bereits mit einem erweiterten Blick für emotionale Perspektiven.

Die in Rubriken gegliederte Zeitschrift nahm didaktisch folgende Perspektiven ein. Zum ersten eine fachliche, die die technischen Erneuerungen in der Eisen- und Stahlindustrie erläuterte. Dies geschah aus dem Antrieb heraus, dass auch die Ausbilder:innen fachlich fortgebildet werden müssen, um nicht von den Fachkollegen und -kolleginnen abgehängt zu werden. Einen weiteren Fokus bildete die Unterweisungsmethodik, die in der frühen Stunde der Merkblätter methodisch-didaktisch im Prozess des *Erklärens – Vormachens – Nachmachens – Übens und Wiederholens* stand. Die dritte Perspektive galt der Beziehungs- und psychologischen Ebene des Verhältnisses Erzieher:in und Lernender:r. Hier standen Fragen nach der Motivationsförderung, des empathischen Umgangs mit jungen Erwachsenen, Disziplinproblemen, Empathieentwicklung usw. im Mittelpunkt. Die letzte Perspektive war angesichts der in den 1950er-

Jahren wohl noch stark verbreiteten Anschauung, dass *Lehrjahre keine Herrenjahre* seien, besonders interessant. Denn angesichts wohl bekannter Probleme mit der Autorität der Ausbilder:innen vergaß man nicht die „Kritik von unten“. Unter dem Titel „Der Azubi fragt“ wurde den Auszubildenden in den Merkblättern von der ersten Ausgabe an eine öffentliche Stimme gegeben und damit die Arbeit der Ausbilder:innen quasi auch von unten her befragt, reflektiert und diskutiert. In dieser Rubrik wurden weniger fachliche Fragen angesprochen, als vielmehr Fragen nach der gerechten Behandlung und Bewertung durch die Ausbilder:innen.

Bis in die späten 1960er-Jahre hinein fokussierte die Diskussion in den Merkblättern die Unterweisungsmethoden im Zusammenhang mit Lehreinheiten zu fachlichen oder arbeitstechnischen Themen. Komplexe Themen wie „*Fehlerbericht und Statistik als Erziehungsmittel in der Lehrwerkstatt*“ [15.1958.169]. Aber auch Themen wie *die richtige Hammerhaltung* [4.1956.47] oder emotionale Themen wie die „*Überwindung der Angst von Berufsanfängern*“ [6.1956.71] wurden besprochen. Die Ausbilder:innen als erklärende Personen waren das Medium der Unterweisung. Die Methodendiskussion änderte sich ein Stück weit mit der Entwicklung neuer Medien, die im Rahmen der Ausbildung, insbesondere hinsichtlich des Werkunterrichts, Einzug hielten. Eines dieser neuen Medien war der „Hellraumschreiber (Tageslichtprojektor)“. Der richtige Umgang damit ermöglichte es den Ausbilder:innen, komplexe Sachverhalte zu demonstrieren. Mit dem Projektor gelang nunmehr das „Sichtbarmachen des sonst Unanschaulichen“. Für die Ausbildung schien damit ein großer Schritt möglich, der durchaus begriffsdramatisch mit einer Zeitmetaphorik vorgetragen wurde:

„Viele technische Abläufe, deren Darstellung für den Ausbilder früher außerordentlich zeitaufwendig war und von Auszubildenden erheblich technisch-theoretisches Verständnis erforderte, werden heute durch den Einsatz dieser Modell-Projektoren viel schneller verstanden.“ [101.1972.242]

Derartige Semantik war typisch für die Merkblätter, wie überhaupt die metaphorische Anschauung stark angesprochen wurde. Die Merkblätter blieben oft zudem thesenhaft und wenig tieferklärend. Im Beispiel bleibt es lernpsychologisch nicht ersichtlich, warum das Verstehen mit dem Projektor nunmehr schneller gehen sollte. Dennoch zeichnete sich mit derartigen Diskussionen ab den 1970er-Jahren eine Fokusverschiebung in den Merkblättern ab. Zunehmend wurde auch die Weiterbildung der Ausbilder:innen zum Thema, die durch die technikunterstützte Methodik scheinbar provoziert und damit gefordert war. Die Weiterbildung war aber nicht nur wegen der neuen Medien gefordert, sondern auch, weil ein Leistungsschwund bei den Auszubildenden attestiert wurde. Die Verwendung der neuen Hilfsmittel sowie die Veränderung der Zielgruppe stellte

„an den Ausbilder neue Forderungen [...]. Das verlangt eine intensive Schulung der Ausbilder und die Bereitschaft, sich im Interesse eines bestmöglichen Ausbildungserfolges der gebotenen Möglichkeiten zu bedienen. Die Bereitschaft kann unterstellt werden, und die Ausbildungsbetriebe setzen ihrerseits alles daran, die ‚Ausbildung der Ausbilder‘ mit besonderem Schwerpunkt auf die Intensivierung der betrieblichen Berufsausbildung zu fördern.“ [101.1972.242]

Anfang der 1970er-Jahre war eine Wende der Diskussion eingeleitet und unter dem Slogan der *Ausbildung der Ausbilder* eine Marschrichtung aufgezeigt. Diese Wende war nicht nur in den Merkblättern zu erkennen. Man verabschiedete sich von der pädagogischen Begabung als Ausbildungshintergrund und wandte sich der Professionalisierung zu, hierfür steht namentlich die 1972 eingeführte Ausbildereignungsverordnung (vgl. Petzold 2017, S. 35 ff.). In den Merkblättern aber blieb in den Folgejahren die Diskussion über die Ausbilder Ausbildung eher implizit als explizit. Explizit verwies man auf bestehende Weiterbildungen für Ausbilder:innen, allen voran auf die Möglichkeit der Ausbildung nach der AEVO. Aber auch auf andere Formate der Gegenwart, so zum Beispiel auch aufs Telekolleg. Die dritten Fernsehkanäle in der Bundesrepublik Deutschland entwickelten im Rahmen ihrer Telekollegreihen den Fernsehlehrgang „Ausbildung der Ausbilder“. Dieser nahm in 52 Folgen den Merkblättern nach die drei Bereiche *Jugendkunde*, *Recht und Soziales* sowie *Didaktik und Methodik* auf. Inhaltlich verfolgt, aufgenommen und kontrovers diskutiert wurden diese Weiterbildungen in den Merkblättern nicht. Die Merkblätter blieben kurz und knapp informierend und verpassten damit die Aufnahme eines Diskursstrangs.

Erst gegen Ende der 1970er-Jahre, am Vorabend der Diskussion um die Leittextmethode, intensivte sich die Diskussion über die Weiterbildung der Ausbilder:innen. In den Merkblättern wurden die Ausbilder:innen zunehmend deutlich als entwicklungsbedürftig beschrieben. Sichtbar wurde, dass sich in den methodisch-didaktischen Diskurs der hierarchischen, programmatischen Unterweisung, also Anleitung, Wiederholung und Üben, verstärkt die Forderung nach „selbstkritischer Kontrolle“ [126.1976.548] einband. Die didaktisch-methodische Diskussion der Gegenwart wurde von den Merkblättern auf drei Unterweisungshintergründe aufgeteilt: *darbietend-erklärend*, *fragend-entwickelnd* und *suchend-gestaltend*. Die fragend-entwickelnde Methode wurde als dominant in der Betriebspädagogik beschrieben [139.1978.704]. Der Wunsch der Merkblätter war damit klar formuliert. Man suchte zunächst in der aufkommenden Diskussion den Mittelweg. Eine rückschauende und sich daraus ergebende Kritik an dem zeitgenössischen, professionellen Handeln der Ausbilder:innen gegen Ende der 1970er-Jahre wurde deutlicher formuliert. Unter dem Stichwort „Lehrverhalten“ wurde 1980 vermerkt:

„Lehrverhalten: Während in früheren Zeiten die ‚Tandemmethode‘ (Vor- und Nachmachen) im Mittelpunkt des praktischen Lehrens stand, muß der Ausbilder heute (auch) moderne Lehrmethoden anwenden. Ungeachtet dessen werden auch überlieferte Verfahren ihre Bedeutung behalten, wenn es sich z. B. um die Vermittlung von Techniken, die richtige Anwendung von Werkzeugen und Hilfsmitteln handelt. Wenn es jedoch in den Bereich der Konstruktion des Transfers (= angewendetes Übertragen von Wissen und Erkenntnissen), der individuellen Anwendung o. ä. geht, dann muß methodisch-didaktisch anders verfahren werden. In der Ausbildung und in der Fortbildung der Ausbilder stehen sie im Mittelpunkt und sind daher so bekannt, daß ein allgemeiner Hinweis darauf im vorliegenden Zusammenhang ausreicht.“ [147.1980.789]

Eine Druckerhöhung auf die Praxis der Ausbilder:innen ist in den Merkblättern erkennbar. Man sprach zunehmend vom *Müssen* und man ordnete die modernen In-

halte der Ausbildereignung zu, die seit 1972 die Professionalisierung des Ausbildungspersonals bestimmte. Man setzte methodisch-didaktisches Wissen als bekannt voraus. Bis die Diskussion zur Leittextmethode sich im Jahr 1984 mit einem Leitartikel in den Merkblättern vollends eröffnete, präsentierten die Herausgeber:innen der Merkblätter ihrer Leserschaft verschiedene Modellversuche, die als neue Role-Models für das methodisch-didaktische Handeln dienen sollten. In diesem Zusammenhang stand zum Beispiel der französisch-deutsche Modellversuch *Contrôle continu*, dem es um die Entwicklung einer permanenten Lernerfolgsmessung und Rückmeldung ging, die an die damals und auch stellenweise heute noch vorherrschende Stelle der punktuellen Lernerfolgsmessung treten sollte [157.1981.905 f.]. Ferner wurde unter dem Slogan *Die richtige Lehrmethode zur richtigen Zeit – ein Schlüssel zum Lernerfolg* die volle Welt der möglichen Methoden präsentiert und gleichzeitig darauf hingewiesen, dass es „keine alleinige richtige Lehrmethode“ gab. Die Merkblätter drängten auf einen breiteren Methodendiskurs. Erwähnungen fanden die *Imitationsmethode*, die *Fallmethode*, die *exemplarische Lehrmethode*, die *Demonstration als Lehrmethode*, die *induktive* und die *deduktive Lehrmethode*, die *Experimentalmethode*, die *erotematische* und die *akromatische Lehrmethode* [157.1981.909]. Den durchschnittlichen Ausbilder dürfte diese angezeigte Pluralität und sein „pädagogisches Geschick“, mit dem die Methodenplanung und -umsetzung zu erfolgen hatte, überfordert haben. Die methodisch-didaktische Diskussion wurde mit der Leittextmethode noch fordernder. Dieser Diskurs über eine neue methodisch-didaktische Professionalität wurde parallel begleitet von Artikeln, die bewusst an der *4-Stufen-Methode der Arbeitsunterweisung* festhielten und diese Methode als eine darstellten, die „sich in der Praxis gut bewährt“ habe. Zuerst stand dabei eine „Vorbereitung des Lernenden auf die Unterweisung“. Dem folgte das „wiederholte Vormachen der Arbeit durch den Unterweiser“. Daran schloss sich an, die Arbeit vom Lernenden unter Aufsicht des Unterweisenden „wiederholt nachmachen zu lassen“. Schließlich endete es mit der vierten Stufe, wenn der Unterweiser erkennt, dass die „Arbeit vom Lernenden richtig und sicher verrichtet werden kann“. Die Ausbilder:innen bzw. „Vorgesetzte oder Mitarbeiter“ waren hierbei kein:e Lernbegleiter:innen, sondern blieben Anweisende, die „bei ggf. auftretenden Schwierigkeiten mit Rat zur Verfügung“ standen [160.1982.943]. Die vierte Stufe brachte einen neuen Schwerpunkt in der Reformdiskussion ein. Denn hierbei war nicht wie ursprünglich das Üben und Wiederholen in den Blick genommen, sondern die Bewertung der Arbeitsfähigkeit und -leistung durch die Ausbilder:innen verstärkt angesprochen.

Die Identität der Ausbilder:innen und eine damit verbundene Qualifizierungsanforderung war umkämpft und verschob sich. Fragen der Qualifizierung der Profession blieben aber vor allem auf der fordernden Ebene. Normative und bildungspolitische Diskurse blieben aus. Vorstellig wurde in den Merkblättern aber, dass die betriebspädagogische Welt keine einfache, nach hierarchischen Mustern geordnete Welt war, sondern durch Pluralität und methodische Vielfalt geprägt war. Welche Subjektbildung für den Betriebspädagogen und die Betriebspädagogin war damit verbunden?

3 „Leittexter:in“ als Leitidee der Subjektbildung und -erziehung

Der widerspruchsvolle Methodendiskurs spitzte sich in den Merkblättern mit der Diskussion der Leittextmethode zu. Die Diskussion um die Leittextmethode brach recht unverblümt, explizit und mit zum Teil auch harscher Kritik mit dem hierarchisierten und – so die Kritiker:innen – vorherrschenden Verständnis der Unterweisung. Besonders pointiert brachte Günter Pätzold, seinerzeit Professor für Berufspädagogik, die Kritik in seinem Gastbeitrag „Berufspädagogische Handlungskompetenz des betrieblichen Ausbildungspersonals“ zum Ausdruck:

„Wollen bzw. sollen Ausbilder Lernenden Möglichkeiten eröffnen, selbstständig zu arbeiten und zu lernen, selbst etwas zu erproben, ohne rigide angewiesen zu werden, ohne im einzelnen vorgeschrieben zu bekommen, was zu tun und wie zu lernen sei, sollen sie also das in der beruflichen Bildung dominierende zweckrationale Handlungsmuster sinnvoll relativieren bzw. ergänzen und aus ihrer Einseitigkeit lösen, so bilden entsprechende Freiräume während der Lernprozesse eine Voraussetzung. Dazu bedarf es jedoch eines veränderten Rollen- und Selbstverständnisses bei den Ausbildern, eine andere Definition ihrer Arbeitsaufgabe.“ [191.1987.30]

Der Leittextmethode selbst wendete sich erstmals die Juni-Ausgabe von 1984 in ihrem Leitartikel *Leittextmethode in der betrieblichen Ausbildung* explizit zu. Daraufhin entwickelte sich eine Methodendiskussion, die bis in die 1990er-Jahre anhielt und erst mit dem Wandel der Merkblätter in den Jahren der Vereinigung beider deutscher Staaten langsam abebbte. Gegen Ende der 1980er-Jahre trat, nicht wenig berührt von der Methodendiskussion um die Leittextmethode, der Diskurs zur *beruflichen Handlungskompetenz* hervor, der den Fokus deutlich erweiterte und zugleich die Inhalte der Merkblätter sprachlich, aber auch in der Art der literaturbasierten Bearbeitung, die Merkblätter akademisierte [206.1989.61]. Das Reflexionsniveau der Merkblätter hob sich merklich in den 1990er-Jahren. Die Merkblätter verloren womöglich mit diesem Wandel ihre Leserschaft aus dem Blick. Ob dies das Aus der Merkblätter, die in der Wendezeit zwischenzeitlich zur *Zeitschrift für Ausbilderinnen und Ausbilder* umbenannt wurden, Mitte der 1990er-Jahre evozierte, bleibt an dieser Stelle unbeantwortet. Aber nicht nur die Merkblätter akademisierten sich zusehends. Auch die Anforderung an die Ausbildung der Ausbilder:innen wurde wissenschaftlicher. Die Merkblätter berichteten zum Beispiel von einem Modellversuch der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule in Rheinland-Pfalz. Diese entwickelte das viersemestrige und insgesamt 16 Bausteine umfassende berufs begleitende Studium *Betriebspädagogik*, das sich „an Führungskräfte und Mitarbeiter aus dem Bereich der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in Industrie, Wirtschaft und Verwaltung“ [173.1984.30] richtete. Über die *Einführung in Methoden wissenschaftlichen Arbeitens* (Baustein 1) sowie in die *Betriebspädagogik* (Baustein 2) sprach das Studium ferner die *Didaktik für Berufspädagogen* (Baustein 4), den *Andragogen in der betrieblichen Bildungsarbeit* (Baustein 10), die *Medien in der betrieblichen Bildungsarbeit* (Baustein 13), das *Management des betrieblichen Bildungswesens*

(Baustein 15) sowie das *Selbstverständnis des Betriebspädagogen* (Baustein 16) an. Weitere, diese Hauptperspektiven flankierende Bausteine waren die *Interaktion mit der Lerngruppe* (Baustein 3), die *Methoden der Erwachsenenbildung* (Baustein 5), *Lernen und Motivation* (Baustein 6), *Arbeit und Beruf* (Baustein 7), *Theorien der Erkenntnis und der Wissenschaft* (Baustein 8), die *Rhetorik* (Baustein 9), *Curriculare Ziele der Aus- und Weiterbildung* (Baustein 11), das *Lernen Erwachsener* (Baustein 12) und die *Evaluation* (Baustein 14). Das, was man scheinbar für die betriebspädagogische Arbeit wissen sollte, wurde mit derartigen Studiengängen umfangreich ausgebaut. Die eigentliche Besonderheit des Studiengangs war – und aus dieser Perspektive auch für die betrieblichen Ausbilder:innen durchaus relevant –, dass für das Studium nicht die allgemeine Hochschulreife oder eine Fachhochschulreife vorausgesetzt wurde. Das Studium war offen für „Mitarbeiter aus den Bereichen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung, die mindestens über den ADA-Nachweis und eine dreijährige Berufspraxis verfügen“ [173.1984.30]. Der Diskurs über die Kompetenz der Ausbilder:innen war mit diesem Studiengang hoch angesetzt. Historische Forschungen zum Studiengang und dessen Wirkung in die betriebliche Bildungsforschung liegen gegenwärtig noch nicht vor.

Die Leittextmethode selbst wurde in den Merkblättern als ein Produkt, das per Zufall in das Schicksal der Entwicklung gestellt wurde, dargestellt. Unter „In Gaggenau fing alles an!“ verwies man darauf, dass die Daimler-Benz AG den Grundlehrgang Metall wegen wahrgenommener Motivationshemmungen der Auszubildenden auflöste und stattdessen die Auszubildenden im ersten Lehrjahr eine Dampfmaschine bauen ließ. Die Idee des Projektlernens wurde dann in der Auto- und Stahlindustrie aufgenommen und weiter ausgebaut. Der Leserschaft der Merkblätter wurde das *Grundprinzip der Leittextmethode* derart vorstellig gemacht,

„dass der Auszubildende zunächst möglichst viel selber lernt und erst danach der Ausbilder in einer Art Nachhilfe die noch verbleibenden Lücken schließt.“ [173.1984.28]

Deutlich wurde gleich zu Beginn herausgestellt, dass die Leittextmethode keine parallele Unterweisung zu den herkömmlichen war, sondern „als Alternative zu Lehrgängen“ [173.1984.27] zu verstehen sei. Im Sinne einer neuen Anforderung hatten sich Ausbilder:innendie Frage zu stellen,

„ob sich ein Produkt finden lässt, an dem gleichermaßen systematisch und zeitökonomisch sich die vorgesehenen fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln lassen. Projekte, die für die Auszubildenden keinen Lernwert erkennen lassen, werden langfristig ebenso abgelehnt wie der U-Stahl.“ [173.1984.27]

Der erste Artikel zur Leittextmethode griff Fragen der Kompetenzentwicklung bei den Ausbilder:innen allerdings nicht explizit auf. Der Artikel blieb anpreisend und anhand der Beispiele aus namhaften, großindustriellen Unternehmen versuchte der Artikel, eine Aufbruchsstimmung zu erzeugen. Entsprechend pries man die Vorteile der Leittextmethode an,

„dass neben der Motivation und der Individualisierung mit dieser Methode das Denken angeleitet werden kann“ [173.1984.27].

Die Subjektkonstruktion eines neuen Ausbildertypus ist deutlich. Alle, die sich der Leittextmethode verweigerten, verweigerten sich der Individualisierung und der Einführung zum Denken. Bildlich veranschaulicht wurde die Leittextmethode mit einem Zirkel mit sechs Phasen, der als „Struktur des Lehr-Lern-Systems“ vorgestellt wurde. Die sechs Phasen waren Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Bewerten und stellen damals wie heute das Paradigma der „vollständigen Handlung“ dar. Der bzw. die Ausbilder:in war aufgefordert, das methodisch-didaktische Geschick einzubringen, um „für jeden dieser Schritte ein geeignetes didaktisches Element zu entwickeln“ [173.1984.27].

War der erste Artikel zur Leittextmethode noch verstärkt darauf konzentriert, die Methode selbst in die Diskussion zu stellen, aber auch deutlich ein Subjekt zu charakterisieren, kam im weiteren Verlauf der Diskurs über die „Arbeit der Ausbilder“ verstärkt auf. Zunehmend entstand ein normativer Diskurs dazu, wie die Ausbilder:innen die Arbeit und die Rolle zu verstehen haben.

„Die Rolle des Ausbilders hat sich verändert: Er wird von dem, der alles vormacht, zum Experten, der Berufserfahrung hat und jederzeit gefragt werden kann, der eventuell auch nach Dingen gefragt wird, die ihm nicht präsent sind, die er also selbst nachschlagen muß. [...] Der Ausbilder ändert seine Rolle und wird zum Anleiter von Lernprozessen [...] wird zum Moderator von Gruppenprozessen [...] und wird zum Partner der Lernenden [...] Für die Ausbilder ist eine Chance mehr zu lebenslangem Weiterlernen eröffnet, die auch eine Möglichkeit mehr zu einer Erweiterung der eigenen Persönlichkeit ist und zu mehr Freude am eigenen Beruf führen kann“ [196.1988.19].

Damit war die Subjektbildung in den Merkblättern in eine feste Form gegossen. Dieser Archetyp trägt sich als Gegenbild zur klassischen Ausbilder:in durch die Diskussion der Leittextmethode. Bis heute prägt es das Anforderungs- und Kompetenzbild der Ausbilder:innen. Die Merkblätter blieben allerdings, was den Qualifizierungs- und Professionalisierungshintergrund dieses Idealtypus anbelangt, eher verhalten und vage. Konkrete Schulungskonzepte wurden nicht dargeboten. Zumeist wurde auf die angenommene Bereitschaft der Unternehmen gesetzt, diesen Ausbildertypus zu schulen und zu fördern. Dies gehörte scheinbar zum guten Ton der unternehmerischen Modernisierung. Über die Schulungsaktivitäten und den Willen der Unternehmen wurde im Kontext der Leittextmethode nichts diskutiert – das Handeln der Unternehmen blieb sakrosankt. Wenn auch außergewöhnliche Weiterbildungen für Ausbilder:innen vorgestellt wurden, so blieb Ausbildereignung nach AEVO in den Merkblättern das Maß aller Dinge. Eine Reformforderung der Qualifizierung blieb aus.

4 Ungleiche Geschwister harmonisiert: Die Figur des didaktisch-methodischen Allrounders

Scheinbar unvereinbar standen sich in den Merkblättern der herkömmliche Ausbilder:typ, geprägt durch eine hierarchisch-autoritäre, an der programmierten Unterweisung orientierte Ausbildungspraxis, dem handlungsfördernden Ausbilder:typ gegenüber. Ein Mittelweg über die fragend leitenden Ausbilder:innen konnte noch nicht hergeleitet werden. Die Harmonisierung dieser beiden Ausbildertypen gestaltete sich über einen Umweg und durch die Forschung. Gegen Ende der 1980er-Jahre traten nicht nur die Evaluation der Leittextmethode auf den Plan, sondern auch Forschungen zur Wirkung der Leittextmethode. Aufschlussreich und stark in den Merkblättern diskutiert war die Handlungsforschung von Reinhold Nickolaus, der mittels Versuchs- und Vergleichsgruppen-Design verschiedene Aspekte der Leittextmethode betrachtete. Aber gerade dessen Forschung harmonisierte die beiden Ausbildertypen, die bisher als unversöhnliche Antagonisten den Diskurs in den Merkblättern prägten. Ob bewusst oder unbewusst, kann hier nicht beantwortet werden. Nikolaus berichtete von seinen „Untersuchungen zur Effizienz der Leittextmethode im Vergleich zur herkömmlichen Unterweisungspraxis“. In diesem Kontext wurde verstärkt die „Auswirkung des Ausbilder:verhaltens auf das Lernverhalten der Auszubildenden“ erforscht [218.1991.62]. Tendenziell zeigten seine Forschungen, dass die Leittextmethode sich von den herkömmlichen Methoden in einigen ausgewählten Dimensionen deutlich unterschied, aber nicht immer nur zu ihrem Vorteil. Nikolaus' Forschung stellte heraus, dass erwartungsgemäß die Möglichkeit zum selbstständigen Arbeiten und die Besprechung mit den Ausbilder:innen in einem hohen Maße mit der Leittextmethode gegeben war. Allerdings ging dies zugleich zu Lasten des praktischen Übens und Arbeitens im Betrieb. Bezüglich der übergreifenden Betrachtung der Auswirkung des Ausbilder:verhaltens auf das Lernverhalten der Auszubildenden in der Ausprägung von „stark“ bis „kaum lernanregend“ fiel der Befund – wenngleich nicht sehr stark, so aber doch bemerkbar – für die mit der Leittextmethode arbeitenden Versuchsgruppe eher schlecht aus. Die herkömmlichen Methoden wurden von Nikolaus als lernanregender gedeutet [218.1991.62].

Die Forschungen zeigen die Stärken und Schwächen der sich gegenüberstehenden Unterweisungsmethoden bzw. belegten die veränderten Effekte in ausgewählten Dimensionen. Die Professionalisierung der Ausbilder:innen bzw. die Qualifizierungsfrage wurde im Rahmen des Forschungsberichts kaum bis gar nicht aufgegriffen. Dies erschien auch nicht notwendig. Denn die Ausbilder:innen bewegten sich aus Sicht der Forscher in jeder Methode gleich gut. Die Ausbilder:innen wurden den verschiedenen Gruppen nicht nach methodisch-didaktischen Kompetenzhintergründen zugeteilt. Die Ausbilder:innen waren Allrounder. Sie konnten sowohl die herkömmliche Methode als auch die Leittextmethode anwenden. Nikolaus' Forschung ist hierfür paradigmatisch und klinkt sich aus einer historischen Sicht vermittelnd in einen Streit ein. Die Kompetenz der Ausbilder:innen stand nicht in Frage. Es gab keinen Unterschied. Die Evaluationsforschungen attestierten der Leittextmethode in der Regel gute Noten, und damit auch dem ausbildenden Personal. Damit schlichtete sich eine Auseinander-

setzung, die vom ratgebenden Diskurs der Zeitschrift unterstrichen wurde. Die Merkblätter gingen ab den 1990er-Jahren wohl davon aus, dass es so etwas wie einen „naturbedingten“ Weiterbildungswillen der Ausbilder:innen gab. Die ordnungsrufenden Passagen, die die Merkblätter in den 1960er- und 70er-Jahren prägten, verstummten nahezu ganz.

5 Schlussbemerkung und Ausblick

Welche Positionen wurden in den Merkblättern bezogen und welchen Beitrag leisteten die Merkblätter aus einer historischen Sicht hinsichtlich der Diskussion über die Qualifizierungsfrage von Ausbilder:innen im Zuge der berufsdidaktischen Reformdiskussionen der 1980er-Jahre? In den Merkblättern wurde die Kritik an der Ausbildung mit autoritären und hierarchischen Unterweisungen deutlich formuliert. An deren Stelle sollten neue, begleitende Unterweisungsformate treten. Der Leittextmethode wurde mehr Potenzial für die Ausbildung der Zukunft beigemessen, da sie das Berufsverständnis vollumfänglich fördert. Der Diskurs in den Merkblättern stieß die Öffnung des Ausbildungsverhaltens also deutlich in Richtung Lernbegleitung auf. Die für diesen Beitrag formulierte Referenzfigur des „Leittexters“ bzw. der „Leittexterin“ wurde zum Gegenbild des vorherrschenden Rollenverständnisses einer verordnenden Unterweiser:in. Dennoch konnte sich eine idealtypische Figur des „Leittexters“ bzw. der „Leittexterin“ nicht vollends entfalten. Der alte Ausbildertypus blieb ebenso erhalten und wurde von wissenschaftlicher Seite auch in seiner Qualität unterstrichen. In der Curriculumdiskussion nahmen sich die Merkblätter deutlich zurück. Konkret formulierte bildungspolitische oder inhaltliche Forderungen zur Neuordnung der Ausbilder:innenbildung bzw. Debatten darum blieben aus. Auf Weiterbildungsformate wurde vereinzelt verwiesen. Insgesamt blieb der Diskurs in den Merkblättern nur aufreißend, aber nicht klärend. Die methodisch-didaktische „Revolution“ blieb aus; die Inhalte der Leittextmethode blieben Anregung. Dieser historische Grund bezeichnet die gegenwärtige Lage zur Qualifizierungsfrage der Ausbilder:innen.

Abschließend sei damit der Blick auf die Gegenwart gelenkt. Welchen Beitrag leistet die historische Sicht zur Gegenwartsdiskussion über die Qualifizierung der Ausbilder:innen? In der unternehmerischen Praxis verliert die Ausbildung seit Dekaden zunehmend an Wert. Immer weniger Unternehmen bilden aus. Die Zahl der Unternehmen, die in Deutschland im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts noch ausbilden, liegt bei unter 20 Prozent (vgl. BMBF 2023, S. 31). Der kulturethnologische Blick auf diese Entwicklung zeigt, dass die Qualifizierung der Ausbilder:innen in der betrieblichen Personalentwicklung seit dem ausgehenden 20. Jahrhundert einen immer schwereren Stand hat. Gesellschafts- und wirtschaftspolitisch gibt es keinen Legitimationsverlust, aber in der betrieblichen Realität zeigt sich ein Bedeutungsverlust der dualen Ausbildung, der sich auch auf die Personalqualifizierung niederschlägt. Geringfügig wird die Ausbilderqualifizierung systematisch in den Unternehmen forciert (vgl. Bahl 2018). Die Gründe für den Wertverlust sind vielschichtig und können hier

nicht vollumfänglich dargestellt werden. Sie reichen von betriebswirtschaftlichen Überlegungen bis zu Gefühlen der Ohnmacht und Unfähigkeit gegenüber dem Erziehungsauftrag und den Erziehungsanforderungen in der Ausbildung. Politischer Konsens zum Erhalt und gar Ausbau der dualen Ausbildung besteht unter den Sozialpartnern, sowohl auf Seiten der Arbeitgeber als auch der der Arbeitnehmer:innen (vgl. Handelsblatt 2020). Hinsichtlich der Herausforderungen kam deswegen die Qualifizierungsfrage der Ausbilder:innen in den 2000er-Jahren zweimal auf die Agenden. Zunächst im Kontext einer höheren Qualifizierungsperspektive, die an die AEVO angeschlossen. Hierfür wurde zum einen der IHK-Lehrgang der/des Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen/-in und zum anderen der der/des Geprüften Berufspädagogen/-in entwickelt. Der erste Lehrgang ist bachelor- und der zweite Lehrgang masteräquivalent. Beide Lehrgänge gibt es seit 2009, werden aber kaum als Weiterbildungsangebot von der Wirtschaft wahrgenommen (vgl. Dehnbostel 2022, S. 157 f.). Ende der 2010er-Jahre kam ein weiteres Mal die Qualifizierungsfrage auf. Diesmal fokussierte man die ausbildende Fachkraft einerseits, also den Ausbildungsverantwortlichen oder um es in der Sprache der hier ausgewählten Merkblätter zu formulieren: die Lehrge-sellen und -gesellinnen, sowie die Ausbilder:innen nach AEVO andererseits (vgl. BIBB 2021). Anlass zu Diskussionen gaben die Herausforderungen im Zuge der Digitalisierung, der Nachhaltigkeit, der Inklusion und der Migration. Anfang der 20er-Jahre des 21. Jahrhunderts legte das Bundesinstitut für Berufliche Bildung Handlungsempfehlungen auf einer „strukturellen Ebene“ und der „Ebene der Umsetzung“ vor: Empfohlen wurde, die „gestaltungsoffene Formulierung in der aktuellen Fassung“ der AEVO beizubehalten und die Qualifizierung durch „vertiefende pädagogische und fachliche Weiterbildungsmodulare sowie durch Auffrischkurse auf freiwilliger Basis“ (BIBB 2021, S. 30) zu ergänzen. Das Setzen auf inhaltliche Gestaltungsoffenheit und markt-gelenkte Weiterbildung zeichnete auch den Diskurs der Merkblätter in der Qualifizierungsfrage aus. Curriculare Scharfziehungen blieben in den Merkblättern aus; die Angebote des Weiterbildungsmarktes wurden in Teilen abgebildet, wohl aber nicht in Gänze. Der aktuelle Innovationswettbewerb des Bundesbildungsministeriums (Inno-VET) zeichnet sich unter anderem auch dadurch aus, dass verschiedene Angebote zur Qualifizierungsfrage von Ausbilder:innen bzw. Ausbildungsverantwortlichen entwickelt werden. Aus einem weniger historischen als vielmehr anwendungsorientierten Forschungsinteresse wird es gegenwärtig, wie der Kurzstudie zum Evaluationsbedarf der AEVO von Michael Härtel und Maria Zöller richtigerweise zu entnehmen ist, wohl vor allem auf „Sichtung, Aufbereitung und Transfer bestehender Maßnahmen zur Unterstützung und Qualitätssicherung der Ausbildungspraxis“ ankommen sowie darauf, die „Ergebnisse von Modell- und Forschungsprojekten, aus Förderprogrammen sowie Beispiele guter Praxis zu sichten und zu systematisieren“ (BIBB 2021, S. 31).

Literatur

- Bahl, A. (2018). *Die professionelle Praxis der Ausbilder*. Frankfurt (a. M.), New York: Campus.
- Bergmann, F. (1977). *On being free*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufliche Bildung) (2021). *Kurzstudie zur Prüfung des Evaluierungsbedarfs der AEVO. Abschlussbericht*. Verfügbar unter www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_22355.pdf (Zugriff am: 04.02.2024).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2023). *Berufsbildungsbericht 2023*. Bonn. Verfügbar unter www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31813_Berufsbildungsbericht_2023.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (Zugriff am: 15.02.2024).
- Bunzel, W., Schäfer, H. & Bretheuer, K.-O. (1998). Modellversuch „Arbeitsorientierte Berufsausbildung“ (ARBI): Gestaltung und Erprobung von Lernprozessen in neuen kooperativen Ausbildungs- und Organisationsformen für die Berufsausbildung in Berufsschule und Ausbildungsbetrieb: Fachtagung „Lernortkooperation“. In H. Holz, F. Rauner & G. Walden (Hg.), *Ansätze und Beispiele der Lernortkooperation: Fachtagung „Lernortkooperation“ (1997, Bremen)*, 271–292. Bonn: BIBB.
- Dehnbostel, P. (2022). *Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Berufs- und Weiterbildung in digitalen Zeiten*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Dehnbostel, P. & Pätzold, G. (2004). Lernförderliche Arbeitsgestaltung und die Neuorientierung betrieblicher Bildungsarbeit. In P. Dehnbostel & G. Pätzold (Hg.), *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 18. Beiheft, 19–30. Stuttgart: Steiner.
- Diettrich, A., Faßhauer, U. & Kohl, M. (2021). Betriebliches Lernen gestalten – Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsanforderungen für das betriebliche Bildungspersonal. In A. Diettrich & A. Faßhauer (Hg.), *„Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal*, 17–33. Leverkusen: Budrich.
- Handelsblatt (2020). *Sorge um Fachkräftenachwuchs: BDA und DGB fordern Betriebe zu mehr Ausbildung auf*. Verfügbar unter www.handelsblatt.com/politik/deutschland/ausbildungsmarkt-sorge-um-fachkraeftenachwuchs.bda-und-dgb-fordern-betriebe-zu-mehr-ausbildung-auf-/26716380.html (Zugriff am: 15.02.2024).
- Jeismann, K.-E. (1997). Geschichtsbewusstsein – Theorie. In K. Bergmann, K. Fröhlich, A. Kuhn, J. Rüsen & G. Schneider (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 42–45. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.
- Landwehr, A. (2012). Kulturgeschichte. In F. Bösch & J. Danyel (Hg.), *Zeitgeschichte Konzepte und Methoden*, 313–328. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Münch, J. (1999). *Qualifikation als Standortfaktor – Deutschland, USA und Japan im Vergleich*. Hochheim am Main: Neres.
- Pahl, J.-P. (2016). *Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren. Ein Kompendium für den Lernbereich Arbeit und Technik*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Pätzold, G. (2017). *Betriebliches Bildungspersonal. Stärkung eines professionellen pädagogischen Handelns*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Rosenkranz, H. & Geißler, K. A. (1972). *Pädagogik für Ausbilder. Curriculare Ansätze zur psychologisch-pädagogischen Qualifikation von Ausbildern im Betrieb*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler.
- Rottluff, J. (1989). Die Leittextmethode. In J.-P. Pahl & H.-D. Schulz (Hg.), *Lernen nach der Neuordnung*. Wetzlar: o. V.
- Schlösser, M. (1992). Berufsbildung zwischen Lehrlingsboom und Reformnotwendigkeit – die Probleme eines didaktisch bestimmten Systems der Berufsausbildung in den 1980er-Jahren. In K. Stratmann & M. Schlösser (Hg.), *Das Duale System der Berufsausbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten*, 245–289. Frankfurt (a. M.): G. A. F. B.
- Schmid, G. (2000). Arbeitsplätze der Zukunft. Von standardisierten zu variablen Arbeitsverhältnissen. In J. Kocka & C. Offe (Hg.), *Geschichte und Zukunft der Arbeit*, 269–292. Frankfurt (a. M.): Campus.
- Zollondz, H.-D. (2013). *Grundlagen des Lean-Managements. Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme, Techniken sowie Gestaltungs- und Implementierungsansätze eines modernen Managementparadigmas*. München: Oldenbourg.

Quellen

- Betriebliche Ausbildungspraxis. Merkblätter über Ausbildungsfragen des gewerblich-technischen Nachwuchses in den Betrieben der Eisenwirtschaft. Hrsg. v. Wirtschaftsvereinigung Eisen- und Stahlindustrie und Beratungsstelle für Stahlverwendung. 1.–2. Jg./Nrn. 1–7, 1955–1956
- Betriebliche Ausbildungspraxis. Merkblätter über Ausbildungsfragen des gewerblich-technischen Nachwuchses in den Betrieben der Eisenwirtschaft. Hrsg. v. Wirtschaftsvereinigung Eisen- und Stahlindustrie. 2.–9. Jg./Nrn. 9–46, 1956–1963
- Betriebliche Ausbildungspraxis. Merkblätter für Ausbilder in der Eisen- und Metallindustrie. Hrsg. v. Wirtschaftsvereinigung Eisen- und Stahlindustrie zusammen mit dem Arbeitgeberverband Eisen- und Stahlindustrie e.V. und dem Verband metallindustrieller Arbeitgeberverbände Nordrhein-Westfalen e.V. 9.–31. Jg./Nrn. 47–177, 1963–1985
- Betriebliche Ausbildungspraxis. Zeitschrift für Ausbilder in der Eisen- und Metallindustrie. Hrsg. v. Wirtschaftsvereinigung Eisen- und Stahlindustrie zusammen mit dem Arbeitgeberverband Eisen- und Stahlindustrie e.V. und dem Verband metallindustrieller Arbeitgeberverbände Nordrhein-Westfalen e.V. 31.–37. Jg./Nrn. 178–215, 1985–1991
- Betriebliche Ausbildungspraxis. Zeitschrift für Ausbilder. Hrsg. v. Wirtschaftsvereinigung Eisen- und Stahlindustrie zusammen mit dem Arbeitgeberverband Eisen- und Stahlindustrie e.V. und dem Verband metallindustrieller Arbeitgeberverbände Nordrhein-Westfalen e.V. 37. Jg./Nrn. 216–217, 1991
- Betriebliche Ausbildungspraxis. Zeitschrift für Ausbilder/innen. Hrsg. v. Wirtschaftsvereinigung Eisen- und Stahlindustrie zusammen mit dem Arbeitgeberverband Eisen- und Stahlindustrie e.V. und dem Verband metallindustrieller Arbeitgeberverbände Nordrhein-Westfalen e.V. 37.–38. Jg./Nrn. 218–220, 1991–1992

Betriebliche Ausbildungspraxis. Zeitschrift für Ausbilder und Ausbilderinnen. Hrsg. v. Wirtschaftsvereinigung Eisen- und Stahlindustrie zusammen mit dem Arbeitgeberverband Eisen- und Stahlindustrie e.V. und dem Verband metallindustrieller Arbeitgeberverbände Nordrhein-Westfalen e.V. 38.–38. Jg./Nrn. 221–248, 1992–1996

Soziale Unterstützung als Schlüsselkompetenz des Ausbildungspersonals für eine erfolgreiche betriebliche Ausbildungspraxis

KATHARINA J. KIRSCHBAUM-BÖKMANN

Abstract

Aufgrund der sich verändernden Ausbildungsmarkt- und Konjunkturlage sowie des demografischen Wandels steigt die Zahl unbesetzter Ausbildungsplätze bei einem zunehmenden Ungleichgewicht zwischen Anforderungsprofilen und Leistungsvermögen der Bewerbenden kontinuierlich an.

Der vorliegende Beitrag stellt Merkmale einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis im Ausbildungsfeld Einzelhandel dar, mittels derer eine sozialunterstützende Ausbildungspraxis seitens des Ausbildungspersonals durchgeführt werden sollte.

Die Ergebnisse zeigen, dass Auszubildende als Unterstützungsempfänger und Auszubildende als Unterstützungsgeber agieren. Eine sozialunterstützende Ausbildungspraxis zeichnet sich demnach durch sieben Merkmale aus: 1. *Rolle der Lernenden*, 2. *Wissensvermittlung*, 3. *Berufsbiografische Perspektiven*, 4. *Vermeidung von Rollenkonflikten*, 5. *Vermeidung von Desillusionierung*, 6. *Selbstgesteuertes Lernen* und 7. *Restriktionen der Unterstützungsleistungen*.

Der Beitrag vermittelt wichtige Implikationen für die Gestaltung der betrieblichen Ausbildungspraxis, insbesondere im Umgang mit leistungsschwächeren Auszubildenden, sowohl auf betrieblicher als auch politischer Ebene.

Due to the changing training market and economic situation as well as demographic change, the number of unfilled training places is rising continuously with an increasing imbalance between the requirement profiles and the applicants' abilities.

This article presents characteristics of socially supportive in-company training practice in the retail sector, by means of which socially supportive training practice should be implemented by training personnel.

The results show that trainees act as recipients of support and trainers as providers of support. Accordingly, socially supportive training practice is characterised by seven features: 1. the role of the learner, 2. knowledge transfer, 3. occupational biographical perspectives, 4. avoidance of role conflicts, 5. avoidance of disillusionment, 6. self-directed learning and 7. restrictions on support services.

The article provides important implications for the organisation of in-company training practice, particularly in dealing with lower-performing trainees, both at company and political level.

1 Einführung

Existierten bereits vor der Corona-Pandemie soziale Bildungsungleichheiten, so haben sich diese im Zuge des pandemiebedingten Konjunkturreinbruchs deutlich verschärft (vgl. Berngruber & Hofmann-Lun 2023, S. 8; Gravelmann 2022, S. 66 f.), mit verheerenden Folgen für leistungsschwächere Bewerbende. In der Folge gelangten viele Jugendliche mit niedrigem Bildungsniveau oder gar mangelnder Ausbildungsreife in einfache Ausbildungsberufe, z. B. den Einzelhandel.

Für die Strukturen dieses Ausbildungsbereichs hat diese Entwicklung gravierende Folgen: vorzeitiger Ausbildungsabbruch (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 157), Probleme durch geringe physische und psychische Belastbarkeit sowie geringe lebenspraktische Kompetenzen (vgl. Kutscha, Besener & Debie 2009; Hanßen-Pannhausen 2004, S. 68). Angesichts des unaufhaltsamen Fachkräftemangels liegt es im Interesse der Betriebe im Besonderen, der Gesellschaft im Allgemeinen, die Leistungsschwächeren in der Übergangs- und Einmündungsphase und langfristig beim erfolgreichen Abschluss der Ausbildung bestmöglich zu begleiten und zu unterstützen. Dem Ausbildungspersonal kommt bei dieser Aufgabe eine Schlüsselrolle zu. Wenn die Ausbildungspraxis gelingen und für die Auszubildenden einen zukunftssichernden Effekt haben soll, muss das zuständige Personal über hinreichende Verantwortung und Sensibilität für die besondere Situation der Auszubildenden verfügen, indem es diese als Lernende respektiert sowie ihr schulisches und lebenspraktisches Niveau und ihre Belastbarkeit berücksichtigt. Für den Erwerb der entsprechenden sozialen Kompetenzen sollten dem Ausbildungspersonal Fortbildungen ermöglicht werden.

Der vorliegende Beitrag stellt die problemorientierten Überlegungen und die Ergebnisse der Studie „Soziale Unterstützung in der betrieblichen Ausbildungspraxis“ (Kirschbaum-Bökmann 2020) dar, die mittels eines qualitativ-rekonstruktiven Verfahrens die *soziale Unterstützung* in der betrieblichen Ausbildungspraxis des Einzelhandels untersucht und Implikationen für den Umgang mit leistungsschwächeren Auszubildenden ermittelt hat.

Behandelt werden die Fragen, welche allgemeinen Merkmale eine sozialunterstützende Ausbildungspraxis haben sollte, welche Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals hierzu erforderlich sind und ob der Unterstützungsbedarf von Auszubildenden nach Strukturstärke der Ausbildungsregion oder absolvierter Ausbildungszeit variiert.

2 Soziale Unterstützung – Relevanz im Berufskontext

Die Unterstützung durch soziale Beziehungen sowie Netzwerke gilt als die wichtigste soziale Ressource der Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention im Arbeitsalltag (vgl. Weinhold & Nestmann 2014, S. 328). In Anlehnung an Badura (1981) und Lai-reiter (2009) wird soziale Unterstützung im Berufskontext als ein Konstrukt aus sieben Aspekten beschrieben (vgl. Weinhold & Nestmann 2014, S. 328):

1. *Vermittlung der allgemeinen Sicherheit, Mitglied einer Gemeinschaft zu sein*
2. *Signalisierung von Hilfe und Beistand in Situationen von Stresserleben*
3. *Zuwendung durch Zuhören*
4. *Mitfühlendes Eingehen auf die Person*
5. *Erleben von Geselligkeit*
6. *Gemeinsame Aktivitäten*
7. *Praktische instrumentelle Hilfe (Alltagshilfen, aber auch finanzielle Unterstützung)*

Die Wirkung sozialer Unterstützung wird – z. B. von Fydrich, Sommer und Brähler (2007, S. 15 ff.; vgl. auch Sommer & Fydrich 1989) in Anlehnung an die Coping-Forschung – in *Haupt-, Direkt- und Puffereffekte* differenziert.

Während die Haupteffekte sozialer Unterstützung durch die gesundheitsförderliche und gesundheitssichernde Bedeutung sozialer Integration (durch die Vermeidung sozialer Isolation) erreicht werden, wirken Puffereffekte hauptsächlich als Moderatorvariablen im Stress- und Problembewältigungsprozess (vgl. Weinhold & Nestmann 2014, S. 330 f.; Fydrich, Sommer & Brähler 2007, S. 15 ff.; House 1987). Sie dämpfen belastende, potenziell krankmachende Lebensereignisse ab, indem sie zwischen krankmachenden Faktoren und körperlichen wie psychischen Symptomen vermitteln (vgl. Weinhold & Nestmann 2014, S. 331; vgl. auch Siegrist 1996).

Soziale Unterstützung wirkt demnach präventiv, bewältigend und rehabilitierend und ist damit ein wesentlicher Faktor für den Gesundheitsschutz und die Gesundheitssicherung (vgl. Weinhold & Nestmann 2014, S. 332 f.). Wenngleich ihre Wirkung höchst individuell ist, hat die Qualität der Beziehung zwischen Unterstützungsgeber und Empfänger einen erheblichen Einfluss auf die Wirkungsweise der Unterstützungsleistungen (vgl. ebd.).

Dabei gilt die soziale Unterstützung durch Vorgesetzte und Mitarbeitende als eine entscheidende Voraussetzung für das Wohlempfinden und die Zufriedenheit im Beruf (vgl. Weinhold & Nestmann 2014, S. 336). So kann die Wirkung arbeitsbedingter Stressoren durch sogenannte arbeitsbezogene Unterstützungsquellen, insbesondere durch Führungskräfte, auf die Gesundheit der Mitarbeitenden abgefedert werden (vgl. ebd.). Insbesondere direkte Vorgesetzte haben einen entscheidenden Einfluss auf die Arbeitsatmosphäre und die Arbeitszufriedenheit, auf die Identifikation mit der Arbeit, das Engagement der Beschäftigten sowie die Häufigkeit der Fehlzeiten (vgl. Weinhold & Nestmann 2014, S. 336; vgl. auch Ulrich & Wülser 2012). Neuere Studien konnten belegen, dass sich ein gerechtes Führungsverhalten als Form sozialer Unterstützung durch Vorgesetzte positiv auf die Mitarbeitenden auswirkt (vgl. Sende 2014).

Im vorliegenden Beitrag wird daher dem Thema *soziale Unterstützung durch Vorgesetzte*, hier das Ausbildungspersonal, besondere Bedeutung beigemessen, da gerechtes Handeln durch Vorgesetzte eine indirekte Form sozialer Unterstützung darstellt.

3 Soziale Unterstützung in der betrieblichen Ausbildungspraxis – Fallstudien im Ausbildungsfeld Einzelhandel

Bestand bis vor einigen Jahren noch ein deutlicher Mangel an Ausbildungsplätzen, so hat sich diese Angebots-Nachfrage-Relation innerhalb der vergangenen Jahre deutlich verkehrt – von einem Nachfrageüberhang zu einem Angebotsüberhang, was viele Ausbildungsbetriebe über einen Mangel an Bewerbenden und über unzureichend qualifizierte Ausbildungsplatzbewerbende mit mangelnder Ausbildungsreife klagen lässt (vgl. Grimm-Vonken, Müller & Schröter 2011, S. 21).

Um Ausbildungsplätze derzeit besetzen zu können, münden immer mehr Jugendliche mit einem geringen Bildungsniveau in vermeintlich „einfachere“ Ausbildungsberufe ein, was die Daten des Berufsbildungsberichtes 2019 beispielsweise über die Schulabschlüsse der Auszubildenden im Ausbildungsfeld Einzelhandel belegen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 146). So verfügten allein im Jahr 2018 im Bundesgebiet 28,3 Prozent der Auszubildenden im Einzelhandel lediglich über einen Hauptschulabschluss (vgl. ebd.).

Für die Struktur dieses Ausbildungsbereichs bedeutet diese Problematik, dass überwiegend Jugendliche mit einem niedrigen Bildungsniveau, gar mit mangelnder Ausbildungsreife, diesen Ausbildungsberuf ergreifen. Vorzeitige Ausbildungsabbrüche (vgl. ebd.), Probleme durch geringe physische wie psychische Belastbarkeit sowie durch geringe lebenspraktische Kompetenzen sind die Folge (vgl. Kutscha, Besener & Debie 2009; Hanßen-Pannhausen 2004, S. 68). Diese Entwicklung verstärkt die Notwendigkeit einer speziellen Förderung und Unterstützung eben jener Leistungsschwächeren in der beruflichen Bildung.

Ausgehend von dieser Ausgangslage wurde in der qualitativen Studie „Soziale Unterstützung in der betrieblichen Ausbildungspraxis“ (Kirschbaum-Bökmann 2020) die Frage nach der sozialen Unterstützung als Schlüsselkompetenz des betrieblichen Ausbildungspersonals untersucht. Folgende erkenntnisleitende Fragen lagen der Studie zugrunde:

- *Durch welche Merkmale sollte sich eine sozialunterstützende betriebliche Ausbildungspraxis sowohl aus Perspektive der Auszubildenden als auch der des betrieblichen Ausbildungspersonals im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel auszeichnen?*
- *Variiert der Bedarf an sozialer Unterstützung je nach der Phase der Ausbildung und den regionalen Bedingungen?*
- *Was bedeuten die gewonnenen Forschungsergebnisse für die zukünftige Ausgestaltung der betrieblichen Ausbildungspraxis im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel?*

Ziel war es, Merkmale einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis zu rekonstruieren, zu verallgemeinern und auf den Umgang mit leistungsschwächeren Auszubildenden anzuwenden.

Zur Ermittlung der sozialen Erfahrungsräume sowohl von Auszubildenden als auch des betrieblichen Ausbildungspersonals fiel die Wahl auf die Durchführung zweier qualitativer Fallstudien anhand leitfadengestützter Gruppendiskussionen nach Lamnek (2005). Insgesamt wurden sechs Gruppendiskussionen sowohl mit Auszubildenden als auch betrieblichem Ausbildungspersonal des Ausbildungsberufs Kaufmann/-frau im Einzelhandel über den Zeitraum eines Kalenderjahres hinweg durchgeführt (38 Teilnehmende). Dabei wurden sowohl strukturschwache und strukturstarke Regionen als auch unterschiedliche Ausbildungszeitpunkte berücksichtigt, da hier unterschiedliche Unterstützungsbedarfe vermutet werden konnten.

Die Fallstudie I (Auszubildende) umfasste vier Einzelfälle. Sie ermittelte die Sicht Auszubildender sowohl einer strukturstarken wie -schwachen Region zu Beginn des ersten Ausbildungsjahrs und unmittelbar gegen Ende des dritten Ausbildungsjahrs.

Die Fallstudie II (betriebliches Ausbildungspersonal) umfasste zwei Einzelfälle. Sie ermittelte die Perspektive des betrieblichen Ausbildungspersonals einer strukturstarken und -schwachen Region. Voraussetzung der Fallstudie II war, dass alle Befragten bereits eine komplette dreijährige Berufsausbildung als betriebliches Ausbildungspersonal mit Ausbildereignung nach der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) begleitet hatten. Daher stellten die Unterschiede hinsichtlich der Betreuung im ersten wie im dritten Ausbildungsjahr keine Erhebungsbedingungen dar, weshalb exemplarisch die Ansichten zweier Gruppendiskussionen im Vergleich zu den vier der Fallstudie I als ausreichend angesehen wurden.

Anschließend wurden die Forschungsergebnisse mit der dokumentarischen Auswertungsmethode nach Bohnsack (2014) aufbereitet und mittels einer komparativen Fallanalyse generalisiert. Anhand des Vergleichs der Gemeinsamkeiten und Differenzen ließen sich die ermittelten Orientierungen bestätigen, erweitern und sowohl sinn-genetische als auch soziogenetische Typisierungen ermitteln und somit Metaergebnisse eruieren sowie generalisieren.

Die gewonnenen Untersuchungsergebnisse konnten schließlich zeigen, dass die *Auszubildenden* nach dem Muster eines starren, eindimensionalen Modells die Rolle von *Unterstützungsempfängern* einnehmen, während das betriebliche Ausbildungspersonal in der Rolle des *Unterstützungsgebers* soziale Unterstützung durch Interaktion leistet.

Des Weiteren konnte ermittelt werden, dass es sich bei einer *sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis* sowohl auf der Seite der Auszubildenden als auch des befragten betrieblichen Ausbildungspersonals um ein Interaktionsmodell handelt, das sich durch sieben Merkmale auszeichnet:

1. *Rolle der Lernenden (Wahrnehmung der Auszubildenden als Lernende)*
2. *Wissensvermittlung (Wissensvermittlung durch interaktive Lernprozessaktivierung und -begleitung in klar definierten Lehr- und Ausbildungsphasen durch das betriebliche Ausbildungspersonal)*
3. *Berufsbiografische Perspektiven (Eröffnung berufsbiografischer Perspektiven im erlernten Ausbildungsberuf)*
4. *Vermeidung von Rollenkonflikten (Definition klarer Rollengrenzen)*

5. *Vermeidung von Desillusionierung (über die betriebliche Ausbildungspraxis und die berufliche Perspektive)*
6. *Selbstgesteuertes Lernen (angemessener Anteil selbstgesteuerten Lernens der Auszubildenden)*
7. *Restriktive Unterstützungsleistungen (Wahrnehmung und Minimierung möglicher Restriktionen von Unterstützungsleistungen)*

Während die ersten vier Merkmale *Rolle der Lernenden, Wissensvermittlung, berufsbiografische Perspektiven* sowie die *Vermeidung von Rollenkonflikten* eine Teilnahme sowohl der Auszubildenden als auch des betrieblichen Ausbildungspersonals voraussetzen, sind die Merkmale *Vermeidung von Desillusionierung* und *selbstgesteuertes Lernen* der Erfahrung und dem Handeln der Auszubildenden zuzuordnen, das Merkmal *Restriktive Unterstützungsleistungen* hingegen lediglich dem Handlungsraum des betrieblichen Ausbildungspersonals. Allerdings kennzeichnet nach den gewonnenen Befunden erst die Summe aller sieben Merkmale eine sozialunterstützende betriebliche Ausbildungspraxis. Nachstehend werden die Kernergebnisse beider Fallstudien zunächst einzeln und anschließend übergreifend dargestellt.

3.1 Perspektive der Auszubildenden – Fallstudie I

Berufswahltheorien zeigen, dass der Eintritt in eine Berufsausbildung nur selten einer einmaligen berufsbiografischen Entscheidung folgt. Vielmehr handelt es sich um einen Entscheidungsprozess, der sich über das erste Ausbildungsjahr hinaus erstreckt (vgl. Kutscha 2009, S. 3).

Der Studie (Kirschbaum-Bökmann 2020) lag daher die Annahme zugrunde, dass nicht nur der Übergang von der Regelschule in die Berufsausbildung, sondern auch der Übergang von der Ausbildung in die sich anschließende Berufstätigkeit prägende berufsbiografische Entscheidungen sind (vgl. Besener & Debie 2009, S. 174 ff.) und eine mögliche Stresssituation darstellen. Dabei wird sowohl auf entscheidungstheoretische als auch auf entwicklungstheoretische Ansätze der Berufswahl zurückgegriffen.

Während entscheidungstheoretische Ansätze von kognitiven Entscheidungsprämissen der Berufswählenden ausgehen (vgl. Beinke 2006, S. 34), sind entwicklungstheoretische Ansätze dynamischer angelegt und setzen der Annahme eines einmaligen Entscheidungsaktes bei der Berufswahl eine langfristige Entwicklung der Berufsreife bzw. des beruflichen Selbstkonzeptes entgegen (vgl. Körner 2004, S. 64 f.). Das Individuum hat je nach Lebensalter bestimmte berufliche Entwicklungsstufen und -aufgaben zu bewältigen, die es nach und nach erreicht (vgl. ebd.). Es gelangt von den träumerischen, fantasievollen Berufswünschen im Kindesalter (0–14 Jahre) über die konkrete Berufserkundung im Jugendalter (15–24 Jahre) schließlich in die berufliche Festlegungsphase (25–44 Jahre) (vgl. Körner 2004, S. 65; Dombrowski & Bundesinstitut für Berufsbildung 2015, S. 63 ff.).

Entsprechend diesen Erkenntnissen, insbesondere im Hinblick auf die Phase der Berufserkundung der 15- bis 24-Jährigen, stellten in der Studie sowohl der Übergang von der Regelschule in die Berufsausbildung als auch der Übergang von der Ausbil-

derung in die erste Berufstätigkeit wesentliche Entscheidungsmarker der Befragten dar. Aus diesem Grund wurden alle Auszubildenden zu Zeitpunkten dichter berufsbiografischer Entscheidungsprozesse und hoher psychischer Belastungen befragt (1. Ausbildungsjahr: kurz nach Eintritt in die Berufsausbildung, 3. Ausbildungsjahr: kurz vor dem Austritt aus der Berufsausbildung).

Ausbildungszeitliche und struktureregionale Einflussfaktoren

Die Ergebnisse zeigen, dass der Zeitpunkt innerhalb der Ausbildung und regionale Faktoren (Größe, Infrastruktur, Wirtschaftskraft der Ausbildungsregion und des Ausbildungsortes) die Einschätzungen der Ausbildungssituation und Bewältigungsstrategien der Befragten hingegen kaum beeinflussen; strukturschwache oder strukturstarke Ausbildungsregionen der Befragten sowie regionale Ausprägungen spielten kaum eine Rolle.

Allerdings schätzen die Auszubildenden im dritten Ausbildungsjahr in einer strukturschwachen Region ihre finanzielle und berufliche Perspektive schlechter ein als die Auszubildenden im dritten Ausbildungsjahr in einer strukturstärkeren Region. Dies kann damit erklärt werden, dass ein Großteil der Befragten der strukturstärkeren Region zum Erhebungszeitpunkt, im Gegensatz zu denen der strukturschwächeren Region, bereits eine vertraglich vereinbarte Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb unterschrieben hatte. Ob sich dies auf eine bessere wirtschaftliche Ausgangslage in der strukturstärkeren Region zurückführen lässt, bleibt eine Vermutung.

Defizitäre soziale Unterstützung

Die Erfahrung einer defizitären Vermittlung von Fach- und Ausbildungswissen zieht sich durch die gesamte Ausbildungszeit. Schwierigkeiten wie Rollenkonflikte, Desillusionierung und Überforderung durch selbstgesteuertes Lernen dokumentierten sich bei Auszubildenden sowohl im ersten als auch im dritten Ausbildungsjahr ebenso wie das Festhalten am Ziel eines erfolgreichen Ausbildungsabschlusses.

Auch der Wunsch, den erlernten Beruf nach dem Abschluss der Ausbildung aufzugeben, ist bereits früh nachweisbar und wurde auch im dritten Ausbildungsjahr nicht verworfen. Nur das Ziel eines erfolgreichen Ausbildungsabschlusses lässt die Auszubildenden die als schwierig und belastend erlebte betriebliche Ausbildungspraxis ertragen.

Die Ergebnisse legen die Schlussfolgerung nahe, dass die Berufsausbildung weit mehr ist als eine bloße Erweiterung und Vertiefung von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz. Sie ist ebenso von einem besonderen Bildungsauftrag im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung der jungen Auszubildenden getragen (vgl. Novak 2016, S. 114). Des Weiteren gilt es, berufliche Perspektiven zu eröffnen und eine gesellschaftliche Teilhabe zu fördern.

Zu ergänzen ist dieses Postulat um den Anspruch, dass während der Berufsausbildung neben der beruflichen Handlungsfähigkeit auch eine berufliche Identität und Mündigkeit entwickelt und gefördert werden sollten, ebenso emanzipatorisches Han-

deln, Partizipationsfähigkeit und Werteorientierung, damit die Auszubildenden künftigen beruflichen und persönlichen Herausforderungen gewachsen sind (vgl. ebd.).

Wie die Ergebnisse jedoch zeigten, ist dieses Ziel noch lange nicht erreicht. So mangelt es den Auszubildenden selbst im dritten Ausbildungsjahr kurz vor den Abschlussprüfungen erheblich an Handlungskompetenz. Fach- und Methodenkompetenzen wurden nur unzureichend erworben, auch die Eröffnung beruflicher Chancen und das Erreichen einer einschlägigen beruflichen Identität im erlernten Ausbildungsberuf sind kaum nachweisbar.

Im Ergebnis dokumentierten sich bei den befragten Auszubildenden *schwerwiegende Defizite* im Bereich beruflicher Förderung und der persönlichen Entwicklung. So wurde den befragten Auszubildenden über die gesamte Ausbildungszeit hinweg, unabhängig vom Ausbildungsstand und von regionalen Einflussfaktoren, keine nennenswerte Unterstützung des betrieblichen Ausbildungspersonals entgegengebracht (s. Abb. 1).

Merkmale defizitärer sozialunterstützender betrieblicher Ausbildungspraxis aus der Perspektive der Auszubildenden

- Kaum Fürsorge und Rücksicht auf den Status als Lernende
- Mangelhafte und ausbleibende Wissensvermittlung
- Erfordernis eines zu großen Anteils selbstgesteuerten Lernens
- Fehlende berufsbiografische Perspektive im erlernten Ausbildungsberuf
- Desillusionierung durch die betriebliche Ausbildungspraxis und unklare berufliche Perspektiven
- Erleben von Rollenkonflikten und fehlender Rollengrenzen

Abbildung 1: Merkmale defizitärer sozialunterstützender betrieblicher Ausbildungspraxis aus der Perspektive der Auszubildenden (Quelle: eigene Darstellung)

3.2 Perspektive des betrieblichen Ausbildungspersonals – Fallstudie II

In der betrieblichen Ausbildungspraxis stehen die betrieblichen Ausbildungsakteure in direktem Kontakt zu den Auszubildenden, sie übernehmen die Wissensvermittlung, steuern die Lernprozesse und fördern die Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden.

Erst mit dem Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes (1969), insbesondere aber mit dem Erlass der AEVO (1972), rückte die Qualitätssicherung der betrieblichen Ausbildungstätigkeit in den Fokus der Berufsbildungspolitik (vgl. Pätzold 2013, S. 44f.; vgl. auch Pätzold & Wahle 2009; Deutscher Bundestag 1974). In der Folge konnte zwar der Prozess der Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals in einigen Bereichen vorangebracht, eine aufgabengerechte berufspädagogische Qualifizierung aller Auszubildenden jedoch kaum erreicht werden (vgl. Pätzold 2013, S. 45).

Aus berufspädagogischer Sicht ist zu kritisieren, dass das Curriculum der arbeits- und berufspädagogischen Grundbildung das betriebliche Ausbildungspersonal ledig-

lich als Akteure bloßer Wissensvermittlung und Wissensüberprüfung auffasst, weniger hingegen als Lernsubjekte mit eigenen Lerninteressen (vgl. Müller 2004, S. 66). Darüber hinaus besteht ein grundsätzliches Problem qualitativer Professionalisierung im Bereich der Berufsbildung (vgl. ebd., vgl. auch Rausch, Seifried, & Harteis 2014). So besteht ein deutliches Qualifikations- und Professionalisierungsgefälle zwischen dem betrieblichen Ausbildungspersonal und den Berufsschullehrkräften (vgl. ebd.). Während Letztere überwiegend ein Hochschulstudium absolviert haben, verfügen ausbildende Fachkräfte häufig über keine formale pädagogische Qualifikation (vgl. ebd.), dagegen kann betriebliches Ausbildungspersonal in der Regel zumindest die formale Auszubildereignung nach AEVO nach Absolvierung eines Lehrgangs von nur ca. 115 Unterrichtsstunden (vgl. Meyer 2010, S. 1, 13) vorweisen.

Mit der Begründung, bürokratische Hürden abzubauen und die Zahl an betrieblichen Ausbildungsplätzen zu erhöhen, wurde im Jahr 2003 eine befristete gesetzliche Reform beschlossen. Auszubildende mussten für ein bestehendes Auszubilderverhältnis (von 2003 bis 2008) keinen entsprechenden Qualifizierungsnachweis nach AEVO erbringen (vgl. Ulmer & Jablonka 2007, S. 1). Dies führte zu dramatischen Qualitätsverlusten der betrieblichen Ausbildungspraxis; insbesondere im Hinblick auf die berufs- und arbeitspädagogischen Kompetenzen unterschieden sich Betriebe ohne qualifiziertes Personal auffällig negativ von Betrieben mit AEVO-qualifiziertem Ausbildungspersonal (vgl. Ulmer & Jablonka 2007, S. 7 f.).

Der bestehende Handlungsbedarf zur Qualitätssicherung der betrieblichen Ausbildung, der durch die Aussetzung der AEVO deutlich wurde, sollte nicht nur durch die Wiedereinführung der novellierten AEVO (2009) revidiert werden, vielmehr wurde auf die Implementierung neuer Weiterbildungsansätze für das betriebliche Ausbildungspersonal gesetzt (vgl. Falk & Zedler 2010, S. 47).

Nicht zu unterschätzen sind jedoch auf Basis der Studienergebnisse nach wie vor die Anzahl und Wirkung des auszubildenden Fachpersonals ohne jegliche Qualifikation. Ein beträchtlicher Anteil der pädagogischen Aufgaben wird noch immer von nebenberuflich Auszubildenden ohne jede formale pädagogische Qualifikation ausgeübt (vgl. Kirschbaum-Bökmann 2020), was sich als massiver Qualitätsverlust mit weitreichenden Folgen für die Auszubildenden niederschlägt (vgl. ebd.; Meyer 2010, S. 13; Bahl, Blötz, Brande et al. 2012, S. 6; vgl. auch Janke, French & Weber 2017).

So scheint dieser Personenkreis nicht nur in einem sehr geringen Maße professionalisiert zu sein (vgl. ebd.), vielmehr dokumentierten sich in den Erfahrungsräumen der befragten Auszubildenden vermehrt mangelhafte wie fehlende unterstützende Handlungen, was einen gravierenden Qualitätsverlust offenbart (vgl. Kirschbaum-Bökmann 2020, S. 349–355).

Entsprechend dem Erfahrungsraum des befragten und einem in der Ausbildungspraxis hoch engagierten betrieblichen Ausbildungspersonals, da anderes Personal für eine Studienteilnahme nicht zu gewinnen war, dokumentierten sich hingegen folgende fünf Merkmale einer demgegenüber sozialunterstützenden Ausbildungspraxis (s. Abb. 2).

Merkmale sozialunterstützender betrieblicher Ausbildungspraxis aus der Perspektive des betrieblichen Ausbildungspersonals

- Wahrnehmung der Auszubildenden in der Rolle der Lernenden
- Wissensvermittlung durch interaktionelle Lernprozessbegleitung
- Kontinuierliche Berufsorientierung und -beratung
- Vermeidung von Rollenkonflikten und Definition klarer Rollengrenzen
- Wahrnehmung und Minimierung möglicher Restriktionen von Unterstützungsleistungen

Abbildung 2: Merkmale sozialunterstützender betrieblicher Ausbildungspraxis aus der Perspektive des betrieblichen Ausbildungspersonals (Quelle: Kirschbaum-Bökmann 2020, S. 363)

4 Merkmale sozialunterstützender betrieblicher Ausbildungspraxis – Metaergebnisse und Diskurs

Ausgehend von den gewonnenen Studienergebnissen handelt es sich bei einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis, entsprechend den Annahmen zur allgemeinen sozialen Unterstützung (vgl. Fydrich, Sommer & Brähler 2007; Fydrich, Geyer, Hessel et al. 1999), ebenfalls um ein Handlungsmodell aus mehreren Dimensionen, die in der zugrunde liegenden Studie als *Merkmale sozialer Unterstützung* bezeichnet werden. Auch der positive Einfluss sozialer Unterstützung durch Vorgesetzte (Weinhold & Nestmann 2014) auf das Problembewältigungsverhalten von Mitarbeitenden (Sende 2014) scheint sich in einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis ebenfalls zu zeigen.

Ein unterstützendes Verhalten des betrieblichen Ausbildungspersonals wirkt sich folglich positiv auf die Ausbildungszufriedenheit der Auszubildenden, auf die berufliche Handlungsfähigkeit und die berufliche Perspektive im erlernten Ausbildungsberuf aus.

Mittels der komparativen Fallanalyse nach Bohnsack (2014), der Fallstudien I und II, konnten entsprechend einer minimalen und maximalen Kontrastierung nachstehende übergeordnete Merkmale einer *sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis* ermittelt werden, die im weiteren Beitrag als Metaergebnisse näher erläutert werden (s. Abb. 3).

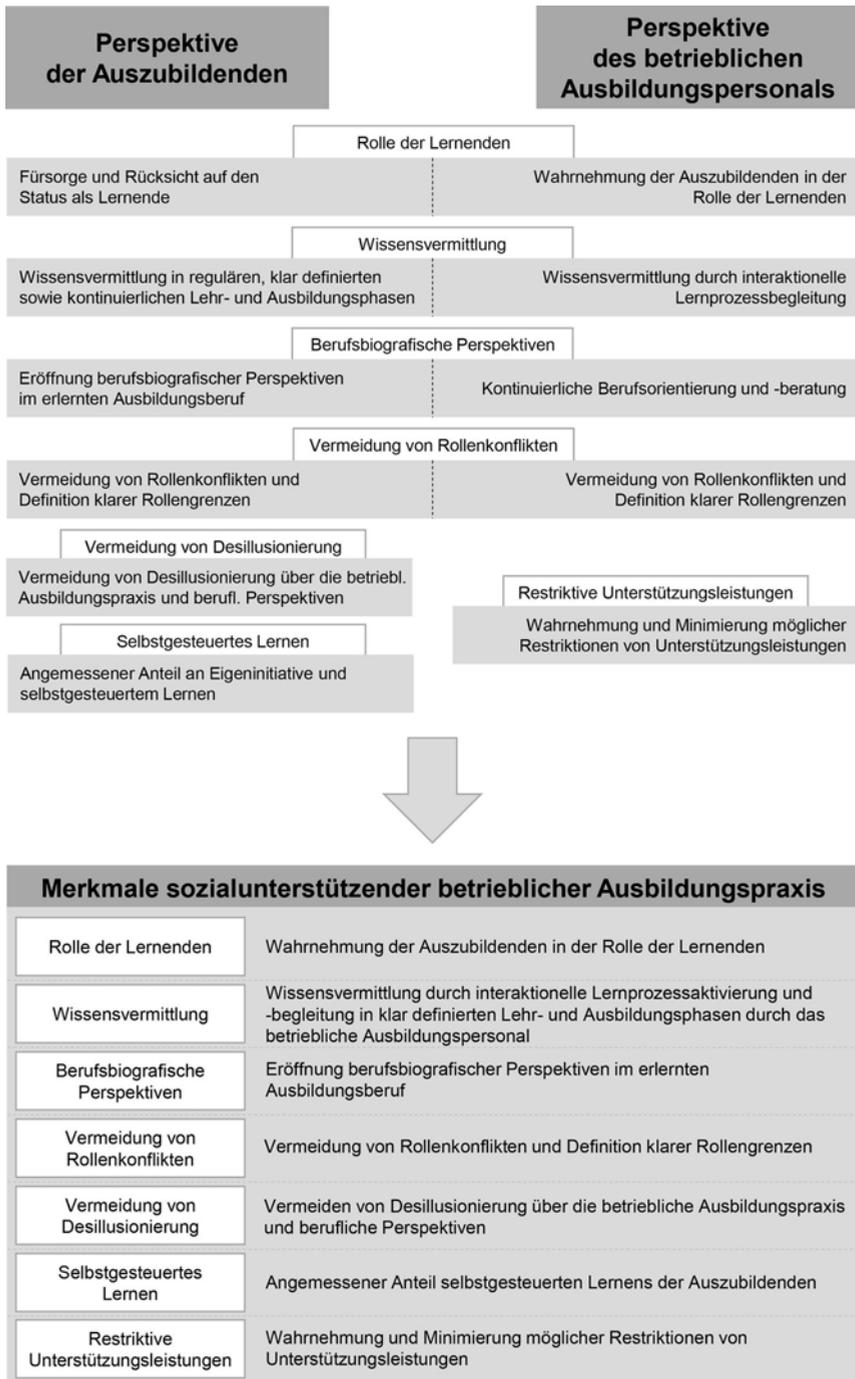


Abbildung 3: Gesamtdarstellung der empirischen Befunde zu Merkmalen sozialunterstützender betrieblicher Ausbildungspraxis (Quelle: Kirschbaum-Bökmann 2020, S. 366)

4.1 Rolle der Auszubildenden als Lernende

Ein wichtiges Kriterium unterstützenden Verhaltens besteht darin, dass das betriebliche Ausbildungspersonal die Auszubildenden in ihrer Rolle als Lernende wahrnimmt. Dies erfordert, dass das betriebliche Ausbildungspersonal sich als empathische Begleitende der Auszubildenden versteht, deren Fehler als ausbildungstypisches Phänomen akzeptiert und eine förderliche Fehlerkultur schafft. In der Folge können Überforderungs- und Angstgefühle sowie Stresserleben der Auszubildenden reduziert, bestenfalls vermieden werden.

Die didaktische Hauptaufgabe des Ausbildungspersonals liegt in der Lernbegleitung, d. h. darin, dass sie die Auszubildenden darin unterstützen, selbständige Lösungswege zu finden und theoretische Anforderungen eigenständig zu bearbeiten. Hierbei geht es darum zu fördern, nicht aber vorzugeben.

Allerdings gibt es in der Gruppe des betrieblichen Ausbildungspersonals zwei unterschiedliche didaktische Rollen: als Wissensvermittelnde/-unterweisende und als Lernprozessbegleitende/-beratende. Für die Bedeutung der Letzteren sollte das Ausbildungspersonal sensibilisiert werden.

4.2 Wissensvermittlung

Um den Ausbildungserfolg zu ermöglichen, sollten die Auszubildenden als sich entwickelnde, lernende Persönlichkeiten betrachtet sowie individuell und situationsspezifisch betreut werden. Dies erfordert eine Wissensvermittlung durch interaktive Begleitung im Lernprozess. Interaktive Lehr- und Wissensvermittlungsphasen sollten – in Anlehnung an das Komfortzonenmodell (vgl. Steinert & Büser 2018, S. 140 f.) – in klar erkennbaren Ausbildungsphasen stattfinden und außerdem von individuellen und situationsbezogenen Selbstlernphasen begleitet werden.

Das Lernen in der Komfortzone erfolgt zunächst in der vertrauten, sicheren Umgebung, in der wie gewohnt gehandelt bzw. gelernt wird (vgl. ebd.). Danach beginnt die Lernzone, die neue Lernprozesse ermöglicht. Um einen Übergang in die Panikzone mit einschränkenden Lernblockaden und negativen Gefühlen zu vermeiden, ist es Aufgabe des Ausbildungspersonals, dem Handeln und Lernen der Auszubildenden im Sinne des Konzepts der Lernprozessbegleitung Orientierung und Sicherheit zu geben.

Ein sozialunterstützender Führungs- und Ausbildungsstil des betrieblichen Ausbildungspersonals definiert sich daher weniger in Form einer starken hierarchischen Leitung als vielmehr einer unterstützenden, empathischen Begleitung der Auszubildenden im gesamten Lernprozess. Dies bedeutet, dass teils konkrete aktive Unterstützungshandlungen auch weit über das rein betriebliche Handlungsfeld hinausreichen.

Allerdings ist insbesondere die fachspezifische Wissensvermittlung noch immer überwiegend dem unzureichend pädagogisch geschulten ausbildenden Fachpersonal und weniger dem ausgebildeten betrieblichen Ausbildungspersonal übertragen, was einen eklatanten Mangel an Professionalisierung und Qualität der Ausbildungspraxis bedeutet.

4.3 Berufsbiografische Perspektive

Bereits in den ersten Ausbildungsmonaten können bei den Auszubildenden Bestrebungen aufkommen, das erlernte Berufsfeld nach Ausbildungsende zu verlassen: hauptsächlich, weil sie desillusioniert sind über die erlebte betriebliche Ausbildungspraxis, über fehlende und unzureichende Informationen sowie über eine schlechte finanzielle und berufliche Perspektive. Um dieser Tendenz vorzubeugen, sollte das betriebliche Ausbildungspersonal eine kontinuierliche neigungsbezogene Berufsorientierung auch während der Ausbildungszeit geben. So kann es gelingen, den späteren Verbleib im Berufsfeld zu fördern, vorzeitige Ausbildungsabbrüche zu verhindern und den Auszubildenden den Weg in eine Zukunft als Fach- und Führungskräfte zu ebnen.

Berufswege sollten kontinuierlich erörtert und gegebenenfalls angepasst werden, da sie mit dem Eintritt in die Berufsausbildung noch nicht abgeschlossen sind. Im Interesse der Auszubildenden ist es eine unumgängliche Aufgabe des betrieblichen Ausbildungspersonals, ein schwieriges Ausbildungsverhältnis zu erkennen, gegebenenfalls zu beenden und eine andere, zu der Neigung und den Fähigkeiten der Auszubildenden besser passende Berufsperspektive zu sondieren und zu empfehlen.

Diese Erkenntnisse über unsichere berufsbiografische Perspektiven Auszubildender im Berufsfeld des Einzelhandels decken sich mit Befunden des Bundesinstituts für Berufsbildung (2019). So zeigen die Daten über die Schulabschlüsse der Auszubildenden im Beruf Kaufleute im Einzelhandel, dass überwiegend schulisch schwächere Jugendliche diesen Ausbildungsberuf ergreifen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 145). Der Erkenntniswert dieses Befundes liegt vor allem darin, dass Ausbildungsabbrüche mit dem niedrigen schulischen Bildungsniveau der Jugendlichen korrelieren (vgl. ebd.).

Vorzeitige Vertragslösungen lassen sich vor diesem Hintergrund damit erklären, dass Auszubildende mit einem geringen Bildungsniveau in Berufe mit instabileren Ausbildungsverhältnissen wechseln (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 163). Begründet werden diese Abbrüche in der nur geringen Qualifikation der Jugendlichen sowie einer fehlenden Einmündung in die ursprünglichen Wunschberufe, was zu einem höheren Lösungsrisiko führt (vgl. ebd.).

Auf Basis der gewonnenen empirischen Befunde erscheint zusammenfassend die berufliche Handlungskompetenz (vgl. KMK 2016, S. 4), wenn überhaupt, dem Auftrag der Erreichung von Fachkompetenz nachzukommen. Der Auftrag der beruflichen Ausbildung geht jedoch weit über die Erweiterung und Vertiefung der Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz hinaus (vgl. Novak 2016, S. 114).

Hieran wird deutlich, wie wichtig es ist, dass das betriebliche Ausbildungspersonal über die gesamte Ausbildungszeit hinweg den Auszubildenden berufsbiografische Perspektiven aufzeigt und erläutert. Insbesondere bei leistungsschwächeren Jugendlichen erscheint dies geboten, um Ausbildungsabbrüche zu vermeiden und ihren Verbleib im erlernten Beruf im Sinne der Fachkräftesicherung zu fördern.

4.4 Vermeidung von Rollenkonflikten

Eine sozialunterstützende betriebliche Ausbildungspraxis sollte Rollenkonflikte, die in der Regel durch das Fehlen klar definierter Rollengrenzen entstehen, verhindern. Zum Beispiel kann das klassische Rollenverhältnis zwischen Auszubildenden und betrieblichem Ausbildungspersonal durch Kollegialität, Freundschaft und familiäre Beziehungen unterlaufen werden, da die Rollengrenzen zu verschwimmen drohen. Es wurde ermittelt, dass eine Abkehr von der klassischen Rollenverteilung es den Auszubildenden erschwert, in der Rolle von Lernenden wahrgenommen zu werden, was zu Irritation und Überforderung führt.

Auch können familiäre Beziehungen die Leistungsanforderungen an die Auszubildenden unangemessen erhöhen, weil die Eigenverantwortung der Auszubildenden steigt und ihre Rolle als Lernende neu definiert wird. Des Weiteren erschweren gemeinsame private Unternehmungen der Auszubildenden und des betrieblichen Ausbildungspersonals die Gestaltung bzw. Aufrechterhaltung des klassischen Ausbildungsverhältnisses. Während verschwommene Rollengrenzen ernst zu nehmende Indispositionen hervorbringen, bürdet Rollenumkehr den Auszubildenden eine aktive Steuerungsrolle im Ausbildungsprozess auf, der sie normalerweise nicht gewachsen sind. Denn in dem Fall liegt die Verantwortung für ausbildungsbezogene und organisationale Ausbildungsabläufe bei den Auszubildenden anstatt beim betrieblichen Ausbildungspersonal, was wiederum zu Überforderung und Unsicherheit bei den Auszubildenden führt. Eindeutige Rollengrenzen, die Vermeidung von Rollenkonflikten und die Respektierung der Auszubildenden als Lernende sind somit Teil einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis. Diese Erkenntnis wurde von einschlägigen Studien bestätigt, die Konflikte mit dem Ausbildungspersonal als ausschlaggebende Belastungsfaktoren Auszubildender identifizieren, jedoch konnten bisher keine Aussagen zu der genauen Art und Weise der Konflikte getroffen werden (vgl. Besener 2009; Wolf 2016).

In der hier besprochenen Studie konnte erstmals gezeigt werden, dass Rollenkonflikte, die durch eine Störung des klassischen Rollenverhältnisses zwischen Auszubildenden und Ausbildungspersonal entstehen, sei es durch Kollegialität, Freundschaft oder eine familiäre Beziehung, die Hauptursache für das Konflikterleben in der betrieblichen Ausbildungspraxis darstellen.

4.5 Vermeidung von Desillusionierung

Ein erfolgreicher Abschluss der ersten Berufsausbildung scheint, den Ergebnissen zufolge, häufig die Hauptmotivation zu sein, die Ausbildung weiter zu verfolgen (meist jedoch mit dem langfristigen Ziel des Verlassens des Berufsfeldes nach Abschluss der Ausbildung) – dies trotz mangelnder Wissensvermittlung, gravierender Mängel bei der Vermittlung von Handlungskompetenzen, eines zumeist überfordernden Anteils selbstgesteuerter Aneignung von Fach- und Ausbildungswissen sowie der ernüchternden Erfahrung, in der Rolle eines Lernenden kaum wahrgenommen zu werden.

Dieser Desillusionierung über die betriebliche Ausbildungspraxis, aber auch über die berufliche Perspektive nach Ausbildungsende kann mit einer kontinuierlichen nei-

gungsspezifischen Berufsberatung frühzeitig vorgebeugt werden, um einen Verbleib im erlernten Berufsfeld auch nach Ausbildungsabschluss zu sichern und dem Fachkräftemangel abzuwehren. Bisherige Studienergebnisse haben lediglich die Notwendigkeit berufsbiografischer Beratung nur vor Ausbildungsbeginn dargelegt, nicht weit darüber hinaus (vgl. Eckert, Müller & Schröter 2016).

4.6 Selbstgesteuertes Lernen

Selbstlernkompetenzen und selbstgesteuertem Lernen wird in der betrieblichen Ausbildungspraxis sowohl von den Auszubildenden als auch vom betrieblichen Ausbildungspersonal eine große Bedeutung zugesprochen, jedoch in sinnvollen Grenzen.

Wenn in der Ausbildungspraxis die Wissensvermittlung durch das Personal hinter das selbstgesteuerte Lernen durch die Auszubildenden zurücktritt, entstehen Überforderung, Unverständnis und Zweifel am Sinn der Berufsausbildung wie auch die Angst, die erforderlichen Handlungskompetenzen nicht zu erreichen. In einer gelingenden sozialunterstützten betrieblichen Ausbildungspraxis sollten daher individuelle und situationsspezifisch begleitete Selbstlernphasen mit interaktiven Lehr- und Wissensvermittlungsphasen in einem ausgewogenen Gleichgewicht stehen.

4.7 Restriktive Unterstützungsleistungen

Die Unterstützungsleistungen des betrieblichen Ausbildungspersonals sind Restriktionen durch das persönliche Leistungsvermögen des Ausbildungspersonals sowie reglementierende familiäre Einflüsse auf Seiten der Auszubildenden (z.B. Ablehnung eines Ausbildungswechsels durch die Eltern) unterworfen. Umgekehrt dokumentierte sich bei einer erhöhten intrinsischen Arbeitsmotivation der Auszubildenden eine deutliche Verstärkung der Unterstützungsbereitschaft der Auszubildenden. Dies deutet darauf hin, dass eine Reziprozität zwischen der Leistungsbereitschaft der Auszubildenden und der Unterstützungsbereitschaft der Auszubildenden besteht, die steuerbar ist.

Wichtig für das Gelingen und die Akzeptanz sind hierbei der subjektive Wunsch nach Unterstützung und ihre objektive Notwendigkeit. So gelten für alle stressreduzierenden und gesundheitsförderlichen Unterstützungsleistungen die beiden Bedingungen, dass Unterstützung einerseits erforderlich, andererseits aber auch erwünscht sein muss, da sie andernfalls negatives Stresserleben hervorrufen kann (vgl. Weinhold & Nestmann 2014, S. 337).

Die Berücksichtigung und Förderung der intrinsischen Motivation der Auszubildenden, gerade auch der weniger Motivierten, ist insofern eine zentrale Unterstützungsleistung der Auszubildenden. Sie müssen die Auszubildenden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen, Restriktionen erkennen und reduzieren, eine Feedbackkultur sowie das Bewusstsein schaffen, dass eigenständiges und angeleitetes Lernen eine Chance für die Zukunft bietet. Dieses soziale, didaktische und pädagogische Anforderungsspektrum der Ausbildungspraxis macht deutlich, über welche persönlichen und fachlichen Kompetenzen das Ausbildungspersonal idealerweise verfügen sollte, umgekehrt aber auch, welchen Restriktionen ihre Unterstützungsleistungen im Falle von Defiziten realistischerweise unterliegen.

Der detaillierte Nachweis, dass Unterstützungsleistungen in der Ausbildungspraxis des Einzelhandels nicht nur vom *Unterstützungsempfänger*, sondern auch vom *Unterstützungsgeber* begrenzt werden und von diesem bestimmte Schlüsselkompetenzen verlangen, ist als eine besondere Forschungserkenntnis der Studie hervorzuheben. Bisherige Forschungsergebnisse vertraten überwiegend die Annahme, lediglich der Unterstützungsempfänger verfüge über Restriktionen.

5 Soziale Unterstützung als Schlüsselkompetenz – Ausblick und Handlungsbedarf

Der Beitrag hat die Notwendigkeit einer interaktiv angelegten Ausbildungspraxis aufgezeigt. Das Modell der Interaktivität ersetzt das unidirektionale Ausbildungsmodell mit dem Auszubildenden in der Rolle des Unterstützungsempfängers durch das Modell eines Kommunikationsprozesses, in dem beide Seiten voneinander lernen: das Ausbildungspersonal, indem es Unterstützungsleistungen methodisch, fachlich, pädagogisch und sozial an den Erfordernissen der Lernsituation und den Bedürfnissen der Auszubildenden ausrichtet; die Auszubildenden, indem sie sich auf die Ausbildung einlassen und sie als Perspektiven eröffnenden Weg in eine berufliche Zukunft erkennen.

Eine sozialunterstützende betriebliche Ausbildungspraxis sollte, den Ergebnissen zufolge, den Auszubildenden durch Interaktion mit dem betrieblichen Ausbildungspersonal Handlungskompetenzen wie Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz vermitteln, sie im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung fördern und ihnen berufliche Entwicklungsmöglichkeiten sowie die Teilhabe am späteren Arbeitsmarkt ermöglichen.

Die geeigneten Kompetenzen, Lehr- und Lerninhalte werden jedoch durch die bestehenden Qualifizierungsangebote nur unzureichend abgedeckt. Für die Gestaltung einer gelingenden sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis sind daher Maßnahmen auf zwei Ebenen anzusetzen, bei den *politischen Bildungsakteuren* und in den *Ausbildungsbetrieben*. Um zukünftig weitere Qualitätsverluste zu vermeiden und eine Fachkräftesicherung zu erreichen, erscheinen verpflichtende fachliche und pädagogische Weiterbildungsmaßnahmen unterhalb der AEVO geboten.

Die aktuell gültige novellierte Fassung der AEVO, die außer der Festlegung des Kompetenzprofils des betrieblichen Ausbildungspersonals vier neue berufs- und arbeitspädagogische Handlungsfelder vorsieht (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2009, S. 1f.), deckt mit dem Handlungsfeld 3 „Ausbildung durchführen“ bereits ein breites Spektrum an sozialunterstützenden Kompetenzen ab. Insbesondere diese Lerninhalte stellen eine gut ausgearbeitete Grundlage für die pädagogische Weiterbildung des ausbildenden Fachpersonals dar. Wenn diese Kompetenzen in einer kleineren Qualifizierungsmaßnahme dem gesamten ausbildenden Fachpersonal vermittelt würden, könnte eine erfolversprechende betriebliche Ausbildungspraxis initiiert werden.

Allerdings dürften die qualitativ neuen Anforderungen an die Lernbegleitenden mit den realen Kompetenzen und Erfahrungen vieler Auszubildender nicht realisierbar sein, daher müssen die *Ausbildungsbetriebe* ein stärkeres Bewusstsein für die Bedeutung sozialer Unterstützung nicht nur für die Auszubildenden, sondern für alle an der betrieblichen Ausbildung beteiligten Akteure entwickeln.

Wenn die Auszubildenden durch Interaktion mit dem Ausbildungspersonal nicht nur durch die Vermittlung von Handlungskompetenzen wie Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz, sondern auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden und ihnen berufliche Entwicklungsmöglichkeiten sowie die Teilhabe am späteren Arbeitsmarkt ermöglicht werden, können Bildungswege eröffnet, Fachkräfte gesichert und vorzeitige Ausbildungsabbrüche vermieden werden.

Die vorgestellten Ergebnisse gewinnen durch neuere Studienergebnisse zu den weitreichenden Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Jugendliche an Relevanz und Aktualität. Bestanden bereits vor der Pandemie soziale Bildungsungleichheiten (vgl. Maier 2020), so wurden sie durch die Pandemie ähnlich einem Brennglaseneffekt verstärkt (vgl. Berngruber & Hofmann-Lun 2023, S. 8; Gravelmann 2022, S. 66 f.; Oeynhaus & Milde, & Ulrich et. al. 2020), was zu verheerenden Folgen für leistungsschwächere Ausbildungsplatzbewerber führte. Vor dem Hintergrund des fortschreitenden Fachkräftemangels gilt es, insbesondere diese Leistungsschwächeren zunächst in der Übergangs- und Einmündungsphase und langfristig bei einer erfolgreichen Absolvierung der Ausbildung zu unterstützen. Die Weiterbildung und Sensibilisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals hinsichtlich der ermittelten Merkmale sozialer Unterstützung sollten daher die Schlüsselkompetenzen für das Gelingen einer erfolgreichen betrieblichen Ausbildungspraxis fördern.

Literatur

- Badura, B. (1981). Sozialpolitik und Selbsthilfe aus traditioneller und aus sozialepidemiologischer Sicht. In B. Badura, C. v. Ferber (Hg.), *Selbsthilfe und Selbstorganisation im Gesundheitswesen. Die Bedeutung nicht-professioneller Sozialsysteme für Krankheitsbewältigung, Gesundheitsvorsorge und die Kostenentwicklung im Gesundheitswesen*, 147–160. München, Wien: Oldenbourg. DOI: 10.1515/9783486822823–007.
- Bahl, A., Blötz, U., Brande, D., Lachmann, B., Schwerin, C. & Witz, E.-M. (2012). *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP). Abschlussbericht. Forschungsprojekt 2.2.301 (JFP 2008)*. Verfügbar unter https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/fodb/data/documents/pdf/eb_22301.pdf (Zugriff am: 04.04.2020). DOI: 10.13140/2.1.3064.2561.
- Beinke, L. (2006). *Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen. Entscheidungen im Netzwerk der Interessen*. Frankfurt (a. M.): Lang.
- Berngruber, A., Hofmann-Lun, I. (2023). Aufwachsen in Pandemiezeiten – Herausforderungen für Verselbstständigungsprozesse und Alltagspraxen junger Menschen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 52(2), 8–12.

- Besener, A. (2009). Problemzentrierte Interviews. In G. Kutscha, A. Besener & S. O. Debie (Hg.), *Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE Abschlussbericht und Materialien zum Forschungsprojekt*, 9–77. Verfügbar unter https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00023467/media/bericht/Projektbericht.pdf (Zugriff am: 09.05.2024).
- Besener, A. & Debie, S. O. (2009). Schlussfolgerungen. In G. Kutscha, A. Besener & S. O. Debie (Hg.), *Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE Abschlussbericht und Materialien zum Forschungsprojekt*, 174–189. Verfügbar unter https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00023467/media/bericht/Projektbericht.pdf (Zugriff am: 09.05.2024).
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich. 9., überarb. und erw. Aufl. DOI: 10.36198/9783838585543.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2009). Aus der Arbeit des Hauptausschusses 2009. Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen, Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Beilage zu 38(4), 1–12.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2015). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2019). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Barbara Budrich.
- Deutscher Bundestag, 7. Wahlperiode (1974). *Unterrichtung durch die Bundesregierung – Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlussbericht)*. Drucksache 7/1811 vom 14.03.74.
- Dombrowski, R. & Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2015). *Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher. Die Konkretisierung der Berufsorientierung gegen Ende der Vollzeitschulpflicht. Berichte zur beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Eckert, M., Müller C. & Schröter, T. (2016). Professionell ausbilden in Unternehmen – ein Modellprojekt zur Qualitätssicherung der Ausbildung durch Ausbilderweiterbildung und Prozessgestaltung. In D. Schemme & P. Pfaffe (Hg.), *Beteiligungsorientiert die Qualität der Berufsausbildung weiterentwickeln. Ausbildung in kleinen und mittleren Betrieben*, 89–98. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Falk, R. & Zedler, R. (2010). Neue Qualifizierungsmöglichkeiten für das berufliche Bildungspersonal – eine erste Würdigung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 39(4), 47–48.
- Fydrich, T., Geyer, M., Hessel, A., Sommer, G. & Brähler, E. (1999). Fragebogen zur Sozialen Unterstützung (F-SozU): Normierung an einer repräsentativen Stichprobe. *Diagnostica*, 45(4), 212–216. DOI: 10.1026//0012-1924.45.4.212.
- Fydrich, T., Sommer, G. & Brähler, E. (2007). *Fragebogen zur Sozialen Unterstützung (F-SozU)*. Göttingen u. a.: Hogrefe.

- Gravelmann, R. (2022). *Jugend in der Krise. Die Pandemie und ihre Auswirkungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Grimm-Vonken, K., Müller, C. & Schröter, T. (2011). Berufsausbildung als sozialer Prozess – Neue Anforderungen an die Kompetenzen des Ausbildungspersonals. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 40(6), 21–25.
- Hanßen-Pannhausen, R. (2004). Arbeitsbedingte Gesundheitsgefahren und Methoden der Belastungsermittlung – von Kopag zu Iga-Check. In Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hg.), *Psychische Belastung in der Dienstleistungsbranche – am Beispiel Einzelhandel. Workshop am 1. Oktober 2003 in Dresden*, 66–76. Dortmund, Berlin, Dresden: NW.
- House, J. S. (1987). Social support and social structure. *Sociological Forum*, 2(1), 135–146. DOI: 10.1007/BF01107897.
- Janke, T., French, M. & Weber, M. (2017). Maßnahmen und Instrumente zur Steigerung der pädagogischen Professionalität von betrieblichem Bildungspersonal. In M. French & A. Diettrich (Hg.), *Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben – Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien*, 21–36. Rostock: Universität Rostock – Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik.
- Kirschbaum-Bökmann, K. J. (2020). *Soziale Unterstützung in der betrieblichen Ausbildungspraxis. Qualitative Fallstudien im Feld der Berufsausbildung Kaufmann/-frau im Einzelhandel*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2016). *Rahmenlehrplan für die Ausbildungsberufe Kaufmann im Einzelhandel und Kauffrau im Einzelhandel – Verkäufer und Verkäuferin. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.06.2004 i. d. F. vom 16.09.2016*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz Verfügbar unter <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/KfmEinzelhandelVerkaeuer04-06-17idF16-09-16-E.pdf> (Zugriff am: 19.05.2020).
- Körner, G. (2004). *Studienberechtigte vor der Berufsentscheidung. Eine vergleichende Einzelfallstudie unter besonderer Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht*. Herbolzheim: Centaurus.
- Kutscha, G. (2009). Probleme und kritische Ereignisse aus Sicht Auszubildender in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – Forschungsansatz des ProBE-Projekts. In G. Kutscha, A. Besener & S. O. Debie (Hg.), *Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE Abschlussbericht und Materialien zum Forschungsprojekt*. Verfügbar unter https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00023467/media/bericht/Projektbericht.pdf (Zugriff am: 09.05.2024).
- Kutscha, G., Besener, A. & Debie, S. O. (2009). *Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE Abschlussbericht und Materialien zum Forschungsprojekt*, 9–77. Verfügbar unter https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00023467/media/bericht/Projektbericht.pdf (Zugriff am: 09.05.2024).
- Laireiter, A.-R. (2009). Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung. In K. Lenz & F. Nestmann (Hg.), *Handbuch persönliche Beziehungen*, 75–99. Weinheim: Juventa.

- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz. 2. Aufl.
- Maier, T. (2020). *Auswirkungen der „Corona-Krise“ auf die duale Berufsausbildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Meyer, R. (2010). Professionalisierung und Professionalität für Tätigkeiten in der Berufsbildung. In K. Büchter (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Professionalität in der Berufsbildung*, 1–19. Weinheim, München: Beltz Juventa. DOI: 10.3262/EEO12100135.
- Müller, K. R. (2004). Von der Fachsystematik zur Subjektorientierung – Bildungskonzepte zur berufspädagogischen Grund- und Fortbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals. In P. Dehnhostel & G. Pätzold (Hg.), *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 18, 63–75. Stuttgart: Franz Steiner.
- Novak, H. (2016). Sicherung und (Weiter-)Entwicklung der Berufsausbildungsqualität als kontinuierlicher, kooperativer Lern- und Entwicklungsprozess. In D. Schemme & P. Pfaffe (Hg.), *Beteiligungsorientiert die Qualität der Berufsausbildung weiterentwickeln – Ausbildung in kleinen und mittleren Betrieben*, 114–133. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Oeynhausens, S., Milde, B., Ulrich, J. G., Flemming, S. & Granath, R.-O. (2020). *Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2020*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Pätzold, G. (2013). Betriebliches Bildungspersonal – Anforderungen, Selbstverständnis und Qualifizierungsnotwendigkeiten im Rückblick auf das vergangene Jahrhundert. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 42(3), 44–47.
- Pätzold, G. & Wahle, M. (2009). *Ideen- und Sozialgeschichte der beruflichen Bildung. Entwicklung der Berufsbildung von der Ständegesellschaft bis zur Gegenwart*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rausch, A., Seifried, J., & Harteis, C. (2014). Ausbleibende Effekte pädagogischer Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 17(1), 127–147. DOI: 10.1007/s11618-013–0458-1.
- Sende, K. (2014). Die ungerechte Organisation: Die Bedeutung des Gerechtigkeitserlebens für Gesundheit und Arbeitssicherheit. Eine empirische Studie im produzierenden Metallgewerbe. In D. von der Oelsnitz, F. Schirmer & K. Wüstner (Hg.), *Die auszehrende Organisation. Leistung und Gesundheit in einer anspruchsvollen Arbeitswelt*, 67–88. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658–05307-9_4.
- Siegrist, J. (1996). *Soziale Krisen und Gesundheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Sommer, G. & Fydrich, T. (1989). *Soziale Unterstützung. Diagnostik, Konzepte, F-SOZUS (DGTV Materialie Nr. 22)*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Sommer, G. & Fydrich, T. (1991). Entwicklung und Überprüfung eines Fragebogens zur sozialen Unterstützung (F-SOZUS). *Diagnostica*, 37(2), 160–178.
- Steinert, C. & Büser, T. (2018). *Spot-Leadership. Nachhaltige Führung in einer agilen Unternehmenswelt*. Wiesbaden: Springer Gabler. DOI: 10.1007/978-3-658–22652-7.

- Ulmer, P. & Jablonka, P. (2007). Mehr Ausbildungsbetriebe – mehr Ausbildungsplätze – weniger Qualität? Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Folgen. *BIBB-Report Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung*, 1(3), 1–8.
- Ulrich, E. & Wülser, M. (2012). *Gesundheitsmanagement in Unternehmen. Arbeitspsychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer. 5. überarb. und erw. Aufl. DOI: 10.1007/978-3-8349-4310-1.
- Weinhold, K. & Nestmann, F. (2014). Weitere Unterstützungsangebote. Soziale Unterstützung. In D. Windemuth, D. Jung & O. Petermann (Hg.), *Psychische Erkrankungen im Betrieb – Eine Orientierungshilfe für die Praxis*, 328–343. Wiesbaden: Universum.
- Wolf, H. (2016). *Exit statt Voice: vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen in der dualen Berufsausbildung*. Göttingen: Soziologisches Forschungsinstitut.

Das betriebliche Weiterbildungspersonal inkognito – Identifikation, Handlungsfelder und Weiterbildungsbedarfe in Klein- und Kleinstunternehmen

CHRISTIAN MÜLLER

Abstract

Vor dem Hintergrund, dass Betriebe mit Abstand der größte Anbieter von Weiterbildung in Deutschland sind (vgl. Bilger & Strauß 2022, S. 56) und wiederum Klein- und Kleinstunternehmen als Beschäftigtengrößenklasse die erhebliche Mehrheit unter allen Unternehmen bilden (vgl. Statistisches Bundesamt 2022), identifiziert der vorliegende Beitrag Geschäftsführende von Klein- und Kleinstunternehmen als relevante Vertreter:innen des betrieblichen Weiterbildungspersonals. Auf der empirischen Grundlage qualitativer Interviews mit Geschäftsführenden aus 16 verschiedenen Wirtschaftszweigen werden die auf das Programmplanungshandeln bezogenen Tätigkeiten und damit verbundene Herausforderungen identifiziert und zu sieben Handlungsfeldern geclustert. Es wird argumentiert, dass auf dieser Grundlage geeignete, d. h. bedarfs- und zielgruppengerechte Weiterbildungsangebote adressiert werden können.

Against the background that companies are by far the largest provider of continuing education in Germany (cf. Bilger & Strauß 2022, p. 56) and that small and micro-enterprises as an employee size class form the vast majority of all companies (cf. Federal Statistical Office 2022), this article identifies managers of small and micro-enterprises as relevant representatives of company-based continuing education staff. On the empirical basis of qualitative interviews with managing directors from 16 different economic sectors, the activities related to programme planning and the associated challenges are identified and clustered into seven fields of action. It is argued that on this basis, suitable, i. e. needs- and target group-orientated continuing education programmes can be addressed.

1 Betriebliches Weiterbildungspersonal in Klein- und Kleinstunternehmen

Empirische, ebenso wie theoretische Reflexionen des betrieblichen Weiterbildungspersonals stehen vor besonderen Herausforderungen: Anders, als es die Ausbildereignungsverordnung (AEVO) für das betriebliche Ausbildungspersonal vorschreibt, exis-

tiert für das betriebliche Weiterbildungspersonal keinerlei verpflichtende Qualifikation zur Ausübung von Weiterbildung und damit assoziierten Tätigkeiten. Bestehende Angebote, wie der bzw. die geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagoge/-pädagogin, sind fakultative Programme, die sowohl zeitaufwendig als auch kostenintensiv sind und überdies kaum nachgefragt werden sowie die Bedarfe der Betriebe nur unzureichend zu adressieren scheinen (vgl. Grollmann & Ulmer 2020, S. 534; Bohlinger & Krause 2022, S. 243). Zwar wird diesen Fortbildungen durchaus das Potenzial zugesprochen, die individuelle Aus- und Weiterbildungskompetenz auszubauen, „[...] insbesondere für KMUs, die die meisten Ausbildungsplätze anbieten, bilden sie [jedoch] nicht das richtige Angebot, um die Qualität der Aus[- und Weiter]bildung auf breiter Front zu steigern“ (Ulmer 2019, S. 126). Vor allem Umfang und Kosten stehen im Widerspruch zur betrieblichen Handlungslogik, wonach solche Maßnahmen bevorzugt werden, „[...] die schnell realisiert werden können und mit den betrieblichen Arbeitsprozessen verknüpft sind“ (Grollmann & Ulmer 2020, S. 539). Grundsätzlich falsch wäre die Schlussfolgerung, Betriebe würden sich für Weiterbildung nicht hinreichend interessieren. Hiergegen sprechen die jährlichen Milliardeninvestitionen in betriebliche Weiterbildung (vgl. Seyda & Placke 2020, S. 105) ebenso wie die hohe (in Kleinunternehmen gar steigende) Weiterbildungsbeteiligung (vgl. BIBB 2017, S. 342). Vielmehr werden bestehende Bedarfe offensichtlich nicht über die verfügbaren Fortbildungen auf DQR 6 (geprüfte:r Aus- und Weiterbildungspädagogin/-pädagog) bzw. DQR 7 (geprüfte:r Berufspädagogin/-pädagog) realisiert (vgl. Bohlinger & Krause 2022, S. 244).

Wird dem betrieblichen *Ausbildungspersonal* zumindest noch ein Schattendasein attestiert (vgl. Bahl & Brünner 2018, S. 362), bleibt das betriebliche *Weiterbildungspersonal* nahezu vollständig unter dem Radar der Berufsbildungsforschung. Die Gründe hierfür liegen allerdings nicht allein in den benannten fehlenden obligatorischen Qualifikationen oder dem Mangel an bedarfsgerechten, weniger umfangreichen Angeboten unterhalb von DQR 6, sondern ebenso in Identifikationsproblemen: Während das Ausbildungspersonal durch den Bundesverband der deutschen Berufsausbilder verbandlich vertreten und im einschlägigen Berichtswesen statistisch repräsentiert wird (vgl. BIBB 2022, S. 166 ff.), unterliegt allein die Identifikation des sogenannten betrieblichen Weiterbildungspersonals umfangreichen definitorischen Schwierigkeiten und infolgedessen einer mangelhaften Sichtbarkeit. Betriebliches Weiterbildungspersonal wird häufig als Trainer:in, Coach, Dozent:in, Supervisor:in, Personalentwickler:in, Lernbegleiter:in oder Bildungsmanager:in (vgl. Ulmer, Weiß & Zöllner 2012, S. 7f.; Dehnbostel 2019, S. 2) bezeichnet, unterliegt also weder einer einheitlichen Terminologie, geschweige denn einer Berufsbezeichnung oder zumindest halbwegs kongruenten Tätigkeitsbeschreibung (vgl. Baethge, Severing & Weiß 2013, S. 69). Vielmehr handelt es sich bei betrieblichen Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern um eine ausgesprochen heterogene Gruppe, deren Gemeinsamkeit lediglich eine *Funktions*beschreibung (vgl. Kirpal & Tutschner 2008, S. 9) ist und deren (Zusatz-)Qualifikationen, wenn überhaupt, auf informellen und non-formalen Wegen erfolgt. Folglich sind entsprechende „Qualifizierungs- und Professionalisierungswege des betrieblichen Bildungspersonals, insbesondere der betrieblichen Weiterbildner, [...] gefordert“ (Dehn-

bostel 2020, S. 497), denn dem betrieblichen Weiterbildungspersonal obliegt die Schlüsselrolle, wenn es um die Qualität der Weiterbildung geht (vgl. Baethge, Severing & Weiß 2013, S. 12). So betonen auch Käßlinger und Lichte (2012, S. 374), dass „[...] dem planenden und lehrenden Weiterbildungspersonal eine zentrale Bedeutung für gelingende Lernprozesse zuzuweisen ist.“

Infolgedessen lautet das Postulat, dass Datenlage und Kenntnisstand zum betrieblichen Weiterbildungspersonal dringend zu erweitern sind, nicht zuletzt durch empirische Analysen entlang von Betriebsgrößen und Branchen (vgl. Ulmer, Weiß & Zöllner 2012, S. 15). In der Konsequenz sollten Berufs- und Tätigkeitsfelder, Aufgaben oder die Stellung des Weiterbildungspersonals untersucht und systematisiert werden (vgl. Baethge, Severing & Weiß 2013, S. 72).

Für die im vorliegenden Beitrag in den Blick zu nehmende Beschäftigtengrößenklasse der Klein- und Kleinstunternehmen (KKU) gelten weitere besondere Bedingungen. Einerseits sind KKU trotz ihrer erheblichen quantitativen Dominanz unter allen deutschen Unternehmen im Vergleich zu Großunternehmen (vgl. Statistisches Bundesamt 2022) ausgesprochen selten Untersuchungsgegenstand, mitunter wird von einem „Mainstream der großbetrieblichen Weiterbildungsforschung“ (Dobischat & Düsseldorf 2013, S. 253) gesprochen. Andererseits gelten die Weiterbildungsstrukturen in Kleinbetrieben als branchenübergreifend relativ homogen (vgl. Wagner 2012, S. 48), wobei aber gerade in Kleinunternehmen das Risiko besteht, Weiterbildungsanstrengungen aufgrund einer Engführung des Weiterbildungsbegriffs zu übersehen (vgl. Lohaus & Habermann 2011, S. 51 f.). Gleiches gilt dann auch für das betriebliche Weiterbildungspersonal: Vorschnell wird resümiert, dass „[...] Kleinunternehmen kein oder kaum internes Weiterbildungspersonal haben“ (Käßlinger & Lichte 2012, S. 377), wenn hierunter v. a. das Lehrpersonal, die Bildungsmanager:innen, Coaches oder Personalentwickler:innen fallen. Faktisch und unabhängig davon, ob Geschäftsführer:innen in KKU sich diese Funktion selbst zuschreiben, treffen sie Weiterbildungsentscheidungen für das Unternehmen und die Mitarbeitenden, womit Fragen der Weiterbildungsplanung im engeren und weiteren Sinne zum Bestandteil des Tätigkeitsportfolios werden. Damit verbundene Weiterbildungsentscheidungen sind durchaus komplex (vgl. bspw. Müller 2023) und stellen für Geschäftsführer:innen eine besondere Herausforderung dar, da sie, anders als Coaches und Bildungsmanager:innen, häufig auf keinerlei persönliche pädagogische Expertise zurückgreifen können. De facto sind sie, die Geschäftsführer:innen der Klein- und Kleinstunternehmen, das Weiterbildungspersonal inkognito.

Während unter betrieblichem Weiterbildungspersonal in empirischen Untersuchungen häufig v. a. das betriebliche Lehrpersonal gefasst wird (vgl. bspw. Kirpal & Tutschner 2008; Wißhak, Bonnes, Keller et al. 2020), fokussiert der vorliegende Beitrag darum etwas breiter die mit Weiterbildungsentscheidungen verbundenen Tätigkeiten der Geschäftsführenden in KKU. Damit verbunden ist die Hoffnung, einen empirisch begründeten Anstoß zur Entwicklung kleiner und bedarfsgerechter Angebote bspw. auf DQR-Niveau 5 oder ähnlich der AEVO zu entwickeln, die die betrieblichen Bedarfe und zielgruppenspezifischen Besonderheiten der KKU adressieren.

2 Datengrundlage und Methodik

Die empirische Grundlage bilden 17 qualitative Interviews mit Geschäftsführenden von Klein- und Kleinstunternehmen, die im Rahmen eines Forschungsprojektes zu betrieblichen Weiterbildungsentscheidungen (vgl. Müller 2023) erhoben wurden. Die Auswahl an Interviewpartnerinnen und -partnern (IP) wurde entlang der Kriterien eines theoretischen Samplings zur Entwicklung einer Grounded Theory (vgl. Glaser & Strauss 2010, S. 64 ff.) realisiert, mit dem Ziel, in den Grenzen des zu untersuchenden Gegenstandsbereichs so heterogen wie möglich zu verfahren. Entsprechend verfügen die IP über verschiedene formale Qualifikationen und Lebensalter sowie eine weite Streuung der Zahl der Mitarbeitenden (soweit für KKU möglich). Weiterhin finden sich Unternehmenssitze in Groß-, Mittel- und Kleinstädten, ebenso wie in Landgemeinden, und zuletzt wurde die Auswahl entlang der Klassifikation der Wirtschaftszweige differenziert, sodass insgesamt 16 verschiedene Branchen im Sample vertreten sind (vgl. Müller 2023, S. 132 ff.). Bei dem ursprünglichen Auswertungsverfahren der Interviews handelt es sich um ein sieben Schritte umfassendes, integriertes Verfahren (vgl. ebd., S. 147) aus der abduktiven Typenbildung nach Kelle und Kluge (2010) sowie den Verfahrenstechniken zur Entdeckung einer Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996). Für den vorliegenden Beitrag erfolgte eine Sekundäranalyse der Daten, indem die im Rahmen der offenen Kodierung formulierten und anschließend zusammengefassten und gruppierten Konzepte (Schritte 1 und 2 im genannten integrierten Verfahren) nach den mit Weiterbildung verbundenen Tätigkeiten und Herausforderungen der Geschäftsführenden erneut gesichtet wurden. Die hieraus gewonnenen Cluster werden im Folgenden vorgestellt.

