

Kathrin Brünner (geb. Amme)

Der Beitrag der „Ausbildung der Ausbilder“ zur Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals – Eine Evaluationsstudie der angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen in Hessen und Thüringen

Der Beitrag geht von der zentralen Rolle des betrieblichen Bildungspersonals für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz von Auszubildenden im Rahmen der dualen Berufsausbildung aus. Vor dem Hintergrund sich wandelnder Anforderungen, die sich auch in der Novellierung der AEVO widerspiegeln, zeigt der Blick in die Qualifizierungspraxis der Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen, dass die Teilnahme an entsprechenden Lehrgangsangeboten die pädagogische Professionalität nur bedingt verbessert. Die durchgeführte Studie analysiert für die Bundesländer Hessen und Thüringen, welchen Beitrag aus Anbieterperspektive die einschlägigen Qualifizierungen zu leisten vermögen, und konstatiert gleichzeitig die Heterogenität in der Ausgestaltung der einzelnen Angebote.

1. Ausgangslage und Problemstellung

Die Entwicklung von differenzierten und komplexer werdenden beruflichen Ausbildungs- bzw. Lernprozessen geht unabwendbar mit neuen Tätigkeitsprofilen, Rollen und Verantwortlichkeiten des Berufsbildungspersonals einher. Eine Professionalisierung für die unterschiedlichen Aufgabenfelder wird als grundsätzlich notwendig erachtet (vgl. MEYER 2008; DIETRICH 2009; BAHL/DIETRICH 2008; KOCH u. a. 2009). Obwohl – nicht zuletzt auch auf europäischer Ebene – vielfach auf die Schlüsselrolle des Bildungspersonals für die berufliche Aus- und Weiterbildung und die wirtschaftliche Entwicklung hingewiesen wird, wurde der Analyse der Situation und Qualifikation dieser Zielgruppe bisher vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. KIRPAL/TUTSCHNER 2008; BRATER/WAGNER 2008). Die zahlenmäßig größte Gruppe des berufspädagogisch tätigen Personals stellen die betrieblichen Ausbilder und Ausbilderinnen dar – ca. 756.000 Auszubildende waren im Jahr 2006 bei den zuständigen Stellen registriert (vgl. BMBF 2008, S. 257).

Im Kontext der Qualitätsdiskussion beruflicher Bildung wird häufig das betriebliche Bildungspersonal fokussiert (vgl. NICKOLAUS 2007; SCHEIB u. a. 2008; EBBINGHAUS/ULMER 2009; MÜNK/WEISS 2009; BEICHT u. a. 2009). WEISS konstatiert in diesem Zusammenhang: „Die Prozess- und Outputqualität von Unterricht und Ausbildung hängt ganz wesentlich von der didaktischen Planung, den zeitlichen und

finanziellen Ressourcen sowie vor allem der Qualifikation und Professionalität der Lehrenden, ihrem Verhalten und ihrem Engagement ab“ (WEISS 2008, S. 163). Die Qualität betrieblicher Ausbildung wird folglich wesentlich von Kompetenzen der Personen bestimmt, die Ausbildungsmaßnahmen planen, durchführen und evaluieren. Auch Betriebsbefragungen bescheinigen dem Ausbildungspersonal (Anzahl der hauptamtlichen Ausbilder) einen Einfluss auf die wahrgenommene Ausbildungsqualität (vgl. EBBINGHAUS 2005, S. 4).

Die Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals ist in Deutschland durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) gesetzlich geregelt.¹ Die „Ausbildung der Ausbilder“ stellt als anerkannter Mindeststandard für die Qualifizierung – trotz der mittlerweile existenten und wesentlich umfangreicheren Fortbildungsverordnungen „Geprüfter Berufspädagoge“ und „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge“ – weiterhin die dominierende Form der Ausbilderqualifizierung² dar.

Da die fokussierte Zielgruppe und deren Qualifizierung im Rahmen der wissenschaftlichen Qualitäts- und Professionalisierungsdebatte in der Berufspädagogik bisher nahezu ausgespart wird (vgl. DIETRICH 2009, S. 2; DIETRICH/VONKEN 2009, S. 8), steht die Qualifizierungsmaßnahme der „Ausbildung der Ausbilder“ im Mittelpunkt der vorliegenden Studie. Eine erste Sichtung einzelner Qualifizierungsangebote offenbart eine vielfältige Anbieterstruktur, deren organisatorische, inhaltliche und methodische Ausgestaltung der Maßnahmen differiert.

Im Rahmen der Studie werden einschlägige Angebote in den Bundesländern Hessen und Thüringen untersucht. Ziel ist es, wissenschaftliche Erkenntnisse über Eigenschaften und anbieterseitig intendierte Wirkungen der Maßnahmen zu sammeln, um den Beitrag der angebotenen Maßnahmen im Zuge der geforderten Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals einzuschätzen. Dafür werden zunächst die theoretischen Hintergründe der durchgeführten Untersuchung näher beleuchtet. Einerseits wird die historische Entwicklung der AEVO nachgezeichnet, um die Ausrichtungen und die Ziele der Maßnahmen zu verdeutlichen. Andererseits soll die Darstellung eines Modells der professionellen pädagogischen Handlungskompetenz einen ausgewählten Exkurs zur Professionalisierungsdebatte aufzeigen und damit die theoretische Grundlage für weiterführende Analysen liefern. Im Anschluss an das methodische Vorgehen werden die Ergebnisse einer Sekundär- und

1 Im Widerspruch zur aufgezeigten Professionalisierungs- und Qualitätsdebatte wurden aufgrund des Mangels an Ausbildungskapazitäten die Vorgaben der AEVO von 2003 bis 2009 außer Kraft gesetzt. Die Ergebnisse der dazu durchgeführten Evaluation deuten darauf hin, dass Ausbildungsabbrüche häufiger in Betrieben auftreten, die über kein qualifiziertes Personal verfügten, und diese Betriebe häufiger über schlechte Leistungen ihrer Auszubildenden in den Abschlussprüfungen klagten (vgl. ULMER/JABLONKA 2007).

2 In 2006 nahmen 49.426 Personen an den entsprechenden Kursen teil (STATISTISCHES BUNDESAMT 2007, S. 201).

Primärdatenerhebung vorgestellt und kritisch bewertet. Das Ableiten und Aufdecken entsprechender Desiderata bildet den Abschluss der Studie.

