

Philipp Ulmer

Die Novellierung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009: Ein Paradigma für Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung?



Philipp Ulmer

Die Novellierung der Ausbilder- Eignungsverordnung (AEVO) von 2009: Ein Paradigma für Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung?

Zitiervorschlag:

Ulmer, Philipp: Die Novellierung der Ausbilder-Eignungsverordnung AEVO von 2009: Ein Paradigma für Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung? Bonn 2019

1. Auflage 2019

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Internet: www.bibb.de

Publikationsmanagement:

Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“
E-Mail: publikationsmanagement@bibb.de
www.bibb.de/veroeffentlichungen

Herstellung und Vertrieb:

Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstraße 7
51379 Leverkusen
Internet: www.budrich.de
E-Mail: info@budrich.de

Lizenzierung:



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 International).

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite www.bibb.de/cc-lizenz.

ISBN 978-3-8474-2317-1 (Print)

ISBN 978-3-96208-106-5 (Open Access)

urn:nbn:de:

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Gedruckt auf PEFC-zertifiziertem Papier

► Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	7
Vorwort	9
1. Einleitung	10
2. Forschungsstand	16
2.1 Erste Phase der Ausbilderforschung	16
2.1.1 Bildungspolitische Bedeutung der AEVO für die Ausbilderqualifizierung	16
2.1.2 Situation des Ausbildungspersonals und sein berufliches Selbstverständnis	18
2.1.3 Professionalisierung der Ausbilder und Ausbilderinnen	20
2.1.4 Rollenwandel bzw. -erweiterung des Ausbilders	22
2.2 Zweite Phase der Ausbilderforschung	23
3. Theoretischer Hintergrund	29
3.1 Ansätze der Professionalisierungsforschung	30
3.1.1 Berufssoziologischer und erziehungswissenschaftlicher Ansatz	30
3.1.2 Ansatz der pädagogischen Professionalität	31
3.2 Ansatz des Neokorporatismus	33
3.2.1 Begriff	33
3.2.2 Analysemodelle von STREECK et al. und HILBERT et al.	34
4. Geschichte der pädagogischen Qualifikation des Ausbildungspersonals	43
4.1 Pädagogische Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals vor 1972	43
4.1.1 Vom Mittelalter bis Mitte des 19. Jahrhunderts	44
4.1.2 Mitte des 19. Jahrhunderts bis Mitte des 20. Jahrhunderts	45
4.1.3 Epoche der 1960er-Jahre	50

4.1.4 Zwischenfazit	54
4.2 AEVO-Fassungen von 1972, 1998/99 und 2009	56
4.2.1 AEVO von 1972	56
4.2.2 AEVO von 1998/99	59
4.2.3 AEVO von 2009	62
5. Die Aussetzung der AEVO und ihre Wiedereinführung	65
5.1 Aussetzung der AEVO (2003–2009)	65
5.1.1 Ausbildungsinitiative 2003	65
5.1.2 Rechtslage nach der AEVO-Aussetzung	67
5.1.3 Haltung der relevanten Akteure zur AEVO-Aussetzung	68
5.1.4 Evaluierung der AEVO-Aussetzung	70
5.2 Wiedereinführung der AEVO	75
6. Die Novellierung der AEVO von 2009	80
6.1 Novellierungsverfahren	80
6.2 Bedeutung der AEVO aus Sicht der Sachverständigen	83
6.3 Was ist „gute Ausbildertätigkeit“ aus Sicht der Sachverständigen?	85
6.4 Ziele der Sachverständigen in den Fachbeiräten zur AEVO-Novellierung	90
6.5 Zwischenfazit	93
7. Neuerungen der AEVO von 2009	96
7.1 Leitbild „Kompetenzorientierung“ in der beruflichen Bildung	97
7.1.1 Einfluss des EQR-Prozesses	97
7.1.2 Veränderungen in der Arbeitswelt	100
7.1.3 Veränderungen in der Ausbildung	102
7.1.4 Zwischenfazit	103
7.2 Kompetenzorientierung in der AEVO von 2009	104
7.2.1 Ausrichtung der Ausbildung an Arbeits- und Geschäftsprozessen	104
7.2.2 Kompetenzbasierte Beschreibung des Anforderungsprofils	107
7.2.3 Kompetenzentwicklung	111
7.3 Weitere Neuerungen in der AEVO von 2009	111
7.3.1 Neuerungen aus der Novellierung des BBiG von 2005	111
7.3.2 Heterogenität der Auszubildenden	114

7.3.3 Ausbildungssituation	116
8. Pädagogische Professionalität	118
8.1 Professionalisierung – Pädagogische Professionalität – Professionell	118
8.2 Betriebliches Ausbildungspersonal und pädagogische Professionalität.	122
8.3 „Berufspädagogische Professionalität“ des betrieblichen Ausbildungspersonals und ihre Bestimmungsfaktoren	125
9. Die berufspädagogische Qualifikation des betrieblichen Ausbildungspersonals – Stand und Perspektiven	129
9.1 Rezeption der AEVO-Novellierung in Berufsbildungspolitik-, -praxis- und -forschung	129
9.1.1 Resonanz in der Berufsbildungspolitik	129
9.1.2 Resonanz in der Berufsbildungspraxis	131
9.1.3 Resonanz in der Berufsbildungsforschung.	132
9.2 Unterschiedliche Betrachtungsweisen der AEVO von Berufsbildungspolitik und -forschung	134
9.3 Neokorporatistische Steuerung der Qualität in der beruflichen Bildung	140
9.3.1 Verfahren	140
9.3.2 Systemprägende Merkmale des Neokorporatismus in der beruflichen Bildung	142
9.4 „Ausbilderkultur“ als Voraussetzung für die Entwicklung einer berufspädagogischen Professionalität des Ausbildungspersonals	153
9.4.1 Bedeutung einer „Ausbilderkultur“	153
9.4.2 Wie könnte die Entwicklung einer berufspädagogischen Professionalität des Ausbildungspersonals unterstützt werden?	155
10. Fazit	161
Literaturverzeichnis	164
Anhang: Interviewleitfäden	184
Gesprächsleitfaden für die Interviews mit den Sachverständigen des AEVO-Fachbeirats und den Vertretern der Bundesregierung und des BIBB	184
Gesprächsleitfaden für die Interviews mit „Koordinatoren“ von Neuordnungsverfahren	186
Abstract	189

► Abkürzungsverzeichnis

ABB	Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung
AEO	Ausbilder-Eignungsverordnung
AFZ	Ausbilderförderungszentrum e. V. in Essen
BBF	Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BDBA	Bundesverband Deutscher Berufsausbilder
BGBI.	Bundesgesetzblatt
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMBW	Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
bmb+f	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie
BMWi	Bundesministerium für Wirtschaft und Energie
CEDEFOP	European Center for the Development of Vocational Training
DATSCH	Deutscher Ausschuss für Technisches Schulwesen
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DIHT	Deutscher Industrie- und Handelstag
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
FAZ	Frankfurter Allgemeine Zeitung
FAS	Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung
HA	Hauptausschuss des BIBB
HWK	Handwerkskammer
HwO	Handwerksordnung
IAB	Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung
IG Metall	Industriegewerkschaft Metall
IHK	Industrie- und Handelskammer

KMK	Kultusministerkonferenz
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
KWB	Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung
TT Net	Teachers and Trainers Network
ZDH	Zentralverband des Deutschen Handwerks

► Vorwort

Den Anstoß für die vorliegende Dissertation gaben das im Jahr 2007 durchgeführte Projekt zur Evaluierung der Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) sowie die Novellierung der AEVO in den Jahren 2008 und 2009. Beide Projekte, deren Durchführung dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) übertragen worden war, demonstrieren aus meiner Sicht exemplarisch das Funktionieren der beruflichen Bildung in Deutschland mit ihren politischen, ökonomischen und pädagogischen Zielsetzungen. Meine Rolle in beiden Projekten als Projektleiter und Moderator der verschiedenen Projektbeiräte weckte in mir das Interesse und den Wunsch, mich eingehender mit den Prozessen der Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung zu beschäftigen. Es war mir darüber hinaus sehr wichtig, das ausbildende Personal in den Betrieben, das im Verhältnis zu seiner zentralen Bedeutung für die Qualität der betrieblichen Ausbildung nach wie vor zu wenig Beachtung findet, wieder stärker ins Blickfeld von Berufsbildungspolitik, -praxis und -forschung zu rücken. Mit dieser Arbeit hoffe ich, einen Beitrag für mehr Anerkennung für diese unentbehrliche Akteursgruppe in der beruflichen Bildung leisten zu können.

Mein Dank gilt allen, die zum Gelingen der Dissertation beigetragen haben. Insbesondere danke ich meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Günter Pätzold für seine wertvolle Unterstützung in jeder Phase der Arbeit, seine Anregungen sowie für die stets motivierende Betreuung. Danken möchte ich auch Herrn Prof. Dr. Manfred Wahle, verstorben am 12. Juni 2017, für die sachkundige Begleitung und Herrn Prof. Dr. Peter Vogel für die Übernahme des Zweitgutachtens. Darüber hinaus gebührt mein besonderer Dank meinen Kolleginnen und Kollegen im BIBB, hier vor allem Frau Christa Kolter, Herrn Wolfgang Müller-Tamke, Frau Katrin Gutschow, Herrn Martin Elsner, Herrn Bernhard Hilkert, Frau Katrin Böhnke und Frau Meike Weiland für ihre fortwährende Hilfsbereitschaft und Unterstützung sowie für die fachliche Diskussion. Des Weiteren möchte ich Frau Dr. Katrin Keller und Herrn Dr. Eckart Strohmaier für die zahlreichen sachkundigen und kritischen Gespräche sowie ihre vielen wertvollen Hinweise danken. Schließlich danke ich meiner Familie für den starken Rückhalt, die Unterstützung und das entgegengebrachte Verständnis.

► 1. Einleitung

„Auf den Lehrer kommt es an“, lautete die Überschrift des Berliner TAGESSPIEGEL¹, in dem die Zeitung über die Untersuchung des Bildungsforschers JOHN HATTIE über Faktoren des Lernerfolgs in Schulen berichtete. Andere Zeitungen und Medien² hatten ähnliche Überschriften gewählt, um die Ergebnisse der umfangreichen Studie Hatties, die im Jahr 2008 unter dem Titel „Visible Learning“ erschien, auf den Punkt zu bringen. Der neuseeländische Wissenschaftler hatte über mehrere Jahre 800 empirische Analysen zur Unterrichtsforschung, die wiederum rund 50.000 Einzeluntersuchungen enthielten, ausgewertet. HATTIE hatte dabei 136 Indikatoren für guten Unterricht ausgemacht. Er kam zu dem Schluss, dass weder die Schulform, die Unterrichtszeit, der Lehrplan, noch die soziale Herkunft der Schülerschaft oder die finanziellen Ressourcen der Schulen entscheidend für den Lernerfolg seien: Ausschlaggebend sei vor allem der Faktor „Lehrkräfte“.

Vergleichbare Überschriften mit der Ausrichtung auf das betriebliche Ausbildungspersonal dürften kaum zu finden sein. Dies kann auch nicht überraschen, da das Wirken betrieblicher Ausbilder und Ausbilderinnen bisher kaum auf breiter empirischer Basis untersucht wurde. Eine der wenigen Studien hierzu hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Jahr 2008 durchgeführt. In der Untersuchung wurden rund 6.000 Jugendliche aus 15 stark besetzten Ausbildungsberufen sowie über 1.000 Ausbildungsbetriebe danach gefragt, wodurch sich eine gute duale Ausbildung auszeichnen sollte. Hierzu sollten sie anhand eines Fragebogens verschiedene Qualitätsbereiche und -kriterien bewerten. Die Ergebnisse zeigen, dass beide Gruppen den „größten Wert auf das Ausbildungspersonal (legten), gefolgt von Erwartungen an die am Ende der Ausbildung erreichte berufliche Qualifizierung“ (vgl. EBBINGHAUS/KREWERTH 2014, S. 83ff.). Mit Blick auf den Ausbildungsprozess hatten die Auszubildenden dabei vor allem die Erwartung geäußert, dass Ausbilder und Ausbilderinnen die Ausbildungsinhalte verständlich erklärten, ihnen zur Verfügung stehen, wenn sie mit einer Aufgabe nicht zurechtkommen, und Lob bei guten Leistungen erteilen (vgl. BEICHT/KREWERTH 2009, S. 11).

1 TAGESSPIEGEL vom 31. Juli 2013

2 So zum Beispiel die FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG (FAZ) „Der Lehrer als Zentrum“ (1. März 2014), Die Zeit „Ich bin superwichtig“ (3. Januar 2013), die SÜDDEUTSCHE ZEITUNG „Motivationsdroge Mensch“ (19. Februar 2013). Der DEUTSCHLAND-FUNK hatte für seine Sendung am 9. Mai 2013 den gleichen Titel wie der TAGESSPIEGEL gewählt „Auf den Lehrer kommt es an“ (Zugriff für alle aufgeführten Beispiele am 6.5.2017).

In Berufsbildungspolitik, -forschung und -praxis wird allerdings die pädagogische Qualifikation des betrieblichen Ausbildungspersonals kontrovers diskutiert. Dies betrifft vor allem die im Berufsbildungsgesetz (BBiG) geforderten „berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten“ (BBiG, § 30 Abs. 5), die verantwortliche Ausbilder und Ausbilderinnen gemäß Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) nachweisen müssen. Die AEVO war zuletzt im Jahr 2009 von Sachverständigen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer unter der Moderation des BIBB novelliert worden. Während die Berufsbildungspolitik die neue Fassung der AEVO als eine „tragende Säule für die Qualität der dualen Berufsausbildung“ (BROSIG 2010, S. 7) betrachtet, ist sie aus Sicht der Forschung ein unzureichendes Instrument. Diese kritisiert, dass die mit der AEVO vermittelten Kompetenzen nicht ausreichen, um eine qualitativ hochwertige Ausbildung durchführen zu können. Hierfür sei vielmehr eine weitergehende pädagogische Qualifizierung nötig (vgl. z. B. BRATER 2011; FRIEDE 2013). Eine ambivalente Haltung zur AEVO nehmen die Betriebe ein: Zwar ist eine klare Mehrheit der Unternehmen (ca. 60 Prozent) der Meinung, die AEVO leiste einen wichtigen Beitrag zur Sicherung der Qualität der Ausbildung, eine relevante Minderheit (44 Prozent) jedoch – so die Ergebnisse einer groß angelegten Studie des BIBB aus dem Jahr 2007³ – sieht in ihr auch eine bürokratische Hürde, die den Einstieg in die Ausbildung erschwere (ULMER/JABLONKA 2008, S. 29).

Die unterschiedlichen Urteile über die AEVO als Qualitätsinstrument spiegeln sich in der aktuellen Debatte über die Qualität in der Aus- und Weiterbildung wider. Um Fragen der Qualität systematischer untersuchen zu können, hat die Berufsbildungsforschung verschiedene Analysekonzepte entwickelt. Ein inzwischen etabliertes Modell betont „den Prozesscharakter und damit die Produktionsfunktion des Bildungswesens“ (EBBINGHAUS 2016, S. 68). Es differenziert dabei zwischen den Qualitätsebenen „Input“, „Throughput“, „Output“ und „Outcome“ (FISCHER et al. 2011, S. 5; FROMMBERGER 2013, S. 10). Die Inputebene umfasst demnach die Faktoren bzw. Kriterien, die Bildungsprozessen vorgelagert sind. In der beruflichen Bildung „legen (diese) fest, welche Betriebe ausbildungsberechtigt sind“ und welche nicht ausbilden dürfen (WEISS 2006, S. 4). Zu den „Inputkriterien“ werden im Allgemeinen die AEVO und die Ordnungsmittel gerechnet. Unter dem Begriff „Throughput“ werden Faktoren verstanden, die im Ausbildungsprozess zum Tragen kommen (z. B. Inhalt und Methodik). Zu ihnen könnten somit auch die Aspekte gezählt werden, die die Auszubildenden in der zitierten BIBB-Befragung angegeben hatten. Die Ebene des „Output“ kennzeichnet die „unmittelbaren Bildungsergebnisse“, die des „Outcome“ den „längeren (beruflichen) Erfolg“ (EBBINGHAUS 2016, S. 68; NIKOLAUS 2009, S. 14).

Zwar sind mithilfe der entwickelten Analysemodelle tiefergehende Studien über die Qualität von Bildungsprozessen möglich, eine grundlegende Schwierigkeit bleibt dennoch bestehen: Eine allgemeingültige Definition von Qualität gibt es nicht (vgl. WITTWER 2014,

3 Im Rahmen der Studie waren 15.000 Betriebe zu ihrer Haltung gegenüber einer gesetzlichen Regelung der Anforderungen an das betrieblich verantwortliche Ausbildungspersonal schriftlich befragt worden. Bei der Beantwortung der Frage, die eine Liste mit zwölf möglichen Vor- und Nachteilen enthielt, waren Mehrfachnennungen möglich.

S. 119). Was unter (guter) Qualität zu verstehen ist, hängt jeweils vom Kontext und den dort agierenden Akteuren mit ihren Interessen ab. Im deutschen dualen System sind Bund, Länder, Arbeitgeber und Arbeitnehmer die maßgeblichen Akteursgruppen. Sie bestimmen auf der Grundlage von Diskursen und „Aushandlungsverfahren“ (vgl. EBBINGHAUS 2016, S. 25; WEISS 2006, S. 3) die Qualitätsziele, die bei den aktuellen Herausforderungen in der beruflichen Bildung bewältigt werden sollen. Es stellt sich nun aber die Frage, ob – angesichts zunehmender Schwierigkeiten vieler Betriebe, genügend und hinreichend qualifizierten Nachwuchs zu gewinnen und vor dem Hintergrund des bevorstehenden „digitalen Zeitalters“ (HACKEL 2017, S. 27) – ein solches Modell der Qualitätsentwicklung, das in erster Linie die gesetzlichen Voraussetzungen der betrieblichen Ausbildung in den Blick nimmt, noch angemessen ist. Diese Frage steht im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit. Sie soll am Beispiel der Novellierung der Ausbilder-Eignungsverordnung von 2009 diskutiert werden. Von besonderem Interesse sind dabei folgende Einzelfragen: Welche Zielsetzungen hatten die Sachverständigen im Fachbeirat zur Erneuerung der AEVO? Inwiefern korrespondiert das in der novellierten Verordnung festgelegte Kompetenzprofil des verantwortlichen Ausbildungspersonals mit deren eigenen Vorstellungen von „guter Ausbildertätigkeit“? Und, sollte es hier Abweichungen geben, welche Gründe lassen sich hierfür anführen, und welche Schlussfolgerungen sollten daraus hinsichtlich der berufspädagogischen Qualifikation von betrieblichen Ausbildern und Ausbilderinnen gezogen werden?

Zur Erörterung der Forschungsfragen wurde ein qualitatives Vorgehen gewählt. Auf diese Weise war es möglich, sowohl die offiziellen Motive und Positionen der am Novellierungsprozess beteiligten Gruppen als auch die persönlichen Einschätzungen der Sachverständigen zur Ausbilderqualifizierung näher zu beleuchten. Die Gespräche mit Experten und Beteiligten waren auch erforderlich, um vertiefte Einblicke in das Modell der Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung zu erhalten. Es wurden Interviews mit Sachverständigen des Fachbeirats zur Erarbeitung eines neuen Entwurfs der AEVO, mit Vertretern der Bundesregierung sowie mit einem Experten des BIBB geführt⁴. Außerdem wurden Interviews mit sog. „Koordinatoren“ von Neuordnungsverfahren ausgewertet⁵.

Insgesamt wurden mit

- vier Sachverständigen des AEVO-Fachbeirats aus der Gruppe der Arbeitgeber (im Folgenden „AG 1“, „AG 2“, „AG 3“ und „AG 4“),
- vier Sachverständigen des AEVO-Fachbeirats aus der Gruppe der Arbeitnehmer (im Folgenden „AN 1“, „AN 2“, „AN 3“ und „AN 4“)

4 Diese erste Gruppe von Interviews wurde im Frühjahr 2010 durchgeführt, gut ein Jahr nach der Veröffentlichung der AEVO von 2009 im Bundesgesetzblatt.

5 Die Interviews mit den Koordinatoren wurden im Januar/ Februar 2016 im Rahmen eines Forschungsprojekts des BIBB durchgeführt. Das Projekt, mit einer Laufzeit von 2015 bis 2018, ist eine international vergleichende Studie, in der die Entwicklung von nationalen Ausbildungsstandards in sechs europäischen Ländern – Deutschland, Österreich, Schweiz, Dänemark, Portugal und Slowakei – untersucht wird (https://www.bibb.de/dokumente/pdf/jfp_2015.pdf – Stand: 3.5.2017).

- ▶ drei Vertretern des Staates – des Bundesministeriums für Bildung und Forschung/BMBF, des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie/BMWi und des BIBB – (im Folgenden „Politik 1“, „Politik 2“ und „Politik 3“), sowie mit
- ▶ vier Koordinatoren – zwei aus der Gruppe der Arbeitgeber (im Folgenden „K AG 1“ und „K AG 2“) und zwei aus der Gruppe der Arbeitnehmer („K AN 1“ und „K AN 2“) – jeweils leitfadengestützte, halb strukturierte Interviews von ca. 60 bis 120 Minuten geführt. Die acht interviewten Sachverständigen des Fachbeirats haben die AEVO von 2009 maßgeblich mitentwickelt. Diese Akteure gehören bzw. gehörten teilweise auch anderen Gremien des BIBB an, u. a. dem Hauptausschuss⁶. Die interviewten Akteure der Bundesregierung vertreten die beiden Ministerien, die am Novellierungsprozess der AEVO beteiligt waren. Der Experte des BIBB verfügt zugleich über profunde Kenntnisse über die Rolle des BMBF in der beruflichen Bildung. Mit den Interviews der Koordinatoren sollte vor allem ein vertiefter Einblick in die Steuerungsmechanismen der Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung ermöglicht werden. Die vollständig transkribierten Interviews wurden nach der qualitativen Inhaltsanalyse von PHILIPP MAYRING ausgewertet. Die Entwicklung der Kategorien für die Interviewaussagen erfolgte dabei überwiegend deduktiv, abgeleitet aus den Fragestellungen der Arbeit und den Grundannahmen der gewählten theoretischen Ansätze (vgl. Kapitel 3). Für die Analyse des Materials wurden alle drei Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse verwendet: Die „Explikation“, die „Strukturierung“ und die „Zusammenfassung“ (MAYRING 2008).

Die Arbeit ist in zehn Kapitel gegliedert. Nach der Einleitung bietet *Kapitel 2* einen Überblick über den gegenwärtigen Forschungsstand. Dieser macht deutlich, dass die Ausbilderforschung eng mit der institutionellen Entwicklung der Ausbilderqualifizierung zusammenhängt. Dabei lassen sich zwei Phasen der Ausbilderforschung erkennen: Eine erste Phase, die mit dem Erlass der AEVO im Jahr 1972 beginnt, und die sich über zwei Jahrzehnte bis zur Aussetzung der AEVO erstreckt, und eine zweite, die nach der Wiedereinführung der Verordnung im Jahr 2009 einsetzt. Thematisch weisen beide Phasen ähnliche Schwerpunkte auf: Die Tätigkeitsfelder von Ausbildern und Ausbilderinnen, ihr Selbstverständnis und ihre Funktion in der betrieblichen Ausbildung sowie die Frage nach ihrer Professionalisierung.

Kapitel 3 legt die theoretische Fundierung der Arbeit dar. Da die in der Dissertation aufgeworfenen Fragen sowohl eine politisch-ökonomische als auch eine pädagogische Dimension haben, wurden zwei theoretische Zugänge gewählt: der politische Ansatz des „Neokorporatismus“ und das Konzept der „pädagogischen Professionalität“ aus der Erziehungswissenschaft. Die vom Neokorporatismus konzipierte Verbindung der Steuerungsmechanismen in der beruflichen Bildung Ende der 1980er- und Anfang der 1990er-Jahre hat nach wie vor

6 Der „Hauptausschuss“ ist neben dem Organ „Präsident“ das zweite Organ des Bundesinstituts für Berufsbildung. Er berät u. a. die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der beruflichen Bildung. In ihm wirken mit gleichen Stimmenanteil Beauftragte der Arbeitgeber und Gewerkschaften, der Länder und des Bundes (vgl. Abschnitt 3.2.2).

ihre Gültigkeit und bietet daher in theoretischer Hinsicht ein geeignetes Erklärungsmodell für die Novellierung der AEVO von 2009. Dies trifft für das Konzept der „pädagogischen Professionalität“ nur am Rande zu, da es in seinen Analysen nur das schulische Lehrpersonal in den Blick nimmt. Dennoch bietet das Konzept Anknüpfungspunkte für die Modellierung einer „berufspädagogischen Professionalität“ des betrieblichen Ausbildungspersonals, auf die im letzten Teil der Dissertation eingegangen wird.

Bevor die Novellierung der AEVO und die Gründe für ihre Wiedereinsetzung behandelt werden, erfolgt in *Kapitel 4* ein historischer Rückblick auf die Entwicklung der Ausbilderqualifizierung. Dabei wird nicht nur auf die Entwicklung der AEVO seit ihrem Erlass eingegangen, sondern auch auf die Situation des Ausbildungspersonals vor 1972. Eine solche historische Gesamtbetrachtung ist notwendig, da sie nicht nur eine Einordnung des Stellenwerts der AEVO im dualen System ermöglicht, sondern auch ein besseres Verständnis für die Rahmenbedingungen zukünftiger Veränderungen der pädagogischen Qualifikation von betrieblichen Ausbildern und Ausbilderinnen.

Kapitel 5 geht auf die Aussetzung der AEVO von 2003 bis 2009 ein, die zu den Maßnahmen im Rahmen der „Ausbildungsoffensive von 2003“ gehört, die von Staat, Wirtschaft und Gewerkschaften zur Bekämpfung der damaligen Krise am Ausbildungsstellenmarkt beschlossen worden waren. In diesem Kapitel werden auch zentrale Ergebnisse der vom BIBB und der Forschungsgruppe SALSS durchgeführten Evaluierung der AEVO-Aussetzung vorgestellt. Sie spielten eine maßgebliche Rolle bei der Wiedereinsetzung der AEVO.

Kapitel 6 behandelt den Novellierungsprozess der AEVO von 2009: Das Verfahren zur Einsetzung der zwei Fachbeiräte sowie eine Übersicht über die beteiligten Akteursgruppen und deren Zielsetzungen hinsichtlich der Überarbeitung der Verordnung. Einen breiten Raum nimmt in diesem Zusammenhang die Analyse der Vorstellungen der Sachverständigen von „guter Ausbildertätigkeit“ ein. Sie soll Aufschluss darüber geben, inwieweit diese Vorstellungen leitend für die Novellierung der AEVO waren.

Kapitel 7 gibt dann einen Überblick über die Neuerungen in der Verordnung und beleuchtet ihre Hintergründe. Die Änderungen betreffen sowohl die Inhalte der AEVO als auch die Struktur der Anforderungen an die arbeits- und berufspädagogische Eignung des Ausbildungspersonals. Ausführlich wird dabei auf die Verankerung des Ansatzes der Kompetenzorientierung in der Verordnung eingegangen, die die bedeutendste Innovation im Vergleich zur ersten Novellierung zehn Jahre zuvor darstellt.

Die im theoretischen Teil der Arbeit bereits skizzierten Aspekte des Konzepts der pädagogischen Professionalität werden in *Kapitel 8* ausführlicher analysiert. Es geht dabei insbesondere um die Frage, wie diese Ansätze, die bisher überwiegend für schulische Lehrkräfte diskutiert wurden, auf das betriebliche Ausbildungspersonal übertragen werden könnten. Dies geschieht in Verbindung mit den Vorstellungen der Sachverständigen im AEVO-Fachbeirat von guter Ausbildertätigkeit. Ein Vergleich zeigt, dass beide Konzepte eine Reihe von Gemeinsamkeiten aufweisen, die wichtige Elemente eines Modells für „berufspädagogische Professionalität“ von betrieblichen Ausbildern und Ausbilderinnen enthalten könnten.

In *Kapitel 9* wird – nach einer Übersicht über die Rezeption der neuen AEVO in Berufsbildungspolitik, -praxis und -forschung – dargelegt, wie eine solche berufspädagogische Professionalität für das ausbildende Personal in Betrieben realisiert werden könnte. Die Grundlage hierfür bietet das neokorporatistische Modell der Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung, das in diesem Kapitel ausführlich analysiert wird.

Kapitel 10 schließlich beantwortet die zentrale Frage der Dissertation, ob der Novellierung der AEVO eine paradigmatische Geltung für die Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung zuerkannt werden kann.

► 2. Forschungsstand

Blickt man auf die Forschung über die Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals, so lassen sich grob zwei Phasen unterscheiden. eine erste, längere Phase, die vor vier bis fünf Jahrzehnten begann und sich bis Ende der 1990er-Jahre erstreckte, und eine zweite, die im Grunde erst vor einigen Jahren einsetzte. Die zeitliche Einteilung beider Forschungsphasen hängt eng mit den Entwicklungen der AEVO zusammen. So beginnt die erste Phase mit dem Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) 1969 und dem Erlass der AEVO für die gewerbliche Wirtschaft im Jahr 1972; der Anfang der zweiten Phase fällt mit dem Beschluss zur Wiedereinführung der Nachweispflicht nach AEVO im Jahr 2008 zusammen. Letztlich lassen sich auch die Jahre zwischen beiden Perioden mit der AEVO in Verbindung bringen, waren sie doch im Wesentlichen Folge und Ausdruck deren Aussetzung. Auch wenn sich einige Einwände gegen diese Periodisierung vorbringen lassen, so verdeutlicht sie doch die überragende Bedeutung der AEVO für die Forschung der Ausbilderqualifizierung insgesamt.

Im Folgenden sollen wesentliche Themenbereiche der Berufsbildungsforschung beider Perioden zusammengefasst dargestellt werden. Dabei wurden in erster Linie die Themenfelder ausgewählt, die für die Dissertation von besonderer Bedeutung erscheinen.

2.1 Erste Phase der Ausbilderforschung

Die erste Phase der Ausbilderforschung lässt sich in vier größere Themenfelder einteilen. Das erste betrifft die bildungspolitische Bedeutung der AEVO für die Ausbilderqualifizierung, das zweite widmet sich vor allem der Situation des Ausbildungspersonals und seinem beruflichen Selbstverständnis, das dritte befasst sich mit der Frage der Professionalisierung der Ausbilder und Ausbilderinnen, das vierte und zeitlich letzte nimmt vor dem Hintergrund der Veränderungen in der Arbeitsorganisation und den gestiegenen Qualifikationsanforderungen Anfang der 1990er-Jahren – den Rollenwandel des Ausbilders in den Blick.

2.1.1 Bildungspolitische Bedeutung der AEVO für die Ausbilderqualifizierung

Die Verabschiedung des BBiG im Jahr 1969 und der Erlass der AEVO für die gewerbliche Wirtschaft im Jahr 1972⁷ markierten aus Sicht der Forschung einen entscheidenden Wendepunkt in der Ausbilderqualifizierung. GREINERT/PASSE-TIETJEN/STIEHL zufolge hatte das

⁷ In den darauffolgenden Jahren wurden bis auf die freien Berufe Verordnungen für die anderen Ausbildungsbereiche erlassen.

betriebliche Personal davor „kaum öffentliches und wissenschaftliches Interesse nach sich gezogen“ (GREINERT/PASSE-TIETJEN/STIEL 1989, S. 5). Je nach Betrieb und Branche war das Ausbildungspersonal hinsichtlich seiner pädagogischen Qualifizierung vielfach sich selbst überlassen. Zwar waren pädagogische Themen im Handwerk bereits Bestandteil der Meisterprüfungen, und es gab vereinzelte Qualifizierungsansätze für das betriebliche Personal. Lehrgänge und Seminare zur Vorbereitung auf die Ausbildertätigkeit gab es allerdings nur in größeren Betrieben oder in Bildungseinrichtungen der Arbeitgeber und der Gewerkschaften. Dies änderte sich mit der Einführung der AEVO, die „zur Institutionalisierung und zu einer relativen Einheitlichkeit der berufs- und arbeitspädagogischen Ausbilderqualifizierung führte“. Mit den vor vier bis fünf Jahrzehnten geschaffenen gesetzlichen Grundlagen wurden zweifellos entscheidende Schritte zu mehr Qualität in der betrieblichen Ausbildung getan (vgl. PÄTZOLD 1997 (a), S. 46f., 63 und 66). Auch aus Sicht des betrieblichen Ausbildungspersonals hat sich damals eine neue Perspektive entwickelt: „Sie wurden erstmals als notwendige Voraussetzung für jede betriebliche Ausbildung genannt“ (PÄTZOLD 2000, S. 75). Nach Ansicht von Wittwer wurde mit der AEVO nun in den meisten Wirtschaftsbereichen die pädagogische Arbeit der Ausbilder und Ausbilderinnen „offiziell anerkannt und somit deren Stellung im Betrieb gestärkt“ (WITTWER 1990, S. 197).

Trotz der Anerkennung, dass die Ausbilderqualifizierung nun auf eine gesetzliche Grundlage gelegt wurde, fiel die Einschätzung der Wissenschaft über den tatsächlichen Einfluss der AEVO auf die Qualität dieser Qualifizierung eher ambivalent bis kritisch aus. Zwar wurde die positive steuernde Wirkung der AEVO hinsichtlich der quantitativen Entwicklung der Ausbilderqualifikation hervorgehoben – so stieg die Zahl der bestanden AEVO-Prüfungen und Meisterprüfungen, in deren Rahmen ebenfalls die Ausbilderqualifikationen erworben wurden, in den Jahren nach dem Erlass der AEVO kontinuierlich an (KELL 1994, S. 70; vgl. BMBW 1982, S. 102; BMBF 1996, S. 84). Kritik wurde aber übereinstimmend daran geübt, dass „zwar die Form des Eignungsnachweises, nicht jedoch die Form der Ausbildung geregelt“ worden sei (PÄTZOLD 1997 (a), S. 64). Bemängelt wurde, dass der zur Verordnung gehörige Rahmenstoffplan (heute Rahmenplan) – der nicht rechtsverbindlich ist, sondern lediglich empfehlenden Charakter hat – außer einigen methodischen Anregungen „keine Hinweise über die Organisation und die didaktische Gestaltung von Weiterbildungsgängen zur Vorbereitung auf die AEVO-Prüfung“ enthalte (KELL 1994, S. 72). Die Gestaltungsoffenheit der Lehrgänge ist für Kell ein „Indiz dafür, dass die institutionellen, organisatorischen und zeitlichen Rahmenbedingungen für die Ausbildung der Ausbilder von größerer Bedeutung sind“ als die AEVO und der Rahmenplan (KELL 1994, S. 77). LIPSMEIER führt diesen Umstand darauf zurück, dass „die Deutung der Berufsausbildung als Selbstaufgabe der Wirtschaft und ihrer Selbstverwaltungsorgane sowie die Beschränkung der Rolle des Staates auf das Subsidiaritätsprinzip im Bereich der Berufsausbildung eine weitergehende Lösung nicht zugelassen“ habe (LIPSMEIER 1980, S. 819).

Infolge des Erlasses der AEVO wurde eine Reihe von Aktivitäten zur Ausbilderqualifizierung initiiert. In erster Linie sind hier die staatlich geförderten Modellversuche sowie das

gemeinsam von Bund und Sozialpartnern gegründete Ausbilderförderungszentrum (AFZ) in Essen zu nennen.

Aus Sicht der Forschung fällt die Bilanz der Modellprojekte⁸ zur Weiterbildung des Ausbildungspersonals, in denen Themen wie „Methodenkompetenz“, „Motivationsförderung“ oder die Entwicklung „berufsübergreifender Fähigkeiten“ vermittelt wurden, zwiespältig aus. Einerseits hätten sie die Ausbilderqualifizierung vorangebracht, andererseits sei die im Kontext der Modellversuche geforderte Grundlagenforschung zur Stellung des Ausbildungspersonals in der betrieblichen Ausbildungspraxis nicht etabliert worden, sondern auf wenige Untersuchungen begrenzt geblieben (vgl. PÄTZOLD 1997 (a), S. 82; KELL 1994, S. 73; KUTT 1988, S. 525). Die fehlende Breiten- und Langzeitwirkung der Modellversuche in diesem Forschungsfeld wird heute ähnlich kritisch betrachtet. Gründe hierfür seien u. a. die „Einmaligkeit und begrenzte Laufzeit des Projektes“ sowie „begrenzte Möglichkeiten zum Nachvollzug und zum Erfahrungsaustausch“ (FRIEDE 2013, S. 34).

Das AFZ wurde 1979 mit dem Ziel errichtet, einen „Beitrag zur Verbesserung und Erweiterung der pädagogischen und fachdidaktischen Qualifikationen des betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildungspersonals“ zu leisten. Schwerpunkte der Arbeit des Zentrums lagen auf dem Gebiet der didaktisch-methodischen, der berufspädagogischen und sozialpsychologischen Qualifizierung des Ausbildungspersonals. Das AFZ hatte allerdings nur wenige Jahre Bestand. 1985 wurden seine Aufgaben dem BIBB übertragen, in dem ein eigenständiger Arbeitsbereich mit dem Titel „Ausbilderförderung“ entstand (vgl. PÄTZOLD 1997 (a), S. 83f.; BAHL/BLÖTZ/ULMER 2010, S. 142f.).

2.1.2 Situation des Ausbildungspersonals und sein berufliches Selbstverständnis

Einen zweiten Schwerpunkt der Forschung infolge des Erlasses der AEVO bilden die Situation des Ausbildungspersonals und dessen berufliches Selbstverständnis. Auf beiden Gebieten konnten wertvolle Erkenntnisse gewonnen werden, die zu einem großen Teil noch heute wichtige Grundlagen für die neuere wissenschaftliche Diskussion liefern.

So hat die Forschung schon früh auf die doppelte Schwierigkeit einer zufriedenstellenden Beschreibung des betrieblichen Ausbildungspersonals hingewiesen. Dies war zum einen das Problem, den Ausbilderbegriff näher zu bestimmen, zum anderen die Schwierigkeit, den Kreis des ausbildenden Personals in den Betrieben quantitativ zu erfassen. Für die begriffliche Unsicherheit lassen sich zwei Gründe anführen: Erstens handelt es sich beim Ausbildungspersonal um eine heterogene Gruppe, zu der „Betriebsinhaber ebenso gehören wie Führungspersonen und Fachkräfte an den Arbeitsplätzen“ und „deren Qualifikationsspektrum vom Facharbeiter bzw. Sachbearbeiter bis zum Akademiker reicht“. Zweitens ist nicht klar bestimmt, wer für die Wahrnehmung von Ausbildungsaufgaben die berufs- und arbeitspädagogische Eignung haben muss. Laut BBiG gilt juristisch als Ausbilder die Person,

8 Eine aktuelle und gute Übersicht der Modellversuche bietet der Beitrag von Anke Bahl: „Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung – Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung“. Bonn 2012.

die im Bereich der Berufsausbildung die Verantwortung trägt und bei der Kammer gemeldet ist. In der Praxis jedoch wird der Begriff Ausbilder „weiterhin undifferenziert für jeden verwendet, der in irgendeiner Weise mit Berufsbildungsmaßnahmen zu tun hat“ (PÄTZOLD 1997 (a), S. 62). Während der Ausbilder nach BBiG über die pädagogische Qualifizierung verfügen muss, ist dies bei der zweiten, zahlenmäßig weitaus größeren Gruppe, der in der Praxis genannten Ausbilder nicht erforderlich. Erschwert wird die Begriffsbestimmung außerdem dadurch, dass das Ausbildungspersonal aufgrund struktureller Gegebenheiten nach Funktionen unterschieden wird. Dies führt zu Bezeichnungen wie z. B. „Ausbildungsleiter“ und „Ausbildungsmeister“, „Ausbildungspate“ und „Ausbildungsgeselle“, Ausbildungsbeauftragter“ und „Ausbildungswart“, „Unterweiser“, „Betriebspädagoge“, „Ausbildungstrainer“, „Personalbildner“ usw. (vgl. BAETHGE/MÜLLER/PÄTZOLD 1980). Aufgrund dieser etwas verwirrenden Vielfalt haben sich in der Forschung pragmatisch ein Ausbilderbegriff im weiteren Sinne (der nebenberufliche Ausbilder) und ein Ausbilderbegriff im engeren Sinne (der hauptberufliche Ausbilder) weitgehend etabliert. Wittwer spricht in diesem Zusammenhang von „grundsätzlich zwei Aufgabenprofilen“, die er folgendermaßen beschreibt:

„Die Aufgaben des nebenberuflichen Ausbilders: Er arbeitet mit den Auszubildenden zusammen, leitet sie bei der Arbeit an, indem er Sachverhalte erklärt, Aufgaben stellt, die Arbeitsausführung überwacht, das Arbeitsergebnis bewertet und die Auszubildenden berät. – Die Aufgaben des hauptberuflichen Ausbilders: Er entwickelt Ausbildungskonzepte, plant, organisiert und koordiniert die Ausbildung und entwickelt hierzu die notwendigen Instrumente; er berät und qualifiziert die nebenberuflichen Ausbilder“ (WITTWER 1990, S. 201).

Vor allem in quantitativer Hinsicht geben die – bis auf die Zahl des bei den zuständigen Stellen registrierten verantwortlichen Ausbildungspersonals⁹ – in dieser ersten Phase gewonnenen Forschungsergebnisse nach wie vor den Stand der Diskussion wieder, da keine aktuellen Daten vorliegen. Zwar sind auch die zu Beginn der 1990er-Jahre erhobenen Zahlen über die hauptberuflichen und nebenberuflichen Ausbilder eher Schätzungen, dennoch bieten sie grundlegende Informationen über das zahlenmäßige Verhältnis dieses Personenkreises in den Betrieben. Danach wird übereinstimmend von ca. 70.000 hauptberuflichen Ausbildern und Ausbilderinnen ausgegangen. Demgegenüber divergieren die Zahlen bei der größeren Gruppe der nebenberuflich mit Ausbildungsaufgaben betrauten Beschäftigten: Während PÄTZOLD ihre Zahl auf ca. vier Millionen schätzt, kommt eine BIBB/IAB-Untersuchung auf eine Zahl von über fünf Millionen (PÄTZOLD 1997 (b), S. 259; BAUSCH/JANSEN 1995, S. 15; SCHMIDT-HACKENBERG 1998, S. 2). Bedeutsamer als die unterschiedlichen quantitativen Schätzungen über die nebenberuflichen Ausbilder ist die große Differenz zwischen beiden Ausbildergruppen. Darin kommt zum Ausdruck, dass über 90 Prozent des betrieblichen Ausbildungspersonals seine Ausbildungsaufgaben nebenberuflich wahrnimmt. Wittwer äußerte

9 Diese wird jährlich erhoben und im Datenreport des BIBB (vor 2008 im Berufsbildungsbericht) veröffentlicht.

gar die Vermutung, dass die Verteilung zuungunsten der hauptberuflichen Ausbilder wegen der technischen Entwicklung noch weiter zunehmen werde (WITTMER 1990, S. 201).

Die „Doppelfunktion als Erzieher und Betriebsangehöriger“ bildete einen Schwerpunkt in der Forschung dieser ersten Phase. Sie sah das Ausbildungspersonal in einem „Konflikt“ zwischen Betriebsinteressen, den Arbeitnehmerinteressen (u. a. seinen eigenen) und den Qualifikationsbedürfnissen der Auszubildenden „eingespannt“ (vgl. GREINERT 1989, S. 175; PÄTZOLD 1997 (a), S. 86). Im Zusammenhang mit der Stellung des Ausbildungspersonals im Betrieb sprechen PÄTZOLD, DREES und LIETZ von „institutioneller Schwäche“. Das „Dilemma“ des Ausbilders bestehe darin, dass er als abhängig Beschäftigter selbst „Untergebener“ gegenüber der Unternehmensleitung sei und zugleich auch „Vorgesetzter“ gegenüber den Auszubildenden (PÄTZOLD/DREES/LIETZ 1986, S. 137).

Im beruflichen Selbstverständnis der Ausbilder spielt die pädagogische Qualifizierung für die Wahrnehmung dieser Doppelfunktion jedoch eine untergeordnete Rolle. Untersuchungen zeigten, dass das Ausbildungspersonal „tendenziell“ seine „wichtigste Qualifikation im Fachwissen“ sieht. Die pädagogische Qualifikation wird dem Fachwissen nachgeordnet. Konsequenterweise sehen sich Ausbilder in ihrem Selbstverständnis in erster Linie als „Fachmann“ und erst in zweiter Linie als „Erzieher“ (vgl. SOMMER/NIKOLAUS 1995, S. 175). Das Primat der fachlichen Seite oder – anders ausgedrückt – das geringe Interesse an einem „umfassende[n] pädagogische[n] Professionswissen“ (PÄTZOLD 2000, S. 82f.) zeigt sich auch bei den Erwartungen, die das Ausbildungspersonal an seine Weiterbildung richtet. Diese wird zuerst hinsichtlich eines Ausbildungsziels bewertet, „das vorrangig vom Anspruch und Bedarf des Einzelunternehmens geprägt ist und weniger von den weitergehenden Interessen der Jugendlichen und der Ausbilder selbst an einer hohen Ausbildungsqualität“ (PÄTZOLD/DREES 1987, S. 62).

2.1.3 Professionalisierung der Ausbilder und Ausbilderinnen

Infolge des Erlasses der AEVO wurde in den 1980/1990er-Jahren in der Forschung auch die Frage diskutiert, inwieweit die Ausbildertätigkeit in den Betrieben als eine professionelle Tätigkeit – im Sinne eines Berufs bzw. einer Profession – betrachtet werden könne. Diskutiert wurde dabei in erster Linie der damals in der Professionalisierungsforschung vorherrschende indikatorisch-merkmalorientierte Ansatz. Dieser Ansatz sah typische Merkmale der Professionalisierung in einem hohen, in der Regel akademischen Ausbildungsniveau, in der Autonomie der Profession, in der Selbstverwaltung über eine Standesorganisation, in einem hohen sozialen Prestige, in überdurchschnittlichen Einkommenserwartungen, Klientelorientierung sowie einem „gesellschaftlichen Zentralwertebezug“ (vgl. FASSHAUER 1997, S. 12) und bestimmte nach ihnen den Professionalisierungsgrad von Berufen. Klassische Professionen in diesem Sinne besitzen Ärzte, Rechtsanwälte, Universitätsprofessoren. Bezogen jedoch auf die betriebliche Ausbildungssituation hat die Forschung übereinstimmend betont, dass ein Konzept für berufspädagogische Professionalisierung, das seine Kriterien an dem Vorbild klassischer Professionen ausrichtet, für das betriebliche Ausbildungspersonal nicht

angewendet werden könne. So unterstreicht PÄTZOLD z. B. mit Blick auf das Merkmal „Autonomie“: „Der Ausbilderberuf gehört nicht zu den selbständigen Berufen. Als Ausbilder steht man in Abhängigkeit gegenüber seinem Arbeitgeber und den administrativen Regulativen für die betriebliche Ausbildung“ (PÄTZOLD 1997 (a), S. 6). Auch für GREINERT können Ausbilder wegen des Konflikts zwischen den Betriebsinteressen und den Qualifikationsinteressen der Jugendlichen „nur ein äußerst bescheidenes Maß an professioneller Autonomie entwickeln“ (GREINERT 1989, S. 175). Nach GREINERTS Einschätzung ist für eine erfolgreiche Professionalisierung ausschlaggebend, dass die Berufsangehörigen im Prozess der Gestaltung ihres Berufes zumindest „eine aktive Rolle spielen“. Und dieser von der Standesorganisation angestrebten „äußeren“ Professionalisierung des Berufs sollte – so GREINERT weiter – ein „inneres“ Äquivalent in Form einer möglichst anspruchsvollen Qualifizierung entsprechen (GREINERT 1989, S. 178 und 181). Zwar gibt es seit 1973 den Bundesverband Deutscher Berufsausbilder (BDBA), der u. a. neben einer verbindlichen betrieblichen Funktionsbeschreibung eine einheitliche tarifliche Einstufung sowie pädagogische Handlungsfreiheit fordert (vgl. PÄTZOLD 1997 (a), S. 75). Ähnliche Forderungen hatte auch die Gewerkschaft IG Metall schon in den 1960er-Jahren und später Anfang der 1990er-Jahre gestellt (vgl. SCHLOT-TAU 2005, S. 34). Allerdings fehlt dem BDBA der Rückhalt, da die Zahl seiner Mitglieder unter 10.000 liegen dürfte¹⁰. Doch selbst wenn die Zahl der Mitglieder signifikant ansteigen würde, ist zweifelhaft, ob das von GREINERT geforderte „innere Äquivalent“ erreicht werden kann. Denn die oben dargelegten Ergebnisse der Untersuchung von PÄTZOLD/DREES zu Einschätzungen der Ausbilder bezüglich pädagogischer Weiterbildungsmaßnahmen lassen eine derartige Entwicklung nicht erwarten, da sie sich eher als gut ausgebildete Fachkräfte als Berufspädagogen sehen.

Zum merkmalorientierten Professionalisierungsansatz merkt PÄTZOLD zusammenfassend an: „Wenn nämlich unter Professionalisierung jener Prozess verstanden wird, der zu einer relativ autonomadressatenbezogenen Berufsausübung führt und sich an den folgenden Bezugspunkten ausrichtet: an wissenschaftlichen Erkenntnissen und Kategorien orientierte fachliche, fachdidaktische und berufspädagogische Ausbildung, die Einhaltung bestimmter Normen für die Qualifikation durch Prüfungen, eine primär adressatenbezogene Berufsmotivation, ein ausgeprägtes Berufsethos, einflussreiche Berufsverbände und hohes soziales Ansehen, dann kann ohnehin nur von Professionalisierungsansätzen die Rede sein“ (PÄTZOLD 1997 (a), S. 8). Demgegenüber plädiert Pätzold für einen Professionalisierungsbegriff im Sinne einer Befähigung zu hochqualitativer berufspädagogischer Arbeit. Mit dieser Befähigung sollen Ausbilder und Ausbilderinnen in die Lage versetzt werden, den gestiegenen Anforderungen in der betrieblichen Ausbildung gerecht zu werden. Denn das Ausbildungspersonal soll dazu beitragen, „fachliches Wissen und Können in konkreten beruflichen Handlungssituationen zum Tragen kommen zu lassen“, und befähigt werden, sowohl „selbst

10 Die Zahl ist eine Schätzung, die auf eigenen Recherchen beruht. Auch FRIEDE geht davon aus, dass der Organisationsgrad der Ausbilder und Ausbilderinnen im Verband „gering“ ist (FRIEDE 2013, S. 23).

Problemlösungen [...] mit zu erarbeiten“ als auch „konsensfähige Problemlösungen anderer anzuregen und zu begleiten“. In dieser „Fähigkeit“ werde sich die „Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals erweisen müssen“ (PÄTZOLD 1997 (b), S. 251f.).