3 Betriebliches Weiterbildungspersonal in KKU – Tätigkeiten und Herausforderungen

Die aus dem Interviewmaterial rekonstruierten Tätigkeiten und damit verbundenen Herausforderungen der Geschäftsführer:innen können im Rahmen von sieben Clustern zusammengefasst werden. Geschäftsführende in KKU sehen sich komplexen Anforderungen aus den Bereichen Weiterbildungsmanagement auf der operativen Ebene ausgesetzt, andererseits müssen die vorhandenen Informationen, Limitationen, Bedingungen usw. in konkrete Weiterbildungsentscheidungen inmitten einer hoch volatilen und dynamischen Umgebung auf strategischer Ebene umgesetzt werden. Die Cluster, das kann im Folgenden gezeigt werden, verweisen auf eine sicher nicht vollständig rekonstruierbare, aber sehr komplexe Weiterbildungsrealität in Klein- und Kleinstunternehmen und umfassen die folgenden Handlungsfelder:

1. Kostencontrolling und Förderung von Weiterbildungsaktivitäten
2. Analyse von Qualifikationsbedarfen
3. Etablierung einer betriebseigenen Weiterbildungsstrategie inkl. Realisierung obligatorischer Pflichtweiterbildungen

4. Weiterbildungsformate
5. Marktkenntnis (insbes. zu Anbietern und Themen)
6. Teilnahmemotivation
7. Umgang mit Investitionsrisiken

1. Handlungsfeld: Kostencontrolling und Förderung von Weiterbildungsaktivitäten

Gleichwohl in der Mehrheit der Fälle eine grundsätzlich positive Werthaltung gegenüber Weiterbildung artikuliert wird und damit eine prinzipielle Bereitschaft zu Investitionen in Weiterbildung einhergeht, differieren die Investitionsvolumina und Kostengrenzen erheblich von 75,- bis über 1000,-/Tag, wobei Gesamtkosten für modular aufgebaute Weiterbildungsprogramme selbst in weniger umsatzstarken Wirtschaftszweigen von 10.000,- auftreten können: „*Da ist man dann am Ende, wenn man jetzt wirklich sagen kann, man macht diesen *Trademark [anonymisiert]*-Lifestyle-Schnitt, da ist man bei 10.000 €“* (IP 17, Friseursalon, Z. 587–589). Insbesondere Unternehmen in Landgemeinden und Kleinstädten müssen außerdem mit hohen indirekten Kosten bspw. für Fahrt- und Übernachtungskosten rechnen: „*Die Spezialisten, die sind woanders. Das ist einfach so“* (IP 14, Fahrschule, Z. 286–287).

Wenig überraschend sind Kosten und Finanzierung der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten ein zentrales Thema der Geschäftsführenden. Nur sehr selten wird Unternehmensberatung ausgiebig zur Fördermittelakquise genutzt: „*Die prüfen das Ganze also völlig [...] und sagen: Ja, das geht. [...] dann frage ich die erst mal: Ist die förderbar? [...] Die schreiben auch den ganzen Text für die SAB [Förderbank in Sachsen], weil so viel kann man im Unternehmen alleine gar nicht abdecken“* (IP 06, Industriekletterer, Z. 150–159).

Ein umfassender Überblick über den gesamten Kostenverursachungsprozess inkl. aller direkten und indirekten Kosten wird zwar immer wieder als dringend notwendig erachtet, jedoch in keinem Fall realisiert. Zugleich ist die Förderung betrieblicher Weiterbildung ein blinder Fleck. Entsprechende Beratungen wurden in der Regel lediglich im Rahmen der Unternehmensgründung in Anspruch genommen.

2. Handlungsfeld: Analyse von Qualifikationsbedarfen

Dem Weiterbildungsbedarf als „Phantom der betrieblichen Weiterbildungsplanung“ (Faulstich 1998, S. 105) wird auch in KKV eine hohe Bedeutung zugeschrieben, aber umfassende Bedarfsanalysen spielen, eher wenig überraschend, keine Rolle (vgl. Müller 2022, S. 36). Problematisch sind Bedarfsbestimmungen im untersuchten Sample v. a. dann, wenn sie ausschließlich reaktiv formuliert werden oder eine ausgeprägte Defizitorientierung aufweisen: Wird Weiterbildung erst dann avisiert, wenn sich bspw. Unzufriedenheit im Team etabliert oder Qualitätsmängel eingestellt haben, wird ihr die berüchtigte Funktion als Feuerwehr zuteil, „die angefahren kommt, wenn es bereits brennt und folglich schon Schaden entstanden ist“ (Schlaffke 1995, S. 44). Darüber hinaus erschöpft betriebliche Weiterbildung sich nicht in Qualifizierungsfunktionen (vgl. von Hippel & Röbel 2016), sondern kann vielfältigen Anlässen und Gründen folgen. Für Geschäftsführende als Weiterbildungsplaner:innen ist es vor

dem Hintergrund unternehmerischer Interessen, ebenso wie für die jeweilige Entscheidungslegitimation von hoher Bedeutung, Weiterbildungsbedarfe mit wenig Aufwand und prospektiv zu identifizieren.¹

3. Handlungsfeld: Etablierung einer betriebseigenen Weiterbildungsstrategie inkl. Realisierung obligatorischer Pflichtweiterbildungen

Allein die Planung und Umsetzung der betriebs- und branchenspezifischen Pflichtweiterbildungen kann die Geschäftsführenden von KKU vor umfangreiche organisatorische und finanzielle Herausforderungen stellen. So führen teilweise knappe Angebote zu langen Wartezeiten: *„Es kann halt drei Monate dauern, kann aber auch vier Monate dauern. [...] Aber es geht leider eben nicht anders“* (IP 06, Industriekletterer, Z. 434–442). In anderen Fällen sorgen exogene Faktoren für ein kurzfristiges Fortbildungsgebot, wie eine Tierseuche im Agrarbetrieb oder Berufszulassungsgesetze sowie Verbandsvorgaben erfordern umfassende Weiterbildungsteilnahmen. Unabhängig davon, ob solche Weiterbildungen langfristig planbar sind oder ad hoc realisiert werden müssen, artikulieren Geschäftsführende den Bedarf einer internen Weiterbildungsstrategie zur Realisierung ebendieser; dennoch liegt sie bis auf wenige Ausnahmen nicht vor. Eine an Geschäftsführende in KKU adressierte Weiterbildung sollte nicht nur die Planung und Realisierung etwaiger Pflichtweiterbildungen thematisieren, sondern bereits bei der (frühzeitigen) Identifikation ebendieser unterstützen.²

4. Handlungsfeld: Weiterbildungsformate

Obgleich über alle Betriebe verteilt ein umfassendes Portfolio verschiedener Formen (select-to-the-job, into-the-job, on-the-job, off-the-job, near-the-job, out-of-the-job) (vgl. Wittpoth 2009, S. 129 f.) genutzt wird, dominieren on-the-job- sowie off-the-job-Formate, d. h. Lernen unmittelbar am Arbeitsplatz sowie kursförmige Angebote. Zudem ist das Angebot auf der Ebene der Einzelbetriebe relativ homogen, sodass vielfach nur eine einzige bzw. sehr wenige Formate dominieren. Verbunden mit dem eingangs formulierten Befund, wonach besonders in Kleinbetrieben Weiterbildungsaktivitäten häufig nicht als solche interpretiert werden, führt dies zu einem insgesamt eher rudimentären und wenig differenzierten Verständnis der Geschäftsführenden über die Vielfalt existierender Weiterbildungsformate. Dies spiegelt sich nicht nur in Extremen wie der Überhöhung oder nahezu vollständigen Negierung webbasierter Angebote wider, sondern in einigen Fällen in der Wiederholung immergleicher Weiterbildungsformate. Informierte Geschäftsführer:innen dagegen haben die Möglichkeit, Formate auszurichten an den Bedürfnissen der Mitarbeitenden, den Ansprüchen der zu vermittelnden Inhalte oder auch entlang der eigenen Präferenzen gezielt zu variieren: *„Das*

1 Eine Übersicht über identifizierte (teilweise implizite) Strategien der Bedarfsbestimmung und -entwicklung in KKU habe ich auf der Grundlage des gleichen Samples im folgenden Beitrag ausführlich dargestellt: Müller, C. (2022). Weiterbildungsbedarfe aus betrieblicher Perspektive – pragmatischer Umgang mit einem komplexen Gegenstand. In: Education Permanent. Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung, 1, 31–40.

2 So muss bspw. sichergestellt werden, dass einschlägige Änderungen der Berufszulassungsgesetze bekannt sind. Im Sample gab es überdies Fälle, bei denen Fristen zu obligatorischen Weiterbildungen wie Hygiene, Arbeitsschutz, Erste Hilfe etc. kaum eingehalten werden konnten oder restliches Pflichtstundenkontingent wurde am Ende des Jahres für Weiterbildungen eingesetzt, die als wenig sinnvoll deklariert wurden.

sind so Dinge, da müssen wir wirklich nach Bereich und nach Mitarbeiter schauen, wo passt der rein“ (IP 09, Werbeagentur, Z. 881–882).

5. Handlungsfeld: Marktkennntnis (insbes. zu Anbietern und Themen)

Einen weiteren Schwerpunkt der weiterbildungsspezifischen Kompetenzbedarfe bilden Kenntnisse und Einschätzungen der auf dem Markt verfügbaren Anbieter und Themen. Häufig wird konstatiert, dass private Anbieter, Branchenverbände oder Berufsgenossenschaften ein breites Angebot vorhalten, zuweilen allerdings die Nachfrage das Angebot übersteigt (*„[...] da ist es eher so, dass man froh ist, dort einen Platz bekommen zu haben“ (IP 03, überbetriebliches arbeitsmedizinisches Zentrum, Z. 732–733)*) oder aber zu wenige Informationen verfügbar sind: *„Also ich glaube, wie in allen Bereichen gibt es eigentlich genug, oder gibt es viel, was man einfach nicht weiß“ (IP 16, Kino/Kultur- und Veranstaltungszentrum, Z. 493–494).* Abhängig von den Präferenzen der Geschäftsführenden kommt die Beauftragung bisher unbekannter Anbieter überhaupt nicht infrage (*„[...] und dann sage ich auch: Sie haben eine gute Akquise gemacht, aber wir kaufen nichts von fremden Leuten“ (IP 12, Wasserversorger, Z. 458–459)*), eher selten ist aber auch eine prinzipielle Offenheit gegenüber unvertrauten Anbietern zu finden: *„[...] oder ist es jemand ganz Neues [...] und dann machen wir das gerne mal mit, um zu schauen“ (IP 09, Werbeagentur, Z. 384–385).* Auf die Themenangebote angesprochen wird in der Regel das Primat tätigkeits- und fachspezifischer Inhalte betont (*„spielen fachliche Dinge natürlich eine übergeordnete Rolle“ (IP 08, KFZ-Reparaturbetrieb, Z. 968–969)*), gleichermaßen werden fachübergreifende Themen wie bspw. zur Mitarbeiterführung hochgeschätzt: *„Also das ist/steht bei mir ganz hoch im Kurs“ (ebd., Z. 655).* Gemeinsam ist den KKV der Wunsch, Anbieter und Angebote branchenspezifisch besser und leicht verfügbar sichten zu können.

6. Handlungsfeld: Teilnahmemotivation

Den vorletzten Schwerpunkt der Herausforderungen der Geschäftsführer:innen bilden die Motivation der Angestellten und das Bereitstellen von Anreizen zur Weiterbildungsteilnahme. Während nur wenige der KKV Weiterbildungsverpflichtungen, die über die vom Gesetzgeber und Verbänden hinausgehen, vertraglich festlegen, wird häufiger versucht, im Rahmen von Mitarbeitergesprächen Weiterbildungsbedürfnisse zu eruieren und Mitarbeitende zur Teilnahme zu motivieren: *„Das hat ja auch keinen Sinn, wenn die unmotiviert dort hingehen“ (IP 17, Friseursalon, Pos. 151–152).* Entsprechend wichtig ist es, Offenheit und Vertrauen zu kultivieren: *„[...] legen auch sehr viel Wert drauf, dass da auch jeder mit seinen Sorgen gleich kommt und nicht erst in einem halben Jahr, wenn es schon zu spät ist“ (IP 06, Industriekletterer, Z. 622–624).* Zwar wird mehrheitlich von einer ausgeprägten Wertschätzung und aktiven Teilnahmewünschen der Mitarbeitenden berichtet, in einigen Fällen jedoch kommt es ausschließlich zu top-down-Entscheidungen: *„ich kann mich jetzt, glaube ich, gar nicht so richtig daran erinnern, dass mal ein Fahrlehrer zu mir gekommen ist oder auch die Mädels [hier bezieht sich die IP auf das Verwaltungspersonal] und gesagt haben: Wir wollen unbedingt mal an einer Weiterbildung teilnehmen“ (IP 14, Fahrschule, Z. 518–521).* Insbesondere Mitarbei-

tenden, die als eher verschlossen und schüchtern gelten, wird attestiert, dass sie bei Teilnahmeentscheidungen zurückhaltend sind: *„Also die können da nicht mithalten mit diesen überdrehten Leuten, sage ich jetzt mal. Das ist dann ein Grund, dass da jemand einen Kurs auch ablehnt“* (IP 09, Werbeagentur, Z. 330–332). Anderen Mitarbeitenden wiederum scheinete das nötige Selbstbewusstsein zu fehlen, sodass *„[...] manche Mitarbeiter sich in ihrer eigenen Kompetenz schwächer fühlen als die Leute, die bei der Weiterbildung sein könnten, [...] dass sie dort untergehen [...]“. Davor schrecken auch manche zurück“* (ebd., Z. 314–318). Auch die Überforderung einzelner Mitarbeitender gehört zur betrieblichen Realität: *„Und da hatte ich einen dabei sitzen [...], der war völlig überfordert. Der war schon jetzt so an Oberkante hier, dass er eigentlich schon nicht mehr konnte vom Arbeitsaufwand her“* (IP 02, Callcenter, Z. 696–699).

Selbst in den Fällen, in denen der Mehrheit der Beschäftigten ausgeprägte Weiterbildungsaffinität unterstellt wird, stellt sich für Geschäftsführende die Frage, wie sichergestellt werden kann, dass kein Teil der Belegschaft übersehen wird und die Teilnahmebereitschaft dauerhaft aufrechterhalten werden kann.

7. Handlungsfeld: Umgang mit Investitionsrisiken

Den letzten im untersuchten Sample eruierten Schwerpunkt zu den Herausforderungen der Geschäftsführenden in ihren Rollen als Weiterbildungsverantwortliche (inkognito) bildet das Management der Investitionsrisiken in Weiterbildung. Als die wesentlichen mit Weiterbildungsentscheidungen verbundenen Risiken gelten die Sicherstellung von Rentabilität bzw. die Identifikation von Möglichkeiten, diese zu messen/zu operationalisieren (*„Was bringt es, und das kann man ja auch nicht sofort über Geld messen. Was bringt es an Motivation für den Mitarbeiter? Was bringt es wirklich an Wissen oder an Erkenntnis, die dann im besten Falle, wenn es gut ist, über kurz oder lang an mehr Umsatz und damit Gewinn irgendwo bei rumkommt [...]“* (IP 15, Versicherungsmakler, Z. 730–735)) sowie das Risiko, dass Mitarbeitende im Anschluss an die Finanzierung kostenintensiver Weiterbildungen das Unternehmen verlassen (*„Aber kurze Zeit nach der Fertigstellung bleibt uns die Kündigung auf dem Tisch. Also ich behaupte, dass das im Extremfall ein Unternehmen in die Schieflage bringen kann“* (IP 08, KFZ-Reparaturbetrieb, Z. 537–539)). Wirkungen und Wirksamkeit von Weiterbildungsinvestitionen sichtbar zu machen, sind ein berechtigtes Interesse nicht nur der Geschäftsführer:innen, sondern ebenso der Mitarbeiter:innen. Dass hierfür kaum mehr als persönliche Erfahrungen oder Bauchgefühle herhalten müssen, ist nicht nur die Konsequenz aus fehlenden Möglichkeiten der Impactmessung, sondern auch Resultat der, wie oben beschrieben, fehlenden systematischen Bedarfsanalyse.

Geht es um den Schutz vor Investitionsverlusten durch den Weggang teuer weitergebildeter Mitarbeiter:innen, werden Rückzahlungsklauseln mit Bindungswirkung arbeitsvertraglich oder Privatdarlehensvereinbarungen zur Absicherung genutzt.³

3 Gerade hier herrscht in den KKV große Unsicherheit über die geltende Rechtslage. Arbeitsvertraglich geregelte Rückzahlungsklauseln mit Bindungswirkung gelten den Geschäftsführenden als rechtlich kompliziert und wenig gerichtsfest. Zuweilen greifen Geschäftsführende alternativ auf Privatdarlehen zurück und schätzen ihre Position damit aus zivilrechtlicher Sicht im Streitfall als ergögversprechender ein.

4 Weiterbildung in KKV stärken – Weiterbildungspersonal qualifizieren

Bestehende Qualifikationsangebote wie der/die Aus- und Weiterbildungspädagoge/-pädagogin mit einer Fortbildungsdauer von bis zu vier Jahren (Teilzeit, inkl. Vorbereitungslehrgänge) werden kaum zur Professionalisierung der Geschäftsführenden in Klein- und Kleinstunternehmen beitragen. Der zeitliche und inhaltliche Umfang dieses bestehenden Angebots mag für große mittelständische sowie Großunternehmen mit entsprechenden Abteilungen und Fachpersonal realisierbar sein, geht über die eruierten Bedarfe der genannten Zielgruppe jedoch weit hinaus. Tatsächlich sind Lernbegleitung und -beratung oder die didaktische Planung, Durchführung und Evaluation von Weiterbildungsveranstaltungen kaum Aufgabenbestandteile des untersuchten Samples. Abbildung 1 fasst dagegen diejenigen Handlungsfelder und damit verbundene Aufgaben und Problemlagen zusammen, denen sich die untersuchte Zielgruppe widmet.

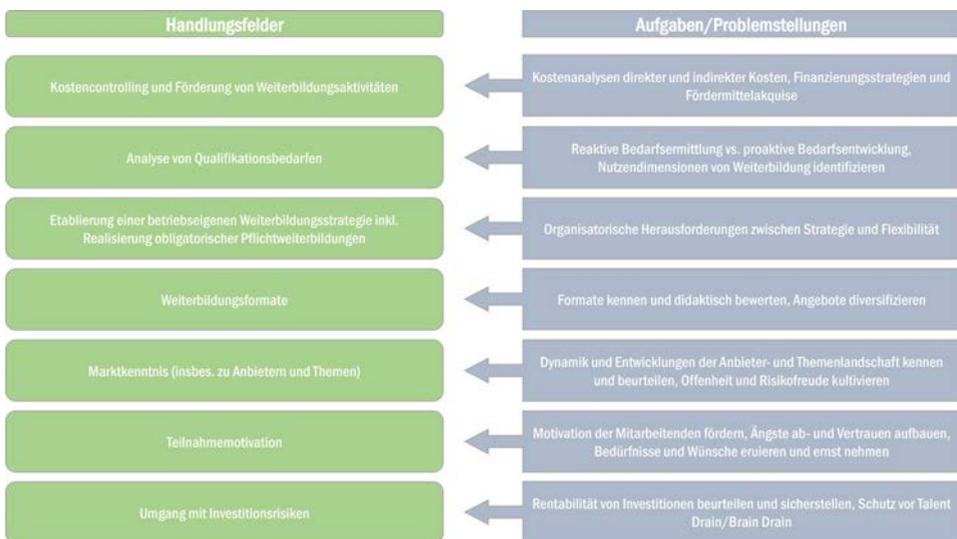


Abbildung 1: Handlungsfelder, Aufgaben und Problemlagen (Quelle: eigene Darstellung)

Die eruierten Handlungsfelder verweisen auf Wissensinseln im Programmplanungsfeld (vgl. Gieseke 2008, S. 57), d. h. die dargestellten Handlungsfelder können verstanden werden als „[...] die einzelnen Stationen der Planung als spezifische, pädagogische Wissensinseln, die dem Planer/der Planerin bestimmte Rechercharbeiten und konzeptionelle, pädagogische Entscheidungen abverlangen“ (ebd., S. 56). Es muss darum das Ziel sein, auf der Grundlage solcher empirisch identifizierten Tätigkeiten passgenaue Qualifikationen zu entwickeln, die ähnlich dem Konzept der Wissensinseln situationsspezifisch angewandt und verknüpft werden können. Erst hiermit verbundene

„flexible Planungsstrategien“ (ebd., S. 56) unterstützen KKU und die Mitarbeitenden bei der Realisierung und Teilnahme an Weiterbildung.

Literatur

- Baethge, M., Severing, E. & Weiß, R. (2013). *Handlungsstrategien für die berufliche Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bahl, A. & Brünner, K. (2018). Das betriebliche Ausbildungspersonal – Eine vernachlässigte Gruppe in der Berufsbildungsforschung. In F. Rauner & P. Grollmann (Hg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*, 362–369. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- BIBB (Hg.) (2017). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2017.pdf (Zugriff am: 31.08.2023).
- BIBB (Hg.) (2022). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. BMBF. Bonn: Barbara Budrich. Verfügbar unter https://www.bibb.de/datenreport/de/datenreport_2022.php (Zugriff am: 31.08.2023).
- Bilger, F. & Strauß, A. (2022). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Berlin. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690_AES-Trendbericht_2020.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Zugriff am: 31.08.2023).
- Bohlinger, S. & Krause, I. (2022). Ausbildung und dann ...? Durchlässigkeit an der Schwelle zur beruflichen Weiterbildung. In M. Eckelt, T. Ketschau, J. Klassen, J. Schauer, J. K. Schmees & C. Steib (Hg.), *Berufsbildungspolitik. Strukturen – Krise – Perspektiven*, 233–248. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dehnbostel, P. (2019). *Einheitliches betriebliches Bildungspersonal in der digitalisierten Arbeitswelt*. BIBB (denk-doch-mal.de: Online-Magazin für Arbeit – Bildung – Gesellschaft). Verfügbar unter <https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-184036> (Zugriff am: 31.08.2023).
- Dehnbostel, P. (2020). Der Betrieb als Lernort. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*, 485–501. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-19312-6_38.
- Dobischat, R. & Düsseldorf, K. (2013). Betriebliche Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben (KMU). Forschungsstand, Problemlagen und Handlungserfordernisse. Eine Bilanz. *WSI-Mitteilungen*, (4), 247–254. DOI: 10.5771/0342-300X-2013-4-247.
- Faulstich, P. (1998). *Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation*. München: Vahlen.
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. DOI: 10.3278/42/0022w.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Hans Huber.

- Grollmann, P. & Ulmer, P. (2020). Betriebliches Bildungspersonal – Aufgaben und Qualifikationen. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*, 533–545. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-19312-6_41.
- Hippel, A. v. & Röbel, T. (2016). Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39(1), 61–81. DOI: 10.1007/s40955-016-0053-1.
- Käpplinger, B. & Lichte, N. (2012). Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung durch professionelles Weiterbildungspersonal. *WSI-Mitteilungen*, (5), 374–381. DOI: 10.5771/0342-300X-2012-5-374.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS. DOI: 10.1007/978-3-531-92366-6.
- Kirpal, S. & Tutschner, R. (2008). *Betriebliches Bildungspersonal: Schlüsselakteure des lebenslangen Lernens*. Bremen: Universität Bremen/Institut Technik und Bildung.
- Lohaus, D. & Habermann, W. (2011). *Weiterbildung im Mittelstand. Personalentwicklung und Bildungscontrolling in kleinen und mittleren Unternehmen*. München: Oldenbourg. DOI: 10.1524/9783486714265.
- Müller, C. (2022). Weiterbildungsbedarfe aus betrieblicher Perspektive – pragmatischer Umgang mit einem komplexen Gegenstand. *Education Permanent. Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung*, (1), 31–40. Verfügbar unter <https://www.ep-web.ch/de/artikel/weiterbildungsbedarfe-aus-betrieblicher-perspektive-pragmatischer-umgang-mit-einem-komplexen-gegenstand> (Zugriff am: 31.08.2023).
- Müller, C. (2023). *Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen im Garbage Can. Typenbildende Rekonstruktion in Klein- und Kleinstunternehmen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. DOI: 10.3278/9783763974535.
- Schlaffke, W. (1995). Standortfaktor Weiterbildung: Offene Märkte und Wettbewerb. In E. Nuissl (Hg.), *Standortfaktor Weiterbildung*, 33–49. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seyda, S. & Placke, B. (2020). IW-Weiterbildungserhebung 2020: Weiterbildung im Wachstumskurs. *Vierteljahrszeitschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung*, 47(4), 103–123. Verfügbar unter https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Trends/PDF/2020/IW-Trends_2020-04-07_Seyda_Placke.pdf (Zugriff am: 31.08.2023).
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2022). *Kleine und mittlere Unternehmen (KMU) in Deutschland*. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Branchen-Unternehmen/Unternehmen/Kleine-Unternehmen-Mittlere-Unternehmen/Tabellen/wirtschaftsabschnitte-insgesamt.html> (Zugriff am: 31.08.2023).
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Ulmer, P. (2019). *Die Novellierung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009: Ein Paradigma für Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung?* Bonn: Barbara Budrich. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/9933> (Zugriff am: 31.08.2023).

- Ulmer, P., Weiß, R. & Zöller, A. (2012). Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöller (Hg.), *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*, 7–18. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. DOI: 10.3278/111–046w007.
- Wagner, J. (2012). Herausforderungen und Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals – Ergebnisse einer explorativen Studie. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöller (Hg.), *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*, 45–57. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wißhak, S., Bonnes, C., Keller, I., Barth, D. & Hochholdinger, S. (2020). Qualifikationen von Lehrenden in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 103–123. DOI:10.1007/s35834-020–00262-7.
- Wittpoth, J. (2009). *Einführung in die Erwachsenenbildung*. Opladen: Barbara Budrich.

Haltung und Einstellung des betrieblichen Ausbildungspersonals zu Aus- und Weiterbildung als Ausgangspunkt für die Professionalisierung

Erkenntnisse aus der Region OWL

BIRGIT SCHNEIDER, KIRSTEN MEYER & SVENJA CLAES

Abstract

Die pädagogische Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals wird für eine gelingende Ausbildung im dualen System zunehmend wichtig. Die Haltung kann dabei als Faktor der reflexiven beruflichen Handlungskompetenz definiert werden. Anhand von Befragungen des InnoVET-Projekts Bildungsbrücken OWL werden Einstellungen von Auszubildenden zu Aus- und Weiterbildung untersucht und Ansatzpunkte für die Professionalisierung abgeleitet.

The pedagogical professionalism of company training staff is becoming increasingly important for successful training in the dual system. Attitude can be defined as a factor of reflective professional competence. Based on surveys conducted by the InnoVET project Bildungsbrücken OWL, the attitudes of trainers towards initial and continuing training are examined and starting points for professionalisation are derived.

1 Einleitung

Im Fokus des InnoVET-Verbundprojekts Bildungsbrücken OWL (BB OWL) steht das Bedingungsgefüge für eine exzellente berufliche Bildung in der Region Ostwestfalen-Lippe (OWL). Das Projekt setzt sich u. a. mit der Förderung von Lernortkooperationen sowie den Herausforderungen der beruflichen Bildung durch aktuelle Entwicklungen und den daraus resultierenden Bedarfen auseinander. Der Schwerpunkt liegt auf den Branchen Kunststoff, Metall, Elektro sowie Bau- und Bauausbaugewerke.

Das betriebliche Ausbildungspersonal¹ nimmt eine wichtige Rolle für eine gelingende Ausbildung im dualen System ein und hat über die fachliche Begleitung hinaus

¹ Im vorliegenden Beitrag werden die Begriffe „Ausbildungspersonal“ bzw. „Auszubildende“ verwendet. Sofern keine Differenzierung erfolgen muss, werden hierunter sowohl haupt- und nebenberufliche betriebliche Ausbilder:innen als auch auszubildende Fachkräfte und weitere in die Ausbildung involvierte Personen subsumiert.

Bedeutung für die persönliche Entwicklung der Auszubildenden (vgl. Nicklich, Blank & Pfeiffer 2022). Hinsichtlich der Professionalisierung des Ausbildungspersonals sind für dessen Kompetenzentwicklung neben den fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch die Haltung und Einstellung relevant (vgl. Wolff 2023). Für die Region OWL liegen bislang wenig Daten zu Haltung und Einstellung des Ausbildungspersonals vor. Auf Grundlage ausgewählter Ergebnisse zweier BB OWL-Befragungen unter Akteuren der dualen Ausbildung in der Region wird deshalb die Frage untersucht: „**Welche Haltung und Einstellung zu Ausbildung und Weiterbildung haben Auszubildende in der Region OWL?**“

Ziel des Beitrages ist es, der Frage nach Qualifikationskonzepten und Anforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal die Perspektive auf Haltung und Einstellung des Ausbildungspersonals zu Aus- und Weiterbildungsaspekten voranzustellen. Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand wird die besondere Rolle von Auszubildenden aus professionstheoretischer Perspektive umrissen. Befragungsergebnisse des Projekts BB OWL geben einen Einblick in Haltung und Einstellung des betrieblichen Ausbildungspersonals in der Region zur beruflichen Aus- und Weiterbildung. Die Erkenntnisse bieten Ansatzpunkte zur Unterstützung der Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals und zur Weiterentwicklung bestehender Konzepte.

2 Professionalität und reflexive Handlungskompetenz des betrieblichen Ausbildungspersonals

Professionalisierung und Professionalität sind zentrale Begriffe im pädagogischen Diskurs. In einem berufssoziologischen Verständnis beschreibt Professionalisierung den strukturellen Prozess der Verberuflichung einer Tätigkeit hin zu einer Profession, die durch Kriterien wie wissenschaftliche Ausbildung oder hoher Organisationsgrad der beruflichen Tätigkeit definiert wird (vgl. z. B. Terhart 2011). Unabhängig von diesem Professionsverständnis beschreibt Professionalisierung ebenso individuelle berufsbezogene Entwicklungsprozesse und zielt damit auf das Konzept der Professionalität.

Eine Definition von Professionalität für das betriebliche Ausbildungspersonal gestaltet sich aufgrund seiner Heterogenität als herausfordernd. Denn zum Ausbildungspersonal zählen sowohl hauptamtliche Ausbilder:innen, die über ein berufspädagogisches Studium oder eine Ausbildereignungsprüfung verfügen, als auch nebenberufliche Ausbilder:innen (z. B. auszubildende Fachkräfte) ohne pädagogische Qualifikation. Zudem haben betriebliche Ausbilder:innen oftmals eine Doppelrolle als pädagogisch Handelnde und Fachkraft inne (vgl. Meyer 2020). Meist ist das berufliche Selbstverständnis „vor allem geprägt [...] durch das Fachliche und weniger durch das pädagogische Selbstverständnis“ (Rebmann 2021, S. 165 f.).

Zur Annäherung an einen Professionalitätsbegriff für das betriebliche Ausbildungspersonal lassen sich theoretische Perspektiven aus der Erwachsenen- und Weiterbildung, dem Lehrberuf und der betrieblichen Bildung heranziehen. Im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung wird Professionalität als „kompetentes pädagogi-

sches Handeln“ (Gieseke 2018, S. 1054) definiert und lässt sich „als dispositives Handlungsvermögen aus fachlichem Wissen, Können und situativer Performanz“ (ebd., S. 1052) beschreiben. Professionelles Handeln entsteht nicht in der Transformation von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Praxis, sondern in der Relationierung von wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen (vgl. Gieseke 2018). Dabei ist Professionalität „kein ‚Zustand‘, der errungen oder erreicht werden kann, sondern eine flüchtige, jedes Mal aufs Neue herzustellende berufliche Leistung“ (Nittel 2000, S. 85, zit. n. Gieseke 2018, S. 1054).

Für den Lehrberuf differenziert Terhart (2011, S. 207) drei Professionalitätsansätze. Aus strukturtheoretischer Sicht ist „die selbstkritische, reflektierende Rückwendung auf das eigene Handeln, auf die eigene berufliche Entwicklung [...] ein zentraler Motor für die Weiter(!)-Entwicklung professioneller Fähigkeiten“. Der kompetenztheoretische Ansatz definiert Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen, die zur professionellen Aufgabenbewältigung benötigt werden, gleichwohl „das kompetenteste Lehrerhandeln grundsätzlich unter einer situativen Unsicherheit steht“ (ebd., S. 207). Im Fokus des berufsbiografischen Ansatzes stehen berufsbiografische Entwicklungsprozesse sowie die Kompetenzentwicklung. Zudem betonen Christof, Obex, Pham-Xuan et al. (2020, S. 55) die wesentliche Bedeutung der pädagogischen Haltung „als Gefüge von Einstellungen, emotionalen und volitionalen Dispositionen sowie von Leiblichkeit“. Haltung umfasst in diesem Verständnis eine normative, eine relationale sowie eine Handlungs- und Vollzugsdimension.

Im Fokus betrieblicher Bildungsarbeit steht das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz und die Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit. Kompetenzen umfassen

„Kenntnisse, Fertigkeiten, Wissen, Einstellungen und Werte [...]. Es sind Dispositionen, die an das Subjekt und seine Fähigkeit und Bereitschaft zu eigenverantwortlichem und reflektiertem Handeln und darauf bezogene Entwicklungen gebunden sind.“ (Dehnbostel 2022, S. 61)

Handlungskompetenz besteht laut KMK aus: „Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz. [...]. Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz sind immanenter Bestandteil“² (2021, S. 15–16). Betriebswirtschaftlich wird oft zwischen Hard Skills – Fachkompetenzen, die auf fachlichem Wissen und Können basieren – und Soft Skills unterschieden. Soft Skills bestehen nach Hansel (2010, S. 17) aus „Eigenschaften, Fähigkeiten und Persönlichkeitszügen, die für das Ausüben eines Berufs im Hinblick auf den Umgang mit Mitarbeitern und Kunden und der Sache selbst nötig und förderlich sind“. Damit kann in Bezug auf Selbst- und Sozialkompetenzen auch von Soft Skills gesprochen werden.

Die Entwicklung reflexiver beruflicher Handlungskompetenz erfordert die Reflexion des eigenen Handelns und der Arbeitsstrukturen (vgl. Dehnbostel 2022). Für diese Entwicklung bei den Auszubildenden sind betriebliche Ausbilder:innen von zen-

2 In der Literatur wird anstatt von Selbstkompetenz auch von Personal- oder Humankompetenz gesprochen (vgl. z. B. Dehnbostel 2022).

traler Bedeutung. Wittwer (2014, S. 126 f.) zufolge „verlangt [dies] von dem Bildungspersonal ein hohes Maß an Professionalität in fachlicher und pädagogischer Hinsicht“. Dies beinhaltet, situativ auf Auszubildende eingehen zu können und deren Lernprozesse zu unterstützen. Auch Sozial- und Selbstkompetenzen, wie z. B. Reflexivität, Rollenreflexivität und Konfliktfähigkeit, gewinnen in der Ausbildertätigkeit zunehmend an Bedeutung (vgl. Wittwer 2014).

Ein Blick auf den Forschungsstand zeigt, dass das Lehr- und Ausbildungspersonal bislang wenig im Fokus steht (vgl. u. a. Hähn & Ratermann-Busse 2020; Nicklich, Blank & Pfeiffer 2022). Die Haltung des Ausbildungspersonals wird meist im Zusammenhang mit technischen oder didaktischen Neuerungen beschrieben, wie beispielsweise der Digitalisierung von Lernprozessen. Burchert und Grobe (2017) legen dar, dass die Einstellung zum selbstorganisierten Lernen den Einsatz digitaler Medien beeinflusst. Die Haltung des Ausbildungspersonals beeinflusst digitale Innovationen im Bildungskontext grundlegend (vgl. Gundermann 2022). Erst die Wahrnehmung einer Neuerung als „pädagogische Chance“ (Burchert & Grobe 2017, S. 6) ermöglicht deren Implementierung.

In der Ausbildungspraxis wird seit einiger Zeit eine Rollenänderung der betrieblichen Ausbilder:innen erkennbar. Während die Gestaltung von Lernprozessen in der Ausbildung lange Zeit eher intuitiv erfolgte, gewinnt das pädagogische Handeln mehr und mehr Relevanz (vgl. Eckert 2014). Was als Wandel der „Lehrenden zu LernbegleiterInnen“ (Burchert & Grobe 2017, S. 7) beschrieben wird, impliziert die Erwartung, dass Auszubildende sich inhaltlich zurücknehmen und ihr Selbstbild anpassen. Entsprechend lässt sich die eigene Haltung als ein Faktor der reflexiven beruflichen Handlungskompetenz des Ausbildungspersonals definieren. In der Berufspraxis ist ein permanenter Rückschluss mit verschiedenen Perspektiven notwendig, um dem Ausbildungspersonal eine dauerhafte Arbeit an ihrer Haltung zu ermöglichen. Die Wichtigkeit der Reflexion auf Peerebene zeigt etwa die Studie „Ausbildungspersonal im Fokus“, die die Bedeutung des „Kontakt[es] zu und die Wissensweitergabe durch erfahrene Kolleg*innen“ (Nicklich, Blank & Pfeiffer 2022, S. 37) hervorhebt. Für adäquate Professionalisierungskonzepte ist daher u. a. in den Blick zu nehmen, welche Haltung und Einstellung zur beruflichen Aus- und Weiterbildung beim betrieblichen Ausbildungspersonal vorzufinden sind.

3 Untersuchungen im InnoVET-Projekt Bildungsbrücken OWL

Ziel des Projekts BB OWL ist es, für die Akteure der dualen Berufsausbildung, also die Lernenden, die Lehrenden und die beteiligten Ausbildungsbetriebe, ein exzellentes Bedingungsgefüge für die berufliche Bildung zu schaffen. Um herauszufinden, welche Bedingungen hierfür notwendig sind und um das Verständnis für deren Gefüge einzugrenzen, erfolgen verschiedene Erhebungen in der Region OWL. Dem nähert sich das Projekt sowohl aus der Praxisperspektive als auch aus der theoretischen Perspektive an. Ein Element ist eine Befragung, die sich sowohl an Auszubildende als auch

Ausbildende richtete: „Qualität und Entwicklungspotenzial der dualen Ausbildung in der Region OWL“ (kurz: „Stimmungsbild 2023“)³. Erste Auswertungen werden in diesem Beitrag vorgestellt⁴. Die Befragung hat vornehmlich eine praktische Anwendung als Fokus, dennoch lassen sich theoretische Erkenntnisse zur Rolle und Wahrnehmung der ausbildenden Fachkräfte ableiten. Folgende Teilaspekte der Befragung können hierfür herangezogen werden:

- Welche Erfahrungen der eigenen Berufsbiografie prägen die Ausbildenden?
- Wie bewerten die Ausbildenden Angebote zur Qualifizierung und Weiterbildung von Auszubildenden in der dualen Ausbildung?
- Wie schätzen Ausbildende die aktuelle Praxis und die Entwicklungen hinsichtlich digitaler Lernmedien und Lernformate ein? Wie wird der Unterstützungsbedarf bei der Entwicklung digitaler Kompetenzen von Auszubildenden und Ausbildungspersonal eingeschätzt?
- Welche Sicht haben die Ausbildenden auf das Bedingungsgefüge der beruflichen Bildung in der Region, z. B. in Hinblick auf die Kooperation der beteiligten Akteure an den Lernorten der beruflichen Bildung oder auf wichtige Aspekte „exzellenter beruflicher Bildung“?

Plakativ können diese Fragen zusammengefasst werden: „Welche Haltung und Einstellung zu Ausbildung und Weiterbildung haben Ausbildende in der Region OWL?“

In die Auswertung werden die Daten von 45 Personen einbezogen, die mittelbar oder unmittelbar für die berufliche Ausbildung in Unternehmen der Fokusbranchen Verantwortung tragen und daher unter Ausbildungspersonal subsumiert werden. Die befragten Personen haben oftmals mehrere Positionen inne, die sich folgendermaßen verteilen⁵: Geschäftsführer:innen/Firmeninhaber:innen bzw. Führungskräfte (22,2%), Ausbilder:innen (71,1%), ausbildende Fachkräfte (20,0%) und Beschäftigte in Personalabteilungen (15,6%). Die Altersspanne reicht von 19 bis 63 Jahre, der Median liegt bei 38,0 Jahren. 71,1 Prozent der Befragten sind männlich, 28,9 Prozent weiblich. In der Gruppe der Beschäftigten in der Personalabteilung sind ausschließlich Frauen, in der Gruppe der Führungskräfte befindet sich lediglich eine Frau. Auch die Gruppe der Ausbilder:innen und ausbildenden Fachkräfte ist männlich dominiert (78,1% bzw. 88,9% männlich).

Die Darstellung der Ergebnisse konzentriert sich auf die Befragten des „Stimmungsbildes 2023“. Zusätzlich werden die Ergebnisse einer Umfrage in den Bau- und Bauausbaugewerken herangezogen („Status quo der dualen Berufsausbildung in den Bau- und Bauausbaugewerken in der Region OWL“, kurz „Bau-Umfrage 2021“; Meyer & Briesenick 2023)⁶. Auch hier wurden verschiedene Statusgruppen befragt. Relevant für die Forschungsfrage ist das betriebliche Ausbildungspersonal (n = 66).

3 Standardisierte Befragung mit offenen Ergänzungsfragen in der Kunststoff-, Metall- und Elektrobranche.

4 Der vollständige Ergebnisbericht erscheint Anfang 2024.

5 Fragestellung: „Welche Position/Funktion haben Sie in Ihrem Unternehmen?“ Antwortoptionen: Geschäftsführer:in/Inhaber:in; Ausbilder:in; ausbildende Fachkraft; Facharbeiter:in ohne aktive Rolle in der Ausbildung; Mitarbeiter:in in der Personalabteilung, Sonstige offen. Mehrfachnennung möglich.

6 Zweistufiges Design mit qualitativen Interviews und standardisierter Online-Befragung. Ergebnisse der Bau-Umfrage werden im Ergebniskapitel explizit gekennzeichnet.

Der Feldzugang erweist sich in beiden Befragungen als herausfordernd. In informellen Gesprächen deutet sich immer wieder an, dass die Ausbildenden keine Ressourcen für ein Engagement haben, das über ihre anspruchsvolle Tätigkeit hinausgeht. Ein nennenswerter Rücklauf kann nur durch direkte Ansprache im persönlichen Unternehmensnetzwerk der „Branchenlotsen“ des Projekts erzielt werden. Daher muss aus forschungsökonomischen Gründen eine Gelegenheitsstichprobe akzeptiert werden (vgl. Döring & Bortz 2016), die zwar in ihrer Evidenz begrenzt ist, im Sinne eines Stimmungsbilds für die Region aber einen wichtigen Einblick in persönliche Sichtweisen auf die berufliche Bildung in der Region erlaubt. Aufgrund der begrenzten Fallzahlen muss sich die Analyse auf deskriptive Verfahren beschränken. Die Auswertungen können lediglich Gültigkeit für die befragten Personen beanspruchen. Zudem ist aufgrund der geringen Fallzahlen kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Bewertungen der Befragten und persönlichen Merkmalen (z. B. Geschlecht, Altersgruppe, eigene Biografie) oder berufsbezogenen Merkmalen (z. B. Position, Branche) bestimmbar. Es deuten sich jedoch Tendenzen an, die in den Ergebnissen angeführt werden.

4 Ergebnisse zu Haltung und Einstellung des betrieblichen Ausbildungspersonals

Die Ergebnisse werden entlang der ausgewählten Teilaspekte dargestellt und erlauben erste Rückschlüsse auf Haltung und Einstellung des betrieblichen Ausbildungspersonals.

Welche Erfahrungen der eigenen Berufsbiografie prägen die Ausbildenden?

Die eigene Biografie der 45 Ausbildenden⁷ ist überwiegend durch die berufliche Bildung geprägt. Drei Viertel der Befragten kann auf eigene Erfahrungen in einer dualen Ausbildung zurückgreifen. Im weiteren Werdegang haben 16 Personen einen Meistertitel und 4 Personen einen Technikerabschluss erworben. Weitere berufliche Qualifikationen sind Fachwirt:in (1), Betriebswirt:in (2) und sonstige Weiterbildungen (3). Sieben Personen haben ein Studium absolviert. Auf eine zertifizierte Ausbildereignung nach der Ausbildereignungsverordnung (AEVO), sei es im Rahmen einer Meisterprüfung oder als Zusatzqualifikation, können 25 Personen verweisen. Elf Personen sind als Ausbilder:in oder ausbildende Fachkraft tätig, geben jedoch keine zertifizierte Ausbildereignung⁸ an.

7 Fragestellung: „Welchen Werdegang haben Sie selbst durchlaufen?“ Antwortoptionen: duale Ausbildung; AdA-Schein (Ausbildung gem. AEVO); Meister:in; Techniker:in; Fachwirt:in; Betriebswirt:in (berufliche Fortbildung); Hochschulstudium; Sonstige offen. Mehrfachnennungen möglich.

8 Es ist aus den Befragungsdaten nicht überprüfbar, ob es sich lediglich um fehlende Angaben handelt, oder ob tatsächlich keine formale Qualifikation vorliegt. Es kann sich auch um Personen handeln, die ihr Aufgabenfeld in der Phase der Aussetzung der Nachweispflicht im Zeitraum von 2003–2009 begonnen haben (vgl. AEVO; Ulmer & Gutschow 2013).

Wie bewerten die Ausbildenden Angebote zur Qualifizierung und Weiterbildung von Auszubildenden in der dualen Ausbildung?

Gefragt nach ihrer individuellen Einstellung zur beruflichen Weiterbildung⁹ halten 63,6 Prozent der Befragten Weiterbildung während der Ausbildungszeit für empfehlenswert, nach absolvierter Ausbildung 90 Prozent (Abb. 1).



Abbildung 1: Stimmungsbild 2023: Weiterbildungsempfehlung während und nach der Ausbildung (Quelle: eigene Darstellung)

Weiterbildungen während der Ausbildungszeit befürworten Personen in Führungspositionen und ältere Personen tendenziell weniger als die jeweils anderen Personengruppen. Bei den Empfehlungen nach absolvierter Ausbildung nivellieren sich die Unterschiede. Dies kann für eine Sichtweise sprechen, die Weiterbildung einen hohen Stellenwert zumisst, den beruflichen Werdegang aber eher als aufeinander aufbauende Phasen betrachtet: Der auf die Ausbildungsinhalte konzentrierten Ausbildungszeit folgt eine Zeit der Weiterqualifizierung. Jedoch ist tiefergehend zu untersuchen, unter welchen Bedingungen die Empfehlungen gelten. Weitere Untersuchungen sind auch für den Einfluss der Sichtweise des Ausbildungspersonals auf die Weiterbildungsbeteiligung von Auszubildenden nötig, insbesondere vor dem Hintergrund, dass laut Adult Education Survey 2020 nur vier Prozent der Auszubildenden an betrieblichen oder individuellen berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten teilnehmen (vgl. BMBF 2022).

In welchem Bereich eine Weiterbildung nach Meinung der Befragten sinnvoll ist, unterscheidet sich nach dem Zeitpunkt der beruflichen Laufbahn¹⁰. Während der Aus-

⁹ Fragestellung siehe Abb. 1.

¹⁰ Fragestellungen siehe Abb. 2.

bildung werden vor allem Weiterbildungen zur Entwicklung von Soft Skills (75,9%) und fachbezogene Weiterbildungen (65,5%) empfohlen. Nach absolvierter Ausbildung liegt der Schwerpunkt der Empfehlung stärker auf fachbezogenen Weiterbildungen (81,1%) und einer Qualifikation zum/zur Meister:in (73,0%) bzw. zum/zur Techniker:in (70,3%) (Abb. 2). Auch hier können Tendenzen in bestimmten Gruppen festgestellt werden: Die Befragten aus dem Personalbereich befürworten während der Ausbildung stärker die Förderung von Soft Skills und methodische Weiterbildungen, die befragten Führungskräfte und Ausbilder:innen empfehlen bevorzugt fachbezogene Weiterbildungen. Eine Fortbildung zum/zur Meister:in oder Techniker:in wird in höherem Maß von den Personen empfohlen, die diese Qualifikation selbst durchlaufen haben. Das Ergebnis deutet auf die sozialisatorische Bedeutung des eigenen Werdegangs für die Berufsidentität und die damit verbundenen Haltungen hin.

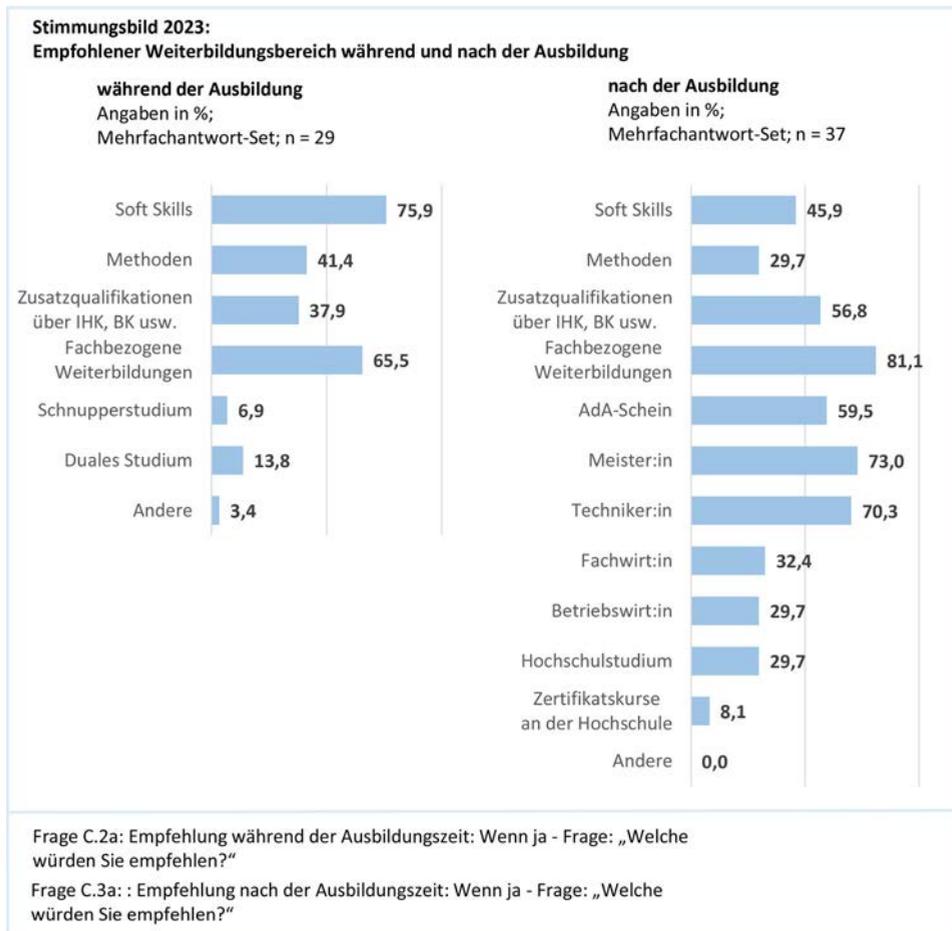


Abbildung 2: Stimmungsbild 2023: Empfohlener Weiterbildungsbereich während und nach der Ausbildung (Quelle: eigene Darstellung)

Die Weiterentwicklung der Selbst- und Sozialkompetenzen der Auszubildenden während der Ausbildungszeit scheint für die Befragten mehrheitlich hohe Bedeutung zu haben. Nach absolvierter Ausbildung stehen Soft Skills aber deutlich weniger im Fokus. Für die Professionalisierung lässt sich daraus der Bedarf ableiten, Ausbilder:innen zu befähigen, die Entwicklung von Soft Skills der Auszubildenden zu fördern bzw. den Auszubildenden den hohen Stellenwert einer Entwicklung dieser Fähigkeiten über die gesamte Erwerbstätigkeit nahezubringen.

Bei der Empfehlung von Angebotsformen für Weiterbildungen¹¹ votieren die Befragten deutlich für berufsbegleitende Zeitformate (69 %) gegenüber Vollzeit- (19 %) und Teilzeitformaten (11,9 %). Dies kann ein Hinweis auf eine betriebliche Perspektive sein, die durch berufsbegleitende Maßnahmen die Fachkräfte am besten im Arbeitsprozess gehalten sieht. Eventuell spielen inhaltliche Abwägungen eine Rolle, denn berufsbegleitende Maßnahmen bieten die Möglichkeit, Gelerntes unmittelbar mit der Praxis zu verknüpfen. Auch pragmatische Überlegungen, wie z. B. die finanzielle Absicherung des Lebensunterhalts, fließen möglicherweise ein. Hinsichtlich des Lernsettings für Weiterbildungen halten sich Präsenz- (50 %) und Hybridformate (47,5 %) die Waage. Reine Onlineformate werden kaum empfohlen (2,5 %).

Wie schätzen Auszubildende die aktuelle Praxis und die Entwicklungen hinsichtlich digitaler Lernmedien und Lernformate ein? Wie wird der Unterstützungsbedarf bei der Entwicklung digitaler Kompetenzen von Auszubildenden und Ausbildungspersonal eingeschätzt?

Digitalen Lernmedien messen 81,4 Prozent eine (eher) wichtige Bedeutung zu¹². Diese Einschätzung deckt sich mit den Ergebnissen der „Bau-Umfrage 2021“¹³: Knapp 85 Prozent der befragten Auszubildenden erachten hier die Nutzung digitaler Lernmethoden als (eher bis sehr) wichtig für eine hervorragende Ausbildung in den Bau- und Bauausbaugewerken. Für die Professionalisierung des Ausbildungspersonals hat der Einsatz digitaler Lernmedien zwei Perspektiven: Als Medium für das eigene Lernen der Auszubildenden und als Instrument für die Ausbildungstätigkeit. Die persönliche Affinität zu digitalen Lernmedien ist für beide Professionalisierungsaspekte relevant (vgl. Gundermann 2022).

Befragt nach der Qualität des Einsatzes digitaler Lernmedien und Lernformate in Ausbildungsbetrieb und Berufsschule¹⁴ (Abb. 3) zeigt sich im Stimmungsbild 2023 für den Lernort Betrieb folgendes Bild: Ein Mehrwert für die Vermittlung von Inhalten wird von einer überwiegenden Mehrheit (80,0 %) (eher) hoch bewertet. Auch den Mehrwert digitaler Lernmedien für den Lernerfolg (72,7 %), die Qualität der tech-

11 Fragestellung: „Welche Angebotsformen würden Sie generell empfehlen?“ Zeitformat Antwortoptionen: berufsbegleitend; Teilzeit; Vollzeit. Lernsetting Antwortoptionen: in Präsenz; hybrid; online.

12 Fragestellung: „Wie wichtig ist Ihnen der Einsatz digitaler Lernmedien und Lernformate in der dualen Ausbildung?“ 5-stufige Skala von 1 = „nicht wichtig“ bis 5 = „wichtig“; aktive Enthaltung.

13 Fragestellung: „Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Faktoren für eine hervorragende berufliche Ausbildung?“ Item: „Nutzung digitaler Lernmethoden“. 6-stufige Skala: 1 = „sehr unwichtig“, 2 = „unwichtig“, 3 = „eher unwichtig“, 4 = „eher wichtig“, 5 = „wichtig“, 6 = „sehr wichtig“; „Kann ich nicht sagen“.

14 Fragestellung siehe Abb. 3.

nischen Umsetzung (67,4%) und die Kompetenz des Ausbildungs- bzw. Lehrpersonals beim Einsatz digitaler Lernmedien (63,6%) schätzt die Mehrheit der Befragten (eher) gut ein. Die Bewertung für den Lernort Berufsschule fällt ebenfalls positiv aus, im Mittel jedoch etwas niedriger. Lediglich in Hinblick auf die Zeitersparnis durch den Einsatz von digitalen Lernmedien werden Ausbildungsbetrieb und Berufsschule ähnlich bewertet.

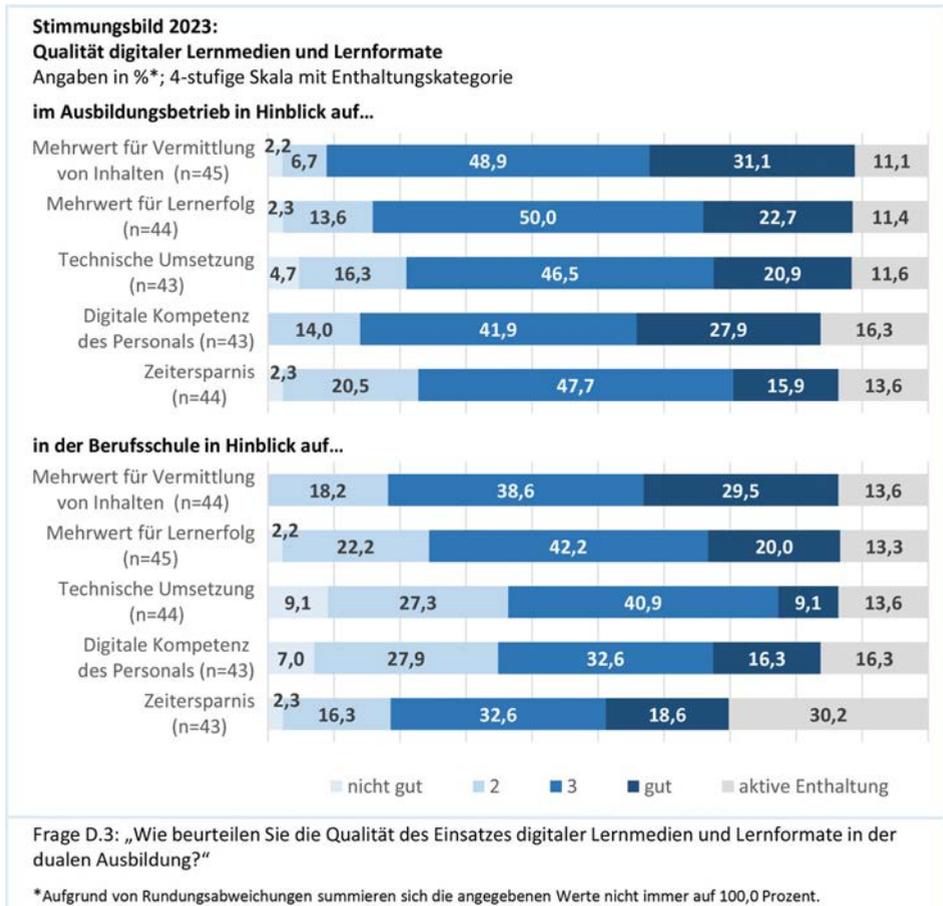


Abbildung 3: Stimmungsbild 2023: Qualität digitaler Lernmedien und Lernformate (Quelle: eigene Darstellung)

Ein Drittel (32,6%) der Befragten sieht einen Bedarf spezieller Förder- und Unterstützungsangebote für Auszubildende im Bereich Digitalisierung¹⁵. Inhaltlicher Bedarf besteht in der praktischen Umsetzung von theoretischem Wissen im beruflichen Alltag, dem Umgang mit Standardanwendungen wie Windows-Office-Programmen und

¹⁵ Fragestellung: „Bedarf es aus Ihrer Sicht spezieller Förder- und Unterstützungsangebote im Bereich Digitalisierung für Auszubildende?“ Antwortoptionen: ja; nein. „Wenn ja: Welche halten Sie für wichtig?“ offene Angabe.

dem zielgerichteten Einsatz digitaler Endgeräte für berufliche Anforderungen. Dieses Ergebnis muss umfassend diskutiert werden, da Auszubildende als weisungsbefugte Personen eine gewisse Gatekeeper-Funktion innehaben. Die Förderung seitens des Betriebs hängt u. a. von ihrer Kenntnis über Fördermöglichkeiten, ihrer Bereitschaft zur individuellen Förderung sowie ihrer Motivierung und Unterstützung der Auszubildenden ab. Die Haltung des Ausbildungspersonals kann den Zugang zu Lerngelegenheiten für die Auszubildenden vereinfachen oder erschweren.

Für das Ausbildungspersonal selbst wird von 46,5 Prozent der Befragten ein Qualifizierungs- und Weiterbildungsbedarf im Bereich Digitalisierung gesehen¹⁶. Hier reicht das Spektrum der geforderten Inhalte vom Umgang mit digitaler Kommunikation und Lernplattformen über das Erstellen digitaler Inhalte bis hin zu Vermittlungskompetenzen. Auch basale digitale Grundkenntnisse werden moniert, ebenso wie die Fähigkeit, einen Praxisbezug herzustellen. Der geäußerte Bedarf an Weiterbildungsangeboten, die Verständnis für den Nutzen und Sinn digitaler Inhalte fördern, ist ein Indiz dafür, dass Maßnahmen für notwendig erachtet werden, die eine positive Grundhaltung gegenüber Anforderungen der Digitalisierung fördern. Die Ergebnisse lassen jedoch keine Interpretation darüber zu, ob die digitale Kompetenz von Auszubildenden tatsächlich so hoch ist, dass Weiterbildung nur von einem Teil als wichtig erachtet wird, ob die Befragten anderen Aufgaben oder Weiterbildungsinhalten Vorrang einräumen oder worauf die Einschätzung des eigenen Lernbedarfs beruht.

Welche Sicht haben die Auszubildenden auf das Bedingungsgefüge der beruflichen Bildung in der Region, z. B. in Hinblick auf die Kooperation der beteiligten Akteure an den Lernorten der beruflichen Bildung oder auf wichtige Aspekte „exzellenter beruflicher Bildung“?

Drei Viertel der Auszubildenden sind (sehr) zufrieden mit den Auszubildenden in ihrem Betrieb¹⁷, weniger als 10 Prozent geben an, unzufrieden zu sein. Dies widerspricht der oftmals geäußerten Kritik an der Ausbildungsfähigkeit von Auszubildenden und kann als grundlegend wertschätzende Haltung der Ausbilder:innen gegenüber ihren Auszubildenden interpretiert werden. Die Ergebnisse der „Bau-Umfrage 2021“ untermauern dies¹⁸: 91 Prozent der Befragten halten die Wertschätzung der Auszubildenden durch den Ausbildungsbetrieb für (sehr) wichtig.

Der Einfluss der Zusammenarbeit der Partner der dualen Ausbildung auf den Ausbildungserfolg wird von einer überwiegenden Mehrheit (88,1 %) für (sehr) wichtig erachtet¹⁹. Das Ergebnis verweist auf ein hohes Bewusstsein des Ausbildungspersonals für die Bedeutung der verschiedenen Perspektiven, die durch die Lernorte Betrieb,

16 Fragestellung: „Bedarf es aus Ihrer Sicht spezieller Qualifizierungs- und Weiterbildungsangebote im Bereich Digitalisierung für das Ausbildungspersonal?“ Antwortoptionen: ja; nein. „Wenn ja: Welche halten Sie für wichtig?“ offene Angabe.

17 Fragestellung: „Wie zufrieden sind Sie generell mit den Auszubildenden in Ihrem Betrieb?“; 5-stufige Skala von 1 = „unzufrieden“ bis „5 = sehr zufrieden“; aktive Enthaltung.

18 Fragestellung: „Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Faktoren für eine hervorragende berufliche Ausbildung?“ Item: „Wertschätzung der Auszubildenden durch den Ausbildungsbetrieb“. 6-stufige Skala: 1 = „sehr unwichtig“, 2 = „unwichtig“, 3 = „eher unwichtig“, 4 = „eher wichtig“, 5 = „wichtig“, 6 = „sehr wichtig“; „Kann ich nicht sagen“.

19 Fragestellung: „Welchen Einfluss hat die Zusammenarbeit der Partner der dualen Ausbildung für eine erfolgreiche Ausbildung?“ 5-stufige Skala von 1 = „überhaupt nicht wichtig“ bis 5 = „sehr wichtig“; aktive Enthaltung.

Schule und überbetriebliche Ausbildungsstätte in die duale Ausbildung einfließen. Das Ergebnis kann auch als Wunsch nach einer noch besseren Zusammenarbeit der Lernorte interpretiert werden. Es macht deutlich, dass Auszubildende darum wissen, dass gelingende Zusammenarbeit ständige Aufmerksamkeit und fortlaufendes Engagement benötigt. Auch in der „Bau-Umfrage 2021“ wird der Zusammenarbeit eine Wichtigkeit zugesprochen²⁰. Ein Großteil der Befragten (87,9 %) stimmt der Aussage (eher bis sehr) zu, dass eine verstärkte Zusammenarbeit der Lernorte (Berufsschule, überbetriebliche Lehrlingsunterweisung und Betrieb) die Ausbildung in den Bau- und Bauausbaugewerken insgesamt verbessern würde.

In Freitextantworten führten die Befragten Aspekte an, die eine optimale Ausbildung ausmachen²¹. Als Eignungsvoraussetzung für Auszubildende wird eine Verbindung von sozialer und fachlicher Kompetenz genannt. Als weitere Merkmale werden breitgefächerte fachliche und allgemeinbildende Kenntnisse angeführt, die Fähigkeit zur individuellen Förderung von Auszubildenden sowie die Fähigkeit, Eigenständigkeit und Verantwortungsbereitschaft zu fördern. Jenseits der personenbezogenen Merkmale werden auch passende strukturelle Voraussetzungen, z. B. durch die Ausbildungsordnungen, postuliert. Die Wichtigkeit der pädagogischen Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals wird auch in der „Bau-Umfrage 2021“ deutlich²². Die Mehrheit der Befragten (86,36 %) spricht der pädagogischen Qualifikation eine zentrale Bedeutung für die Gestaltung einer hervorragenden beruflichen Ausbildung zu. Ebenso wird von knapp 91 Prozent der Befragten die Fort- und Weiterbildung des Ausbildungspersonals im Allgemeinen als wichtig erachtet.

5 Implikationen für Professionalisierungskonzepte des betrieblichen Ausbildungspersonals und Desiderate

Ausgehend von der Fragestellung, welche Haltung und Einstellung zu Ausbildung und Weiterbildung beim betrieblichen Ausbildungspersonal in der Region OWL vorzufinden ist, können aus den dargestellten Ergebnissen Implikationen auf zwei Ebenen abgeleitet werden. Auf Projektebene BB OWL muss vor dem Hintergrund der Ergebnisse eine Bewertung bereits entwickelter Lernformate und ein Abgleich mit geplanten Konzepten erfolgen. Hier liegt der Mehrwert in einem gegenseitigen Profitieren von Theorie und Praxis. Der erkennbare Einfluss berufsbiografischer Erfahrungen auf die Haltung und Einstellung zur beruflichen Bildung macht umfas-

20 Fragestellung: „Inwieweit stimmen Sie den nachfolgenden Aussagen zur Zusammenarbeit der Lernorte (Berufsschule, Überbetriebliche Lehrlingsunterweisung (ÜLU/ÜBA) und Betrieb) zu?“ Item: Eine verstärkte Zusammenarbeit der Lernorte würde die Ausbildung insgesamt verbessern. 6-stufige Skala: 1 = „Stimme überhaupt nicht zu“, 2 = „Stimme nicht zu“, 3 = „Stimme eher nicht zu“, 4 = „stimme eher zu“, 5 = „Stimme zu“, 6 = „Stimme voll und ganz zu“; „Kann ich nicht sagen“.

21 Fragestellung: „Wenn Sie an eine optimale Ausbildung denken, welche Aspekte scheinen Ihnen dann ganz besonders wichtig?“ offene Angabe.

22 Fragestellung: „Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Faktoren für eine hervorragende berufliche Ausbildung?“ Items: „Pädagogische Qualifikation der betrieblichen Ausbilder:innen“; „Fort- und Weiterbildung des Lehrpersonals/der Ausbilder:innen“. 6-stufige Skala: 1 = „sehr unwichtig“, 2 = „unwichtig“, 3 = „eher unwichtig“, 4 = „eher wichtig“, 5 = „wichtig“, 6 = „sehr wichtig“; „Kann ich nicht sagen“.

sende Information und einen engen Austausch mit dem Ausbildungspersonal für eine nachhaltige Implementierung innovativer Maßnahmen zur Förderung exzellenter beruflicher Bildung unerlässlich; ebenso wie das Einbinden des Ausbildungspersonals in aktuelle Entwicklungen und eine passende Kommunikation neuer Konzepte. Hier zeigt sich der Zwiespalt zwischen angebots- und nachfrageorientierter Entwicklung von Bildungsangeboten. Angebote werden sich nur dann in größerem Umfang etablieren, wenn sie der Nachfrage der Zielgruppe entsprechen. Dennoch müssen sie zukünftigen Bedarfen gerecht werden, die gesellschaftlichen Entwicklungen und bildungspolitischen Erwägungen entspringen. Innovative Ansätze brauchen einen Erprobungsraum, um mögliche Entwicklungswege aufzuzeigen, und würden durch eine reine Nachfrageorientierung blockiert. Zudem ist nicht nur die Akzeptanz von Angeboten bei der Zielgruppe ein Faktor für die Etablierung, sondern auch die Unterstützung von weisungsbefugten oder begleitenden Personen. Es bleibt also eine essenzielle Herausforderung, eine pädagogisch-professionelle Haltung des Ausbildungspersonals gegenüber neuen Entwicklungen im Berufsbildungssystem zu fördern.

Über den Projektrahmen hinaus können aus den Ergebnissen mehrere Anhaltspunkte für die weitere Diskussion von Professionalisierungskonzepten für das betriebliche Ausbildungspersonal identifiziert werden. Diese werfen verschiedene Fragestellungen auf, die weiterführender Untersuchungen bedürfen. Als Arbeitsergebnis lassen sich die ermittelten Tendenzen zu drei Professionalitäts-Aspekten zusammenfassen:

- Eine reflektierte Einschätzung des eigenen Qualifizierungs- bzw. Professionalisierungsbedarfs,
- ein austariertes Gleichgewicht von pädagogischer und fachlicher Professionalität,
- eine Bewusstheit der Prozesshaftigkeit der Professionalisierung und ein reflexives Bewusstsein eigener Haltungen.

Im Stimmungsbild der dargestellten Befragung bewerten Auszubildende den betrieblichen Part der dualen Ausbildung meist besser als den berufsschulischen, z. B. in Hinblick auf die digitalen Kompetenzen des Personals. Dabei handelt es sich um subjektive Einschätzungen, die erwartungsgemäß den eigenen Verantwortungsbereich positiv bewerten. Für eine objektivere Beurteilung wären Kompetenzmessungen erforderlich. Unabhängig davon ist eine adäquate Einschätzung des eigenen Qualifizierungsbedarfs nötig, um passende Schritte in Professionalisierungsmaßnahmen zu gehen. Daher ist eine reflektierte Haltung nicht nur für die Ausbildungstätigkeit relevant, sondern auch für den eigenen Professionalisierungsprozess.

Ein weiterer Fokus richtet sich auf das Zusammenspiel der doppelten Professionalität von Auszubildenden. Diese sind sich der zentralen Bedeutung von fachlicher und pädagogischer Professionalität bewusst. Eine befragte Person bringt ihre Vorstellung einer optimalen Ausbildungstätigkeit auf den Punkt: „Menschen etwas erklären können, nahbar sein und offen für jegliche Fragen bzw. Ideen“. Während in der Berufsschule Heterogenitätsaspekte wie die Einrichtungsgröße kaum Einfluss auf die vorgegebenen standardisierten pädagogischen Professionalisierungsmaßnahmen der

Lehrkräfte haben, stellt sich die Situation in der betrieblichen Ausbildung anders dar. Weniger standardisierte Qualifizierungswege und heterogene Rahmenbedingungen, wie z. B. die Betriebsgröße, der Grad der Einbindung von Ausbildungspersonal und Auszubildenden in den Produktionsprozess oder der Kontext des Berufsfeldes, nehmen deutlichen Einfluss auf die Gestaltung von Professionalisierungsmaßnahmen. Die unterschiedlichen Professionalisierungswege für Berufsschule und Betrieb lassen jedoch keine Präferenzierung zu, da die Entwicklung von Haltung oftmals auf Erfahrung und informellem Lernen basiert und sich formaler Qualifizierungsmaßnahmen entzieht. Hier werden umfassendere Studien benötigt, die Bedarf und Möglichkeiten der Förderung einer professionellen pädagogischen Haltung des betrieblichen Ausbildungspersonals ermitteln.

Es bleibt zu diskutieren, inwieweit Professionalisierungsmaßnahmen Haltungen beeinflussen können, die durch persönliche biografische Entwicklung geprägt wurden. Ein reflektiertes Bewusstsein für die eigene berufliche Sozialisation und die Genese der eigenen Haltung erscheint daher ein wichtiges Ziel. Offen bleibt jedoch, wie solche Maßnahmen gestaltet werden müssen. Professionalisierung bleibt ein individueller Prozess, der begleitet und angeregt werden kann, jedoch der individuellen Konstruktion unterliegt. In Rückbezug auf die berufliche Handlungskompetenz erscheint, über qualifizierende Maßnahmen hinaus, vor allem die Reflexion des professionellen Tuns ein Schlüssel zur professionellen Haltung betrieblichen Ausbildungspersonals zu sein.

Literatur

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2022). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Berlin: Eigenverlag.
- Burchert, J. & Grobe, R. (2017). Herausforderungen bei der Implementierung digital gestützter beruflicher Weiterbildung. Die Sicht von WeiterbildnerInnen und BildungsmanagerInnen auf Strukturen, kulturelle Praktiken und Agency. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 30, 02-1–02–9.
- Christof, E., Obex, T., Pham-Xuan, R., Schauer, G., Schratz, M. & Symeonidis, V. (2020). Professionsspezifische Haltungen in der Lehrer*innenbildung. Was zeigt sich in der Ausbildung? *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(2), 52–65. DOI: 10.35468/jlb-02-2020_04.
- Dehnbostel, P. (2022). Betriebliche Kompetenzentwicklung in der digitalen Transformation: Reflexive Handlungsfähigkeit und digitale Kompetenzen stärken. In P. Assinger (Hg.), *Betriebliche Bildung in der Holzwirtschaft. Digitalisierung und Kompetenzvalidierung*, 57–68. Bielefeld: wbv Publikation.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer. DOI: 10.1007/978-3-642-41089-5.

- Eckert, M. (2014). Zur Bedeutung von Kompetenz und Professionalität von Ausbilderinnen und Ausbildern für die Qualität betrieblicher Berufsausbildung. In M. Fischer (Hg.), *Qualität in der Berufsausbildung Anspruch und Wirklichkeit. Berichte zur beruflichen Bildung*, 191–204. Bonn: BIBB.
- Gieseke, W. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*, 1051–1069. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-531-19979-5_52.
- Gundermann, A. (2022). Die Bedeutung der Haltung von Lehrenden für die Akzeptanz und Umsetzung hybrider Lernformate in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In R. Egger & S. Witzel (Hg.), *Hybrid, flexibel und vernetzt? Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen von digitalen Lernumgebungen* in der wissenschaftlichen Weiterbildung, 17–37. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-37204-0.
- Hähn, K. & Ratermann-Busse, M. (2020). Digitale Medien in der Berufsbildung – Eine Herausforderung für Lehrkräfte und Ausbildungspersonal. In A. Wilmers, C. Anda, C. Keller & M. Rittberger (Hg.), *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung*, 129–158. Münster, New York: Waxmann. DOI: 10.31244/9783830991991.05.
- Hansel, T. (2010). Soft Skills – Alternative zur Fachlichkeit oder weiche Performance? In T. Hansel (Hg.), *Soft Skills. Alternative zur Fachlichkeit oder weiche Performance?* 13–19. Freiburg: Centaurus. DOI: 10.1007/978-3-86226-466-7_2.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2021). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Meyer, R. (2020). Professionalisierung, Professionalität und Professionalisierbarkeit. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*, 547–560. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-19312-6_43.
- Meyer, K. & Briesenick, J. (2023). *Umfrage Status quo der dualen Berufsausbildung in den Bau- und Bauausbaugewerken. Kurzbericht der Kreishandwerkerschaft Paderborn-Lippe*. Paderborn: KH Paderborn-Lippe. Verfügbar unter https://www.bildungsbruecken-owl.de/wp-content/uploads/2023/06/Status-quo-der-dualen-Berufsausbildung-in-den-Bau-und-Bauausbaugewerken_digital.pdf (Zugriff am: 23.08.2023).
- Nicklich, M., Blank, M. & Pfeiffer, S. (2022). *Ausbildungspersonal im Fokus – Studie zur Situation der betrieblichen Ausbilder*innen 2021*. Nürnberg: Lehrstuhl für Soziologie (Technik – Arbeit – Gesellschaft)/FAU Erlangen-Nürnberg. Verfügbar unter https://wap.igmetall.de/docs_FAU_-_Ausbilder_innenstudie__2022__f8161b3a1a38f9ccb2c0f4ce500422dd3100804.pdf (Zugriff am: 24.08.2023).
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Rebmann, K. (2021). Professionalisierung des Lehr- und Ausbildungspersonals. In L. Bellmann, K. Büchter, I. Frank, E. M. Krekel & G. Walden (Hg.), *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern*, 155–168. Bonn: Barbara Budrich.

- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hg.), *Pädagogische Professionalität*, 202–224. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ulmer, P. & Gutschow, K. (Hg.) (2013). *Die novellierte Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009. Hintergründe – Umsetzung – Positionen. Berichte zur beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Wittwer, W. (2014). Ausbildungsqualität in der betrieblichen Bildung. In M. Fischer (Hg.), *Qualität in der Berufsausbildung Anspruch und Wirklichkeit. Berichte zur beruflichen Bildung*, 119–132. Bonn: W. Bertelsmann.
- Wolff, F. (2023). *Kompetenzanforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal. Am Beispiel des digitalen Wandels zu Industrie 4.0*. Bielefeld: wbv. DOI: 10.3278/9783763973064.

II Anforderungen und Qualifikationskonzepte für Aus- und Weiterbildungspersonal

Betriebliches Bildungspersonal in der Pflegeausbildung – Weiterbildung und berufspädagogische Anforderungen im Kontext der Pflegeberufereform

JUTTA MOHR, MARIUS REBMANN, JAN BRAUN, ELENA TSAROUHA & KARIN REIBER

Abstract

Die Ausbildung im Pflegeberuf wurde grundlegend reformiert und dabei die Rolle der Praxisanleitung gestärkt. Damit einher geht ein verändertes Tätigkeitsspektrum des betrieblichen Bildungspersonals mit Auswirkungen auf die Kompetenzanforderungen. Auf Basis dreier Forschungsprojekte werden die Veränderungen vorgestellt und Anpassungsbedarfe für die Weiterbildung zur Praxisanleitung abgeleitet.

Training in the nursing profession has been fundamentally reformed and the role of practical guidance has been strengthened. This has been accompanied by a change in the range of activities of in-company training staff with an impact on competence requirements. The changes are presented on the basis of three research projects and the need for adaptation for further training for practical guidance is derived.

1 Hinführung

Der Pflegeberuf nimmt in der Berufsbildungslandschaft eine Sonderstellung ein, da er jenseits des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) geregelt ist. In der Systematik der Berufsbildung ist die Pflegeausbildung wie auch Ausbildungen anderer Gesundheits- sowie Erziehungs- und Sozialberufe Teil des Schulberufssystems, auch wenn die Ausbildung dual organisiert ist (vgl. Reiber & Friese 2022, S. 58). Das Schulberufssystem war bisher aufgrund der „gesellschaftlich und beruflich gering bewerteten personenorientierten Ausbildungen in den Gesundheits-, Sozial- und Erziehungsberufen (GES)“ (ebd., S. 59) eher eine „Residualekategorie“ (ebd.) des Berufsbildungssystems. Derzeit rücken die GES-Berufe und deren Ausbildungen aufgrund des Fachkräftemangels und ihrer nachholenden Modernisierung stärker in den Fokus (vgl. Friese 2018, S. 38).

Während bei Ausbildungen des dualen Systems die „politische Steuerung und Kontrolle“ (Baethge 2008, S. 543) beim Staat – die staatlichen Berufsschulen unterstehen dem Schulrecht – und für den praktischen Teil bei den Tarifpartnern liegen (vgl. ebd.), zählt der Pflegeberuf zu den sog. reglementierten Berufen. Wie bei anderen Berufen, die „hochrangige Rechtsgüter“ (Wollnik 2012, S. 53) und „Schutz von Leben und

Gesundheit“ (ebd.) absichern, wird die „eigenverantwortliche Berufsausübung“ (ebd., S. 54) durch ein Berufsgesetz geregelt. Dieses Berufsgesetz wurde jetzt novelliert, mit einer doppelten Zielsetzung: Die neuen Ausbildungen sollen den Beruf attraktiver machen und gleichzeitig die Anforderungen des Gesundheits- und Versorgungssystems passgenauer adressieren (Reiber 2024b, S. 66). Das neue Pflegeberufegesetz (PflBG)¹ ist im Jahr 2020 in Kraft getreten.

Bis ins Jahr 2019 erfolgte die Ausbildung in drei nach Lebensaltern differenzierten und feldspezifischen Bildungsgängen: der Gesundheits- und Krankenpflege, der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege- und der Altenpflegeausbildung. Die Integration der bisher drei Berufe in ein generalistisches Berufsprofil und die Zusammenführung der zuvor getrennten Ausbildungen ging mit einer Aktualisierung der Ausbildungsinhalte und einer Anpassung der Kompetenzen an die veränderten Anforderungen und komplexeren Versorgungssituationen einher. Daraus ergeben sich gleichermaßen höhere Ansprüche an die Ausbildung in Theorie und Praxis (vgl. Hofrath, Peters & Dorin 2021, S. 23, 41) wie auch an das Berufsbildungspersonal: Die Kompetenzanforderungen sind vielseitig und anspruchsvoll, und aufgrund des Spiralcurriculums und des didaktischen Prinzips des exemplarischen Lernens (vgl. Fachkommission nach § 53 PflBG 2020, S. 10, 15) gestaltet sich der Theorie-Praxis-Transfer komplexer als in den bisherigen Ausbildungen. Dem arbeitsgebundenen Lernen in realen, komplexen Pflegesituationen als „multidimensionale, authentische Arbeitsanforderungen“ (Fachkommission nach § 53 PflBG 2020, S. 17) wird im Kompetenzerwerb eine besondere Bedeutung beigemessen (vgl. ebd.).

Die Pflegeausbildung ist nach der Zusammenführung der drei bisherigen Ausbildungen im Zuge der Umsetzung des PflBG mit über 50.000 jährlich abgeschlossenen Ausbildungsverträgen (Stichtag 31.12.2022) im Vergleich mit dem Ranking der Berufsbildungsstatistik nach BBiG/HwO bei weitem der am häufigsten ergriffene Ausbildungsberuf in Deutschland (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2022, S. 7f.). Das zeigt sich auch an der Ausbildungsbetriebsquote. Die Beteiligung der Betriebe an der Pflegeausbildung liegt wesentlich höher als im Bereich der dualen Ausbildung nach BBiG, wobei Unterschiede je nach Versorgungssektor bestehen (Pflegeheime: 78 %, Krankenhäuser: 64 %, ambulante Pflegedienste: 53 %; vgl. Hofrath, Peters & Dorin 2021, S. 10). Ein wichtiges Motiv für diese hohe Ausbildungsbeteiligung ist, dass die Ausbildung als Strategie der Fachkräftegewinnung betrachtet wird (vgl. Mohr, Riedlinger & Reiber 2022, S. 216).

In diesem Beitrag werden die veränderten Voraussetzungen und Kompetenzanforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal für die berufliche Pflegeausbildung² präsentiert und den aktuellen Rahmenvorgaben für die Weiterbildung von Praxisanleitung gegenübergestellt, indem folgende Fragen diskutiert werden: (a) Wie sehen die aktuellen gesetzlichen Vorgaben für Praxisanleitung aus? (b) Welche veränderten Kompetenzanforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal ergeben

1 Pflegeberufegesetz vom 17.07.2017 (BGBl. I S. 2581) zuletzt geändert durch Artikel 9 a G. v. 11.07.2021 (BGBl. I S. 2754).

2 Das betriebliche Bildungspersonal für die hochschulische Pflegeausbildung wird im vorliegenden Beitrag nicht berücksichtigt.

sich daraus? (c) Welche Veränderungen erleben Praxisanleitende derzeit? (d) Welche Formen der Unterstützung, Beratung und Weiterbildung lassen sich aus der Zusammenschau der unterschiedlichen Perspektiven ableiten?

Zunächst wird in Kapitel 2 der Projektkontext vorgestellt, auf den dieser Beitrag zurückgreift. Anschließend werden die gesetzlichen Vorgaben für Praxisanleitung (Kap. 3) dargelegt. Es folgt eine Einordnung in die alltägliche Ausbildungspraxis (Kap. 4). In Kapitel 5 werden Handlungsansätze und -erfordernisse für eine zukunfts- und tragfähige Praxisanleitung in der Pflegeausbildung formuliert.

2 Projektkontext

Zur Beantwortung der Fragen wird auf Ergebnisse aus drei Forschungsprojekten zurückgegriffen, die durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Rahmen des Forschungsprogramms zur Pflegebildung und zum Pflegeberuf beauftragt wurden. Das Projekt *career@care*, Laufzeit 04/2022 bis 11/2023, hatte zum Ziel, das Berufsbildungssystem der Domäne Pflege hinsichtlich seiner bildungs- und gesundheitspolitisch intendierten Durchlässigkeit und tatsächlich genutzter Bildungspfade in der Praxis zu analysieren, potenzielle und tatsächliche Durchlässigkeitsbarrieren aufzuzeigen und Empfehlungen im Hinblick auf die Ermöglichung vielfältiger beruflicher Bildungspfade und Entwicklungsmöglichkeiten zu geben. Im Rahmen des Projekts wurde eine Ordnungsmittelanalyse, u. a. von Vorgaben zu Weiterbildungen für Praxisanleiter:innen, durchgeführt, um intendierte und potenzielle Übergänge zwischen den Ebenen des Pflegebildungssystems zu analysieren. Diese Analyse umfasst Vorgaben im Hinblick auf Übergänge, wie z. B. Zulassungsvoraussetzungen und Anrechnungsmöglichkeiten sowie fachliche Empfehlungen zur Ausgestaltung von Bildungsangeboten. Im Zusatzauftrag *career@carePLUS*, Laufzeit 11/2022 bis 04/2024, wurden aufbauend auf die Pflegeberufereform Qualifikationslücken in den bestehenden Weiterbildungsordnungen der Bundesländer u. a. für Praxisanleitung identifiziert und Module entwickelt, die diese Themen aufgreifen. Im Rahmen einer Dokumentenanalyse wurden die Weiterbildungsordnungen und -empfehlungen anhand ihrer Vorgaben, der formulierten Handlungsempfehlungen (qualitativ) und Lernergebnisse (quantitativ anhand der Lernzieltaxonomie von Anderson & Krathwohl 2001) analysiert. Im Abgleich mit den in der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (PflAPrV)³ vorgegebenen Kompetenzen wurden inhaltliche Abweichungen identifiziert.

Ergänzend werden Ergebnisse der Begleitforschung des Veränderungsprozesses zur Einführung der neuen Pflegeausbildungen⁴ (BENP, Laufzeit 02/2021 bis 01/2024) referiert. Zum Schwerpunktthema Praxisanleitung wurden Praxisanleitende aus allen

3 Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe vom 2. Oktober 2018 (BGBl. I S. 1572), die durch Artikel 10 des Gesetzes vom 19. Mai 2020 (BGBl. I S. 1018) geändert worden ist. Stand: Geändert durch Art. 10 G. v. 19.5.2020 I 1018.

4 Im Singular ist die generalistisch ausgerichtete Pflegeausbildung angesprochen. Im Plural wird diese differenziert in die berufliche und hochschulische generalistische Pflegeausbildung.

Pflegesektoren und allen Bundesländern befragt. Die n = 64 leitfadengestützten Interviews wurden von März bis Mai 2022 durchgeführt und inhaltsanalytisch in Anlehnung an Mayring (2015) und Kuckartz (2016) ausgewertet. Neben der teilweise veränderten strukturellen Verankerung der Praxisanleitung und arbeitsorganisatorischer Einbindung der Tätigkeit standen die Erfahrungen der befragten Akteure hinsichtlich veränderter Aufgaben/Anforderungen und die Gestaltung der Anleitung im Fokus. Ebenso wurde nach dem Selbstverständnis als Praxisleiter:in und der Rolle der Praxisanleitung gefragt. Die Praxisanleitenden wurden im Verlauf des Gespräches gebeten, eine Einschätzung zu den verfügbaren Weiter- und Fortbildungsangeboten abzugeben.

3 Gesetzliche Rahmenbedingungen

3.1 Die Pflegeausbildung

In der Neuausrichtung der Pflegeausbildung wird die Bedeutung der praktischen Pflegeausbildung gestärkt, u. a. indem mindestens zehn Prozent der praktischen Ausbildung in Form geplanter, strukturierter und dokumentierter Anleitung während der Praxiseinsätze gewährleistet werden müssen (vgl. § 6 Abs. 3 PflBG). Nach PflAPrV besteht die „Aufgabe der Praxisanleitung [...] [darin], die Auszubildenden schrittweise an die Wahrnehmung der beruflichen Aufgaben als Pflegefachfrau oder Pflegefachmann heranzuführen“ (§ 4 Abs. 1 PflAPrV).

Das neue Pflegeberufegesetz beinhaltet erstmals sog. *vorbehaltenen Tätigkeiten* (vgl. § 4 PflBG), welche ausschließlich von Pflegefachpersonen ausgeführt werden dürfen. Für die vorbehaltenen Tätigkeiten bildet der Pflegeprozess den Ausgangs- und Bezugspunkt professionellen pflegerischen Handelns (vgl. Fachkommission nach § 53 PflBG 2020, S. 9), der „als berufsspezifische und komplexe Methode, [...] das berufliche Pflegehandeln in Pflegesituationen strukturiert“ (ebd., S. 12). Die dazu erforderlichen Kompetenzen sind insb. in den Kompetenzbereichen I und II der Anlagen 1 bis 4 der PflAPrV definiert (vgl. ebd.). In den – erstmalig für den Pflegeberuf – auf Bundesebene von einer Fachkommission erstellten Rahmenlehrplänen (vgl. ebd.) „finden sich pflegeprozessbezogene Kompetenzen in allen curricularen Einheiten wieder“ (ebd.) und „auch in den Rahmenausbildungsplänen [sind] die vorbehaltenen Tätigkeiten [...] fest verankert“ (ebd., S. 18).

Zwar hat sich nicht nur allein deshalb das Tätigkeitsspektrum Praxisanleitender verändert, jedoch stellen die vorbehaltenen Tätigkeiten u. a. ein wesentliches Prüfungselement der praktischen Prüfung dar (vgl. § 16 Abs. 2 PflAPrV), bei der Praxisanleitende als Prüfer:innen fungieren (vgl. Schlosser 2022, S. 190). Dies ist insbesondere für die Praxisanleiter:innen, die bis zur Gesetzesnovelle nach dem ehemaligen Altenpflegegesetz (AltPflG)⁵ tätig waren, formal eine neue Situation, da die flankierende

5 Gesetz über die Berufe in der Altenpflege (Altenpflegegesetz – AltPflG) neugefasst durch Beschluss vom 25.08.2003 (BGBl. I S. 1690); zuletzt geändert durch Artikel 14 G. v. 15.08.2019 (BGBl. I S. 1307); aufgehoben durch Artikel 15 G. v. 17.07.2017 (BGBl. I S. 2581).

Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (AltPflAPrV)⁶ bislang lediglich zuließ, dass die Praxisanleitenden „in beratender Funktion hinzugezogen werden“ (§ 12 Abs. 4 AltPflAPrV) konnten. Das ehemalige Krankenpflegegesetz (KrPflG)⁷ bzw. die zugehörige Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (KrPflAPrV)⁸ indes sahen dies hingegen bereits vor (vgl. § 15 Abs. 3 KrPflAPrV). Mit der PflAPrV sind Praxisanleiter:innen nun generell gleichberechtigte Mitglieder des Prüfungsteams im Kontext der praktischen Prüfung (vgl. § 16 Abs. 6 PflAPrV).

Die praktische Ausbildung zur Pflegefachperson ist in einen Orientierungseinsatz, Pflichteinsätze, einen Vertiefungseinsatz und Wahleinsätze gegliedert (vgl. Jürgensen & Dauer 2021, S. 23). Mit dem Orientierungseinsatz zu Beginn der Ausbildung ist die „Grundlegung im Kompetenzaufbau“ (Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz 2020, S. 202) intendiert. Er dient dazu, dass sich die Auszubildenden „erste Einblicke in die praktische Pflegetätigkeit“ (ebd.) verschaffen. Im Rahmen der anschließenden Pflichteinsätze „erhalten sie einerseits Einblicke in die Bandbreite der beruflichen Pflege und vertiefen andererseits ihr Wissen und Können in verschiedenen Bereichen“ (Jürgensen & Dauer 2021, S. 23). Im Vertiefungseinsatz ist vom „intensivsten Kompetenzaufbau auszugehen“ (Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz 2020, S. 241). In allen Bereichen findet Praxisanleitung statt, wobei zu beachten ist, dass in bestimmten Pflichteinsätzen und in sog. weiteren Einsätzen die Praxisanleitung „durch entsprechend qualifizierte Fachkräfte sichergestellt werden“ (§ 4 Abs. 2 PflAPrV) soll (vgl. auch Jürgensen & Dauer 2021, S. 26); zwar könne daraus „abgeleitet werden, dass auch von den in diesen Einsätzen tätigen Praxisanleitenden eine Qualifikation durch Berufserfahrung in ihrem jeweiligen Tätigkeitsbereich sowie berufspädagogische Fähigkeiten erwartet werden“ (ebd.), allerdings ist eine berufspädagogische Zusatzqualifikation und die Verpflichtung, diese zu absolvieren, daran nicht qua Gesetz gekoppelt (ebd.). Es ist dementsprechend – auch unter Berücksichtigung von Weitergeltungsregelungen (vgl. § 65 Abs. 4 PflBG; § 4 Abs. 3 PflAPrV) – zu vermuten, dass sich in den ausbildenden Pflegeeinrichtungen ein heterogenes Bild mit Blick auf die formalen Qualifikationen ausbildender Personen zeigt.

3.2 Die Weiterbildung zur Praxisanleitung

Der quantitative Umfang zum Erwerb der erforderlichen berufspädagogischen Zusatzqualifikation zur Praxisanleitung im Rahmen der Pflegeberufereform wurde um 100 Stunden erhöht und umfasst nun mindestens 300 Stunden (vgl. § 4 Abs. 3 PflAPrV). Als weitere Voraussetzung ist eine dem PflBG entsprechende pflegerische Berufsausbildung erforderlich sowie eine einjährige Berufserfahrung, die „im jeweiligen Einsatzbereich erworben worden sein“ (§ 4 Abs. 2 PflAPrV) sollte. Ebenfalls neu

6 Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers (Altenpflege-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung – AltPflAPrV) vom 26.11.2002 (BGBl. I S. 4418, 4429); zuletzt geändert durch Artikel 15 G. v. 15.08.2019 (BGBl. I S. 1307); aufgehoben durch § 62 V. v. 02.10.2018 (BGBl. I S. 1572).

7 Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege (Krankenpflegegesetz – KrPflG) vom 16.07.2003 (BGBl. I S. 1442); zuletzt geändert durch Artikel 12 G. v. 15.08.2019 (BGBl. I S. 1307); aufgehoben durch Artikel 15 G. v. 17.07.2017 (BGBl. I S. 2581).

8 Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege (KrPflAPrV) vom 10.11.2003 (BGBl. I S. 2263); zuletzt geändert durch Artikel 13 G. v. 15.08.2019 (BGBl. I S. 1307); aufgehoben durch § 62 V. v. 02.10.2018 (BGBl. I S. 1572).

ist eine jährliche, insbesondere berufspädagogische Fortbildungsverpflichtung für alle Praxisanleiter:innen im Umfang von mindestens 24 Stunden (vgl. § 4 Abs. 3 PflAPrV).

Während im Kontext der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) mit dem Rahmenplan Empfehlungen für die Ausbildung der Ausbilder:innen vorhanden sind, die allerdings mit einem Umfang von 115 Stunden nicht an die Weiterbildung zur Praxisanleitung heranreichen (vgl. BIBB 2023), ist die inhaltliche Ausgestaltung der Weiterbildung für Praxisanleitende nach dem PflBG selbst nicht näher differenziert; es existieren Empfehlungen, bspw. von der Deutschen Krankenhausgesellschaft (DKG; vgl. DKG 2022), oder landesspezifische Weiterbildungsverordnungen, welche sich aus inhaltlicher Perspektive und mit Blick auf den Kompetenzerwerb in deutlichem Maße unterscheiden (vgl. Tschupke & Meyer 2020, S. 30). Die Dokumentenanalysen der Ordnungsmittel im Rahmen der Projekte *career@care* und *career@carePLUS* ergaben, dass in fünf der 16 Bundesländer keinerlei gesetzliche Regelungen zur Ausgestaltung der Weiterbildung vorliegen. In weiteren fünf Bundesländern wurden Handlungskompetenzen formuliert und in zwei Bundesländern spezifische Lernergebnisse konkretisiert. In der Ausgestaltung der verpflichtenden 300 Stunden der Weiterbildung zur Praxisanleitung existieren Unterschiede im Hinblick auf verpflichtende Hospitationen (16 bis 30 Std.) sowie Selbst- und E-Learning-Anteile. In Rheinland-Pfalz und Sachsen sind weiterführende Hinweise in Form von Rahmencurricula gegeben. In den Bundesländern, in denen keine eigene Weiterbildungsordnung vorliegt, bietet bspw. die Empfehlung für die Weiterbildung zur Praxisanleitung der DKG Anhaltspunkte für die formale und inhaltliche Ausgestaltung der Weiterbildung (vgl. DKG 2022). Dabei gilt jedoch zu beachten, dass die DKG als Krankenhausträgerverband in erster Linie Krankenhäuser als praktischen Lernort betrachtet, was sich stellenweise auch in besagter Empfehlung widerspiegelt (vgl. ebd.).

Wie die Analysen zeigten, sind in den meisten Weiterbildungsordnungen die Neuerungen, die sich durch das PflBG ergeben und kennzeichnend für die Reform der Ausbildung sind, noch nicht umfassend integriert. Während Themen aus der Pflegepädagogik und -didaktik, rechtliche Grundlagen, ethische und pflegewissenschaftliche Themen sowie Aspekte der Kommunikation und Konfliktlösung vorgegeben sind, werden bspw. die vorbehaltenen Tätigkeiten bzw. eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Pflegeprozess aktuell ansatzweise nur in vier Ordnungsmitteln verpflichtend gefordert. In den beiden Regelwerken, die konkrete Lernergebnisse formulieren, finden sie aktuell keine Berücksichtigung. Die Diversität an Vorgaben existiert auch im Hinblick auf die verpflichtenden jährlichen Fortbildungen für Praxisanleiter:innen. Eigene Recherchen haben gezeigt, dass es zur Ausgestaltung der jährlich nachzuweisenden Fortbildungen in den Bundesländern ebenfalls unterschiedliche Richtlinien gibt. So sind diese teilweise in fachwissenschaftliche und berufspädagogische Anteile mit teils je unterschiedlicher Gewichtung gegliedert (vgl. bspw. LAGeSo Berlin 2022; Landespflegekammer Rheinland-Pfalz o. J.; SHIBB 2018; Sozialministerium Baden-Württemberg 2023).

Insgesamt kann den verpflichtenden Fort- und Weiterbildungen für Praxisanleiter:innen eine Alleinstellung im Vergleich mit den Weiterbildungsanforderungen für

Ausbilder:innen in den dualen Ausbildungen bescheinigt werden (vgl. Schlosser 2022, S. 26). Dennoch ziehen die fehlenden Rahmenvorgaben Unklarheiten nach sich, bspw. welche Kompetenzen erworben werden sollen. Anspruch und Ausgestaltung sind von landesspezifischen Vorgaben und besonders den Bildungsträgern abhängig. Darüber hinaus wird diskutiert, ob die Weiterbildung aufgrund der geforderten wissenschaftlichen Kompetenzen an Hochschulen zu verorten wäre (vgl. Tschupke & Meyer 2020, S. 29 f.).

4 Die Praxis

Befunde der BENP belegen, dass sich das Tätigkeitsfeld von Praxisanleiter:innen im Zuge der neuen Pflegeausbildung erweitert hat. Im Kontext des erweiterten Tätigkeitsfeldes sind sie auf mehreren Handlungsebenen eingebunden – der operativen Handlungsebene und der Organisations-, Planungs- und Entwicklungsebene (vgl. Reiber 2024; Reiber, Tsarouha & Rebmann 2022, S. 33). Praxisanleiter:innen können einrichtungsspezifisch unterschiedlich in sich ausdifferenzierenden Strukturen verortet und mit unterschiedlichen Aufgaben betraut sein (vgl. Tsarouha, Krause-Zenß, Greißl et al. 2023, S. 108 f.). Auf der Organisations-, Planungs- und Entwicklungsebene erfüllen Praxisanleiter:innen Aufgaben des Personalmanagements, der Einsatzplanung und der Dienstplangestaltung für die Auszubildenden und sind verantwortlich für die Erarbeitung von Ausbildungskonzepten, einrichtungsinterner Curricula und Arbeits- und Lernaufgaben (vgl. ebd., S. 110 f.). Hierzu stehen sie idealerweise im engen Austausch mit den kooperierenden Pflegeschulen und Praxispartnern. Gleichzeitig wirken sie bestenfalls an der Gestaltung direkt praxis- und anleitungsrelevanter Bestandteile des schulinternen Curriculums der Pflegeschule mit (vgl. Braun, Muratore & Palatschek 2024, S. 61). Bereits vor der Einführung der Generalistik waren mancherorts Praxisanleiter:innen mit den Aufgaben betraut, Ausbildungskonzepte, einrichtungsinterne Curricula und Lernaufgaben zu entwickeln, jedoch stellen diese als neuer regelhafter Tätigkeitsbestandteil für viele neue Aufgaben dar. Auf der operativen Ebene wird die konsequente Kompetenzorientierung als Leitmaxime und -prinzip der neuen Ausbildung von Praxisanleiter:innen als neue Herausforderung wahrgenommen, weil Anleitung nun mehr bedeutet als das korrekte Zeigen von und das Heranführen an die selbstständige Durchführung einer Technik. Vielmehr geht es darum, Techniken und Abläufe in eine vollständige Handlung im Sinne des Pflegeprozesses zu integrieren (vgl. Reiber, Tsarouha & Rebmann 2022, S. 32 f.). Auch wenn der Kompetenzbegriff bereits seit den beiden letzten Berufegesetzen eingeführt ist, wird das Prinzip der Kompetenzorientierung in dieser konsequenten Anwendung und Umsetzung als neu und anspruchsvoll erlebt (vgl. Reiber, Rölle & Winter et al. 2024, S. 180 ff.), was sich insb. auch bei der Beurteilung nach Kompetenzbereichen zeigt (vgl. Tsarouha, Krause-Zenß, Greißl et al. 2023, S. 112). Daneben ist es aufgrund der breiten Ausrichtung der neuen Pflegeausbildung notwendig, die Spezifika des eigenen Versorgungs- und Fachbereichs und dessen inhärente Pflegeprinzipien sowie spezifische pflegerische

Aufgaben von Grund auf zu vermitteln. Arbeits- und Lernaufgaben sollen berufliche Schlüssel-situationen integrieren. In der konkreten Anleitung ist darüber hinaus die individuelle Situation der zu pflegenden Menschen zu berücksichtigen. Gleichzeitig ist sie an den Bedürfnissen der einzelnen Auszubildenden und den spezifischen Möglichkeiten/Bedingungen der jeweiligen Praxiseinrichtung auszurichten. Lehr- und Lerngelegenheiten werden von den Praxisanleiter:innen vor Ort geprägt und gestaltet. Insgesamt lassen sich die Entwicklungen als Prozess der Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege lesen (vgl. Reiber 2024a, S. 70 f.).

Analog dazu tritt im Rahmen der BENP die Bedeutsamkeit von Fort- und Weiterbildungsangeboten hervor, um eine inhaltlich anspruchsvolle Praxisanleitung zu gestalten. Ableitbare und gewünschte Kernthemen der Weiterbildung sind die Kompetenz- und Handlungsorientierung als leitendes Ausbildungsprinzip sowie die didaktische Umsetzung dieses Prinzips (z. B. das Arbeiten mit Fallbeispielen). Hinsichtlich der jährlichen Pflichtfortbildungen werden berufspädagogische – insbesondere didaktisch-methodische – Inhalte als wichtig betont (vgl. Großmann, Wochnik, Reiber et al. 2023, S. 128, 131).

Praxisanleiter:innen befinden sich aufgrund des anhaltenden Fachkräftemangels in einem Spannungsfeld zwischen Ausbildungsauftrag und der Bewältigung der alltäglichen Arbeitsabläufe im Rahmen der pflegerischen Versorgung (vgl. Reiber 2024a, S. 68; Mohr, Riedlinger & Reiber 2022, S. 231 ff.; Schlosser 2022, S. 120 ff.). Als eine der zentralen Maßnahmen der Fachkräftesicherung ist die Ausbildung selbst geprägt durch den Fachkräftemangel, der die Pflegebranche seit Jahren beschäftigt. Diesen bekommen die Praxisanleiter:innen und Auszubildenden in ihrem Ausbildungsalltag deutlich zu spüren. Um bestehende Personallücken zu füllen, müssen Praxisanleiter:innen häufig in der pflegerischen Versorgung einspringen und Auszubildenden werden Hilfstätigkeiten übertragen (vgl. Mohr, Riedlinger & Reiber 2022, S. 231). So berichten im aktuellen Ausbildungsreport der Gewerkschaft ver.di (2022) nur 35,5 Prozent der Auszubildenden, den gesetzlich geforderten Anteil an geplanter Praxisanleitung von zehn Prozent der praktischen Ausbildungszeit (vgl. § 6 Abs. 3 PflBG) erhalten zu haben. Mehr als 43 Prozent geben an, dass die gesetzliche Vorgabe lediglich „auf dem Papier“ (ver.di 2022, S. 29) eingehalten wurde (vgl. ebd.). Ein weiteres Dilemma bringt die Diskrepanz zwischen der Vermittlung idealtypischen Handelns und der Alltagspraktiken, die durch den Fachkräftemangel geprägt und tendenziell der Aufrechterhaltung organisationaler Abläufe untergeordnet sind (vgl. Mohr, Riedlinger & Reiber 2022, S. 235), mit sich (vgl. Reiber 2024a, S. 68). Das kann dazu führen, dass Praxisanleitende im Arbeitsalltag eine Rollendiffusität (vgl. Schlosser 2022, S. 133 f.) erleben, da sie ihre Tätigkeit als Ausbilder:in und ihre Tätigkeit als Pflegefachperson miteinander vereinbaren müssen.

5 Fazit und Ausblick

Der mit der Pflegeberufereform gestiegene Anspruch an das betriebliche Bildungspersonal und Auszubildende spiegelt sich bislang kaum in den rechtlichen Vorgaben und den vorhandenen Empfehlungen für die Weiterbildung zur Praxisanleitung wider. Im Hinblick auf die landesspezifischen Vorgaben ist sowohl für die Weiterbildung als auch für die verpflichtenden jährlichen Fortbildungen für Praxisanleiter:innen eine Anpassung, Vereinheitlichung und angemessene Ausdifferenzierung zu fordern, die die Bundesgesetze und die aktuellen Erkenntnisse aus dem Forschungsprogramm des BIBB einbeziehen. Die Wünsche und Anforderungen von Praxisanleiter:innen an Fort- und Weiterbildungsangebote sind zu berücksichtigen, wie bspw. eine umfassende Thematisierung der Kompetenz- und Handlungsorientierung der Pflegeausbildung sowie ihre methodisch-didaktische Umsetzung. Daneben sind die für die neuen Tätigkeitsfelder erforderlichen Kompetenzen unter Berücksichtigung „berufspädagogischer, fachlicher und fachdidaktischer Inhalte“ (Reiber, Tsarouha & Rebmann 2022, S. 34) zu definieren und an den Kernkompetenzen von Pflegefachpersonen auszurichten, die sich in den vorbehaltenen Tätigkeiten und dem Pflegeprozess als berufsspezifische Arbeitsmethode widerspiegeln. Die Verantwortung für die Erstellung einer Weiterbildungsordnung und von Vorgaben für Weiterbildungsträger kann an die Pflegeberufekammern übertragen werden, gleiches gilt für die Regelung der verpflichtenden jährlichen Fortbildungen. Das garantiert, dass die Vorgaben durch die eigene Berufsgruppe entwickelt und verabschiedet werden und länderübergreifend systematisiert werden können. Aus diesem Grund ist die Einrichtung von Pflegeberufekammern zu unterstützen.

Curricula für Weiter- und Fortbildungen für das betriebliche Bildungspersonal müssen die konsequente Umsetzung des Prinzips der Kompetenzorientierung der Pflegeausbildung abbilden. Die nachhängende Anpassung und Aktualisierung der gesetzlichen Vorgaben hat zur Konsequenz, dass es von den einzelnen Weiterbildungseinrichtungen abhängig ist, ob und in welchem Maße die aktuellen Bildungsgänge das neue Berufsprofil, die neue Ausbildungsphilosophie, das Prinzip der Kompetenzorientierung sowie Inhalte und Kompetenzen der PflAPrV bereits integrieren. Dabei wird eine weitere Besonderheit der Pflegeberufe bedeutsam: Weiterbildungseinrichtungen weisen in ihrer Vielfalt eine enorme Heterogenität und Diffusität auf. Weiterbildungen sind zwar oftmals modularisiert, hinsichtlich der Kompetenzorientierung und professionstheoretischer Fundierung gibt es jedoch große Unterschiede, wie anhand einer Analyse fachspezifischer Weiterbildungen aufgezeigt wurde (vgl. Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung 2017, S. 8).

Neue Tätigkeitsfelder machen – neben angepassten Bildungsangeboten (vgl. Reiber, Tsarouha & Rebmann 2022, S. 34) – auch Veränderungen im Arbeitsumfeld und eine neu justierte Einbettung in Prozesse und Strukturen erforderlich. Auf betrieblicher Ebene kann – nicht nur im Hinblick auf die Pflegeausbildung – mittels einer Ausbildungsstrategie, die operationalisiert in alle Ebenen der Betriebe hineinwirkt, ein Bewusstsein für die Belange der Auszubildenden und Auszubildenden und ein lernför-

derliches Klima geschaffen werden (vgl. Reiber & Mohr 2024, S. 430 ff.; Mohr et al. 2021). Dies bezieht sich einerseits sowohl auf die geplanten Anleitungen als auch auf den Anteil der übrigen 90 Prozent der praktischen Ausbildung, der durch situative Anleitungssituationen gekennzeichnet ist (vgl. Klein, Peters, Garcia González et al. 2021, S. 15, 17) und möglicherweise für die berufliche Sozialisation der Auszubildenden noch bedeutsamer ist als die immer auch ein wenig artifiziell anmutende Praxisanleitung (vgl. Mohr, Riedlinger & Reiber 2022, S. 221). Andererseits wird deutlich, dass Ausbildung nicht nur eine zentrale Strategie der Fachkräftesicherung ist, sondern welcher Rahmenbedingungen es betriebsintern bedarf, damit Praxisanleiter:innen sich in ihrer jeweiligen Rolle als handlungswirksam erleben.

Durch die Zusammenführung von bisher drei getrennten Ausbildungen zu einer generalistisch ausgerichteten Pflegeausbildung wurde diese zum am häufigsten ergriffenen Ausbildungsberuf in Deutschland. Die Anzahl der ausbildenden Betriebe in der Pflegebranche ist überdurchschnittlich hoch. Die Verantwortung von Praxisanleiter:innen für die Pflegeausbildung ist von besonderer Bedeutung, da sie Schlüsselpersonen für die Verknüpfung theoretischer Inhalte und praktischer Tätigkeit darstellen. Praxisanleitung hat im Zuge der Pflegeberufereform eine Aufwertung erfahren. Die Bedeutung einer hochwertigen praktischen Ausbildung in der Vermittlung praktischer Handlungskompetenzen im Rahmen arbeitsgebundenen Lernens wurde erkannt.

Damit Praxisanleitung wirksam wird, sind jedoch auch die Rahmenbedingungen so abzustecken, dass Praxisanleiter:innen über die erforderlichen (Zeit-)Ressourcen verfügen und Unterstützung durch das betriebliche Management erhalten. Der zeitliche Zuschnitt der betrieblichen Funktion *Praxisanleitung* sollte das umfassendere Tätigkeitsspektrum angemessen abbilden. Die rechtliche Sonderstellung der Pflegeberufe außerhalb des BBiG bedingt ebenfalls eine rechtliche Sonderstellung der Fort- und Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals in der Pflege; hier gibt es Regelungsbedarf. Dabei sind insbesondere die konsequente Kompetenzorientierung der neuen Pflegeausbildung und konzeptionelle, koordinierende und administrativ-organisatorische Aspekte der beruflichen Bildungspraxis zu berücksichtigen.

Literatur

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Baethge, M. (2008). Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, 541–599. Reinbek: Rowohlt.
- BIBB Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (2023). *Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen*. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA135.pdf> (Zugriff am: 25.07.2023).

- Braun, J., Muratore, F. & Palatschek, K. (2024). Lern- und Arbeitsaufgaben als Instrument zur Lernortkooperation in der Pflegeausbildung. In R. Brüche & W. von Gahlen-Hoops (Hg.), *Handbuch Pflegedidaktik II: Pflegedidaktisch denken*, 51–67. Bielefeld: transcript.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2022). *Ausbildungssoffensive Pflege (2019–2023). Zweiter Bericht*. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/205226/c027c13b94c48d20ad64b5a4136b5448/ausbildungssoffensive-pflege-zweiter-bericht-2019-2023-data.pdf> (Zugriff am: 20.06.2023).
- DKG Deutsche Krankenhausgesellschaft (Hg.) (2022). *DKG-Empfehlung für die Weiterbildung zur Praxisanleitung*. Verfügbar unter <https://www.dkgev.de/themen/personalweiterbildung/aus-und-weiterbildung-von-pflegeberufen/praxisanleitung/> (Zugriff am: 16.06.2023).
- Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung (Hg.) (2017). *Systematik von Fort- und Weiterbildungen der professionellen Pflege in Deutschland*. Verfügbar unter www.rotkreuzschwestern.de/content/8-politik-position/3-deutscher-pflegerat/4-weitere-informationen-und-downloads/projektbericht-_dbr_dip_vorstudie_2017_10_05-2.pdf (Zugriff am: 20.03.2023).
- Friese, M. (2018). Berufliche und akademische Ausbildung für Care Berufe. Überblick und fachübergreifende Perspektiven der Professionalisierung. In M. Friese (Hg.), *Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung*, 17–44. Bielefeld: wbv Publikation.
- Großmann, D., Wochnik, M., Reiber, K., Reuschenbach, B. & Olden, D. (2023). Intendierte und realisierte Umsetzung der generalistischen Pflegeausbildung am Beispiel der Praxisanleitung. Eine Triangulation von Zwischenergebnissen der Begleitforschung. In K. Kögler, V. Herkner & H. Kremer (Hg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2023*, 120–140. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. DOI: 10.2307/jj.7418738.10.
- Hofrath, C., Peters, M. & Dorin, L. (2021). *Aufbau und Erprobung eines Monitorings zur Umsetzung der Pflegeausbildungen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Jürgensen, A. & Dauer, B. (2021). *Handreichung für die Pflegeausbildung am Lernort Praxis*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Klein, Z., Peters, M., Garcia González, D. & Dauer, B. (2021). *Empfehlungen für Praxisanleitende im Rahmen der Pflegeausbildung nach dem Pflegeberufegesetz (PflBG). Fachworkshop-Empfehlungen zur Umsetzung in der Praxis*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Landespflegekammer Rheinland-Pfalz (o. J.). *Empfehlung der Landespflegekammer Rheinland-Pfalz für die jährliche Fortbildung von Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern für die Ausbildung in den Pflegeberufen nach §4 Abs. 4 der Landesverordnung zur Ausführung ausbildungs- und prüfungsrechtlicher Vorschriften des Pflegeberuferechtes (PflBAPAVO) vom 16. April 2021*. Verfügbar unter https://www.pflegekammer-rlp.de/index.php/pflege-als-beruf.html?file=files/pflegekammer/images/downloads/satzungen%20und%20ordnungen/Weiterbildung_dateien/Empfehlung%20Fortbildung%20der%20Praxisanleiterinnen_2023.pdf (Zugriff am: 20.03.2023).
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mohr, J., Riedlinger, I. & Reiber, K. (2022). Die berufspraktische Pflegeausbildung unter dem Blickwinkel beruflicher Identitätsbildung. In U. Weyland & K. Reiber (Hg.), *Professionalisierung der Gesundheitsberufe. Berufliche und hochschulische Bildung im Spiegel aktueller Forschung, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Beiheft 33*, 215–241. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Mohr, J., Schwarzer, G., Hofmann, N. & Reiber, K. (2021). Das Fundament einer gelingenden Ausbildungspraxis in der Pflegeausbildung. *DENK-doch-MAL.de*, (1). Verfügbar unter <https://denk-doch-mal.de/jutta-mohr-gabriele-schwarzer-nicola-hofmann-karin-reiber-das-fundament-einer-gelingenden-ausbildungspraxis-in-der-pflegeausbildung/> (Zugriff am: 20.06.2023).
- Reiber, K. (2024a). Berufsbildung in den Care-Berufen im Kontext von Professionalisierung. In J. Schütz & U. Elsholz (Hg.), *Perspektiven auf Professionalisierung in Beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung*, 65–77. Bielefeld: wbv Publikation.
- Reiber, K. (2024b). Gegenwärtige Aktivitäten und Entwicklungen im Pflegebereich. In G. Spöttl & M. Tärre (Hg.), *Didaktiken der beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung – Rückblick, Bestandsaufnahme und Perspektiven*, 65–75. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Reiber, K. & Friese, M. (2022). Das Schulberufssystem im Kontext des Berufsbildungssystems – Entwicklungslinien und -perspektiven der Care-Berufe. In M. Eckelt, T. J. Ketschau, J. Klassen, J. Schauer, J. K. Schmees & C. Steib (Hg.), *Berufsbildungspolitik. Strukturen, Krise, Perspektiven*, 57–68. Bielefeld: wbv Publikation.
- Reiber, K. & Mohr, J. (2024). Betriebliche Bildungsarchitekturen für Berufliche Bildung der Domäne Pflege – Strukturen, Prozesse und lernförderliches Klima. In R. Brühe & W. von Gahlen-Hoops (Hg.), *Handbuch Pflegedidaktik II: Pflegedidaktisch denken*, 425–435. Bielefeld: transcript.
- Reiber, P., Rölle, A., Winter, M. H.-J. & Reiber, K. (2024). Kompetenzorientierung reloaded – jetzt aber wirklich!? In K. Reiber, J. Mohr, M. Evans-Borchers & M. Peters (Hg.), *Fachkräftesicherung, Versorgungsqualität und Karrieren in der Pflege: Forschung zur beruflichen Bildung im Lebenslauf*, S. 177–193. Bielefeld: wbv Publikation.
- Reiber, K., Tsarouha, E. & Reibmann, M. (2022). Erweiterte Tätigkeitsprofile für das betriebliche Bildungspersonal in den neuen Pflegeausbildungen. Implikationen für Kompetenzprofile und Qualifikationsanforderungen. *BWP*, 51(4), 30–34.

- Schlosser, D. (2022). *Die Praxisanleitung in der Pflegeausbildung gestalten. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rollenklarheit und Rollendiffusität*. Münster: Waxmann.
- Sozialministerium Baden-Württemberg (2023). *Aktuelle Informationen zur Praxisanleitung nach dem PflBG (Stand März 2023)*. Verfügbar unter https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Gesundheits_Pflegeberufe/Informationsblatt_Praxisanleitung.pdf (Zugriff am: 20.03.2023).
- Tsarouha, E., Krause-Zenß, A., Greißl, K. & Reiber, K. (2023). Ambivalenzen und Herausforderungen für die Praxisanleitung in der generalistischen Pflegeausbildung. In K. Kögler, V. Herkner & H. Kremer (Hg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2023*, 104–119. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. DOI: 10.2307/jj.7418738.9.
- Tschupke, S. & Meyer, I. (2020). Professionalisierung von Praxisanleitenden in der Pflege. Ein Fall für die wissenschaftliche Weiterbildung?! *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (2), 27–33.
- ver.di (2022). *Ausbildungsreport Pflegeberufe 2021*. Verfügbar unter https://gesundheit-soziales-bildung.verdi.de/++file++6347da65633e1ac561cb8116/download/V-FB3_010_Ausbildungsreport_2022_RZ_ab_screen.pdf (Zugriff am: 07.08.2023).
- Wollnik, T. (2012). Reglementierte Berufe – Grundlagen, Formen und Bedeutung. *BWP*, 41(6), 53–54.

Herausforderungen in der Qualifizierung für praxisanleitende Personen in der Pflege – Quo vadis?

ROSWITHA ERTL-SCHMUCK & LUCIE STRAUß

Abstract

Der vorliegende Beitrag beleuchtet die Herausforderungen und den aktuellen Stand in der Qualifizierung von Praxisanleitenden in der Pflege. Angesichts der Reform des Pflegeberufgesetzes (PflBG) im Jahr 2017 und der damit einhergehenden Vereinheitlichung der Pflegeausbildung stehen Praxisanleitende sowie Lehrende in der Weiterbildung zur Praxisanleitung vor neuen Anforderungen. Im Hinblick darauf wird nachfolgend das Projekt „Berufspädagogisch-Didaktische Qualifizierungsinitiative für praxisanleitendes Personal in Gesundheitsfachberufen“ (BEDiQUAPP) und das daraus entwickelte, kompetenzorientierte Weiterbildungskonzept für Praxisanleitende vorgestellt. Das Modellprojekt „Beratungsstelle Pflegeausbildung Sachsen“ ergänzt den Beitrag mit exemplarischen Ergebnissen aus der Begleitstudie „ErfahrungsRaum praktische Pflegeausbildung“ (ERPP-Studie 2023). Insgesamt steht die Qualifizierung für Praxisanleitende vor wichtigen Weiterentwicklungen und Anpassungen, um der generalistischen Pflegeausbildung gerecht zu werden.

This article sheds light on the challenges and current status of the qualification of practical instructors in nursing. In view of the reform of the Nursing Professions Act (PflBG) in 2017 and the associated standardisation of nursing training, practice instructors and teachers in further training for practice guidance are facing new challenges. With this in mind, the project 'Vocational pedagogical-didactic qualification initiative for practice instructors in healthcare professions' (BEDiQUAPP) and the competence-oriented further training concept for practice instructors developed from it are presented below. The model project 'Beratungsstelle Pflegeausbildung Sachsen' complements the article with exemplary results from the accompanying study 'ErfahrungsRaum praktische Pflegeausbildung' (ERPP Study 2023). Overall, the qualification of practical instructors is facing important further developments and adjustments in order to do justice to generalist nursing training.

1 Standortbestimmung der Praxisanleitung im Berufsfeld Pflege

Nach wie vor sind die Ausbildungen in den Gesundheitsfachberufen – mit wenigen Ausnahmen – nicht im dualen Berufsbildungssystem angesiedelt. Diese unterschiedliche Verortung im Berufsbildungssystem hat u. a. auch Auswirkungen auf die Qualifizierung von Praxisanleitenden in den Berufsfeldern Gesundheit und Pflege. Die im Berufsbildungsgesetz (BBiG) vorgeschriebenen Mindestmaßstäbe für die fachliche Eignung der Ausbilder:innen in den Betrieben finden für diese Ausbildungsgänge keine Anwendung.¹ Mit dem im Jahr 2020 in Kraft getretenen Pflegeberufegesetz (PflBG) und der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Pflegeberufe (PflAPrV) werden jedoch – zumindest für das Berufsfeld Pflege – Weichen gesetzt, die Ausbildung am Lernort berufsbildende Schule und am Lernort Betrieb nach bundeseinheitlichen Rahmenplänen zu gestalten, um einen Beitrag zur Vereinheitlichung der Pflegeausbildung zu leisten und eine qualitativ hochwertige Ausbildung zu sichern (vgl. Fachkommission 2020). Erstmals wurde vom Gesetzgeber eine Fachkommission eingesetzt, um Empfehlungen für bundesweite Rahmenpläne zu erstellen. Diese beziehen sich auf einen Rahmenlehrplan für den theoretischen und praktischen Unterricht an den Pflegeschulen und auf Rahmenausbildungspläne für die praktische Ausbildung in den verschiedenen Ausbildungseinsätzen (PflBG, § 53). Neu sind eine generalistische Ausrichtung der dreijährigen Pflegeausbildung² und die gesetzliche Regelung vorbehaltener Aufgaben mit umfassender Pflegeprozessverantwortung sowie die Qualifizierungsmöglichkeit der Absolvierung eines primärqualifizierenden Pflegestudiums. Somit wurden die Vorgaben für die Struktur der schulischen und praktischen Ausbildung geändert mit dem Ziel, die Qualität und die Attraktivität des Pflegeberufes zu stärken (vgl. Walter & Ertl-Schmuck 2020).

Mit diesen Ordnungsmitteln gehen auch neue curriculare Strukturen und erweiterte Anforderungen für die Ausgestaltung der Weiterbildungscurricula für Praxisanleitung und deren curricular-didaktische Umsetzung einher. Damit verbunden sind Transformationsprozesse für die Praxisanleitenden und deren Qualifizierung. Hervorzuheben ist die Kompetenz- und Situationsorientierung als Grundlage für die curriculare Struktur der Weiterbildungsmodule, damit praxisanleitende Personen die Auszubildenden kompetenzorientiert begleiten können. Mit den neuen gesetzlichen Regelungen erfolgte für die Weiterbildung zur Praxisanleitung eine Stundenerhöhung von 200 auf 300 Stunden sowie eine Fortbildungspflicht von jährlich mindestens 24 Stunden (PflAPrV, § 4 Abs. 3). Auch legen die gesetzlichen Vorgaben 10 Prozent Praxisanleitungen pro Einsatz und auszubildender Person fest (PflBG, § 6 Abs. 3). Allerdings enthalten diese Vorgaben keine Zeitangaben für die Vor- und Nachbereitung der Anlei-

1 Hier wäre jedoch zu prüfen, ob diese Mindestmaßstäbe für eine berufspädagogische Qualifizierung ausreichend sind.

2 Die generalistische Pflegeausbildung führt die drei bislang getrennten Abschlüsse Altenpflege, Gesundheits- und Krankenpflege sowie Gesundheits- und Kinderkrankenpflege zusammen. Die neue Berufsbezeichnung ist Pflegefachfrau/Pflegefachmann. Allerdings sind Ausnahmen im letzten Ausbildungsdrittel vorgesehen, in denen die Möglichkeit besteht, Abschlüsse in der Altenpflege, Gesundheits- und Krankenpflege und Gesundheits- und Kinderkrankenpflege zu erwerben.

tungen, Mitgestaltung der Lernortkooperation und administrativen Tätigkeiten. Ebenso fehlen Angaben zur Qualität der Weiterbildung zur Praxisanleitung. Die Konzeption der Weiterbildungsverordnungen zur Praxisanleitung bleibt Ländersache und die curriculare Ausgestaltung obliegt den jeweiligen Bildungsinstitutionen, die diese Weiterbildung anbieten. Eine ländervergleichende Analyse von Weiterbildungsverordnungen zeigt, wie sehr sich diese in ihren Strukturen unterscheiden und eine konsequente Umsetzung des curricularen Situationsprinzips ist nur in Ansätzen erkennbar (vgl. Ertl-Schmuck et al. 2021). Auf Bundesebene liegt bislang kein Rahmenlehrplan zur Qualifizierung der Praxisanleitung vor. Inwieweit sich die Anforderungen, die mit dem Rahmenausbildungsplan an praxisanleitende Personen gestellt werden, in den jeweiligen Weiterbildungscurricula wiederfinden, ist ein Forschungsdesiderat.

Damit Praxisanleitende die Anforderungen, die mit der Pflegereform einhergehen, bewältigen können, bedarf es jedoch auch in der Weiterbildung zur Praxisanleitung der curricularen Neuanpassung. Gefordert wird eine Qualifizierung der Praxisanleitenden, in der ihre berufspädagogische Kompetenz gestärkt und diese befähigt werden, das Lernen im Arbeitsprozess nach aktuellen berufspädagogischen und pflegedidaktischen Erkenntnissen auszurichten (vgl. u. a. Darmann-Finck & Muths 2016). Darüber hinaus sind mit der Pflegereform und der Umsetzung der Rahmenpläne nicht nur enorme organisatorische Herausforderungen für die Träger der Weiterbildungseinrichtungen, sondern auch für die Träger der schulischen und die an der praktischen Ausbildung beteiligten Pflegeeinrichtungen entstanden.

Gleichzeitig bleibt der derzeitige Arbeitsmarkt im Pflegebereich durch eine fortwährende Differenz zwischen Personalbedarf und Personalangebot in Deutschland deutlich angespannt. Dies spiegelt sich auch in der Vertragsauflösungs- beziehungsweise Abbruchquote in der Pflegeausbildung wider. Zwar wurden in Sachsen im Jahr 2020 insgesamt 3.259 Ausbildungsverträge für die Pflegeausbildung abgeschlossen, jedoch sind davon bereits bis Ende Dezember 2020 5,5 Prozent wieder vorzeitig aufgelöst worden (Destatis, Statistisches Bundesamt 2021). Die Initiative „Pflegenot Deutschland“ geht von einer bundesweiten Abbruchquote von etwa 30 Prozent aus (Pflegenot Deutschland 2023). Durch die erschwerten Arbeitsbedingungen und den durch das Pflegeberufegesetz gestiegenen Stellenwert der praktischen Pflegeausbildung sehen sich Praxisanleitende, aber auch Auszubildende einer Doppelbelastung ausgesetzt.³

Vor dem Hintergrund dieser Problemlagen unterstützt das Sächsische Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt (SMS) die vielfältigen Transformationsprozesse, die mit der Umsetzung der Pflegereform verbunden sind, und fördert Projekte, deren ausgewählte Ergebnisse in diesem Beitrag fokussiert werden.

3 Praxisanleitende agieren zwischen ihren Rollen als Pflegefachperson und Praxisanleitende:r. Aber auch bei den Auszubildenden verschwimmen die Rollen zwischen Lernen und Arbeiten (vgl. Schlosser 2022, S. 125).

2 Das Projekt BEDiQUAPP

Das Förderprogramm „Berufspädagogisch-Didaktische Qualifizierungsinitiative für praxisanleitendes Personal in Gesundheitsfachberufen“ (BEDiQUAPP) war ein gemeinsames Projekt der Technischen Universität Dresden, Professur für Gesundheit und Pflege/Berufliche Didaktik, und dem Bildungsträger des Deutschen Roten Kreuzes (DRK) mit dem Standort Dresden. Das primäre Ziel bestand darin, ein Kompetenzprofil zur Qualifizierung von Praxisanleitenden zu entwickeln, um darüber ein modularisiertes, kompetenzorientiertes Weiterbildungskonzept zu erarbeiten, welches in einem Pilot-Weiterbildungskurs praktisch erprobt und evaluiert wird. Auf Grundlage dieser Zielsetzung soll die bestehende Sächsische Weiterbildungsverordnung für Gesundheitsfachberufe (SächsGfbWBVO) an aktuelle berufspädagogische Erkenntnisse angepasst werden, um die Reformprozesse der neuen gesetzlichen Regelungen zu unterstützen und eine adäquate Weiterbildung zur Praxisanleitung zu ermöglichen.

2.1 Ausgangslage

Unbestritten ist, dass das Lernen am Lernort Praxis eine hohe Bedeutung für die Entwicklung beruflichen Könnens hat (vgl. u. a. Bohrer 2013; Schlosser 2022). Die Praxisanleiter:innen nehmen in diesem Prozess eine bedeutsame Rolle ein und tragen für das Erreichen des Ausbildungsziels eine maßgebliche Verantwortung (vgl. Bundesverband Lehrende Gesundheits- und Sozialberufe 2020). Dennoch weist die Forschung zum Handlungsfeld Praxisanleitung erhebliche Lücken auf. Es fehlt eine umfassende Berufsfeldforschung, um das Handlungsfeld der Praxisanleitung empirisch zu erforschen und erforderliche Kompetenzen der Praxisanleiter:innen explizit herauszustellen. Es gibt zwar zahlreiche Studien, in denen Lerngegenstände für das Lernen in der Praxis empirisch erforscht und beschrieben werden und auch die Sicht der Auszubildenden und der Praxisanleiter:innen wird in den Blick genommen (vgl. u. a. Bohrer 2013; Fichtmüller & Walter 2007; Schlosser 2022), berufsfelddidaktisch untermauerte Curricula für die Weiterbildung zur Praxisanleitung gibt es aber bislang nicht. Auch fehlen Qualitätsstandards für das lehrende Personal in den jeweiligen Weiterbildungsinstitutionen, die eine Weiterbildung zur Praxisanleitung anbieten. Damit zeigt die Weiterbildung zur Praxisanleitung einen großen Entwicklungsbedarf auf. Genau hier setzt das BEDiQUAPP-Projekt an, das von November 2019 bis Dezember 2020 durchgeführt wurde. In Expertenworkshops wurden neben der Identifizierung von charakteristischen Handlungen und Aufgaben aus dem Handlungsfeld der Praxisanleitung ebenso erlebte Praxisanleitungssituationen über Tonbandträger aufgezeichnet sowie Bedarfe für die Weiterbildung und praktische Ausbildung ermittelt, um dem Handlungsfeld der Praxisanleiter:innen näher zu kommen.

2.2 Methodisches Vorgehen

Das Projekt beinhaltet drei Meilensteine, in denen sich die zugehörigen Arbeitspakete widerspiegeln. In Meilenstein I steht die Erfassung der Ist-Situation mit vier Arbeitspaketen im Fokus. Hier werden im ersten Arbeitspaket aktuelle Literatur und empiri-

sche Forschungsergebnisse analysiert und die Problemstellungen im Rahmen der Weiterbildung zur Praxisanleitung verdeutlicht. Das zweite und dritte Arbeitspaket beinhaltet die Sichtung und Analyse normativer Gesetze und Weiterbildungs(ver)ordnungen der Länder. Im vierten Arbeitspaket erfolgt die Planung, Durchführung und Auswertung der Expertenworkshops zur berufsfeldanalytischen Fundierung des Projekts. Die Ergebnisse des ersten Meilensteins bildeten die Voraussetzung zur Weiterarbeit im Meilenstein II. In diesem steht die Erstellung eines modularisierten und kompetenzorientierten Curriculums für die Weiterbildung zur Praxisanleitung im Fokus, in dem die neuen Anforderungen, die mit der Pflegereform verbunden sind, Eingang finden. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus den Workshops und des erarbeiteten theoretischen berufspädagogischen Begründungsrahmens werden Konstruktionsprinzipien, die für die neue Konzeption der Modulstruktur leitend sind, erarbeitet. Im Rahmen des dritten Meilensteins wird die Durchführung der modellhaften Pilotweiterbildung am DRK Bildungswerk Dresden beschrieben und die vorgenommene Evaluation vorgestellt.

In diesem Beitrag wird der Schwerpunkt auf *Meilenstein II* gelegt, anschließend werden Herausforderungen, die aus der Zusammenführung der Evaluationsergebnisse des praktisch erprobten Modellcurriculums aus *Meilenstein III* erkennbar sind, vorgestellt.

Meilenstein II: Zur empirischen Fundierung und zur Annäherung an das Handlungsfeld der Praxisanleiter:innen wurden vier Expertenworkshops mit jeweils einer eintägigen Dauer organisiert, in denen unterschiedliche Perspektiven in den Blick kamen. Workshop 1: Praktizierende Praxisanleiter:innen (n = 14), Workshop 2: Auszubildende (n = 14), Workshop 3: Teilnehmende, die sich aktuell in der Weiterbildung zur Praxisanleitung befanden (n = 18), und Workshop 4: Bildungspraktiker:innen, die in der Fort- und Weiterbildung zur Praxisanleitung als Lehrende tätig sind (n = 6). In Anlehnung an die berufswissenschaftliche Forschung (u. a. an Spöttl 2005) standen Experteninterviews im Fokus der jeweiligen Workshops. Aufgrund des engen Zeitrahmens wurden diese von den Teilnehmenden selbst in Kleingruppen durchgeführt. Bei diesem Vorgehen sind die eingeladenen Expertinnen und Experten nicht das zentrale Objekt der Untersuchung selbst, sondern sie sind Beteiligte der Prozesse, für die sich dieses Projekt interessiert. Mithilfe der gegenseitigen Experteninterviews⁴ kann das spezielle Wissen der Expertinnen und Experten über ihr Handeln und ihre Erfahrungen im Kontext der Praxisanleitung zugänglich gemacht werden. Die Interviews wurden über Tonbandträger aufgezeichnet, transkribiert und mittels des offenen Kodierens der Grounded Theory ausgewertet. Aufgrund der Rahmenbedingungen wurde nur der erste Schritt der Datenauswertung, das offene Kodieren, genutzt, um mithilfe der gewonnenen Codes zu charakteristischen Aufgaben und Handlungen des Arbeitsfeldes zu gelangen. Um diese aufzudecken, wurde der Inhalt mit W-Fragen aufgebrochen und hinterfragt. Gefragt wurde nach Phänomenen, Akteuren, Rollenmustern,

4 Da für die Teilnehmenden diese Interviews ungewohnt waren, wurden sie aufgefordert, mit folgender erzählstimulierenden Frage zu beginnen: Erzählen Sie eine aus Ihrer Sicht bedeutsame Anleitungssituation. Impulse für exmanente Nachfragen: Was war besonders herausfordernd, wie haben Sie die Situation und die Interaktion Praxisanleiter:in und Auszubildende:r erlebt? Welchen Einfluss hatten die Rahmenbedingungen?

räumlichen und zeitlichen Dimensionen, Begründungen, Indikatoren, Strategien und Konsequenzen. Neben abstrahierten Codes haben wir In-vivo-Codes aufgenommen, welche sich zum Teil in den später erstellten Modultiteln wiederfinden. Nach dem ersten offenen Kodiervorgang wurde nochmals selektiert, bis ein Code die relative Sättigung erreicht hat (vgl. Strübing 2014, S. 465 f.).

Meilenstein III: Sowohl die Lehrenden als auch die Weiterbildungsteilnehmer:innen erprobten erstmals ein modularisiertes und kompetenzorientiertes Curriculum für die Weiterbildung zur Praxisanleitung mit einer neuen Modulstruktur. Entsprechend wurden beide Gruppen befragt, um der Mehrperspektivität bezogen auf diesen Gegenstand gerecht zu werden.

- Die Lehrenden, welche die Weiterbildung didaktisch gestalten.
- Die Teilnehmer:innen der Weiterbildung im Modell-Lehrgang.

Bezüglich der Perspektive der Lehrenden galt es herauszufinden, ob die Vorgaben des Curriculums, d. h. die curricularen Konstruktionsprinzipien und didaktischen Empfehlungen, umgesetzt werden konnten und welche Auswirkungen die Umsetzung auf das Rollenverständnis und die Kompetenzentwicklung der Teilnehmer:innen hatten. Wie sich pädagogische Handlungskompetenz tatsächlich in beruflichen Anleitungssituationen zeigt, war nicht Gegenstand der vorliegenden Evaluation. Hier sind weitere Forschungen erforderlich. Die Ergebnisse der Evaluation sind ausschließlich auf die Durchführung des Modell-Lehrgangs bezogen und lassen keine Verallgemeinerung zu.

Für die Evaluation wurden im Mixed-Methods-Design qualitative und quantitative Daten über einen Fragebogen mit Items erhoben, welche auf einer Likert-Skala (trifft zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu – kann ich nicht beantworten) subjektiv beurteilt und mit offenen Fragen erweitert wurden. Die quantitativen Daten wurden deskriptiv ausgewertet und die Kategorisierung der qualitativen Daten erfolgte induktiv nach der Inhaltsanalyse von Mayring (2015). Die Lehrenden brachten ihre Einschätzungen in einem Gespräch zum Ausdruck. Die Gesamtergebnisse wurden in einer abschließenden virtuellen Konferenz (coronabedingt), bei welcher alle Ergebnisse sowie erste Überarbeitungen im Projektteam ausgetauscht wurden, besprochen. Darüber erfolgte die Revision des Curriculums.

2.3 Ergebnisse aus den Workshops

Aus den Analysen der Expertenworkshops konnten folgende sechs Aufgabenkomplexe der Praxisanleitung generiert werden:

- Ein professionelles Berufsverständnis als Praxisanleiter:in entwickeln
- Beziehungen individuell wahrnehmen und gestalten
- Die praktische Ausbildung planen und Anleitungssituationen vorbereiten, durchführen, evaluieren und Qualität sichern
- Prüfen und Bewerten
- Lernortkooperation mitgestalten
- Achtsam sein und verantwortungsvoll handeln

Diese Aufgabenkomplexe bilden zugleich die Module ab (1–6). Das Curriculum weist demnach eine Modularisierung zu sechs Modulen mit Angaben der Präsenzzeiten inklusive E-Learning-Anteile auf. Leitend für die Struktur der Module waren auf der Makroebene das curriculare Prinzip der Situationsorientierung unter Integration der Prinzipien der Wissenschafts- und der Persönlichkeitsorientierung auf der Mikroebene curriculärer Prozesse. Das Prinzip der Situationsorientierung erfordert eine andere Struktur der Weiterbildungsmodule als bislang. Nicht mehr die Fachsystematik steht im Vordergrund, sondern der Ausgangspunkt sind Situationen (Situationsprinzip), in denen exemplarisch Aufgaben und Handlungen der Praxisanleiter:innen in den Mittelpunkt rücken und eine differenzierte berufspädagogische Fundierung erfordern. Auch in den Rahmenplänen der Fachkommission für die Pflegeberufe (2020) ist das Situationsprinzip konsequent umgesetzt. Entsprechend spiegelt sich dieses Prinzip in den jeweiligen Modulen in mehrfacher Hinsicht auch in der Weiterbildung zur Praxisanleitung wider. (1) Der Konzeption der Module liegen typische und wiederkehrende Situationen der Praxisanleitung zugrunde, welche die Module strukturieren und im Modultitel zum Ausdruck gebracht werden. (2) Unter *Modulbeschreibung* werden die zugrunde gelegten Aufgaben und Handlungen soweit beschrieben, dass ihre Relevanz für die Praxisanleitung deutlich wird. (3) Die Inhalte der Module sind nach dem *Situationsprinzip* strukturiert, um eine *handlungssystematische* und *kompetenzorientierte* Weiterbildung zu unterstützen. Sie werden anhand der folgenden *Situationsmerkmale* geordnet: Handlungs- und Lernanlässe, Kontextbedingungen, Akteure, Erleben, Deuten und Verarbeiten sowie Handlungsoptionen. (4) Die Anregungen zur *methodischen Gestaltung* folgen ebenfalls dem Situationsprinzip. (5) Schließlich werden Vorschläge für *Prüfungsformate* gemacht, die sich auf das Handlungsfeld der Praxisanleiter:innen beziehen und *kompetenzorientiert* sind (vgl. Ertl-Schmuck et al. 2021).

Die beiden weiteren curricularen Prinzipien, das *Wissenschafts- und Persönlichkeitsprinzip*, bestimmen zwar nicht die Struktur der Weiterbildungsmodule, sind jedoch von Bedeutung, da die Situationen mit wissenschaftlichen Wissensbeständen (interdisziplinär) ausgedeutet werden. Anleitungsprozesse können nur dann verstanden werden, wenn diese unter verschiedenen Disziplinen gedeutet und in ihrem Zusammenhang begriffen werden. Das *Persönlichkeitsprinzip* konkretisiert sich in den Bildungszielen und kompetenzorientierten Zielen. In den Bildungszielen werden Widersprüche oder systembedingte Machtverhältnisse, die in Anleitungssituationen erlebt werden, beschrieben. Durch das Denken in Widersprüchen können erlebte systemimmanente Machtansprüche bewusst gemacht und angemessene Handlungsmöglichkeiten gefunden werden. Aber auch unreflektierte Routinen und Einstellungen können hinterfragt und revidiert oder weiterentwickelt werden (vgl. ebd.; Fachkommission 2020).

Erfreulich ist, dass diese sechs Module mit geringfügigen Änderungen in die SächsGfbWBVO aufgenommen wurden und seit März 2022 verpflichtend für die Weiterbildung zur Praxisanleitung im Freistaat Sachsen sind. Eine breite Dissemination der Ergebnisse konnte somit erfolgen.

2.4 Herausforderungen in der Erprobung des Modellcurriculums

In der Verschränkung der quantitativen und qualitativen Daten lassen sich folgende Herausforderungen, die insbesondere mit Blick auf die Umsetzung der Rahmenausbildungspläne bedeutsam sind, erkennen. Lern- und Bildungsprozesse mit authentischen Situationsbeschreibungen aus dem Handlungsfeld der Praxisanleitung zu gestalten, wird sowohl für die Lehrenden als auch für die Teilnehmenden als anspruchsvoll erlebt. Für die Teilnehmer:innen ($n = 21$) ist die Arbeit mit realen Handlungssituationen ungewohnt: „fiel schwer, Inhalte aus Text zu lesen, wurde mit Übung besser“ (M1/FB9).⁵ Diese Arbeit wird jedoch im Laufe der Weiterbildung positiv bewertet: „Handlungssituationen realistisch, könnte jederzeit in der Praxis so geschehen“ (M_6/FB1); „Arbeit mit realen Handlungssituationen hat gut gefallen, weil man im Unterricht so aus mehreren Perspektiven mehrere Informationen erarbeitet“ (M_3/FB14). Dennoch bleibt bei einer kleinen Anzahl von Teilnehmenden (4) über alle Modulevaluationen hinweg eine Ablehnung bestehen: „werde wohl nie damit zurechtkommen“ (M_5/FB11).

Aus Sicht der Lehrenden erfordern die damit verbundenen Niveauanforderungen, wie z. B. Deuten einer Situation, kritisches Hinterfragen, Analysieren, Reflektieren, Entwickeln, Planen und Bewerten, eine Auseinandersetzung mit Inhalten, die von den Teilnehmenden noch gar nicht gesehen werden können. Dennoch lassen sich – aus der Perspektive der beteiligten Lehrenden – Lehr-Lern-Prozesse mit realen Handlungssituationen praxisnah gestalten. Handlungssituationen ermöglichen eine Verknüpfung mit der unmittelbaren Arbeitswelt der Teilnehmer:innen, die deren mehrperspektivische Anforderungen und Spannungen wiedererkennen lässt. In diesem Zusammenhang konnten die Teilnehmer:innen eigene Lernbedarfe und erlebte Situationen zunehmend benennen und reflektieren. Diese Herangehensweise ermöglichte den Lehrenden, *nah* an den Bedarfen der Teilnehmer:innen zu bleiben. Dennoch bleiben die Deutung von Situationen aus verschiedenen Perspektiven sowie die Heranführung der Teilnehmenden an ein Denken, das in der Handlungslogik verbleibt und auch paradoxe berufliche Anforderungen in den Blick nimmt, eine Herausforderung.

Darüber hinaus wird deutlich, dass die zentrale Zielsetzung, die Erweiterung des Rollenverständnisses als Praxisanleiter:in, nach jedem Modul als eine Erweiterung erlebt wird, wie die folgenden Aussagen verdeutlichen: „Verständnis erweitert sich nach jedem Modul mehr und mehr, durch Modul 4 weiß ich, wie Anleitung richtig durchgeführt wird“ (M_4/FB10); „richtiges Reflektieren, was Azubis ebenfalls beherrschen sollten“ (M_6/FB1); „entwickelte eine andere Sichtweise [auf die Anleitung; Anmerk. d. Verf.]“ (M_6/FB5); „durch Arbeit mit Kompetenzbereichen und Methoden konnte PAL [Praxisanleitung; Anmerk. d. Verf.] aus anderem Blickwinkel betrachtet werden“ (M_4/FB1).

Nach Einschätzung der Lehrenden erweist sich die neue situationsorientiert gestaltete curriculare Struktur im Hinblick auf die Entwicklung einer berufspädagogi-

5 Die in Klammern gesetzten Abkürzungen beziehen sich auf die innerhalb des Projekts verwendeten Pseudonyme für die Teilnehmenden im Pilot-Weiterbildungskurs. M_1 = Modul 1 und FB steht für anonymisierten Fragebogen.

schen Handlungskompetenz als durchaus produktiv. Ein erweitertes Rollenverständnis kann zwar angebahnt werden, jedoch ist offen, ob in der knappen Zeit eine berufspädagogische Professionalität entwickelt werden kann. 300 Stunden Weiterbildung reichen kaum aus, um sich intensiv mit den komplexen Aufgaben der Praxisanleitung auseinanderzusetzen. Bei den Teilnehmenden werden die zeitlichen Ressourcen in allen Modulen zur Belastung. *Gesunderhaltung und Selbstfürsorge der Praxisanleiter:innen* sollten mehr Beachtung in der Weiterbildung finden und dürfen nicht über die enormen zeitlichen Belastungen, die die Teilnehmer:innen während der Weiterbildung erleben, konterkariert werden. Hier sind die jeweiligen Arbeitgeber der Weiterbildungsteilnehmer:innen aufgefordert, zeitliche Ressourcen insbesondere für Selbststudienzeiten während der Weiterbildung bereitzustellen.

3 Modellprojekt „Beratungsstelle Pflegeausbildung Sachsen“ und die Studie „Erfahrungsraum Praktische Pflegeausbildung“ (ERPP-Studie 2023)

3.1 Das Modellprojekt „Beratungsstelle Pflegeausbildung Sachsen“

An die im ersten Gliederungspunkt geschilderte Ausgangslage setzt das Modellprojekt „Beratungsstelle Pflegeausbildung Sachsen“, welches an der Technischen Universität Dresden angesiedelt und vom SMS für den Zeitraum von September 2022 bis August 2023 bewilligt worden ist, an. Die Grundanliegen waren zum einen die Verbesserung der Qualität der praktischen Pflegeausbildung sowie die Verhinderung und Verminderung von Ausbildungsabbrüchen. Um diese Anliegen umsetzen zu können, hat das Modellprojekt das Ziel, Beratungsangebote für die an der praktischen Ausbildung beteiligten Akteure zu entwickeln. Als direkte Akteure werden Praxisanleitende, Praxiskoordinierende, Träger der praktischen Ausbildungsstätten sowie Auszubildende adressiert. Um bedarfsgerechte, zielorientierte und passgenaue Beratungsangebote konzipieren zu können, wurde im Zuge des Modellprojektes zunächst eine Begleitstudie durchgeführt.

3.2 Die Begleitstudie „Erfahrungsraum Praktische Pflegeausbildung“ (ERPP-Studie 2023)

Methodik und Sample

Zum aktuellen Erleben der an der praktischen Pflegeausbildung beteiligten Akteure, im Besonderen zur Situation der Praxisanleitenden, aber auch zur Lage der Auszubildenden sowie zum Stand der Träger hinsichtlich der neuen Pflegeausbildung, existieren derzeit noch keine empirischen Erhebungen in Sachsen. Aus diesem Grund wurde im Rahmen des Modellprojektes von September 2022 bis März 2023 eine Begleitstudie durchgeführt, um Herausforderungen sowie Beratungsbedarfe in der praktischen Pflegeausbildung in Sachsen zu ermitteln. Die Studie verfolgte einen multiperspektiven Ansatz und befragte Praxisanleitende, Auszubildende, Pflegelehrende und

Pflegedienstleitende gleichermaßen. Das Spektrum der Fragen umfasste die Organisation und Struktur der Praxisanleitung, die Aufgabenfelder und Herausforderungen sowie Austausch- und Kommunikationsmöglichkeiten in der praktischen Pflegeausbildung, Hintergründe von Ausbildungsabbrüchen sowie bestehende Unterstützungs- und Beratungsbedarfe zur Gestaltung der praktischen Ausbildung. Zur Ermittlung des Forschungsvorhabens und um eine umfassende Validierung und Verstärkung der Forschungsergebnisse zu gewährleisten, wurde ein triangulatives Forschungsvorgehen und somit ein qualitatives und quantitatives Forschungsdesign gewählt. Für den qualitativen Teil der Forschung wurden leitfadengestützte Gruppen- und Einzelinterviews geführt. Zur Konkretisierung und Quantifizierung der gewonnenen qualitativen Ergebnisse wurde ein teilstandardisierter Online-Fragebogen für den quantitativen Teil der Forschung konzipiert.⁶

Erste exemplarische Ergebnisse

Im vorliegenden Beitrag werden exemplarisch die Ergebnisse aus dem quantitativen Teil der Forschung dargestellt. Dabei beschränkt sich die Ergebnisdarstellung lediglich auf die von den Praxisanleitenden wahrgenommenen Aufgabenfelder und Herausforderungen sowie auf die eruierten Beratungsbedarfe hinsichtlich der Gestaltung der Praxisanleitung.⁷

Gemäß den Bestimmungen des PflBG und der PflAPrV und den daraus resultierenden Ausbildungsrahmenplänen müssen Praxisanleitende ihr didaktisches Handeln an den geforderten Kompetenzen ausrichten. Daher ist es dringend erforderlich, dass eine Auseinandersetzung mit den in der PflAPrV festgelegten Kompetenzen stattfindet (vgl. Fachkommission 2020, S. 14). Die Ergebnisse der Online-Befragung zeigen, dass ein großer Anteil der befragten Praxisanleitenden Beratungs- oder Unterstützungsbedarfe beim kompetenzorientierten Anleiten hat.⁸ Rund zwei Drittel der Teilnehmenden (68,4%) gaben bei der Frage an, dass dies entweder *voll zu-* oder *eher zutrifft*, während nur etwa ein Viertel der Befragten (23,6%) angab, dass es *eher nicht zutrifft*. Eine kleine Minderheit von 7,4 Prozent der Praxisanleitenden antwortete damit, dass sie beim kompetenzorientierten Anleiten *keinen weiteren* Beratungsbedarf haben. Die Ergebnisse zu der Frage, ob Beratungsbedarfe hinsichtlich der Gestaltung der kompetenzorientierten Zwischen- und Abschlussprüfungen vorhanden sind, sind nahezu identisch, wie folgende Abbildung zeigt:

6 Die überwiegende Mehrheit der Fragen für den Online-Fragebogen wurden als standardisierte geschlossene Fragen operationalisiert. Bei vereinzelt Fragen bestand die Möglichkeit zu Freitextantworten. In jedem Fall war die Beantwortung der Fragen freiwillig, somit bestand die Möglichkeit, Fragen zu überspringen, unbeantwortet zu lassen oder den Fragebogen vorzeitig zu beenden. Das hat zum Ergebnis, dass die Anzahl an gültigen Antworten von Frage zu Frage innerhalb der Stichprobengruppen variieren kann.

7 Die vollständige Ergebnisdarstellung kann in einem abschließenden Forschungsbericht der Studie nachgelesen werden (erscheint voraussichtlich Herbst/Winter 2023).

8 Grundgesamtheit aller an dieser Frage Teilnehmenden: (n)=297.

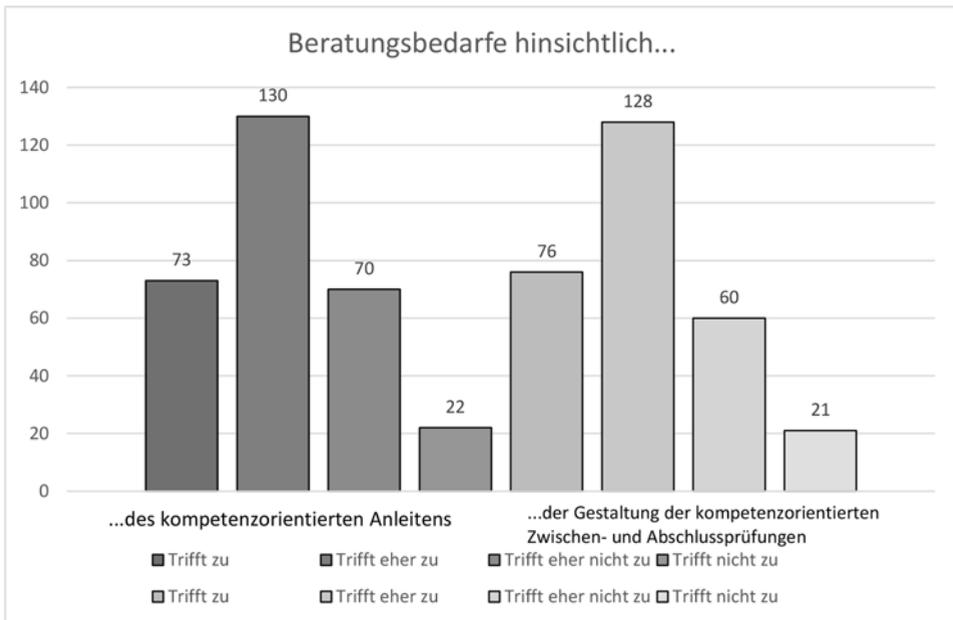


Abbildung 1: Beratungsbedarfe hinsichtlich des kompetenzorientierten Anleitens und der Gestaltung der kompetenzorientierten Zwischen- und Abschlussprüfung (Quelle: eigene Darstellung)

Ausgehend von diesen Ergebnissen lässt sich ableiten, dass die Implementierung und Umsetzung der kompetenzorientierten Praxisanleitung sowie der kompetenzorientierten Lernstandsbeurteilung mit Herausforderungen verbunden und Beratungsmaßnahmen sowohl erforderlich als auch gewünscht sind.

Neben dem kompetenzorientierten Anleiten sehen sich Praxisanleitende mit der Herausforderung konfrontiert, Anleitungssituationen bedarfsgerecht auf die Auszubildenden auszurichten. Dies impliziert, dass die Potenziale der Auszubildenden in ihrer Gesamtheit, Vielfalt und Unterschiedlichkeit zu erkennen, zu fördern und wertzuschätzen sind (vgl. Westhoff & Ernst 2016). Praxisanleitende haben es mit einer äußerst heterogenen Gruppe von Auszubildenden zu tun, die verschiedene Interessenschwerpunkte, schulische Vorbildungen, Leistungsvermögen, Arbeits- und Lernverhaltensweisen sowie Vorwissen mitbringen (vgl. u. a. Lüftl, Kerres & Wissing 2021). Betrachtet man die Ergebnisse der Online-Befragung, erscheint es auf den ersten Blick, dass Praxisanleitende hinsichtlich des Umgangs mit der Heterogenität der Auszubildenden *keinen* Beratungsbedarf empfinden.⁹ Die Mehrheit der Praxisanleitenden (60,3 %) gibt an, dass sie *keinen starken* Beratungsbedarf in diesem Bereich haben.¹⁰ Bei einer differenzierteren Nachfrage ergibt sich jedoch eine andere Darstellung: 61,3 Prozent der Befragten *stimmten zu*, dass sie Unterstützung beim Umgang mit sprachlichen Barrieren bei Auszubildenden benötigen, und 68,1 Prozent der Teilnehmenden gab an,

⁹ Grundgesamtheit aller an dieser Frage Teilnehmenden: (n)=295.

¹⁰ 38,6 % der Befragten gab trifft eher nicht zu und 21,7 % gab trifft nicht zu an.

einen persönlichen Beratungsbedarf hinsichtlich des Umgangs mit erhöhtem Förderbedarf bei Auszubildenden zu haben.¹¹ Es wird deutlich, dass Praxisanleitende spezifische Beratungsmaßnahmen benötigen, um angemessen auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Auszubildenden eingehen zu können.

Praxisanleitende übernehmen häufig mehrere Rollen und stehen dabei vor Herausforderungen. Insbesondere wenn sie keine freigestellten Praxisanleitenden sind¹², befinden sie sich in einem Spannungsfeld zwischen der direkten Patientenversorgung und der Gestaltung sowie Durchführung von Anleitungssituationen. Dies lassen auch die Ergebnisse der Online-Befragung vermuten. Von insgesamt 335 befragten Praxisanleitenden gaben 66,6 Prozent an, die Ausübung beider Rollen¹³ als *sehr herausfordernd* bzw. *herausfordernd* wahrzunehmen. Aufgrund begrenzter zeitlicher Ressourcen und einer hohen Arbeitsbelastung gelingt es den Praxisanleitenden nicht immer, beiden Rollen gleichermaßen gerecht zu werden. In solchen Situationen wird häufig zugunsten der zu Pflegenden die Rolle der Pflegefachperson priorisiert, was sich wiederum negativ auf die Qualität der Praxisanleitung auswirken kann (vgl. Schlosser 2022). An dieser Stelle sind die Praxisanleitenden auf die Unterstützung der Leitungsebene angewiesen. So betonen Knoch (2020) und Seufert und Schuchmann (2013), dass die praktische Ausbildung nicht allein in den Verantwortungsbereich der Praxisanleitenden fallen sollte, sondern eine damit einhergehende umfassende betrieblich-didaktische Auseinandersetzung stattfinden muss.

Eingangs wurde den Praxisanleitenden die Frage gestellt, wie sie die Veränderungen im Bereich der praktischen Pflegeausbildung in ihrer Tätigkeit als Praxisanleitende:r wahrnehmen (n = 357). Eine Mehrheit von 52,6 Prozent der Befragten gab an, dass sie die Veränderungen infolge der Einführung der generalistischen Pflegeausbildung *nicht als Gewinn* empfinden. Hingegen betrachten 14,8 Prozent der Teilnehmenden die Veränderungen als *positiv und Gewinn*. Interessanterweise haben sich 11,2 Prozent der Praxisanleitenden von ihrer anfänglich negativen Wahrnehmung im Laufe der Zeit abgewandt und nehmen die Veränderungen nun ebenfalls als *bereichernd* wahr. Eine gewisse Unsicherheit in der Beurteilung der Veränderungen besteht bei 17,1 Prozent der Teilnehmenden, die eine klare Einschätzung über die gestellte Frage nicht abgeben können.

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass weiterhin Informations- und Aufklärungsbedarf über das Verständnis der generalistischen Pflegeausbildung besteht. Dennoch ist zu erkennen, dass sich durch Erfahrungen und eine Auseinandersetzung mit der generalistischen Pflegeausbildung, die Wahrnehmung diesbezüglich zum Positiven verändern kann. Dies unterstreicht die Bedeutung einer differenzierten Betrachtung und eines offenen Dialogs, um die Herausforderungen anzugehen und mögliche Verbesserungs- und Aufklärungsbedarfe zu identifizieren.

11 Grundgesamtheit aller an dieser Frage Teilnehmenden: (n)=297.

12 Freigestellte Praxisanleitende werden häufig auch als zentrale Praxisanleitende bezeichnet. Nicht-freigestellte Praxisanleitende hingegen als dezentrale oder nicht-zentrale Praxisanleitende. Jedoch ist zu erwähnen, dass nicht immer eine eindeutige Trennung zwischen zentrale und dezentrale Praxisanleitende möglich ist.

13 Sowohl Pflegefachperson als auch Praxisanleiter:in zu sein.

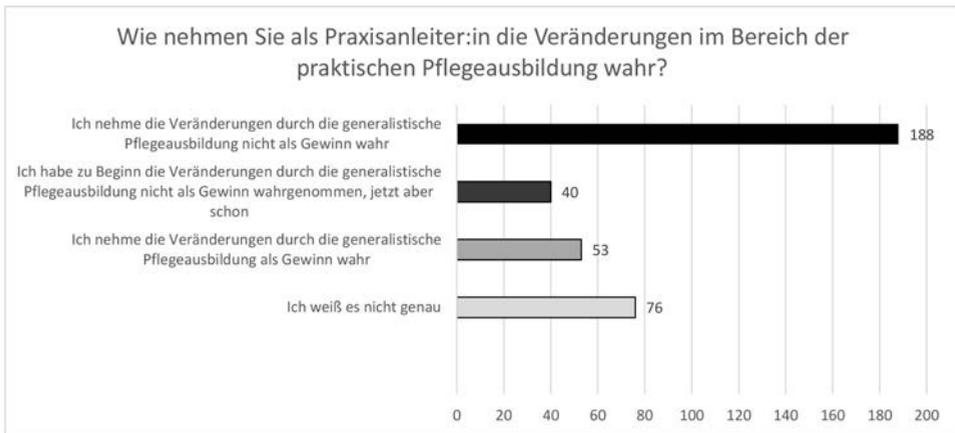


Abbildung 2: Wahrnehmung der Veränderungen in der praktischen Ausbildung durch die generalistische Pflegeausbildung. Dokumentenname identisch (Quelle: Eigene Darstellung)

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass weiterhin Informations- und Aufklärungsbedarf über das Verständnis der generalistischen Pflegeausbildung besteht. Dennoch ist zu erkennen, dass sich durch Erfahrungen und eine Auseinandersetzung mit der generalistischen Pflegeausbildung die Wahrnehmung diesbezüglich zum Positiven verändern kann. Dies unterstreicht die Bedeutung einer differenzierten Betrachtung und eines offenen Dialogs, um die Herausforderungen anzugehen und mögliche Verbesserungs- und Aufklärungsbedarfe zu identifizieren.

4 Zusammenführung der Ergebnisse und Darstellung von künftigen Herausforderungen

Die Ergebnisse aus den beiden vorgestellten Projekten zeigen, dass die Umsetzung der Pflegeberufereform im Kontext der Praxisanleitung vor vielfältigen Herausforderungen gestellt ist. Diese sind auf der strukturellen, individuellen und curricularen Ebene einzuordnen, die nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können.

Strukturebene: Bei den momentanen Systemlogiken in den jeweiligen Versorgungseinrichtungen benötigen Praxisanleiter:innen sowie Pflegefachpersonen, die eine Weiterbildung absolvieren, Unterstützung. Gerade im zeitlich gedrängten Arbeitsalltag ist die Einführung neuer Bildungskonzepte eine Herausforderung für alle an der Praxisanleitung Beteiligten. Davon betroffen sind auch die Bildungsinstitutionen, die eine Weiterbildung zur Praxisanleitung anbieten und die seit März 2022 in Kraft getretene Sächsische Weiterbildungsverordnung in den Gesundheitsfachberufen mit der neuen curricularen Struktur ausgestalten müssen. Auf der strukturellen Ebene der Versorgungseinrichtungen bedarf es der Unterstützung auf der Leitungsebene in der Bereitstellung von zeitlichen Ressourcen für die Weiterbildung und Fortbildung von praxisanleitenden Personen. Auf der Ebene der Weiterbildungsinstitutionen wird

eine Begleitung bei der curricularen Umsetzung der neuen Sächsischen Weiterbildungsverordnung zur Praxisanleitung notwendig.¹⁴

Individuelle Ebene: Im BEDiQUAPP-Projekt wird deutlich, dass das Lernen an und mit Situationen für die Weiterbildungsteilnehmenden ungewohnt ist und auch Abwehrhaltungen erzeugt. Die Weiterbildungsteilnehmer:innen haben alle eine Berufsausbildung in einem Gesundheitsfachberuf absolviert und bringen vielfältige Erfahrungen und berufliche Expertisen aus ihrem beruflichen Alltag mit. Sie erlebten ihre bisherige berufliche Ausbildung weitgehend im Fächerprinzip und begegnen nun in der Weiterbildung dem Situationsprinzip, das teilweise Irritationen hervorruft. Das Neue kann durchaus zu Neugierde, aber auch zu Abwehrhaltungen führen, wenn die Teilnehmer:innen teilweise ungewohnte Arbeitsformen vorfinden (vgl. Ertl-Schmuck et al. 2021). So bedarf es in der Weiterbildung, die Stärken der Teilnehmenden in den Vordergrund zu rücken, um darüber ein Anschlusslernen zu ermöglichen. Im Rahmen dessen lassen sich auch die Ergebnisse der ERPP-Studie (2023) einbeziehen. Es konnte aufgezeigt werden, dass die Mehrheit der befragten Praxisanleitenden die Veränderungen, die im Kontext der Einführung der generalistischen Pflegeausbildung einhergehen, nicht als positiven Gewinn wahrnehmen. Die Praxisanleitenden sind mit der Aufgabe konfrontiert, Auszubildende anzuleiten, die einen Berufsabschluss anstreben, der sich von ihrem eigenen unterscheidet. Dies kann zu Unsicherheiten, Resignationen und letztendlich zu Abwehrhaltungen führen. Die vorliegende Problematik wirft eine Herausforderung im Kontext der Qualifizierung von angehenden Praxisanleitenden auf, nämlich die Schaffung eines Verständnisses und in gewissem Maße einer Überzeugung für die generalistische Pflegeausbildung. Dieser Umstand erfordert nicht allein die Aufklärung über die Generalistik während der Weiterbildung für angehende Praxisanleitende, sondern auch die Möglichkeit, die eigenen berufsbio-graphischen Erfahrungen kritisch zu reflektieren. Angehende Praxisanleitende sollten angeregt werden, ihre eigenen Erfahrungen in Einklang mit den neuen Anforderungen an die praktische Pflegeausbildung zu bringen.

Curriculare Ebene: Neue Wege in der curricularen Ausgestaltung der Module zu gehen, ist vor allem mit Team- und Netzwerkarbeit verbunden. Es bedarf der fortwährenden Evaluation der einrichtungsbezogenen Curricula und deren Weiterentwicklung, die in Netzwerken ausgetauscht werden können. Im Durchführen und im Austausch entstehen wiederum neue Ideen, die sich produktiv auf die curriculare Arbeit auswirken können.

Übergreifend wäre eine breitere Berufsfeldforschung zum Handlungsfeld der Praxisanleitung anzuregen, als dies mit dem BEDiQUAPP-Projekt und der ERPP-Studie (2023) möglich war. Zudem wäre zu prüfen, ob die Anforderungen und Innovationspotenziale, die mit der Pflegereform verbunden sind, sich auch in der curricularen Ausgestaltung der neuen Weiterbildungsmodule zur Praxisanleitung auf der Mikroebene wiederfinden. Inwieweit der Professionalisierungsschub für Praxisanlei-

¹⁴ Hier gibt es bereits Unterstützung in einem Pilotprojekt „Train the Trainer“, das ebenfalls vom Sächsischen Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt (SMS) gefördert wurde und inzwischen abgeschlossen ist, siehe dazu <https://drk-bildungswerk-sachsen.de/> (Zugriff am: 27.07.2023).

tende, den die gesetzlichen Veränderungen ermöglichen, tatsächlich stattfinden wird, bedarf weiterer Forschung. Langfristig ist jedoch eine Anhebung der Qualifizierung für Praxisanleitung mit einem Hochschulabschluss anzustreben.

Literatur

- Bohrer, A. (2013). *Selbstständig werden in der Pflegepraxis. Eine empirische Studie zum informellen Lernen in der praktischen Pflegeausbildung*. Berlin: wvb.
- Bundesverband Lehrende Gesundheits- und Sozialberufe (BLGS) (2020). *Referat Praxisanleitung*. Verfügbar unter <https://www.blgsev.de/referat-praxisanleitung.php> (Zugriff am: 29.05.2023).
- Darmann-Finck, I. & Muths, S. (2016). Lernen am Arbeitsplatz – Konzepte für das betriebliche Bildungspersonal. In E. Brinker-Meyendriesch & F. Arens (Hg.), *Diskurs Berufspädagogik Pflege und Gesundheit*, 188–209. Berlin: wvb.
- Destatis (2021). *Statistik nach der Pflegeberufe-Ausbildungsfinanzierungsverordnung-2020*. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Berufliche-Bildung/Publikationen/Downloads-Berufliche-Bildung/pflegeberufe-ausbildungsfinanzierung-vo-5212401207005.html> (Zugriff am: 30.06.2023).
- Ertl-Schmuck, R. et al. (2021). *Abschlussbericht BEDiQUAPP*. Verfügbar unter https://tudresden.de/gsw/ew/ibbd/gp/ressourcen/dateien/forschung/bediquapp-projekt/PA_Abschlussbericht_final_April_2021.pdf?lang=de (Zugriff am: 24.06.2023).
- Fichtmüller, F. & Walter, A. (2007). *Pflegen lernen. Empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns*. Göttingen: V&R unipress.
- Knoch, T. (2020). So gelingt die Umsetzung. *Altenheim*, 59(3), 72–76.
- Lüftl, K., Kerres, A. & Wissing, C. (2021). Wer braucht welche Praxisanleitung? Umgang mit Heterogenität in der praktischen Ausbildung (Teil 1). *Pflege Pädagogik*, 74, 42–45. DOI: 10.1007/s41906-021-1089-4.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Pflegenot Deutschland (2023). *Abbruchquote in Pflegeausbildung überdurchschnittlich hoch*. Verfügbar unter <https://www.pflegenot-deutschland.de/ct/pflegeausbildung-abbruchquote/#:~:text=Rund%2030%25%20der%20Auszubildenden%20in,in%20der%20Pflege%20vergleichsweise%20hoch> (Zugriff am: 30.06.2023).
- Schlosser, D. (2022). *Die Praxisanleitung in der Pflegeausbildung gestalten. Eine qualitative-empirische Studie zur Rollenklarheit und Rollendiffusität*. Münster, New York: Waxmann.
- Seufert, S. & Schuchmann, D. (2013). Zum Wandel der didaktischen Gestaltung „neuer“ Lernformen. *bwp@Spezial 6- Hochschultage Berufliche Bildung 2013*, Workshop 23, 1–20.
- Spöttl, G. (2005). Experten-Facharbeiter-Workshops. In F. Rauner (Hg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*, 611–616. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Strübing, J. (2014). Grounded Theory und Theoretical Sampling. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, 457–472. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-531-18939-0_32.
- Walter, A. & Ertl-Schmuck, R. (2020). Die Reform der Pflegeausbildung – ein Paradigmenwechsel? *berufsbildung*, 74(186), 11–14.
- Westhoff, G. & Ernst, H. (2016). *Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung – Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstätten didaktisch-methodisch weiterbilden – das Konzept PlaUsiBel

ROLAND STEIN, PHILIPP HASCHER & HANS-WALTER KRANERT

Abstract

Werkstätten sind für Menschen mit Behinderungen bedeutsame Orte beruflicher Bildung. Für das Bildungspersonal ergibt sich damit die Notwendigkeit des Erwerbs und der Weiterentwicklung didaktischer Handlungskompetenz. Im vorliegenden Beitrag wird der Ist-Stand der Bildungspraxis in Werkstätten aufgezeigt und daraus ein Bedarf an grundlegenden didaktischen Überlegungen abgeleitet. Das in Konsequenz entwickelte didaktische Konzept PlaUsiBel wird abschließend vorgestellt.

Workshops are important places of vocational training for people with disabilities. This means that training staff need didactic expertise. In this article, the current state of educational practice in workshops is shown and a need for fundamental didactic considerations is derived from this. The didactic concept PlaUsiBel developed as a consequence is presented in conclusion.

1 Einleitung

Werkstätten für Menschen mit Behinderungen (WfbM) stellen für einen Teil der dort beschäftigten Mitarbeitenden den ersten und bisher einzigen Ort beruflicher Bildung dar. Das hier vorzufindende Bildungsangebot reicht dabei vom berufsfachlichen Kompetenzerwerb auf unterschiedlichen Niveaustufen bis hin zur Unterstützung einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung – (berufliche) Bildung im genuinen Sinne. Hierfür verantwortlich zeichnen Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung, die sich für diese Aufgabe über spezifische Weiterbildungsmaßnahmen qualifizieren. Dabei ist hinsichtlich der didaktisch-methodischen Kompetenz dieser Fachkräfte ein erheblicher Forschungs- und Entwicklungsbedarf zu identifizieren. Diesen Notwendigkeiten ein Stück weit gerecht zu werden, ist die Kernaufgabe des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierten Forschungsprojektes „GuBiP – Gute Bildungspraxis in Werkstätten“, welches von den Autoren gemeinsam mit der Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen durchgeführt wurde. Das in diesem Rahmen entwickelte didaktisch-methodische Konzept „PlaUsiBel“ wird in diesem Beitrag in seiner Grundstruktur skizziert und theoretisch fundiert. Hierfür er-

folgt zu Beginn eine Einordnung von Werkstätten als berufliche Bildungsstätten; dabei werden auch die Spezifika des dort vorzufindenden, komplexen Bildungsgangs umrissen. Das Konzept selbst wird eingebettet in die Daten- und Forschungslage zum Themenfeld: auf Basis einer durchgeführten bundesweiten Erhebung in Werkstätten wie auch einer strukturierten Literaturrecherche. Die mögliche Reichweite des Konzeptes PlaUsiBel für das Bildungspersonal über die Werkstätten hinaus in weitere Felder der beruflichen Rehabilitation wie aber auch potenziell in die betriebliche Ausbildung wird abschließend diskutiert.

2 Berufliche Bildung als Menschenrecht

Die Notwendigkeit von und zugleich das Recht auf Bildung für alle Menschen ist seit langem weltweit konsensuell, wenn auch die Umsetzung länderspezifisch differiert. So ist das Fundament mit der Erklärung der Menschenrechte seitens der Vereinten Nationen (1948) vor über 70 Jahren gelegt worden (vgl. ebd., Art. 26, Abs. 1); jedoch bedurfte es offensichtlich nochmals einer Präzisierung eben dieses Menschenrechtes für den Personenkreis der Menschen mit Behinderung durch eine eigenständige Konvention (Bundesgesetzblatt 2008), welche 2009 von Deutschland ratifiziert wurde (vgl. ebd., S. 1436). Dabei wurde das Segment beruflicher Bildung von Beginn an mitgedacht (vgl. Vereinte Nationen 1948). Bereits frühzeitig wurde dieses Menschenrecht durch das Abkommen über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte der Vereinten Nationen konkretisiert (UN-HROHC 1966, Art. 13, Abs. 2b): „Secondary education [...], including technical and vocational secondary education, shall be made generally available and accessible to all by every appropriate means, and in particular by the progressive introduction of free education“. Entsprechende berufliche Bildung soll somit verfügbar und zugänglich für alle sein. Etwas zeitversetzt hat der entsprechende Ausschuss in seinen allgemeinen Anmerkungen zu diesem Artikel noch zwei weitere Aspekte einer diskriminierungsfreien Realisierung dieses Rechts auf Bildung bestimmt: die Annehmbarkeit hinsichtlich Form und Inhalten, aber auch die Adaptierbarkeit im Hinblick auf die sich Bildenden (Motakef 2006, S. 16 ff.).

Zur Einlösung dieses Rechtsanspruchs differenzierten sich in Deutschland in den vergangenen 50 Jahren einerseits zielgruppenorientierte pädagogische Stützsysteme für junge Menschen aus: die Benachteiligtenförderung (Bojanowski, Koch, Ratschinski et al. 2013; Niedermair 2017) sowie die berufliche Rehabilitation (Biermann 2008; 2015). Andererseits wurde zu Beginn der 1970er-Jahre ein Netzwerk an institutionalisierten Lernorten geschaffen: Berufsbildungswerke, Berufsförderungswerke sowie Werkstätten für Menschen mit Behinderungen (Deutscher Bundestag 1970). Dieses stark versäulte Hilfesystem unterliegt seit Beginn der 1990er-Jahre einem erhöhten Flexibilisierungsdruck, was zu einer vermehrt ambulanten, personenzentrierten, betriebsnahen und dezentralen Angebotsstruktur führt (vgl. Biermann 2010).

Grundlage für die Inanspruchnahme ist ein sozialrechtlicher Kategorisierungsprozess auf Basis des Arbeitsförderungsgesetzes (SGB III) (vgl. Stein, Blatz, Hascher et al. 2022). Dies entspricht der sozialrechtlichen Leistungslogik, welche sich in einer

Dreiecksbeziehung zwischen Leistungsträger, -erbringer und -empfänger manifestiert (Balz & Spieß 2009). Somit wird in Deutschland aktuell der menschenrechtliche Anspruch auf berufliche Bildung einerseits – sozialrechtlich untermauert und zielgruppenspezifisch ausgerichtet – eingelöst, andererseits – unter der Maßgabe einer damit zu erreichenden Beschäftigungsfähigkeit – wiederum selektiv auf einen entsprechend „leistungsfähigen“ Personenkreis beschränkt (§ 1 SGB III).

3 Werkstätten für Menschen mit Behinderung als Ort beruflicher Bildung

Werkstätten nehmen in der skizzierten, sozialrechtlichen Logik eine Ausnahmestellung ein. Ursprünglich konzipiert als „verlängerte Werkbank der Industrie“ (Walter 2009, S. 8) in einem schützenden Rahmen, gehört es heute zu ihren Kernaufgaben, neben passgenauen Arbeitsplätzen auch Angebote zur Beruflichen Bildung vorzuhalten (§ 219 Abs. 1 SGB IX). Dies ist deswegen so bemerkenswert, weil der Zielgruppe eine Beschäftigungsfähigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zumindest vorübergehend nicht zuerkannt wird (vollständige Erwerbsminderung nach § 43 Abs. 2 SGB VI). Somit richten sich Werkstätten mit ihrem Angebot an Menschen, die aufgrund ihrer Beeinträchtigung nicht oder noch nicht (wieder) am Erwerbsleben partizipieren können (§ 219 Abs. 1 SGB IX).

Der berufliche Bildungsauftrag von Werkstätten ist jedoch erst mit der Novellierung des SGB IX im Jahre 2001 formuliert worden; in den vorangegangenen Jahrzehnten wurde unter der Maßgabe eines „Arbeitstrainings“ häufig eher eine Vorbereitung auf eine konkrete Tätigkeit, meist innerhalb derselben Werkstatt, durchgeführt – Parallelen zur Diskussion um Berufsbildung versus Job-Training werden hierbei deutlich (vgl. Casper & Tramm 2020). Konkretisiert wurde der sozialrechtliche Bildungsauftrag von Seiten der Bundesagentur für Arbeit als zuständiger Leistungsträger allerdings erst im Jahr 2010 durch ein entsprechendes Fachkonzept (Bundesagentur für Arbeit 2010); dies orientiert sich einerseits stark an der Systematik des dualen Systems und greift andererseits die Kompetenzlogik des Deutschen Qualifikationsrahmens auf (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013). Innerhalb von Werkstätten konzentriert sich berufliche Bildung vornehmlich auf den 24-monatigen Berufsbildungsbereich, der nach einem kürzer dauernden Eingangsverfahren von allen Mitarbeitenden mit Behinderung durchlaufen wird. Davon strukturell getrennt ist der Arbeitsbereich, welcher intendiert, passgenaue Beschäftigungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Wirtschaftssektoren anzubieten (vgl. Kranert, Stein & Riedl 2021, S. 17). Im Sinne lebenslangen Lernens sind auch hier weiterführende Bildungsprozesse essenziell, stehen jedoch im folgenden Diskurs nicht näher im Fokus. Bundesweit sind aktuell etwa 310.000 Menschen mit Behinderung in Werkstätten beschäftigt, von denen etwa 26.000 an Maßnahmen des Berufsbildungsbereichs teilnehmen. Etwa drei Viertel der Beschäftigten werden dem Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung zugeordnet, bei etwa einem Fünftel liegt primär eine psychische Erkrankung zugrunde (www.bagwfbm.de). Damit lösen Werkstätten das Recht auf berufliche Bildung

für eine Personengruppe ein, für welche eine Beschäftigungsfähigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt behinderungsbedingt zumindest nicht allumfassend erreicht werden kann (vgl. Kranert 2020). Dieser bedeutsame berufliche Bildungsort wird jedoch sowohl von wissenschaftlicher als auch von ordnungspolitischer Seite kaum in den Blick genommen (vgl. Kranert, Stein & Riedl 2021, S. 41 ff.).

4 „Bildungsgang Berufsbildungsbereich“ der WfbM – Umsetzung des beruflichen Bildungsauftrags

Das Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit bietet für die Umsetzung des beruflichen Bildungsauftrags eine klare und verbindliche Rahmung; so sind etwa Bildungsrahmenpläne vorzuhalten, orientiert an den Ausbildungsrahmenplänen für verschiedene Berufsfelder – anhand derer in bis zu vier Niveaustufen berufliche Kompetenzen binnendifferenziert aufgebaut werden sollen (vgl. Kranert, Stein & Riedl 2021, S. 113 ff.). Die konkrete Ausgestaltung der Bildungsgangarbeit in den Werkstätten vor Ort kann jedoch erheblich differieren. So sind im „Bildungsgang Berufsbildungsbereich“ bundesweit verschiedene Bildungsgangmodelle integriert, die von einer Sequenz von Lern- und Arbeitsaufgaben bis hin zur Ausbildung in einem dualen Berufsbild reichen können (vgl. Stein & Kranert 2022). Unter makro-, meso- und mikrodidaktischer Perspektive (vgl. Sloane 2010) ergibt sich somit für den hier diskutierten Bildungsgang folgende Systematik:

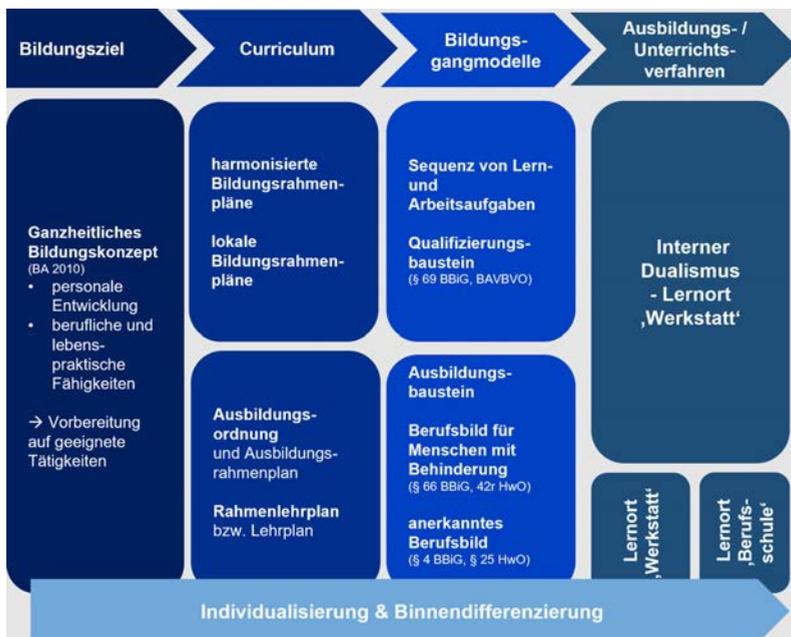


Abbildung 1: Systematik des Bildungsgangs Berufsbildungsbereich (Quelle: Kranert, Stein & Riedl 2021, S. 204)

Bei der Umsetzung des beruflichen Bildungsauftrags stehen somit die Werkstätten respektive das dort tätige Bildungspersonal vor mannigfachen Herausforderungen, insbesondere

- der pädagogischen Arbeit mit einer stark heterogenen Gruppe von Teilnehmenden hinsichtlich Lernvoraussetzungen wie auch Berufserfahrungen und damit auch hinsichtlich der beruflichen Zielorientierung,
- der Gestaltung eines individualisierten und binnendifferenzierten Lehr-Lern-Arrangements auf Basis von Bildungsrahmenplänen,
- der Umsetzung von Bildungsangeboten in theoretischer wie auch praktischer Perspektive bei einer vergleichsweise kurzen Bildungszeit von 24 Monaten sowie
- dem Erreichen eines individuell zu bestimmenden Qualifizierungsniveaus der Teilnehmenden, möglichst mit Option auf Wiedereingliederung in den allgemeinen Arbeitsmarkt.

Dies bedeutet für das Bildungspersonal, dass es u. a. die didaktischen und methodischen Kompetenzen des Personals beider Lernorte des dualen Systems in einer Person vereinen muss: Berufsschullehrkraft und Ausbilder:in.

5 Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung als Bildungsverantwortliche in Werkstätten

Die Umsetzung des „ausdrücklichen Bildungsauftrag[s]“ (Hirsch 2006, S. 128) der Werkstätten liegt in der Hand der Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung, deren Kompetenztableau eine Verschränkung von berufs- und wirtschaftspädagogischen, arbeitspädagogischen, sozial- sowie auch sonderpädagogischen Ressourcen erfordert. Hierfür bringen diese zunächst ihre unterschiedlichen beruflichen Hintergründe – insbesondere aus dem sozialpädagogischen, therapeutischen oder auch dem gewerblich-technischen, hauswirtschaftlichen oder kaufmännischen Berufsfeld – in die Bildungsarbeit ein. In Analogie zur betrieblichen Ausbildungssituation sind somit auch in Werkstätten Bildungsverantwortliche tätig, welche meist über keine grundständige berufs- bzw. arbeitspädagogische Qualifikationsstruktur verfügen, sondern sich die notwendige Befähigung über spezifische Weiterbildungsangebote ergänzend zu ihrer berufsfachlichen Kompetenz aneignen müssen (vgl. Bahl 2012; Bahl, Blötz & Ulmer 2010; Kranert 2022; Rebmann 2021).

Dieser berufliche Qualifizierungsweg ist bundeseinheitlich in der Werkstättenverordnung (WVO) geregelt. Neben einer grundlegenden Berufsausbildung in Verbindung mit einer Berufserfahrung muss dieses Fachpersonal eine sonderpädagogische Zusatzqualifikation vorweisen (§ 9 Abs. 3 WVO). Hierfür existieren zwei Weiterbildungsmöglichkeiten (vgl. Vollmer & Frohnenberg 2015, S. 30): die „Sonderpädagogische Zusatzqualifikation“ (SPZ) (BAG WfbM 2005) – sowie die umfassendere und bundeseinheitlich geregelte Weiterbildung zur „geprüften Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung“ (gFAB) (Vollmer, Mettin & Frohnenberg 2019). Die Weiterbildung erfolgt berufsbegleitend und z. T. erst nach bereits mehrjähriger Tätigkeit im Berufs-

bildungsbereich (vgl. Vollmer & Frohnenberg 2015, S. 39); hierfür kann auf unterschiedliche Bildungsanbieter zurückgegriffen werden. Die gFAB ist im Unterschied zur SPZ bundesweit mittels einer Prüfungsverordnung, der Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung (GFABPrV), reguliert und führt zum anerkannten Fortbildungsabschluss „geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung“ (vgl. Vollmer & Frohnenberg 2015, S. 34 f).

Die GFABPrV beschreibt vier Handlungsbereiche; einer davon stellt die Planung, Steuerung und Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse ins Zentrum (vgl. §§ 3, 5 GFABPrV). Bezogen auf diesen Handlungsbereich soll die geprüfte Fachkraft in der Lage sein,

„Bildungsprozesse, durch die behinderte Menschen berufliche Handlungsfähigkeit erlangen sollen, personenzentriert didaktisch zu planen, zu steuern, durchzuführen, auszuwerten und zu dokumentieren. Hierbei hat die zu prüfende Person anerkannte Methoden anzuwenden“ (§ 5 Abs. 1 GFABPrV).

Bezogen auf konkrete Lernanlässe stellt das „Gestalten von Lernarrangements nach didaktisch-methodischen Kriterien unter Berücksichtigung von Standards der Qualitätssicherung und der Nachhaltigkeit“ (§ 5 Abs. 2 Nr. 4 GFABPrV) einen wichtigen Qualifikationsinhalt dar. Solche didaktischen und methodischen Kriterien beschreiben Vollmer, Mettin und Frohnenberg (2019) in der Orientierungshilfe zum Fortbildungsprofil unter dem Leitbegriff des „Lehr- und Lernarrangements“ (ebd., S. 77) etwa über „sechs Fragen zur Didaktik der Erwachsenenbildung“ (ebd., im Original hervorgehoben), die in die Ver- bzw. Anwendungssituationen, die Bedarfe der Zielgruppe, die Lernziele, die Inhalte, die Methoden und die Medien als Teilaspekte der Gestaltung von Lernarrangements differenzieren (vgl. ebd.). Hier werden ferner unterschiedliche bedenkenswerte Aspekte bei der Planung von Lernarrangements benannt, so etwa die Berücksichtigung von Rahmenbedingungen und individuellen Voraussetzungen sowie die Verwendung von Methoden und Medien als „geeignetes und vielseitiges Methodensetting“ (ebd., S. 78). Als solchermaßen „geeignete Methoden und Medien“ (ebd.) werden Planspiele, Rollenspiele, Kurzvorträge, Lernauftrag und Gruppenarbeit benannt (vgl. ebd.).

Zur Erfassung der tatsächlichen Praxis des didaktischen und methodischen Handelns der Fachkräfte wurde in einer ersten Phase des Forschungsprojektes GuBiP im Juni und Juli 2022 mittels einer Befragung der 686 Mitgliedswerkstätten der Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V. (BAG WfbM) neben anderem die didaktische und methodische Umsetzung von Lernarrangements im Berufsbildungsbereich empirisch erhoben. Mit einer bereinigten Rücklaufquote von 43 Prozent wurde ein Stichprobenumfang von $n = 295$ Fachkräften aus entsprechend 295 Werkstätten erreicht. Die Freitextantworten wurden mittels explorativer, induktiver Kategorienbildung ausgewertet (vgl. etwa Döring & Bortz 2016, S. 599 ff.), geschlossene Fragen über deskriptive Statistik. In Bezug auf die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte geben 23,4 Prozent der Befragten an, die gFAB absolviert zu haben,

27,5 Prozent die SPZ. Weitere 23,4 Prozent haben (noch) keine spezifische Qualifikation erworben. Ergänzend benennen 45,8 Prozent der Befragten in einem Freitextfeld insgesamt 172 Aus-, Weiter- und Fortbildungen, von denen weite Teile als anerkannte Äquivalente zur sonderpädagogischen Zusatzqualifikation i. S. § 9 Abs. 3 WVO eingeordnet werden können. Dieser Befund bestätigt nochmals empirisch die erhebliche Heterogenität der beruflichen Qualifikationen des Bildungspersonals in Werkstätten. Auch hinsichtlich der von diesen Personen in der täglichen Bildungsarbeit eingesetzten Methoden entsteht ein vielfältiges Bild. In einer induktiven Kategorienbildung ließen sich 1.672 codierte Textteile in insgesamt 91 Kategorien clustern, die jedoch keineswegs ausschließlich Methoden beschreiben: Insgesamt konnten zwar 717 Codierungen (42,88 %) der Kategoriengruppe Methoden zugeordnet werden; zusätzlich jedoch wurden insbesondere Medien (17,70 % der Codierungen), Sozialformen (12,56 %) und Prinzipien (12,56 %) genannt. Konkret wurden zur Frage nach dem Methodeneinsatz in erheblichem Umfang auch Antworten wie „Arbeitsblätter“, „Filme“, „Gruppenarbeiten“ oder „Differenzierung“ gegeben. Innerhalb der Kategoriengruppe Methoden wurden zwar insgesamt 26 Kategorien gebildet, die jeweils einzelne bzw. mehrere eng verwandte Methoden beschreiben; deutlich wurde jedoch eine erhebliche Dominanz fremdgesteuerter Methoden wie der Vier-Stufen-Methode (19,53 % der Codierungen in der Kategoriengruppe), der Unterweisung (7,81 %) oder der Arbeitserprobung (7,39 %). Ferner wurden auch selbstgesteuerte Methoden wie Projekte (9,62 %) und die Leittextmethode (5,02 %) benannt. Mit diesen Befunden werden etwa die mittels Interviews und kleinerer Stichprobe erhobenen Einschätzungen zu verwendeten Methoden im Berufsbildungsbereich bestätigt (vgl. Kranert, Stein & Riedl 2021, S. 197).

Insgesamt ist auf Basis dieser Befunde festzustellen, dass zwar spezifische Weiterbildungen für die Fachkräfte im Berufsbildungsbereich bestehen, diese jedoch das Themenfeld der Didaktik und Methodik nur in Ansätzen systematisch adressieren. In der Praxis zeigt sich eine Bandbreite an didaktischen und methodischen Elementen, die jedoch erstens wenig strukturiert scheinen und zweitens auf methodischer Ebene eher fremdgesteuert ausfallen. Mit Blick auf das Leitziel der systematischen Anbahnung beruflicher Handlungskompetenz von Menschen mit Behinderungen im Berufsbildungsbereich mittels einer fundierten didaktischen wie methodischen Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements wird der konkrete Entwicklungsbedarf erkennbar.

6 PlaUsiBel – ein didaktisches Konzept zur Berufsbildung in Werkstätten

6.1 Forschungsstand zu didaktischen Konzepten im Berufsbildungsbereich

Eine strukturierte Literaturrecherche zu spezifischen Ansätzen in der Didaktik und Methodik für den Berufsbildungsbereich der Werkstätten lässt insgesamt eine kaum vertiefte (wissenschaftliche) Auseinandersetzung mit diesem Themenfeld erkennen. Besonders einschlägige Veröffentlichungen werden im Folgenden skizziert.

So stellt das „methodisch-didaktische Handbuch für die berufliche Bildung in der Werkstatt für behinderte Menschen“ (Lebenshilfe Detmold 2003) auf Basis ausgewähl-

ter theoretischer Grundlagen in einem Praxisteil verschiedene diagnostische Instrumente, Materialsammlungen, Methoden und einrichtungsinterne Curricula vor. Eine Verknüpfung zu einem kohärenten didaktischen Konzept erfolgt in Ansätzen; das Handbuch ist primär als Nachschlagewerk einzuordnen.

Im Rahmen des dreijährigen Projekts „Aktion Bildung“ wurde in den Jahren 2001 bis 2004 der Einsatz von Methoden und zahlreichen Materialien wissenschaftlich begleitet sowie in Kooperation mit vier Werkstätten erarbeitet und als Medienpool in einer Datenbank gesammelt (vgl. *aktionbildung* 2004, S. 8 ff.). Diese ist jedoch nicht länger abrufbar. Aus dem Abschlussbericht wird eine zu der Zeit intensive Rezeption der Projektergebnisse durch Werkstätten bundesweit deutlich (vgl. ebd., S. 20).

Das „Arbeitspädagogische Bildungssystem“ (ABS) ist seit 2002 in mindestens 20 Werkstätten in Anwendung; es umfasst verschiedene Module, welche für Fachkräfte den Ablauf einer Lerneinheit didaktisch vorstrukturieren (vgl. Grampp 2022, S. 66 ff.; 2023, S. 168 ff.). Unterschieden wird dabei in Didaktik-, Methodik- und Pragmatikmodule. Diese beziehen sich jeweils auf einen spezifischen Kompetenzbereich; so findet sich unter den Methodikmodulen etwa das Modul „Kooperatives Problemlösen“ (Grampp 2022, S. 69), welches über eine spezifische Schrittfolge maßgeblich die Verbesserung sozialer Kompetenzen intendiert (vgl. Grampp 2023, S. 168). Das ABS ist jedoch nur in Ansätzen in der didaktischen Diskussion verankert. Mit der Fokussierung auf die konkrete Abfolge von Teilschritten einer Lerneinheit wird zwar ein Teil der aus didaktischer Perspektive denkbaren Planungsaspekte adressiert, jedoch bietet dieser Ansatz keinen Überblick über grundlegende Gestaltungselemente, die für alle denkbaren Lehr-Lern-Situationen adaptiert und individuell von der Fachkraft miteinander verwoben werden können. Eine praktische Umsetzung des ABS erfolgt über eine Arbeitsgemeinschaft, welche die „standardisierte Erstellung“ (Anker 2022, S. 96) von Lerneinheiten entlang dieser Vorstrukturierung in das Zentrum ihrer Arbeit stellt. Wesenskern ist das sich gegenseitige Verfügbarmachen solch standardisierter Einheiten, die von den teilnehmenden Fachkräften umgesetzt werden (vgl. ebd., S. 94 ff.).

Die bisherige Auseinandersetzung mit didaktischen Fragestellungen im Berufsbildungsbereich lässt drei Schlussfolgerungen zu: Erstens liegen nur wenige Arbeiten zu Didaktik und Methodik im Berufsbildungsbereich vor, die zweitens insbesondere verengt die Frage von Medien- und Materialpools bis hin zu fertig entwickelten Lerneinheiten fokussieren. Damit steht drittens ein umfassendes Konzept zur Gestaltung von Lerneinheiten, das alle unter didaktischen Gesichtspunkten notwendigen Inhaltsbereiche enthält und dabei das didaktische Handeln der einzelnen Fachkraft in das Zentrum stellt, nach wie vor aus. Dass ein solches notwendig wäre, wurde bereits zuvor mittels der Analyse der anzunehmenden didaktischen Vorbildung der Fachkräfte anhand GFABPrV sowie mittels der empirischen Befunde zu Didaktik und Methodik im Berufsbildungsbereich deutlich.

Auf Basis dieser Erkenntnisse wurde im Rahmen des Forschungsprojekts „Gu-BiP“ das didaktische Konzept „PlaUsiBel“ entwickelt (Kranert, Hascher & Stein 2024). Hierbei handelt es sich um eine theoriegeleitete didaktische Strukturierungshilfe inklusive eines Basiswissens zur Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements (auch i. S. d. § 5 Abs. 2 Nr. 4 GFABPrV; vgl. Vollmer, Mettin & Frohnenberg 2019, S. 77). Es

hat zum Ziel, Fachkräfte bei der eigenständigen Gestaltung von Lehr-Lern-Einheiten praxisnah zu unterstützen.

6.2 Bezugspunkte und theoretische Fundierung des Konzepts PlaUsiBel

Didaktische Konzepte bieten eine „Gesamtorientierung methodischen Handelns“ (Meyer 2009, S. 208), indem sie grundlegende Prinzipien, didaktische Theorieaspekte, praktische Rahmenbedingungen wie auch Erwartungen an die Beteiligten in sich vereinen (vgl. ebd.); sie nehmen daher eine Mittlerposition zwischen allgemeingültigen didaktischen Modellen und konkreten Methoden oder Material(-sammlungen) ein und sind auf spezifische Handlungsfelder bezogen. Dies nimmt auch PlaUsiBel für sich in Anspruch, indem es die oben beschriebenen Aspekte mit einbezieht, also einerseits auf ausgewählte strukturelle *Rahmenbedingungen der WfbM* und andererseits auf die vorzufindende Bildungspraxis (*Empirie*) Bezug nimmt. Grundsätzlich baut PlaUsiBel auf einem breiten *theoretischen Fundament* auf (vgl. Abb. 2).

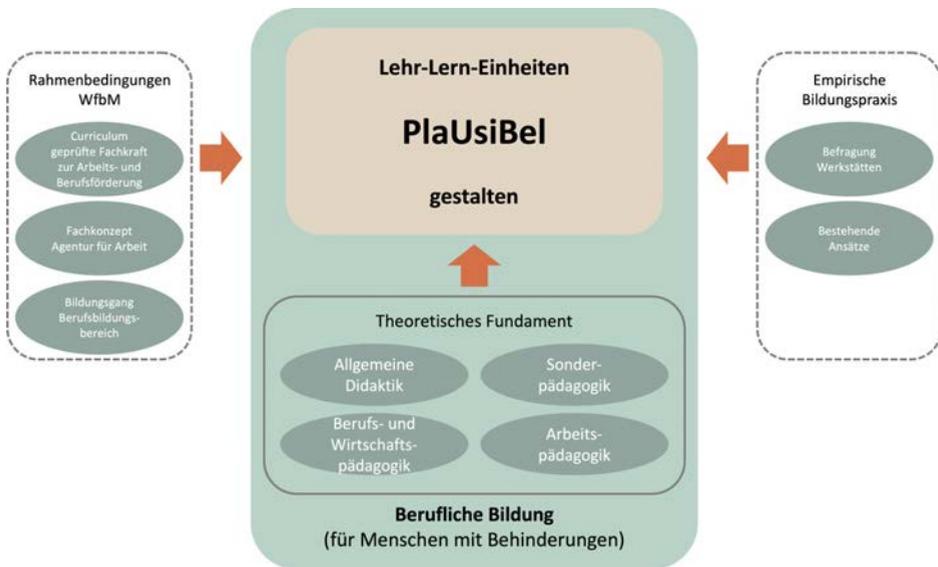


Abbildung 2: Entwicklung des Konzepts PlaUsiBel (Quelle: eigene Darstellung)

PlaUsiBel rekurriert auf vier relevante Bezugswissenschaften. Handlungsleitend für die Auswahl dieser Wissenschaften ist die Eignung für das differenzierte Anforderungsprofil des Berufsbildungsbereichs von Werkstätten hinsichtlich seiner Zielgruppe, seiner Organisation und seiner Zielstellungen. Dementsprechend wurden theoretische Bezüge der allgemeinen Didaktik (vgl. u. a. Jank & Meyer 2014; Meyer 2009; Kösel 1993; Wiater 2015), der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. u. a. Bonz 2009; Pahl 2013; 2021; Pahl & Pahl 2021) und der Arbeitspädagogik (vgl. u. a. Schelten 2005) sowie der Sonderpädagogik (vgl. u. a. Pitsch & Thümmel 2019; Stein & Stein 2020) mit einbezogen.

Die allgemeine Didaktik hat es sich zur Aufgabe gemacht, „Modelle zu entwerfen, die für alle Lehr-Lern-Prozesse gültige und hilfreiche Aussagen treffen sollen“ (Stein 2006, S. 177). Sie kann also gerade bei grundsätzlichen Klärungen besonders hilfreich sein. Auch wenn die allgemeine Didaktik aufgrund der Tradierung des Faches maßgeblich schulische Settings adressiert, ist sie ebenso für die berufliche Bildung relevant. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass zentrale Lehrwerke der beruflichen Bildung für die Planung und Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements auf allgemeindidaktische Modelle und Konzepte rekurrieren (vgl. z. B. Pahl 2013, S. 224 ff.; 2021, S. 394 ff.). Ein wesentlicher Beitrag aus dieser Disziplin ist weiterhin die Unterscheidbarkeit verschiedener Ebenen und Facetten des Handelns im Hinblick auf die Planung und Durchführung von Lehr-Lern-Arrangements. Hierzu gehören Fachbegriffe wie Didaktik, didaktische Modelle, Konzepte, Prinzipien sowie Methoden, Sozialformen, Medien und Materialien (vgl. u. a. Jank & Meyer 2014; Meyer 2009). Dementsprechend bietet die allgemeine Didaktik für die Entwicklung von PlaUsiBel eine Hilfestellung zur Unterscheidung von Grundbegriffen, zur Entwicklung einer Methodentaxonomie (vgl. u. a. Uhlig 1960), zur Modellierung eines zugrunde liegenden didaktischen Modells (vgl. Kösel 1993) sowie zur konkreten Ablaufplanung einer Lehr-Lern-Einheit (vgl. Wiater 2015).

Didaktik der beruflichen Bildung – hier in Verbindung der Ansätze aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie der Arbeitspädagogik – fokussiert als Fachdidaktik ein umschriebenes inhaltliches Feld, das für den Auftrag der WfbM zentral ist: berufliches Lehren und Lernen. Insbesondere sind grundlegende Lehrbücher (vgl. etwa Pahl 2013; 2021; Schelten 2005), ausführliche Methodenkompendien (vgl. etwa Pahl & Pahl 2021) wie auch Methodentaxonomien (vgl. etwa Schelten 2005; Bonz 2009; Pahl 2021) für die Entwicklung von PlaUsiBel essenziell.

Angesichts der Teilnehmenden des Bildungsgangs Berufsbildungsbereich sind des Weiteren sonderpädagogische Orientierungen notwendig. Sonderpädagogische Didaktiken setzen sich im Sinne von Spezialdidaktiken (vgl. Stein 2006, S. 177) mit spezifischen Lehr-Lern-Kontexten und Zielgruppen auseinander. Diese didaktischen Akzentuierungen sind also eher separat in verschiedenen Teildisziplinen der Sonderpädagogik entstanden und ausdifferenziert. Auffällig ist, dass der Bereich konkreter Methodik in der sonderpädagogischen didaktischen Literatur nur selten differenziert betrachtet wird. Eine „sonderpädagogische Methode, die sich trennscharf von der Methodik des Primar- oder Sekundarstufenunterrichts unterscheiden lässt“ (Pitsch & Thümmel 2019, S. 178), ist daher nicht zu identifizieren. Im Bereich der Prinzipien finden sich hingegen fachrichtungsspezifische Konkretisierungen (vgl. etwa Stein & Stein 2020, S. 96 ff.). Sonderpädagogisch geprägtes Lehren nimmt insgesamt weniger besondere Methoden, sondern vielmehr die Zielgruppen, Problemstellungen, Erschwernisse in Lehr-Lern-Prozessen und Rahmenbedingungen in den Blick. Somit erfolgt die Gestaltung von Lehr-Lern-Einheiten immer von den Möglichkeiten wie auch Bedarfen des einzelnen Lernenden aus, welche in einem Gruppensetting entsprechend individuell Berücksichtigung finden.

6.3 Grundstruktur des Konzepts PlaUsiBel

Das Akronym „PlaUsiBel“ steht für die drei zentralen Phasen, die bei der Entwicklung von Lehr-Lern-Einheiten zu bedenken sind: *Planung*, *Umsetzung* sowie *Bilanzierung*. Dieser Gesamtprozess wird in einem Flussdiagramm abgebildet, um das komplexe didaktische Vorgehen in einzelne Phasen und Schritte zu unterteilen und für die Bildungspraxis handhabbar zu machen (vgl. Abb. 3).

In der Phase der *Planung* erfolgt zunächst eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit der Ausgangslage der einzelnen Personen, der Gruppe der Lernenden, den Rahmenbedingungen wie auch dem Thema; hierzu werden strukturierende Leitfragen eingesetzt. In dieser Unterscheidung tritt das zugrunde liegende adaptierte didaktische Konzept nach Kösel (1993) hervor. Im Ergebnis entsteht ein Lehr-Lern-Arrangement, das eine oder mehrere einzelne Lerneinheiten enthalten kann. Für dieses werden Lernziele bestimmt: übergreifende für das Lehr-Lern-Arrangement als Ganzes wie auch spezifische für die einzelnen Lerneinheiten. Anschließend wird auf Ebene der einzelnen Lehr-Lern-Einheit, entlang von Überlegungen zum Lernbereich wie auch zur Lernsteuerung, eine passende Methode ausgewählt. Im Hintergrund steht hier eine aus verschiedenen Vorarbeiten (vgl. u. a. Schelten 2005; Uhlig 1960) entwickelte Taxonomie, welche Methoden der allgemeinen Didaktik wie auch der Didaktik der beruflichen Bildung anhand dieser Dimensionen einordnet. Im Zentrum steht somit etwa die Frage, ob in einer Lehr-Lern-Einheit eher motorisches oder kognitives Lernen sowie eher fremd- oder selbstgesteuertes Lernen vollzogen werden soll. Letzteres stellt im Kontext des Leitziels beruflicher Handlungskompetenz die erwünschte Entwicklungsperspektive dar (vgl. Vollmer, Mettin & Frohnenberg 2019, S.77). Im Ergebnis kann die Fachkraft nun eine oder mehrere von neun Methoden auswählen, die jeweils im Konzept ausführlich beschrieben und diskutiert werden: Anweisung, Vier-Stufen-Methode, Lehrvortrag, Simulation, Erkundung, Lernzirkel, Coaching, Projektmethode sowie Leittextmethode. Anschließend können aus den dort ebenfalls vorgestellten Sozialformen und Medien passende Bausteine ausgewählt werden.

Im zweiten Schritt der *Umsetzung* werden die zuvor gewählten Elemente miteinander zu einem konkreten Ablauf der Lerneinheit verknüpft und in eine schematische Verlaufsplanung gebracht (vgl. u. a. Wiater 2015, S. 225 ff.). Diese Verlaufsplanung unterscheidet zwischen vier Phasen einer Lehr-Lern-Einheit: Einstieg, Erarbeitung, Sicherung und Reflexion. Die so entstandene Ablaufplanung wird dokumentiert und anschließend durchgeführt.

Im Bereich der *Bilanzierung* werden verschiedene Ebenen der Auswertung von Lehr-Lern-Einheiten und -Arrangements umschrieben und hierfür Methoden angeboten; diese nehmen Bezug auf die in der Planungsphase skizzierten vier Elemente des didaktischen Modells.

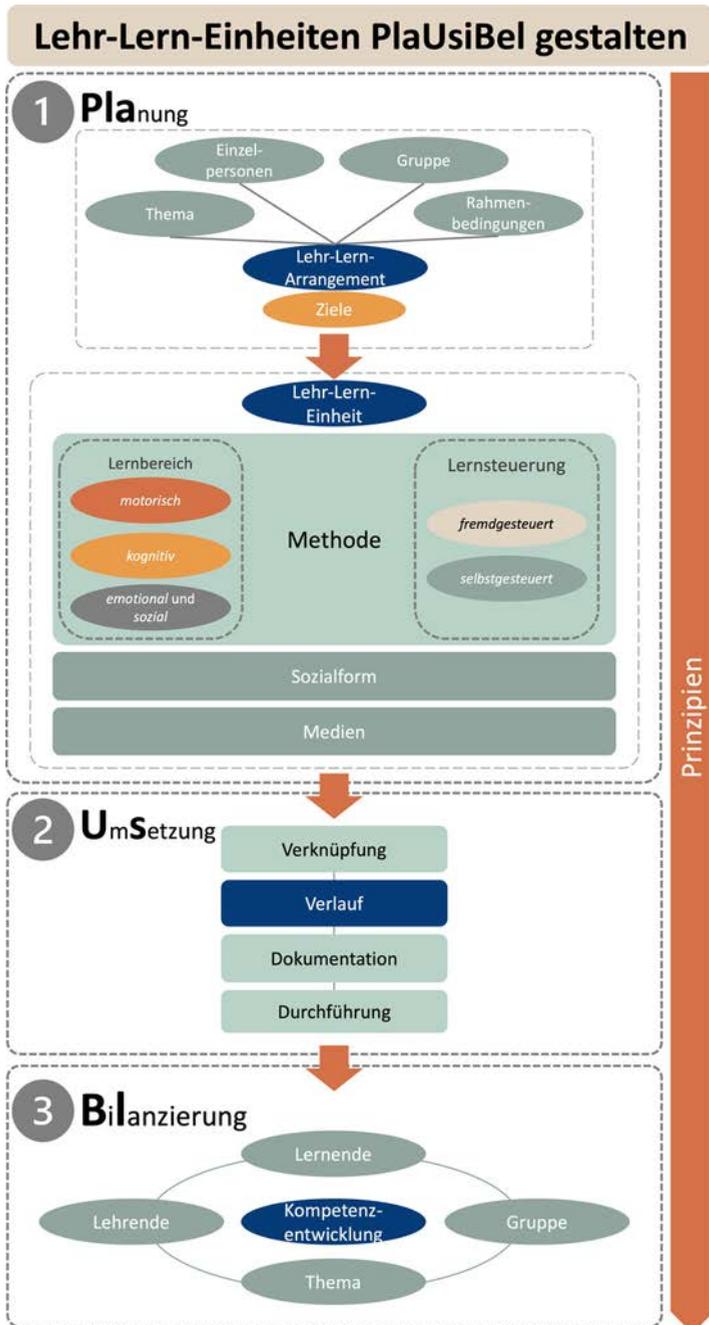


Abbildung 3: vereinfachtes Flussdiagramm des Konzepts (Quelle: eigene Darstellung)

Begleitend zu diesen Schritten sind im Konzept *Prinzipien* formuliert, die für das Lehren und Lernen im Berufsbildungsbereich eine übergreifende Orientierung und Fundierung bieten. Die sieben Prinzipien (Personenzentrierung, haltgebendes Lernklima, Elementarisierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Differenzierung & Individualisierung, Prozessorientierung) sind entlang der Bezugsbereiche der allgemeinen Didaktik, der Didaktik beruflicher Bildung und der Sonderpädagogik fundiert. Das didaktische Konzept PlaUsiBel wurde für die praktische Anwendung in eine Handreichung übersetzt, in der alle Elemente ausführlich erläutert werden. In der digitalen Version führen die einzelnen Elemente des – hier detaillierter ausgearbeiteten – Flussdiagramms über Verlinkungen direkt zu den jeweiligen Seiten. Zusätzlich werden ausgewählte Bestandteile über insgesamt 20 Erklärfilme kompakt erläutert. Ferner bietet das Konzept für diesen Gesamtprozess eine Planungs- und Dokumentationshilfe an, in der die hier knapp beschriebenen Bausteine der Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements und einzelnen Einheiten fortlaufend dokumentiert werden können.

Das Konzept wurde in der ersten Jahreshälfte 2023 mit etwa 80 Fachkräften aus 20 Werkstätten bundesweit erprobt; zugleich wurden Good-Practice-Beispiele erarbeitet.

Die Anwendung des Konzeptes weist jedoch – trotz inhaltlich hoher Passung – verschiedene Limitationen auf, wie aus der Erprobungsphase deutlich wurde: Seine Umsetzung geht mit einem erhöhten Zeitbedarf einher, der in Werkstätten nicht selbstverständlich zur Verfügung gestellt werden kann. Es stellt höhere Ansprüche an die didaktischen Kompetenzen der Fachkräfte hinsichtlich der Planung, Umsetzung und Bilanzierung von Lehr-Lern-Einheiten. Deutlich wird ein Professionalisierungsbedarf.

7 Ausblick

Für den Lernort Werkstatt ergibt sich – wie auch an anderen betrieblichen Bildungsorten (vgl. Kohl, Dietrich & Faßhauer 2021; Pätzold 2017) – die Notwendigkeit einer fundierten (didaktischen und methodischen) Qualifizierung des Bildungspersonals. Dabei sind jedoch die Spezifika eben dieses Lernortes mit seinem internen Dualismus, verbunden mit der je spezifischen, rehabilitativen Zielsetzung, zu berücksichtigen (vgl. Kranert & Stein 2017). Bislang fehlen hierzu jedoch aus der Wissenschaft heraus konkrete theoretische Bezugspunkte und zugleich für die Bildungspraxis verwertbare kohärente didaktische Konzepte. PlaUsiBel will diese Lücke in beiderlei Hinsicht ein Stück weit füllen; ihm kommt damit eine Brückenfunktion zwischen betrieblicher Bildungspraxis und wissenschaftlicher Theorie zu. Dabei ist das Konzept nicht als statisch zu verstehendes Ablaufschema der Planung von Lehr-Lern-Einheiten zu interpretieren, sondern vielmehr als ein Grundlagenwerk für die Praxis beruflicher Rehabilitation. Es beschreibt einerseits ausführlich alle wesentlichen Dimensionen für Lehr-Lern-Einheiten in einer verständlichen Art und Weise, andererseits bietet es einen umsetzbaren „Pfad“ für die Planung, Umsetzung und Bilanzierung ebensolcher Bil-

dungsangebote. Dies eröffnet zugleich die Möglichkeit zu einer Erweiterung des Anwendungsfeldes von PlaUsiBel. Neben weiteren Angeboten der beruflichen Rehabilitation ist auch ein Einsatz in der betrieblichen Berufsausbildung vorstellbar – bei entsprechender Adaption der Rahmenbedingungen wie auch der vorzufindenden Bildungspraxis (vgl. Abb. 2).

Der Nutzen für und zugleich der Transfer in die Praxis liegt jedoch in der Verantwortlichkeit der einzelnen Fachkraft; dies eröffnet eine große Gestaltungsfreiheit, bedarf jedoch erstens individueller Bereitschaft, zweitens struktureller Befähigung über Weiterbildungen sowie drittens organisationaler Rahmung. Inwieweit dieser Ansatz in Werkstätten bundesweit – und evtl. darüber hinaus – wirksam werden kann, wird die Bildungspraxis nach Abschluss des Projektes „GuBiP“ im Frühjahr 2024 zeigen.

Literatur

- aktionbildung (2004). *Projekt zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Praxis beruflicher Bildung im Berufsbildungsbereich der Werkstatt für behinderte Menschen. Abschlussbericht*. Frankfurt: Eigenverlag.
- Anker, S. (2022). Lernen systematisiert – Lerneinheiten von allen für alle erstellen. In G. Grampp (Hg.), *Lernort: Werkstatt. Grundlagen, Strukturen, Instrumente, Praxis*, 94–103. Köln: Balance.
- BAG WfbM (2005). *Standards für die Qualifizierung „(Geprüfte) Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstätten für behinderte Menschen“*. Verfügbar unter <https://www.bagwfbm.de/file/125/> (Zugriff am: 17.07.2023).
- Bahl, A. (2012). Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöller (Hg.), *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*, 21–44. Bielefeld: wbv Publikation.
- Bahl, A., Blötz, U. & Ulmer, O. (2010). Von der Ausbilder-Eignungsverordnung bis zum Berufspädagogen: zur Qualifikation und Förderung des Ausbildungspersonals seit 1972. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.), *40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung: 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten*, 139–148. Bonn: BIBB.
- Balz, H.-J. & Spieß, E. (2009). *Kooperation in sozialen Organisationen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Biermann, H. (2008). *Pädagogik der beruflichen Rehabilitation: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Biermann, H. (2010). Aktuelle Entwicklungen in der beruflichen Rehabilitation: Aufgabe des deutschen Sonderwegs? *Berufsbildung*, 64(126), 15–19.
- Biermann, H. (Hg.) (2015). *Inklusion im Beruf*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bojanowski, A., Koch, M., Ratschinski, G. & Steuber, A. (Hg.) (2013). *Einführung in die berufliche Förderpädagogik: Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher*. Münster: Waxmann.
- Bonz, B. (2009). Methoden in der schulischen Berufsbildung. In B. Bonz (Hg.), *Didaktik und Methodik der Berufsbildung*, 90–111. Baltmannsweiler: Schneider.

- Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2010). *Fachkonzept für Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM)*. Verfügbar unter https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba013436.pdf (Zugriff am: 17.07.2023).
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Hg.) (2013). *Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten*. Verfügbar unter https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/dqr_handbuch_01_08_2013.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Zugriff am: 17.07.2023).
- Casper, M. & Tramm, T. (2020). Wirtschaft 4.0 mit Handelslehrern 1.5? In B. Ziegler & R. Tenberg (Hg.), *Berufsbildung 4.0. Steht die berufliche Bildung vor einem Umbruch?*, 128–158. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Deutscher Bundestag (Hg.) (1970). *Wiedereingliederung körperlich, geistig und seelisch Behinderter in Arbeit, Beruf und Gesellschaft (Rehabilitation): Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Abgeordneten Burger, Maucher, Härzschel, Rösing und der Fraktion der CDU/CSU betr. Wiedereingliederung körperlich, geistig und seelisch Behinderter in Arbeit, Beruf und Gesellschaft (Rehabilitation)*. Drucksache VI/896. Verfügbar unter <https://dserver.bundestag.de/btd/06/008/0600896.pdf> (Zugriff am: 15.06.2023).
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Wiesbaden: Springer.
- Grampp, G. (2022). Lernen praktisch – Arbeitspädagogische Instrumente zur Gestaltung von Bildung und Arbeit. In G. Grampp (Hg.), *Lernort: Werkstatt. Grundlagen, Strukturen, Instrumente, Praxis*, 64–80. Köln: Balance.
- Grampp, G. (2023). Bedingungen und Möglichkeiten der Berufsbildung in Werkstätten. In V. Schachler, W. Schlummer & R. Weber (Hg.), *Zukunft der Werkstätten. Perspektive für und von Menschen mit Behinderung zwischen Teilhabe-Auftrag und Mindestlohn*, 162–176. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hirsch, S. (2006). Die Organisation einer binnendifferenzierten beruflichen Bildung in der Werkstatt für behinderte Menschen. In S. Hirsch & C. Lindmeier (Hg.), *Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben*, 128–144. Weinheim, Basel: Beltz.
- Jank, W. & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Kohl, M., Diettrich, A. & Faßhauer, U. (Hg.) (2021). „*Neue Normalität*“ betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Kösel, E. (1993). *Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik*. Elztal-Dallau: Laub Verlag.
- Kranert, H.-W. (2020). Berufliche Bildung in Werkstätten – eine kritische Bestandsaufnahme in Zeiten der Inklusion. In J. Walter & D. Basener (Hg.), *Weiter entwickeln – aber wie? Beiträge zur beruflichen Teilhabe von Menschen mit Behinderung*, 79–85. Kassel: 53° nord Agentur und Verlag.

- Kranert, H.-W. (2022). Belastungserleben von Auszubildenden – Forschungsstand und Folgerungen für die Weiterbildung. In R. Stein & H.-W. Kranert (Hg.), *Psychische Belastungen in der Berufsbiografie. Interdisziplinäre Perspektiven*, 293–310. Bielefeld: wbv Publikation.
- Kranert, H.-W., Hascher, P. & Stein, R. (2024). *PlaUsiBel lehren und lernen. Ein didaktischer Ansatz beruflicher Teilhabe*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Kranert, H.-W. & Stein, R. (2017). Sonderpädagogische Weiterbildung von beruflichem Bildungspersonal im dualen System – Ausbilder und Lehrkräfte. *Berufliche Rehabilitation*, 31(3), 206–214.
- Kranert, H.-W., Stein, R. & Riedl, A. (2021). *Berufliche Bildung in Werkstätten für Menschen mit Behinderung. Evaluation der harmonisierten Bildungsrahmenpläne*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Lebenshilfe Detmold (2003). *Methodisch-didaktisches Handbuch für die berufliche Bildung in der Werkstatt für behinderte Menschen*. Detmold: Eigenverlag.
- Meyer, H. (2009). *Unterrichtsmethoden. I: Theorieband*. Berlin: Cornelsen.
- Motakef, M. (2006). *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung: Exklusionsrisiken und Inklusionschancen*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Niedermaier, G. (2017). *Berufliche Benachteiligtenförderung: theoretische Einsichten, empirische Befunde und aktuelle Maßnahmen*. Linz: Trauner.
- Pahl, J.-P. (2013). *Bausteine beruflichen Lernens im Bereich „Arbeit und Technik“. Band 1: Berufliche Didaktiken auf wissenschaftlicher Basis*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Pahl, J.-P. (2021). *Berufliche Didaktiken. Wege und Werkzeuge zur Gestaltung der Berufsausbildung*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Pahl, J.-P. & Pahl, M.-S. (2021). *Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren. Kompendium für Lehrkräfte in Schule und Betrieb*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Pätzold, G. (2017). *Betriebliches Bildungspersonal: Stärkung seines professionellen pädagogischen Handelns*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Pitsch, H.-J. & Thümmel, I. (2019). *Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit geistig Behinderten*. Oberhausen: Athena.
- Rebmann, K. (2021). Professionalisierung des Lehr- und Ausbildungspersonals. In L. Bellmann, K. Büchter, F. Irmgard, E. M. Krekel & G. Walden (Hg.), *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland: ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern*, 155–168. Bonn: Barbara Budrich.
- Schelten, A. (2005). *Grundlagen der Arbeitspädagogik*. München: Franz Steiner.
- Sloane, P. F. E. (2010). Makrodidaktik: Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 205–212. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stein, R. (2006). Grundlagen einer sonderpädagogischen Didaktik. In S. Ellinger & R. Stein (Hg.), *Grundstudium Sonderpädagogik*, 174–189. Oberhausen: Athena.
- Stein, R., Blatz, S., Hascher, P. & Kranert, H.-W. (2022). Labelling als Kategorisierung in Systemen – von der frühen zur beruflichen Bildung am Beispiel „Verhaltensstörungen“. In T. Müller, C. Ratz, R. Stein & C. Lüke (Hg.), *Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung*, 142–153. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Stein, R. & Kranert, H.-W. (2022). Berufliche Bildungsgänge in Werkstätten für behinderte Menschen: Analysen und Perspektiven. *Berufsbildung*, 76(194), 14–16.
- Stein, R. & Stein, A. (2020). *Unterricht bei Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Uhlig, A. (1960). *Komponenten der Unterrichtsgestaltung*. Berlin: Volk & Wissen.
- UN-HROHC – United Nations, Human Rights Office of the High Commissioner (1966). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. Verfügbar unter <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cescr.aspx> (Zugriff am: 17.07.2023).
- Vollmer, K. & Frohnenberg, C. (2015). *Fachkräfte in den Werkstätten für behinderte Menschen – Qualifikationsanforderungen im Zeichen von Teilhabe und Inklusion. Abschlussbericht*. Bonn: BIBB.
- Vollmer, K., Mettin, G. & Frohnenberg, C. (2019). *Orientierungshilfe Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung. Ein kompetenzorientiertes und personenzentriertes Fortbildungsprofil*. Bonn: Barbara Budrich.
- Walter, J. (2009). Werkstätten am Markt. Zu Einführung. In J. Walter & D. Basener (Hg.), *Werkstätten am Markt. Von der Idee zur Marke*, 7–14. Kassel: 53° nord Agentur und Verlag.
- Wiater, W. (2015). *Unterrichtsplanung. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik*. Augsburg: Auer.

Kompetenzmodell für das hauptberufliche betriebliche Ausbildungspersonal in gewerblich-technischen Berufen

FLORIAN WOLFF

Abstract

Der Artikel stellt ein Kompetenzstrukturmodell für Anforderungen an hauptberufliche Ausbilder:innen in der Industrie vor. Diese spezifische Zielgruppe muss bezüglich Facharbeit, Pädagogik, Ausbildungssystem und Unternehmen vielfältige Anforderungen erfüllen. Beratungskompetenzen, Lernbegleitung, Innovations- und Networking-Kompetenzen werden betont. Im Kontext der Digitalisierung steigt die Komplexität, es sind technologisches Verständnis, Software- und Medienkompetenzen gefordert.

The article presents a competence structure model for full-time trainers in industrial contexts. This specific target group must fulfil a wide range of requirements in terms of skilled work, pedagogy, vocational education and training system and organization-related skills. Counselling, learning support, innovation and networking skills are emphasised. In the context of digitalisation, complexity is increasing and technological understanding, software and media skills are required.

1 Einleitung

Die steigende Rate der digitalen Durchdringung von Arbeitsprozessen und eine daraus folgende „informationstechnologische Orientierung“ (Gebhardt, Grimm & Neugebauer 2015, S. 51) in gewerblich-technischen Berufen der Industrie sorgen für einen verstärkten Wandel in vielen Berufsbildern. Der Themenkomplex „Industrie 4.0“ als Treiber dieses Wandels ist dabei vor allem in Deutschland in jüngerer Vergangenheit das prominente Beispiel als „industriepolitische Initiative“ (Wilbers 2017, S. 13). Jedoch werden auch in vielen anderen Ländern die in den letzten zehn Jahren erfolgten technologischen Fortschritte in der Industrie als „Revolution“ umschrieben (vgl. Wolff 2023, S. 21). Dabei wirken unterschiedliche technologische Katalysatoren wie cyberphysische Systeme, das Internet der Dinge, die Nutzung und Vernetzung smarter Objekte, Cloud Computing oder künstliche Intelligenz. Die unter anderem durch diese Technologien getriebene Transformation betrifft die Berufe der Facharbeit besonders stark (vgl. Bayerische Metall- und Elektro-Arbeitgeber 2016, S. 85). Neben veränderten Kompetenzanforderungen an die Facharbeiter:innen werden auch Auswirkungen auf

die Beschäftigtenzahlen erwartet (vgl. u. a. Maier, Zika, Wolter et al. 2016). Häufig zitiert wird in diesem Zusammenhang die Frey-Osborne-Studie aus dem Jahr 2013, wobei deren Übertragbarkeit auf die Situation in Deutschland kontrovers diskutiert wird (siehe dazu die Abhandlungen von Sloane, Emmmler, Gössling et al. 2018, S. 26–42). Unabhängig von der tatsächlichen Entwicklung der Beschäftigungssituation entstehen Anpassungsbedarfe aus curricularer, didaktischer und individueller Sicht (vgl. Forschungsinstitut Betriebliche Bildung 2023).

Es wird ein Wirkzusammenhang zwischen dem steigenden Digitalisierungsgrad der Arbeitsprozesse und den Kompetenzerfordernissen an das (betriebliche) Ausbildungspersonal vermutet (vgl. Sloane, Emmmler, Gössling u. a. 2018, S. 9). Kurz zusammengefasst sorgt der digitale Wandel, wie zuvor beschrieben, für Änderungen in Berufen der Facharbeit, für welche das betriebliche Ausbildungspersonal im Rahmen der dualen Ausbildung die Kompetenzen der Nachwuchsfachkräfte anbahnt. Dadurch werden in Folge an die Ausbilder:innen neue oder veränderte Anforderungen gestellt.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) unterscheidet zwischen vier verschiedenen Typen betrieblichen Ausbildungspersonals (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2023):

- Hauptberufliche Ausbilder:innen, welche als primäre berufliche Tätigkeit Auszubildende ausbilden, häufig in einer Lehrwerkstatt
- Nebenberufliche Ausbilder:innen, welche neben ihren anderen betrieblichen Funktionen Arbeitsplatz Erfahrungen an Auszubildende vermitteln, in der Regel direkt am Arbeitsplatz
- Auszubildende Fachkräfte, welche ebenfalls am Arbeitsplatz ausbilden, ohne dabei aber selbst Ausbilder:innen im Sinne des Berufsbildungsgesetzes zu sein. Diese werden häufig auch als „Ausbildungsbeauftragte“ bezeichnet (siehe z. B. Albrecht, Albrecht & Antmann 2012; Bleumortier 2016; Hippach-Schneider, Krause & Woll 2007)
- Ausbildungsleiter:innen, welche die Ausbildung eines Betriebes steuern und oftmals auch verantworten

In der betrieblichen Praxis sind diese Rollen häufig schwer zu unterscheiden, es werden zusätzliche oder alternative Begriffe verwendet und nicht alle Typen sind in jedem Betrieb anzutreffen (vgl. Wolff 2023, S. 65 f.). Unabhängig davon kann die Anzahl an beruflichen Ausbilder:innen in Deutschland in Industrie und Handel mit ungefähr 305.000 Beschäftigten (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2021, S. 171) als hoch bezeichnet werden. Die Kombination aus mittlerem oder großem Industriebetrieb mit Lehrwerkstatt und hauptberuflichem Ausbildungspersonal gilt dabei als kennzeichnende Unternehmenstypologie der betrieblichen Bildungslandschaft Deutschlands (vgl. z. B. Bahl, Blötz, Brandes et al. 2012, S. 10, 43). Bei 86 Prozent der auszubildenden Unternehmen mit mehr als 50 Beschäftigten ist im technischen Bereich hauptberufliches Ausbildungspersonal anzutreffen (vgl. Bahl 2012, S. 24 f.). Dieses soll dabei möglichst alle Anforderungen nach § 2 der Ausbilder-Eignungsverordnung erfüllen und somit Ausbildung planen, vorbereiten, durchführen und abschließen (vgl. Bundes-

ministerium der Justiz 2009). Obwohl jene Personengruppe deshalb von hoher Wichtigkeit für das „Flaggschiff des deutschen Bildungssystems“ ist (so bezeichnete das Presse- und Informationsamt der Bundesregierung die duale Ausbildung im Jahr 2012), gibt es eine „lückenhafte empirische Basis“ (Grollmann & Ulmer 2019, S. 4), was die Forschung über hauptberufliches Ausbildungspersonal betrifft: „Analysen zu Arbeitsaufgaben und zur Arbeitssituation des Ausbildungspersonals sind derzeit in der Forschung kaum präsent“ (Diettrich & Harm 2018, S. 14). Die betriebliche Seite der Berufspädagogik wird generell im Forschungsdiskurs nur wenig betrachtet (vgl. Arnold, Gonon & Müller 2015, S. 183).

Um proaktiv auf die Veränderungen durch den digitalen Wandel vorzubereiten, kann es nützlich sein, Kompetenzanforderungen zu systematisieren und „durch ein konkretes Modell Orientierung zu bieten“ (Schmoelz, Erler, Proinger et al. 2018, S. 1). Kompetenzmodelle schaffen dabei theoretische Mehrwerte, sind aber zugleich auch für die Unternehmenspraxis relevant: „Es gibt heute fast kein großes deutsches Unternehmen mehr, das nicht über ein eigenes, unternehmensspezifisch entworfenes und unternehmensspezifisch wirkendes Kompetenzmodell verfügt“ (Erpenbeck, Rosentiel & Grote 2013, S. 3). Durch solche Modelle können entlang der betrieblichen Personalprozesse Kompetenzen standardisiert erfasst und abgeglichen sowie normative Vorgaben zum Beispiel für Einstellungen und Positionswechsel vorgenommen werden. Ein direkter Nutzen kann sich auch bezüglich Personalentwicklungsmaßnahmen und dem Design beruflicher Curricula ergeben (vgl. Spöttl & Windelband 2013, S. 188). Darüber hinaus wird auch die Vielfalt der Anforderungen an die jeweilige Zielgruppe hervorgehoben. In Summe können Kompetenzmodelle deshalb aus theoretischer und praktischer Perspektive als Professionalisierungsbaustein gewertet werden.

Allerdings sind wissenschaftlich fundierte, publizierte Kompetenzstrukturmodelle für betriebliches Ausbildungspersonal aufgrund der zuvor beschriebenen „Schieflage“ (Pahl 2017, S. 678) in der wissenschaftlichen Theoriebildung fast nicht vorhanden (vgl. Wolff 2023, S. 27). Um diese Lücke zu schließen, wurde im Rahmen einer mehrjährigen Forschungsarbeit ein Kompetenzstrukturmodell speziell für diese Zielgruppe entwickelt (vgl. Wolff 2023). Hierfür wurde in einem mehrstufigen Verfahren zunächst das Grundgerüst eines Kompetenzstrukturmodells entworfen. Dies wird in Kapitel 2 dieses Beitrags verkürzt vorgestellt. Auf Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse der Rahmenpläne „Ausbilder-Eignungsverordnung“ (vgl. Schenk 2018) und „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin“ (vgl. Schenk 2013) wurden normative Anforderungen aus Ordnungsmitteln in das Modell eingefügt. Die Untersuchung dreier Studien („Industrie 4.0 – Auswirkungen auf Aus- und Weiterbildung in der M+E Industrie“ (Bayerische Metall- und Elektro-Arbeitgeber 2016), „Industrie 4.0 – Qualifizierung 2025“ (Pfeiffer, Lee, Zirmig et al. 2016) und „Kompetenzen für Industrie 4.0“ (acatech 2016)) über die Auswirkungen des digitalen Wandels hin zu Industrie 4.0 auf die Facharbeit (und teilweise auch auf die betriebliche Ausbildung) reicherten diese Ergebnisse mit Digitalisierungsinhalten an. Zur Ausarbeitung eines konkreten Kompetenzprofils sowie zur Applikation des entworfenen Modells in die betriebliche Praxis wurde im letzten Schritt eine Fallstudie in

einem großen Industriebetrieb mit zentraler Lehrwerkstatt durchgeführt. In den nachfolgenden Kapiteln dieses Beitrags wird dabei häufig auf jene empirische Untersuchung verwiesen, aber aus Gründen des Leseflusses meist auf eine Referenz nach Wolff 2023 S. 215 ff. verzichtet. In jener Fallstudie wurden 14 Dokumente bestehend aus einem proprietären Kompetenzmodell, dem Curriculum und den Modulbeschreibungen eines internen Qualifizierungsprogramms für Ausbilder:innen sowie Stellenausschreibungen analysiert und fünf hauptberufliche Ausbilder:innen interviewt. In Kapitel 3 des hier vorliegenden Beitrags werden die Kernergebnisse jener Forschungsarbeit zusammengefasst, Kapitel 4 stellt die darin aufgezeigten Resultate mit Bezug auf den digitalen Wandel komprimiert dar.

2 Grundgerüst des entwickelten Kompetenzmodells

Für die betriebliche Ausbildung existiert kein explizit ausgewiesenes Kompetenzverständnis (vgl. Hensge, Lorig & Schreiber 2009, S. 6). Ausbilder:innen müssen auf der einen Seite berufliche Handlungskompetenz, abgeleitet aus der Facharbeit, besitzen, um nach § 1 Abs. 3 des Berufsbildungsgesetzes eben diese berufliche Handlungsfähigkeit an Auszubildende zu vermitteln. Auf der anderen Seite sind für jene Subgruppe des Bildungspersonals auch pädagogische Kompetenzen besonders relevant, da unter anderem „ambivalente Aufgaben in der Praxis des pädagogischen Handelns“ (Pätzold 1997, S. 258) entschieden und gelöst werden müssen. Aufgrund der Vorbildfunktion des betrieblichen Ausbildungspersonals für die Auszubildenden können darüber hinaus Motivation und Volition passende Bausteine des Kompetenzverständnisses sein. Eine mögliche Arbeitsdefinition des Kompetenzbegriffs für jene Zielgruppe ist deshalb:

„Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften in beruflichen Situationen und Arbeitsprozessen sachgerecht durchdachte Handlungen und Problemlösungen durchzuführen und diese innerhalb und außerhalb pädagogischer Lehr-/Lernarrangements sozial verantwortlich an die Auszubildenden zu übertragen.“ (Wolff 2023, S. 91)

Kompetenzmodelle sind „wissenschaftliche Konstrukte“ (Klieme, Avenarius, Blum et al. 2003, S. 23), um die „Auswahl, Evaluierung, Entwicklung, Bilanzierung und Normierung von Kompetenzen“ (Gessler 2016, S. 45) zu modellieren. Eine Unterart ist dabei das Kompetenzstrukturmodell. Dieses stellt den Aufbau und die Verbindungen zueinander der einzelnen Kompetenzen dar, also die „Binnenstruktur“ (Hartig & Klieme 2007, S. 11) und somit die Unterteilungen, Schnittstellen und Zusammenhänge. Begriffe wie Kompetenzbereich, Kompetenzdimension, Kompetenzaspekt oder Kompetenzfacette sind dabei nicht standardisiert und werden von Modell zu Modell unterschiedlich verwendet. In dem hier vorgestellten, für das betriebliche Ausbildungspersonal entwickelten Modell wird eine Terminologie verwendet, die sich an Baumert und Kunter orientiert (vgl. Baumert & Kunter 2011, S. 32) und zusätzlich auf unterster Ebene handlungsorientierte Elemente ergänzt: Kompetenzbereiche ergeben das

Grundgerüst, welche in Facetten weiter unterteilt werden, unter welchen dann konkrete Kompetenzanforderungen verortet sind (vgl. Wolff 2023, S. 95). Diese unterste Ebene ist notwendig, um die sonst in Kompetenzmodellen häufig vorzufindende „hohe Abstraktheit“, „inhaltliche Leere“ (Pahl 2017, S. 198), „Unverbindlichkeit“ oder „Vagheit“ (Wunderer & Bruch 2000, S. 22) zu vermeiden. Da Kompetenzmodelle für betriebliches Ausbildungspersonal einen Verwertungsanspruch für die betriebliche Praxis haben sollten, müssen einfach operationalisierbare Anforderungen die Granularität der Modellelemente bestimmen.

Eine gute Orientierung für berufliche Kompetenzprofile bieten die Formulierungen der Europäischen Klassifikation für Fähigkeiten, Kompetenzen, Qualifikationen und Berufe (ESCO – European Skills, Competences, Qualifications and Occupations), welche operationalisierte Anforderungen wie zum Beispiel „Unterrichtsmaterialien bereitstellen“ oder „konstruktives Feedback geben“ benennen. Für betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal gibt es in dieser Klassifikation auch ein Kompetenzprofil (vgl. European Commission 2022), welches allerdings Aus- und Weiterbildung in einem Modell vereint und dadurch die spezifische Zielgruppe des hauptberuflichen betrieblichen Ausbildungspersonals (im dualen System der Bundesrepublik Deutschland) nicht ausreichend beschreibt. Unter anderem als Anhaltspunkt für die betriebliche Praxis oder für den Abgleich von Kompetenzmodellen für verschiedene Zielgruppen sind die Klassifikationen nach ESCO aber eine sehr wertvolle Sammlung.

Um ein Grundgerüst für ein Kompetenzstrukturmodell für hauptberufliches betriebliches Ausbildungspersonal in Industriebetrieben zu entwickeln, wurden auf Basis theoretischer Grundlagen Kriterien für Modelle jener Zielgruppe abgeleitet, wie zum Beispiel das Einbeziehen volitionaler und motivationaler Aspekte oder Prozesskompetenzen (vgl. Wolff 2023, S. 120–124). Es wurden dann systematisch insgesamt neun Modelle für Bildungspersonal auf jene Kriterien hin untersucht und dadurch iterativ ein Modellgerüst synthetisiert. Da in der Voruntersuchung nur zwei Modelle für betriebliches Ausbildungspersonal identifiziert wurden und beide Modelle (Ruschel 2005 und Hensge, Lorig & Schreiber 2009) aus verschiedenen Gründen keine vollständige Passung als fundiertes Kompetenzstrukturmodell für jene Zielgruppe haben, wurde auch auf Modelle aus der schulischen Lehre und der Weiterbildung zurückgegriffen (für den vollständigen Analyseprozess vgl. Wolff 2023, 115 ff.).

Abbildung 1 zeigt das Grundgerüst zur Verortung von Kompetenzanforderungen an hauptberufliches betriebliches Ausbildungspersonal. Grundlegend ähnelt die Struktur dem Modell aus dem Projekt „Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern“ mit dem Namen COACTIV (vgl. Baumert & Kunter 2011, S. 32), bei welchem unter anderem drei Kompetenzbereiche Fach, Pädagogik und Organisation definiert sind und berufliche Handlungskompetenz auf Basis der Kompetenzaspekte nach Weinert (vgl. Weinert 2014, S. 27) mit diesen Bereichen übergeordnet verknüpft ist. Die weitere Unterteilung des Kompetenzbereichs Organisation in Unternehmen und Ausbildungssystem, also den beiden Organisationssystemen, in denen das betriebliche Ausbildungspersonal agiert, ist angelehnt an das Modell „Competencies for ESD teachers“

(vgl. Sleurs 2008, S. 26), welches Bildungspersonal als Teil eines Bildungsinstituts und Teil der Gesellschaft darstellt. Somit wird die berufliche Handlungskompetenz des betrieblichen Ausbildungspersonals in vier grundlegende Kompetenzbereiche unterteilt: Facharbeit, Pädagogik, Unternehmen und Ausbildungssystem. Diese vier Bereiche stellen Bezugssysteme dar, in denen auf der einen Seite das betriebliche Ausbildungspersonal agiert und aus welchen auf der anderen Seite Anforderungen an jene Zielgruppe erwachsen. Dabei bilden jeweils zwei Paare ein Spannungsfeld: das betriebliche Ausbildungspersonal ist in einer Doppelrolle als Facharbeiter:in und Pädagogin bzw. Pädagoge (vgl. z. B. Grollmann & Ulmer 2019; Janke, French & Weber 2017) und balanciert zwischen Rahmenbedingungen des Unternehmens (auch betriebswirtschaftlich) und gesellschaftlichem Bildungsauftrag (vgl. z. B. Bahl 2011; Rebmann, Tenfelder & Schlömer 2010). Die Kompetenzfacetten der Elemente Pädagogik und Unternehmen bilden ebenso Container wie die Kompetenzbereiche selbst, in denen im Grundgerüst keine operationalisierten Anforderungen verankert sind. Die Facette Erziehungskompetenz hebt dabei den besonderen Erziehungsauftrag des betrieblichen Bildungspersonals hervor (vgl. z. B. Bahl, Blötz, Brandes et al. 2012; French & Diettrich 2017; Tutschner & Haasler 2012).

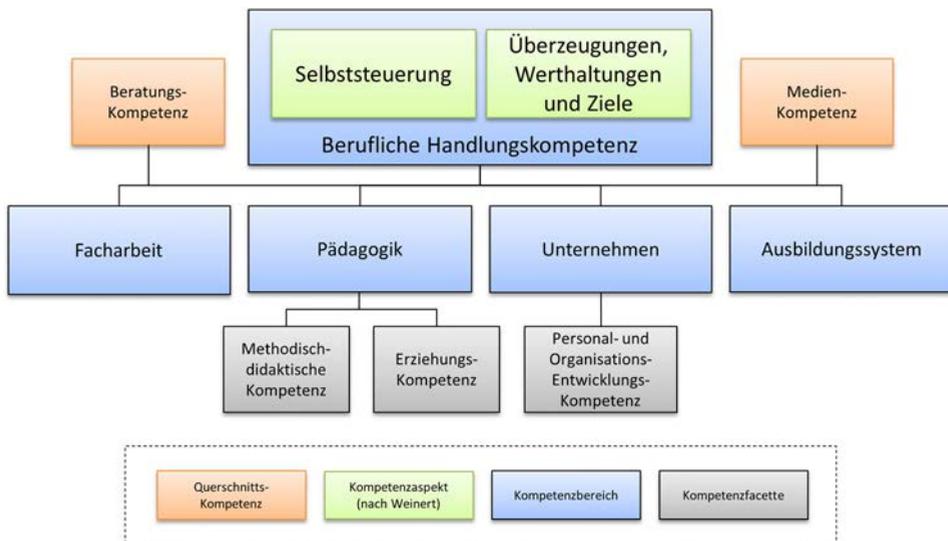


Abbildung 1: Grundgerüst eines Kompetenzstrukturmodells für hauptberufliches betriebliches Ausbildungspersonal (Quelle: Wolff 2023, S. 146)

Gleichzeitig wirken zwei Querschnittskompetenzen auf alle Kompetenzbereiche: Beratungskompetenz und Medienkompetenz. Beratungskompetenz wurde im Zuge der Analyse existierender Modelle als essenzieller Baustein für Bildungspersonal identifiziert (vgl. Wolff 2023, S. 139–143). Das betriebliche Ausbildungspersonal berät zum Beispiel die Auszubildenden in Bezug auf Lösungen in technischen Problemstellungen der Facharbeit sowie Prozessfragen, welche die duale Ausbildung betreffen (z. B. Verkürzung, Prüfungsleistungen), ausbildende Fachkräfte werden in pädagogischen

Fragen beraten (Aufbereitung bestimmter Aufgaben und Themen) und Kolleginnen und Kollegen bekommen Ratschläge in Bezug auf Unternehmensprozesse (z. B. Zeiterfassung, Urlaubsplanung). Auch Medienkompetenz greift den Ausführungen von Rohs, Rott, Schmidt-Hertha et al. (2017) und Howe, Breiter & Härtel (2017) folgend in alle Kompetenzbereiche und gilt darüber hinaus aufgrund der „bereichs- und fächerübergreifenden Stärkung von Medien- und Digitalisierungskompetenzen“ (acatech 2016, S. 19) in der Facharbeit als in Zukunft von wachsender Bedeutung.

Das in Abbildung 1 gezeigte Modell dient als Gerüst für den Entwurf von konkreten Kompetenzprofilen, also im Sinne eines Kompetenzstrukturmodells als Verortungsrahmen für Anforderungen an betriebliches Ausbildungspersonal. Die nachfolgenden Kapitel 3 und 4 zeigen auf Basis einer Fallstudie in einem industriellen Großbetrieb, wie die Kompetenzanforderungen an jene Zielgruppe in der Praxis tatsächlich aussehen können.

3 Kompetenzanforderungen an hauptberufliches betriebliches Ausbildungspersonal

Abbildung 2 zeigt aufbauend auf dem Grundgerüst aus Abbildung 1 die konkrete Anwendung des Modells auf den in Wolff 2023 untersuchten Fall. Dabei sind Anforderungen, welche ausschließlich aus jener Fallstudie abgeleitet wurden (und nicht im Zuge der vorherigen Schritte jener wissenschaftlichen Arbeit entwickelt), in Fettschrift dargestellt. Aufgrund des Umfangs des hier vorliegenden Beitrags wird die Grafik nicht vollständig erläutert, sondern es werden stattdessen die Kernergebnisse in Form der Anforderungen an das hauptberufliche betriebliche Ausbildungspersonal angeschnitten.

Das Kompetenzmodell in Abbildung 2 ergänzt drei neue Kompetenzfacetten im Vergleich zum Grundgerüst in Abbildung 1: Informations- und Kommunikationstechnik als Facette des Kompetenzbereichs Facharbeit, Lernbegleitung als Facette der Pädagogik und Prozesskompetenz als Facette des Bereichs Unternehmen. Der Schwerpunkt auf Informations- und Kommunikationstechnik hängt stark mit dem digitalen Wandel und den veränderten Inhalten der Facharbeit zusammen und wird deshalb im nächsten Kapitel genauer beschrieben. Lernbegleitung ist eine Facette, welche im Rahmenplan „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin“ betont wird (vgl. Schenk 2013, S. 3–9) und gilt als typische pädagogische Maßnahme auch in der betrieblichen Ausbildung (vgl. z. B. Bauer, Brater, Büchele et al. 2007; Faßhauer & Vogt 2012; Tutschner & Haasler 2012). Hinweise auf die Rolle als Lernbegleiter:in sind auch in den Dokumenten des in der Fallstudie untersuchten Betriebs zu finden, zum Beispiel dem Curriculum der unternehmensinternen Qualifizierung für Ausbildungspersonal. Die Facette Prozesskompetenz betont die Wichtigkeit des Verständnisses für Arbeits- und Unternehmensprozesse (vgl. acatech 2016, S. 23) und stützt in Bezug auf den digitalen Wandel zu Industrie 4.0 die geforderte „Neuausrichtung mit einer Prozess- und Digitalisierungsperspektive“ (Bayerische Metall- und Elektro-Arbeitgeber 2016, S. 3) der Facharbeiterberufe.

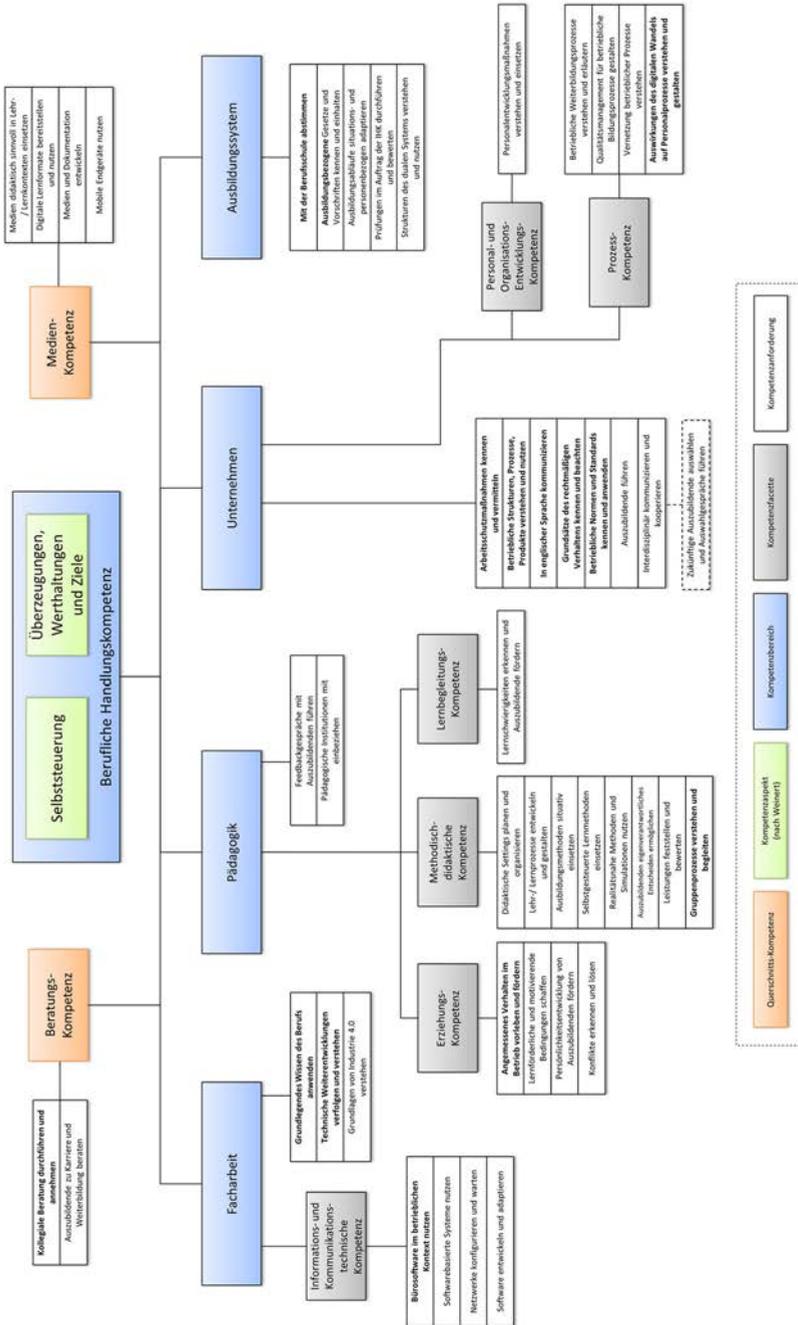


Abbildung 2: Kompetenzprofil für hauptberufliches betriebliches Ausbildungspersonal im untersuchten Fall (Quelle: Wolff 2023, S. 321)

Die Anforderungen des **Kompetenzbereichs Facharbeit** an das hauptberufliche betriebliche Ausbildungspersonal leiten sich im abgebildeten Modell fast ausschließlich aus der durchgeführten Fallstudie ab, da die Rahmenpläne für jene Zielgruppe ausbildungsberufsunabhängig gestaltet sind. In Bezug auf konkrete Kompetenzen der Informations- und Kommunikationstechnik ergeben sich (auch aus den Zukunftsstudien) Schwerpunkte auf Softwaresysteme, Netzwerktechnik und Programmieren, welche im nächsten Kapitel detaillierter erläutert werden.

Bezüglich der Anforderungen des **Kompetenzbereichs Pädagogik** bilden die Elemente der Facette methodisch-didaktische Kompetenz sowohl in den in Wolff 2023 untersuchten Rahmenplänen als auch in der dortigen Fallstudie einen großen Schwerpunkt. Dies bestätigt die vielfältige pädagogische Arbeit des betrieblichen Ausbildungspersonals (vgl. z. B. Diettrich 2009; Pätzold 1997). Dabei wird der Erziehungsauftrag besonders hervorgehoben, denn die Ausbilder:innen müssen nicht nur in der Lage sein, den Auszubildenden angemessenes Verhalten im Betrieb vorzuleben und zu vermitteln, sondern sehen sich selbst auch mitverantwortlich für deren Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Wolff 2023, S. 324f.). Neben der Unterstützung bei (auch persönlichen) Problemen und Konflikten ist das Anbahnen von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung ein besonderer Schwerpunkt. Daraus ergeben sich einzigartige Anforderungen, die für andere Personengruppen des Berufsbildungspersonals unzutreffend sind: Weiterbildungspersonal benötigt keine Erziehungskompetenzen aufgrund der erwachsenen Zielgruppe, das Berufsschulpersonal ist aufgrund der institutionellen Verfasstheit der Berufsschule (vgl. Baumert & Kunter 2006, S. 474) und den kürzeren Kontaktzeiten mit den Auszubildenden (vgl. Heinzer & Baumgartner 2013, S. 67) in Teilen davon entlastet.

Als allgemeine Anforderungen des **Kompetenzbereichs Unternehmen** sind aufgrund der disziplinarischen und fachlichen Betreuung verschiedener Ausbildungsgruppen Führungskompetenzen gefordert. Außerdem ist betriebswirtschaftliches Denken und Handeln aus Sicht der betrieblichen Praxis alltäglich, da das Ausbildungspersonal in seinen Aktivitäten an die (ausstattungsbezogenen und finanziellen) Rahmenbedingungen des Betriebs gebunden ist. Besonders in Metallberufen, in welchen Anschaffungen mit großen Investitionen verbunden sein können, kann der Spagat zwischen betrieblichen Restriktionen und dem zu erfüllenden Bildungsauftrag für das betriebliche Ausbildungspersonal spürbar sein. Eine offensichtliche, aber für Bildungspersonal mit betrieblicher Nähe spezielle Kompetenzanforderung ist außerdem das Wissen und Können rund um betriebliche Strukturen, Prozesse und Produkte (vgl. Wolff 2023, S. 306f.). Dabei wird auch die Vorbildfunktion des betrieblichen Ausbildungspersonals offensichtlich, denn die in der von Wolff (2023) durchgeführten Fallstudie befragten Ausbilder:innen sprechen von „Identifikation“ und „Stolz“ in Bezug auf das Unternehmen. Von betrieblicher Relevanz für die Erstausbildung, sowohl aus fachlich-inhaltlicher Sicht als auch erneut in Bezug auf die Vorbildfunktion, sind im Kompetenzbereich Unternehmen außerdem Kenntnisse und Fertigkeiten rund um das Thema Arbeitsschutz. Hier sind einerseits Kompetenzen im Umgang mit Maschinen und Gefahrstoffen relevant für die Facharbeit, auf der anderen Seite sind die

Auszubildenden eine schützenswerte Gruppe, für die je nach Alter zusätzlich das Jugendarbeitsschutzgesetz gilt (vgl. Schlick, Bruder & Luczak 2010, S. 713 ff.).

Der **Kompetenzbereich Ausbildungssystem** fordert Wissen rund um die Strukturen des dualen Systems und bringt diese in Verbindung mit Kooperationskompetenzen, um mit der Berufsschule, anderen Unternehmen und der Industrie- und Handelskammer zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten. Diese Anforderungen werden sowohl aus den Rahmenplänen „Ausbilder-Eignungsverordnung“ und „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin“ ersichtlich als auch durch die in der Fallstudie untersuchten Stellenausschreibungen und zusätzlich durch die befragten Ausbilder:innen benannt (vgl. z. B. Wolff 2023, S. 314).

Als bemerkenswerte, in wissenschaftlichen Veröffentlichungen zuvor nicht identifizierte Anforderung wurde der kompetente Umgang mit Regelwerken erkannt. Diese Anforderung war in den im Rahmen der Fallstudie untersuchten Dokumenten des Betriebs auffindbar (z. B. in dem unternehmensinternen Qualifizierungsprogramm für Ausbildungspersonal) und wurde auch mehrfach durch die Ausbilder:innen selbst betont. Sie unterteilt sich in drei Sub-Elemente: „Ausbildungsbezogene Gesetze und Vorschriften kennen und einhalten“, „Betriebliche Normen und Standards kennen und anwenden“ sowie „Grundsätze des rechtmäßigen Verhaltens kennen und beachten“ (Compliance). Dabei erwachsen diese Anforderungen nicht nur aus unternehmerischen Rahmenbedingungen, sondern auch aus gesellschaftlichen durch die kompetente Anwendung gültigen Rechts (zum Beispiel Berufsbildungsgesetz oder Jugendarbeitsschutzgesetz). Auf der anderen Seite sind betriebliche Dokumente sowohl technisch-fachliche Regularien (z. B. Installationsanweisungen oder Normen) als auch prozessuale (z. B. Betriebsvereinbarungen oder HR-Prozesse). In Bezug auf das Ausbildungssystem sind die Rahmenpläne der verschiedenen Berufe äußerst relevante Regelwerke, welche als essenziell für die Planungs- und Durchführungsarbeit des betrieblichen Ausbildungspersonals verstanden werden (vgl. Wolff 2023, S. 305 f.).

Medienkompetenzen ließen sich sowohl in der Untersuchung der Rahmenpläne „Ausbilder-Eignungsverordnung“ und „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin“ (Mediendidaktik, Medien entwickeln und Mediennutzung vermitteln) und Zukunftsstudien als auch in der betrieblichen Praxis (mit einem großen Schwerpunkt auf digitale Lernformate) identifizieren. Aufgrund des häufigen Bezugs auf Zukunftsanforderungen werden diese im nächsten Kapitel weiter ausgeführt.

Beratungskompetenzen sind ebenfalls ausführlich in den Rahmenplänen für betriebliches Ausbildungspersonal zu finden (Lernberatung, Karriere- und Weiterbildungsberatung, Beratung von Ausbildungsinteressierten und Beratung ausbildender Fachkräfte). In den Zukunftsstudien und den betrieblichen Dokumenten werden Beratungskompetenzen allerdings nicht erwähnt. Im Gegensatz dazu sieht sich das betriebliche Ausbildungspersonal selbst in einer Beratungsrolle und ergänzt neben den in den Rahmenplänen genannten Anforderungen zusätzlich kollegiale Beratung.

Komplexität beherrschen
Selbstbewusst auftreten
Innovationskompetenz
Selbstlernkompetenz
Networking-Kompetenz
Organisationskompetenz
Eigenverantwortlichkeit

Abbildung 3: Potenzielle „Soft Skills“ für hauptberufliches betriebliches Ausbildungspersonal (Quelle: Wolff 2023, S. 322)

Neben den oben beschriebenen operationalisierten Kompetenzanforderungen wurden auch Anforderungen entdeckt, die unter dem Begriff „Soft Skills“ zusammengefasst werden können. Diese sind in der Wortwolke in Abbildung 3 separat dargestellt. Die Größe dient in dieser Abbildung nur Designzwecken und hat keine inhaltliche Bedeutung. In jener Wortwolke sind einige Selbstkompetenzen zu finden, die für die Aufgaben des betrieblichen Ausbildungspersonals offensichtlich sind: Selbstbewusstes Auftreten, Eigenverantwortlichkeit und Organisationskompetenz (im Sinne von „etwas erfolgreich organisieren“) sind notwendige Anforderungen, um Gruppen strukturiert und gezielt durch die betriebliche Ausbildung zu führen. Selbstlernkompetenz und das Beherrschen von Komplexität sind darüber hinaus wichtige Kompetenzen, um die kürzer werdende Halbwertszeit des Wissens zu kompensieren. Diese werden deshalb auch in Zukunftsstudien häufig als wachsende Anforderungen an die Facharbeit benannt (vgl. z. B. acatech 2016, S. 22 oder Pfeiffer, Lee, Zirrig et al. 2016, S. 39).

Innovationskompetenz kann ein wichtiger „Soft Skill“ für betriebliches Ausbildungspersonal sein. Im untersuchten Fall tauchte diese Anforderung in vielen Ebenen der Fallstudie auf: Das unternehmensinterne Kompetenzmodell sieht dies als Anforderung an alle Mitarbeiter:innen, die Stellenausschreibungen betonen Fähigkeiten wie „die Zukunft mitzugestalten“ und „Neues entstehen zu lassen“ und alle Befragten der durchgeführten Interviews waren sich einig, dass Ausbilder:innen innovationsfähig sein müssen. Innovationskompetenz unterteilt sich dabei in eine Offenheit gegenüber Neuem und in das regelmäßige Hinterfragen und Erneuern von Ausbildungsinhalten. Letzteres ist eng verknüpft mit der zuvor benannten Selbstlernkompetenz (vgl. Wolff 2023, S. 302 f.).

Zuletzt ist für das betriebliche Ausbildungspersonal ein „Soft Skill“, welcher als **Networking-Kompetenz** bezeichnet wird, relevant. Hierbei handelt es sich um Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die für das Knüpfen und Aufrechterhalten eines betrieblichen Netzwerks notwendig sind. Dabei kommuniziert und kooperiert das hauptberufliche Ausbildungspersonal interdisziplinär und nutzt sein Netzwerk für die inhaltliche Abstimmung mit ausbildenden Fachkräften oder Fachexpertinnen und -experten. Die steigende Komplexität der Arbeitsinhalte und die kürzer werdenden Produkt- und Innovationszyklen zwingen das hauptamtliche Personal, sich auf fach-

licher Ebene eher als Coaches zu verstehen (vgl. Sloane, Emmeler, Gössling et al. 2018, S. 89) und für vertiefende Inhalte auf Kolleginnen und Kollegen aus der betrieblichen Praxis zurückzugreifen.

4 Auswirkungen des digitalen Wandels auf die Kompetenzanforderungen des betrieblichen Ausbildungspersonals

Durch die Implementierung von digitalen Lösungen (zum Beispiel auf dem Shop-floor) verändern sich Arbeitsprozesse in der Facharbeit (vgl. z. B. acatech 2016; Lee & Pfeiffer 2018; Richter, Heinrich, Stocker et al. 2017). Wie in der Einleitung erwähnt, wird dabei ein Wirkzusammenhang zu Veränderungen in den Kompetenzanforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal vermutet (vgl. Sloane, Emmeler, Gössling et al. 2018, S. 9). In der praktischen Verwendung ist dabei eine konkrete Ursache-Wirkung-Beziehung zum Beispiel zu den Auswirkungen von Cloud Computing, der vermehrten Implementierung von digitalen Zwillingen in der Fertigung oder Algorithmen zur Unterstützung prädiktiver Wartungsmaßnahmen auf die Kompetenzanforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal schwierig. Die wachsende digitale Durchdringung im Betrieb wirkt auf mehreren Ebenen und durch mehrere Technologien parallel, zugleich beeinflussen Megatrends wie Globalisierung, der wirtschaftliche Strukturwandel oder demografische Effekte die beruflichen Anforderungen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 13). Für die nachfolgenden Erkenntnisse wird deshalb eher allgemein formuliert der „digitale Wandel in der betrieblichen Praxis“ als Ursache benannt. Abbildung 4 zeigt eine Gegenüberstellung der in Wolff 2023 diesbezüglich identifizierten Ergebnisse aus der Untersuchung verschiedener Zukunftsstudien und der mehrfach erwähnten Fallstudie.

	Ergebnisse der Analyse der Zukunftsstudien	Ergebnisse der Fallstudie
Facharbeit	Verständnis für Industrie-4.0-Grundlagen IKT-Kompetenz (Softwaresysteme, Programmieren) Netzwerktechnik, IT-Sicherheit <i>Konkrete Inhalte der Facharbeit (z.B. Anlagen installieren, Daten interpretieren)</i>	Verständnis für Industrie-4.0-Grundlagen IKT-Kompetenz (Softwaresysteme, Programmieren) Netzwerktechnik, IT-Sicherheit <i>Nur Grundlagen, sonst Aufgabe der auszubildenden Fachkräfte</i> <i>Nutzung von Bürosoftware im Betrieb</i>
Pädagogik	Realitätsnahe Methoden und Projekte Selbstständigkeit, Eigenverantwortung anbahnen	Realitätsnahe Methoden und Projekte Selbstständigkeit, Eigenverantwortung anbahnen
Unternehmen	Innerbetriebliche Kooperation <i>Spezielle Prozesskompetenzen der Facharbeit</i>	Innerbetriebliche Kooperation <i>Ausbildungsbezogene Prozesse und Abläufe</i>
Ausbildungssystem	Adaption der Ausbildungsabläufe, Modularisierung	Adaption der Ausbildungsabläufe, Modularisierung
Selbstkompetenzen	Komplexität beherrschen	Komplexität beherrschen <i>Innovationskompetenz</i> <i>Networking-Kompetenz</i>
Sonstiges	Beratungskompetenz nicht beeinflusst Medienkompetenz vermehrt digitale Lernformate und mobile Endgeräte, <i>sowie Datenschutz</i>	Beratungskompetenz nicht beeinflusst Medienkompetenz vermehrt digitale Lernformate und mobile Endgeräte

Abbildung 4: Zusammengefasste Gegenüberstellung der Kompetenzanforderungen an betriebliches Ausbildungspersonal mit Schwerpunkt auf den digitalen Wandel (Quelle: Wolff 2023, S. 350)

In dem in Abbildung 2 als „Kompetenzbereich Facharbeit“ bezeichneten Bereich sind viele durch den digitalen Wandel beeinflusste Anforderungen verortet, da hier in beruflichen Kontexten genutzte Technologien direkt wirken. Allgemein formuliert muss hauptberufliches betriebliches Ausbildungspersonal die steigende Komplexität der Arbeitsinhalte aushalten und beherrschen sowie technische Weiterentwicklungen verfolgen und verstehen. Wie bereits im Kapitel zuvor beschrieben, wird dabei die technische Vertiefung in die Hand von ausbildenden Fachkräften gegeben. Als Facette des Bereichs Facharbeit gelten in dem in Abbildung 2 dargestellten Modell auch Kompetenzen in Zusammenhang mit Informations- und Kommunikationstechnik. Diesbezüglich sind steigende Anforderungen in Bezug auf Software entwickeln und adaptieren erkennbar, wobei die berufsbezogene Ausprägung sehr unterschiedlich ist: von der Eingabe von einfachen Befehlsabfolgen für CNC-Maschinen bis hin zu der Anwendungsentwicklung in höheren Programmiersprachen wie C++ (vgl. Wolff 2023, S. 291). Die Zusatzqualifikationen Programmierung, Digitale Vernetzung und IT-Sicherheit (Elektroberufe, Mechatroniker) beziehungsweise IT-gestützte Anlagenänderung (Metallberufe) bilden diese Unterschiedlichkeit auch in den Verordnungen für die Auszubildenden ab (vgl. Deutscher Industrie- und Handelskammertag 2018, S. 6). Neben Programmierkenntnissen spielen bezüglich Informations- und Kommunikationstechnologien die Themenfelder Netzwerktechnik (vgl. Windelband & Dworschak 2015) sowie Datenschutz und IT-Sicherheit aus betrieblicher Sicht eine wachsende Rolle. Auch dies spiegelt sich in Verordnungen wider, vor allem durch Berufsbildposition 5 „Digitalisierung der Arbeit, Datenschutz und Informationssicherheit“ (vgl. Deutscher Industrie- und Handelskammertag 2018, S. 20).

Die kompetente Nutzung softwarebasierter Systeme ist eine Anforderung an betriebliches Ausbildungspersonal, welche aus allen Kompetenzbereichen erwächst: Softwaresysteme der Facharbeit, spezielle Lernwerkzeuge, digitale Anwendungen für Personalprozesse oder webbasierte Abgabe- und Erfassungssysteme der Berufsschulen sind nur einige Beispiele, die zeigen, dass eine allgemeine Anwendungskompetenz für Hard- und Software für jene Zielgruppe notwendig ist (vgl. Sloane, Emmeler, Gössling et al. 2018, S. 6 f.). Dabei ergibt sich eine Dualität bezüglich der Nutzung von Software, deren Verwendung auch häufig didaktisch aufbereitet und an die Auszubildenden weitergegeben werden muss, denn für betriebliches Ausbildungspersonal sind „digitale Arbeitsinstrumente potenziell auch digitale Lerninstrumente“ (Euler & Seveering 2019, S. 28). Voraussetzung hierfür ist eine hohe Medienkompetenz (vgl. z. B. Howe, Breiter & Härtel 2017; Rohs, Rott, Schmidt-Hertha et al. 2017). Im untersuchten Fall wurden vielfältige digitale Lehr-/Lernformate und -plattformen identifiziert: unter anderem spielbasierte Lernplattformen und Simulationen, intern zur Verfügung gestellte Web Based Trainings, Video-Plattformen, elektronische Lernmedien der Facharbeit, Learning Management Systeme und verschiedene externe E-Learning-Plattformen (Massive Open Online Courses). Die Nutzung dieser Anwendungen ist dabei stark von den betrieblichen Rahmenbedingungen abhängig, aber auch von den persönlichen Präferenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals (vgl. Wolff 2023, S. 293 f.). Neben Software zum Lehren und Lernen und standardisierten Anwendungs-

programmen wie Microsoft Office muss das betriebliche Ausbildungspersonal auch den Umgang mit spezieller Software für Personalprozesse beherrschen. Hierzu gehören beispielhaft unter anderem digitale Zeiterfassungstools, Anwendungen zur Dokumentenverwaltung, HR Service Ticketing oder Apps auf privaten Mobiltelefonen (z. B. für Meldungen der Arbeitsunfähigkeit), welche sich von Betrieb zu Betrieb unterscheiden. Die digitale Durchdringung und die Vielfalt der genutzten Tools scheint dabei zuzunehmen (vgl. Wolff 2023, S. 286 f.).

Verschiedene Studien haben in der Vergangenheit die These aufgestellt, dass der digitale Wandel eine höhere Selbstständigkeit und Eigenverantwortung von den Facharbeiterinnen und Facharbeitern fordert (vgl. Bayerische Metall- und Elektro-Arbeitgeber 2016, S. 61; acatech 2016, S. 29; Pfeiffer, Lee, Zirnic et al. 2016, S. 95). Infolge bedeutet dies für das betriebliche Ausbildungspersonal, dass sie diese Kompetenzen bei den Auszubildenden bereits in der Erstausbildung anbahnen sollten. Dadurch transformieren sich diese Anforderungen für Ausbilder:innen in pädagogische Kompetenzen: durch geeignete Settings wie realitätsnahe Methoden oder Projekte sollen die Auszubildenden Selbstständigkeit und Eigenverantwortung erlernen, um diese „Soft Skills“ in ihrem späteren Berufsleben erfolgreich zu nutzen. Die dafür genutzten didaktischen Arrangements stützen die bereits zuvor erwähnte Aussage von Sloane, Emmmler, Gössling et al. (2018), das hauptberufliche betriebliche Ausbildungspersonal müsse in Zukunft häufiger als Coaches agieren.

5 Zusammenfassung und Fazit

Die Anpassungsbedarfe aus curricularer, didaktischer und individueller Sicht (vgl. Forschungsinstitut Betriebliche Bildung 2023) aufgrund der steigenden Digitalisierung sind auch in der betrieblichen Praxis erkennbar. Das betriebliche Ausbildungspersonal spielt eine zentrale Rolle, wenn es darum geht, die Facharbeiter:innen der Zukunft zu qualifizieren. Infolge werden die Kompetenzen der Ausbilder:innen zur Gelingensbedingung des digitalen Wandels in Industriebetrieben (vgl. Sloane, Emmmler, Gössling et al. 2018, S. 9). Die in den letzten Jahren stattfindenden disruptiven Veränderungen ganzer Branchen und Bereiche (z. B. im Zuge von Industrie 4.0) führen aber nicht zwangsweise zu disruptiven Veränderungen in der betrieblichen Ausbildung, sondern fordern eine kontinuierliche Anpassung der Inhalte (vgl. Lee & Pfeiffer 2018, S. 178) sowie eine erweiterte Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals (vgl. Sloane, Emmmler, Gössling et al. 2018, S. 72). Auf individueller und auf organisationaler Ebene steigt der Umgang mit Komplexität (vgl. acatech 2016, S. 4). Die betriebliche Ausbildung ist dabei in der Regel langsamer als die betrieblichen Entwicklungen der Facharbeit und reagiert auf deren Veränderungen (vgl. Lee & Pfeiffer 2018, S. 162). Gleichzeitig müssen die Auszubildenden zukunftsicher auf die betriebliche Realität vorbereitet werden. Das Netzwerk des hauptberuflichen Ausbildungspersonals in die Fachbereiche sowie die Innovationsfähigkeit der Ausbilder:innen spielen dafür eine substantielle Rolle.

Die Auswirkungen der in der Vergangenheit prognostizierten Veränderungen durch Industrie 4.0 oder andere Digitalisierungseffekte sind in der hier zitierten Fallstudie für das betriebliche Ausbildungspersonal klar erkennbar. Vielfältige Medienkompetenzen und der sichere Umgang mit Softwaresystemen sind notwendige Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche egal in welchem gewerblich-technischen Beruf für die dortigen Akteurinnen und Akteure als obligatorisch gelten. Als konkrete fachliche Themen sind Programmieren und Netzwerktechnik, in unterschiedlicher Ausprägung in Abhängigkeit des Ausbildungsberufs, notwendig. Die in Zukunft geforderte erhöhte Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Facharbeiter:innen (vgl. z. B. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie 2017) wird durch die Ausbilder:innen in didaktischen Settings angebahnt und wirkt deshalb auf deren pädagogische Kompetenzen. Der kompetente Umgang mit (in der Regel digitalen) Dokumenten und Regelungen (und den dazugehörigen IT-Systemen, um diese zu finden und abzurufen) ist sowohl in diesen Settings, aber auch für das tägliche Handeln in industriellen und ausbildungsbezogenen Kontexten unabdingbar.

Das in Wolff 2023 entwickelte und als Kompetenzprofil für einen beispielhaften Fall ausgearbeitete Modell soll einen Anstoß geben, die Kompetenzanforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal mehr in den Mittelpunkt zu rücken und die „lückenhafte empirische Basis“ (Grollmann & Ulmer 2019, S. 4) bezüglich dieser Zielgruppe ein Stück weit zu schließen. Der hier vorgestellte Fall ist dabei nur beispielhaft zu verstehen: Auf Basis dieser Ergebnisse und des Rahmenmodells können Betriebe unterschiedlicher Größe die Kompetenzen ihres Ausbildungspersonals erheben, verorten und vergleichen. Als Referenzobjekt für Großbetriebe oder als Anknüpfungspunkt für kleine und mittelständische Unternehmen ist das hier vorgestellte Modell ein Ausgangspunkt. Die dadurch initiierte erweiterte Rollenwahrnehmung und -differenzierung gilt als mögliche Maßnahme zur Steigerung des Professionalisierungsgrads für hauptberufliches betriebliches Ausbildungspersonal (vgl. Dietrich 2008, S. 164 ff.).

Literatur

- acatech (Hg.) (2016). *Kompetenzen für Industrie 4.0. Qualifizierungsbedarfe und Lösungsansätze*. Herbert Utz Verlag. Verfügbar unter http://www.acatech.de/fileadmin/user_upload/Baumstruktur_nach_Website/Acatech/root/de/Publikationen/Stellungnahmen/161202_POS_Kompetenz_Industrie40_Web.pdf (Zugriff am: 28.01.2018).
- Albrecht, G., Albrecht, P. & Antmann, B. (2012). Aufgaben und Kompetenzen ausbildender Fachkräfte. In G. Westhoff, K. Jenewein & H. Ernst (Hg.), *Kompetenzentwicklung in der flexiblen und gestaltungsoffenen Aus- und Weiterbildung*, 203–214. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Arnold, R., Gonon, P. & Müller, H.-J. (2015). *Einführung in die Berufspädagogik*. Opladen, Toronto: UTB.

- Bahl, A. (2011). Zwischen Baum und Borke: Dilemmata des betrieblichen Ausbildungspersonals an der Schwelle von Bildungs- und Beschäftigungssystem. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 40(6), 16–20.
- Bahl, A. (2012). Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöller (Hg.), *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*, 21–44. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bahl, A., Blötz, U., Brandes, D., Lachmann, B., Schwerin, C. & Witz, E.-M. (2012). *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP) (Abschlussbericht)*. Bonn: BIBB.
- Bauer, H. G., Brater, M., Büchele, U., Maurus, A., Munz, C. & Dufter-Weis, A. (2007). *Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung: Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, 29–53. Münster: Waxmann.
- Bayerische Metall- und Elektro-Arbeitgeber (2016). *Industrie 4.0. Auswirkungen auf Aus- und Weiterbildung in der M+E Industrie*. Verfügbar unter https://www.baymevbm.de/Redaktion/Frei-zugaengliche-Medien/Abteilungen-GS/Bildung/2016/Downloads/baymevbm_Studie_Industrie-4-0.pdf (Zugriff am: 28.01.2018).
- Bleumortier, S. (2016). *Hilfe, ein Azubi kommt! Was Azubibetreuer wissen müssen: Ein Wegweiser für Ausbildungsbeauftragte*. Konstanz: Paul Christiani.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2023). *Betriebliches Ausbildungspersonal*. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/de/8606.php> (Zugriff am: 03.06.2023).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2021). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021*. Verlag Barbara Budrich.
- Bundesministerium der Justiz (Hg.) (2009). Ausbilder-Eignungsverordnung. https://www.gesetze-im-internet.de/ausbeignv_2009/index.html (Zugriff am 16.10.2024).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2005). *Work Life Balance. Motor für wirtschaftliches Wachstum und gesellschaftliche Stabilität*. Rostock: Publikationsversand der Bundesregierung.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (Hg.) (2017). *10-Punkteplan für Industrie 4.0. Handlungsempfehlungen der Plattform Industrie 4.0*. Berlin.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag. (2018). *IHK-Leitfaden zu den Änderungen in der Prüfungsorganisation der Industriellen Metallberufe, Industriellen Elektroberufe und des Mechatronikers*. Berlin.
- Diettrich, A. (2008). Aktuelle Probleme der Berufsausbildung und Konsequenzen für das Berufsbildungspersonal. In H. H. Krüger & U. Schmode (Hg.), *Fremd im eigenen Land?: Erkundungen in den Zonen der Verwundbarkeit. Xenos – Berichte aus der Praxis*, 155–168. Hamburg: VSA.

- Diettrich, A. (2009). *Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung*. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/profil2/diettrich_profil2.shtml (Zugriff am: 04.02.2018).
- Diettrich, A. & Harm, S. (2018). Berufspädagogische Begleitung und Qualitätsentwicklung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 47(3), 14–18.
- Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. & Grote, S. (2013). *Kompetenzmodelle von Unternehmen: Mit praktischen Hinweisen für ein erfolgreiches Management von Kompetenzen*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Euler, D. & Severing, E. (2019). *Berufsbildung für eine digitale Arbeitswelt. Fakten, Gestaltungsfelder, offene Fragen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- European Commission (2022). *ESCO – betrieblicher Aus- und Weiterbildner/ betriebliche Aus- und Weiterbildnerin*. Verfügbar unter <http://data.europa.eu/esco/occupation/0ba06640-e0ac-4911-9e43-289a8e41651e> (ESCO v1.1.0) (Zugriff am: 18.06.2023).
- Faßhauer, U. & Vogt, M. (2012). Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals als eine Konsequenz der Akademisierung beruflicher Bildung. Begründung, Ziele und hochschuldidaktisches Konzept des „Trialen Modells“. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 23, 1–19.
- Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (2023). *Lernen und arbeiten in der digitalisierten Welt*. Verfügbar unter <https://www.f-bb.de/kompetenzen/kompetenzfelder/lernen-und-arbeiten-in-derdigitalisierten-welt/> (Zugriff am: 03.06.2023).
- French, M. & Diettrich, A. (Hg.) (2017). *Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben. Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien*. Rostock: Universität Rostock – Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik.
- Frey, C. B. & Osborne, M. A. (2013). *The Future of Employment: How Susceptible Are Jobs To Computerisation?* Oxford University. Verfügbar unter https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf (Zugriff am: 26.04.2019).
- Gebhardt, J., Grimm, A. & Neugebauer, L. M. (2015). Entwicklungen 4.0 – Ausblicke auf zukünftige Anforderungen an und Auswirkungen auf Arbeit und Ausbildung. *Journal of Technical Education*, 3(2), 45–61.
- Gessler, M. (2016). Das Kompetenzmodell. In M. Müller-Vorbrüggen & J. Radel (Hg.), *Handbuch Personalentwicklung: Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung*, 43–62. Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Grollmann, P. & Ulmer, P. (2019). Betriebliches Bildungspersonal – Aufgaben und Qualifikation. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hartig, J. & Klieme, E. (Hg.) (2007). *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Bonn, Berlin: BMBF.

- Heinzer, S. & Baumgartner, M. (2013). Bottom-up zur Qualität. Eine Quasi-Delphi-Studie zur Generierung von Kompetenzprofilen. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen*, 66–95. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hensge, K., Lorig, B. & Schreiber, D. (2009). *Kompetenzstandards in der Berufsausbildung (Abschlussbericht)*. Bonn: BIBB.
- Hippach-Schneider, U., Krause, M. & Woll, C. (2007). *Panorama – Berufsbildung in Deutschland. Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung*. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Berufsbildung-im-Deutschland.pdf> (Zugriff am: 28.12.2017).
- Howe, F., Breiter, A. & Härtel, M. (2017). Medienpädagogische Kompetenz des betrieblichen Ausbildungspersonals. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 46(2), 34–35.
- Janke, T., French, M. & Weber, M. (2017). Maßnahmen und Instrumente zur Steigerung der pädagogischen Professionalität von betrieblichem Bildungspersonal. In M. French & A. Diettrich (Hg.), *Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben. Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien*, 21–37. Rostock: Universität Rostock – Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Lee, H. & Pfeiffer, S. (2018). Zur Zukunft beruflich qualifizierter Facharbeit im Zeichen von Industrie 4.0. In R. Dobischat, B. Käpplinger, G. Molzberger & D. Münk (Hg.), *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?*, 161–182. Wiesbaden: Springer VS.
- Maier, T., Zika, G., Wolter, M. I., Kalinowski, M. & Neuber-Pohl, C. (2016). Die Bevölkerung wächst – Engpässe bei fachlichen Tätigkeiten bleiben aber dennoch bestehen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.), *BIBB-Report*, 10(3), 1–20.
- Pahl, J.-P. (2017). *Berufe, Berufswissenschaft und Berufsbildungswissenschaft*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Pätzold, G. (1997). Betriebliches Bildungspersonal und Professionalität. In R. Arnold, R. Dobischat & B. Ott (Hg.), *Weiterungen der Berufspädagogik: Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung; Festschrift für Antonius Lipsmeier zum 60. Geburtstag*, 251–268. Stuttgart: Franz Steiner.
- Pfeiffer, S., Lee, H., Zirnic, C. & Suphan, A. (2016). *Industrie 4.0. Qualifizierung 2025. VDMA Bildung*. Verfügbar unter <https://arbeitsmarkt.vdma.org/documents/7974667/7986911/VDMA-Studie%20Qualifizierung%202025/f88fce03-d94e-46cb-a60f-54329236b2b7> (Zugriff am: 28.01.2018).
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2012). *Duale Ausbildung*. Verfügbar unter <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Infodienst/2012/11/2012-11-05-dualeausbildung/2012-11-05-die-duale-ausbildung-ein-flaggschiff-des-deutschenbildungssystems.html> (Zugriff am: 25.07.2018).
- Rebmann, K., Tenfelder, W. & Schlömer, T. (2010). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Eine Einführung in Strukturbegriffe*. Wiesbaden: Gabler.

- Richter, A., Heinrich, P., Stocker, A. & Steinhüser, M. (2017). Die neue Rolle des Mitarbeiters in der digitalen Fabrik der Zukunft. In S. Reinheimer (Hg.), *Industrie 4.0: Herausforderungen, Konzepte und Praxisbeispiele*, 117–132. Wiesbaden: Springer.
- Rohs, M., Rott, K. J., Schmidt-Hertha, B. & Bolten, R. (2017). Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, (30), 2–12.
- Ruschel, A. (2005). *Der Ausbilder / die Ausbilderin im dualen Berufsbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland*. Verfügbar unter: <http://www.adalbertruschel.de/downloads/der%20ausbilder.pdf> (Zugriff am: 10.09.2017).
- Schenk, G. (2013). *Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin. Rahmenplan mit Lernzielen*. Berlin: DIHK.
- Schenk, G. (2018). *Ausbilder-Eignungsverordnung. Rahmenlehrplan mit Lernzielen*. Berlin: DIHK.
- Schlick, C. M., Bruder, R. & Luczak, H. (2010). *Arbeitswissenschaft*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Schmoelz, A., Erler, I., Proinger, J., Löffler, R. & Lachmayr, N. (2018). *Entwurf eines Modells digitaler Kompetenzen für die Berufsbildung*. *Medienimpulse*, 56(4). DOI: 10.21243/mi-04-18-04.
- Sleurs, W. (2008). Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes. Comenius 2.1 Projekt.
- Sloane, P. F., Emmler, T., Gössling, B., Hagemeyer, D., Hegemann, A. & Janssen, E. A. (2018). *Berufsbildung 4.0: Qualifizierung des pädagogischen Personals als Erfolgsfaktor beruflicher Bildung in der digitalisierten Arbeitswelt*, Bd. 63. Detmold: Eusl.
- Spöttl, G. & Windelband, L. (2013). Berufswissenschaftliche Forschung und Methoden. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hg.), *Handbuch Berufsforschung*, 186–196. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Tutschner, R. & Haasler, S. R. (2012). Meister der Methode. Zum Wandel des Rollenverständnisses von Lehrern und Ausbildern in der beruflichen Bildung. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöllner (Hg.), *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*, 97–116. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Weinert, F. E. (2014). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wilbers, K. (Hg.) (2017). *Industrie 4.0: Herausforderungen für die kaufmännische Bildung*. Berlin: epubli.
- Windelband, L. & Dworschak, B. (2015). Veränderungen in der industriellen Produktion – Notwendige Kompetenzen auf dem Weg vom Internet der Dinge zu Industrie 4.0. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung*, 44(6), 26–29.
- Wolff, Florian (2023). *Kompetenzanforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal: Am Beispiel des digitalen Wandels zu Industrie 4.0*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Wunderer, R. & Bruch, H. (2000). *Umsetzungskompetenz: Diagnose und Förderung in Theorie und Unternehmenspraxis*. München: Franz Vahlen.

Hin zu einer reflektierten Praxis betrieblicher Ausbildung – Empirisch fundierte Empfehlungen für die Gestaltung der Berufseingangsphase von Ausbildungskräften

CLARISSA PASCOE

Abstract

Im Fokus des Beitrags steht der Übergang aus der Facharbeit in die hauptamtliche Ausbildungsfunktion. Auf Basis empirischer Erkenntnisse zur Berufseinstiegsphase angehender Ausbildungskräfte in den industriellen Metall- und Elektroberufen werden Gestaltungsempfehlungen für die Entwicklung einer reflektierten Praxis im Zuge der Auseinandersetzung mit realen Anforderungen des Berufsfeldes formuliert.

This article focuses on the transition from skilled work to the full-time training function. Based on empirical findings on the career entry phase of prospective trainees in the industrial metal and electrical professions, design recommendations are formulated for the development of a reflective practice in the course of dealing with the real requirements of the occupational field.

1 Ausgangslage

Die Position als hauptamtliche Ausbildungskraft in einer betrieblichen Ausbildungswerkstatt – wie typischerweise in der gewerblich-technischen Ausbildung in mittelgroßen und großen Industriebetrieben anzutreffen – ist durch die Doppelfunktion als Berufspädagog:innen auf der einen Seite und Betriebsangehörige auf der anderen Seite gekennzeichnet (vgl. Bahl et al. 2012; Bahl, 2018; Pätzold 2017; Lamara et al. 2018). Studien zeigen, dass diese Arbeitssituation durch Ambivalenzen und Statusunsicherheit geprägt sein kann und individuell als belastend erlebt wird (vgl. Pätzold 2017; Jersak & Faßhauer 2013). Für Fachkräfte, die die Ausbildungsfunktion übernehmen, ist davon auszugehen, dass es sich um Interessenkonflikte und Rollenambiguitäten handelt, die ihnen aus ihrer bisherigen Tätigkeit in einer betrieblichen Fach- oder Fertigungsabteilung fremd sind.

Gleichzeitig führen gesellschaftliche Entwicklungen, wie der Fachkräftemangel, die Digitalisierung von Lern- und Arbeitsprozessen sowie die zunehmende Heterogenität der Lernenden, zu steigenden Anforderungen an das ausbildende Personal (vgl. Grollmann & Ulmer 2020). Zwar wird die Zusammenarbeit mit Auszubildenden

einerseits als Motivationsquelle benannt, andererseits werden jedoch auch Herausforderungen im Umgang mit den jungen Menschen beschrieben. Die Konfrontation mit Konflikten und (teilweise privaten) Problemlagen erfordert von den Ausbildungskräften (sozial-)pädagogische Kompetenzen, die üblicherweise nicht Teil ihrer bisherigen Sozialisation als Fachkraft sind (vgl. Bahl et al. 2012).

Diesem anspruchsvollen Anforderungsprofil steht eine vergleichsweise geringe arbeits- und berufspädagogische Qualifizierung in Form einer Eignungsprüfung nach Ausbildereignungsverordnung (AEVO) gegenüber. Die beruflichen Kompetenzen der Ausbildungskräfte beziehen sich i. d. R. auf das ursprüngliche Berufsbild als Fachkraft. Pädagogische Zusatzqualifizierungen und Fortbildungen werden zurückhaltend nachgefragt (vgl. Meyer 2020). Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass ein wesentlicher Teil des Kompetenzerwerbes als Erfahrungslernen während der Ausbildungstätigkeit stattfindet (vgl. Kremer 2008; Bahl et al. 2012).

Ausgangspunkt des Beitrags ist die Feststellung, dass das betriebliche Ausbildungspersonal zwar einen wesentlichen Faktor für die Qualität beruflicher Bildung darstellt (vgl. Meyer 2008), jedoch nur wenig über den Übergang in die Ausbildungstätigkeit bekannt ist. Vor dem Hintergrund der Zielstellung der Entwicklung einer reflektierten Praxis angehender Ausbildungskräfte werden auf Basis einer Aufarbeitung des Forschungsstandes und eigener empirischer Erkenntnisse aus einer Dissertationsstudie Gestaltungsempfehlungen für die Berufseinstiegsphase des Ausbildungspersonals gegeben (vgl. Pascoe 2023a bzw. 2024). Dabei stehen die Fragen im Mittelpunkt, wie angehende Ausbildungskräfte reale Anforderungen ihres neuen Berufsfeldes erleben und bewältigen und wie sie bei der Entwicklung einer reflektierten Praxis unterstützt werden können.

2 Zielstellung einer reflektierten Praxis beruflich-betrieblicher Bildung

Vor dem Hintergrund steigender Anforderungen in der betrieblichen Bildung lässt sich seit der Jahrtausendwende eine Intensivierung der Diskussion um die Professionalisierung des Bildungspersonals beobachten. Jedoch erscheint das Konzept der (pädagogischen) Professionalität auf struktureller wie individueller Ebene als wenig zielführend, um den Anspruch an die pädagogische Praxis in den Betrieben zu beschreiben:

- Bezogen auf die Merkmale der Berufsgruppe muss insbesondere mit Blick auf die Qualifizierungspraxis und Fortbildungsteilnahme sowie auf das Selbstverständnis und die Autonomie der Beschäftigten von einem geringen Professionalisierungsgrad ausgegangen werden (vgl. Meyer 2020; Ulmer 2019).
- Auch auf der Ebene der individuellen Handlungspraxis ist unklar, „inwieweit der erziehungswissenschaftliche Kern von Professionalität, also die Fähigkeit, wissenschaftliches Wissen kontextabhängig und fallbezogen einsetzen zu können, von dem betrieblichen Bildungspersonal tatsächlich erfüllt wird“ (Meyer 2020, S. 554 f).

Dabei hängt die Frage, ob sich die Ausbildungstätigkeit in Zukunft reformieren und professionalisieren wird, auch von den (berufsfremden) Interessen der Betriebe und der sie vertretenden Selbstverwaltungsorgane ab (vgl. Pätzold 2017; Bahl 2018). Erkennt man den Umstand an, dass die Gestaltung der Ausbildungstätigkeit in nicht unwesentlichem Maße von außerpädagogischen Interessen mitgeprägt ist, ist es umso notwendiger, diese spezifischen Spannungsfelder zum Gegenstand von Qualifizierungsprozessen zu machen. So soll dem Bildungspersonal ermöglicht werden, die in ihrer Ausbildungspraxis typischerweise auftretenden Probleme im *Modus einer reflektierten Praxis* zu bearbeiten (vgl. Pätzold 2006).

Als reflektierte Praxis wird auf der einen Seite die Fähigkeit verstanden, das eigene Handeln in pädagogischen Situationen theoriegeleitet zu reflektieren und zu begründen. Auf der anderen Seite betont das Konzept die Relevanz von beruflichem Erfahrungswissen (vgl. Pätzold 2017; Meyer 2012). Insbesondere bei der *Arbeit mit und an Menschen* kommt der praktischen Erfahrung eine besondere Bedeutung zu – denn hier wird erfahrungsgelenktes, auch improvisierendes Handeln benötigt. Dabei darf der Erfahrungsbegriff nicht mit festgefahrenen Routinen verwechselt werden, vielmehr ist damit eine reflektierte Arbeitserfahrung gemeint. Diese beruht, im Unterschied zu wissenschaftlich-theoretischem Wissen, nicht auf abstrakten Definitionen und Kategorien, sondern auf praktischen Begriffen, die von Fachkräften im Laufe ihrer Sozialisation und Kompetenzentwicklung mit Bedeutung versehen werden. Im Rahmen einer reflektierten Praxis wird Wissen aus reflektierter Arbeitserfahrung mit systematischem, wissenschaftlichem Wissen verschränkt (vgl. Pfeiffer 2012; Rauner 2010).

Auch in der Diskussion um das betriebliche Ausbildungspersonal wird immer wieder auf die Relevanz der Reflexion für das berufspädagogische Deuten und Handeln hingewiesen. So betont Meyer (2008, S. 10), dass „Theoriewissen und Reflexion [...] für die Ausbildung einer professionellen pädagogischen Identität unabdingbar [sind]“ (vgl. Arnold 1983). Auch Faßhauer und Vogt (2013, S. 3) heben den Stellenwert der Reflexion hervor, die sie beschreiben als „das theoriegeleitete Nachdenken und Begründen des eigenen Handelns in pädagogischen Situationen“. Vor dem Hintergrund der Zielstellung einer reflektierten Praxis betrieblicher Ausbildung werden im Folgenden empirische Erkenntnisse zur Berufseinstiegsphase dargestellt.

3 Forschungsstand zur Berufseinstiegsphase von Ausbildungskräften

Der Übergang von der Facharbeit in die Ausbildungstätigkeit stellt eine relevante berufsbiografische Phase dar. Dies ist anzunehmen aufgrund der großen Veränderungen im Aufgabenspektrum pädagogisch Tätiger verglichen mit Kompetenzbeschreibungen gewerblich-technischer Berufe. Trotzdem steht bei der Rekrutierung von Ausbilder:innen die fachliche Erfahrung im Vordergrund: Insbesondere im gewerblich-technischen Bereich stellt ein hohes Maß an Betriebs- und Berufserfahrung eine zentrale Voraussetzung für die Übernahme der Ausbildungstätigkeit dar (vgl.

Bahl et al. 2012; Pätzold 2017). Daneben spielen informelle Kriterien wie die Persönlichkeit, pädagogisches Geschick und das „Gut-Klarkommen“ mit jungen Menschen eine dominante Rolle für die Rekrutierung (vgl. Bahl et al. 2012). Entsprechend erfolgen die Fachausbildung und die arbeits- und berufspädagogische Qualifizierung typischerweise getrennt voneinander. Bezüge zwischen ursprünglicher Berufsarbeit und Bildungsarbeit müssen Ausbilder:innen selbst herstellen (vgl. Dietrich et al. 2021).

Vor allem in größeren Betrieben gilt die AEVO-Prüfung als wichtige Basisqualifikation, wobei die organisatorischen und rechtlichen Aspekte der Verordnung für die Ausbildungspraxis eine stärkere Relevanz entfalten als ihre pädagogischen Implikationen. So stellen Bahl et al. (2012) fest, dass die pädagogisch-didaktischen Inhalte der AEVO keine nennenswerte Rolle für das Handeln der Ausbildungskräfte spielen (vgl. auch Bahl 2018). Damit stehen angehende Ausbilder:innen den neuen arbeits- und berufspädagogischen Aufgaben zumindest in Teilen unvorbereitet gegenüber. Sie haben in ihrer Berufsbiografie Kompetenzen und Erfahrungen erworben, die den Gegenstandsbereich der Facharbeit betreffen, sie jedoch nicht systematisch auf die Gestaltung und Begleitung von Lehr-Lern-Prozessen vorbereiten. Trotzdem handelt es sich bei der Bewältigung des Übergangs in die Ausbildungstätigkeit um einen in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung kaum untersuchten Gegenstand.

Mit Burchert (2014) existiert aktuell eine Studie, die die Ausbildung eines pädagogischen Selbstverständnisses als Entwicklungsaufgabe im Übergang untersucht. Dabei wird deutlich, dass sich das Selbstverständnis der befragten Ausbilder:innen in zwei Dimensionen unterscheidet: erstens hinsichtlich der Identifikation mit der Facharbeit und zweitens hinsichtlich der Elaboration didaktischer Haltungen und Fähigkeiten. Darüber hinaus ist in der berufspädagogischen Forschung die Frage nach der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Übergang offen. Insbesondere existieren keine fallrekonstruktiven Arbeiten, die subjektive Bewältigungsstrategien nachzeichnen, was aber vor dem Hintergrund der vorliegenden Erkenntnisse zu Orientierungen des Ausbildungspersonals als eine lohnenswerte Perspektive erscheint: Denn hier zeigt sich, dass sich Ausbildungskräfte in Anbetracht fehlender expertenschaftlicher und berufsethischer Standards im Wesentlichen an ihrer persönlichen Erfahrung orientieren (vgl. Arnold 1983; Bahl et al. 2012; Bahl 2018; Bahl & Brünner 2013). Vor diesem Hintergrund wurde das subjektive Erleben und Bewältigen von Herausforderungen im Zuge des Übergangs in die hauptamtliche Ausbildungstätigkeit im Rahmen einer rekonstruktiven Fallstudie empirisch untersucht (vgl. Pascoe 2023a).

4 Empirische Ergebnisse zur Bewältigung des Übergangs in die hauptamtliche Ausbildungstätigkeit

4.1 Methodische Konzeption der Studie

Vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses und der fehlenden Theoriebildung zum Gegenstandsbereich erfolgte die Konzeption der empirischen Studie im gegenstandsbasierten, analytisch-rekonstruktiven Forschungsstil der Grounded-Theory-Me-

thode (vgl. Strauss & Corbin 1996). Das Sample der Untersuchung umfasst insgesamt zwölf leitfadengestützte, teilnarrative Interviews mit hauptamtlichen Ausbildungskräften aus vier Betrieben in Westdeutschland. Die Befragungen fanden statt in zwei mittelgroßen Unternehmen (< 5000 MA) des Werkzeugmaschinenbaus bzw. Anlagenbaus und zwei Großunternehmen (> 5000 MA) aus dem Maschinenbau bzw. der Energieversorgung. Die Fallauswahl in den Unternehmen erfolgte dabei in einer Kombination aus Kriterien einer theoriegeleiteten Fallauswahl (vgl. Kelle & Kluge 2010) vor Erhebungsbeginn (z. B. Variation der Berufserfahrung als Ausbildungskraft) sowie Auswahlkriterien, die sich erst im Zuge der Datenerhebung im Sinne eines theoretischen Samplings (vgl. Glaser & Strauss 2010) ergaben (z. B. Variation der Größe der Ausbildungswerkstatt).

Im Rahmen der Datenauswertung wurde – den methodischen Schritten einer fallrekonstruktiven Typenbildung (vgl. Kelle & Kluge 2010; Lamnek 2010) folgend – die Fallstruktur von vier Kernfällen rekonstruiert. Die gewählten Fälle decken die Varianz bei der Bewältigung des Übergangs in die Ausbildungstätigkeit auf und lassen einen Rückschluss auf die Strukturen und Konstellationen im empirischen Feld zu sowie auf die sozialen Praxen, die sich vor diesem Hintergrund herausgebildet haben (vgl. Fabel-Lamla & Tiefel 2003). Vor dem theoretischen Hintergrund des Konzeptes beruflicher Entwicklungsaufgaben konnten so subjektive Deutungen der Anforderungen – über vorhandene aufgaben- und kompetenzbasierte Beschreibungen hinaus – abgebildet und systematisiert werden (vgl. Pascoe 2023a).

4.2 Auszüge aus den empirischen Ergebnissen

In der Empirie zeigen sich fünf für den Übergang typische Problem- und Spannungsfelder, die in Form von Entwicklungsaufgaben als eine fallübergreifende Anforderungsstruktur beschrieben werden können. Vier davon sind an den Zuschnitt der Entwicklungsaufgaben von angehenden Erziehenden nach Gruschka (1985) angelehnt. Dementsprechend zeigen sich typische Herausforderungen pädagogischer Tätigkeiten, die jedoch im Rahmen der betrieblichen Ausbildung mit eigener Spezifik auftreten. Zudem treten Spannungsfelder auf, die sich aus den besonderen Rahmenbedingungen und Strukturen der Ausbildungstätigkeit ergeben. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die fünf Entwicklungsaufgaben, die im Rahmen der Studie beschrieben werden konnten. Eine umfassende Darstellung der empirischen Ergebnisse findet sich in Pascoe (2023a bzw. 2024).

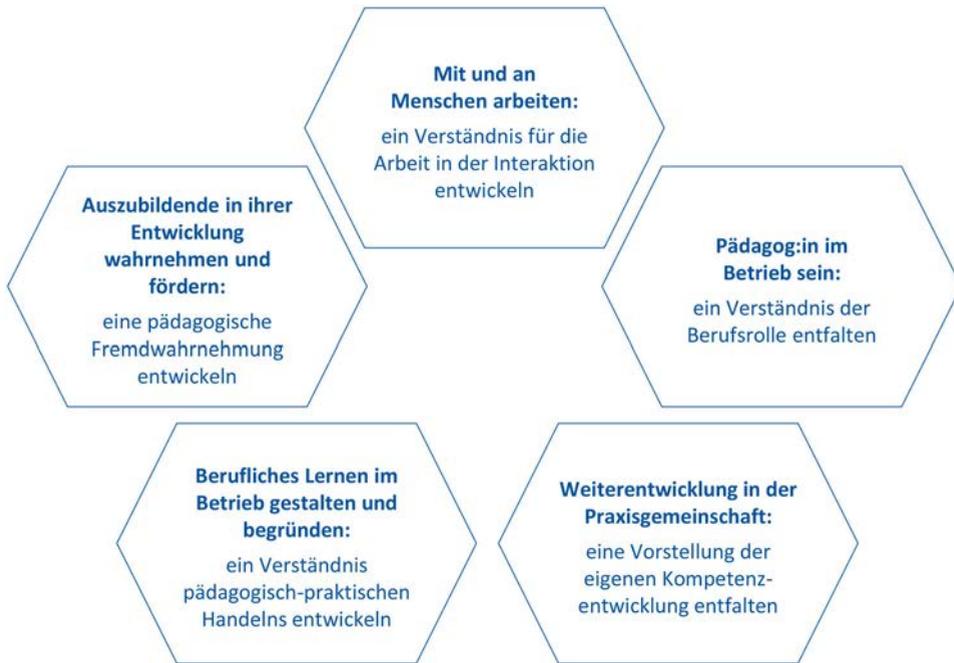


Abbildung 1: Entwicklungsaufgaben angehender Auszubildender (Quelle: Pascoe (2023b), vollständige Ergebnisse in Pascoe (2023a))

In der Fallrekonstruktion zeigt sich, dass die befragten Ausbilder:innen bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben auf unterschiedliche Formen von Wissen zurückgreifen. Vor dem Hintergrund des Ressourcenmodells nach Keller-Schneider und Hericks (2014) können diese als zur Verfügung stehende individuelle Orientierungen und Wissensressourcen verstanden werden, die das Handeln im Übergang anleiten (s. Abb. 2).

- Mit dem Begriff der *Plausibilitäten* wird das Wissen beschrieben, auf welches die Akteur:innen auf der Ziel- und Begründungsebene ihres berufspädagogischen Handelns zurückgreifen (vgl. Volkmann 2008).
- Die Kategorie der *pädagogischen Überzeugungen* stellt die Frage nach subjektiven Theorien und Vorstellungen zum Wissen, Lernen und Lehren, die das Wahrnehmen und Handeln im beruflichen Feld (latent) vorstrukturieren (vgl. Seifried & Baumgartner 2009).
- Das *Reflexionswissen* wird im Zuge des berufspädagogischen Deutens und Handelns bei der Reflexion von Konflikten, Spannungen und Irritationen wirksam (vgl. Unger 2007).



Abbildung 2: Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Übergang in die Ausbildungstätigkeit (Quelle: eigene Darstellung aus Pascoe 2023a (in Anlehnung an Keller-Schneider & Hericks 2014, S. 392))

Die Fallrekonstruktion führt zu insgesamt vier Typen von Bewältigungsstrategien, die sich hinsichtlich ihrer Plausibilitäten, ihrer pädagogischen Überzeugungen sowie ihres Reflexionswissens unterscheiden. An dieser Stelle werden zwei der vier rekonstruierten Typen von Bewältigungsstrategien gegenübergestellt, die als maximaler Kontrast verstanden werden können und in diesem Sinne den typologischen Raum bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben beschreiben (s. Tab. 1). Eine vollständige Beschreibung der Ergebnisse findet sich in Pascoe (2023a).

Tabelle 1: Gegenüberstellung von zwei der vier rekonstruierten Typen von Bewältigungsstrategien (Quelle: eigene Darstellung)

	Typus I: Kontinuität	Typus IV: Reflexion
Plausibilitäten	integrativ-biographisch	komplementäres Verhältnis
Pädagogische Überzeugungen	dominant naiv-instruktivistisch	dominant elaboriert-konstruktivistisch
Reflexionswissen	einfaches Deutungsmusterwissen	selbstreferentielles Reflexionswissen

Im Folgenden wird der **Typus I: Kontinuität** kurz beschrieben und an geeigneter Stelle durch Zitate aus dem empirischen Material verdeutlicht:

- **Plausibilitäten:** Der Typus I: Kontinuität begründet seine Ziele und sein Handeln im Kontext der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben praktisch ausschließlich durch die eigene Lernenderenerfahrung, die er auf das neue berufliche Feld überträgt. Die wichtigste Ressource zur Bewältigung beruflicher Anforderungen ist die Erfahrung aus der eigenen Berufsausbildung, wie das folgende Zitat des Ausbilders Schweitzer verdeutlicht: „Und da ich selbst eine gute Ausbildung hier gekriegt habe, fand ich die Ausbildung auch okay. Die gleiche Ausbildung, die ich genossen, die mache ich heute noch weiter, oder streb die an“ (Ausbilder Schweitzer in Pascoe 2023a, S. 163).

- **Pädagogische Überzeugungen:** Im Bereich der Überzeugungen werden eher naive Vorstellungen deutlich, die sich z. B. in fragilen, teilweise widersprüchlichen Vorstellungen über das Lernen und Lehren mit stark instruktivistischer Färbung zeigen. Diese erweisen sich auch in der Auseinandersetzung mit dem beruflichen Feld als relativ stabil. So spricht z. B. Ausbilder Schweitzer den Auszubildenden nur eine geringe Mitverantwortung für den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess zu: „Und neuerdings beziehe ich sie [die Auszubildenden] auch schon mal so mit ein. Auch mal die Frage: ‚Ja, wie stellt IHR euch das vor? Was hättet ihr denn gerne? Inwieweit könnt ihr vielleicht AUCH mitentscheiden, was für den vielleicht gut oder weniger gut ist, ne?‘ Ich muss ja nicht immer der Diktator sein, irgendwo haben die auch eine kleine Mitverantwortung“ (Ausbilder Schweitzer in Pascoe 2023a, S. 167).
- **Reflexionswissen:** Bei der Bearbeitung von herausfordernden Situationen im Zuge des Übergangs zeigt sich eine Dominanz von routinierten Formen der subjektiven Konfliktrepräsentation und stabilen Orientierungen, die sich einem traditionellen Fachkraftbild zuordnen lassen, im Sinne eines einfach strukturierten Deutungsmusterwissens. Dabei stellen verinnerlichte Anforderungen und Standards des Betriebs eine Richtschnur für den Umgang mit der Ziel- und Mittelfertheit des pädagogischen Handelns dar, wie sich in der folgenden Aussage zu den eigenen Zielen als Ausbilder zeigt: „Mein Steckenpferd ist ja, äh, pff, ja Ordnung und Sauberkeit, auf jeden Fall. Das ist für mich absolut wichtig“ (Ausbilder Schweitzer in Pascoe 2023a, S. 164).

Demgegenüber steht der **Typus IV: Reflexion**, dessen Merkmale im Folgenden dargestellt und illustriert werden.

- **Plausibilitäten:** Für diesen Typus stellt biografisches Wissen nur eine von mehreren Plausibilitäten im Kontext der Bewältigung von Übergangsherausforderungen dar. Darüber hinaus wird theoretisch-konzeptionelles Wissen, das im Rahmen formaler Lernanlässe erworben wurde und systematisch angelegt ist, hinzugezogen und mit Erfahrungswissen verknüpft. So greift bspw. Ausbilder Fischer zum einen auf seine Berufserfahrung zurück, zum anderen bezieht er sich aber auch auf konzeptionell-theoretische Vorstellungen und Modelle über das Lernen und den Kompetenzerwerb in der Ausbildung, die er im Rahmen formaler Lernanlässe erworben hat.
- **Pädagogische Überzeugungen:** Im Bereich der pädagogischen Überzeugungen zeigen sich weiterentwickelte Vorstellungen über das Lernen und Lehren, die einer konstruktivistischen Idee zugeordnet werden können. Dies wird bspw. sichtbar, wenn Ausbilder Fischer die Entwicklung von Selbstständigkeit als ein wichtiges Ziel im Rahmen selbstgesteuerter Lehr-Lern-Prozesse beschreibt: „was Eigenständiges zu machen, ne, wo also der Weg nicht vorgegeben ist, wo es auch nicht ein richtig und ein falsch gibt, ne“ (Ausbilder Fischer in Pascoe 2023a, S. 247).
- **Reflexionswissen:** In der Auseinandersetzung mit typischen Herausforderungen des Berufsfeldes finden Reflexionsprozesse statt, die sich auf die eigene Entwicklung als Ausbilder:in und die dahinterliegenden Sichtweisen und Einflüsse be-

ziehen. Ergebnis solcher Reflexionsprozesse ist ein selbstreferentielles Wissen, das sich als ein Wissen über sich selbst als Berufspädagog:in und die eigene Entwicklung charakterisieren lässt (vgl. Unger 2007). Ein solches Wissen wird im folgenden Zitat sichtbar, in dem Ausbilder Fischer beschreibt, wie er infolge des Übergangs aus der Konstruktions- in die Ausbildungsabteilung erkennen musste, dass es nicht möglich ist, den Lernprozess eines jeden Auszubildenden mit der aus seiner vorherigen Tätigkeit gewohnten Genauigkeit zu planen und zu begleiten: „Aber dieses äh, die Leute, managen. Ne, nicht mehr äh komplett für die zu Ende denken, ne, das habe ich auch immer versucht, für die Leute zu denken. Ne. So. Geht nicht mehr, ne“ (Ausbilder Fischer in Pascoe 2023a, S. 238).

5 Diskussion der Befunde vor dem Hintergrund der Zielstellung einer reflektierten Praxis

Die Diskussion der Befunde leitet zu der Frage über, welche Bewältigungsstrategien aus berufspädagogischer Sicht wünschenswert sind und systematisch durch Qualifizierungsangebote gefördert werden sollten. Vor dem Hintergrund der Feststellung, dass Theoriewissen und Reflexion als relevante Faktoren für die Herausbildung einer reflektierten Praxis angesehen werden (s. Abschn. 2), können die betrachteten Typen hinsichtlich ihres hierauf bezogenen Potenzials unterschiedlich beurteilt werden.

- Für den *Typus I: Kontinuität*, dessen Reflexionswissen sich als ein eher einfaches, eng mit Erfahrungen aus der eigenen Sozialisations- und Berufsbiografie verwobenes Deutungsmusterwissen charakterisieren lässt, ist die Herausbildung einer wenig reflektierten Praxis anzunehmen. Diese Einschätzung wird durch das Fehlen von theoretisch-konzeptionellen Wissensbeständen bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben und die Dominanz naiver pädagogischer Überzeugungen unterstützt. Die vollständige Analyse zeigt, dass es diesem Typus nur bedingt gelingt, Entwicklungsaufgaben so zu bearbeiten, dass es zu einem Zuwachs von Kompetenzen und professioneller Identität als Ausbilder:in kommt (vgl. Pascoe 2023a).
- Im Kontrast dazu ist bei den im Rahmen des in *Typus IV: Reflexion* beschriebenen Orientierungen und Ressourcen das Potenzial der Herausbildung eines reflektierten Modus der Aufgaben- und Konfliktbearbeitung erkennbar. Hier wird zum einen selbstreferentielles Wissen sichtbar, das mit höherwertigen Reflexionsprozessen bezogen auf die eigene Identitätsentwicklung in Verbindung steht. Zum anderen zeigt sich auf der Ziel- und Begründungsebene pädagogischen Handelns die Verbindung unterschiedlicher Plausibilitäten und der Bezug zu theoretisch-konzeptionellem Wissen und systematisch angelegten Modellvorstellungen.

Die Gegenüberstellung der beiden Fälle – die zum Befragungszeitpunkt beide eine langjährige Erfahrung als Ausbilder:in vorweisen können – verdeutlicht, dass Erfahrungslernen nicht automatisch durch das einfache „Erleben von Erfahrungen“ stattfindet. Ob es den Befragten gelingt, die im Rahmen der Entwicklungsaufgaben beschrie-

benen Anforderungsbereiche entwicklungsförderlich zu bewältigen, scheint auch davon abzuhängen, wie sie diese Erfahrungen reflexiv bearbeiten. Bleibt eine Reflexion des eigenen Handelns und der dahinterliegenden Sichtweisen aus, stagniert auch die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben und die eigene Kompetenz- und Identitätsentwicklung als Ausbilder:in (vgl. Pascoe 2023a).

Die Zusammenschau der Ergebnisse der Fallstudie zeigt, dass die Entwicklung einer reflektierten Praxis auf Basis der bisherigen Berufsbiografien und Qualifizierungswege hauptamtlicher Ausbildungskräfte häufiger nicht oder nur bedingt gelingt. Dominant für die Handlungsbegründung sind bei zwei der insgesamt vier erarbeiteten Typen eine reflexhafte Reaktion auf die eigene Lernendenerfahrung im betrieblichen Kontext, naive pädagogische Alltagstheorien und einfaches Deutungsmusterwissen aus der beruflich-betrieblichen Sozialisation (vgl. Pascoe 2023a). Dieser Befund weist in Übereinstimmung mit dem Forschungsstand darauf hin, dass das berufspädagogische Deuten und Handeln der Ausbilder:innen weniger auf theoretisch-konzeptionellen Grundlagen beruht und vielmehr auf der eigenen Biografie, Sichtweisen und Rollenvorbilder aus dem Umfeld sowie auf Standards und Normen aus der Fachkraftsozialisation aufbaut (vgl. u. a. Brüner 2014; Bahl et al. 2012; Arnold 1983). Mit dem Typus IV wird aber auch deutlich, dass die Entwicklung einer reflektierten Praxis in – oder trotz – der strukturellen Rahmung im Handlungsfeld möglich ist.

Diese empirischen Einsichten sind vor dem Hintergrund der bestehenden Qualifizierungspraxis nicht verwunderlich – oder, um es mit Pätzold (2017, S. 116) zu sagen: „Solange Ausbilder weitgehend Autodidakten sind, dürfen keine falschen Erwartungen an ihr pädagogisches Handeln gestellt werden“. Dominantes Ziel der freiwilligen Vorbereitungskurse ist i. d. R. das Bestehen der Kenntnisprüfung (vgl. Lauterbach & Neß 2000). Eine systematische Förderung von Reflexion findet häufig nicht statt (vgl. Brüner 2012) – was dazu führen kann, dass unhinterfragtes Erfahrungswissen mit dem im Rahmen der Kurse präsentierten Theorien und Modellen in Widerspruch gerät (vgl. Bahl & Brüner 2013). Neben Wissensbeständen und Orientierungen, die in der eigenen Lernendenbiografie verwurzelt und teilweise unbewusst handlungssteuernd sind, benötigen Ausbilder:innen im Sinne einer reflektierten Praxis auch ein Wissen darüber, *was sie tun und wie sie ihr pädagogisches Handeln reflektieren können* (vgl. Pätzold 2017; Jersak & Faßhauer 2013). Vor diesem Hintergrund werden Maßnahmen vorgeschlagen, um das Berufsbildungspersonal zu unterstützen, Übergangsherausforderungen im Modus einer reflektierten Praxis zu bearbeiten.

6 Maßnahmen zur Gestaltung der Berufseinstiegsphase

Im Rahmen dieses Beitrags wird die Berufseinstiegsphase als ein Schlüsselmoment für die Deutung und Bearbeitung von neuen Anforderungen und die berufliche Entwicklung betrachtet. Dabei wird die Annahme vertreten, dass die Berufseingangsphase eine „Brennglasfunktion“ (Hericks 2006, S. 57) für die besonderen Herausforderungen des Berufes besitzt. Das bedeutet, dass typische Herausforderungen und Spannungen im Übergang besonders deutlich sichtbar werden, diese aber – zumindest zum Teil –

auf die strukturelle Beschaffenheit der Tätigkeit bzw. ihrer Rahmenbedingungen in den Betrieben zurückzuführen und damit der Tätigkeit immanent sind.

Dementsprechend werden Maßnahmen vorgeschlagen, um eine gelingende Bearbeitung der hiermit verbundenen Entwicklungsaufgaben zu fördern. Hierbei handelt es sich um Formate, die an den beruflichen Alltag und die Arbeitssituation der Ausbilder:innen anknüpfen. Ziel ist es, individuelle Kompetenz- und Identitätsentwicklung zu ermöglichen, problematische Verläufe beruflicher Entwicklung frühzeitig zu erkennen sowie Formen der Stagnation zu durchbrechen (vgl. Hericks 2006).

Förderung des kollegialen Austauschs

Eine Strategie im Umgang mit den Anforderungen der Berufseingangsphase kann der soziale Austausch im Handlungsfeld sein mit dem Ziel, Vergleichs- und Bezugspunkte für eigene Probleme und Handlungsoptionen zu gewinnen (vgl. Messner & Reusser 2000). In der Empirie zeigt sich, dass Ausbilder:innen den Austausch mit Kolleg:innen nur in einem überschaubaren Maße als Orientierungsleistung thematisieren (vgl. Pascoe 2023a; Bahl et al. 2012). Dabei stellt das Hineinwachsen in eine *community of practice* ein Spezifikum beruflichen Lernens dar (vgl. Rauner 2010). Eine methodische Gestaltung und professionelle Begleitung solcher Austausch- und Unterstützungsangebote, bspw. in Form von kollegialer Beratung, Supervision oder Triadengesprächen, stellt sicher, dass nicht nur Tipps und Routinen weitergegeben werden, sondern Berufseinsteigende Zugang erhalten zu den individuellen Orientierungen, Werten und Überzeugungen der Expert:innen (vgl. Dick 2006).

Biografiearbeit

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass bei der Bewältigung beruflicher Anforderungen Erfahrungen aus der eigenen Lernendenbiografie dominant sind. Im Rahmen von Biografiearbeit werden Erfahrungen aus der eigenen beruflichen Ausbildung hinsichtlich ihrer eingeschränkten Übertragbarkeit und Gültigkeit für andere Lernendengruppen und Ausbildungsumgebungen reflektiert. Dabei kann die angeleitete Reflexion der Lebensgeschichte dazu beitragen, das eigene gegenwärtige Handeln besser zu verstehen und Handlungspotenziale für die Zukunft zu eröffnen (vgl. Mieth 2017). Im Rahmen von biografieorientierten Formaten und Methoden können Reflexions- und Bewertungskriterien für die Ausbildungsgestaltung erarbeitet werden, die nicht mehr ausschließlich auf der eigenen Lernendenerfahrung fußen. Durch die Analyse von Alltagserfahrungen von Ausbildungskräften kann die Einsicht entwickelt werden, dass die Arbeitsbedingungen und die darin geformten Deutungen und Orientierungen durch die spezifischen Systembedingungen und damit verbundenen Spannungsfelder der Ausbildungstätigkeit geprägt sind (vgl. Pätzold & Drees 1989).

Reflexion von scheinbaren Gewissheiten, Konventionen und Mustern

Die empirischen Befunde zeigen, dass angehende Ausbilder:innen kein ‚weißes Blatt‘ darstellen, sondern bereits Überzeugungen zum Lernen und ‚richtigen‘ pädagogischen Handeln mitbringen. Diese prägen die Erwartungen an die Tätigkeit und Vorstellungen über den eigenen Ausbildungsstil. Eine Grundhaltung der Reflexivität soll

dazu anregen, routinierte Deutungs- und Handlungsmuster im Ausbildungsalltag wahrzunehmen, zu hinterfragen und neue Perspektiven zu eröffnen (vgl. Müller 2004). Vor dem Hintergrund des als herausfordernd beschriebenen Umgangs mit Auszubildenden erscheint die kollegiale Fallberatung als vielversprechende Methode, um anhand konkreter problematischer Fälle aus dem Handlungsfeld tiefere Bedeutungsschichten und Zusammenhänge zu diskutieren und – unter Ausklammerung vorherrschender Tabus und Konventionen – Handlungsoptionen zu eruieren. Durch die Distanzierung von der konkreten Praxis kann die hinter den Handlungsproblemen stehende Strukturlogik hinterfragt sowie verinnerlichte, scheinbare Gewissheiten und Muster kritisch reflektiert werden (vgl. Hericks 2006). Einen weiteren Ansatzpunkt, um vorgefasste, ggf. nur unbewusste subjektive Theorien über das Lehren und Lernen zu hinterfragen, bieten forschungsorientierte Ansätze, in deren Rahmen Praxis-Akteur:innen an der Bearbeitung wissenschaftlicher Fragestellungen sowie an der Umsetzung und Evaluation entsprechender Interventionen im Berufsfeld beteiligt werden (vgl. Messner & Reusser 2000).

7 Ausblick: Desiderate für die Qualifizierung des ausbildenden Personals

Während die dargestellten Gestaltungsempfehlungen für die Berufseinstiegsphase im betrieblichen Kontext angesiedelt sind, stellen sich vor dem Hintergrund der Befunde auch Fragen nach (a) der Gestaltung der Ausbilderqualifizierung sowie (b) der Rolle der Berufspädagogik.

- a) Die Qualifizierung des hauptamtlich ausbildenden Personals sollte sich konsequent an den Anforderungen des Berufsfeldes ausrichten. Die dargestellten Entwicklungsaufgaben beschreiben eine für diese Tätigkeit typische Anforderungsstruktur und auf die hiermit einhergehenden Problem- und Spannungsfelder sollte die Bildungspraxis Ausbildungskräfte vorbereiten. Ein in weiteren Studien abgesicherter Kanon von Entwicklungsaufgaben könnte in diesem Sinne als ein Strukturmerkmal von Curricula dienen (vgl. Hericks 2006). Daneben wäre auch in Erwägung zu ziehen, die Ausbilderqualifizierung – abweichend von der aktuellen Regelung als Berechtigungszertifikat – als ein den Übergang begleitendes Bildungsangebot zu gestalten. So könnten Erfahrungen und Orientierungen der Teilnehmenden aus der ersten praktischen Auseinandersetzung mit neuen Anforderungen im Berufsfeld gezielt zum Gegenstand von Reflexion gemacht und in diesem Kontext theoretisches Wissen „als ein Interpretationsangebot zum Vor- und Nachdenken über Praxisprobleme“ (Euler 1996, S. 358) präsentiert werden.
- b) In ihrer Rolle als (potenzielle) Bezugsdisziplin der beruflich-betrieblichen Bildung ist die Berufspädagogik gefordert, theoretische Zugänge und Konzepte zu entwickeln, die eine Orientierungsleistung für das berufspädagogische Handeln der Akteur:innen im betrieblichen Handlungsfeld entfalten. Dabei reicht es nicht aus, Theorien aus der Lehrkräftebildung zu übertragen. Es braucht eine tragfähige empirische Basis, die den in den Entwicklungsaufgaben beschriebenen

Herausforderungen und Strukturen der Ausbildungstätigkeit gerecht wird (vgl. Bahl & Brüner 2013). Vor dem Hintergrund der Heterogenität des Ausbildungspersonals stellt sich die Frage, inwiefern die Ergebnisse und Implikationen auf weitere Funktionsprofile und Kontexte des betrieblichen Ausbildungspersonals übertragen werden können. Hier bedarf es weiterer Studien, die den Spezifika einzelner Gruppen des Ausbildungspersonals gerecht werden.

Literatur

- Arnold, R. (1983). *Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Bahl, A. (2018). *Die professionelle Praxis der Ausbilder. Eine kulturanthropologische Analyse*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Bahl, A., Blötz, D. U., Brandes, D., Lachmann, B., Schwerin, C., Witz, E.-M. (2012). *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP)*. Abschlussbericht. Bonn: BIBB.
- Bahl, A. & Brüner, K. (2013). 40 Jahre Ausbilder-Eignungsverordnung. Eine Bestandsaufnahme zu ihrer pädagogischen Relevanz für betriebliches Ausbilderhandeln. *ZBW*, 109(4), 513–537. DOI: <https://doi.org/10.25162/zbw-2013-0029>.
- Böhle, F., Glaser, J. & Büssing, A. (2006). Interaktion als Arbeit. Ziele und Konzept des Forschungsverbundes. In F. Böhle & J. Glaser (Hg.), *Arbeit in der Interaktion – Interaktion als Arbeit*, 25–41. Wiesbaden: VS Verlag. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90505-1_3.
- Brüner, K. (2012). Der Beitrag der „Ausbildung der Ausbilder“ zur Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals. Eine Evaluationsstudie der angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen in Hessen und Thüringen. In P. Ulmer & A. Zöller (Hg.), *Berufliches Bildungspersonal*, 237–255. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Brüner, K. (2014). *Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung*. Paderborn: Eusl.
- Burchert, J. (2014). *Von der Facharbeit in die Ausbildung. Empirische Studie und theoretischer Rahmen zur Erforschung des pädagogischen Selbstverständnisses hauptamtlicher Ausbilder und Ausbilderinnen*. Dissertation, Universität Bremen.
- Dick, M. (2006). Triadengespräche als Methode der Wissenstransformation in Organisationen. In V. Luif, G. Thoma & B. Boothe (Hg.), *Beschreiben – Erschließen – Erläutern*, 141–166. Lengerich: Pabst.
- Dietrich, A. (2021). Pädagogische Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals. Impulse aus den bayerischen Modellseminaren der 1970er-Jahre aus heutiger Sicht. *BWP*, 50(4), 50–53.
- Euler, D. (1996). Denn sie tun nicht, was sie wissen. Über die (fehlende) Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)*, 92(4), 350–365.

- Fabel-Lamla, M. & Tiefel, S. (2003). Fallrekonstruktionen in Forschung und Praxis. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* (ZBBS – heute ZQF), 4(2), 189–198.
- Faßhauer, U. & Vogt, M. (2013). Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals als eine Konsequenz der Akademisierung beruflicher Bildung. Begründung, Ziele und hochschuldidaktisches Konzept des „Trialen Modells“. *bwp@*, (23), 1–22.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (3. Aufl.). Bern: Huber.
- Grollmann, P. & Ulmer, P. (2020). Betriebliches Bildungspersonal. Aufgaben und Qualifikationen. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung* (3. Aufl.), 533–545. Wiesbaden: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_41.
- Gruschka, A. (1985). *Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs NRW*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Jersak, H. & Faßhauer, U. (2013). Die Bedeutung von Anerkennung für das betriebliche Bildungspersonal aus berufsbiografischer Perspektive. In G. Niedermair (Hg.), *Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung*, 235–251. Linz: Trauner.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.), 386–407. Münster: Waxmann.
- Kremer, M. (2008). Kompetenz des Bildungspersonals. Basis für die Qualität der beruflichen Bildung. *BWP*, 37(5), 3.
- Lamara, N., Duc, B. & Baumeler, C. (2018). Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in der Schweiz. Die unsichtbaren Sozialisationsagenten. *BWP*, 47(3), 8–11.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lauterbach, U. & Neß, H. (2000). *Vier-Stufen-Methode oder handlungsorientierte Unterweisung? Ergebnisse einer Erhebung zur Ausbildereignungsverordnung gewerbliche Wirtschaft (AEVO) im Rahmen eines LEONARDO-Projekts*. *BbSch*, 52(1), 49–56.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 157–171.
- Meyer, R. (2008). Professionalisierung als Konzept zur Qualitätssicherung. Perspektiven für das Berufsbildungspersonal und -forschung. *bwp@*, Spezial 4 – HT2008, 1–16.
- Meyer, R. (2012). Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. *bwp@*, (23), 1–17.
- Meyer, R. (2020). Professionalisierung, Professionalität und Professionalisierbarkeit. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung* (3. Aufl.), 547–559. Wiesbaden: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_43.

- Miethe, I. (2017). *Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Müller, K. R. (2004). Von der Fachsystematik zur Subjektorientierung. Bildungskonzepte zur berufspädagogischen Grund- und Fortbildung des betrieblichen Bildungspersonals. In P. Dehnbostel & G. Pätzold (Hg.), *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung* (S. 62–75). Stuttgart: Steiner.
- Pascoe, C. (2023a). „Ab heute bist du Ausbilder“. *Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion des Übergangs in die Tätigkeit des hauptamtlichen Ausbildungspersonals*. Dissertation, Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen, Aachen. Zugl: Pascoe (2024). „Ab heute bist du Ausbilder“. *Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion des Übergangs in die Tätigkeit des hauptamtlichen Ausbildungspersonals* (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens). Wiesbaden: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-43808-1>.
- Pascoe, C. (2023b). Herausforderungen von Fachkräften beim Übergang in die Ausbildungstätigkeit. Eine systematische Beschreibung von Entwicklungsaufgaben. *lernen und lehren*, 38(151), 100–107.
- Pätzold, G. (2006). Ausbilder. In F.-J. Kaiser & G. Pätzold (Hg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2. Aufl.), 34–36. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Pätzold, G. (2017). *Betriebliches Bildungspersonal. Stärkung seines professionellen pädagogischen Handelns*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Pätzold, G. & Drees, G. (1989). *Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen u. Berufsbewusstsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich*. Köln: Böhlau.
- Pfeiffer, S. (2012). Wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen, ihre Bedeutung in innovativen Unternehmen und was das mit (beruflicher) Bildung zu tun hat. In E. Kuda, B. Kaßebaum, G. Spöttl & J. Strauß (Hg.), *Akademisierung der Arbeitswelt?*, 203–219. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rauner, F. (2010). Demarkationen zwischen beruflicher und akademischer Bildung und wie man sie überwinden kann (*A + B Forschungsberichte* 7). Bremen.
- Seifried, J. & Baumgartner, A. (2009). Lernen aus Fehlern in der betrieblichen Ausbildung. Problemfeld und möglicher Forschungszugang. *bwp@*, (17), 1–20.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (unveränd. Nachdr. der letzten Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ulmer, P. (2019). *Die Novellierung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009: Ein Paradigma für Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung?* Leverkusen: Barbara Budrich.
- Unger, T. (2007). Zwischen Theoriewissen und Professionshandeln. *ZBW*, 103(4), 505–524.
- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. Wiesbaden: VS-Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90892-2>.

Anforderungen an Qualifizierungsangebote für das betriebliche Weiterbildungspersonal

ALISHA KOCH^{1,2} & SUSANNE WIßHAK²

Abstract

Betriebliches Weiterbildungspersonal bildet sich häufig mittels Train-the-Trainer-Ausbildungen weiter. Bislang ist allerdings wenig zu deren didaktisch-methodischer Ausgestaltung bekannt. Der Beitrag stellt die Gestaltung und Umsetzung eines digitalen Qualifizierungsangebots zur Förderung des Transfers für das betriebliche Weiterbildungspersonal vor, welches auf der Transferforschung basiert. Es werden die Befunde der ergebnis- und prozessbezogenen Evaluation von $N = 29$ Trainer:innen vorgestellt und Implikationen für die didaktisch-methodische Gestaltung transferförderlicher Qualifizierungsangebote abgeleitet.

In-company training staff often further their education through train-the-trainer programmes. So far, however, little is known about their didactic and methodological design. This article presents the design and implementation of a digital qualification programme to promote transfer for in-company training staff, which is itself based on transfer research. The findings of the outcome- and process-related evaluation of $N = 29$ trainers are presented and implications for the didactic-methodological design of transfer-promoting qualification programmes are derived.

1 Einleitung

Unter betrieblicher Weiterbildung wird vorausgeplantes, organisiertes Lernen verstanden, das im Anschluss an grundlegende berufliche Ausbildungsphasen stattfindet und vollständig oder teilweise von den Unternehmen finanziert wird (vgl. Brose 2014, S. 153). Obwohl der Bedarf an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen aufgrund der Digitalisierung und des Fachkräftemangels tendenziell steigt (vgl. Christ 2021, S. 173), liegt der Fokus der Berufsbildungsforschung nach wie vor weniger auf dem betrieblichen Weiterbildungspersonal. Gleichzeitig wird die Professionalisierung des betrieblichen Weiterbildungspersonals immer wieder diskutiert (u. a. Meyer 2020) und entsprechende Qualifizierungsangebote gefordert (vgl. Dehnbostel 2018, S. 13).

Bei dem betrieblichen Weiterbildungspersonal – häufig als Trainer:innen oder Dozent:innen bezeichnet – handelt es sich um eine heterogene Berufsgruppe mit unter-

1 Universität Konstanz

2 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau

schiedlichen Qualifikationen (vgl. Wißhak, Bonnes, Keller u. a. 2020, S. 111). Es konzentriert sich hauptsächlich auf die Entwicklung und Durchführung von betrieblichen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen wie Seminaren oder Trainings und kann intern bei Unternehmen angestellt sein oder extern gebucht werden (vgl. Wißhak & Hochholdinger 2015, S. 115).

Weiterbildungsmaßnahmen werden oft dann als erfolgreich bewertet, wenn der Transfer, also die Anwendung der Weiterbildungsinhalte am Arbeitsplatz, gelingt (vgl. Hense & Mandl 2011, S. 250). Dabei können die Trainer:innen durch die transferförderliche Konzeption und Durchführung ihrer Weiterbildungsmaßnahmen Einfluss auf den Weiterbildungserfolg nehmen (vgl. Donovan & Darcy 2011, S. 130). Dafür sollten sie neben ihrem Fachwissen über entsprechende didaktisch-methodische Kenntnisse verfügen (vgl. Strauch, Lencer, Bosche u. a. 2019, S. 16).

Zur Aneignung entsprechender Kenntnisse nutzen die Trainer:innen häufig sogenannte Train-the-Trainer-Zertifikate, also non-formale Zusatzqualifikationen, die meist berufsbegleitend erworben werden können (vgl. Wißhak & Hochholdinger 2015, S. 116). Es ist unbestritten, dass solche Qualifizierungsangebote lern- und transferförderlich gestaltet sein sollten, allerdings gibt es bisher wenig Forschung zu ihrer didaktisch-methodischen Ausgestaltung (vgl. Schrader 2010, S. 57).

Vor diesem Hintergrund stellt der Beitrag ein Qualifizierungsangebot für das betriebliche Weiterbildungspersonal vor, welches auf zwei Ebenen auf die Transferförderung abzielt: Erstens richtet es sich an Trainer:innen, die ihre eigenen Weiterbildungsmaßnahmen transferförderlicher gestalten wollen. Zweitens ist es selbst nach transferförderlichen Prinzipien gestaltet, sodass die Umsetzung des Gelernten möglichst leichtfällt. Konkret wird folgender Fragestellung nachgegangen: Wie sollten Qualifizierungsangebote für das betriebliche Weiterbildungspersonal didaktisch-methodisch gestaltet sein, um möglichst förderlich für den Transfer zu sein?

2 Professionalität des betrieblichen Weiterbildungspersonals

Obwohl das betriebliche Weiterbildungspersonal hinsichtlich des Weiterbildungserfolgs Berufstätiger und damit auch im Hinblick auf den Erfolg von Organisationen und des quartären Bildungssektors eine maßgebliche Rolle spielt, gibt es bisher wenig Forschung zu seiner Qualifizierung und Professionalisierung (vgl. Moraal 2018, S. 331). Da – anders als bei schulischen Lehrkräften – die Qualifizierung des betrieblichen Weiterbildungspersonals nicht staatlich geregelt ist, zeichnen sich seine Bildungsbiografien durch eine große Vielfalt aus. Erhebungen von Wißhak, Bonnes, Keller u. a. (2020, S. 116) mit $N = 896$ Lehrenden in der berufsbezogenen Weiterbildung weisen darauf hin, dass trotz eines hohen Akademisierungsgrads (71 %) nur etwa 16 Prozent der Trainer:innen im deutschsprachigen Raum einen pädagogischen Hochschulabschluss besitzen. Häufig gelangt das Weiterbildungspersonal über die fachliche Expertise zu der Tätigkeit (vgl. Koscheck & Ohly 2016, S. 117), etwa als Ver-

kaufstrainer:in. Somit besitzt es oftmals keine genuin pädagogische Ausbildung, obwohl es pädagogischen Tätigkeiten nachgeht. Sowohl Trainer:innen mit als auch ohne pädagogische Ausbildung erwerben jedoch häufig non-formale Zusatzqualifikationen (86 %), wie sogenannte Train-the-Trainer-Zertifikate (58 %), Beratungs- und Coachingsausbildungen (49 %) und weitere spezialisierte Zertifikate wie in neurolinguistischem Programmieren (NLP) (vgl. Wißhak, Bonnes, Keller u. a. 2020, S. 117). Einen Nachweis der Ausbildungsbefähigung nach der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO), umgangssprachlich auch als AdA-Schein (Ausbildung der Ausbilder:innen) bezeichnet, besaßen 24 Prozent der Befragten. Anders als die Ausbildungsbefähigung sind Train-the-Trainer-Zertifikate bzw. Trainerausbildungen keinen gesetzlichen Vorschriften unterworfen und dementsprechend recht heterogen, was die Inhalte, Dauer und Qualität betrifft (vgl. Wißhak & Hochholdingner 2015, S. 116). Einige werden von Trainer- und Coachingverbänden anerkannt (z. B. Berufsverband für Training, Beratung und Coaching, BDVT oder Deutscher Verband für Coaching und Training, dvct). Solche Verbände bieten z. T. auch eigene Trainerausbildungen an. Zu erwähnen sind zudem die von den Industrie- und Handelskammern zertifizierten bundeseinheitlichen Aufstiegsfortbildungen zum/zur „Geprüften/r Aus- und Weiterbildungspädagog:in“ sowie „Geprüften/r Berufspädagog:in“, die im Jahr 2009 eingeführt wurden. Diese sollen es Absolvent:innen dualer Berufsausbildungen ermöglichen, ohne Studium einen anerkannten pädagogischen Berufsabschluss zu erwerben und werden als Möglichkeit zur Professionalisierung des Weiterbildungspersonals angeführt (vgl. Koscheck & Ohly 2016, S. 122; Moraal 2015, S. 22). Schley, Kohl, Diettrich u. a. (2020) wiesen allerdings darauf hin, dass die daran geknüpften Erwartungen eines „Professionalisierungsschubs“ zunächst unerfüllt blieben (S. 3), was sie u. a. der mangelnden Nachfrage durch die Betriebe zuschreiben.

Wendet man den Blick von der tatsächlichen Qualifizierung des betrieblichen Weiterbildungspersonals auf ihre Kompetenzanforderungen, wird eine Forschungslücke deutlich. Mit dem breit rezipierten GRETA-Kompetenzmodell existiert zwar ein Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. Strauch, Lencer, Bosche u. a. 2019), allerdings liegt der Fokus weniger auf den Kompetenzanforderungen, die speziell in der betrieblichen Weiterbildung wichtig sind. Dennoch steht außer Frage, dass GRETA und seine Folgeprojekte für die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals von großem Wert sind. Das Modell verdeutlicht, dass das Weiterbildungspersonal entsprechendes *berufspraktisches Wissen und Können* benötigt, um didaktisch-methodisch durchdachte Weiterbildungsangebote für ihre Zielgruppen zu entwickeln und zu gestalten (vgl. Strauch, Lencer, Bosche u. a. 2019, S. 15). Auch wenn dabei einige Facetten genannt werden, die sich auf die Förderung des Transfers auswirken können, wird dieser nicht explizit berücksichtigt. Einen Systematisierungsversuch des speziell von betrieblichen Trainer:innen benötigten Wissens und Könnens unternahm hingegen Wißhak und Hochholdingner (2018), indem sie potenziell wichtige Facetten in einem Literaturreview zusammenstellten und von Trainer:innen, Teilnehmenden und Personalentwickler:innen bewerten ließen. Dabei wurde Transferförderung auf einer Skala von 1 bis 6 als sehr wichtig eingeschätzt ($M = 5,33$; $SD = 0,97$;

$N = 544$) (vgl. Wißhak & Hochholdinger 2018, S. 226). Auch Befragungen aus dem angloamerikanischen Raum deuten darauf hin, dass Trainer:innen als wichtige Akteure bei der Transferförderung angesehen werden (vgl. Burke & Hutchins 2008, S. 114; Donovan & Darcy 2011, S. 130).

Tatsächlich gibt es zahlreiche Maßnahmen, die betriebliches Weiterbildungspersonal bei der didaktisch-methodischen Gestaltung zur Transferförderung ergreifen kann. In einem systematischen Literaturreview wertete Wißhak (2022) 19 Metaanalysen dahingehend aus, welche Faktoren hinsichtlich der Teilnehmenden, des Weiterbildungsdesigns und des Arbeitsumfeldes mit dem Transfer zusammenhängen und inwiefern Trainer:innen darauf Einfluss nehmen können. Demzufolge kann betriebliches Weiterbildungspersonal darauf hinwirken, die Lern- und Transfermotivation der Teilnehmenden zu stärken. Dafür kann es bspw. den Nutzen der Trainingsinhalte für den Arbeitsalltag der Teilnehmenden sicherstellen bzw. aufzeigen sowie für interaktive Sozialformen während des Trainings sorgen. Zur Stärkung der Selbstwirksamkeit können Trainer:innen außerdem Möglichkeiten schaffen, das Gelernte bereits während des Trainings erfolgreich anzuwenden und die Teilnehmenden davon überzeugen, dass ihnen der Transfer gelingen wird. Vor einer Maßnahme sollten sie die Bedarfe erheben und die Inhalte sowie das Trainingsformat darauf abstimmen. Abhängig von den Trainingszielen und -inhalten sollten geeignete Methoden eingesetzt werden. Zudem legen die von Wißhak (2022) zusammengefassten Forschungsbefunde nahe, dass ausführliches Üben, Feedback, ein fehlerfreundliches Lernumfeld sowie die Begleitung von Lern- und Transferprozessen über einen längeren Zeitraum transferförderlich sind. Überdies wird ein hohes Maß an Teilnehmendenorientierung, Mitbestimmungsmöglichkeiten sowie Handlungsorientierung empfohlen. Bezüglich des Arbeitsumfeldes können Trainer:innen die verantwortlichen Personen darauf hinweisen, wie wichtig Anwendungsmöglichkeiten für das Gelernte und die Unterstützung durch Führungskräfte und Kolleg:innen sind. Trainer:innen können solche Unterstützungsmaßnahmen bereits während des Trainings anbahnen, bspw. durch die Bildung von Peer-Tandems für den kollegialen Austausch. Zudem können Trainer:innen den Transferprozess auch im Nachgang durch zeitversetzte sogenannte Follow-up-Maßnahmen oder Coaching begleiten.

Trotz der Bedeutung der Transferförderung durch das Weiterbildungspersonal und der aufgezeigten vielfältigen Handlungsmöglichkeiten kommen Inhalte zur Transferförderung in Train-the-Trainer-Ausbildungen vergleichsweise selten vor, was eine Programmanalyse solcher Angebote nahelegt (vgl. Wißhak & Hochholdinger 2015, S. 123). Gleichzeitig weisen Befragungen zur Wissensaneignung von Trainer:innen darauf hin, dass sie selten wissenschaftliche Publikationen zu diesem Thema konsultieren (vgl. Hutchins, Burke & Berthelsen 2010, S. 606). Somit wird deutlich, dass betriebliches Weiterbildungspersonal hinsichtlich der Konzeption, Durchführung und Begleitung transferförderlicher Weiterbildungsangebote geschult werden sollte. Diese Maßnahmen sollten selbst evidenzbasiert und transferförderlich sein (vgl. Schrader 2010, S. 57) und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden (vgl. von Hippel 2011, S. 261).

3 Der Lerntransfer-Booster – Ein digitales Qualifizierungsangebot für das betriebliche Weiterbildungspersonal

Der Lerntransfer-Booster ist ein digitales Qualifizierungsangebot, welches sich an das betriebliche Weiterbildungspersonal richtet und darauf abzielt, dieses zu befähigen, Lehr-Lern-Prozesse von der Bedarfserhebung bis zur Nachbereitung transferförderlich zu gestalten. Die Entwicklung erfolgte im Rahmen eines Kooperationsprojekts mit dem Weiterbildungsanbieter Dr. Sammet & Wolf. Letzterer ist für die praktische Umsetzung verantwortlich, wohingegen die Bereitstellung der Weiterbildungsinhalte, wissenschaftliche Begleitung und Evaluation durch die Autorinnen erfolgt. Der Lerntransfer-Booster ist Teil einer Interventionsstudie und wurde bereits vier Mal durchgeführt.

Die Entwicklung erfolgte theorie- und evidenzbasiert auf Grundlage des Forschungsstands zum Trainingstransfer, sodass den Lernenden die Umsetzung des Gelernten möglichst leichtfallen sollte (vgl. Wißhak 2022). Zeitlich umfasst das Angebot ca. 17–20 Stunden Arbeitszeit für die Teilnehmenden und erstreckt sich über fünf Wochen. Es besteht aus drei Modulen und ist nach der breit rezipierten Klassifizierung von Transferfaktoren nach Baldwin und Ford (1988, S. 64) strukturiert: *Teilnehmendenmerkmale (Modul 1)*, *Weiterbildungsdesign (Modul 2)* und *Arbeitsumfeld (Modul 3)*. Die Module werden wöchentlich über eine Lernplattform in Selbstlernphasen absolviert. Nach jeder Selbstlernphase folgt eine gemeinsame Austauschsitung über eine Videokonferenzplattform.

In jedem Modul lernen die Trainer:innen zunächst die Faktoren kennen, die den Transfer nachweislich beeinflussen. Dafür wurden für jedes Forschungsergebnis kurze Audiodateien erstellt, die neben dem Forschungsbefund auch praktische Handlungsempfehlungen beinhalten. Um den Bezug zur eigenen Weiterbildungspraxis herzustellen, finden sich unter jeder Audiodatei Reflexionsfragen (z. B. „Inwiefern verdeutlichst du den Lernenden den Nutzen deines Trainings?“). Um die Übertragung der Lerninhalte auf die eigene Praxis zu erleichtern, wählen die Lehrenden zu Beginn eine ihrer Weiterbildungsmaßnahmen aus, deren Transferförderlichkeit sie reflektieren und optimieren möchten. Die erlernten transferförderlichen Maßnahmen werden in die ausgewählte Weiterbildungsmaßnahme integriert und zusätzlich in eine Checkliste eingetragen, die als Ergebnissicherung dient.

In den gemeinsamen Austauschsitungen stellen die Lehrenden den aktuellen Stand ihrer optimierten Weiterbildungsmaßnahme vor und erhalten Feedback von der Trainerin und den Teilnehmenden sowie Anregungen zur Überwindung möglicher Transferhürden. Fragen und Diskussionen zu den Transferfaktoren und zur praktischen Umsetzung sind möglich.

Für die gegenseitige Unterstützung beim Transfer werden Peer-Tandems gebildet. Diese treffen sich selbständig nach jedem Modul und tauschen sich über die Lerninhalte, deren (bisherige) Berücksichtigung in eigenen Weiterbildungsmaßnahmen sowie über mögliche Transferhindernisse und Lösungen aus. Um einen Einblick in den Transfererfolg der Lehrenden zu erhalten und sie weiterhin beim Transfer zu un-

terstützen, findet sechs Monate nach Abschluss des Qualifizierungsangebots eine Follow-up-Sitzung statt.

Die Evaluation erfolgte ergebnis- und prozessbezogen und wurde nach Abschluss jedes der vier Durchgänge online und auf freiwilliger Basis durchgeführt. Ziel der *ergebnisbezogenen* Evaluation war, die Wirksamkeit des Qualifizierungsangebots zu bewerten. Im Fokus der *prozessbezogenen* Evaluation stand dessen stetige Optimierung durch die fortlaufende Feststellung transferförderlicher und -hinderlicher Faktoren nach jedem Durchgang (vgl. Kauffeld 2016, S. 34).

4 Evaluationsergebnisse

Insgesamt beteiligten sich $N = 29$ Trainer:innen an der Evaluation, wovon 69 Prozent weiblich und 31 Prozent männlich waren. Das Durchschnittsalter lag bei 47,4 Jahren ($SD = 9,9$). Über die Hälfte (55,2%) übte die Trainertätigkeit hauptberuflich aus und 44,8 Prozent gaben die Tätigkeit als Teil ihres Hauptberufs an. Letztere waren hauptberuflich z. B. als Personalentwickler:in tätig. Der Großteil (79,3%) gab als höchsten berufsqualifizierenden Abschluss einen Hochschulabschluss an, wovon nur 17,4 Prozent einen pädagogischen Abschluss hatten (z. B. Erwachsenenbildung). Etwa die Hälfte (51,7%) konnte eine Trainerausbildung vorweisen.

Zunächst werden die Ergebnisse der *ergebnisbezogenen* Evaluation, basierend auf der Auswertung von 9 geschlossenen Items, berichtet. Dafür bewerten die Teilnehmenden ihre Zufriedenheit, die wahrgenommene Nützlichkeit des Qualifizierungsangebots, ihre Transfermotivation und Selbstwirksamkeit, da diese Faktoren als förderlich für den Transfer gelten (vgl. Wißhak 2022). Die deskriptiven Informationen zu den Skalen sind in Tabelle 1 dargestellt. Die Items wurden auf einer 5-stufigen Likert-Skala abgefragt (1 = *stimme gar nicht zu*, 5 = *stimme völlig zu*). Die Mittelwerte zeigen, dass die Lehrenden eine hohe Zufriedenheit ($M = 4,01$, $SD = 0,75$) mit dem Lerntransfer-Booster aufweisen und diesen als nützlich empfinden ($M = 4,06$, $SD = 0,80$). Zudem bewerten sie ihre Transfermotivation ($M = 4,57$, $SD = 0,53$) und Selbstwirksamkeit ($M = 4,76$, $SD = 0,44$) nach dem Qualifizierungsangebot als hoch.

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken und interne Konsistenzen der verwendeten Skalen

Skala	Beschreibung	M	SD	Cronbach's α	Itemherkunft
Zufriedenheit 3 Items	Grad der Zufriedenheit mit dem Qualifizierungsangebot (z. B. Spaß, Zufriedenheit mit Lernplattform)	4.01	0.75	0.75	eigene Formulierung; Grohmann & Kauffeld (2013)
Nützlichkeit 3 Items	Grad der wahrgenommenen Nützlichkeit des Qualifizierungsangebots (Übereinstimmung Trainingsinhalte mit beruflichen Anforderungen)	4.06	0.80	0.77	angelehnt an Grohmann & Kauffeld (2013); Kauffeld, Bates, Holton u. a. (2008)

(Fortsetzung Tabelle 1)

Skala	Beschreibung	M	SD	Cronbach´s α	Itemherkunft
Transfermotivation 2 Items	Grad der Motivation, das im Qualifizierungsangebot Gelernte in der Praxis anzuwenden (Vorfreude, Transferplan)	4.57	0.53	0.77	angelehnt an Kauffeld, Bates, Holton u. a. (2008)
Selbstwirksamkeit 1 Item	Grad der Überzeugung des Weiterbildungspersonals, fähig zu sein, das Gelernte anzuwenden	4.76	0.44	–	angelehnt an Kauffeld, Bates, Holton u. a. (2008)

Für die *prozessbezogene* Evaluation wurden drei offene Items eingesetzt. Hier konnten die Teilnehmenden angeben, was ihnen besonders gut und weniger gut am Lerntransfer-Booster gefiel und welche konkreten Verbesserungsvorschläge sie haben. Die Codierung der offenen Antworten erfolgte mit der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Mit Blick auf die Forschungsfrage wurden induktive Kategorien aus dem Material heraus entwickelt. Das Kategoriensystem gliedert sich in vier Hauptkategorien, welche 15 Unterkategorien umfassen (Tab. 2). Die Auswertung erfolgte mithilfe des Analyseprogramms MAXQDA (Verbi Software 2020). Als Codiereinheit wurde ein Satz oder eine stichpunktartige Antwort festgelegt, die Hinweise auf die didaktisch-methodische Gestaltung von Qualifizierungsangeboten liefert. Insgesamt wurden 94 Textstellen codiert.

Tabelle 2: Kategoriensystem mit absoluten Codierhäufigkeiten und Personenanzahl zur didaktisch-methodischen Gestaltung des Qualifizierungsangebots

Kategorie	Codierhäufigkeit	Personenanzahl
1. Rahmenbedingungen	–	
1.1. Wissenschaftliche Begleitung	8	6
1.2. Intervalltraining	5	5
1.3. Erwartungsklarheit	6	6
2. Didaktische Prinzipien	–	
2.1. Teilnehmendenorientierung	5	4
2.2. Handlungsorientierung	7	7
2.3. Zielgruppenorientierung	3	2
2.4. Niveaudifferenzierung	4	4
2.5. Nützlichkeit	4	4
3. Lernmaterialien	–	
3.1. Didaktische Reduktion	3	3
3.2. Audiodateien zur Wissensvermittlung	8	8
3.3. Zusatzmaterial	9	9
3.4. Lernplattform	2	2
4. Methoden und Sozialformen	–	
4.1. Arbeit in Kleingruppen	4	4
4.2. Peer Tandems	7	7
4.3. Erfahrungsaustausch	19	17

Die *wissenschaftliche Begleitung* und wissenschaftliche Grundlage des Qualifizierungsangebots wurden überwiegend positiv bewertet (P.6, P.18, P.23). Für eine Person hätten diese sogar noch ausgeprägter sein können (P.16). Zudem gefiel den Teilnehmenden das zeitlich gestreckte Trainingsformat (*Intervalltraining*) über 5 Wochen (P.1, P.15, P.16, P.20) und lediglich eine Person schlug vor, „[...] es komprimierter zu gestalten [...]“ (P.28, 29). Die *Erwartungsklarheit*, also „[d]as Ausmaß, in dem der Trainings Teilnehmer weiß, was auf ihn zukommt“ (Kauffeld 2016, S. 134), sollte erhöht werden. Hier hätten sich fünf Trainer:innen gewünscht, bereits im Vorhinein über den zeitlichen Umfang der jeweiligen Trainingsphasen informiert zu werden. Vorab war unklar, „dass Zeiten geblockt [...] und [...] Termine mit anderen [Teilnehmenden] gefunden werden müssen“ (P.3, 4).

Die *Teilnehmendenorientierung* wurde überwiegend positiv bewertet. Gelobt wurde „[d]as Eingehen des Projektteams auf [die] Bedürfnisse“ (P.5, 6) der Teilnehmenden. In den ersten drei Durchgängen des Qualifizierungsangebots dienten vorab eingesendete Fragen zu den Lerninhalten als Grundlage für die gemeinsamen Austauschsitungen. Zwei Personen gefiel dieses Vorgehen (P.1, P.5) und zwei Personen fanden die Orientierung an den Bedarfen der Teilnehmenden weniger nützlich (P.9, P.18). Auch die *Handlungsorientierung* des Qualifizierungsangebots wurde überwiegend positiv bewertet. Es gefiel den Trainer:innen, dass „die Themen sehr praxisnah besprochen wurden“ (P.17, 18), sie Ideen für die Gestaltung der eigenen Weiterbildungsangebote erhielten (P.5) und „man das Gelernte anhand seines eigenen Projektes vertiefen bzw. direkt anwenden kann“ (P.25, 26). Zusätzlich hätten sie sich die Arbeit mit Fallstudien (P.16) sowie weitere konkrete Ansätze zur Umsetzung gewünscht (P.19). Hinsichtlich der *Zielgruppenorientierung* schlugen zwei Personen vor, die Weiterbildungsinhalte (Hard vs. Soft Skills) der Teilnehmenden zu clustern und bezüglich der Transfermöglichkeiten zu beleuchten (P.1). Zudem könnte eingegrenzt werden, ob sich das Qualifizierungsangebot an interne oder externe Trainer:innen richtet (P.10). Der Aspekt der *Niveaudifferenzierung* wurde überwiegend negativ evaluiert. Zwei Personen gaben an, die Lerninhalte bereits gekannt zu haben (P.9, P.27), eine Person hätte sich mehr Lerninhalte (P.10) und eine weitere Person Vertiefungsmöglichkeiten (P.9) gewünscht. Die *Nützlichkeit* des Qualifizierungsangebots wurde sehr positiv bewertet. Eine Person äußerte, „jetzt ein breites Repertoire an Argumentationshilfen [zu] habe[n], um [ihre] Kunden vom nachhaltigen Wert [ihrer] Lernreise zu überzeugen“ (P.14, 15). Des Weiteren ist sie überzeugt „[...] von der Wirksamkeit und dem nachhaltigen Nutzen [...]“ (P.14, 15). Gelobt wurde auch der ständige Abgleich, welche Lerninhalte besonders relevant für die eigene Praxis sind (P.5) und die neue Motivation (P.17) und Sensibilität für das Thema (P.1, P.17).

Die *didaktische Reduktion* der Lerninhalte wurde durchweg positiv bewertet und die verständliche Vermittlung (P.6, P.23) sowie die schrittweise Aufbereitung (P.19, P.23) der Lerninhalte gelobt. Die Eignung der *Audiodateien zur Wissensvermittlung* wurde überwiegend negativ bewertet. Während zwei Personen die Audiodateien lobten (P.1, P.13), äußerten sich vier Personen negativ (P.4, P.22, P.25, P.28). Die Äußerung einer Person verdeutlicht, dass die ausschließliche Bereitstellung der Lerninhalte

als Audiodateien mit einem gewissen Mehraufwand für die Teilnehmenden verbunden ist: „Ich habe jetzt eben viel aus den Audios ‘mitgeschrieben‘“ (P.4, 5). Neun Teilnehmende hätten sich *Zusatzmaterial* wie bspw. die grafische Aufbereitung der Lerninhalte (P.16, P.25) gewünscht. Zudem hätten sie ein begleitendes Arbeitsbuch oder ein Handout mit den wichtigsten Lerninhalten als hilfreich empfunden (P.15, P.24). Positiv wurde der Einsatz einer *Lernplattform* und die damit verbundenen Austauschmöglichkeiten bewertet (P.2, P.5).

Vier Personen hätten gerne zusätzliche Möglichkeiten zur *Arbeit in Kleingruppen* gehabt (P.9, P.19, P.20, P.22). Die Bildung von *Peer-Tandems* und die Möglichkeiten zum *Erfahrungsaustausch* wurden jeweils sehr positiv bewertet. So empfanden die Lehrenden den „Austausch mit Fachkolleg:innen [...]“ (P.24, 25) sowie „die Diskussion und Gespräche [...]“ sehr inspirierend“ (P.16, 17).

5 Diskussion

Die ergebnisbezogene Evaluation weist darauf hin, dass das Angebot von den Trainer:innen als nützlich empfunden wurde. Zudem wiesen diese am Ende eine hohe Zufriedenheit, Transfermotivation und transferbezogene Selbstwirksamkeit auf. Da insbesondere der wahrgenommene Nutzen (vgl. Alliger, Tannenbaum, Bennett u. a. 1997, S. 349), die Transfermotivation (vgl. Gegenfurtner 2011, S. 159; Reinhold, Gegenfurtner & Lewalter 2018, S. 6) und die Selbstwirksamkeit (vgl. Gegenfurtner, Veermans & Vauras 2013, S. 79) als wichtige Prädiktoren für tatsächlichen Transfer gelten, können die Befunde dahingehend gedeutet werden, dass der Lerntansfer-Booster insgesamt transferförderlich gestaltet wurde.

Über didaktisch-methodische Merkmale, die als mehr oder weniger günstig beurteilt wurden, geben die qualitativ ausgewerteten Antworten der Trainer:innen (prozessbezogene Evaluation) Auskunft. Hierzu kann zusammenfassend gesagt werden, dass die befragten Trainer:innen die wissenschaftlichen Inhalte positiv bewerteten. Dies spricht dafür, dass wissenschaftliche Befunde erfolgreich in Fortbildungen für Praktiker:innen implementiert werden können. Das längerfristige zeitliche Format wurde überwiegend positiv aufgenommen, was bisherige empirische Befunde hinsichtlich der zeitlichen Gestaltung von Trainings bestätigt (vgl. Lacerenza, Reyes, Marlow u. a. 2017, S. 1697). Auch die didaktischen Prinzipien der Teilnehmenden- und Handlungsorientierung, wie etwa das Arbeiten an einer eigenen Weiterbildungsmaßnahme, stießen auf Zuspruch. Möglichkeiten des sozialen Lernens, bspw. Peer-Tandems, wurden begrüßt und könnten durch zusätzliche Gruppenarbeiten komplementiert werden.

Als Hinweise auf die zukünftig optimierte Gestaltung ähnlicher Angebote seien eine frühzeitige Erwartungsklärung und eine stärkere Differenzierung für verschiedene Zielgruppen zu nennen. Laut von Hippel, Kulmus und Stimm (2019, S. 85) gehört die Zielgruppenorientierung zu den zentralen didaktischen Prinzipien von Weiterbildung. Befunde aus der Trainingsforschung weisen darauf hin, dass zwischen Transferförderung in Hard- und Soft-Skill-Trainings unterschieden werden sollte (vgl.

Barth, Bonnes & Hochholdinger 2023; Hochholdinger & Keller 2015; Wißhak & Hochholdinger 2020), worauf auch in der Evaluation verwiesen wurde. Ob auch für interne respektive externe Trainer:innen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen nötig sind, wäre noch zu untersuchen. In jedem Fall sollten jedoch die Inhalte flexibel an die Vorkenntnisse der Lernenden angepasst werden. Hierfür könnten im Vorfeld das Vorwissen wie auch die Lernziele abgefragt und entsprechende Vertiefungsmöglichkeiten angeboten werden. Schließlich scheint die reine Darbietung von Inhalten mittels Audio-dateien weniger geeignet zu sein und sollte mindestens um schriftliche Zusatzmaterialien ergänzt werden.

Somit liefert die Evaluation des Lerntransfer-Boosters wichtige Implikationen für die Gestaltung von Qualifizierungsangeboten für das betriebliche Weiterbildungspersonal. Diese können von Organisationen für die Fortbildung ihrer internen Trainer:innen, aber auch von unabhängigen Trainerausbildungen zur transferbezogenen Optimierung ihrer Angebote herangezogen werden.

Die Befunde und Empfehlungen sollten allerdings vor dem Hintergrund der Limitationen dieses Beitrags interpretiert werden. So ist zunächst einschränkend zu erwähnen, dass 29 von insgesamt 52 Trainer:innen an der Evaluation teilnahmen. Selektionseffekte könnten somit zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen. Zudem bezogen sich die drei offenen Fragen nicht unmittelbar auf die Bewertung der Transferförderlichkeit der Maßnahme, sondern generell auf positive und negative Aspekte und Verbesserungsvorschläge. Schließlich ist einschränkend darauf hinzuweisen, dass letztlich der tatsächliche Transfer untersucht werden müsste, um die Transferförderlichkeit eines Angebots abschließend zu bewerten. Die Überprüfung der nachweislichen Lern- und Transfereffekte solcher Qualifizierungsmaßnahmen für das betriebliche Weiterbildungspersonal stellt somit ein Desiderat für zukünftige Forschung dar.

Literatur

- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett Jr., W., Traver, H. & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50(2), 341–358. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1997.tb00911.x>.
- Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 1(41), 63–105. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>.
- Barth, D., Bonnes, C. & Hochholdinger, S. (2023). Transferförderung durch Lehrende in Soft-Skills- und Hard-Skills-Weiterbildungen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. Vorab-Onlinepublikation. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00249-7>.
- Brose, N. (2014). Betriebliche Weiterbildung. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.), *Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2014*. DIE spezial, 153–165. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Burke, L. A. & Hutchins, H. M. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19(2), 107–128. DOI: <https://doi.org/10.1002/hrdq.1230>.
- Christ, J. (2021). Weiterbildung in Betrieben. In S. Widany, E. Reichart, J. Christ & N. Echarti (Hg.), *Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2021*, 146–178. Bielefeld: wbv Media. DOI: 10.3278/85/0026aw.
- Dehnbostel, P. (2018). Der Betrieb als Lernort. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*, 1–17. Wiesbaden: Springer VS.
- Donovan, P. & Darcy, D. P. (2011). Learning transfer: the views of practitioners in Ireland. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 121–139. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00374.x>.
- Gegenfurtner, A. (2011). Motivation and transfer in professional training: A meta-analysis of the moderating effects of knowledge type, instruction, and assessment conditions. *Educational Research Review*, 6(3), 153–168. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.04.001>.
- Gegenfurtner, A., Veermans, K. & Vauras, M. (2013). Effects of computer support, collaboration, and time lag on performance self-efficacy and transfer of training: A longitudinal meta-analysis. *Educational Research Review*, 8, 75–89. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.04.001>.
- Grohmann, A. & Kauffeld, S. (2013). Evaluating training programs: development and correlates of the Questionnaire for Professional Training Evaluation. *International Journal of Training and Development*, 17(2), 135–155. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijtd.12005>.
- Hense, J. & Mandl, H. (2011). Transfer in der beruflichen Weiterbildung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung*, 249–263. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94025-0_18
- von Hippel, A. (2011). Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, Beiheft, 248–267. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:7097>.
- von Hippel, A., Kulmus, C. & Stimm, M. (2019). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hochholding, S. & Keller, I. (2015). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den affektiven Reaktionen von Trainingsteilnehmenden, der Lehrorientierung von Weiterbildungspersonal und Weiterbildungsinhalten? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(S1), 123–144. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0602-6>.
- Hutchins, H. M., Burke, L. A. & Berthelsen, A. M. (2010). A missing link in the transfer problem? Examining how trainers learn about training transfer. *Human Resource Management*, 49(4), 599–618. DOI: <https://doi.org/10.1002/hrm.20371>.
- Kauffeld, S. (2016). *Nachhaltige Personalentwicklung und Weiterbildung: Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. Berlin Heidelberg: Springer.

- Kauffeld, S., Bates, R., Holton III, E. F. & Müller, A. C. (2008). Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI): psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 7(2), 50–69. DOI: <https://doi.org/10.1026/1617-6391.72.50>.
- Koscheck, S. & Ohly, H. (2016). Qualifikationen des Personals in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In Autorengruppe wb-personalmonitor (Hg.), *DIE Survey. Das Personal in der Weiterbildung: Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*, 107–131. Bielefeld: wbv Publikation. DOI: 10.3278/85/0015w.
- Lacerenza, C. N., Reyes, D. L., Marlow, S. L., Joseph, D. L. & Salas, E. (2017). Leadership training design, delivery, and implementation: A meta-analysis. *The Journal of applied psychology*, 102(12), 1686–1718. DOI: <https://doi.org/10.1037/apl0000241>.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Meyer, R. (2020). Professionalisierung, Professionalität und Professionalisierbarkeit. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*, 547–559. Wiesbaden: Springer VS.
- Moraal, D. (2015). Institutionalisierung der betrieblichen Weiterbildung und Professionalität des Weiterbildungspersonals. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP*, 44(4), 19–22.
- Moraal, D. (2018). Professionalität und Professionalisierung des betrieblichen Weiterbildungspersonals. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hg.), *Das Personal in der Weiterbildung: Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*, 329–341. Wiesbaden: Springer VS.
- Reinhold, S., Gegenfurtner, A. & Lewalter, D. (2018). Social support and motivation to transfer as predictors of training transfer: testing full and partial mediation using meta-analytic structural equation modelling. *International Journal of Training and Development*, 22(1), 1–14. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12115>
- Schley, T., Kohl, M., Diettrich, A. & Hauenstein, T. (2020). *Die Akzeptanz des Fortbildungsabschlusses „Geprüfte Berufspädagogin/Geprüfter Berufspädagoge“*. Studie im Rahmen der Berufsbildungsforschungsinitiative des BMBWF. f-bb-Bericht 03/20. Nürnberg.
- Schrader, J. (2010). Fortbildung von Lehrenden der Erwachsenenbildung: Notwendig? Sinnvoll? Möglich? Bedarf und Angebote im Überblick. In J. Schrader, R. Hohmann & S. Hartz (Hg.), *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern*, 25–68. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Strauch, A., Lencer, S., Bosche, B., Gladkova, V., Schneider, M. & Trevino-Eberhard, D. (2019). *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA Kompetenzmodell*. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/id/37005/about/html/> (Zugriff am: 08.01.2024).
- VERBI Software (2020). *MAXQDA (Version 2020) [Computer software]*. Berlin: VERBI Software. Available from maxqda.com.

- Wißhak, S. (2022). Transfer in der berufsbezogenen Weiterbildung: Systematisches Literaturreview und Synthese mit Blick auf die Handlungsmöglichkeiten der Lehrenden. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45(1), S. 69–88. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00204-y>.
- Wißhak, S. & Hochholdinger, S. (2015). „Zaubern“ lernen – Welche pädagogischen Inhalte umfassen sogenannte Trainerausbildungen? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38(1), 113–127. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40955-015-0012-2>
- Wißhak, S. & Hochholdinger, S. (2018). Trainers' knowledge and skills from the perspective of trainers, trainees and human resource development practitioners. *International Journal of Training Research*, 16(3), 218–231. DOI: <https://doi.org/10.1080/14480220.2018.1576327>.
- Wißhak, S. & Hochholdinger, S. (2020). Perceived instructional requirements of soft-skills trainers and hard-skills trainers. *Journal of Workplace Learning*, 32(6), 405–416. DOI: <https://doi.org/10.1108/JWL-02-2020-0029>.
- Wißhak, S., Bonnes, C., Keller, I., Barth, D. & Hochholdinger, S. (2020). Qualifikationen von Lehrenden in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), S. 103–123. DOI: <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00262-7>.

Weiterbildungsmentor:innen: Qualifizierungskonzepte für eine neue Rolle in der betrieblichen Bildung

MARTINA THOMAS, UWE ELSHOLZ & HOAI NAM HUYNH

Abstract

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Einführung von betrieblichen Weiterbildungsmentor:innen und stellt Ergebnisse einer Curriculumanalyse dreier gewerkschaftlicher Qualifizierungskonzepte hierzu vor. Die Weiterbildungsmentor:innen-Rolle erweitert das Spektrum der Akteure in der betrieblichen Bildung und wird daher im Feld der betrieblichen Aus- und Weiterbildung verortet. Auf empirischer Grundlage werden zudem erste Schlussfolgerungen zu Gelingensbedingungen für die Etablierung von Weiterbildungsmentor:innen gezogen.

This article deals with the introduction of in-company mentors for further-training and presents the results of a curriculum analysis of three trade union qualification concepts. The role of the mentor for further-training expands the spectrum of actors in company-based training and is therefore located in the field of company-based initial and continuing training. On an empirical basis, initial conclusions are also drawn on the conditions for the successful establishment of further training mentors.

1 Einleitung

Fragen der Qualifizierung und Professionalisierung des Personals in der beruflichen und betrieblichen Bildung haben eine lange Tradition (vgl. Büchter & Meyer 2024; Pätzold 2017). Dies gilt insbesondere für rechtlich kodifizierte und entsprechend etablierte Rollen wie den Meister oder die Ausbilderin nach Ausbildereignungsverordnung (AEVO) (vgl. Brünner 2014; Bahl 2018). Daneben gibt es jedoch – insbesondere jenseits des dualen Systems – auch neue und deutlich unpräziser beschriebene Rollen und Aufgabenprofile. Dies gilt in besonderem Maße im Feld der betrieblichen Weiterbildung, welches sich ohnehin durch ein hohes Maß an Unübersichtlichkeit auszeichnet. Schon begrifflich sind in den Unternehmen und Betrieben Personalentwickler:innen, Weiterbildner:innen, HR- oder auch neuerdings „Learning Professionals“ vorzufinden mit jeweils divergierenden Aufgabenfeldern.

Aktuell beschäftigen sich mehrere gewerkschaftliche Projekte damit, betriebliche Weiterbildungsmentor:innen (WBM) (vgl. Elsholz & Thomas 2022; Jaich 2022) zu qua-

lizieren und damit eine weitere Rolle im Feld der betrieblichen Bildungsarbeit zu etablieren. WBM werden in Deutschland im Rahmen der Nationalen Weiterbildungsstrategie (vgl. BMAS & BMBF 2019) erstmals prominent erwähnt. Dort bilden die von gewerkschaftlicher Seite ins Spiel gebrachten WBM einen neuen Ansatz, um die Weiterbildungsbeteiligung zu erhöhen. Welche Erwartungen an diese neue Rolle hergetragen werden, welche Kompetenzen es hierfür zu entwickeln gilt und wie dies im Rahmen entsprechender Qualifizierungen erfolgt, ist Gegenstand eines Forschungsprojektes, aus dem in diesem Beitrag berichtet wird. Dieses begleitet die drei Projekte der Gewerkschaften IG Metall, Nahrung-Genuss-Gaststätten und ver.di und wird von der Hans-Böckler-Stiftung unter dem Titel „Weiterbildungsmentor*innen. Rahmungen, Rollen und Erfolgsfaktoren“ gefördert.

Mit dem Entstehen der WBM-Rolle sind nicht zuletzt auch Fragen danach verknüpft, wie sich diese in das bereits bestehende Spektrum des betrieblichen Bildungspersonals einfügt. Diese können an dieser Stelle nicht umfänglich beantwortet werden. Jedoch kann eine Annäherung an diese Frage erfolgen, indem diese noch junge Figur mit einer bereits etablierten Rolle im heterogen geprägten Feld der betrieblichen Bildung kontrastiert wird. Auf Basis der in den Projekten entwickelten Qualifizierungen und des sich abzeichnenden Rollenbildes wird im Folgenden der Frage nachgegangen, wie sich die Qualifizierung der WBM zur Ausbildung der Ausbilder (AdA) nach AEVO verhält. Zudem werden Überlegungen dazu angestellt, inwiefern WBM komplementär und/oder in Konkurrenz zum bisherigen betrieblichen Bildungspersonal stehen.

Da die in Rede stehende Rolle noch weitgehend unbekannt ist, wird zunächst skizziert, wie diese in den gewerkschaftlichen Projekten angelegt ist. Sodann werden die Qualifizierungskonzepte auf Grundlage einer Curriculumanalyse zusammenfassend vorgestellt. Dabei werden erste Anpassungen der Qualifizierungskonzepte erläutert und es wird auf die transferorientierte Verknüpfung von Seminar- und Anwendungsphase eingegangen, durch die sich die Konzepte auszeichnen. Im Anschluss daran wird der Bezug zu den betrieblichen Ausbilder:innen hergestellt und es werden Überlegungen zur Verortung der neuen Rolle im Feld der betrieblichen Aus- und Weiterbildung vorgestellt.

Der Beitrag schließt mit ersten Schlussfolgerungen zu Gelingensbedingungen für die Etablierung von WBM und deren Rollenabgrenzungen zu anderen Akteuren in der betrieblichen Bildung.

2 Zur Rolle von Weiterbildungsmentor:innen

Die Idee, WBM zu etablieren, ist nicht völlig neu, sondern sie hat ihre Wurzeln im englischen Gewerkschaftskontext (vgl. Deffner & Elsholz 2003), wo die Rolle inzwischen unter der Bezeichnung Union Learning Representatives etabliert ist (vgl. TUC 2022). Auch im deutschsprachigen Raum wurde das Konzept bereits vor einigen Jahren erstmals in ähnlicher Weise pilotiert (vgl. Ewald et al. 2019), bevor es von den Ge-

werkschaften als strategischer Ansatz zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung in die Nationale Weiterbildungsstrategie (vgl. BMAS & BMBF 2019) eingebracht wurde. Inzwischen werden WBM im Rahmen mehrerer gewerkschaftlicher Projekte¹ qualifiziert und dabei unterstützt, ihre Rolle in den Betrieben einzunehmen.

Der Grundidee nach sollen WBM auf der Ebene der Weiterbildungsberatung und -begleitung agieren. Als Teil der Belegschaft (vgl. Elsholz & Thomas 2022) sollen sie mit ihrer Nähe zur Arbeits- und Lebensrealität der Beschäftigten eine ergänzende Rolle im Feld der betrieblichen Weiterbildung einnehmen. Entsprechend sollen sie Kolleg:innen adressatengerecht über Weiterbildungsmöglichkeiten informieren oder die (Wieder-)Aufnahme von Kompetenzentwicklungsprozessen initiieren. Mit diesem individuellen bzw. subjektorientierten Ansatz haben WBM das Potenzial, Weiterbildungshemmnissen entgegenzuwirken und insbesondere auch bislang weiterbildungsferne Personengruppen zu erreichen. So ermutigen WBM ihre Kolleg:innen zu Aufstiegsfortbildungen oder zum Nachholen eines beruflichen Abschlusses. Dazu müssen sie ihren Kolleg:innen authentisch, loyal und vertrauenswürdig bzw. „auf Augenhöhe“ begegnen. In den untersuchten gewerkschaftlichen Konzepten unterstützen WBM jedoch nicht nur individuelle Weiterbildungsaktivitäten, sondern sie sollen auch die Weiterbildungsstrukturen in ihren Betrieben mitgestalten. In dieser Hinsicht arbeiten sie beispielsweise den gesetzlichen Interessenvertretungen zu, entwickeln gemeinsam mit Personalverantwortlichen weiterbildungsförderliche Rahmenbedingungen oder stoßen Qualifizierungsbedarfsanalysen an. Auch können sie als Initiator:innen von neuen Weiterbildungsangeboten, z. B. berufsbezogenen Deutschkursen für Kolleg:innen mit Migrationshintergrund, in Erscheinung treten. Dies erfordert, dass WBM vorhandene externe Bildungsangebote sowie Beratungs- und Finanzierungsressourcen überblicken und ausschöpfen können.

Für die Qualifizierung zum bzw. zur WBM sind Betriebsrät:innen und Vertrauensleute vorgesehen, doch auch weiteren interessierten Personen steht die WBM-Ausbildung offen. Wie diese Qualifizierungen gestaltet sind und wen sie letztendlich erreichen, zeigen die im Folgenden aufbereiteten Ergebnisse einer Curriculumanalyse.

3 Curriculumanalyse: Qualifizierungskonzepte im Überblick

Im Rahmen dieser Curriculumanalyse wurde untersucht, wie die Qualifizierungen, die jeweils in den einzelnen Projekten der Gewerkschaften IG Metall, NGG und ver.di konzipiert wurden, angelegt sind. Dazu wurden sowohl die Projektbeschreibungen dieser WBM-Projekte als auch die jeweiligen Qualifizierungskonzepte analysiert. Ergänzende Informationen zu den insgesamt drei WBM-Projekten wurden durch Experteninterviews mit den verantwortlichen Projektinitiatoren der Gewerkschaften er-

¹ Neben den hier im Fokus stehenden gewerkschaftlichen WBM-Projekten beschäftigt sich auch die IGBCE mit einem ähnlichen Vorhaben.

hoben. Des Weiteren wurden diejenigen Teams interviewt, die die didaktische Konzeption der Qualifizierungen entwickeln. Für die Konzeptentwicklung war bei der IG Metall internes Bildungspersonal zuständig, während das Qualifizierungskonzept der NGG in einer gewerkschaftseigenen Bildungsstätte entstand und bei ver.di ein gewerkschaftsnaher Bildungsträger mit der Konzeption der Qualifizierung betraut war. Die Interviews mit den Konzeptentwickler:innen zielten darauf ab, die Entstehung der Qualifizierungskonzepte, das den Konzepten zugrunde gelegte Rollenbild, bisherige (Miss-)Erfolgsfaktoren und auch erste vorgenommene Anpassungen nachzuvollziehen. Ein weiteres Ziel bestand darin, zu eruieren, welche Zielgruppen mit den WBM-Qualifizierungen letztendlich erreicht werden.

In Vorbereitung auf die Curriculumanalyse wurden somit drei Einzelinterviews mit den Projektinitiatoren und drei Gruppeninterviews mit den Konzeptentwickler:innen durchgeführt. Die Interviews fanden online im Zeitraum von August bis November 2022 statt und dauerten jeweils 30–40 Minuten.

Im Zuge der Interviews wurden außerdem die drei gewerkschaftsspezifischen Qualifizierungskonzepte angefragt. Diese gingen uns in der Zeit von September 2022 bis Februar 2023 zu. Die eingereichten Konzepte beinhalten bereits erste Anpassungen und Überarbeitungen. Da die Darlegungen unterschiedlich detailliert ausfallen, wurden ergänzende Informationen aus den jeweiligen Webauftritten der Einzelprojekte einbezogen (Werbematerialien zu den Qualifizierungen, Veranstaltungsankündigungen etc.).

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse, wobei aufgrund der Zielsetzung einer kategorialen Beschreibung der Curricula die inhaltlich strukturierende Variante gewählt wurde (vgl. Kuckartz 2022). Bei der Analyse war in Anlehnung an neuere berufspädagogische Forschung (vgl. Neu 2021) ein breiter Curriculumbegriff (vgl. Merrens & Strittmatter 1975) handlungsleitend. Entsprechend sind zunächst die Analysedimensionen Zielgruppe, Lerninhalte, Lernziele und Lernorganisation als deduktiv gewonnene Codes an das Datenmaterial herangetragen worden. Im weiteren Analyseprozess ergab sich eine induktive Ausdifferenzierung des Codes Lernorganisation in die Subcodes Struktur und Lernformen. Mithilfe dieses Codesystems wurden die einzelgewerkschaftlichen Qualifizierungskonzepte kategorial vergleichbar. Das Ergebnis dieses Vergleichs weist große Überschneidungen zwischen den einzelnen Qualifizierungskonzepten auf, auf die im Folgenden eingegangen wird, um zu einer von den Einzelfällen abstrahierenden Beschreibung der Qualifizierungen zu kommen. Diese wird nun entlang unserer Analysedimensionen vorgestellt.

Hinsichtlich der im bisherigen Projektzeitraum erreichten Zielgruppe ist auf Grundlage der ausgewerteten Experteninterviews zu konstatieren, dass diese überwiegend aus Betriebsratsmitgliedern besteht und nur wenige gewerkschaftliche Vertrauensleute umfasst bzw. selten Beschäftigte, die keiner dieser Statusgruppen zuzuordnen sind.

Die Lerninhalte spiegeln die gewerkschaftlichen Erwartungen an die Rolle wider, die über die untersuchten Projekte hinweg ähnlich gelagerte Bezugspunkte aufweisen.

Demnach sind WBM Personen, die Weiterbildung im Betrieb strukturell vorantreiben, auf individueller Ebene fördern, dabei jeweils bestehende externe Bildungs- bzw. Beratungsangebote und Förderstrukturen nutzen und diese Bezugspunkte miteinander verzahnen. Entsprechend ähneln sich die Lerninhalte, wobei deutlich erkennbar ist, dass diese nicht nur thematisch relevantes Wissen beinhalten. Vielmehr sehen die Curricula vor, Methoden und Techniken einzuüben, die die Teilnehmenden dazu befähigen, eine vermittelnde Position zwischen betrieblichen, individuellen und betriebsexternen Gegebenheiten einnehmen zu können. Die aus den Rollenerwartungen und den Lerninhalten der verschiedenen Qualifizierungskonzepte abgeleiteten Handlungsfelder der WBM werden in Abb. 1 dargestellt.

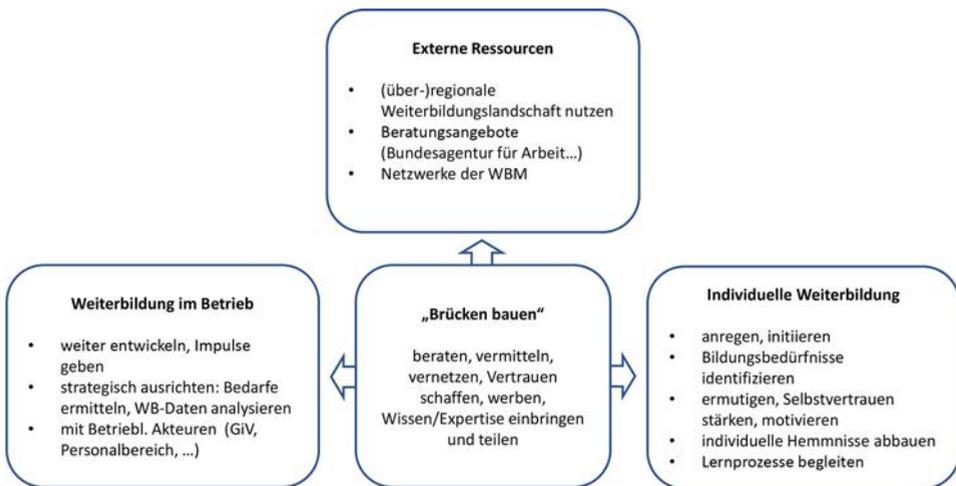


Abbildung 1: Handlungsfelder von Weiterbildungsmentor:innen (Quelle: eigene Darstellung)

Das Feld der „Weiterbildung im Betrieb“ markiert die strukturell agierende Komponente der WBM-Rolle. Diesbezüglich gilt es, Weiterbildungsaktivitäten im Betrieb zu entwickeln und strategisch auszurichten. Damit verbunden sind Lerninhalte wie Rechtsgrundlagen der mitbestimmungsorientierten Gestaltung von Weiterbildung im Betrieb oder auch die Ermittlung von Qualifizierungsbedarfen. Auf der anderen Seite fasst das Feld „Individuelle Weiterbildung“ die Arbeit mit den einzelnen Beschäftigten zusammen. Hierzu gehört bspw., die Kolleg:innen zur Aufnahme einer Weiterbildung zu motivieren sowie individuelle Hemmnisse abzubauen. Dazu wird in den Curricula die Wissensgrundlage gelegt, indem beispielsweise für Diversität und ungleiche Beteiligungschancen an Weiterbildung sensibilisiert wird. Darüber hinaus sollen „Externe Ressourcen“ genutzt werden, weshalb in den Curricula auf bestehende Bildungs-, Beratungs- und Förderstrukturen hingewiesen wird. Auch die Vernetzung der WBM untereinander zielt nicht zuletzt darauf, außerhalb des Betriebs liegende Ressourcen zu erschließen. Als wesentliche Aufgabe wird WBM eine vermittelnde Funktion innerhalb und zwischen diesen Handlungsfeldern zugewiesen. Diese findet sich im Handlungsfeld „Brücken bauen“ wieder, welches die vielfältigen sozialen und

kommunikativen Aufgabenstellungen von WBM abbildet. Diesbezüglich finden sich in den Curricula verschiedene Methoden und Techniken, die beispielsweise auf das Führen schwieriger Gespräche vorbereiten.

Mit den Rollenerwartungen in Einklang stehen Lernziele, die darauf gerichtet sind, in den angesprochenen Feldern handlungsfähig zu werden. Ein besonderes Augenmerk wird dabei daraufgelegt, die individuelle Rolle zu finden und diese sowohl auf eigene Stärken als auch auf die jeweiligen betrieblichen Rahmenbedingungen hin auszurichten. Dazu werden den WBM in der Qualifizierung unterschiedliche Facetten des Rollenbildes als Identifikationsangebote nahegebracht. Zudem werden sie zu einem arbeitsteiligen Vorgehen innerhalb des Spektrums, das sich zwischen der Arbeit an strukturellen Rahmenbedingungen der Weiterbildung im Betrieb und der Förderung individueller Weiterbildung erstreckt, angeregt. Dies eröffnet Möglichkeiten zu einer neigungs- bzw. stärkenorientierten Ausgestaltung der individuellen Rollenübernahme. Insgesamt lässt sich festhalten, dass in den beschriebenen Handlungsfeldern nicht nur Fachkompetenzen, sondern auch soziale, methodische und personale Kompetenzen aufgebaut werden sollen.

Die sich in den Lernzielen abzeichnende Kompetenz- und Handlungsorientierung spiegelt sich in der Lernorganisation wider. Hier lassen sich folgende Kernelemente ausmachen: a) eine Seminarreihe, die in der Regel aus drei Modulen besteht (Grundlagen-, Vertiefungs- und Spezialisierungsmodul) und b) ein Beratungs-/Begleitangebot, das die praktische Arbeit der WBM unterstützt, sowie c) ein Online-Angebot, das die gesamte Qualifizierungsreihe flankiert. Hinsichtlich des strukturellen Aufbaus der Qualifizierungen starten alle Qualifizierungsangebote mit einem mehrtägigen Einstiegsmodul, das in der Regel in einem gewerkschaftseigenen Bildungszentrum abgehalten wird. Die Anzahl der Seminartage für das erste Modul changiert zwischen zweieinhalb und fünf Tagen. Über alle Module einer Qualifizierungsreihe hinweg ergeben sich zwischen 65 und 120 Unterrichtsstunden². Diese Bandbreite ergibt sich insbesondere aus den z. T. fakultativen Vertiefungs- und Spezialisierungsmöglichkeiten. Hinzu kommen Selbstlernzeiten, die durch die Vor- und Nachbereitung der Seminare und auch bei der Durchführung der Projekte entstehen, sowie die häufig an den Bedarfen der Lernenden ausgerichteten Online-Seminare und informellen Austauschforen.

Die Seminare sind durch einen Mix verschiedener Lernformen gekennzeichnet. Dabei wechseln sich inhalts- und handlungsorientierte Elemente ab: auf einen in der Regel kurzen Input der Dozierenden folgt eine Phase, in der die Teilnehmenden aktiviert werden, Methoden anzuwenden oder Inhalte auf die eigene Situation im Betrieb zu beziehen. Dabei werden verschiedene Sozialformen angewandt. Damit wird nicht nur die individuelle Aneignung angebahnt, sondern es werden auch soziale Lernformen eingesetzt, in denen die Teilnehmenden mal spielerisch, mal diskursiv mit- und voneinander lernen. Insgesamt gesehen weisen die Qualifizierungskonzepte insofern eine hohe Teilnehmendenorientierung auf, als dass nicht nur auf das individuelle Vorverständnis bzw. bereits vorhandene Erfahrungen und Erwartungen an die Rolle als

2 Der Begriff Unterrichtsstunde bezieht sich in diesem Beitrag auf 45 Minuten Unterrichtszeit.

WBM eingegangen wird, sondern Arbeits- und Lernaufträge immer wieder Bezüge zum eigenen Betrieb und seinen Rahmenbedingungen und somit zum Einsatzfeld der Teilnehmenden herstellen.

Gemeinsam ist allen Ansätzen auch, dass schon im einführenden Seminar die Grundlagen für ein erstes Projekt gelegt werden, mit dem die Teilnehmenden in ihren Betrieben die Arbeit aufnehmen. Die Umsetzung dieser Projekte wird je nach Gewerkschaft mal von internen Coaches, mal von Berater:innen der durchführenden Bildungseinrichtung begleitet. Die WBM können sich hier zusätzliche Informationen sowie Ratschläge zur Umsetzung ihres Projekts einholen. Durch dieses Begleitangebot wird der Transfer des im Seminar Gelernten in den eigenen Betrieb unterstützt, indem ein Erfahrungsaustausch zwischen WBM und Berater:innen/Coaches ermöglicht wird. Bislang zielt dieser zuvorderst darauf, den Erfolg der betrieblichen Projekte zu gewährleisten. Somit geht es vorrangig um das Wirksamwerden der WBM und zumindest nicht ausdrücklich um die Reflexion der Erfahrungen. Hierzu wird jedoch Raum in den Folge Seminaren gegeben.

Eine weitere Unterstützungsstruktur für den Lernprozess der WBM bietet das Online-Lernangebot. So werden beispielsweise Online-Konferenzfunktionen für kürzere synchrone Lehrveranstaltungen oder Sprechstunden genutzt. Aber auch asynchrone Nutzungsweisen kommen zum Tragen, indem den Teilnehmenden zur Nachbereitung der Seminartage Lern- und Informationsmaterialien auf gewerkschaftseigenen Lernplattformen zur Verfügung gestellt werden. Teilweise werden diese Online-Lernumgebungen auch zur Vernetzung der Teilnehmenden und zum gemeinsamen Erfahrungsaustausch zwischen den Seminaren genutzt.

Wie bereits angedeutet, werden die gewerkschaftlichen Qualifizierungskonzepte fortlaufend weiterentwickelt. Besondere Herausforderungen, die sich übergreifend ausmachen lassen, bestehen darin, die neue Rolle im Betrieb zu verankern. Diesbezüglich empfehlen die Projektteams der Gewerkschaften, pro Unternehmen mindestens zwei WBM zu qualifizieren. In Anbetracht des breiten Aufgabenspektrums der WBM wird damit bezweckt, gegenseitige Unterstützung zu initiieren und eine Aufgabenteilung zu ermöglichen. Dies kann dazu beitragen, die Selbstwirksamkeitserwartungen der Teilnehmenden und damit auch deren Motivation zu stärken. Da von den gewerkschaftlichen WBM-Projekten Betriebe adressiert werden, in denen eine gesetzliche Interessenvertretung etabliert ist, sind überwiegend größere Betriebe involviert, sodass dieser Empfehlung in der Regel gefolgt werden kann.

Eine Schwierigkeit wird von den befragten Expert:innen darin gesehen, den Bedürfnissen der heterogenen Zielgruppe gerecht zu werden. Denn die Teilnehmer:innen unterscheiden sich hinsichtlich ihres Alters, ihres individuellen Bildungsstandes und ihrer betrieblichen Funktion (Betriebs-/Personalrat, Vertrauensleute etc.). Um Überforderungen, die durch eine anfängliche thematische Überfrachtung der Seminare entstanden, entgegenzuwirken, wurde das Themenspektrum in einem Konzept eingegrenzt. In diesem Zusammenhang wurde die Funktion der einzelnen Module innerhalb der gesamten Qualifizierung geschärft. So wird beispielsweise im grundlegenden Seminar der Schwerpunkt auf die Einführung der WBM-Rolle gelegt, wobei

die stärkenorientierte Entwicklung der individuellen Rolle angebahnt wird. Die Rollenübernahme wird in den nachfolgenden Seminaren vertieft sowie mit entsprechenden methodischen Kompetenzen unterlegt. So entsteht eine sinnhafte Verbindung zwischen den einzelnen Qualifizierungsmodulen, die auch dazu beiträgt, dass die Qualifizierungsziele den Teilnehmenden erreichbar erscheinen.

Neben persönlichen Unterschieden kommen insbesondere bei NGG und ver.di sowohl Unterschiede hinsichtlich der Branche als auch des Wirtschaftssektors des Betriebs hinzu, in dem die WBM tätig sind. So agiert beispielsweise bei ver.di ein Teil der WBM innerhalb des Rechtsrahmens des Betriebsverfassungsgesetzes, während ein anderer Teil verschiedenen landesspezifischen Personalvertretungsgesetzen unterliegt. Daraus resultieren Herausforderungen auf Ebene der individuellen Lernprozesse der WBM in Hinblick auf Vorkenntnisse und -erfahrungen und auf den Transfer des Gelernten in den jeweiligen betrieblichen Kontext. Daneben ergeben sich auch organisatorische Schwierigkeiten aufgrund unterschiedlicher Möglichkeiten der Freistellung sowie begrenzter Zeitressourcen für die Teilnahme am Seminarangebot. Dies mündet darin, dass z. B. Präsenzzeiten verkürzt wurden, was z. T. durch Online-Seminare kompensiert wird.

Wie bereits geschildert, nimmt die Begleitung der betrieblichen Projekte inzwischen in allen Curricula eine zentrale Stellung ein. Dieser Stellenwert wurde jedoch teilweise erst in der Durchführung erkannt. Daraus resultiert eine Anpassung der Konzepte, sodass die Berater:innen bzw. Coaches nun in allen gewerkschaftlichen Projekten in die Präsenzseminare eingebunden sind. Dies gewährleistet, dass sie frühzeitig eine vertrauensvolle Beziehung zu den WBM aufbauen und sie auf ihrem Qualifizierungsweg besser begleiten können.

Nachdem die Erwartungen an die Rolle der WBM skizziert und ein Überblick über die drei Konzepte zur Qualifizierung von WBM gegeben wurde, werden im Folgenden Überlegungen zur Verortung der WBM sowie ihrer Qualifizierungen im Feld der betrieblichen Bildungsarbeit angestellt. Als zentraler Bezugspunkt wird dazu die AEVO herangezogen. Dabei fließen erste Erkenntnisse aus der Auswertung von 19 ca. 45-minütigen qualitativen Leitfadeninterviews ein, die mit WBM aus den Einzelprojekten geführt wurden. Diese hatten mindestens ein erstes Seminar absolviert und ihre Arbeit im eigenen Betrieb bereits aufgenommen. Der Schwerpunkt der hier aufgegriffenen inhaltlich strukturierenden qualitativen Auswertung lag auf deren Beurteilungen der Qualifizierung.

4 WBM in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung – eine erste Verortung

Mit Blick auf die Einordnung der WBM-Qualifizierungen im Feld der betrieblichen Bildung ist zu konstatieren, dass betriebliche Bildungsarbeit von höchst unterschiedlichen Akteuren geleistet wird, von denen die wenigsten pädagogische Qualifizierungen durchlaufen haben (vgl. Wißhak et al. 2020, 103). Die bisher in diesem Feld am

weitesten verbreitete pädagogische Qualifikation besteht im sogenannten „Ausbilderschein“, mit dem die Ausbildung der Ausbilder:innen (AdA) gemäß AEVO zertifiziert wird. Nur wenig nachgefragt werden hingegen die fortbildenden betriebs- bzw. berufspädagogischen Qualifizierungen zur/zum „Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagog:in“ (DQR-Niveau 6) bzw. „Berufspädagog:in“ (DQR-Niveau 7) (vgl. Grollmann & Ulmer 2020, 534). Anders als die WBM-Qualifizierungen erfordern sie zudem bestimmte Zugangsvoraussetzungen. In diesem Punkt unterscheiden sich die WBM-Qualifizierungen allerdings auch von der AdA, die sich aufgrund der gemäß § 28 BBiG erforderlichen fachlichen Eignung vorrangig an beruflich qualifizierte Fachkräfte richtet und von vielen als Bestandteil der Meisterfortbildung absolviert wird. Da es aber unterhalb der AEVO-Qualifizierung keine formellen Qualifizierungsangebote gibt und die Rolle des/der Ausbilder:in im Spektrum des betrieblichen Bildungspersonals die prominenteste ist, wird im Folgenden ein Vergleich mit Ausbilder:innen und deren Qualifizierung gemäß der AEVO gezogen.

In struktureller Hinsicht formalisiert und standardisiert die AEVO die AdA, jedoch liefert sie eher einen Katalog von Basiskompetenzen, der von einem breiten Spektrum verschiedener Bildungsträger unterschiedlich umgesetzt wird. Die zuletzt vom Hauptausschuss des BIBB ausgesprochenen Empfehlungen zum Rahmenplan der AEVO (vgl. BIBB 2023) sehen eine 115 Unterrichtsstunden umfassende Qualifizierung vor, von denen bis zu 25 Stunden im Zuge tutoriell angeleiteter Selbstlernphasen erfolgen kann. Die Qualifizierungsinhalte werden den vier in der AEVO benannten Handlungsfeldern (1. Ausbildungsvoraussetzungen prüfen/Ausbildung planen, 2. Ausbildung vorbereiten/Mitwirken bei der Einstellung von Auszubildenden, 3. durchführen und 4. abschließen) zugeordnet. Ähnlich wie die AdA zielen die WBM-Qualifizierungen auf den Erwerb von Handlungskompetenzen, die dazu befähigen, in spezifischen Handlungsfeldern tätig zu werden. Anders als bei Ausbilder:innen ist die Arbeit von WBM allerdings nicht darauf ausgerichtet, den Ablauf eines konkreten Bildungsgangs zu organisieren bzw. von Anfang bis Ende zu unterstützen. Stattdessen arbeiten WBM eher anlassbezogen an unterschiedlichen Aufgabenstellungen im wenig strukturierten Feld der betrieblichen Weiterbildung. Während sich für betriebliche Ausbilder:innen Aufgabenstellungen in einer zeitlich sinnvollen Abfolge von Handlungsfeldern bündeln lassen, lassen sich derartige Regelmäßigkeiten für die Aufgabenstellungen, mit denen sich WBM konfrontiert sehen, nicht ausmachen. Deshalb erscheint hier eine funktionsbezogene, an den verschiedenen Facetten der Rollenerwartungen orientierte Bündelung von Aufgabenstellungen zu Handlungsfeldern, wie sie in Abb. 1 dargestellt wurde, angemessen. Angesichts des Pilotcharakters der WBM-Qualifizierungen ist zum gegenwärtigen Stand bisher nicht abzuschätzen, inwiefern ein der AEVO entsprechender Formalisierungsgrad erreicht wird. Jedoch können die in der Curriculumanalyse aufgefundenen Handlungsfelder eine Orientierung für die Entwicklung von Mindestanforderungen an eine Qualifizierung bieten und so den Weg für eine stärkere Formalisierung bereiten.

In lernorganisatorischer Hinsicht ist der Vergleich des Zeitaufwands, der für die Teilnahme an den didaktisch gestalteten Lernformen in der WBM-Qualifizierung vor-

gesehen ist, mit der Vorbereitung auf die AEVO-Prüfung erschwert. Dies liegt einerseits daran, dass die Curricula sich hinsichtlich des Umfangs der Unterrichtsstunden unterscheiden. Zudem sind Selbstlernzeiten und Onlineangebote bislang nicht in die WBM-Qualifizierungen einberechnet. Berücksichtigt man diese Zeitaufwände mit, dürfte die Lernzeit in den meisten Fällen etwa dem Umfang der AEVO-Qualifizierung entsprechen.

Die neu in den AEVO-Rahmenplan (vgl. BIBB 2023) aufgenommene Differenzierung von synchronen Unterrichts- bzw. Seminarformen und ausgewiesenen tutoriell begleiteten Selbstlernphasen wird in den WBM-Qualifizierungen in Form der Begleitung betrieblicher Projekte ansatzweise praktiziert. Die damit erzielte Verzahnung des Lernens im Seminar mit der betrieblichen Praxis wird in den WBM-Qualifizierungen von den Teilnehmenden als vorteilhaft empfunden: „Ich würde sagen, die Kombi macht es [...] weil da [im Seminar] kriegt man ja so viel Input und dann vergisst man manchmal das, was man selber vielleicht fragen wollte, fällt einem später ein“ (WBM1 aus Nahrungsmittelindustrie). Indem das im Seminar Gelernte auf das eigene betriebliche Projekt angewandt wird, ergeben sich konkrete authentische Problemstellungen. Dass sie bei deren Bearbeitung nicht völlig auf sich gestellt sind, sondern auf die Expertise von Berater:innen zurückgreifen können, wird von den WBM als hilfreicher Rückhalt empfunden: „Und auch mit [Coach/Berater:in], dass wir da, wenn wir irgendwie Fragen haben, auf jeden Fall auch uns hinwenden können“ (WBM2 Versorgungsbetrieb).

Die in der WBM-Qualifizierung praktizierte Verknüpfung von Theorie und Praxis könnte Anregungen dafür geben, auch im Zuge der AdA einen engeren Bezug zum betrieblichen Anwendungsfeld herzustellen und eine Situierung der notwendigerweise recht abstrakt gehaltenen Lerninhalte zu erzielen. So könnte z. B. in Form begleiteter betrieblicher Projekte ein Beitrag für eine von Kritiker:innen angeregte „stärkere Verzahnung der AdA mit der gelebten Praxis“ (Schall 2023, S. 25) geleistet werden.

Mit Blick auf die Einordnung der Rolle der WBM im Feld der betrieblichen Bildung ist noch vieles ungeklärt. In Abgrenzung zu haupt- und nebenamtlichen Ausbilder:innen sind WBM für alle Alters- und Statusgruppen ansprechbar. In der Interaktion mit ihrem Klientel haben sie eine beratende, aber anders als beispielsweise Ausbilder:innen und ausbildende Fachkräfte keine weisende Funktion. Im Gegensatz zu den Akteuren der betrieblichen Personalentwicklung entfalten WBM kein Sanktionspotenzial. Insgesamt lässt sich diese neue Rolle kaum hierarchisch verorten, denn abgesehen von den identifizierten Aufgabenfeldern sind ihre Rechte und Pflichten noch nicht determiniert. Dieser Umstand eröffnet Spielräume für Aushandlungsprozesse und betriebsspezifische Konkretisierungen der Rolle. Trotzdem lässt sich die Rolle der WBM in Anlehnung an Dehnbostel (2020) dem Feld der betrieblichen Bildungsarbeit zuordnen, die jegliche „auf Individuen, Gruppen und die Organisation bezogenen Lern- und Qualifizierungsprozesse im Betrieb“ (Dehnbostel 2020, S. 494) beinhaltet. Betriebliches Bildungspersonal befasst sich demnach u. a. mit der Entwicklung von Lernangeboten im Betrieb, der Beratung und Begleitung von Lernenden und der Gestaltung von Entwicklungs- bzw. Aufstiegspfaden (vgl. ebd., S. 495). Hierin über-

schneiden sich die in der Curriculumanalyse herausgearbeiteten Handlungsfelder der WBM mit bereits bestehenden Rollen im Feld der betrieblichen Bildung.

Anzeichen einer aus diesen Überschneidungen entstehenden Konkurrenz insbesondere zu Akteur:innen aus dem Personalbereich haben sich in den bisherigen Erhebungen in Einzelfällen angedeutet. Dies vor allem dort, wo der Personalbereich/Personalentwicklung die Wahrnehmung hat, ein hinreichendes (nicht verbesserungs-/ergänzungsbedürftiges) Weiterbildungsangebot anzubieten, dies aber von WBMs anders eingeschätzt wird. In den meisten Fällen scheint es jedoch auf eine Art der Komplementarität von „altem“ und „neuem“ Bildungspersonal hinauszulaufen, da sich die Aufgaben und Tätigkeitsfelder nur bedingt überschneiden. Insbesondere zum Ausbildungsbereich gelingt es mitunter, die Verantwortlichkeiten klar abzugrenzen, sodass sich hier eine Bereitschaft zur gegenseitigen Unterstützung zeigt: „Sobald sie [die Auszubildenden] in der Ausbildung fertig sind, ist das dann quasi unser Bereich. Und ja, wir mischen uns bei der Ausbildung [nicht ein] und sie dann bei uns nicht. Das ist dann quasi die klare Grenze und da wird aber dann auch dementsprechend auch sich gegenseitig unterstützt, wenn es doch was wäre ein Austausch. Und ja, das ist das, was gut läuft [...]“ (WBM1 Automobilbranche).

Insofern als betriebliche Bildung traditionell in einem Spannungsfeld mit ökonomischen Interessenlagen steht, lassen sich Spannungsfelder ausmachen, in die auch diese neu entstehende Rolle eingebunden ist. So kann für WBM ebenso wie für das betriebliche Ausbildungspersonal (vgl. Grollmann & Ulmer 2020) angenommen werden, dass sie teilweise zwischen betrieblichen Interessen sowie den Erwartungen und Qualifikationsbedürfnissen ihrer Klienten stehen.

Zudem sind WBM ebenso wie betriebliche Ausbilder:innen mit einem breiten Aufgabenfeld konfrontiert. Wenn Schall (2023) für betriebliche Ausbilder:innen festhält, „dass die ausbildende Person als Individuum nur einen Teilbereich dieser Aufgaben abdeckt“ (S. 30), so zeichnet sich auch für die Rolle der WBM ein kaum zu erfüllendes Aufgabenspektrum ab. Einer der befragten gewerkschaftlichen Bildungsexperten bringt dies auf den Punkt, wenn er WBM als „eierlegende Weiterbildungswollmilchsau“ (Expert:in Gewerkschaft 3) etikettiert. Eine der Aufgabenbreite betrieblicher Ausbilder:innen geschuldete Arbeitsteilung lässt sich insofern ausmachen, als Ausbilder:innen mit formaler Ausbildungsberechtigung als Ausbildungsleitungen sowie Ausbildungsbeauftragte eher organisatorische und koordinierende Aufgaben übernehmen und ausbildende Fachkräfte unterstützen bzw. anleiten (vgl. Jablonka et al. 2018, IV). Letztere unterweisen und begleiten die Auszubildenden auf operativer Ebene, verfügen aber meist nicht über eine berufspädagogische Qualifikation (vgl. ebd., S. 114). Eine Arbeitsteilung ist auch für WBM vorgesehen. Diese zeigt sich jedoch in einer den individuellen Stärken entsprechenden Betonung bestimmter Facetten der Rolle. Dies ermöglicht, dass WBM einen individuellen Arbeitsschwerpunkt z. B. darauf legen können, Kolleg:innen zu beraten und zu begleiten oder sich eher auf die Gestaltung und Aushandlung weiterbildungsförderlicher Rahmenbedingungen zu fokussieren. Idealerweise komplementieren sich die individuell gewählten Aufgabenschwerpunkte der einzelnen betrieblichen WBM zu einem leistungsfähigen Team.

Während sich beim betrieblichen Ausbildungspersonal also eine eher vertikal entlang der berufspädagogischen Qualifikation verlaufende Arbeitsteilung zeigt, ergibt sich zwischen gleichgestellten WBM eher eine horizontale, an individuellen Stärken und Neigungen orientierte Arbeitsteilung.

5 Fazit und Ausblick

WBM weisen als neue Akteure in der betrieblichen Bildung eine beachtliche Breite ihres Tätigkeitsspektrums auf. Ein Aufgabenschwerpunkt besteht darin, auf individueller Ebene Weiterbildungsprozesse anzustoßen und zu unterstützen. Ein zweiter Bereich umfasst Aufgaben auf organisationaler Ebene, bei denen es darum geht, Rahmenbedingungen und Strukturen der betrieblichen Bildungsarbeit mitzugestalten. Ein dritter Fokus liegt darauf, externe Ressourcen zu nutzen, was die Vernetzung mit Institutionen in der (über-)regionalen Weiterbildungslandschaft einschließt. Hierzu zählt zum Beispiel die Bundesagentur für Arbeit. Schließlich gilt es, Verbindungen zwischen den drei genannten Bezugspunkten (Individuum, Organisation und externe Ressourcen) herzustellen, woraus sich ein vierter übergreifender Aufgabenschwerpunkt ergibt.

Die Curriculumanalyse der Qualifizierungskonzepte hat zwar eine graduelle Unterschiedlichkeit, jedoch auch eine weitgehend ähnliche Vorgehensweise bei der Qualifizierung von WBM gezeigt. Eine Besonderheit der WBM-Qualifizierungen besteht in der konsequent angelegten Verzahnung von Theorie und Praxis. Dies erfolgt durch die Umsetzung betrieblicher Projekte, bei denen die Lernenden durch Berater:innen bzw. Coaches unterstützt werden.

Die bisherigen Erhebungen und Erfahrungen zeigen, dass sich trotz ähnlicher Qualifizierungskonzepte durchaus heterogene Formen der Arbeit, der Rollen und der Ansatzpunkte von WBM ausbilden. Die unterschiedlichen betrieblichen Ausprägungen scheinen allerdings weniger auf den Qualifizierungen zu beruhen, sondern sind in der jeweiligen Unternehmenskultur und den Akteurskonstellationen zu sehen. In Betrieben, in denen es strukturell deutlichen Verbesserungsbedarf gibt, bspw. im Hinblick auf den Zugang zu Weiterbildung, liegt der Fokus der WBM dann auch in dieser Verbesserung. Dort, wo es hingegen bereits passable Formen der Weiterbildung und Personalentwicklung gibt, gerät die Beratung der Einzelnen, oft bildungsbenachteiligten Beschäftigten, stärker in den Fokus.

Aber auch individuelle Neigungen, Erfahrungen und Hintergründe tragen zur Ausdifferenzierung der Rollenübernahme bei. Häufig, aber eben nicht immer, sind WBM Mitglieder von Betriebs- und Personalräten. In ihrer Rollenausübung tendieren diese Funktionsträger eher dazu, ihre Rolle auf strukturelle Verbesserungen des Weiterbildungszugangs auszurichten. Hingegen sehen WBM, die selbst in ihrer Bildungsbiografie Hürden und Sackgassen erfahren haben, sich eher in der Rolle, ihre Kolleg:innen in Bezug auf Weiterbildung zu motivieren und zu unterstützen.

Mit Blick auf die Zusammenarbeit von WBM mit anderen Akteur:innen im Feld der betrieblichen Aus- und Weiterbildung wird die neue Rolle stellenweise vom etablierten Bildungspersonal mit Befremden aufgenommen. Damit es zu einer produktiven Zusammenarbeit innerhalb des Betriebs kommen kann, scheinen gemeinschaftlich vorgenommene Rollenklärungen notwendig.

Im Vergleich mit der Qualifizierung von Ausbilder:innen nach AEVO weisen die WBM-Qualifizierungskonzepte ebenfalls eine deutlich erkennbare Handlungsorientierung auf, jedoch sind die damit verbundenen Handlungsfelder anders konstituiert. Momentan sind die Qualifizierungsangebote für WBM – anders als etwa die AEVO – nicht auf eine Art Zertifikat, sondern auf die Entwicklung betrieblicher Handlungskompetenz ausgerichtet. Sollte es gelingen, WBM jenseits befristeter Projektförderungen zu etablieren, so können auch entsprechende Qualifizierungsangebote auf Dauer gestellt werden. Geklärt werden müsste dann, ob es hier auch eine Art der Zertifizierung geben sollte, wie sie mit der AEVO im Ausbildungsbereich eingeführt ist.

Literatur

- Bahl, A. (2018). *Die professionelle Praxis der Ausbilder: eine kulturanthropologische Analyse*. Campus Verlag.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2023). *Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 20. Juni 2023 zum Rahmenplan der Ausbilder-Eignungsverordnung*. Banz AT 14.07.2023 S. 2.
- BMAS; BMBF – Bundesministerium für Arbeit und Soziales; Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2019). *Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen: Nationale Weiterbildungsstrategie*. Online verfügbar unter: https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nws_strategiepapier_barrierefrei_de.pdf?__blob=publicationFile&v=2. Zuletzt geprüft am 24.07.2023.
- Brünner, K. (2014). Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals: Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung. *Wirtschaftspädagogisches Forum*, Band 47.
- Büchter, K. & Meyer, R. (2024). Geschichte und aktuelle Entwicklungen von Professionalisierung im Handlungsfeld beruflicher Bildung. In J. Schütz, & U. Elsholz (Hg.), *Perspektiven auf pädagogisches Handeln und Professionalisierung in der Beruflichen Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung*. Bielefeld: wbv Publikation, S. 27–48
- Deffner, S., & Elsholz, U. (2003). Europa – die stille Revolution der englischen Gewerkschaften und was wir davon lernen können. *Gewerkschaftliche Bildungspolitik*, Heft 7/8, S. 26–28
- Dehnbostel, P. (2020). Der Betrieb als Lernort. In R. Arnold, A. Lipsmeier, M. Rohs, (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden, S. 485–501.

- Elsholz, U. & Thomas, M. (2022): New Kids on the block: Zu den Potenzialen von betrieblichen Weiterbildungsmentor:innen/DENK-doch-MAL.de/Ausgabe 1/2022. Online verfügbar unter: <https://denk-doch-mal.de/uwe-elsholz-martina-thomas-zu-den-potenzialen-von-betrieblichen-weiterbildungsmentorinnen/>, (Zugriff am: 25.08.2023).
- Ewald, L., Ferrando, J. & Utecht, A. (2019). *Neue Akteure und Entwicklungswege in einer assistierten beruflichen Weiterbildung – Abschlussbericht. Teilbericht des Kooperationspartners IG Metall Vorstand*. Frankfurt/Main.
- Grollmann, P. & Ulmer, P. (2020). Betriebliches Bildungspersonal – Aufgaben und Qualifikation. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 533–545). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_41.
- Jablonka, P., Kröll, J. & Metje, U. M. (2018): *Ausgestaltung der Berufsausbildung und Handeln des Bildungspersonals an den Lernorten des dualen Systems. Ergebnisse betrieblicher Fallstudien*. Online verfügbar unter: https://www.foraus.de/dokumente/pdf/Endbericht_Gestaltung_betrieblicher_Ausbildung_Maerz_2018.pdf (Zugriff am: 25.08.2023).
- Jaich, R. (2022). *Weiterbildungsmentoren. Eine neue schillernde Figur mit vielfältigen Aufgaben in der betrieblichen Arena*./DENK-doch-MAL.de/Ausgabe 1/ 2022. Online verfügbar unter: <https://denk-doch-mal.de/roman-jaich-weiterbildungsmentoren-eine-neue-schillernde-figur-mit-vielfaeltigen-aufgaben-in-der-betrieblichen-arena/> (Zugriff am: 25.08.2023).
- Kuckartz, U. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Merkens, H. & Strittmatter, P. (1975). Empirische Verfahren der Curriculumanalyse. In Frey, K. (Hg.), *Curriculum-Handbuch*, Band I. München, Zürich: R. Piper & Co. Verlag, S. 197–210.
- Neu, A. (2021). *Höhere beruflich-betriebliche Bildung. Entwicklung, Durchführung und Attraktivität am Beispiel der Abiturientenprogramme*. Bielefeld: wbv Publikation. DOI: 10.25656/01:24165.
- Pätzold, G. (2017). Betriebliches Bildungspersonal. Stärkung seines professionellen pädagogischen Handelns. *Diskussion Berufsbildung*, Band 13. Baltmannsweiler.
- Schall, M. (2023). Systematic Review zum domänen- und einsatzübergreifenden Weiterbildungsbedarf des betrieblichen Ausbildungspersonals. *ITB-Forschungsberichte* 76. Bremen.
- TUC – Trades Union Congress (Hg.) (2022). *Union reps supporting learning & skills. Detailed research findings from the 2021 survey of union learning reps and other union reps promoting workplace learning and skills*. Online verfügbar unter: <https://unionlearn.org.uk/sites/default/files/publication/ULRs%20%26%20union%20reps%20survey%202021%20DETAILED%20FINDINGS.pdf> (Zugriff am 25.08.2023).
- Wißhak, S., Bonnes, C., Keller, I., Barth, D. & Hochholding, S. (2020). Qualifikationen von Lehrenden in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 103–123. DOI: <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00262-7>.

Die Weiterbildung Certified Scientific Trainer:in – Ein Schlüssel zum erfolgreichen Technologietransfer

ELIF Y. ÖZSAN, VIVIANE JUSSEL, RAPHAELA SCHÄTZ

Abstract

Um dem Fachkräftemangel zu begegnen, ist Technologietransfer durch Weiterbildung von essenzieller Bedeutung. Unerlässlich ist das professionelle Weiterbildungspersonal in Wissenschaftsorganisationen, das durch Qualifizierungsangebote gefördert werden sollte. Aus diesem Grund entstand die Weiterbildung „Certified Scientific Trainer:in“ mithilfe von Design Thinking. Angesichts der positiven Evaluation können Erkenntnisse aus dem Entwicklungsprozess auf weitere spezifische Zielgruppen des Weiterbildungspersonals übertragen werden.

To address the shortage of skilled workers, technology transfer through continuing education is of essential importance. Professional continuing education staff within scientific organizations, who should be supported through qualification programs, are crucial in this process. For this reason, the “Certified Scientific Trainer” continuing education program was developed using Design Thinking. Given the positive evaluation, insights from the development process can be applied to other specific target groups within the continuing education staff.

1 Die Notwendigkeit von Transfer in der Wissensgesellschaft

Die großen Treiber, die die Arbeitswelt in den nächsten Jahren weiter verändern werden, sind laut des aktuellen Future of Jobs Report Digitalisierung, Technologie und Nachhaltigkeit (vgl. Di Battista, Grayling & Hasselaar 2023, S. 6). Jobs, berufliche Aufgaben und damit auch die dafür benötigten Fähigkeiten haben und werden sich in einem weiterhin volatilen, unsicheren, komplexen und mehrdeutigen Umfeld rasant verändern. Die befragten Unternehmen des Reports (vgl. ebd., S.7) prognostizieren, dass innerhalb der nächsten drei Jahre etwa 60% der Arbeitenden einen Trainingsbedarf haben werden, wovon heute erst die Hälfte gedeckt ist. Neben kognitiven Fähigkeiten und den sogenannten Soft Skills sind demnach auch technologische Fähigkeiten, v. a. im Bereich Künstliche Intelligenz, Big Data, Cybersicherheit, Design und Programmieren von wachsender Bedeutung. In unserer sich weiterentwickelnden

Wissensgesellschaft wächst also die Bedeutung von Wissen (vgl. Hertwig 2020, S. 129) und deren Anwendung stetig an.

Doch wie kann ein erfolgreicher Wissens- und Technologietransfer von der anwendungsorientierten Forschung, wo das benötigte Wissen häufig entsteht, in die Wirtschafts- und Arbeitswelt erfolgen? Traditionelle Wege wie die Verbindung von Lehre und Forschung im tertiären Bildungsbereich sind wichtig, aber auch schnellere und flexiblere Wege, wie wissenschaftliche Weiterbildung gewinnen an Bedeutung (vgl. Gemeinsame Wissenschaftskonferenz GWK 2019, S. 23), da sie zudem die Durchlässigkeit im Bildungssystem sowie das lebenslange Lernen begünstigen.

Die Wirksamkeit der Weiterbildung wird maßgeblich vom professionellen Handeln des Weiterbildungspersonals beeinflusst (vgl. Käßlinger & Lichte 2012, S. 374). Daher sind dessen Kompetenzen hinsichtlich der Entwicklung und Durchführung von Weiterbildung wesentlich für den erfolgreichen Transfer. Dies gilt auch im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung, wo i. d. R. Forschende als zusätzliche Aufgabe Weiterbildungen entwickeln und durchführen.

Im Folgenden wird anhand eines Fallbeispiels aus der außeruniversitären Forschung erläutert, wie das professionelle Handeln des Personals wissenschaftlicher Weiterbildung mithilfe eines bedarfsorientierten Trainingsprogramms gefördert werden kann. Dazu werden zunächst die Begriffe wissenschaftliche Weiterbildung und Weiterbildungspersonal theoretisch eingeordnet. Anschließend wird anhand des *Zertifikatprogramms Scientific Trainer:in* der Fraunhofer Academy exemplarisch aufgezeigt, wie ein Training mithilfe des Design Thinking Ansatzes zielgruppengerecht entwickelt werden kann, wie es gestaltet ist und inwiefern es eine geeignete Maßnahme ist, um professionelles Handeln des Personals wissenschaftlicher Weiterbildung zu fördern.

2 Wissenschaftliche Weiterbildung

Die Kultusministerkonferenz versteht unter *wissenschaftlicher Weiterbildung*

„die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“ (Kultusministerkonferenz 2001, S. 2 f.).

Neben der wissenschaftlichen Weiterbildung als lebenslanges Lernen auf Hochschulniveau kann diese hauptsächlich im tertiären Bereich, neben der weitverbreiteten Forschung und Lehre, als eine der Funktionen von Hochschulen eingeordnet werden (vgl. Faulstich 2010, S. 7). Darüber hinaus sind die Neuqualifizierung, die Neu- und Umpositionierung sowie der Ausbau angeeigneter Qualifikationen (vgl. Lehmann 2020, S. 87) weitere Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung. Wenngleich die genannten Aspekte primär hochschulbezogen sind, können sie sich auch auf außeruniversitäre Forschungseinrichtungen beziehen. Bei genauerer Betrachtung der wissenschaft-

lichen Weiterbildung wird deutlich, dass ihre Herausforderung, neben der Weitergabe von Wissen, vielmehr das Schaffen einer Möglichkeit für faktenbasiertes Lernen ist (vgl. Klingowsky 2012, S. 146). Es geht darum, die Kluft zwischen theoretischem Universitätswissen und praktischer situationsabhängiger Tätigkeit zu überbrücken (vgl. ebd., S. 146). Insofern liegt ihr Fokus auch darauf, das Wissenschaftssystem zugänglicher zu machen und unterschiedliche Teilsysteme der Gesellschaft durch passende Angebote zu vernetzen (vgl. Walber & Jütte 2012, S. 15 f. zit. n. Walber & Mayer 2019, S. 161). Für diese teilweise „öffentliche Wissenschaft“ (Seitter 2017, S. 145) setzen sich neben Hochschulen weitere wissenschaftsbezogene Einrichtungen in Form von Unternehmen, privaten Organisationen und Forschungsorganisationen, wie etwa die Fraunhofer-Gesellschaft, aktiv ein (vgl. Wolter & Schäfer 2020, S. 18). Die Fraunhofer-Gesellschaft als Teil des Pakts für Forschung und Innovation befördert in diesem Rahmen gemeinsam mit weiteren außeruniversitären Forschungseinrichtungen den Transfer und die Vernetzung im deutschen Wissenschaftssystem (vgl. Gemeinsame Wissenschaftskonferenz GWK 2019, S. 5 f.). Dies wird u. a. mit wissenschaftlicher Weiterbildung erreicht, wodurch die Relevanz und der hohe Stellenwert der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der Bildungspolitik kaum strittig ist (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung o. J.; Faulstich 2006, S. 7). Besonders bedeutend ist dabei das in anwendungsorientierten, forschenden, fortbildenden oder beratenden Bereichen tätige wissenschaftliche Weiterbildungspersonal, das als Übermittelnde sowie Empfangende von Wissen eng miteinander verbunden ist und somit den aktiven und reflexiven Wissenstransfer fördert (Faulstich 2010, S. 6 f.).

3 Wissenschaftliches Weiterbildungspersonal

Die in der Weiterbildung tätigen Personen zählen zu den relevantesten Faktoren hinsichtlich des anfangs beschriebenen erfolgreichen Übergangs in eine Wissensgesellschaft (vgl. European Commission, Directorate-General for Education and Culture 2002, S. 16). Auch in Hinblick auf die Wirksamkeit wissenschaftlicher Weiterbildungen als Strategie zu einer wissensbasierten Wirtschaft nimmt besonders das betriebliche Weiterbildungspersonal mitsamt seinen Kompetenzen eine Schlüsselrolle ein (vgl. Harteis & Prenzel 1998, S. 583). Käßlinger und Lichte (2012, S. 379) weisen darauf hin, dass „professionelle Weiterbildungsstrukturen wohl kaum ohne qualifiziertes Weiterbildungspersonal denkbar sind“, was auch für wissenschaftliche Weiterbildung und die dort lehrenden Personen gilt (vgl. Maschwitz & Broens 2020, S. 523). Trotz der zentralen Bedeutung dieser Berufsgruppe für das erfolgreiche Lehren und Lernen und die erheblichen jährlichen Investitionen in die Förderung des betrieblichen Weiterbildungspersonals, ist diese Berufsgruppe lange Zeit nur unzureichend betrachtet worden (vgl. Käßlinger & Lichte 2012, S. 374). Ein Grund hierfür sind die vielfältigen und oftmals etwas unklaren Berufsbezeichnungen, die von Trainer:in bis Coach, Personalentwickler:in und Bildungsmanager:in reichen und von den jeweils im Unternehmen geltenden Rahmenbedingungen sowie spezialisierten Tätigkeiten abhängig sind

(vgl. Grollmann & Ulmer 2020, S. 535). Seit einiger Zeit beschränken sich die Tätigkeitsschwerpunkte dieser Berufsgruppe nicht mehr allein auf das klassische Handlungsprofil von Trainerinnen und Trainern (vgl. Gruber & Wiesner 2012, S. 9 f.). Die Aufgabenbereiche reichen nun von Lehrtätigkeiten (z. B. Lernmaterialentwicklung, Weiterbildungsdurchführung) hin zu Aufgaben in der Programmplanung (z. B. Programmkonzeption), Beratung (z. B. Coaching zum Lernverhalten), Vermarktung (z. B. Werbematerialerstellung) sowie auch im Management (z. B. Projektfinanzierung) (vgl. Kraft 2018, S. 1114 ff.). Käßlinger und Lichte (2012, S. 375) führen diese fehlende Berufsklassifikation als Grund für die ausbleibende tiefergehende Analyse des Weiterbildungspersonals an. Dies hat zur Folge, dass das Personal in der Weiterbildung bislang nur rudimentär erforscht wurde und lückenhafte empirische Daten über diese Zielgruppe vorliegen, was schließlich ein weiteres Problem darstellt (vgl. Grollmann & Ulmer 2020, S. 535).

Trotz dieser Vielfalt und der damit einhergehenden Herausforderungen, herrscht Einigkeit darüber, dass das Weiterbildungspersonal gut qualifiziert sein soll (vgl. Grollmann & Ulmer 2020, S. 534). In Anbetracht dessen stellt sich die Frage, welche Kenntnisse und Kompetenzen des Personals wissenschaftlicher Weiterbildung relevant und erforderlich für das professionelle Handeln in den zuvor vorgestellten breit gefächerten Tätigkeitsschwerpunkten sind, um darauf aufbauend spezielle Qualifikationsangebote für diese Zielgruppe schaffen zu können.

Zur Systematisierung relevanter Kompetenzen unterstützt das GRETA-Kompetenzmodell, welches universelle Kompetenzaspekte, -bereiche und -facetten von pädagogischen Lehrpersonen in der Weiterbildung, unabhängig des fachlichen Schwerpunkts und der Beschäftigungsart, aufzeigt (vgl. Strauch, Lencer, Bosche u. a. 2019, S. 4). Das Kompetenzmodell und dieser Beitrag beruhen auf einem ganzheitlichen Kompetenzverständnis, bei dem Kompetenzen verstanden werden als die

„bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27).

Für diese im Weiterbildungsbereich tätigen Lehrpersonen definiert das Modell insgesamt 25 relevante Kompetenzfacetten, wie u. a. das eigene Rollenbewusstsein, fach- und feldspezifisches Wissen zu Adressatinnen und Adressaten, Moderation und Steuerung von Gruppen, Teilnehmendenorientierung, professionelle Kommunikation, Lerninhalte und -ziele sowie Methoden, Medien und Lernmaterialien. Abhängig vom jeweiligen fachlichen Hintergrund, den institutionellen Rahmenbedingungen sowie den spezifischen Anforderungen können unterschiedliche Kompetenzfacetten verschieden gewichtet sein (vgl. Strauch, Lencer, Bosche u. a. 2019, S. 8). Für das Lehrpersonal der wissenschaftlichen Weiterbildung identifiziert Kondratjuk (2020, S. 557) die teilnehmendenorientierte Aufbereitung der Inhalte als besonders herausfordernd, was im GRETA-Kompetenzmodell dem Kompetenzbereich Didaktik und Methodik zuzu-

ordnen ist. Dieser Schwerpunktsetzung wird auch das Vorgehensmodell zur Entwicklung und Durchführung beruflicher Weiterbildung gerecht (vgl. Kugelmeier & Pippow 2021, S. 4 f.). Dieses stellt den Betrieb und die Entwicklung von Weiterbildungen als zentrale und gleichwertige, iterative Kernprozesse dar, die mithilfe von Evaluation abgeschlossen bzw. (wieder) begonnen werden. Mit seinem Fokus auf Prozesse ergänzt es das GRETA-Kompetenzmodell um eine praxisorientierte Perspektive.

Ausgehend davon soll im Folgenden diskutiert werden, wie diese wichtigen Fähigkeiten von Weiterbildungspersonal, speziell im Teilbereich der wissenschaftlichen Weiterbildung, professionalisiert werden können, um den Technologie- und Erkenntnistransfer mithilfe von Weiterbildung möglichst erfolgreich zu gestalten.

4 Mit Design Thinking eine Weiterbildung für wissenschaftliches Weiterbildungspersonal entwickeln

Trotz der unbestrittenen Bedeutung qualifizierten Weiterbildungspersonals mangelt es bislang an passenden Professionalisierungsangeboten für den wissenschaftlichen Kontext (vgl. Schiefner-Rohs 2020, S. 415). Die bestehenden Angebote adressieren überwiegend Hochschuldidaktik für die grundständige Lehre oder allgemeine Qualifizierungen von Trainerinnen und Trainern. Was fehlt, ist die Perspektive der spezifischen Zielgruppe, Inhalte und Zielsetzung wissenschaftlicher Weiterbildung (ebd.).

Design Thinking ist eine Vorgehensweise, die den Menschen und seine Bedürfnisse ins Zentrum rückt, um mit diesem Wissen innovative Produkte oder Dienstleistungen zu entwickeln (vgl. Brown 2008, S. 1). Diese Vorgehensweise beinhaltet mehrere Schritte, die iterativ durchlaufen werden (vgl. Interaction Design Foundation – IxDF 2016). Zunächst wird das Problem verstanden (1 Empathize), indem über die betroffenen Personen und ihren Kontext Informationen gesammelt werden. Diese Informationen helfen, um das Problem zu definieren (2 Define). Davon ausgehend wird eine Lösung für das Problem entwickelt. Dafür werden Ideen generiert (3 Ideate), die anschließend in einem Prototyp realisiert (4 Prototype) und abschließend getestet werden (5 Test). Für jeden Schritt existiert ein Set spezifischer Methoden, die je nach Kontext, Ressourcen und Problemstellung zielgerichtet auszuwählen sind (z. B. vgl. Lewrick, Link & Leifer 2020, S. 36 ff.).

Um der Herausforderung zu begegnen, dass kaum Professionalisierungsangebote für wissenschaftliches Weiterbildungspersonal sowie wenig Wissen über diese Zielgruppe vorhanden sind, wird im Folgenden anhand des Fallbeispiels Certified Scientific Trainer:in der Fraunhofer Academy¹ die Entwicklung eines solchen Trainings anhand von Design Thinking beschrieben. Als erster Schritt (Empathize) wurde im Herbst 2020 der Bedarf der Zielgruppe mit Interviews und einer Online-Befragung

1 Die Fraunhofer Academy ist die Weiterbildungseinrichtung der Fraunhofer-Gesellschaft und verfolgt das Ziel, mithilfe von Weiterbildungen den Wissenstransfer aus der Forschung der Fraunhofer-Institute in die Wirtschaftsunternehmen voranzutreiben. Dafür wurden in 2022 400 verschiedene Weiterbildungsformate, wie Seminare, Zertifikatsprogramme und Studiengänge durchgeführt, womit über 5.000 Teilnehmende erreicht wurden.

erfasst. Die primäre Zielgruppe bestand aus wissenschaftlichen Mitarbeitenden der Fraunhofer-Institute im MINT-Bereich, die neben Forschungstätigkeiten auch Weiterbildungen für den Technologietransfer in die Arbeitswelt entwickeln und durchführen. Darüber hinaus bildeten Personen aus den Bereichen Presse, Kommunikation, Veranstaltungs- oder Weiterbildungsmanagement, die als Weiterbildungsbeauftragte tätig sind, eine wichtige Zielgruppe. Es wurden zwölf 30- bis 60-minütige leitfadengestützte Interviews geführt, die das typische Vorgehen beim Entwickeln und Durchführen von Trainings sowie dabei auftretende Pleasure und Pain Points erfragten. Die Interviewten deckten die unterschiedlichen Fachbereiche, Erfahrungsstufen und Professionen ab. An der Online-Befragung nahmen 69 Personen aus der gleichen Zielgruppe teil. Darin wurden in geschlossenen und offenen Fragen, bestehende Herausforderungen im Entwickeln und Durchführen von Trainings sowie Erwartungen an eine Qualifizierung von Trainerinnen und Trainern abgefragt. Mithilfe der Ergebnisse wurden Personas für die Teilnehmenden der zu entwickelnden Qualifizierung erstellt, die im weiteren Entwicklungsprozess unterstützend eingesetzt wurden. Im zweiten Schritt (Define) wurden die Ergebnisse genutzt, um die Problemstellung zu formulieren, die es mit dem Qualifizierungsangebot zu lösen galt. Dabei standen u. a. folgende Punkte im Fokus:

- eine Weiterbildung, die auf aktuellen Forschungserkenntnissen beruht, effektiv entwickeln und vorbereiten
- komplexe wissenschaftliche Sachverhalte verständlich präsentieren und an Berufstätige vermitteln
- Berufstätige für die Themen der wissenschaftlichen Weiterbildung begeistern
- interaktive Trainings für einen Kompetenzaufbau in der Arbeitswelt konzipieren
- hochwertige online Trainings entwickeln und durchführen
- mit anderen Weiterbildungsbeauftragten vernetzen und austauschen

Im dritten Schritt (Ideate) wurden in einem Workshop mithilfe von Kreativitätsmethoden Ideen für die inhaltliche sowie didaktisch-methodische Gestaltung generiert und systematisiert. Diese flossen im vierten Schritt (Prototype) in ein Grobkonzept des Trainings Certified Scientific Trainer:in. Dieses umfasste acht Module, verteilt auf vier Blöcke, die im Wechsel live-online und Präsenz stattfinden sollten. Als abschließender fünfter Schritt (Test) wurde das Grobkonzept den Interviewten, den internen Kolleginnen und Kollegen sowie verschiedenen Stakeholdern vorgestellt und aufgrund deren Rückmeldungen adaptiert. Darauf basierend wurde das Training sowie eine Prüfung für die Personenzertifizierung entwickelt und im Winter 2021/22 pilotiert. Dies erfolgte aufgrund der Coronapandemie vollständig live-online.

Das so entwickelte Zertifikatsprogramm Scientific Trainer:in (Foundation Level) richtet sich an Personen, die im wissenschaftlichen Kontext tätig sind, erste Erfahrungen oder Interesse am Konzipieren und/oder Durchführen von Weiterbildungen haben und ein Weiterbildungsvorhaben verfolgen, an dem sie im Rahmen des Zertifikatsprogramms arbeiten. Das Programm besteht aus vier live-online Blöcken, die sich über zehn Wochen à zwei Tage verteilen:

- (1) Take-off:
 - Kompetenzen der Certified Scientific Trainer:in
 - Rhetorik und Auftreten: Souverän als Scientific Trainer:in agieren
 - Zielgruppenanalyse: Neue Berufsbilder definieren
- (2) Konzeption:
 - Lernziele: Neue Kompetenzen definieren
 - Didaktik: Neue Lerninhalte aus der Forschung didaktisch sinnvoll strukturieren und reduzieren
 - Methodik: Wissenschaftliche Erkenntnisse anwendungsorientiert vermitteln
- (3) Implementierung:
 - Digitales Lernen zielführend einsetzen
 - Visualisierung: Wissenschaftliche Inhalte ansprechend gestalten
- (4) Pilotierung:
 - Kommunikation und Gesprächsführung: Berufserfahrene Lerngruppen anleiten und begleiten
 - Praxis und Transfer: Neue Kompetenzen in den eigenen Berufsalltag transferieren

Didaktik und Methodik der Weiterbildung orientieren sich an den konstruktivistischen Ansätzen zum Lernen, die sich besonders für das berufliche Lernen eignen und u. a. durch das fallbasierte und kooperative Lernen zum Ausdruck kommen (vgl. Gerstenmaier & Mandl 2018, S. 226). Konkretisiert wird dies in der Weiterbildung v. a. durch das schrittweise Arbeiten am eigenen Trainingskonzept und dessen Pilotierung, das regelmäßige Experten- und Peer-Feedback, die aktive Gestaltung kurzer Trainingssequenzen, die häufige Arbeit in Kleingruppen und zwei Coachingstunden. Darüber hinaus werden zwei optionale Abendevents zur Vernetzung unter den Teilnehmenden angeboten, um die Kohäsion der Gruppe zu fördern, was die Motivation steigern und damit auch einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg haben kann (vgl. Beal, Cohen, Burke u. a. 2003, S. 998). Die Weiterbildung kann mit einer Personenzertifizierung abgeschlossen werden (vgl. Fraunhofer-Personenzertifizierungsstelle 2022, S. 12 f.). Diese umfasst eine theoretische und praktische Prüfung, die von der Fraunhofer Personenzertifizierungsstelle und dem Berufsverband für Training, Beratung und Coaching (BDVT) abgenommen wird. Insgesamt liegt der Zeitaufwand mit ca. 40 Stunden Trainingszeit, zwei Coachingstunden, ca. 25 Stunden individueller Lern- und Vorbereitungszeit sowie der 90-minütigen Prüfung bei ca. 70 Stunden.

5 Zufriedenheit und Wirkung einer Maßnahme zur Professionalisierung von wissenschaftlichem Weiterbildungspersonal

Um die beiden Fragestellungen zu beantworten, inwiefern die Teilnehmenden mit dem Programm zufrieden sind und inwiefern die dargestellten relevanten Fähigkeiten von wissenschaftlichem Weiterbildungspersonal mit dem neu entwickelten Zertifikatsprogramm Scientific Trainer:in gefördert werden, wurden alle vier Durchführungen des Programms evaluiert² und die Prüfungsergebnisse analysiert.

5.1 Vorgehen zur Messung der Zufriedenheit und Wirkung

Insgesamt wurde das Programm zwischen Winter 2021/22 und Frühjahr 2023 mit insgesamt 57 Teilnehmenden vier Mal durchgeführt. Die Teilnehmenden waren bis auf wenige Ausnahmen Mitarbeitende von Fraunhofer-Instituten, die mehrheitlich als Wissenschaftler:innen überwiegend im MINT-Umfeld tätig sind. Ein kleinerer Teil kam aus dem Bereich Presse, Kommunikation oder Eventmanagement oder war als Weiterbildungsbeauftragte tätig. Jede Person konnte am Ende des Programms an der schriftlichen online Befragung teilnehmen, womit die Zufriedenheit mit dem Zertifikatsprogramm erfasst wurde (n = 45). Diese umfasste 17 geschlossene und zwei offene Fragen. Die geschlossenen Fragen wurden mit einer 5-stufigen Likert-Skala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll zu“ beantwortet (Tab. 1).

Tabelle 1: Dimensionen der summativen Evaluation

Dimension	Beispielitem	Items
Inhaltsrelevanz	<i>Das Programm bringt mir viel für meine Arbeit.</i>	1
Inhaltlicher Aufbau	<i>Die Programminhalte folgten einem nachvollziehbaren Aufbau.</i>	1
Methodik	<i>Die Trainer:innen bereiteten die Inhalte strukturiert und methodisch ansprechend auf.</i>	5
Gruppenkohäsion	<i>Das Programm bietet genügend Möglichkeiten zum Austausch untereinander.</i>	3
Betreuung durch Trainer:innen	<i>Die Trainer:innen gaben den Teilnehmenden konkretes, individualisiertes Feedback.</i>	2
Transfermotivation	<i>Ich bin motiviert, das neu Gelernte bei der Konzeption und Durchführung meiner Trainings auszuprobieren.</i>	3
Weiterempfehlung	<i>Ich würde meinen Kolleg:innen das Certified Scientific Trainer:in Zertifikatsprogramm weiterempfehlen.</i>	1
Gesamtbewertung	<i>Wie zufrieden warst du insgesamt mit dem Certified Scientific Trainer:in?</i>	1

2 Der formative Teil der Evaluation, wovon hier nur Teile berichtet werden, half dabei, das Programm kontinuierlich zu optimieren. Dies betraf sowohl organisatorische Aspekte als auch inhaltliche Schärfungen sowie kleinere didaktisch-methodische Anpassungen. Die initialen Lernziele und damit auch die wesentlichen Inhalte sowie der didaktisch-methodische Ansatz wurden nicht verändert.

Um das Erreichen der Lernziele zu erfassen, wurden nach Ende des Trainings Prüfungen durchgeführt. Im Jahr 2023 gab es zwei zusätzliche Prüfungstermine für nach- oder wiederholende Teilnehmende³.

Die Prüfung umfasste einen theoretischen und einen praktischen Teil. Als Zugangsvoraussetzung für die Teilnahme an der Prüfung galt u. a. die Abgabe eines schriftlichen Konzepts für eine Weiterbildungseinheit inkl. eines ca. vierstündigen Feinkonzepts, wovon ein 25-minütiger Ausschnitt in der praktischen Prüfung live-online vom Prüfling durchgeführt wurde. Vier Personen simulierten die Teilnehmenden. Zwei Prüfende bewerteten die Durchführung als nicht-teilnehmende Beobachter:innen mithilfe eines Kriterienkatalogs (Tab. 2) mit 0–10 Punkten.

Tabelle 2: Dimensionen der praktischen Prüfung

Dimension	Beispielkriterium	Kriterien	Max. Punkte
Professionalisierung der Rolle von Trainer:innen im Wissenschaftstransfer	<i>Der/die zu Prüfende hat seine Rolle als Trainer:in in der Mischung aus Instruktion und Konstruktion souverän ausgefüllt.</i>	1	10
Analyse	<i>Die Trainingseinheit war angemessen auf die Zielgruppe abgestimmt.</i>	3	60
Konzeption	<i>Die Trainingssequenz war didaktisch sinnvoll aufgebaut.</i>	3	50
Implementierung	<i>Der/die zu Prüfende verwendete eine klare und zielgruppengerechte Sprache.</i>	6	90
Gesamteindruck	<i>Die Trainingssequenz war insgesamt stimmig.</i>	2	40

Manche Kriterien wurden doppelt gewichtet. Der Mittelwert aus den Ergebnissen beider Prüfenden wurde in Prozent umgerechnet.

Im anschließenden theoretischen Prüfungsteil wurden die in der praktischen Prüfung nicht direkt zu erfassenden Lernziele erfasst. Dafür wurden in einer mündlichen live-online Prüfung⁴, dem jeweiligen Teilnehmenden sechs Fragen aus folgenden Themenbereichen gestellt: Vorgehen zu Entwicklung und Betrieb einer Weiterbildung, Analysephase und Lernziele, Didaktische Struktur, Konzeption, Implementierung und Evaluation sowie die Rolle von Trainerinnen und Trainer. Die sechs Fragen wurden aus einem Pool von 80 Fragen zufällig gezogen. Zudem stellte jede prüfende Person je eine Frage zum eingereichten Weiterbildungskonzept. Die in Summe acht Fragen wurden jeweils mit 0–10 Punkten bewertet und das Ergebnis in Prozent umgerechnet. Ein Prüfungsteil war mit mindestens 67% bestanden.

3 In diesem Beitrag werden aus Datenschutzgründen nur Prüfungsergebnisse von Personen berichtet, die diesem auch zugestimmt haben.

4 Die erste theoretische Prüfung fand als schriftliche online Prüfung statt, was aufgrund organisatorischer Schwierigkeiten in die beschriebene mündliche Prüfung verändert wurde.

5.2 Ergebnisse zur Zufriedenheit und Wirkung

Die Ergebnisse der summativen Evaluation zeigen eine durchweg sehr hohe Zufriedenheit mit dem Programm Certified Scientific Trainer:in. Dabei fallen kleine Unterschiede zwischen den Jahren auf (Tab. 3). Die Zufriedenheit bezüglich der Gruppenkohäsion im zweiten Jahr ist gesunken, während die Gesamtzufriedenheit und die Zufriedenheit mit dem inhaltlichen Aufbau sowie der Methodik gestiegen sind.

Tabelle 3: Zufriedenheit (summative Evaluation)

Jahr	Inhaltsrelevanz M (SD)	Inhaltlicher Aufbau M (SD)	Methodik M (SD)	Gruppenkohäsion M (SD)	Betreuung durch Trainer:innen M (SD)	Transfermotivation M (SD)	Gesamtzufriedenheit M (SD)	Weiterempfehlung
2022 (n = 33)	4.45 (0.75)	4.55 (0.67)	4.67 (0.51)	4.85 (0.36)	4.82 (0.46)	4.77 (0.45)	4.58 (0.56)	100 %
2023 (n = 12)	4.42 (0.51)	4.67 (0.49)	4.83 (0.38)	4.72 (0.61)	4.88 (0.43)	4.79 (0.47)	4.77 (0.44)	100 %

Darüber hinaus wurden auch Kritikpunkte am Zertifikatsprogramm von den Teilnehmenden mithilfe einer offenen Frage erhoben („Das hat mir am Programm gefehlt/hätte ich mir gewünscht“). Im Bereich *Inhaltlicher Aufbau* werden die meisten Kritikpunkte angeführt (n = 26) (Abb. 1). Die genannten Antworten dieser Kategorie beziehen sich auf die Auswahl und die Tiefe der ausgewählten Lerninhalte (z. B. „Ein bisschen mehr Tiefgang bei den ein oder anderen Themen fände ich persönlich toll“) sowie die Struktur der Weiterbildung (z. B. „Ein persönliches Kennenlernen mit den anderen Teilnehmenden, bspw. könnte die erste Woche in Präsenz stattfinden und nachfolgende Termine online“). Im Vergleich dazu werden hinsichtlich der *Betreuung durch Trainer:innen* nur wenige Elemente der Weiterbildung als verbesserungsfähig angeführt (n = 7) (z. B. „Deutlicher und bereits zu Beginn des Trainings klar machen, wie viele Stunden an Aufwand in die Hausaufgaben gesteckt werden muss“). Ein ähnliches Bild vermitteln die angeführten Kritikpunkte in Bezug auf die *Inhaltsrelevanz* (n = 5), bei der die genannten Antworten einen stärkeren Praxisbezug zum wissenschaftlichen Hintergrund wünschen (z. B. „Der Bezug zum Scientific Trainer hat mir gefehlt. Die Dinge, die behandelt wurden, waren allgemeingültig für jede Weiterbildung. Es gab keine Schwerpunkte, was ein Scientific Trainer vielleicht anders machen sollte als ein Professional Skills Trainer“). Ebenso ist die *Methodik* der Weiterbildung (z. B. „1–2 weitere kostenfrei und dennoch gut einsetzbare Tools kennenzulernen, neben den Fraunhofer intern genutzten“) nur von wenigen Personen kritisiert worden (n = 4). Hinsichtlich der *Gruppenkohäsion* des Zertifikatsprogramms werden nur vereinzelt Punkte als verbesserungsfähig bewertet (n = 3) (z. B. „Mehr Durchmischung bei den Gruppen. Ich hatte mit einigen Teilnehmenden kaum gemeinsame Übungen“).

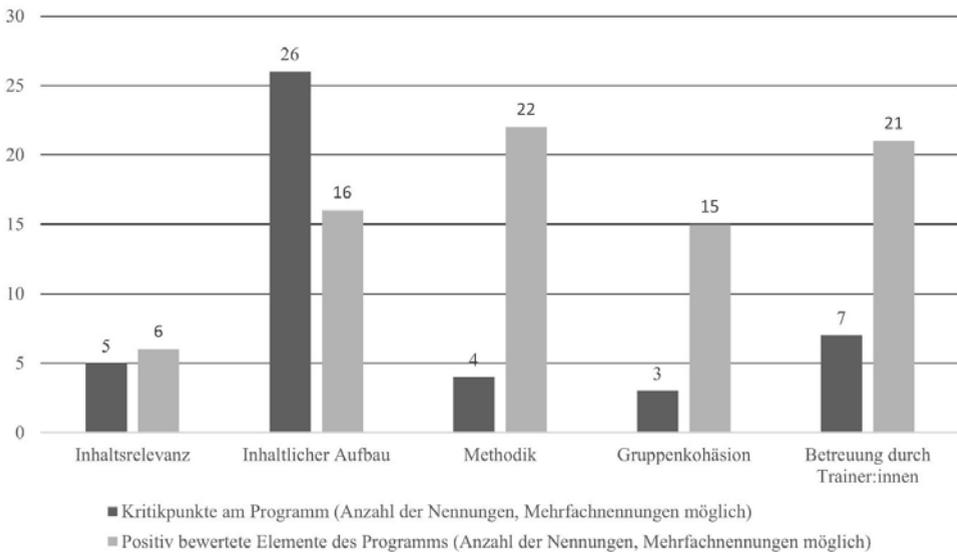


Abbildung 1: Bewertung des Zertifikatsprogramms

Die zweite offene Frage der summativen Evaluation fragte nach den am besten bewerteten Elementen der Weiterbildung („Das hat mir am Programm besonders gut gefallen“). Am häufigsten wurden die Aspekte der *Methodik* ($n = 22$) genannt (Abb. 1). Hierbei lag der Fokus auf der passenden Auswahl und Anordnung der Übungsmethoden (z. B. „Sehr gute Herangehensweise, bei der nicht nur die Informationen vorgetragen, sondern mit den Teilnehmenden zusammen erarbeitet werden. Dadurch bleiben einem die Inhalte selbst besser im Kopf und man bleibt besser am Ball auch während längeren Informationsteilen“). Im Bereich *Betreuung durch Trainer:innen* ($n = 21$), welcher ähnlich häufig eine positive Bewertung erhielt, betonten die Teilnehmenden v. a. die kompetente Moderation (z. B. „Gute Mischung aus professioneller Moderation und Vermittlung von komplexen Inhalten mit Möglichkeit zur selbstgesteuerten Vertiefung. Beim *inhaltlichen Aufbau* ($n = 16$) wurde die nachvollziehbare Struktur hervorgehoben (z. B. „Das Programm war logisch von der Analyse zur Pilotierung und Auswertung aufgestellt. So hatte man immer einen roten Faden für seine eigene Entwicklung“). Eine vergleichbare Darstellung ergab die *Gruppenkohäsion* ($n = 15$). Hier wurde die Zusammensetzung der Gruppe wie auch die kreative Zusammenarbeit in dieser als positiv empfunden (z. B. „Der sehr kreative Austausch mit den anderen Teilnehmenden und auch die stark gemischte Gruppenkonstellation mit Personen“). Im Gegensatz zu den anderen Elementen zeigte sich, dass die *Inhaltsrelevanz* weniger häufig explizit genannt wurde ($n = 6$). Dennoch lobten vereinzelte Teilnehmende die praktische Erfahrung als Vorteil für die zukünftige Anwendung des Gelernten (z. B. „Das eigene Erleben der Methoden und die entsprechende Wirkung auf mich, helfen mir, mich später besser in die Teilnehmenden meiner Schulung hineinzusetzen“).

Zur Beantwortung der Frage nach der Wirkung werden die Prüfungsergebnisse der Teilnehmenden in Prozentpunkten berichtet (Tab. 4). Der Mittelwert für die theo-

retische Prüfung liegt zwei Standardabweichungen und für die praktische Prüfung eine Standardabweichung über dem Schwellenwert von 67, der die Prüfung mit einem guten Ergebnis als bestanden bewertet.

Tabelle 4: Wirkung (Prüfungsergebnisse)

Jahr	Theoretische Prüfung M (SD)	Praktische Prüfung M (SD)
2022 (n = 31)	88.65 (6.62)	86.68 (11.12)
2023 (n = 15)	90.87 (8.17)	83.80 (13.89)

5.3 Zusammenfassung und Diskussion der gewonnenen Erkenntnisse

Basierend auf den berichteten Ergebnissen der Evaluation und Prüfung, wird im Folgenden diskutiert, in welchem Maß das bedarfsorientiert entwickelte Qualifizierungsangebot zur Förderung des professionellen Handelns von Personal in der wissenschaftlichen Weiterbildung beiträgt.

Anhand der Evaluationsergebnisse wird deutlich, dass die Teilnehmenden der Weiterbildung Certified Scientific Trainer:in bezüglich der Inhaltsrelevanz, dem inhaltlichen Aufbau, der Methodik, der Gruppenkohäsion sowie der Betreuung durch die Trainer:innen sehr zufrieden waren. Neben der Selbsteinschätzung der Weiterbildungsteilnehmenden zeigen auch die Ergebnisse der theoretischen sowie praktischen Prüfungen ein ähnlich positives Bild, welche als objektives Maß für den Lernerfolg der Weiterbildung betrachtet werden können. Die Weiterbildung Certified Scientific Trainer:in ist demnach eine geeignete Maßnahme, um professionelles Handeln des Personals wissenschaftlicher Weiterbildung zu fördern. Die Kontinuität der Ergebnisse auf hohem Niveau über die vier Durchgänge innerhalb von zwei Jahren unterstreicht die hohe Qualität des Qualifizierungsangebots.

Hinsichtlich der Aussagekraft der berichteten Daten ergeben sich aber auch Limitationen. Mithilfe der Evaluationsergebnisse wurden nach jedem Durchgang kleinere inhaltliche, didaktisch-methodische und organisatorische Änderungen vorgenommen, sodass das untersuchte Training über die vier Durchgänge nicht kontrolliert gleich blieb. Dieses Vorgehen ist aus einer praktischen Perspektive zu begrüßen, forschungsseitig erzeugt es aber Einschränkungen. Aufgrund des Datenschutzes sind die Prüfungsergebnisse der vier Durchgänge auf die zwei Jahre aggregiert, weshalb kein direkter Schluss von einzelnen Veränderungen des Trainings auf die Ergebnisse gezogen werden kann. Dass die Zahl der Absolventinnen und Absolventen im Jahr 2022 mit zwei Durchgängen höher ist als im Jahr 2023, beeinträchtigt ebenfalls die Vergleichbarkeit der Ergebnisse. Auch liegen die Prüfungsergebnisse aufgrund des Datenschutzes nur als Gesamtwert vor. Detailreichere Aussagen könnten mit einem Vergleich der Lernziele des Weiterbildungsprogramms und den Ergebnissen der einzelnen Prüfungsaufgaben bzw. -kriterien erzielt werden. Insbesondere dieser Ansatz könnte in einer Folgestudie realisiert werden. Dafür sollte idealerweise auch ein De-

sign gewählt werden, das interferenzstatistische Analysen und darauf basierende Aussagen zu Wirkungszusammenhängen zulässt.

Trotz dieser limitierenden Faktoren können v. a. praktischen Implikationen geschlossen werden, die auch auf weitere Professionalisierungsangebote von Weiterbildungspersonal übertragbar sind. Sowohl die Inhaltsrelevanz als auch der inhaltliche Aufbau des Zertifikatprogramms wurden von den Teilnehmenden sehr positiv bewertet. Diese hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden lässt sich auch auf die hohe Bedarfsorientierung bei der Entwicklung der Weiterbildung mit Hilfe der Design Thinking Prinzipien zurückführen, bei welchen der Mensch und seine Bedürfnisse ins Zentrum rücken. Design Thinking kann somit für die Entwicklung von Professionalisierungsangeboten für Weiterbildungspersonal ein relevanter Ansatz sein. Eine stärkere Spezifikation der Prinzipien und Methoden auf den Weiterbildungskontext könnte einen deutlichen Gewinn für die Praxis darstellen. Ebenso kann die Methodik der untersuchten Weiterbildung, die auf den Grundsätzen des Konstruktivismus beruht, nach welchen die Teilnehmenden an realitätsnahen und anwendungsorientierten Problemstellungen arbeiten und neues Wissen konstruieren und festigen, aufgrund der positiven Rückmeldungen dazu als wichtiger Faktor für die hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden und letztlich auch für den hohen Lernerfolg bewertet werden. Des Weiteren lässt sich den Ergebnissen entnehmen, dass auch rein virtuell ablaufende Qualifizierungsangebote ein hohes Maß an Zufriedenheit, Lernerfolg und Gruppengefühl erzielen können, da die Teilnehmenden die Gruppenkohäsion der Weiterbildung loben. Dass dafür ein besonderes Augenmerk in der didaktisch-methodischen Gestaltung sowie Durchführung nötig ist, zeigen zusätzlich die offenen Anmerkungen der Teilnehmenden. So sind explizite Elemente zur Stärkung der Gruppenkohäsion, wie virtuelle Social Events für rein virtuelle Trainings zu empfehlen.

Die von den Teilnehmenden geäußerten Verbesserungsvorschläge sind wichtige Hinweise, wie Qualifizierungsangebote für Weiterbildungspersonal weiterentwickelt werden können. Der vermehrt geäußerte Wunsch nach tiefergehenden Weiterbildungsinhalten macht den Bedarf der Zielgruppe nach einem umfassenden Qualifizierungsangebot sichtbar und spiegelt damit auch die Beobachtung wider, dass sich das Aufgabenfeld von Weiterbildungspersonal verbreitert. Dafür sollte sich auch die Qualifizierung entsprechend aufstellen. Dies kann, wie für die hier analysierte Weiterbildung geplant, in Form eines konsekutiven Angebots realisiert werden, in welchem die Teilnehmenden in der zweiten Stufe (Advanced Level) inhaltliche Schwerpunkte setzen können. Auch der Wunsch nach stärkerer Spezialisierung der Lerninhalte auf den Kontext der Zielgruppe, lässt den Schluss zu, dass sich das Weiterbildungspersonal stark mit dem eigenen Kontext und den damit besonderen Herausforderungen identifiziert. Diese auch verstärkt explizit zum Lerngegenstand zu machen, ist Aufgabe der Qualifizierungsangebote und kann wesentlich zur weiteren Professionalisierung und dem eigenen Rollenverständnis des Weiterbildungspersonals beitragen. Für das Zertifikatsprogramm Scientific Trainer:in ist dies für das Advanced Level geplant.

Inwiefern der geäußerte Wunsch nach Präsenzterminen realisiert wird, sollte auch hinsichtlich der Zugänglichkeit des Weiterbildungsangebots, das als virtuelles

Format deutlich höher ist, sowie in Bezug auf die Situiertheit des Lerngegenstands (vgl. Gerstenmaier & Mandl 2018, S. 226) abgewogen werden. Im Advanced Level der hier analysierten Weiterbildung sind daher Phasen in Präsenz und virtuell geplant. So kann nicht zuletzt der Austausch untereinander und damit der Communityaufbau des Weiterbildungspersonals, spezialisiert auf den eigenen Kontext, gestärkt werden.

6 Ausblick auf sich verändernde Kompetenzen von Weiterbildungspersonal

Neben der Dynamik bei den benötigten Fähigkeiten von Arbeitenden (vgl. Di Battista, Grayling & Hasselaar 2023, S. 6), stellt sich die Frage, inwiefern sich auch Aufgaben und damit benötigte Kompetenzen von Weiterbildungspersonal aufgrund des technologischen Fortschritts verändern werden. Einen imposanten Eindruck dazu gibt sicher die aktuelle Diskussion zum Einsatz künstlicher Intelligenz im Qualifizierungsumfeld (z. B. Baidoo-Anu & Owusu Ansah 2023, S. 57 ff.). Dass hier maßgebliche Veränderungen auch auf Weiterbildungspersonal zukommen, sofern innovative Technologien sinnvoll eingesetzt werden, ist sicher nicht mehr von der Hand zu weisen. Diese z. T. bereits stattfindenden Veränderungen im Kompetenzprofil von Weiterbildungspersonal müssen sich künftig auch in deren Qualifizierungsangeboten widerspiegeln. Dazu zählt mindestens ein tieferes Verständnis davon zu haben, wie mithilfe von künstlicher Intelligenz die Entwicklung von Lernangeboten sowie die Unterstützung von Lernprozessen für die Lernenden und Lehrenden im praktischen Einsatz optimiert werden können. Auch hier ist vor allem die Weiterbildung als schnell und flexibel agierender Bereich gefragt, um das Weiterbildungspersonal selbst fit für die Zukunft zu halten.

Literaturverzeichnis

- Baidoo-Anu, D. & Owusu Ansah, L. (2023). Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. DOI: 10.2139/ssrn.4337484.
- Beal, D. J., Cohen, R. R., Burke, M. J. & McLendon, C. L. (2003). Cohesion and performance in groups: a meta-analytic clarification of construct relations. *Journal of applied psychology*, 88(6), 989. DOI: 10.1037/0021-9010.88.6.989.
- Brown, T. (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), 84–92.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (o. J.). *Wissenschaftliche Weiterbildung*. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/weiterbildung/wissenschaftliche-weiterbildung/wissenschaftliche-weiterbildung_node.html (Zugriff am 15.05.2024).
- Di Battista, A., Grayling, S. & Hasselaar, E. (2023). *Future of jobs report 2023*. Geneva. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf.

- European Commission, Directorate-General for Education and Culture. (2002). *Education and training in Europe. Diverse systems, shared goals for 2010: Work programme on the objectives of the education and training systems*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Faulstich, P. (2006). *Öffentliche Wissenschaft: neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: transcript. DOI: 10.1515/9783839404553.
- Faulstich, P. (2010). *Wissenschaftliche Weiterbildung*. Weinheim: Beltz Juventa. DOI: 10.3262/EEO16100092.
- Fraunhofer-Personenzertifizierungsstelle. (2022). *Zertifizierungshandbuch und Prüfungsordnung: Personenzertifizierungen im Bereich Certified Scientific Trainer*. Verfügbar unter https://www.personenzertifizierung.fraunhofer.de/content/dam/zertifizierung/de/documents/Zertifizierungshandbuch_Certified%20Trainer.pdf (Zugriff am: 15.05.2024).
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz GWK. (2019). *Pakt für Forschung und Innovation IV in den Jahren 2021–2030*. Verfügbar unter <https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/PFI-IV-2021-2030.pdf> (Zugriff am: 15.05.2024).
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (2018). Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 221–233. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-531-19979-5_11.
- Grollmann, P. & Ulmer, P. (2020). Betriebliches Bildungspersonal – Aufgaben und Qualifikation. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*, 533–545. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-19312-6_41
- Gruber, E. & Wiesner, G. (2012). *Verschlungene Pfade der Professionalisierung von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnerinnen*. Bielefeld: wbv. DOI: 10.3278/6004199w009.
- Harteis, C. & Prenzel, M. (1998). Welche Kompetenzen brauchen betriebliche Weiterbildner in Zukunft? Ergebnisse einer Delphi-Studie in einem Industrieunternehmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(4), 583–601. DOI: 10.25656/01:6831.
- Hertwig, M. (2020). Digitalisierung der Wissensgesellschaft. Paradoxien des technologischen Wandels im Zeitalter von Crowdsourcing und Industrie 4.0. In Y. Kouli, P. Pawlowsky & M. Hertwig (Hg.), *Wissensökonomie und Digitalisierung*, 129–156. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-22333-5_7.
- Käpplinger, B. & Lichte, N. (2012). Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung durch professionelles Weiterbildungspersonal. *WSI-Mitteilungen*, 65(5), 374–381. DOI: 10.5771/0342-300X-2012-5-374.
- Klingowsky, U. (2012). Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2), 143–151. DOI: 10.3278/HBV1202W143.
- Kondratjuk, M. (2020). Akteure der Hochschulweiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*, 553–567. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-17643-3_30.
- Kraft, S. (2018). Berufsfeld Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 1109–1128. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-531-19979-5_51.

- Kugelmeier, D. & Pippow, A. (2021). *Vorgehensmodell und Maßnahmenkatalog zur Entwicklung und Durchführung von beruflichen Weiterbildungen*. Verfügbar unter <https://publica.fraunhofer.de/handle/publica/301331> (Zugriff am: 15.05.2024). DOI: 10.24406/publica-fhg-301331.
- Kultusministerkonferenz. (2001). *Sachstands- und Problembereich zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. Bonn: Sekretariat der KMK.
- Lehmann, B. (2020). Ziele und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*, 79–98. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-17643-3_4.
- Lewrick, M., Link, P. & Leifer, L. (2020). *The design thinking toolbox: A guide to mastering the most popular and valuable innovation methods*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Maschwitz, A. & Broens, A. (2020). Management und Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*, 523–535. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-17643-3_27.
- Schiefner-Rohs, M. (2020). Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*, 405–419. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-17643-3_21.
- Seitter, W. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung: Multiple Verständnisse – hybride Positionierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67(2), 144–151. DOI: 10.3278/HBV1702 W144.
- Strauch, A., Lencer, S., Bosche, B., Gladkova, V., Schneider, M. & Trevino-Eberhard, D. (2019). *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell*. Verfügbar unter https://www.greta-die.de/_Resources/Persistent/5/a/b/9/5ab9313b28ed7c0dab0e62131201068929b0a3ed/Handreichung%20zum%20GRETA-Kompetenzmodell.pdf (Zugriff am: 15.05.2024).
- Interaction Design Foundation – IxDF. (2016, Mai 25). *What is Design Thinking?*. Verfügbar unter <https://www.interaction-design.org/literature/topics/design-thinking> (Zugriff am: 15.05.2024).
- Walber, M. & Meyer, K. (2019). Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, W., Rohs, M. (Hg.) *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*, 153–171. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-17674-7_8-1.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Wolter, A. & Schäfer, E. (2020). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur offenen Hochschule. In W. Jütte & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*, 13–40. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-17643-3_1.

III Wandel von Lernformen und Lernorten in der Aus- und Weiterbildung

Betriebliches Ausbildungspersonal im Spannungsverhältnis von Digitalisierung und Weiterbildung¹

MANUEL NICKLICH, SABINE PFEIFFER & MARCO BLANK

Abstract

Der vorliegende Beitrag zeigt vor dem Hintergrund laufender Digitalisierungsprozesse den aktuellen Weiterbildungsbedarf aus Sicht des betrieblichen Ausbildungspersonals, das bei dieser Frage nur selten miteinbezogen wird. In einem Mixed-Methods-Ansatz mit mehr als 1.000 befragten Ausbilder:innen und auszubildenden Fachkräften (überwiegend aus der Metall- und Elektrobranche) und 28 geführten qualitativen Interviews mit Ausbildungspersonal sowie Expert:innen für Ausbildung haben wir die Perspektive des Ausbildungspersonals auf unter anderem Digitalisierung und Weiterbildung beleuchtet. Digitalisierung ist sowohl Mittel wie Inhalt der Ausbildung und wird gleichzeitig als Treiber als auch als Hemmnis für Ausbildung verstanden, häufig moderiert vom Digitalisierungsgrad im Unternehmen – gerade in im Verhältnis stärker digitalisierten Unternehmen steht Weiterbildung eher im Fokus als in geringer digitalisierten. Das ist auch nötig, da neue Bedarfe an Qualifikation und Herausforderungen entstehen, die adressiert werden müssen. Diese haben sich in den letzten Jahren multipliziert und potenziert und werden gleichzeitig nur unzureichend bearbeitet. Wir zeigen mit unseren Daten außerdem, dass diese (qualifikatorischen) Leerstellen aus Sicht des Ausbildungspersonals selbst sowohl problematisch als auch widersprüchlich erlebt werden und teils völlig an den Bedarfen des Ausbildungspersonals vorbeigehen.

Against the backdrop of ongoing digitalisation processes, this article shows the current need for further training from the perspective of company training personnel, who are rarely included in this question. Using a mixed-methods approach with more than 1,000 surveyed trainers and skilled workers providing training (mainly from the metal and electrical industry) and 28 qualitative interviews with training personnel and training experts, we examined the perspective of training personnel on digitalisation and further training, among other things. Digitalisation is both a means and a content of training and is seen as both a driver and an obstacle to training, often moderated by the degree of digitalisation in the company - especially in more digitalised companies, the focus is more on further training than in less digitalised companies. This is also necessary as new qualification requirements and challenges arise that need to be addressed. These have multiplied and intensified in recent years and are being insufficiently ad-

1 Wir danken Romy Blinzler, Alice Kar und Lilian Zargartalebi für die Unterstützung bei der Datenaufbereitung.

dressed at the same time. Our data also shows that these (qualification) gaps are experienced as both problematic and contradictory from the perspective of the training staff themselves and in some cases completely ignore the needs of the training staff.

1 Einleitung

Das (betriebliche) Ausbildungspersonal in der beruflichen Ausbildung erfährt jüngst eine verstärkte Aufmerksamkeit seitens der Wissenschaft (Bahl & Schneider 2022; Nicklich et al. 2022; Schall 2023). In Zeiten des viel diskutierten Fachkräftemangels scheint es geboten, sich auch mit dem Personal wissenschaftlich auseinanderzusetzen, das maßgeblich für das Gelingen des deutschen Berufsbildungssystems verantwortlich zeichnet. Ein System, welches gerade in multitransformativen Zeiten als Stütze zur Bewältigung und Anpassung gesehen werden kann (Backes-Gellner & Lehner 2021; Thelen 2014). Beruflich Qualifizierte spielen bspw. bei der digitalen Transformation eine oft unterschätzte Rolle, z. B. bei der Bewältigung und Ermöglichung von Industrie 4.0 (Pfeiffer 2018) oder auch beim betrieblichen Einsatz von Künstlicher Intelligenz in der Instandhaltung oder People/Business Analytics (Herrmann & Pfeiffer 2022). Die Anforderungen in multitransformativen Zeiten gehen auch mit neuen Anforderungen und Herausforderungen für das betriebliche Ausbildungspersonal einher (Blank et al. 2022a; König 2023; Risius 2020; Schall 2023), die sich im Ausbildungspersonal noch einmal verstärken – Transformation findet für Ausbildungspersonal nicht nur spezifisch für Ausbildungsthemen statt, sondern auch in den Tätigkeiten, die neben den Ausbildungsaufgaben noch durchgeführt werden müssen. So sieht sich Ausbildungspersonal mit der Digitalisierung in gleich mehrfacher Weise auf unterschiedlichen Ebenen konfrontiert: Auf der einen Seite im eigenen Umgang und der eigenen Reflexion von digitalen Medien für die eigene, oft nicht ausbildungsspezifische Arbeit, auf der anderen Seite hinsichtlich Medienintegration, medienerzieherischer Kompetenz und mediendidaktischer Kompetenz für die Arbeit mit Auszubildenden (Härtel et al. 2018). Wie es dieser für das Berufsbildungssystem so zentralen Beschäftigtenengruppe vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen ergeht und wie sie darauf vorbereitet ist, ist jedoch selten Gegenstand wissenschaftlicher Studien.

Zwar gab es in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder empirische Analysen zum Ausbildungspersonal (besonders hervorzuheben Bahl et al. 2012), thematisch umfassende und aktuelle Studien aber sind selten. Grundlage unseres Beitrags sind Daten der von der IG Metall 2021 geförderten Studie „Ausbildungspersonal im Fokus“ (Blank et al. 2022b; Nicklich et al. 2022), die inhaltlich einen ganzheitlicheren Blick auf das Ausbildungspersonal richtet, als das in vielen thematisch fokussierten Studien bisher der Fall war. Damit können einzelne Aspekte, wie etwa Weiterqualifikation, nicht nur fokussiert, sondern auch in einen breiteren Zusammenhang gestellt und in Beziehung gesetzt werden zu Fragen wie z. B. Stand der Digitalisierung, erlebte Wertschät-

zung, Arbeitsbedingungen und organisationale Einbettung. Das Forschungsdesign² der empirischen Basis folgte einem Mixed-Methods-Ansatz und umfasst eine quantitative Onlineerhebung mit mehr als 1.000 Ausbilder:innen und ausbildenden Fachkräften überwiegend aus der Metall- und Elektrobranche sowie qualitative Interviews mit 28 Expert:innen, Ausbilder:innen und ausbildenden Fachkräften.

Auf dieser Datenbasis diskutiert der Beitrag die Situation des Ausbildungspersonals auf zwei regelmäßig als zentrale Fragen des Ausbildungspersonals formulierte Aspekte: Digitalisierung und Weiterbildung. Zum einen steht die Digitalisierung im Zentrum – sowohl als Mittel wie als Inhalt der Ausbildung und den damit verbundenen Herausforderungen. Zum anderen entstehen dadurch qualifikatorische Bedarfe, die auf eine schon zuvor identifizierte Leerstelle an qualifikatorischen Ressourcen treffen. Diese haben sich einerseits in den letzten Jahren potenziert und multipliziert (Nicklich et al. 2022), andererseits werden sie nur unzureichend adressiert (Bundesinstitut für Berufsbildung 2021; Meyer & Baumhauer 2018). Die Digitalisierung stellt für die Weiterbildung also Herausforderung wie Lösung, die Weiterbildung für die Digitalisierung Treiber und Hemmer dar. Unser Beitrag nimmt daher das sich über mehrere Ebenen manifestierende wie ambivalente Verhältnis von Weiterbildung und Digitalisierung in den Blick und stellt die Frage, wie das Ausbildungspersonal diese Situation erlebt und im Sinne einer Aufrechterhaltung des Ausbildungsbetriebs bewältigt.

Unsere Daten zeigen, dass die qualifikatorische Leerstelle aus Sicht des Ausbildungspersonals als problematisch und widersprüchlich erlebt wird. Betrieblich bleiben etwa die Qualifizierungsangebote hinter dem aus Sicht des Ausbildungspersonals gesteigerten Weiterbildungsbedarf zurück. Auf diesen kann aus Sicht der Befragten allein mit Lernen am Arbeitsplatz nicht ausreichend reagiert werden, zudem beschränken sich ausbildungsspezifische Fort- und Weiterbildung weitgehend auf den inhaltlich-fachlichen statt des didaktischen oder pädagogischen Bereiches. Auch dies – so das zeigen unsere Daten – geht an den vom Ausbildungspersonal formulierten Bedarfen völlig vorbei. Zudem fehlt es in den Unternehmen der Befragten überwiegend an Regelungen zur regelmäßigen Weiterbildung des Ausbildungspersonals, zur Kostenübernahme oder Freistellung. Unsere Daten zeigen für diese Befunde zudem auffällige Zusammenhänge mit dem betrieblichen Digitalisierungsgrad und unabhängig davon eine zu geringe systematische Beteiligung des Ausbildungspersonals an betrieblichen Modernisierungsprozessen.

Insgesamt spannt der Beitrag damit den empirisch fundierten Bogen zwischen den erlebten Herausforderungen an das Ausbildungspersonal, den betrieblichen Wei-

2 Die quantitative Erhebung besteht aus einer 2021 während der Corona-Pandemie durchgeführten Onlineerhebung mit dem Tool SoSci-Survey. Die Teilnehmenden wurden über die IG Metall kontaktiert und verfügen in fast allen Fällen über einen Betriebsrat im Unternehmen. Um zu überprüfen, ob die quantitative Erhebung annähernd repräsentativ interpretiert werden kann, ohne die genaue Grundgesamtheit zu kennen, wurden die Daten mit den Erwerbstätigenbefragungen von BIBB/BAuA 2012 und 2018 validiert.

Die qualitativen Interviews folgten auf die quantitative Erhebung und adressierten unter anderem auch offene Fragen aus der quantitativen Erhebung und ermöglichten zudem einen anderen Blick auf die quantitativen Daten. Kontaktiert wurden die Befragten sowohl über das Netzwerk der IG Metall als auch über das eigene Netzwerk und Recherchen. Für die qualitativen Interviews wurden zudem gezielt Expert:innen befragt, die unsere eigenen Leerstellen abdecken können. Das betrifft vor allem Kleinbetriebe und das Handwerk im M&E-Sektor

Eine ausführliche Darstellung zu den Methoden ist im Methoden- und Feldbericht (Blank et al. 2022b) zu finden.

terbildungsstrategien und dem Digitalisierungsgrad der Unternehmen in transformativen Zeiten. Die Kapitel 2 und 3 öffnen zunächst den Blick mit zentralen Befunden des Forschungsstands zu Weiterbildung und Digitalisierung in Bezug auf das betriebliche Ausbildungspersonal. Kapitel 4 widmet sich zentralen Ergebnissen zum Thema auf Basis der eigenen Empirie, Kapitel 5 resümiert die Befunde vor dem Hintergrund des Forschungsstands und den aktuellen Herausforderungen an das Ausbildungspersonal.

2 Ausbildungspersonal und Weiterbildung

Konsequenzen der doppelten Transformation für die berufliche Aus- und Weiterbildung werden zunehmend von der deutschen und europäischen Politik thematisiert³. Auch die wissenschaftliche Debatte fordert eine zunehmende Professionalisierung des Ausbildungspersonals, um die Ausbildungsqualität auch unter veränderten Bedingungen zu garantieren (Brünner 2012; Meyer 2008; König 2023). Zu betrieblichem Ausbildungspersonal existieren jedoch deutlich weniger Studien als zu schulischem (Bahl & Grollmann 2011; Ulmer et al. 2012a). Diese seien allerdings notwendig, um die Bedarfe und Anpassungsmöglichkeiten abschätzen zu können. Erst jüngst entstehen mehr Studien, die sich auf die Professionalisierung des Ausbildungspersonals beziehen (Bahl & Schneider 2022; Nicklich et al. 2022; Schall 2023, Ulmer et al. 2012a). Insbesondere vor dem Hintergrund technologischer, wirtschaftlicher und bildungspolitischer Veränderungen (Schall 2023) sowie des erweiterten Aufgabenverständnisses und der diskutierten „Rollenerweiterung zum Lernberater und Lernbegleiter“ (Ulmer et al. 2012a: 9) wird die Frage der (Weiter-)Qualifizierung des Ausbildungspersonals zu einer zentralen des Berufsbildungssystems. Es besteht außerdem die Gefahr, dass die Verfügbarkeit von Weiterbildungsangeboten abnimmt, was die ohnehin bisher wenig bedarfsorientierten Weiterbildungsmöglichkeiten weiter einschränkt (Samray et al. 2022).

Als Grundvoraussetzung für die Sicherung der Ausbildungsqualität gilt ein erfolgreicher Lehrprozess, der die Notwendigkeit der Professionalisierung von Lehrtätigkeiten mit sich bringt und ein hohes und gleichzeitig voraussetzungsvolles Maß der Integration von fachlichem und pädagogischem Wissen erfordert (Bahl & Grollmann 2011). Während die Bedeutung eines qualifizierten Ausbildungspersonals unbestritten ist, ist der Weg dorthin weit weniger klar. Betont wird die Notwendigkeit der Unterstützung des Ausbildungspersonals (Bahl & Grollmann 2011), gleichzeitig werden die Grenzen der geltenden formalen Standards der Wissensvermittlung (z. B. AEVO) hervorgehoben (Brünner 2012 & Bundesinstitut für Berufsbildung 2021) und die fehlende Orientierung an der Berufspraxis verwiesen (Bahl & Brünner 2018; Schall 2023). Zudem zeigt sich, dass Weiterbildungsangebote und -strategien für das Ausbildungspersonal auch von außerbetrieblichen Strukturen beeinflusst werden (Stellenwert von

3 <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/eurotrainer-making-lifelong-learning-possible-study-situation-and-qualifications> (zuletzt abgerufen: 09. August 2023).

Ausbildung generell, Fachkräfteangebot, Konjunkturlage und Kostendruck; Bahl & Grollmann 2011).

Erfolgreich qualifiziertes Ausbildungspersonal ist in der Lage, im Ausbildungsgeschehen mit unsicheren und unvorhersehbaren Konstellationen souverän umzugehen und pädagogische Funktionsfelder zu bearbeiten (Brünner 2012). Zentral zeigen sich dabei die Dimensionen des Wissens (im Sinne fachlicher Kenntnisse), des Könnens (im Sinne der methodischen Kenntnisse) und des Reflektierens (Entwicklung einer gewissen Distanz zum Lehr-Lernprozess, um diesen zu bewerten). Gerade die Reflexionsebene spielt jedoch in der Regel in der Weiterbildung des Ausbildungspersonals – insbesondere der AEVO – keine große Rolle, Abfrage und Reproduktion von Faktenwissen sind vorherrschend (Brünner 2012: 252). Damit zeigen sich die Grenzen einer lediglich auf formale Wissensvermittlung abzielenden Qualifizierung: Es sei „unbestritten“, das vielfältige Entwicklungs- und Lernprozesse für die individuelle Professionalisierung benötigt würden und Lehrgangsangebote „nur ein Element des vielschichtigen Entwicklungsprozesses beruflicher Professionalität darstellen“ (Brünner 2012, S. 240–241).

Damit rückt neben formaler Wissensvermittlung auch die Arbeitserfahrung in den Fokus der Qualifizierung. Diese könnte gerade beim nicht hauptamtlichen Ausbildungspersonal als besonders relevante Ressource gesehen werden, demgegenüber zeigt sich aber die fehlende Hauptamtlichkeit aus unterschiedlichen Gründen als Hürde zur Professionalisierung (Bahl & Grollmann 2011). Je weniger Ressourcen für die Vorbereitung des Ausbildungspersonals erbracht werden, desto höher ist für dieses die Anforderung an eine kompensatorische Leistung (Diettrich & Harm 2018) – was negative Auswirkungen auf die Qualität der Ausbildung hat (Nicklich et al. 2022).

Obwohl pädagogische und soziale Kompetenzen vom Ausbildungspersonal selbst als steigender Bedarf formuliert werden (Nicklich et al. 2022), besteht „auf betrieblicher Ebene noch zu wenig Bewusstsein für [deren] sich wandelnde Rolle in einer wissensbasierten Gesellschaft. So sind die rein fachlichen Qualifikationen im Allgemeinen gut ausgebildet, es mangelt jedoch häufig an pädagogischen und sozialen Kompetenzen und schließlich auch an organisatorischen und Managementkompetenzen“ (Bahl & Grollmann 2011, S. 16).

3 Rolle der Digitalisierung

Eine als zentral identifizierte Veränderung – die mit der genannten wissensbasierten Gesellschaft verbunden ist – stellt die Digitalisierung dar (Blank et al. 2022a). Diese bringt besonders hohe institutionelle Anpassungsanforderungen mit sich (Hähn & Rattermann-Busse 2020). Dabei spielt sie in der Berufsbildung im Allgemeinen und für das Ausbildungspersonal keine eindimensionale Rolle, sondern wird auf unterschiedlichen Ebenen wirksam. Eine für das Ausbildungspersonal relevante Unterscheidung ist die nach dem Einsatzzweck in der beruflichen Bildung, die zwischen Arbeitsinstrumenten, Universalmedien und Lerninstrumenten mit Blick auf die Digitalisierung dif-

ferenziert (Euler & Severing 2019). Dementsprechend muss dies also als Querschnittsaufgabe betrachtet und mit Blick auf unterschiedliche Ebenen und Dimensionen berücksichtigt werden (Hähn & Ratermann-Busse 2020).

Allerdings wird festgehalten, dass „besonders Potenziale digitaler Medien zur Individualisierung und Flexibilisierung von Lernprozessen (...) in diesem Kontext kaum berücksichtigt“ werden (Schall 2023, S. 2). Dabei ist die Hoffnung, dass die Digitalisierung mit Weiterbildung des Ausbildungspersonals bewältigt bzw. die Digitalisierung zur Qualifizierung des Ausbildungspersonals und damit zur Qualität der beruflichen Ausbildung beitragen kann (Härtel et al. 2018; Schall 2023). Potenziale werden insbesondere für das orts- und zeitunabhängige Lernen gesehen (Schall 2023) und es wird hervorgehoben, dass auch die Corona-Pandemie zu Bedarf an Weiterbildung des Ausbildungspersonals in Bezug auf Digitalisierung beigetragen hat (Risius & Seyda 2022). Unterschieden wird bei den wissenschaftlichen Problemstellungen hinsichtlich dieser Frage zwischen einer didaktisch-methodischen Perspektive, die die Frage nach Einsatzfeldern und -möglichkeiten digitaler Medien in der Berufsbildungspraxis stellt, der persönlichen Haltung von Lehrkräften und vom Ausbildungspersonal sowie den Kompetenzen des pädagogischen Personals und dem damit verbundenen Weiterbildungsbedarf, -angebot und -nachfrage. Aber auch der institutionellen Verankerung von digitalen Lernanwendungen und Medientechnik wird eine wichtige Frage beim Verhältnis von Digitalisierung und Qualifizierung des Ausbildungspersonals zugesprochen (Hähn & Ratermann-Busse 2020).

Gerade die Medienkompetenz beim Ausbildungspersonal als zentrale Herausforderung wird immer wieder hervorgehoben (Nöthen 2019). Dabei wird eine differenzierte Betrachtung unternommen und bei der medienpädagogischen Kompetenz zwischen Mediendidaktik, Medienerziehung und der Medienintegration unterschieden (Härtel et al. 2018). Ein wichtiger Aspekt, den man hier beispielhaft herausgreifen kann, ist die Datensicherheit und weitere rechtliche Fragen im Umgang mit digitalen Instrumenten im Kontext der Berufsbildung (Härtel et al. 2018).

Es wird durchaus auf die Defizite im Hinblick auf systematischen Einbezug der Fragen von Digitalisierung in die Curricula hingewiesen. Die Lösungen seien oftmals pragmatisch auf betrieblicher Ebene und hätten keinen systematischen Charakter (Schall 2023). Als Konsequenz bleiben die in den Hoffnungen formulierten Potenziale unausgeschöpft. Dementsprechend spiele der „Einsatz digitaler Lernmedien (...) in der gelebten Praxis eine geringere Rolle als im wissenschaftliche[n] Fachdiskurs“ (Schall 2023, S. 32) und es gebe eine „eingeschränkte[] und wenig differenzierte[] Nutzung digitaler Medien in der Ausbildung und im Unterricht. Somit wird das breite Repertoire an digitalen Lernanwendungen derzeit noch nicht ausgeschöpft“ (Hähn & Ratermann-Busse 2020, S. 137). Auch das digitale Berichtsheft und die damit verbundenen neuen Möglichkeiten von Austausch und Kommunikation setzt sich nur langsam und wenig flächendeckend durch (Jörke et al. 2020).

Eine allgemein festgestellte Heterogenität mit Blick auf das Ausbildungspersonal (Ulmer et al. 2012b) drückt sich jedoch auch im Verhältnis von Digitalisierung und Weiterbildung des Ausbildungspersonals aus. So zeigen sich Unterschiede zwischen

den Berufsfeldern und gerade in technikaffinen Bereichen kommt es eher zu einem Einsatz digitaler Unterstützung, da vorhandene Kompetenzen Haltungen und Einsatz begünstigen (Hähn & Ratermann-Busse 2020; Rohs et al. 2020, S. 368). Dies macht die Bedeutung des organisationalen beziehungsweise betrieblichen Umfeldes deutlich. Dabei zeigt ein hoher Digitalisierungsgrad in den Unternehmen einen positiven Zusammenhang zu Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals in dieser Hinsicht (Baum & Luckowski 2022, Baum et al. 2022). Dennoch finden sich auch eine Reihe von institutionellen Hemmnissen wie der Infrastruktur in den Betrieben und Schulen, die die Verbindung von Weiterbildung und Digitalisierung beeinflussen (Hähn & Ratermann-Busse 2020). Man wird in diesem Zusammenhang also den Anforderungen der sich transformierenden Arbeitswelt nur bedingt gerecht.

Doch auch in diesem Falle wird davon ausgegangen, dass Digitalisierung erstrebenswert und grundsätzlich notwendig ist. In diesem Zusammenhang werden auch Herausforderungen für die Aus- und Weiterbildung durch die Digitalisierung genannt, mit denen umgegangen werden muss (Rohs et al. 2020, S. 366). Dazu zählen unter anderem die Unübersichtlichkeit des Angebots und das Infragestellen der klassischen Strukturen des Lernens durch die Digitalisierung.

Es wird deutlich, dass mehrere Ebenen und Dimensionen zusammenspielen, die das Verhältnis von Digitalisierung und Weiterbildung beim Ausbildungspersonal beschreiben. Was in unterschiedlichen Reviews (Hähn & Ratermann-Busse 2020; Schall 2023) diskutiert wird, muss nun auch empirisch ins Verhältnis gesetzt werden. Mit unserer Studie wurde daher der Versuch unternommen, genau diese Aspekte zusammenzubringen, um damit einen speziellen Blick auf das Verhältnis von Digitalisierung und Weiterbildung des Ausbildungspersonals zu werfen.

4 Digitalisierung und Weiterbildung – zentrale Befunde der APIF-Studie

Die Studie „Ausbildungspersonal im Fokus“ folgt einem Mixed-Methods-Ansatz (Creswell 2003; Creswell & Clark 2007) und kombiniert Daten einer 2021 durchgeführten quantitativen Online-Erhebung von rd. 220 Variablen mit 1.004 Befragten im Bereich Metall- und Elektroindustrie mit 28 qualitativen Interviews mit Expert:innen für Ausbildung und Personalwesen sowie von Kammern, Bildungsanbietern und Sozialpartnern (zu Methode und Datenerhebung vgl. Blank et al. 2022b). Im Mittelpunkt standen Fragen zur Anerkennung und den Arbeitsbedingungen des Ausbildungspersonals, zu Qualifikation, Professionalisierung und Rolle im Kontext des organisationalen und technischen Wandels. Hier konzentrieren wir uns auf den Themenbereich Qualifizierung und Professionalisierung – Wege, Formen und Inhalte von Qualifizierungs- und Professionalisierungsprozessen des Ausbildungspersonals stellt einen zentralen thematischen Block der quantitativen Erhebung. Als Querschnittsthema spielt die Digitalisierung ebenfalls eine zentrale Rolle.

Das Ausbildungspersonal ist von zahlreichen Veränderungen betroffen. Wie einleitend erläutert, stellen sich im Zuge des gesellschaftlichen und digitalen Wandels neue Qualifikationsanforderungen an das Ausbildungspersonal. Derzeit stellt die AEVO die dominante Form der Qualifizierung des Ausbildungspersonals dar (Brünner 2012) und im europäischen Vergleich eine Ausnahme (Bahl & Grollmann 2011). In unserer Befragung bewerten mehr als 60 Prozent des Ausbildungspersonals die AEVO hinsichtlich der unterschiedlichen Anforderungsbereiche als positiv, allerdings fühlt sich umgekehrt auch rund ein Drittel des Ausbildungspersonals durch die AEVO nicht ausreichend auf ihre Anforderungen vorbereitet. Nicht durchgängig aber wird dies als Aufgabe der AEVO gesehen, die Zertifizierung spielt eine mindestens ebenso wichtige Rolle, wie ein typisches Zitat einer auszubildenden Person beschreibt:

„Also ich finde es ... klar, man lernt da einfach Sachen, auch fachliche Sachen und praktische Sachen, die man jetzt so vielleicht selber nicht weiß. Und ich finde, es bringt einen einfach auch weiter. Man hat dann diesen Ausbildungsschein und darauf kann man weiterhin aufbauen, also das sage ich für mich selber“ – AFK (APIF05).

Da die notwendigen und sich wandelnden Qualifikationen nur bedingt durch die AEVO angeeignet werden können, braucht es andere Wege des Lernens und spezifische Weiterbildungsangebote für das Ausbildungspersonal. So haben von den Befragten 57 Prozent in den letzten zwei Jahren an Weiterbildungen teilgenommen, die sich spezifisch mit ihrer Ausbildungstätigkeit befassten, 25 Prozent der Befragten haben Weiterbildungen zum Thema Digitalisierung absolviert. Insgesamt zieht mit 74 Prozent die überwiegende Mehrheit der Befragten eine Qualifizierung durch Weiterbildung dem reinen Wissenserwerb durch und bei der Arbeit vor. Auffällig ist hier der Zusammenhang mit dem Digitalisierungsgrad⁴ des Unternehmens: In Unternehmen mit hohem Digitalisierungsgrad haben 69 Prozent des Ausbildungspersonals an Weiterbildung teilgenommen, in Unternehmen mit niedrigem Digitalisierungsgrad sind es lediglich 48 Prozent (Abb. 1).

Dabei wird die Digitalisierung durchgängig als eine zentrale Herausforderung betrachtet, so eine exemplarische Aussage:

„Die Digitalisierung schlägt sich logischerweise auch in Ausbildungsberufen und in der Ausbildung junger Leute nieder. Das heißt, Betriebe müssen in irgendeiner Form den Spagat schaffen, sich selbst zu digitalisieren, aber auch das ihren Azubis angedeihen zu lassen. Die Digitalisierung in der Ausbildung umzusetzen, das ist ein Punkt“ – Kammer (APIF14).

4 Der Index wird gebildet aus der Abfrage zur Nutzung unterschiedlicher Technologien im Unternehmen. Dabei ist zu beachten, dass es sich hier um eine teils eingeschränkte Perspektive des Ausbildungspersonals handelt und nicht um einen tatsächlichen Stand der Digitalisierung der Betriebe. Für detailliertere Informationen vgl. Baum et al. 2022; Blank et al. 2022b; Nicklich et al. 2022.

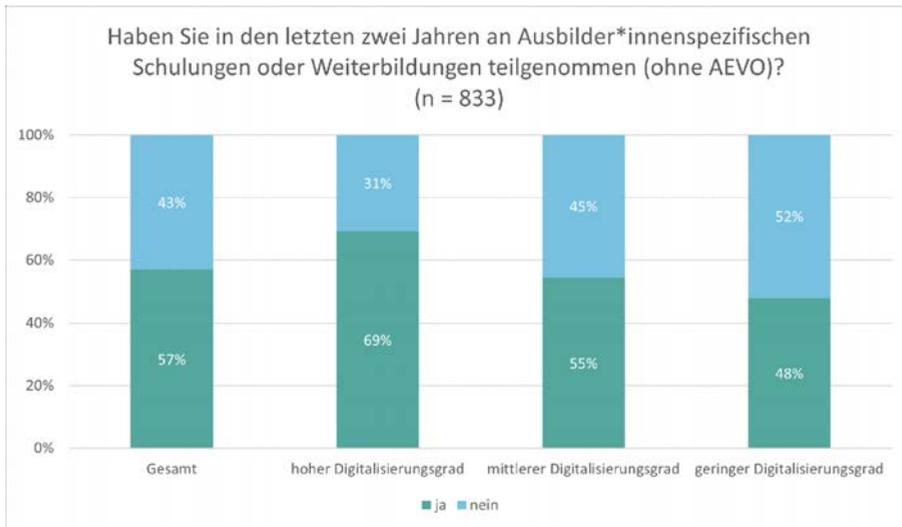


Abbildung 1: Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen (Quelle: eigene Darstellung)

Die Digitalisierung zeigt sich beim Ausbildungspersonal vor allem mit Blick auf die Inhalte, nicht auf die Ersetzung der eigenen Tätigkeit: 82 Prozent der Befragten gehen (eher) nicht davon aus, dass ihre Rolle durch die Digitalisierung weniger wichtig werden wird. Sie sehen Ausbildungstätigkeit also als prinzipiell zukunftsfruchtig. Auch hier aber spielt der Digitalisierungsgrad des Unternehmens eine Rolle: In stärker digitalisierten Unternehmen stimmen 25 Prozent der Aussage einer abnehmenden Bedeutung der eigenen Ausbildungstätigkeit durch technische Veränderungen (eher) zu, in gering digitalisierten Unternehmen sind dies nur 9 Prozent (Abbildung 2).

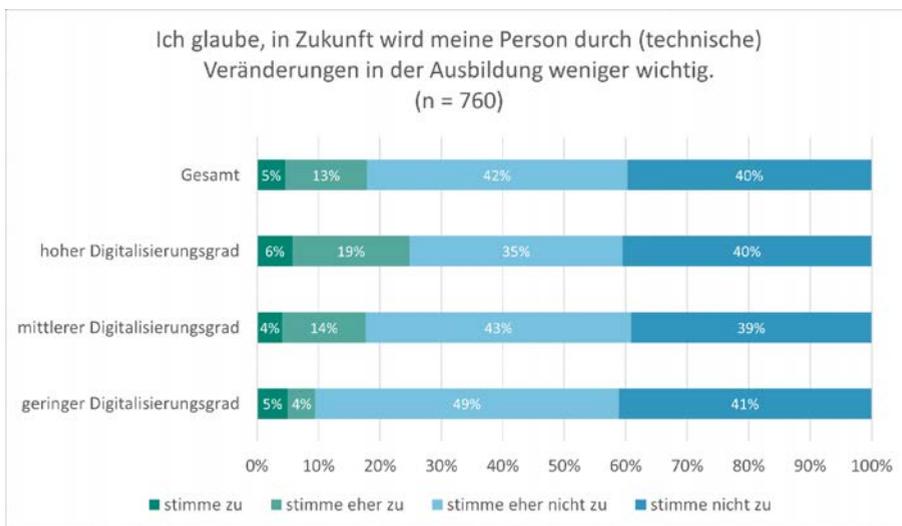


Abbildung 2: Einschätzung der Bedeutung der eigenen Person (eigene Erstellung)

Wie stark die Digitalisierung in der Ausbildung schon angekommen ist, ist dabei oft keine rein technische, sondern eine ökonomische Frage, wie etwas dieser Betriebsrat beschreibt:

„Ich glaube, es gäbe viele kreative Möglichkeiten, wie man noch mal die Ausbildung besser digitalisieren könnte, aber da fehlt es öfters immer an Kapa, also zeitlichem Kapa oder finanziellem. Ich sage jetzt mal, es gibt auch viele Tools, die gab es auch schon vor 20 Jahren. [...] Also ich bin davon überzeugt, dass da mehr gehen würde, wenn man mehr Zeit und Geld investiert, und es müsste nicht unbedingt schlechtere ... Also ich würde sogar denken, es könnte sogar bessere Qualität dabei rauskommen“ – Betriebsrat (APIF07).

Die Zahlen aus Abbildung 2 legen zumindest nahe, dass dort, wo in den letzten Jahren mehr Wandel stattgefunden hat, insgesamt mehr Unsicherheit im Hinblick auf Rolle und Bedeutung des Ausbildungspersonals herrscht. Die ökonomische Komponente, die sich im Betriebsratszitat zu den digitalen Tools zeigt, zeigt sich auch bei der Weiterbildung des Ausbildungspersonals. Auch wo Bedarf nach Weiterbildung evident ist, muss die Teilnahme grundsätzlich mit finanziellen und zeitlichen Aspekten abgewogen werden – ein Spannungsfeld, das in vielen Interviews eine Rolle spielt.

Zusätzlich stellt sich nicht nur die Frage, *ob* eine Weiterbildung gemacht wird, sondern auch *welche*. Deutlich wird das vor allem an tatsächlich umgesetzten Weiterbildungsmaßnahmen: Zwar hat mehr als die Hälfte der Befragten in den letzten zwei Jahren mindestens eine ausbildungsspezifische Fort- und Weiterbildung besucht. Diese aber bewegen sich ganz überwiegend im inhaltlich-fachlichen statt bspw. im didaktischen oder pädagogischen Bereich. Das – auch das zeigen unsere Daten – geht an den vom Ausbildungspersonal formulierten Bedarfen völlig vorbei: Obwohl mit 86 Prozent der Aussage zustimmen, dass insbesondere die pädagogischen Anforderungen in den letzten Jahren zugenommen haben, haben nur 27 Prozent Weiterbildungen mit pädagogischem Fokus belegt. Es zeigt sich hier also eine deutliche Diskrepanz zwischen Weiterbildungsbedarf und -geschehen. Der allgemeine und weitgehend konsensuell geführte Diskurs zur üblicherweise als unstrittig gesehenen Bedeutung an Weiterbildung stellt sich anders dar auf der Ebene konkreter Bedarfe und tatsächlich absolvierten Ausbildungen. Neben der Frage nach Digitalisierung als Inhalt der Weiterbildung für Ausbildungspersonal stellt sich auch die nach Digitalisierung als Vehikel der Wissensvermittlung. Hier findet sich eher Skepsis, was zunächst als Lösung erscheint, kann sich auch negativ auf die Qualität des Ausbildungsprozesses auswirken, wie sich exemplarisch an dieser Aussage einer Betriebsratsperson zeigt:

„Es gibt ein paar eventuelle Problemfelder. Ich nehme mal den Begriff digitale Demenz in den Mund, sprich, wenn ich mir Wissen aneignen will und das auch in einer digitalen Form mache, ich glaube, jeder von uns kennt das, keine Ahnung, wie heißt der achtspurige Kreisverkehr in Paris, ah, das google ich schnell, kann es dir sagen – morgen weiß ich es nicht mehr. Das heißt, wie kann ich mir auch digital Wissen langfristig aneignen, das ist so ein Punkt, und vor allem, wie gestalte ich Ausbildung aus didaktischer Sicht. (...) Aber Digitalisierung ist nichts Negatives, ist aus meiner Sicht was Positives, bietet auch viele Chancen und die müssen wir auch in der Ausbildung nutzen“ – Betriebsrat (APIF08).

Dabei geht es nicht um eine Ablehnung der Digitalisierung per se. Unsere Daten bestätigen vielmehr auch die schon in vorhergehenden Untersuchungen herausgestellte, positive Selbsteinschätzung – d. h. den eigenen Beitrag des Ausbildungspersonals und des eigenen Unternehmens im Prozess des Wandels – in Bezug auf die Digitalisierung (Härtel et al. 2018). Härtel et al. 2018 reflektieren dies kritisch und stellen die Umsetzung in der realen Ausbildungspraxis in Zweifel. Während in dieser Studie jedoch die Einbindung und ein Überblick auf organisationaler Ebene gegeben ist, stellt sich dies bei unserer Untersuchung anders dar. Wiederum eine befragte Person aus der Interessenvertretung scheint damit einen entscheidenden Punkt zu treffen:

„Man muss sie [= das Ausbildungspersonal] einfach mitnehmen meiner Meinung nach, also man darf ihnen jetzt nicht einfach sagen, hey, deine Tätigkeit hat sich jetzt geändert, du bist nicht mehr der Lehrer, du bist jetzt der Coach und Unterstützer, sondern man muss denen das auch beibringen“ – Betriebsrat (APIF08).

Blickt man jedoch auf unsere Daten, sieht man, dass nur knapp über 30 Prozent des Ausbildungspersonals in Entscheidungsprozesse zur digitalen Entwicklung im Unternehmen einbezogen werden – erstaunlicherweise ist der Wert bei hohem Digitalisierungsgrad des Unternehmens mit etwas über 40 Prozent weniger höher, als man erwarten würde (Abbildung 3). Dieser geringe Einbezug des Ausbildungspersonals in Entscheidungsprozesse des Unternehmens zur digitalen Entwicklung erscheint uns besonders problematisch, wäre dies doch notwendig, um in der Ausbildung frühzeitig und möglichst passgenau auf die sich neu stellenden Bedarfe zu reagieren und die festgestellte Diskrepanz zwischen Bedarf und Qualifizierungsantworten zu schließen.

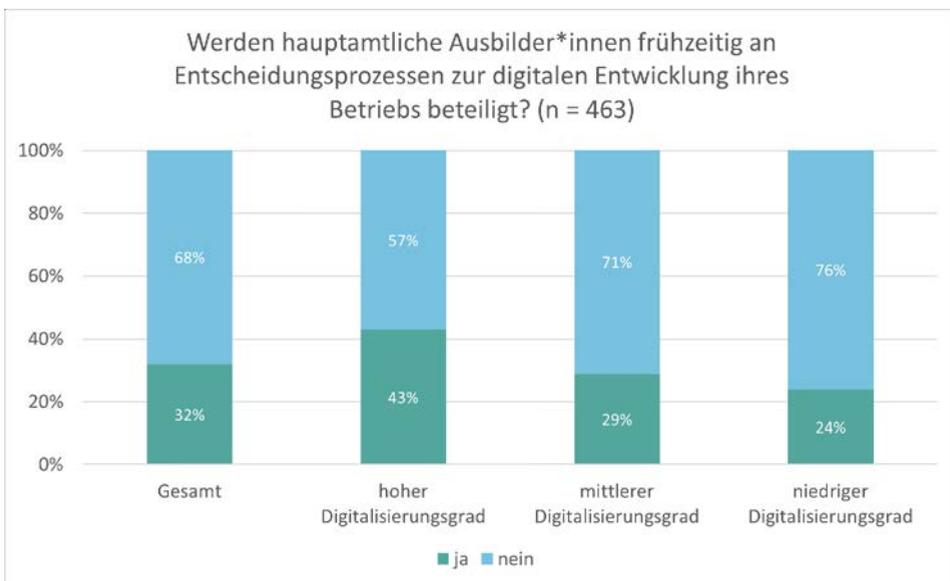


Abbildung 3: Einbezug in Entscheidungen zur Digitalisierung (Quelle: eigene Erstellung)

5 Diskussion

Unbestritten sind wir derzeit mit Veränderungen der Arbeitswelt konfrontiert, die auch die Berufsausbildung und damit das Ausbildungspersonal betreffen und mit Auswirkungen auf Weiterbildungsbedarf und -bereitschaft einhergehen. Die Problembehandlung in Bezug auf diese Herausforderung erfolgt in der Regel dahingehend, dass der „Weiterbildungsbedarf tendenziell aus Sicht von Dritten (wie z. B. Führungskräften, Kammern) formuliert [wird], seltener vom Ausbildungspersonal selbst“ (Schall 2023, S. 33). Umso wichtiger war es, mit unserer Studie diese Perspektive zu eröffnen und die Sichtweisen des Ausbildungspersonals und damit einer zentralen Säule der Berufsbildung einzubeziehen. Diese Perspektive hat der vorliegende Beitrag mit einem speziellen Fokus auf Weiterbildung und Digitalisierung unternommen.

Dabei stimmen unsere Ergebnisse mit der Diagnose überein, dass die „Herausforderungen der Digitalisierung sich nicht allein durch Aus- und Weiterbildung betrieblichen Ausbildungspersonals bewältigen [lassen]. Hierfür sind institutionen- und bildungsbereichsübergreifende Anstrengungen erforderlich, die andere Bildungsorte systematisch einbeziehen“ (Härtel et al. 2018, S. 68). Unsere Daten zeigen, dass die Digitalisierung für die Weiterbildung Herausforderung wie Lösung, die Weiterbildung für die Digitalisierung Treiber wie Hemmer darstellt. Denn einerseits muss sich dem Thema angenommen werden und Inhalte wie Formen der Wissensvermittlung verändert werden, um dem Wandel gerecht zu werden. Das ist nicht immer einfach, wird dennoch im betrieblichen Alltag angegangen und oft wird die Digitalisierung auch als technische Lösung sich auftuender Probleme gesehen (am prominentesten ist dabei sicherlich die Pandemie und das Lehren auf Distanz zu nennen). Die Teilnahme des Ausbildungspersonals an Weiterbildungsangeboten kann die Digitalisierung fördern, indem neue Inhalte aufgegriffen und vermittelt werden. Doch Weiterbildung kann sich auch als Hemmer von Digitalisierung darstellen, wenn ein zu einseitiger Fokus gesetzt und dadurch der Ausbildungsprozess selbst aus den Augen verloren wird und durch die Digitalisierung und andere transformative Prozesse verstärkte und neue pädagogische Bedarfe nicht adressiert werden. Oder anders: Eine zu große Fixierung auf technisch-fachliche Weiterbildung kann der Entwicklung der Digitalisierung sogar im Weg stehen, wenn andere für die Entwicklung bedeutende (soziale) Themen davon überlagert werden. Dementsprechend kann das Wechselverhältnis von Digitalisierung und Weiterbildung, in dessen Spannungsverhältnis sich das Ausbildungspersonal bewegt, auch nicht auf qualifikatorische Ressourcen, die letztlich einfach über Kurse vermittelt werden, reduziert werden. Es braucht auch die finanziellen und zeitlichen Freiräume und sozialen Ressourcen im Spannungsverhältnis von Digitalisierung und Weiterbildung. Dazu gehören nicht zuletzt auch Mitbestimmungsstrukturen (vgl. auch Härtel et al. 2018) und der Einbezug in strategische, die Ausbildung betreffende Entscheidungen des Ausbildungspersonals selbst, um die Digitalisierung nicht zum Selbstzweck werden zu lassen und die berufliche Bildung zu stärken. Beides würde auch die Tätigkeit des Ausbildungspersonals stärken und dem Eindruck entgegenwirken, dass es sich „bei den Qualifizierungen zumindest vereinzelt eher um eine Berechtigung als eine Befähigung handelt“ (Brünner 2012, S. 252).

Literatur

- Backes-Gellner, U. & Lehnert, P. (2021). The Contribution of Vocational Education and Training to Innovation and Growth. *Oxford Research Encyclopedia of Economics and Finance*. Verfügbar unter <https://oxfordre.com/economics/display/10.1093/acrefore/9780190625979.001.0001/acrefore-9780190625979-e-653?rskey=Zlk1tu&result=1> (Zugriff am 27.09.2024).
- Bahl, A. & Brünner, K. (2018). Das betriebliche Ausbildungspersonal – Eine vernachlässigte Gruppe in der Berufsbildungsforschung. In F. Rauner & P. Grollmann (Hg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*, 362–368 (3. Aufl.). Bielefeld: wbv Publikation.
- Bahl, A. & Grollmann, P. (2011) (Hg.). *Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa – Was kann Deutschland lernen? Bericht zur beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bahl, A., Blötz, U., Brandes, D., Lachmann, B., Schwerin, C. & Witz, E.-M. (2012). *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP) Abschlussbericht*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bahl, A. & Schneider, V. (2022). Betriebliches Ausbildungspersonal in Zahlen. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 51(4): 8–10.
- Baum, M. & Lukowski, F. (2022). *Betriebliche Digitalisierung und die Weiterbildung des Ausbildungspersonals*. Bonn: Franz Steiner Verlag.
- Baum, M., Blank, M., Lukowski, F., & Pfeiffer, S. (2022). *Ausbildungspersonal und technischer Wandel*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Blank, M., Nicklich, M. & Pfeiffer, S. (2022a). Steigende Anforderungen und Weiterbildung aus Sicht des betrieblichen Ausbildungspersonals. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 51(4): 11–15.
- Blank M., Nicklich M., Pfeiffer S. (2022b). *Ausbildungspersonal im Fokus 2021. Methoden- und Feldbericht*. Verfügbar unter <https://www.laboratory.de/files/downloads/WP-05-2022-APIF-Methodenbericht.pdf> (Zugriff am: 27.09.2024). Nürnberg.
- Brünner, K. (2012). Der Beitrag der „Ausbildung der Ausbilder“ zur Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals – eine Evaluationsstudie der angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen in Hessen und Thüringen. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöller (Hg.), *Berufliches Bildungspersonal. Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*, 237–255. Bielefeld: wbv Publikation. Bundesinstitut für Berufsbildung. (2021). Kurzstudie zur Prüfung des Evaluierungsbedarfs der AEVO: Abschlussbericht. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_22355.pdf (Zugriff am 27.09.2024).
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Dietrich, A. & Harm, S. (2018). Berufspädagogische Begleitung und Qualitätsentwicklung. Tätigkeiten und Anforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 47(3): 14–18.

- Euler, D. & Severing, E. (2019). Berufsbildung für eine digitale Arbeitswelt. Bertelsmann Stiftung. DOI: <https://doi.org/10.11586/2019003>.
- Hähn, K. & Ratermann-Busse, M. (2020). Digitale Medien in der Berufsbildung. Eine Herausforderung für Lehrkräfte und Ausbildungspersonal? In A. Wilmers, C. Anda, C. Keller & M. Rittberger (Hg.) *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung*, 129–158. Münster; New York: Waxmann.
- Härtel, M., Brüggemann, M., Sander, M., Breiter, A., Howe, F. & Kupfer, F. (2018). Digitale Medien in der betrieblichen Berufsbildung: Medienaneignung und Mediennutzung in der Alltagspraxis von betrieblichem Ausbildungspersonal. *Research Report. Wissenschaftliche Diskussionspapiere*. Verfügbar unter: <https://www.econstor.eu/handle/10419/200742> (Zugriff am: 27.09.2024).
- Herrmann, T. & Pfeiffer, S. (2022). Keeping the Organization in the Loop: A Socio-Technical Extension of Human-Centered Artificial Intelligence. In *AI & Society Online First*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00146-022-01391-5>.
- Jörke, D., Vielstich, M. & Preissler, A. (2020). *Digitaler Wissenstransfer in der beruflichen Bildung – Potentiale eines Online-Berichtsheftes*. Verfügbar unter <https://tud.qucosa.de/api/qucosa%3A74159/attachment/ATT-0/> (Zugriff am: 27.09.2024).
- König, W. (2023). Netzwerk Q 4.0 – ein Netzwerk zur digitalen Professionalisierung von Ausbilder*innen in Deutschland. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 48: 114–19.
- Meyer, R. (2008): Professionalisierung als Konzept zur Qualitätssicherung – Perspektiven für das Berufsbildungspersonal und -forschung. In A. Diettrich & R. Meyer (Hg.), WS 25: Berufsbildungspersonal. *bwp@ Spezial 4 – Hochschultage Berufliche Bildung 2008*.
- Meyer, R. & Baumhauer, M. (2018). Professionalisierung des Berufsbildungspersonals durch wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. *Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 72 (174): 2–4.
- Nicklich, M., Blank, M. & Pfeiffer, S. (2022). *Ausbildungspersonal im Fokus Studie zur Situation der betrieblichen Ausbilder*innen 2021*. Nürnberg 2022. https://wap.igmetall.de/docs_FAU_-_Ausbilder_innenstudie__2022__f8161b3a1a38f9ccb9c0f4ce500422dd3100804.pdf. Verfügbar unter (Zugriff am: 27.09.2024).
- Nöthen, K.-G., Frenz, M., Siemens, E., Charalabides-Bständig, M., Härtel, M., Stuhldreier, J., Steitz, J. & Eickemeier, M.-L. (2019). *Ausbildungspersonal qualifizieren für die digitale Transformation: das Projekt ADiTPro2 skizziert Lösungsansätze*. Verfügbar unter <https://www.gib.nrw.de/service/downloaddatenbank/ausbildungspersonal-qualifizieren-fuer-die-digitale-transformation> (Zugriff am: 27.09.2024).
- Pfeiffer, S. (2018). The ‚Future of Employment‘ on the Shop Floor: Why Production Jobs are Less Susceptible to Computerization than Assumed. In *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)* 5/3, 208–215.
- Risius, P. (2020). *Digitalisierung der Ausbildung. Neue Kompetenzen für eine Arbeitswelt im Wandel*, Studie 2/2020 im Rahmen des Projektes Q4.0, IW. Köln. Verfügbar unter <https://www.iwkoeln.de/studien/paula-risius-neue-kompetenzen-fuer-eine-arbeitswelt-im-wandel.html>

- Risius, P. & Seyda, S. (2022). Digitales Lernen in der Ausbildung: Unterstützung und Partner benötigt. *IW Kurzbericht* Nr. 13/2022. IW. Verfügbar unter <https://www.iwkoeln.de/studien/paula-risius-susanne-seyda-unterstuetzung-und-partner-benoetigt.html> (Zugriff am: 27.09.2024).
- Rohs, M., Pietraß, M. & Schmidt-Hertha, B. (2020). Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. Koller, N. Pfaff, D. Klein, D. & U. Salaschek (Hg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 363–375. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Samray, D., Wagner, P., Blank, M., Schreyer, J. & Koscheck, S. (2022). *Auswirkungen der Coronapandemie auf die Beschäftigungssituation des Weiterbildungspersonals*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Schall, M. (2023). Systematic Review zum domänen- und einsatzübergreifenden Weiterbildungsbedarf des betrieblichen Ausbildungspersonals. *ITB-Forschungsberichte* 76, 2023. Verfügbar unter https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/6879/3/itb_Forschungsberichte_76.pdf (Zugriff am: 27.09.2024).
- Thelen, K. (2014). *Varieties of liberalization and the new politics of social solidarity*. New York: Cambridge University Press.
- Ulmer, P., Weiß, R. & Zöllner, A. (Hg) (2012a). *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Ulmer, P., Weiß, R. & Zöllner, A. (2012b). Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöllner (Hg.), *Berufliches Bildungspersonal. Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*, 237–255. Bielefeld: wbv Publikation.

Die medienpädagogische Kompetenz des betrieblichen Ausbildungspersonals – Eine Trendstudie

CAROLINE BONNES, MICHAEL GOLLER & SABINE HOCHHOLDINGER

Abstract

Im Rahmen einer Trendstudie wurden die selbst eingeschätzte medienpädagogische Kompetenz des betrieblichen Ausbildungspersonals, das Sicherheitserleben in der Nutzung von Soft- und Hardware und die Ansichten zu digitalen Medien in der Ausbildung vor und nach der COVID-19-Pandemie erhoben. Entgegen den Erwartungen zeigen sich kaum Veränderungen in den einzelnen Bereichen. Mögliche Erklärungen dafür sowie Limitationen der Studie werden diskutiert.

As part of a trend study, the self-assessed media pedagogical competence of company training staff, the perception of safety in the use of software and hardware and views on digital media in training before and after the COVID-19 pandemic were surveyed. Contrary to expectations, there were hardly any changes in the individual areas. Possible explanations for this and limitations of the study are discussed.

1 Einleitung und theoretische Rahmung

Angesichts der digitalen Transformation in der betrieblichen Ausbildung kommt dem Ausbildungspersonal und seinen medienpädagogischen Kompetenzen zur Gewährleistung einer hohen Ausbildungsqualität eine wichtige Bedeutung zu. Durch die COVID-19-Pandemie wurden die bereits länger bestehenden digitalisierungsbezogenen Veränderungstendenzen nochmals verstärkt (z. B. Heisler & Meier 2022). Vor diesem Hintergrund fokussiert der vorliegende Beitrag mögliche Veränderungen der medienpädagogischen Kompetenz des Ausbildungspersonals, des Sicherheitserlebens in der Nutzung von Soft- und Hardware und der Ansichten zu digitalen Medien in der Ausbildung.

Hierzu werden zunächst die Rolle des Ausbildungspersonals in der digitalen Transformation sowie die Bedeutung der medienpädagogischen Kompetenz dargestellt und die zentralen Fragestellungen des Beitrags skizziert. Anschließend werden die Methodik und die Ergebnisse einer Trendstudie vorgestellt und ihre Implikationen für die (Weiter-)Qualifikation des Ausbildungspersonals diskutiert. Der Begriff des betrieblichen Ausbildungspersonals wird hier in einem weiten Sinn verwendet und um-

fasst sowohl das hauptamtliche und nebenamtliche Ausbildungspersonal als auch ausbildende Fachkräfte (Brünner 2014; Gutschow & Ulmer 2009).

1.1 Die Rolle des Ausbildungspersonals in der digitalen Transformation

Das betriebliche Ausbildungspersonal ist von hoher Bedeutung für die (Mit-)Gestaltung der digitalen Transformation in der betrieblichen Ausbildung: von der Vermittlung entsprechender Ausbildungsinhalte über die effektive Verwendung digitaler Medien in diesem Rahmen bis hin zur Integration digitalisierungsbezogener Prozesse und Elemente in die betriebliche Ausbildung. Dabei verändert die digitale Transformation nicht nur die jeweiligen Inhalte beruflicher Bildung (s. z. B. Goller et al. 2020; Harteis, Goller & Gerholz 2022), sondern auch die verwendeten Methoden und Medien im Rahmen von Lehr-Lern-Prozessen (Dietterich et al. 2021). Das Ausbildungspersonal verantwortet dabei als zentraler Akteur eine wettbewerbsfähige und zukunftsorientierte betriebliche Ausbildung (Härtel 2022). Verstärkt wird dies u. a. dadurch, dass Betriebe bestimmte digitale Neuerungen häufig schneller als Schulen oder Weiterbildungsanbieter adaptieren, wodurch Kompetenzentwicklung am Arbeitsplatz selbst stattfinden muss (Harteis, Goller & Fischer 2019).

Auch wenn der Diskurs um die Auswirkungen der Digitalisierung auf das betriebliche Lernen schon vor der Pandemie von hoher Bedeutung war (z. B. Hähn & Ratermann-Busse 2020; Kohl et al. 2021), wirkte die Pandemie zusätzlich als Katalysator für bereits laufende Veränderungsprozesse, wie die fortschreitende digitale Transformation der beruflichen Bildung (Heisler & Meier 2022). So konnten Nicklich et al. (2021) in einer Befragung des Ausbildungspersonals in der Metall-, Elektro- und Textilbranche zeigen, dass ca. die Hälfte der Befragten eine starke oder sehr starke Veränderung ihrer Arbeit als Ausbilder:in durch die Digitalisierung in den zwei Jahren zuvor wahrgenommen haben. Die Pandemie stellte die verschiedenen Akteure der beruflichen Bildung vor eine Vielzahl von neuen Herausforderungen (Kohl et al. 2021). Die Folgen der Pandemie erforderten umfassende Anpassungen an die Organisation und Gestaltung beruflicher Lern- und Bildungsprozesse (Heisler & Meier 2022). Es wurde – wo möglich – kurzfristig auf digitale Arbeitsformen umgestellt und Instruktionen, Anlernsituationen, Selbstlernphasen usw. mit Hilfe digitaler Medien auf Distanz gestaltet. Allerdings zeigen Hähn und Ratermann-Busse (2020) in ihrem Forschungsüberblick von 14 Studien aus der Zeit von 2013 bis 2019, dass digitale Medien vor der Pandemie eher eingeschränkt und wenig differenziert in der Ausbildung verwendet und ihre Potenziale für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen nur unzureichend genutzt werden.

1.2 Medienpädagogische Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals

Auch wenn die effektive Nutzung digitaler Medien in Lehr-Lern-Prozessen weiterhin ein großes Desiderat bleibt, lässt sich festhalten, dass durch die fortschreitende digitale Transformation in der beruflichen Ausbildung digitale Medien zunehmend an Bedeutung gewannen. Damit steigen auch die Anforderungen an die digitalisierungsbezogenen und medienpädagogischen Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals.

nals (Härtel 2022). Vor diesem Hintergrund entwickelten Härtel et al. (2018) im Rahmen des DiMBA-Projektes (Digitale Medien in der Berufsbildung – Medienaneignung und Mediennutzung in der Alltagspraxis von betrieblichem Ausbildungspersonal) das Modell der medienpädagogischen Kompetenz des betrieblichen Ausbildungspersonals. Das Modell enthält die drei miteinander verbundenen Kompetenzbereiche Mediendidaktik, Medienerziehung und Medienintegration. Dabei wird die individuelle Medienkompetenz als notwendige Voraussetzung für die medienpädagogische Kompetenz gesehen.

Die *mediendidaktische Kompetenz* von Ausbilder:innen beschreibt die Fähigkeit und Bereitschaft zum begründeten und reflektierten Einsatz digitaler Medien in beruflichen Lehr-Lern-Prozessen (Härtel et al. 2018). Die *medienerzieherische Kompetenz* beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, „die gesellschaftliche und individuelle Bedeutung von digitalen Medien in der Ausbildung [...] kritisch-reflektiert zu behandeln“ (S. 33). Die *medienintegrative Kompetenz* bezieht sich auf die „Fähigkeit und Bereitschaft zur Berücksichtigung sowie innovativen Gestaltung der betrieblichen Organisationsprozesse und Rahmenbedingungen für die Einbindung digitaler Medien in berufliche Lehr-Lern-Prozesse“ (S. 24).

Im DiMBA-Projekt wurde eine Fragebogenerhebung durchgeführt, bei der das betriebliche Ausbildungspersonal zu verschiedenen Aspekten der einzelnen Bereiche befragt wurde. Bisher wurden die medienpädagogischen Kompetenzen des Ausbildungspersonals kaum erforscht (vgl. Übersicht zu Kompetenzen des Ausbildungspersonals in Bonnes, Binkert & Goller 2022). Die Studie von Härtel et al. (2018), deren Erhebung im Jahr 2016 stattfand, kann folglich im Sinne einer ersten Bestandsanalyse gesehen werden.

Die Einschätzung der eigenen Sicherheit bei der Nutzung von Hard- und Software fiel bei den Teilnehmer:innen dieser Studie insgesamt positiv aus. So fühlt sich ein Großteil der Befragten in der Nutzung der meisten digitalen Endgeräte, wie z. B. Desktop-PC, Smartphone oder Tablet, sicher bzw. sehr sicher. Ebenso fühlt sich die Mehrheit in der Nutzung von Anwendungen, wie z. B. Office-Produkten, E-Mail oder Kommunikationstools, sicher bzw. sehr sicher. Niedriger fallen die Werte z. B. für die Bereiche der Video-, Audio- oder Foto/Grafikbearbeitung sowie die Nutzung von Cloud-Anwendungen oder sozialen Netzwerken aus.

Die Selbsteinschätzungen der mediendidaktischen, medienerzieherischen und medienintegrativen Kompetenz fallen zu diesem Zeitpunkt eher hoch aus. Während die Zustimmungswerte für Aussagen zur Mediendidaktik im Mittelfeld liegen, sind die Werte für die medienerzieherische Kompetenz etwas niedriger ausgeprägt. Für den Bereich der Medienintegration finden die Autor:innen relativ hohe Zustimmungswerte.

Gleichermaßen waren die Ansichten zum konkreten Einsatz digitaler Medien in der Ausbildung zum damaligen Zeitpunkt bereits eher positiv ausgeprägt. So stimmte ein Großteil den Aussagen zu, dass digitale Medien in der täglichen Arbeit unerlässlich sind, sie den Arbeitsalltag erleichtern und es leichter wird, Lernangebote auf dem neuesten Stand zu halten. Über die Hälfte stimmte der Aussage zu, dass das fehlende Wissen des Ausbildungspersonals den Einsatz digitaler Medien in der Ausbildung ver-

hindert. Eine hohe zeitliche Belastung wurde nur in wenigen Fällen als ein Hindernis gesehen, digitale Medien einzusetzen. Ebenso waren sich nur wenige Personen unsicher über den Nutzen digitaler Medien in der Ausbildung.

1.3 Fragestellung und Hypothesen

Durch die voranschreitende digitale Transformation und insbesondere die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie stellt sich die Frage, ob es Veränderungen in den medienpädagogischen Kompetenzen des Ausbildungspersonals gegeben hat. Es wäre zu erwarten, dass sich die *medienpädagogische Kompetenz*, die *Sicherheit in der Mediennutzung* und die *Ansichten des Ausbildungspersonals* verändert haben. Ziel des vorliegenden Beitrages ist es – im Sinne einer Trendstudie – Befunde aus der Zeit vor der Pandemie (T1) mit den Daten aus einer aktuellen Erhebung (T2) zu vergleichen.

Es ist davon auszugehen, dass es sowohl durch die technischen Fortschritte der letzten Jahre als auch durch die Pandemiefolgen in vielen Ausbildungsbereichen zu einem verstärkten Einsatz digitaler Medien in der Ausbildung kam. Daher wäre zu erwarten, dass sich durch die vermehrte Auseinandersetzung mit digitalen Medien auch die selbsteingeschätzte *medienpädagogische Kompetenz* erhöht hat.

H1. Die drei Kompetenzbereiche medienpädagogischer Kompetenz (a) Mediendidaktik, (b) Medienerziehung und (c) Medienintegration werden zu T2 höher eingeschätzt als zu T1.

Durch die vermehrte Auseinandersetzung mit digitalen Medien wird ebenfalls davon ausgegangen, dass sich das *Sicherheitserleben bei der Nutzung* verschiedener Soft- und Hardware im Vergleich zu vor der Pandemie erhöht hat.

H2. Das Sicherheitserleben in der Nutzung von (a) klassischer Hardware, (b) neuerer Hardware, (c) Office-Produkten, (d) Bearbeitungssoftware sowie (e) sozialen und neuen Medien wird zu T2 höher eingeschätzt als zu T1.

Ebenso wird davon ausgegangen, dass sich im Laufe der Zeit durch die zunehmende Erfahrung die *Ansichten zu digitalen Medien* in der Ausbildungspraxis verändert haben und in der Tendenz positiver geworden sind.

H3. (a) Die positive Sicht auf den Einsatz digitaler Medien in der Ausbildung und (b) die Auswirkungen auf die Attraktivität und Qualität der Ausbildung werden zu T2 höher als zu T1 eingeschätzt. Hingegen sind (c) erlebte Hindernisse in Bezug auf fehlendes Wissen und fehlende Zeitressourcen sowie (d) die Unsicherheit bzgl. des Nutzens zu T2 niedriger ausgeprägt als zu T1.

2 Methode

Für die Beantwortung der Forschungsfrage werden zwei unabhängige Stichproben im Sinne einer Trendstudie miteinander verglichen. Die Erhebung der ersten Stichprobe (T1) fand im Rahmen des DiMBA-Projekts im Jahr 2016 statt (Härtel et al. 2018). Es wurden Beschäftigte in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu verschiedenen As-

pekten befragt. Da sich der vorliegende Beitrag auf das betriebliche Ausbildungspersonal beschränkt, wurde sich für eine Teilstichprobe der Personen entschieden, die entweder als ausbildende Fachkraft, nebenberufliche oder hauptberufliche Auszubildende bzw. als Ausbildungsleitungen tätig sind. Ausgeschlossen wurden Personen, die keine Angabe machten, explizit nicht in der Ausbildung tätig sind oder als Dozierende arbeiten. Als Teilstichprobe gingen $n_1 = 482$ verwertbare Datensätze von ursprünglich $N_1 = 789$ Personen der Hauptstudie von Härtel et al. (2018) in die vorliegende Untersuchung ein. Details zur Datenerhebung können der Originalpublikation entnommen werden.

Die Erhebung der zweiten Stichprobe (T2) basiert auf dem in T1 verwendeten Instrumentarium und wurde zwischen Anfang 2022 und August 2023 online durchgeführt. Zur Akquise wurde die Studie in diversen sozialen und neuen Medien (z. B. Facebook) und einschlägigen Verteilern (z. B. von Industrie- und Handelskammern) bekannt gemacht. Insgesamt nahmen $N_2 = 524$ Personen an dieser zweiten Erhebung teil. Durch die Beschränkung auf Personen der Gruppe des betrieblichen Ausbildungspersonals konnten $n_2 = 468$ Fälle für weitere Analysen gewonnen werden. Die beiden zur Verfügung stehenden Datensätze müssen als Gelegenheitsstichprobe interpretiert werden. Ein Anspruch auf Repräsentativität besteht nicht. Gleichzeitig kann davon ausgegangen werden, dass beide Stichproben den Querschnitt des betrieblichen Ausbildungspersonals in Deutschland abdecken. Tabelle 1 fasst die Grundmerkmale beider Stichproben zusammen.

Tabelle 1: Verteilung soziodemografischer Merkmale in Stichprobe T1 und T2

Merkmal	Stichprobe T1	Stichprobe T2
Geschlecht	• weiblich: 41.7 %	• weiblich: 53.1 %
Alter	• Bis 29 Jahre: 13.5 % • 30 bis 39 Jahre: 20.0 % • 40 bis 49 Jahre: 26.1 % • 50 bis 59 Jahre: 35.5 % • 60 Jahre und älter: 5.0 %	• Bis 29 Jahre: 24.9 % • 30 bis 39 Jahre: 22.3 % • 40 bis 49 Jahre: 20.4 % • 50 bis 59 Jahre: 25.1 % • 60 Jahre und älter: 7.3 %
Betriebsgröße ¹	• Klein: 39.7 % • Mittel: 19.5 % • Groß: 40.8 %	• Klein: 28.9 % • Mittel: 16.1 % • Groß: 55.0 %
Gruppenzugehörigkeit ²	• Hauptberufl. Auszubildende: 45.4 % • Nebenberufl. Auszubildende: 31.5 % • Ausbildungsleiter:innen: 38.0 % • Auszubildende Fachkräfte: 7.1 %	• Hauptberufl. Auszubildende: 21.8 % • Nebenberufl. Auszubildende: 37.8 % • Ausbildungsleiter:innen: 28.0 % • Auszubildende Fachkräfte: 29.1 %
Berufsfeld	• Technisch: 50.9 %	• Technisch: 36.5 %

Anmerkung. Stichproben nach Entfernung von Personen, die nicht dem betrieblichen Ausbildungspersonal zuzurechnen sind. ¹ Klein: < 100 Beschäftigte, Mittel: 100–249 Beschäftigte, Groß: ≥ 250 Beschäftigte, ² Mehrfachantworten möglich (der Datensatz von Härtel et al. 2018 wurde grundständig neu aufbereitet und ausgewertet; evtl. Abweichungen von der Berichtslegung in Härtel et al. sind darauf zurückzuführen).

Es ist zu erkennen, dass die beiden Stichproben in Hinblick gewisser soziodemografischer Merkmale voneinander abweichen. Um Verzerrungen in den Analysen zu den Kompetenzunterschieden zwischen den Stichproben zu reduzieren, wurden beide Datensätze mittels Propensity Score Matching balanciert (Rosenbaum & Rubin 1983; Gangl 2010). Bei dieser Methode wird durch Schätzung eines sog. Propensity Scores auf Regressionsebene versucht, die zwei Teilstichproben durch die geeignete Auswahl von „ähnlichen“ Fällen so anzugleichen, dass diese vor dem Hintergrund bestimmter Variablen vergleichbarer werden. Als Auswahlalgorithmus kam die Optimal Pair Matching-Methode ohne Ersetzung zum Einsatz, unter der Verwendung der Variablen Geschlecht, Alter, Betriebsgröße, Gruppenzugehörigkeit und Berufsfeld. Durch das Matching verblieben in beiden balancierten Datensätzen zusammen $n_{Ges} = 688$ verwertbare Fälle ($n_1 = n_2 = 344$).

In der Erhebung zu T2 wurden dieselben Aspekte und Variablen erhoben wie in der Erhebung zu T1. Neben soziodemografischen Angaben wie Alter und Geschlecht wurde zudem die Betriebsgröße anhand der Anzahl der Beschäftigten im jeweiligen Betrieb erfasst und in Anlehnung an Härtel et al. (2018) und der Empfehlung der Europäischen Kommission (2003) in drei Gruppen unterteilt (kleine Betriebe < 100 Beschäftigte, mittlere Unternehmen < 249 Beschäftigte, große Unternehmen ≥ 250 Beschäftigte). Weiterhin wurde das Berufsfeld erhoben, in dem die Person in der Ausbildung tätig ist. Da es möglich wäre, dass Personen in technikaffinen Berufsfeldern ggf. auch affiner für digitale Medien in der Ausbildung sind, wurden die Berufsfelder für die Analysen bzw. das Propensity Score Matching in die zwei Gruppen „technische“ (z. B. Bautechnik) und „nicht-technische“ (z. B. Verwaltung) Berufsfelder eingeteilt.

Für die Abbildung medienpädagogischer Kompetenz nach Härtel et al. (2018) wurden die drei Bereiche *Mediendidaktik*, *Medienerziehung* und *Medienintegration* auf einer Skala von 1 (stimme nicht zu) bis 5 (stimme vollkommen zu) erhoben (mit der Option „kann ich nicht beurteilen“). Als ein Aspekt von Medienkompetenz wurde darüber hinaus die *Sicherheit in der Nutzung digitaler Medien* erfragt. Auf die Frage „Wie sicher fühlen Sie sich in der Nutzung der folgenden Geräte (bzw. Computer- bzw. Internetanwendungen)?“ konnten die Teilnehmenden auf einer Skala von 1 (sehr unsicher) bis 5 (sehr sicher) antworten (mit Option auf „habe ich noch nie verwendet“). Für die Analyse der Nutzungssicherheit wurden die einzelnen Items in verschiedene Bereiche eingeteilt: (a) *klassische Hardware*, (b) *neuere Hardware*, (c) *Office-Produkte*, (d) *Bearbeitungssoftware* sowie (e) *soziale und neue Medien* (Tab. 2). Darüber hinaus wurden die Ansichten des Ausbildungspersonals zu digitalen Medien in Hinblick auf verschiedene Aspekte abgefragt: (a) *Einsatz digitaler Medien in der Ausbildung*, (b) *Auswirkungen auf die Attraktivität und Qualität der Ausbildung*, (c) *erlebte Hindernisse in Bezug auf fehlendes Wissen und fehlende Zeitressourcen* sowie (d) *Unsicherheit bzgl. des Nutzens*. Die ersten drei Aspekte wurden als Skala, die letzten beiden als Einzelitems operationalisiert (1 = stimme nicht zu bis 5 = stimme vollkommen zu). Eine detaillierte Übersicht aller Items findet sich im e-Supplement (s. letzte Seite des Beitrages). Bei allen Skalen muss beachtet werden, dass es sich um Selbsteinschätzungen handelt.

Die Beantwortung der Forschungsfrage und die Überprüfung der Hypothesen erfolgt unter Verwendung des balancierten Datensatzes nach Anwendung des Propensity Score Matchings¹. Es werden sowohl aggregierte Skalenmittelwerte (Mittelwertscores) sowie Einzelitems (s. e-Supplement) berichtet. Unterschiede zwischen den Stichproben werden mittels nicht-parametrischer Mann-Whitney-U-Tests berechnet ($\alpha < 0.05$; Bonferroni-Korrektur auf Ebene der Teilskalen bzw. Items einer Teilskala). Als Effektstärken werden die entsprechenden biserialen Rangkorrelationen (r_{rb}) angegeben, welche wie Bravais-Pearson-Korrelationen interpretiert werden können. Die interne Konsistenz der Skalen kann als gut bezeichnet werden (Tab. 2). Alle Analysen wurden mit R (R Core Team 2021) unter Verwendung der Pakete *psych* (Revelle 2023), *tidyverse* (Wickham et al. 2019), *MatchIt* (Ho 2011) und *jmv* (Selker et al. 2022) durchgeführt.

Tabelle 2: Interne Konsistenz (Cronbachs α) der Skalen

Skala (Anzahl Items)	Beispielitem	Cr. α
<i>Medienpädagogische Kompetenz</i>		
MD: Mediendidaktik (10)	Beim Einsatz digitaler Medien berücksichtige ich die Kompetenzen meiner Auszubildenden im Umgang mit digitalen Medien.	.84
ME: Medienerziehung (9)	Ich thematisiere Chancen und Risiken im Umgang mit digitalen Medien in der Ausbildung.	.91
MI: Medienintegration (10)	Ich kenne die betriebsinternen Regelungen zur Nutzung digitaler Medien.	.87
<i>Sicherheit im Umgang mit Medien (Wie sicher fühlen Sie sich in der Nutzung...?)</i>		
KH: Klassische Hardware (5)	Desktop-PC	.81
NH: Neuere Hardware (4)	Interaktives Whiteboard	.76
OP: Office-Produkte (4)	Textverarbeitung (z. B. Word)	.81
BS: Bearbeitungssoftware (3)	Videobearbeitung	.91
SM: Soziale und neue Medien (4)	Soziale Netzwerke (z. B. Facebook, Twitter)	.79
<i>Ansichten zu digitalen Medien in der Ausbildung</i>		
EA: Einsatz digitaler Medien (3)	Der Einsatz digitaler Medien erleichtert meinen Arbeitsalltag als Ausbilder:in.	.74
AA: Auswirkung auf Ausbildung (2)	Die Attraktivität der Ausbildung kann durch den Einsatz digitaler Medien erhöht werden.	.72

Anmerkung. Auswertung basierend auf balanciertem Gesamtdatensatz. Die Zuordnung der Einzelitems zu den Kompetenzbereichen kann dem Online-Supplement entnommen werden.

¹ Die Überprüfung der Hypothesen erfolgte zusätzlich auch mittels des unbalancierten Datensatzes. Es zeigten sich keine nennenswerten Auswertungsdifferenzen.

3 Ergebnisse

3.1 Medienpädagogische Kompetenz

Im Vergleich der beiden Stichproben zeigen sich keine signifikanten Veränderungen bei der Einschätzung der drei Bereiche medienpädagogischer Kompetenz (Abb. 1). Bei der *mediendidaktischen Kompetenz* ist eine leichte Steigerung der Kompetenzeinschätzung zu verzeichnen ($\Delta M_{MD} = .12$), die sich jedoch nicht signifikant von Null unterscheidet ($p = .270$, $r_{rb} = .078$). Die beiden weiteren Kompetenzbereiche der *Medienerziehung* ($\Delta M_{ME} = .05$, $p = 1.00$, $r_{rb} = .025$) und der *Medienintegration* ($\Delta M_{MI} = .05$, $p = 1.00$, $r_{rb} = .041$) weisen keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Stichproben auf. Auf Itemebene zeigt sich nur bei einem Item des Bereichs Mediendidaktik ein signifikanter Zuwachs an Kompetenzeinschätzung: „Ich tausche mich mit meinen Auszubildenden online aus“ ($\Delta M_{MD6} = .67$, $p < .001$, $r_{rb} = .258$). Der Effekt kann als klein bis mittelstark klassifiziert werden.

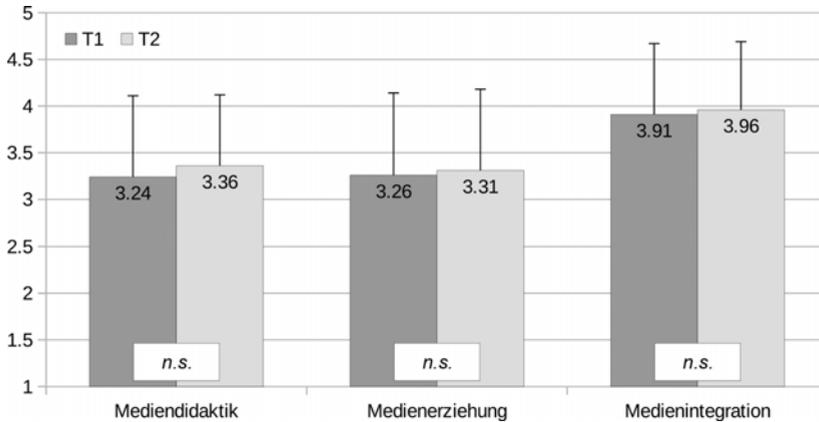


Abbildung 1: Vergleich der Selbsteinschätzung der Medienkompetenzbereiche zwischen Stichprobe T1 und T2. Die Fehlerbalken visualisieren die Standardabweichungen hinter den Mittelwerten. Signifikanztestung auf Basis von Mann-Whitney-U-Tests unter Bonferroni-Korrektur (n.s. = nicht signifikant)

3.2 Sicherheitserleben bei der Nutzung von Soft- und Hardware

In Bezug auf das Sicherheitserleben bei der Nutzung von Soft- und Hardware zeigen sich signifikante Effekte nur in Bezug auf die zwei Bereiche *neuere Hardware* sowie *soziale und neue Medien* (Abb. 2). Bei der Nutzung von *neuerer Hardware* (z. B. Tablets, interaktive Whiteboards) lässt sich ein leichter Zuwachs des Sicherheitserlebens beobachten ($\Delta M_{NH} = .28$, $p < .001$, $r_{rb} = .175$). Der Effekt muss jedoch als unbedeutend bis gering klassifiziert werden. Auf Itemebene zeigt sich ein differenzierteres Bild. Signifikante Zuwächse finden sich im Sicherheitserleben bei der Nutzung von Smartphones ($\Delta M_{SP} = .31$, $p < .001$, $r_{rb} = .168$), Tablets ($\Delta M_{TAB} = .35$, $p < .001$, $r_{rb} = .171$), Smartwatches ($\Delta M_{SW} = .55$, $p < .001$, $r_{rb} = .270$) und interaktiven Whiteboards ($\Delta M_{IW} = .26$, $p = .048$, $r_{rb} = .135$). Die Effekte sind abgesehen von den Smartwatches jedoch vernachlässigbar klein.

Ein geringer Effekt zeigt sich hingegen beim Erleben im Umgang mit *sozialen und neuen Medien* ($\Delta M_{SM} = .23$, $p = .001$, $r_{rb} = .163$). Die Proband:innen schätzen sich in T2 im Umgang hiermit sicherer ein als zu T1. Mit Blick auf die Itemebene zeigen sich Zuwächse der Sicherheit bei der Nutzung von Videoportalen ($\Delta M_{YT} = .30$, $p < .001$, $r_{rb} = .178$) und aktueller Kommunikationstools wie z. B. Messengern ($\Delta M_{KT} = .24$, $p = .001$, $r_{rb} = .182$). Beide Effekte sind jedoch als vernachlässigbar bis klein zu klassifizieren.

Die restlichen drei Bereiche, *klassische Hardware*, *Office-Produkte* sowie *Bearbeitungssoftware*, zeigen keine signifikanten Veränderungen von T1 zu T2 in der Selbsteinschätzung des Sicherheitserlebens. Auf Itemebene zeigen sich ebenfalls keine signifikanten bzw. relevanten Effekte.

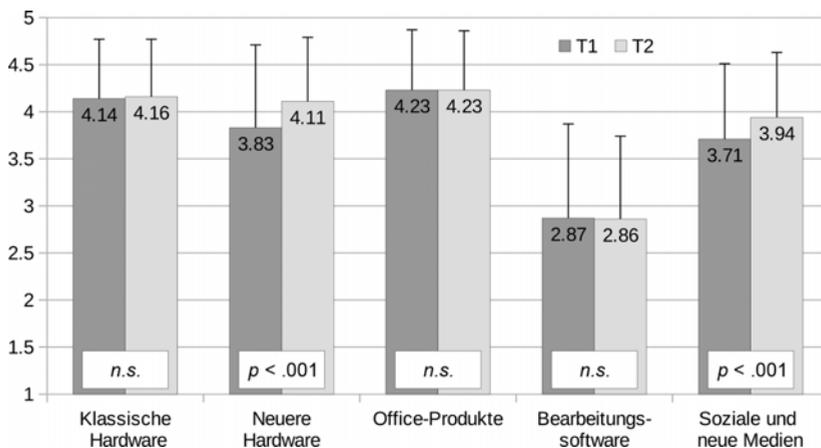


Abbildung 2: Vergleich der Selbsteinschätzung des Sicherheitserlebens in Bezug auf die Nutzung verschiedener Soft- und Hardware zwischen Stichprobe T1 und T2. Die Fehlerbalken visualisieren die Standardabweichungen hinter den Mittelwerten. Signifikanztestung auf Basis von Mann-Whitney-U-Tests unter Bonferroni-Korrektur (n.s. = nicht signifikant)

3.3 Ansichten zu digitalen Medien in der Ausbildung

Dem Einsatz digitaler Medien in der Ausbildung unterstellt das Ausbildungspersonal eine leicht höhere Auswirkung auf die Attraktivität und Qualität der Ausbildung zu T2 im Vergleich zu T1 ($\Delta M_{AuA} = .12$, $p = .185$, $r_{rb} = .090$) (Abb. 3). Dieser Zuwachs unterscheidet sich jedoch nicht signifikant von Null und der Effekt ist vernachlässigbar klein. Eine Betrachtung auf Itemebene zeigt ein vergleichbares Bild (keine signifikanten Unterschiede und vernachlässigbare Effektstärken).

Auch bei den Ansichten zu den Auswirkungen digitaler Medien auf die Ausbildung zeigen sich keine signifikanten Effekte. Auf Itemebene bestätigt sich dieses Bild: signifikante Veränderungen von T1 zu T2 lassen sich nicht beobachten.

Die Daten zeigen, dass die teilnehmenden Ausbilder:innen weniger die verfügbaren Zeitressourcen als das fehlende Wissen als Hindernis in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien in der Ausbildung einschätzen. Im Vergleich zeigt sich eine minimale Abnahme des Faktors Zeitressourcen ($\Delta M_{HZ} = -.02$, $p = 1.00$, $r_{rb} = .023$) sowie ein

leichter Zuwachs der Wissenskomponente ($\Delta M_{HW} = .04$, $p = 1.00$, $r_{rb} = .023$) von T1 zu T2. Bei der Frage zur Unsicherheit des Nutzens digitaler Medien in der Ausbildung zeigt sich eine sehr leichte Abnahme über die Messzeitpunkte ($\Delta M_{UN} = -.03$, $p = 1.00$, $r_{rb} < .001$). Die Unterschiede sind jedoch vernachlässigbar klein und nicht signifikant.

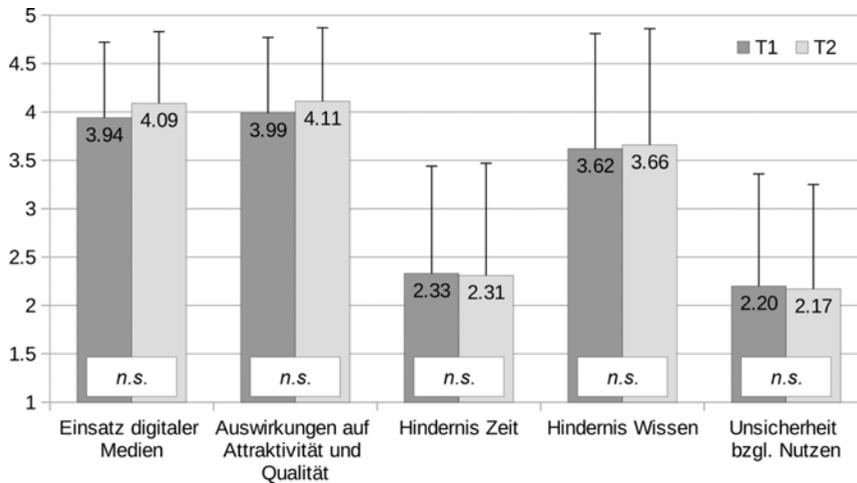


Abbildung 3: Vergleich der Ansichten zu digitalen Medien in der Ausbildung zwischen Stichprobe T1 und T2. Die Fehlerbalken visualisieren die Standardabweichungen hinter den Mittelwerten. Die Daten zu Hindernis Zeit, Hindernis Wissen und Unsicherheit bzgl. Nutzen basieren jeweils auf Einzelitems. Signifikanztestung auf Basis von Mann-Whitney-U-Tests unter Bonferroni-Korrektur (*n.s.* = nicht signifikant)

4 Diskussion

Der vorliegende Beitrag betrachtete Veränderungen in verschiedenen Bereichen des Einsatzes digitaler Medien beim betrieblichen Ausbildungspersonal über die letzten sechs Jahre hinweg. Hierzu wurden die Daten aus zwei verschiedenen Studien (T1: Daten des DiMBA-Projektes, erhoben 2016; T2: eigener Datensatz, erhoben 2022/2023) im Sinne einer Trendanalyse miteinander verglichen.

4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Insgesamt zeigen sich entgegen den Erwartungen in H1, H2 und H3 bis auf wenige Ausnahmen keine signifikanten Veränderungen zwischen T1 und T2 in Bezug auf die medienpädagogische Kompetenz, die Sicherheit in der Nutzung digitaler Medien und die Ansichten zu digitalen Medien in der Ausbildung.

In keinem der drei Bereiche medienpädagogischer Kompetenz (H1) zeigen sich signifikante Veränderungen auf Skalenebene. Einzig das mediendidaktische Item „Ich tausche mich mit meinen Auszubildenden online aus“ kann darauf verweisen, dass es dennoch – vermutlich pandemiebedingt – Aspekte gibt, die sich verändert haben, wie bspw. eine stärkere Kommunikation über digitale Medien. Passend dazu zeigt sich

auch die Steigerung im Sicherheitserleben bei der Verwendung von Kommunikationswerkzeugen. Das Phänomen der verstärkten Onlinekommunikation seit der Pandemie lässt sich auch in vielen anderen Arbeitsbereichen beobachten.

Für die nicht vorhandene Veränderung in den selbsteingeschätzten Kompetenzen können zwei Erklärungen angeführt werden. Zum einen könnte es tatsächlich keine Veränderung in der Kompetenz gegeben haben. Zum anderen könnte es sein, dass das Ausbildungspersonal durch die Erfahrungen in der COVID-19-Pandemie eine differenziertere bzw. realistischere Sicht auf den Einsatz digitaler Medien und die eigenen medienpädagogischen Kompetenzen entwickelt hat. So wäre es denkbar, dass sich trotz gegebenenfalls real gestiegener Kompetenzen die eigentliche Selbsteinschätzung nicht verändert hat.

Auch in Bezug auf die Sicherheit in der Nutzung von Soft- und Hardware (H2) zeigen sich bis auf die Bereiche der neueren Hardware sowie der sozialen und neuen Medien keine Veränderungen im Sicherheitserleben. Selbst die identifizierten Effekte sind als vernachlässigbar bis klein zu bewerten. Jedoch wurde vorwiegend Soft- und Hardware erfasst, deren Nutzung und damit auch die Nutzungssicherheit sich in den letzten sechs Jahren vermutlich wenig geändert hat. Wäre die Nutzung von spezifischen Anwendungen wie Videokonferenzsystemen oder digitalen Quiz-Tools erhoben worden, wäre ggf. eine Steigerung zu vermerken.

Ebenso finden sich wider Erwarten keine Veränderungen in den Ansichten zu digitalen Medien in der Ausbildung (H3). Zum einen waren die Ansichten bereits zu T1 relativ positiv ausgeprägt. Zum anderen kann es auch sein, dass die vermehrte Erfahrung mit digitalen Medien zu einer differenzierteren Sicht z. B. auf den Einsatz digitaler Medien geführt hat und dadurch keine weitere Steigerung zu vermerken ist.

4.2 Implikationen für den Professionalisierungs- und Qualifizierungsbedarf

Unabhängig von der Ursache für die gleichbleibenden Einschätzungen verdeutlichen die Ergebnisse den nach wie vor bestehenden Professionalisierungs- und Qualifizierungsbedarf des betrieblichen Ausbildungspersonals in den verschiedenen Bereichen. So liegen für die Einschätzung der medienpädagogischen Kompetenz die Mittelwerte für die mediendidaktische und die medienerzieherische Kompetenz lediglich im mittleren Wertebereich. Die medienintegrative Kompetenz wird etwas höher eingeschätzt, aber auch hier gibt es noch Entwicklungspotenzial.

Im Sicherheitserleben bei der Nutzung von Soft- und Hardware zeigen sich auf deskriptiver Ebene für klassische und neuere Hardware sowie für Office-Produkte tendenziell hohe Werte. Weiterentwicklungspotenzial bestünde vor allem im Bereich der neuen und sozialen Medien sowie der Bearbeitungssoftware, wobei Letzteres vermutlich nicht in allen Ausbildungsberufen prioritär zur Vermittlung genutzt wird. Es kann zudem davon ausgegangen werden, dass es einen Weiterbildungsbedarf für neuere digitale Medien gibt, die in der Trendstudie nicht miterhoben wurden.

Die Ansichten zu digitalen Medien in der Ausbildung zeigen auf deskriptiver Ebene bereits eine tendenziell positive Sicht auf den Einsatz digitaler Medien sowie die Auswirkungen auf die Attraktivität und Qualität der Ausbildung. Das Wissen des Aus-

bildungspersonals wird als bedeutsames Hindernis wahrgenommen und verdeutlicht damit zusätzlich das Professionalisierungs- und Qualifizierungsdesiderat.

Härtel et al. (2018) folgern aus den Ergebnissen des DiMBA-Projektes bereits detaillierte Empfehlungen für die systematische Weiterentwicklung medienpädagogischer Kompetenz des betrieblichen Ausbildungspersonals, wie bspw. die Entwicklung von Best-Practice-Angeboten sowie Informationen und Weiterbildungen zu verschiedensten Bereichen (S. 66 ff.). Die Ergebnisse der vorliegenden Trendstudie unterstreichen den nach wie vor hohen Bedarf an solchen Fördermaßnahmen.

4.3 Limitationen und Forschungsausblick

Die onlinebasierte Erhebung kann zu einer positiven Selbstselektion geführt haben, d. h., dass möglicherweise vorwiegend Personen teilgenommen haben, die sich für den Einsatz digitaler Medien in der Ausbildung interessieren bzw. medienaffin sind. Ähnliche Limitationen sehen auch Härtel et al. (2018) für ihre Erhebung, sodass von ähnlichen potenziellen Verzerrerffekten auszugehen ist.

Weiterhin gilt für beide Stichproben, dass sie nicht repräsentativ sind und keine Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit aller Ausbilder:innen erlauben. Durch das Propensity Score Matching ist es jedoch möglich, in Bezug auf zentrale deskriptive Variablen vergleichbare Stichproben zu generieren und damit einen Trend abzubilden. Auch wenn das Propensity Score Matching eine erste Trendanalyse erlaubt, könnten panelbasierte Langzeitstudien mit denselben Personen über mehrere Messzeitpunkte hinweg verlässlichere Aussagen über die individuelle Entwicklung der medienpädagogischen Kompetenz treffen. Ein solches Monitoring wäre zur Qualitätsverbesserung im Bereich der beruflichen Ausbildung hochgradig wünschenswert.

Weiterhin basieren die Daten auf Selbstauskünften. Eine psychometrisch fundierte Kompetenzmessung könnte objektivere Aussagen über die Kompetenzen des Ausbildungspersonals erlauben. Entsprechende Kompetenzmessverfahren müssen jedoch erst noch entwickelt werden.

4.4 Fazit

Trotz dieser Limitationen gibt die vorliegende Trendanalyse einen erstmaligen Einblick in die Entwicklung der medienpädagogischen Kompetenz und weiteren, angrenzenden Bereichen über einen Zeitraum von sechs Jahren und bildet damit auch mögliche Effekte durch die COVID-19-Pandemie ab. Die kaum vorhandenen Veränderungen und die Betrachtung der Daten auf deskriptiver Ebene verdeutlichen den nach wie vor bestehenden Professionalisierungs- und Qualifizierungsbedarf hinsichtlich medienpädagogischer Kompetenzen und können damit Grundlage für weiterführende Studien und Interventionen sein.

Literatur

- Bonnes, C., Binkert, J. & Goller, M. (2022). Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals: eine literaturbasierte Systematisierung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (4), 26–29.
- Brünner, K. (2014). *Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung*. Detmold: EUSL.
- Dietterich, A., Faßhauer, U. & Kohl, M. (2021). Betriebliches Lernen gestalten–Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das betriebliche Bildungspersonal. In M. Kohl, A. Diettrich & U. Faßhauer (Hg.), *„Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten: Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal*, 17–33. Bonn.
- Gangl, M. (2010). Nichtparametrische Schätzung kausaler Effekte mittels Matchingverfahren. In C. Wolf & H. Best (Hg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*, 931–961. VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_35.
- Goller, M., Caruso, C., Berisha-Gawlowski, A. & Harteis, C. (2020). Digitalisierung in der Landwirtschaft: Gründe, Optionen und Bewertungen aus Perspektive von Milchviehlandwirtinnen und -landwirten. In D. Heisler & J. Meier (Hg.), *Digitalisierung am Übergang Schule Beruf: Ansätze und Perspektiven in Arbeitsdomänen und beruflicher Förderung*, 53–80. Bielefeld: wbv Publikation.
- Gutschow, K. & Ulmer, P. (2009). Die Ausbilder-Eignungsverordnung 2009: Was ist neu? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (3), 48–51. URL: www.bwp-zeitschrift.de/dienst/veroeffentlichungen/de/bwp.php/de/bwp/show/1593.
- Hähn, K. & Ratermann-Busse, M. (2020). Digitale Medien in der Berufsbildung – Eine Herausforderung für Lehrkräfte und Ausbildungspersonal? In A. Wilmers, C. Anda, C. Keller & M. Rittberger (Hg.), *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung*, 129–158. Waxmann. DOI: <http://dx.doi.org/10.31244/9783830996224>.
- Harteis, C., Goller, M. & Fischer, C. (2019). Die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Bedeutung beruflicher Qualifikation aus betrieblicher Sicht. In J. Seifried, K. Beck, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability*, 239–253. Bielefeld: wbv Publikation.
- Harteis, C., Goller, M. & Gerholz, K.-H. (2022). Digitalization of work: Challenges for workplace learning. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O’Conner (Hg.), *The SAGE handbook of learning and work*, 329–342. Sage. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781529757217>.

- Härtel, M. (2022). The design of the digital transformation in Vocational Education and Training – new demands to company training staff. In German Office for International Cooperation in Vocational Education and Training (GOVET) (Hg.), *Effects of the COVID-19 Pandemic on Vocational Education and Training: International Perspectives of Policy Makers and Practitioners*. Federal Institute for Vocational Education and Training, 48–54.
- Härtel, M., Brüggemann, M., Sander, M., Breiter, A., Howe, F. & Kupfer, F. (2018). *Digitale Medien in der betrieblichen Berufsbildung: Medienaneignung und Mediennutzung in der Alltagspraxis von betrieblichem Ausbildungspersonal*. Verlag Barbara Budrich. DOI: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3224/9783962080952>.
- Heisler, D. & Meier, J. A. (Hg.) (2022). *Berufsausbildung zwischen Hygienemaßnahmen und Lockdown(s): Folgen für die schulische und außerschulische Berufsausbildung, in Schule, im Betrieb und bei Bildungsträgern*. wbv Media. DOI: <https://doi.org/10.3278/9783763972579>.
- Ho, D. E., Imai, K., King, G. & Stuart, E. A. (2011). MatchIt: Nonparametric Preprocessing for Parametric Causal Inference. *Journal of Statistical Software*, 42(8), 1–28. DOI: <https://doi.org/10.18637/jss.v042.i08>.
- Kohl, M., Diettrich, A. & Faßhauer, U. (Hg.) (2021). „Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal. Bonn: Barbara Budrich.
- Nicklich, M., Blank, M. & Pfeiffer, S. (2021). *Ausbildungspersonal im Fokus. Studie zur Situation der betrieblichen Ausbilder* innen*. Verfügbar unter <https://wap.igmetall.de/APIF-2021.htm> (Zugriff am: 27.09.2024).
- R Core Team. (2021). *R: A language and environment for statistical computing* [Software]. R Foundation for Statistical Computing. Verfügbar unter <https://www.R-project.org/>.
- Revelle, W. (2023). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. Northwestern University. Verfügbar unter <https://CRAN.R-project.org/package=psych>.
- Rosenbaum, P. R. & Rubin, D. B. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, 70(1), 41–55. DOI: <https://doi.org/10.1093/biomet/70.1.41>.
- Selker, R., Love, J., Dropmann, D. & Moreno, V. (2022). *jmv: The „jamovi“ Analyses*. Verfügbar unter <https://CRAN.R-project.org/package=jmv>.
- Wickham, H., Averick, M., Bryan, J., Chang, W. et al. (2019). Welcome to the tidyverse. *Journal of Open Source Software*, 4(43), 1686. DOI: <https://doi.org/10.21105/joss.01686>.

Unter folgendem Link finden Sie das e-Supplement mit einer Gesamtübersicht über alle Einzelitems und deren Unterschiede zwischen T1 und T2:

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-2-yzp0iop5sayh0>

Lernfabriken als neuer Lernraum für das Bildungspersonal. Eine erste Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg

VIKTORIA BERGMANN, MARTIN SCHWARZ & LARS WINDELBAND

Abstract

Der Artikel thematisiert Realisierungschancen von beruflichen Lernfabriken für den Kontext der Weiterbildung. Es zeigt sich anhand erster Befunde aus Baden-Württemberg (vgl. Windelband u. a. 2023), dass einerseits berufliche Lernfabriken Kristallisationsorte für (neue) berufsdidaktische Potenziale in der Weiterbildung bilden können. Andererseits können die Ergebnisse fruchtbar gemacht werden für curricular-inhaltliche Perspektiven, die auf die Qualifizierung der Aus- und Weiterbildner abstellen.

The article addresses the opportunities for realising vocational learning factories in the context of continuing education. Initial findings from Baden-Württemberg (cf. Windelband et al. 2023) show that, on the one hand, vocational learning factories can form crystallisation sites for (new) vocational didactic potential in continuing education. On the other hand, the results can be utilised for curricular content perspectives that focus on the qualification of initial and continuing vocational trainers.

1 Ausgangslage und Problemexposition

Was den Lernort Schule betrifft, stellen etwa berufliche Lernfabriken eine Antwort auf die tiefgreifenden Transformationen in Arbeit und Beruf dar, welche mit der Digitalisierung und der sog. Industrie 4.0 einhergehen (vgl. Anselmann, Windelband & Faßhauer 2022). Der Begriff „Lernfabrik“ steht dabei für eine fachdidaktisch-methodisch begründete Lehr-Lern-Umgebung, die idealerweise den gesamten Produktionsprozess und angrenzende Unternehmensbereiche abbildet (Steffen u. a. 2013). Ziel ist es deshalb, die Lernenden zum kompetenten Arbeitshandeln in komplexen Zusammenhängen zu befähigen sowie möglichst arbeitsprozessbezogene Aufgaben mit einem Denken und Agieren in einer vernetzten Produktion zu simulieren (Windelband 2023, S. 228). Aufgrund ihrer Nähe zu realen beruflichen Arbeitsaufgaben haben gerade Lehr-Lern-Arrangements in Lernfabriken das Potenzial, die Lücke zwischen grundlegendem Theorie- und praxisgebundenem Fachwissen (teilweise sogar Erfahrungswissen) zu verkleinern (Faßhauer, Wilbers & Windelband 2021). Bisher sind berufliche Lernfabriken vorwiegend in einigen Bundesländern wie Baden-Württemberg, Bayern,

Niedersachsen und bisweilen in Nordrhein-Westfalen erprobt und teils in berufsbildenden Schulen mit Hilfe von Landesmitteln eingeführt worden. Es gibt auch eine kleine Anzahl von Unternehmen, die eigene Lernfabriken aufgebaut haben. Hierfür wurden teilweise fertige Konzepte gekauft oder sogar mit Auszubildenden Lernfabriken selbst entwickelt. Während die Nutzung im schulischen Kontext in vielen Bundesländern so langsam voranschreitet, lassen sich nur wenig funktionierende Konzepte und empirische Belege, die Lernfabriken auch für die berufliche Weiterbildung zu nutzen, bisher finden.

Gerade die Weiterbildung avanciert durch bildungspolitische Postulate unweigerlich zu einer Schlüsselvariable für die gesellschaftliche, ökonomische und individuelle Entwicklung. So wird etwa in der aktuellen Nationalen Weiterbildungsstrategie im Kontext des Fachkräftesicherungsprogramms das Ziel verfolgt, berufliche Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen in Arbeit, Beruf und betrieblicher Organisation stärker als bisher zu fördern und vor allem die digitale Transformation wie auch die Chancengerechtigkeit in der Arbeitswelt gestaltend zu fördern (vgl. BMAS & BMBF 2019, S. 2). Um diesen Anforderungen zu entsprechen, haben das Land Baden-Württemberg, dessen Schulträger sowie regionale wirtschaftliche Akteure an einer Vielzahl von berufsbildenden Schulen Lernfabriken aufgebaut. Diese mit Lernfabriken ausgestatteten Schulen sind im Rahmen der Förderung die Verpflichtung eingegangen, auch Weiterbildungsangebote für die jeweilige Region anzubieten. Bisher gelingt jedoch ein Einsatz der Lernfabriken für Weiterbildungszwecke sowie eine kooperative Umsetzung mit den auszubildenden Betrieben und damit eine Integration des betrieblichen Bildungspersonals bisweilen aber nahezu nicht.

2 Forschungsdesign der Studie

Zielsetzung der Studie „WB@Lernfabriken“ bildete die Ergründung und Rekonstruktion von Potenzialen und Einsatzmöglichkeiten der beruflichen Lernfabriken im Kontext der Weiterbildung. Darüber hinaus sollten Gelingensfaktoren für die spezifische Nutzung in der beruflichen Weiterbildung identifiziert werden. Gleichzeitig wurden auch praktische Umsetzungsvorschläge mit konkreten Best-Practice-Beispielen bis hin zu einem ersten didaktischen Konzept zur Nutzung der Lernfabriken im Kontext der Weiterbildung erarbeitet. Die Studie (Windelband u. a. 2023) wurde mit Mitteln des Landes Baden-Württemberg gefördert (Laufzeit 12/2022–06/2023). Weitere Studien zur Anwendungs- und auch Grundlagenforschung sind hierzu avisiert, wie etwa das in Kürze startende Verbundprojekt „Lern-fabriken@BeruflicheBildung“ im Rahmen des InnoVET-Plus-Förderprogramms des BMBF.

Datengrundlage bilden berufswissenschaftliche Fallstudien (vgl. Becker & Spöttl 2015) zur Identifizierung der Potenziale und Hemmnisse beim Einsatz der beruflichen Lernfabriken für die Weiterbildung in Form von halbstrukturierten, leitfadengestützten (Einzel- & Gruppen-) Experteninterviews mit Akteur:innen der Berufsbildung aus den Bereichen Berufsschule, Kammer und Betrieb, welche im Rahmen der Unter-

suchung erhoben wurden. Zudem wurden Expertengespräche mit Akteur:innen aus den Ministerien, IHKs, Südwestmetall und Unternehmen geführt. Hierfür wurden strukturierte Experteninterviews mit Expert:innen zum Einsatz von Lernfabriken in der beruflichen Weiterbildung per Videokonferenz oder in Präsenz durchgeführt. In einem weiteren Schritt wurden Expertenworkshops umgesetzt, um die erhobenen Ergebnisse in einen Zusammenhang mit Argumenten, Begründungen und Ursachenbeschreibungen von unterschiedlichen Expert:innen zu bringen, um Rückschlüsse für konkrete Handlungsempfehlungen bzgl. des Einsatzes der beruflichen Lernfabriken ziehen zu können.

Insgesamt wurden neun Expertengespräche mit Vertreter:innen von Unternehmen, Industrie- und Handelskammern, Kultusministerium, Verbänden und Schulen geführt. Dabei wurden drei Fallbeispiele an beruflichen Schulen detailliert erhoben, zudem kontrastiv zwei an wissenschaftlichen Einrichtungen sowie zwei Praxisbeispiele aus der Industrie identifiziert. Zudem fanden drei Workshops mit Expert:innen aus Schule, Industrie und Verbänden zur Validierung der Ergebnisse und zur Konkretisierung der Handlungsempfehlungen statt. Die Auswahl der befragten Expert:innen fand durch das Projektteam in Abstimmung mit dem Ministerium und der Experten Gruppen zu den Lernfabriken in Baden-Württemberg statt.

Sollen die geförderten beruflichen Lernfabriken dem bildungspolitischen Willen und ihrer Selbstverpflichtung gemäß auch Weiterbildungsangebote darüber hinaus und für die jeweilige Region anbieten, so erfordert es, die strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen zu beleuchten, welche diese besondere Aufgabenspezifik auch funktional unterstützen.

In den Expertenworkshops der WB@Lernfabriken-Studie wurden unterschiedliche Möglichkeiten und erste Ideen für veränderte, funktionale Betriebsformen entwickelt und deren Stärken und Chancen diskutiert, um die berufsbildenden Schulen und Kommunen einerseits zu entlasten und andererseits die Potenziale der Lernfabriken – nun auch für die Weiterbildung – auszuschöpfen. Im Folgenden werden die entwickelten Betriebsformen im Rahmen einer Ergebnisdarstellung präsentiert sowie anschließend die einzelnen Vor- und Nachteile diskutiert. Diese Betriebsformen stellen auf unterschiedliche theoretisch begründbare und empirisch identifizierbare Varianten ab und wurden im Kontext der Studie als sog. Praxismodelle titulierte.

3 Ergebnisdarstellung: Praxismodelle für die Nutzung von beruflichen Lernfabriken in der Weiterbildung

Weiterbildung ist nicht an einen gesellschaftlichen Kontext gebunden, sondern emergiert in vielen gesellschaftlichen Funktionssystemen und erweist sich als hochgradig anschlussfähig. Dies bringt eine heterogene institutionelle Struktur mit sich und ihr institutioneller Aufbau ist geprägt von einer Vielfalt hinsichtlich Träger, Einrichtungen und Veranstaltungen. Auch in der Studie der OECD aus dem Jahr 2021, die international und vergleichend Continuing Education and Training untersucht, wurde bemerkt,

dass in Deutschland im Vergleich zu anderen OECD-Ländern ein sehr komplexes System der Weiterbildung besteht, welches hinsichtlich Governance-Strukturen der Steuerung, Bereitstellung von Finanzierung und Planung stark von Selbstverantwortung und -organisation, Dezentralisierung, Pluralität der institutionellen Träger und dem Bildungsföderalismus als Spezifikum geprägt ist (vgl. OECD 2021, S. 4). Dort heißt es: „[...] Diese Struktur ist einerseits eine große Stärke, da das Weiterbildungsangebot so auf die unterschiedlichen Anforderungen von Individuen, Organisationen und (regionalen) Arbeitsmärkten eingehen kann. Es ist andererseits aber auch eine Schwäche, da es Koordinations- und Kooperationsherausforderungen mit sich bringt“ (OECD 2021, S. 4).

Während sich im Feld der Weiterbildung nach den Kenntnissen aus dem Forschungsstand unterschiedliche gesellschaftliche Kontexte (etwa Markt, Gemeinschaften, Unternehmen) empirisch zeigen und vorfinden lassen (vgl. Kuper & Schemmann 2023, S. 30, Schwarz 2024, S. 249 ff.), so sind berufliche Lernfabriken bisher lediglich auf einen Kontext (Staat) verhaftet, was bisweilen aufgrund der dortigen spezifischen strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen zu Einschränkungen hinsichtlich ihres Potenzials für Weiterbildung führen kann. Die Ergebnisse der WB@Lernfabriken-Studie zeigen, dass im Feld der Weiterbildung berufliche Schulen als Organisationen primär in ihrer Spezifik als Fachschulen auftreten, indem sie berufliche Fortbildungen (bspw. zum/zur Techniker:in) im Sinne einer eher personenbezogenen Aufstiegsweiterbildung anbieten. In der beruflichen Fortbildung kann insofern eine Aufgabenspezifität von beruflichen Schulen in der Nutzung der Lernfabriken – als Fachschulen – für die Weiterbildung gesehen werden. Die in der Studie identifizierten Erfolgsfaktoren bestätigen dieses Strukturmerkmal auch empirisch (vgl. Windelband u. a. 2023, S. 31 ff.).

Strukturell und institutionell befinden sich berufliche Schulen in Deutschland in der Regel in der Verantwortung der Bundesländer, was bedeutet, dass die Verantwortung für die Organisation, Finanzierung und Ausgestaltung der beruflichen Schulen bei den jeweiligen nachgelagerten Behörden der Landesregierungen bzw. der Kultusministerien oder Bildungsministerien der Bundesländer liegt. Die beruflichen Schulen werden i. d. R. und weit mehrheitlich von den Städten und Gemeinden getragen. Auch wenn das lehrende Personal i. d. R. Landesbeamte sind, stellen Kommunen als Gebietskörperschaften die Sachaufwandsträger dar (inkl. techn. und verwaltendes Personal). Dies begründet den Tatbestand, dass berufliche Schulen nicht mit anderen Weiterbildungsorganisationen (etwa Bildungszentren von IHK/HWK, am Markt operierende, kommerzielle Weiterbildungsanbieter, innerbetriebliche Weiterbildungsabteilungen in privaten Unternehmen) zu vergleichen sind, welche andere strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen – qua ihres gesellschaftlichen Kontextes – vorweisen (vgl. Schrader 2019; Schwarz 2024). Diese, in anderen gesellschaftlichen Kontexten bestehenden, strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen erweisen sich als folgende Implikationen jedoch geradezu als funktional für die Realisierung von Weiterbildungsangeboten, was sich auch in den Ergebnissen aus der daten-

gestützten Weiterbildungsforschung zeigt (vgl. BMBF 2020, S.27; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 251 ff.).

Weiterbildungsorganisationen benötigen für die Realisierung von Weiterbildungsangeboten nicht nur Ressourcen (in erster Linie monetäre Mittel), sondern auch Legitimation (in erster Hinsicht soziale Akzeptanz, in zweiter Hinsicht Rechtssicherheit), um ihre Arbeit im Feld der Weiterbildung auf Dauer zu stellen. Es kann nach Erkenntnissen des Forschungsstands gesagt werden, dass Ressourcen hierbei durch staatliche oder (teil-)wirtschaftliche Alimentierung und Legitimation durch Verweis auf öffentliche oder private Interessen beschafft werden können (vgl. Schrader 2019; Schwarz 2024). In dieser Perspektive zeigt sich, dass je nach gesellschaftlichem Kontext (Staat, Gemeinschaften, Markt, Unternehmen) sehr unterschiedliche Varianten des Betriebs von beruflichen Lernfabriken für die Weiterbildung gedacht werden können. Diese Betriebsformen stellen unterschiedliche Varianten heraus und wurden im Kontext der Studie als Praxismodelle tituliert.

In der Ergebnisdarstellung unterscheiden sich diese Praxismodelle u. a. in ihrer Trägerstruktur, der Rechtsform, bis hin zu ihrer Größe und ihrem Leistungsprofil bzw. ihren inhaltlichen Schwerpunkten (etwa gewerblich-technische, kaufmännische Schwerpunkte) nach vier Varianten (vgl. Abb. 1) (Windelband u. a. 2023, S. 43 ff.).

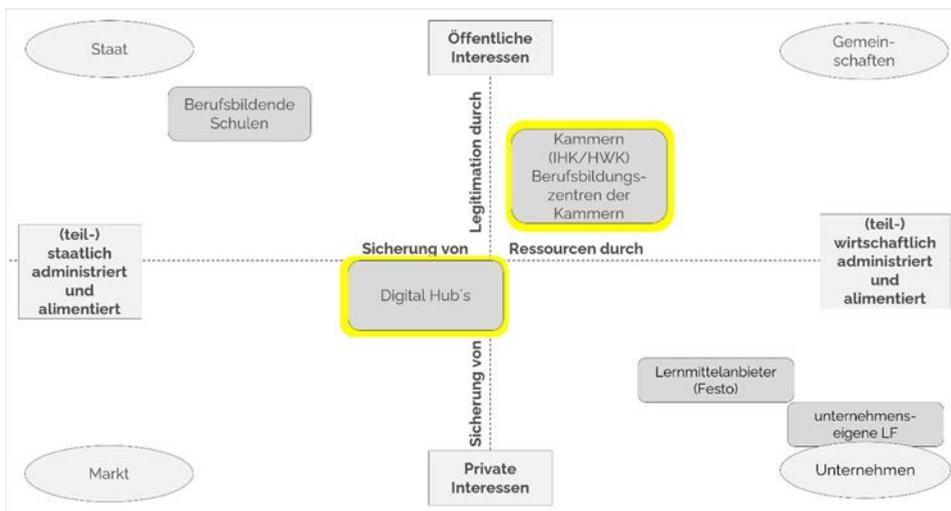


Abbildung 1: Varianten bzw. Praxismodelle von beruflichen Lernfabriken für den Kontext Weiterbildung (Quelle: Windelband u. a. 2023, S. 42)

Praxismodell 1: staatliche Bereitstellung als Betriebsform (Variante Staat)

Die erste Betriebsform bildet der Staat bzw. der öffentlich-rechtliche Bereich. In diesem institutionellen Kontext agieren prototypisch berufsbildende Schulen als öffentlich-rechtlich anerkannte institutionelle Betreiber von Lernfabriken. Die, sofern sie Angebote zur beruflichen Weiterbildung entwickeln, eher einen geschlossenen Adressatenkreis ansprechen. Träger im bisherigen Sinne sind Gebietskörperschaften des öf-

fentlichen Rechts (etwa kommunale Einheiten wie Landkreise), welche im öffentlichen Interesse staatlich administrieren und eine öffentliche Alimentierung der Ressourcen gem. Haushaltsplan sicherstellen. Es gelten länderspezifische Schul- und Weiterbildungsgesetze.

Praxismodell 2: gemeinschaftliche Bereitstellung als Betriebsform (Variante Gemeinschaften)

In der zweiten Betriebsform sind jene Organisationen beheimatet, die öffentliche Interessen auf der Grundlage von Verträgen verfolgen. In diesem institutionellen Kontext agieren prototypisch Kammern als die zuständigen Stellen der Berufsbildung, und diese könnten perspektivisch als institutionelle Betreiber von Lernfabriken konstituiert werden. Organisationen in diesem Kontext, in dem die Legitimation über den Verweis auf öffentliche Interessen sichergestellt wird, lassen sich noch einmal danach unterscheiden, wie stark sie staatlich reguliert sind bzw. wie stark ihre korporatistische Selbstverwaltung ausgeprägt ist (im Rahmen des Korporatismus überträgt der Staat den Korporationen bestimmte staatliche Aufgaben zur Erfüllung und stattet die Korporationen mit den entsprechenden Befugnissen aus, die diese zur Aufgabenerfüllung benötigen). Der öffentlich-rechtliche Sektor führt jedoch nicht zur Versorgung mit Ressourcen für Weiterbildung. Es wird vielmehr lediglich die ordnungspolitische Arbeit rechtlich privilegiert (unbeschadet des rechtlichen Tatbestands, dass bspw. Rechtsanwalts- oder Ärztekammern als Körperschaften öffentlichen Rechts Teil der mittelbaren Staatsverwaltung sind, so gilt dies für Berufsverbände von Kosmetiker:innen, Tischler:innen oder Florist:innen nicht). Innerhalb dieses Kontextes der Gemeinschaften wenden sich Weiterbildungsangebote von etwa Industrie- und Handelskammer (IHK) oder Handwerkskammer (HWK), die auf der Grundlage von Mitgliedschaften in Kammern, Innungen und auch Vereinen die Interessen der jeweiligen Berufsgruppen verfolgen, an einen eher geschlossenen Adressatenkreis mit regionalem Bezug (vgl. Schrader 2019).

Praxismodell 3: Bereitstellung durch Unternehmen als Betriebsform (Variante Unternehmen)

Im dritten Betreibermodell lassen sich Lernfabriken versammeln, welche von Unternehmen betrieben werden. In diesem institutionellen Kontext werden auf der Grundlage von überwiegend wirtschaftlich administrierter und alimentierter Ressourcenzuweisung private Interessen verfolgt. Zu diesem Bereich zählen zunächst prototypisch unternehmenseigene Lernfabriken, aber auch von Unternehmen oder Unternehmensverbänden gegründete Organisationen zum Betrieb von Lernfabriken, welche bisweilen privaten Interessen (hier Unternehmensinteressen) verpflichtet sind und die Sicherung der Ressourcen mittels wirtschaftlichen Überschusses (monetäre Gewinnerzielungsabsicht) zu gewährleisten haben. Ebenfalls ließen sich hier Lernmittelhersteller wie etwa die Festo AG zuordnen, die sich an einen geschlossenen Adressatenkreis, d. h. die Kunden und Produktabnehmer des Unternehmens, wenden.

Praxismodell 4: marktliche Bereitstellung und Steuerung als Betriebsform (Variante Markt)

In der vierten Betriebsform ließe sich der Markt als spezifischer Kontext fassen. Üblicherweise agieren hier Organisationen, die auf der Grundlage von Verträgen private Interessen verfolgen. Im Weiterbildungskontext ließen sich bspw. hier zum einen kommerzielle Weiterbildungsorganisationen versammeln, die Weiterbildung als Dienstleistung und Geschäftsmodell anbieten und sodann als Unternehmen agieren. Hier ließen sich aber auch beauftragte, im öffentlichen Interesse liegende Maßnahmen versammeln (wie etwa im Weiterbildungsbereich die aktive Arbeitsförderung der Bundesagentur für Arbeit, die von einem kommerziellen Weiterbildungsanbieter durchgeführt werden. Die BA ist als bundesunmittelbare Körperschaft des öffentlichen Rechts zwischen Versicherungsgemeinschaft und verlängertem Arm des Ministeriums und damit auch zwischen Gemeinschaften und Staat anzusiedeln). In diesem Kontext würden sodann prototypisch Digital Hubs als perspektivische Betreiber von Lernfabriken konstituiert werden können, die sich durch Kontrakte zu Vertragspartnern ergeben und demnach sich deren Angebote an einen eher offenen Adressatenkreis wenden. Digital Hubs stellen üblicherweise einen Zusammenschluss und Knotenpunkt aus regionaler Wirtschaft, Wissenschaft und öffentlichen Institutionen dar. Sie konstituieren exklusive Kooperationen mit Wirtschaft, Wissenschaft und dem öffentlichen Sektor zur Förderung der digitalen Gründerszene, und es erfolgt die Sicherung von Ressourcen in großen Teilen aus staatlicher bzw. öffentlicher Alimentierung (Förderung). Das Konzept Hub stellt eine Entwicklungs- und Begegnungsstätte für digitale Startups, Unternehmen, Wissenschaft und Forschung dar.

Die Ergebnisse aus der WB@Lernfabriken-Studie zeigten deutlich (Windelband u. a. 2023), dass hier alternative Praxismodelle notwendig sind, um die berufsbildenden Schulen mit ihren kommunalen Trägern zu unterstützen. Im Folgenden werden die Vor- und Nachteile vor dem Hintergrund von identifizierten Gelingensfaktoren detailliert diskutiert.

4 Ergebnisdiskussion: Potenziale der Praxismodelle und Handlungsempfehlungen

Es lässt sich konstatieren, dass es zuweilen unter bestimmten Bedingungen möglich ist, Weiterbildungsangebote an den Lernfabriken von beruflichen Schulen für Unternehmen erfolgreich umzusetzen. Bedeutsamer ist jedoch der zentrale Befund, dass die Potenziale der beruflichen Lernfabriken für die Weiterbildung bei Weitem nicht ausgeschöpft werden, da förderliche Rahmenbedingungen an berufsbildenden Schulen fehlen und diese bisher von keiner Institution in der Umsetzung der Weiterbildungsangebote unterstützt werden.

Im Rahmen der Datenauswertung wurden die Interviewmitschnitte der Best Practice-Beispiele mithilfe von MAXQDA auf mögliche Gelingensfaktoren hin analysiert. Hierfür wurden die gefundenen potenziellen Gelingensfaktoren codiert und the-

matisch geclustert. Diese lassen sich in verdichteter Form zusammenfassen (vgl. Windelband u. a. 2023, S. 31 ff.):

- Strukturelle Entlastung bei der Weiterbildungsprogrammplanung und -organisation bis hin zum Weiterbildungsmarketing (Angebotsperspektive) – Es zeigt sich, dass eine Entlastung der Berufsschule in Fragen der Planung und Organisation ein wichtiger Beitrag für das Gelingen von Weiterbildung ist.
- Zielgruppenspezifische Bedarfsorientierung des (Weiterbildungs-)Produkts (Nutzungsperspektive) – Hier zeigt sich, dass eine im Vorfeld der Konzeptionierung der Weiterbildung durchgeführte Bedarfsanalyse (Unternehmen) das Gelingen von Weiterbildung wesentlich erhöht und dadurch ein individuelles und auf die Bedürfnisse der Unternehmen orientiertes Weiterbildungsprodukt entwickelt und angeboten werden kann.
- Ressourcenschonende Nutzung von vorhandenen Inhalten – Hier erweist sich die Nutzung bereits vorhandener Konzepte und Materialien und deren Adaption auf die spezifischen Bedarfe der jeweiligen Unternehmen als unumgänglich. So entstanden zum einen aus dem vorhandenen Einsatz der beruflichen Lernfabriken in Aus- und Fortbildung heraus individuell auf die Bedürfnisse abgestimmte Weiterbildungsprodukte, und zum anderen wurden durch diese Vorgehensweise die Ressourcen der berufsbildenden Schule geschont, zumal komplette Neuentwicklungen von „fertigen“ Weiterbildungsangeboten von den berufsbildenden Schulen aus Kapazitätsgründen nicht übernommen werden können.

Neben diesen Gelingensfaktoren, welche eine Angebots- und eine Nutzungsperspektive inkl. Überschneidungsaspekten verdeutlichen, ließen sich bereits bestehende Partnerschaften und Lernortkooperationen sowie enge Kooperation und Kollaboration als weitere, sich als zuträgliche und für Weiterbildung sich als funktional erweisende Gelingensfaktoren anführen.

Verdichtend ist herauszustellen, dass die identifizierten Gelingensfaktoren, wie auch die Hemmnisse und Schwierigkeiten, in einem gewissen Referenzverhältnis zueinanderstehen. So erweisen sich die Gründe für Hemmnisse und Schwierigkeiten der Nutzung von Lernfabriken für die Weiterbildung als vielfältig und reichen von fehlenden Rahmenbedingungen an den Schulen (keine Deputate der Lehrkräfte, fehlende Expertise hinsichtlich Weiterbildungsprogrammplanung und -marketing inkl. Sichtbarmachen von potenziellen Angeboten und deren Organisation bis hin zu den eingeschränkten Zugänglichkeiten der Lernfabriken) über zu wenig Personal für die Umsetzung bis hin zu fehlenden Kooperationen zu den Unternehmen zur zielgruppenspezifischen Feinabstimmung/Bedarfsermittlung. Die Ergebnisse der Studie stellen die begründete Annahme zur Diskussion, dass den strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen mehr Aufmerksamkeit beizumessen ist und unmittelbar auf diese Aspekte als Gelingensfaktoren einzuwirken gilt, welche sich bisher noch als dysfunktional erweisen und die Nutzung von beruflichen Lernfabriken für die Weiterbildung hemmen.

Verbleibt der Betrieb von beruflichen Lernfabriken lediglich in der bisher bestehenden Betriebsform Staat (Praxismodell 1), beinhaltet dies strukturelle Defizite, da eine bildungspolitische Administration und Alimentierung in der Logik und Rationalität der Gebietskörperschaft erfolgt (Monoperspektivität). Dies beinhaltet die Gefahr des Verblässens und Erodierens der Potenziale von beruflichen Lernfabriken. Die bisher alleinige Betriebsform in der Trägerschaft der Kommune (Staat) ermöglicht keinen Transfer, und sie erweist sich als dysfunktional für die Weiterbildung und die Betriebsform erschwert zudem die Weiterentwicklung der beruflichen Lernfabrik für zukünftige Themen der Künstlichen Intelligenz oder die berufsübergreifende Zusammenarbeit in einer vernetzten Arbeitswelt. Während oftmals berufsbildende Schulen als der institutionell schwächere duale Partner charakterisierbar sein mögen (Faßhauer 2020) und vielfach von Betrieben nicht als Innovationstreiber wahrgenommen werden, so stellen sie – gerade was die inhaltliche Umsetzung und Nutzung von Lernfabriken anbelangt – einen potenziellen Kristallisationsort für Innovationen in der beruflichen Bildung dar. Dieses bestehende Innovationspotenzial wird gegenwärtig, dies zeigen die Studienergebnisse deutlich, noch in nur geringer Weise für den Kontext der Weiterbildung nutzbar gemacht. Es deutet gewissermaßen kontrafaktisch darauf hin, dass Schulen, die über eine berufliche Lernfabrik verfügen und die Lernenden zum kompetenten beruflichen Arbeitshandeln in komplexen Zusammenhängen befähigen sowie arbeitsprozessbezogene und handlungsorientierte Aufgaben simulieren, über ein spezifisches Know-how verfügen, an welchem etwa KMUs bzw. betriebliche Aus- und Weiterbildner:innen (vgl. Grollmann/Ulmer 2020) besonders profitieren könnten.

Das heißt es sind „alternative“ oder besser „kooperative“ Praxismodelle zu diskutieren, welche auf strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen basieren, die auf Logiken und Rationalitäten aus anderen gesellschaftlichen Kontexten (wie Markt, Gemeinschaften, Unternehmen) zurückgreifen können. Dies korrespondiert auch mit den Kenntnissen aus dem Forschungsstand, in welchen „[...] Kooperation zwischen den vielen Trägern als Schlüssel für den Ausbau des Weiterbildungssystems“ (Kuper & Schemmann 2023, S. 21) gesehen wird.

Damit ist gemeint, dass der Betrieb von beruflichen Lernfabriken unter (Teil-)Bedingungen in der Logik und Rationalität von Organisationen aus den Kontexten Markt, Gemeinschaften und Unternehmen erfolgt (Multiperspektivität). Dies beinhaltet die Chance der Ermöglichung der Nutzung der Potenziale von beruflichen Lernfabriken, insb. für das Feld der Weiterbildung. Es wird damit akzentuiert, den Betrieb von beruflichen Lernfabriken „neu zu denken“, um die Herausforderungen, die sich mit der Nutzung im Kontext der Weiterbildung stellen, aus bisher ungewohnten Perspektiven zu betrachten und mittels alternativer Varianten zu erweitern. Damit könnte auch dem eingangs von der OECD als größte Herausforderung für das deutsche Weiterbildungssystem betrachteten problematischen Aspekt begegnet werden, in dem die relevanten Akteur:innen über institutionelle Kontexte hinweg zueinander und miteinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. OECD 2021, S. 4). Unweigerlich ist damit die Reflexion aus einer Governance-Perspektive mitverbunden, indem das Zustandekommen, Aufrechterhalten und die Transformation von Handlungskoordination zwischen Ak-

teur:inn in einem komplexen System beleuchtet werden (vgl. Altrichter & Maag Merki 2010).

Es wurde, für den funktionalen Betrieb von beruflichen Lernfabriken im Kontext der Weiterbildung präferiert, Varianten von (alternativen) Praxismodellen zu entwickeln und zu testen, welche die identifizierten strukturellen und institutionellen Dysfunktionalitäten und Defizite überwinden. Für eine weitere Entwicklung und Testung wurden die Varianten Gemeinschaften (Praxismodell 2) und Markt (Praxismodell 4) von den Expert:innen des Workshops als zielführendste Variante bewertet. Auch die Bereitstellung durch einen Lehrmittelhersteller als mögliche Variante bzw. spezifisches, weiteres Praxismodell wurde positiv eingeschätzt, jedoch durch die Lehrmittel-freiheit der berufsbildenden Schulen in der Gesamtwertung nicht so hoch bewertet.

Stärken und Möglichkeiten Praxismodell 2: Gemeinschaften (IHK/HWK-Bildungszentren)

Kammern sind zuständige Stellen der Berufsbildung qua Gesetz (inkl. Weiterbildung), und deren Bildungszentren verfügen über eine ausgewiesene Expertise für Weiterbildungsprogrammplanung (etwa spezifische Bedarfsanalysen, Konzeptentwicklung, Veranstaltungsorganisation) und Weiterbildungsmarketing (Akquisition). Bundesweit verfügen etwa 1/3 der IHKs über ein Bildungszentrum, wobei ein derartiges Bildungszentrum zuweilen als eine GmbH geführt wird. Als eine 100%ige Tochter der IHK bildet es in der spezifischen Region das Kompetenzzentrum rund um berufliche Aus- und Weiterbildung. Kammern sind in der Lage, Arbeitgeber- und Arbeitnehmerperspektiven einzunehmen, und die Netzwerkbildung ist als institutionelle Aufgabe verankert. Zudem verfügen Kammern über ein enges Netzwerk zu den Unternehmen in der Region, und gleichzeitig haben sie eine hohe Expertise in der Organisation und Bewerbung von Bildungsangeboten.

Stärken und Möglichkeiten Praxismodell 4: Markt (Digital Hub)

Ein Digital Hub ist ein spezifischer Link zur Zusammenarbeit von Wirtschaft, Wissenschaft und Politik (Gründung) und beinhaltet bei aller Heterogenität die Begleitung der digitalen Transformation und regionalen Netzwerkbildung als institutionelle Aufgabe. Bisweilen erfolgt eine (teil-)staatliche Alimentierung qua Förderung. Digital Hubs fungieren oft als Ökosysteme, die den Austausch von Wissen und Ressourcen fördern. Sie bieten in der Regel eine Vielzahl von Dienstleistungen und Infrastrukturen, um Start-ups und Unternehmen bei der Entwicklung neuer digitaler Produkte und Dienstleistungen zu unterstützen, wie etwa Netzwerkbildungen und -veranstaltungen, Mentoring und auch Schulungen. Als Schwäche und Risiko kann jedoch auch die nicht explizite Expertise hinsichtlich Weiterbildungsprogrammplanung (spezifische Bedarfsanalysen, Konzeptentwicklung, Veranstaltungsorganisation) und Weiterbildungsmarketing (Akquisition) betrachtet werden. Die Digital Hubs haben oftmals ein enges Netzwerk in den Regionen aufgebaut und sind ein wichtiger Treiber in der digitalen Transformation geworden. Die Integration der beruflichen Lernfabriken und

eine stärkere Fokussierung auf die Qualifizierung würden die Sichtbarkeit stark erhöhen.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen der Kontexte sich in organisationaler, ökonomischer und pädagogischer Hinsicht als funktional und erfolgversprechend erweisen, um den Herausforderungen zu begegnen, welche sich mit der Nutzung von beruflichen Lernfabriken für die Weiterbildung und eine engere Kooperation mit den Unternehmen verbinden. Dies insbesondere deshalb, da berufliche Schulen im Allgemeinen bzw. Lehrkräfte im Besonderen mit Inbetriebnahmen, Anlagenverfügbarkeit bis hin zu Wartungen, aber vor allem der umfassenden didaktisch-methodischen Einbindung dieser komplexen Lernräume in den schulischen Alltag bereits mehr als herausgefordert sind.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Ergebnisse ist zu präferieren, die rekonstruierten alternativen Praxismodelle in einer längerfristigen Testung und Evaluation zu erproben. Perspektivisch würde sich hier eine Testung von mindestens zwei unterschiedlichen Modellen (Kammer und Digital Hub) anbieten. Im Rahmen der Entwicklung und Testung alternativer Praxismodelle sind unweigerlich auch rechtliche Fragen zu klären. Die berufliche Lernfabrik ist Eigentum der Gebietskörperschaft (Kommune als Träger der Berufsschule). Es müssen Nutzungs- und Haftungsfragen zwischen Eigentümer und Betreiber kontraktiert werden (Konzessionsvertrag). Ebenfalls sind Regelungen zu eruieren, welche die Disposition der Lehrkraft als Trainer:in/Weiterbildner:in durch den Betreiber erlauben sowie die Frage klären, wie mit erbrachten Leistungen umgegangen wird (Deputate; Nebentätigkeitsregelung und Honorare). Darüber hinaus würde die Etablierung von alternativen Praxismodellen bzgl. beruflicher Lernfabriken auch zu einer Rollenerweiterung der beruflichen Schule führen und nachhaltig den Prestigegewinn der Berufsschulen protegiere. Dies auch deshalb, da berufliche Schulen als Innovationstreiber charakterisiert werden können und dieses Strukturmerkmal bisweilen bzw. gegenwärtig im Kontext von Unternehmen und der Öffentlichkeit (noch) nicht wahrgenommen wird. Des Weiteren würden Schulen mittelbar über das Praxismodell zu einem regionalen Weiterbildungsanbieter für Unternehmen transformieren. Dies beinhaltet soziale Wandlungsprozesse (Change-Management), welche auch schulintern professionell begleitet werden sollten (Schulentwicklung).

Unweigerlich verbinden sich mit diesen Aspekten Fragen der Professionalisierung, welche nicht nur Lehrkräfte in berufsbildenden Schulen, sondern insb. Akteur:innen in alternativen Praxismodellen und das betriebliche Aus- und Weiterbildungspersonal betreffen. Eine gemeinsame Nutzung der beruflichen Lernfabriken für das Aus- und Weiterbildungspersonal von Unternehmen und berufsbildenden Schulen würde nicht nur die Lernortkooperation weiter fördern, sondern auch eine Dualisierung der Weiterbildung ermöglichen, so wie es die Arbeitsgruppe 9 + 1 (Brahm u. a. 2022) für eine Weiterentwicklung der beruflichen Weiterbildung fordert. Im Kontext der Berufsbildungsforschung nehmen Debatten um Herausforderungen, welche sich durch die Digitalisierung ergeben, gegenwärtig eine prominente Stellung ein und thematisieren unterschiedliche Akteure und Institutionen der Berufsbildung. Das Aus-

und Weiterbildungspersonal befindet sich im Spannungsverhältnis bei der digitalen Transformation, wie die APIF-Studie „Ausbildungspersonal im Fokus 2021“ für die M+E-Branche zeigt. Hierbei erleben die Aus- und Weiterbildner:innen eine Potenzierung der Herausforderungen im pädagogischen und didaktischen Bereich und bewerten gleichsam die eigene Rolle in der digitalen Transformation, unabhängig vom Digitalisierungsgrad des Unternehmens, als höchst relevant (vgl. Nicklich u. a. 2022, S. 7). So stellen sich etwa auch Fragen aus der pädagogischen Berufsgruppen- und Organisationsforschung, inwiefern Aus- und Weiterbildner:innen im Lernort Betrieb mit ihren typischen Qualifikationspfaden und ihren organisationsspezifischen Realisierungschancen und Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. Schwarz 2024) diesen Ansprüchen gerecht werden. Während große Unternehmen eigene organisationsspezifische Lösungswege beschreiten, droht die Thematik im Kontext von KMU bisweilen im Alltäglichen unterzugehen.

5 Innovative Perspektiven für die Professionalisierung

Der Anspruch, ein berufliches Lernen in komplexen Systemen wie einer Lernfabrik zu ermöglichen, führt zu einer neuen fachlichen und didaktischen Herausforderung für das gesamte berufliche Bildungspersonal. Die Herausforderung besteht darin, die komplexe Arbeitswelt realitätsnah abzubilden und trotzdem lernhaltige, problembezogene Aufgaben für die Aus- und Weiterbildung generieren zu können. Dies zeigt sich für viele Unternehmen noch als Hürde, da die klassische Ausbildung in einer Ausbildungswerkstatt mit einer stark fachsystematischen Ausrichtung und in der Weiterbildung technologieorientierte Themen zu Robotik, 3-D-Druck oder künstlicher Intelligenz oft noch dominieren (vgl. Becker u. a. 2022). Ein wichtiger Erfolgsfaktor für das Gelingen und die nachhaltige Integration der beruflichen Lernfabriken in die berufliche Bildung ist, diese fest in die Weiterbildung zu integrieren, die fachdidaktische Qualifizierung des Bildungspersonals auszubauen und den Austausch zwischen den beruflichen Lehrkräften und dem Bildungspersonal in den Unternehmen zu forcieren. Wenn dies gelingt, dann können Lernfabriken einen wichtigen Beitrag im Kontext der beruflichen Weiterbildung liefern, da sie ein Denken, Arbeiten und Kooperieren in vernetzten Produktionssystemen fördern.

Die Umsetzung eines deutschlandweiten Weiterbildungsangebots „Lernfabriken für die berufliche Bildung“ für eine berufliche und akademische Qualifizierung des Bildungspersonals und von beruflichen Fachkräften auf Level DQR 5 und 6 könnte dafür ein erster Startpunkt sein. Aktuell wird am Standort Karlsruhe am Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik (IBAP) dazu ein Konzept entwickelt und soll in den nächsten Jahren im Rahmen des vom BMBF geförderten InnoVET PLUS Verbundprojekts „Lernfabriken@BeruflicheBildung“ umgesetzt und erprobt werden. Das Hochschulzertifikat soll als bundesweites Weiterbildungsangebot die Gleichwertigkeit der beruflichen und akademischen Bildung mit einem hybriden Qualifizierungsmodell fördern, um das Aus- und Weiterbildungspersonal sowie berufliche Lehr-

kräfte, Akteur:innen in alternativen Praxismodellen auf die Anforderungen und den fachdidaktischen Einsatz von beruflichen Lernfabriken in der beruflichen Bildung vorzubereiten. Die Entwicklung des Hochschulzertifikats soll einerseits die Integration akademischer Inhalte in die berufliche Bildung und andererseits die höherqualifizierende Berufsbildung des Bildungspersonals ausbauen und unterstützt aktiv die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Die Qualifizierung auf dem Level Berufsspezialist (DQR-Stufe 5) und Bachelor Professional (DQR-Stufe 6) führt einerseits in die Thematik Lernfabriken mit ihren Potenzialen und Herausforderungen für die berufliche Bildung ein. Andererseits werden konkrete praktische Module zu Themen der digitalen Transformation, Vernetzung der Arbeitswelt, Industrie 4.0/Künstliche Intelligenz bis hin zu einer berufsübergreifenden Zusammenarbeit an den beruflichen Lernfabriken umgesetzt.

Gerade die berufsübergreifende Zusammenarbeit gewinnt durch die Bearbeitung von Daten und Informationen, die nicht nur auf einen Beruf beschränkt sind, immer mehr an Bedeutung und umfasst alle kaufmännischen, logistischen sowie alle gewerblich-technischen Berufe (vgl. Windelband 2023, S. 238 f.). Um eine zukünftige Zusammenarbeit zwischen den Fachkräften verschiedener Berufe in einer digitalisierten und vernetzten Arbeitswelt zu ermöglichen, muss ein gemeinsames Prozessverständnis für die berufliche Bildung entwickelt werden. Hierfür kann die berufliche Lernfabrik eine gute Basis bilden, da dort der gesamte Wertschöpfungsprozess abgebildet werden kann. Dies ist für das Bildungspersonal eine neue Herausforderung, wofür sie bisher noch nicht vorbereitet sind, da Aus- und Weiterbildung bisher sehr stark getrennt gedacht und in den eigenen „Silos“ stattfindet. Gemeinsame Aufgabenstellungen können u. a. in einer Lernfabrik an der Schnittstelle zwischen dem ERP-System (Enterprise Resource Planning) und dem MES (Manufacturing Execution System) angesiedelt sein, um die jeweiligen Prozessverknüpfungen innerhalb des Wertschöpfungsprozesses zu thematisieren. Hier werden die zu entwickelnden Qualifizierungsbausteine eng an ersten Praxisbeispielen in der Zusammenarbeit zwischen kaufmännischer und gewerblich-technischer Berufsbildung ausgerichtet, die in der Veröffentlichung von Wilbers und Windelband (2021) herausgearbeitet wurden.

Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulsystems. In H. Altrichter, K. Maag Merki (Hg.). *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem*, S. 15–39). Wiesbaden: Springer.
- Anselmann, S., Windelband, L. & Faßhauer, U. (2022). Lernfabriken als neuer Lernraum in der beruflichen Bildung – Sachstandsanalyse und Potentiale. Lernfabriken als neuer Lernraum in der beruflichen Bildung – Sachstandsanalyse und Potentiale. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 43, S. 1–27. Verfügbar unter: https://www.bwpat.de/ausgabe43/anselmann_etal_bwpat43.pdf (Zugriff am: 30.09.2024).

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Becker, M., Spöttl, G. (2015). *Berufswissenschaftliche Forschung*. Frankfurt am Main: Lang Verlag.
- Becker, M., Flake, R., Heuer, C., Koneberg, F., Meinhard, D. et al. (2022). *EVA M+E-Studie – Evaluation der modernisierten M+E-Berufe: Herausforderungen der digitalisierten Arbeitswelt und Umsetzung in der Berufsbildung*. IBM, IW, TAB, IBBT. Bremen, Hannover, Köln, Schwäbisch-Gmünd. DOI: <https://www.doi.org/10.15488/11927>.
- Brahm, T., Ertl H., Esser, FH., Frommberger, D., Reifsig, B., Wilbers, K. & Windelband, L. (2022). *Arbeitsgruppe 9 + 1: Zukunftsfähig bleiben! 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung*. Bonn. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/17769> (Zugriff am: 30.09.2024).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2020). *Berufsbildungsbericht 2020*. Bonn.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019). *Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS)*. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/files/nws_strategiepapier_barrierefrei_de.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Zugriff am: 10.08.2023).
- Faßhauer, U. (2020). Lernortkooperation im Dualen System der Berufsausbildung – implizite Normalität und hoher Entwicklungsbedarf. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*, 471–484 (3. Auflage). Wiesbaden: VS Springer.
- Faßhauer, U., Wilbers, K. & Windelband, L. (2021). Lernfabriken: Ein Zukunftsmodell für die berufliche Bildung? In K. Wilbers & L. Windelband (Hg.), *Lernfabriken an beruflichen Schulen. Gewerblich-technische und kaufmännische Perspektiven*, 15–48. Berlin: epubli.
- Grollman, P. & Ulmer, P. (2020). Betriebliches Bildungspersonal – Aufgaben und Qualifikationen. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*, 533–545 (3. Auflage). Wiesbaden: VS Springer.
- Kuper, H. & Schemmann, M. (2023). *Institutionen der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Nicklich, M., Blank, M. & Pfeiffer, S. (2022). *Ausbildungspersonal im Fokus – Studie zur Situation der betrieblichen Ausbilder*innen 2021*. Nürnberg. Lehrstuhl für Soziologie (Technik – Arbeit – Gesellschaft) am Nürnberg Campus of Technology (NCT) der FAU Erlangen-Nürnberg.
- OECD (2021). *Zentrale Ergebnisse und Handlungsempfehlungen*. In: *Continuing Education and Training in Germany*. Paris. OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/a203b814-de>.
- Schrader, Josef (2019): Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. In Köller, Olaf/u. a. (Hg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 701–724.

- Schwarz, M. (2024). *Pädagogik im Betrieb. Deklamatorische Theorie und ambivalente Praxis. Theoretische und empirische Rekonstruktion der kontextbezogenen Aufgabenspezifik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Edition Forschung) – Habil.-Schrift, im Druck.
- Steffen, M., Deus, J. & Frye, S. (2013). Vielfalt Lernfabrik. *wt Werkstatttechnik online*, Jg. 103, H. 3, S. 233–239.
- Wilbers, K., Windelband, L. (Hg.) (2021). *Lernfabriken an beruflichen Schulen – Gewerblich-technische und kaufmännische Perspektiven*. Berlin: epubli.
- Windelband, L. (2023). Lernfabriken in der beruflichen Bildung – Möglichkeiten für die berufliche Fachrichtung Metalltechnik. In A. Grimm & V. Herkner (Hg.), *Entwicklungen und Herausforderungen der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik und deren Didaktik*, 227–244. Berlin: Peter Lang.
- Windelband, L., Bergmann, V., Reifschneider, O., Reimann, D. & Schwarz, M. (2023). *Abschlussbericht des Projekts WB@Lernfabriken. Handlungsempfehlungen zur inhaltlichen Umsetzung von Lernfabriken für die berufliche Weiterbildung WB@Lernfabriken*. Karlsruhe: Karlsruher Institut für Technologie (KIT). DOI: 10.5445/1R/1000162893.

Autoren

Viktoria Bergmann, M. A., wiss. Mitarbeiterin und Projektmitarbeiterin am Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Lernfabriken als Lernort der beruflichen Bildung, Digitalisierung von beruflichen Lernprozessen.

Martin Schwarz, Dr. habil., Akademischer Oberrat am Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Betriebliche und berufliche Weiterbildung, Pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung, Professionalisierung personenbezogener Bildungsberufe.

Lars Windelband, Dr., Prof. für Berufspädagogik am Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Lernfabriken als Lernort der beruflichen Bildung, Digitalisierung der Arbeitswelt und deren Konsequenzen für die Berufsbildung, Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung.#

IV Betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal als Begleitende der nachhaltigen Transformation

Betriebliche Ausbilder:innen als Change Agents einer BBNE – Analyse und Reflexion im Spiegel der Ausbilderforschung

KARINA KIEPE UND TOBIAS SCHLÖMER

Abstract

Dem betrieblichen Ausbildungspersonal wird bildungs- und ordnungspolitisch eine hohe strategische Bedeutung für die Umsetzung von BBNE zugeschrieben. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, mit welchem Verständnis von BBNE das betriebliche Ausbildungspersonal konfrontiert ist und wie die damit verbundenen Anforderungen vor dem Hintergrund vorliegender Befunde der Ausbilderforschung zu bewerten sind.

In terms of education and regulatory policy, company-based training personnel are considered to be of great strategic importance for the implementation of ESD. This article examines the question of what understanding of ESD company-based training personnel are confronted with and how the associated requirements are to be assessed against the background of existing findings from trainer research.

1 Einleitung

Nachhaltige Entwicklung stellt einen umfassenden Transformationsprozess in Gesellschaft, Wirtschaft und Ökologie dar, der auf einen zukunftsgerechten Umgang mit sozialen, ökologischen und ökonomischen Ressourcen abzielt, sodass sowohl gegenwärtige als auch zukünftige Generationen selbstbestimmt und hinsichtlich ihrer Bedürfnisse uneingeschränkt leben können. Der beruflichen Bildung wird dabei eine zentrale strategische Funktion zugesprochen, sie soll Lernende und Lehrende für die Mitgestaltung einer nachhaltigen Gesellschaft und Wirtschaft sensibilisieren, motivieren sowie befähigen (vgl. NAP BNE 2017; Rebmann & Schlömer 2020). Umso mehr verwundert es, dass so lange darum gerungen wurde, die seit 1998 bestehende Standardberufsbildposition mit ihrem Fokus auf einen „eher reaktiv ausgerichtet[n] Umweltschutz“ (BIBB 2021, S. 6) anhand der proaktiv, antizipierend und systemisch ausgerichteten Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE) zu reformieren (vgl. Ketschau 2014; Vollmer & Kuhlmeier 2014).

Im August 2021 wurde (endlich) eine neue Standardberufsbildposition „Umweltschutz und Nachhaltigkeit“ eingeführt, die die Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE) zur verbindlichen Vorgabe für alle fortan modernisierten und neu

entwickelten dualen Ausbildungsberufe macht (BIBB 2021, S. 5). Die erfolgreiche Umsetzung hängt zum einen davon ab, inwiefern die Vertreter:innen in den ordnungspolitischen Modernisierungs- und Neuordnungsverfahren die berufsunspezifischen Lernziele und Lerninhalte der Standardberufsbildposition als „den inhaltlich kleinsten gemeinsamen Nenner [...] durch berufs- oder branchenspezifische Besonderheiten in den berufsprofilgebenden Inhalten“ (ebd.) tatsächlich erweitern. Zum anderen wird die Schlüsselfunktion der betrieblichen Ausbilder:innen sichtbar: Sie sollen die Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten der Standardberufsbildposition integrativ im Kontext von „beruflichen Aufgabenstellungen und den damit verbundenen Tätigkeiten“ (BIBB 2021, S. 7) vermitteln und bei Auszubildenden „[p]roaktives Handeln [...] durch das Entwickeln von Vorschlägen für nachhaltiges Handeln im eigenen Arbeitsbereich“ (ebd., S. 6) fördern. Damit wird auf eine für das betriebliche Auszubildende typische prozess- und handlungsorientierte Didaktik abgestellt, die am Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit orientiert ist und das Berufslernen in die betriebliche Wertschöpfung, Geschäfts- und Arbeitsprozesse sowie Arbeitsaufgaben integriert (vgl. Rausch 2011, S. 113). Mit der curricularen Ausrichtung auf Ausbildungsinhalte und -gegenstände des nachhaltigen Wirtschaftens resultiert allerdings eine ungleich anspruchsvollere Aufgabe. So bedingt das Entwickeln betrieblicher BBNE im Sinne einer prozess- und handlungsorientierten Didaktik zunächst die Erschließung solcher beruflich-betrieblichen Handlungsfelder, in denen Auszubildende hinreichende Möglichkeiten zum Erlernen und zur Mitgestaltung des nachhaltigen Wirtschaftens erhalten (vgl. Kuhlmeier & Vollmer 2018, S. 138).

Ein Hauptgrund für das Scheitern dieser Angebotsentwicklung liegt darin, dass nachhaltiges Wirtschaften als Entscheidungsfeld von Unternehmensführung und spezifischen Stabsstellen verstanden wird, die die operative Fach- und Sacharbeit nur selektiv und nachgelagert einbinden (vgl. Gandenberger et al. 2017). Eine weitere Barriere für BBNE-Angebote entsteht dann, wenn Unternehmen ihre Prozesse nicht oder nur sehr bedingt auf nachhaltiges Wirtschaften ausrichten, sodass Bezugspunkte einer BBNE nicht vorhanden sind (vgl. Melzig & Weber 2020). Damit werden die Entwicklung und Implementierung von Partizipationsangeboten und Referenzpunkten für das Nachhaltigkeitslernen der Auszubildenden häufig deutlich erschwert, insbesondere weil Ausbilder:innen nur sehr eingeschränkt Zugang zu Management und Unternehmensführung haben (vgl. Ebbinghaus 2009; Nicklich, Blank & Pfeiffer 2022).

Nichtsdestotrotz wird den Ausbilder:innen im Hinblick auf die Umsetzung der Standardberufsbildposition zu Umweltschutz und Nachhaltigkeit keineswegs nur die Frage der „Methoden, wie sie zu vermitteln sind [...] überlassen“ (BIBB 2021, S. 7). Die Programme zur BBNE erheben vielmehr den Anspruch, dass Ausbilder:innen die strategischen Beiträge der beruflichen Ausbildung für eine nachhaltige Unternehmensführung aufzeigen und die Ausrichtung ihrer Betriebe auf nachhaltiges Wirtschaften durch ihre Kerntätigkeit des betrieblichen Auszubildenden aktiv mitgestalten (vgl. Schlömer et al. 2021).

Kurzum, sie sind als Change Agents gefragt, die „als Promotorinnen und Promotoren sozialer Innovationen auftreten, neue Anreize schaffen und anderen Impulse für

die Transformation hin zu einer nachhaltigen Entwicklung geben“ (NAP BNE 2017, S. 64). Um als Change Agent transformativ im Unternehmen agieren zu können, bedarf es zum einen hoher Freiheitsgrade der Mitgestaltung, die sich in Aufgabenzuschreibungen und einer organisationalen Legitimation niederschlagen (vgl. u. a. Hesselbarth & Schaltegger 2012). Zum anderen erfordert die Gestaltung nachhaltiger Transformationen neben personal-sozialen Kompetenzen eine weitreichende Expertise über Unternehmen, Systemzusammenhänge und insbesondere über Konzepte, Instrumente und Prozesse des nachhaltigen Wirtschaftens (vgl. Bliesner, Liedtke & Rohn 2013, S. 51; Hesselbarth & Schaltegger 2012, S. 31).

Angesichts der Befunde der Ausbilderforschung kommen erhebliche Zweifel hinsichtlich der Realisierbarkeit dieses Anspruchs auf. Demnach müssen Ausbilder:innen ein vielfältiges Spektrum an pädagogisch-didaktischen Aufgaben zumeist nebenberuflich bewältigen (vgl. Brünner 2014), die in einem widersprüchlichen „Spannungsfeld betriebswirtschaftlicher und pädagogischer Logiken“ (Dietrich & Vonken 2011, S. 6) stehen und deren Wert innerhalb der Unternehmen zumeist nur als Selbstverständlichkeit und selten als strategischer Beitrag zur Wettbewerbs- und Existenzsicherung gesehen wird (vgl. Bahl 2011, S. 19; Bahl 2012, S. 28; Bahl et al. 2012, S. 22). Weite Freiheitsgrade haben Ausbilder:innen i. d. R. in Bezug auf das operative Planen und Durchführen von Ausbildung, diese werden jedoch deutlich im Hinblick auf die Mitgestaltung außerhalb des Ausbildens begrenzt (vgl. Kiepe 2021, S. 148 ff.). Entsprechend dieser Arbeitspraktiken sind auch die Strukturen der Aus- und Fortbildung betrieblicher Ausbilder:innen gesetzt. Die Ausbildung der Ausbilder nach der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) wird eher als „Berechtigung“ und weniger als Befähigungsnachweis verstanden (vgl. Brünner 2011, S. 5). Dass die als „Kompromissformel“ und „Mindestqualifizierung“ verstandene AEVO im Hinblick auf die Umsetzung von BBNE nicht ausreichend ist, belegen unzählige Modellversuche der letzten 15 Jahre, die insbesondere Fortbildungsangebote und Lernmaterialien für Ausbilder:innen hervorgebracht haben (vgl. Kastrup, Kuhlmeier & Nölle-Krug 2021).

Es ergibt sich folglich ein erheblicher Widerspruch: Auf der einen Seite werden mit den Programmen der BBNE sehr weitreichende Ansprüche an die betrieblichen Ausbilder:innen formuliert und insbesondere durch Modellversuchsforschung auf ihre Realisierbarkeit hin untersucht. Auf der anderen Seite lassen sich Arbeitspraktiken und Qualifizierungsstrukturen der betrieblichen Ausbilder:innen auf empirischer Studienbasis beschreiben, die wenig kompatibel erscheinen mit den Ansprüchen der BBNE (vgl. u. a. Brünner 2011; Brünner 2014; Bahl et al. 2012; Bahl & Brünner 2013; Gössling & Sloane 2013; Kiepe 2021; Sloane 2006).

Diesem Widerspruch widmet sich der vorliegende Beitrag. Im Fokus stehen zwei Erkenntnisinteressen. *Erstens* wird analysiert, welches Verständnis von BBNE in der Standardberufsbildposition Umweltschutz und Nachhaltigkeit enthalten ist und welche Anforderungen sich daraus für das betriebliche Ausbildungspersonal als mögliche Change Agents ergeben. *Zweitens* wird der Frage nachgegangen, wie diese Anforderungen vor dem Hintergrund bestehender Befunde der Ausbilderforschung zu bewerten sind.

2 Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE)

2.1 Die novellierte Standardberufsbildposition Umweltschutz und Nachhaltigkeit

Der BBNE wird „aufgrund ihrer betrieblichen Verortung in besonderer Weise eine transformative Rolle für eine auf nachhaltige Entwicklung ausgerichtete Wirtschaftsweise [...]“ (NAP BNE 2017, S. 41) zugeschrieben. An dieser Wirkmächtigkeit der BBNE, ein ökologisch, sozial und ökonomisch verantwortliches Verhalten und Handeln in Beruf, Gesellschaft und Wirtschaft zu fördern, werden im wissenschaftlichen Diskurs erhebliche Zweifel artikuliert. So fragt Euler (2021, S. 82) kritisch, „[...] inwiefern und wodurch Bildung zur Urteils- und Handlungsfähigkeit beitragen kann und soll, die dann vernünftigerweise auch zu einer nachhaltigen Entwicklung beitragen kann.“ Diese Frage nach der Wirksamkeit von BBNE wurde bereits in der ersten Machbarkeitsstudie zur BBNE diskutiert, schon damals wurde eine „Anspruchsinflation als ernstes Problem“ (Mertineit u. a., 2001, S. 9) konstatiert. Und auch Fischer (1998, S. 93 f.) beschrieb überhöhte Erwartungen an die berufliche Bildung im Hinblick auf ihre Beiträge zur Lösung von Nachhaltigkeitsproblemen, er mahnte die offene Klärung der Beziehung zwischen „der Entwicklungsdynamik einer Gesellschaft und den Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Einflussnahme“ an. Aus heutiger Sicht macht Euler (2021, S. 81) hierzu unmissverständlich klar: „Pädagogische und bildungspolitische Aktivitäten müssen sich davor hüten, zu suggerieren, Intentionen mit Wirkungen zu verwechseln und damit Kompensationsfunktion für die herrschende Politik einzunehmen, nach dem Motto: ‚Pädagogik soll richten, was politisch nicht gelingt‘ (Euler 2014, S. 12).“

Die Intentionen der novellierten Standardberufsbildposition Umweltschutz und Nachhaltigkeit liegen augenscheinlich nach wie vor sehr deutlich in der Förderung regelbasierter und instrumentell angeleiteter Verhaltensmuster, wie es aus der Umweltbildung der 1980er- und 90er-Jahre bekannt ist (vgl. Kaiser & Schwarz 2022, S. 123 ff.). Durch berufliche Ausbildung soll auf die Vermeidung von Abfällen, Schadstoffeinträgen und sozialen Gefährdungen, auf die Entsorgung und Wiederverwertung, auf den ressourceneffizienten Materialeinsatz sowie auf die Einhaltung von Umwelt- und Sozialstandards eingewirkt werden. Diese Verhaltensweisen sind in der Regel bereits vorgezeichnet durch betriebliche Systeme des Nachhaltigkeitsmanagements, gesetzliche Rahmensetzungen, technische und sozio-kulturelle Rahmenbedingungen, organisationale Routinen oder Zertifizierungsprogramme.

Die mit der BBNE intendierte Förderung von Partizipation und Befähigung zur kreativen Mitgestaltung offener Problemstellungen sowie des Innovierens und kritisch-reflexiven Denkens und Handelns ist in der neuen Standardberufsbildposition dagegen deutlich schwächer eingeschrieben, sie findet sich explizit nur in einer von sechs Zielkategorien (vgl. auch Kaiser & Schwarz 2022, S. 124 ff.). Auszubildende sollen demnach Kompetenzen erwerben, um „Vorschläge für nachhaltiges Handeln für den eigenen Arbeitsbereich [zu] entwickeln“ (BIBB 2021, S. 13). Die durch eine Arbeitsgruppe des BIBB-Hauptausschusses vorgelegten Erläuterungen (ebd.) stellen darauf

ab, Auszubildende zu befähigen, eigenständig, mündig, selbstbestimmt, kritisch-reflektiert sowie unabhängig von Objektzwängen an der Ausrichtung ihrer Betriebe am nachhaltigen Wirtschaften mitzuwirken. Es wird beispielhaft auf „Optimierungsansätze und Handlungsalternativen“, „Zielkonflikte und Zusammenhänge zwischen ökonomischen, ökologischen und sozialen Anforderungen“ sowie auf die „Wertschätzung innovativer Ideen“ verwiesen. Die didaktische Umsetzung solcher Ausbildungsinhalte bedingt, dass Auszubildende an realen Widersprüchen und Dilemmata lernen und reflektieren dürfen, weite Freiheitsgrade im Hinblick auf die Mitgestaltung erhalten sowie Einsichten in die Hintergründe, Strategien und Zusammenhänge des nachhaltigen und auch nicht-nachhaltigen Wirtschaftens erhalten (vgl. Kiepe u. a. 2019; Schlömer u. a. 2021).

Zusammengefasst ruft die Standardberufsbildposition Umweltschutz und Nachhaltigkeit zwei unterschiedliche Verständnisse von BBNE und entsprechende Ansprüche an das Ausbilderhandeln hervor. Einerseits impliziert sie die Sensibilisierung, Motivierung und Befähigung für relativ klar vorgezeichnete Umsetzungspfade einer nachhaltigen Entwicklung. Andererseits soll BBNE die Beteiligung, Mitgestaltung, Kompetenzentwicklung und kritische Reflexionsfähigkeit in Handlungsfeldern fördern, die problemoffen, systemisch-vernetzt, innovationsorientiert und transformativ sind. Damit sind zwei Richtungen einer Change-Agent-Profilierung des betrieblichen Ausbildungspersonals markiert.

2.2 Anforderungen an betriebliche Ausbilder:innen als Change Agents

Der Begriff Change Agent bezeichnet in Anlehnung an Poeck u. a. (2017) Individuen oder Gruppen, denen eine besondere Befähigung und Rolle zugesprochen wird, um Veränderungen zu initiieren, zu managen und zu implementieren. Im Kontext nachhaltiger Entwicklung sind Change Agents nach Bliesner u. a. (2013, S. 4) „Personen, die im organisationalen Bereich Veränderungen hin zu einer nachhaltigeren Entwicklung voranbringen wollen.“ Eine weitere Definition liefern Hesselbarth und Schaltegger (2012, S. 11): „A change agent for sustainability is an actor who deliberately tackles social and ecological problems with entrepreneurial means to put sustainability management into organizational practice and to contribute to a sustainable development of the economy and society.“ Mit Fokus auf Nachhaltigkeitsinnovationen heben Berding, Slopinski und Frerichs (2020) unter Bezugnahme auf Schaltegger (2015, S. 20 ff.) sowie Hesselbarth und Schaltegger (2012, S. 11) hervor, dass Change Agents in unterschiedlichen Funktionsbereichen und Hierarchieebenen benötigt werden, um nachhaltige Innovationen zu entwickeln und zu implementieren. Neben sogenannten *expliziten* Change Agents, die „zumeist als Beauftragte für Nachhaltigkeit, Umwelt, Gesundheit etc. in der Unternehmensorganisation ausgewiesen [sind]“ (Berding, Slopinski & Frerichs 2020, S. 321), braucht es wegen der „Komplexität von Nachhaltigkeitsherausforderungen“ (ebd.) auch das Engagement von *impliziten* Change Agents in Form von Mitarbeiter:innen, die aus ihren jeweiligen Abteilungen und Aufgabengebieten heraus an „Nachhaltigkeitsinnovationen aktiv mitwirken“ (ebd.).

Auch in den betrieblichen Auszubildenden wird ein hohes Potenzial sowie die Notwendigkeit gesehen, als Change Agents zu agieren. Nicht zuletzt wegen ihres Alters können sie Wissensbestände sowie Wertvorstellungen in ihre Unternehmen einbringen, die kompatibel sind mit der regulativen Idee einer nachhaltigen Entwicklung. Ihr Potenzial wird bisher jedoch kaum genutzt. Damit Auszubildende diese Funktion als Change Agents zukünftig wahrnehmen können, müssen sie in der Ausbildung dabei unterstützt und entsprechende Kompetenzen gefördert werden (vgl. ebd., S. 324f.). Es wird deshalb ein betriebliches Ausbildungspersonal benötigt, das sich selbst als Change Agents begreift und über die entsprechenden Kompetenzen und betrieblichen Rahmenbedingungen verfügt.

In den BBNE-Diskursen wird dabei immer wieder betont, dass das betriebliche Ausbildungspersonal über eine „nachhaltigkeitsbezogene Handlungskompetenz und didaktische Professionalität“ (Schütt-Sayed, Casper & Vollmer 2021, S. 216; vgl. auch Kastrup, Kuhlmeier & Nölle-Krug 2022) verfügen muss. Diese umfasst BBNE-bezogenes Professionswissen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten (vgl. Schütt-Sayed, Casper & Vollmer 2021, S. 217). Modellhaft betrachtet lassen sich zwei Kerndimensionen pädagogischen und nachhaltigkeitsbezogenen Professionswissens ausmachen. Erstens ein umfassendes Fachwissen im Bereich des nachhaltigen Wirtschaftens, welches es ermöglicht, Wirtschaft und Gesellschaft als komplexe Systeme zu verstehen, um deren Systemgrenzen und Interdependenzen begreifen und erklären zu können (vgl. Greiwe u. a., 2021). Zweitens eine umfassende fachdidaktische und lehr-lerntheoretische Expertise, um betriebliche Lernprozesse so auszugestalten, dass selbstgesteuertes Lernen, Kritikfähigkeit, Reflexionsfähigkeit und Selbstbestimmtheit bei den Lernenden befördert werden kann (vgl. Schlömer u. a. 2021).

Eine essenzielle Bedingung sind konkrete Handlungsmöglichkeiten, sodass das Ausbildungspersonal seine Professionalität tatsächlich in Gestaltungsaufgaben einbringen kann. Wesentlich hierfür ist, dass dem betrieblichen Ausbildungshandeln eine strategische Bedeutung zugeschrieben wird und dem Ausbildungspersonal ausreichend zeitliche, personelle und materielle Freiheitsgrade für ihre Ausbildungstätigkeit eingeräumt werden (vgl. Kiepe 2021, S. 199 f.).

Der BBNE-Diskurs greift die vorab skizzierten Anforderungen an die Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals auf und entwickelt unter anderem in Wirtschaftsmodellversuchen, und damit orientiert an einem gestaltungs- und innovationsorientierten Paradigma sowie in zeitlich limitierter Kooperation mit Betrieben (vgl. überblicksartig Diettrich 2013; Sloane 2005; Sloane 2006), BBNE-Produkte zur Förderung der pädagogischen Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals. In einer jüngeren Modellversuchsförderlinie des BIBB zur Entwicklung von berufsspezifischen nachhaltigkeitsbezogenen Kompetenzen in kaufmännischen Berufen wurden zur Professionalisierung app-basierte Lernumgebungen (vgl. Weber u. a. 2021, S. 37 ff.), Lehr-Lern-Module (vgl. Hagel & Riedel 2021, S. 62 ff.), Lernaufgaben (vgl. Fischer, Hantke & Roth 2021, S. 85 ff.), Fort- und Weiterbildungsangebote (vgl. Schlömer et al. 2021, S. 108 ff.; Voßwinkel 2021, S. 132 ff.) sowie Lern- und Assessmentmodule (vgl. Greiwe et al. 2021, S. 160 ff.) für die betriebliche Ausbildung entwickelt. Die im Schon-

raum der Modellversuche entwickelten und erprobten BBNE-Produkte sollen in die Berufsbildungspraxis transferiert und dauerhaft implementiert werden (vgl. Kuhlmeier & Weber 2021, S. 426; Hemkes 2021). Dieser als „Konstruktionsprozess“ (Euler & Sloane 1998, S. 319) verstandene Transfer ist eine elementare Zielgröße erfolgreicher Modellversuche und damit auch des BBNE-Diskurses. Jedoch stößt dieser Transferanspruch immer wieder auf erhebliche Herausforderungen und Barrieren in der betrieblichen Praxis. Ein Erklärungsmuster hierfür könnte lauten, dass die in den Modellversuchen verankerten normativ aufgeladenen Ansprüche des BBNE-Diskurses an das betriebliche Ausbildungspersonal nicht kompatibel sind mit der betrieblichen Ausbildungsrealität. Nachfolgend werden daher Befunde der Ausbilderforschung entlang der vorab darlegten Ansprüche an das betriebliche Ausbildungspersonal als Change Agents gespiegelt.

3 Befunde der Ausbilderforschung im Spiegel der Ansprüche einer BBNE

Ausbilderforschung befasst sich seit ca. fünfzig Jahren insbesondere mit den Bedingungen und Anforderungen betrieblichen Ausbilderhandelns sowie Fragen der pädagogischen Mindestqualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals (vgl. Brünner 2014, S. 35; Kiepe 2021, S. 4 ff.). Hinsichtlich der Anforderungen des BBNE-Diskurses an die pädagogische Professionalität sowie an die Bedeutung und an die Handlungsfreiräume betrieblichen Ausbilderhandelns zeigt die Ausbilderforschung auf, dass diese Ansprüche auf eine Praxis treffen, die durch ein kaum professionalisiertes sowie in seiner strategischen Bedeutung nicht gesehenes Ausbildungspersonal geprägt ist (vgl. im Folgenden insb. Kiepe 2021, S. 197 ff.). Maßgeblich für die Auswahl und Einstellung betrieblichen Ausbildungspersonals sind die gesetzlichen Mindestvorgaben des BBiG (§ 28 ff.). Nur selten werden Anforderungen gestellt, die darüber hinausreichen (vgl. Brünner 2014; Bahl et al. 2012; Kiepe 2021, S. 147). Die fachliche Eignung wird im Regelfall über eine berufsfachliche Qualifikation sowie eine ausreichende, aber nicht näher bestimmte Berufserfahrung erfüllt (vgl. Bahl et al., 2012, S. 28; Ebbinghaus 2009, S. 34). Weiterführende Qualifikationen oberhalb der Berufsausbildung, wie beispielsweise ein Meistertitel oder ein Hochschulabschluss, werden kaum gefordert (vgl. Brünner 2014, S. 127).

Die berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation wird primär über die pädagogische Mindestqualifizierung nach Ausbildereignungsverordnung (AEVO) abgedeckt (vgl. Bahl et al., 2012, S. 39; Brünner 2014, S. 127; Kiepe 2021, S. 147). In einer Studie des BIBB zur Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP) heißt es dazu: „Die AEVO wird als Basisqualifikation offiziell anerkannt. Es wird auf die Einhaltung der rechtlichen Aspekte geachtet“ (Bahl et al. 2012, S. 39). Weiterführende pädagogische Eignungen, wie die auf den DQR-Stufen 6 und 7 angesiedelten Fortbildungen zu geprüften Aus- und Weiterbildungspädagog:innen bzw. geprüften Berufspädagog:innen, werden kaum nachgefragt, so fanden deutschlandweit im Jahr 2019 lediglich 191 entsprechende Prüfungen statt (vgl. DIHK 2019, S. 8).

Für die Mehrheit der betrieblichen Ausbilder:innen ist damit die pädagogische Mindestqualifizierung nach AEVO die einzige berufs- und arbeitspädagogische Grundlage für ihr Ausbilderhandeln. Als „politisch durchsetzbare Kompromissformel“ (Friede 2013, S. 1) oszilliert diese zwischen dem Anspruch, einen Qualitätsstandard in der betrieblichen Ausbildung zu schaffen, und dem Anspruch, die Übernahme betrieblicher Ausbildungsarbeit für die Unternehmen nicht zu erschweren (vgl. Ebbinghaus 2011, S. 126 ff.; Friede 2013, S. 19; Gössling & Sloane 2013, S. 234). Im Ergebnis des Aushandlungsprozesses dieser Ansprüche hat sich in den letzten 50 Jahren eine Kultur der Ausbildung der Ausbilder:innen (AdA) sowie Prüfungspraxis etabliert, die im Kern eher berechtigend als befähigend (vgl. Brünner 2011, S. 15) zum Ausbilderhandeln darstellt und durch vielfältige Problemlagen gekennzeichnet ist (vgl. überblicksartig Kiepe 2019 ; Kiepe 2021). Insgesamt ist in der AdA ein starkes Auseinanderfallen zwischen dem in der AEVO und dem Rahmenplan festgeschriebenen State-of-the-art beruflicher Didaktik (Kompetenzorientierung, Geschäfts- und Arbeitsprozessorientierung, Handlungsorientierung, Lernendenorientierung, selbstreguliertes Lernen) und der vorzufindenden Lehrgangspraxis zu beobachten (vgl. Baumgartner 2015, S. 111; Gössling & Sloane 2013, S. 246 f.).

In den Ausbilderlehrgängen, die die Empfehlung des Rahmenplans von 115 Stunden in der Regel deutlich unterschreiten (vgl. Brünner 2012, S. 247), werden die Teilnehmer:innen vornehmlich auf das Bestehen der Ausbildereignungsprüfung vorbereitet (vgl. ebd.; Bahl & Brünner 2013, S. 528; Gössling & Sloane 2013, S. 254). Komplexe Lehr-Lern-Prozesse und Erprobungen von Methoden wie z. B. Planspiele oder Fallstudien, die zu einer umfassenden Kompetenzentwicklung bei den Teilnehmer:innen führen, erfolgen nicht (vgl. Brünner 2012, S. 247). Die Teilnehmer:innen sehen sich stattdessen mit einem universellen Ausbilderbild sowie einer berufsübergreifenden Universaldidaktik konfrontiert, die eine Reflexion der Inhalte und den Transfer in die eigene Ausbildungspraxis deutlich erschwert (vgl. Bahl et al. 2012, S. 39; Bahl & Brünner 2013, S. 532; Sloane 2006, S. 462).

Aktuelle Befragungsergebnisse aus der BIBB-Kurzstudie zur Prüfung des Evaluierungsbedarfs der AEVO (vgl. Härtel et al. 2021) sowie aus der IG-Metall-Studie zur Situation der betrieblichen Ausbilder:innen 2021 (vgl. Nicklich, Blank & Pfeiffer 2022) verweisen nicht auf die Notwendigkeit und nicht auf konkrete Bestrebungen, die Ausbildung der Ausbilder:innen umfassend zu reformieren. Die Befunde zu den Qualifikationsanforderungen sowie der Qualifizierungspraxis des Ausbildungspersonals sind verbunden mit der Situation des Ausbildungspersonals in den Betrieben, die durch fehlende strategische Bedeutungszuschreibung und Unsichtbarkeit des Ausbildungspersonals geprägt ist (vgl. Bahl et al. 2012, S. 22; Ostendorf 2012, S. 69; Schmidt-Hackenberg et al. 1999, S. 21). Eine prägnante Formulierung hierzu liefert die SIAP-Studie des BIBB. Hier heißt es: „Ausbildung fand als Bestandteil der Unternehmenskultur und des beruflichen Selbstverständnisses in den untersuchten Fällen mehr oder weniger selbstverständlich statt; die dahinterstehende pädagogische Arbeit wurde innerhalb der Hierarchie kaum gesehen, geschweige denn offiziell wertgeschätzt.“ (Bahl et al. 2012, S. 22). Diese fehlende strategische Relevanz spiegelt sich im Aufgabenspektrum sowie den Befugnissen des Ausbildungspersonals wider. Erstens beziehen sich

die Befugnisse vornehmlich auf Aufgaben der operativen Ebene, die darauf ausgerichtet sind, die „bestehende Ausbildung, respektive Ausbildungsstrukturen“ (Kiepe 2021, S. 199) zu erhalten. Zweitens umfasst das Aufgabenspektrum primär Freiheitsgrade, die sich auf die Ausgestaltung der praktischen Durchführung der Ausbildung am Arbeitsplatz beziehen, umfasst aber in der Regel keine zusätzlichen finanziellen, materiellen und zeitlichen Mittel für die Ausbildung sowie Weisungs- und disziplinarische Befugnisse (vgl. Bahl et al. 2012; Kiepe 2021, S. 199).

Die Ergebnisse der Ausbilderforschung zeigen im Abgleich mit den Anforderungen einer BBNE ein disparates Bild. Während der BBNE-Diskurs mit ihrem normativen Programm das betriebliche Ausbildungspersonal zum strategischen Erfolgsfaktor einer BBNE erklärt und ihm nicht zuletzt über die Standardberufsbildposition Umweltschutz und Nachhaltigkeit die anspruchsvolle Rolle der Curriculumentwickler:innen überträgt, verdeutlichen die Ergebnisse der Ausbilderforschung die Grenzen dieses Anspruchs, ohne jedoch mögliche Handlungsoptionen oder Entwicklungspfade in den Blick zu nehmen. Zugespitzt formuliert: Ausbilderforschung und BBNE-Diskurs existieren gegenwärtig als zwei voneinander losgelöste Bereiche. Für die Zukunft wird es nun wichtiger werden, diese stärker miteinander zu verschränken. Nur so können die Ansprüche der BBNE entlang der Bedingungen betrieblichen Ausbilderhandelns reflektiert und zielgerichtete Implikationen für die Gestaltung betrieblichen Ausbilderhandelns und die Ausbilderqualifizierung abgeleitet werden.

Literatur

- Bahl, A. (2011). Zwischen Baum und Borke: Dilemmata des betrieblichen Ausbildungspersonals an der Schwelle von Bildungs- und Beschäftigungssystem. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 40(6), 16–20.
- Bahl, A. (2012). Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöller (Hg.), *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*, (S. 21–43). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bahl, A., Blötz U., Brandes, D., Lachmann, B., Schwerin, C. & Witz, E.-M. (2012). *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP). Abschlussbericht*. Verfügbar unter https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_22301.pdf (Zugriff am: 08.09.2023).
- Bahl, A. & Brünner, K. (2013). 40 Jahre Ausbilder-Eignungsverordnung – Eine Bestandsaufnahme zu ihrer pädagogischen Relevanz für betriebliches Ausbilderhandeln. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109(4), 513–537.
- Baumgartner, A. (2015). *Professionelles Handeln von Ausbildungspersonen in Fehlersituationen. Eine empirische Untersuchung im Hotel- und Gastgewerbe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Berding, F., Slopinski, A. & Frerichs, R. (2020). Auszubildende als zukünftige Change Agents for Sustainable Innovations. *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis*, 3, 313–337.

- Bliesner, A., Liedtke, C. & Rohn, H. (2013). Change Agents für Nachhaltigkeit. Was müssen sie können? *Zeitschrift Führung + Organisation*, 82(1), 49–53.
- Brünner, K. (2011). Die novellierte Ausbildereignungsverordnung (AEVO) und ihr Beitrag zur Professionalität betrieblichen Ausbildungspersonals. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (Spezial 5)*, S. 1–15. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2011/ws10/bruenner_ws10-ht2011.pdf (Zugriff am 08.09.2023).
- Brünner, K. (2012). Der Beitrag der „Ausbildung der Ausbilder“ zur Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöller (Hg.), *Berufliches Bildungspersonals – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*, 237–255. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Brünner, K. (2014). *Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung*. Paderborn: Eusl.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.). (2021). *Ausbildung gestalten. Vier sind die Zukunft. Digitalisierung. Nachhaltigkeit. Recht. Sicherheit: Die modernisierten Standardberufsbildpositionen anerkannter Ausbildungsberufe*. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/17281> (Zugriff am: 08.09.2023)
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (2019). *IHK- und DIHK-Fortbildungsstatistik 2019*. Verfügbar unter <https://www.dihk.de/resource/blob/25530/6e7852ac91de66bbe1d0728b60f15f4b/fortbildungsstatistik-2019-data.pdf> (Zugriff am: 08.09.2023).
- Diettrich, A. (2013). Die Transferdiskussion in der Modellversuchsforschung im Spannungsfeld pluraler Interessen und Qualitätserwartungen. In E. Severing & R. Weiß (Hg.), *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung*, 89–104. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Diettrich, A. & Vonken, M. (2011). Lernen im Betrieb im Spannungsfeld ökonomischer und pädagogischer Interessen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 40(1), 6–9.
- Ebbinghaus, M. (2009). Ideal und Realität betrieblicher Berufsausbildung. *Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung* (109).
- Ebbinghaus, M. (2011). Welche Rolle spielen berufliche und pädagogische Qualifikationen dafür, Mitarbeitern Ausbildungsaufgaben zu übertragen? Ergebnisse einer Betriebsbefragung. In U. Faßhauer, J. Aff, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hg.), *Lehr-Lernforschung und Professionalisierung*, 123–134. Opladen: Budrich.
- Euler, P. (2014). Nicht-Nachhaltigkeit verstehen. Pädagogik soll richten, was politisch nicht gelingt. *HLZ – Zeitschrift für Erziehung, Bildung und Forschung*, 12, 12–13.
- Euler, P. (2021). „Nicht-Nachhaltige Entwicklung“ und ihr Verhältnis zur Bildung. In C. Michaelis & F. Berding (Hg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen*, 71–90. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Euler, D. & Sloane P. F. E. (1998). Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 26(4), 312–326.
- Fischer, A. (1998). *Wege zu einer nachhaltigen beruflichen Bildung: Theoretische Überlegungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Fischer, A., Hantke, H. & Roth, J.-J. (2021). Innovatives Lernen zwischen betrieblichen Anforderungen und nachhaltigen Herausforderungen. Der Modellversuch Pro-DE-ENLA: Proaktive Qualifizierung des Berufsbildungspersonals durch dynamisch ausgerichtete Entwicklung, Erprobung und Verbreitung nachhaltiger Lernaufgaben in der dualen Ausbildung. In C. Melzig, W. Kuhlmeier & S. Kretschmer (Hg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur*, 85–107. Bonn: BIBB.
- Friede, C. K. (2013). Curriculare Analyse der Ausbilder-Eignungsverordnung seit 1972. In P. Ulmer & Gutschow, K. (Hg.), *Die novellierte Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009*, 11–64. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gandenberger, C., Gotsch, M. & Miemiec, M. (2017). Strategische Elemente nachhaltigen Wirtschaftens. *UmweltWirtschaftsForum*, 25, 247–254.
- Gössling, B. & Sloane, P. F. E. (2013). Die Ausbildereignungsverordnung (AEVO): Regulatorischer Dinosaurier oder Ansporn für innovative Bildungsarbeit? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109(2), 232–261.
- Greibe, C., Anke, J. M., Seeber, S., Dierkes, S. & Schumann, M. (2021). Computerbasiertes Lern- und Assessmentmodul zur Förderung von Kompetenzen im Nachhaltigkeitsmanagement. In C. Melzig, W. Kuhlmeier & S. Kretschmer (Hg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung*, 160–178. Bonn: BIBB.
- Hagel, H. & Riedel, A. (2021). Konzeption und Erstellung von Lehr-/Lernarrangements zur Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen in den Branchen Lebensmittel, Textil und Elektro des Einzelhandels. In C. Melzig, W. Kuhlmeier & S. Kretschmer (Hg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur*, 62–84. Bonn: BIBB.
- Härtel, M., Zöller, M., Kupfer, F., Schneider, V. & Solana, M. (2021). *Kurzstudie zur Prüfung des Evaluierungsbedarfs der AEVO. Abschlussbericht*. DOI: https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_22355.pdf (Zugriff am:08.12.2022).
- Hemkes, B. (2021). Beruf, Nachhaltigkeit, Transformation und der ganze Rest: Versuch einer Standortbestimmung der Modellversuche für eine nachhaltige Entwicklung in der Berufsbildung. In C. Melzig, W. Kuhlmeier & S. Kretschmer (Hg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur*, 438–467. Bonn: BIBB.
- Hesselbarth, C. & Schaltegger, S. (2012). *Educating change agents for sustainability – learnings from the first sustainability management master of business administration*. Verfügbar unter http://fox.leuphana.de/portal/files/3781751/Hesselbarth_Schaltegger_Educating_Change_Agents.pdf (Zugriff am:11.01.2023).
- Kaiser, F. & Schwarz, H. (2022). Kritische Reflexionen zur Genese und aktuellen Verankerung der Nachhaltigkeit in den Mindeststandards der Ausbildungsordnungen. In C. Michaelis & F. Berding (Hg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen*, 115–132. Bielefeld: wbv Publikation.

- Kastrup, J., Kuhlmeier, W. & Nölle-Krug, M. (2022). Aus- und Weiterbildung des betrieblichen Bildungspersonals zur Verankerung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In C. Michaelis & F. Berding (Hg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen*, 173–190) Bielefeld: wbv Publikation.
- Kettschau, I. (2014). Nachhaltigkeitsbildung in Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufen Grundlagen, Konzept, Ergebnisse. In W. Kuhlmeier, A. Mohorič & T. Vollmer (Hg.), *Berichte zur Beruflichen Bildung. Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Modellversuche 2010–2013*, 95–115. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kiepe, K. (2019). Ausbilderforschung als Möglichkeitswissenschaft. In L. Hochmann, S. Graupe, T. Korbun, S. Panther & U. Schneidewind (Hg.), *Möglichkeitswissenschaften*, 597–616. Marburg: metropolis.
- Kiepe, K., Wicke, C., Reichel, J., Schlömer, T., Becker, C., Jahncke, H. & Rebmann, K. (2019). *Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften. Handbuch und Fortbildungskonzept für die betriebliche Personalentwicklung*. Berlin: Logos.
- Kiepe, K. (2021). Stellen und Ausbildung der betrieblichen Ausbilder:innen. Grundannahmen, Transformationsprozesse, Reformdiskurse. Berlin: Logos.
- Kuhlmeier, W. & Vollmer, T. (2018). Ansatz einer Didaktik der Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In T. Tramm, S. Schlömer & M. Casper (Hg.), *Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte*, 131–151. Bielefeld: wbv Publikation.
- Kuhlmeier, W. & Weber, H. (2021). Transfer und Verstetigung von Modellversuchsergebnissen. In C. Melzig, W. Kuhlmeier & S. Kretschmer (Hg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur*, 426–437. Bonn: BIBB.
- Melzig, C. & Weber, H. (2020). Nachhaltiges Wirtschaften braucht nachhaltige (betriebliche) Lernorte. In M. Panschar, A. Slopinski, F. Berding & K. Rebmann (Hg.), *Zukunftsmittel: Nachhaltiges Wirtschaften*, (S. 181–197). Bielefeld: wbv Publikation.
- Mertineit, K. D., Nickolaus, R. & Schnurpel, U. (2001). *Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Machbarkeitsstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Bonn: BMBF.
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (NAP BNE) (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Berlin: BMBF.
- Nicklich, M., Blank, M. & Pfeiffer, S. (2022). *Ausbildungspersonal im Fokus. Studie zur Situation der betrieblichen Ausbilder*innen 2021*. Nürnberg: FAU Erlangen Nürnberg.
- Ostendorf, A. (2012). Informal workplace ,educators‘: The hidden protagonists of workplace learning. In L. Chisholm (Hg.), *Decoding the meanings of learning at work in Asia and Europe*, (S. 67–76). Innsbruck: innsbruck university press.
- Poeck, K. V., Læssøe, J. & Block, T. (2017). An exploration of sustainability change agents as facilitators of nonformal learning: mapping a moving and intertwined landscape. *Ecology and Society*, 22(2), 1–12.
- Rausch, A. (2011). *Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rebmann, K. & Schlömer, T. (2020). Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*, (S. 325–337). Wiesbaden: Springer.
- Schaltegger, S. (2015). Die Beziehung zwischen CSR und Corporate Sustainability. In A. Schneider & R. Schmidpeter (Hg.), *Corporate Social Responsibility*, 199–209 (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Schlömer, T., Reichel, J., Becker, C., Jahncke, H., Kiepe, K., Wicke, C. & Rebmann, K. (2021). Befunde, Ansatz und Instrumente zur Verknüpfung nachhaltiger Unternehmensführung und Personalentwicklung. Der Modellversuch GEKONAWI: Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften im Handel. In C. Melzig, W. Kuhlmeier & S. Kretschmer (Hg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur*, 108–131. Bonn: BIBB.
- Schmidt-Hackenberg, B., Neubert, R., Neumann, K.-H. & Steinborn, H.-C. (Hg.) (1999). *Ausbildende Fachkräfte – die unbekanntesten Mitarbeiter*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schütt-Sayed, S., Casper, M. & Vollmer, T. (2021). Mitgestaltung lernbar machen – Didaktik der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In C. Melzig, W. Kuhlmeier & S. Kretschmer (Hg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung*, 200–227. Bonn: BIBB.
- Sloane, P. F. E. (2005). Wissenschaftliche Begleitforschung – Zur wissenschaftlichen Arbeit in Modellversuchen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101(3), 321–348.
- Sloane, P. F. E. (2006). Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals. In D. Euler (Hg.), *Facetten des beruflichen Lernens* (S. 449–499). Bern: h. e. p. Verlag.
- Sloane, P. F. E. (2006). Modellversuche und Modellversuchsforschung. In F.-K. Kaiser & G. Pätzold (Hg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 370–371 (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Vollmer, T. & Kuhlmeier, W. (2014). Strukturelle und curriculare Verankerung der Beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In W. Kuhlmeier, A. Mohorič & T. Vollmer (Hg.), *Berichte zur Beruflichen Bildung. Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Modellversuche 2010–2013*, 197–223. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Voßwinkel, U., Kienle, K., Pfeiffer, M. & Wittau, M. (2021). Praxisnahes Weiterbildungskonzept mit IHK-Zertifikat für Ausbildung im Handel. Der Modellversuch INEBB: Integration nachhaltiger Entwicklung in die Berufsbildung. In C. Melzig, W. Kuhlmeier & S. Kretschmer (Hg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur*, 132–159. Bonn: BIBB.
- Weber, S., Schumann, M., Achtenhagen, F., Bley, S., Hackenberg, T., Kreuzer, C., Meyer von Wolff, R., Off, M., Ritter von Marx, S. & Wesseloh, H. (2021). Entwicklung einer appbasierten Lernumgebung zur Vermittlung einer nachhaltigen Gestaltungskompetenz im Einzelhandel. In C. Melzig, W. Kuhlmeier & S. Kretschmer (Hg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur*, 37–61. Bonn: BIBB.

Förderung nachhaltiger Kompetenzentwicklung in Unternehmen – die Rolle des betrieblichen Bildungspersonals

HUFNAGL, JULIA & ANNEN, SILVIA

Abstract

Betriebliches Bildungspersonal nimmt eine entscheidende Rolle bei der Nachhaltigkeitstransformation der Finanzdienstleistungsbranche ein. Dieser Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, welche Kompetenzen Unternehmen von Ausbilder:innen zur Umsetzung der unternehmerischen Nachhaltigkeitsstrategie in der dualen Ausbildung fordern. Die Ergebnisse basieren auf einer qualitativen Auswertung von Experteninterviews mit Ausbildungsleitungen und unterstreichen u. a. die Wichtigkeit einer Kombination aus deklarativem, prozeduralem, strategischem und schematischem Wissen.

Company training staff play a decisive role in the sustainability transformation of the financial services industry. This article deals with the question of which competences companies require from training staff to implement the corporate sustainability strategy in dual vocational training. The results are based on a qualitative analysis of expert interviews with training managers and emphasise, among other things, the importance of a combination of declarative, procedural, strategic and schematic knowledge.

1 Relevanz der Nachhaltigkeitstransformation für die betriebliche Bildung

Nachhaltige Entwicklung ist ein gesellschaftlicher Transformationsprozess, der für die Zukunft als besonders relevant erachtet wird (vgl. Kiepe 2021, S. 53–58). Es ist zu erwarten, dass Kund:innen, die Öffentlichkeit, die Politik, Nichtregierungsorganisationen (NGOs), Mitarbeiter:innen und Auszubildende zunehmend eine nachhaltige Ausrichtung fordern (vgl. Klein, Küst, Jahncke et al. 2021, S. 54–58; Tschütscher 2022, S. 88; Wagner 2017, S. 16–17). Obwohl dies für verschiedene Branchen gilt, nimmt die Finanzdienstleistungsbranche (FDL-Branche) eine besondere Rolle ein, da die EU-Offenlegungsverordnung bereits Nachhaltigkeitsanforderungen an die externe Kommunikation von FDL-Unternehmen vorschreibt (vgl. Tschütscher 2022, S. 88). Die FDL-Branche soll als „Treiber für die Legislative“ (Wienke, Reichert & Hansen 2020, S. 406) die Regulatorik vorantreiben, um Finanzvorschriften auf andere Branchen auszudeh-

nen. Die Mitglieder der FDL-Branche sehen nachhaltige Entwicklung als grundlegend für Unternehmensführung, unternehmerische Verantwortung und gesellschaftspolitische Verpflichtung (vgl. UNEP FI 1997, S. 1). Dies ist begründet in der direkten (z. B. Ressourceneinsparungen) und indirekten Nachhaltigkeitswirkung (z. B. Kreditgewährung) durch ihre Geschäftstätigkeit, den damit verbundenen hohen Auswirkungen auf andere Sektoren und die Gesellschaft und insgesamt einer hohen allgemeinen Bedeutung für das Wirtschaftssystem (vgl. Frese & Colsmann 2018; Klein 2014, S. 4; Klein, Küst, Jahncke & Berding 2021, S. 58). Vor dem Hintergrund des anhaltenden Vertrauensverlustes in die FDL-Branche ist es für Banken und Versicherungen wichtiger denn je, einen sinnvollen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten (vgl. Wagner 2017, S. 5).

Während mehrere Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen (Sustainable Development Goals, kurz SDGs) Ansprüche an unternehmerische Tätigkeiten stellen, ist insbesondere SDG 4.¹ von großer Relevanz für die Berufsbildung, indem darin gefordert wird, dass es jetzt wichtiger denn je ist, qualitativ hochwertige Bildung für alle als Global Citizenship Education (GCE) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) umzusetzen und damit sicherzustellen, dass die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erworben werden. Insgesamt wird Nachhaltigkeit nach wie vor allerdings nur randständig in der Berufsbildungsforschung betrachtet (vgl. Kiepe 2021) und eine Berücksichtigung in der Berufsbildungspraxis – insbesondere der betrieblichen Ausbildung – steht weitestgehend aus (vgl. Müller, Pranger & Reißland 2023, S. 186), obwohl betriebliche Lernprozesse eine zentrale Stellschraube sind, um dem gesellschaftlichen Wandel zu begegnen.

Nicht nur ist betriebliches Bildungspersonal in einer Schlüsselrolle zur Sicherstellung der Ausbildungsqualität – ihre Qualifizierung wird zudem als eine entscheidende Voraussetzung für nachhaltige Entwicklung gesehen (vgl. Bahl & Brünner 2018, S. 362; Grollmann & Ulmer 2020, S. 533; Hecker, Werner, Schütt-Sayed u. a. 2021, S. 143; Rausch, Seifried & Harteis 2014, S. 128). Die zu erreichende Beruflichkeit ist nicht nur durch formale Wissensbestände charakterisiert, sondern zeichnet sich auch durch eine Vorbereitung auf ein selbstbewusstes Leben in der Gesellschaft aus (vgl. Bahl 2017, S. 209–310). Aus einer Analyse der Aufgaben von Ausbildungspersonal geht hervor, dass deren Handlungen von den ökonomischen Interessen der Betriebe beeinflusst werden (vgl. Brünner 2014). Insgesamt gibt es im Bereich der Ausbilder:innen allerdings nur wenig Forschung (vgl. Bahl, Brandes, Lachmann u. a. 2012; Bahl & Brünner 2018, S. 362; Brünner 2014; Diettrich & Vonken 2011; Grollmann & Ulmer 2020, S. 536). Nach Modellversuchen zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) von 2015 bis 2019 (vgl. Weber & Wester 2021), gefolgt von einem Förderschwerpunkt zum BBNE-Transfer (vgl. Melzig & Hemkes 2024), besteht immer noch Bedarf an empirischer Forschung zur Übertragung und Umsetzung von Nachhaltigkeit in der betrieblichen Ausbildung, da in den Versuchen beispielsweise nur ausgewählte Branchen und Berufe berücksichtigt werden konnten.

Im betrieblichen Nachhaltigkeitskontext wird die Fähigkeit gefordert, Aktivitäten zu identifizieren, zu organisieren und umzusetzen, die ökologisch oder sozioeffektiv

1 <https://sdgs.un.org/goals> [zuletzt aufgerufen am 18.09.2023]

sind und zum wirtschaftlichen Erfolg beitragen (vgl. Berding, Slopinski, Gebhardt u. a. 2018). Laut Seeber, Michaelis, Repp u. a. (2019, S. 147) ist Nachhaltigkeitskompetenz im Managementkontext die Fähigkeit, die Ziele der Stakeholder in den Bereichen Wirtschaft, Umwelt und Soziales zu identifizieren und deren Auswirkungen auf das Unternehmen und sein Umfeld zu berücksichtigen. Beide Definitionen unterstreichen das Zusammenspiel aus ökonomischer, sozialer und ökologischer Nachhaltigkeit (Triple-Bottom-Line-Ansatz). Dieser Beitrag betrachtet Nachhaltigkeitskompetenz im Kontext betrieblicher Ausbildung und beantwortet folgende Frage: Welche Kompetenzen fordern Unternehmen von Ausbilder:innen in den Fachabteilungen zur Umsetzung der Nachhaltigkeitsstrategie in der dualen Ausbildung? Als Ergebnis der Untersuchung wird ein modifiziertes Kompetenzmodell vorgestellt, das die Ergebnisse aus den Interviews strukturiert darstellt. Damit trägt die Studie zu einer qualitativen Validierung und Erweiterung eines Modells bei, das aus einer psychologisch orientierten Modellierung von Kompetenzen für Nachhaltigkeitsmanagement entstanden ist (vgl. Seeber, Hartig, Dierkes u. a. 2016). Zudem liefert der Beitrag konkrete Befunde für Unternehmen hinsichtlich bestehender Defizite und entsprechender betrieblicher Entwicklungspotenziale.

Kapitel 2 legt die theoretische Grundlage für Nachhaltigkeit in der dualen Ausbildung, indem auf betriebliches Bildungspersonal im Nachhaltigkeitskontext sowie notwendige Nachhaltigkeitskompetenzen eingegangen wird. In Kapitel 3 wird der Fokus auf die FDL-Branche gesetzt und die betriebliche Ausbildungssituation sowie die Rolle der Nachhaltigkeit in der Branche erläutert. Nachdem Kapitel 4 die Methodik der Datenerhebung und -auswertung beschreibt, erfolgt in Kapitel 5 die Darstellung der nachhaltigkeitsbezogenen Kompetenzanforderungen an Ausbilder:innen als Ergebnis der Interviewstudie. Kapitel 6 diskutiert die Ergebnisse und der Beitrag endet mit einem Fazit in Kapitel 7.

2 Nachhaltigkeit in der dualen Ausbildung

2.1 Betriebliches Bildungspersonal und Nachhaltigkeit

Das Ausbildungspersonal trägt eine hohe Verantwortung für den Lernprozess und die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in Betrieben (vgl. Bahl 2017, S. 301; Schlömer, Kiepe, Wicke u. a. 2019). Es gilt als Schlüsselfigur und Multiplikator:in für BBNE (vgl. Hecker, Werner, Schütt-Sayed u. a. 2021, S. 143; Müller, Pranger & Reißland 2023, S. 185). Zum betrieblichen Bildungspersonal zählen alle Personen, die an der Ausbildung beteiligt sind. Es handelt sich dementsprechend um einen heterogenen Kreis, dem Betriebsinhaber:innen, Führungskräfte, Ausbildungsleitungen, betriebliche Ausbilder:innen (sowohl haupt- als auch nebenamtlich), ausbildende Fachkräfte sowie ausbildendes Personal in den überbetrieblichen Ausbildungsstätten angehören (vgl. Brünner 2014, S. 7; Grollmann & Ulmer 2020, S. 535). Diese sind vielfältig gefordert, indem sie mit komplexen Handlungssituationen konfrontiert werden, die ein differen-

ziertes pädagogisches und didaktisches Handeln erfordern (vgl. Brünner 2014, S. 201; Kiepe 2021).

Im Gegensatz zur Professionalisierung schulischen Lehrpersonals in drei Stufen (Hochschulstudium, Referendariat, Fortbildungen) durchlaufen betriebliche Ausbilder:innen eine weniger regulierte Ausbildung nach Ausbildereignungsverordnung (AEVO). Sie sichert die formale Qualifikation berufs- und arbeitspädagogischer Kenntnisse (persönliche und fachliche Eignung) und Mindestqualifizierung für Ausbilder:innen und standardisiert das betriebliche Ausbildungssystem seit 1972 (vgl. Bahl 2017, S. 302; BIBB 2023; Grollmann & Ulmer 2020, S. 535; Kiepe 2021, S. 1). Allerdings übernehmen auch Fachkräfte ohne AEVO-Qualifikation Ausbildungsaufgaben, was eine Problematik der Forschung zum Ausbildungspersonal darstellt, denn deren Rollen sind weniger gut definierbar als bei schulischem Bildungspersonal (vgl. Brünner 2014, S. 10; Kiepe 2021, S. 138). Insgesamt gab es 2021 628.281 Ausbilder:innen (vgl. BIBB 2023).

Obwohl Staat und Gewerkschaften Ausbilder:innen dazu ermutigen, an Fortbildungen zur Verbesserung der betrieblichen Ausbildung teilzunehmen, ist die individuelle Nachfrage niedrig und abhängig von den Unternehmensanforderungen (vgl. Bahl 2017, S. 303). Mit dem Handbuch und Fortbildungskonzept für die betriebliche Personalentwicklung von Kiepe, Wicke, Reichel u. a. (2019) besteht die Möglichkeit für Unternehmen im Handel, Pilotkurse zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz für nachhaltiges Wirtschaften kostenlos in ihr reguläres Seminar- und Weiterbildungsangebot aufzunehmen. Da keine Daten zur Teilnahme von betrieblichen Lehrenden an nachhaltigkeitsbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen vorliegen, fehlen für das Ausbildungspersonal Nachweise für eine Bildung für Nachhaltigkeit (vgl. Hecker, Werner, Schütt-Sayed u. a. 2021, S. 146). Für nachhaltige Entwicklung ist es allerdings notwendig, das häufig eng geführte Nachhaltigkeitsverständnis der Ausbilder:innen zu erweitern, damit diese angehende Kaufleute zur Befähigung der Mitgestaltung nachhaltiger Geschäftsmodelle ausbilden (vgl. Kiepe, Wicke, Reichel u. a. 2019, S. 163). Ausbilder:innen in Unternehmen spielen eine Schlüsselrolle bei der Förderung einer partizipativen, zukunftsfähigen BBNE am Lernort Betrieb, da sie sowohl die betriebliche Kultur und die Arbeitsabläufe kennen als auch die Lehr-Lern-Prozesse gestalten, um qualifizierte Mitarbeiter:innen zu entwickeln, die in dieser Umgebung handeln können (Schlömer, Kiepe, Wicke u. a. 2019, S. 429). Potenziale aus der Gestaltung von Aus- und Weiterbildung zur Bewältigung großer Transformationen bleiben allerdings weitestgehend ungenutzt, denn sowohl Ausbilder:innen als auch die Ausbildungsleitung haben eine schwache Stellung im betrieblichen Organisationsgefüge in Bezug auf die Durchsetzung von Ausbildungsinteressen (vgl. Bahl, Brandes, Lachmann u. a. 2012; Kiepe 2021; Schlömer, Becker, Jahncke u. a. 2017).

2.2 Nachhaltigkeitskompetenzen im betrieblichen Kontext

Von kaufmännischen Beschäftigten wird immer stärker gefordert, nachhaltige Entwicklung als regulative Idee einzubeziehen (vgl. Berding, Slopinski, Gebhardt u. a. 2018, S. 53). In den Erziehungswissenschaften werden Nachhaltigkeitskompetenzen vielfach diskutiert (z. B. De Haan 2008; Rieckmann 2011; UNESCO 2017, S. 18; Wiek,

Withycombe & Redman 2011). Nicht alle stellen allerdings einen Bezug zum betrieblichen Kontext her und berücksichtigen die Spezifika der beruflichen Bildung, wie beispielsweise die berufliche Handlungskompetenz. Im Folgenden wird ein Überblick gegeben über bestehende Modelle und Skalen, die Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung abbilden und/oder messbar machen und für den Kontext der betrieblichen Ausbildung anwendbar sind. Ein spezifisches Modell für die FDL-Branche liegt nicht vor. Für die folgenden Analysen erweist sich das Modell von Seeber, Michaelis, Repp u. a. (2019) als besonders geeignet, wie im Weiteren begründet wird.

Nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzmodelle wurden sowohl für den gewerblich-technischen als auch den kaufmännischen Bereich entwickelt. Bei Michaelis (2017) geht es vorrangig um die Diagnostik von Kompetenzentwicklung zum nachhaltigen Wirtschaften bei kaufmännischen Auszubildenden im Ausbildungsverlauf. Sein Kompetenzmodell ist daher eher für eine Anwendung bei Auszubildenden geeignet. Ähnliches gilt für Berding, Slopinski, Gebhardt u. a. (2018), die nachhaltigkeitsorientierte Innovationskompetenz als Facette der beruflichen Handlungskompetenz bei Studierenden und Auszubildenden erfassen. Ein stärkerer Bezug auf Ausbilder:innen findet sich hingegen bei Kiepe (2021, S. 137–138): Ausbilder:innen werden als Ergebnis der Forschungsarbeit vor allem als Inhaber:innen von Fachwissen aufgefasst. Dabei wird die Ausbilder-Handlungskompetenz nach Merkel, French, Diettrich u. a. (2017, S. 117) bzw. Ruschel (o. J., S. 4) zugrunde gelegt, die aus Fach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz besteht. Schlömer (2009) definiert und überprüft ein Kompetenzmodell, das vor allem auf industriebetriebliche Handlungsfelder bezogen ist. Dem Modellprojekt „Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften im Handel“ (GEKONAWI) liegt ein ähnliches, sozialtheoretisch orientiertes Kompetenzmodell zugrunde (Rebmann, Tenfelde & Schlömer 2011, S. 111; Wicke, Kiepe, Reichel u. a. 2019, S. 14).

Nachhaltigkeit wird bei Seeber, Michaelis, Repp u. a. (2019) noch stärker in den einzelnen Kompetenzdimensionen fokussiert und psychometrisch modelliert. Sie definieren Nachhaltigkeitskompetenz als die Identifikation und Berücksichtigung von wirtschaftlichen, ökologischen und sozialen Zielen, um langfristige Unternehmensstabilität und positive Beiträge zur nachhaltigen Entwicklung von Gesellschaft und Umwelt zu gewährleisten (vgl. ebd., S. 147). Im Modell wird der Unternehmensfokus besonders deutlich, denn sowohl die allgemeine gesellschaftliche Perspektive als auch grundlegende Aspekte der Unternehmensführung werden berücksichtigt (Abb. 1). Es schafft damit eine Möglichkeit der Operationalisierung von Nachhaltigkeit in der Betriebswirtschaft und bezieht sich auf das Nachhaltigkeitsmanagement im täglichen Geschäftsbetrieb. Das Modell ist für die folgende Analyse geeignet, da es zwar betriebsbezogen, aber nicht branchenspezifisch ist. Zudem bildet es sowohl Wissen über Nachhaltigkeit als auch affektiv-motivationale Dispositionen zu Nachhaltigkeit in jeweils vier verschiedenen Dimensionen ab und ist damit stärker ausdifferenziert als andere Darstellungen.

in der Regel in durchschnittlich dreimonatigen Abschnitten pro Abteilung in der Konzernzentrale mit Hauptverwaltung, der Vertriebsdirektion und häufig mehreren lokalen Agenturen statt (vgl. Bahl 2017, S. 182–186). Dies sind auch die drei späteren möglichen Einsatzorte. Auch Bankkaufleute rotieren in der Regel ungefähr im Dreimonatsrhythmus. In beiden Bereichen ist die unternehmensinterne Ausbildung entscheidend für die Fachkräftesicherung, da Auszubildende von Anfang an auf das Unternehmen vorbereitet werden (vgl. Bahl 2017, S. 182). Zudem genießt die Ausbildungstradition oft eine starke Unterstützung in der Belegschaft (vgl. Bahl 2017, S. 315; Bahl, Brandes, Lachmann u. a. 2012). Dieser hohe Stellenwert der Ausbildung wirkt sich auch positiv auf die Situation des ausbildenden Personals im Unternehmen aus. Der Ausbildungsberuf Bankkaufmann/Bankkauffrau wurde 2020 neu geordnet, der Ausbildungsberuf KfVF 2022. In den Ausbildungshilfen zur Ausbildungsordnung wurden dabei Leitfragen für die Berücksichtigung von Nachhaltigkeit formuliert (vgl. BIBB 2020, S. 66; BIBB 2022, S. 62). Die neuen Standardberufsbildpositionen, die nun auch Umweltschutz und Nachhaltigkeit berücksichtigen, sind allerdings nur für die ab dem 1.08.2021 in Kraft getretenen Verordnungen rechtsverbindlich und gelten dementsprechend nur für die KfVF (vgl. BIBB 2021).

Die FDL-Branche muss aufgrund regulatorischer Anforderungen und ihrer Geschäftsart eine langfristige Ausrichtung verfolgen (vgl. Frese & Colsmann 2018). Neben ihrer Rolle als „Ankerbranche“ (Wienke, Reichert & Hansen 2020, S. 406) mit direkten und indirekten Auswirkungen auf die Nachhaltigkeit (vgl. Kapitel 1) gilt sie als Vorreiterin in der Nachhaltigkeitsberichterstattung (vgl. Frese & Colsmann 2018). Gerade Genossenschaftsbanken wird zudem ein traditionell nachhaltiges Wirtschaften attestiert (vgl. Klein 2014). Für Sparkassen verhält es sich ähnlich. Trotzdem fehlen Studien zum Nachhaltigkeitsbewusstsein in der Branche (vgl. Brogi, Cappiello, Lagasio et al. 2022), und bisherige Maßnahmen sind unvollständig (vgl. Klein, Küst, Jahncke et al. 2021, S. 60–61). Es bleibt daher unklar, ob die Branche ihrer Rolle als „Ankerbranche“ für nachhaltige Entwicklung gerecht wird. Absehbar ist, dass sowohl regulatorische als auch marktgetriebene Komponenten zu einer gestiegenen Berücksichtigung von Nachhaltigkeit führen werden (vgl. Klein, Küst, Jahncke et al. 2021, S. 63). Gleichzeitig erhöhen geänderte EU-Richtlinien³ die Zahl der berichtspflichtigen Unternehmen in Deutschland um ein Vielfaches und stellen viele kleine und mittlere Unternehmen (KMUs) vor große Herausforderungen. Banken, die bereits Nachhaltigkeitsberichte für Kreditvergabe und Portfoliozusammenstellung verwenden, sind für viele KMUs wichtige Beratungsinstanzen.

4 Methodik der Datenerhebung und -auswertung

Um die Forschungsfrage zu beantworten, welche Kompetenzen Unternehmen von Ausbilder:innen in den Fachabteilungen zur Umsetzung der Nachhaltigkeitsstrategie in der dualen Ausbildung fordern, wurden Experteninterviews mit Personalverant-

3 https://ec.europa.eu/info/law/better-regulation/have-your-say/initiatives/13765-Erste-europaische-Standards-fur-die-Nachhaltigkeitsberichterstattung_de [zuletzt aufgerufen am 18.09.2023].

wortlichen aus acht deutschen Finanzinstituten geführt (vgl. Meuser & Nagel 2009), darunter zwei Versicherungsunternehmen, vier Banken mit Privat- und Firmenkundengeschäft, eine private Geschäftsbank mit meist mittelgroßen Unternehmenskunden und ein Interessenverband für Banken. Die Unternehmen haben zwischen 190 und 12.000 Mitarbeiter:innen. Dies impliziert, dass lediglich mittlere Unternehmen und Großunternehmen in die Untersuchung miteinbezogen wurden, während Kleinstbetriebe unberücksichtigt blieben, in denen die Ausbildungstätigkeit häufig durch die Geschäftsleitung gewährleistet wird (vgl. Kiepe 2021, S. 140). Die Banken haben zwischen 18 und 383 Filialen, während die Versicherungsunternehmen zwischen 800 und 1.300 Agenturen betreiben.

Die Ausbildungsleitungen, als Expert:innen in ihrem institutionellen Kontext, repräsentieren eine problemorientierte Sichtweise (vgl. Meuser & Nagel 2009, S. 469). Experteninterviews wurden gewählt, um tiefes Verständnis und spezialisiertes Wissen zu gewinnen, was zur Ergänzung und Erweiterung der bisher spärlichen Forschungsergebnisse dient. Ihr spezialisiertes Wissen ist eng mit ihrer beruflichen Rolle verbunden und basiert auf einem privilegierten Informationszugang (vgl. Meuser & Nagel 2009, S. 467–468). Eine spezielle Qualifikation der Ausbildungsleitungen ist daher nicht erforderlich, um für die Interviews in Frage zu kommen, sondern es wird aufgrund ihrer Position im Unternehmen von einem Expertenstatus ausgegangen.

Der Interviewleitfaden wurde in Anlehnung an Kruse (2015, S. 209–226) entwickelt. Der Gesprächseinstieg erfolgte über Fragen nach aktuellen Herausforderungen für die betriebliche Ausbildung sowie nach der Bedeutung von Nachhaltigkeit für das Unternehmen und die FDL-Branche. Der Schwerpunkt des Interviews lag auf der Umsetzung der jeweiligen Nachhaltigkeitsstrategie in der dualen Berufsausbildung und auf den Kompetenzen, die bei Ausbilder:innen dafür vorausgesetzt werden. Dafür wurde im Gespräch klargestellt, dass die nach AEVO-Ordnung qualifizierten neben- und hauptberuflichen Ausbilder:innen in den Fachabteilungen gemeint sind. In Vorbereitung auf die Gespräche informierte sich die Interviewerin online über die jeweilige Nachhaltigkeitsstrategie des Unternehmens – sofern vorhanden. Der Leitfaden beinhaltete bei vorhandener Strategie Fragen wie z. B. „Wie wird die Nachhaltigkeitsstrategie in der Ausbildung umgesetzt?“ und „Welche Kompetenzen brauchen Ausbilder:innen, damit sie die Strategie umsetzen können?“. War keine Strategie vorhanden oder war die Strategie den Expert:innen unbekannt, so wurden sie gefragt: „Welche Kompetenzen brauchen Ausbilder:innen, damit sie Nachhaltigkeit im Sinne Ihres Unternehmens in der Ausbildung umsetzen können?“. Zudem wurden Qualifizierungsmaßnahmen für Auszubildende und Mitarbeitende im Bereich BBNE sowie die Relevanz globaler Kompetenz im Unternehmen und in der Branche erfasst.

Die Leitfadeninterviews dauerten zwischen 31 und 48 Minuten (Mittelwert: 41 Minuten) und wurden digital geführt, aufgezeichnet und transkribiert. Anschließend wurden in einem systematischen, regelgeleiteten Vorgehen nach Mayring (2022, S. 49) deduktiv und induktiv Kategorien gebildet. Die Codierung erfolgte mit der Software MAXQDA. Die ermittelten Kompetenzen wurden in ein Nachhaltigkeitskompetenzmodell integriert (vgl. Kapitel 2.3). Im Zentrum stand dabei die Entwicklung eines Ka-

tegoriensystems, wobei die Kategorien in einem Wechselspiel zwischen Theorie und Transkript entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft wurden (vgl. Mayring 2022, S. 60). Das Ergebnis der angestrebten Reduzierung des Materials sind Ober- und Unterkategorien, die sich entweder im Bereich der Einstellungen, Motivation, Selbstwirksamkeit und epistemologischen Überzeugungen befinden (A) oder im Bereich der Wissensformen eine Kombination aus verschiedenen Wissensformen beschreiben (B) (Tab. 1).

Tabelle 1: Oberkategorien des Kategoriensystems

Bereich	Oberkategorie
Einstellungen, Motivation, Selbstwirksamkeit, epistemologische Überzeugungen	A1 Einstellungen und Verhalten gegenüber Auszubildenden
	A2 Epistemologische Überzeugungen zur Nachhaltigkeit
	A3 Einstellungen, Werte und wahrgenommene Normen zur Nachhaltigkeit
	A4 Motivation und Interesse für Nachhaltigkeit
Kombination aus verschiedenen Wissensformen	B1 Kundenfokus
	B2 Selbstfürsorge
	B3 Selbstorganisation
	B4 Strategiebezug
	B5 Reflexion

Die folgende Ergebnisdarstellung erfolgt entlang der induktiv-deduktiv gebildeten inhaltlichen Ober- und Unterkategorien.

5 Ergebnisse: Nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzanforderungen an Ausbilder:innen

Fast alle Ausbildungsleitungen gaben an, dass ihr Unternehmen eine Nachhaltigkeitsstrategie, eine -leitlinie oder einen Nachhaltigkeitskodex hat. Wenige von ihnen bezogen diese jedoch in die Ausbildungsdurchführung ein. Das Kompetenzmodell nach Seeber, Michaelis, Repp et al. (2019, S. 150) wird im Folgenden mithilfe der Aussagen aus den Interviews um die Ausprägungen aus der Praxis validiert und erweitert (Abb. 2), d. h. die praktische Relevanz der bestehenden Dimensionen wird überprüft und darüber hinaus gehende aus der Praxis artikulierte Bedarfe werden im Modell aufgenommen.

Einige Ausbildungsleitungen beziehen sich auf die **Einstellungen und das Verhalten gegenüber Auszubildenden (A1)**. Da die dazugehörigen Aussagen nicht den im Modell vorhandenen Dimensionen zugeordnet werden können, wurde diese Kategorie induktiv neu gebildet. Der Schwerpunkt der Aussagen liegt hier auf der Beziehung zu

den Auszubildenden. Neben den Einstellungen wird sich auch auf das Verhalten bezogen. Die neue Kategorie beinhaltet dementsprechend soziale Kompetenzen im Bereich der Beziehungspflege und differenziert sich in folgende Unterkategorien:

Unvoreingenommenheit und Kulanz (A1.1): „Ja, also wichtig wäre da vielleicht schon mal unvoreingenommen sein. Ja, das finde ich schon mal ganz wichtig, weil die Jugendlichen, die sind ja zum Teil, ja, die kommen ja mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen zu uns und da muss man manchmal auch mal ein Auge zudrücken. Also so ein bisschen kulant sein, einfach ne“ (Interview 3),

Wertschätzung in der Kommunikation (A1.2): „Wie wertschätzend ich etwas formuliere, oder ich sag mal, wie zerstörerisch und vor allem in der Ausbildung, würde ich sagen, ist man noch in einer sensibleren Phase“ (Interview 6),

Respekt (A1.3): „Ach, du bist ja hier so klein, Dummy, ne, mach mal hier oder mal hm. Ich glaube da, das ist nicht, wonach es gehen sollte, sondern dass man eigentlich dieses Augenhöhe“ (Interview 6) und

Empathie (A1.4): „Sie müssen sehr empathisch sein im Umgang mit den jungen Menschen. Die müssen sich darauf einstellen können, weil es halt, wie ich das eingangs beschrieben habe, auch Themen sind, die weit über das Fachliche hinausgehen, die einen da täglich treffen. Also ich würde mal sagen, dass eigentlich die Kernkompetenz, ne hohe soziale Kompetenz, die da schon gefordert ist“ (Interview 9).

Epistemologische Überzeugungen zur Nachhaltigkeit (A2) äußern sich zunächst durch die Verwendung von Fachbegriffen (A2.1), wie das folgende Zitat belegt:

„ich glaube, das hat schon großen Impact darauf, wie sie selber kommunizieren und wie sie selber, glaube ich, auch mit bestimmten Begrifflichkeiten umgehen. Ich finde auch Kommunikation ist für mich total wichtig eigentlich, was beim Thema Nachhaltigkeit da ist“ (Interview 6).

Die Überzeugung, dass Nachhaltigkeitswissen sich durch den Umgang mit Fachbegriffen ausdrückt, legt nahe, dass die Verwendung spezialisierter Terminologie eine wichtige Rolle bei der Konstruktion und Kommunikation von Nachhaltigkeit spielt. Zudem zeigt das folgende Zitat, dass das Wissen zu Nachhaltigkeit nicht als objektiv angesehen wird, sondern von individuellen Einstellungen und Perspektiven geprägt ist (A2.2):

„Also, ich glaube, die brauchen selber erstmal ein Grundverständnis, was Nachhaltigkeit ist und dass Nachhaltigkeit meines Erachtens eine Lebenseinstellung ist“ (Interview 6).

Die Idee, dass Einstellungen eine Rolle bei der Konstruktion und Verbreitung von Wissen spielen, ist zwar in einigen epistemologischen Ansätzen gut verankert (insbesondere in der postmodernen Erkenntnistheorie). Andere Ansätze legen die Betonung hingegen auf Fakten, Beweise und Objektivität, weshalb diese Zuordnung von der jeweiligen Interpretation epistemologischen Wissens abhängt. Außerdem ist das Verständnis von Nachhaltigkeit als mehrdimensionales Konstrukt eine epistemologische Überzeugung, die sich im Material findet (A2.3):

„Ich glaube auch nochmal zu verstehen, es ist nicht damit getan, dass ich total digital unterwegs bin und kein Papier produziere, das ist nur die ökologische Nachhaltigkeit, aber dass die Dimensionen eben das gemeinsam miteinander und auch eine gesunde Personalkörper, ich glaube, da würde ich definitiv, muss dazu sensibilisiert werden, und dass die Ausbilder auch mehr mittragen, also dass sie das auch mehr schon im Verständnis haben“ (Interview 6), oder:

„nachhaltig Lernen, nachhaltig im Sinne von Umwelt und nachhaltig im Sinne von Diversität, und nachhaltig finde ich auch ein Stück über das Thema Gesundheit“ (Interview 1).

Hier wird neben der ökologischen die soziale Nachhaltigkeit hervorgehoben. Zuletzt stellt das folgende Zitat die soziale Konstruktion von Wissen heraus, indem angenommen wird, dass Wissen in sozialen Interaktionen und im Austausch von Ideen und Perspektiven entsteht (A2.4):

„ich glaube, so ein Austausch ist da ganz wichtig, dass man mal sieht, hey, wie macht es der in der Filiale. Und das wäre dann so mein Wunschgedanke“ (Interview 3).

Im Hinblick auf die **Einstellungen, Werte und wahrgenommenen Normen zur Nachhaltigkeit (A3)** lässt sich die Vorbildfunktion anhand des Interviewmaterials genauer ausdifferenzieren (A3.1):

„In dem Sinne auch als Vorbild fungieren und oft sind das bei uns in den Filialen auch Führungskräfte, das heißt, dass sie auch da auf ihr Team einwirken“ (Interview 5).

Auch eine gewisse Akzeptanz der Wichtigkeit des Themas wird vorausgesetzt (A3.2):

„die sollten auch davon überzeugt sein, dass das ein wichtiges Thema ist. Das wäre schon ganz schön so und dass es ein Thema ist, wo man kein Augenrollen mit provoziert, sondern wo eigentlich klar ist, dass es mit integriert werden sollte“ (Interview 8).

Darüber hinaus wird Nachhaltigkeit als Konzept beschrieben, das eine holistische Struktur hat, bei der Teilkompetenzen miteinander verknüpft sind und sich aufeinander beziehen (A3.3). Nachhaltigkeit kann demnach nicht auf einzelne isolierte Tatsachen reduziert werden:

„das spielt eigentlich alles ineinander, ne? Ausbildung ist grundsätzlich, ist ein extrem nachhaltiges Thema, weil wir damit unser Unternehmen am Laufen halten, perspektivisch, und unsere Mitarbeiter aus der Ausbildung rekrutieren unsere Mitarbeitenden und deshalb fällt mir das unheimlich schwer, jetzt irgendeinen einzelnen Aspekt rauszuziehen und zu sagen, das zielt jetzt auf Nachhaltigkeit ab. [...] Das ist, finde ich, aus meiner Sicht ein bisschen an den Haaren herbeigezogen, weil das ganze Thema ist nachhaltig“ (Interview 9).

Die **nachhaltigkeitsbezogene Selbstwirksamkeit** lässt sich aus den Interviews nicht rekonstruieren, obwohl sie eine Dimension im zugrunde gelegten Modell ist. Die **Motivation und das Interesse für Nachhaltigkeit (A4)** scheinen eine besonders wichtige

Rolle für die Ausbildungsleitungen zu spielen, denn diese Punkte werden häufig und früh im Interview genannt:

Lernbereitschaft (A4.1): „Da gehört auch die Lernbereitschaft der Ausbilder dazu. Dass die erstmal bereit sind, sich mit neuen Themen zu beschäftigen“ (Interview 2),

Offenheit (A4.2): „Ich glaube, grundsätzlich braucht [es] eine Offenheit auch für das Thema“ (Interview 1),

Neugierde (A4.3): „Neugierde. Das Interesse an neuen Sachen, auch neue Sachen auszuprobieren“ (Interview 2) und

Initiative (A4.4): „sich eigenständig damit zu beschäftigen und das Thema auch voranzutreiben“ (Interview 7).

Zudem werden die Motivation und das Interesse (A4.5) vielfach erwähnt und hervorgehoben, wie beispielsweise hier:

„Ich glaube, die müssen erstmal von sich aus motiviert sein, das auch zu machen. Also für dieses Thema brennen“ (Interview 1).

Während Seeber, Hartig, Dierkes u. a. (2016, S. 54) Interesse und Motivation zuvor noch getrennt betrachten, werden beide Aspekte in der neueren Version des Modells von 2019 zusammengefasst. Die bisherigen Erweiterungen des Modells sind in Abbildung 2 übersichtlich dargestellt.

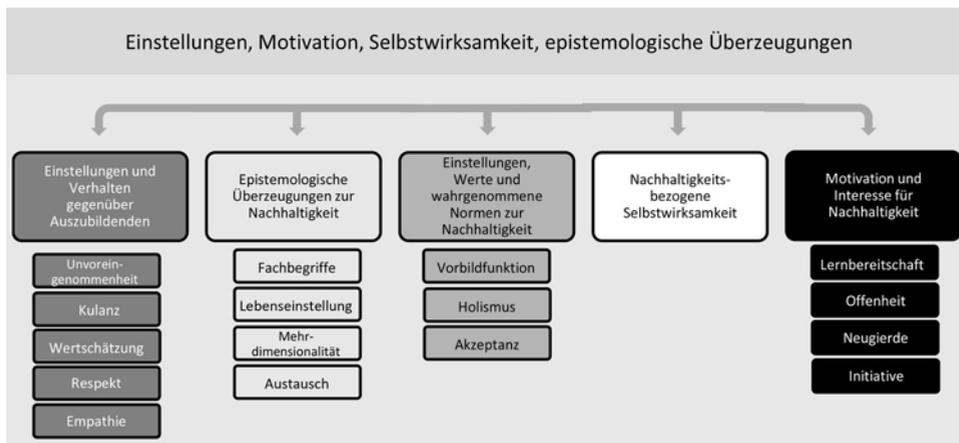


Abbildung 2: Einstellungen, Motivation, Selbstwirksamkeit und epistemologische Überzeugungen inkl. eigener Beobachtungen (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Seeber, Michaelis, Repp u. a. 2019, S. 150)

Besondere Bedeutung für die Ausbildungsleitungen hat zudem die **Kombination aus verschiedenen Wissensformen (B)**, wie diese Beispielzitate zeigen:

„Und da, glaube ich, kommt es auch wieder drauf an, auf welchen Bereich man guckt und ich wünsche mir, dass quasi die Personen, die jeweils für ihren Fachbereich da sprechen

können, das heißt, wenn eine Person beispielsweise für das Beispiel Shipping eingesetzt ist, dass die Person dann die ESG⁴ Kriterien für das Portfolio Shipping einfach kennt und das mit einfließen lässt in dann den Auftrag oder die Erklärung“ (Interview 7),

„ja, natürlich ist es wichtig, dass die das selber auch leben, die Nachhaltigkeit, sonst können sie das ja nicht an die Jugendlichen weitergeben“ (Interview 3).

In diesen Bereich fällt auch kritische Reflexion, die in folgendem Zitat hervorgehoben wird (B1):

„Themen zum Bereich Nachhaltigkeit kann ich ja nicht einfach so ungefiltert umsetzen wollen, sondern man muss schon kritisch hinterfragen, ob es, welchen Mehrwert das für das Unternehmen hat oder letztendlich für meinen Bereich“ (Interview 2).

Daneben wird Strategiebezug bei Ausbilder:innen hervorgehoben (B2):

„Denen sollte die Strategie bekannt sein. Die sollten die Maßnahmen kennen, die unser Haus hat. Und die sollten wissen, aufgeklärt sein, was alles darunterfällt. Und was in dem Sinne auch im eigenen Verhalten im Team, im Umgang wichtig ist“ (Interview 5).

Selbstorganisation (B3, z. B. „*wie kann ich, ne, auch mich selbst organisieren*“, Interview 6) und Selbstfürsorge (B4, z. B. „*wie gehe ich mit mir selber gut um*“, Interview 6) werden in diesem Kontext ebenfalls erwähnt. Zudem wird Kundenfokussierung (B5) als Teil des kombinierten Wissens mehrmals hervorgehoben, wie diese Zitate exemplarisch zeigen:

„Und immer diejenige Kompetenz ist natürlich auch verbindlich und kundenfokussiert es als Business einfach umzusetzen“ (Interview 7) und

„weil irgendwann wird diese Altersgruppe auch meine Kunden werden. Und dann kann ich schon vorab viel von denen lernen, ne also den Auszubildenden, wenn sie jüngeres Alter sind, ne“ (Interview 6).

Dies zeigt, dass bei Ausbildungsleitungen ein Verständnis der Wichtigkeit einer Kombination von Wissenskomponenten vorherrscht, denn zum Problemlösen werden aus ihrer Sicht nicht nur die drei deklarativen Komponenten aus dem Modell benötigt, sondern auch Einstellungen, Motivation und epistemologische Überzeugungen sowie prozedurales (Wie?), strategisches (Wann? Wo? Wie?) und schematisches (Warum?) Wissen (vgl. Shavelson, Ruiz-Primo & Wiley 2005). Zudem wird die Verschränkung von Fachlichkeit und pädagogischen Aufgaben des ausbildenden Personals im Material deutlich.

Das kombinierte Modell als zentrales Ergebnis der Interviewstudie zeigt auf der rechten Seite die Ausdifferenzierungen der Dimensionen in der Praxis (Abb. 3). Das Modell stellt in übersichtlicher Form dar, welche Kompetenzen die befragten FDL-Un-

4 ESG steht für Umwelt (Environmental), Soziales (Social) und Governance (Governance). Anhand dieser drei Kriterien wird häufig die Nachhaltigkeitsleistung von Unternehmen bewertet.

ternehmen von Ausbilder:innen in den Fachabteilungen zur Umsetzung der jeweiligen Nachhaltigkeitsstrategie in der dualen Ausbildung fordern. Unten finden sich zudem die Ausdifferenzierungen der Anwendung in authentischen Geschäftssituationen. Die Ergebnisse zeigen den Status quo der aktuell geforderten Kompetenzen der Ausbilder:innen aus Sicht der Ausbildungsleitungen in der FDL-Branche.

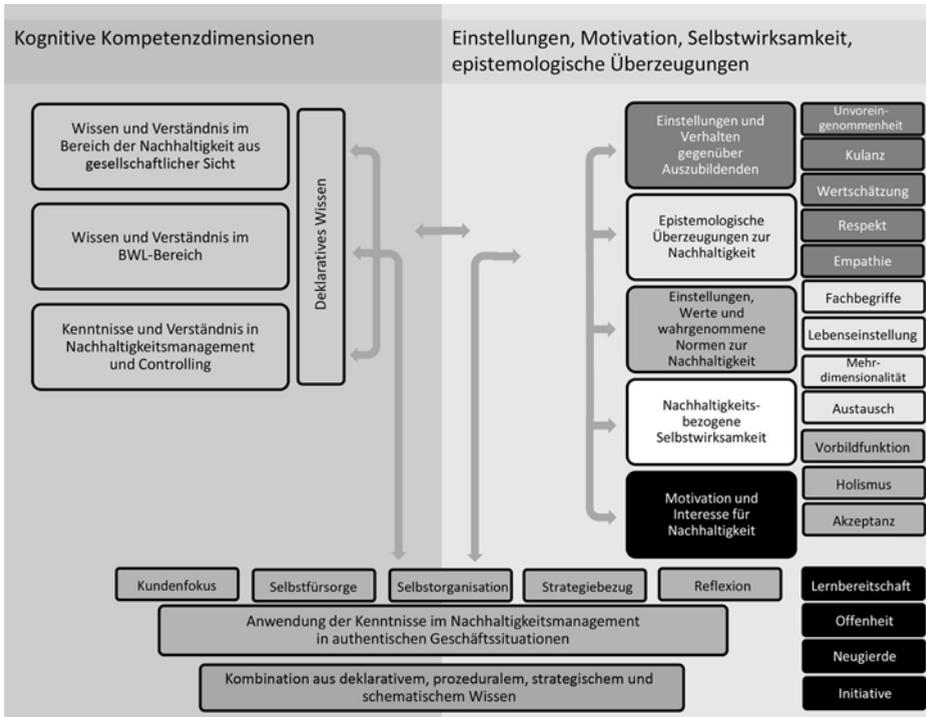


Abbildung 3: Kompetenzmodell für Nachhaltigkeitsmanagement inkl. Ausprägungen in der Praxis (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Seeber, Michaelis, Repp u. a. 2019, S. 150)

6 Diskussion

Nach eigenen Aussagen qualifizieren sich Ausbilder:innen im Prozess der Ausübung ihrer Tätigkeit (vgl. Bahl 2017, S. 305). Diese Handlungsorientierung zeigt sich ebenfalls in den Aussagen der Ausbildungsleitungen, die eine Anwendung in authentischen Geschäftssituationen im Nachhaltigkeitskontext als zentral erachten (vgl. Zitate zu Oberkategorien des Bereichs B, Kapitel 5). Die Interviews legen nahe, dass im Hinblick auf Nachhaltigkeit Alltagswissen sogar vorausgesetzt wird (z. B. zur Ressourcenschonung). Alltagswissen wird bei Ausbilder:innen im täglichen Handeln bereits als konkretes Handlungswissen eingesetzt (vgl. Brüner 2014). Persönliche Fähigkeiten und Einsichten sind dabei eng mit der beruflichen Identität der Ausbilder:innen

verwoben (vgl. Bahl 2017). Die Ergebnisse zeigen, dass diese Verwobenheit, die auch im Modell ersichtlich ist (Abb. 3), von Einstellungen und Motivation mit Wissensdimensionen bei Ausbilder:innen auch von Ausbildungsleitungen anerkannt wird, da diese auf beide Bereiche in den Interviews eingehen. Das leitende Ausbildungspersonal findet – wie in anderen Studien belegt – pädagogische und soziale Fähigkeiten wichtig (vgl. Bahl, Brandes, Lachmann u. a. 2012, S. 30; Brünner 2014, S. 131). Hier könnten dennoch deutliche Unterschiede zu anderen Branchen wie der IT-Branche bestehen. Immerhin sind in der FDL-Branche Soft Skills eher Hard Skills, denn sozial-kommunikative und beratende Fähigkeiten sind von entscheidender Bedeutung für die Berufsausübung (vgl. Rausch, Warwas & Jost 2016, S. 209). Im Zuge einer stärkeren Gewichtung der Kunden- und Vertriebsorientierung wird Kommunikation bei den Ausbildungsberufen der FDL-Branche immer wichtiger (vgl. Bahl 2017, S. 180).

Dass die Sozialkompetenz als wichtig erachtet wird, ist zudem an der neuen Oberkategorie Einstellungen und Verhalten gegenüber Auszubildenden (A1) ersichtlich. Ausbilder:innen sehen ihre Aufgabe eher in der Lernberatung als in der Wissensvermittlung und verfolgen Ausbildungsziele auf der Beziehungsebene (vgl. Rausch, Seifried & Harteis 2014, S. 137). Die wiederholte Interaktion mit jungen Menschen trägt dabei zu ihrer Qualifizierung bei und die Sozialkompetenz gilt als eine Basiskompetenz betrieblicher Ausbilder:innen (vgl. Bahl 2017, S. 305; Kiepe 2021, S. 159). Dies zeigt sich auch in der Notwendigkeit, eine neue Dimension mit einem Fokus auf die Beziehungsgestaltung in das Modell zu integrieren. Eine Unterrepräsentation von Selbst- und Sozialkompetenz, wie sie von Kiepe (2021) auf Basis einer Untersuchung von AEVO-Lehr-Lern-Materialien festgestellt wurde, findet sich in den Interviews mit Ausbildungsleitungen nicht. Empathie und Kommunikationsfähigkeit (Sozialkompetenz) sowie Reflexionsfähigkeit, Selbstfürsorge und -organisation (Selbstkompetenz) finden sich auch im Kategoriensystem der vorliegenden Studie (A1.4, A2.1, A2.4, B1, B3, B4), während Team- und Kooperationsfähigkeit, Kritik- und Konfliktfähigkeit, Entwicklungsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Zielstrebigkeit und Selbstsicherheit nicht direkt, aber teilweise in ähnlicher Form (z. B. Vorbildfunktion, A3.1 und Lernbereitschaft, A4.1) im Material angelegt sind (vgl. Kiepe 2021, S. 158).

Lernen am Vorbild zeigt sich bei Bahl (2017) als charakteristisch für den Versicherungsbereich. Diese Vorbildfunktion geht auch aus den Interviews hervor (A3.1). Zudem deutet sich an, dass unternehmerische Bemühungen zur Nachhaltigkeit sich bisher meistens auf betriebsinterne Verbesserungen konzentrieren (vgl. Kiepe, Wicke, Reichel u. a. 2019). Beispielsweise werden dort Maßnahmen zum Energiesparen oder zur Mülltrennung genannt. Dies steht im Widerspruch zum geforderten holistischen Bild von Nachhaltigkeit (A3.3). Die mehrdimensionale Bedeutsamkeit der Einstellungen, Werte und wahrgenommenen Normen (A2.3) knüpft an die Ergebnisse von Bahl (2017) an, die zu dem Ergebnis kommt, dass die persönliche innere Einstellung in der beruflichen Ausbildung im Finanzbereich auch ohne Nachhaltigkeitsbezug als wichtig angesehen wird. Überzeugungen und Werte sind auch Schlömer, Becker, Jahncke et al. (2017) zufolge wichtig zur Umsetzung von Nachhaltigkeitsstrategien. Dass sie als

Gestaltungskompetenzen über Wissen und Know-how hinausgehen, wird durch die separate Würdigung im Modell deutlich.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Motivation und Interesse für Nachhaltigkeit in verschiedenen Ausprägungen eine wichtige Komponente der Nachhaltigkeitskompetenz sind (A4). Eine wesentliche Motivationsquelle für Ausbilder:innen ist die Anerkennung durch Auszubildende (vgl. Bahl, Brandes, Lachmann et al. 2012). Diese sollte in der Praxis nicht vernachlässigt werden, um eine gelungene Umsetzung der jeweiligen Nachhaltigkeitsstrategie sicherzustellen.

Der fehlende Bezug zur nachhaltigkeitsbezogenen Selbstwirksamkeit in den Interviews könnte durch betriebliche Strukturen und Verantwortlichkeiten bedingt sein. Ausbilder:innen werden nicht auf Tätigkeiten vorbereitet, die auf die Verbindung von betrieblicher Ausbildungsarbeit und unternehmensstrategischer Mitgestaltung abzielen, und üben kaum Managementaufgaben aus. Sie reproduzieren in ihren Tätigkeiten dementsprechend bestehende Ausbildungsstrukturen und tragen kaum zur strategischen Unternehmensentwicklung bei (vgl. Kiepe 2021). Obwohl sie sich vorstellen können, dass nachhaltiges Wirtschaften die Leistungs- und Zukunftsfähigkeit ihrer Betriebe beeinflusst, können sie keine konkreten Bezüge zwischen nachhaltigem Wirtschaften und den Ausprägungen von Geschäftsmodellen erkennen (vgl. Schlömer, Kiepe, Wicke et al. 2019). Strategiebezug wird in den Interviews explizit gefordert (B2). Allerdings sollte hier auch über Mitgestaltungsmöglichkeiten für Ausbilder:innen auf unternehmensstrategischer Ebene nachgedacht werden.

Um Selbstwirksamkeitserfahrungen möglich zu machen, müssten organisatorische Strukturen angepasst und der Stellenwert des Pädagogischen in Unternehmen gesteigert werden. Damit könnte eine stärkere Professionalisierung des betrieblichen Personals einhergehen, die an verschiedenen Stellen verlangt wird (vgl. Grollmann & Ulmer 2020, S. 534). Einer an Partizipation orientierten unternehmensstrategischen Neuausrichtung stehen aktuell die beschränkten Befugnisse der Ausbilder:innen innerhalb der betrieblichen Ausbildung im Weg, da ihnen wesentliche personelle und materielle Grundlagen fehlen (vgl. Kiepe 2021, S. 161). Eine stärkere Partizipation der Ausbilder:innen bei unternehmerischen Nachhaltigkeitszielen wäre zudem zielführend, um das vonseiten der Ausbildungsleitungen geforderte holistische Bild von Nachhaltigkeit zu fördern (A3.3). Gelungene Ausbildungsstrategien haben das Potenzial, Unternehmen auf aktuelle und zukünftige Herausforderungen im Bereich nachhaltiger Entwicklung vorzubereiten (vgl. Schlömer, Becker, Jahncke et al. 2017, S. 488).

Besonderheiten für die FDL-Branche im Gegensatz zu anderen kaufmännischen Branchen ergeben sich daraus, dass nachhaltiges Wirtschaften bisher weniger über die Subjekt-Interaktionen mit Kund:innen gedanklich konstruiert wird (vgl. Schlömer, Kiepe, Wicke et al. 2019). Stattdessen wird im Unternehmenskontext Nachhaltigkeit oft auf Ressourceneffizienz bei der Produktherstellung reduziert, wie beispielsweise im Handel: Hier wird nachhaltiges Wirtschaften meist auf Ressourcen, Energie und Produkte bezogen, weniger auf Interaktionen mit Kund:innen (vgl. Schlömer, Kiepe, Wicke et al. 2019). Die dargestellten Ergebnisse zeigen im Kontrast dazu, wie sich die

Situation in der FDL-Branche darstellt und bestätigen, dass Interaktionen mit Kund:innen dort relevant sind.

Aus den Studienergebnissen und deren Diskussion lassen sich einige Forschungsdesiderata ableiten. Ein Desiderat besteht darin, das zugrunde liegende Nachhaltigkeitsverständnis in den Aussagen der Ausbildungsleitungen genauer zu ergründen. Da die Realität in der betrieblichen Ausbildung nach wie vor eher einer Alltagsdidaktik entspricht und es an detaillierten Untersuchungen über die Vorstellungen von betrieblicher Ausbildungsdidaktik fehlt (vgl. Brünner 2014; Kiepe 2021), wären zudem weiterführende didaktische Auseinandersetzungen interessant. Darüber hinaus ist das Konstrukt der epistemologischen Überzeugungen zur Nachhaltigkeit bisher noch unscharf und sollte noch weiter ausdifferenziert werden (vgl. Kapitel 5). Zudem fehlt es nach wie vor an einer auf Seeber, Michaelis, Repp et al. (2019) anknüpfenden quantitativen Weiterentwicklung der Tests zur Bewertung der Dimensionen von Kompetenzen im Nachhaltigkeitsmanagement, beispielsweise durch eine feinere Analyse der dimensional Struktur unter Verwendung komplexerer Modelle (vgl. ebd., S. 157). Neben dem hier gewählten auf psychometrischer Kompetenzdiagnostik basierenden Modell könnten auch sozialtheoretisch angeleitete Kompetenzmodelle (z. B. Kiepe 2021) zur Einordnung der Ergebnisse verwendet werden.

Um eine Verzahnung von Motivation und Interesse mit Wissen sicherzustellen, werden Qualifikationsmöglichkeiten im Nachhaltigkeitsbereich benötigt, zu denen die Studienlage bislang gering ist. Dieses Desiderat scheint besonders drängend, da sich der Qualifizierungsbedarf der Ausbilder:innen vor dem Hintergrund von Transformationsprozessen aufgrund veränderter Geschäftsmodelle sowie Arbeits- und Geschäftsprozesse bereits geändert hat (vgl. Kiepe 2021) und in diesem Zuge neue Qualifizierungsmaßnahmen, praxisorientierte Lösungsansätze für einen Transfer von Qualifizierungsangeboten und eine stärkere Professionalisierung gefordert werden (vgl. Grollmann & Ulmer 2020, S. 534; Müller, Pranger & Reißland 2023, S. 17).

Vor dem Hintergrund, dass Austausch zwischen Ausbilder:innen kaum systematisch gefördert und unterstützt wird (vgl. Bahl, Brandes, Lachmann et al 2012), ist es erstaunlich, dass der Austausch von Wissen und Erfahrungen als wichtig für den Kompetenzerwerb im Bereich Nachhaltigkeit erachtet wird (A2.4). Vor diesem Hintergrund ist zu klären, ob sich weitere empirische Evidenz zur Bedeutungszuschreibung von Austausch für den Kompetenzerwerb findet. Zuletzt wären für eine breiter gestreute Expertise mehr Interviews mit weiteren Expert:innen interessant, z. B. mit unternehmensexternen Change Agents im Nachhaltigkeitsbereich. Zudem sollten Interviews mit Nachhaltigkeitsbanken wie der EthikBank, der GLS Bank, der Triodos Bank Deutschland und der UmweltBank (vgl. Klein 2014, S. 6; Klein, Küst, Jahncke et al. 2021, S. 62–63) in Erwägung gezogen werden. Außerdem ist eine Berücksichtigung anderer Branchen ein Desiderat.

7 Fazit

Dieser Beitrag leistet einen Beitrag zur genaueren Ausdifferenzierung der entscheidenden Rolle betrieblichen Bildungspersonals für nachhaltige Entwicklung, indem er aktuelle Anforderungen vonseiten Personalverantwortlicher an Ausbilder:innen identifiziert und systematisiert. Im Rahmen einer Interviewstudie wurden betriebliche Ausbildungsleitungen der FDL-Branche nach den benötigten Kompetenzen für haupt- und nebenamtliche Ausbilder:innen zur Umsetzung der Nachhaltigkeitsstrategie in der Ausbildung gefragt. Aus den Interviews gehen die Bedeutsamkeit von Sozialkompetenzen sowie Anwendungsbezug in authentischen Geschäftssituationen im Nachhaltigkeitskontext hervor. Während Einstellungen, Motivation und epistemologische Überzeugungen sich weiter ausdifferenzieren lassen, scheint insbesondere die nachhaltigkeitsbezogene Selbstwirksamkeit bisher noch als wenig relevant eingestuft zu werden. Die Ergebnisse ermöglichen konkrete Implikationen hinsichtlich notwendiger Nachhaltigkeitskompetenzen für Ausbilder:innen in Unternehmen und erweitern ein durch psychometrische Kompetenzmodellierung entstandenes quantitatives Kompetenzmodell um qualitative Befunde.

Die duale Ausbildung hat das Potenzial, Unternehmensentwicklung anzustoßen (vgl. Kiepe 2021). Um gegenwärtige und zukünftige Transformationsprozesse, die erheblichen Einfluss auf das Ausbilderhandeln und die Anforderungen an Ausbilder:innen haben, in der dualen Berufsausbildung zu berücksichtigen, ist nicht zuletzt eine Verankerung auf Makro-Ebene nötig (vgl. Hecker, Werner, Schütt-Sayed et al. 2021, S. 143). In diesem Kontext ist die AdA als Vereinbarung pädagogischer und betriebswirtschaftlicher Ansprüche ein Ansatzpunkt (vgl. Schlömer, Kiepe, Wicke et al. 2019). Aktuell ist die AdA von Partikularinteressen geprägt, was wiederum eine Reformierung erschwert und dazu führt, dass Transformationsprozesse bislang nur vereinzelt bei Reformdiskussionen berücksichtigt werden (vgl. Kiepe 2021, S. 192). Dies wirft die Frage auf, ob die aktuelle Ausgestaltung des AdA-Scheins als eine *One-Fits-All-Lösung* ein zukunftsfähiges Modell ist oder ob *Nachhaltigkeitsausbilder:innen* als Expert:innen im Bereich der BBNE ein geeigneter Ansatz sein könnten. In diesem Zusammenhang sollte auch die Rolle von Weiterbildner:innen, die bislang ähnlich wenig in der Berufsbildungsforschung betrachtet werden wie Ausbilder:innen, stärker thematisiert werden (vgl. Müller, Pranger & Reißland 2023, S. 18). Diese könnten auch als Multiplikator:innen für andere Beschäftigte, vor allem die ausbildenden Fachkräfte, fungieren, denn Motivation und Interesse scheinen im Ergebnis dieses Beitrags wichtig für die Umsetzung von Nachhaltigkeitsstrategien in der Ausbildung zu sein.

Literatur

- Bahl, A. (2017). *Die professionelle Praxis der Ausbilder: Eine kulturanthropologische Analyse*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Bahl, A., Brandes, D., Lachmann, B., Schwerin, C. & Witz, E.-M. (2012). *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP): Abschlussbericht*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bahl, A. & Brünner, K. (2018). Das betriebliche Ausbildungspersonal – Eine vernachlässigte Gruppe in der Berufsbildungsforschung. In F. Rauner & P. Grollmann (Hg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*, 362–369. Bielefeld: wbv Publikation.
- Berding, F., Slopinski, A., Gebhardt, R., Kalmutzke, F., Schröder, T., Rebmann, K., Heubischl, S. & Schlömer, T. (2018). Innovationskompetenz für nachhaltiges Wirtschaften und Instrumente ihrer Erfassung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114(1), 47–84. DOI: <https://doi.org/10.25162/zbw-2018-0002>.
- BIBB (Hg.) (2020). *Bankkauffrau/Bankkaufmann: Umsetzungshilfe für die Ausbildungspraxis*. Bonn: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter https://c.wgr.de/f/emailing/files/Umsetzungshilfe_Bankkaufleute_2020_12864.pdf (Zugriff am: 18.09.2023).
- BIBB (Hg.) (2021). *Vier sind die Zukunft. Die modernisierten Standardberufsbildpositionen anerkannter Ausbildungsberufe*. Bonn. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17281> (Zugriff am: 18.09.2023).
- BIBB (Hg.) (2022). *Kaufmann für Versicherungen und Finanzanlagen/Kauffrau für Versicherungen und Finanzanlagen: Umsetzungshilfe für die Ausbildungspraxis*. Bonn: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dienst/berufesuche/de/index_berufesuche.php/profile/apprenticeship/oli7841?page=3 (Zugriff am: 18.09.2023).
- BIBB (Hg.) (2023). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023 (1. Aufl.)*. Bonn: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2023.pdf (Zugriff am: 20.09.2023).
- Broggi, M., Cappiello, A., Lagasio, V. & Santoboni, F. (2022). Determinants of insurance companies' environmental, social, and governance awareness. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 29(5), 1357–1369.
- Brünner, K. (2014). *Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals: Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung*. Paderborn: Eusl.
- De Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. De Haan (Hg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*, 23–43. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diettrich, A. & Vonken, M. (2011). Lernen im Betrieb im Spannungsfeld ökonomischer und pädagogischer Interessen—Herausforderungen in Wissenschaft und Praxis. *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 40(1), 6–9.

- Frank, I., Hackel, M., Helmrich, R. & Krekel, E. M. (2014). *Entwicklungen und Perspektiven von Qualifikation und Beschäftigung im Bankensektor*. Bonn: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7363> (Zugriff am: 18.09.2023).
- Frese, M., & Colzman, B. (2018). Nachhaltigkeit in der Finanzbranche. In M. Frese & B. Colzman, *Nachhaltigkeitsreporting für Finanzdienstleister*, 1–24. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17217-6_1.
- Grollmann, P. & Ulmer, P. (2020). Betriebliches Bildungspersonal – Aufgaben und Qualifikation. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*, 533–545. Wiesbaden: Springer VS.
- Hecker, K., Werner, M., Schütt-Sayed, S., Funk, N., Pfeiffer, I., Hemkes, B. & Rocklage, M. (2021). Indikatoren als Treiber für eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In C. Michaelis & F. Berding (Hg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen*, Band 39, 133–152. Bielefeld: wbv Publikation. DOI: <https://doi.org/10.3278/9783763970438>.
- Jordanski, G. (2020). Kaufmännische Steuerung und Kontrolle im 4.0-Arbeitsumfeld – Anforderungen an duale Ausbildungsberufe. In F. Berding, H. Jahncke & A. Slopinski (Hg.), *Moderner Rechnungswesenunterricht 2020: Status quo und Entwicklungen aus wissenschaftlicher und praktischer Perspektive*, 59–82. Wiesbaden: Springer VS.
- Kiepe, K. (2021). *Stellen und Ausbildung der betrieblichen Ausbilder:innen: Grundannahmen, Transformationsprozesse, Reformdiskurse*. Berlin: Logos Verlag.
- Kiepe, K., Wicke, C., Reichel, J., Schlömer, T., Becker, C., Jahncke, H. & Rebmann, K. (2019). *Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften*. Berlin: Logos Verlag
- Klein, F. (2014). *Nachhaltigkeit als Bestandteil der Unternehmensstrategie von Genossenschaftsbanken: Eine Verknüpfung mit dem Konzept des Member Values*, Arbeitspapiere 145. Institut für Genossenschaftswesen der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.
- Klein, J., Küst, C., Jahncke, H. & Berding, F. (2021). Nachhaltigkeit im Banking – Wie ein globaler Trend die Anforderungen an Banken verändert und zu Geschäftsmodellinnovation zwingt. In C. Michaelis & F. Berding (Hg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen*, 53–69. Bielefeld: wbv Publikation. DOI <https://doi.org/10.3278/9783763970438>.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: ein integrativer Ansatz*. (2., überarbeitete und ergänzte Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Melzig, C. & Hemkes, B. (Hg.) (2024). *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Transfer: Verbreitung, Verstetigung und Transferforschung als Kern der Modellversuche 2020–2022*. Bonn: Verlag Barbara Budrich.

- Merkel, A., French, M., Diettrich, A. & Weber, M. (2017). Handlungskontexte und Kompetenzen von betrieblichem Ausbildungspersonal – Eine explorative Untersuchung von Arbeitsbedingungen und -prozessen in regionalen Unternehmen in Mecklenburg-Vorpommern. In M. French & A. Diettrich (Hg.), *Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben*, 115–142. Rostock: Universität Rostock.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (Hg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft: neue Entwicklungen und Anwendungen*, 465–479. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Michaelis, C. (2017). *Kompetenzentwicklung zum nachhaltigen Wirtschaften: Eine Längsschnittstudie in der kaufmännischen Ausbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang. DOI: <https://doi.org/10.3726/b10896>.
- Müller, C., Pranger, J. & Reißland, J. (2023). Schlüsselfigur und Multiplikator zur Umsetzung von Nachhaltigkeit? In I. Pfeiffer & H. Weber (Hg.), *Zum Konzept der Nachhaltigkeit in Arbeit, Beruf und Bildung – Stand in Forschung und Praxis*, 184–201. Bonn: Verlag Barbara Budrich.
- Rausch, A., Seifried, J. & Harteis, C. (2014). Ausbleibende Effekte pädagogischer Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(1), 127–147.
- Rausch, A., Warwas, J. & Jost, H. (2016). *Die Beurteilung kaufmännischer Auszubildender in der betrieblichen Praxis – Eine explorative Studie bei Industrie- und Bankkaufleuten*. In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2016*, 205–222. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Rebmann, K., Tenfelde, W. & Schlömer, T. (2011). Strukturbegriff: Zielsetzungen. In dies. (Hg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik: eine Einführung in Strukturbegriffe*, 117–136. Wiesbaden: Gabler.
- Rieckmann, M. (2011). Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung der Weltgesellschaft: Ergebnisse einer europäisch-lateinamerikanischen Delphi-Studie. *GAIA – Ecological Perspectives for Science & Society*, 20(1), 48–56.
- Ruschel, A. (o. J.). *Der Ausbilder/die Ausbilderin im dualen Berufsbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland*. Verfügbar unter <http://www.adalbert-ruschel.de/downloades/der%20ausbilder.pdf> (Zugriff am: 05.10.2024).
- Schlömer, T. (2009). *Berufliches Handeln und Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften: Ein Referenzmodell auf der Grundlage theoretischer und empirischer Explorationen* (1. Aufl.). München: Hampp.
- Schlömer, T., Becker, C., Jahncke, H., Kiepe, K., Wicke, C. & Rebmann, K. (2017). Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften: Ein partizipativer Modellansatz des betrieblichen Ausbildens. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 32, 1–20. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe32/schloemer_etal_bwpat32.pdf (Zugriff am: 20.09.2023).

- Schlömer, T., Kiepe, K., Wicke, C., Berding, F., Becker, C., Jahncke, H., & Rebmann, K. (2019). Das didaktisch-methodische und professionelle Selbstverständnis von betrieblichem Ausbildungspersonal im Bereich des nachhaltigen Wirtschaftens. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115(3), 486–515. DOI: <https://doi.org/10.25162/zbw-2019-0020>.
- Seeber, S., Hartig, J., Dierkes, S., & Schumann, M. (2016). Ko-NaMa – Simulation-based Measurement and Validation of a Competence Model for Sustainability Management. *Modeling and Measuring Competencies in Higher Education – Validation and Methodological Innovations (KoKoHs) – Overview of the Research Projects (KoKoHs Working Papers, 11)*, 53–56.
- Seeber, S., Michaelis, C., Repp, A., Hartig, J., Aichele, C., Schumann, M., Anke, J. M., Dierkes, S. & Siepelmeyer, D. (2019). Assessment of Competences in Sustainability Management: Analyses to the Construct Dimensionality. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33(2), 148–158. DOI: <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000240>.
- Shavelson, R. J., Ruiz-Primo, M. A. & Wiley, E. W. (2005). Windows into the mind. *Higher Education*, 49(4), 413–430.
- Tschütscher, A. (2022). SDGs – die Lösung? In A. Tschütscher (Hg.), *Nachhaltigkeit in Organisationen*, 51–88. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- UNEP FI (1997). *UNEP-Erklärung der Finanzinstitute zur Umwelt und zur nachhaltigen Entwicklung*. Verfügbar unter http://www.unepfi.org/fileadmin/statements/fi/fi_state_ment_de.pdf (Zugriff am: 19.09.2023).
- UNESCO (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. Verfügbar unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf (Zugriff am: 20.09.2023).
- Wagner, B. (2017). Gesellschaftliche Verantwortung der Finanzwirtschaft. In G. Krämer (Hg.), *Finanzwirtschaft in ethischer Verantwortung*, 1–26. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Weber, H. & Wester, A. M. (2021). *Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung: Vom Projekt zur Struktur – aus gelungenen BBNE-Beispielen lernen*. Nürnberg: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb).
- Wicke, C., Kiepe, K., Reichel, J., Becker, C., Jahncke, H., Rebmann, K. & Schlömer, T. (2019). *Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften: Selbstlernmaterial für Ausbildungspersonal und Auszubildende* (1. Auflage). Verlag Barbara Budrich.
- Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6, 203–218.
- Wienke, M., Reichert, K. & Hansen, J. (2020). Compliance als wesentlicher Baustein eines integrierten Nachhaltigkeitsmanagements in der Versicherungsbranche aus Sicht der Talanx AG. In K. Butzer-Strothmann & F. Ahlers (Hg.), *Integrierte nachhaltige Unternehmensführung: Konzepte – Praxisbeispiele – Perspektiven*, 395–414. Berlin/Heidelberg: Springer.

Bildungspersonal im Fokus – Qualifizierungsangebote im Wandel: Etabliertes, Neues, Zukünftiges

LUISA KRESSE, INA KRAUSE, SANDRA BOHLINGER, JULIANA DIENEL UND
MANUELA NIETHAMMER

Abstract

Dieser Beitrag analysiert die Potenziale der zwei Qualifizierungskonzepte: „Fachexperte Ausbildung“ und „Fachexperte Weiterbildung“, die im Rahmen des BMBF-Wettbewerbs InnoVET entwickelt wurden, um die Qualifizierung und Professionalisierung betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals vor dem Hintergrund der aktuellen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Transformationsprozesse voranzubringen. Aufbauend auf der Analyse bereits etablierter Qualifikationsformate für das betriebliche Aus- und Weiterbildungspersonal sowie der konkreten Bedarfe in Unternehmen der Chemie- und Pharmabranche werden die beiden im Projekt CLOU (Zukunftscluster für innovative berufliche Bildung) entwickelten Weiterbildungsangebote vorgestellt und eingeordnet. Darüber hinaus werden Befunde zur Akzeptanz eines Berufsspezialisten für betriebliche Aus- und Weiterbildung, der bundes- und branchenweit entsprechend der Fortbildungsstufe 1 nach BBiG § 53b gelten soll, diskutiert.

This article analyses the potential of the two qualification concepts: ‘Training expert’ and ‘Further training expert’, which were developed as part of the BMBF InnoVET competition in order to advance the qualification and professionalisation of in-company training and further training personnel against the background of the current economic and social transformation processes. Based on the analysis of already established qualification formats for in-company initial and further training personnel and the specific needs of companies in the chemical and pharmaceutical industries, the two further training programmes developed in the CLOU (Future Cluster for Innovative Vocational Education and Training) project are presented and classified. In addition, findings on the acceptance of a vocational specialist for in-company initial and continuing vocational training, which is to apply nationwide and sector-wide in accordance with further training level 1 under BBiG § 53b, will be discussed.

1 Ausgangslage

Die Frage nach einer guten Qualität in der Aus- und Weiterbildung rückt das betriebliche Bildungspersonal aktuell stärker in den Fokus der Berufsbildungsforschung und -praxis. Ob in Betrieben oder in überbetrieblichen Einrichtungen – das Gelingen von Bildungsprozessen hängt maßgeblich von ihrem Bildungspersonal ab.

Zum Bildungspersonal zählen nicht nur hauptamtliche Ausbilder und Lehrkräfte an beruflichen Schulen, sondern auch eine beträchtliche Anzahl an ausbildenden Fachkräften (AFK), die in den Unternehmen einen großen Teil der Ausbildungstätigkeiten übernehmen. Zudem schließt diese Personengruppe Trainer, Dozenten, Coaches für berufliche und betriebliche Weiterbildung, Ausbilder in überbetrieblichen Bildungseinrichtungen oder bei Bildungsanbietern, Sozialpädagogen sowie Personal- und Organisationsentwickler ein (Ulmer, Weiß, Zöllner 2012).

Das Aus- und Weiterbildungspersonal stellt einen entscheidenden Erfolgsfaktor für das deutsche Berufsbildungssystem dar (vgl. Ulmer 2019): Die Qualifikationen, Kompetenzen und die Professionalität dieses Personals sind von wesentlicher Bedeutung (Grollmann & Ulmer 2020), wenn es darum geht, die Handlungs- und Leistungsfähigkeit von Arbeits- und Fachkräften in Betrieben langfristig zu erhalten und zu stärken. Dieses Thema erscheint unter Berücksichtigung gegenwärtiger Herausforderungen wie der zunehmenden Digitalisierung der Arbeitswelt, einer sich verschärfenden Ressourcenknappheit, dem demografischen Wandel, neuer Nachhaltigkeitsziele (Diétrich & Kohl 2024; Kiepe & Krause 2024) sowie der zunehmenden Heterogenität der Jugendlichen im Hinblick auf ihre Bildungsbiografien, ihr Lernvermögen und ihre soziokulturellen Hintergründe (Euler & Severing 2020; Harm, Anselmann & Faßhauer 2022) besonders dringlich.

Durch diese wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Transformationsprozesse wird das Berufsbildungspersonal mit neuen fachlichen und pädagogischen Herausforderungen konfrontiert (Härtel 2021; Harm, Anselmann & Faßhauer 2022). Es stellt sich daher die Frage, ob das Personal im deutschen Berufsbildungssystem im Allgemeinen und das betriebliche Aus- und Weiterbildungspersonal im Speziellen auf die neuen und mitunter sehr komplexen Aufgaben durch aktuelle und bereits etablierte Qualifizierungsangebote gut vorbereitet werden kann und inwiefern Alternativen zu den bestehenden Qualifizierungsangeboten wie dem „Ausbilderschein nach AEVO“ (vgl. Küper & Mendizabal 2021) oder den erst Ende der 2000er-Jahre entwickelten Qualifikationsangeboten zum „Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen“ (vgl. Seyd & Schmidt 2021; DIHK 2010a) oder dem „Geprüften Berufspädagogen“ (vgl. DIHK 2010b) erforderlich sind.

2 Analyse etablierter Qualifikationsangebote für betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal

2.1 Die AEVO als grundständiges Qualifikationsformat für Auszubildende

Das im deutschen Berufsbildungssystem bundesweit verankerte Qualifizierungsangebot des sogenannten „Ausbilderscheins“ wurde bereits 1972 mit der damals auf Bundesebene gesetzlich eingeführten „Ausbildereignungs-Verordnung (AEVO)“ als grundlegende Qualifizierung für auszubildendes Fachpersonal eingeführt. Damit sollte die Etablierung der mit dem Berufsbildungsgesetz 1969 erstmals bundeseinheitlich gesetzlich geordneten Strukturen der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland unterstützt werden.

Ausbilden darf in Deutschland nur, wer persönlich und fachlich dazu geeignet ist. So legt es das Berufsbildungsgesetz (BBiG) in § 28 fest. Die fachliche Eignung gilt als gegeben, wer berufliche, aber auch berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten besitzt. Worin letztere bestehen und wie der Nachweis hierfür erbracht wird, das gibt die **Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO)** vor, welche auf Basis des Berufsbildungsgesetzes veröffentlicht wurde. Danach umfasst die berufs- und arbeitspädagogische Eignung die Kompetenz zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren der Berufsausbildung in den 4 Handlungsfeldern:

1. Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen,
2. Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken,
3. Ausbildung durchführen und
4. Ausbildung abschließen (BMBF 2023)

Die AEVO stellt in Deutschland einen zentralen rechtlichen Rahmen für die Ausbildung von Personen mit Ausbildertätigkeit dar und regelt die Mindestqualifikation für betriebliches Ausbildungspersonal. Um die betriebliche Berufsausbildung maßgeblich verantworten zu dürfen, muss die Eignung durch die Ausbildereignungsprüfung nach Ausbilder-Eignungsverordnung bestätigt werden.

2019 haben knapp 100.000 Personen an einer Ausbildereignungsprüfung teilgenommen (Härtel 2021).

Ziel der Einführung einer grundlegenden Qualifikation für Auszubildende in Unternehmen war es seinerzeit, deren Wissen um die rechtlichen Rahmenbedingungen von Ausbildung sowie deren methodisch-didaktische Kompetenzen im Umgang mit Nachwuchskräften zu stärken und somit die Qualität von Ausbildung in Betrieben und überbetrieblichen Bildungseinrichtungen zu steigern. Doch die Frage, inwiefern die AEVO diesen Zielen einer grundständigen Auszubildendenqualifikation gerecht wird, stand und steht immer wieder zur Debatte (Baumgartner 2015; Bahl & Brüner 2013;

Friede 2013; Gössling & Sloane 2013). Einerseits wurden in mehreren Evaluationen von Seiten der Berufsbildungsforschung die Unzulänglichkeit der methodisch-didaktischen Qualifikation im Rahmen des „Ausbilderscheins“ hervorgehoben, andererseits wird vor allem von betrieblicher Seite immer wieder der zu hoher Kostenfaktor dieser verpflichtenden Qualifikationsmaßnahme als Kritik- und Ansatzpunkt für die Abschaffung der AEVO vorgebracht (Ulmer & Jablonka 2008). Die Aussetzung der Verordnung im Zeitraum von Mai 2003 bis Mai 2009 zeigte aber, dass eine Abschaffung der gesetzlichen Verordnung zwar die gewünschte Wirkung der Steigerung der Ausbildungsbereitschaft erzielte – wenn auch in geringerem Umfang als erhofft –, gleichzeitig aber zu einer Verschlechterung der Ausbildungsqualität in betrieblichen Kontexten beitrug (Ulmer & Gutschow 2009). Die Befunde der Evaluation dieser Aussetzungszeit rechtfertigten somit die Wiedereinführung dieser Ordnung im Jahre 2009, allerdings mit angepassten Inhaltsschwerpunkten und einem neuen Rahmenlehrplan.

Im Jahre 2021 stellte nun das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) erneut die Frage, ob die Wirkungsfähigkeit dieses Qualifizierungsangebots vor dem Hintergrund der wachsenden Anforderungen an das betriebliche Bildungspersonal noch gesichert sei. Eine vom Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB) durchgeführte Kurzstudie (Laufzeit II/20-II/21) sollte Aufschluss darüber geben, ob die AEVO vom 21.01.2009 und die Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses hinsichtlich des Rahmenplans für die Ausbildung der Auszubildenden ausreichen, um aktuellen Herausforderungen im Kontext der betrieblichen Ausbildungspraxis angemessen zu begegnen. Auf Basis der Erhebung wurde abgeleitet, inwiefern Änderungsbedarfe oder die Notwendigkeit einer weiterführenden Evaluation bestehen (Härtel 2021).

Das methodische Vorgehen der Studie des BIBB beinhaltete eine Literatur- und Dokumentenanalyse, Sondierungsgespräche, eine Online-Befragung sowie eine erweiterte Projektbeiratssitzung unter Einbezug weiterer Expertinnen und Experten. An der Onlinebefragung beteiligten sich insgesamt 3.855 Personen. Die am meisten genannten Tätigkeiten der Teilnehmenden waren dabei Auszubildende nach AEVO/AMVO (Allgemeine Meisterprüfungsverordnung) (45,5 %), Prüfer/-in (31,1 %), Ausbildungsleiter/-in (27,5 %) und Personalverantwortliche/-r (24,5 %).

85,0 Prozent der Teilnehmenden verfügte selbst über eine erfolgreiche Prüfung nach AEVO/AMVO. 43,9 Prozent der Teilnehmer:innen war mindestens 50 Jahre alt. Die drei meistgenannten Branchen, aus denen die Teilnehmenden stammten, waren Industrie (29,3 %), Handwerk und Öffentlicher Dienst (je 14,5 %). 44,3 Prozent der Teilnehmer:innen ordnete sich Großunternehmen (ab 250 Beschäftigte) zu (Härtel 2021).

Die Ergebnisse der Studie, welche nach **(1) inhaltlich-strukturellen** und **(2) umsetzungsbezogenen Aspekten** geordnet werden können, verdeutlichen, dass die AEVO in der Fassung von 2009 den Bedarfen der Zielgruppe des betrieblichen Bildungspersonals im Jahr 2021 nicht mehr gerecht werden konnte.

Auf der **(1) strukturellen Ebene** wurde empfohlen, die AEVO durch vertiefende pädagogische und fachliche Weiterbildungsmodulare sowie durch Auffrischkurse auf freiwilliger Basis zu ergänzen. Laut Ergebnissen der Studie muss die arbeitsplatznahe Qualifizierung stärker in den Blick genommen werden. Zudem deckte die Befragung **auf inhaltlicher Ebene** einen Modernisierungsbedarf auf, welcher sich in der Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses zur Aktualisierung und inhaltlichen Anpassung des Rahmenplanes widerspiegelt. Lediglich ein Drittel der Teilnehmenden war der Meinung, dass die AEVO neue technologische oder gesellschaftliche Entwicklungen angemessen berücksichtigt. Eine inhaltliche Anpassung wird daher in allen Handlungsfeldern gesehen; besonders deutlich fiel die Einschätzung im Handlungsfeld 3 (Durchführung der Ausbildung) aus (Härtel 2021).

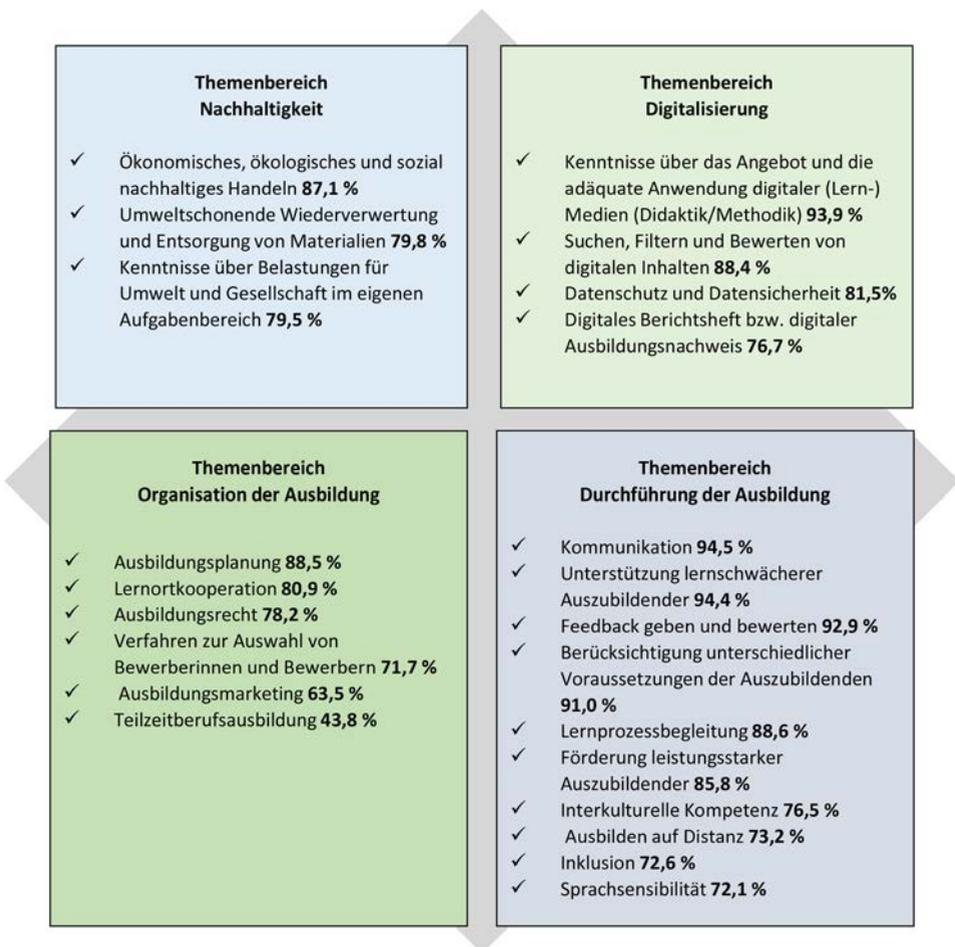


Abbildung 1: Thematische Einschätzung nach Wichtigkeit (Quelle: eigene Darstellung (in Anlehnung an Härtel 2021, S. 63))

Eine Abfrage hinsichtlich der Bedeutung und der somit erforderlichen Berücksichtigung von Themenbereichen in der AEVO und/oder im Rahmenlehrplan erzielte die in Abbildung 1 dargestellten Ergebnisse. Sie weisen auf Lücken der inhaltlichen Ausrichtung und in der geforderten Tiefe der Auseinandersetzung im Rahmen des „Ausbilderscheins“ hin und somit auf eine fehlende Passgenauigkeit der AEVO mit den Bedarfen der Zielgruppe des betrieblichen Bildungspersonals.

Weitere Themen, für die sich die Teilnehmenden am häufigsten eine intensivere Einbindung wünschen, sind: a) moderne Ausbildungsmethoden, b) Umgang mit Heterogenität der Auszubildenden und Antidiskriminierungsmaßnahmen, d) Umgang mit psychischen und/oder physischen Problemen der Auszubildenden und deren Prävention sowie e) Anleitung zur Selbstreflexion, insbesondere zur Rolle bzw. Eignung als Ausbilder:in (Härtel 2021).

Auf der (2) Ebene, der Umsetzung, standen insbesondere die Prüfungen sowie die Vorbereitungskurse und deren Stundenanzahl im Zentrum der Diskussion. Während sich mehr als die Hälfte der Teilnehmenden (52,1%) der Onlinebefragung dafür aussprachen, die Dauer der Vorbereitungslehrgänge bei 115 Stunden zu belassen, wurden im erweiterten Projektbeirat Umsetzungsprobleme hinsichtlich der empfohlenen Stundenanzahl vorgebracht. Auch aus den Sondierungsgesprächen ging hervor, dass häufig Schnellkurse angeboten werden, die die empfohlene Stundenanzahl weit unterschreiten. Die Problematik sogenannter „Crash- oder Kurzurse“, deren Umfang als zu gering und nicht ausreichend erachtet wurde, war auch bei den offenen Antwortmöglichkeiten in der Rubrik der Vorbereitungskurse der zweithäufigste Kritikpunkt der Teilnehmenden. Zudem sprachen sich in den Sondierungsgesprächen mehrere Personen explizit für eine Erhöhung des Stundenumfangs zum Erwerb des Ausbildungerscheins aus.

Neben den bereits genannten Aspekten macht die Kurzstudie auf die fehlende Praxisorientierung in so gut wie allen Belangen der AEVO und der zugehörigen Prozesse aufmerksam (Härtel 2021).

Einige der in der Evaluationsstudie von Härtel 2021 herausgearbeiteten Kritikpunkte wurden durch die Neuordnung des Rahmenlehrplans von August 2023 adressiert. So wurden neue Themenfelder wie Diversität, Digitalisierung, Nachhaltigkeit und Vermittlung von didaktischen Methoden, die auf die Förderung von Handlungskompetenzen der Auszubildenden zielen, in den Rahmenlehrplan der AEVO eingeführt (Bundesanzeiger vom 14.7.2023). Keine angemessene Reaktion gab es allerdings auf die Kritikpunkte der in der Praxis oftmals zu „schmalen“ und formalen Umsetzung durch „Crash- und Kurzurse“ (siehe oben). Auch die versierte Einübung methodisch-didaktischer Praktiken konnte mit der Neufassung des Rahmenlehrplans der AEVO, der ohne strukturelle Veränderung der Verordnung umgesetzt wurde, nicht adäquat berücksichtigt werden. Die AEVO bleibt auch aktuell trotz aller Anpassungsbestrebungen nur eine Mindestqualifikation für betriebliches Bildungspersonal.

2.2 Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge und Geprüfter Berufspädagoge als vertiefende Qualifikationsformate für Berufsbildungspersonal

Eine weitere Reaktion auf die veränderten Anforderungen in Wirtschaft und Gesellschaft Anfang Ende der 2000er-Jahre – neben der Novelle der AEVO von 2009 – war die Entwicklung zweier neuer bundesweiter Fortbildungslehrgänge für Berufsbildungspersonal: der „Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagoge“ sowie der „Geprüfte Berufspädagoge“, welche durch das BMBF und das BIBB unterstützt wurden. Beides sind Angebote mit einem anerkannten DIHK-Abschluss, die im deutschen Qualifikationsrahmen eingeordnet sind (DIHK 2009; Ulmer, Weiß, Zöllner 2012; Seyd & Schmidt 2021).

Der geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagoge fokussiert inhaltlich vor allem auf die Lernbegleitung und somit auf verschiedene Lernprozesse sowie Planungsprozesse in der beruflichen Bildung und dem berufspädagogischen Handeln. Dieser Abschluss ist im deutschen Qualifikationsrahmen dem Niveau 6 zugeordnet. Mit einem Umfang von 530 plus 530 Stunden (Lehrveranstaltungen plus Selbststudium) geht dieses Angebot deutlich über den Ausbilderschein hinaus (DIHK 2018a) und zielt vor allem darauf, Berufsbildende, die in Betrieben und überbetrieblichen Berufsbildungseinrichtungen fest und hauptberuflich in die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften eingebunden sind, umfassend didaktisch und methodisch zu qualifizieren.

Das zweite Qualifizierungsangebot „Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin“ ist demgegenüber auf dem DQR-Niveau 7 angesiedelt, was dieses Angebot einem hochschulischen Masterabschluss gleichstellt. Mit einem Zeitumfang von 800 plus 800 Stunden (Lehrveranstaltungen plus Selbststudium) ist es das umfangreichste Angebot für Berufsbildungspersonal und adressiert eine Zielgruppe, die als Quereinsteiger:innen in berufsbildenden Einrichtungen und Berufsschulen tätig ist, ohne ein pädagogisches Studium absolviert zu haben. Mit dieser Weiterbildung wird ein breites inhaltliches Spektrum abgedeckt, welches sich vom Verstehen von Lernprozessen über das Planen von Aus- und Weiterbildung bis hin zu Managementprozessen und Themen der Personalentwicklung erstreckt (DIHK 2018b).

Mit dem Erlass der beiden Fortbildungsregelungen war beabsichtigt, dem bestehenden Qualifikationsbedarf für das Berufsbildungspersonal mithilfe klar definierter Standards zu entsprechen, damit einhergehend die Professionalität und Durchlässigkeit im System der Qualifikation der Zielgruppe zu unterstützen (Ulmer, Weiß & Zöllner 2012). Die Nachfrage nach diesen Aufstiegsqualifikationen ist aktuell allerdings gering, sodass der erwartete Professionalisierungsschub weitgehend ausblieb. Die Abschlüsse konnten sich bis heute nicht flächendeckend in der Praxis etablieren (Harm, Anselmann & Faßhauer 2022; Schley et al. 2020). So haben lediglich 93 Personen im Jahr 2022 die Prüfung zum Aus- und Weiterbildungspädagogen und nur 25 Personen die Prüfung zum Berufspädagogen erfolgreich abgelegt (DIHK 2023). Teilgenommen haben in den Jahren 2020, 2021 und 2022 insgesamt 81, 127 und 119 Personen an der Qualifikation „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge“ und 45, 90 und 83 Personen an der Qualifikation „Geprüfter Berufspädagoge“ (DIHK 2023).

Begründen lässt sich die zögerliche Nachfrage nach diesen Qualifikationsangeboten aus drei Perspektiven: Erstens lässt sich aus einer inhaltlichen Perspektive feststellen, dass einige der im Themenspektrum der beiden Abschlüsse einbezogenen Inhalte nur für einen Teil der Zielgruppe relevant und für den anderen Teil zu spezifisch und zu weit weg von der eigenen Handlungspraxis erscheinen. Zweitens zeigt sich, dass der hohe zeitliche Umfang die Akzeptanz der Angebote sowohl bei der Zielgruppe der betrieblichen Aus- und Weiterbildenden als auch bei den finanzierenden und freistellenden Arbeitgebenden schmälert. Drittens ist es problematisch für die Akzeptanz der Qualifikationsangebote, dass diese bis heute in der Berufsbildungspraxis weitgehend unbekannt sind.

2.3 Zwischenfazit

Mit Blick auf die bestehenden Qualifizierungsformate lässt sich sowohl für aus- als auch für weiterbildendes Personal festhalten, dass der von bildungspolitischer Seite oft betonte Bedarf an geeigneten pädagogisch-didaktischen Qualifizierungsangeboten noch nicht gedeckt ist. Den vorhandenen Angeboten wird aktuell von einer breiten Gruppe von Aus- und Weiterbildenden im deutschen Berufsbildungssystem im Allgemeinen und in betrieblichen Kontexten im Speziellen eine fehlende Passgenauigkeit attestiert (vgl. Pascoe 2024, S. 26).

Die mit der Novelle 2009 angestrebte Durchlässigkeit von der AEVO bis hin zum/zur geprüften Berufspädagogen wird nicht wahrgenommen beziehungsweise scheint aufgrund des Fehlens geeigneter Angebote zwischen der Mindestqualifikation AEVO und den anspruchsvolleren Formaten nicht realisiert (Harm, Anselmann & Faßhauer 2022). Die hier klaffende Lücke gilt es nun mit der Entwicklung geeigneter Angebote beispielsweise angesiedelt auf der zum 01.01.2020 neu ins Berufsbildungsgesetz eingeführten Fortbildungsstufe 1 (vgl. § 53b BBiG) zu füllen, was einer Entwicklung von Qualifizierungskonzepten auf der DQR-Stufe 5 und darunter entspricht.

3 Aktuelle Entwicklungen von Qualifizierungen für betriebliches Bildungspersonal – zeit- und zielgruppenspezifische Angebote?!

Der durch die Transformationsprozesse in Gesellschaft und Wirtschaft generierte Professionalisierungsbedarf von betrieblichem Bildungspersonal und die offenbar gewordene Leerstelle an passenden methodisch-didaktischen Qualifizierungsangeboten für nebenberufliches und betriebliches Bildungspersonal auf der Fortbildungsstufe 1 (nach BBiG) oder auch darunter wird von der Berufsbildungsforschung und -praxis in jüngerer Zeit nicht unbearbeitet gelassen. Immer häufiger wird den aufgezeigten Leerstellen durch regionale, privatwirtschaftlich generierte Angebote oder branchenspezifische sozialpartnerschaftliche Initiativen begegnet (vgl. Dietrich & Kohl 2024, 12).

Ein prominentes Beispiel hierfür sind die seit dem Jahre 2019 laufenden Initiativen der Einzelgewerkschaften ver.di, NGG, IG Metall und IG BCE zur Ausbildung von

Weiterbildungsmentoren und Lernbegleitenden und deren fortlaufende Bestrebung, diese neue Gruppe in betrieblichen Kontexten zu etablieren (vgl. Elsholz & Thomas 2022; Thomas, Elsholz & Huyhn in diesem Band). Zentrales Ziel dieser Initiativen ist, auf die für den deutschen Kontext herausgestellte Benachteiligung von Geringqualifizierten am Weiterbildungsgeschehen (Bilger & Käßlinger 2017) mit geeigneten sozial- wie bildungspolitischen Maßnahmen zu reagieren und damit die Anpassungsfähigkeit der Betriebe zu verbessern.

Das Programm der Qualifizierung von Weiterbildungsmentoren fügt sich dabei in die seit dem Jahr 2017 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) gemeinsam aufgeführte und im Jahr 2019 verlängerte arbeits- und bildungspolitische Maßnahme der „Nationalen Weiterbildungsstrategie (NWS)“ ein. In diesem Rahmen wurde konkret formuliert: „Die Nationale Weiterbildungsstrategie hat zum Ziel, das Weiterbildungspersonal, das für die Qualität der Lernangebote entscheidend ist, bei der Bewältigung der neuen Anforderungen zu unterstützen – z. B. durch Qualifizierungsmaßnahmen. Dazu gehören auch angemessene Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen für das Weiterbildungspersonal“ (BMAS & BMBF 2019, S. 20).

Damit rückt auch die bislang in der Berufsbildungsforschung weniger beachtete Gruppe von Aus- und Weiterbildenden in überbetrieblichen Bildungseinrichtungen und in Betrieben stark in den Fokus der politisch unterstützten Qualifizierungsoffensive und der berufspädagogischen Professionalisierungsdebatte.

Seit dem Jahre 2021 hat des Weiteren der vom BMBF geförderte Wettbewerb InnoVET¹ dazu beigetragen, dass über den Zeitraum der letzten drei bis vier Jahre neue Qualifizierungskonzepte und Qualifizierungsformen für die Zielgruppe entwickelt und erprobt wurden. Mit einer Gesamtfördersumme von rund 74 Millionen Euro für insgesamt 17 Projekte werden Projekte gefördert, die sich u. a. mit Themen wie Branchenstärkung, Lernortkooperation oder der Steigerung der Ausbildungsqualität beschäftigen. Mehrere Projekte wie ABBO (Allianz für berufliche Bildung Bayern), BBChemie (Bedarfsorientierte Bildungswege in der Chemie), BexElektro (Berufsbildungsexzellenz Elektromobilität), ProNet Handwerk (Professionalisierung und Vernetzung im Handwerk), SPERLE (Strukturwandel durch personalisiertes Lernen mit digitalen Medien) und CLOU (Zukunftscluster für innovative berufliche Bildung) (vgl. BMBF 2021) widmen sich explizit dem Bildungspersonal und der Adressierung seiner Qualifikationsbedarfe.

Im Folgenden werden die im Rahmen des Projektes CLOU entwickelten und erprobten Qualifizierungskonzepte für betriebliches Ausbildungspersonal sowie betriebliches Weiterbildungspersonal näher vorgestellt und diskutiert werden.

1 <https://www.inno-vet.de>

4 Betriebliches Bildungspersonal stärken – die Qualifizierungsangebote „Fachexperten Ausbildung“ und „Fachexperten Weiterbildung“

Ein Teilziel des Projekts CLOU war die Entwicklung zweier neuer Qualifizierungskonzepte zur Vertiefung methodisch-didaktischer Inhalte und der Einübung entsprechender Handlungsoptionen – konkret angepasst an die Bedarfe des betrieblichen Bildungspersonals in klein- und mittelständischen Unternehmen der ostdeutschen, chemisch-pharmazeutischen Industrie. Im Rahmen des Projektverbundes CLOU beschäftigen sich zwei Teilprojekte mit dem Aufbau von je einem Qualifizierungsangebot für die „Fachexperten Ausbildung“ bzw. „Fachexperten Weiterbildung“, die im Folgenden skizziert werden.

4.1 Das Qualifizierungsangebot „Fachexperten Ausbildung“

Die Zielgruppe für das Qualifizierungsangebot „Fachexperten Ausbildung“ sind in erster Linie die auszubildenden Fachkräfte (AFK) in den Betrieben. Diese Personen fokussieren ihren Arbeitsalltag auf das Erfüllen von Arbeitsaufträgen, müssen aber nebenbei die Ausbildung am Lernort Betrieb durchführen und dafür die Arbeitsaufträge als lernhaltige Situationen erkennen. Mit einem Umfang von insgesamt 200 Zeitstunden adressiert es die Bedarfe der Zielgruppe unterhalb der bestehenden Qualifizierungsangebote des „Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen“ und des „Geprüften Berufspädagogen“.

Ausgangspunkte für die Konzeptionierung des Weiterbildungsangebotes waren sowohl eine theoriegeleitete Auseinandersetzung mit Bedarfen der Zielgruppe als auch eine eigene Erhebung. Insgesamt wurden im Zeitraum von August bis Dezember 2021 18 Einzelinterviews mit AFK in 16 Betrieben (branchenspezifisches Sampling) durchgeführt. Vordergründig wurden die aktuellen Handlungsstrategien der AFK, spezifische Herausforderungen und konkrete Unterstützungsbedarfe erfasst, aber auch individuelle Bedingungen für die Teilnahme an einer pädagogisch-didaktischen Weiterbildung erhoben.

Zur Erstellung des Interviewleitfadens wurde eine Analyse der Tätigkeitsfelder von Lehrpersonen (KMK 2004/2019) durchgeführt. Durch Adaption dieser Tätigkeitsfelder konnten bestimmte Themenfelder im Sinne von Kategorien eruiert werden, die sich wie folgt im Leitfaden abgebildet haben:

- Allgemeine Zusammenarbeit mit den Auszubildenden
- Selbstständigkeit des Auszubildenden
- Schwierigkeiten und Konflikte im Ausbildungsalltag
- Rückmeldungen und Feedback
- Digitalisierung im Ausbildungsalltag
- Lernortkooperation

Die Interviews wurden transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Die Auswertung erfolgte in Reflexion des theoriegestützten

Kategoriensystems zunächst deduktiv. In Ergänzung hierzu fand eine induktive Betrachtung statt, über die weitere Themenschwerpunkte herausgearbeitet werden konnten. Die daraus resultierenden Weiterbildungsbedarfe bilden die Grundlage für die formale und inhaltliche Ausgestaltung des Weiterbildungsangebots.

Das entwickelte Weiterbildungskonzept „Fachexperten Ausbildung“ setzt sich aus zwei Pflichtmodulen (je 80 Zeitstunden) und vier frei wählbaren Wahlpflichtmodulen (je 20 Zeitstunden) zusammen. In den Pflichtmodulen werden Fragestellungen behandelt, die vor allem das Gestalten von Lehr-Lern-Prozessen im betrieblichen Alltag sowie den Umgang mit Schwierigkeiten und Konflikten fokussieren. Die Wahlpflichtmodule zielen auf organisationsstrukturelle und allgemein-pädagogische bis hin zu psychologischen Themen ab.



Abbildung 2: Module des Fachexperten Ausbildung (Quelle: eigene Darstellung)

Um den Abschluss zum „Fachexperten Ausbildung“ zu erhalten, müssen die Teilnehmenden die beiden Pflichtmodule sowie zwei Wahlpflichtmodule durchlaufen.

Das Konzeptdesign folgt sowohl den Interessen der Zielgruppe als auch den finanzierenden und freistellenden Arbeitgebenden. Die „Fachexperten Ausbildung“ durchlaufen ein modularisiertes Konzept, welches sich durch differenzierte Lernformen und -orte sowie unterschiedliche Stufen der Zertifizierung auszeichnet.

Die flexible Integration der Weiterbildung in den Arbeitsalltag entscheidet über den erfolgreichen Transfer des Konzeptes in die Praxis und die damit einhergehende Akzeptanz sowohl von Seiten der Arbeitgebenden als auch von der Zielgruppe. Durch die Modularisierung des Weiterbildungsangebots wird versucht, sich dieser Herausforderung anzunehmen und die notwendige Flexibilität für Arbeitnehmer und Arbeitgeber zu schaffen, wodurch auch längere Abwesenheitszeiten im Betrieb vermieden werden. Die Aufteilung der Qualifizierung in inhaltlich und zeitlich übersichtliche und in sich abgeschlossene Bausteine macht es zudem möglich, nur einzelne Module des

Qualifikationsangebotes zu belegen, um sich gezielt zu bestimmten Themen weiterzubilden.

Diese Stufung wurde auch hinsichtlich der Zertifizierung beachtet. Durch das Belegen einzelner Modulkurse können Teilnahmebescheinigungen erlangt werden oder die Teilnehmenden durchlaufen die Weiterbildung in Gänze (200 Zeitstunden), um sich ein Zertifikat ausstellen zu lassen, welches den erfolgreichen Abschluss des „Fachexperten Ausbildung“ bescheinigt.

Die Inhalte der Module eignen sich die Teilnehmenden beim Durchlaufen von insgesamt drei Lernphasen an: der Erarbeitung, der Festigung und dem Transfer. Abbildung 3 zeigt den zeitlichen Ablauf der Lernphasen in Verbindung mit den jeweils genutzten, unterschiedlichen Lernorten und -formaten sowie die Bestandteile der unterschiedlichen Phasen.



Abbildung 3: Methodisches Vorgehen im Weiterbildungsangebot (Quelle: eigene Darstellung)

In der Umsetzung der Qualifizierung werden drei unterschiedliche Lernformen initiiert und unterstützt. Die Teilnehmenden lernen

- in Präsenzworkshops unter didaktischer Anleitung,
- in Vor- und Nachbereitung der Präsenzworkshops auf der Lernplattform selbstgesteuert und selbstorganisiert,
- während der Transferphase am Lernort Betrieb, in dem sie das Gelernte anwenden und in den betrieblichen Alltag implementieren.

Es zeigt sich, dass die Bedarfe der AFK hinsichtlich einer pädagogisch-didaktischen Weiterbildung nicht branchenspezifisch sind. Ein Transfer des Weiterbildungsangebotes in andere berufliche Fachrichtungen scheint daher möglich, wenn die Anpassung an inhaltliche Spezifika der jeweiligen Branchen gegeben ist. Dies zeigt sich vor allem in der Gestaltung konkreter Fallsituationen aus dem betrieblichen Alltag. Diese Fallarbeit bildet das Zentrum der Weiterbildung, wodurch neben formalen vor allem auch inhaltliche Gestaltungsdimensionen bestimmt werden.

Die Fallsituationen repräsentieren komplexe Handlungsszenarien, mit denen die AFK in der betrieblichen Praxis konfrontiert sind. Die darin dargestellten herausfordernden Situationen und deren Lösungen sind anspruchsvoll und sollen die AFK dazu anregen, sich intensiver mit der pädagogisch-didaktischen Theorie auseinanderzusetzen, um effektive Strategien zur Problemlösung verstehen und selbst entwickeln zu können. Als eine Art Spiegelbild des beruflichen Alltags der AFK dienen die Fallsituationen der Einordnung und Reflexion eigener praktischer Erfahrungen. Auf diese Weise soll der Einstieg in die theoretische Auseinandersetzung mit den Inhalten motiviert und erleichtert werden. Durch die Arbeit an und mit realen, problemorientierten Fallsituationen wird im besonderen Maße der Forderung der Zielgruppe nach einer verstärkten Praxisorientierung in der Weiterbildung entsprochen.

Wie in der Kurzstudie zur AEVO von Härtel 2021 angeregt, wird mit dem Konzept „Fachexperten Ausbildung“ ein zusätzliches Angebot für auszubildende Fachkräfte bereitgestellt, welches auf freiwilliger Basis eine inhaltliche Vertiefung sowie das Einüben von professionellen pädagogisch-didaktischen Handlungsweisen ermöglicht.

4.2 Das Qualifizierungsangebot „Fachexperten Weiterbildung“

Auch das Qualifizierungsangebot „Fachexperten Weiterbildung“ ist in seinem Grundaufbau modular strukturiert und umfasst wie das Qualifikationsangebot „Fachexperten Ausbildung“ 200 Zeitstunden. Es bietet Fachkräften, die in ihrem betrieblichen Alltag Weiterbildungsaufgaben begleiten, die Möglichkeit, sich praxisorientiert näher mit den unterschiedlichen Handlungsfeldern betrieblicher Weiterbildender auseinanderzusetzen. Dazu gehört auch die Reflexion der eigenen methodischen sowie erwachsenendidaktischen Handlungsweisen durch gezielte Übungen, der Arbeit mit und an Fallbeispielen, der Bearbeitung von Praxisaufgaben direkt im Betrieb und dem vertiefenden Üben mit digitalen Selbstlerneinheiten, die durch Videomaterial unterstützt werden.

Ausgangspunkt der Identifikation der zentralen Handlungsfelder betrieblicher Weiterbildung war die im Rahmen des Projektes zunächst durchgeführte quantitative und qualitative Bedarfsanalyse (vgl. Praun et al. 2023; Bohlinger 2022). Sie zielte auf die Identifikation der Qualifikationsbedarfe in der Praxis der klein- und mittelständischen Unternehmen der chemisch-pharmazeutischen Industrie in Ostdeutschland, die im Fokus der Entwicklung eines praxisorientierten Qualifikationsangebotes und entsprechender Lehrmaterialien für betriebliche Weiterbildende stand.

Im Rahmen der qualitativen Bedarfsanalyse konnten in insgesamt 13 fokussierten Experteninterviews (vgl. Flick 2007, S. 195) mit fünf Meistern/Abteilungsleitenden, vier Weiterbildungsbeauftragten und vier Personalleitungen durchgeführt werden, in denen die zentralen Handlungsfelder der betrieblichen Weiterbildenden inhaltlich abgesteckt werden konnten. Grundlage der Ermittlung dieser Handlungsfelder war ein vorher vom Projektteam entwickelter Programmorschlag für das Qualifikationskonzept Fachexperten Weiterbildung. Thematisch gehörten dazu 1) die Planung von Prozessen in der beruflichen Bildung, 2) das Design von Lehr-Lern-Prozessen und die Lernbegleitung sowie 3) berufliches (erwachsenen-)pädagogisches Handeln. Diese didaktischen

Themen werden mit den Themenfeldern der betrieblichen Personalentwicklung und des betrieblichen Weiterbildungsmanagements kombiniert, nämlich 4) operationelles betriebliches Personal- und Bildungsmanagement, 5) Unterstützung von Mitarbeitern und Neueinsteigern bei Einarbeitungsprozessen und der eigenen betrieblichen Laufbahn- und Karriereplanung und 6) Erhalt von Wissen und Qualifikationen im Betrieb.

Der Programmvorschlag wurde den 13 Interviewpartnern im Vorfeld zugesandt und diente als Stimulus der fokussierten Expertengespräche. In diesen Gesprächen konnte eine Bewertung des Programmvorschlages vorgenommen sowie die strukturellen Rahmenbedingungen für die Umsetzung eines berufsbegleitenden methodisch-didaktischen Qualifizierungsformates für nebenberufliches betriebliches Weiterbildungspersonal erhoben werden.

Über die inhaltsanalytische Auswertung der Interviewdaten wurden drei Schwerpunktthemen herausgearbeitet, die im ausgearbeiteten Qualifikationsprogramm in folgenden Basismodulen umgesetzt wurden: „Weiterbildung planen und gestalten“, „Pädagogische Lernbegleitung“ und „Wissensmanagement“ (vgl. Abbildung 4)². Diese

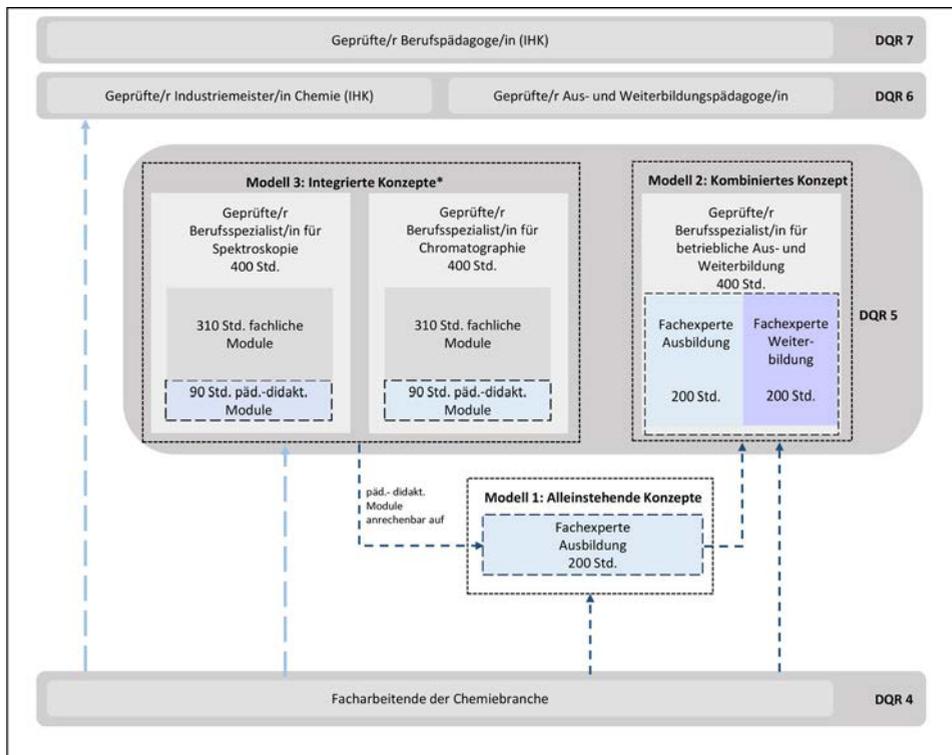


Abbildung 4: Themenfelder und Struktur des Fachexperten Weiterbildung (Quelle: eigene Darstellung)

² Ein viertes in der Auswertung identifiziertes Handlungsfeld von betrieblichen Weiterbildenden „Konfliktmanagement“ wurde nicht zu einem eigenen Basismodul entwickelt, da dieses in der Qualifikation zum „Fachexperten Ausbildung“ umfassend ausgearbeitet wurde.

Module bilden den inhaltlichen Kern der Qualifikation (sog. „Basismodule“) und werden durch einen Wahlpflichtbereich namens „Methodik und Didaktik“ ergänzt. In diesem Wahlpflichtbereich werden Angebote zum Erlernen und Üben methodisch-didaktischer Praktiken durch digitale Selbstlerntools (Self-Learning Tools, SLT) oder Übungskurse (im Präsenzformat) angeboten, und zwar konkret zu den Themen „Weiterbildungsveranstaltungen planen und gestalten“, „Kompetenzmessung“, „Gesprächsführung“ und „Wissen dokumentieren und aufbereiten“.

Das Qualifikationsangebot „Fachexperten Weiterbildung“ wurde so konzipiert, dass die drei Basismodule unabhängig voneinander und in willkürlicher Reihenfolge belegbar sind und jedes einzeln mit einer Prüfungsleistung sowie einem Teilzertifikat abgeschlossen werden kann. Die Self-Learning Tools und Übungskurse vertiefen darüber hinaus die Einübung methodisch-didaktischer Praktiken und den Umgang mit geeigneten Tools des betrieblichen Weiterbildenden. Der Wahlpflichtteil des Qualifikationskonzeptes soll von den Bildungsträgern zudem zukünftig dazu genutzt werden, die Qualifikation fortlaufend um passgenaue Lerneinheiten zu neuen Themen, Methoden oder Tools zu ergänzen, die wiederum an den aktuellen Qualifikationsbedarfen der Zielgruppe ausgerichtet werden sollen.

Die 200 Stunden des Qualifikationskonzeptes „Fachexperten Weiterbildung“ teilen sich auf die genannten Module wie folgt auf: dreimal 50 Stunden für die Basismodule; viermal 12,5 Stunden (insgesamt 50 Stunden) angeleitetes Lernen mit den vertiefenden Self-Learning-Tools oder alternativ durch die Belegung von Übungskursen in Präsenz des Wahlpflichtbereiches der Qualifikation.

Jedes Basismodul soll in einem Zeitraum von 12 bis 14 Wochen absolviert werden, sodass Bildungsdienstleister die Module im Quartalsrhythmus anbieten können. Die Module sind gleichförmig strukturiert (vgl. Abb. 5) und umfassen jeweils zwei Präsenzkurse im Umfang von insgesamt 18 Stunden, zwei Videomeetings im Umfang von insgesamt acht Zeitstunden und Selbstlernphasen sowie der selbstgesteuerten Bearbeitung von Praxisaufgaben im Umfang von 24 Zeitstunden.

Die Grundidee des Qualifikationskonzeptes „Fachexperten Weiterbildung“ besteht darin, ein möglichst flexibles, an die Bedarfe der Zielgruppe sowie der nachfragenden Betriebe angepasstes Konzept umzusetzen. Das aktuelle Konzept wurde vor allem für betriebliche Weiterbildende in klein- und mittelständischen Unternehmen der chemisch-pharmazeutischen Industrie entwickelt. Daher bestand ein erheblicher Teil der Entwicklungsarbeit im Projekt aus der Ausarbeitung von Übungen und Lernmaterialien (Lernvideos, Fallbeispiele), die im konkreten Branchenkontext angesiedelt sind. Alle drei Basismodule werden durch eine gemeinsame Storyline (Fall- und Problemsituationen aus dem betrieblichen Alltag) gerahmt, welche den Teilnehmenden aus der Branche vertraute Praxissituationen spiegeln und somit zur Reflexion und Lösung dieser anregen. Konkret werden fiktiv zwei Betriebslandschaften (Chemiewerke Sornau GmbH & Testlabor für Blutkonserven Bad Oberheim) und zwei Gesprächspartner (Franz & Susanne) konstruiert, die in neuen Übungs- und Vertiefungskontexten immer wieder als vertrautes Setting aufgerufen werden.

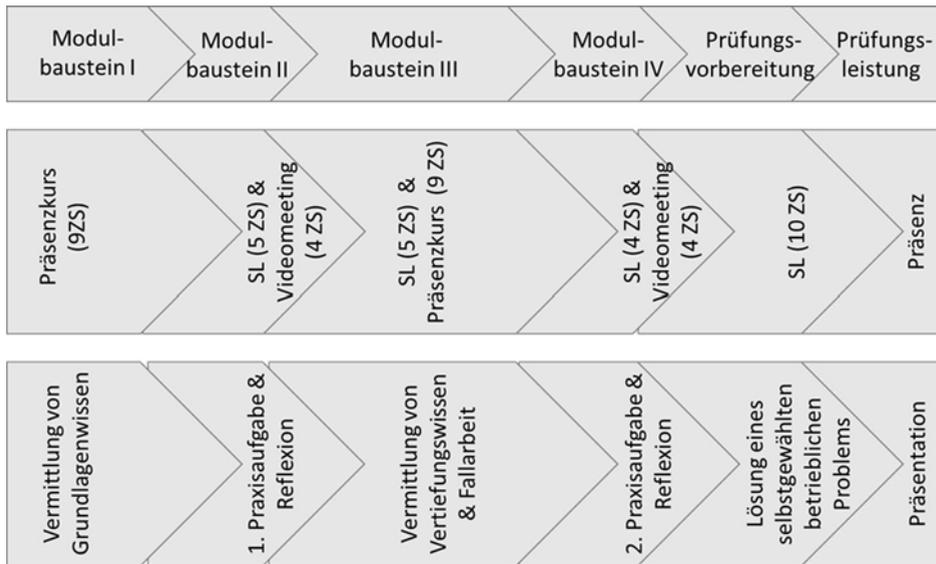


Abbildung 5: Ablaufschemata der Basismodule des „Fachexperten Weiterbildung“ (Quelle: eigene Darstellung)

Das aktuell ausgearbeitete Qualifikationsangebot enthält neben der branchenspezifischen Anpassung aber auch einen erheblichen Anteil branchenübergreifender Inhalte, Übungen und Lehrfilme, die sich effizient für die Modifikation des Angebotes für andere Branchen und Zielgruppen nutzen lassen. Die Struktur des Qualifikationsangebotes ist so entwicklungs offen gestaltet, dass es Bildungsträgern, die sich für die Aufnahme dieses Weiterbildungsangebotes in ihr Portfolio entscheiden, leicht ermöglicht wird, einzelne Inhalte im Vertiefungsbereich der Qualifikation, das heißt dem Wahlpflichtmodul Methodik und Didaktik, zu ergänzen oder anzupassen.

Das entwickelte Qualifikationsangebot deckt grundlegend einen Bedarf, der die Bearbeitung von Weiterbildungs- und Transformationsaufgaben in betrieblichen Kontexten anregt. Betriebliche Weiterbildende werden durch die Reflexionsarbeit in diesem Qualifikationskonzept befähigt, eine konkrete Rolle in dem laufenden Kulturwandel zur stärkeren Verankerung von lebenslangem Lernen sowie Weiterbildung in betrieblichen Kontexten zu spielen. In der laufenden Erprobungsphase wurde mit Vertretern von Bildungsträgern, Betrieben und Sozialpartnern in der chemisch-pharmazeutischen Branche diskutiert, wie Akzeptanz- und Umsetzungsprobleme gelöst werden können. Hieraus lassen sich auch Implikationen für die Entwicklung eines bundesweiten Qualifikationsangebotes eines „Geprüften Berufsspezialisten für betriebliche Aus- und Weiterbildung“ nach BBiG § 53b ableiten.

5 Ausblick – Geprüfter Berufsspezialist für betriebliche Aus- und Weiterbildung – eine sinnvolle Ergänzung zum bestehenden Qualifikationsangebot?!

5.1 Erkenntnisse zur Akzeptanz der entwickelten Qualifikationsangebote aus der Erprobung

Die Erprobungsphasen der beiden oben beschriebenen Qualifikationskonzepte zeigen, dass die Angebote in den Partnerbetrieben und bei den Bildungsträgern auf ein großes Interesse stoßen. Beide Qualifikationskonzepte wurden in der Konzeptionsphase stetig von Bildungsträgern, Praxispartnern sowie der Zielgruppe diskutiert und damit iterativ weiterentwickelt.

Für das Qualifikationskonzept „Fachexperten Ausbildung“ erfolgte zudem im Rahmen der Erprobung der fachlichen Qualifikation zum Fachexperten Chromatographie und Spektroskopie von November 2023 bis April 2024 mit 19 Fachkräften (vorwiegend ausbildendes Personal, nicht aber hauptamtliche Auszubildende) eine Vollerprobung der Pflichtmodule (90 Stunden insgesamt). Diese beinhaltete alle Lernphasen (Erarbeitung, Festigung, Transfer) inklusive der unterschiedlichen Lernorte und -formate. Die Erprobung wurde durch eine formative Evaluation begleitet, deren Ergebnisse zeigen, dass besonders das Lernen im Blended-Learning-Format für die Zielgruppe attraktiv ist und die Fallarbeit den Zugang zu pädagogisch-didaktischer Theorie erleichtert. Die Relevanz der Themen wurde durch die Teilnehmenden bestätigt und die Reflexion der eigenen Praxis mittels Fallauswertungen angeregt. Nach eigener Aussage konnten die Teilnehmenden viele neue Impulse für ihr eigenes berufliches Handeln mitnehmen und wurden gleichzeitig aber auch in einigen ihrer intuitiven Entscheidungen bestätigt.

Besonders positiv wurde von den Teilnehmenden die Aufteilung des Moduls in kleinteilige Lehr-Lern-Einheiten im Sinne einer Vor- und Nachbereitungsphase auf der Lernplattform hervorgehoben. Durch die selbstgesteuerte Vorbereitung auf der Lernplattform konnte ein einheitlicher Wissensstand sichergestellt werden, sodass im anschließenden Workshop weniger Ersterarbeitung stattfand, sondern der Fokus auf das Diskutieren und Systematisieren der Inhalte sowie den Austausch zu eigenen betrieblichen Problemstellungen gelegt werden konnte. Dieses methodische Konzept wurde als besonders hilfreich für die Implementierung des Gelernten in die eigene Praxis eingestuft. Ebenfalls erachteten die Teilnehmenden die begleitete Transferphase mit einem abschließenden Austauschtreffen als zentralen Bestandteil des Weiterbildungsconzeptes und als ein Alleinstellungsmerkmal des Qualifizierungsangebotes.

Auch das Qualifikationskonzept „Fachexperte Weiterbildung“ wurde in einem regelmäßigen Austausch mit Bildungsträgern, Praxispartnern sowie Sozialpartnern der Chemiebranche entwickelt; Lehr- und Lernmaterialien des Qualifikationsangebotes wurden in 7 Erprobungsworkshops mit 52 Personen besprochen, konkret angewendet und anschließend auf Basis der Anregungen durch Teilnehmende aus Praxispartnern und Bildungsdienstleistern überarbeitet und modifiziert.

Positiv bewertet wurde in den Erprobungsworkshops einerseits die große Flexibilität der modularen Struktur des Qualifikationskonzeptes, welche vor allem für die sehr heterogene Zielgruppe der Qualifikation wesentlich ist. Nicht alle Themen der Basismodule und der vertiefenden Übungskurse sind für die unterschiedlichen Gruppen betrieblicher Weiterbildender gleichermaßen relevant. Um für ein Weiterbildungsangebot für betriebliche Weiterbildende eine breite Akzeptanz zu generieren, bedarf es, so der Befund der Erprobungsworkshops, eines niederschweligen und in den betrieblichen Alltag gut integrierbaren Qualifikationsangebotes. Andererseits trugen vor allem die anhand der Praxis entwickelte Storyline des Lehrmaterials und die dadurch angeregte Reflexions- und Problemlösungsorientierung des Qualifikationskonzeptes zu dem sichtbaren Interesse an diesem Angebot bei. Gerade die hohe Transferorientierung im Rahmen der kombinierten Formen des Lernens in diesem Weiterbildungsangebot wird für eine Akzeptanz und Umsetzung positiv hervorgehoben.

Die Erprobung beider Qualifikationskonzepte produzierte somit gehaltvolle Ergebnisse, die für weiterführende Überlegungen zur Transferfähigkeit, der im Rahmen des Projektes InnoVET CLOU entwickelten oder anderer Bildungsangebote für betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal wertvoll sind.

5.2 Umsetzungsformen: alleinstehend, integriert oder kombiniert

Für neue Weiterbildungsangebote ist es zielführend, bereits bei der Entwicklung den anschließenden Praxistransfer und die Zielgruppenbestimmung stetig mitzudenken. Die Herausforderung besteht darin, ein Angebot zu entwerfen, das für eine breite, aber doch konkret bestimmbare Zielgruppe attraktiv erscheint und gleichzeitig durch die Bildungsträger gut umsetzbar ist. Für die Qualifikationsangebote „Fachexperten Ausbildung“ und „Fachexperten Weiterbildung“ wurden drei verschiedene Modelle des Praxistransfers angedacht und in Teilen erprobt. Die drei Modelle variieren hinsichtlich der inhaltlichen Fokussierung. Zum einen konzentrieren sie sich allein auf pädagogisch-didaktische Inhalte, zum anderen sind sie in fachbezogene Qualifizierungen eingebunden.

Vorrangig wurden im Projektrahmen die beiden Weiterbildungskonzepte „Fachexperten Ausbildung“ und „Fachexperten Weiterbildung“ als eigenständige und alleinstehende Konzepte im Umfang von jeweils 200 Zeitstunden realisiert (siehe Abbildung 7, Modell 1). Die Weiterbildungsangebote bestehen unabhängig voneinander und sind inhaltlich tiefgreifender und zeitlich umfangreicher, als es bspw. die Ausbildereignungsverordnung (AEVO) ist. Die Teilnehmenden erlangen in diesem Modell keinen Qualifikationsabschluss auf einem höheren DQR-Niveau und bleiben auf Level 4.

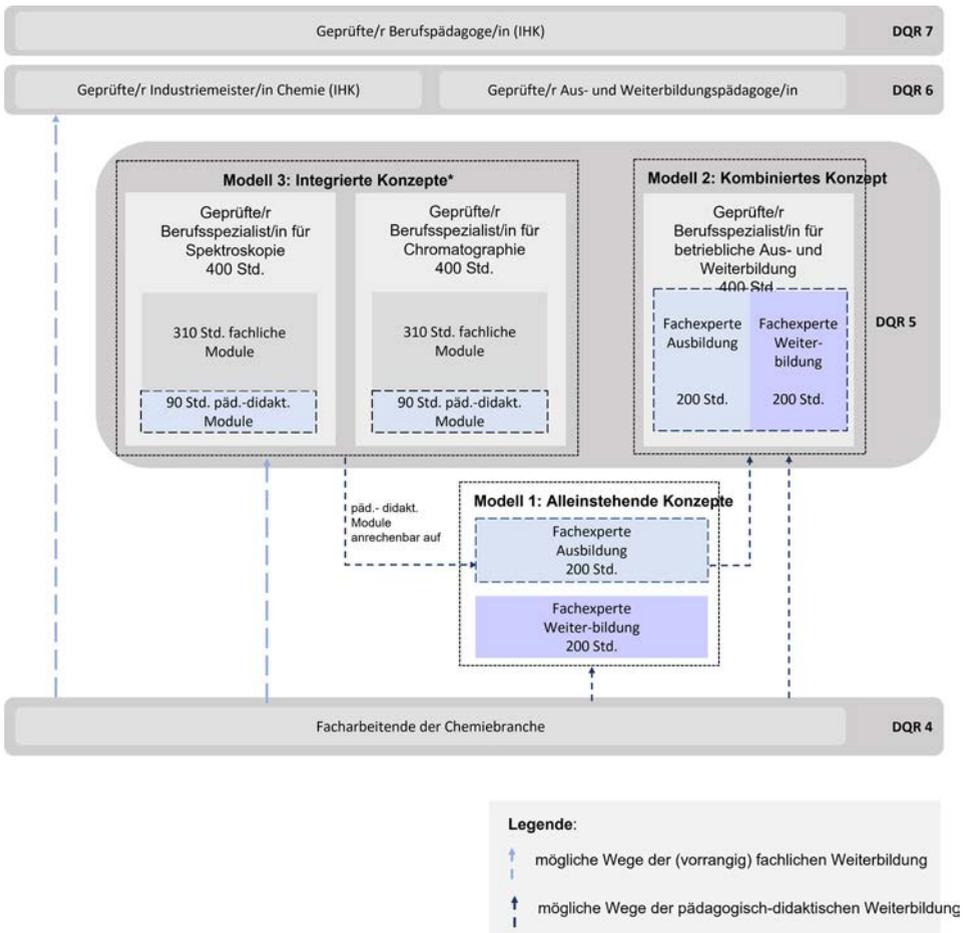


Abbildung 6: Modelle der Umsetzung (*wurde mit den Pflichtmodulen des „Fachexperten Ausbildung“ erprobt)

Durch die Kombination der beiden Konzepte „Fachexperte Ausbildung“ und „Fachexperte Weiterbildung“ wird ein Qualifizierungsangebot zum „Geprüften Berufsspezialisten für betriebliche Aus- und Weiterbildung“ im Umfang von 400 Stunden (DQR Level 5) generiert (siehe Abb. 7, Modell 2). Das mit diesem Modell gegebene Qualifizierungsangebot ist für die Chemiebranche von besonderer Relevanz, da die Laborberufe, die im Projekt CLOU im Fokus standen, als sogenannte „Sackgassen-Berufe“ gelten können. Den Facharbeitenden werden aktuell kaum Weiterqualifizierungen in Aussicht gestellt. Einzig der Chemikant/die Chemikantin kann in diesem Berufszweig die Weiterqualifizierung auf DQR-Niveau 6 zum „Geprüften Industriemeister Chemie (IHK)“ anstreben, allerdings wird dieser Abschluss aus unterschiedlichen Gründen kaum nachgefragt. Gleiches kann für den „Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen“ formuliert werden. Infolgedessen sind diese Berufe vor allem für junge Fachar-

beitende zunehmend unattraktiv. Mit dem „Geprüften Berufsspezialisten für betriebliche Aus- und Weiterbildung“ würde an dieser Stelle ein Angebot auf DQR Level 5 geschaffen werden, über das der Bedarf an einer domänenspezifisch angebotenen, pädagogisch-didaktischen Weiterbildung adressiert wird. Im Projektrahmen wurde die Umsetzung im Sinne der Erlassung einer besonderen Rechtsvorschrift bis dato jedoch nicht fokussiert.

Eine dritte Modellvariante stellt das „integrierte Modell“ dar. Um aus- und weiterbildenden Fachkräften als Schlüsselfigur der betrieblichen Bildung pädagogisch-didaktische Weiterbildung zugänglich zu machen und damit die Qualität der betrieblichen Bildung zu sichern, wurde im Projekt CLOU ein modifiziertes Format des Berufsspezialisten konzipiert. Konkret wurden die Pflichtmodule des „Fachexperten Ausbildung“ im Umfang von jeweils 45 Stunden in die ebenfalls im Projektrahmen neu entstandenen Konzepte „Geprüfter Berufsspezialist für Spektroskopie“ und „Geprüfter Berufsspezialist für Chromatographie“ integriert und erprobt (siehe Abb. 7, Modell 3). Durch dieses Modell erhalten die Teilnehmenden ein Zertifikat auf DQR-Level 5, wobei sie im Gegensatz zu Modell 2 vorrangig fachlich geschult werden. Dies ist insofern relevant, als das Thema der Freistellung von betrieblichen Aufgaben in allen Varianten eine besondere Herausforderung für diese Zielgruppe darstellt. Freigestellt wird häufig lediglich für fachliche Weiterbildungen. Durch die Integration pädagogisch-didaktischer Inhalte in eine fachliche Weiterbildung könnte den Teilnehmenden auf diesem Weg ein Zugang zu aus- und weiterbildungsrelevanten Themen geschaffen werden. Dieses Modell folgt der Argumentation, dass sich ein Berufsspezialist nicht nur durch eine fachliche Expertise auszeichnet, sondern auch durch die Kompetenz, mit anderen in diesem Fachbereich zu kooperieren bzw. andere anzuleiten, was sowohl pädagogische als auch (fach-)didaktische Dispositionen voraussetzt. Die Grundlagen dazu werden in den reduzierten pädagogisch-didaktischen Modulen gelegt. Die Themen der Module sind dementsprechend auch für Personen relevant, die sich als Berufsspezialist weiterbilden, in ihrem Betrieb aber keine expliziten aus- oder weiterbildenden Tätigkeiten ausführen.

Die dargestellten Weiterbildungsmodelle für das betriebliche Aus- und Weiterbildungspersonal schließen einander nicht aus, sondern können gestaffelt belegt und kombiniert werden. Sie erlauben damit eine stufenweise Weiterbildung in pädagogisch-didaktischen Themen. Besonders für die Zielgruppe des betrieblichen Bildungspersonals ist diese Stufung von hoher Attraktivität. Diese These bestätigte sich in den Erprobungen. Teilnehmende, die sich in der Weiterbildung zum „Geprüften Berufsspezialisten für Spektroskopie“ bzw. zum „Geprüften Berufsspezialisten für Chromatographie“ befanden, bekundeten ihr Interesse, unter Anrechnung der bereits absolvierten Inhalte auch den „Fachexperten“ (Modell 1) zu absolvieren. Nach dem erfolgreichen Abschluss eines Fachexperten könnten diese Teilnehmenden auch im Sinne der gestuften Weiterqualifizierung motiviert werden, sich zum „Geprüften Berufsspezialisten für betriebliche Aus- und Weiterbildung“ (Modell 2) weiterzubilden und dafür noch die 200 Stunden des jeweils anderen Fachexperten-Konzeptes zu absolvieren.

Da die Erprobung des integrierten Modells an Facharbeitende der Chemiebranche adressiert war und nicht ausschließlich an ausbildendes Personal, wurde teilweise durch die Auseinandersetzung mit pädagogisch-didaktischen Themen ein Perspektivwechsel angeregt. Dieser Perspektivwechsel erzielte in einzelnen Fällen eine Rollenerweiterung. Einige Teilnehmende, die sich anfangs nicht mit der Rolle des Bildungspersonals identifizieren konnten, schrieben sich danach die Aufgaben einer ausbildenden Fachkraft zu und betonten ihren individuellen Schulungsbedarf für pädagogisch-didaktische Themen.

5.3 Qualifikation und Vernetzung als zwei Säulen der Professionalisierung betrieblicher Aus- und Weiterbildender

Ein wesentlicher Bedarf, der von den Interviewpartnern in der qualitativen Bedarfsanalyse, aber auch im Kontext der Erprobung und Diskussion der entwickelten Qualifikationskonzepte mit Vertretenden der Zielgruppe immer wieder ins Spiel gebracht wurde, war der Erfahrungsaustausch zu den Themen der Qualifikationsangebote. Daher stellen die im Rahmen des Projektes entwickelten Qualifikationsangebote nur eine von zwei Säulen der Etablierung eines bedarfsgerechten Angebotes für betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal dar. Eine zweite Säule sollte in der Etablierung von Netzwerkstrukturen bestehen, in denen mittels regelmäßig stattfindender Austauschformate (Workshops & bedarfsgerechte Konferenzformate) und fortwährender Angebote die Auffrischung oder Erneuerung des methodisch-didaktischen Wissens der Teilnehmenden unterstützt werden kann. Hierzu könnten die Bildungsträger oder auch Branchenpartner (Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften) ein Mitgliedschaftskonzept aufbauen, welches sich konkret an die Interessierten an innovativen Themenfeldern und Entwicklungen im Kontext der betrieblichen Aus- und Weiterbildungspraxis richtet.

Im Rahmen des Qualifikationsangebotes Fachexperten Weiterbildung bietet sich beispielsweise der Wahlpflichtbereich an, für den immer wieder aktuelle Übungskurse und Selbstlernangebote entwickelt werden. Diese können dann eben nicht nur den unmittelbar Teilnehmenden der Qualifikation angeboten werden, sondern auch den betrieblichen Aus- und Weiterbildenden, die dann im Rahmen der avisierten Mitgliedschaft immer wieder eine Auffrischung ihres methodisch-didaktischen Wissens und Könnens anstreben.

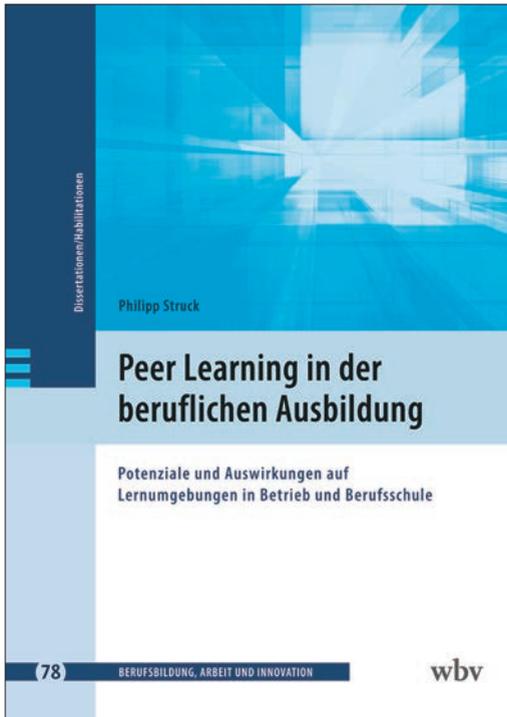
Um derartige Formate über Bildungsträger, Branchenpartner oder Forschungskontexte zu etablieren, bedarf es neben den vernetzten Organisationskonzepten eines Selbstverständnisses dieser Institutionen, dass nicht nur formale Bildungsformate notwendig sind, um die Professionalisierung von betrieblicher Aus- und Weiterbildung überbetrieblich zu unterstützen, sondern sich neue Formen der lebenslangen Bildungsarbeit etablieren werden.

Literatur

- Bahl, A. & Brünner, K. (2013). 40 Jahre Ausbilder-Eignungsverordnung – Eine Bestandsaufnahme zu ihrer pädagogischen Relevanz für betriebliches Ausbilderhandeln. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109(4), 513–537.
- Baumgartner, A. (2015). *Professionelles Handeln von Ausbildungspersonen in Fehlersituationen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-658-07571-2_3 (Zugriff am 21.09.2023)
- Bilger, F./Käpplinger, B. (2017): Barrieren für die Bildungsbeteiligung Erwachsener. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper, J. Schrader (Hg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*, 265–275. Bielefeld: wbv Publikation. .
- BMAS & BMBF (2019). *Strategiepapier Nationale Weiterbildungsstrategie*. Berlin: Juni 2019. Verfügbar unter https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Aus-Weiterbildung/nws-fortfuehrung-und-weiterentwicklung.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Zugriff am: 16.10.2024).
- BMBF (2021). *InnoVET – Exzellente berufliche Bildung. Informationsbroschüre. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Mai 2021*
- Bohlinger, S., Krause, I. & Praun, A. (2022): Fachkräfte in der Chemiebranche – Bestandsaufnahme und Herausforderungen. *Berufsbildung*. 2022/1. S. 49–51
- Dietrich, A., Kohl, M. (2024): Zurück in die Zukunft? Qualifizierung und Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals. *Weiterbildung (1)*, 2024, S. 10–15
- DIHK (2010a). *Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge. Rahmenlehrplan mit Lernzielen*. Berlin: DIHK Verlag.
- DIHK (2010b). *Geprüfter Berufspädagoge. Rahmenlehrplan mit Lernzielen*. Berlin: DIHK Verlag.
- DIHK (2018a). *Das Wichtigste auf einen Blick. Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge und Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin*. Berlin: DIHK Verlag. <https://www.ihk.de/blueprint/servlet/resource/blob/4055736/eff53ad905b5e9c0d6f54be5526d9a4a/dqr-aus-und-weiterbildungspaedagogen-data.pdf> (Zugriff am: 19.09.2023).
- DIHK (2018b). *Das Wichtigste auf einen Blick. Geprüfter Berufspädagoge und Geprüfte Berufspädagogin*. Verfügbar unter <https://www.ihk.de/blueprint/servlet/resource/blob/4055506/7a71c1c9ebef12bfaec21d7610e8d563/dqr-berufspaedagoge-data.pdf> (Zugriff am: 19.09.2023).
- DIHK (2023). *IHK-Fortbildungsstatistik bundesweit. Berichtsjahr 2022*. Verfügbar unter <https://www.dihk.de/resource/blob/98390/411416a663e42f8bd701cef5564796aa/bildung-fortbildungsstatistik-2022-data.pdf> (Zugriff am: 16.10.2024).
- Elsholz, U.; Thomas, M. (2022): *New Kids on the Block: Zu den Potenzialen von betrieblichen Weiterbildungsmentor:innen*. Verfügbar unter <https://denk-doch-mal.de/uwe-elsholz-martina-thomas-zu-den-potenzialen-von-betrieblichen-weiterbildungsmentorinnen/> (Zugriff am: 21.03.2023).

- Euler, D. & Severing, E. (2020). *Heterogenität in der Berufsbildung – Vielfalt gestalten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Verfügbar unter: www.chance-ausbildung.de/heterogenitaet/hintergruende.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Friede, C. K. (2013). Curriculare Analyse der Ausbilder-Eignungsverordnungen seit 1972. In P. Ulmer & K. Gutschow (Hg.), *Die novellierte Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009* (S. 11–64). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gössling, B. & Sloane, P. F. E. (2013). Die Ausbildereignungsverordnung (AEVO): Regulatorischer Dinosaurier oder Ansporn für innovative Bildungsarbeit? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109(2), 232–261.
- Grollmann, P. & Ulmer, P. (2020). Betriebliches Bildungspersonal – Aufgaben und Qualifikation. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_41.
- Harm, S., Anselmann, S. & Faßhauer, U. (2022). Karrierewege für das berufliche Bildungspersonal – Problemanalyse aus Sicht der Akteure mit Fokus auf Durchlässigkeit und Anerkennung. In K. Kögler, U. Weyland, H.-H. Kremer (Hg.): *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022*, 149–164. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:26530>.
- Härtel, M. (2021). *Kurzstudie zur Prüfung des Evaluierungsbedarfs der AEVO. Abschlussbericht*. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_22355.pdf (Zugriff am: 21.09.2023).
- Kiepe, K. & Krause, I. (2024). Betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal. Gestalter:innen einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. *Weiterbildung*, 2024(1), 15–17.
- KMK (2004/2019). *Standards für Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Bonn: KMK.
- Küper, W. & Mendizabal, A. (2021). *Die Ausbilder-Eignung*. Hamburg: Feldhaus.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Aufl. Weinheim; Basel.
- Pascoe, C. (2024). „Ab heute bist du Ausbilder“. *Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion des Übergangs in die Tätigkeit des hauptamtlichen Ausbildungspersonals*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Praun, A., Krause, I. & Bohlinger, S. (2023). *Sektoranalyse Nordostchemie: Eine Strukturanalyse der chemisch-pharmazeutischen Industrie Ostdeutschlands, Fokus Weiterbildungsbedarf. Erster Bericht des Projektes INNOVET-CLOU; AP 5*. Verfügbar unter https://www.nordostchemie.de/files/Zahlen%2C%20Daten%20%26%20Fakten/Berichte/CLOU_Sektoranalyse_TUD.pdf (Zugriff am: 16.10.2024).
- Schley, T., Kohl, M., Diettrich, A. & Hauenstein, T. (2020). *Die Akzeptanz des Fortbildungsabschlusses „Geprüfte Berufspädagogin/Geprüfter Berufspädagoge“*. Studie im Rahmen der Berufsbildungsforschungsinitiative des BMBF. Nürnberg: f-bb-Bericht 03/20.
- Seyd, W. & Schmidt, E.-H. (2021). *Der Aus- und Weiterbildungspädagoge*. Hamburg: Feldhaus.

- Thomas, M.; Elsholz, U.; Huyhn, H. N. (2024). Weiterbildungsmentor:innen: Qualifizierungskonzepte für eine neue Rolle in der betrieblichen Bildung. In: Bohlinger, S.; Krause, I.; Kresse, L.; Dienel, J.; Niethammer, M. (Hg.): *Betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal im Fokus der Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Ulmer, P. (2019). Die Novellierung der AEVO von 2009. Ein Paradigma für die Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung? *BIBB Berichte zur Berufsbildung*. Bonn: Verlag Barbara Budrich.
- Ulmer, P. & Gutschow, K. (2009). Die Ausbilder-Eignungsverordnung 2009: Was ist neu? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 38 (2009) 3, S. 48–51.
- Ulmer, P.; Jablonka, P. (2008). Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Auswirkungen. Bonn: BIBB – Direktvertrieb.
- Ulmer, P., Weiß, R. & Zöller, A. (2012). Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöller (Hg.), *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*, 21–43. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Ulmer, P., Weiß, R. & Zöller, A. (2012). *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.



 Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Dissertationen und Habilitationen, 78
2023, 284 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7617-1
E-Book im Open Access

Philipp Struck

Peer Learning in der beruflichen Ausbildung

Potenziale und Auswirkungen auf Lernumgebungen
in Betrieb und Berufsschule

Die Gestaltung von Lernsettings in der beruflichen
Ausbildung ist eine zentrale Aufgabe für schuli-
sches und betriebliches Bildungspersonal.

Die Arbeit möchte einen Forschungsbeitrag für
die berufliche Bildung leisten und den Nutzen des
Peer Learning in der beruflichen Ausbildung mit
vier forschungsmethodischen Zugängen ana-
lysieren. Des Weiteren sollen für die Gestaltung
pädagogischer Lernsituationen konkrete Hinweise
und Anregungen zur Implementierung des Peer
Learning in der beruflichen Ausbildung formuliert
werden.

Die Handlungsempfehlungen zur Gestaltung von
Lernsettings richten sich an betriebliches und
schulisches Bildungspersonal. Es wird gezeigt, dass
Peer Learning zu einer Förderung der Sozialkom-
petenz und der Fachkompetenz beitragen kann.
Zudem weisen die Ergebnisse auf eine steigende
Bereitschaft der Auszubildenden hin, mit anderen
Auszubildenden gemeinsam lernen zu wollen.

wbv.de/bai



 Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 73
2024, 264 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7394-1
E-Book im Open Access

Claudia Müller, Jan Pranger, Jens Reißland (Hg.)

Nachhaltigkeitsorientierte Weiterbildungsdidaktik

Die doppelte Multiplikatorenqualifizierung

Der Sammelband basiert auf den Erkenntnissen und Ergebnissen des Projekts „TraNaxis - Transfer von Nachhaltigkeit in die berufliche Aus- und Weiterbildungspraxis“, welches im Rahmen des Förderschwerpunkts „BBNE Transfer 2020-2022“ aus Mitteln des BMBF durch das BIBB gefördert wurde. Ein zentrales Projektergebnis ist die doppelte Multiplikatorenqualifizierung als Ansatz einer nachhaltigkeitsorientierten Weiterbildungsdidaktik. In Teil I des Bandes erfolgt eine multiperspektivische theoretische Rahmung der Projektergebnisse im Kontext der Berufsbildungsforschung. Die Teile II, III und IV stellen die Entwicklung, Erprobung sowie die erfolgreiche Transferphase des Ansatzes dar. Teil II fokussiert das betriebliche Ausbildungs- und Weiterbildungspersonal. Eine theoretische Grundlegung für den Ansatz einer nachhaltigkeitsorientierten Weiterbildungsdidaktik erfolgt in Teil III. Der entwickelte Ansatz der doppelten Multiplikatorenqualifizierung wird in Teil IV dargestellt und reflektiert.

wbv.de/bai

Der Band nimmt mit dem betrieblichen Bildungspersonal eine Personengruppe in den Blick, der in Forschung und Politik vergleichsweise wenig Beachtung geschenkt wird und für die bis zum heutigen Tag keine einheitlichen Professionalisierungsstandards oder Qualifizierungsangebote existieren. Ziel des vorliegenden Bandes ist es daher einen Beitrag zur Debatte um das betriebliche Aus- und Weiterbildungspersonal zu leisten und den Diskurs über deren Professionalisierung und Herausforderungen zu stärken.

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof.in Marianne Friese (Justus-Liebig- Universität Gießen), Prof.in Susan Seeber (Georg-August-Universität Göttingen) und Prof. Lars Windelband (Karlsruher Institut für Technologie).

Die Herausgeberinnen des Bandes sind:

Sandra Bohlinger – Professorin für Erwachsenenbildung

Ina Krause - Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Professur für Erwachsenenbildung sowie Vertretungsprofessorin für Wirtschaftspädagogik insb. Hochschuldidaktik und -entwicklung, Universität Paderborn

Juliana Dienel – Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Berufliche Fachrichtung Chemietechnik; Didaktik der Chemie

Luisa Kresse - Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Berufliche Fachrichtung Chemietechnik; Didaktik der Chemie

Manuela Niethammer - Professorin für die Beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung/Berufliche Didaktik und Leiterin der Beruflichen Fachrichtung Chemietechnik; Didaktik der Chemie

Alle Herausgeberinnen sind an der Fakultät Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden tätig.