2. Einordnung der AEVO in die Professionalisierungsdebatte

Mit dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 wurden betriebliche Ausbilder erstmals als notwendige Voraussetzung für die betriebliche Berufsausbildung genannt. Damit wurde ein wichtiger professionspolitischer Impuls gegeben, der zur Institutionalisierung der berufs- und arbeitspädagogischen Ausbilderqualifizierung in den 70er-Jahren führte (vgl. PÄTZOLD 2000, S. 75 f.). Für die Entwicklung und weitere inhaltliche Ausdifferenzierung der AEVO können im Wesentlichen die nachfolgenden drei Meilensteine (vgl. Abb. 1) hinsichtlich ihrer Novellierungen unterschieden werden. Die Rolle des Ausbilders wandelte sich seit Bestehen des BBiG beträchtlich. Mit der Novellierung 1999 wurde nicht mehr nur die fachliche Qualifizierung und deren direkte Vermittlung an die Auszubildenden, sondern auch die Verstärkung der handlungsorientierten Rolle des Ausbilders als Moderator in Lernprozessen hervorgehoben (vgl. NESS 2000, S. 54 f.; REETZ 2002, S. 8 ff.). Diese zweite Fassung orientierte sich an einem neuen Anforderungsprofil, für das die Förderung der Handlungskompetenz des Berufsausbilders im Mittelpunkt der Qualifizierungsmaßnahmen stehen sollte. Dies wirkte sich vor allem auf den stärkeren Einbezug der Vermittlung von Methoden- und Planungskompetenz sowie des berufspädagogischen Rollenverständnisses aus (vgl. SELKA 2000, S. 89 f.).

Im Rahmen der Novellierung im Jahr 2009 wurde durch die Reduktion auf vier Handlungsfelder beabsichtigt, eine Komprimierung mit stringenter Orientierung an der zyklischen Struktur von Handlungen, aber keine Reduzierung der Anforderungen zu schaffen. Durch ihre lernergebnisorientierte Beschreibung wird nunmehr angestrebt, die Anforderungen konkreter zu fassen und den Bezug zum betrieblichen Kontext klarer herauszustellen. Dies wurde auch durch die Aufnahme inhaltlicher Neuerungen wie der „Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung“ deutlich. Die Berücksichtigung neuer Aufgaben des betrieblichen Bildungspersonals wurde insbesondere durch den Einbezug von Aspekten wie „die Persönlichkeit des Jugendlichen zu fördern“ sowie durch die neu definierte Rolle des Lernprozessbegleiters im dritten Handlungsfeld hervorgehoben (vgl. ULMER/GUTSCHOW 2009, S. 49 f.). Weiterhin wurde in die neue Fassung eine Ausweitung der Berufsbildung auf die Berufsausbildungsvorbereitung und alternative Ausbildungsorganisationsformen (Verbund-, überbetriebliche oder außerbetriebliche Ausbildung) vorgenommen. Im Rahmen der Neudefinition der berufs- und arbeitspädagogischen Eignung wurde neben der sozialen und persönlichen Entwicklung von Auszubildenden auch der Vermittlung von Zusatzqualifikationen, der Förderung interkultureller Kompetenzen sowie der

Möglichkeit der Durchführung von Teilen der Ausbildung im Ausland besondere Beachtung geschenkt.

Abbildung 1: **Wandel der zeitlichen und inhaltlichen und Ausgestaltung der AEVO³**

AEVO 1972³ (empfohlene Lehrgangsdauer: 200 Stunden, mind. 120 Stunden)	AEVO 1999 (empfohlene Lehrgangsdauer: mind. 120 Stunden – seit 1994)	AEVO 2009 (empfohlene Lehrgangsdauer: 115 Stunden)
„Ausbildende und Ausbilder im Sinne des § 1 haben über die (...) vorgesehene fachliche Eignung hinaus den Erwerb berufs- und arbeitspädagogischer Kenntnisse der folgenden Sachgebiete nachzuweisen.“ (vgl. AEVO 1972, § 2)	„Die berufs- und arbeitspädagogische Eignung umfasst die Qualifikation zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren in folgenden Handlungsfeldern.“ (vgl. AEVO 1999, § 2)	„Die berufs- und arbeitspädagogische Eignung umfasst die Kompetenz zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren der Berufsausbildung in den Handlungsfeldern.“ (vgl. AEVO 2009, § 2)
<ul style="list-style-type: none"> • Grundfragen der Berufsausbildung • Planung und Durchführung der Ausbildung • Der Jugendliche in der Ausbildung • Rechtsgrundlagen 	<ul style="list-style-type: none"> • Allgemeine Grundlagen • Planung der Ausbildung • Mitwirkung bei der Einstellung von Auszubildenden • Ausbildung am Arbeitsplatz • Förderung des Lernprozesses • Ausbildung in der Gruppe • Abschluss der Ausbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen • Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken • Ausbildung durchführen • Ausbildung abschließen

Grundlegend für die Evaluationsstudie mit der übergreifenden Fragestellung „Welchen Beitrag kann die Ausbildung der Ausbilder für die Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals leisten?“ ist zunächst ein Exkurs in die Professionalisierungsforschung. Es wird angenommen, dass durch eine Qualifizierungsmaßnahme elementare Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen vermittelt werden und damit die Basis für eine professionelle berufliche Handlungskompetenz geschaffen wird. Dennoch ist damit unbestritten, dass vielfältige Entwicklungs- und Lernprozesse Einfluss auf die individuelle Professionalisierung besitzen und die Teilnahme an einem entsprechenden Lehrgangsangebot nur ein Element des vielschichtigen

3 Bis zur Novellierung 1999 galten die AEVO öffentlicher Dienst (vom 1. Juli 1976), die AEVO Hauswirtschaft (vom 29. Juni 1978), die AEVO Landwirtschaft (vom 5. April 1976) und die AEVO gewerbliche Wirtschaft (vom 20. April 1972) trotz nahezu identischer Inhalte parallel nebeneinander.

Entwicklungsprozesses beruflicher Professionalität darstellen kann. Ziel des nachfolgenden Exkurses ist es, Begriffsklärungen vorzunehmen und die zugrunde liegende Modellierung des Evaluationsdesigns vorzustellen.