2.1.4 Rollenwandel bzw. -erweiterung des Ausbilders

Hintergrund der geforderten Professionalität des Ausbildungspersonals waren die Veränderungen der Arbeitswelt in den 1980er/1990er-Jahren, die vor allem durch den Wandel ökonomischer Strukturen und die zunehmende Einführung der Informationstechnik in den Unternehmen vorangetrieben wurden. Die Veränderungen können auf die Kurzformel – weg von arbeitsteiligen Tätigkeiten hin zu ganzheitlichen und integrierten Arbeitsformen – gebracht werden. Stichwörter hierfür sind u. a. flache Hierarchien, Delegation von Entscheidungen auf die Umsetzungsebenen, erweiterte Autonomie in der Arbeit und Aufgabenerfüllung unter dem Dach gemeinsamer Unternehmensziele, Kundenorientierung. Aus den neu aufkommenden Organisationskonzepten entstanden veränderte Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten. Neben der berufsfachlichen Qualifikation werden von ihnen nunmehr auch Fähigkeiten wie Flexibilität, Leistungs- und Kooperationsbereitschaft, Motivation bei der Arbeit erwartet. Die Beschäftigten sollten selbstständig Sachverhalte erkennen, im Team arbeiten können, über Problemlösungsstrategien verfügen, Entscheidungen treffen und die Verantwortung dafür übernehmen.

Die gestiegenen Qualifikationsanforderungen verlangten eine veränderte Qualität der Ausbildung. Der Erwerb einer umfassenden beruflichen Handlungsfähigkeit wurde zum neuen Leitbild der betrieblichen Ausbildung. Vom Ausbildungspersonal wurde erwartet, dass es den Jugendlichen „nicht nur fachliches Wissen und fachliche Fähigkeiten vermitteln, sondern auch selbstständiges Denken und Handeln, Problemlösungsfähigkeit sowie die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten ihrer Auszubildenden fördern [kann]“ (REETZ 2001, S. 15). WITTEWER beschrieb 1992 den Rollenwandel des Ausbilders wie folgt: „War er *früher* vor allem Unterweiser, der in den zu vermittelnden Kenntnissen und Fertigkeiten ständig Meisterschaft zu demonstrieren hatte, so wird *heute* von ihm erwartet, dass er besonders Lernprozesse anregt und verstärkt, die Eigenaktivitäten der Auszubildenden unterstützt bzw. fördert“ (WITTEWER 1992, S. 104). Das Anforderungsprofil von Ausbildern und Ausbilderinnen änderte und erweiterte sich: „[Sie] sollen als Planer, Helfer, Berater und Förderer von Lernprozessen in den Vordergrund treten, wobei zugleich das Prinzip der strikten Fachlichkeit überschritten werden soll (PÄTZOLD 1997 (b), S. 256). REETZ warnt im Zusammenhang mit dem neuen Rollenverständnis vor einem Missverständnis. Es handele sich nicht um einen kompletten Rollenwechsel „weg vom Fachwissen-Vermittler hin zum Moderator von Lernprozessen“. Dies sei „unzweckmäßig“. Denn zum einen ginge es darum, „Fachwissen und Fachkompetenz als wesentliche Bestandteile von Handlungskompetenz so zu vermitteln, dass dabei [...] sogenannte Schlüsselkompetenzen gefördert werden, die heute im allgemeinen als Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz bezeichnet werden“. Zum ändern

richte sich das Selbstverständnis des Ausbildungspersonals „traditionsgemäß in erster Linie nach ihrer fachlichen, weniger nach ihrer pädagogischen Kompetenz“ (REETZ 2001, S. 16).

2.2 Zweite Phase der Ausbilderforschung

Der Beginn der zweiten Phase der Ausbilderforschung fällt zeitlich weitgehend mit dem Beschluss der Bundesregierung im Frühjahr 2008 zusammen, die Nachweispflicht nach AEVO ab 1. August 2009 wieder einzuführen¹¹. Das Jahrzehnt davor, in dem die AEVO ausgesetzt war, beurteilen einige Autoren als eine Zeit, in der „die Ausbilderforschung keinen großen Stellenwert hatte“ und die durch eine „Vernachlässigung“ des Themas Ausbilderqualifizierung gekennzeichnet gewesen sei (FALK/ZEDLER 2009, S. 20)¹².

Betrachtet man die vorrangigen Themen der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion über die Ausbilderqualifizierung, so scheint sich auf den ersten Blick kaum etwas geändert zu haben: Erneut werden die Tätigkeitsfelder des Ausbilders und sein berufliches Selbstverständnis untersucht, seine Rollenerweiterung zum Lernberater und Lernbegleiter analysiert sowie die Frage nach seiner Professionalisierung aufgeworfen. Auch das Fehlen empirischer Erkenntnisse auf breiter Grundlage wird in der Regel beklagt (so z. B. DIETRICH 2009; AHRENS 2012; BAHL 2012).

Wie lässt sich dieser Befund erklären? Bedeutet dies, dass die wissenschaftliche Diskussion über ein Jahrzehnt einfach „stehen geblieben“ war? Oder gab es möglicherweise doch noch einige Lücken in der ersten Phase der Ausbilderforschung, sodass man der Feststellung von FRIEDE zustimmen sollte, dass ein zu geringer Kenntnisstand darüber besteht, „was Ausbilder in der alltäglichen Praxis tun, wie, wo und unter welchen Bedingungen sie es tun, wie häufig und wie intensiv sie es tun, wie sie ihre Aufgaben in den 40 Jahren seit Bestehen der Verordnungen verändert haben oder welches pädagogisches Selbstverständnis sie besitzen“ (FRIEDE 2013, S. 43). Oder aber haben sich in den letzten Jahren die Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung so geändert, dass die oben genannten Themen ergänzt und unter einem neuen Blickwinkel gesehen werden müssten? Eine genauere Analyse zeigt, dass zunächst alle genannten Faktoren dazu beigetragen haben, dass ein neuer Aufschwung der Forschung nach der Wiedereinführung der Nachweispflicht zu verzeichnen war. Ein erster Faktor war die veränderte Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt. Diese hatte sich – in erster Linie aufgrund des demografischen Wandels – entspannt (vgl. auch Abschnitt 5.2). Eine Folge davon war, dass der quantitative Aspekt der beruflichen Bildung nicht mehr die gleiche Rolle spielte und qualitative Aspekte, unter denen dem Ausbildungspersonal zweifellos eine Schlüsselrolle zukommt, wieder stärker ins Zentrum der Diskussion in Politik, Forschung und Praxis rückten.

11 So fanden zum Beispiel vom 12. bis 14. März 2008 in Nürnberg die 15. Hochschultage Berufliche Bildung statt, bei denen das Ausbildungspersonal eine prominente Stelle einnahm.

12 ZEDLER kritisiert in diesem Zusammenhang, dass im „Handbuch Berufsbildungsforschung“ (2. Aufl.) jeglicher Hinweis zum Thema „Ausbilder“ fehlt. Dies sei „bezeichnend für die geringe Beachtung der Forschung“ (ZEDLER 2010, S. 14).

Ein zweiter wichtiger Grund dafür, dass sich die Forschung wieder intensiver Fragen der Qualifizierung des Ausbildungspersonals widmet, ist der Paradigmenwechsel von der reinen Wissensvermittlung zur Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung, der erhebliche Schwierigkeiten bei der Neujustierung der Aufgabenfelder in der Ausbildung zur Folge hatte. Untersuchungen lassen erkennen, dass der Einsatz handlungsorientierter Methoden noch wenig genutzt wird. So konstatiert PÄTZOLD beispielsweise – beziehungsweise – beziehungsweise auf Untersuchungen in Betrieben des gewerblich-technischen Bereichs und der IT-Branche „eine ernüchternde Realität“. Danach dominierten in der in Betrieben des gewerblich-technischen Bereichs praktizierten eingesetzten Ausbildung deutlich die traditionellen Methoden der Demonstration und der Vier-Stufen-Methode. Nur in den Betrieben der IT-Branche stellte sich die Situation etwas anders dar. Dort wurden handlungsorientierte Methoden wie die Projektmethode und das auftragsorientierte Lernen erheblich stärker genutzt, während die Demonstration und die Vier-Stufen-Methode nur einen mittleren Platz einnahmen (PÄTZOLD 2009, S. 132f.; vgl. auch LAUTERBACH/NESS 2000, S. 49f.; GRIMM-VONKEN/MÜLLER/SCHRÖTER 2011, S. 21). Neben der Handlungsorientierung gibt es seit einigen Jahren eine zweite didaktische Leitlinie für das berufliche Lernen: Das Denken in Prozessen. Diese in den neuen Ausbildungsordnungen geforderte Orientierung der Ausbildung an betrieblichen Leistungsprozessen stellt das Ausbildungspersonal vor neue Herausforderungen, auf die es meistens nicht vorbereitet ist (vgl. KOCH/MEERTEN 2003; PÄTZOLD 2007, S. 324f.; BAHL/DIETRICH 2008, S. 9).

Eine dritte Ursache für die Intensivierung der Ausbilderforschung liegt in den Schwierigkeiten beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine Berufsausbildung, die in den letzten 15 Jahren erheblich zugenommen haben. Viele Jugendliche können inzwischen nicht mehr direkt eine Berufsausbildung aufnehmen, sondern absolvieren zunächst eine Bildungsmaßnahme des „Übergangssystems“. Die Übergangsmaßnahmen führen jedoch zu keinem vollqualifizierenden Abschluss, sondern vermitteln nur „berufsvorbereitende individuelle Kompetenzen zur Aufnahme einer Ausbildung“ (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHT-ERSTATTUNG 2010, S. 95). Im Jahr 2009 betraf dies 324.000 Jugendliche (STATISTISCHES BUNDESAMT 2011, S. 5). Nach einer Untersuchung des BIBB haben sie – im Vergleich zu Jugendlichen, denen der Übergang in eine Ausbildung direkt gelang – häufiger einen ungünstigen familiären Hintergrund und waren in der Schule weniger erfolgreich (BEICHT 2009). Auch die Gruppe der jugendlichen Ausländer ist im Übergangssystem vergleichsweise erheblich stärker repräsentiert (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010, S. 98f.).

Die kurze Skizze der veränderten Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung lässt bereits erkennen, dass sich die Fragen zur Ausbilderqualifizierung teilweise anders stellen als in der ersten Phase der Ausbilderforschung. Hinzu kommt, dass zwar das Fehlen von Untersuchungen mit einer erweiterten empirischen Grundlage über die Situation des Ausbildungspersonals nach wie vor zu Recht beklagt wird; es hat aber in den vergangenen Jahren mehrere explorative Studien gegeben, die auf neue Entwicklungen in der betrieblichen Ausbildung hinweisen und dadurch zu einer neuen Akzentuierung früherer Forschungsfragen geführt haben. Diese lassen sich in vier Schwerpunkte unterteilen. Anzumerken wäre noch,

dass bei der folgenden Übersicht die Rezeption der AEVO von 2009 an dieser Stelle nicht berücksichtigt wird. Diese erfolgt im Abschnitt 9.1.3.

a) Ein erster Forschungsschwerpunkt ist der offensichtliche Wandel der Ausbildungsstrukturen in den Betrieben, der sich vor allem in dem zahlenmäßigen Rückgang der hauptamtlichen Ausbilder und den Bedeutungszuwachs der ausbildenden Fachkräfte manifestiert. Wichtigster Grund für diesen grundlegenden Wandel ist die zunehmende Integration der Ausbildung in betriebliche Arbeitsprozesse, die vor allem in Großbetrieben zu Veränderungen geführt hat. Während nämlich in Kleinbetrieben – vor allem in Handwerk – die Ausbildung traditionell im Betrieb durchgeführt wird, fand diese in Großbetrieben bis vor einigen Jahren zu einem wichtigen Teil in Lehrwerkstätten statt, in denen hauptamtliche Ausbilder für die Ausbildung zuständig waren. Durch die Verlagerung der Ausbildung in den Betrieb – nach Schätzung einer Studie der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung München (GAB) trifft dies heute bereits für 70 Prozent der Großbetriebe zu – nahm die Zahl der hauptamtlichen Ausbilder konstant ab und Ausbildungsaufgaben wurden verstärkt von ausbildenden Fachkräften wahrgenommen, von einer Gruppe also, die sowieso seit jeher – neben ihrer beruflichen Tätigkeit – den größten Teil der Ausbildung der Jugendlichen durchführt (BRATER/WAGNER 2008; WAGNER 2012). Viele dieser ausbildenden Fachkräfte haben jedoch keine berufspädagogische Qualifizierung. Diese Entwicklung wirft das grundlegende Problem auf, wie die Gruppe des nicht hauptamtlichen Ausbildungspersonals in ihrer Ausbildungstätigkeit unterstützt werden kann. Sie ist bislang kaum beachtet worden¹³ und wird nun noch stärker in die Ausbildung einbezogen, obwohl sie dafür wenig oder gar nicht berufspädagogisch qualifiziert ist. Dies ist inzwischen von Bildungspolitik und Forschung erkannt worden und hat zu zwei beim BIBB angesiedelten Initiativen geführt. Die eine war eingebettet in den Förderschwerpunkt „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“. Dort wurden in mehreren Modellversuchen Qualifizierungskonzepte für das betriebliche Ausbildungspersonal – insbesondere für ausbildende Fachkräfte – entwickelt und erprobt (SCHEMME/PFAFFE 2016; GAYLOR et al. 2015, S. 38ff.). Eine zweite Initiative des BMBF und des BIBB war die Erstellung einer „Handreichung für ausbildende Fachkräfte“ (JABLONKA/MARTIN/ULMER 2013)¹⁴.

Von Interesse für diese Arbeit sind die Qualifikationserfordernisse für ausbildende Fachkräfte, die in den bisherigen explorativen Studien ermittelt wurden. Diese betreffen vor allem berufspädagogische Aspekte wie z. B. Grundkenntnisse für die Arbeit mit Jugendlichen und den situationsgerechten Umgang mit Jugendlichen, Methodik/Didaktik einer handlungs- und prozessorientierten Ausbildung, die Gestaltung von Feedback, die Förderung der Motivation der Auszubildenden sowie die Erkennung und Lösung von Konflikten (JABLONKA/MARTIN/ULMER 2013; BRATER 2011, S. 7f.). Dies sind im Wesentlichen auch Themen, die

13 Dies kommt treffend in dem Titel des Buchs von SCHMIDT-HACKENBERG et al. „Ausbildende Fachkräfte – die unbekannten Mitarbeiter“ (1999) zum Ausdruck.

14 https://www.prueferportal.org/media/docs_news/handreichung_ausbildende_Fachkraefte.pdf (Stand: 23.1.2019)

bei der Novellierung der AEVO eine wichtige Rolle gespielt haben und auf die vor allem im Abschnitt 7.2.1 näher eingegangen werden wird.

b) Zweitens ist in der jüngeren Ausbilderforschung die Tendenz zu beobachten, dass nicht nur das betriebliche Ausbildungspersonal, sondern das gesamte Spektrum des Bildungspersonals in der Aus- und Weiterbildung in den Blick genommen wird (u. a. DIETRICH 2009; TUTSCHNER/HAASLER 2012; BYLINSKI/FRANZ/LÜDEMANN 2010; BLÖTZ 2010). Auch die Tagung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz am 27. und 28. April 2011 in Bonn mit dem Titel „Herausforderungen an das Bildungspersonal in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Forschungsbefunde und Qualifizierungskonzepte“ spiegelt diese Ausweitung des Forschungsgegenstandes wider. Gründe hierfür sind sicherlich das seit vielen Jahren bestehende Übergangssystem sowie das zunehmende Interesse in Europa für das Bildungspersonal. In beiden Fällen ist die erweiterte Betrachtung des Personals notwendig. Zwar ist inzwischen die Zahl der Jugendlichen im Übergangssystem aufgrund des demografischen Wandels und der Verbesserung der Lage auf dem Ausbildungsmarkt zurückgegangen. Dennoch werden die Probleme, die mit dem Übergangssystem verbunden sind, nach Ansicht einiger Forscher (z. B. EULER 2011) noch länger virulent bleiben. Und da das Personal im Übergangsbereich, das in unterschiedlichen Institutionen tätig ist (Schule, Betrieb, Bildungsträger), darauf angewiesen ist, eng zusammenzuarbeiten, ist es sachlich geboten, hier das gesamte Spektrum des Bildungspersonals einzubeziehen. Exemplarisch sei an dieser Stelle das BIBB-Forschungsprojekt „Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt“ genannt (BYLINSKI/FRANZ/LÜDEMANN 2010). Einen ähnlichen Ansatz verfolgt die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE) in ihrem Memorandum mit der Forderung, das Personal in den verschiedenen Einrichtungen des Übergangssystems für eine „professionelle Kooperation“ zu qualifizieren (DGFE 2009). Auch für die europäische Diskussion ist eine Gesamtbetrachtung des Personals notwendig, da aufgrund der verschiedenen Berufsbildungssysteme in Europa der in der Aus- und Weiterbildung tätige Personenkreis sehr heterogen ist (BAHL/GROLLMANN 2011; EUROTRAINER KONSORTIUM 2008). Eine Bilanz der internationalen Zusammenarbeit der letzten 20 Jahre hat aber auch zugleich die Grenzen eines solchen Ansatzes spürbar werden lassen. Denn die bisherigen Ergebnisse haben vor allem die Kenntnisse über die unterschiedlichen Ausbildungsstrukturen und Qualifizierungswege des Bildungspersonals in den einzelnen Ländern verbessert (vgl. CEDEFOP 2014; CEDEFOP 2010; VOLMARI/HELA KORPI/FRIMODT 2010). Der Weg zu gemeinsamen, tragfähigen Initiativen, die die Anerkennung des Aus- und Weiterbildungspersonals erhöhen und es in seiner berufspädagogischen Arbeit konkret unterstützen können, dürfte allerdings noch sehr weit sein.

c) Einen dritten Forschungsschwerpunkt bilden der Qualifizierungsbedarf und die Rollenerweiterung des Ausbildungspersonals. Beide Themenbereiche hängen eng mit den zuvor dargestellten Forschungsfeldern zusammen. Im Bereich Kompetenzentwicklung werden

in der Forschung vor allem zwei Kompetenzen hervorgehoben: Zum einen die Befähigung des Ausbildungspersonals, die Ausbildung „prozessbezogen“ durchzuführen (PÄZOLD 2008, S. 323f.; BAHL/KOCH/MEERTEN/ZINKE 2004), zum anderen die Notwendigkeit, dass das Ausbildungspersonal über ein gewisses Maß an sozialpädagogischer Kompetenz verfügen muss (TUTSCHNER/HAASLER, 2012; AHRENS 2012). Die Bedeutung der sog. „Prozesskompetenz“, also die Fähigkeit, die Ausbildung stärker an Arbeits- und Geschäftsprozessen auszurichten, ist eine unmittelbare Folge der zunehmenden Integration des Lernens in betriebliche Arbeitsprozesse. Erwartet wird u. a. vom Ausbildungspersonal, dass es die Auszubildenden dazu befähigt, in größeren Zusammenhängen zu denken und auf interne und externe Kundenbedürfnisse einzugehen. Die wachsende Bedeutung der sozialpädagogischen Kompetenz des Ausbilders wird zum einen im Zusammenhang mit der gestiegenen Heterogenität der Gruppen der Jugendlichen (v. a. hinsichtlich der schulischen Vorbildung und der sozial-kulturellen Herkunft) gesehen, zum anderen mit dem Übergangssystem, in dem das Personal in vielen Fällen vermehrt sozialpädagogische Aufgaben zu erfüllen hat.

Hinsichtlich der Rolle des Ausbildungspersonals hat es dagegen auf den ersten Blick kaum eine neue Akzentuierung gegeben. Wie in den 1990er-Jahren diskutiert die Forschung nach wie vor den Rollenwandel des Ausbilders vom Wissensvermittler zum Lernmoderator und Lernberater. Teilweise werden dabei allerdings neue Begriffe verwendet, was offensichtlich der größeren Ausdifferenzierung der Tätigkeiten des Ausbildungspersonals geschuldet ist. So erstellt beispielsweise BURCHERT eine Typologie hauptamtlicher Ausbilder, die vom „Coach“ über den „Organisator“ und „Kollegen“ bis zum „Berufspädagogen“ reicht (BURCHERT 2012). Und bei genauerem Hinsehen scheint sich für einige Autoren eine Rolle, die Ausbilder übernehmen, als besonders dominant herauszubilden: die des Lern- oder des Lernprozessbegleiters (u. a. KORING 2012; BAUER/DUFTER-WEIS 2012). Manche Autoren sprechen gar von einem „Leitbild“ (BRATER/WAGNER 2008). Dies wiederum wird beispielsweise von FRIEDE abgelehnt, da es seiner Meinung nach alle Bedingungen eines „Klischees“ erfüllt. Das Leitbild nämlich sei „vereinfachend“, indem alle Rollen, die ein Ausbilder einnehmen könne, auf eine einzige reduziert würden. Außerdem stimme das Bild mit den vielfältigen Tätigkeiten und dem Selbstverständnis der Ausbilder nicht überein (FRIEDE 2013, S. 44). Eine neue Studie des BIBB über die Situation des Ausbildungspersonals deutet ebenfalls darauf hin, dass sich hinsichtlich des Selbstverständnisses von Ausbildern und Ausbilderinnen ganz offensichtlich wenig geändert hat (BAHL et al. 2012). Beide Themenkomplexe, der Qualifizierungsbedarf des Ausbildungspersonals und die Frage, welche Rolle das Bild des Ausbilders als eines „Lernprozessbegleiters“ bei der Modernisierung der AEVO gespielt hat, sollen in Kapitel 6 noch eingehend analysiert werden.

d) Der vierte Forschungsschwerpunkt „die Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals“, der in der ersten Phase der Ausbilderforschung ebenfalls eine wichtige Rolle gespielt hat, hat durch die Einführung der beiden Fortbildungsabschlüsse „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge“ und „Geprüfter Pädagoge“ neue Impulse erhalten. Diese Fortbil-

dungen, die aufeinander aufbauen, sind zwar bundesweit geregelt, es bleibt jedoch jedem Ausbilder überlassen, ob er diese neuen Weiterbildungsmöglichkeiten in Anspruch nimmt. Trotz des freiwilligen Charakters beider Fortbildungsgänge sieht eine Reihe von Autoren darin eine gute Möglichkeit für das Ausbildungspersonal, im Betrieb aufzusteigen (u. a. EHRKE 2011). Zwar gehen einige Autoren noch einen Schritt weiter, indem sie die Meinung vertreten, dass beide Abschlüsse eine Verberuflichung der Ausbildertätigkeit (DIETRICH/MEYER 2008; MEYER 2008) eröffnen oder gar „Professionalisierungspfade bzw. berufliche Entwicklungspfade“ darstellen würden (BLÖTZ 2010, S. 16). Allerdings wird bei den meisten Autoren der Professionalisierungsbegriff eher als ein umfassender Kompetenzerwerb im Sinne von Professionalität verstanden (u. a. WITTWER 2010). Für PÄTZOLD kann die „pädagogische Professionalität“ als „begründete Balance zwischen Paradoxien“ gesehen werden, wie z. B. „Kompetenzaufbau durch Vormachen oder freies selbstgesteuertes Entwickeln, feste Lernarrangements oder offene Lernangebote, Problemlösungsmuster vorgeben oder Fehlerfreundlichkeit zulassen“. TUTSCHNER/HAASSLER zufolge führt die Vielschichtigkeit der Aufgaben des Ausbildungspersonals dazu, dass es „je nach Lernkontext die Rolle des Fachexperten, Anleiters, Lernberaters, Lernbegleiters, Moderators bis hin zum persönlichen Lebensberaters“ übernimmt. Diese Besonderheiten der wechselnden Situationen während der Ausbildung bringt es nach Pätzold mit sich, „dass die Ausübung des Ausbilderberufs nur auf der Basis eines theoretischen Handlungs- und Reflexionswissen gelingen kann“ (PÄTZOLD 2008, S. 325; TUTSCHNER/HAASSLER 2012, S. 106). Die Fähigkeit des Ausbildungspersonals, das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren, wird seit ein paar Jahren von einigen Autoren in ihren Forschungsarbeiten zum Bildungspersonal als theoretisches Erklärungsmodell verwendet (BRÜNNER 2012; BYLINSKI/FRANZ/LÜDEMANN 2010). Ob dies für die Analyse des Entstehungsprozesses der AEVO von 2009 geeignet ist, soll im nächsten Kapitel geprüft werden.

► 3. Theoretischer Hintergrund

Der Überblick über den Forschungsstand der Ausbilderqualifizierung hat deutlich gemacht, dass die Intensivierung der Forschung eng mit der Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt Ende des vergangenen Jahrzehnts korrespondierte. Erst als sich die angespannte Lehrstellensituation ein wenig entspannte, waren nicht mehr quantitative Fragen das vorherrschende Thema der bildungspolitischen Diskussion. Fragen der Qualität in der betrieblichen Ausbildung konnten nunmehr wieder stärker in den Vordergrund rücken. Der Aspekt der Ausbildungsqualität bildet daher auch den Ausgangspunkt und den Leitgedanken der folgenden Ausführungen über die theoretische Grundlage der Arbeit.

In der Debatte über Qualität in der Aus- und Weiterbildung herrscht weitgehend Konsens darüber, dass das Berufsbildungspersonal ein Schlüsselfaktor für Bildungsprozesse ist. Für die betriebliche Ausbildung ist gesetzlich festgelegt (§ 28–30 BBiG), dass das Personal, das von den Unternehmen als verantwortliches Ausbildungspersonal gegenüber den zuständigen Stellen benannt wird, persönlich und fachlich geeignet sein muss. Die fachliche Eignung umfasst sowohl die für den jeweiligen Beruf erforderlichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten als auch die berufs- und pädagogischen Qualifikationen gemäß AEVO. Das in der AEVO von 2009 enthaltene Kompetenzprofil ist das Ergebnis eines Diskussionsprozesses zwischen Sachverständigen der Arbeitgeberverbände und der Gewerkschaften sowie Vertretern des Staates. Er wurde vom BIBB moderiert und gestaltet. Dieses Zusammenwirken von Staat und Sozialpartnern wird in der Wissenschaft als *korporatistischer* Aushandlungsprozess bezeichnet, genauer als *neokorporatistischer* Aushandlungsprozess, um ihn von korporatistischen Prozessen aus vordemokratischer Zeit abzugrenzen (u. a. KUTSCHA 1997 (a) und (b); BUSEMEYER 2009; BAETHGE 2006; SCHMIDT 2005).

Als theoretische Grundlage der Arbeit wurde vorrangig der Ansatz des Neokorporatismus gewählt, ein Ansatz, der in der Politikwissenschaft entwickelt wurde, und der den Aushandlungsprozess zwischen Staat und Sozialpartnern umschreibt. Er ist in besonderer Weise geeignet, die Mechanismen der Fortentwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland abzubilden und zu erklären. Die vorliegende Arbeit knüpft dabei an die Ansätze der beiden Autorengruppen STREECK et al. und HILBERT et al. an, die das Verfahren des neokorporatistischen Verhandlungssystems am Beispiel der Erarbeitung von Ausbildungsordnungen untersucht haben. Die dafür entwickelten Untersuchungsmodelle lassen sich – bei allen unverzichtbaren Modifikationen – auch auf die Novellierung der AEVO anwenden. Eine berufspädagogische Qualifizierung des Ausbildungspersonals, wie sie in der AEVO von 2009 festgelegt wurde, ist jedoch nach Ansicht mehrerer Autoren qualitativ nicht ausreichend,

um die aktuellen Herausforderungen in der betrieblichen Ausbildung bewältigen zu können (z. B. BRATER 2011, S. 1; DIETRICH 2009, S. 16). Eine gute Qualität in der Ausbildung lasse sich – so ihre Kritik – erst durch eine Professionalisierung der Ausbilder und Ausbilderinnen erreichen. Eine solche Professionalisierungsmöglichkeit sehen sie in den neuen bundesweiten Fortbildungsregelungen „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge“ und „Geprüfter Berufspädagoge“, die 2009 erlassen wurden (u. a. FASSHAUER/JERSAK 2011; MEYER 2008; BLÖTZ 2011). Neben dieser Form der Professionalisierung, die am ehesten der berufssoziologischen und erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsforschung zuzuordnen ist, wird in anderen neueren Forschungsarbeiten – vor allem zum Übergangsbereich – ein zweites Konzept favorisiert, das der pädagogischen Professionalität (vgl. BYLINSKI 2010; AHRENS 2012; BRÜNNER 2012). Der Ansatz wurde von ARNOLD/GOMEZ TUTOR entwickelt. Für die Autoren ist die Fähigkeit zur Reflexion des Bildungspersonals der Kern jedes erfolgreichen berufspädagogischen Handelns. Beide Konzepte der Professionalisierungsforschung bilden zweifellos relevante Aspekte der veränderten Herausforderungen in der beruflichen Bildung ab, die für die Bewertung der AEVO von 2009 von elementarer Bedeutung sind. Sie sollen daher in die Untersuchung mit eingebunden und im Folgenden kurz skizziert werden. Im Anschluss daran wird auf den neokorporatistischen Ansatz von STREECK et al. und HILBERT et al. ausführlicher eingegangen.

3.1 Ansätze der Professionalisierungsforschung

3.1.1 Berufssoziologischer und erziehungswissenschaftlicher Ansatz

Ausgangspunkt dieses Ansatzes bilden die o.g. Fortbildungsgänge „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge“ und „Geprüfter Berufspädagoge“ von 2009. Beide Fortbildungen richten sich in erster Linie an das betriebliche Bildungspersonal. Sie bauen aufeinander auf, und für beide ist ein erfolgreicher Abschluss nach AEVO Voraussetzung für die Teilnahme an den Kursen. Die Ausbildung zum Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen umfasst ca. 500 Stunden; Schwerpunkt der Schulung ist eine Qualifizierung in den Bereichen „Lernprozesse und Lernbegleitung“, „Planungsprozesse in der beruflichen Bildung“ sowie „Berufspädagogisches Handeln“. Der Geprüfte Berufspädagoge sieht eine Kursdauer von 800 Stunden vor und eine Erweiterung der Qualifizierung u. a. um die Themen „Managementprozesse der beruflichen Bildung“ sowie „Personalentwicklung und Beratung“ (ZEDLER 2010, S. 17f.). Für einige wenige Autoren (MEYER 2008; DIETRICH 2009; BLÖTZ 2010) bieten die Fortbildungsgänge Perspektiven für eine Professionalisierung des Aus- und Weiterbildungspersonals in den Betrieben. In Anlehnung an den berufssoziologischen Ansatz, der vor allem in den 1970er- und 1980er-Jahren vielfach diskutiert wurde, betrachten sie die beiden Fortbildungen als wichtige Stufe für eine „Verberuflichung“ des betrieblichen Bildungspersonals. Für Rita MEYER, die den Grad der Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals anhand verschiedener Kriterien aus einerseits der berufssoziologischen und andererseits der

erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungstheorie bemisst, ist mit der Fortbildung zum Berufspädagogen „ein wichtiger Schritt der Professionalisierung“ dieses Personals gelungen. Zuvor – so das Fazit ihrer Analyse – konnte das Personal „aufgrund des Fehlens eines Berufsbildes, des geringen Systematisierungsgrads des Wissens und aufgrund eines mangelnden kollektiven Bewusstseins genau genommen nicht einmal als „verberuflicht“ gelten. Ein weiterer wichtiger Schritt zur Professionalisierung sei das im Rahmen der Fortbildung zum Berufspädagogen vorgesehene Studium der Berufspädagogik, das Interessenten berufsbegleitend absolvieren können. Ziel der universitären Weiterbildung, mit der ein wesentliches Kriterium der erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungstheorie erfüllt wird, sei nicht – so MEYER – „Forscher auszubilden, sondern die Professionalität der Lernenden als reflektierte Praktiker zu steigern“. Mithilfe des Studiums sollen „Wissen und Kompetenzen“ erworben werden, die zu einer „theoriegeleiteten Reflexion“ des pädagogischen Handelns befähigen (MEYER 2008, S. 7–9).

Der berufssoziologische und erziehungswissenschaftliche Ansatz kann aber nicht als Analysemodell für die Novellierung der AEVO von 2009 dienen. Schon die Professionalisierungsdebatte in den 1980er-Jahren hatte deutlich gemacht, dass die Gruppe des betrieblichen Ausbildungspersonals nicht als professionalisiert im Sinne des merkmalsorientierten Ansatzes gelten kann (vgl. Abschnitt 2.1.3): Deren Tätigkeit ist nicht mit Sozialprestige verbunden, und die Autonomie ihres Handelns ist noch stärker begrenzt als die des Lehrpersonals an den Schulen. Vor allem aber hat sich nach Erkenntnissen der neueren Forschung das berufliche Selbstverständnis von Ausbildern und Ausbilderinnen offenbar nicht geändert (BAHL 2011, S. 17). Sie sehen sich nach wie vor in erster Linie als berufliche Fachkraft, nicht aber als pädagogische Fachkraft. Ob sich dies nach Einführung der neuen Fortbildungsgänge „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge“ und „Geprüfter Berufspädagoge“ ändern wird, lässt sich noch nicht abschätzen. Erste Rückmeldungen aus der Praxis sind bis jetzt eher ernüchternd (ZEDLER 2010, vgl. auch Abschnitt 8.3).

3.1.2 Ansatz der pädagogischen Professionalität

Unter pädagogischer „Professionalität“ verstehen ARNOLD/GOMEZ TUTOR „die Ausgeprägtheit der Kompetenzen, die für ein zielgerichtetes Handeln in einem bestimmten Bereich unverzichtbar sind“ (ARNOLD/GOMEZ TUTOR 2007, S. 161). Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist die Frage, welche „Bildungs- und Kompetenzanforderungen“ mit der „Entwicklung zur Wissensgesellschaft“ einhergehen. Ihrer Überzeugung nach wird nur derjenige, der „seine Lernfähigkeit erhält bzw. ausbaut“, in der Lage sein, flexibel mit den Anforderungen am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft umzugehen. Da sich „Lernen [...] als eine lebensbegleitende Aufgabe darstellt und der Wandel unabsehbar und qualifikatorisch kaum antizipierbar ist“, werde man sich mehr und mehr vom „Konzept der ‚lebensvorbereitenden‘ (Aus-) Bildung“ lösen (ARNOLD/GOMEZ TUTOR 2007, S. 13 und 22f.). „Instruktionistisches Lehren“, in dem der Lehrende die Informationsverarbeitung steuert, könne den Erfordernissen der

Wissensgesellschaft nicht mehr gerecht werden. Gefordert sei hingegen ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen, in dem der „aktive, aneignende Mensch im Vordergrund steht“. Lehrende – so ARNOLD/GOMEZ TUTOR – würden zu „Personen, die das Lernen begleiten“. Das Wissen werde nicht vermittelt, sondern Informationen werden angeboten, die „in die Strukturen der Lernenden auf individuelle Weise Eingang finden können“ (ARNOLD/GOMEZ TUTOR 2007, S. 85). Um Lernende in ihrem Lernprozess zu unterstützen, benötigten „pädagogische Professionals“ erstens „Wissen“ für die Planung, Organisation und Evaluation von Unterricht, zweitens „Können“ für die Durchführung der Arbeiten sowie drittens eine „gewisse Reflexionsfähigkeit“, und dies „antizipierend, um die Planung und Durchführung vorweg auf mögliche Risiken und Schwierigkeiten hin zu durchdenken“. Die hierbei gewonnenen Erkenntnisse fließen wiederum in die künftige Planung von Lernarrangements ein (ARNOLD/GOMEZ TUTOR 2007, S. 164). Beide Autoren fassen die künftige Rolle von Lehrenden folgendermaßen zusammen: „[Sie] sind nun für die Beratung, Reflexionshilfe, Informationsbereitstellung, Vermittlung von Arbeitstechniken, Moderation von Lernprozessen, Ermöglichung von Probehandlungen sowie Partnerschaft bei Bearbeitung und Lösung von Aufgaben zuständig“ (ARNOLD/GOMEZ TUTOR 2007, S. 177). Um diese Rolle erfüllen zu können, benötigen Lehrende folgende acht Kompetenzen: Fachkompetenz, didaktische Kompetenz, methodische Kompetenzen, personale Kompetenzen, hier vor allem Aufmerksamkeit, Ausdauer, und die Fähigkeit zur Selbstreflexion, emotionale Kompetenz, kommunikative Kompetenz, soziale Kompetenzen und Diagnosekompetenz (ARNOLD/GOMEZ TUTOR 2007, S. 179ff.).

Von den beiden vorgestellten Modellen der Professionalisierungstheorie bietet der Ansatz der pädagogischen Professionalität die meisten Bezüge zum Gegenstand dieser Arbeit. Vor allem die von ARNOLD/GOMEZ TUTOR geforderte Haltung, lernfähig zu bleiben, „sich selbst kontinuierlich Informationen zu beschaffen, um [...] [den] Anforderungen durch das lebenslange Lernen“ gerecht zu werden (ARNOLD/GOMEZ TUTOR 2007, S. 89), „Lernsituationen mit einem hohen Selbststeuerungsanteil zu bewältigen“ (GOMEZ TUTOR 2006, S. 57), trifft einen Kernbereich der beruflichen Bildung, der dadurch wichtiger geworden ist, dass vor zehn bis 15 Jahren die Handlungs- und Prozessorientierung in den Ausbildungsordnungen zur didaktischen Leitlinie erhoben wurde. Diese sehen neben einer umfassenden Qualifizierung in dem gewählten Ausbildungsberuf die Förderung von Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein der Auszubildenden vor. Sowohl in der Berufsbildungsforschung als auch in der Berufsbildungspraxis herrscht Konsens darüber, dass diese Kompetenzen für erfolgreiches berufliches Handeln unerlässlich sind (PÄTZOLD/LANG 2005; EULER/PÄTZOLD/LANG 2005). Damit die Auszubildenden auf die Herausforderungen in der Arbeitswelt gut vorbereitet werden, bedarf es gut qualifizierter Ausbilder und Ausbilderinnen in den Unternehmen. Nun lassen sich zwischen dem im Sachverständigenrat der AEVO erarbeiteten Kompetenzprofil des betrieblichen Ausbilders und dem von ARNOLD/GOMEZ TUTOR beschriebenen Tätigkeitsprofil der Lehrenden mehrere Berührungspunkte ausmachen, die für die Bewertung der AEVO von 2009 von Bedeutung sind. Das Modell der pädagogischen Professio-

nalität ist aber als theoretische Grundlage der vorliegenden Arbeit nicht ausreichend, da es keinen Bezug zu den Rahmenbedingungen der betrieblichen Ausbildung sowie zum Spannungsverhältnis zwischen der betrieblichen Realität und den pädagogischen Notwendigkeiten hat (vgl. PÄTZOLD/DREES 1987; SEIFRIED/BAUMGARTNER 2012). Diese Begrenztheit resultiert nicht zuletzt daraus, dass die Zielgruppe des Modells ausschließlich das schulische Lehrpersonal ist (vgl. ARNOLD/GOMEZ-TUDOR 2007, S. 164 und 179). Die theoretischen Konzepte der pädagogischen Professionalität werden in Kapitel 8 nochmal ausführlich aufgegriffen. Dabei soll u. a. analysiert werden, inwieweit es Anknüpfungspunkte zwischen diesen Konzepten und den Vorstellungen von „guter Ausbildertätigkeit“ der Sachverständigen (Abschnitt 6.3) gibt.

3.2 Ansatz des Neokorporatismus

Kennzeichnend für die berufliche Bildung in Deutschland – besonders für die betriebliche Ausbildung – ist ihre „starke institutionelle Reglementierung“ (SLOANE 2006, S. 612). Wichtigste Grundlage hierfür ist das BBiG von 1969, das im Jahr 2005 novelliert wurde. In ihm sind die Zuständigkeiten, Ziele, Inhalte und Organisationsformen der beruflichen Bildung geregelt. Das BBiG legte erstmals die Rolle des Staates und der Sozialpartner gesetzlich fest und räumte den Arbeitgebern und den Gewerkschaften auf der Ebene des Bundes, der Länder und der Kammern in der staatlichen Berufsbildungsplanung Mitwirkungsrechte ein. Mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung rief das Gesetz eine eigenständige Berufsbildungsforschung und eine Plattform für regelmäßige Treffen und Absprachen der Verantwortlichen ins Leben (SCHMIDT 2005, S. 17; SCHMIDT 2010, S. 4). Das Zusammenwirken von Staat und Sozialpartner wird in der Literatur häufig als „korporatistisches“ Steuerungsmodell umschrieben. Für eine angemessene Behandlung des Themas dieser Untersuchung ist es erforderlich, diese Verflechtung als grundlegendes Element des Berufsbildungssystems zu berücksichtigen. Für die theoretische Fundierung der vorliegenden Arbeit wurde deshalb das politische Analysemodell des Neokorporatismus gewählt. Denn es bietet nicht nur ein Erklärungsmuster für den Novellierungsprozess der AEVO von 2009, sondern auch eine Leitlinie hinsichtlich der Vorstellungen der von den Sozialpartnern entsandten Sachverständigen des Fachbeirats über das Kompetenzprofil des verantwortlichen Ausbildungspersonals, das aus ihrer Sicht für eine qualitativ hochwertige betriebliche Ausbildung notwendig ist.

3.2.1 Begriff

Der Begriff „Neokorporatismus“ bezeichnet in der Politikwissenschaft die „Einbindung von organisierten Interessen in Politik und ihre Teilhabe an der Formulierung und Ausführung von politischen Entscheidungen“ (VOELKOW 1997, S. 377). Die Bezeichnung geht auf den Begriff „Korporatismus“ zurück, mit dem eine „ständestaatliche Ordnung und die Übertragung öffentlicher Gewalt auf gesellschaftliche Organisationen“ (Korporationen) gekennzeichnet wird. In der wissenschaftlichen Diskussion der 1970er-Jahren wurde dann der Begriff Neo-

korporatismus geprägt, um das Phänomen zu beschreiben, dass es auch in demokratischen Gesellschaftssystemen organisierte Interessengruppen gibt, die eine „intermediäre“ Position zwischen Individuum und Staat einnehmen. In dieser Stellung definieren und repräsentieren diese Gruppen einerseits die Interessen ihrer Mitglieder gegenüber dem Staat, andererseits vermögen sie aber auch, ihre Basis an die getroffenen politischen Vereinbarungen und ausgehandelten Kompromisse zu binden. Interessengruppierungen erweisen sich dabei häufig in wichtigen Punkten dem Staat überlegen. So verfügen sie bei zu regelnden Problemen oft über mehr Wissen und über bessere Experten (VOELKOW 1997, S. 377f.; STREECK 1994, S. 16).

In der Korporatismusforschung werden verschiedene Bereiche von Kooperationen von organisierten Interessen (Verbänden) mit staatlichen Instanzen genannt: in der Wirtschafts- und Finanzpolitik (z. B. „Konzertierte Aktion“), in der Sozialpolitik (Wohlfahrtsverbände), in der Umweltpolitik (verbandlich vermittelte Selbstbeschränkungsabkommen). Für den Bereich der Berufsbildung wird in der Literatur von zwei Varianten des Neokorporatismus gesprochen. Zum einen bezeichnet der Begriff Neokorporatismus „eine Art von Politik, die durch die Delegation staatlicher Autorität an ‚quasi-öffentliche‘ private Instanzen, insbesondere an Interessenorganisationen, charakterisiert“ ist. Zum anderen wird „Neokorporatismus im Bereich der industriellen Beziehungen gleichgesetzt mit sog. ‚dreiseitiger‘ Wirtschaftspolitik unter Beteiligung starker, zentralisierter Organisation von Kapital und Arbeit, deren Handeln vorzugsweise durch indirektes und ‚förderndes‘ Eingreifen des Staates aufeinander abgestimmt ist“. Beide Arten des Korporatismus gelten, – so STREECK et al. – für das Berufsausbildungssystem in Deutschland in gleichem Maße, „insofern als das System die Mitwirkung der Sozialparteien mit der umfassenden Möglichkeit des Staates verbindet, staatliche Entscheidungsfindung zu delegieren“ (VOELKOW 1997, S. 378; STREECK et al. 1987, S. 2f.). GREINERT zufolge wurde die erste Art des Neokorporatismus durch die Gewerbegesetzgebung im Kaiserreich bestätigt, „d. h. die Delegation der zentralen Kontroll- und Verwaltungsrechte an private Interessenorganisationen, die Innungen und Kammern, durch den Staat“. Die zweite Art wurde durch das BBiG von 1969 festgeschrieben, das „die Mitwirkungsrechte der Gewerkschaften in der betrieblichen Berufsausbildung“ bestätigte. Diese wurden noch durch das Betriebsverfassungsgesetz von 1972 ergänzt, das den Betriebsräten weitgehende Kontrollrechte für die Durchführung der betrieblichen Berufsbildung einräumt (GREINERT 2007, S. 113; GREINERT 2006 (b); S. 385f.; BAETHGE 2006, S. 438).

3.2.2 Analysemodelle von STREECK et al. und HILBERT et al.

Für die theoretische Fundierung der vorliegenden Arbeit sollen die Analysemodelle von Wolfgang STREECK et al. und Josef HILBERT et al. herangezogen werden. Als Erklärungsmodelle für den Novellierungsprozess der AEVO 2009 sind beide Ansätze gut geeignet, da sie vor allem die Verfahren des Zusammenwirkens von Staat und organisierten Interessengruppen im deutschen Berufsbildungssystem, die sie tragenden Institutionen sowie die Funktionalität ei-

ner solchen Gestaltung der Berufsbildung analysieren. Seine praktische Anwendung erfährt das korporatistische System in besonderer Weise im Bereich der Verbesserung der Qualität von Ausbildung. Hierzu gehören u. a. die Normierung von Ausbildungsstruktur und Ordnungsmittel, einschließlich der Prüfungen sowie die Normierung des betrieblichen Ausbildungsprozesses durch den Erlass von Qualitätsstandards und die Qualifizierung des Ausbildungspersonals¹⁵ (STREECK et al. 1987; HILBERT et al. 1990; vgl. auch BAETHGE 2006, S. 454). Gegenstand der Analysen von STREECK et al. und HILBERT et al. sind das BIBB sowie die Erarbeitung von Ausbildungsordnungen. Im Folgenden werden ihre Forschungsergebnisse skizziert, um

- a) die explikative Kraft des Neokorporatismus zu umschreiben und
- b) zugleich – auch unter Berücksichtigung neuerer Forschungsergebnisse – zu fragen, ob der neokorporatistische Ansatz zur Lösung aktueller Aufgaben ergänzt bzw. erweitert werden sollte. Dies soll u. a. auch helfen zu klären, inwieweit die Forderung nach einer stärkeren Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals berechtigt ist und diese im Rahmen neokorporatistischer Aushandlungsprozesse erreicht werden kann.

Die korporatistischen Strukturen der deutschen Berufsbildung

Für Hilbert et al. lassen sich die korporatistischen Strukturen des deutschen Berufsbildungssystems am besten am Beispiel des BIBB darstellen, da es „ein Forum für die Repräsentation unterschiedlicher berufsbildungspolitischer Interessen ist, in denen Interessengegensätze ausgeglichen werden sollen“ (HILBERT et al. 1990, S. 21). Den Hauptausschuss, neben dem Organ „Präsident“ das zweite Organ des Bundesinstituts, bezeichnen die Autoren als „Legislativorgan“ und als „zentrales Lenkungsorgan“ (HILBERT et al. 1990, S. 47; STREECK et al. 1987, S. 15). In ihm sitzen (nach der Novellierung des BBiG von 2005) je acht Beauftragte der Arbeitgeber, der Gewerkschaften und der Länder sowie fünf des Bundes (die Beauftragten des Bundes führen acht Stimmen, die nur einheitlich abgegeben werden können). Die Verteilung der Sitze auf Arbeitgeberseite wird vom Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) festgelegt, einem Zusammenschluss aller Dach- und Spitzenverbände der Wirtschaft (BDI, BDA, Bundesverband der freien Berufe, Deutscher Bauernverband, DIHT, DHKT und HDE). Über die Verteilung der Sitze auf Arbeitnehmerseite entscheidet der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB). Die in § 92 Abs. 1 BBiG festgelegten Aufgaben des Hauptausschusses verdeutlichen den großen Umfang des Zusammenwirkens und der Beteiligung der Sozialpartner: So beschließt der Hauptausschuss u. a. über die Angelegenheiten des BIBB, darunter auch das jährliche Forschungsprogramm, er berät die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Berufsbildung, und er kann Empfehlungen zur einheitlichen

15 An dieser Stelle soll hervorgehoben werden, dass sich die neokorporatistische Steuerung in der Berufsbildung nicht auf Fragen der Qualität beschränkt, sondern auch andere Bereiche berührt wie z. B. die Bereitstellung eines ausreichenden Angebots an Ausbildungsplätzen. Dies wird am Ende der Arbeit im Rahmen einer Gesamtbetrachtung zum Korporatismus in der beruflichen Bildung aufgegriffen werden.

Anwendung des BBiG beschließen. Schließlich gibt der Hauptausschuss Stellungnahmen zu den vom BIBB vorbereiteten Entwürfen von Ausbildungsordnungen ab, bevor diese von der Bundesregierung erlassen werden. Diese Stellungnahmen besitzen ein viel größeres Gewicht als bloße Meinungsäußerungen. Denn erst, wenn die Entwürfe von Ausbildungsordnungen „die Paraphen der Sozialparteien“ (Sozialpartner) tragen, werden sie vom zuständigen Bundesministerium erlassen (vgl. SCHMIDT 2005, S. 30).

STREECK et al. unterscheiden mehrere „Systemebenen“, auf denen die Steuerung der beruflichen Bildung erfolgt. Neben der *nationalen Ebene*, in der die „Zuständigkeit“ für die „Festsetzung von Zielen, Inhalten und Anforderungen der Ausbildertätigkeit“ formal beim BMBF liege, „praktisch“ aber vor allem durch das BIBB „wahrgenommen“ werde, das dem Ministerium als bundesunmittelbare Einrichtung des öffentlichen Rechts unterstellt“ sei (vgl. STREECK et al. 1987, S. 15), unterscheiden die Autoren drei weitere Ebenen: die sektorale, die regionale und die Unternehmensebene.

Auf *regionaler Ebene* können die Sozialpartner ihren Einfluss in den Landesausschüssen für Berufsbildung sowie in den Berufsbildungsausschüssen der Kammern ausüben. Aufgabe der Landesausschüsse ist die Beratung der jeweiligen Landesregierung, u. a. bei der Umsetzung der von der Kultusministerkonferenz (KMK) erarbeiteten und mit den betrieblichen Ausbildungsordnungen abgestimmten schulischen Rahmenlehrpläne. Die Berufsbildungsausschüsse der Kammern sind drittelparitätisch besetzt (je sechs Vertreter der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer und sechs Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen, diese nur mit beratender Stimme). Die Kammern sind regionale Organisationen der Wirtschaft mit Pflichtmitgliedschaft und zugleich Körperschaften des öffentlichen Rechts, denen der Staat eine Reihe von öffentlichen Aufgaben übertragen hat. Sie müssen zum einen in allen wichtigen Angelegenheiten der beruflichen Bildung konsultiert werden, zum anderen müssen alle von einer Kammer zu erlassenden Regelungen im Zusammenhang mit der Durchführung der Berufsbildung von den o. g. Mitgliedern der Berufsbildungsausschüsse beschlossen werden. Dies betrifft u. a. die Prüfungsordnungen für die Abschlussprüfungen. Zu den Aufgaben der Kammern gehören des Weiteren die Prüfung der Eignung der betrieblichen Ausbildungsstätte sowie der Eignung (persönlich und fachlich) des verantwortlichen Ausbildungspersonals. Die Kammern sind darüber hinaus für die Kontrolle der Ausbildung und für die Beratung der Betriebe zuständig.

Auf der *sektoralen Ebene* konkretisiert sich die Mitwirkung der Sozialparteien vor allem bei der Erarbeitung von Ausbildungsordnungen. Auf diesen Punkt wird im folgenden Abschnitt noch näher eingegangen.

Auf der *betrieblichen Ebene* ergeben sich aus den Regelungen des Betriebsverfassungsgesetzes von 1972 und des Mitbestimmungsgesetzes von 1976 Mitwirkungsmöglichkeiten für Betriebsräte. Diese können darüber mitbestimmen, wie die Ausbildung im Betrieb durchgeführt wird, vor allem wie die betriebsspezifischen Geltungsspielräume der Ausbildungsordnungen

ausgelegt werden. Auch hinsichtlich der Eignung des verantwortlichen Ausbildungspersonals haben sie ein Anhörungsrecht. In der Praxis jedoch betreffen die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Betriebsräten in erster Linie größere Unternehmen, da (im Jahr 2011) nur sechs Prozent der Betriebe mit 5–50 Beschäftigten und 38 Prozent der Betriebe mit 51–100 Beschäftigten¹⁶ eine betriebliche Interessenvertretung hatten (STREECK et al. 1987, S. 15ff.; ELLGUTH/KOHAUT 2012, S. 302).

Korporatistische Aushandlungsprozesse am Beispiel der Erarbeitung von Ausbildungsordnungen

Der kurze Überblick über die Steuerung der beruflichen Ausbildung und über Mitwirkungsmöglichkeiten der Sozialpartner auf den verschiedenen Ebenen hat die grundlegende Bedeutung von Ausbildungsordnungen in der beruflichen Bildung verdeutlicht. Die Gestaltung von Ausbildungsordnungen steht daher auch im Mittelpunkt der Analysemodelle der beiden Autorengruppen STREECK et al. und HILBERT et al. Anhand von mehreren Neuordnungsverfahren aus den verschiedenen Wirtschaftsbereichen untersuchen sie das Zusammenwirken von Staat und Sozialpartnern. Von besonderem Interesse ist dabei die Darstellung des Verfahrens in der Ordnungsarbeit, da es wesentliche Grundzüge der Kooperation zwischen den relevanten Gruppen in der beruflichen Bildung abbildet und in mehrerer Hinsicht als Muster für den Novellierungsprozess der AEVO von 2009 gelten kann.

Ausbildungsordnungen sind die rechtliche Grundlage für eine „geordnete und einheitliche Berufsausbildung“. Sie gelten bundesweit und regeln die Ziele, Inhalte sowie die sachliche und zeitliche Gliederung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe. Zurzeit gibt es 328 nach § 4 Abs. 1 BBiG und § 25 Abs. 1 HwO anerkannte Ausbildungsgänge.

Das Neuordnungsverfahren wird üblicherweise in drei Phasen eingeteilt¹⁷:

- Zunächst werden in der ersten Phase die „Eckwerte“ für die Ausbildungsordnung festgelegt. Dies geschieht entweder aufgrund von Vorgesprächen der Sozialparteien oder aufgrund von Erkenntnissen des BIBB oder aufgrund einer Weisung des zuständigen Fachministeriums. Zumeist gehen Anregungen für eine Neuentwicklung oder Überarbeitung eines Berufes von den Sozialpartnern aus. Es folgt beim Fachministerium ein „Antragsgespräch“, an dem Vertreter des KWB, der Gewerkschaften, des BMBF und der KMK sowie des BIBB teilnehmen. In dem Gespräch werden mindestens die „Eckdaten“ Berufsbezeichnung, Ausbildungsdauer, Berufsbeschreibung sowie Struktur und Aufbau des Ausbildungsgangs festgelegt. HILBERT et al. zufolge handeln die Sozialparteien diese Eckdaten möglichst schon vor dem Antragsgespräch unter sich aus. Während das

16 Das Betriebsverfassungsgesetz sieht vor, dass in Betrieben mit mindestens fünf ständigen wahlberechtigten Arbeitnehmern ein Betriebsrat gewählt werden kann.

17 Vgl. die Broschüre des BIBB „Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen...“, Bonn 2011. HILBERT et al. unterteilen die drei Phasen in 20 Schritten (S. 51–54). Vgl. hierzu auch die Empfehlung des BIBB Nr. 130 vom 27.06.2008, die ebenfalls eine sehr detaillierte Prozessbeschreibung nach den Vorgaben des Qualitätsmanagementsystems LQW enthält. Abrufbar unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/ha-empfehlung_130_qm-in-ordnungsverfahren.pdf (Stand: 20.6.2017)

BIBB bei der Aushandlung behilflich sei, fungiere das Fachministerium lediglich als „Notar“ (HILBERT et al. 1990, S. 52).

- Die zweite Phase umfasst den *Erarbeitungs- und Abstimmungsprozess*. Der Verordnungsgeber (das zuständige Fachministerium) beauftragt das BIBB, die Ausbildungsordnung für die Betriebe zu erarbeiten und den entsprechenden Rahmenlehrplan für die berufsbildenden Schulen abzustimmen. Dazu bittet das BIBB die Spitzenorganisationen der Arbeitgeber und Gewerkschaften, Experten zu benennen, die dann als „Sachverständige des Bundes“ gemeinsam mit den Mitarbeitern des BIBB die Neuordnung entwickeln. Dieses Gremium wird im BIBB als „Fachbeirat“ bezeichnet. Auf Länderebene wird ein Rahmenlehrplanausschuss eingerichtet, der den Entwurf eines Rahmenlehrplans für den Berufsschulunterricht erarbeitet. In einer gemeinsamen Sitzung am Ende der Entwicklungsphase beraten abschließend beide Gremien die erarbeiteten Entwürfe und stimmen sie inhaltlich und zeitlich ab. Der abgestimmte Entwurf der Ausbildungsordnung wird anschließend vom Hauptausschuss des BIBB geprüft und das Gremium nimmt Stellung dazu. Der Präsident leitet den Entwurf sowie die Stellungnahmen der Beauftragten von Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften im Hauptausschuss an das zuständige Bundesministerium weiter.
- *Der Erlass der Ausbildungsordnung*, die dritte Phase, besteht aus folgenden Schritten: Das zuständige Bundesministerium prüft Entwurf und Stellungnahmen und das BMBF leitet den Entwurf an den „Bund-Länder-Koordinierungsausschuss Ausbildungsordnungen/Rahmenlehrpläne“¹⁸. Dieser beschließt über das endgültige Ergebnis; das Fachministerium leitet das Erlassverfahren für die Ausbildungsordnung ein. Das BMBF erteilt sein Einvernehmen zum Erlass erst nach Vorliegen der Voten der zuständigen Sozialparteien; die KMK beschließt über den Rahmenlehrplan, der von den Kultusministerien erlassen wird. Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan werden gemeinsam im Bundesanzeiger veröffentlicht (BIBB 2011; HILBERT et al. 1990, S. 51ff.; BENNER 1987, S. 285ff.).

Hinsichtlich der Beteiligung der Sozialpartner an dem Prozess weisen STREECK et al. auf zwei grundlegende Unterschiede hin. Im Hauptausschuss würden Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften in erster Linie von den jeweiligen Spitzenorganisationen KWB und DGB vertreten. Formal hätten diese auch das Vorschlagsrecht für die Berufung der Sachverständigen in den Fachbeirat zur Erarbeitung einer Neuordnung. In der Praxis folgten KWB und DGB jedoch den Vorschlägen der branchenspezifischen Organisationen. „Hierdurch wird zum einen eine fachliche Kompetenz aus der Praxis mobilisiert. Zum anderen können [in dem Verfahren] branchenspezifische Interessen in viel stärkerem Maße zum Tragen kommen als beim sonstigen Mitwirken der Sozialparteien in der Berufsbildung.“

18 Der „Bund-Länder-Koordinierungsausschuss Ausbildungsordnung/Rahmenlehrpläne“ beruht auf einer Bund-Länder-Ver einbarung (gemeinsames Ergebnisprotokoll vom 30.05.1972). Er besteht aus Vertretern der für den Berufsschulunterricht zuständigen Landesministerien und den für die jeweiligen Ausbildungsordnungen zuständigen Fachministerien.

Anders stellt sich STREECK et al. zufolge die Mitwirkung der Sozialparteien im Hauptausschuss dar. Wie dargelegt, werden neue Ausbildungsordnungen von der Bundesregierung nur dann erlassen, wenn alle Beteiligten – d. h. die Spitzenorganisationen und die betroffenen Branchenorganisationen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer sowie die Länder – dem Ergebnis zustimmen. „Der Erarbeitung von Ausbildungsordnungen liegt damit ein Einigungszwang zugrunde, der in dieser Deutlichkeit auf anderen Gebieten der Berufsbildungspolitik für die organisierten Sozialparteien nicht gegeben ist.“ Zusammenfassend kommt die Autorengruppe zu dem Schluss, dass der bei der Erarbeitung von Ausbildungsordnungen erforderliche Konsens zwischen allen Beteiligten zwar nicht in allen berufsbildungspolitischen Kontexten „mit letzter Konsequenz angewendet“ werde, generell gelte jedoch, dass „immer dann, wenn allgemeine oder berufsspezifische Regelungen für die konkrete Ausbildungstätigkeit im Rahmen der vorgegebenen Grundstrukturen des dualen Systems gefunden werden müssen“, das „Konsensprinzip im Sinne eines Einigungszwangs“ gehandhabt werde (STREECK et al. 1987, S. 17f.).

Funktionalität des korporatischen Steuerungsmodells

Wie schon bei der vorherigen Darstellung der Prozesse im dualen System soll auch der Aspekt der Funktionalität des korporatistischen Systems vorwiegend am Beispiel der Neuordnungsverfahren analysiert werden. Als „Schlüsselfiguren“ des Systems (SCHMIDT 2010, S. 21) haben sie exemplarischen Charakter für die Modernisierung der Berufsbildung in Deutschland.

Grundlage des Zusammenwirkens ist, wie bereits erwähnt, das Berufsbildungsgesetz, das den Sozialpartnern bei der Festlegung von Bildungszielen und -inhalten ein „Mitspracherecht“ einräumt (SCHMIDT 2005, S. 27). Bezogen auf die Ausbildungsordnungen heißt es dazu in einem Beschluss des Hauptausschusses: „Die Einbeziehung und Mitwirkung aller Beteiligten ist ein Grundsatz des Dualen Systems. Dies kommt der Ausbildungsqualität zugute [...] Ständige Praxis bei der Erarbeitung von neuen Ausbildungsordnungen ist von Anfang an die Beteiligung der Sachverständigen der Arbeitgeber und Gewerkschaften. Dies führt zum engen Zusammenwirken zwischen Verordnungsgeber, Bundesinstitut für Berufsbildung und der berufsbildenden Praxis und damit zu praxisgerechten Ausbildungsordnungen, deren reibungslose Umsetzung dadurch erleichtert wird. Die Abstimmung der Ausbildungsordnungen mit den Rahmenlehrplänen der Länder für die Berufsschulen ist eine weitere für die Zusammenarbeit im Dualen System notwendige Aufgabe bei der Neuordnung. Zukunftsorientierte Ausbildung muss von den an der Berufsbildung Beteiligten mitgetragen und umgesetzt werden. Deshalb ist der Konsens der Beteiligten ein Grundpfeiler des Dualen Systems [...] Maßstab bei der Berücksichtigung der technischen Entwicklung kann nicht sein, was einzelne hochtechnisierte Betriebe in der Ausbildung zu leisten in der Lage sind. Die Ausbildungsordnungen enthalten Mindestanforderungen. Sie sind so zu formulieren, dass sie auch für neue technische Entwicklungen offen sind und nicht ständig geändert werden müs-

sen. Kein Ausbildungsbetrieb ist gehindert, darüber hinaus auszubilden.“ (BIBB-HAUPTAUSCHUSS, Beschluss Nr. 68 vom 9.12.1985)¹⁹.

Für die Bedeutung des Korporatismus in der beruflichen Bildung in Deutschland stellt der Beschluss des HA ein zentrales Dokument dar, denn er beschreibt – vor allem mit Blick auf die qualitative Steuerung – wesentliche Aspekte der Funktionsfähigkeit „korporatistischer Aushandlungsprozesse“. Zusammenfassend lassen sich aus Sicht der Forschung folgende fünf Punkte anführen:

1. Für die Entwicklung bundeseinheitlicher Qualitätsstandards wird der Sachverstand der von den Verbänden entsandten Experten genutzt. Die Sachverständigen sorgen somit dafür, dass die fachspezifischen Qualifikationsanforderungen direkt in das Ausbildungssystem einfließen. Von erheblicher Bedeutung ist auch ihre Kenntnis darüber, welche Möglichkeiten der Ausbildung in den Betrieben bestehen (STREECK et al. 1987, S. 17; SCHMIDT 2005).
2. Durch die Einbeziehung der Sozialpartner und der damit verbundenen Möglichkeit der Rückkoppelung zwischen den Sachverständigen mit den zuständigen Fach- und Spitzenorganisationen während des Entwicklungsprozesses wird die „spätere Akzeptanz“ der Ausbildungsunterlagen „sichergestellt“. KUTSCHA beschreibt den Vorgang folgendermaßen: Dadurch, dass die inhaltlichen Festlegungen „aus einem Aushandlungsprozess relativ autonomer Verhandlungsinstanzen hervorgegangen“ seien, wird „Selbstbindung durch Partizipation erreicht“. Durch einhellige Beschlüsse wird zudem die Gefahr reduziert, dass Ausbildungsordnungen bei ihrem Vollzug „fehlinterpretiert oder sogar unterlaufen“ würden (BENNER 1987, S. 287, KUTSCHA 1997 (b), S. 672, STREECK et al., S. 16).
3. Die „Übertragung öffentlicher Regulierungsfunktion“ auf die Interessenverbände der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer entlastet den Staat von den Aufgaben der „Bedarfsabschätzung, der Kompromissfindung und der Konsensbeschaffung“. Dies betrifft nicht nur das vom BIBB organisierte Verfahren in den Fachbeiräten, sondern auch die erforderlichen Abstimmungen innerhalb der Verbände. Nach Ansicht von STREECK et al. erreicht die „Delegation politischer Risiken“ ihren stärksten Ausdruck in den Fällen, in denen der Staat beiden Seiten einen Einigungszwang als Voraussetzung für staatliche Regulierung – wie bei dem Erlass von Ausbildungsordnungen – vorgibt (STREECK et al. 1987, S. 95f.; KUTSCHA 1997 (b), S. 672).
4. Die Einbeziehung der Sozialpartner führt dazu, dass die Interessenorganisationen ihre Position gegenüber ihrer Mitgliedschaft „untermauern“. Sie können argumentieren, dass „nur über sie Einfluss auf die berufsbildungspolitische Entscheidungsfindung genommen werden“ könne und dass ihr Mitwirken die berufliche Bildung „gegen verstärkte staatliche

¹⁹ <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA068.pdf> (Stand: 16.6.2017)

Eingriffe“, die den Betrieben die vorhandenen „Anpassungs- und Abstufungsspielräume“ nehmen würden, „immunisierten“. Die Organisationen erhielten somit die Möglichkeit, „im Innenverhältnis [...] auf Abstimmung mit den Interessen anderer Wirtschaftszweige sowie auf eine gewisse Einheitlichkeit zu drängen“. Gegenüber dem Staat wiederum können die Interessenorganisationen vorbringen, dass „nur über die Vermittlungsleistung der Verbände die Kompetenz der Praxis und das Engagement der Betriebe mobilisiert werden“ könne (HILBERT et al. 1990, S. 115f.; STREECK et al. 1987, S. 95).

5. Dadurch, dass einheitliche Mindeststandards betrieblicher Ausbildungsqualität („berufsbildungspolitische Soll-Zustände“) festgelegt werden, erhalten die Ausbildungsbetriebe eine größere Berechenbarkeit ihrer Investition in Ausbildung. „Denn durch solche Mindeststandards wird prinzipiell gewährleistet, dass auch andere Betriebe, soweit sie eine Ausbildung anbieten, das jeweils festgelegte Qualitätsniveau mindestens einhalten“ (HILBERT et al. 1990, 115f.; KOCH/REULING 1994, S. 157).

Die Bewertung des korporatistischen Steuerungsmodells fällt in der Forschung ambivalent aus. Während der Korporatismus im Bereich der quantitativen Steuerung in den letzten zehn bis 15 Jahren teilweise sehr kritisch bewertet wird, wird er überwiegend positiv hinsichtlich der Funktionsfähigkeit des Systems bei der Verbesserung der Qualität von Ausbildung eingeschätzt (s. hierzu auch Abschnitt 9.3). Für BAETHGE beispielsweise ist die „Stärke des korporatistischen Arrangements“ in der Neugestaltung von Ausbildungsordnungen „am besten“ sichtbar. So habe sich in den letzten dreieinhalb Jahrzehnten ein Verfahren herausgebildet, das eine „effiziente und mittlerweile auch schnelle Anpassung der beruflichen Qualifizierungsprozesse“ an sich wandelnde ökonomische und technische Umweltbedingungen ermögliche. Hier sei ein Instrument der inhaltlichen Modernisierung der Berufsbildung erarbeitet worden, das beispielhaft für die Curriculum-Revision in anderen Bildungsbereichen wirken könne (BAETHGE 2006, S. 458). SCHMIDT verweist in diesem Zusammenhang auf Erfahrungen in Ländern mit meist schulischen Ausbildungssystemen, die sich wegen der schnellen Innovationszyklen eine „aktive Beteiligung“ der Sozialpartner bei der Entwicklung moderner Ausbildungsstandards wünschten. Diese scheiterten aber in der Regel mit ihrem Vorhaben an dem „geringen Interesse oder dem Unvermögen“ der Sozialpartner, „ihre Vorstellungen von Zielen und Inhalten der Aus- und Weiterbildung von Facharbeitern zu artikulieren“ (SCHMIDT 2005, S. 27).

Für FRIEDE hätten Verfahren und Instrumente zur Entwicklung von Ausbildungsordnungen gar Vorbild für die Modernisierung der AEVO sein müssen. Denn im Unterschied zur Gestaltung einer Ausbildungsordnung, die auf empirischer Grundlage von Experten aus dem jeweiligen Berufsfeld beruht, sei die AEVO (2009) von Repräsentanten der Interessengruppen entwickelt worden, die von einem „idealen, grundsätzlich möglichen Handlungsfeld“ ausgingen. Bei einem Vorgehen wie bei der Entwicklung von neuen Ausbildungsordnungen wäre jedoch „eine stärkere empirische Grundlegung durchaus möglich gewesen“ (FRIEDE 2013, S. 19).

Eher kritisch bewertet BUSEMEYER die Neuordnungspolitik. Im Unterschied zu den 1980er-Jahren gelte heute – so das Ergebnis seiner Analyse der Politik der beruflichen Bildung seit 1970 – das Konsensprinzip „nicht mehr uneingeschränkt“. Damals hätten sich staatliche Akteure aus konkreten Neuordnungsprojekten herausgehalten. Sie seien davon überzeugt gewesen, dass „sachlich sinnvolle Lösungen am besten durch das Zusammenspiel der unmittelbar an der Berufsbildung Beteiligten mithilfe der Forschungs- und Vermittlungsdienste des BIBB“ gelingen würden. Dies habe sich geändert, wie das Beispiel der Wiedereinführung von zweijährigen Ausbildungsberufen im Jahr 2003 unter dem damaligen Bundeswirtschaftsminister Wolfgang Clement gezeigt habe. An den verkürzten Ausbildungsberufen seien die Arbeitgeber interessiert gewesen, die Gewerkschaften hätten sie hingegen abgelehnt, da sie insgesamt eine Abwertung der Ausbildung und eine Zerfaserung der Tarifpolitik befürchteten. Für den Bruch des Konsensprinzips führt BUSEMEYER mehrere strukturelle Gründe an: den Rückgang des Organisationsgrades der Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften, die Erosion des Flächentarifs und die damit einhergehende Zunahme von Betriebsvereinbarungen. Dies habe zu einer „Schwächung der kollektiven Arbeitsbeziehungen“ geführt. Eine weitere Ursache schließlich sei der Wandel der Rolle des Staates im „Rahmen korporatistischer Entscheidungsarenen“, der durch die „Deorganisation der Verbandslandschaft“ verursacht wurde (BUSEMEYER 2009, S. 176ff.).

► 4. Geschichte der pädagogischen Qualifikation des Ausbildungspersonals

Als die AEVO am 20. April 1972 erlassen wurde, sahen kritische Stimmen in ihr lediglich eine Zusammenführung „schon vorhandener Maßnahmen“ der berufspädagogischen Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals (BOHNSTEDT 1973, S. 81; vgl. auch KOENEN 1980, S. 871). Nach dieser Einschätzung bedeutete die AEVO keine nennenswerte Neuerung. Welchen Stellenwert aber muss man ihr tatsächlich zubilligen? Welche Maßnahmen der Ausbilderqualifizierung gab es bereits vor 1972, und in welchen Wirtschaftsbereichen kamen sie vor? Schnell wird klar, dass eine Darstellung der Geschichte der AEVO, die sich in erster Linie an den wichtigsten Etappen der Rechtsverordnung orientieren würde – Erlass im Jahr 1972, erste Novellierung im Jahr 1999, zweite Novellierung im Jahr 2009 – zu kurz greifen würde. Für eine adäquate Einordnung des Stellenwerts der AEVO in der Geschichte der Ausbilderqualifizierung ist es daher erforderlich, einen kurzen historischen Rückblick auf die betriebliche Berufsausbildung und die Qualifizierung des Ausbildungspersonals zu geben.

Das folgende Kapitel unterteilt sich in zwei Abschnitte: Zunächst soll skizzenhaft auf die Situation der Ausbilder und Ausbilderinnen vor dem Erlass der AEVO eingegangen werden. Einen Schwerpunkt bilden dabei die 1960er-Jahre, da sie durch die Verbindung von Kritik am Berufsausbildungssystem – u. a. wegen seiner von vielen Seiten beklagten „mangelhaften qualifikatorischen Leistungsfähigkeit“ –, den Reformdiskussionen und der politischen Konstellation einer großen Koalition den Weg für das Berufsbildungsgesetz von 1969 bereitet haben. In einem zweiten Teil werden dann die drei bisherigen Fassungen der AEVO von 1972, 1998/99 und 2009 grob skizziert.

4.1 Pädagogische Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals vor 1972

Vor dem Erlass der AEVO im Jahr 1972 wurde in der betrieblichen Ausbildung nur im Handwerk, das bis Anfang des 20. Jahrhunderts der „dominante Träger von Berufsausbildungsmaßnahmen war“ (LIPSMEIER 1980, S. 813), ein besonderer Nachweis pädagogischer Kennt-

nisse (für das ausbildende Personal) verlangt. Diesen Nachweis zur Befähigung, „Lehrlinge ordnungsgemäß anzuleiten“, mussten zukünftige Meister seit der Verabschiedung des Gesetzes zur Ordnung des Handwerks am 17. September 1953 erbringen. Allerdings beschränkte sich dieser Teil der Meisterprüfung zunächst nur auf den Nachweis von ausbildungsrelevanten Rechtskenntnissen und Wissen auf dem Gebiet der „Menschenführung“. Die Vollversammlung der Deutschen Handwerkskammertages beschloss daher am 17. Juli 1954 ein Muster der „Allgemeinen Musterprüfungsordnung“, in dem die Überprüfung der „berufserzieherischen Kenntnisse“ verlangt und die Meisterprüfung um einen „berufserzieherischen Hauptteil“ erweitert wurde. Als Prüfungsgebiete des neuen Hauptteiles der pädagogischen Prüfung wurden genannt: „a) Unterweisungstechnik; b) Behandlung und erzieherische Beeinflussung von Jugendlichen; c) Jugendschutzgesetzgebung und andere einschlägige rechtliche Bestimmungen“ (STRATENWERTH 1990, S. 24).

4.1.1 Vom Mittelalter bis Mitte des 19. Jahrhunderts

Auch wenn die Forderung nach einem Nachweis der pädagogischen Qualifizierung des Handwerksmeisters erst einige Jahrzehnte zurückliegt, ist an dieser Stelle zu erinnern, dass es bereits in der mittelalterlichen Handwerkslehre der Zünfte ein „weitergehendes pädagogisches Verständnis von Berufsausbildung“ (LIPSMEIER 1980, S. 813) gegeben hat. Beispielsweise war es für die damalige Zeit selbstverständlich, dass, sobald der Lehrling in das Haus des Meisters eintrat, die „Erziehungsgewalt von den Eltern auf den Lehrherrn“ überging. Der Meister „übte quasi Vaterrechte über [den Lehrling] aus“, und der Jugendliche lernte in der Lebensgemeinschaft von Meister, Meisterin und Gesellen nach dem Imitatio-Prinzip von Vormachen und Nachmachen. Im Vordergrund der Berufsausbildung stand jedoch nicht der Erwerb einer fachlichen Qualifikation, sondern das Verhalten des Lehrlings, das während der Lehrzeit so gefestigt werden sollte, dass „ihm der weitere Weg als Handwerker zugetraut und [er] als handwerksfähig entlassen [...] werden konnte“ (TIETZE 1973, S. 58; PÄTZOLD 1997 (a), S. 13; STRATMANN 1993, S. 385). Dass es in der Lehrzeit vor allem um eine „berufliche Sozialisation“ ging, verdeutlichen die von den Zünften ausgestellten „Zeugnisse“, die sogenannten Lehrbriefe. So heißt es in der bis ins frühe 19. Jahrhundert üblichen Formulierung auf den zünftigen Lehrbriefen, die der junge Handwerker bei seiner Freisprechung bzw. für seine Wanderschaft zur Legitimation erhielt: Der Lehrling habe sich „in seinen Lehr-Jahren nicht allein redlich, fromm und treu gegen seinen Lehr-Meister, sondern auch gegen andere Mitmeister und sonst gegen jedermanniglich, dergestalt wie einem Gottes-fürchtigen und Ehr-liebenden Jungen wohl anstehet und gebühret, zu verhalten“ (zitiert nach STRATMANN 1993, S. 239). Die Frage, ob der Meister für diese Form der Berufsausbildung pädagogische Fähigkeiten benötigte, stellte sich nicht. Es wurde davon ausgegangen, dass ein Meister, der sein Handwerk in fachlicher Hinsicht beherrschte, auch dazu befähigt sei, dem Lehrling sein Wissen und Können zu vermitteln (vgl. STRATENWERTH 1990, S. 20).

Mit der Auflösung der ständischen Gesellschaft im 18. Jahrhundert und dem Beginn der Industrialisierung Anfang des 19. Jahrhunderts wurde diese Form der Berufserziehung

zunehmend infrage gestellt. Man sah in den Zünften und ihrer Verpflichtung gegenüber der Tradition „das größte Hindernis für eine gedeihliche Entwicklung der Gewerbe“ (TITZE 1973, S. 62, Anm. 10). Es zeigte sich, dass die Handwerkslehre im Rahmen der Zünfte den durch den Strukturwandel gestiegenen Anforderungen an die Berufsausbildung immer weniger gerecht werden konnte, da das mittelalterliche Imitatio-Prinzip „ein reproduktiver“ und „kein innovativer“ Lernprozess war und mit diesem didaktischen Leitprinzip „alle Eigeninitiativen und Selbständigkeiten“ verhindert wurden (STRATMANN 1993, S. 237 und 331)²⁰. Die Entwicklung des Gewerbes, die Entstehung von Mittel- und Großbetrieben, auch im Handwerk, führten dazu, dass die Lehrlinge nicht mehr ausschließlich im Haus des Meisters wohnten. Dies bedeutete wiederum, dass die Jugendlichen auch nicht mehr unter der permanenten Aufsicht der Familie des Meisters standen: „Die väterliche Zucht‘ des Lehrherrn und besonders die Autorität der Meisterin [hatten] keine reale dauerhafte Basis mehr“, umschreibt TITZE diese Entwicklung. STRATMANN und PÄTZOLD sehen in dem Bedeutungsverlust der beruflichen Sozialisation der Lehrzeit und in den Qualifizierungsmängeln der Handwerkslehre im Rahmen der Zünfte einen entscheidenden Wendepunkt in der Berufsbildungsgeschichte²¹: Der „bisher vom familial-imitativen Verständnis okkupierte und primär sozialisatorisch besetzte Berufserziehungsgedanken [wird] zugunsten eines qualifikatorisch bestimmten Ausbildungsprinzip ab[gelöst]“ (TITZE 1973, S. 67; STRATMANN 1993, S. 341; PÄTZOLD 1997 (a), S. 18).

4.1.2 Mitte des 19. Jahrhunderts bis Mitte des 20. Jahrhunderts

Infolge dieser Entwicklung wurden im 19. Jahrhundert das Lehrlingswesen und speziell die Frage der Qualifizierung der Ausbilder stark von den Diskussionen um die Gewerbefreiheit geprägt. Je nach Kräfteverhältnis der politischen Gruppierungen – auf der einen Seite die liberalen Kräfte, die für eine uneingeschränkte Gewerbefreiheit eintraten, auf der anderen die konservativen und klerikalen Kräfte, die die Handwerkerbewegung unterstützten und Reglementierungen forderten – änderten sich die Rahmenbedingungen für die betriebliche Ausbildung. Vier Entwicklungsphasen lassen sich dabei unterscheiden:

- 1810 wurde in Preußen²² durch die Stein-Hardenbergschen Reformen die Gewerbefreiheit eingeführt und die Meisterpflicht aufgehoben. Zwei Jahrzehnte später beklagte man allerdings bereits die „desolate“ Lage des Lehrlingswesens, v. a. die „Zuchtlosigkeit“ der Lehrlinge, die aus Sicht der Zeitgenossen in einem direkten Zusammenhang mit der „schrankenlosen“ Gewerbefreiheit zu sehen war (vgl. STRATENWERTH 1990, S. 21).

20 So galt z. B. jeder selbstständige Schritt des Lehrlings als „eine strafbare Verachtung seines Lehrherrn“. Vgl. STRATMANN 1993, S. 330.

21 Für STRATMANN und PÄTZOLD markierten vor allem die Badischen Handwerksordnung von 1769 und die Braunschweiger Handwerksordnung von 1772 diesen Wendepunkt (s. dazu PÄTZOLD 1997 (a), Band 1, S. 18f.).

22 Die Einzelstaaten verhielten sich in der Frage der Gewerbefreiheit sehr unterschiedlich. Erst mit der Gewerbeordnung von 1869 wurde sie auf alle Länder des Norddeutschen Bundes ausgeweitet.

- Um dem entgegenzuwirken, wurde 1845 eine „Allgemeine Gewerbeordnung“ eingeführt, die zusammen mit der Ergänzungsordnung von 1849 u. a. vorsah, dass Gewerbetreibenden, denen „grobe Pflichtverletzungen“ gegenüber ihren Lehrlingen vorgeworfen wurde, die „Lehrlingshaltungsbefugnis für immer oder auf Zeit“ entzogen werden konnte. Vom Lehrherrn wurde zudem verlangt, dass er den Jugendlichen „zu Arbeitsamkeit und zu guten Sitten [anhält und ihn] vor Lastern und Ausschweifungen [bewahrt]“. Das Gesetz bestimmte ferner, dass für eine bestimmte Gruppe von Gewerben die Lehrlingshaltungsbefugnis von einem Befähigungsnachweis abhängig zu machen sei. Der Nachweis sollte durch eine fachbezogene Prüfung erbracht werden (vgl. STRATENWERTH 1990, S. 21f.).
- Zwei Jahrzehnte später wurde unter dem Einfluss der Liberalen der Befähigungsnachweis mit der Gewerbeordnung des Norddeutschen Bundes im Jahr 1869 wieder abgeschafft. Das Gesetz, das nach 1871 auf das ganze Reichsgebiet ausgeweitet worden war, stieß aber schon bald wieder auf Kritik und wurde u. a. für „ungenügende Ausbildung, Lehrlingszüchterei und Kontraktbrüche von Lehrlingen verantwortlich gemacht“ (SCHLÜTER / STRATMANN 1985, S. 12). Es folgten mehrere Novellierungen, in denen zunehmend auch die Notwendigkeit der Qualifikation des Ausbildungspersonals diskutiert wurde: So hieß es in der Begründung der Gewerberechtsnovelle von 1897: „Wenn [...] eine ordnungsgemäße Ausbildung und Erziehung des Lehrlings [...] erreicht werden soll, so erscheint es vor allem geboten, an die Qualifikation des Lehrherrn weitere Anforderungen zu stellen“ (zitiert in STRATENWERTH 1990, S. 22).
- In der Gewerbeordnung vom 30. Mai 1908 schließlich wurde der sog. „kleine Befähigungsnachweis“²³ eingeführt, mit dem die Berechtigung zum Ausbilden von Lehrlingen einheitlich geregelt wurde. Voraussetzung für die Befugnis zum Ausbilder war, dass der Handwerker das 24. Lebensjahr vollendet, die vorgeschriebene Lehrzeit von mindestens drei Jahren absolviert und neben der Gesellenprüfung auch eine Meisterprüfung vor einem Prüfungsausschuss der Handwerkskammer abgelegt haben musste (vgl. PÄTZOLD 1997 (a), S. 23f., STRATENWERTH 1990, S. 22f.).

Obwohl der Durchbruch der industriellen Revolution bereits in den frühen 1850er-Jahren begann und es seit Mitte der 1890er-Jahre moderne industrielle Großbetriebe gab, überwogen Anfang des 20. Jahrhunderts in Deutschland bei Weitem noch die Handwerksbetriebe. So betrug in Preußen im Jahr 1907 der Anteil der Industriebetriebe an der Zahl der Gesamtbetriebe nur ca. zehn Prozent. Bei den Beschäftigten ergab sich jedoch ein ganz anderes Bild: Zwei Drittel aller Beschäftigten arbeiteten in Industriebetrieben (vgl. SCHLÜTER/STRATMANN 1985, S. 11). Trotz dieser Diskrepanz wurde um die Jahrhundertwende die überwiegende Mehrheit der Lehrlinge aber noch in Handwerksbetrieben ausgebildet. Auch die Ausbildung in den Fabriken wurde zunächst stark vom Handwerk geprägt. Dies lag zum einen daran,

23 Im Gegensatz dazu spricht man vom „großen Befähigungsnachweis“, wenn das Recht auf das Betreiben eines Handwerks-geschäfts an den Meisterstatus gebunden ist.

dass das industriebetriebliche Prüfungswesen an die Handwerkskammern gebunden war. Eine rechtliche Gleichstellung zwischen Industriefacharbeiterausbildung und Gesellenprüfung erfolgte erst im Jahr 1938 (vgl. PÄTZOLD 2013, S. 44). Zum anderen wurde der Fachkräftebedarf in der Industrie zu Beginn vorwiegend durch im Handwerk ausgebildete Lehrlinge gedeckt, weil die Industrie noch keine eigene Berufsausbildung entwickelt hatte.

Dennoch waren die Fabrikbesitzer in einigen Sektoren wie in der Metallverarbeitung, der Maschinenbauindustrie und der Möbelindustrie schon bald daran interessiert, eine eigene praktische Ausbildung ihrer Jugendlichen einzuführen. Grund hierfür waren veränderte Qualifikationsanforderungen, die die traditionelle Handwerkslehre nicht mehr erfüllen konnte. Da die Handwerksbetriebe häufig nicht über die erforderlichen neuen technischen Arbeitsmittel und Verfahren verfügten, waren für die vom Handwerk kommenden Arbeiter langwierige Anlernprozesse erforderlich. (vgl. SCHÜTER/STRATMANN 1985, S. 29; KIPP 2008, S. 17). Beide Entwicklungen – die von der Industrie geforderten neuen Qualifikationen sowie die Einführung neuer Arbeits- und Fertigungsprozesse – führten dazu, dass sich in einigen Großbetrieben allmählich eine eigene systematische, produktionsabhängige Ausbildung in Lehrwerkstätten herausbildete (vgl. PÄTZOLD 1997 (a), S. 31). Kennzeichnend dafür war der sog. Lehrgang, bei dem „ganzheitliche Arbeitsvollzüge in Einzeloperationen zerlegt wurden [...] und nach steigendem Schwierigkeitsgrad auf der Basis spezieller Übungsstücke zu Lernsequenzen wieder zusammengefügt wurden, die vom Lehrling in vorgegebenen Zeiten zu durchlaufen [waren]“ (GREINERT 2007, S. 84).

Die Einführung einer eigenen industriellen Ausbildung ging Ende des 19. Jahrhunderts noch auf einzelne Initiativen zurück: Jeder Großbetrieb entwickelte sein eigenes Ausbildungskonzept. Mit der Gründung des Deutschen Ausschusses für technisches Schulwesen (DATSCH) im Jahr 1908 durch den Verein Deutscher Ingenieure (VDI) und den Verband Deutscher Maschinenbauanstalten (VDMA) entwickelte sich jedoch eine gemeinsame Interessenvertretung der Industrie für Ausbildungsfragen. Mit eigenen Publikationen über die qualifikatorischen Anforderungen in der Industrie, der Erarbeitung von Berufsbildern und sog. „Richtlinien“ (Berufseignungsanforderungen, Ausbildungsrichtlinien, Prüfungsanforderungen, Berufsbildungspläne, Lehrgänge und Anlerngänge) setzte sich der DATSCH für eine Vereinheitlichung der Berufsausbildung ein (vgl. KIPP 2008, S. 18ff.). Mit einer ähnlichen Zielsetzung wurde für den Bereich der Schwerindustrie das Deutsche Institut für technische Arbeitsschulung (DINTA) im Jahr 1925 gegründet. Es warb für die Einrichtung betrieblicher Lehrwerkstätten und werkseigene Berufsschulen vor allem im Bergbau, im industriellen Baugewerbe sowie in der Papier- und Zellstoffindustrie (vgl. KIPP 2008, S. 29; GREINERT 2007, S. 79).

Wichtigste Aufgabe der „Lehrmeister“ bzw. Ausbilder in den Lehrwerkstätten war die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten an die Lehrlinge. Im Unterschied zur Handwerkslehre, in der „selbständige Handwerksmeister“ herangebildet werden, zielte – so ein Bericht der „Zentralstelle für Volkswohlfahrt“ vom Juni 1911 – die Ausbildung in den Lehrwerk-

stätten darauf ab, die zukünftigen Arbeitskräfte auf genau definierte Tätigkeiten („Kreis von Funktionen“) vorzubereiten, ausgerichtet auf den Zweck der jeweiligen „Fabrikation“. Die Lehrlinge sollten „größte Genauigkeit“ und eine „möglichst hohe Fertigkeit“ erlangen²⁴. Die Ausbilder selbst kamen meist aus der Produktion, Basis ihrer Qualifikation waren fundierte fachliche Kenntnisse und berufliche Erfahrungen. In einer im Jahr 1936 vom DATSCH herausgegebenen Abhandlung über die „Auswahl der Lehrmeister und Lehrgesellen“ hieß es, der Lehrmeister müsse über „großes praktisches Können“ und „vollkommene Beherrschung des in Frage kommenden Fachgebiets“ verfügen. Darüber hinaus seien u. a. erforderlich: „Kenntnis des Lehrplans der Berufs- und Werkschule, Kenntnis der Lehrgänge des DATSCH“ sowie „Kenntnis alles dessen, was bezüglich des Lehrprogrammes in Merkblättern und Anweisungen, in Regeln und Normen festgelegt ist“²⁵. Eine pädagogische Qualifikation seitens der Ausbilder wurde allerdings nicht gefordert, auch wenn regelmäßig betont wurde, dass in der Lehrwerkstatt neben „der fachlichen Aufgabe“ auch „Erziehungsarbeit“ geleistet werde²⁶. Zwar wurde die Notwendigkeit einer pädagogischen Fähigkeit, „junge Menschen anzuleiten und zu erziehen“, unterstrichen. Bis in die 1940/1950er-Jahre hinein herrschte jedoch die Auffassung vor, eine solche pädagogische Fähigkeit könne nicht erlernt werden, da sie „angeboren“ sei, die man entweder habe oder nicht. „Dem sie nicht gegeben ist, dem hilft auch keine Ausbildung, der wird immer ein pädagogischer Stümper bleiben“, erklärte 1939 Johannes Riedel, der „Nestor der Arbeitspädagogik“ (KIPP 2008, S. 42) in einem Vortrag zur Sitzung des Arbeitsausschusses für Lehrmeisterfragen. Dennoch reichte nach Einschätzung Riedels und anderer die bloße Veranlagung nicht aus. Die Veranlagung müsse erst durch „Übung“ innerhalb einer festen Vorbereitungszeit gestärkt werden. Diese sog. „Unterweisungsübungen“ für zukünftige Lehrmeister fanden unter der Aufsicht „erfahrener Werkstatt-pädagogen“ statt²⁷.

In den 1950er-Jahren wurden dann – vor allem durch die Kammern initiiert – verschiedene Maßnahmen zur Unterstützung der betrieblichen Ausbilder ergriffen. Diese bestanden beispielsweise aus „Ausbilderarbeitsgemeinschaften“, in denen Ausbilder die Möglichkeit hatten, Erfahrungen und Gedanken auszutauschen. Darüber hinaus gab es Seminare, die in unregelmäßigen Abständen stattfanden, sowie turnusmäßige Treffen von „Ausbilder-arbeitsringen“, in denen „sich bewährte Praktiker sowohl um die Vermittlung des theoreti-

24 Vgl. Dokument 7: Zentralstelle für Volkswohlfahrt: Die Ausbildung von Fabriklehrlingen (1912). In: PÄTZOLD 1997 (a), S. 137–142.

25 Vgl. Dokument 9: Auswahl der Lehrmeister und Lehrgesellen (1936). In: PÄTZOLD 1997 (a), S. 148–152.

26 Vgl. z. B. Dokument 14: Die Vorbereitung auf die Industriemeisterprüfung, ausgerichtet nach den neuen Prüfungsanforderungen (1939). In: PÄTZOLD 1997 (a), S. 183.

27 Dokument 13: Riedel, Johannes: Die Lehrmeisterfrage in der Industrie, Vortrag zur Sitzung des Arbeitsausschusses für Lehrmeisterfragen (1939). In: PÄTZOLD 1997 (a), S. 178; Dokument 14 (s. Anmerkung 26).

schen als auch um die Vertiefung des fachlichen Rüstzeugs bemühten“²⁸. Diese Aktivitäten wurden in erster Linie in der gewerblichen Industrie gefördert. Für den kaufmännischen Bereich traf dies viel seltener zu, was – insbesondere im Einzelhandel – daran lag, dass es dort überwiegend Kleinbetriebe gab, in denen die wesentlichen Betriebsfunktionen in einer Hand lagen. Dieser Umstand erschwerte die Absolvierung von Unterstützungsmaßnahmen in Ausbildungsfragen erheblich²⁹. Von Bedeutung war außerdem die Errichtung eines „Zentralbüros für Ausbilderförderung“ durch den DIHT, den BDI und die BDA im Jahr 1957. Eine der wichtigsten Aufgaben des Zentralbüros war die Heranbildung von „Seminarleitern“, die in „den Bezirken die Förderung der Ausbilder intensivieren sollten“³⁰. In der Debatte über Ausbilderqualifizierung nahmen in dieser Zeit zunehmend auch pädagogische und psychologische Themen einen breiteren Raum ein, da anerkannt wurde, dass Ausbilder bei der „Erziehung“ junger Menschen „zu Persönlichkeiten“ eine Rolle spielten³¹.

Die skizzierten Entwicklungen zeigen, dass in die Frage der Ausbilderqualifizierung Bewegung gekommen war und dass eine Feststellung, wie sie Heinz Remberg noch 1951 getroffen hatte, Ausbilder seien „meist völlig sich selbst überlassen und auf sich selbst gestellt“³², zehn Jahre später sehr wahrscheinlich differenzierter ausgefallen wäre. Dennoch standen die Bemühungen in der Ausbilderförderung und die Öffnung für pädagogische Themen in den Diskussionen über Ausbilderqualifizierung erst am Anfang. In den 1960er-Jahren mehrten sich dann die Stimmen, die für weitergehende Schritte plädierten. Diese reichten von „planmäßiger Vorbereitung“³³ über einen „geordneten Ausbildungsweg“³⁴, Prüfungsanforderungen an „Ausbilder“ und „Lehrfacharbeiter“ u. a. in den Gebieten „Unterweisungstechnik, Menschenführung und Berufsausbildung“ sowie „Pädagogische und jugendkundliche Grundkenntnisse“³⁵ bis hin zu einem eigenen „Berufsbild“ für betriebliche Ausbilder, wie sie die IG Metall forderte, und der Einführung eines Befähigungsnachweises für Ausbilder³⁶ (SCHLOTTAU 2005, S. 34).

28 Dokument 43: Raddatz, Rolf: Probleme der Ausbilderförderung im kaufmännischen Bereich (1960). In: PÄTZOLD 1997 (a), S. 312.

29 Ebenda.

30 Vgl. Dokument 47: Becker, Immanuel: Die arbeitspädagogische Ausbildung der Ausbilder in der Industrie (1960). In: PÄTZOLD 1997 (a), S. 336.

31 Vgl. z. B. Dokument 29: Marwedel, Friedrich: Die Förderung der Lehrlingsausbilder in moralischer, charakterlicher, intellektueller und pädagogischer Hinsicht (1956). In: PÄTZOLD 1997 (a), S. 260–261.

32 Vgl. Dokument 24: Remberg, Heinz: Die Ausbildung der Ausbilder von der Praxis aus gesehen (1951). In: PÄTZOLD 1997 (a), S. 235.

33 Vgl. Dokument 34: Krause, Erwin: Grundlagen einer Industripädagogik (1961). In: PÄTZOLD 1997 (a), S. 286.

34 Wie Anmerkung 30, a.a.O., S. 338.

35 Dokument 36: Prüfungsanforderungen für Ausbilder und Lehrfacharbeiter (1962). In: PÄTZOLD 1997 (a), S. 292f.

36 Vgl. Dokument 38: Der Ausbilder: Ein tüchtiger Fachmann, ein geduldiger Pädagoge, ein anständiger Mensch (1963). In: PÄTZOLD 1997 (a), S. 298.

4.1.3 Epoche der 1960er-Jahre

Hintergrund der vermehrten Initiativen und Forderungen nach einer besseren Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals waren Defizite in der Berufsausbildung, die von einer breiten Öffentlichkeit kritisiert wurde, sowie die damit zusammenhängende Reformdiskussion der 1960er-Jahre.

In der wissenschaftlichen Literatur wird die Reformdiskussion vor allem mit den Namen des Pädagogen Georg Picht und des Soziologen Ralf Dahrendorf verbunden (vgl. z. B. WINKLER 2002, S. 281; GREINERT 2012, S. 143ff.). Picht hatte 1964 vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion in Westeuropa die vergleichsweise niedrige Zahl von Abiturienten, Studierenden, Lehrern sowie den geringen Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben in Deutschland kritisiert. In seiner Schrift „Die deutsche Bildungskatastrophe“ sprach Picht von einem „Versagen“ der Politik, das er „als zukunftsbedrohendes Versäumnis für den Wirtschaftsstandort Deutschland“ bezeichnete. Auch Dahrendorf kritisierte den damaligen Modernitätsrückstand in Deutschland. In seinem 1965 erschienenen Buch „Bildung als Bürgerrecht“ forderte er für alle Menschen, vor allem für die bislang benachteiligten Gruppen, wie „Land- und Arbeiterkinder, Mädchen und Katholiken“ das Recht auf gleichen Zugang zu den Bildungsinstitutionen. Zwar konzentrierte sich die Bildungsdebatte zunächst auf eine Verbesserung des Hochschulzugangs, Ende der 1960er-Jahre wurde jedoch auch das duale Berufsbildungssystem in die Reformdiskussion miteinbezogen.

Die Kritik ging dabei in zwei Richtungen. Zum einen entzündete sie sich an den Zuständen in der betrieblichen Ausbildungspraxis, was vor allem seitens der Gewerkschaften öffentlich beklagt wurde. So hieß es beispielsweise in der Gewerkschaftszeitung Metall im Frühjahr 1969³⁷:

„An unseren Berufsschulen brodeln es. Die allgemeine Unzufriedenheit unter den Berufsschülern ist nicht mehr zu überhören. Demonstrationen gegen eine völlig unzulängliche Berufsausbildung fanden in Hamburg und Berlin statt. (.) Am 14. März 1969 ließen sie (die Lehrlinge/d. A.) vor dem Forum eines aus jungen Hamburgern zusammengesetzten ‚Arbeiterjugendgerichts‘ Zeugen über ihre Lehrpraxis aussagen. Auch hier wurde wieder deutlich, dass Lehrlinge neben einer oft sehr schlechten Ausbildung Schikanen bis zur Prügelstrafe ausgesetzt sind. (.) In Essen gründete man eine Arbeitsgemeinschaft gewerblicher Lehrlinge, die Ausbildungsmissstände in kaum geahntem Maß aufdeckte. Nach den Untersuchungsergebnissen müssen Lehrlinge alle möglichen nicht zum Berufsbild zählenden Arbeiten ausführen und kassieren noch Ohrfeigen, Prügel und Fußtritte.“

Zum anderen bezog sich die Kritik, die in der Öffentlichkeit ein großes Echo fand, auf die qualifikatorischen Mängel des damaligen Berufsausbildungssystems (GREINERT 2012,

37 Zitiert von HERKNER in: „Öffentliche Aufgabe „Berufsbildung“ – Zur Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes vor 40 Jahren. Bonn 2009. Abrufbar unter: <http://www.bibb.de/de/52176.htm> (Stand: 14.6.2017).

S. 145–148). Stark beachtet wurde in diesem Zusammenhang die Beruf-Serie des STERN. Die Illustrierte beklagte in den Jahren 1964 und 1965, dass die neuen beruflichen Qualifikationen, die sich aus den ökonomisch-technischen Veränderungen herausgebildet hatten, vom „Berufsausbildungssystem vielfach überhaupt nicht und in anderen Fällen nur zum Teil vermittelt“ würden. Kritisiert wurde außerdem, dass es keine systematische Herangehensweise gab, die erforderlichen Elemente („die einzelnen Bausteine“) der neuen Qualifikationen zu ermitteln (zitiert in STRATMANN 1990, S. 112f.). Der hier formulierte Bedarf an wissenschaftlichen Erkenntnissen als notwendige Grundlage für eine bessere Qualität der Ausbildung wurde auch in der Wirtschaft gesehen. So hieß es beispielsweise in einer Schrift der Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (ABB), die als Nachfolgerin von DATSCH und Reichsinstitut für Berufsausbildung in Handel und Gewerbe gilt³⁸, aus dem Jahr 1969: „Die Hauptaufgabe der ABB besteht in der Anpassung der betrieblichen Berufsausbildung in Industrie und Handel an die strukturellen Veränderungen [...]. Dabei bilden sich neue Berufs- und Arbeitsinhalte, die mit Hilfe der Berufsbildungsforschung wissenschaftlich analysiert und als neue Ausbildungsziele eindeutig determiniert werden müssen“ (zitiert in STRATMANN 1990, S. 114).

Die öffentliche Diskussion über die qualifikatorischen Mängel beschränkte sich nicht auf die Inhalte der neuen Berufe, die nun benötigt wurden. Auch Fragen, wie die Inhalte vermittelt werden sollen, und strukturelle Fragen der Ausbildung wurden erörtert, wie die STERN-Studie zeigt:

„Welche ist die beste didaktische Reihenfolge der Vermittlung der einzelnen Qualifikationsbausteine, welche Kenntnisse und Fertigkeiten sind die Voraussetzungen zum Erwerb anderer oder können nur auf Grundlage bereits angeeigneten Wissens in vertretbarer Zeit und mit vertretbarem Aufwand vermittelt werden?“

Was muss – in der gleichen Perspektive – unbedingt im Jugendalter gelehrt werden und was kann auch in späteren Jahren noch aufgestockt oder ergänzt werden? [...]

Welche Qualifikationsbausteine lassen sich – unter Berücksichtigung der verschiedenen Gültigkeitsdauer, ihrer didaktischen Verknüpfung und der praktischen sinnvollen und häufigsten Kombinationen – zu Ausbildungsschritten oder -stufen zusammenfassen?“ (zitiert in STRATMANN 1990, S. 115).

38 Das DATSCH wurde 1939 in das Reichsinstitut für Berufsausbildung in Handel und Gewerbe umgewandelt. Nach der Auflösung des Reichsinstituts gab es zunächst keinen Rechtsnachfolger. Am 1. Juli 1947 wurde in Dortmund die „Arbeitsstelle für gewerbliche Berufserziehung“ gegründet und etwas später das Pendant für den kaufmännischen Bereich. Beiden Stellen wurden am 8. Januar 1951 zur „Arbeitsstelle für Berufserziehung des Deutschen Industrie- und Handelstages“ zusammengelegt. 1953 entstand daraus als gemeinsame Institution von DIHT, BDI und BDA die „Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung“. Bis 1970/71 entwickelte die ABB Ordnungsmittel, Lehrgänge und Ausbildungsmittel für die betriebliche Berufsausbildung. Die ABB wurde auf Wunsch der Arbeitgeber in das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) übernommen (vgl. KREMER 2008, S. 54).

Auch wenn das betriebliche Ausbildungspersonal hier nicht explizit erwähnt wird, so ist klar, dass diese Fragen nicht losgelöst von der Frage der Ausbilderqualifizierung beantwortet werden konnten. Noch deutlicher wird dies bei der Durchsicht der „Grundsätze und Richtlinien zur Entwicklung und Erstellung von ABB-Ausbildungsunterlagen und -mitteln für die industrielle Ausbildungspraxis“ aus dem Jahr 1966. Im Kapitel „Methodik“ heißt es u. a.:

„1. **Aufgabe**³⁹ der Ausbildung ist

Vermitteln von fachlich gerichteten Fertigkeiten

Vermitteln von fachlich gerichteten Kenntnissen und von Wissen

Erziehen zur richtigen Verhaltensweise

Vermitteln von allgemeinem Bildungsgut [...]

2. **Erkenntnisse**

Aus Arbeits- und Fertigungsstruktur

Aus Arbeitskräftestruktur

Aus **Psychologie und Pädagogik**

Menschenkenntnis

Menschenbehandlung

Didaktik

Aus bildungspolitischen Aspekten

Sind anzuwenden“ (ABB-Informationen, 1966, S. 9).

Die Verbindung zum betrieblichen Ausbildungspersonal erfolgt im Abschnitt „Richtlinien und Unterlagen (Ausbildungsmittel) für die Durchführung der betrieblichen Ausbildung“: „Eine bessere Ausbildung und Förderung des Ausbildungspersonals ist unerlässlich. Die besten Ausbildungsunterlagen sind wertlos, wenn geeignetes und geschultes Ausbildungspersonal nicht vorhanden ist“ (ABB-Informationen, 1966, S. 15).

Die Industrie- und Handelskammern erkannten ebenfalls die Notwendigkeit, die Aktivitäten zur Förderung der Ausbilder zu verstärken. In einem vom Vorstand des Deutschen Industrie und Handelstags (DIHT) im Jahr 1963 beschlossenen Papier werden sechs verschiedene Maßnahmen zur Ausbilderförderung aufgelistet:

- ▶ „Ausbilder-Grundlehrgänge, in denen die wichtigsten Grundbegriffe und Methoden der Praxis der betrieblichen Berufsausbildung vermittelt werden;
- ▶ Ausbilder-Arbeitskreise, für den laufenden Erfahrungsaustausch der Ausbilder;
- ▶ Ausbilder-Aufbau-Lehrgänge [...];

³⁹ Im Original hervorgehoben.

- ▶ Ein Vortragsdienst, um Unternehmer und Ausbilder verstärkt für die Idee der Ausbilder-Förderung und auch für allgemeine berufspolitische Fragen aufzuschließen;
- ▶ Die Herausgabe von Beilagen für Berufsausbildung in den Kammer-Mitteilungen [...];
- ▶ Das unmittelbare Gespräch mit dem Einzelnen durch sogenannte Lehrwarte oder andere sachkundige Mitarbeiter⁴⁰.

Die „sicherste“ Förderung“ bestünde darin, dem Ausbildungspersonal „nach einer ersten gründlichen Information immer wieder die Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch, zur Erweiterung und Ergänzung seiner Kenntnisse zu bieten“. Allerdings sollten die Maßnahmen „inhaltlich und zeitlich auf ein zumutbares Maß beschränkt bleiben“, da nur dann „eine Wirkung in die Breite erzielt werden“ könne⁴¹. Beurteilungen und Zensuren wurden als „nicht zweckmäßig“ erachtet. Die Teilnahmebescheinigungen sollten lediglich „Hinweise auf den behandelten Stoff“ enthalten⁴².

Eine Übersicht der IHK-Aktivitäten von 1959 bis 1972 bestätigt, dass durch die Veranstaltungen das Ausbildungspersonal vor allem die Möglichkeit erhalten sollte, sich zu informieren und Erfahrungen auszutauschen. So stieg die Zahl der Vortragsveranstaltungen von 194 im Jahr 1963 auf 314 im Jahr 1970; die Zahl der Ausbilder-Arbeitskreise, die sich alle zwei bis drei Monate für einen Nachmittag trafen, im gleichen Zeitraum von 137 auf 246. Die Zahl der verschiedenen Lehrgänge hingegen blieb vergleichsweise konstant niedrig und überstieg so gut wie nie die Marke von 60 Lehrgängen pro Jahr und Typ (SUCHANKA 1986, S. 57; LAUBE 1972, S. 557).

Trotz der zweifellos gestiegenen Aktivitäten der Industrie in der Dekade vor dem Erlass der AEVO blieb die konzeptionelle Ausgestaltung der Ausbilderqualifizierung ein unverzichtbares Desiderat. Ein Mangel, der bereits Mitte der 1960er-Jahre formuliert worden war, war das Fehlen eines systematischen Aufbaus der Lehrgänge. Es gebe „keine Koordinierung der Einzelmaßnahmen“ seitens der Großbetriebe, und es würde „zu viel improvisiert“⁴³. Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates forderte daher 1970 in ihrem Gutachten „zur Situation der Lehrlingsausbildung“ eine „pädagogische und fachliche Qualifizierung“ für alle Ausbilder. Die Kommission bemängelte vor allem, dass „nebenberufliche Ausbilder“ kaum von Qualifizierungsmaßnahmen erreicht würden. Das Gutachten wies auch auf Mängel im Handwerk hin. Zwar würden bei den Meisterprüfungen „auch gewisse berufspädagogische, ausbildungsrechtliche u. ä. Kenntnisse verlangt“, in der Praxis aber erhielten die

40 Vgl. Dokument 37: Richtlinien zur Ausbilder-Förderung. Beschlossen vom Vorstand des Deutschen Industrie- und Handelstages am 4. Februar 1963. In: PÄTZOLD 1997 (a), S. 295.

41 Vgl. Dokument 41: Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.): Förderung der Ausbilder (1967). In: PÄTZOLD 1997 (a), S. 305.

42 Wie Anmerkung 40.

43 Dokument 40: Ausbildung der Ausbilder endlich systematisieren (1965). In: PÄTZOLD 1997 (a), S. 302; LAUBE 1965, S. 309.

Handwerksmeister danach keine spezifische Ausbildung mehr⁴⁴. Zudem würden die Lehrlinge „größtenteils von den Gesellen angeleitet“. Die Bildungskommission schlug vor, für „hauptamtliche Ausbilder“ eine „besondere fachliche und pädagogische Vorbildung generell zu verlangen“. Dies könne in Form eines Studiums oder durch Lehrgänge mit „einer Dauer von mindestens 200 Stunden“ vermittelt werden und es sollte ein Zeugnis über das Ergebnis ausgestellt werden. Da die Forderung, „nebenberufliche Ausbilder“ sollten dieselbe Vorbildung wie hauptamtliche Ausbilder haben, mittelfristig nicht zu realisieren sei, sollte für Erstere kürzere Lehrgänge von „mindestens zwei Wochen“, verlangt werden (LUTZ/WINTERHAGER 1970, S. 43f.). In einer Stellungnahme stimmte der DIHT dem Gutachten zu. Für die Ausbilder müsse „noch mehr als bisher geschehen, um sie auf ihre immer schwieriger werden Aufgabe im Betrieb vorzubereiten“. Von großer Bedeutung für die später eingeführte gesetzliche Regelung der Ausbilderqualifizierung dürfte sicherlich auch folgender Zusatz gewesen sein: „Sicher sind auch noch *nicht alle Möglichkeiten* ausgeschöpft, um *ungeeignete Betriebe von der Ausbildung fernzuhalten*“⁴⁵ (LUTZ/WINTERHAGER 1970, S. 83).

4.1.4 Zwischenfazit

Der kurze historische Rückblick der Ausbilderqualifizierung zeigt, dass es bereits vor dem Erlass der AEVO eine Reihe von Aktivitäten und Maßnahmen zur Förderung des betrieblichen Ausbildungspersonals gegeben hat. Diese wurden vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg vom Handwerk und von der Industrie – hier insbesondere dem gewerblichen Bereich – initiiert. Allerdings konzentrierten sich die Maßnahmen in erster Linie auf die hauptamtlichen Ausbilder der Großbetriebe und die Handwerksmeister. Der Schwerpunkt der Veranstaltungen lag zudem auf dem Informations- und Erfahrungsaustausch. Einen systematischen Aufbau von Qualifizierungsmaßnahmen gab es kaum, sodass die meisten betrieblichen Ausbilder in der Regel „Autodidakten“ blieben, „die ihren eigenen Weg zu finden hatten“ (PÄTZOLD 2013, S. 46). Wenn nun aber die AEVO – wie das *Bundesarbeitsblatt*, das Publikationsorgan des damals zuständigen Bundesministeriums für Arbeit und Soziales – ein Jahr nach dem Erlass der Verordnung hervorhob, die Träger der Ausbilderqualifizierung nicht zu neuen Maßnahmen veranlassen sollte⁴⁶, warum wurde dann überhaupt die Regelung eingeführt? Welche Bedeutung hatte letztlich die AEVO? KOENEN zufolge war die gesetzliche Bestimmung in erster Linie eine Reaktion „auf eine explizite Politisierung“ des Ausbildungsgeschehens

⁴⁴ Allerdings soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass im Jahr 1969 vom damaligen Institut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln ein „Rahmenplan für die Lehrmeisterschulung im Handwerk“ entwickelt worden war. Ziel war es, „die Lehrgangsteilnehmer über bloße Informationen und Rezeptologie hinaus möglichst bis an die Kausal- und Sinnzusammenhängende berufspädagogischer Tatbestände heranzuführen“. Außerdem sollten sie dadurch in die Lage versetzt werden, „die komplexen Vorgänge der Erziehung und Bildung im Beruf zu verstehen, richtig einzuordnen, auf den konkreten Fall hin kritisch zu prüfen und danach bewusster zu handeln“ (vgl. STRATENWERTH 1990, S. 24).

⁴⁵ Im Original hervorgehoben.

⁴⁶ Vgl. BOHNSTEDT 1973, S. 81.

in den Betrieben. Dies habe es nicht mehr erlaubt, „diesen ursprünglich pädagogischen und betriebswirtschaftlichen bzw. privatrechtlichen Bereich allein unter diesen Aspekten zu behandeln“. Die „Zustände im betrieblichen Ausbildungswesen“ seien gerade in den Jahren von 1969 bis 1972 „als unhaltbar“ angesehen worden. Mit der AEVO habe der Staat versucht, der „damalige[n] Empörung“ entgegenzuwirken (KOENEN 1980, S. 863 und 870f.).

Die Einführung der AEVO hatte dennoch eine weitreichende Bedeutung. Sie führte nicht nur in den darauffolgenden Jahren zu einer Ausweitung der Aktivitäten im Bereich der Ausbilderqualifizierung und -forschung (vgl. dazu Abschnitt 2.1.1), sondern sie gab auch – zusammen mit dem vom damaligen Bundesausschuss für Berufsbildung (heute Hauptausschuss) verabschiedeten Rahmenstoffplan – eine Orientierung für die Durchführung der Lehrgänge zum Erwerb der Ausbildereignung und trug somit zu einer stärkeren Systematisierung der Qualifizierung bei.

Eine weitere tiefgreifende Bedeutung der AEVO lag in der Tatsache, dass sie die erste auf Bundesrecht beruhende Regelung des betrieblichen Ausbildungspersonals war. Rechtliche Vorschriften für die Befähigung zur Ausbildung hatte es bis dahin nur im Handwerk (HwO vom 17. September 1953, § 22), für den Bergbau in Nordrhein-Westfalen (Bergverordnungen von 1964 und 1968) und in Berlin (Berufsausbildungsgesetz vom 4. Januar 1951) gegeben (BOHNSTEDT 1971, S. 94). Von nun an war bundesweit in der Industrie – zunächst auf die gewerbliche Wirtschaft beschränkt – der Personenkreis der verantwortlichen Ausbilder und Ausbilderinnen eindeutiger festgelegt. Damit war eine wesentliche Voraussetzung geschaffen worden, die es den zuständigen Stellen ermöglichte, ungeeignete Betriebe von der Ausbildung fernzuhalten.

Auch wenn in der betrieblichen Ausbildung erst seit 1953 mit der Novellierung der HwO im Rahmen der Meisterprüfung „berufserzieherische Kenntnisse“ von den zukünftigen Handwerksmeistern verlangt wurde, so hat die Berufserziehung eine lange Tradition, die weit bis ins Mittelalter zurückreicht. Der Blick in die Geschichte macht zugleich deutlich, wie eng der Zusammenhang zwischen den ökonomischen und technischen Veränderungen, den damit verbundenen Mentalitäten und dem jeweiligen Verständnis von betrieblicher Ausbildungstätigkeit ist. Die Handwerkslehre im Rahmen der Zünfte verfolgte ein doppeltes Ziel: Der Lehrling sollte durch den Meister in die Arbeits- und in die Lebenswelt der Zunft eingeführt werden. Die mittelalterliche Lehre hatte damit einen „erzieherischen Auftrag“ (vgl. LIPSMEIER 1980, S. 813), der vor allem darin bestand, den Jugendlichen auf das künftige Ständeleben vorzubereiten. Die Auflösung der ständischen Gesellschaft führte zu einem strukturellen Wandel der Lehre. Die Sozialisierungsfunktion der mittelalterlichen Lehre nahm im 18. Jahrhundert zunehmend ab und trat im Laufe des 19. Jahrhunderts infolge der Industrialisierung immer stärker in den Hintergrund, zugunsten eines Ausbildungsverständnisses, bei dem die Vermittlung einer fachlichen Qualifikation dominierte. Nach dem Zweiten Weltkrieg und vor allem im Zuge der Reformdiskussionen in den 1960er-Jahren kam ein neues Verständnis von betrieblicher Ausbildungstätigkeit auf: Neben der Qualifizie-

rung für eine berufliche Tätigkeit wurde auch die Persönlichkeitsbildung und -entfaltung der Jugendlichen Teil der Berufsausbildung.

4.2 AEVO-Fassungen von 1972, 1998/99 und 2009

Im Folgenden werden die Fassungen der AEVO von 1972, 1998/99 und 2009 in ihren Grundzügen dargestellt. Die Darstellung konzentriert sich auf einige materielle Aspekte der Verordnungen (Inhalte des Rahmenplans, Prüfung) sowie auf wesentliche bildungspolitische und berufspädagogische Fragen⁴⁷. Die AEVO von 2009 wird in diesem Abschnitt nur skizziert, eine tiefergehende Analyse der Novellierung erfolgt in Kapitel 7.

4.2.1 AEVO von 1972

Die erste AEVO, die am 20. April 1972 vom Bundesminister für Wirtschaft und Finanzen (BMWF) und dem Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung (BMA)⁴⁸ nach Anhörung des damaligen Bundesausschusses für Berufsbildung erlassen wurde, betraf zunächst nur die gewerbliche Wirtschaft⁴⁹. Hauptgrund hierfür war nach Angaben des *Bundesarbeitsblatts*, dass in diesem Ausbildungsbereich die Umsetzung der Verordnung die wenigsten Schwierigkeiten bereiten würde. Denn die gewerbliche Wirtschaft war – wie oben dargelegt – neben dem Handwerk der Bereich mit den meisten Qualifizierungsmaßnahmen für das Ausbildungspersonal. Dem *Bundesarbeitsblatt* zufolge waren somit die Träger und Anbieter nicht gezwungen, neue Maßnahmen zur Qualifizierung der Ausbilder zu entwickeln, sondern mussten lediglich die bereits vorhandenen mit den Bestimmungen der Verordnung in Einklang bringen. Im Handwerk wurde Teil IV der Meisterprüfungsordnung „Berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse“ inhaltlich an die AEVO angepasst („Verordnung über gemeinsame Anforderungen in der Meisterprüfung im Handwerk“ vom 12. Dezember 1972) (vgl. BOHNSTEDT 1973, S. 80f.). In den folgenden Jahren wurden dann Verordnungen für die Ausbildungsbereiche Landwirtschaft (5. April 1976), öffentlicher Dienst (16. Juli 1976) und Hauswirtschaft (29. Juni 1978) erlassen⁵⁰.

Die AEVO von 1972 sah vor, dass der Erwerb „berufs- und arbeitspädagogischer Kenntnisse“ in den folgenden vier „Sachgebieten“ im Rahmen einer Eignungsprüfung nachgewiesen werden musste:

47 Vgl. dazu auch die im Jahr 2013 erschienenen Analysen der AEVO-Fassungen von Christian K. FRIEDE: „Curriculare Analyse der Ausbilder-Eignungsverordnungen seit 1972 und von Bernd GÖSSLING/Peter F. E. SLOANE: „Die Ausbildereignungsverordnung (AEVO): Regulatorischer Dinosaurier oder Ansporn für innovative Bildungsarbeit“.

48 Die Federführung für die betriebliche Berufsausbildung ging erst 1973 auf den Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Heute: Bundesministerium für Bildung und Forschung) über. Vgl. GREINERT 2007, S. 135.

49 Ausbilder-Eignungsverordnung gewerbliche Wirtschaft, BGBl. Teil I, S. 707.

50 Ausbilder-Eignungsverordnung Landwirtschaft BGBl. Teil I, S. 923; Ausbilder-Eignungsverordnung öffentlicher Dienst, BGBl. Teil I, S. 1825; Ausbilder-Eignungsverordnung Hauswirtschaft, BGBl. Teil I, S. 976.

1. Grundlagen der Berufsbildung
2. Planung und Durchführung der Ausbildung
3. Der Jugendliche in der Ausbildung
4. Rechtsgrundlagen.

Die Prüfung bestand aus einem fünfstündigen schriftlichen sowie einem 30-minütigen mündlichen Teil mit einer Unterweisung (§ 3), die in den ersten Jahren noch im Rahmen einer Arbeitsprobe mit Auszubildenden im Betrieb stattfand (FRIEDE 2013, S. 29). Zur „Konkretisierung“ und „Erläuterung“ der vier Sachgebiete beschloss der Bundesausschuss für Berufsbildung am 28. März 1972 einen „Rahmenstoffplan“⁵¹. Der Beschluss hatte keinen Verordnungscharakter, sondern war lediglich eine Empfehlung für die inhaltliche Orientierung von Vorbereitungslehrgängen auf die Ausbilder-Eignungsprüfung. Über die Gestaltung der Lehrgänge sollten die Anbieter selbst bestimmen können (*Bundesarbeitsblatt*, S. 82). Hinsichtlich der Gewichtung der vier Sachgebiete wurde in der oben zitierten Reihenfolge ein Verhältnis von 1:5:3:1 zueinander empfohlen. Was die Dauer der Lehrgänge angeht, enthielt die Empfehlung drei verschiedene Stundenzahlen: eine „erforderliche Mindeststundenzahl“ von 120 Stunden, eine „durchschnittliche“ Lehrgangsdauer von 160 Stunden und eine Lehrgangsdauer von 200 Stunden. Letztere wäre „anzustreben“.

Der weitaus größte Teil der Empfehlung beinhaltete lediglich verschiedene Aspekte der vier Sachgebiete. Im Vorwort heißt es dazu: „Der Rahmenstoffplan beschränkt sich auf die Inhalte der Rechtsverordnungen und umfasst nur diejenigen pädagogischen Kenntnisse, die heute als Mindestvoraussetzungen von Auszubildenden und Ausbildern gefordert werden müssen“. Es folgen mehrere Untergliederungen der Sachgebiete, bei denen verschiedene Themen ohne Erläuterung aneinandergereiht wurden, oft nur stichwortartig. Welche Lehr- und Lernziele damit verfolgt werden sollten und wie die erworbenen Kenntnisse hätten eingesetzt werden können, darüber werden kaum Angaben gemacht. Einige wenige methodische Hinweise im Vorwort und im Sachgebiet „Planung und Durchführung der Ausbildung“ machen aber deutlich, dass die AEVO von 1972 in erster Linie von „einem lehrerzentrierten Modell“ ausging, bei dem die Unterweisung in die vom Ausbilder angewandten Methoden dominierte (vgl. WITTE 1990, S. 198; PÄTZOLD 1997 (a), S. 64; GÖSSLING/SLOANE 2013, S. 246f.).

Insgesamt erinnern der Aufbau der Verordnung von 1972, das aus ihr hervorgehende Ausbilderprofil sowie der im Rahmenstoffplan empfohlene Qualifizierungsweg deutlich an die Ausbildertätigkeit in der Industrie in den 1950er- und 1960er-Jahren: Aufgabe der Ausbilder war es vor allem, den Jugendlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, indem sie ihnen Arbeitsvorgänge erklärten, ihnen diese vormachten und sie dann nachmachen ließen

51 Hinsichtlich der folgende Verweise aus dem Rahmenstoffplan: Vgl. „Empfehlung für einen Rahmenstoffplan zur Ausbildung von Ausbildern“ Nr. 10 vom 28. März 1972. Vgl. http://www.foraus.de/media/Empfehlung_Rahmenstoffplan1972.pdf (Stand: 23.1.2019).

sowie Fehler korrigierten. Ein Blick auf das zweite Sachgebiet „Planung und Durchführung der Ausbildung“ lässt erkennen, dass im Rahmenstoffplan die Ausbildung in den Lehrwerkstätten nach wie vor einen großen Raum einnahm. So wird beispielsweise zum Unterpunkt 2.33 „Bedeutung und Aufgaben der planmäßigen Unterweisung und Unterrichtung“ das Thema „Die planmäßige Arbeitsunterweisung als Einführung in die typischen und immer wiederkehrenden Grundfertigkeiten und Grundverhaltensweisen des Ausbildungsberufes“ empfohlen. Und wie schon in den Ausbilderqualifizierungen aus den 1960er-Jahren werden auch in der AEVO von 1972 die Themen Entwicklung der Auszubildenden sowie psychologische Kenntnisse als „Voraussetzung für den Unterweisungserfolg“ genannt (vgl. im dritten Sachgebiet „Der Jugendliche in der Ausbildung“ die Unterpunkte 3.12 und 3.13). An die Ausbilderqualifizierungsmaßnahmen vor 1972 erinnern ebenfalls die im Vorwort des Rahmenstoffplans empfohlenen Methoden für die Dozenten von Vorbereitungskursen: „Neben Vortrag und Unterricht sind insbesondere Übung und Anwendung zu betonen.“

Wollte man ein Leitbild für das betriebliche Ausbildungspersonal gemäß der AEVO von 1972 beschreiben, so träfe die Formulierung von FRIEDE wohl am ehesten zu: Der Ausbilder als „Fachmann mit pädagogischer Befähigung“. Friede verweist darauf, dass alle drei in der gewerblichen Wirtschaft durch die Industrialisierung hervorgegangenen „Funktionsbilder“ des Ausbildungspersonals (Ausbildungsleiter, hauptamtlicher Ausbilder und Ausbildungsbeauftragter) sich als „Fachleute mit einer pädagogischen Befähigung“ verstanden. Dies – so Friede weiter – ließe sich als „curriculare Leitidee“ aus der „Summe“ von fachlicher und pädagogischer Eignung im BBiG von 1969 und aus den vier Sachgebieten der AEVO erschließen: „Der Fachmann mit pädagogischer Befähigung vermittelt sein Berufskönnen (Fertigkeiten), sein Berufswissen (Kenntnisse) und seine Berufserfahrungen an die ihm anvertrauten Auszubildenden“ (FRIEDE 2013, S. 21f.). Dieses Ausbilderprofil korrespondiert auch mit dem in § 1 Abs. 2 des Berufsbildungsgesetzes (von 1969) formulierten Ziel der Ausbildung: „Die Berufsausbildung hat eine breit angelegte berufliche Grundbildung und die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.“

Infolge des Erlasses der AEVO kam es zu einer Vielzahl von Aktivitäten im Bereich der Ausbilderqualifizierung: Viele Lehrgänge wurden in der Trägerschaft von Kammern eingerichtet, verschiedene Modellversuche wurden vom BMBW unter Beteiligung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung initiiert, in den dritten Fernsehprogrammen der ARD wurde ein Kursus „Ausbildung der Ausbilder“ ausgestrahlt, der auch in Kassettenform – gefördert durch das BMBW – zur Verfügung gestellt wurde. Der Kurs war jedoch wenig erfolgreich, da die Teilnehmerzahl hinter den Erwartungen zurückblieb und die Abbrecherquote sehr hoch war (BAHL/BLÖTZ/ULMER 2010, S. 142; BMBW 1975, S. 2).

Die Frage, welchen Wert und welche Auswirkungen die AEVO und die durch sie ausgelösten Qualifizierungsmaßnahmen hatten, konnte in den darauffolgenden Jahren in Forschung und Praxis nicht eindeutig beantwortet werden, da es offenbar zu wenige empiri-

sche Erkenntnisse gab. Allerdings wurde dadurch nach Einschätzung damaliger Beobachter schon früh eine Reflexion „über pädagogische und lernprozessuale Bedingungen des beruflichen Lernens im Betrieb“ ausgelöst (SCHULZ 1978, S. 31; LIPSMEIER 1980, S. 816). So forderte beispielsweise Dieter DUNKEL bereits im Jahr des Erlasses der AEVO, dass die Inhalte der Lehrgänge „ständig mit aktiven Lernmethoden erarbeitet werden (müssten), damit die Ausbilder die Vorteile dieser Art des Lernens erfahren und bejahen. Diskussionen, Gruppenarbeit, Fall- und Vorfallmethode, Brainstorming, Rollenspiele sollten aktiv erlebt, nicht passiv besprochen werden“ (DUNKEL 1972, S. 852). Ein weiteres Problem war der mangelnde Praxisbezug der in den Kursen behandelten Themen (SCHULZ 1978, S. 31). Dies wurde in einer Untersuchung des BIBB im Jahr 1976, bei der 468 Ausbildungsbetriebe befragt wurden, bestätigt. Die Studie kam zu dem Schluss, dass die Vorbereitungslehrgänge „zu sehr an Kenntniserwerb und an der Prüfung orientiert“ seien (KUTT 1980, S. 831). Zusammenfassend bemerkt PÄTZOLD zur Situation der Ausbilderqualifizierung nach der ersten AEVO treffend: „Die Realität der Ausbildertätigkeit blieb in der pädagogischen Qualifizierung von Ausbildern ebenso weitgehend ausgeblendet, wie die Ausbilder zu wenig in die Lage versetzt wurden, ihre Position, ihre Berufsrolle sowie ihre beruflichen Erfahrungen zu reflektieren“ (PÄTZOLD 1997 (a), S. 81).

4.2.2 AEVO von 1998/99

Bis Anfang der 1990er-Jahre änderte sich an der Konzeption der AEVO nichts, obwohl schon in den 1980er-Jahren aufgrund der technischen Neuerungen in der Produktion und der Veränderungen in der Arbeitsorganisation ganz neue Ausbildungsziele erforderlich wurden. Tayloristisch geprägte Organisationskonzepte, die vor allem durch kleinteilige, durch Arbeitsteilung zergliederte Aufgaben gekennzeichnet waren, wurden durch ganzheitliche und integrierte Arbeitsformen ersetzt. Dadurch ergaben sich veränderte und erhöhte Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten. Neben den berufsfachlichen Qualifikationen werden von ihnen auch Fähigkeiten wie Selbstständigkeit, Problemlösungs- und Kooperationsfähigkeit sowie Verantwortungsbewusstsein verstärkt erwartet. Die Beschäftigten sollten selbstständig handeln, ihr Fachwissen mit den Erfordernissen von angrenzenden Bereichen im Betrieb verknüpfen und in Zusammenhängen denken können. Der Erwerb einer umfassenden Handlungsfähigkeit wurde zum neuen Leitbild der betrieblichen Berufsausbildung. Um den Auszubildenden diese berufliche Handlungsfähigkeit vermitteln zu können, wurden in den Betrieben neue Ausbildungsmethoden entwickelt, die im Allgemeinen in dem didaktischen Konzept des handlungsorientierten Lernens zusammengefasst werden. Demzufolge sollte die Ausbildung so organisiert werden, dass die Auszubildenden überlegtes und systematisches Handeln erlernen. Voraussetzung dafür ist, dass der Lernprozess sinnvolle Ziele in Form von Aufgaben und Problemen enthält, die es den Auszubildenden ermöglichen sollen,

zunehmend selbständig agieren zu können⁵² (vgl. WITTWER 1990, S. 201; REETZ/SEYD 2006, S. 237).

Der neue Qualifikationsbegriff wurde erstmals in den 1987 neugeordneten industriellen Metall- und Elektroberufen aufgenommen. Der Neuordnung ging eine jahrelange Zusammenarbeit zwischen Gesamtmetall und der IG-Metall im Rahmen von Modellversuchen voraus, in denen sich – so SCHMIDT – der „Paradigmenwechsel in den Ausbildungszielen“ bereits abzeichnete: „Von Arbeit auf Einzelanweisung hin zum selbständigen planenden, durchführenden und kontrollierenden Facharbeiter“ (CRAMER et al. 2013, S. 7)⁵³. Diese Zielsetzung wurde fortan in fast allen Ausbildungsordnungen eingeführt. Die Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe kann daher in zweierlei Hinsicht als ein „Meilenstein in der Berufsbildungsgeschichte“ betrachtet werden: Zum einen gilt sie seitdem als wegweisend für die Neuordnungsarbeit, da sie erstmals in großem Rahmen die Grundsätze des Berufsbildungsgesetzes umgesetzt habe (CRAMER et al. 2013, S. 9), zum anderen gab sie mit dem neuen Qualifikationsbegriff wesentliche Impulse für die Entwicklung neuer Ausbildungsmethoden zum Erwerb der beruflichen Handlungsfähigkeit (vgl. GREINERT 1998, S. 102).

Mit der handlungsorientierten Didaktik veränderte sich auch die Rolle des betrieblichen Ausbildungspersonals. Um die Auszubildenden darin zu unterstützen, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erlernen, reichte es für den Ausbilder nicht mehr aus, nur fachspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln zu können: Seine „traditionelle Drill- und Paukfunktion [trat] in den Hintergrund, dagegen [seine] Rolle als Planer, Helfer, Berater und Förderer [rückte] in den Vordergrund“ (PÄTZOLD 1997 (a), S. 71). Vom Ausbilder wurde erwartet, dass er seine ausbildende Tätigkeit selbstständig plant, durchführt und kontrolliert (FRIEDE 2013, S. 24). Dieses neue Anforderungsprofil des Ausbildungspersonals wurde aber erst in den 1990er-Jahren in der AEVO aufgegriffen. Der Hauptausschuss des BIBB veröffentlichte am 6. August 1992 einen neuen Rahmenstoffplan der, im Vorwort nicht nur das Ziel der beruflichen Handlungsfähigkeit enthielt, sondern auch von einer „gewünschten Rollenkompetenz“ der Ausbilder sprach, die „zunehmend als Moderatoren und Berater in Lernprozessen tätig“ seien. Zwar war bereits von „berufstypischen Handlungsfeldern“ die Rede, dennoch enthielt der neue Rahmenstoffplan wie sein Vorgänger vier Sachgebiete⁵⁴. Dieser Rahmenstoffplan wurde zwei Jahre lang erprobt und anschließend in einer veränderten Fassung am

52 Als Theoretischer Hintergrund der Handlungsorientierung wird häufig das von Volpert und Hacker beschriebene Modell der vollständigen Handlung angeführt (vgl. z. B. BRÖTZ/BEHLING 2009). Um das Handlungslernen in der Berufsschule zu fördern, wurde das sog. „Lernfeldkonzept“ eingeführt.

53 So der frühere BIBB-Präsident Hermann Schmidt in einem gemeinsamen Interview mit Günter Cramer und Klaus Heimann in der BWP 3/2013. Heimann zufolge war „endlich [...] ein Weg gefunden [worden], sich von den stupiden und schematischen Lehrgängen der Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (ABB) zu lösen“. Heimann bezeichnete das neuartige Ziel der beruflichen Erstausbildung als einen „emanzipatorischen Qualifikationsbegriff“ (vgl. CRAMER et al. 2013, S. 7).

54 Vgl. Empfehlung vom 6. August 1992: „Rahmenstoffplan für Ausbildung der Ausbilder“: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_087-rahmenstoffplan_f_r_die_ausbildung_der_ausbilder_156.pdf (Stand: 16.6.2017).

22. November 1994 beschlossen und veröffentlicht⁵⁵. Auch die überarbeitete Empfehlung hielt an der Struktur der vier Sachgebiete fest.

Die neue Ausbildungskonzeption war jedoch in sich widersprüchlich: Einerseits galt nach wie vor die AEVO von 1972, die sich an Sachgebieten orientierte, andererseits wurde für die Gestaltung der Vorbereitungslehrgänge ein Rahmenstoffplan empfohlen, der zwar wiederum vier Sachgebiete enthielt, aber in seinen „Hinweisen für die Lehrgangsgestaltung“ Anbietern von Qualifizierungsmaßnahmen empfahl, handlungsorientierte Methoden zunehmend einzusetzen und „den Lehrgang durchgängig aufgaben- und problemgerecht zu strukturieren“. Dieser Widerspruch wurde vier Jahre später mit einer novellierten Fassung der AEVO für die gewerbliche Wirtschaft und einem neuen Rahmenstoffplan aufgelöst (vgl. FRIEDE 2013, S. 27).

Die neue AEVO trat am 1. November 1998 in Kraft, zusammen mit einem novellierten Rahmenstoffplan und der Neuordnung der Musterprüfungsordnung für die Durchführung von Prüfungen zum Nachweis der berufs- und arbeitspädagogischen Eignung. Damit wurde 26 Jahre nach der ersten Verordnung ein modernes Qualifikationsprofil für Ausbilder formuliert, dem laut Berufsbildungsbericht „ein mit den Sozialpartnern abgestimmtes und aktuellen Bedürfnissen entsprechendes handlungsorientiertes Konzept zugrunde [lag]“. Am 1. März 1999 folgte eine Neufassung der AEVO, in der die Änderungen übernommen wurden und die sich nunmehr auch auf die Ausbildungsbereiche Bergwesen, Landwirtschaft, Hauswirtschaft und öffentlicher Dienst erstreckte⁵⁶ (BMBF 1999, S. 112). § 2 der novellierten AEVO bestimmte, dass die berufs- und arbeitspädagogische Eignung die „Qualifikation zum selbständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren“ sieben „Handlungsfelder“ umfasst. Damit wurde auch in der AEVO das neue Leitbild der Berufsausbildung aufgenommen, das seit der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe für die Neuordnungsarbeit galt.

In einer Handreichung des BIBB für die Gestaltung von AEVO-Lehrgängen heißt es: „[Z]entrales Qualifizierungsziel ist die Förderung berufliche Handlungsfähigkeit“ zukünftiger Ausbilder. Die Handlungsfähigkeit werde in „realen bzw. simulierten Aufgabenstellungen“ erworben. Das didaktische Prinzip des Lehrgangs ist daher „die Lösung bzw. die Bearbeitung von realen Aufgabenstellungen“ der Ausbilder. Empfohlen wird der Einsatz handlungsorientierter Methoden wie Teamarbeit mit Leittext und Fallbeispiel, Rollenspielen und Diskussion mit Mind-Map. Vorträge und Unterricht, die im Rahmenstoffplan von 1972 noch an erster Stelle genannt wurden, finden keine Erwähnung. Für die Vermittlung von Faktenwissen wird die Methode des Lehrgesprächs angegeben. Zur Begründung der Handlungsfelder heißt es weiter, da „komplexe Aufgabenstellungen aus dem Berufsalltag“ der Ausbilder sich nur schwer einzelnen Sachgebieten zuordnen ließen, erfordere ihre Bearbeitung im Lehrgang eine „sachüberbergreifende Vorgehensweise“.

55 Empfehlung vom 22. November 1994: „Rahmenstoffplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen“: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_092-rahmenstoffplan_ausbildung_ausbilder_574.pdf (Stand: 16.6.2017).

56 In den Freien Berufen gibt es bis heute keine Regelung der Ausbilderqualifizierung.

In der novellierten AEVO und im neuen Rahmenstoffplan wurde demzufolge die alte Sachgebietsgliederung aufgegeben und durch sieben Handlungsfelder ersetzt. Diese orientierten sich am Ausbildungsverlauf im Betrieb:

1. Allgemeine Grundlagen legen
2. Ausbildung planen
3. Auszubildende einstellen
4. Am Arbeitsplatz ausbilden
5. Lernen fördern
6. Gruppen anleiten
7. Ausbildung beenden.

Jedes Handlungsfeld enthält nach den Angaben der BIBB-Broschüre „einen typischen Aufgabenschwerpunkt im Tätigkeitsspektrum der Ausbilderinnen und Ausbilder“. „Alle Aufgabenschwerpunkte zusammen bilden somit das Tätigkeitsspektrum des Ausbildungspersonals ab.“ Es wird eine Lehrgangsdauer von 120 Stunden empfohlen. Mit 32 Stunden hat dabei das 4. Handlungsfeld das größte Gewicht. Zum Anforderungsprofil von Ausbildern wird ausgeführt: Anstelle „von Belehrung tritt Beratung, und statt Inhalte zu unterweisen, werden Lernprozesse in Gang gesetzt“. Die Ausbilder müssten auf „ihre neue Rolle als Lernberater und Planer von Lernarrangements“ vorbereitet werden (BIBB 1998, S. 8ff.).

Die Prüfung bestand wiederum aus zwei Teilen: einem schriftlichen Teil, der von fünf auf drei Stunden reduziert wurde und in dem aus mehreren Handlungsfeldern „fallbezogene Aufgaben“ bearbeitet werden sollten, sowie aus einem praktischen Teil. In diesem zweiten Prüfungsteil, der höchstens 30 Minuten dauern sollte und in dem ein Prüfungsgespräch integriert war, konnte der Prüfungsteilnehmer zwischen einer Präsentation oder einer praktischen Durchführung einer Ausbildungseinheit wählen (BIBB 1998, S. 80f.).

4.2.3 AEVO von 2009

Die einheitliche AEVO vom März 1999 wurde nach nur vier Jahren wieder ausgesetzt. Die Aussetzung galt zunächst bis 2008 und wurde dann bis zum 31. Juli 2009 verlängert. Grund war die zu diesem Zeitpunkt sehr angespannte Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt. Mit der Aussetzung wollte die Bundesregierung den Betrieben, die die AEVO als bürokratische Hürde betrachteten, den Einstieg in die Ausbildung erleichtern. Eine Evaluierung der Maßnahme durch das BIBB zeigte jedoch, dass der Zuwachs an Ausbildungsbetrieben und Ausbildungsplätzen geringer ausfiel als erhofft. Viel bedeutender waren die negativen Folgen in qualitativer Hinsicht: mehr Ausbildungsabbrüche und schlechtere Noten bei den Prüfungen. Dies veranlasste die Bundesregierung im Konsens mit den Verbänden und Organisationen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern, die AEVO in novellierter Form wieder einzuführen (eine ausführliche Darstellung der AEVO-Aussetzung und der Ergebnisse der BIBB-Evaluierung erfolgt im nächsten Kapitel).

Der innovative Charakter der neuen AEVO, die am 1. August 2009 in Kraft trat, wird in der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion als eher gering einschätzt. Für GÖSSLING/SLOANE stellt die AEVO von 2009 „in vielerlei Hinsicht eine Fortsetzung der Fassung von 1999 dar“. Auch für FRIEDE behielt die novellierte AEVO „die grundlegenden, konzeptionellen Entscheidungen der AEVO von 1998“ bei. Sie zähle zur gleichen „Epoche“ wie ihre Vorgängerin. Denn – so FRIEDES Argumentation – betrachte man „die jeweils zugrunde gelegten curricularen Leitideen für die AEVO und Rahmen(stoff)pläne“, so könne man nur „zwei Epochen“ erkennen. In der Zeit bis 1998 habe als Leitbild der „Fachmann mit pädagogischer Fähigkeit“ dominiert. Dieses Leitbild sei dann 1998 vom „Leitprinzip Handlungsorientierung“ abgelöst worden (GÖSSLING/SLOANE 2013, S. 248; FRIEDE 2013, S. 14f.)⁵⁷.

Die Frage, ob die AEVO-Fassungen von 1972, von 1998/99 und von 2009 nun lediglich zu zwei „Epochen“ gehören oder ob in ihnen doch drei „Generationen“ der Ausbilderqualifizierung gesehen werden können, wie dies beispielsweise REIBOLD⁵⁸ vorschlägt, soll am Ende der Arbeit – nach der Analyse der wichtigsten Neuerungen der AEVO von 2009 – beantwortet werden. Um jedoch den Überblick über die Geschichte der AEVO und der Ausbilderqualifizierung insgesamt zu vervollständigen, sollen aber bereits an dieser Stelle einige wesentliche Aspekte der Novellierung von 2009 genannt werden.

Wegweisend für die AEVO von 2009 war wiederum die Entwicklung der Ausbildungsordnungen, in denen seit der Neuordnung für die Industriekaufleute im Jahr 2002, der für die industriellen Elektroberufe in 2003 und die industriellen Metallberufe in 2004 die Orientierung der Ausbildung an Arbeits- und Geschäftsprozessen zur neuen didaktischen Leitlinie wurde. Hintergrund dieser Entwicklung bildeten auch diesmal Veränderungen in der Arbeitsorganisation – vor allem durch den immer stärkeren Einfluss der Informations- und Kommunikationstechnologien –, mit denen die Wirtschaftsleistung in den Unternehmen verbessert werden sollte. Eng verbunden damit war die gestiegene Bedeutung des Gedankens einer ständigen Verbesserung der Qualität, an der auch die Beschäftigten mitwirken sollen. Insgesamt wird in den Betrieben von den Mitarbeitern zunehmend das Denken in Prozessen erwartet: Wie kommt die Wertschöpfung zustande? Wer ist daran beteiligt? Welche Beziehungen bestehen zu Lieferanten und Abnehmern? Welche Anforderungen stellen die Kunden? Die stärkere Ausrichtung an Arbeits- und Geschäftsprozessen in der Ausbildung stellt das Ausbildungspersonal vor neue Herausforderungen: zum einen was das Verständnis von Leistungsprozessen im Betrieb angeht, zum anderen bei der Auswahl von geeigneten Ausbildungsaufgaben (vgl. BUSIAN 2011; SCHLOTTAU 2009, S. 15f.).

57 Zur Gruppe derjenigen, die in der AEVO von 2009 lediglich eine Kontinuität der AEVO von 1998/99 sehen, müsste auch Adalbert Ruschel gezählt werden. Allerdings würde Ruschel nicht von einer Fortsetzung sprechen, ganz im Gegenteil. Nach seiner Einschätzung stellt die neue AEVO einen klaren Rückschritt im Vergleich zu ihrer Vorgängerin dar. Vgl. <http://www.yumpu.com/de/document/view/18764688/systematik-der-fortbildungsmöglichkeiten-in-der-adalbert-ruschel> S. 23f. (Stand: 21.6.2017).

58 Vgl. REIBOLD, Dieter K.: Die neue Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO). Ab 1. August 2009 in Kraft. In: Der Deutsche Berufsausbilder, 35 (2009) 2, S. 4–7.

Hinsichtlich der Strukturierung der Verordnung werden die Anforderungen an die berufs- und arbeitspädagogische Eignung der Ausbilder nun nicht mehr in sieben, sondern in vier Handlungsfeldern formuliert. Diese orientieren sich noch deutlicher als bisher am betrieblichen Ausbildungsablauf:

1. Ausbildungsvoraussetzung prüfen und Ausbildung planen,
2. Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken,
3. Ausbildung durchführen und
4. Ausbildung abschließen.

Durch die Komprimierung auf vier Handlungsfelder wurde z. B. das frühere Handlungsfeld 1 „Allgemeine Grundlagen“ sachlogisch auf die neuen Handlungsfelder verteilt, das frühere Handlungsfeld 6 „Ausbildung in Gruppen“ wurde in das neue Handlungsfeld 3 integriert. Dieses Handlungsfeld hat wie in der alten Fassung auch 2009 das stärkste Gewicht. Bei einer empfohlenen Lehrgangsdauer von insgesamt 115 Stunden wird folgende zeitliche Gewichtung empfohlen: 1. Handlungsfeld 20 Prozent, 2. Handlungsfeld 20 Prozent, 3. Handlungsfeld 45 Prozent, 4. Handlungsfeld 15 Prozent.

Gänzlich neu ist die Beschreibung des Anforderungsprofils der Ausbilder in Form von Kompetenzen. Hier wirkt sich zum einen der Einfluss der bildungspolitischen Diskussion im Zusammenhang mit dem europäischen Qualifikationsrahmen aus, zum anderen die Bemühungen um eine stärkere Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung in Deutschland. Wesentliches Merkmal der kompetenzorientierten Darstellung in der AEVO von 2009 ist eine genauere Beschreibung der Aufgaben der Ausbilder sowie des Umfelds, in dem diese jene wahrnehmen. Die Prüfung umfasst wie bisher einen schriftlichen (höchstens 3 Stunden) und einem praktischen Teil (höchstens 30 Minuten). In der neuen AEVO wird im praktischen Teil der Prüfung die Präsentation zum Regelfall. Sie soll nun eine typische Ausbildungssituation zum Gegenstand haben. Mit dem neuen Begriff „Ausbildungssituation“, der den bisherigen Begriff „Ausbildungseinheit“ ersetzt, soll deutlich gemacht werden, dass sich der praktische Teil der Prüfung nicht nur auf Lernsituationen mit den Auszubildenden erstreckt, sondern auch auf „Interaktionssituationen mit anderen Personen innerhalb und außerhalb des Betriebs“ (vgl. FRIEDE 2013, S. 40).

► 5. Die Aussetzung der AEVO und ihre Wiedereinführung

Nur vier Jahre nach ihrer ersten Novellierung wurde die AEVO im Jahr 2003 befristet ausgesetzt. Die Aussetzung galt zunächst für fünf Jahre, wurde dann noch einmal um ein Jahr bis zum 31. Juli 2009 verlängert. Sie war Teil eines Maßnahmenpakets der Bundesregierung im Rahmen der Ausbildungsoffensive 2003, die zusammen mit Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften wegen der sehr angespannten Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt Anfang des Jahrzehnts ins Leben gerufen worden war.

5.1 Aussetzung der AEVO (2003–2009)

5.1.1 Ausbildungsoffensive 2003

Das Angebot an Ausbildungsplätzen war im Jahr 2002 zwei Jahre nacheinander zurückgegangen. Mit Blick auf das Jahr 2002 sprachen die Experten angesichts eines Rückgangs von rund 48.500 Lehrstellenangeboten von einem „deutlichen Einbruch“. Die Gesamtzahl der Ausbildungsangebote betrug in jenem Jahr nur noch 590.200. Eine so niedrige Zahl war bis dahin im wiedervereinigten Deutschland noch nie gemessen worden. Für 2003 wurde mit einer ähnlich negativen Entwicklung gerechnet. Im März 2003 waren im Vergleich zum Vorjahresmonat rund 13 Prozent weniger Ausbildungsplätze gemeldet worden. Die Situation hatte sich zudem dadurch verschärft, dass auch die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen in dem Zeitraum leicht angestiegen war. Ende März 2003 fehlten somit rein rechnerisch 140.862 Ausbildungsplätze, rund 45.000 mehr als im Jahr davor. Der damalige Bundeswirtschaftsminister Wolfgang Clement bezeichnete die Situation als „unzweifelhaft alarmierend“ (EHRENTHAL/ULRICH 2003, S. 9; KREKEL/TROLTSCH/ULRICH 2003, S. 13; Pressemitteilung 46/2003 des BMBF; FAZ vom 29.04.2009).

Vor diesem Hintergrund kündigte die Bundesregierung Anfang April 2003 eine „Ausbildungsoffensive“ an, in die die Sozialpartner eingebunden werden sollten. Nach Angaben des BMBF bestand der Kern der Ausbildungsoffensive darin, „Unternehmen und Betriebe, die bislang noch nicht [ausgebildet hatten], für die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen zu gewinnen“ (Pressemitteilung 46/2003 des BMBF; THIELE 2004, S. 182). In einer gemeinsamen Erklärung unter dem Motto „Ausbilden jetzt – Erfolg braucht alle“ wurde die Initiative

von Bundesregierung, Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften auf einem Bildungsgipfel in Berlin am 29. April 2003 vorgestellt. Die geplanten Aktivitäten enthielten drei Schwerpunkte:

- ▶ eine „gezielte Ausbildungskampagne“ und „gezielte Branchenkampagnen“,
- ▶ eine „Neuorientierung bestehender und die Schaffung neuer Ausbildungsprogramme zur Strukturverbesserung der Ausbildung“ sowie
- ▶ „Maßnahmen zur Erleichterung der Ausbildung für Betriebe“.

Zum dritten Schwerpunkt gehörte die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung ab dem 1. August 2003 für fünf Jahre, um – wie es in der Erklärung vom 29. April 2003 hieß – „Existenzgründern und bislang nicht ausbildenden Betrieben den Einstieg in die Ausbildung zu erleichtern“. In einer Pressemitteilung anlässlich des Kabinettsbeschlusses zur Rechtsänderung hieß es ergänzend, die Wirtschaft „habe in der Vergangenheit die Ausbilder-Eignungsverordnung als eine Hürde für mehr Ausbildungsplätze bezeichnet“. Mit dem Wegfall dieser Hürde sei nun die Wirtschaft „am Zug“ und müsse „die zugesagte Steigerung des betrieblichen Ausbildungsplatzangebots anpacken“, teilte die damalige Bildungsministerin Edelgard Bulmahn mit. Als konkrete Ausbildungshemmnisse wurden die Lehrgangskosten sowie die damit verbundenen Fehlzeiten identifiziert: „Insbesondere kleine innovative Betriebe seien vielfach überfordert, Mitarbeiter für den mehrwöchigen AEVO-Lehrgang mit Kosten von mehr als 500 Euro und die anschließende Kammerprüfung freizustellen.“ Neben den kleinen, innovativen Betrieben waren die Unternehmen mit Inhabern ausländischer Herkunft eine weitere wichtige Zielgruppe der Maßnahme. Auch für diese Betriebe sei die Aussetzung der AEVO eine „wichtige Voraussetzung“ für eine Steigerung ihrer Ausbildungskapazitäten. Bulmahn äußerte die Erwartung, dass durch die Rechtsänderung „jährlich bis zu 20.000 Betriebe zusätzlich diese Chance für mehr Lehrstellen nutzen“ könnten (THIELE 2004, S. 183f.; Beilage BWP 2003 Sonderausgabe; Pressemitteilungen des BMBF 45/2003, 76/2003 und 89/2003).

Diese Einschätzung sowie die Stoßrichtung der AEVO-Aussetzung stützten sich auf zwei Erkenntnisse: Zum einen hatten im Jahr 2001 über 18.000 Betriebe eine Ausnahme von der AEVO-Prüfung beantragt und zusätzliche Ausbildungsplätze angeboten. Zum anderen zeigte die Statistik der Betriebe, die zwar ausbildungsberechtigt waren, jedoch nicht ausbildeten, dass dies vor allem die Kleinbetriebe betraf. So bildeten im gleichen Zeitraum nur 44,8 Prozent (in den alten Bundesländern) der ausbildungsberechtigten Betriebe mit einem bis neun Beschäftigten aus (in den neuen Bundesländern waren es 40,8 Prozent), wohingegen der Anteil der ausbildungsberechtigten Betriebe mit 500 und mehr Beschäftigten bei 95,6 Prozent (alte Bundesländer) bzw. 97 Prozent (neue Bundesländer) lag (Pressemitteilung des BMBF 45/2003), BMBF 2001, S. 16).

5.1.2 Rechtslage nach der AEVO-Aussetzung

Die Rechtsänderung wurde am 6. Juni 2003 offiziell verkündet (BGBl, Teil I, S. 783). In der Neufassung des § 7 der Ausbilder-Eignungsverordnung (von 1999) „Befreiung von der Nachweispflicht“ hieß es: „Ausbilder im Sinne des § 1 sind für Ausbildungsverhältnisse, die in der Zeit vom 01. August 2003 bis 31. Juli 2008 bestehen oder begründet werden, von der Pflicht zum Nachweis von Kenntnissen nach dieser Verordnung befreit.“ Die Rechtsänderung bedeutete, dass das verantwortliche Ausbildungspersonal zwar keine Prüfung mehr ablegen musste, die Qualifikation jedoch, die hinter der Prüfung stand, musste vorhanden sein. Denn – so das BMBF in seiner „Information zur Aussetzung der Anwendung der Ausbilder-Eignungsverordnung“⁵⁹ vom 11. Juni 2003 – die „Bestimmungen nach dem Berufsbildungsgesetz, wonach Ausbilder persönlich und fachlich geeignet sein müssen“, würden „unverändert weiter[gelten]“. Auch die Aufgabe der zuständigen Stellen, die Qualität der betrieblichen Ausbildung sicherzustellen, blieb von der Rechtsänderung unberührt. Gemäß § 23 (BBiG 1969) hatten sie nach wie vor dafür Sorge zu tragen, „dass die persönliche und fachliche Eignung des Ausbildungspersonals sowie die Eignung der Ausbildungsstätte vorliegen. Sollte es Anzeichen dafür geben, „dass diese Erfordernisse nicht gegeben“ seien, könne „die Kammer einschreiten“. Sie müssten Maßnahmen zur Behebung von Mängeln in der Ausbildung ergreifen und gegebenenfalls das Einstellen von Auszubildenden und das Ausbilden untersagen, teilte das Ministerium unter Hinweis auf § 24 (BBiG 1969) weiter mit.

Weiter hieß es, durch die „befristete Rechtsänderung“ der AEVO werde diese nicht aufgehoben. Nach wie vor konnten (und sollten) die zuständigen Stellen (in der Regel die Kammern) entsprechende Prüfungen abnehmen; Kammern und Bildungsträger konnten weiterhin entsprechende Vorbereitungslehrgänge anbieten. Damit – so das BMBF – stand die AEVO „Weiterbildungswilligen zur Verbesserung des individuellen Qualifikationsprofils“ weiterhin zur Verfügung.

Von der Rechtsänderung waren die zulassungspflichtigen Handwerksberufe nicht betroffen, da die Ausbildereignung nach der AEVO Inhalt der Meisterprüfung ist⁶⁰. Auch bei zahlreichen Fortbildungsberufen, wie z. B. Industriemeister, Personalfachkaufmann, gehörte die Ausbildereignung nach der AEVO nach wie vor zum Qualifikationsprofil und musste entsprechend in einer Prüfung nachgewiesen werden.

59 Vgl. <https://docplayer.org/48702480-Ausbilder-eignungsverordnung.html> (Stand: 23.1.2019).

60 Im Handwerk war mit dem Dritten Gesetz zur Änderung der HwO und anderer handwerklicher Vorschriften vom 24.12.2003 die Anzahl der Gewerbe der Anlage A auf 41 reduziert worden. In diesen Gewerben ist die Qualifikation als Meister Voraussetzung für die Führung eines Betriebes. Damit lag für die Berufe der Anlage A auch der Nachweis der Ausbildereignung nach der AEVO vor. Für die zulassungsfreien Handwerke oder handwerksähnlichen Gewerbe (Anlage B der HwO) galten nun auch die Bestimmungen nach dem BBiG. Somit konnte in diesem Zeitraum in zulassungsfreien Handwerken auch ohne Nachweis der berufs- und arbeitspädagogischen Eignung ausgebildet werden.

5.1.3 Haltung der relevanten Akteure zur AEVO-Aussetzung

Die Aktivitäten im Rahmen der Ausbildungsinitiative 2003 wurden zwar gemeinsam von Bundesregierung, Wirtschaft und Gewerkschaften auf den Weg gebracht, nicht alle Maßnahmen jedoch wurden von den Akteuren gleichermaßen mitgetragen. Dazu zählte die Aussetzung der AEVO, die nach einer Phase der öffentlichen Zurückhaltung zunehmend kritisiert wurde, vor allem vonseiten der Gewerkschaften und des Handwerks.

Der DGB hatte die Maßnahme öffentlich kritisiert, da er die Ausbildung ohne AEVO als gefährdet sah⁶¹. Klare Worte fanden die Sachverständigen der Gewerkschaften in den Interviews: „Wir waren entsetzt, weil wir das nicht verstanden haben vor dem Hintergrund der damals schon manifesten Qualitätsdiskussion an Schulen und Hochschulen“ (Interview AN 1). Ein weiterer Sachverständiger unterstrich, die grundsätzlich ablehnenden Haltung sei „bei allen Gewerkschaften die gleiche“ gewesen. Für ihn sei die Maßnahme „unsinnig“ gewesen, und er verglich sie mit der Rücknahme der Führerscheinpflicht, um die „Automobilindustrie ankurbeln [zu können]“ (AN 2).

Die Wirtschaft hatte sich anfangs – zumindest öffentlich – geschlossen für die Aussetzung der AEVO eingesetzt. In einer Pressemitteilung des Kuratoriums der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung vom 2. April 2003, in der „zehn Handlungsfelder“ zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für die Ausbildung vorgestellt wurden, hieß es im Handlungsfeld sieben: „Zusätzliche Betriebe müssen für die Ausbildung gewonnen werden. Ihre Zulassung darf nicht an bürokratischen Details scheitern. Die Ausbilder-Eignungsverordnung sollte zunächst für 2003 außer Kraft gesetzt werden.“ Das Kuratorium forderte zugleich, dass die „gesetzlichen Regelungen zur persönlichen und fachlichen Eignung sowie zur Eignung der Ausbildungsstätten auf Dauer – auch als Beitrag zur Entbürokratisierung – deutlich vereinfacht werden [sollten]“⁶². Lediglich die Zahl der von der Bundesregierung erhofften zusätzlichen Ausbildungsplätze erschien einigen Wirtschaftsvertretern als „zu optimistisch“⁶³. Zwar wurde auch innerhalb der Wirtschaft über „mögliche Auswirkungen“ der Aussetzung der AEVO diskutiert – und dies nach Aussagen eines Sachverständigen „durchaus kontrovers“ (AG 1), vor allem über die Frage, inwieweit die Ausbildungsbetriebe „darunter leiden“ könnten. Die Bedenken spielten jedoch offensichtlich eine untergeordnete Rolle, da – so der Sachverständige – „letztlich die AEVO ja in Gänze nicht ausgesetzt [wurde]“. Denn „es ging nur um den Nachweis. Unbenommen waren ja noch die fachliche und die persönliche Eignung [des verantwortlichen Ausbildungspersonals]“ (AG 1).

Die Haltung der damaligen Bundesregierung war uneinheitlich. Politik 2 zufolge war das Bundeswirtschaftsministerium die „treibende Kraft“ für die Aussetzung gewesen, weil

61 Vgl. TAGESSPIEGEL vom 03.04.2003: <http://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/betrieben-wird-die-ausbildung-erleichtert/403632.html> (Stand: 12.12. 2014).

62 http://www.kwb-berufsbildung.de/Singleview.29.0.html?&tx_ttnews%5Btt_news%5D=40&cHash=b3b52c1b09dd1add-90f3d7eb6d8c8223 (Stand: 12.12. 2014).

63 Vgl. Anmerkung 60.

aufgrund des „großen Ausbildungsplatzmangels [...] alle möglichen Wege gesucht [worden waren], Ausbildungsplätze zu gewinnen [...] und im Rahmen der Paktverhandlungen“⁶⁴ sei gesagt worden, die Ausbildereignungsverordnung sei ein Ausbildungshemmnis. „[Sie sei] kostenintensiv wegen der Abwesenheitszeiten und das wäre doch eine Hürde. [...]. Und für neue Betriebe würde es sich erst recht als Hürde darstellen, die hätten doch ganz andere Probleme, wenn die einen Betrieb neu gründen oder neu ausbilden würden, als den Ausbilder erst einmal auf so einen Lehrgang zu schicken.“ Es habe daher auch die Forderung gegeben, die AEVO ganz abzuschaffen, was aber die Bundesregierung abgelehnt habe. Da das BMBF die „Qualität der Ausbildung gefährdet“ sah, sei die AEVO erst einmal ausgesetzt worden. Man wollte abwarten, „was dann passiert“ (Politik 2).

Zweieinhalb Jahre nach dem Beschluss der Bundesregierung, die AEVO auszusetzen, forderten die Gewerkschaften und das Handwerk deren Wiedereinsetzung. In einer gemeinsamen Pressemitteilung erklärten am 17. November 2005 der damalige DGB-Vorsitzende Sommer und der frühere ZDH-Präsident Kentzler, es sei nicht belegt, dass die Aussetzung zu zusätzlichen betrieblichen Ausbildungsplätzen geführt habe. „Die neue Bundesregierung muss deshalb die AEVO wieder verpflichtend in Kraft setzen. Mit dem Verzicht auf die AEVO wurde der Berufsausbildung kein Gefallen getan. In allen Bildungsbereichen wird Qualität gefordert. Das muss auch für die Berufsausbildung gelten. Anspruchsvolle Berufsbilder erfordern eine gute Berufsbildung mit entsprechend qualifiziertem Personal.“⁶⁵ In einer weiteren gemeinsamen Erklärung vom 13. September 2007 erneuerten sie ihre Forderung und verwiesen dabei u. a. auf zunehmende Schwierigkeiten und Probleme in der betrieblichen Ausbildung: Es gebe „mehr Ausbildungsabbrüche, höhere Nichtbestehensquoten bei Abschlussprüfungen“ und die Ausbildungsberater der Kammern seien „bei der Vermittlung in Konflikten stärker als in der Vergangenheit gefragt“⁶⁶.

Die Forderung von DGB und Handwerk, die AEVO wieder verpflichtend einzuführen, wurde im Bundestag durch eine kleine Anfrage der Abgeordneten Cornelia Hirsch (DIE LINKE) aufgegriffen. In einer schriftlichen Antwort vom 5. Dezember 2005 teilte der damalige Parlamentarische Staatssekretär Andreas Storm dazu mit, dass aufgrund des kurzen Zeitraumes „noch keine belastbaren Erkenntnisse“ über die quantitativen und qualitativen Auswirkungen der Aussetzung vorlägen. Storm kündigte an, dass das BIBB die Rechtsveränderung evaluieren werde (DEUTSCHER BUNDESTAG 2005, S. 51)⁶⁷. Die Ergebnisse der Evaluierung sollten dann die Grundlage für die bildungspolitische Entscheidung – unter Einbeziehung

64 Am 16. Juni 2004 hatten die Bundesregierung und die Spitzenverbände der Wirtschaft einen „Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs“ für drei Jahre geschlossen.

65 Vgl. Gemeinsame Pressemitteilung von DGB und Handwerk am 17.11.2005: <http://www.dgb.de/presse/++co++709a9a6c-155c-11df-4ca9-00093d10fae2> (Stand: 20.6.2017).

66 Vgl. Gemeinsame Pressemitteilung vom 13.09.2007: <https://www.zdh.de/presse/pressemeldungen/archiv-pressemeldungen/zdh-und-dgb-fordern-wiedereinsetzung-der-aevo.html> (Stand: 20.6.2017).

67 Bundestagsdrucksache 16/158: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/001/1600158.pdf> (Stand: 20.6.2017).

der Wirtschaft und der Sozialpartner – dafür sein, wie mit der AEVO weiter zu verfahren sei⁶⁸.

5.1.4 Evaluierung der AEVO-Aussetzung

Im Februar 2006 übertrug das BMBF dem BIBB die Aufgabe, die Folgen der Aussetzung der AEVO zu evaluieren, und zwar im Hinblick auf folgende Fragen:

- ▶ Bekanntheit der Maßnahme: Inwieweit sind die Betriebe über die Aussetzung informiert?
- ▶ Quantitative Effekte: Wie viele zusätzliche Ausbildungsbetriebe und Ausbildungsplätze konnten aufgrund der Aussetzung der AEVO gewonnen werden?
- ▶ Qualitative Effekte: Welche Konsequenzen hatte der Verzicht auf eine formale Bescheinigung der berufs- und arbeitspädagogischen Eignung für die Qualität der betrieblichen Berufsausbildung?
- ▶ Perspektiven: Welche Veränderungen sind aus Sicht der Berufsbildungspraxis für die Weiterentwicklung der AEVO erforderlich?

Grundlagen der Evaluierung waren eine bundesweite repräsentative Befragung unter rund 15.000 Betrieben (April–Juni 2007), eine Befragung der Ausbildungsberater und -beraterinnen der insgesamt 54 Handwerkskammern und 81 Industrie- und Handelskammern (Mai bis Juni 2007) sowie zehn Fallstudien in Betrieben, die seit 2003 zum ersten Mal ausgebildet haben (Oktober 2007).

Die Netto-Rücklaufquote bei der Betriebserhebung lag bei 24,4 Prozent (bezogen auf den Gesamteinsatz abzüglich der qualitätsneutralen Ausfälle), was nach den Erfahrungen des Forschungsdatenzentrums des BIBB ein überdurchschnittlicher Wert ist. An der Kammerbefragung hatten sich 102 Kammern beteiligt (44 Handwerkskammern und 58 Industrie- und Handelskammern), was einer Quote von 76 Prozent entspricht⁶⁹.

Ende 2006 war zudem ein Projektbeirat eingerichtet worden, dem Vertreter der Wirtschaft, der Gewerkschaften, der Wissenschaften und des Bundesverbands Deutscher Berufsausbilder angehörten⁷⁰.

68 Wörtlich hieß es dazu in der Leitlinie 4 des „Innovationskreises berufliche Bildung“ (IKBB), in dem alle für die berufliche Bildung maßgeblichen Akteure mitgewirkt hatten: „Die Bundesregierung wird auf Basis der Evaluation der zeitlich befristeten Aussetzung der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) – unter Einbeziehung der Wirtschaft und der Sozialpartner – über die Zukunft dieses Instruments“ entscheiden. Der IKBB war vom BMBF einberufen worden. Am 16. Juli 2017 beschloss der IKBB „10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung“ (vgl. http://www.bosy-online.de/duale_Ausbildung/IKBB-Broschuere-10_Leitlinien.pdf (Stand: 20.6.2017)).

69 Zur Datenbasis und methodischen Überlegungen der Evaluierung: Vgl. ULMER/JABLONKA: Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Auswirkungen. Bonn 2008, S. 7–11 und 33f.

70 Vgl. ULMER/JABLONKA, a. a. O. S. 7.

Ergebnisse der Evaluierung

Bekanntheit der AEVO und deren Aussetzung

Eine wesentliche Voraussetzung für die Untersuchung der quantitativen Effekte der Aussetzung der AEVO war die Beantwortung der Frage, inwieweit die Betriebe über das Vorhandensein einer gesetzlichen Regelung für die Anforderungen an das betrieblich verantwortliche Ausbildungspersonal und ihre befristete Aussetzung informiert waren. Nach den Ergebnissen der Betriebserhebung waren mehr als zwei Dritteln (70 %) aller befragten Betriebe bekannt, dass es eine solche Regelung gibt. Von der befristeten Aussetzung der AEVO hatte jedoch nur ein Fünftel aller Betriebe Kenntnis genommen (20 %). Der Bekanntheitsgrad der Rechtsänderung stieg dabei mit der Betriebsgröße: Bei den Kleinbetrieben (unter 10 Beschäftigte) lag sie bei lediglich 15 Prozent, bei den Großbetrieben (ab 250 Beschäftigte) war die Neuregelung 68 Prozent der Unternehmen bekannt. Erhebliche Unterschiede gibt es auch zwischen den Wirtschaftsbereichen. Am wenigsten bekannt war die Aussetzung der AEVO unter den Freien Berufen (für welche die AEVO allerdings nicht gilt) und im Bereich der Land- und Hauswirtschaft. Ebenfalls noch recht selten wusste das Handwerk Bescheid, das allerdings in vielen Fällen ebenfalls nicht betroffen war, da Gewerke mit Meisterzwang ohnehin die entsprechenden Bedingungen erfüllen. Deutlich höhere Werte wurden dagegen im Bereich in der Industrie und im Bereich Dienstleistung erreicht⁷¹.

Quantitative Effekte der Aussetzung der AEVO

Hinsichtlich der Folgen der Neuregelung für die Betriebe, denen die Rechtsänderung bekannt war, zeigten die Ergebnisse, dass für die große Mehrheit dieser Unternehmen die Aussetzung der AEVO keine großen Konsequenzen in Bezug auf ihr Ausbildungsverhalten hatte. Sei es, weil man die Anforderungen der AEVO ohnehin erfüllte (39 %) bzw. schon seit Längerem ausbildete (30 %), sei es, weil man weiterhin auf eine Qualifizierung nach AEVO Wert legte (28 %). Demgegenüber gaben 18 Prozent der Betriebe an, dass ihnen die Neuregelung der Einstieg in die Ausbildung erleichtert habe, und 11 Prozent, dass sie dadurch mehr Auszubildende hätten einstellen können.

Die beiden Gruppen von Betrieben, die unmittelbare Auswirkungen der AEVO-Aussetzung für den eigenen Betrieb feststellten, bildeten auch die Grundlage für die Berechnung des quantitativen Effekts der Neuregelung. Danach lag die Zahl der Betriebe, denen die Aussetzung der AEVO den Einstieg in die Ausbildung erleichtert bzw. ermöglicht hat, mehr auszubilden, zwischen 7.000 und 10.000 Betrieben pro Jahr. Hinsichtlich der zusätzlichen Ausbildungsplätze, die durch die Aussetzung der AEVO leichter zur Verfügung gestellt werden konnten, war die Spanne noch viel größer: Den Angaben der Betriebe zufolge bewegte sich ihre Zahl zwischen 10.000 und 25.000 pro Jahr⁷². Allerdings können weder die Ober- noch

71 Vgl. ULMER/JABLONKA, a. a. O. S. 11–16.

72 Zur Berechnungsmethode und Analyse des quantitativen Effekts der AEVO-Aussetzung: Vgl. 2008, S. 17ff.

die Untergrenze der genannten Spannweiten als realistische Größen für den Zuwachs an Ausbildungsbetrieben und Ausbildungsplätzen zugrunde gelegt werden. Es ist anzunehmen, dass der tatsächliche Zuwachs etwa in der Mitte dieser Spannweiten liegt. Denn bei der Einschätzung der quantitativen Auswirkungen der Aussetzung der AEVO ist zu bedenken, dass die Ausgestaltung rechtlicher Vorgaben nur ein Aspekt neben vielen anderen – und in der Regel wesentlicheren – Motiven dafür ist, Auszubildende einzustellen oder nicht. Entscheidend sind in dieser Hinsicht vorrangig wirtschaftliche und strategische Überlegungen. So ist hinreichend belegt, dass das weitaus wichtigste Motiv eines Betriebs, auszubilden, darin liegt, Nachwuchskräfte zu qualifizieren, die genau den betrieblichen Anforderungen entsprechen. Weitere Gründe sind nach Angaben der Betriebe, dass sie dank der eigenen Ausbildung die Möglichkeit haben, bei der Übernahme die „Besten“ auszuwählen, und dadurch auch das Risiko von Fehlbesetzungen reduziert werden kann. Das viertwichtigste Motiv ist den Angaben zufolge, dass Betriebe eine gesellschaftliche Verantwortung tragen (WENZELMANN et al. 2009, S. 10).

Die neu für eine Ausbildung gewonnenen Betriebe konzentrierten sich vor allem auf die Kleinbetriebe mit 1 bis 9 Beschäftigten (67 %) und die Betriebe mit 10 bis 19 Beschäftigten (28 %). Die Verteilung nach Wirtschaftsbereichen zeigte, dass die Aussetzung der AEVO überwiegend Dienstleistungs- (38 %) und Handelsbetrieben (28 %) zugutekam. Unter den Betrieben, denen es durch die Außerkraftsetzung der AEVO ermöglicht wurde, mehr auszubilden, dominierten die Betriebe mit 10 bis 19 Beschäftigten (53 %), gefolgt von den Kleinbetrieben mit 1 bis 9 Beschäftigten (32 %). Bei den Wirtschaftsbereichen lag der Schwerpunkt ebenfalls auf Dienstleistung und Handel.

Der quantitative Effekt der AEVO-Aussetzung wurde auch von den Ausbildungsberatern und -beraterinnen der Kammern bestätigt, wobei es Unterschiede zwischen den Kammerbereichen gab. Während aufseiten der Industrie- und Handelskammern (IHK) 84 Prozent der Befragten die Gewinnung zusätzlicher Ausbildungsbetriebe haben feststellen können, sind es bei den Handwerkskammern (HWK) 71 Prozente. Hinsichtlich des Zuwachses an Ausbildungsplätzen waren die Unterschiede zwischen den Kammerbereichen noch deutlicher: 79 Prozent der IHKs konnten einen Anstieg an Ausbildungsplätzen feststellen, wohingegen dies bei den HWK lediglich 62 Prozent der Fall war. Eine konkrete Einschätzung der quantitativen Auswirkungen der Aussetzungen konnten die Ausbilderberater und -beraterinnen allerdings nicht abgeben⁷³.

Qualitative Effekte der Aussetzung der AEVO

Hinsichtlich der qualitativen Auswirkungen waren die Auskünfte der Kammern differenzierter und präziser: Auf die Frage, inwieweit sich die Qualität der betrieblichen Ausbildung in Betrieben mit nach AEVO qualifiziertem Personal von der in Betrieben ohne solche Fachkräfte unterscheidet, sagten 80 Prozent der Ausbildungsberater und -beraterinnen, dass es in diesen Betrieben vor allem einen höheren Beratungsbedarf gebe. Um die 30 Prozent ga-

⁷³ Vgl. ULMER/JABLONKA 2008, S. 38ff.

ben an, dass auch qualitative Unterschiede wahrzunehmen seien. So sei generell die Ausbildungsqualität schlechter (32 %), es gebe häufiger Konflikte zwischen Ausbildungspersonal und den Auszubildenden (37 %), die Zahl der Schlichtungen sei höher (28 %), Ausbildungsabbrüche kämen häufiger vor (28 %). Schlechtere Prüfungsergebnisse wurden dagegen nur von 16 Prozent festgestellt.

Die Eindrücke der Ausbildungsberater und -beraterinnen wurden durch die Ergebnisse der Betriebsbefragung teilweise bestätigt. Hierzu wurden zwei Gruppen von ausbildenden Betrieben hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzung der betrieblichen Ausbildungssituation miteinander verglichen: auf der einen Seite Betriebe mit Personal, welches die Anforderungen der AEVO erfüllte, auf der anderen Seite Ausbildungsbetriebe, die möglicherweise wegen der Neuregelung in die Ausbildung eingestiegen waren (dabei handelte es sich um Betriebe, die ab 2003 mit einer Ausbildung begonnen und zugleich angegeben hatten, dass ihnen die Aussetzung der AEVO den Einstieg in die Ausbildung erleichtert hätte und dass sie über kein nach AEVO qualifiziertes Personal verfügten). Der Vergleich zeigte zunächst, dass der beklagte Qualitätsverlust sich kaum an allgemeinen Aspekten der Ausbildungssituation festmachen ließ. Klare Unterschiede gab es allerdings bei Fragen zum Ausbildungserfolg. So hatten die Auszubildenden in Betrieben mit AEVO-Ausbildungspersonal „äußerst selten Schwierigkeiten in den Zwischen- oder Abschlussprüfungen“, Auszubildende in Betrieben der Vergleichsgruppe hingegen häufiger. Die Betriebe mit AEVO-Fachkräften gaben zudem öfter an, dass ihre Auszubildenden „in den Abschlussprüfungen immer mit guten Noten (abgeschnitten)“ hätten.

Ein weiterer Indikator, um die qualitativen Auswirkungen der Aussetzung einzuschätzen, war die Quote der Vertragslösungen, die für den Zeitraum 2003 bis 2006 nach den Angaben der Betriebe errechnet wurde. Diese lag den Ergebnissen der Betriebsbefragung zufolge für alle Betriebe bei durchschnittlich 15 Prozent. Für Betriebe, die über Ausbildungspersonal verfügten, das nach AEVO qualifiziert ist, fiel die Vertragslösungsquote (mit 13 %) etwas geringer aus. Bei Betrieben ohne solche Ausbildungsfachkräfte lag sie jedoch mit 21 Prozent deutlich darüber. Bei Betrieben, die nach 2002 zum ersten Mal ausgebildet und angegeben hatten, die Aussetzung der AEVO habe ihnen den Einstieg in die Ausbildung erleichtert, lag die Quote ebenfalls bei 21 Prozent. Kam bei dieser Teilgruppe noch hinzu, dass sie keine nach AEVO qualifizierten Ausbilder und Ausbilderinnen hatten, dann stieg die Vertragslösungsquote auf 29 Prozent.

Von Interesse für die Gesamtanalyse waren nicht nur die Angaben der Kammervertreter zu Sachverhalten, die unmittelbar mit dem Ausbildungspersonal zusammenhingen, sondern auch Einschätzungen grundsätzlicher Art. So waren 47 Prozent der befragten Ausbildungsberater und -beraterinnen der Auffassung, dass die Aussetzung der AEVO zu einem Imageschaden der beruflichen Bildung geführt habe. 48 Prozent teilten diese Meinung nicht. Vergleicht man dabei die Einschätzungen der verschiedenen Kammerbereiche, so lassen sich klare Unterschiede erkennen: Während fast drei Viertel der Befragten der Handwerkskammern diesen Imageschaden feststellten, waren es bei den Vertretern der Industrie- und Han-

delskammern nur 23 Prozent. Ähnlich fielen die Antworten auf die Frage, ob die Aussetzung der AEVO zu einem Qualitätsverlust der beruflichen Bildung geführt habe, aus. Dies bejahete knapp die Hälfte aller befragten Ausbildungsberater (49 %), 47 Prozent waren anderer Auffassung. Betrachtet man auch hier beide Kammerbereiche getrennt, äußerten sich bei dieser Frage wiederum die Handwerkskammern deutlich kritischer als die Industrie- und Handelskammern: So beklagten über zwei Drittel (68 %) der Ausbildungsberater und -beraterinnen der HWKs einen Qualitätsverlust der Ausbildung, bei den IHKs war es knapp ein Drittel (32 %) ⁷⁴.

Die festgestellten negativen Auswirkungen der Aussetzung können sicherlich nicht nur dem Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein von Ausbildungspersonal mit einer Qualifikation nach AEVO zugeschrieben werden. Zum einen ist zu bedenken, dass in vielen Betrieben, die neu in die Ausbildung einsteigen, aufgrund fehlender Erfahrungen Anfangsschwierigkeiten auftreten, die erst im Laufe der Zeit überwunden werden. Zum anderen ist zu berücksichtigen, dass Ausbildungserfolge bzw. -misserfolge vielfältige Ursachen haben können. Es bleibt dennoch festzuhalten, dass sich die Aussetzung der AEVO negativ auf die Qualität der betrieblichen Ausbildung – und zwar unabhängig von der Betriebsgröße und dem Wirtschaftszweig – ausgewirkt hatte. Von besonderem Interesse waren darüber hinaus die grundsätzlicheren Bedenken von fast der Hälfte der befragten Ausbildungsberater gegenüber der AEVO-Aussetzung. Darin spiegelte sich sehr wahrscheinlich auch das von vielen Kammervetretern empfundene Gefühl, dass eine solche Maßnahme der beruflichen Bildung auf lange Sicht einen großen Schaden zugefügt hätte, wenn sie verlängert oder wenn auf eine gesetzliche Regelung der berufspädagogischen Qualifikation des Ausbildungspersonals ganz verzichtet worden wäre. Dies war jedoch zum Zeitpunkt der Befragung vermutlich noch nicht so direkt spürbar, da die Betriebe nach wie vor über ein großes Potenzial an qualifiziertem Ausbildungspersonal verfügten (in den zwei Jahrzehnten davor hatte knapp eine Million Personen die Ausbilder- Eignungsprüfung mit Erfolg abgelegt). Zudem hatte immerhin – trotz der Aussetzung der AEVO – in den Jahren 2004 bis 2006 weiterhin eine erhebliche, wenn auch niedrigere Zahl von Beschäftigten eine entsprechende Prüfung bestanden.

Perspektiven der AEVO

Während die Haltung der Betriebe und der Kammern hinsichtlich einer Neuauflage der AEVO unterschiedlich ausfiel, gab es bezüglich der inhaltlichen Weiterentwicklung der Verordnung eine größere Übereinstimmung ⁷⁵.

Die Analyse der betrieblichen Seite zeigt, dass die Haltung der Betriebe gegenüber der AEVO im Zeitraum der Evaluierung zwiespältig war. Einerseits sah eine klare Mehrheit (knapp 60 %) in einer solchen Regelung einen Beitrag zur Sicherung einer Mindestqualifikation des Ausbildungspersonals (59 %) sowie der Ausbildungsqualität insgesamt (58 %). 44 Prozent der befragten Betriebe waren außerdem der Auffassung, die AEVO sei wichtig, damit

⁷⁴ Vgl. ULMER/JABLONKA, 2008, S. 24ff. und 43ff.

⁷⁵ Vgl. ULMER/JABLONKA, 2008, S. 28–31, 46–50 und 68.

den Betrieben auch längerfristig ausreichend qualifiziertes Personal zur Verfügung stehe, und 43 Prozent meinten, die AEVO gebe Richtlinien für einheitliche, wesentliche Inhalte von Lehrgängen für das Ausbildungspersonal. Die Betriebsbefragung zeigte andererseits aber auch, dass etwa jeder zweite Betrieb (53 %) der Auffassung war, die damit verbundenen Kosten könnten viele Betriebe nicht tragen. Groß (um 44 %) war zudem die Gruppe derjenigen, die eine gesetzliche Regelung nach wie vor als bürokratische Hürde beim Einstieg in die Ausbildung angesehen hatten bzw. diese für überflüssig hielten (39 %), weil jeder Betrieb selbst für die Qualifikation seines Ausbildungspersonals verantwortlich sei.

Eindeutiger fiel demgegenüber das Meinungsbild aufseiten der Kammern aus. Hier waren gut drei Viertel der Ausbildungsberater und -beraterinnen (77 %) der Meinung, die AEVO sollte wieder in Kraft gesetzt werden. Dabei plädierten 65 Prozent für eine Überarbeitung der Verordnung, zwölf Prozent meinten, die AEVO sollte unverändert wieder eingesetzt werden. Für eine weitere Aussetzung der AEVO sprach sich eine vergleichsweise kleine Gruppe (18 %) noch aus, für eine ersatzlose Abschaffung der AEVO traten nur drei Prozent der Befragten ein. Hinsichtlich der Dauer, die für die Durchführung eines AEVO-Kurses anzusetzen sei, waren die Ausbildungsberater geteilter Meinung. Die Hälfte der Befragten (50 %) war der Meinung, dass die damals vom BIBB-Hauptausschuss empfohlene Dauer von 120 Stunden angemessen gewesen sei. 41 Prozent empfanden jedoch diese Zahl als zu hoch. Nur eine kleine Minderheit (4 %) sprach sich für eine Ausweitung des Kursumfangs aus.

Zu den Vorstellungen darüber, in welchen Aufgabenfeldern das betriebliche Ausbildungspersonal qualifiziert sein sollte, damit es die zukünftigen Herausforderungen besser bewältigen könne, gab es in beiden Befragungen mehrere Übereinstimmungen. Die vorrangigsten Themen waren dabei – neben dem rechtlichen Basiswissen, das von den Kammern mit 94 Prozent als das wichtigste Thema genannt worden war⁷⁶ – die „Orientierung der Ausbildung an Arbeits-/Geschäftsprozessen“, die „Kooperation mit der Berufsschule“, „Verfahren zur Auswahl geeigneter Bewerber und Bewerberinnen“ sowie das Thema „Lebenslanges Lernen“.

5.2 Wiedereinführung der AEVO

Die Ergebnisse der Evaluierung wurden vom Bundesinstitut in einem BIBB Report⁷⁷ Ende 2007 veröffentlicht. In einer Mitteilung des BMBF hieß es dazu: „Die bis zum 31. Juli 2009 geltende ‚Aussetzung‘ der AEVO wurde im Rahmen eines wissenschaftlichen Vorhabens des Bundesinstituts für Berufsbildung einer Wirksamkeitsanalyse unterzogen. Dabei wurde einerseits ein gewisser Zuwachs an Ausbildungsplätzen auf diese Aussetzung zurückgeführt,

76 Auf die offene Frage, inwieweit sich ihre Tätigkeit im Zusammenhang mit der Umsetzung der Rechtsänderung geändert hat, sagten 64 Prozent der Ausbildungsberater und -beraterinnen, dass es nun einen erhöhten Beratungsaufwand gebe. Die Fragen seitens der Betriebe betrafen insbesondere grundlegende Kenntnisse zur Ausbildung (Organisation) sowie rechtliche und arbeits- und berufspädagogische Aspekte. Vgl. ULMER/JABLONKA 2008, S. 37.

77 BIBB-REPORT 1 (2007) 3: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2007_03.pdf (Stand: 14.6.2017).

andererseits jedoch auch Qualitätseinbußen festgestellt. Die differenzierten Ergebnisse sind in dem ‚Abschlussbericht zur Evaluierung der Aussetzung der AEVO‘ vom 15. November 2007 festgehalten. Angesichts der gestiegenen inhaltlichen Anforderungen und den gewachsenen pädagogischen Herausforderungen – auch in Anbetracht vielfältiger Problemlagen mancher Auszubildenden – ist ein Mindestmaß an berufs- und arbeitspädagogischer Qualifikation unverzichtbar. Viele Praktiker und Experten haben die Bedeutung der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation für die Qualität der Berufsausbildung hervorgehoben. Diese ist auch ein wichtiger Beitrag zur Sicherung eines qualifizierten Fachkräftenachwuchses. Daher gilt ab Beginn des Ausbildungsjahres 2009/10 wieder eine AEVO.⁷⁸ Der Staatssekretär im BMBF, Storm, teilte am 6. Februar 2009 in einer Presseerklärung ergänzend mit, dass die Entscheidung „nach eingehenden Beratungen mit den Sozialpartnern“ vom Bildungsministerium getroffen worden sei⁷⁹.

Fasst man die Mitteilung des BMBF zusammen, gab das Ministerium im Wesentlichen zwei Gründe für die Wiedereinsetzung der AEVO an: Die Ergebnisse der Evaluierung sowie die Sicherung der betrieblichen Ausbildungsqualität. Beide Begründungen werden auch von den Sachverständigen angeführt: „Die Untersuchung Ihres Hauses [des BIBB] hat zu einem maßgeblichen Teil dazu [zur Wiedereinführung der AEVO] beigetragen“ (AG 1); „Dieser [quantitative] Effekt ist schlichtweg nicht eingetreten. Von daher hatte man auch politisch wenige Möglichkeiten, diese Aussetzung längerfristig zu rechtfertigen, weil dem, wie gesagt, die Zahlen [aus der Evaluierung] entgegenstanden (AN 3); „Also das qualitative Argument war ein sehr wichtiges [gewesen]“ (AG 2); „Das Bemühen um eine qualitative gute Berufsausbildung, zu der es gehört, den verantwortlichen Ausbildern mit der Qualifizierung eine Hilfestellung zu geben, war letztlich ausschlaggebend für die Wiederinkraftsetzung“ (Politik 1).

Nach Einschätzung der Sachverständigen hatten die Ergebnisse der Evaluierung jedoch nicht nur den Boden für die Wiedereinführung der AEVO bereitet, sondern auch für deren Modernisierung: So meinte ein Sachverständiger der Arbeitgeber, die Evaluierung habe „auch die Möglichkeit geboten oder eröffnet, dass wir das Ganze noch mal für sich hinterfragen und inhaltlich überarbeiten und wenn nötig oder dort, wo es nötig ist, auf die veränderten betrieblichen Belange anpassen“ (AG 1). Die Haltung der Arbeitgeber traf auf die volle Zustimmung der Vertreter der Gewerkschaften, auch wenn sie darin ebenfalls einen offensichtlichen taktischen Schritt erkannten, um die geringen quantitativen Auswirkungen der Aussetzung überdecken zu können: „[Weil] der [quantitative] Effekt, den sie [die Arbeitgeber] sich erhofft haben, nicht eingetreten ist [...], wollte man nicht so einen Kriegsschauplatz aufbauen zwischen den Interessenvertretungen Arbeitgeber/Arbeitnehmer. [...] Deshalb sind die Arbeitgebervertreter aus den Verbänden schnell auf den Zug aufgesprungen.

78 Vgl. <http://www.adalbert-ruschel.de/downloads/informationen%20zur%20aussetzung%20bmbf.pdf> (Stand: 2.10.2018)

79 Vgl. <http://www.schattenblick.de/infopool/politik/bildung/pbbe1187.html> (Stand: 29.1.2019)

Lasst uns etwas machen, aber lasst uns [zugleich die AEVO] überarbeiten [...]. Und das war ja auch in unserem Sinne als Gewerkschaftsvertreter“ (AN 2).

Welche weitreichende Bedeutung der hier angesprochene Diskussionsprozess für die Wiedereinführung der AEVO und ihrer Modernisierung hatte, unterstreicht folgende Aussagen eines weiteren Sachverständigen: „Entscheidend war zuerst einmal, dass in diesem Kontext um die Untersuchung herum die wesentlichen Stakeholder an einen Tisch geholt wurden, die über dieses Thema diskutiert haben. Die Untersuchung hat da Initialzündung gegeben. [...] Und im Rahmen dieser Diskussionsprozesse haben sich [...] die Argumente geordnet [...] Entscheidungen finden ja immer in Kontexten, Umweltbedingungen statt. [...] Die Frage ist nur, wie stark bestimmte Einflüsse wirken. Ich bleibe dabei. Ich glaube, wir haben gerade auch über die Debatte im Innovationskreis [gesprochen], über die Debatte von Qualität in der Schule, auch im Kontext der Bedeutung von Schulbildung für die Ausbildung. [...] Es ist einfach abstrus, auf der einen Seite die Qualitätsargumente auszutauschen, die dann für uns in dem Bereich Ausbildung alle nicht mehr gelten, die man vor zwei Minuten noch im Kontext von Schule genannt hat“ (AG 4). Die Aussage ist unter mehreren Aspekten besonders interessant: Sie bestätigt erstens die Bedeutung der Wirksamkeitsanalyse des BIBB und den damit verbundenen Dialog zwischen den Akteuren im Projektbeirat. Dieser war von Anfang an in allen wesentlichen Phasen des Evaluierungsprojektes eingebunden⁸⁰. Es wird zweitens deutlich, dass die Diskussionen über die AEVO-Aussetzung und ihre Folgen nicht losgelöst von der ab 2005/2006 geführten Qualitätsdebatte in der Aus- und Weiterbildung⁸¹ betrachtet werden kann. Drittens schließlich ist der Hinweis darauf, dass bildungspolitische Entscheidungen stets „in Kontexten, Umweltbedingungen“ getroffen werden, von zentraler Bedeutung, da er auf den Umstand aufmerksam macht, dass politische Aktivitäten in der Regel eng mit gesellschaftlichen Entwicklungen verbunden sind. Dies spielte sowohl beim Beschluss über die Aussetzung der AEVO als auch bei der Entscheidung, sie wieder in Kraft zu setzen, eine erhebliche Rolle.

Der „Kontext“, in dem die Wiedereinführung der AEVO von der Bundesregierung beschlossen wurde, war die Verbesserung der Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt, die sich seit 2006 abgezeichnet hatte⁸². Dieser Faktor, der in der Mitteilung des BMBF nicht erwähnt wurde, wird bezeichnenderweise von mehreren Sachverständigen als besonders bedeutsam hervorgehoben: „Ein wichtiger Faktor [für die Wiedereinführung der AEVO] war schon, dass

80 Der Projektbeirat tagte zweimal: Auf der Sitzung vom 12. Februar 2007 wurden das Untersuchungsdesign sowie die Ergebnisse des Pretests diskutiert. Die Anregungen des Beirats flossen dann in die Weiterentwicklung des Fragebogens für die Betriebsbefragung ein. Auf der zweiten Sitzung am 13. August 2007 wurden die wesentlichen Ergebnisse der Betriebsbefragung und der Kammerbefragung vorgestellt und diskutiert.

81 Die damalige Bundesbildungsministerin Annette Schavan hatte im April 2006 den „Innovationskreis berufliche Bildung“ (IKBB) einberufen. Vgl. dazu auch Anmerkung 67. Auf die Qualitätsdebatte hatten auch DGB und Handwerk in ihrer gemeinsamen Erklärung im November 2005 hingewiesen.

82 Vgl. Berufsbildungsbericht 2007: „Ausbildungsbilanz 2006“, S. 2; Berufsbildungsbericht 2008: „Ausbildungsmarktsituation 2007“ S. 13 und Berufsbildungsbericht 2009: „Ausbildungsmarktsituation 2008“, S. 8.

sich ja die Ausbildungssituation verändert hatte [...] Als es zur Wiedereinführung kam, gab es ja schon wieder mehr Entspannung [auf dem Ausbildungsmarkt] als dies damals bei der Aussetzung war. Und ich meine, das war auf Seiten der Bundesregierung damals ja ein großes Kriterium, um eben zu sagen, wir setzen aus, um da auf dem Markt ein bisschen mehr Dynamik reinzubringen. [...] Weil der quantitative Effekt ein bisschen in den Hintergrund getreten [war], [...] [hatte] man nun stärker auf die qualitative Dimension [ge]guckt“ (AG 3). Ähnlich wird dies von Politik 2 gesehen: „Aufgrund der entspannten Situation ist das dann auch aus den Paktforderungen dann gesagt worden: Ok, gut, dann stimmen wir jetzt auch auf Arbeitgeberseite wieder zu, weil [...] auch von den Betrieben, dann bei den Arbeitgebern signalisiert wurde, sie fänden es gar nicht so schlecht, wenn sie wieder eingeführt würde. Also dann waren auch auf politischer Ebene alle wieder im Konsens, dass man die AEVO wieder einführt“. Für einen weiteren Sachverständigen der Wirtschaft war die Lage auf dem Ausbildungsmarkt gar ausschlaggebend. Auf die hypothetische Frage, ob 2008 ebenso entschieden worden wäre, wenn die Situation mit der von 2003 vergleichbar gewesen wäre, antwortete er: „Da darf man sich nichts vormachen. Wenn der öffentliche, politische Druck ein anderer gewesen wäre, dann wäre das sicherlich auch anders entschieden worden. Es hätte sich der Öffentlichkeit, den Unternehmen, nur schwer darstellen lassen, wenn auf der einen Seite händeringend um Ausbildungsplätze geworben und gerungen wird, und alle möglichen Unterstützungen finanzieller und welcher Art auch immer dafür gewährt werden, und man hätte auf der anderen Seite so eine formale Hürde wie den Nachweis in Form einer Prüfung wieder eingeführt. Das wäre dann sicherlich nicht der Fall gewesen, davon bin ich überzeugt“ (AG 1).

Die Analyse der Aussagen der Sachverständigen zu den Gründen der Wiedereinsetzung der AEVO deutet darauf hin, dass diese bildungspolitische Entscheidung vor allem wegen der verbesserten Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt getroffen werden konnte. Denn erst nachdem die Ausbildungssituation zwischen den Jahren 2006 und 2008 eine positive Entwicklung angenommen hatte⁸³ und somit der Druck auf die Politik geringer wurde, konnten Fragen der Ausbildungsqualität wieder stärker in das Blickfeld von Berufsbildungspolitik und Berufsbildungspraxis rücken⁸⁴. Die Ergebnisse der Evaluierung konnten daher in einem entspannteren politischen Umfeld diskutiert und bewertet werden, als dies ein paar Jahre zuvor möglich gewesen wäre.

Da die Wirksamkeitsanalyse des BIBB sowohl einen quantitativen Effekt – wenngleich geringer als erwartet –, als auch negative Auswirkungen hinsichtlich der Ausbildungsqualität

83 So hatte beispielsweise der Berufsbildungsbericht 2008 bei der Entwicklung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge von Oktober 2006 bis September 2007 vom „zweithöchsten Vertragsergebnis seit der Wiedervereinigung“ gesprochen. Vgl. Berufsbildungsbericht 2008, S. 13.

84 Die frühere Bildungsministerin Annette Schavan hatte nach dem Innovationskreis berufliche Bildung im Mai 2006 auch einen Innovationskreis Weiterbildung (IKWB) ins Leben gerufen. Der IKWB hatte am 5. März 2008 zehn Empfehlungen für eine Konzeption zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf vorgelegt. Vgl. http://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a_dokumente/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf (Stand: 14.6.2017).

festgestellt hatte, konnten sich sowohl Gegner als auch Befürworter der AEVO-Aussetzung bestätigt fühlen. Dies belegen die Gespräche mit den Sachverständigen, auch wenn erkennbar wurde, dass die festgehaltenen negativen Folgen auch bei den stärksten Befürwortern einer Aussetzung nicht ohne Wirkung geblieben waren. Vor allem die Behauptung, dass die AEVO ein Ausbildungshemmnis sei, konnte nicht mehr aufrechterhalten werden: „Die Evaluierung [sei] doch zum Ergebnis [gekommen], dass [die AEVO] sicherlich nicht so ein Riesenhindernis gewesen ist, dass man jetzt eine Aussetzung befürworten müsse“, meinte Politik 2. Dies wurde ebenfalls in einer Sitzung des Ständigen Ausschusses des BIBB deutlich, in der die Entscheidung des Hauptausschusses zum Entwurf der novellierten AEVO vorbereitet wurde. Die folgende Äußerung der Arbeitgeberseite auf der Sitzung vom 17. Dezember 2008 resümiert zudem nochmal den Kern der Begründungen für die Aussetzung der AEVO und deren Wiedereinführung: „Der politische Hintergrund für die Aussetzung der Verordnung war der Glaube, man würde damit einen wesentlichen Impuls für die Bereitstellung zusätzlicher Ausbildungsplätze in der Wirtschaft geben.“ Es konnte aber nicht festgestellt werden – und das habe niemand in Deutschland sozusagen vernünftig substanziell nachweisbar quantifizieren können –, wie viele zusätzliche Ausbildungsplätze durch die Aussetzung dieser Verordnung es gegeben habe. Nachgewiesen werden konnte aber eine Steigerung der Schlichtungsverfahren, und die Frage sei: „Wollen wir das?“ Und *übrigens* könne auch generell festgestellt werden, dass auch sehr viele Leute ohne diese Verordnung eine Prüfung machten⁸⁵.

Der bildungspolitische Konsens zwischen Staat, Wirtschaftsorganisationen und Sozialpartnern, der nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der Evaluierung gefunden worden war, hatte nur für die Entscheidung gereicht, dass die AEVO wieder in Kraft gesetzt und modernisiert werden sollte. Das Einvernehmen zwischen den Akteuren reichte allerdings zu diesem Zeitpunkt noch nicht aus, um alle wesentlichen Fragen im Zusammenhang mit der AEVO zu klären, wie zum Beispiel die Frage der zu empfehlenden Dauer der Lehrgänge, die auf die AEVO-Prüfung vorbereiten. Da dieser Aspekt der AEVO nicht in der Verordnung, sondern in einer Empfehlung des Hauptausschusses geregelt werden sollte, konnte sie in den Verhandlungen des ersten Fachbeirats zur Novellierung der Verordnung ausgeklammert werden. Der Grund für das Fehlen eines umfassenden Konsenses lag darin, dass die Positionen von Gegnern und Befürwortern einer verpflichtenden AEVO letztendlich unverändert geblieben waren. Und weil diese Positionen mit den Grundhaltungen der Akteure zur beruflichen Bildung zusammenhingen, mussten die Lösungen für die strittigen Fragen im Rahmen eines Kompromisses in den Verhandlungen des zweiten Fachbeirats, der dann die Empfehlung zum Rahmenplan der neuen AEVO zu erarbeiten hatte, gefunden werden.

85 Eigene Mitschrift.

► 6. Die Novellierung der AEVO von 2009

Das Novellierungsverfahren begann mit der Weisung des BMBF vom 12. Februar 2008 an das BIBB, die AEVO zu modernisieren, und endete mit der Verabschiedung des Rahmenplans durch den Hauptausschuss des BIBB am 25. Juni 2009. In den dazwischenliegenden knapp 17 Monaten wurde in den Fachbeiräten zur Novellierung der AEVO für die zwei wichtigsten Aufgaben eine tragfähige Lösung gefunden: Zum einen wurde zwischen den ehemaligen Befürwortern und Gegnern der AEVO-Aussetzung ein Kompromiss hinsichtlich der zu empfehlenden Dauer der Vorbereitungslehrgänge auf die Prüfung erzielt. Zum anderen wurde ein neues Kompetenzprofil für das verantwortliche Ausbildungspersonal entwickelt, das von allen relevanten Gruppen in der beruflichen Bildung mitgetragen wurde. Beide Themenbereiche sollen – nach einer kurzen Darstellung des Novellierungsverfahrens – anhand von Interviews mit den Sachverständigen in diesem Kapitel analysiert werden. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Aussagen der Sachverständigen, die sich konkret auf die Ziele beziehen, die sie in den Fachbeiratsgesprächen verfolgt hatten.

Um jedoch die verschiedenen Diskussionsstränge in beiden Fachbeiräten besser nachvollziehen zu können, sollen zunächst die Aussagen der Sachverständigen zu den Fragenkomplexen „Welchen Stellenwert hat für Sie die AEVO?“ und „Was ist gute Ausbildertätigkeit?“ näher betrachtet werden. Denn die Analyse dieser Themenbereiche liefert wertvolle Hinweise zu grundlegenden Einstellungen der Akteure zur Ausbilderqualifizierung und zur beruflichen Bildung im Allgemeinen. Sie ermöglicht zudem eine Annäherung an die in der jüngeren Ausbilderforschung aufgeworfene Frage, ob der Entwicklung der AEVO von 2009 ein Leitbild zugrunde gelegen hat oder nicht. Schließlich sollen auch die Meinungen der Sachverständigen über das Ergebnis der Diskussionen im Fachbeirat – also über die neue AEVO – in die Analyse miteinbezogen werden, da sie ebenfalls Rückschlüsse auf die Ziele der Akteure erlauben.

6.1 Novellierungsverfahren

Nachdem Einvernehmen zwischen Bundesregierung, Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen darüber bestand, die AEVO wieder einzuführen, wurde das BIBB vom BMBF mit der Novellierung der Verordnung beauftrag⁸⁶. In der Weisung des Ministeriums vom 12. Februar 2008 hieß es, „gemäß § 90 Abs. 3 Nr. BBiG [sollen] im üblichen Verfahren mit den von den

⁸⁶ Vgl. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12voe_arbeitsprogramm_20087.pdf, S. 83 (Stand: 23.1.2019).

Sozialpartnern benannten Sachverständigen“ ein neuer Verordnungsentwurf der Ausbilder-Eignungsverordnung aufgrund des § 30 Abs. 5 BBiG sowie ein entsprechender „Rahmenstoffplan“ und eine Musterprüfungsordnung erarbeitet werden. Es solle „erneut eine einheitliche Ausbilder-Eignungsverordnung für alle Beschäftigungsbereiche“ geben. Daher sollten „dem Sachverständigengremium Sachverständige aus den Bereichen der gewerblichen Wirtschaft, der Landwirtschaft, dem Handwerk und dem öffentlichen Dienst angehören. Der Verordnungsentwurf solle „so rechtzeitig fertig gestellt werden, dass er dem Hauptausschuss des BIBB in seiner Dezember-Sitzung 2008 zur Anhörung vorgelegt werden“ könne⁸⁷.

Die Weisung des BMBF enthielt somit lediglich die formale Anforderung, eine *einheitliche* AEVO zu entwickeln, die – bis auf die freien Berufe – in allen Ausbildungsbereichen angewendet werden sollte. „Eckwerte“⁸⁸, z. B. hinsichtlich der Struktur und den inhaltlichen Anforderungen, wie sie bei der Neuordnung von Ausbildungsordnungen in einem „Antragsgespräch“ der Sozialpartner mit dem zuständigen Fachministerium festgelegt werden, wurden in die ministerielle Anordnung nicht aufgenommen. Darüber sollten die Sachverständigen der Sozialpartner unter der Moderation des BIBB diskutieren und befinden. Für die Neufassung der AEVO wurden zwei Fachbeiräte eingerichtet. Der erste Fachbeirat hatte den Auftrag, bis Dezember 2008 den Entwurf einer neuen Ausbilder-Eignungsverordnung sowie eine Musterprüfungsordnung zu erarbeiten. Im Anschluss daran sollte ein zweiter Fachbeirat eingesetzt werden, um bis zum Beginn des neuen Ausbildungsjahres am 1. August 2009 den dazugehörigen Rahmenplan⁸⁹ zu entwickeln.

Wie in den Richtlinien des Hauptausschusses des BIBB für die Erfüllung der Aufgaben des Bundesinstituts festgelegt, wurden die Spitzenorganisationen der Arbeitgeber und der Gewerkschaften nach Eingang der Weisung gebeten, Sachverständige für den Fachbeirat zur Novellierung der Verordnung zu benennen. Für die Arbeitgeber nominierte das Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) fünf Sachverständige und ihre Stellvertreter, die Vereinigung der kommunalen Arbeitgeberverbände (VKA) einen Sachverständigen und einen Stellvertreter. Der DGB benannte ebenfalls sechs Sachverständige und ihre Stellvertreter. Der Fachbeirat bestand somit aus zwölf Sachverständigen, zu denen auch zwei Vertreter des Bundes (BMBF und BMWi) und die verantwortliche Projektgruppe aus dem BIBB gehörten. Betrachtet man die Organisationen, die die Sachverständigen entsandt hatten, so zeigt sich, dass alle in der Weisung aufgeführten Ausbildungsbereiche repräsentiert waren. Dies waren – in alphabetischer Reihenfolge – bei den Arbeitgeberorganisationen: die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), der Deutsche Industrie- und Handelskammertag e. V. (DIHK), der Hauptverband des Deutschen Einzelhandels (HDE), die Landwirtschaftskammer Nordrhein-Westfalen und der Zentralverband des Deutschen

87 Auszug aus der Weisung des BMBF (unveröffentlichtes Dokument).

88 So der Fachbegriff für die Neuordnung von Ausbildungsordnungen. Vgl. BIBB (Hrsg.): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen. Bonn 2014, S. 26f.

89 Der Fachbeirat hatte gleich zu Beginn seiner Beratungen beschlossen, dass der Begriff „Rahmenstoffplan“ durch die Bezeichnung „Rahmenplan“ ersetzt werden sollte.

Handwerks (ZDH). Auf Arbeitgeberseite wurden außerdem zwei Sachverständige von mittelständigen Unternehmen, aus einem kommunalen Betrieb und aus einer kommunalen Verwaltung in den Fachbeirat entsandt. Die Gewerkschaften wurden durch folgende Organisationen und Einrichtungen vertreten (in alphabetischer Reihenfolge): der DGB, die Gewerkschaft Nahrung-Genuss-Gaststätten (NGG), die Gewerkschaft Transport, Service, Netze (TRANSNET), die Industriegewerkschaft Bauen, Agrar, Umwelt (IG Bau), die Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie (IG BCE), die Industriegewerkschaft Metall (IG Metall), die Handwerkskammer des Saarlandes und die Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di).

Bevor der Fachbeirat seine Arbeit aufnahm, wurde die Aussetzung der AEVO, die ursprünglich bis zum 31. Juli 2008 befristet war, vom BMBF bis zum 31. Juli 2009 verlängert, um für die Übergangszeit bis zum Inkrafttreten der neuen Ausbilder-Eignungsverordnung Rechtssicherheit zu schaffen⁹⁰. Die Beratungen zur Novellierung der AEVO erstreckten sich bis November 2008. Der neue Verordnungsentwurf wurde anschließend vom Hauptausschuss am 18. Dezember 2008 verabschiedet und im Bundesgesetzblatt am 21. Januar 2009 veröffentlicht.

Seinen zweiten Auftrag, die Vorlage einer neuen Musterprüfungsordnung (MPO), hatte der erste Fachbeirat bereits im Sommer 2008 erfüllt. Es herrschte Einvernehmen darüber, dass die MPO für Fortbildungsprüfungen gemäß § 56 Abs. 1 in Verbindung mit § 47 BBiG und gemäß § 42 c Abs. 1 in Verbindung mit § 38 HwO auch für die Ausbilder-Eignungsprüfungen gemäß § 30 Abs. 5 BBiG angewendet wird.

Nach der Veröffentlichung der neuen AEVO im Bundesgesetzblatt am 21. Januar 2009 wurde ein zweiter Fachbeirat zur Erarbeitung des Rahmenplans eingerichtet. Mit dem Rahmenplan, dessen Inhalte nicht rechtsverbindlich sind, sondern nur empfehlenden Charakter haben, sollen einheitliche Qualitätsstandards bei der Durchführung von Vorbereitungslehrgängen auf die AEVO-Prüfung gesichert werden. Für den zweiten Fachbeirat nominierten die Spitzenorganisationen der Sozialpartner zum größten Teil eine neue Gruppe von Sachverständigen, der nach einer Mitteilung des BIBB folgende Institutionen angehörten: „Bildungswesen Edeka Aktiengesellschaft, Currenta GmbH & Co. OHG, DIHK – Gesellschaft für berufliche Bildung, FBH – Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk, Gewerkschaft TRANSNET, Gewerkschaft ver.di, IG BAU, Handwerkskammer des Saarlandes, IG Bergbau Chemie Energie, IG Metall, Landwirtschaftskammer Nordrhein-Westfalen, Vereinigung der kommunalen Arbeitgeberverbände, ZWH – Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk“⁹¹. Auch in diesem Fachbeirat, der wiederum vom BIBB geleitet wurde, waren sowohl

90 Dazu wurde in einer zweiten Verordnung zur Änderung der Ausbilder-Eignungsverordnung der § 7 „Befreiung von der Nachweispflicht“ wie folgt neu gefasst: „Ausbilder im Sinne des § 1 sind für bestehende und bis zum Ablauf des 31. Juli 2009 beginnende Ausbildungsverhältnisse nach dieser Verordnung befreit“.

91 Vgl. „Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 25.06.2009 – Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen“, S. 3: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA135.pdf> (Stand: 14.6.2017). Im

das BMBF als auch das BMWi vertreten. Der neue Rahmenplan wurde im Juni 2009 dem BIBB-Hauptausschuss zugeleitet, der ihn auf seiner Sitzung am 25. Juni 2009 als Empfehlung verabschiedete. Am 3. Juli 2009 wurde der Rahmenplan auf der BIBB-Homepage veröffentlicht.

6.2 Bedeutung der AEVO aus Sicht der Sachverständigen

Wie im Kapitel zum Forschungsstand dargelegt, schätzt die Wissenschaft die bildungspolitische Bedeutung der AEVO durchgehend positiv ein: Sie hebt den „wichtigen professionspolitischen Impuls“ hervor, der von der AEVO für das betriebliche Ausbildungspersonal ausgegangen sei, spricht von „Institutionalisierung“ der berufs- und arbeitspädagogischen Ausbilderqualifizierung und würdigt, dass nunmehr die pädagogische Arbeit der Ausbilder und Ausbilderinnen in den Betrieben „offiziell anerkannt“ werde (Pätzold 1997 (a), S. 63; WITTEW 1987, S. 197). Weitgehend einig ist sich die Forschung allerdings auch bei ihrer kritischen Bewertung hinsichtlich der Qualität der Qualifizierung von Ausbildern und Ausbilderinnen, welche durch die AEVO ermöglicht werden soll. Einer der wichtigsten Gründe hierfür ist dabei der Umstand, dass der Rahmenplan im Gegensatz zur Verordnung nicht rechtsverbindlich ist⁹². Ein weiterer wesentlicher Kritikpunkt – zumindest für einen Teil der Wissenschaft – bezieht sich auf den unzureichenden Umfang der AEVO-Qualifizierung, wie dies beispielsweise in der Einschätzung von BRATER zum Ausdruck kommt, der feststellt, dass die Verordnung von 2009 lediglich eine „erste Orientierung über das Ausbilden insbesondere für ausbildende Fachkräfte und Jungausbilder“ sei⁹³.

BRATERS Kritik mag aus lerntheoretischer und pädagogischer Betrachtung nachvollziehbar sein, aus Sicht der Berufsbildungspolitik- und -praxis jedoch wäre eine solche Bewertung der AEVO zu sehr zugespitzt und dadurch für viele nicht akzeptabel, da sie dem im BBiG formulierten Qualitätsanspruch an das verantwortliche Ausbildungspersonal nicht gerecht wird. Eine Analyse der Aussagen der Sachverständigen über ihr Grundverständnis der AEVO zeigt indes, dass der Fachbeirat keineswegs davon ausging, dass zukünftige Ausbilder umfassende pädagogische Kompetenzen nachweisen müssten. So heben alle Sachverständigen hervor, dass in der AEVO in erster Linie „Mindestanforderungen“ formuliert werden. Allerdings unterscheiden sich die Äußerungen der Sachverständigengruppen hinsichtlich der Bedeutung, die sie diesen Mindestanforderungen beimessen. Während die Position der Arbeitnehmer in diesem Punkt sehr einheitlich ist, lassen sich auf der Seite der Arbeitgeberorganisationen teils graduelle, teils signifikante Unterschiede erkennen, die vor allem auch mit der Frage zusammenhängen, ob die AEVO-Prüfung verpflichtend sein sollte oder nicht.

Gegensatz zum zweiten Fachbeirat waren die Organisationen und Unternehmen, die ihre Sachverständigen in den Fachbeirat zur Neufassung der Verordnung entsandt hatten, nicht veröffentlicht worden.

92 Vgl. auch Abschnitt 2.1.1.

93 Vgl. BRATER, Michael bei einem Vortrag im BIBB auf der Tagung von TT Net am 8. November 2012. Der Vortrag wurde nicht veröffentlicht (s. dazu auch den Abschnitt 9.1.3).

So plädiert beispielsweise AG 3 dafür, dass die AEVO eine freiwillige Prüfung sein sollte: „Für uns hat die AEVO nicht so die primäre Bedeutung, wir haben immer gesagt, das kann ein freiwilliges Instrument in dem Instrumentenkasten sein, in dem es um die Qualität der Ausbildung geht, aber ein Obligatorium daraus zu machen war ja nicht unsere Position. [...] Wenn jemand die AEVO-Prüfung freiwillig gerne machen will, [dann] ist es ja überhaupt kein Ding.“ Aus Sicht von AG 2 kann die AEVO immer nur eine Mindestanforderung sein. Denn „die Unternehmen haben ein originäres Interesse daran, wenn sie ausbilden, dass sie gut ausbilden, da brauchen sie auch entsprechendes Personal und die tun auch was dafür, dass die auch entsprechend qualifiziert sind. Da ruht sich ja auch keiner auf der AEVO aus. [...] Die [Betriebe] kümmern sich darum, dass die Ausbilder, die hauptamtlichen und auch die nebenberuflichen, entsprechend geeignet sind, und da muss man den Unternehmen – auch vom Staat aus – deutlich mehr zutrauen und Vertrauen entgegenbringen, als das in dieser Auseinandersetzung⁹⁴ der Fall gewesen ist“. Daher – so die Schlussfolgerung von AG 2 – sei die AEVO lediglich ein „Einstieg in eine vernünftige Ausbilderqualifizierung“. Für AG 4 ist die AEVO ebenfalls eine „Grundlagenqualifikation“. Er betont aber zugleich, diese sei auch „notwendig“, wegen der hohen Anforderungen, die heute an Ausbildung und damit auch an die Qualifizierung des Ausbildungspersonals gestellt würden. Der hier erkennbare höhere Stellenwert, den die AEVO bei diesem Sachverständigen genießt, lässt sich sicherlich auch damit erklären, dass aus seiner Sicht „der Ausbilder ein zentrales Qualitätssicherungsinstrument im Gesamtkonzept des dualen Systems“ ist. Für die Sachverständigen der Arbeitnehmerorganisationen hat die AEVO vor allem die Bedeutung, dass sie „eine gewisse Sicherheit bietet“. Sicherheit bezüglich des „Fachlichen“ und hinsichtlich „des Umgangs mit Nachwuchskräften“ (AN 2). Sie ist ein „Instrument, das zumindest über alle Bereiche gleich ein gewisses Maß an Anforderungen setzt“, erklärt AN 3. Denn es sei wie immer im Leben: „Die guten Leute, die kümmern sich selber, die beschäftigen sich mit der [Ausbildungs-]Thematik. Aber die sogenannten schwarzen Schafe, die bekommen Sie nicht.“ Wenn jedoch die AEVO verpflichtend sei, „sichert das für das ausbildende Personal ein Mindestmaß an Qualifikationen in dem Bereich. [...] Das ist die Voraussetzung für die, die es machen wollen. Dass sie es gut machen. Weil dort alle Teilbereiche [aufgeführt sind], die im Bereich Ausbildung wichtig sind, man kommt einmal damit in Berührung, weil man gezwungen ist, diese Prüfung zu machen“. Das sei das „Entscheidende“, auch wenn das natürlich keine Garantie dafür sei, „dass es in der Praxis gut läuft“ (AN 3). Den Gedanken der Sicherheit verbindet AN 4 mit der „Schutzfunktion“ des Staates: „Für mich, ich war selbst 12 Jahre lang Ausbilder, ist [die Ausbildungstätigkeit] schon Erziehungsarbeit. Und da sollte man schon Mindeststandards setzen.“

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die meisten Sachverständigen darin einig sind, dass in der AEVO vor allem Mindestanforderungen im Sinne einer Grundlagenqualifikation für das verantwortliche Ausbildungspersonal beschrieben werden. Diese Mei-

⁹⁴ Gemeint ist die AEVO-Aussetzung.

nung teilen auch die Vertreter der Ministerien im Fachbeirat, wie die Äußerung von Politik 1 zeigt: „Das Zeugnis der bestandenen Prüfung ist der Nachweis dafür, dass die zum Ausbilden erforderlichen Basiskompetenzen erworben worden sind.“ Allerdings schätzen die Sachverständigen den Wert dieser Grundlagenqualifikation unterschiedlich ein. Interessant dabei ist, dass dies nicht nur auf die beiden „Fraktionen“ des Fachbeirats – Arbeitgeber und Arbeitnehmer – zutrifft, sondern dass es auch innerhalb der Gruppe der Arbeitgebervertreter verschiedene Positionen dazu gibt. Bei Letzteren lassen sich drei Auffassungen erkennen: Die eine besagt, die AEVO sei im Sinne der Qualitätssicherung eine notwendige Basisqualifikation. Eine zweite hebt hervor, dass Ausbildungsbetriebe in der Regel ein eigenes Interesse daran hätten, dass ihr Ausbildungspersonal gut qualifiziert sei. Die AEVO definiere daher nur einen kleinen Standard. Die dritte Auffassung schließlich schätzt den Wert offensichtlich noch geringer ein und plädiert dafür, dass die AEVO eine rein freiwillige Prüfung sein sollte. Demgegenüber ist der Standpunkt der Sachverständigen der Arbeitnehmer einheitlicher. Dieser lässt sich folgendermaßen auf den Punkt bringen: Der Wert der AEVO liege vor allem darin, dass sich zukünftige Ausbilder und Ausbilderinnen zumindest schon einmal mit Fragen des Ausbildungsgeschehens beschäftigt haben und dass – mit Blick auf die Fürsorgepflicht des Staates – es daher sinnvoll sei, die pädagogische Qualifizierung des verantwortlichen Ausbildungspersonals gesetzlich zu regeln.

6.3 Was ist „gute Ausbildertätigkeit“ aus Sicht der Sachverständigen?

Bei der Analyse der Interviews zu diesem Themenbereich wird schnell deutlich, dass die Sachverständigen – im Gegensatz zur Frage über den Stellenwert der AEVO – hier keine grundlegend unterschiedlichen Positionen einnehmen. Bemerkenswert ist außerdem, dass sie zur Beschreibung dessen, was einen guten Ausbilder bzw. eine gute Ausbilderin auszeichne, nicht eine Liste von Kompetenzen anführen, sondern seine bzw. ihre Persönlichkeit in den Mittelpunkt stellen. So ist aus Sicht der Sachverständigen zunächst einmal entscheidend, ob die Fachkraft, die vom Betrieb für die Ausbildungsaufgabe vorgesehen wurde, sich für Ausbildung interessiert und auch bereit ist, eine solche Aufgabe zu übernehmen. AG 2 erläutert dies folgendermaßen: „Wenn ein Betrieb eine Fachkraft mit der Durchführung von Ausbildung betraut, dann guckt sich der Betrieb vorher genau die Mitarbeiter an. Wem kann ich das zumuten? Wer ist engagiert? Wer ist interessiert für eine solche zusätzliche Aufgabe, was beileibe nicht jeder ist. Auch nicht jeder ist so ein Ausbildungskünstler, man muss ja auch ran wollen an diese Aufgabe. Und da achten die Unternehmen schon sehr drauf. Das sind dann auch in der Regel Erwachsene, die zumindest schon auch eine Grundqualifikation in diesen rechtlichen Fragen haben, Jugendschutz, Jugendarbeitsschutz, sie haben es aus der Ausbildung mitgebracht, die sind zum Teil selbst Eltern und kennen sich dann auch mit solchen Dingen aus.“ AN 4, der selbst viele Jahre lang als Ausbildungsleiter tätig war, unterstreicht ebenfalls, dass für ihn die persönliche Eignung und das Interesse an Ausbildung vorrangig seien: „Der Mensch muss auch irgendwie dazu geeignet sein. Also vom Menschlichen her. Ich

kenne sehr viele, die machen diese AEVO-Prüfung, denen ich dann am Ende sage, geh bitte nie in die Ausbildung. [...] Also vom Auftreten her, vom Menschlichen her hat der keinen Draht [...] und auch gar kein Interesse am Thema.“ Vor allem mit Blick auf den Umgang mit Jugendlichen ist nach Einschätzung von AG 1 die persönliche Eignung von entscheidender Bedeutung: „Hier werden junge Erwachsene, Jugendliche in den Betrieben aufgenommen und die Personen, die sich darum kümmern, sich mit denen auseinandersetzen, müssen natürlich auch in der Lage sein, sich auf die Person des Jugendlichen einzustellen, auf sein Umfeld und die Integration in den Betrieb. Und das ist [...] nicht jedem gegeben.“ Aus Sicht von AG 3 kann gerade der Umgang mit Jugendlichen nur bedingt erlernt werden. Sicher könne man „Techniken, Instrumente noch dazulernen“. Dies sei jedoch vor allem „auch eine ganz, ganz wichtige Persönlichkeitsfrage“ (AG 3).

Die ausgewählten Interviewpassagen unterstreichen, welche Bedeutung die Sachverständigen der Tatsache beimessen, dass die verantwortlichen Ausbilder und Ausbilderinnen „gestandene Persönlichkeiten“ (AG 3) sein sollten und dass nicht jeder – auch wenn er eine berufspädagogische Qualifikation erhalten hat – für die Herausforderungen in der betrieblichen Ausbildung – vor allem mit Blick auf den Umgang mit Jugendlichen – geeignet sei. Nach ihren Angaben konzentrieren sich die Aufgaben des verantwortlichen Ausbildungspersonals auf zwei Hauptgebiete: Die Gestaltung von Ausbildung und die Förderung der Interaktion in der Ausbildung sowie die Vermittlung von Fachinhalten. Welche Kompetenzen aus Sicht der Sachverständigen hierfür erforderlich sind, lässt sich allerdings weniger klar bestimmen. Zum einen können einige der von ihnen angeführten Fähigkeiten auch als Anforderungen an die Persönlichkeit des ausbildenden Personals interpretiert werden, was als Erfordernis nach „gestandenen Persönlichkeiten“ genannt wurde. Zum anderen lassen sich einige Kompetenzen nicht trennscharf voneinander abgrenzen, wie das Beispiel der Fähigkeit zur Motivationsförderung zeigt. Sie kann einerseits als ein Merkmal von Führung angesehen, andererseits aber auch als eine Komponente von sozial-kommunikativer Kompetenz verstanden werden. Im Folgenden wird daher versucht, die von den Sachverständigen hervorgehobenen Kompetenzen einer Kategorie zuzuordnen, in der – jeweils bezogen auf die beiden identifizierten Hauptaufgabengebiete – die dominierende Funktion und Rolle des verantwortlichen Ausbildungspersonals zum Ausdruck kommt.

Im Zusammenhang mit dem ersten Hauptaufgabengebiet, „der Gestaltung von Ausbildung und die Förderung der Interaktion in der Ausbildung“, dominiert bei den Fähigkeiten, die nach Ansicht der Sachverständigen das verantwortliche Ausbildungspersonal haben sollte, der Aspekt „Führung“. Dieser Kategorie können folgende sechs Anforderungen an Ausbilder und Ausbilderinnen zugeordnet werden:

- *Der Umgang mit Jugendlichen:* Diese erste Anforderung, die die meisten Sachverständigen in den Vordergrund stellen, wird von AN 1 ausdrücklich als „Führungsaufgabe“ bezeichnet. Dabei komme es darauf an, „Auszubildende begeistern [zu können]“, insbesondere für die „Aufgaben“, die die Jugendlichen bearbeiten müssten. AN 4 zufolge sollten Ausbil-

der und Ausbilderinnen einen „kooperativen Führungsstil“ anwenden. Denn sonst könne man die jungen Leute „nicht mehr abholen“, vor allem vor dem Hintergrund, dass „sie ja auch noch in so einem Alter [seien], in dem sie dieses übertriebene Rechtsempfinden [hätten]“ (AN 4).

- ▶ *Rechtsfragen*: Diese Anforderung wird ebenfalls explizit als eine „Führungsaufgabe“ gesehen. Die Einhaltung rechtlicher Bestimmungen obliegt dem verantwortlichen Ausbilder und nicht den ausbildenden Fachkräften. Diese hätten in diesem Bereich „nichts mehr zu sagen, [da sei] sofort Schluss“ (AG 2).
- ▶ *Organisation der Ausbildung*: Zwar wird diese dritte Anforderung nicht ausdrücklich von den Sachverständigen mit dem Begriff „Führung“ belegt. Dennoch erscheint es sinnvoll, diese Aufgabe, die vor allem darin besteht, die Ausbildung in die Abläufe des Betriebs zu integrieren und für deren Umsetzung – insbesondere auch in der Zusammenarbeit mit den ausbildenden Fachkräften – zu sorgen (AG 2) –, als eine Führungsaufgabe zu betrachten. AG 4 umschreibt diese Fähigkeit folgerichtig als „Managementkompetenz“.
- ▶ *Die Motivationsförderung der Auszubildenden*: Diese vierte Anforderung wird von den Sachverständigen ebenfalls nicht explizit als Führungsaufgabe beschrieben. Es ist allerdings naheliegend, die Motivationsförderung von Auszubildenden, in der das ausbildende Personal eine Erziehungsaufgabe wahrnimmt (AN 4, AG 3), als ein wichtiges Merkmal von Führung zu betrachten, auch wenn darin zugleich die sozial-kommunikative Kompetenz des Ausbildungspersonals zum Tragen kommt. Dies legen auch die Aussagen der Sachverständigen nahe, die sich einerseits auf das Lernen der Jugendlichen beziehen (Ausbilder sollten die „Lust an Qualifikation fördern“ (AN 1) sowie die Sinnhaftigkeit der Aufgaben bei „monotonen“ oder vermeintlich „langweiligen“ Tätigkeiten (AG 1) herausstellen können), andererseits auf deren Verhalten: beispielsweise wenn das Engagement nachlässt, Unzufriedenheit aufkommt oder mangelndes Interesse an der Ausbildung zu beobachten ist. Dann stehe das ausbildende Personal vor der Aufgabe, „Blockaden zu identifizieren und zu lösen“ (AN 4).
- ▶ Ähnlich gelagert ist die fünfte Anforderung, die *Bewältigung von schwierigen Situationen und Konflikten*: Hier kommt es ebenfalls darauf an, dass Ausbilder neben ihrer kommunikativen, sozialen Kompetenz insbesondere auch ihre Führungsqualitäten einbringen. Dies veranschaulicht folgende Rollenbeschreibung des verantwortlichen Ausbildungspersonals durch AG 2: Ausbilder und Ausbilderinnen müssten „verständige Erwachsene gegenüber oft noch in der Pubertät befindlichen Jugendlichen sein [...], die Konflikte, die da immer [wieder] auftauchen, die müssen sie auch bearbeiten können, und zwar produktiv und nicht nur mit Sanktionen, was auch mal sein muss, klar“ (AG 2).
- ▶ Die sechste Anforderung schließlich ist die Fähigkeit, *Situationen und das eigene Handeln reflektieren zu können*: Bei genauer Betrachtung steht diese Fähigkeit quer zu den meisten anderen Anforderungen, insbesondere im Umgang mit den Auszubildenden sowie der Be-

wältigung von schwierigen Situationen und Konflikten. Sie drückt somit zugleich auch eine wichtige Grundhaltung aus, die aus Sicht der Sachverständigen das ausbildende Personal einnehmen sollte. Insbesondere in ihrer Funktion als Vorgesetzter gegenüber den Auszubildenden spielt diese Grundhaltung eine wichtige Rolle. Sie ermöglicht es ihnen, nicht nur im Verhältnis zu den Auszubildenden, sondern auch in der Zusammenarbeit mit den ausbildenden Fachkräften und den anderen „Abstand“ zu gewinnen, „Ruhe“ zu bewahren (AG 1) und „Geduld“ (AN 3) aufzubringen. AG 1 beschreibt die Reflexionsfähigkeit des verantwortlichen Ausbildungspersonals wie folgt: „Man muss ein gutes Stück Ruhe, innere Ruhe mitbringen, Distanz zu sich und seinen Ansichten [...]. Und man muss auch bereit sein, die eigene Position ständig zu hinterfragen und hinterfragen zu lassen. Auszubildende bzw. neue Kollegen [...] das Umfeld nicht, und stellen dann häufig die Frage, warum ist das so, oder könnte man das nicht anders machen. Und nicht selten liegen sie mit der Frage richtig. Nur weil es so ist, muss es nicht automatisch auch der beste Weg sein. Und ich finde, das gehört zum Ausbilden mit als wesentlicher Aspekt dazu, dass man sich eben auch ein Stück zurückziehen kann, um zu hinterfragen, ist das, was wir machen, richtig?“

Im Zentrum des zweiten Hauptaufgabenbereichs, der Vermittlung der Fachinhalte, steht die methodisch-didaktische Kompetenz des verantwortlichen Ausbildungspersonals. Das berufspädagogische „Know-how“, das Ausbilder und Ausbilderinnen dazu befähigen soll, „mit dem Thema Ausbildung fachgerecht umgehen zu können“ (AG 4), umfasst nach Ansicht der Sachverständigen folgende drei Dimensionen:

- Erstens die Fähigkeit, die *Ausbildung* „in den betrieblichen Wertschöpfungsprozess zu integrieren“ (AG 4). Sie hängt mit der zuvor beschriebenen Aufgabe der Organisation der Ausbildung eng zusammen. Im Mittelpunkt steht hier die Erstellung des Ausbildungsplans auf der Grundlage der Ausbildungsordnung, der sich an den betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert, die Analyse dessen, welche Bereiche im Betrieb für die vorgesehenen Ausbildungsabschnitte besonders geeignet sind (AN 1) und welche ausbildenden Fachkräfte dort die Auszubildenden anleiten sollen. Ihnen müssen Ausbilder und Ausbilderinnen dann auch „als Coach zur Verfügung stehen“ (AG 2). Zusammenfassend stellt beispielsweise AG 2 fest: Sie „müssen Lernprozesse initiieren können [sowie] Arbeitsergebnisse überprüfen und korrigieren können“ (AG 2).
- Die zweite Fähigkeit umfasst die *Methodenauswahl*. Nach der Analyse, wo welche Ausbildungsabschnitte vermittelt werden können, welche Lern- und Arbeitsaufgaben infrage kommen, müssen Ausbilder und Ausbilderinnen „bestimmte Abwägungen treffen“: Warum wird eine bestimmte Methode eingesetzt? Ist sie für den Auszubildenden, die Auszubildende geeignet? Ist es die richtige Methode mit Blick auf die Ausbildungssituation? (AG 4). Von besonderer Bedeutung ist außerdem aus Sicht von AN 1, dass bei der Auswahl der Methoden die Auszubildenden auch dazu befähigt werden, prozessorientiert zu arbei-

ten. „Es mag Phasen in der Ausbildung geben, wo es sinnvoll ist, dass man etwas vormacht und wo das dann auch nachgemacht wird. [Wichtig ist auch], dass ein Ausbilder mehr Jugendliche befähigt, auch projekt- und prozessorientiert zu arbeiten. Das ist nicht einfach, aber das erwarte ich. Das macht auch einen guten Ausbilder aus“ (AN 1).

- Die dritte Anforderung im methodischen Bereich zielt darauf ab, die Jugendlichen *auf das lebenslange Lernen besser vorzubereiten*. Nach Einschätzung von AN 4 ist es wichtig, dass das ausbildende Personal die Jugendlichen ebenfalls dazu anleitet, die Methoden, die sie in ihrer Ausbildungszeit kennengelernt haben, zu reflektieren. Ziel sei es, dass die Auszubildenden dann wüssten, welche Methode zur Bewältigung einer Aufgabe angemessen sei, wie sie mit einem Thema umgehen können (AN 4).

Die Basis für ein souveränes Handeln in beiden Haupttätigkeitsbereichen ist nach Überzeugung der Sachverständigen die Fachkompetenz. Sie ist „das A und O“ (AN 2), „sie steht natürlich im Vordergrund“ (AG 3). Fachkompetenz verleiht Ausbildern und Ausbilderinnen einerseits die nötige Autorität bei den Auszubildenden, da sie die Grundlage für ihre Anerkennung bei den Jugendlichen ist, zugleich bildet sie – in Verbindung mit der didaktisch-methodischen Kompetenz – die Basis für die Vermittlung beruflicher Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten. AN 3 umschreibt die Bedeutung der Fachkompetenz wie folgt: Wenn der verantwortliche Ausbilder über keine fachliche Kompetenz verfügen würde, dann sei „die Akzeptanz bei den Jugendlichen nicht herzustellen. Und das finde ich auch voll in Ordnung“. Denn, wenn man qualifizieren wolle, dann könne man das nicht „sozusagen nur verbal tun. Es ist immer gepaart mit fachlicher Kompetenz, die setze ich voraus, die muss da sein“. Für die meisten Sachverständigen ist die Fachkompetenz schon so selbstverständlich, dass einige sie zunächst gar nicht erwähnen: „Das [hatte] ich jetzt unterstellt, dass jemand fachlich kompetent ist“ (AN 3).

Gute Ausbildertätigkeit setzt nach Überzeugung der Sachverständigen auch ein erhebliches Maß an Erfahrung voraus. Dies betrifft fast alle skizzierten Herausforderungen an das ausbildende Personal, sei es im Umgang mit den Auszubildenden, hier insbesondere wenn es darum geht, sie zu motivieren oder Konflikte zu lösen, sei es im Zusammenhang mit der Organisation der Ausbildung. Bei all diesen Bereichen wurde in den Interviews deutlich, wie wichtig es ist, wenn Ausbilder und Ausbilderinnen auf Lebens- und Berufserfahrungen zurückgreifen können. Sie helfen ihnen, „sich zurückzunehmen“, „Distanz“ (AG 1) zu gewinnen, mit Konflikten angemessen umgehen zu können (AN 3), zu verstehen, dass Jugendliche oft ein „übertriebenes Rechtsempfinden“ (AN 4) haben, und sie erleichtern ihnen das „Coachen“ der ausbildenden Fachkräfte (AG 2). Bezogen auf die Fähigkeit des Ausbilders, Konflikte zu erkennen und zu einer Deeskalation beizutragen, meint AN 3: „Reifere Personen gehen mit Konflikten ganz anders um als jüngere Personen, aber nicht, weil da irgendwie ein intellektueller Unterschied besteht, sondern einfach aufgrund des Erfahrungsspektrums. Es gibt bestimmte Spielwiesen, da muss man sich erst mit beschäftigen, dann kann man auch damit umgehen und es zu einem guten Ende führen.“ Und mit einer stärkeren Akzentuierung

auf die Vermittlung von beruflichen Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten resümiert AG 1: „Wissen ist die Basis von allem [...]. Aber es ist nicht der Schlüssel zu allem, sondern der Schlüssel liegt eigentlich eher in der eigentlichen Transferhandlung und dem Abstrahierungsvermögen. Und das wiederum basiert meiner Meinung nach zu einem guten Teil eben auf Erfahrung.“

6.4 Ziele der Sachverständigen in den Fachbeiräten zur AEVO-Novellierung

In den Gesprächen der Fachbeiräte dominierten zwei Themen: ein fachinhaltliches – die Modernisierung der AEVO – und ein politisches – die Frage der zu empfehlenden Dauer der Lehrgänge für die Vorbereitung auf die AEVO-Prüfung –, die zwar in der ministeriellen Anordnung indirekt enthalten war (es sollte auch ein neuer Rahmenplan erarbeitet werden), dessen Brisanz jedoch mit keinem Wort erwähnt wurde. Für die Akteure in den Fachbeiräten war die Konstellation allerdings von vornherein klar: Inhaltlich erschien eine Annäherung der Standpunkte schnell möglich zu sein. Viel schwieriger und konfliktgeladener war demgegenüber die Entscheidung über die Lehrgangsdauer. AN 2 resümiert die Lage folgendermaßen: „Inhaltlich gab’s ja nicht so viele Knackpunkte zwischen den Vertretern der beiden Bänke, sondern die Frage war nur, in welchem Umfang [sollten] die vorbereitenden Seminare [auf die AEVO-Prüfung angeboten werden].“ AG 4 bestätigt das Einvernehmen in vielen inhaltlichen Fragen und wies daraufhin, dass es auf der bildungspolitischen Ebene darum gegangen sei, darauf zu achten, dass „die „Ambition der Kritiker einer AEVO“ nicht erfüllt werden würde. Das Ziel der Kritiker, hier vor allem der BDA und des BMWi, war es nach der Evaluierung gewesen, die AEVO als reine freiwillige Prüfung wieder einzusetzen (der HDE hatte dafür plädiert, dass neben der AEVO auch andere pädagogische Qualifikationen für den Nachweis der Auszubildereignung herangezogen werden). Nachdem jedoch die Entscheidung getroffen war, die AEVO verpflichtend wieder in Kraft zu setzen, wollten BDA und BMWi die pädagogischen Anforderungen an das verantwortliche Ausbildungspersonal – sowohl in „der Breite als auch in der Tiefe“ – reduzieren, um auf diese Weise auch „eine Art Deregulierungseffekt“ zu erzielen und zu verhindern, dass die Betriebe die AEVO erneut als „Ausbildungshemmnis“ betrachteten (AG 4, Politik 2). Das Handwerk und die Gewerkschaften hatten dies jedoch AG 4 zufolge strikt abgelehnt, denn an der Qualität der Ausbildung dürfe es „keine Abstriche geben“. AN 3 beleuchtet die Situation aus Sicht der Gewerkschaften folgendermaßen: „Wir als Arbeitnehmergruppe [...] hatten [im Fachbeirat] auf zunehmende Kooperation, gerade im Handwerksbereich, gesetzt. [...] Das war uns im Vorfeld alles schon voll bewusst, weil die Diskussionen langfristig so gelaufen sind. Das heißt, dass der industrielle Bereich eher auf dem Rückzug war [...] während der Handwerksbereich in einem Umdenkungsprozess war und gesagt hat: Wenn wir gute Leute wollen, zukünftige Fachkräfte, müssen wir etwas dafür tun.“

Die mehrheitliche Position im ersten Fachbeirat, das bisherige Niveau der pädagogischen Qualifikation des verantwortlichen Ausbildungspersonals nicht zu reduzieren, war

sicherlich eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Arbeiten an einem neuen Entwurf der AEVO in konstruktiver Atmosphäre zügig geführt und nach knapp acht Monaten abgeschlossen werden konnten⁹⁵. Die von der Sachverständigen eingebrachten Neuerungen, auf die in Kapitel 7 ausführlicher eingegangen werden soll, betrafen im Wesentlichen (1) die Struktur der Verordnung, (2) die Aufnahme neuer Themen, (3) die Beschreibung des neuen Anforderungsprofils in Form von Kompetenzen sowie (4) im Bereich der Prüfung die Ersetzung des Begriffs „Ausbildungseinheit“ durch den Begriff „Ausbildungssituation“:

(1) Mit der neuen Struktur von vier Handlungsfeldern (statt bisher sieben) entlang des Ablaufs der betrieblichen Ausbildung sollten eine „Straffung der AEVO“ und „eine Konzentration“ der Ausbildertätigkeiten erreicht (AG 2) sowie Doppelungen – wie sie in den bisherigen Handlungsfeldern 4 bis 6 enthalten waren – vermieden werden. Damit sei die AEVO „übersichtlicher“ geworden. Sie solle damit für „viel mehr Klarheit“ (AG 4). Der Vorschlag der Gewerkschaften, ein fünftes Handlungsfeld mit sogenannten „Kernkompetenzen“ (u. a. Kenntnisse über Jugendliche, das BBiG, Verbände, Gewerkschaften sowie über Führungskompetenz im betrieblichen Gefüge) in die neue AEVO aufzunehmen, wurde vom Beirat nicht angenommen. Man einigte sich darauf, die Kernkompetenzen auf die vier beschlossenen Handlungsfelder zu verteilen. Nach Darstellung von AN 4 hatten die Gewerkschaften im Vorfeld der Beratungen im Fachbeirat auch die Überlegung, die Aufnahme eines Handlungsfelds zum Thema „Weiterbildung“ (mit einem speziellen Blick auf Beratung) in die Gespräche einzubringen, da dies am Ende der Ausbildung ja ein „so sensibler Bereich“ sei. Angesichts der Diskussionen um die Reduzierung der Lehrgangsdauer habe man aber wieder davon abgesehen.

(2) Die inhaltlichen Neuerungen betrafen zum einen die Aufnahme neuer Themen, zum anderen die Orientierung der Verordnung an betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen als neues leitendes Prinzip. Wichtige Hinweise dazu hatte nach Angaben von AN 4 die Evaluierung der AEVO-Aussetzung durch das BIBB geliefert. Diese hatte u. a. als Priorität ergeben, dass das ausbildende Personal darin befähigt werden sollte, die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten stärker an betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen zu orientieren. Sowohl die Sachverständigen der Arbeitgeber als auch die der Arbeitnehmer stellten die neue didaktische Leitlinie in den Vordergrund der zu überarbeitenden Bereiche. Die thematischen Neuerungen resultierten vorwiegend aus der Novellierung des BBiG von 2005, wie z. B. die Möglichkeit, Teile der Ausbildung im Ausland absolvieren zu können (AN 2) oder die Berufsausbildungsvorbereitung (AN 3).

(3) Ein dritter Schwerpunkt der Novellierung war die einmütige Forderung im Fachbeirat, das neue Anforderungsprofil in Form von Kompetenzen zu umschreiben. Die Kompetenz-

95 Dies geht aus den unveröffentlichten Notizen der BIBB-Projektgruppe hervor, die nach den einzelnen Sitzungen des Fachbeirats angefertigt wurden.

orientierung sollte nach Auffassung von AN 1 vor allem zwei Aspekte hervorheben: Es sollte zum einen deutlich werden, dass die AEVO „auch Karrierewege eröffnet“, dass sie einen Baustein für „weitere Qualifizierungen“ im Betrieb darstelle. Zum anderen sollte der Blick darauf gelenkt werden, dass es „hier nicht nur um Fachkompetenz geht, sondern auch um Sozial- und Selbstkompetenz, Selbstkompetenz auch im Sinne von Selbstreflexion, das also die Akteure dazu qualifiziert und befähigt werden, Dinge, die sie tun, auch kritisch zu hinterfragen [...] und [diesen Gedanken ebenfalls] den Jugendlichen vermitteln, dass es auch wichtig ist, Dinge kritisch zu beleuchten“ (AN 1).

(4) Ziel der Änderung im praktischen Teil der Prüfung schließlich, in der nun nicht mehr nur eine „Ausbildungseinheit“, sondern eine „Ausbildungssituation“ Gegenstand der Prüfung sein sollte, war die Herstellung eines stärkeren Bezugs zum konkreten Ausbildungsgeschehen. Nach Einschätzung von AN 4 hat die Neuerung, die für ihn ein „Kernthema“ der Novellierung war, Diskussionen bei den Kammern ausgelöst. Da sei eine Aufbruchstimmung gewesen⁹⁶.

Die Zusammenarbeit im zweiten Fachbeirat, der nach der Veröffentlichung der novellierten Verordnung für die Entwicklung des Rahmenplans eingerichtet worden war, setzte sich – vor allem hinsichtlich der inhaltlichen Neufassung – in ähnlich konstruktiver Weise fort. Der Beirat verständigte sich auf folgende wesentliche Ziele:

- Die Bezeichnung „Rahmenstoffplan“ wurde durch den Begriff „Rahmenplan“ ersetzt.
- Vor dem Hintergrund, dass parallel sowohl vom DIHK als auch vom ZWH eigene Rahmenpläne entwickelt wurden, sollte der BIBB-Rahmenplan eine übergreifende Orientierung für alle Ausbildungsbereiche bieten. Hierfür erstellte die Projektgruppe des BIBB zunächst eine Synopse der Entwürfe von DIHK und ZWH, die dann als Ausgangsbasis des neuen Rahmenplans diente, in die die Vorschläge der übrigen im Fachbeirat vertretenen Organisationen einfließen⁹⁷.
- Die Formulierung des Rahmenplans sollte wie in der Verordnung kompetenzbasiert erfolgen.
- Die zu empfehlende Lehrgangsdauer sollte sich nach Auffassung der Mehrheit der Sachverständigen an den 120 Stunden des früheren Rahmenstoffplans orientieren, da die im Vorfeld diskutierte Zahl von 80 Stunden plus zu niedrig sei, um eine zukunftsfähige gute Qualifizierung des Ausbildungspersonals zu gewährleisten. AN 4 zufolge gab es folgende Verhandlungspositionen im Fachbeirat: Das BMWi befürwortete eine Lehrgangsdauer von ca. 90 Stunden; das Handwerk riet – wie die Gewerkschaften auch – die Empfehlung von 120 Stunden beizubehalten. AN 4 zufolge wäre das Handwerk sogar bereit gewesen,

96 In den ersten Jahren nach der Novellierung hatte die Neuregelung offenbar auch Probleme bereitet (s. dazu Abschnitt 7.3.3).

97 Ein ähnliches Verfahren wurde im ersten Fachbeirat bei der Erarbeitung der neuen Verordnung angewendet.

zusammen mit den Gewerkschaften eine Erhöhung der Stundenzahl mitzutragen. Dies hätte aber der DIHK aufgrund der Evaluierung der AEVO-Aussetzung abgelehnt. Diese hatte ergeben, dass 62 Prozent der befragten IHKs für eine Verringerung der 120 Stunden Lehrgangsdauer eingetreten waren⁹⁸. Der Vorschlag der DIHK-Arbeitsgruppe sah daher eine Dauer von 90 Unterrichtsstunden als Präsenzlernen zuzüglich 25 Stunden Selbstlernphasen vor.

Während die inhaltlichen Arbeiten im Zusammenhang mit dem neuen Kompetenzprofil zügig zu Ende gebracht werden konnten, wurde in der Frage der Lehrgangsdauer erst in der letzten Sitzung ein Kompromiss gefunden. Wie problematisch die Situation damals war, zeigt sich auch daran, dass viele Akteure explizit von einem „Konflikt“ sprachen. AN 1 erinnerte sich daran, dass die Situation zum Schluss „noch einmal so zugespitzt“ war, dass „nicht klar war, ob wir auch da wirklich zu einem Konsens kommen“ würden. Die Akteure einigten sich schließlich auf folgenden Kompromiss: Die Lehrgangsdauer, die „benötigt wird, um die erforderlichen Ausbilderkompetenzen zu erwerben, beträgt 115 Unterrichtsstunden“. Wie die Lernzeiten methodisch angelegt werden, bleibt dem Anbieter überlassen. Eine Maßnahme könne zwar unter dem Einsatz von geeigneten Medien mit Selbstlernphasen organisiert werden, sodass die Präsenzphasen „auf nicht länger als 90 Unterrichtsstunden verkürzt werden“ könnten. Es müsse aber seitens des Anbieters „sichergestellt werden, dass der Selbstlernprozess aktiv gesteuert“ werde und der „Lernfortschritt durch die Konzeption der Präsenzphasen überprüfbar“ sei⁹⁹.

6.5 Zwischenfazit

Die Analyse der Interviews lässt folgende drei Schlussfolgerungen zu:

Erstens: Für die Sachverständigen ist die AEVO eine berufspädagogische Basisqualifikation. Ziel der Sachverständigen war es nicht, ein Anforderungsprofil zu formulieren, das sich an ihre Vorstellungen eines „idealen Ausbilders bzw. einer „idealen Ausbilderinnen“ orientierte, sondern Mindeststandards für die berufspädagogischen Anforderungen an das verantwortliche Ausbildungspersonal zu definieren. Dies deutet aber auch darauf hin, dass die in der jüngeren Ausbilderforschung diskutierte Frage, ob der Entwicklung der AEVO von 2009

98 Die Ergebnisse der BIBB-Untersuchung hatten zwar gezeigt, dass – kammerübergreifend – die Hälfte der befragten Ausbildungsberater die empfohlene Dauer von 120 Stunden für angemessen hielt und dass 41 Prozent diese Zahl als zu hoch empfanden. Anders stellte sich jedoch die Situation dar, wenn nach Kammerbereichen unterschieden wurde. Den Ergebnissen zufolge traten im Bereich Industrie und Handel 62 Prozent der Befragten für eine Verringerung der Stundenzahl ein, und 33 Prozent waren der Meinung, die 120 Stunden seien angemessen. Demgegenüber hielt aufseiten des Handwerks eine große Mehrheit von 69 Prozent die Zahl von 120 Stunden für angemessen und nur 21 Prozent für zu hoch. Vgl. ULMER/JABLONKA 2008, S. 50.

99 Vgl. Empfehlung des BIBB Nr. 135 vom 25. Juni 2009, S. 6f.: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA135.pdf> (Stand: 23.1.2019).

ein Leitbild zugrunde gelegen habe, eher verneint werden müsste. Zwar ist FRIEDES Analyse zuzustimmen, dass das zurzeit verwendete Leitbild des „Lernprozessbegleiters“¹⁰⁰ zu unspezifisch („vereinfachend“) sei, weil dadurch alle Rollen, die ein betrieblicher Ausbilder einnehmen könne, auf eine einzige reduziert würden. Sein Vorschlag allerdings, das Leitbild der AEVO von 2009 mit der Formel „Fachmann mit pädagogischer Professionalität“ zu umschreiben, erscheint ebenfalls problematisch, weil die AEVO für die Sachverständigen vor allem eine berufspädagogische Grundqualifikation definiert. Für sie entwickeln Ausbilder und Ausbilderinnen eine berufspädagogische *Professionalität* erst im Laufe ihrer Ausbildertätigkeit, in der sie wichtige Erfahrungen sammeln und indem sie ihre mit der AEVO erworbenen Kompetenzen durch regelmäßige Weiterbildungen ausweiten (vgl. Kapitel 8). Um dem Anspruch von „guter Ausbildertätigkeit“ gerecht werden zu können, sollten sie aus Sicht der Sachverständigen darüber hinaus „gestandene Persönlichkeiten“ mit Führungsqualitäten sein.

Die Interviews mit den Sachverständigen zeigen zweitens, dass sie zwar in wesentlichen Punkten darin übereinstimmen, was gute Ausbilder und gute Ausbilderinnen auszeichnet. In den Diskussionen im Fachbeirat, in der die Schwerpunkte der Mindeststandards gesetzt werden mussten, nahmen sie aber offenbar wieder stärker die Perspektiven ihrer jeweiligen Organisationen ein. Während die Vertreter der Arbeitgeber in ihren Zielsetzungen bei der Entwicklung der neuen AEVO die Qualität der betrieblichen Ausbildung und die Sicht der Unternehmen in diesem Zusammenhang in den Vordergrund stellten, legten die Vertreter der Gewerkschaften neben den Qualitätsfragen auch noch einen besonderen Akzent auf übergreifende Kompetenzen, die das verantwortliche Ausbildungspersonal dazu befähigen sollen, in der Ausbildung nicht nur die betriebliche, sondern auch die gesellschaftliche Dimension zu berücksichtigen.

Die AEVO von 2009 ist drittens das Ergebnis eines Kompromisses. Dies betrifft sowohl die inhaltliche Seite der Verordnung als auch die Frage der zu empfehlenden Dauer für die Vorbereitungskurse auf die Prüfung. Während die Sachverständigen bei inhaltlichen, thematischen Fragen relativ problemlos einen gemeinsamen Nenner finden konnten (Hier spielte sicherlich eine Rolle, dass die Sachverständigen ähnliche Vorstellungen über „gute Ausbil-

100 Vgl. FRIEDE 2013, S. 24f. und 44f. In der wissenschaftlichen Diskussion wird der Begriff „Lernprozessbegleiter“ allerdings noch selten verwendet. Offensichtlich herrscht hier noch eine große terminologische Unsicherheit vor, wie die vorsichtige Umschreibung des angenommenen Rollenwandels der Ausbilder zeigt. Entweder wird unspezifisch von einer „neuen Rolle“ ausgegangen (Bahl/Diettrich: Die vielzitierte „neue Rolle“ des Ausbildungspersonals, http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl_diettrich_ws25-ht2008_spezial4.pdf), oder die Rolle des Ausbilders wird als die eines „Lernbegleiters“ in Verbindung mit Aufgaben eines „Lernberaters“ oder eines „Lerncoaches“ definiert. Vom reinen „Lernprozessbegleiter“ spricht beispielsweise Hans G. BAUER. Für ihn hat der Rollenwechsel des Ausbilders von „einem Unterweiser hin zu einem Lernprozessbegleiter“, die Konsequenz, dass der Ausbilder nunmehr „in erster Linie dem Lernenden und seiner individuellen Entwicklung verpflichtet“ sei, auch wenn die betrieblichen Erwartungen „selbstverständlich ebenfalls wichtig“ sind (in: BWP, 36 (2007) 6, S. 24–27). Demgegenüber verwenden Michael BRATER und Jost WAGNER den Begriff des „Lernbegleiters“ und kommen nach ihren empirischen Untersuchungen zu dem Schluss, dass diese Rollenbeschreibung das neue „Leitziel“ in der betrieblichen Ausbildung sei (in BWP, 37 (2008) 6: „Qualifizierungsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals, S. 5–9).

dertätigkeit“ hatten. Außerdem dürften die Ergebnisse der BIBB-Untersuchung über die Weiterentwicklung der AEVO zu einer schnellen Konsensfindung beigetragen haben.), traten bei den Verhandlungen über die Lehrgangsdauer die unterschiedlichen Grundpositionen zur beruflichen Bildung der im Fachbeirat vertreten Organisationen zutage. Insbesondere ging es um die grundsätzliche Frage, welche Bereiche der Berufsbildung eher durch Gesetze geregelt werden sollten und in welchen die Wirtschaft die Gestaltung der Berufsbildung selbst in die Hand nehmen sollte. Bezogen auf die Ausbilderqualifizierung bedeutete dies, dass auf der Seite der Arbeitgeber – vor allem die BDA und der HDE – mehrere Sachverständige davon überzeugt waren, dass die Wirtschaft schon aus eigenem Interesse für eine gute Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals sorgen werde und eine gesetzliche Regelung daher nicht unbedingt erforderlich sei. Das sahen aber die Vertreter der Gewerkschaften und mit ihnen auch ein Teil der Wirtschaft – in erster Linie das Handwerk – ganz anders. Sie vertraten die Auffassung, dass die Mindeststandards einer berufspädagogischen Qualifikation für verantwortliche Ausbilder und Ausbilderinnen durch eine gesetzliche Regelung gesichert werden sollten.

► 7. Neuerungen der AEVO von 2009

Die Frage nach dem innovativen Charakter der AEVO von 2009 wird in der Forschung unterschiedlich bewertet. Während beispielsweise REIBOLD¹⁰¹ in ihr eine dritte „Generation“ sieht, ist FRIEDE der Ansicht¹⁰², dass sie lediglich eine Weiterentwicklung der ersten Novellierung der AEVO von 1998/1999 sei. Für ihn – wie auch für den überwiegenden Teil der Ausbilderforschung¹⁰³ – kann nur im Zusammenhang mit der ersten Novellierung wegen der Einführung von Handlungsfeldern (anstelle der früheren Sachgebietsgliederung) und der Handlungsorientierung als didaktischem Prinzip von einer neuen „Epoche“ gesprochen werden. Damit sei mit der AEVO von 1998/1999 ein Paradigmenwechsel eingeleitet worden. In der AEVO von 2009 hingegen sei kein innovatorischer Aufbruch erkennbar¹⁰⁴.

Zweifellos war die Einführung der Handlungsorientierung ein Meilenstein in der beruflichen Bildung. Sie markierte einen Lernkulturwandel (ARNOLD/GONON 2006, S. 220ff.; ARNOLD/GONON/MÜLLER 2016, S. 218ff.), mit dem das in den 1980er-Jahren entwickelte Leitbild „selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren“ didaktisch umgesetzt werden sollte. Auch in der AEVO von 2009 ist die Handlungsorientierung das bestimmende didaktische Prinzip. Wie in der Fassung von 1998/1999 werden die Aufgaben des verantwortlichen Ausbildungspersonals in Handlungsfeldern aufgeführt, in denen angehende Ausbilder und Ausbilderinnen Fähigkeiten zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren von Ausbildungstätigkeiten entwickeln und nachweisen sollen. Auf den ersten Blick wäre es somit naheliegend, der Einschätzung FRIEDES zuzustimmen. Berücksichtigt man jedoch die Entwicklungen in der beruflichen Bildung in den letzten Jahren, in denen vor allem die Debatte um die „Kompetenzorientierung“ dominierte, stellt sich die Frage, ob eine Bewertung wie die von FRIEDE, dass es sich bei der neuen Fassung um eine „AEVO ohne innovativen Aufbruch“ handle, nicht zu kurz greift. Denn spätestens mit der Empfehlung des Hauptausschusses des BIBB Nr. 160 vom 26. Juni 2014 „zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan“ wurde die „Kompetenzorientierung“ zur bestimmenden Leitlinie in der beruflichen Bildung. Dies verdeutlicht auch der offizielle Bericht über diese Hauptausschusssitzung: „Mit der Umsetzung dieser Empfehlung sollen Kompetenzorientierung und das Kompetenzverständnis des Deutschen

101 Zitiert in FRIEDE 2013, S. 14.

102 Vgl. ebd.

103 So zum Beispiel auch GÖSSLING/SLOANE 2013; BAHL/BRÜNNER 2013.

104 Vgl. FRIEDE 2013, S. 30.

Qualifikationsrahmens (DQR) verstärkt Eingang in Ausbildungsordnungen Eingang finden. Diese Empfehlung soll auf alle Ordnungsverfahren, die mit dem Antragsgespräch 2015 beginnen, Anwendung finden¹⁰⁵. Von besonderem Interesse sind dabei die drei „Leitprinzipien“, auf die sich die Akteure der beruflichen Bildung für die „Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ geeinigt haben: „Orientierung an Kompetenzen“, „lernergebnisorientierte Beschreibung der Kompetenzen“ sowie „Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen“¹⁰⁶. Denn die Grundgedanken der „Leitprinzipien“ spielten bereits bei der Novellierung der AEVO – fünf Jahre vor der Verabschiedung der Hauptausschussempfehlung Nr. 160 – eine zentrale Rolle. Die Kompetenzorientierung gehört somit neben den Neuerungen, die aus der Novellierung des BBiG resultierten, der stärkeren Berücksichtigung der Heterogenität der Jugendlichen sowie der Aufnahme der „Ausbildungssituation“ im praktischen Teil der Prüfung zur wichtigsten Innovation der zweiten AEVO-Novellierung.

7.1 Leitbild „Kompetenzorientierung“ in der beruflichen Bildung

7.1.1 Einfluss des EQR-Prozesses

Die Hinwendung zur Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung ist eng mit den Bestrebungen verbunden, einen einheitlichen europäischen Bildungsraum zu gestalten. Ein wesentlicher Meilenstein war hierbei die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Europäischen Rates vom 23. April 2008, einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) einzurichten¹⁰⁷. Die wichtigsten bildungspolitischen Ziele dieser Initiative waren, die Mobilität der Bürger in Europa zu erleichtern und das lebenslange Lernen zu fördern. Mithilfe des EQR sollen die verschiedenen nationalen Qualifikationen transparenter und somit miteinander vergleichbarer gemacht werden. Der EQR sieht hierfür acht Niveaustufen vor, denen „Lernergebnisse“ (learning outcomes) zugeordnet werden. Dies geschieht anhand der drei „Deskriptoren“ („Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenzen“), wobei unter Kompetenzen in erster Linie „die Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit“¹⁰⁸ verstanden wird. Die Orientierung an Lernergebnissen besagt, dass Abschlüsse und Qualifikationen danach beschrieben werden, was „ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat“¹⁰⁹. Damit sollen auch Qualifikationen berücksichtigt werden können, die nicht nur über formal anerkannte Bildungswege erworben wurden, sondern auch über nicht formale und informelle¹¹⁰.

105 Vgl. SPILLNER, in BWP 43 (2014) 5, S. 55.

106 Vgl. BMBF/KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.): DQR – Deutscher EQR-Referenzierungsbericht. Bonn 2013, S. 95.

107 Vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION, GD Bildung und Kultur: Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), 2008, S. 4. Abrufbar unter: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_de.pdf (Stand: 16.6.2017).

108 Vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION, GD Bildung und Kultur, a. a. O., S. 11

109 Ebd.

110 Merkmale des „formalen Lernens“ sind: a) Lernen in einem organisierten und strukturierten Kontext, b) in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung strukturiert, c) aus Sicht der Lernenden intentional und zielgerichtet, d) führt im Allgemei-

Zur Umsetzung des EQR haben die Mitgliedsstaaten eigene Qualifikationsrahmen entwickelt. Ihre nationalen Qualifikationsniveaus wurden dann jeweils mit den Niveaustufen des EQR verknüpft. In Deutschland haben sich Bund, Länder, Sozialpartner und Wirtschaftsorganisationen am 31. Dezember 2012 auf den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) geeinigt. Der DQR weist ebenfalls acht Niveaustufen auf. Im Unterschied zum EQR jedoch steht im DQR der Kompetenzbegriff im Mittelpunkt. Er bildet die Klammer für alle Lernergebnisse, die den Niveaus zugeordnet werden sollen. Die Lernergebnisse werden im DQR anhand von vier Deskriptoren beschrieben: „Wissen“ und „Fertigkeiten“, die als Teile der Fachkompetenz definiert werden, sowie die „Sozialkompetenz“ und die „Selbstständigkeit“, die zur personalen Kompetenz gehören. Die Deskriptoren enthalten zudem Subkategorien. So gehört zum Beispiel zum Bereich der „Fertigkeiten“ noch die Subkategorie „Beurteilungsfähigkeit“, zum Bereich „Sozialkompetenz“ die Subkategorien „Team-/Führungsfähigkeit“ und „Mitgestaltung und Kommunikation“, und der Bereich „Selbstständigkeit“ schließt die Subkategorien „Eigenständigkeit/Verantwortung“, „Reflexivität“ und „Lernkompetenz“ mit ein. Mit Blick auf die novellierte AEVO sind besonders die zusätzlichen Unterscheidungen der Deskriptoren „Sozialkompetenz“ und „Selbstständigkeit“ von Interesse, da diese Kompetenzen in den Diskussionen der Sachverständigen im Fachbeirat eine wichtige Rolle spielten (vgl. Kap. 6.3.).

Nach Angaben des deutschen EQR-Referenzierungsberichts, dessen Ziel es ist, den „Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen im Verhältnis zum Europäischen Qualifikationsrahmen darzustellen“, sollen mit den zusätzlichen Kategorien des DQR die „Besonderheiten des deutschen Bildungssystems angemessen zum Ausdruck“ gebracht werden. Das „weite“ Kompetenzverständnis, das im deutschsprachigen Raum vorherrsche, berücksichtige „sowohl kognitive als auch affektuelle und motivationale Komponenten“ und ermögliche somit durch die „Abzielung auf eine umfassende Handlungsfähigkeit und Mündigkeit unter Einschluss von Partizipation und Reflexivität einen Brückenschlag zwischen beruflicher und allgemeiner bzw. akademischer Bildung“. Kompetenz werde als „umfassende Handlungskompetenz“ verstanden, die die einzelnen Kompetenzkategorien integriert¹¹¹. Die Handlungskompetenz soll dazu befähigen „selbstständig zu handeln und Entscheidun-

nen zur Zertifizierung; Merkmale des „nicht formalen Lernens“ sind: a) in planvolle Tätigkeiten eingebettetes Lernen, b) aus Sicht der Lernenden beabsichtigt; Merkmale des „informellen Lernens“ sind: a) Lernen im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit, auch als Erfahrung(s)lernen bezeichnet, b) nicht organisiert oder strukturiert bezüglich Lernzielen, Lernzeit oder Lernförderung, c) nicht ausdrücklich als Lernen beabsichtigt. Vgl. GUTSCHOW/SEIDEL: Kann der Deutsche Qualifikationsrahmen zur Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens beitragen? In: BWP, 39 (2010) 5, S. 46.

111 Die vollständige Definition von „Kompetenz“ lautet nach Angaben des Arbeitskreises Deutscher Qualifikationsrahmen wie folgt: „Kompetenz bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.“ Vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011, S. 8: https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (Stand: 23.1.2019)

gen zu treffen“. Damit sei der Kompetenzbegriff des DQR „anschlussfähig an das Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit, das für die berufliche Ausbildung im dualen System charakteristisch“ sei¹¹².

Der DQR-Prozess macht deutlich, dass die Leitlinie der Kompetenzorientierung nicht nur auf die europäischen Entwicklungen zurückgeführt werden kann. In Deutschland wird schon seit drei Jahrzehnten in Forschung und Praxis gefordert, dass nicht nur „Qualifikationen“, sondern auch „Kompetenzen“ erworben werden sollen¹¹³. Hintergrund dieser Forderung sind gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen, die neue Anforderungen zur Folge haben und deren Bewältigung, in einem stärkeren Maße als früher, die Entwicklung individueller Kompetenzen erfordern. Fachqualifikationen reichten hierfür – so die Argumentation – nicht mehr aus, da diese sich in erster Linie auf Leistungsanforderungen von Tätigkeiten und Berufen beziehen. Demgegenüber zielen Kompetenzen auf die Befähigung des Einzelnen ab, eigenverantwortlich in konkreten beruflichen Situationen (auch in privaten und gesellschaftlichen) zu handeln (DEHNBOSTEL 2002, S. 49; WITTEW 2015, S. 5ff.). An der Unterscheidung zwischen „Qualifikationen“ und „Kompetenzen“ wird deutlich, dass das erweiterte Kompetenzverständnis in Deutschland schon früh die Modernisierungsschritte in der beruflichen Bildung geprägt hat. Auf betrieblicher Seite hat dies zur Entwicklung des Leitziels der beruflichen Handlungsfähigkeit Ende der 1980er-Jahre geführt, auf berufsschulischer Seite zur Einführung des Lernfeldkonzeptes im Jahr 1996, mit dem im Unterricht die Handlungskompetenz der Jugendlichen gefördert werden soll.

Die Hinweise zeigen, dass in der Berufsausbildung schon seit Jahren ein kompetenzorientierter Ansatz verfolgt wird¹¹⁴. Dieser wurde aber nicht systematisch umgesetzt. So enthält bereits eine Reihe von Ausbildungsordnungen – insbesondere seit der Neuordnung der IT-Berufe im Jahr 1997 – sog. „Kompetenzaspekte“. Gemeint sind damit Merkmale wie „Team“, „Kunde“ und „Kommunikationsfähigkeit“, die die Sozialkompetenz umschreiben¹¹⁵. Solche „Kompetenzaspekte“ finden sich vor allem in den Prüfungsbestimmungen der Ausbildungsordnungen. Aber auch in den Ausbildungsrahmenplänen dieser Ausbildungsordnungen sind teilweise Kompetenzaspekte enthalten wie beispielsweise die Eigenständigkeit oder die Lernkompetenz, die im DQR zwei „Subkategorien“ der Kompetenz „Selbststän-

112 Vgl. BMBF/KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.): DQR, a.a.O. S. 53f.; LORIG et al.: Kompetenzbasierte Prüfungen im dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 4.2.333, S. 83: https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/fodb/data/documents/pdf/eb_42333.pdf (Stand: 16.6.2017).

113 In der Berufspädagogik wurde in den 1990er-Jahren von der „kompetenzorientierten Wende“ gesprochen. Vgl. BRATER 2011, S. 6.

114 Darauf weist auch der deutsche EQR-Referenzierungsbericht ausdrücklich hin. Vgl. BMBF/KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.) 2013, S. 95. Vgl. https://www.dqr.de/media/content/Deutscher_EQR_Referenzierungsbericht.pdf (Stand: 23.1.2019).

115 So der damalige Vorschlag der BIBB-Projektgruppe, die ein „Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ erarbeitet hatte. Dieser Vorschlag ist dann später zum Teil in die Beschreibung der „Sozialkompetenz“ im DQR eingeflossen. Im DQR werden die Kompetenzaspekte, wie oben dargestellt, als „Subkategorien“ genannt. Vgl. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/gestaltungskonzept_kompetenzbasierte_ausbildungsordnungen.pdf (Stand: 16.6.2017).

digkeit“ darstellen. Die Beispiele machen deutlich, dass die Kompetenzorientierung schon immer eine Rolle in der Berufsausbildung gespielt hat, auch wenn die unterschiedlichen Kompetenzdimensionen und -aspekte nicht explizit in den Curricula aufgenommen wurden. Durch den EQR-Prozess erhielt der kompetenzorientierte Ansatz allerdings neue Impulse. Vor allem die mit dem EQR verbundene Zielsetzung der Förderung des lebenslangen Lernens unterstützte einen grundlegenden Gedanken der Kompetenzorientierung: das Erfordernis für den Einzelnen, seine Kompetenzen weiterzuentwickeln, um zukünftigen Herausforderungen gerecht werden zu können. Der Kompetenzansatz in Deutschland wurde somit durch die europäische Entwicklung gestärkt. Dies kommt auch in den Erläuterungen des deutschen EQR-Referenzierungsberichts zum Ausdruck: „In den letzten Jahren hat die Kompetenzorientierung [...] auch (im dualen System) weiter an Bedeutung gewonnen. Ständig stattfindende Veränderungen in der Arbeitswelt und neue Entwicklungen in der Informations- und Kommunikationstechnologie führen dazu, dass die Menschen mit sich ständig ändernden Lernanforderungen konfrontiert sind. Das macht es notwendig, die individuellen Kompetenzen immer wieder entsprechend anzupassen.“¹¹⁶

7.1.2 Veränderungen in der Arbeitswelt

Schon immer haben Veränderungen in der Arbeitswelt einen entscheidenden Einfluss auf die Anforderungen an die Beschäftigten und somit auch auf die Ausbildung gehabt. Der Hinweis auf die Bedeutung der neuen Medien im deutschen EQR-Referenzierungsbericht ist daher vor dem Hintergrund der seit einigen Jahren fortschreitenden Digitalisierung in fast allen Lebensbereichen besonders wichtig. In der Wirtschaft wird die Digitalisierung unter dem Schlagwort „Industrie 4.0“ diskutiert, mit dem vor allem die Vernetzung der Wertschöpfungskette umschrieben wird. Teile der Industrie und eine Reihe von Experten sprechen in diesem Zusammenhang von einer vierten industriellen Revolution, die die Arbeitswelt grundlegend verändern werde¹¹⁷. Auch für die Politik ist die Digitalisierung ein „entscheidendes Zukunftsthema“¹¹⁸. Um den Prozess zu fördern und zu begleiten, haben das BMWi und das BMBF im März 2015 die „Gründung der Plattform Industrie 4.0“ initiiert. Schwerpunkte der eingerichteten Arbeitsgruppen, in denen Vertreter aus Wirtschaft und Gewerkschaften, Wissenschaft und Politik zusammenarbeiten, sind u. a. Standardisierung und Normen, Forschung und Innovation, rechtliche Rahmenbedingungen sowie die Aus- und Weiterbildung. Das Bundesarbeitsministerium leitete im April 2015 mit der Herausgabe eines sogenannten

¹¹⁶ Wie Anmerkung 114

¹¹⁷ Eine einheitliche Definition dessen, was Industrie 4.0 konkret ausmacht, liegt bisher zwar noch nicht vor, jedoch ist sicher, dass der industrielle Wandel eine grundlegende Veränderung in Produktions- und Arbeitsverhältnissen mit sich bringen wird, sodass von einer vierten industriellen Revolution (nach Erfindung der Dampfmaschine, der Elektrifizierung und der Erfindung des Computers) gesprochen werden kann (vgl. TAUBER, André in DIE WELT vom 9.12.2014, S. 12).

¹¹⁸ So der frühere Bundeswirtschaftsminister Sigmar GABRIEL in der FAZ vom 1.7.2015.

Grünbuchs „Arbeiten 4.0“ einen gesellschaftlichen „Dialog“ über die Herausforderungen der Digitalisierung in der Arbeitswelt ein¹¹⁹.

Auch wenn zurzeit noch nicht absehbar ist, inwieweit die Arbeitswelt vor einer „Revolution“ steht¹²⁰, so lassen sich schon heute einige tiefgreifende Veränderungen erkennen:

- ▶ Arbeitsmodelle werden individueller, neue Geschäftsmodelle entstehen, neue Anforderungen werden an die Beschäftigten gestellt. So gibt es bereits in vielen Unternehmen eine wachsende Zahl von Beschäftigten, die teilweise von zuhause und von unterwegs für ihren Arbeitgeber arbeiten. Klar eingeteilte Arbeitszeiten, wie sie jahrzehntelang galten, gehören der Vergangenheit an.
- ▶ Die Arbeitsprozesse und -strukturen in den Unternehmen ändern sich: In den Produktionshallen der Automobilindustrie beispielsweise arbeiten die Monteure mit immer leistungsfähigeren Robotern zusammen. Das Besondere daran: Die Roboter erkennen selbst, welcher Autotyp gerade auf dem Band ankommt, und entscheiden dementsprechend über das Bauteil, das sie einbauen sollen.
- ▶ Feste Abteilungsstrukturen lösen sich. Im Zuge der Digitalisierung wird die Kooperation zwischen Abteilungen, die bislang wenig miteinander zu tun hatten, immer wichtiger.
- ▶ Wissen wird nunmehr für einen größeren Teil der Belegschaft zugänglich. Dies führt zu flacheren Hierarchien und mehr Eigenverantwortung der Mitarbeiter¹²¹.
- ▶ In der Ausbildung werden ebenfalls verstärkt computergestützte Anwendungen eingesetzt: So wurden in baden-württembergischen Berufsschulen zum Beispiel erste „Lernfabriken 4.0“ eingerichtet, in denen Auszubildende im Bereich der Mechatronik lernen können, wie moderne Produktionsanlagen funktionieren. In den Betrieben wiederum lernen die Jugendlichen, Maschinen vom Tablet aus zu bedienen. Ihre Arbeitsanweisungen, Materialien und andere Dokumente können sie in einer sog. „Azubi-Cloud abrufen¹²².

119 Vgl. Pressemitteilung 27/2015 des BMBF vom 16. März 2015 (http://www.bmbf.de/_media/press/PM_1603-027.pdf (Stand: 21.6.2017) und die Mitteilung des BMAS vom 22.4.2015: <http://www.bmas.de/DE/Service/Presse/Pressemitteilungen/start-arbeiten-vier-null.html> (Stand: 21.6.2017).

120 So beispielsweise die Überschrift im Kölner Stadt-Anzeiger „Revolution der Arbeitswelt“ (22.4.2015 S.4) oder der Untertitel im Handelsblatt (30.4.2015): „Mensch gegen Maschine“ – „Die heimliche Revolution: Die Digitalisierung verändert die Arbeitswelt wie nie zuvor. Politik und Gewerkschaften suchen nach einem neuen Ordnungsrahmen, laufen aber dem technischen Fortschritt hinterher“.

121 FAZ vom 9. August 2015: „das Ende der Stechuhr“; FAZ vom 17.02.2015: „Quo vadis, digitale Welt?“; FAZ vom 11. August 2015: „Mensch – Macht – Maschinen“ Teil 2: „Die Roboter verlassen den Käfig“ und FAZ vom 18. August 2015: „Menschen – Macht – Maschinen“ Teil 3: „Die alte Ordnung wird abgeschafft“.

122 So zum Beispiel in der Berufsschule von Göppingen, wo die erste „Lernfabrik 4.0“ entstanden ist und in Stuttgart-Feuerbach beim Technologiekonzern Bosch sowie in Ditzingen beim Laserspezialisten Trumpf. Vgl. FAZ vom 18.8.2015.

7.1.3 Veränderungen in der Ausbildung

Welche Konsequenzen die skizzierten Veränderungen für die Qualifikationsanforderungen der Beschäftigten haben, zeigt eine Studie des Fraunhofer-Instituts für Arbeitswirtschaft und Organisation, in der mehr als 500 Produktionsverantwortliche zu den erforderlichen Kompetenzen der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen im Zusammenhang mit Industrie 4.0 befragt wurden. Mit 91 Prozent stufen sie die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen als wichtigste Kompetenz ein. An zweiter Stelle nannten die Produktionsverantwortlichen das „interdisziplinäre Denken“ (81 %). Es folgte mit 79 Prozent die Kompetenz zur „aktiven Problemlösung“ und eine „höhere IT-Kompetenz“. Hohe Werte erhielten ebenfalls der „Austausch mit vernetzten Systemen“ (78 %), die „Kenntnis des Gesamtprozesses“ (75 %) sowie die „Beherrschung komplexer Arbeitsinhalte“ (74 %). Etwas niedriger wurden die Fähigkeit zur „Steuerung der Kommunikation“ (71 %) sowie die Kompetenzen „Mitwirken am Innovationsprozess“ (64 %) und „Koordination von Arbeitsabläufen“ (63 %) eingestuft¹²³.

Nicht alle Branchen sind vom digitalen Wandel gleichermaßen betroffen. Vorreiter sind hier in erster Linie die Automobilindustrie sowie der Maschinen- und Anlagenbau. Die Ergebnisse der Studie des Fraunhofer-Instituts können daher auch nicht auf alle Wirtschaftsbereiche übertragen werden. Im Kern wird in der Untersuchung jedoch ein Kompetenzprofil beschrieben, das – abgesehen von den spezifischen IT-Kompetenzen – in den letzten Jahren in der Wirtschaft branchenübergreifend zunehmend gefordert wird: Problemlösungsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit, Denken und Handeln im betrieblichen Gesamtprozess, Bereitschaft zum kontinuierlichen Verbessern der Prozesse. In Forschung und Praxis herrscht Konsens darüber, dass diese Kompetenzen wesentliche Merkmale der beruflichen Handlungskompetenz darstellen. Sie sind die Voraussetzungen dafür – und so beschreibt es auch der DQR –, dass die Beschäftigten selbstständig handeln und Entscheidungen treffen können.

Nach Ansicht von Experten der Berufsbildungspraxis wird sich in den Unternehmen der Trend von „Verrichtungsarbeiten“ – d. h. von einfachen, standardisierten Arbeiten ohne Entscheidungsinhalt – hin zu „entscheidungshaltigen Aufgabenarbeiten“ künftig stetig fortsetzen. Ein wesentlicher Grund hierfür ist sicherlich die zunehmende Digitalisierung. Ganzheitliches Denken und Handeln sowie Verantwortungsbewusstsein werden daher immer wichtiger. Für die betriebliche Ausbildung bedeutet dies – so die Experten –, dass „Strategien und Methoden“, die für die „Qualifikation zur Verrichtungsarbeit“ angewendet wurden, „ihre Gültigkeit“ verloren haben. Auszubildende müssten vielmehr an „Entscheidungs- und Risikosituationen herangeführt werden, in denen sie erworbenes Wissen mit Erfahrungen über Anwendungskonsequenzen kombinieren können“, um auf diese Weise zu lernen, die richtigen Entscheidungen zu treffen. Aus Sicht der Experten gehört es somit zur Hauptaufgabe des ausbildenden Personals, in den betrieblichen Prozessen solche Ausbildungssituationen zu identifizieren, in denen die Jugendlichen erfahren können, wie sich Entscheidungen

123 Vgl. WIRTSCHAFTSWOCHEN vom 13.10.2014.

für die eine oder die andere mögliche Handlungsalternative auswirken. Die didaktische Aufbereitung der verschiedenen Ausbildungssituationen sollte in enger Abstimmung mit den ausbildenden Fachkräften geschehen und sich an dem jeweiligen Ausbildungsstand der Jugendlichen und deren individuellen Lernvoraussetzungen orientieren¹²⁴.

7.1.4 Zwischenfazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass mit der Einführung des DQR und der Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses vom Sommer 2014 über die Gestaltung künftiger Neuordnungs- und Modernisierungsverfahren der Ansatz der Kompetenzorientierung zum bestimmenden Leitprinzip in der beruflichen Bildung wurde. Damit wurde ein erfolgversprechender Weg für mehr Qualität in der Aus- und Weiterbildung eingeleitet. Der Kompetenzansatz in der beruflichen Bildung war indes kein neuer Ansatz: Spätestens mit Beginn der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe in den 1980er-Jahren wurden ganzheitliche Lernkonzepte entwickelt und erprobt, die sowohl den Erwerb der fachlichen Qualifikationen als auch die Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden in den Blick nahmen. Von einer systematischen Orientierung der Ausbildung an Kompetenzen konnte allerdings vor der Hauptausschussempfehlung nicht die Rede sein, wenngleich es bereits Ausbildungskonzepte gab, die die verschiedenen Dimensionen der fachlichen und der personalen Kompetenz berücksichtigten. Infolge der starken Veränderungen der Arbeitswelt, die in einigen Branchen durch das rasante Tempo der Digitalisierung besonders tiefgreifend sind, und der zunehmenden internationalen Vernetzung der Unternehmen wird es aber für den Einzelnen immer wichtiger, seine Kompetenzen zu erweitern und an die aktuellen Anforderungen im Beruf anzupassen. Hierzu bietet das Konzept der Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung, zu dem die Förderung des lebenslangen Lernens als ein zentraler Bestandteil gehört, eine große Chance. Damit dieses Konzept in der Praxis auf breiter Basis umgesetzt werden kann, bedarf es allerdings weiterer Forschungs- und Entwicklungsarbeiten – in erster Linie im Bereich der Curricula und der Prüfung¹²⁵ – sowie gut qualifizierter Ausbilder und Ausbilderinnen.

124 Vgl. RIESE-MEYE/BIFFAR: Kernelemente eines Kompetenzprofils für betriebliches Ausbildungspersonals. In: BWP, 40 (2011) 6, S. 26–29; BIFFAR/DITTRICH/HAGEMEIER: Prozessorientierte Nachwuchsförderung bei Phoenix Contact. In: Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Tagung der kaufmännischen Ausbildungsleiter (9./10. Mai 2007) in Köln, S. 13/14; FAZ-Interview mit Christiane Benner (Mitglied des geschäftsführenden Vorstands der IG Metall) am 11. August 2015.

125 Vgl. z. B. das BIBB-Forschungsprojekt „Kompetenzbasierte Prüfungen im dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven“: https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_42333.pdf (Stand: 29.1.2019)

7.2 Kompetenzorientierung in der AEVO von 2009

Bei der Entwicklung der neuen AEVO war – neben der Aufnahme neuer Themen – die Kompetenzorientierung ein wesentliches Ziel des Fachbeirats. Im Vordergrund standen dabei zwei Aspekte: Eine stärkere Ausrichtung der Ausbildung an Arbeits- und Geschäftsprozessen sowie der Wunsch der Sachverständigen, die Anforderungen an das ausbildende Personal in Form von Kompetenzen zu beschreiben. Beide Schwerpunkte entsprechen im Kern den „Leitprinzipien“, die das BIBB im Zusammenhang mit der „Entwicklung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ in den Jahren 2007 bis 2009 erarbeitet hat und die vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ im Jahr 2013 verabschiedet wurden¹²⁶. Die Tatsache, dass der Fachbeirat bereits im Jahr 2008 eine so klare Position eingenommen hatte, obwohl die Diskussion darüber, wie der Ansatz der Kompetenzorientierung in der Berufsbildung systematischer verankert werden könnte, erst am Anfang stand, mag überraschen. Bedenkt man jedoch die zeitliche Nähe der verschiedenen Entwicklungen – hier die Entscheidungen im Europäischen Parlament und im Europäischen Rat zum EQR im April 2008, dort die Forschungsaktivitäten des BIBB hinsichtlich einer kompetenzorientierte Weiterentwicklung von Ordnungsmitteln¹²⁷, dann erscheint der Entschluss des Fachbeirats weniger erstaunlich. Hinzu kommt, dass mehrere Sachverständige auch in den Gremien vertreten waren, die zwischen 2007 und 2009 an der Entwicklung des DQR mitgewirkt hatten¹²⁸.

7.2.1 Ausrichtung der Ausbildung an Arbeits- und Geschäftsprozessen

Das erste wesentliche Merkmal der Kompetenzorientierung in der AEVO ist die stärkere Ausrichtung der betrieblichen Ausbildung an Arbeits- und Geschäftsprozessen, die in Forschung und Praxis auch unter dem Sammelbegriff „Prozessorientierung“ zusammengefasst werden. Sie war für die Sachverständigen eines der wichtigsten Themen für die Modernisierung der AEVO. Zwei Gründe lassen sich hierfür anführen: Zum einen hatte die Evaluierung der

126 Im deutschen EQR-Referenzierungsbericht heißt es dazu: Dem „vom Bundesinstitut für Berufsbildung entwickelten Konzept“ liegen folgende „Leitprinzipien“ zugrunde: „Orientierung an Kompetenzen – In den Ausbildungsordnungen werden die Kompetenzen, die die Auszubildenden erwerben sollen, verbindlich als Mindeststandard festgelegt. Die kompetenzbasierte Beschreibung erfolgt unter Berücksichtigung der fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Dimension. Lernergebnisorientierte Beschreibung der Kompetenzen – In den Ausbildungsordnungen werden die Kompetenzen lernergebnisorientiert beschrieben. Lernergebnisaussagen beschreiben, was ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun“. Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen – Ausgangspunkt für die inhaltliche Strukturierung und Bündelung der Ausbildungsinhalte/ der zu erwerbenden Kompetenzen sind Arbeits- und Geschäftsprozesse. S. 96 (http://www.dqr.de/media/content/Deutscher_EQR_Referenzierungsbericht.pdf).

127 Vgl. hierzu die Zwischenergebnisse des Forschungsprojekts 4.3.201 „Kompetenzstandards in der Berufsbildung“. In: HENSGE/LORIG/SCHREIBER 2009, S. 19ff., sowie die Anlage zum Abschlussbericht des Forschungsprojekts vom August 2009, S. 4: http://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_43201.pdf (Stand: 29.1.2019)

128 Zu den Phasen der Entwicklung des DQR, die im März 2007 begann und bis zur Einführungsphase im Januar 2017 andauern soll: Vgl. den deutschen EQR-Referenzierungsbericht, a. a. O., S. 53.

AEVO-Aussetzung ergeben, dass sowohl die Betriebe als auch die Kammern klar dafür plädiert hatten, den Leitgedanken der Prozessorientierung in der Ausbilderqualifizierung stärker zu verankern (vgl. Abschnitt 5.1.4). Zum anderen war die Prozessorientierung schon seit einigen Jahren ein leitendes Gestaltungsinstrument bei der Entwicklung und Modernisierung von Ausbildungsordnungen¹²⁹.

Die Prozessorientierung ist in erster Linie ein betriebswirtschaftliches Organisationsprinzip, mit dem seit den 1990er-Jahren die Profitabilität und Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen erhöht werden sollte. Im Vordergrund der Prozessorganisation, die durch die Entwicklung der Digitalisierung mit ihren vielfältigen Unterstützungs- und Vernetzungsmöglichkeiten besonders gefördert wurde, stehen die Beziehung zum Kunden, das Kundenbedürfnis und dessen Befriedigung. Infolgedessen werden die Strukturen im Unternehmen an den Geschäftsprozessen ausgerichtet. Im Gegensatz dazu orientieren sich die Unternehmensstrukturen in einer sog. funktionalen Organisationsform an den betrieblichen Grundfunktionen (Beschaffung, Leistungserstellung/Produktion, Finanzierung und Rechnungswesen, Personal, Absatz). Hier agieren nur wenige Bereiche (Beschaffung und Absatz) kundenorientiert. Der Nachteil dieser Organisationsform liegt DELNEF zufolge darin, dass die „originäre, ganzheitliche Aufgabe eines Betriebes, Güter zur Befriedigung menschlicher Bedürfnisse zu erzeugen, in den Hintergrund tritt“. Und wenn sich die „Funktionalbereiche“ – so DELNEF – noch weiter ausdifferenzieren, kann dies dazu führen, dass „mangels ganzheitlicher Betrachtung“ auch eine „zunehmende Eigendynamik der Funktionsbereiche“ entstehe (DELNEF 1998, S. 15ff.). In einer funktionalen Organisationsform gibt es zudem einen viel höheren Grad an Arbeitsteilung. Ziel ist hier eine Erhöhung der „individuellen Produktivität“ durch Spezialisierung, so wie sie für vom Taylorismus geprägte Arbeitsstrukturen typisch ist. Beide Auswirkungen – latente Verselbstständigung der Funktionsbereiche und arbeitsteilige Tätigkeiten – führen jedoch dazu, dass Unternehmen mit einer funktionalen Organisationsform weniger flexibel auf Veränderungen am Markt reagieren können (DELNEF 1998, S. 23f.). In einer Prozessorganisation hingegen gibt es eine größere Flexibilität, da Tätigkeiten, die in einem inhaltlichen Zusammenhang stehen, in Geschäftsprozesse integriert werden. Diese sind abteilungsübergreifend angelegt und orientieren sich am Nutzen von Kunden (BUSIAN/PÄTZOLD 2004, S. 2)¹³⁰. Für die Mitarbeiter bedeutet dies, dass sie nicht nur ihren Arbeitsplatz und das dazugehörige Umfeld beherrschen, sondern auch ein größeres Verständnis für die vor- und nachgelagerten Prozesse entwickeln müssen. Ein wichtiger Grundgedanke dabei ist, dass die Prozesse im Unternehmen mithilfe der Mitarbeiter besser gestaltet und

129 Den entscheidenden Einschnitt bei der Gestaltung der beruflichen Ordnungsmittel markierten hier die Neuordnung der Ausbildung der Industriekaufleute im Jahr 2002, die in den Elektroberufen im Jahr 2003 sowie die in den industriellen Metallberufen im Jahr 2004.

130 DELNEF zufolge handelt es sich meistens um Mischsysteme. „In der realen betrieblichen Gestaltung finden sich Prozessorientierung und Funktionalgliederung nur selten in den [...] idealtypischen Ausprägungen wieder. Sie treten sehr nebeneinander“, 1998, S. 22. Abrufbar unter: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2004/1677/pdf/Apap_WI_1998_04.pdf (Stand: 21.6.2017).

kontinuierlich verbessert werden. Das Organisationsprinzip der Prozessorientierung soll somit zu deutlichen Produktivitätsverbesserungen, kürzeren Durchlaufzeiten, optimierten Problemlösungen sowie zu einer besseren Teamarbeit führen (BUSIAN 2011, S. 4; BUSIAN/PÄTZOLD 2004, S. 2; KOHLBECKER 2009, S. 54f.).

In der Ausbildung kommt es daher besonders darauf an, dass die Auszubildenden lernen, die Prozesszusammenhänge zu erkennen, um Situationen analysieren und die Folgen von Entscheidungen abschätzen zu können. Dies erfordert von den verantwortlichen Ausbildern und Ausbilderinnen umfassende Prozesskenntnisse, insbesondere auch über die Teilprozesse, die für die jeweiligen Ausbildungsberufe wesentlich sind. Welche Anforderungen an das ausbildende Personal damit verbunden sind, soll das Beispiel der Metallberufe, die im Jahr 2004 neu geordnet wurden, illustrieren. So heißt es in § 3 der Ausbildungsordnung: „Die in dieser Verordnung genannten Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) sollen prozessbezogen vermittelt werden“. Weiter heißt es, diese „Qualifikationen sollen so vermittelt werden, dass die Auszubildenden zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit im Sinne des § 1 Abs. 3 des Berufsbildungsgesetzes befähigt werden, die insbesondere selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren sowie das Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang einschließt“¹³¹. Von einem Ausbilder von angehenden Werkzeugmechanikern wird nun erwartet, dass er „von der Konstruktion bis zum Produktionseinsatz der Werkzeuge alle dazwischen liegenden Teilprozesse genau kennen muss“. Ebenso wichtig ist es, dass er „laufend über die aktuellen Aufträge und Anforderungen im Bereich der Herstellung, Instandsetzung oder Erprobung informiert sein [muss], um entsprechend dem Ausbildungsfortschritt zu versuchen, passende reale betriebliche Aufträge für die Berufsausbildung zu nutzen“. Um die notwendigen Informationen zu erhalten, ist es daher erforderlich, dass der Ausbilder in einem ständigen Kontakt zu den Planungsabteilungen und Werkstätten steht. Die Werkstätten sind hier wiederum „Kunden der Berufsausbildung“, da sie später die jungen Fachkräfte aufnehmen werden (RÄSS/STAHL 2005, S. 21f.). Die kommunikativen und sozialen Kompetenzen der Ausbilder sind nicht nur für die Beschaffung der Informationen und für die Gestaltung von Arbeits- und Lernaufgaben wichtig, sondern auch für deren Begleitung und Unterstützung. Hier sind vor allem die Reflexions- und Feedbackphasen mit den Auszubildenden zu nennen, die für das Verstehen der komplexen Zusammenhänge von besonderer Bedeutung sind¹³².

131 Vgl. https://www.leipzig.ihk.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/AuW/Erstausbildung/Verordnungen/Anlagenmechaniker_Verordnung_Berufsausbildung.pdf (Stand: 29.1.2019)

132 Ein gutes Beispiel dafür liefern folgende Leitfragen zur „Durchführung einer Prozessreflexion“: Hier eine Auswahl von Leitfragen zur Arbeitsvorbereitung: Wie funktioniert die Materialversorgung im Bereich? Wie werden Werkzeuge bereitgestellt und gelagert? Welche Abläufe kannst Du bereits aus früheren Bereichen? Zur Qualitätssicherung: Für welche Tätigkeiten trägst Du die persönliche Verantwortung? Wie wird die Qualität im Fertigungsprozess hergestellt? Wie und warum wird die Qualität überprüft? Zu Unterstützungsprozessen: Welche Dienstleistungen anderer werden für den Bereich erbracht? Welche Störungen im Fertigungsprozess gab es, und wie wurde damit umgegangen? Welche Bereiche waren an der Behebung der Störung beteiligt? Wie erfolgt die Materialbeschaffung für den Fertigungsbereich? Wie werden Abfallstoffe aus dem Bereich entsorgt? Zu

Die stärkere Ausrichtung der Ausbildung an Arbeits- und Geschäftsprozessen wurde an mehreren Stellen in der neuen Fassung der AEVO berücksichtigt. So heißt es im Handlungsfeld 2, in dem u. a. die Kompetenzen zur Vorbereitung der Ausbildung im Betrieb formuliert werden: Ausbilder und Ausbilderinnen sollten in der Lage sein, „auf der Grundlage einer Ausbildungsordnung einen betrieblichen Ausbildungsplan zu erstellen, der sich insbesondere an berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert“. Ein zentraler Aspekt ist dabei, – so die weitere Erläuterung im Rahmenplan¹³³ (S. 13) – die Notwendigkeit, den „Bezug zwischen der sachlichen und zeitlichen Gliederung im Ausbildungsrahmenplan und den Arbeits- und Geschäftsprozessen des Betriebs herzustellen“. Im umfassenden Handlungsfeld 3 der AEVO „Ausbildung durchführen“ wird das neue Leitprinzip noch stärker akzentuiert. Dadurch, dass die Prozessorientierung ausdrücklich in der Einleitung zum Handlungsfeld erwähnt wird, soll unterstrichen werden, dass dieser Leitgedanke den Hintergrund für die meisten in diesem Handlungsfeld aufgelisteten Kompetenzen bildet. Explizit wird die Prozessorientierung im Anforderungsprofil des Ausbilders noch einmal im Zusammenhang mit der Erstellung von betrieblichen Lern – und Arbeitsaufgaben genannt (Ziffer 3).

7.2.2 Kompetenzbasierte Beschreibung des Anforderungsprofils

Das zweite wesentliche Merkmal der Kompetenzorientierung in der AEVO ist die kompetenzbasierte Beschreibung der Anforderungen an das Ausbildungspersonal. Diese ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass a) bei der Entwicklung des Kompetenzprofils die verschiedenen Kompetenzdimensionen (fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen) berücksichtigt und dass b) die Kompetenzen nach unterschiedlichen Niveaustufen und im Zusammenhang mit dem betrieblichen Kontext beschrieben werden¹³⁴.

a) In der neuen AEVO illustriert insbesondere das Handlungsfeld 3 „Ausbildung durchführen“, wie die dort enthaltenen neun Kompetenzen, die angehende Ausbilder und Ausbilderinnen für ihre Ausbildungstätigkeit benötigen, alle vier Kompetenzdimensionen berühren. So spielen beispielsweise die personalen und sozialen Kompetenzen des Ausbildungspersonals in folgenden betrieblichen Ausbildungssituationen aus dem Handlungsfeld 3 eine besondere Rolle:

- Lernförderliche Bedingungen und eine motivierende Lernkultur schaffen (Ziffer1),
- Rückmeldungen geben und empfangen (Ziffer 1),

Arbeitsmethoden: Wie waren die Aufgaben im Team verteilt? Wie wurdest Du für Deine Aufgabe qualifiziert? In welcher Form warst Du an Gruppengesprächen beteiligt? Vgl. KOHLBECKER 2009, S. 61f.

133 Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Rahmenplan der Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen vom 25. Juni 2009, abrufbar unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_135_rahmenplan_aevo.pdf (Stand: 23.1.2019).

134 Vgl. hierzu Anmerkung 127, Deutscher EQR-Referenzierungsbericht, a. a. O., S. 198ff.

- ▶ Auszubildende bei Lernschwierigkeiten durch individuelle Gestaltung der Ausbildung und Lernberatung unterstützen (Ziffer 5),
- ▶ die soziale und persönliche Entwicklung von Auszubildenden fördern (Ziffer 7),
- ▶ Probleme und Konflikte rechtzeitig erkennen sowie auf eine Lösung hinwirken (Ziffer 7),
- ▶ Beurteilungsgespräche führen (Ziffer 8),
- ▶ interkulturelle Kompetenzen fördern (Ziffer 9).

Dabei wird deutlich, dass die Kompetenzdimensionen nicht trennscharf betrachtet werden können. Je nach Ausbildungssituation können mal kommunikative Fähigkeiten oder die Führungsfähigkeit des ausbildenden Personals wichtig sein. Es ist aber ebenso unverkennbar, dass bei den hier ausgewählten Anforderungen – bei denen zweifellos die sozialen und personalen Kompetenzen der Ausbilder im Vordergrund stehen – auch fachliche und methodische Kompetenzen erforderlich sind. Dies trifft zum Beispiel besonders bei den Aufgaben „Lernberatung“ (Ziffer 5) und das Führen von „Beurteilungsgesprächen“ (Ziffer 8) zu.

Eine ähnliche Wechselwirkung der Kompetenzdimensionen lässt sich auch für die übrigen Ausbildungssituationen im Handlungsfeld 3 feststellen:

- ▶ Die Probezeit organisieren, gestalten und bewerten (Ziffer 2),
- ▶ aus dem betrieblichen Ausbildungsplan und den berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen betriebliche Lern- und Arbeitsaufgaben entwickeln und gestalten (Ziffer 3),
- ▶ Ausbildungsmethoden und -medien zielgruppengerecht auswählen und situationsspezifisch einsetzen (Ziffer 4),
- ▶ Auszubildenden zusätzliche Ausbildungsangebote, insbesondere in Form von Zusatzqualifikationen, machen und die Möglichkeit der Verkürzung der Ausbildungsdauer und die vorzeitige Zulassung zur Abschlussprüfung prüfen (Ziffer 6),
- ▶ Leistungen feststellen und bewerten, Leistungsbeurteilungen Dritter und Prüfungsergebnisse auswerten (Ziffer 8).

Hier kommt es in erster Linie auf die fachliche und methodische Kompetenz des ausbildenden Personals an. Aufgaben aber wie die Organisation und Gestaltung der Probezeit oder die Bewertung von Leistungen der Auszubildenden können ohne ein hohes Maß an Verantwortung und ohne kritische Distanz (Subkategorien der personalen Kompetenz in der DQR-Systematik) nicht angemessen angegangen werden.

Die Kompetenzorientierung in der AEVO soll auch deutlich machen, dass es für Ausbilder und Ausbilderinnen sehr wichtig ist, dass sie selbst in ihrer Ausbildungstätigkeit darauf achten müssen, die verschiedenen Kompetenzdimensionen bei ihren Auszubildenden in den Blick zu nehmen und zu fördern. Dies soll erneut am Beispiel der kommunikativen und der

sozialen Kompetenz veranschaulicht werden. So ist nach Ansicht der Berufsbildungsforscher FRACKMANN und TÄRRE die Förderung der kommunikativen Fähigkeiten der Auszubildenden deshalb so wichtig, weil die Anforderung an die Mitarbeiter, an der Verbesserung der Qualität von Produkten und Dienstleistungen mitzuwirken, voraussetze, dass „sie auch in der Lage [sein müssen], ihre Vorstellungen verständlich und nachvollziehbar zu äußern“. Das gelte auch für die Kommunikation mit Kunden. Die Auszubildenden sollen dabei nicht nur erbetene Informationen klar erläutern können, sondern auch in der Lage sein, die berufsspezifische Fachsprache „in eine für den Kunden verständliche Sprache zu übersetzen“ (FRACKMANN/TÄRRE 2009, S. 63f.). Die soziale Kompetenz des ausbildenden Personals, z. B. im Umgang mit Fehlern, ist wiederum besonders von Bedeutung, um Auszubildende unterstützen zu können, wenn ihnen Fehler unterlaufen sind: „Nur ein positiver, in den Lernprozess integrierter Umgang mit dem Fehler, schafft dem Lernenden Raum, um kreative Methoden und Gedankengänge zur Problemlösung zu entwickeln, ohne durch Angst vor folgenreichen Fehlleistungen eingeschränkt zu sein.“ Die „positive Fehlerkultur“ ist somit ein wesentlicher Faktor für die Förderung der Problemlösungsfähigkeit der Jugendlichen (FRACKMANN/TÄRRE 2009, S. 85).

b) Eine Beschreibung der Kompetenzen nach Niveaustufen ermöglicht es, den Umfang und die Tiefe der Kompetenzen, die zukünftige Ausbilder und Ausbilderinnen nachweisen sollen, genauer zu definieren. Gegenüber der Verordnung von 1999 hat die Kompetenzbeschreibung in der neuen AEVO den Vorteil, dass sowohl die Dozenten von Vorbereitungslehrgängen auf die Eignungsprüfung als auch die angehenden Ausbilder eine klarere Orientierung für den jeweils erforderlichen Kompetenzerwerb in den Handlungsfeldern erhalten. Hierzu sollen drei Beispiele aus dem Aufgabenbereich der Ausbildungsplanung gegenübergestellt werden. So waren in der AEVO von 1999 im Handlungsfeld 2 „Planung der Ausbildung“ u. a. folgende Aufgaben genannt worden:

- „a. Ausbildungsberufe“,
- „b. Eignung des Ausbildungsbetriebs“,
- „c. Organisation der Ausbildung“.

Was damit gemeint war und über welche Fähigkeiten das Ausbildungspersonal für die Aufgaben verfügen sollte, konnte man sich zwar vorstellen. In welchem Umfang aber Ausbilder und Ausbilderinnen in diesem Aufgabebereich Kompetenzen erwerben sollten, blieb unklar. Im Vergleich dazu wird in der AEVO von 2009 die Breite und Tiefe der benötigten Kompetenzen für diesen Aufgabenbereich eindeutiger beschrieben. So heißt es im Handlungsfeld 1 „Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen“, das mit der Formulierung eingeleitet wird, „Ausbilder und Ausbilderinnen sind in Lage“,

- „Ausbildungsberufe für den Betrieb auszuwählen und dies zu begründen“ (Ziffer 4),
- „die Eignung des Betriebes für die Ausbildung in dem angestrebten Ausbildungsberuf zu prüfen sowie, ob und inwieweit Ausbildungsinhalte durch Maßnahmen außerhalb der Ausbildungsstätte, insbesondere Ausbildung im Verbund, überbetriebliche und außerbetriebliche Ausbildung, vermittelt werden können“ (Ziffer 5).

Die Beispiele zeigen, dass mit der kompetenzbasierten Formulierung in der AEVO nicht nur genauer beschrieben werden kann, was Ausbilder und Ausbilderinnen nach der Prüfung können sollen und in welchem Umfang. Die Anforderungen an die berufspädagogische Eignung werden auch konkreter gefasst. Im Gegensatz zur AEVO von 1999, in der die Inhalte der Qualifikation meistens nur mit Stichwörtern belegt waren, wird in der neuen Fassung der Verordnung der Bezug der Ausbildertätigkeiten zum betrieblichen Kontext klarer herausgestellt. Die stärkere Konkretisierung der Ausbilderaufgaben in der novellierten AEVO lässt sich auch an der neuen Struktur der Verordnung erkennen. Die vier neuen Handlungsfelder orientieren sich nun noch klarer am betrieblichen Ausbildungszyklus.

Die Kompetenzorientierung in der AEVO spiegelt somit auch den seit über einem Jahrzehnt zu beobachtenden Trend – vor allem in Großunternehmen – wider, die Ausbildung zunehmend von den Lehrwerkstätten in die Produktionsstätten zu verlagern (WAGNER 2008, S. 51f.). Ein wesentlicher Grund hierfür ist die stärkere Ausrichtung der Ausbildung an Arbeits- und Geschäftsprozessen, die in erster Linie ökonomisch begründet ist. Wie die Kosten-Nutzen-Erhebung des BIBB von 2007 gezeigt hat, konnten im Vergleich zur Erhebung aus dem Jahr 2000 die Netto-Kosten der Ausbildung vor allem wegen der „stärkeren Einbeziehung der Auszubildenden in den Arbeitsprozess“ gesenkt werden. Dies gaben über 60 Prozent der befragten 3.000 Ausbildungsbetriebe an (SCHÖNFELD et al. 2010, S. 173f.). Die Prozessorientierung in der Ausbildung ist aber auch aus Sicht der Berufsbildungsforschung notwendig und sinnvoll. Denn – so DEHNBOSTEL – Beschäftigte mit „umfassenden, in der Arbeit erworbenen beruflichen Kompetenzen“ verfügen über ein „hohes Maß an Selbststeuerung, betrieblichem Zusammenhangswissen und Übersichtsdenken, ohne das eine ganzheitliche und weitgehend autonom zu gestaltende Arbeit nicht denkbar“ ist. Der „Kompetenzerwerb in der Arbeit“ biete zugleich „individuelle Entwicklungschancen, da im Prinzip sowohl fachliche als auch soziale und personale Kompetenzen entwickelt“ würden (DEHNBOSTEL 2007, S. 11). EULER zufolge liegt das Potenzial des Lernorts „betrieblicher Arbeitsplatz“ vor allem darin, dass er den „höchsten Grad an Realitätsnähe“ hat (EULER 2015, S. 9). Der „Ernstcharakter der Aufträge“ entspricht auch dem Wunsch der Jugendlichen. Wie aus einer BIBB-Studie aus dem Jahr 2008 hervorgeht, bei der 6.000 Auszubildende aus 15 Berufen zu verschiedenen Aspekten der Ausbildung befragt wurden, ist es für Jugendliche „sehr bedeutsam“, dass sie „nicht nur einzelne Arbeitsschritte durchführen, sondern auch in größere Aufgaben richtig mit einbezogen werden“. Zugleich erwarten sie, während der Ausbildung „echte Arbeit für den Betrieb leisten“ zu können (vgl. BEICHT/KREWERTH 2009, S. 10; BEICHT/KREWERTH/EBERHARD/GRANATO 2009, S. 6).

7.2.3 Kompetenzentwicklung

Ein Grundgedanke der Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung ist, wie gesehen, die Förderung des lebenslangen Lernens. Dies setzt auch voraus, dass der Einzelne bereit ist, sich neues Wissen und neue Fertigkeiten anzueignen, berufliche Kontakte zu knüpfen und diese auszubauen sowie offen für Veränderungen zu sein. Die berufliche Handlungskompetenz besteht somit auch in der Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln und an aktuelle Herausforderungen anzupassen. Das Erfordernis, die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln, ist nicht nur mit Blick auf die Auszubildenden von erheblicher Bedeutung. Es gilt insbesondere auch in Bezug auf das betriebliche Ausbildungspersonal selbst. Denn mit dem erfolgreichen Abschluss der AEVO-Prüfung haben angehende Ausbilder und Ausbilderinnen zwar den wichtigen Nachweis der berufspädagogischen Eignung erbracht. Diese ist aber – und hier herrschte Konsens unter den Sachverständigen des Fachbeirats – in erster Linie eine berufspädagogische Basisqualifikation. Sie reicht nicht aus, um über Jahre eine gute Ausbildertätigkeit ausüben zu können. Dafür ist es vielmehr auch erforderlich, dass sich das ausbildende Personal kontinuierlich weiterbildet und auf diese Weise eine pädagogische Professionalität erwirbt (vgl. dazu auch Kapitel 8). Die Fähigkeit, sich auf Veränderungen einzustellen und zu reagieren, die in der Wissenschaft auch als „Veränderungskompetenz“ bezeichnet wird (WITTMER 2015, S. 17ff.)¹³⁵, ist somit das dritte wesentliche Merkmal der Kompetenzorientierung in der AEVO.

7.3 Weitere Neuerungen in der AEVO von 2009

Die weiteren Neuerungen in der novellierten AEVO lassen sich folgendermaßen einteilen: Neue Aufgaben und Einsatzorte des Ausbildungspersonals, die sich aus der Novellierung des BBiG von 2005 ergeben haben, eine stärkere Berücksichtigung der Heterogenität der Jugendlichen sowie eine Neuorientierung im praktischen Teil der Prüfung mit dem Wechsel von der „Ausbildungseinheit“ zur „Ausbildungssituation“.

7.3.1 Neuerungen aus der Novellierung des BBiG von 2005

Abstimmung mit den ausbildenden Fachkräften

In der novellierten AEVO wurde die Abstimmung mit den ausbildenden Fachkräften und deren Anleitung als neue Aufgabe des verantwortlichen Ausbildungspersonals aufgenommen. Im Handlungsfeld 1, Ziffer 7, heißt es, Ausbilder und Ausbilderinnen sollen in der Lage sein, „im Betrieb die Aufgaben der an der Ausbildung Mitwirkenden unter Berücksichtigung ihrer Funktionen und Qualifikationen abzustimmen“. Die Verordnung greift damit die Änderung

¹³⁵ WITTMER zufolge kann die „Veränderungskompetenz“ auf drei Ebenen angewendet werden: auf der „sozialen Ebene“ (z. B. Fähigkeiten wie Kontaktfähigkeit und Reflexivität), auf der „institutionell-organisatorischen Ebene“ (z. B. Offenheit für Veränderungen und Mobilitätsbereitschaft) und auf der „fachlichen Ebene“ (z. B. Lernbereitschaft und Eigeninitiative).

im § 28 des novellierten BBiG auf, in dem nun auch die wichtige Gruppe der ausbildenden Fachkräfte und deren aktive Rolle bei der Durchführung der Ausbildung genannt werden. Dies geschieht in § 28 Abs. 3 mit der Regelung, dass Personen, die zwar nicht alle Erfordernisse für die fachliche Eignung der Ausbilder erfüllen, jedoch neben ihrer persönlichen Eignung die beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten besitzen, „unter der Verantwortung des Ausbilders oder der Ausbilderin bei der Berufsausbildung mitwirken“ können. Auch wenn das Berufsbildungsgesetz hier klarstellt, dass ausbildende Fachkräfte¹³⁶ keine berufspädagogische Eignung nachweisen müssen, haben viele von ihnen sich der AEVO-Prüfung unterzogen und bestanden. Im Gegensatz zur AEVO von 1999, in der im Handlungsfeld 1 die Aufgabe des verantwortlichen Ausbildungspersonals lediglich darin bestand, „Beteiligte und Mitwirkende an der Ausbildung [zu] kennen“, wird nun von verantwortlichen Ausbildern und Ausbilderinnen erwartet, dass sie die ausbildenden Fachkräfte systematisch einbinden. Es gehört zu ihrer Zuständigkeit, die Fachkräfte auszuwählen, die die Auszubildenden in der Praxis anleiten werden. Sie sind zum Beispiel auch dafür verantwortlich, dass den Auszubildenden ein Arbeitsplatz und alle Arbeitsmittel zur Verfügung stehen, die für eine ordnungsgemäße Ausbildung notwendig sind. Demgegenüber ist es die Aufgabe der ausbildenden Fachkraft, den Arbeitsplatz zu kontrollieren und zu überprüfen, ob alle erforderlichen Materialien vorliegen. Ein anderes Beispiel für die Bedeutung der Abstimmung zwischen dem verantwortlichen Ausbildungspersonal und ausbildenden Fachkräften sind Situationen, in denen Auszubildende große Motivationsprobleme zeigen. Wenn diese zu gravierend sind und die Leistungen der Auszubildenden zu sehr abfallen, dann sind die Grenzen der Zuständigkeit von ausbildenden Fachkräften erreicht. An diesem Punkt muss das verantwortliche Ausbildungspersonal eingreifen und das Problem selbst in die Hand nehmen¹³⁷.

Berufsausbildungsvorbereitung

Die neue Anforderung an angehende Ausbilder und Ausbilderinnen, sich auch mit dem Thema „Berufsausbildungsvorbereitung“ auseinanderzusetzen, geht auf die Initiative der Sachverständigen der Arbeitnehmer zurück (ZIMMER 2013, S. 140). Die Berufsausbildungsvorbereitung war im novellierten BBiG in § 1 Abs. 2 festgeschrieben worden. In der Gesetzesbegründung heißt es, die Berufsausbildungsvorbereitung eröffne „besonderen Personengrup-

136 Die Tatsache, dass in beiden Gesetzestexten – sowohl im BBiG als auch in der novellierten AEVO – der Begriff „Mitwirkende“ verwendet wird, zeigt, dass die Begrifflichkeit für diese zweite Gruppe des Ausbildungspersonals nach wie vor unklar ist. In Forschung und Praxis werden die „Mitwirkenden“ in der Regel als „ausbildende Fachkräfte“, als „nebenberufliche Ausbilder“ oder als „Ausbildungsbeauftragte“ bezeichnet. Einen ersten wichtigen Schritt zu mehr Klarheit war aber die Überarbeitung der Empfehlung Nr. 13 über die Eignung der Ausbildungsstätten vom 28. März 1972. In der neuen Empfehlung, die der BIBB-Hauptausschuss in seiner Sitzung vom 16. Dezember 2015 verabschiedet hat, werden die ausbildenden Fachkräfte zum ersten Mal in einem offiziellen Dokument unterhalb der Ebene des Gesetzes genannt, sodass der Begriff gute Chancen hat, sich durchzusetzen. Er wurde daher auch in dieser Arbeit verwendet; vgl. <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA162.pdf> (Stand: 21.6.2017).

137 Vgl. JABLONKA/MARTIN/ÜLMER: „Handreichung für ausbildende Fachkräfte“, Bonn 2013, S. 13ff.

pen, für die aufgrund persönlicher oder sozialer Gegebenheiten eine Berufsausbildung noch nicht in Betracht zu ziehen“ sei, die Möglichkeit, „schrittweise“ die Voraussetzungen dafür zu schaffen. Als „wesentliches Vermittlungsinstrument der Berufsausbildungsvorbereitung zur Verbesserung der Ausbildungs- und Arbeitsmarktreife“ werden die „Qualifizierungsbausteine“ (§ 69 BBiG) genannt¹³⁸. Zwar gehören Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung nicht direkt zur betrieblichen Ausbildung, die kurze Passage aus der Gesetzesbegründung deutet aber schon an, warum der Themenbereich für das Ausbildungspersonal eine wichtige Rolle spielt: Auf diese Weise lernen Ausbilder den Umgang mit jungen Menschen, die mit „Handicaps unterschiedlicher Art zu kämpfen haben“ (ZIMMER 2013, S. 142), und werden dadurch für die gestiegene Heterogenität der Jugendlichen sensibilisiert (vgl. dazu auch den übernächsten Abschnitt).

Auslandsaufenthalte

Eine weitere Neuerung in der AEVO, die sich aus der Novellierung des BBiG von 2005 ergeben hat, ist die Möglichkeit für die Auszubildenden, begrenzte Abschnitte der Berufsausbildung im Ausland zu absolvieren. Die Sachverständigen griffen damit die Regelung in § 2 Abs. 3 BBiG auf, mit der der Gesetzgeber der zunehmenden Internationalisierung auch im Bereich der Berufsausbildung Rechnung tragen wollte. Vor allem für international ausgerichtete Großunternehmen ist es interessant, ihren Auszubildenden die Möglichkeit einzuräumen, berufliche Auslandserfahrungen zu sammeln, da sie auf diese Weise künftige Fachkräfte besser auf Auslandseinsätze vorbereiten können. Denn durch einen Aufenthalt im Ausland, der laut Gesetz maximal ein Viertel der in der Ausbildungsordnung festgelegten Ausbildungsdauer betragen soll, erwerben die Jugendlichen nicht nur Fremdsprachenkenntnisse, sondern auch interkulturelle Kompetenzen. Sie entwickeln ein Verständnis für kulturelle und regionale Unterschiede, erfahren andere Herangehensweisen für Problemlösungen, lernen andere Führungsstile kennen. Auch für die Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden ist ein solcher Auslandsaufenthalt besonders wichtig: Sie lernen, Hemmungen zu überwinden, sich selbst zu organisieren, und gewinnen dadurch an Selbstsicherheit (vgl. WITTENZELLNER 2015, S. 4; HERGENRÖDER 2008, S. 56f.). Angesichts der strategischen Bedeutung von international qualifizierten Fachkräften für die Unternehmen gehört es auch zur Aufgabe des verantwortlichen Ausbildungspersonals (Handlungsfeld 2, Ziffer 6), Vorteile und Risiken einer Auslandsausbildung auszuloten (vgl. auch die Empfehlung zum Rahmenplan der AEVO, S. 16) und diese bei einer positiven Entscheidung mit vorzubereiten.

Dem DIHK zufolge entsenden inzwischen auch zunehmend kleine und mittlere Unternehmen ihre Auszubildenden ins Ausland¹³⁹. Wie für die Großunternehmen spielt dabei auch eine Rolle, dass Auslandsaufenthalte ein wichtiger Aspekt bei der Werbung um Nach-

138 Vgl. BMBF (Hrsg.) Die Reform der beruflichen Bildung. Berufsbildungsgesetz 2005. Zusammenstellungen der Begründungen zu den Einzelvorschriften des Berufsbildungsgesetzes (Auszug), S. 2. Vgl. http://www.vermessungsseiten.de/vermessungstechniker/begruendung_BBIG.pdf (Stand: 29.1.2019)

139 So Tamara MOLL vom DIHK, zitiert in der FAZ vom 6. Juni 2015 (SCHMALE, Oliver: „Lehrlinge auf Welttournee“).

wuchskräfte geworden sind. Nach Angaben der Nationalen Agentur beim BIBB ist das Interesse an Auslandsaufenthalten durch die Unterstützung im Rahmen des neuen europäischen Bildungsprogramms Erasmus+ deutlich gestiegen (+12,5 Prozent im Jahr 2014). Allerdings ist der Anteil der Auszubildenden, die die Chance nutzen, berufliche Auslandserfahrungen zu sammeln, noch gering. Nach Angaben des BMBF liegt er zurzeit bei vier Prozent. Nach dem Willen des Bundestages soll der Anteil bis zum Jahr 2020 auf zehn Prozent ansteigen (WITTENZELLNER 2015, S. 5, Pressemitteilung des BMBF 120/2015).

7.3.2 Heterogenität der Auszubildenden

Im Vergleich zur AEVO von 1999 wurde in der novellierten AEVO das Thema „Heterogenität der Auszubildenden“ stärker berücksichtigt. Der Bereich bildet neben den Neuerungen, die sich aus der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes ergeben hatten, den zweiten Schwerpunkt der inhaltlichen Neuerungen in der AEVO von 2009. Die Sachverständigen reagierten damit auf die Herausforderung in vielen Betrieben, die Ausbildung flexibler zu gestalten, um der gestiegenen Heterogenität in der Vorbildung, der Lernfähigkeit und der soziokulturellen Herkunft der Jugendlichen gerecht werden zu können. Hintergrund dieser Entwicklung ist der – infolge des demografischen Wandels – kontinuierliche Rückgang der Bewerber für Berufsausbildungsstellen¹⁴⁰. Dies führt dazu, dass eine wachsende Zahl von Unternehmen in speziellen Berufen immer größere Schwierigkeiten hat, die benötigten Nachwuchskräfte zu finden¹⁴¹. Viele Ausbildungsplätze bleiben unbesetzt. Für den Bewerberrückgang sind jedoch nicht nur sinkende Zahlen von Schulabgängern verantwortlich, auch der Trend zu höherer Bildung ist ein Grund für die sinkende Nachfrage nach dualer Ausbildung¹⁴². Um ihre Ausbildungsplätze besetzen zu können, wird es für viele Unternehmen in der Zukunft nicht mehr möglich sein, wie in der Vergangenheit den Nachwuchs vorwiegend unter den leistungsstarken Schulabgängern auszuwählen. Sie müssen den Blick verstärkt auch auf jene Jugendliche bzw. junge Erwachsene richten, die wegen einer mangelnden oder vermeintlich zu geringen Ausbildungsreife ohne Ausbildung geblieben sind und stattdessen eine Maßnahme im sog. Übergangssystem besuchen. Die Betriebe stehen somit zunehmend vor der Herausforderung, Auszubildende mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in den Ausbildungsalltag zu integrieren. Dem betrieblichen Ausbildungspersonal kommt dabei eine Schlüsselrolle zu.

Eine weitere – immer wichtiger werdende – Zielgruppe, die helfen kann, dem Fachkräftemangel vorzubeugen, sind Jugendliche mit Migrationshintergrund. Bedenkt man, dass der Anteil der Menschen mit ausländischen Wurzeln weiter zunimmt – derzeit haben bereits mehr als die Hälfte der Kinder, die seit 2010 geboren wurden, einen Migrationshintergrund

140 Vgl. Grafik „Ausbildungsstellenmarkt – Zeitreihengrafik“ der Bundesagentur für Arbeit: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistik-nach-Themen/Ausbildungsstellenmarkt/Ausbildungsstellenmarkt-Nav.html> (Stand: 21.7.2017).

141 Hier sind vor allem das Handwerk und die Gastronomie betroffen.

142 Im Jahr 2013 überstieg erstmals die Zahl der Studienanfänger die der Auszubildenden (vgl. BMBF 2014, S. 5).

(RUHDORFER-RITT 2015, S. 4) – ist es sicherlich problematisch, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund bisher deutlich seltener eine duale Berufsausbildung absolvieren als diejenigen ohne Migrationshintergrund¹⁴³. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Zum einen dürfte eine Rolle spielen, dass eine Reihe von Betrieben befürchtet, dass sie bei der Einstellung von Migrant*innen mit zu großen Problemen konfrontiert werden. So befürchten einige Betriebe die „hohen Sprachbarrieren“, andere eine „Belastung des Betriebsklimas“ wegen der kulturellen Unterschiede. Eine dritte Gruppe wiederum fühlt sich „nicht gut genug auf den Umgang mit kulturellen Unterschieden vorbereitet“¹⁴⁴. Zum anderen leben nach Erkenntnissen einer BIBB-Studie vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund in einem „Spannungsfeld zwischen der Unterordnung in der Familie einerseits und der im Berufsleben notwendigen selbstständigen, individuellen Entwicklung andererseits“. Der Integration von Auszubildenden mit Migrationshintergrund stehe oftmals ein „diffuses Verständnis von Normalität“ im Weg, da die Jugendlichen „durch ihr äußeres Erscheinungsbild, ihre Religion, ihre Umgangsformen oder auch ihre Sprache unterschiedlich wahrgenommen“ und nicht der „Normalität“ zugerechnet werden würden (RUHDORFER-RITT 2015, S. 11).

Damit Auszubildende mit Migrationshintergrund besser im Betrieb integriert werden können, ist es erforderlich, dass die Unternehmenskultur „Raum für Offenheit“, für das „Anderssein“ lässt. Dabei spielt das Ausbildungspersonal eine entscheidende Rolle. Für die Unternehmenskultur ist es wichtig, dass es Ausbilder*innen gelingt, ein „Zugehörigkeitsgefühl für alle Auszubildenden zu schaffen“. Dies kann beispielsweise mit „Teamentwicklungsmaßnahmen“ erreicht werden. So kann das Ausbildungspersonal durch gezielte Übungen den Gemeinschaftssinn der Auszubildenden wecken und Ausgrenzungen entgegenwirken. Insgesamt können auf diese Weise die interkulturellen Kompetenzen aller Nachwuchskräfte gestärkt werden (vgl. RUHDORFER-RITT 2015, S. 11/12).

In der neuen AEVO kommt diese Rolle des Ausbildungspersonals vor allem im Handlungsfeld 3 (Ziffer 9) zum Ausdruck: Ausbilder*innen sollen in der Lage sein, die „interkulturellen Kompetenzen zu fördern“. Damit soll vor allem auch das Potenzial von Migrant*innen in den Vordergrund gerückt werden, ein Aspekt, der in der AEVO von 1999 noch keine Rolle gespielt hatte. Eine weitere Stelle in der neuen AEVO, an der die Heterogenität der Jugendlichen besonders aufgegriffen wurde, findet sich ebenfalls im Handlungsfeld 3 mit folgenden Anforderungen an das Ausbildungspersonal: „Ausbildungsmethoden und -medien zielgruppengerecht auszuwählen und situationsspezifisch einzusetzen“.

143 Vgl. BEICHT/GRANATO/MATTHES: Ausbildungschancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund und die Entwicklung auf dem Ausbildungsmarkt, Bonn 2014. Vgl. <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/10918.pdf> (Stand: 21.7.2017). Nach Angaben des BMBF liegt die Ausbildungsanfängerquote der jungen Ausländer und Ausländerinnen (32,1 %) deutlich unter der junger Deutscher (57,0 %). Pressemitteilung des BMBF vom 15.4.2015.

144 Vgl. die Ergebnisse einer von der Bertelsmann Stiftung in Auftrag gegebenen Studie zur Berufsausbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund von Anfang 2014. In: BEICHT, Ursula: Berufliche Orientierung junger Menschen mit Migrationshintergrund und ihre Erfolgchancen beim Übergang in betriebliche Berufsausbildung. Bonn 2015, S. 60; <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7716> (Stand: 21.7.2017).

zen“ (Ziffer 4) und „Auszubildende bei Lernschwierigkeiten durch individuelle Gestaltung der Ausbildung und Lernberatung zu unterstützen“ sowie „bei Bedarf ausbildungsunterstützende Hilfen einzusetzen“ (Ziffer 5).

7.3.3 Ausbildungssituation

In der neuen AEVO gibt es im Bereich der Prüfung eine bedeutende Änderung: Im praktischen Teil der Prüfung ersetzt der Begriff „Ausbildungssituation“ die vormalige „Ausbildungseinheit“. Ansonsten besteht die Prüfung wie bisher aus einem schriftlichen Teil (höchstens 3 Stunden) und einem praktischen Teil (höchstens 30 Minuten); der praktische Teil setzt sich weiterhin aus einem Fachgespräch und einer Präsentation oder der praktischen Durchführung einer „Ausbildungssituation“ zusammen.

Mit der Einführung der „Ausbildungssituation“ haben die Sachverständigen die Möglichkeiten in der Prüfung erweitert, die Ausbildereignung der angehenden Ausbilder und Ausbilderinnen feststellen zu können. Erstreckte sich früher die praktische Prüfung vor allem auf die Lehr-Lern-Situationen mit den Auszubildenden, so orientiert sie sich nun vor allem an der Situation des ausbildenden Personals: wie Ausbilder und Ausbilderinnen die Ausbildung planen, gestalten, durchführen und welche Überlegungen ihrem pädagogischen Handeln zugrunde liegen. Mit der „Ausbildungssituation“ kann nunmehr das gesamte Ausbildungsgeschehen innerhalb und außerhalb des Betriebs in den Blick genommen werden. Im BIBB-Portal für das Ausbildungspersonal, in dessen Foren vor allem in den ersten Jahren nach der Novellierung der AEVO die Probleme mit der Neuregelung diskutiert wurden, hat der DIHK eine Reihe von Beispielen genannt, um die Neuorientierung im praktischen Teil der Prüfung zu verdeutlichen. Ausbildungssituationen, die sich für eine Prüfung besonders eignen, sind demnach:

- ▶ Einweisung von Ausbildungsbeauftragten,
- ▶ Abstimmung eines gemeinsamen Projektes mit der Berufsschule,
- ▶ Einführung eines neuen Ausbildungsberufes im Betrieb,
- ▶ Planung eines Ausbildungsabschnittes,
- ▶ Auswahl einer betrieblichen Aufgabe als Lernprojekt,
- ▶ Gespräch über ein konkretes Fehlverhalten eines Auszubildenden,
- ▶ Führen eines Beurteilungsgesprächs mit dem Auszubildenden,
- ▶ Festlegen eines betrieblichen Ausbildungsplanes,

- Lehr-/Lernprozess bzw. Gestaltung eines Lernprozesses zu einem konkreten Lernziel (Ausbildungseinheit)¹⁴⁵.

Welche Schritte in der Prüfung beispielsweise das Thema „Beurteilungsgespräch“ beinhalten könnte, erläutert Sigrid MARTIN, selbst Dozentin von AEVO-Lehrgängen und Autorin von Lernmaterialien für das Ausbildungspersonal, in einem der Foren des Portals. Der erste Schritt – so MARTIN – bestehe in einer Analyse der Ausbildungssituation und der Formulierung eines Ziels. Es folgt dann eine Reflexion über den zu beurteilenden Auszubildenden und das Beurteilungsverfahren. Dabei stehe die Frage im Vordergrund, wie der Ausbilder oder die Ausbilderin zu einer Beurteilung komme, die möglichst objektiv sei. Die weiteren Fragen seien dann: Wie sollte die Gesprächssituation gestaltet sein? Wie könnte der Verlauf des Gesprächs sein? Die Erläuterung der verschiedenen Schritte vor dem Prüfungsausschuss sollte der Prüfling – so die Empfehlung MARTINS – mediengestützt vornehmen¹⁴⁶.

145 Vgl. SCHENK: <https://www.foraus.de/forum/forum/qualifizierung-des-ausbildungspersonals/741-alter-wein-in-neuen-schlaechen-was-ist-drin-wenn-ausbildungssituation-drauf-steht> (Stand: 29.1.2019)

146 Vgl. MARTIN: <https://foraus.bibb.de/forum/archive/index.php/t-3277.html> (Stand 21.6.2017). Zur Präsentation in der praktischen Prüfung: Vgl. auch BÜTTNER et al. 2013, S. 103ff.

► 8. Pädagogische Professionalität

8.1 Professionalisierung – Pädagogische Professionalität – Professionell

Wenn es um die Bewältigung neuer Herausforderungen in der Bildung geht, sind sich Praxis, Politik und Forschung darin einig, dass das Bildungspersonal hierfür ein Schlüsselakteur ist. Dies zeigt beispielsweise eindrucksvoll die aktuelle Debatte um die Flüchtlingskrise: So ist allen Verantwortlichen klar, dass für die verschiedenen notwendigen Integrationsmaßnahmen – wie das Erlernen der deutschen Sprache, die Durchführung von Orientierungskursen, die Betreuung von Praktikanten in Betrieben, die Qualifizierung und Ausbildung von vielen zehntausend Personen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen – das Bildungspersonal eine entscheidende Rolle spielt und dass es für diese anspruchsvollen Aufgaben geschult und weitergebildet werden muss.

Die Weiterbildung des Personals im pädagogischen und sozialen Bereich (von Lehrkräften, Fachkräften in sozialen Berufen, Ausbildern und Ausbilderinnen) wird häufig mit dem Begriff „Professionalisierung“ umschrieben. In der Praxis – vor allem im internationalen Kontext – ist damit vor allem eine Qualifizierung bzw. Kompetenzentwicklung gemeint, die Personen befähigen soll, ihre (neuen) Aufgaben gut zu erfüllen. So wurde im neuen EU-Programm „Erasmus+ für Bildung, Ausbildung, Jugend und Sport“ das Themenfeld „Professionalisierung des Bildungspersonals“ aufgenommen, das eine „Verbesserung der Fähigkeiten und Kompetenzen“ der Personen zum Ziel hat, die „für die Ausbildungsplanung, Personalentwicklung sowie die berufliche Bildung zuständig sind“¹⁴⁷ (DREESBACH/GÖRGEN-ENGELS/WIETHÖLTER 2015, S. 38f.). Aber auch in der deutschen Berufsbildungspraxis wird vielfach mit „Professionalisierung“ ein gekannter Umgang mit neuen Anforderungen bezeichnet. Dies verdeutlichen beispielsweise Projekte im Rahmen des Modellversuchsschwerpunkts des BIBB „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“. In einem Überblick der Modellversuche werden u. a. die in einigen Projekten entwickelten „Be-

¹⁴⁷ Auch das durch Erasmus + abgelöste EU-Programm für lebenslanges Lernen hatte den Begriff „Professionalisierung in diesem allgemeinen Verständnis verwendet: http://www.na-bibb.de/service/veranstaltungen/veranstaltungen_2013/16_17052013_bonn_professionalisierung_bildungspersonal.html (Stand: 21.7.2017).

Ein weiteres Beispiel bietet ein Beitrag aus Österreich, in dem eine Weiterbildung des Ausbildungspersonals in sog. Ausbilderakademien vorgestellt wird. In dem Beitrag werden die Begriffe „Professionalisierung“ und „Weiterbildung“ synonym verwendet. In: WEISS, Silvia: „LehrlingsausbilderInnen zwischen Mindestanforderungen und Professionalisierung. Ein weiter Weg“, Wien 2011, Kap. 09, S. 6.

rater- und Multiplikatorenschulungen“ für das Ausbildungspersonal als „Beitrag zur Professionalisierung“ der Akteure in der Berufsausbildung beschrieben. Ein Beispiel hierfür ist das „Weiterbildungskonzept“, das im Projekt „ProfUnt“ („Professionalisierung der Ausbildungsakteure in Thüringer Unternehmen“) entwickelt wurde, und dessen Abschlussbericht den Titel „Professionell ausbilden in Unternehmen“¹⁴⁸ trägt.

In der Forschung wird zwischen „Professionalisierung“ in einem weiten und einem engen Sinn unterschieden. Im weiten Sinn bedeutet der Begriff „den Übergang von Tätigkeiten zu bezahlter Arbeit, die gewissen einklagbaren Qualitätsstandards unterliegt“. Personen gewinnen auf diese Weise an „Professionalität“ (MIEG 2005, S. 342). Dieses Verständnis entspricht zum Teil dem zuvor dargestellten Begriff von Professionalisierung in der Berufsbildungspraxis. Im engen Sinn beschreibt Professionalisierung die Entwicklung einer Tätigkeit zu einem Beruf bzw. zu einer Profession¹⁴⁹. Professionen gelten dabei als „Berufe eines besonderen Typs“ (COMBE 2006, S. 502), weil sie eine Reihe von der Berufssoziologie entwickelten Kriterien auf sich vereinigen. Danach sind die wichtigsten Bestimmungsfaktoren für Professionen eine Ausbildung auf akademischem Niveau, hoher Autonomiegrad in der Ausübung der Tätigkeit, überdurchschnittliche Einkommenserwartungen, Selbstkontrolle durch Berufsverbände und hoher verbandlicher Organisationsgrad¹⁵⁰. Zu den Professionen werden im Allgemeinen – in Anlehnung an die anglo-amerikanische Professionssoziologie – die etablierten Professionen wie Ärzte und Anwälte gerechnet. Sie entsprechen am ehesten den deutschen *freien Berufen*¹⁵¹ und den französischen „*professions liberales*“ (vgl. MIEG 2005, S. 342ff.). Die Professionskonzepte für pädagogische Tätigkeiten wurden in der Erziehungswissenschaft vor allem in den 1970er- bis 1990er-Jahren diskutiert. Mit Blick auf das betriebliche Ausbildungspersonal war sich die Forschung darin einig, dass für diese Gruppe ein Professionalisierungskonzept, das seine Bestimmungsfaktoren am Vorbild klassischer Professionen orientiert, nicht anwendbar sei (PÄTZOLD 1997 (a), S. 6). Stellvertretend soll hierzu das Resümee Walter GEORGS zitiert werden: „Misst man die Ausbildung, das Selbstverständnis und die berufsständische Organisation des betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals an den Kriterien eines Professionalisierungsprozesses, so ist diese Berufsgruppe unter den Lehrenden der Sekundarstufe II sicherlich noch am weitesten vom Ziel der

148 Der vollständige Titel des Beitrags über ProfUnt lautet: „Professionell ausbilden in Unternehmen – ein Modellprojekt zur Qualitätssicherung der Ausbildung durch Ausbilderweiterbildung und Prozessgestaltung“. Vgl. ECKERT/MÜLLER/SCHRÖTER: In: SCHEMME/PFAFFE (Hrsg.): *Beteiligungsorientiert die Qualität der Berufsausbildung weiterentwickeln*, 2016, S. 89.

149 Siehe Kapitel 2, Abschnitt 2.1.3.

150 So zum Beispiel FISCHELL: *Der gesetzliche Rahmen einer Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. In: DOBISCHAT/HUFER (Hrsg.): *Weiterbildung im Wandel*, Schwalbach 2014, S. 65–81.

151 Es werden laut Bundesverband der Freien Berufe „vier Kreise von freien Berufen“ unterschieden: So gehören Ärzte (wie z. B. auch Apotheker) zu den „heilkundlichen Berufen“, Anwälte (wie auch Wirtschaftsprüfer) zu den „Rechts-/Wirtschaftsberatenden Berufen“. Daneben gibt es noch „Technische/ naturwissenschaftliche Berufe“ (Architekten, Ingenieure) und „Kulturbederufe“ (Psychologen, Journalisten). Vgl. MIEG: „Professionalisierung“ in: RAUNER, Felix (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*, 2006, S. 346.

Professionalisierung entfernt“ (GEORG 1996, S. 832). Dieses eindeutige Fazit der Forschung aus den 1990er-Jahren blieb im Kern bis heute bestehen, auch wenn ein Teil der neueren Ausbilderforschung dies aufgrund der Einführung der Fortbildungsgänge „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin“ und „Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin“ im Jahr 2009 teilweise infrage gestellt hat.

Ein anderes Bild bietet der Professionalisierungsdiskurs über die Gruppe der Lehrer und Lehrerinnen an den Schulen. Für einige Forscher kann „nicht in Zweifel gezogen werden“, dass „akademisch und staatlich zertifizierte Lehrerberufe zu den Professionen“ gezählt werden, da sie sich durch „ein besonderes Maß an Ausbildungsniveau, Prestige und Einfluss“ hervorheben und sich durch „Fachautorität, Praktizierung systematischen Wissens, Eigenständigkeit, Bindung an die Berufsethik der Berufsgemeinschaft und vergleichsweise hohe Einkommenserwartungen“ auszeichnen (KUTCHA 2010, S. 26). Andere bezweifeln dies und verweisen u. a. darauf, dass Lehrer und Lehrerinnen „aufgrund ihrer starken Einbindung in den hierarchisch-bürokratischen geregelten Apparat der Staatsschule“ – verglichen mit dem klassischen Konzept – „grundsätzlich“ nicht zu den freien Berufen gerechnet werden können (vgl. TERHART 2011, S. 204)¹⁵². Ein weiteres Argument, das aus Sicht der Kritiker gegen eine Beschreibung des Lehrerberufs als Profession spricht, ist, dass Lehrern und Lehrerinnen „die Klientel qua Schulgesetz zugeführt“ würde. Das „Zustandekommen der Arbeitssituation“ basiere somit nicht auf einer freien Entscheidung der „Klienten“ (TERHART 2011, S. 205). TERHART bezieht sich hier auf den Theorieansatz von Uwe OEVERMANN, wonach Professionen für die „stellvertretende Lösung von Problemen“ ihrer „Klienten im Rahmen einer jeweils autonomen Praxis“ sorgen¹⁵³.

Zwar ist die Debatte über die Professionalisierung des Lehrerberufs noch nicht beendet, es mehren sich aber – so HELSPER/TIPPELT – die Stimmen, die den Versuch, den Professionsbegriff an die „Felder pädagogischen Handelns“ anzupassen, kritisch einschätzen¹⁵⁴. In ihrem Sammelband, in dem sie den aktuellen Forschungsstand zusammengetragen haben, weisen HELSPER/TIPPELT darauf hin, dass die Kritiker mehr oder weniger deutlich für einen „Abschied vom Professionsbegriff“ plädieren, da der Begriff zu einem „Allerweltsbegriff“ geworden sei. Alles könne irgendwie professionell gehandhabt werden. Ein Großteil der Forschung komme somit zu dem Schluss, dass das Modell der freien Berufe „nicht so recht auf die pädagogischen Berufe“ passe. Im Übrigen befänden sich die klassischen Professionen selbst in einem „grundlegenden Umstrukturierungsprozess, sodass zu fragen sei, ob das Modell (der

152 Ähnlich Lundgreen. In: „Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Sicht“, 2011, S. 10.

153 Der Ansatz von OEVERMANN gehört zu einem der drei „Theoriekreise“ der deutschsprachigen Soziologie. Die „Stellvertretende Krisenbewältigung“ findet nach OEVERMANN in folgenden drei Problemfeldern statt: 1) „Die Aufrechterhaltung von psycho-soma-sozialer Integrität (z. B. Ärzte)“, 2) „Die Aufrechterhaltung von Recht und Gerechtigkeit (z. B. Juristen)“ und 3) „Die Überprüfung von Geltungsfragen (Wissenschaft)“. Vgl. MIEG, a. a. O., S. 345f.

154 HELSPER/TIPPELT (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft. Weinheim und Basel, 2011, S. 268ff.

freien Berufe) zunehmend nicht auch für diese selbst anachronistisch werde“¹⁵⁵. HELSPER/TIPPELT stellen zugleich fest, dass dem „Abschied“ vom Professionsbegriff ein „gesteigertes Votum“ für den Begriff der Professionalität zu „entsprechen“ scheine, der nun an die Stelle des Professionsbegriffs rücke (HELSPER/TIPPELT 2011, S. 268ff.). NITTEL schlägt in dem Sammelband folgende Differenzierung beider Begriffe vor: „Verlangt das Konzept Professionalisierung eine prozessuale Analyseperspektive, so legt der Begriff ‚Professionalität‘ eine dezidiert handlungstheoretische, auf die konkrete Situation bezogene Betrachtungsweise nahe. Professionalität ist nicht an die soziale Form Profession gebunden, sondern beschreibt die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung auch über den institutionellen Komplex der anerkannten Professionen hinaus. Professionalität stellt einen flüchtigen Aggregatzustand von Beruflichkeit dar – ein Zustand, der interaktiv hergestellt und aufrechterhalten werden muss und der ein hohes Maß an Reflexivität und Begründungsfähigkeit von Seiten des Leistungsrollenträgers erfordert. Die Kategorie bezeichnet einen spezifischen Modus im Arbeitsvollzug selbst, der verlässliche Schlüsse sowohl auf die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung als auch auf die Befähigung und das Können des beruflichen Rollenträgers erlaubt“ (NITTEL 2011, S. 48). Demnach umfasst das Konzept der Professionalität in erster Linie die jeweils konkrete Tätigkeit in ihrer ganzen „empirisch erfassbaren Realität [...] und nicht mehr von einer normativ aufgeladenen Erziehungswirklichkeit bzw. Berufssoziologie“ (WENZEL 2008, S. 34), die durch kompetent handelnde Personen gekannt ausgeübt wird. Stellt man nun dieses Verständnis von Professionalität und deren Zielsetzung mit dem Ziel von Professionalisierung – die „Aufwertung und Institutionalisierung einer spezifischen Form von Beruflichkeit“ (NITTEL 2011, S. 44) – gegenüber, so scheint die Professionalitätskonzeption ein erfolgsversprechender Weg zu sein, zumindest was die Aufwertung von Tätigkeiten in der Gesellschaft angeht. Seit Jahren werden dementsprechend bereits verschiedene Professionalitätsmodelle für soziale und pädagogische Tätigkeiten diskutiert, wobei der Professionalitätsdiskurs im Zusammenhang mit dem Lehrerberuf schon länger andauert und insgesamt ausgereifter zu sein scheint. Wie allerdings „Professionalität“ bzw. „pädagogische Professionalität“ inhaltlich bestimmt werden könnte, ist noch umstritten¹⁵⁶. Ein grundlegender Aspekt ist dabei beispielsweise die Frage, ob man grundsätzlich von mehreren Modellen ausgehen sollte, weil die Tätigkeiten und die Anforderungen der in den Bereichen handelnden Personen doch zu verschieden sind, oder ob es möglich ist, eine Reihe von Gemeinsamkeiten zwischen den unterschiedlichen Tätigkeiten festzustellen, „also eine integrative Wissensform, die [eine] Verbindung zwischen verschiedenen Varianten pädagogischer Professionalität stiften könne“¹⁵⁷. Eine solche Gemeinsamkeit ist nach Auffassung einiger Vertreter der Professionalitätsforschung die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen,

155 Ein wesentlicher Grund hierfür ist auch die Forderung der EU-Kommission, die freien Berufe zu liberalisieren. Vgl. ARENTZ/WAMBACH: „Mehr Freiheit für die freien Berufe“. In: FAZ vom 10.10.2015.

156 Vgl. HELSPER/TIPPELT, a.a.O., S. 272ff.

157 Ebd.

die sowohl für das Lehrpersonal in den Schulen als auch für das Personal im Bereich der Weiterbildung von zentraler Bedeutung ist¹⁵⁸.

8.2 Betriebliches Ausbildungspersonal und pädagogische Professionalität

In der Professionalitätsdebatte fällt auf, dass die Gruppe des betrieblichen Ausbildungspersonals kaum eine Rolle spielt. Entweder kommt sie in den Abhandlungen nicht vor¹⁵⁹, oder es wird festgestellt, dass die Kategorie „pädagogische Professionalität“ für betriebliche Ausbilder und Ausbilderinnen nicht tragfähig sei. Dabei wird im Kern eine ähnliche Argumentation wie bei der früheren Professionalisierungsdiskussion vorgebracht. So lautet beispielsweise das Ergebnis einer aktuellen Untersuchung im Hotel- und Gastgewerbe: „Das Rollenverständnis des Ausbildungspersonals orientiert sich nach wie vor eher an fachlichen als an pädagogischen Eigenschaften. Insbesondere für Ausbilder, die neben ihrer Arbeit mit Ausbildungsaufgaben beschäftigt sind, ist die Fachkompetenz von vorrangiger Bedeutung. Eine pädagogische Professionalität lässt sich hieraus nicht ableiten“ (BAUMGARTNER 2015, S. 134). BAUMGARTNER weist an dieser Stelle auf einen zentralen Aspekt hin: Das Selbstverständnis von Ausbildern und Ausbilderinnen, das bereits nach Auffassung der Professionalisierungsforschung gegen jedwedes Modell von Professionalisierung des ausbildenden Personals in den Betrieben sprach. So war GREINERT der Meinung, dass es für eine erfolgreiche Professionalisierung ausschlaggebend sei, dass Berufsangehörige bei der Gestaltung ihres Berufs „eine aktive Rolle“ übernehmen, um die Professionalisierungsbestrebungen von außen, zum Beispiel eines Verbandes, zu unterstützen¹⁶⁰. Ein Teil der Professionalitätsforschung sieht das ähnlich. Für TERHART hängt die Entwicklung von Professionalität mit dem Vorhandensein einer „Berufskultur“ zusammen. Diese werde zum einen „von außen“ geprägt, d. h. von der „gesellschaftlichen Kultur“, die die „Berufsinhaber“ umgibt, zum anderen aber auch „von innen her“, also „vom Berufsfeld und den Berufsinhabern selbst“ (TERHART 1996, S. 452f.).

Auch wenn die Notwendigkeit, der Tätigkeit von Ausbildern und Ausbilderinnen eine größere Anerkennung zuteil werden zu lassen¹⁶¹, unbestritten ist, müsste man bei nüchterner Betrachtung all denen zustimmen, die Konzepte zur Entwicklung einer pädagogischen Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals mit großer Skepsis betrachten oder

158 So die Ergebnisse des Forschungsprojektes „PAELL“ (Pädagogische Berufsarbeit im System des lebenslangen Lernens): Vgl. NITTEL/SCHÜTZ/FUCHS/TIPPELT: „Die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens bei Weiterbildern und Grundschullehrern“. In: HELSPER/TIPPELT, a. a. O., S. 167–183. Für TERHART ist ebenfalls die ständige Bereitschaft zum lebenslangen Lernen Bestandteil von Professionalität. Vgl. TERHART: „Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen“. In: HELSPER/TIPPELT, a. a. O., S. 202–224.

159 So zum Beispiel in dem Sammelband von HELSPER und TIPPELT.

160 Vgl. Kapitel 2, Abschnitt 2.1.3.

161 Dies ist zum Beispiel eines der wichtigsten Gründe für die Einrichtung eines Netzwerks für das Berufsbildungspersonal auf europäischer und nationaler Ebene gewesen. Vgl. Leitbild des Netzwerks TT Net De: <https://www.bibb.de/ttnet> (Stand: 21.3.2016).

gar ablehnen. Vor allem der immer wieder vorgebrachte Hinweis, dass Ausbilder und Ausbilderinnen sich selbst mehrheitlich dem pädagogischen Personal nicht zugehörig fühlen, dürfte jeden Versuch, eine Professionalitätskonzeption zu formulieren, mit einem großen Fragezeichen versehen. Es gibt aber auch mehrere gute Gründe, die einen Versuch sinnvoll und erfolversprechend erscheinen lassen.

So lassen sich einige interessante Anknüpfungspunkte an Theorieansätzen der Professions- und Professionalitätsforschung anführen, die die Aufwertung der Ausbildertätigkeit argumentativ unterstützen können. Zum anderen sind sowohl der Zeitpunkt als auch der aktuelle bildungspolitische Kontext günstig, um das Thema „Professionalität“ von Ausbildern und Ausbilderinnen und deren Bedeutung für die Qualität der betrieblichen Ausbildung auf breiter Grundlage zu diskutieren. Besonders wichtig wird dabei auch das „Label“ der Professionalität von Ausbildern und Ausbilderinnen sein. Denn Untersuchungen über den Einfluss von Berufsbezeichnungen haben deutlich gemacht, dass diese eine wichtige „Selbstdarstellungsfunktion“ haben¹⁶². Dies dürfte auch für die Gruppe des betrieblichen Ausbildungspersonals eine wichtige Rolle spielen. So bestätigen aktuelle Befunde eines Forschungsprojektes des BIBB zur „Situation des ausbildenden Personals“, dass das „Pädagogische“ in den Betrieben vielfach einen geringen Wert genießt¹⁶³. In der vorliegenden Arbeit wird daher die Bezeichnung „berufspädagogische Professionalität“ vorgeschlagen, da sie besser dafür geeignet ist, den betrieblichen Ausbildungsalltag abzubilden. Der Begriff „pädagogisch“ würde demgegenüber zu sehr auf die schulische Tradition verweisen.

Anknüpfung an die Professions- und Professionalitätsdiskussion

Eine Möglichkeit, die Diskussion über eine Aufwertung der Ausbildertätigkeit in der Bildungsdebatte mit der nötigen Aufmerksamkeit in Gang zu setzen, wäre der Rückgriff auf theoretische Ansätze zur Profession, die in der Professionssoziologie, zum Beispiel von LUHMANN in Anlehnung an anglo-amerikanische Theoriemodelle¹⁶⁴, entwickelt wurden. LUHMANN stellt das „Prestige“, das mit Professionen und deren Tätigkeiten verbunden wird, in den Mittelpunkt seiner Analyse. