

Daniela Ahrens

Professionalisierungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten in überbetrieblichen Bildungsstätten

Der Beitrag diskutiert Professionalisierungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten des Bildungspersonals in überbetrieblichen Bildungsstätten (ÜBS). Ausgehend von der These, dass durch die veränderten Anforderungen an ÜBS nicht nur auf organisatorischer Ebene strukturelle Veränderungen zu beobachten sind, sondern insbesondere die Ausbilder/-innen mit neuen Anforderungen konfrontiert sind, stellt sich die Frage der Professionalisierung. Die zugrunde liegende These ist, dass die strukturelle Weiterentwicklung der ÜBS und die Professionalisierung der Ausbilder/-innen in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis stehen. Der Beitrag greift auf eine im Auftrag des Hessischen Ministeriums für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung (HMWVL) durchgeführte empirische Studie zurück.

1. Einleitung

Bei der Debatte um eine Modernisierung der Berufsbildung wird oftmals auch die Frage nach einer Professionalisierung des Bildungspersonals gestellt, denn die Qualität und Reformfähigkeit der Berufsbildung hängt maßgeblich von ihren Einrichtungen und dem Bildungspersonal ab. Der Beitrag diskutiert in diesem Zusammenhang Professionalisierungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten des Bildungspersonals in überbetrieblichen Bildungsstätten (ÜBS). Ausgehend von der These, dass Fragen der Professionalisierung nicht losgelöst von der organisatorischen Ebene betrachtet werden können, thematisiert der Beitrag zwei Schwerpunkte:

- die zu beobachtenden strukturellen Veränderungen der ÜBS;
- die damit einhergehenden neuen Professionalisierungsansprüche an das Bildungspersonal.

Dabei greift der Beitrag auf eine im Auftrag des Hessischen Ministeriums für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung (HMWVL) durchgeführte empirische Studie von ÜBS auf Kammerebene zurück, die Ende 2009 abgeschlossen wurde. Untersuchungsgegenstand der Studie waren die hessischen ÜBS auf Kammer-, Kreis- und Landesebene. Dies sind in Hessen rund 44 ÜBS. Als ÜBS wurden die Einrichtungen betrachtet, die über eigene Werkstätten verfügen und die Durchführung überbetrieblicher Lehrunterweisungen (ÜLU) sowie Angebote der beruflichen Fort- und Weiterbildung als ihr Kerngeschäft betrachten. Anzumerken ist, dass die Studie gewerkeübergreifend angelegt war, d. h., gewerkespezifische Aussagen beispielsweise

über Kapazitätsauslastung oder Wirtschaftlichkeit einzelner ÜBS waren nicht Gegenstand der Untersuchung.¹

Da von den Auftraggebern die Bildungsstätten der Bau- und Baunebenberufe in der Studie ausgeklammert wurden, bezog sich die schriftliche Erhebung letztlich auf 30 Einrichtungen. In der Studie wurde eine qualitative sowie quantitative Befragung der Leiter² und Ausbilder hinsichtlich der Entwicklungsperspektiven der ÜBS durchgeführt. Adressaten des Fragebogens waren die Leiter der ÜBS sowie jeweils zwei Ausbilder. Die Rücklaufquote belief sich bei den Leitern mit 13 zurückgesendeten Fragebögen auf rund 43%. Von den Ausbildern wurden 23 Fragebögen ausgefüllt. Die Studie kann damit zu knapp der Hälfte der infrage kommenden ÜBS Aussagen treffen. Ergänzend zu der Fragebogenerhebung wurden neun Fallstudien durchgeführt. Die Auswahl der Fallstudien spiegelte die Heterogenität der ÜBS wider: Es wurden jene ÜBS berücksichtigt, die

- sich auf ein Berufsfeld konzentrieren;
- eine Lehrlingsunterweisung in bis zu 30 Gewerken anbieten.

Angesichts der kleinen Grundgesamtheit wäre es jedoch wünschenswert gewesen, einen höheren Rücklauf zu erreichen.

Als Gründe für das Nichtausfüllen des Fragebogens wurden die Hektik des Alltagsgeschäfts genannt sowie häufige Fragebogenaktionen innerhalb des Handwerks. Mit dieser explorativ angelegten Studie kann daher kein Anspruch auf Repräsentativität verbunden werden. Gleichwohl werden Tendenzen erkennbar, die über das konkrete Untersuchungsfeld hinaus von Bedeutung sind.

Ausgangsthese der Untersuchung war, dass der herkömmliche Auftrag für überbetriebliche Bildungsstätten im Handwerk – einen Beitrag zur Systematisierung, Ergänzung und zum Transfer der Ausbildungsleistungen kleiner und mittlerer Unternehmen bereitzustellen – sich angesichts struktureller Veränderungen in der Arbeitswelt und auf dem Ausbildungsmarkt als erweiterungsbedürftig erweist. Insbesondere durch die Schwankungen und strukturellen Verschiebungen des Ausbildungsmarktes sowie der Bedeutungszunahme dienstleistungsorientierter Qualifikations- und Kompetenzprofile wandeln sich die Ansprüche und Erwartungen an die ÜBS. Welche neuen Professionalisierungsbedarfe sich hieraus ergeben, soll im Folgenden diskutiert werden.³ Im Zuge der Diskussion um den

1 Die Studie wurde vom HMWVL und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) finanziert und hatte eine Laufzeit vom 01.12.2008 bis 31.12.2009.

2 Zur Erleichterung des Leseflusses wird im Folgenden die männliche Sprachform gewählt. Alle Angaben beziehen sich grundsätzlich sowohl auf die weibliche als auch auf die männliche Form.

3 Damit thematisiert der Beitrag einen Ausschnitt aus der Studie, in deren Mittelpunkt die Frage nach der Profilierung der ÜBS stand (vgl. AHRENS u. a. 2009).

strukturellen Wandel in der dualen Ausbildung werden die sich wandelnden Anforderungen an die Ausbilder bislang eher nur implizit thematisiert.

Überbetriebliche Bildungsstätten fristen in der berufspädagogischen Diskussion eher ein Nischendasein. Empirische Untersuchungen zur Entwicklung der Bildungszentren werden in erster Linie von handwerksnahen Instituten durchgeführt. Zu nennen sind hier das Heinz-Piest-Institut für Handwerkstechnik in Hannover und das Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität Köln. Diese Marginalisierung zugunsten der dualen Lernorte Betrieb und Berufsschule scheint jedoch angesichts der Aufgaben und Funktionen der Bildungsstätten des Handwerks sowie der Entwicklungen des dualen Ausbildungssystems immer weniger gerechtfertigt. Konzentrierte sich die Forschung zu überbetrieblichen Bildungszentren bis in die 1990er-Jahre in erster Linie auf Fragen der Bestandsaufnahme und der effizienten Planung und Gestaltung, rücken heute Fragen der Profilierung in den Vordergrund. Auf der vor zehn Jahren stattfindenden Fachtagung des BIBB (vgl. AUTSCH/MEERTEN 2002) unter dem Motto „Überbetriebliche Berufsbildungsstätten – Partner für moderne Berufsbildung“ wurde eine „Um- und Aufbruchsstimmung“ in den überbetrieblichen Bildungszentren diagnostiziert, die nach wie vor von hoher Aktualität ist und sich nicht auf die Kompetenzzentren beschränken lässt. In der Dokumentation der Tagung beschreiben die Autoren AUTSCH/MEERTEN (2002) die Notwendigkeit der Neuorientierung der ÜBS und einer reflexiven Haltung gegenüber ihren Geschäftsfeldern.

„Der zu erwartende Rückgang an Lehrgängen im Rahmen der Ausbildung und – mit entsprechender zeitlicher Verschiebung – der Rückgang an Meistervorbereitungslehrgängen wird zu erheblichen wirtschaftlichen Problemen durch ungenutzte Kapazitäten bei den ÜBS führen. (...) Sie sind daher gefordert, auf diese Entwicklungstendenzen schnell zu reagieren, beispielsweise durch organisatorische und inhaltliche Veränderungen ihres Dienstleistungsangebots“ (AUTSCH/MEERTEN 2002, S. 10).

Im Folgenden wird zunächst der strukturelle Wandel der ÜBS diskutiert. Unter Rückgriff auf empirische Ergebnisse werden anschließend Professionalisierungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten von Ausbildern skizziert. Da der Bezug auf den Professionalisierungsbegriff in der beruflichen Bildung nicht unumstritten ist, wird abschließend eine begriffliche Präzisierung des Professionalisierungsbegriffs vorgenommen.

2. Strukturelle Herausforderungen an die ÜBS durch den Wandel des Ausbildungssystems

Zum systematischen Ausbau der überbetrieblichen Bildungszentren (ÜBS) kam es in den 1970er-Jahren. Anspruch war es, regionale, sektorale und betriebs-

größenbedingte Qualitätsunterschiede in der beruflichen Bildung zu überwinden. Im Anschluss an die im Jahr 1973 beschlossenen „Richtlinien zur Förderung von überbetrieblichen Ausbildungszentren“ sollten die Bildungszentren „zur Systematisierung und Pädagogisierung der betrieblichen Ausbildung sowie zur Ergänzung und Verbesserung der betriebsbedingten unterschiedlichen Ausbildungsleistungen der Ausbildungsbetriebe beitragen“ (HOFFSCHROER 2005, S. 2). Überbetrieblichen Bildungszentren wird somit eine maßgebliche Rolle bei der Realisierung des Berufsprinzips attestiert. Die überbetriebliche Lehrlingsunterweisung (ÜLU) gilt bis heute nicht nur in quantitativer Hinsicht als das Kerngeschäft der ÜBS, vielmehr leiten die ÜBS auch ihr Selbstverständnis sowie ihre Organisationskultur in hohem Maße von der ÜLU ab. Ungeachtet der Tatsache, dass der Fokus auf die ÜLU ein integraler Bestandteil der organisatorischen Realität ist, provozieren die Veränderungen der Rahmen- und Umweltbedingungen eine (Neu-)Positionierung des Lernorts. Zwei Entwicklungen sind besonders hervorzuheben, die eine Strategie des „Weiter-so“ an ihre Grenzen stoßen lässt. Zu nennen ist hier zum einen die Expansion des Übergangssystems und die damit verbundene sinkende Integrationsleistung der dualen Ausbildung, zum anderen der Aspekt der Durchlässigkeit und besseren Anschlussfähigkeit beruflicher und akademischer Bildung. Zu den Aspekten im Einzelnen:

Es ist mittlerweile ein Allgemeinplatz, dass das duale Ausbildungssystem an Integrationskraft eingebüßt hat und sich innerhalb des Ausbildungssystems strukturelle Verschiebungen vollziehen. Je nach bildungspolitischer Interessenlage wird die Entwicklung der dualen Ausbildung als Konjunkturkrise oder als grundlegende strukturelle Krise des Ausbildungssystems interpretiert. Bei näherer Betrachtung der Verschiebungen innerhalb der dualen Ausbildung zeigt sich, dass sich die Probleme des dualen Ausbildungssystems nicht auf konjunkturelle – und damit temporäre – Wirtschaftskrisen zurückführen lassen, sondern es vielmehr um strukturelle Probleme geht. So ist etwa das Plus von 50.000 neuen Ausbildungsverträgen im Jahr 2007 den rund 49.000 neuen Eintritten in die außerbetriebliche Berufsausbildung zu verdanken (vgl. BOSCH 2009; ZIMMER 2009).

Unterscheidet man im Anschluss an den 2006 erschienenen indikatorengestützten Bericht „Bildung in Deutschland“ zwischen dem dualen System (BBiG, HwO), dem Schulberufssystem (vollzeitschulische Ausbildung in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf) und dem beruflichen Übergangssystem, ist es zu erheblichen Verschiebungen in der Gewichtung dieser drei Formen des beruflichen Ausbildungssystems gekommen.

In den vergangenen zehn Jahren hat sich die Teilnehmerzahl am Übergangssystem um 43 % erhöht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 80). Rund ein Viertel der Gymnasiasten streben heute einen Ausbildungsplatz an. Ledig-

lich zwei Fünftel der Hauptschulabsolventen münden in das duale Ausbildungssystem und rund ein Viertel der Realschulabsolventen landen zunächst im Übergangssystem, (vgl. BAETHGE/SOLGA/WIECK 2007), das in zunehmendem Maße auch zu einem „Auf-fangbecken“ für marktbenachteiligte Jugendliche wird und mittlerweile angesichts der Kapazitätsgrenze des dualen Systems maßgeblich zur politischen Stabilisierung des Ausbildungssystems beiträgt. Die Folge ist ein enormer Verdrängungswettbewerb zulasten der Hauptschüler. „Während die Segmentierung zwischen den Schultypen aufrechterhalten wurde, ist sie beim Wettbewerb um Ausbildungsplätze aufgehoben worden“ (BOSCH 2009, S. 50). Diese Entwicklung führte zu einer deutlichen Veränderung der sozialen Zusammensetzung der Auszubildenden im dualen System. Während im Jahr 1970 der Anteil der Hauptschulabsolventen noch bei 79% lag, ist dieser im Jahr 2006 auf 36,5% gesunken, während der Anteil der Abiturienten um rund 16% gestiegen ist.⁴

Das Handwerk ist angesichts dieser Entwicklung in zweierlei Hinsicht herausgefordert: Erstens rekrutiert es seine Auszubildenden im Gegensatz zu allen anderen Wirtschaftsbereichen vorrangig über Hauptschulabsolventen. Im Jahr 2006 verfügten über 50% aller Auszubildenden im Handwerk über einen Hauptschulabschluss (47%) oder gar keinen Abschluss (4,5%) (vgl. PÜTZ 2008). Wie gering der Anteil der Auszubildenden mit Hochschul- bzw. Fachhochschulreife mit 4,9% ist, zeigt sich im Vergleich zu Industrie und Handel: Dort liegt der Anteil bei 20,8%. In qualitativer Hinsicht sehen sich Ausbilder und Dozenten im Zuge dieser Entwicklung zunehmend vor das Problem gestellt, dass die Kenntnisse und Fertigkeiten der Schulabsolventen den gestiegenen Anforderungen und Aufgaben der Arbeitswelt immer weniger genügen, sodass vielfach in der überbetrieblichen Lehrlingsunterweisung (ÜLU) Theoriedefizite der Jugendlichen kompensiert werden müssen.

Angesichts des zu erwartenden Rückgangs an Hauptschulabsolventen muss das Handwerk zweitens seine Ausbildungsberufe für Realschulabsolventen und Gymnasiasten attraktiver gestalten. Modellrechnungen der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) prognostizieren einen Rückgang von Hauptschulabsolventen im Zeitraum von 2005 bis 2020 um 32,5% (vgl. SEKRETARIAT DER KMK 2007, S. 10). Für leistungsstarke Gymnasiasten bietet zwar die klassische Zusatzqualifikation zum Betriebsassistenten Karrierechancen im Handwerk. Hier ist jedoch anzumerken, dass die Zahlen rückläufig sind und es für das Handwerk mittel- und langfristig schwieriger wird, leistungsstarke Schulabgänger zu gewinnen. Ein Grund hierfür liegt an dem Attraktivitätsverlust bestimmter Gewerbe – etwa dem Nahrungsmittelhandwerk (Bäcker, Fleischer, Fachverkäufer). Beschäftigungs- und Karrieremöglichkeiten sowie die Arbeitsbedingungen in vielen Handwerksberufen sind insbesondere für leistungs-

4 Vgl. www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_ausweitstat_schaubilder_ab0401.pdf (Stand: 09.05.2010).

starke Jugendliche wenig reizvoll. So hat sich im Handwerk der Abiturientenanteil von ca. 5 % im Zeitraum von 1993 bis 2006 kaum verändert. Parallel dazu steigt im Zuge der wissenszentrierten Gesellschaft die Zahl der Beschäftigten mit Hochschulabschluss: Besaßen im Jahr 1991 noch 19 % der Berufsanfänger einen Hochschulabschluss, stieg der Anteil im Jahr 2004 auf 34 % (vgl. SCHUBERT/ENGELAGE 2006).

3. Veränderte Aufgabenfelder für die Ausbilder

Die Ergebnisse der Befragungen weisen darauf hin, dass die Bildungsstätten auf dem Weg zu multifunktionalen Lernorten sind und sich ihr Aufgabenspektrum erstens auf die der beruflichen Erstausbildung vor- und nachgelagerten Bildungsprozesse erstreckt. Zweitens übernehmen die ÜBS zunehmend Aufgaben eines betrieblichen Bildungsdienstleisters. Die Dienstleistungsorientierung spielt dabei auf drei Ebenen eine Rolle: auf der Ebene der Bildungsplanung, des „Vertriebs“ und auf der didaktischen Ebene der Veranstaltungsdurchführung. Standardisierte Bildungsangebote behaupten sich heute immer weniger am Markt und sind kaum in der Lage, den individuellen Nachfragen der Kunden zu entsprechen.

Als multifunktionale Einrichtungen sind ÜBS gleichermaßen an das Ausbildungssystem, an das Erwerbssystem und an den Weiterbildungssektor sowie an Fördermaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit im Bereich SGB II und SGB III gekoppelt. Mit Blick auf die zukünftige Entwicklung erwartet knapp die Hälfte der befragten ÜBS-Leiter einen Rückgang in der Auslastung der ÜLU, hingegen wird ein Anstieg im Geschäftsfeld der Fort- und Weiterbildung erwartet. Deutlich ist das Ergebnis hinsichtlich der Entwicklung des Geschäftsfeldes der Berufsorientierung und -vorbereitung. Hier erwartet die Hälfte der befragten ÜBS-Leiter eine Zunahme. Dabei handelt es sich nicht nur um eine rein mengenmäßige Verlagerung der einzelnen Geschäftsfelder, sondern – und hier setzt eine zentrale organisatorische Herausforderung an – um eine qualitative Veränderung. Neben der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung sind hier insbesondere Beratungsleistungen zu nennen. Des Weiteren sind ÜBS heute mehr denn je herausgefordert, neben Fragen der Umsetzung moderner berufspädagogischer Konzepte Aspekte der Wirtschaftlichkeit zur Sicherung ihrer finanziellen Ressourcen zu berücksichtigen. Letzteres gewinnt insbesondere in marktregulierten Umwelten wie beispielsweise dem Weiterbildungsmarkt an Relevanz. Hier geht es unter anderem um die Frage, wie es den ÜBS gelingt, Bedarfslagen wahrzunehmen, diese organisationsintern in pädagogische Programme umzusetzen und mit Konkurrenzdruck umzugehen.

Im Zuge des sich wandelnden Aufgabenspektrums der ÜBS beschränkt sich die Arbeit der Ausbilder längst nicht mehr nur auf das „klassische“ Unterrichten und Unterweisen. Auf inhaltlicher Ebene werden neue methodisch-didaktische Kompe-

tenzen notwendig. Bildungsangebote umfassen nicht mehr nur fachliche Kriterien, sondern haben auch den Anspruch, die Lern- und Erwerbsbiografie des Teilnehmers zu berücksichtigen. Lehrende müssen zwar nach wie vor in ihrem Fach „zu Hause“ sein, aber Professionalisierungsansprüche richten sich jetzt weniger auf fachbezogenes Wissen, sondern auf methodisch-didaktische Fähigkeiten sowie auf eine individuelle Lernbiografie berücksichtigende Sozial- und Beratungskompetenz. Mit der Konzentration auf den Lernenden und dessen Lernbiografie wird bei den Ausbildern ein neues Rollenverständnis eingeleitet. Neben den Ansprüchen einer modernen handlungsorientierten Didaktik sind sie aufgefordert, die Integration benachteiligter Jugendlicher ebenso zu unterstützen wie sich in Netzwerken mit anderen Lernorten sowie Lernortkooperationen zu engagieren. Betrachtet man die Einschätzungen der Ausbilder hinsichtlich der Verlagerung ihrer Tätigkeiten, sind zwei Aspekte besonders hervorzuheben: Über 50 % der Ausbilder gehen erstens davon aus, dass zukünftig das Arbeiten in Projekten und die Kooperationen mit anderen Lernorten einen größeren Stellenwert in ihrer Arbeit einnehmen wird. Neben der klassischen Tätigkeit des Unterweisens gewinnen sogenannte „Sekundärprozesse“ (BAHL/DIETRICH 2008, S. 11) wie etwa die Planung und Umsetzung von Projekten sowie die Arbeit in Lernortkooperationen an Bedeutung. Zweitens rechnen rund 50 % der Ausbilder mit einer Zunahme der Betreuung lernschwacher Teilnehmer.

Dieses Ergebnis korrespondiert mit der sich wandelnden sozialen Zusammensetzung der Auszubildenden. Nach Aussagen der Ausbilder ist in den vergangenen drei Jahren gerade in den Maßnahmen für die Bundesagentur für Arbeit (BA) und in der ÜLU die Anzahl der Jugendlichen mit Lernproblemen gestiegen. Mehr als 70 % der Ausbilder sagen aus, dass die Zahl der Jugendlichen mit Lernproblemen in den Maßnahmen für die BA zunimmt – dem gegenüber stehen nur knapp 5 %, die eine Verringerung der Jugendlichen mit Lernproblemen in der ÜLU feststellen. Die Lernprobleme schlagen sich sowohl im Beherrschen der Verkehrssprache nieder als auch in den sogenannten Soft Skills. Rund 80 % der Ausbilder sagen aus, dass die Mathematikkenntnisse ihrer Teilnehmer in den letzten drei Jahren abgenommen haben. Eine ähnliche Entwicklung wird bei den Deutschkenntnissen (rund 62 %) sowie in den sozialen Kompetenzen und der Fähigkeit der Jugendlichen hinsichtlich des selbstorganisierten Lernens (rund 62 %) konstatiert. Insbesondere in den Fächern Mathematik und Deutsch erfüllen die Jugendlichen immer weniger die notwendigen Voraussetzungen. Ausbilder müssen zunehmend Theoriedefizite in der ÜLU kompensieren. In diesem Zusammenhang wird die Befürchtung geäußert, dass dieses Problem sich zukünftig noch verschärfen wird, wenn angesichts des demografischen Wandels die leistungsfähigeren Schulabsolventen von den großen Betrieben angeworben werden. Lediglich bei den PC-Kenntnissen berichten die Ausbilder von einer Zunahme der

Fertigkeiten. Leider liefern die Befunde in diesem Zusammenhang keine detaillierten Informationen, sodass es an dieser Stelle offen bleibt, ob sich die gestiegenen PC-Kenntnisse auf reine Anwendungsfertigkeiten im Umgang mit Computern beschränken oder aber auch informationstechnische Kompetenzen darunter fallen. Gleichwohl signalisiert dieses Ergebnis, dass die Auszubildenden im Umgang mit PCs geübt sind.

Ehemals typische Ausbildungsberufe für Hauptschulabsolventen haben mittlerweile so hohe Anforderungen, dass die Einführung von Brückenkursen unumgänglich wird. In diesem Zusammenhang gewinnt die Frage des Umgangs mit Teilnehmern mit Migrationsherkunft an Aktualität. Das Handwerk hat die Herausforderung einer stärkeren Integration von ausländischen Jugendlichen erkannt. Der ZDH hat in diesem Zusammenhang 2009 einen Integrationsatlas erstellt, um Jugendliche mit Migrationshintergrund als Zielgruppe für eine Ausbildung im Handwerk zu fördern. Das Resümee der Studie ist, dass die Rekrutierung dieser Zielgruppe eher pragmatisch verläuft und bislang noch nicht als Chance für das Handwerk genutzt wird. Insbesondere vor dem Hintergrund des prognostizierten Facharbeitermangels und der demografischen Entwicklung gewinnt die Frage der Rekrutierung ausländischer Jugendlicher jedoch an Bedeutung. Zunehmend wichtig werden eine gezielte Ansprache und Informationen über die Möglichkeiten einer Ausbildung im Handwerk in den Schulen und insbesondere auch in jenen Handwerksbetrieben, deren Inhaber einen Migrationshintergrund haben. So wichtig und notwendig derartige Unterstützungen und Beratungsdienstleistungen sind, verbleiben sie jedoch häufig im Appellativen im Sinne „Anderssein dürfe nicht zu einer Benachteiligung führen“. Vielfach bleibt der Nutzen der Ausbildung ausländischer Jugendlicher vage und abstrakt. An der Beschreibung eines konkreten Nutzens der Ausbildung ausländischer Jugendlicher hapert es vielfach. Nach wie vor vorherrschend ist ein defizitärer Blick auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. Wenn auch viele dieser Jugendlichen über mangelnde Deutschkenntnisse und unzureichende Schulleistungen verfügen, lässt sich damit nicht hinreichend die Unterrepräsentation und Diskriminierung ausländischer Jugendlicher in der betrieblichen Ausbildung erklären (vgl. BOOS-NÜNNING 2009). Auch auf institutioneller Seite finden sich Gründe für den geringen Anteil ausländischer Auszubildender. Untersuchungen in allgemeinbildenden Schulen haben gezeigt, dass das Lehrpersonal die gängige defizitäre Sichtweise vielfach übernimmt und Chancen und Stärken ausländischer Jugendlicher vernachlässigt. Es ist zu vermuten, dass dieses Problem der „institutionellen Diskriminierung“ auch in anderen beruflichen Lernorten auftritt, dass auch Ausbilder beim sogenannten Screening geeigneter Jugendlicher für einen Ausbildungsplatz ausländische Jugendliche mit zu vielen Risiken behaftet sehen.

Die heterogene Zusammensetzung der Teilnehmer erfordert von den Ausbildern den Auf- und Ausbau interkultureller Kompetenzen. Auf Bundesebene wurde unter anderem mit dem XENOS-Programm („Leben und Arbeit in Vielfalt“) auf die Notwen-

digkeit der Entwicklung interkultureller Lernkonzepte reagiert. Beispielhaft zu nennen ist hier das Weiterbildungsprogramm für Ausbilder, das im Rahmen des Projekts „Interkulturelle Kommunikation und Konfliktmanagement für Ausbilder aus Betrieb, Bildungsstätte und Berufsschule“ der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) entstanden ist (BRIEDEN/HEIDARI 2005). Insbesondere mit Blick auf die Verbesserung der Konfliktregulierung und Kommunikation in multikulturellen Gruppen registrieren die Autoren einen „hohen Aus- und Fortbildungsbedarf der handwerklichen Ausbilder in Fragen der pädagogischen Handlungskompetenzen“ (ebd., S. 44).

Zusammenfassend lässt sich aufführen, dass das Aufgabenfeld der Ausbilder in den überbetrieblichen Bildungsstätten nicht nur vielschichtiger geworden ist, sondern auch ein neues Selbstverständnis der Tätigkeit erfordert. Diese Interpretation ist in den jüngsten berufspädagogischen Veröffentlichungen relativ unumstritten (vgl. u. a. BAHL/DIETRICH 2008; DIETRICH 2009). Strittig ist hingegen, ob und in welchem Maße die neuen Herausforderungen und Ansprüche in den Diskurs zur Professionalisierung einzubetten sind.

4. Professionalisierung und Organisation

Unsere explorative Studie ergab ein breit gefächertes Spektrum an neuen Aufgabenfeldern für die Ausbilder. Die Aufgabenfelder erstrecken sich vom Aspekt der Profitabilität, der von den Ausbildern zunehmend in den Arbeitsalltag integriert werden muss, bis hin zu didaktischen Aufgaben und Beratungskompetenzen. Sich wandelnde Aufgabenbereiche von Ausbildern im Kontext von Professionalisierung zu thematisieren setzt eine Abkehr von einem merkmalsbezogenen Professionalisierungsbegriff voraus. So wichtig und notwendig die Formulierung von Professionalisierungsansprüchen der Gruppe des Ausbildungspersonals ist, erweist diese sich angesichts ihrer heterogenen Qualifikationen und Tätigkeitsfelder als „sperrig“ gegenüber dem Professionsbegriff (vgl. MEYER 2008). Folgende Merkmale sind für Professionen relevant: hauptamtliche Erwerbstätigkeit, Mandat, Lizenz, eindeutiges Berufsbild, eindeutige Regelung des Zugangs und der Qualifikationsanforderungen, soziales Prestige als Experte, eigene Interessenvertretung, akademische Berufsausbildung (vgl. GIESEKE 2010). Als Professionen gelten danach jene Berufe, die sich durch besondere Erwerbs-, Qualifikations- und Kontrollchancen auszeichnen und damit ein gewisses Sozialprestige besitzen. Folgt man einem derartigen Professionsverständnis, dann lässt sich die Berufsgruppe der Ausbilder kaum als Profession bezeichnen. Der merkmalsbezogene Professionsbegriff erweist sich also für die Ausbilder als nicht tragfähig.

Um die Überlegungen zu den neuen Aufgabenfeldern des Bildungspersonals in ÜBS dennoch an den Professionalisierungsdiskurs anschlussfähig zu machen,

schlägt DIETRICH (2009) ein handlungsbezogenes Professionalisierungsverständnis vor. Seine These ist, dass sich das Bildungspersonal im Spannungsfeld von „Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung“ befindet, dass es gleichermaßen um die Erweiterung als auch um die Spezialisierung und Generierung von Expertenwissen geht. Als wesentliche Aufgabenfelder der Ausbilder lassen sich „Innovieren, Managen, Internationalisieren, Fördern, Beraten und Begleiten“ (DIETRICH 2009, S. 9) unterscheiden. Eine vollständige Berücksichtigung der polyvalenten Anforderungen würde jedoch zu einer Vernachlässigung des Professionalisierungsgedankens führen. Um dieses Spannungsfeld zu überwinden, plädiert DIETRICH für eine stärkere Verzahnung von Spezialisierung und Generalisierung bei der Aus- und Weiterbildung des Bildungspersonals. Hierfür schlägt er drei Professionalisierungsstrategien vor:

- erstens „Professionalisierung durch neue Rollenwahrnehmung und -differenzierung“;
- zweitens „Professionalisierung durch Fortbildung und Qualifizierung“ und
- drittens „Professionalisierung durch verbesserte Lernortkooperation und -vernetzung“ (DIETRICH 2009, S. 11).

DIETRICH ebenso wie MEYER (2008) verstehen Professionalisierung zum einen als eine Aufwertung der pädagogischen Arbeit von Ausbildern, zum anderen als eine Strategie der Qualitätssicherung beruflicher Bildung: „Der Prozess einer erfolgreichen Professionalisierung soll dazu dienen, die Beruflichkeit pädagogischer und sozialer Tätigkeiten zu steigern“ (MEYER 2008, S. 7). Der Professionalisierungsanspruch zielt damit auf eine Verbesserung der pädagogischen Qualifikation von Ausbildern, die – etwa im Vergleich zu Berufsschullehrern und Weiterbildungnern in der Erwachsenenbildung – vielfach nicht über eine pädagogische Qualifikation verfügen. In der Regel haben demgegenüber Ausbilder mit einem Meisterabschluss die erforderliche pädagogische Qualifikation, da die Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) ein Teil der Meisterprüfung ist. Obgleich Ausbildern ein maßgeblicher Anteil an der Qualität der Berufsbildung zukommt, fehlen bislang bundeseinheitlich festgelegte Aus- und Fortbildungswege als Zugangsvoraussetzung zu dem Beschäftigungsfeld der überbetrieblichen Bildungsdienstleistung.⁵

DIETRICH plädiert dafür, Fragen nach der zukünftigen Professionalisierung und Polyvalenz im Rahmen von Fallunterscheidungen zu analysieren, da Professionalisierungskonzepte und -notwendigkeiten sich je nach Lernort und praktizierten Aus- und Weiterbildungskonzepten unterscheiden (vgl. DIETRICH 2009, S. 9). Mit Blick auf

5 Als erste Schritte in diese Richtung lassen sich hier die Fortbildung zum „Berufspädagogen IHK“ nennen sowie die Novellierung der AEVO im Jahr 2008 und die dort enthaltene Konkretisierung der berufs- und arbeitspädagogischen Eignung der Ausbilder (vgl. ULMER/GUTSCHOW 2009).

die überbetrieblichen Bildungsstätten ist dieser Vorschlag zu bestätigen und dahin gehend zu ergänzen, dass sich auch innerhalb der jeweiligen Lernorte Differenzierungen ausbilden. Denn ebenso wie sich das Aufgabenfeld der Ausbilder auffächert, lässt sich eine Ausdifferenzierung der ÜBS beobachten. Während es in den 1970er-Jahren zum systematischen Ausbau der ÜBS kam, deren Anspruch es war, regionale, sektorale und betriebsgrößenbedingte Qualitätsunterschiede in der beruflichen Bildung zu überwinden, zeigt sich, dass sich die einzelnen ÜBS trotz teilweiser gemeinsamer Schnittmengen erheblich voneinander unterscheiden und die duale Ausbildung vielfach nicht mehr das zentrale Bestimmungsmerkmal der Bildungszentren ist. Neben der Entwicklung von ÜBS zu Kompetenzzentren lassen sich deutliche Unterschiede in der Gewichtung der einzelnen Geschäftsfelder der ÜBS beobachten. Die inhaltliche Ausrichtung der ÜBS ist von verschiedenen Faktoren abhängig. Das kann beispielsweise eine enge Verbindung mit Innungen in der Region sein, eine stark prägende fachliche Ausrichtung durch Anbindung an einen Fachverband, eine unterschiedliche Gewerke umfassende Ausrichtung aufgrund einer extrem heterogenen handwerklichen Struktur des regionalen Umfelds oder eine Konzentration auf ÜLU aufgrund eines ausbildungsintensiven Umfeldes. Andere ÜBS wiederum haben ihren Schwerpunkt in der Berufsorientierung. Diese unterschiedlichen Profile der ÜBS sind zu berücksichtigen, wenn es um die Ausformulierung der Professionalisierungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten der Ausbilder geht. Notwendig ist die Bezugnahme auf die Arbeitsorganisation und deren strukturellen Wandel. Die Professionalisierung der Ausbilder und die Weiterentwicklung der ÜBS stehen in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis. Es geht insofern eher um eine Erweiterung der Perspektive als um die organisatorischen Bedingungen und Effekte professioneller Arbeit: „Die Organisation macht die Profession möglich und limitiert gleichzeitig, wie Erziehen als Profession möglich ist“ (VANDERSTRAETEN 2008, S. 111). Diese Betrachtungsweise fokussiert die konkrete Arbeit der Professionellen unter der Berücksichtigung der organisatorischen Strukturen, Routinen und Prozesse. Dieser Ansatz wurde zunächst für die Bezugsprobleme der klassischen Professionen formuliert⁶, ist heute aber zu erweitern angesichts der zunehmenden Abhängigkeit von Arbeit in Organisationen und des schrumpfenden Distinktionswerts der Wissensbasiertheit von Professionen: „Das klassische Kriterium für Professionen, das auf Universitätsausbildung oder Fachwissen ähnlicher Art abstellt, fasst derzeit heterogene Tätigkeiten zusammen und verliert deshalb ihren Informationswert“ (VANDERSTRAETEN 2008, S. 99). Ausgehend davon, dass in der wissenszentrierten Gesellschaft die Aneignung und Produktion von Wissen dominanter Handlungsmodus ist, wird die These vertreten, „dass der Begriff Profession jeglichen trennscharfen

6 Wegweisend war hier die Monografie „The System of Professions“ von Andrew ABBOTT 1988.

Wert für die Unterscheidung und Bezeichnung gemeinsamer Merkmale bestimmter Berufe verlöre“ (ebd., S. 100).

Es erscheint daher lohnenswert, bei der Frage nach der Richtung, in die die Professionalisierung der Ausbilder gehen soll, den jeweiligen organisatorischen Kontext zu berücksichtigen. Angesprochen ist damit zum einen das jeweilige Profil der ÜBS, zum anderen die damit einhergehenden Ressourcen und „constraints“, die die Arbeit der Ausbilder ebenso wie Professionalisierungsansätze prägen. Ob und inwiefern die Arbeit der Ausbilder professionalisierungsbedürftig ist, bliebe ohne die Berücksichtigung der organisationalen Strukturen unzureichend, da Ausbilder für die Durchführung ihrer Arbeit – im Vergleich zu den klassischen Professionen, aber ähnlich wie Lehrer – auf Organisationen angewiesen sind.

5. Fazit

Veränderte Marktanforderungen, sich wandelnde Kundenbedürfnisse und ordnungspolitische Rahmenbedingungen leiten eine funktionale und strukturelle Umorientierung in den ÜBS ein. Dabei befinden sich die Bildungsstätten insofern in einer schwierigen Situation, als sie einerseits als regionale Bildungsdienstleister ihren Kunden ein möglichst umfassendes Angebot an Aus- und Weiterbildung bereitstellen müssen, andererseits aber gegenüber den anderen Lernorten ihr Profil schärfen müssen. Hervorzuheben ist hier die an Bedeutung zunehmende funktionale Differenzierung innerhalb der ÜBS.

Abhängig von den jeweiligen regionalen Strukturen werden sich die Bildungszentren in ihrem Nutzungsschwerpunkt unterscheiden, wobei vor dem Hintergrund der Ergebnisse die Differenzierung entlang der Geschäftsbereiche Ausbildung, Weiterbildung und Übergangsmangement/Berufsvorbereitung erfolgt. Die gegenwärtige zum Teil unübersichtliche Landschaft der Bildungszentren sowie ihre Bildungskomplexität lassen sich angesichts rückläufiger Ausbildungszahlen zukünftig nicht aufrechterhalten.

Diese Entwicklung lässt sich nicht losgelöst von der Professionalisierung der Ausbilder betrachten. Je nach inhaltlicher Profilierung der ÜBS sind nicht nur auf organisatorischer Ebene Veränderungsprozesse zu erwarten, sondern auch im Aufgabenfeld der Ausbilder. Unsere Studie zeigt, dass sich das Aufgabenspektrum der Ausbilder in zentralen Bereichen verändern wird, dass für die Ausbilder insbesondere das Arbeiten in Projekten und Kooperationen mit anderen Lernorten sowie die Berufsorientierung an Bedeutung gewinnen. Professionalisierungsbedarfe entstehen in diesem Zusammenhang insbesondere mit Blick auf die Rolle der Ausbilder als Lernberater und damit verbundenen Aufgaben im Umgang mit lernschwachen Teilnehmern. Durch die stärkere Bezugnahme auf die Entwicklung

der (Aus-) Bildungseinrichtungen gelingt es, Chancen für Professionalisierungsmöglichkeiten und -grenzen aufzuzeigen. Die von DIETRICH (2009) vorgeschlagenen Professionalisierungsstrategien bieten in diesem Zusammenhang einen fruchtbaren Ansatz, um die organisationalen Veränderungsprozesse mit Professionalisierungsbedarfen zu verknüpfen. Gleichzeitig bietet sich dabei die Gelegenheit, die polyvalenten Anforderungen der Ausbilder in entsprechende Tätigkeitsprofile zu differenzieren.

Daher werden gleichermaßen empirische Analysen zum Arbeitsfeld der Ausbilder notwendig, um neue Aufgabenprofile zu identifizieren, und zur Organisationsentwicklung, um genauere Kenntnisse darüber zu gewinnen, in welchem Maße und in welchen Formen sich Professionalisierungsmöglichkeiten entwickeln bzw. inwieweit Prozesse der Organisationsentwicklung Professionalisierungsprozesse initiieren. Damit könnte gleichzeitig ein Beitrag zur Qualität überbetrieblicher Ausbildung geleistet werden. Bislang liegen zur Rolle der überbetrieblichen Ausbilder bei der Sicherstellung der Ausbildungsqualität nur wenige Informationen vor.

Literatur

- AHRENS, Daniela; AROLD, Heike; GERDS, Peter; SPÖTTL, Georg: Studie zur Ausgangslage und zu den Herausforderungen der Weiterentwicklung der Bildungszentren des Handwerks in Hessen, Bremen 2009
- ARBEITSGEMEINSCHAFT DER HESSISCHEN HANDWERKSKAMMERN: Das Hessische Handwerk in Zahlen. Wiesbaden: 73, 2006
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Bielefeld 2008
- AUTSCH, Bernhard; MEERTEN, Egon (Hrsg.): Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) auf dem Wege zu dienstleistungsorientierten Kompetenzzentren. Ergebnisse eines bundesweiten Ideenwettbewerbs. Bielefeld 2002
- BAETHGE, Martin; SOLGA, Heike; WIECK, Markus: Berufsbildung im Umbruch. Friedrich Ebert Stiftung. Berlin 2007
- BOOS-NÜNNING, Ursula: Übergang in eine berufliche Ausbildung und interkulturelles Lernen in den beruflichen Schulen. In: LASSNIGG, Lorenz u. a. (Hrsg.): Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck 2009, S. 25–40
- BOSCH, Gerhard: Zur Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungssystems. In: Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, 17 (2008) 4, S. 239–253
- BRIEDEN, Thomas; HEIDARI, Mohammad: Zahlreiche Migrant*innenjugendliche in der Handwerksausbildung. ZWH stärkt interkulturelle Kompetenz und Konfliktmanagement der Ausbilder. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 34 (2005) 3, S. 41–44

- DIETRICH, Andreas: Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung. In: bwpat.de/profil2 2009. URL: www.bwpat.de/profil2/dietrich_profil2.pdf (Stand: 12.05.2010)
- GIESEKE, Wiltrud: Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: TIPPELT, Rudolf; von HIPPEL, Aiga (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 3. Auflage. Wiesbaden 2010, S. 365–403
- HOFFSCHROER, Michael: Die historische Entwicklung der überbetrieblichen Berufsausbildung bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts – Erkenntnisse für die Weiterentwicklung überbetrieblicher Berufsausbildung aus regierungspolitischer, parteipolitischer, wissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Perspektive. 2003 – URL: www.bwpat.de/ausgabe9/hoffschroer_bwpat9.pdf (Stand: 10.05.2010)
- MEYER, Rita: Professionalisierung als Konzept zur Qualitätssicherung – Perspektiven für das Berufsbildungspersonal und -forschung. In: *bwp@ Spezial 4 – HT 2008*. – URL: www.bwpat.de/ht2008/ws25/meyer_ws25-ht2008_spezial4.pdf (Stand: 20.05.2010)
- PÜTZ, Mark Sebastian: Initiativen zur Verbesserung der Ausbildungsplatzsituation im Handwerk – eine theoretische Einführung. In: ALBRECHT, Günter; PÜTZ, Mark Sebastian (Hrsg.): *Ausbildungsplatzinitiativen im Handwerk*. *JOBSTARTER PRAXIS – Band 2*. BMBF. Bonn 2008, S. 24–42
- SCHUBERT, Frank; ENGELAGE, Sonja: Bildungsexpansion und berufsstruktureller Wandel. In: HADJAR, Andreas; BECKER, Rolf (Hrsg.): *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden 2006, S. 93–121
- SEKRETARIAT DER KMK (Hrsg.): *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 182 – Mai 2007*. – URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_05_01-Vorausberechnung-Schueler-Absolventen-05-2020.pdf (Stand: 10.05.2010)
- TRAMM, Tade: Polyvalenz oder Professionalisierung – die Quadratur des Kreises? In: *bwp@ 1*, 2001. URL: www.bwpat.de/ausgabe1/Tramm_bwp@1.shtml
- ULMER, Philipp; GUTSCHOW, Katrin: Die Ausbilder-Eignungsverordnung 2009: Was ist neu? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 38 (2009) 3, S. 48–51
- VANDERSTRAETEN, Raf: Zwischen Profession und Organisation. Professionsbildung im Erziehungssystem. In: HELSPER, Werner u. a. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden 2008, S. 99–113
- ZIMMER, Gerhard: Notwendigkeiten und Leitlinien der Entwicklung des Systems der Berufsausbildung. In: ZIMMER, Gerhard; DEHNBOSTEL, Peter (Hrsg.): *Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien*. Bielefeld 2009, S. 7–47

© 2012 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

aus: AHRENS, Daniela: Professionalisierungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten in überbetrieblichen Bildungsstätten.

In: ULMER, Philipp; WEIß, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung.
Bonn 2012, S. 257-270



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite <http://www.bibb.de/cc-lizenz>