3. Theoretischer Hintergrund

Die Begriffe *Professionalisierung* bzw. *Professionalität(sentwicklung)* verweisen beide auf das Konstrukt der *Profession*, welches in der Berufssoziologie als ein in der Gesellschaft besonders relevant bewerteter Beruf definiert wird. Neuere Ansätze lösen den Begriff „*professionell*“ von der Bindung an klassische Professionen (vgl. BAUER 2005) und verdeutlichen, dass professionelles Handeln möglich ist, ohne einer „klassischen“ Profession anzugehören. SCHWENDENWEIN konstatiert in seinem weiten Begriffsverständnis, dass sich professionelles Handeln u. a. auf unterschiedlichste berufliche Tätigkeiten unter verschiedensten Voraussetzungen und Ausführungsbedingungen mit dem stetigen Bemühen um hohe Qualitätsniveaus beruflicher Standards bezieht (vgl. SCHWENDENWEIN 1990, S. 359). Grundlegend kann Professionalität als Zuschreibung einer funktional zugeordneten, spezifischen Kompetenz verstanden werden (vgl. TRAMM u. a. 1999, S. 3).

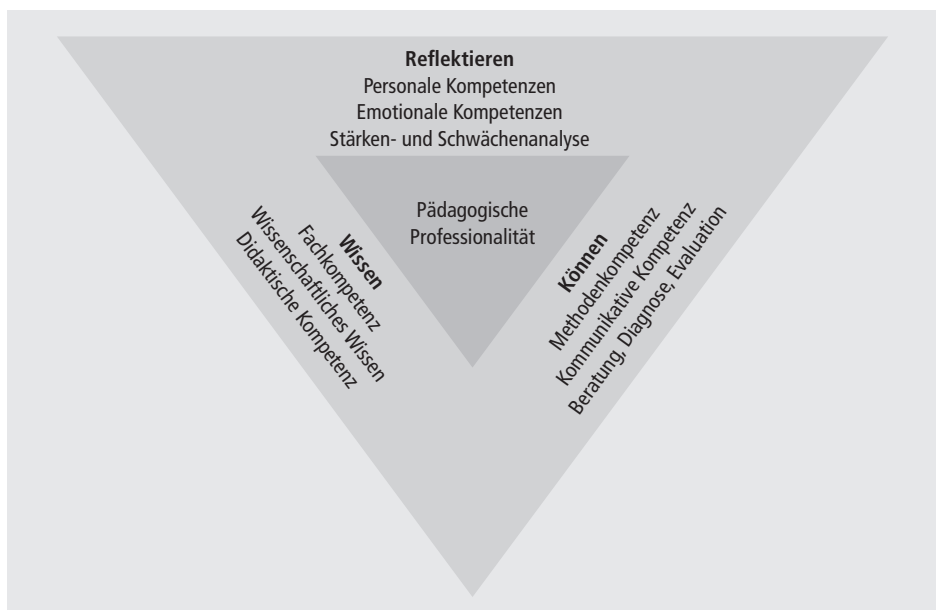
Der Prozess, in dessen Verlauf sich Berufe in Richtung Profession entwickeln, wird als *Professionalisierung* bezeichnet. Allerdings orientierte sich in den letzten Jahren pädagogische Professionalisierungsforschung eher an psychologischen Sichtweisen als Referenzdisziplin. Nach REINISCH wird demgegenüber „Professionalität (...) quasi als Endprodukt eines individuellen Entwicklungsprozesses gedeutet, in dem spezifisches Wissen, spezielle Fertigkeiten und Einstellungen erworben werden, die es nunmehr zu erforschen gilt“ (REINISCH 2009, S. 37). Ausgehend von den Theoriekonzepten zur pädagogischen Professionalität (vgl. COMBE/HELSPER 1996) und dem Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung (vgl. ARNOLD 2005) sollen, eingeschränkt auf die betrachtete Stichprobe, Aussagen zur Professionalität als funktional zugeordnete Kompetenz (vgl. TRAMM u. a. 1999, S. 3), die es durch die Ausbildung der Ausbilder zu erwerben gilt, getroffen werden.

Dabei wird der Auffassung gefolgt, dass gelungenes pädagogisches Handeln in einer prinzipiell unsicheren und nicht vorhersehbaren Situation eine direkte Konsequenz aus einer professionellen Ausbildung ist, die eine Person mit einem reichhaltigen Handlungsrepertoire ausstattet, um bestimmte pädagogische Funktionsfelder zu bearbeiten (vgl. FAULTICH u. a. 2005). In Anlehnung an ARNOLD wird im Rahmen der Studie davon ausgegangen, dass berufliche Handlungskompetenz von drei Dimensionen pädagogischer Professionalität (vgl. Abb. 2) bestimmt wird.

Die Dimension „Wissen“ umfasst dabei einerseits das Wissen über die Planung, Organisation und Evaluation von Lernsituationen sowie über deren Inhalte

und Zielsetzungen.⁴ Andererseits benötigt professionelles Handeln „Können“ für die Durchführung der Arbeiten auf Organisationsebene und für die Lehre, d. h. für die Umsetzung von Methoden und den Einsatz von Beratung, Diagnose und Evaluation. Als dritte Dimension – und darin sind sich alle neueren Ansätze einig – bedarf es einer „Reflexionsfähigkeit“, um Planung und Durchführung zu durchdenken, eine abschließende Bewertung der Lehr-/Lernprozesse vorzunehmen und somit aus einer distanzierten Beobachtungsperspektive über Lehr-/Lerngeschehen zu reflektieren. Dabei wird die Selbstreflexivität, die Möglichkeit zur Distanzeinnahme und Beobachtung des eigenen Handelns und der emotionalen Vorgänge als zentrale Dimension herausgestellt (vgl. ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007, S. 164).

Abbildung 2: **Komplexität pädagogischer Professionalität (ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007, S. 165)**



Da im Rahmen der Neuordnung der AEVO die berufs- und arbeitspädagogische Handlungsfähigkeit der Ausbilder als Leitziel formuliert wurde, wird im Folgenden das Modell der reflexiven pädagogischen Handlungsfähigkeit, wie es von ARNOLD und GÓMEZ TUTOR als vornehmlich heuristisches Modell definiert ist, als Forschungsschablone herangezogen.

4 ARNOLD UND GÓMEZ TUTOR (2007) beziehen sich in ihren Ausführungen zunächst auf die Organisation Schule, übertragen dies aber später auf erwachsenenpädagogische Zusammenhänge.

PÄTZOLD (2000) fasste den Status quo der Ausbilderqualifizierung wie folgt zusammen: „Die Lehrgänge zur Ausbilderqualifizierung entwickelten sich als eine Wirklichkeit mit verschiedenen Ausprägungen und vielen subjektiven Deutungen und Wirkungen, deren ‚curriculare Schwachstellen‘ bald – obwohl systematische Wirkungsanalysen fehlten – in die Diskussion gerieten. Die Realität der Ausbildertätigkeit blieb zunächst ebenso weitgehend ausgeblendet, wie die Ausbilder zu wenig in die Lage versetzt wurden, ihre Position, ihre Berufsrolle sowie ihre beruflichen Erfahrungen zu reflektieren. Die Lehrgänge waren zu sehr an Kenntniserwerb, sozial-technologischer Qualifizierung und einer an Reproduktion von Faktenwissen ausgerichteten Kenntnisprüfung orientiert“ (PÄTZOLD 2000, S. 76).

Eine systematische Evaluationsforschung als Grundlage einer Wirkungsanalyse fehlt bis heute. Einzig eine Studie der Stiftung Warentest liefert eine Analyse von 253 Präsenz- und 12 Fernlehrgängen (vgl. STIFTUNG WARENTEST 2008). Dabei werden im Wesentlichen Lehrgangsdauer und Preisspannen dargestellt und nur 12 Fernlehrgänge hinsichtlich Kriterien, wie z. B. fachlicher Qualität, didaktischer Gestaltung, Lehrgangsorganisation oder Kundeninformation, bewertet. Offen bleibt dabei, wie die entsprechenden Kategorien operationalisiert wurden. Die methodische und didaktische Gestaltung sowie Zusammenhänge zwischen Lehrgangsdauer, Größe der Gruppen und der Qualifikation des Lehrpersonals wurden außer Acht gelassen, so dass die Studie kaum der Erkenntnisfunktion der Evaluationsforschung gerecht wird (vgl. ZEDLER 2008, S. 307).

4. Methodisches Vorgehen und Entwicklung der Fragestellungen

Von den beschriebenen Hintergründen ausgehend konzentriert sich die vorliegende Studie auf folgende übergeordnete Fragestellung:

Welchen Beitrag kann die „Ausbildung der Ausbilder“ für die pädagogische Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals leisten?

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

Die Studie ist auf die Ebene der Anbieter beschränkt. Ziel der Sekundär- und Primärdatenanalyse ist es, die Dimensionen pädagogischer Professionalität, die

durch Planung, Konzeption und Gestaltung der Kurse vermittelt werden, einzuschätzen. Für eine Dokumentenanalyse wurden mit einer Datenbankrecherche zunächst 65 entsprechende Angebote der Grundgesamtheit in Hessen und Thüringen gefiltert. Die Analyseeinheit „Seminarbeschreibungen“ der einzelnen Angebote⁵ wurde anschließend inhaltsanalytisch für folgende Dimensionen untersucht: Art der Anbieter, Inhalte, Ziele, methodische Gestaltung, Dauer sowie Präsenz- und Fernlernanteile.

Für eine umfassende Einschätzung der Qualifizierungen als Grundlage pädagogischer Professionalität bedarf es neben dieser Sekundärdatenanalyse einer alternativen Methodik, um komplexere Analysen realisieren zu können. Für den angemessenen weiteren Analyseschritt wurden zehn leitfadengestützte Experteninterviews mit entsprechenden Anbietern geführt. Die Interviews wurden mittels eines deduktiven Vorgehens inhaltsanalytisch ausgewertet, wobei innerhalb der Auswertung das theoriebasierte, auf dem aufgezeigten Modell der pädagogischen Professionalität nach ARNOLD und GÓMEZ TUTOR und aus dem ersten Analyseschritt entwickelte Kategoriensystem induktiv ergänzt bzw. ausdifferenziert wird (vgl. MAYRING 2008 und 2000).

Auf Grundlage der Professionalisierungshintergründe lassen sich mehrere Bereiche identifizieren, die fokussiert werden. Der erste Bereich beleuchtet die genannten Rahmenbedingungen: Anbieterstrukturen, zeitliche und organisatorische Gestaltung sowie die Lernziele der Kurse. Dabei steht die Betrachtung möglicher Zusammenhänge zwischen den einzelnen Elementen und der zeitlichen Gestaltung im Mittelpunkt. Hintergrund ist die von FAULSTICH u. a. formulierte These, dass es eine professionelle Ausbildung ist, die eine Person mit einem reichhaltigen Handlungsrepertoire ausstattet, bestimmte pädagogische Funktionsfelder zu bearbeiten (vgl. FAULSTICH 2005). Eine weiterführende Schlussfolgerung ist, dass in umfangreicheren zeitlichen Kursen zusätzlich zum Wissen, welches in der Regel durch die Prüfungsleistung am Ende belegt wird, die Ebene des Könnens und Reflektierens der pädagogischen Professionalität nach ARNOLD im Mittelpunkt einschlägiger Qualifizierungen steht. Daraus ergibt sich die erste Annahme, die im Rahmen der Sekundärdatenanalyse überprüft wird:

(1) Die Lehrgänge zur Ausbilderqualifizierung weisen divergierende Ausprägungen hinsichtlich der Anbieterstrukturen, Dauer, organisatorischer Gestaltung und formulierter Lernziele auf.

Durch die im § 30 BBiG festgeschriebene fachliche Eignung des Ausbildungspersonals, ergänzt durch die Vorgaben der Handlungsfelder der AEVO, wird vorrangig die Dimension „Wissen“ der pädagogischen Professionalität fokussiert. In den Empfehlungen des Hauptausschusses des BIBB zum Rahmenplan für die Ausbildung der

5 Fehlende Werte wurden durch telefonische Nachfragen ergänzt.

Ausbilder werden Ergänzungen durch die Definition von Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten vorgenommen. „Der Kompetenzbegriff bezeichnet demnach die Fähigkeit und Bereitschaft, Fertigkeiten und Kenntnisse sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- und Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Kompetenz wird in diesem Sinne als Handlungskompetenz verstanden“ (HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG 2009, S. 3). Exemplarisch, anhand der Ausdifferenzierungen der Handlungsfelder betrachtet, werden über die „Wissens“-Dimensionen „beschreiben, erläutern, überblicken, benennen, aufzeigen, darstellen ...“ hinaus die Dimensionen „Können“ und „Reflektieren“ mit „reflektieren, unterstützen, fördern, deutlich machen, rückkoppeln, analysieren, bewerten, ableiten, begründen, beurteilen“ in den Mittelpunkt der Empfehlungen für die Ausgestaltung der Qualifizierungsmaßnahmen gestellt. Da eine Beurteilung dieser Dimensionen im Rahmen der Dokumentenanalyse nicht möglich ist, wurden im Rahmen der Interviews weitere ergänzende Annahmen untersucht.

Wie bereits in den theoretischen Betrachtungen aufgezeigt, erscheint es für die Ausgangsbasis der Entwicklung reflexiver pädagogischer Professionalität essenziell, dass in die Qualifizierungsmaßnahmen neben der Wissensvermittlung auch die Dimensionen „Können“ und „Reflektieren“ einbezogen werden. Im Rahmen der Dimension „Können“ verlangen ARNOLD und GÓMEZ TUTOR unter anderem die Förderung der methodischen Kompetenzen, „die dem Lernenden möglichst vielfältige Zugänge zu den Unterrichtsthemen bieten, vor allem auch unter der Perspektive, dass sie ihr Wissen aus den erhaltenen Informationen selbstorganisiert strukturieren und in ihre neuronalen Netze einbauen“ (ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007, S. 179). Neben den methodischen Kompetenzen sind für die Dimension des „Könnens“ ebenfalls kommunikative Kompetenzen bedeutend. Als zentral angesehen wird dabei ein konstruktiv kommunikativer Umgang in der Zusammenarbeit als Lehrender mit anderen und in der Übernahme der Beratung und Moderation von Lern- und Entwicklungsprozessen. Wesentlich dafür ist die Fähigkeit zur Beobachtung und Empathie. Dabei gilt es nicht nur, darauf zu achten, was die Lernenden denken, wahrnehmen, erkennen, sondern auch aufgrund welcher Leitdifferenzen und Maßstäbe sie wahrnehmen und bewerten (vgl. ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007, S. 181). Daraus ergeben sich die folgenden Annahmen.

(2) *Die Wissensvermittlung steht im Vordergrund der Qualifizierungsmaßnahmen.*

(3) *Die Vermittlung der Ebene Können ist im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahmen nur bedingt möglich.*

Um letztlich als Ziel die reflexive pädagogische Professionalität in den Mittelpunkt zu stellen, bedarf es der Entwicklung personaler Kompetenzen auf der Ebene der Ausbil-

der. Zentral ist dabei die Fähigkeit zur Selbstreflexion, wozu in erster Linie das Gespür und das Wissen um die innere Substanz zählen, aus welchen sowohl Handlungsmotive als auch die bevorzugten Denkweisen in pädagogischen Situationen konstruierbar sind (vgl. ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007, S. 180). Dies bildet die Basis der vierten Annahme.

(4) Die Vermittlung der Ebene Reflektieren ist im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahmen nur bedingt möglich.

Die folgende Prüfung der abgeleiteten Annahmen strebt an, einen Einblick in die Qualifizierungspraxis des betrieblichen Bildungspersonals zu geben. Hierbei wird ein Ausschnitt präsentiert. Die Verallgemeinerbarkeit ist aufgrund des Stichprobenumfangs nicht gegeben.

5. Ergebnisse

5.1 Anbieterstrukturen, Dauer, organisatorische Gestaltung, formulierte Lernziele

Im Rahmen der Dokumentenanalyse konnten verschiedene Besonderheiten konstatiert werden (vgl. Abb. 3). Zunächst ergab sich bereits für die zeitliche Rahmengestaltung ein heterogenes Bild, 39 % der Angebote wurden mit Präsenzteilen unter 60 Stunden angeboten. Für die Qualifizierungsmaßnahmen können drei große Gruppen von Anbietern unterschieden werden – Industrie- und Handelskammern (IHK), Handwerkskammern (HWK) und privatwirtschaftlich organisierte Bildungseinrichtungen. 66,2 % aller einschlägigen Qualifizierungsmaßnahmen werden in Hessen und Thüringen von sonstigen Bildungsträgern angeboten. HWK und IHK bieten ein Drittel aller Maßnahmen an. Für HWK und IHK können besonders hohe Präsenzanteile konstatiert werden, was die Vermutung nahelegt, dass die unterschiedlichen Interessenschwerpunkte der Anbieter⁶ neben bzw. durch die zeitlichen Konventionen einen Einfluss auf die inhaltlichen Ausgestaltung der Kurse haben können. Für die weitere Analyse der inhaltlichen Ausgestaltung wird die Lernzielformulierung hinzugezogen. Durch die Qualifizierungsmaßnahmen soll das betriebliche Bildungspersonal die notwendige berufliche Handlungskompetenz erwerben. Dafür wurde im Rahmen der Dokumentenanalyse untersucht, wie die Anbieter entsprechende Lernziele definieren. Zunächst konnten drei Arten von Zieldefinitionen identifiziert werden. Das erste Ziel ist die Prüfungsvorbereitung (1). Darüber hinaus definieren

⁶ IHK und HWK haben traditionell ihren Tätigkeitsschwerpunkt in der öffentlich-rechtlichen Aufgabenwahrnehmung, weniger stark geprägt durch eine wirtschaftliche Gewinnerzielungsabsicht.

Anbieter das Bestehen der Prüfung und weiterführende Lernziele (2) für ihre Kurse, oder sie definieren weiterführende Lernziele (3) – orientiert an den zukünftigen Aufgaben, beispielsweise folgendermaßen:

„In unseren Lehrgängen wird der Ausbilder systematisch auf die Ausbildertätigkeit in der Praxis vorbereitet. Zentrales Qualifizierungsziel ist die Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit des zukünftigen Ausbilders.“

In der Analyse zeigt sich, dass das Ziel des Bestehens der Prüfung dominierend für die Gesamtstichprobe ist. Weiterführende Ziele werden bei 35 % der Anbieter definiert. Ein statistisch nachweisbarer Zusammenhang zum zeitlichen Rahmen existiert allerdings nicht. Auffallend war insbesondere, dass 11 % der Qualifizierungsmaßnahmen der HWKs, aber 50 % der IHKs und 37 % der Kurse der sonstigen Anbieter weiterführende Lernziele aufweisen.

Weiterhin wurde in dieser Stufe der Anteil von Präsenz- und Fernlernanteilen untersucht. 82 % der gefilterten Maßnahmen wurden als Präsenzlehrgang (in Voll- oder Teilzeit) und 18 % durch Fernlernmodule gestaltet. Auch hier lässt sich kein Zusammenhang zur Lernzielformulierung herstellen. Einzig ein moderater Zusammenhang zwischen Präsenz- sowie Fernlernkursen und der zeitlichen Dauer kann an dieser Stelle bestätigt werden (Cramer-V = ,413).

Abbildung 3: Ausprägungen der untersuchten Elemente

		Dauer				Gesamt
		0–30	31–60	61–90	91–120	
Art der Einrichtung	HWK				100,0 %	15,4 %
	IHK	8,3 %	16,7 %	50,0 %	25,0 %	18,5 %
	Sonstige	14,0 %	37,2 %	20,9 %	27,9 %	66,2 %
Lernziel-formulierung	Prüfungsvorbereitung	7,1 %	31,0 %	16,7 %	45,2 %	64,6 %
	Prüfungsvorbereitung & weiterführende Ziele	11,1 %	11,1 %	44,4 %	33,3 %	13,8 %
	Weiterführende Ziele	21,4 %	28,6 %	28,6 %	21,4 %	21,5 %
Organisa-torische Gestaltung	Vollzeit	7,1 %	32,1 %	28,6 %	32,1 %	43,1 %
	Teilzeit		20,0 %	20,0 %	60,0 %	38,5 %
	Fernlehrgang	41,7 %	33,3 %	16,7 %	8,3 %	18,5 %
Gesamt		10,8 %	27,7 %	23,1 %	38,5 %	100,0 %

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

5.2 Grundlagen für die Entwicklung pädagogischer Professionalität

Im Rahmen der Interviewstudie wurden eine IHK, drei HWKs und sechs sonstige Anbieter als Gesprächspartner gewonnen. Neben der Erhebung allgemeiner Daten wurde zunächst die Ausrichtung der Qualifizierungsmaßnahmen nach den Vorschlägen des Rahmenplanes erörtert, in dessen Rahmen alle Gesprächspartnerangaben, sich vollständig daran zu orientieren und die Maßnahmen entsprechend zu konzipieren. Allerdings können bereits an dieser Stelle Unterschiede aufgezeigt werden. So geben sechs der zehn Interviewpartner an, dass zwar alles behandelt wird, aber häufig einzelne Themen nur angerissen werden können.

„Wir behandeln alles, auch wenn wir es nur streifen. (...) dass wenigstens alles mal erwähnt worden ist und nichts unter den Tisch fällt“ (Interview II, Z. 115–117).

Obwohl sich die befragten Anbieter in der zeitlichen Ausgestaltung ihrer Kurse mit einem Stundenumfang zwischen 24 und 115 Stunden unterschieden, kann hier kein signifikanter Zusammenhang zur Quantität der Inhalte eruiert werden. Die zweite Annahme kann an dieser Stelle ebenfalls unterstützt werden, das heißt: *„Die Wissensvermittlung steht im Vordergrund der Qualifizierungsmaßnahmen.“*

Abbildung 4: Angabe des Methodeneinsatzes bzw. der Vermittlung

Häufigste Methoden (Dokumentenanalyse N = 28)	n	Häufigste Methoden (Interviews N = 10)	n
Gruppenarbeit	16	Gruppenarbeit	4
Präsentation/Vorträge	10	Rollenspiel	4
Gruppendiskussion	10	Lehrgespräch/Dialog	3
Rollenspiel	10	Vier-Stufen-Methode	3
Einzelarbeit	6	Gruppendiskussionen	2
Vier-Stufen-Methode	5	Simulation/Fallstudien	2
Lehrgespräch/Dialog	5	Projektarbeiten	2
		Präsentation/Vorträge	2

Für die Dimension „Können“ wurde insbesondere die Vermittlung methodischer Kompetenzen untersucht. Durch die Dokumentenanalyse ergab sich speziell in diesem Bereich ein sehr differenziertes Bild. Nur 28 Anbieter gaben Methoden an, von denen wiederum 16 ein oder zwei Methoden aufzählten. Die Datenreihe der Dokumentenanalyse in Abb. 4 zeigt die aus den 28 Seminaurausschreibungen gefilterten Methoden. Offen blieb jedoch, ob die Methoden als Thema besprochen oder als Methode selbst durchgeführt wurden. Die Datenreihe der Interviews in Abb. 4 zeigt die angewandten Methoden der Interviewpartner.

Wie sich in empirischen Untersuchungen zeigt, nehmen Lernende häufig gerade im Bereich des Methodeneinsatzes ihre Lehrenden als Vorbild (vgl. ARNOLD/GÓMEZ TUTOR, S. 179). Von den interviewten Anbietern gab die Hälfte an, Methoden zu vermitteln, aber nicht auszuprobieren.

„Wir sammeln erst die Methoden, die es gibt, und dann tun wir abarbeiten mit Vorteilen, mit Nachteilen, mit Problembereichen, wir erarbeiten sie in der Regel. Die Teilnehmer sollen die Methoden selber in der Praxis mal ausprobieren“ (Interview I, Z. 170 ff.).

Die andere Hälfte gab an, mindestens eine Methode durch die/mit den Teilnehmern zu erproben, wobei nur zwei Anbieter angaben, mehr als eine Methode in ihren Kursen zu testen.

„Als Dozent muss man Methoden einsetzen, sodass die Teilnehmer aktiv mitwirken. Mal eine Gruppenarbeit, mal ein Rollenspiel, mal ein Selbststudium, mal einen Vortrag, mal frontal. Es muss ein Mix sein. (...) Wir setzen die Methoden ein, die sie später auch mal machen sollen. (...) In den Methoden soll die Theorie umgesetzt werden“ (Interview V, Z. 190 ff.).

In den Qualifizierungen der HWKs gilt die Vier-Stufen-Methode weiterhin als wichtigste zu erlernende Methode für die Ausbildung im Handwerk.

Eng im Zusammenhang mit der Entwicklung methodischer Kompetenzen steht die Förderung kommunikativer Fähigkeiten. Dazu gaben sechs der Interviewpartner an, dass sie gemeinsame Erarbeitungs- und Diskussionsphasen in ihren Kursen einbinden – das „Miteinander ins Gespräch kommen“ –, aber auch Präsentationsübungen – das „Lernen, vor Leuten zu stehen“ – wurde als wichtig erachtet. Da diese Angaben von Anbietern der Kurse mit mehr als 60 Präsenzstunden gemacht wurden, lässt sich an dieser Stelle ein Zusammenhang zur dargestellten Einbindung der Kommunikationsfähigkeiten vermuten. Somit findet auch die dritte Annahme unter dem Einzug der zeitlichen Bedingung Unterstützung: „Die Vermittlung der

Ebene Können ist im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahmen nur bedingt möglich.“ Obschon der Aufbau und die Weiterentwicklung von pädagogischer Professionalität ein Lernprozess ist, der von außen nur angeregt und angestoßen, jedoch nicht vollzogen werden kann, kann durch die Vorbereitung der Rahmenbedingungen oder reflexionsanstoßende Gespräche ein Einfluss auf die Definition einer Situation genommen werden. Dadurch können das Erkennen und ggf. die Veränderung bisheriger Handlungsmuster initiiert werden. Wichtig ist dabei insbesondere, die subjektive Wahrnehmung des Einzelnen mit der Wahrnehmung der Umwelt zu konfrontieren, um eigene Muster mit der Realität abzugleichen und blinde Flecken abzubauen (vgl. ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007, S. 183).

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

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

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

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

Auf die explizite Frage, wie die Reflexionsfähigkeit der Teilnehmer gefördert wird, konnten fünf Interviewpartner antworten. Da diese Antworten wiederum von den Anbietern von Qualifizierungsmaßnahmen mit Präsenzteilen über 60 Stunden Umfang erteilt wurden, deutet sich auch hier ein Zusammenhang an. Vorrangig wird dazu angegeben, dass Ausbilder befähigt werden sollen zu hinterfragen, ihr

eigenes Handeln zu reflektieren und auch infrage zu stellen. Dazu beschreibt ein Anbieter:

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

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

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

Die Förderung der Reflexionsfähigkeit wird also durchaus in den Mittelpunkt einzelner Qualifizierungsmaßnahmen gestellt. Wie auch ARNOLD und GÓMEZ TUTOR das Ziel der pädagogischen Professionalität als Lern- und Entwicklungsprozess beschreiben, deren höchstes Ziel die reflexive Ebene im Rahmen der Professionalität darstellt, kann dies im Rahmen der einzelnen Interviews nachgezeichnet werden.

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

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

6. Fazit

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

Die neue AEVO und der Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen 2009 enthält zwar methodische Anhaltspunkte, aber keine Regelungen über die Organisation und die didaktische Gestaltung entsprechender Maßnahmen. Geregelt ist somit zwar die Form des Eignungsnachweises, nicht jedoch die Form der Ausbildung der Ausbilder/-innen selbst. Die für den Weiterbildungsbereich geltende Pluralität der Maßnahmen wirkt auf die Ausbildung der Ausbilder/-innen und verdeutlicht die eingeschränkte Steuerungsmöglichkeit und Einflussnahme der Bildungspolitik. Grundlegende Bedeutung hat die AEVO, die nicht zuletzt durch die Wiedereinsetzung bestätigt wurde. Es bleibt die Hoffnung, dass die Diskussion um die AEVO als ausbildungshemmende Vorschrift verstummt und vielmehr eine Qualitätsdebatte einsetzt.

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

Literatur

- ARNOLD, Rolf: Didaktik der Lehrerbildung. Das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung. In: GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz, 114 (2005) 5, S. XVII-XX
- ARNOLD, Rolf; GÓMEZ TUTOR, Claudia: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg 2007
- AUSBILDER-EIGNUNGSVERORDNUNG (AEVO) vom 16. Februar 1999. In: Bundesgesetzblatt Teil 1, S. 157–158
- AUSBILDER-EIGNUNGSVERORDNUNG (AEVO) vom 21. Januar 2009. In: Bundesgesetzblatt Teil 1, S. 88–90
- BAHL, Anke; DIETRICH, Andreas: Die vielzitierte „neue Rolle“ des Ausbildungspersonals – Diskussionslinien, Befunde und Desiderate. In: DIETRICH, Andreas; MEYER, Rita: WS 25: Berufsbildungspersonal. bwp@ Spezial 4 – Hochschultage Berufliche Bildung 2008. URL: http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/meyer_ws25-ht2008_spezial4.shtml (15.11.2009)
- BAUER, Karl-Oswald: Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. Weinheim und München 2005
- BEICHT, Ursula u. a.: Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. In: BIBB-Report, 9 (2009), S. 1–14
- BORTZ, Jürgen; DÖRING, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg 2006
- BRATER, Michael; WAGNER, Jost: Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 6, S. 5–9.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Berufsbildungsbericht 2008. Bonn, Berlin 2008
- COMBE, Arno; HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt 1996
- DIETRICH, Andreas: Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung. In: DIETRICH, Andreas; FROMMBERGER, Dietmar; KLUSMEYER, Jens: Akzentsetzungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Holger Reinisch wird 60 und Wegbegleiter schreiben zu seinen Themen. bwp@ Profil 2 2009. URL: http://www.bwpat.de/profil2/diettrich_profil2.shtml (15.11.2009)
- DIETRICH, Andreas; VONKEN, Matthias: Zum Stellenwert der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: BÜCHTER, Karin; KLUSMEYER, Jens; KIPP, Martin: Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik. bwp@ Ausgabe Nr. 16. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe16/diettrich_vonken_bwpat16.pdf (30.06.2010)
- EBBINGHAUS, Margit: Stand und Perspektiven der Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. 2005. – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_ersteschwelle_meldung-04-2005_blk-kurzsergebnisse.pdf (12.11.2009)

- EBBINGHAUS, Margit; ULMER, Philipp: Gründe betrieblicher Ausbildungsbeteiligung und ihr Einfluss auf die Ausbildungsqualität. In: *Wirtschaft und Berufserziehung*, 61 (2009) 1, S. 20–27
- FAULTSCH, Peter u. a.: *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung: empirische Fundierung zum selbstgesteuerten Lernen*. Bielefeld 2005
- HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG: Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Beilage*, 38 (2009) 4, S. 1–12
- KIRPAL, Simone; TUTSCHNER, Roland: *Betriebliches Bildungspersonal: Schlüsselakteure des lebenslangen Lernens*. ITB-Forschungsberichte 33/2008. Bremen 2008. – URL: <http://elib.suub.uni-bremen.de/ip/docs/00010388.pdf> (15.11.2009)
- KOCH, Raphaela u. a.: Aufgaben- und Rollenpluralität des beruflichen Bildungspersonals – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: DIETRICH, Andreas; FROMMBERGER, Dietmar; Klusmeyer, Jens: *Akzentsetzungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Holger Reinisch wird 60 und Wegbegleiter schreiben zu seinen Themen. *bwp@ Profil 2* 2009. URL: http://www.bwpat.de/profil2/wordelmann_profil2.shtml (15.04.2009)
- MAYRING, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel 2008
- MAYRING, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2), Art. 20. 2000 – URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204> (19.12.2009)
- MEYER, Rita: Professionalisierung als Konzept zur Qualitätssicherung – Perspektiven für das Berufsbildungspersonal und -forschung. In: DIETRICH, Andreas; MEYER, Rita: *WS 25: Berufsbildungspersonal*. *bwp@ Spezial 4 – Hochschultage Berufliche Bildung* 2008. – URL: http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/meyer_ws25-ht2008_spezial4.shtml (15.11.2009)
- MÜNK, Dieter; WEISS, Reinhold: *Qualität in der beruflichen Bildung: Forschungserträge, Desiderate und Perspektiven*. In: MÜNK, Dieter; WEISS, Reinhold: *Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata*. Bonn 2009, S. 5–11
- NESS, Harry: Deutsche Ausbilder im Zentrum dualer Ausbildung. In: Bös, Gunther; NESS, Harry (Hrsg.): *Ausbilder in Europa. Probleme und Perspektiven*. Bielefeld 2000, S. 47–70
- NICKOLAUS, Reinhold: *Qualität in der Beruflichen Bildung*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 2 (2007) 103, S. 161–166
- PÄTZOLD, Günter: *Betriebliche Ausbildertätigkeit auf dem Weg von einer tayloristischen zu einer wissensstrukturierten Praxis*. In: Bös, Gunther; NESS, Harry (Hrsg.): *Ausbilder in Europa. Probleme und Perspektiven*. Bielefeld 2000, S. 71–87
- REETZ, Lothar: Überlegungen zu einer zukunftsgerichteten Rolle der Ausbilder in Betrieben. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1 (2002) 98, S. 8–25
- REINISCH, Holger: „Lehrprofessionalität“ als theoretischer Term. Eine begriffssystematische Analyse. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, Olga u. a. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität*. Weinheim und Basel 2009, S. 33–43

- ROSSI, Peter H.; LIPSEY, Mark W.; FREEMAN, Howard E.: Evaluation: A Systematic Approach. Thousand Oaks u. a. 2004
- SCHEIB, Thomas; SPÖTTL, Georg; WINDELBAND, Lars: Qualität betrieblicher Ausbildung sichern und entwickeln – eine ständige Herausforderung! In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 37 (2008) 3, S. 36–39
- SCHWENDENWEIN, Werner: Profession – Professionalisierung – Professionelles Handeln. In: ALISCH, Lutz-Michael; BAUMERT, Jürgen; BECK, Klaus (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 359–381
- SELKA, Reinhard: Ausbilder sind unvergleichlich – Gemeinsames und Trennendes in den Mitgliedsländern der Europäischen Union. In: Bös, Gunther; NESS, Harry (Hrsg.): Ausbilder in Europa. Probleme und Perspektiven. Bielefeld 2000, S. 88–101
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Bildung und Kultur. Berufliche Bildung. Berichtszeitraum 2006. Fachserie 11, Reihe 3, Wiesbaden 2007
- STIFTUNG WARENTEST: Zurück auf die Schulbank. In: test.de Weiterbildung 2008. – URL: <http://www.test.de/themen/bildung-soziales/weiterbildung/test/Ausbildung-der-Ausbilder-Zurueck-auf-die-Schulbank-1667979-1639118/> (21.12.2009)
- STOCKMANN, Reinhard: Qualitätsmanagement und Evaluation im Vergleich. In: BÖTTCHER, Wolfgang; HOLTAPPELS, Heinz G.; BROHM, Michaela (Hrsg.): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. München, Weinheim 2006, S. 23–38
- TRAMM, Tade u. a.: Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung – Probleme, Desiderate, Perspektiven. In: TRAMM, Tade u. a. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Frankfurt 1999, S. 2–14
- ULMER, Philipp; JABLONKA, Peter: Mehr Ausbildungsbetriebe – mehr Ausbildungsplätze – weniger Qualität? Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Folgen. In: BIBB-Report, 3 (2007), S. 1–8.
- ULMER, Philipp; GUTSCHOW, Katrin: Die Ausbilder-Eignungsverordnung 2009: Was ist neu? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 38 (2009) 3, S. 48–51
- VERORDNUNG ÜBER DIE BERUFS- UND ARBEITSPÄDAGOGISCHE EIGNUNG FÜR DIE BERUFSAUSBILDUNG IN DER GEWERBLICHEN WIRTSCHAFT (AUSBILDER-EIGNUNGSVERORDNUNG [AEVO]) vom 20. April 1972. In: Bundesgesetzblatt, Teil 1, S. 707–708
- WEISS, Reinhold: Qualität betrieblicher Ausbildung: Qualitätsmanagement, Personalzertifizierung und Ausbildungsorganisation. In: BALS, Thomas; HEGMANN, Kai; WILBERS, Karl (Hrsg.): Qualität in Schule und Betrieb. Forschungsergebnisse und gute Praxis. Köln 2008, S. 163–170
- ZEDLER, Reinhard: Gute Ausbildung braucht qualifizierte Ausbilder – zurück zur Ausbilder-Eignungsverordnung. In: Die berufsbildende Schule, 60 (2008) 10, S. 305–307

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

aus: BRÜNNE(GEB. AMME), Kathrin: Der Beitrag der „Ausbildung der Ausbilder“ zur Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals – Eine Evaluationsstudie der angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen in Hessen und Thüringen.

In: ULMER, Philipp; WEIß, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung.
Bonn 2012, S. 237-255



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>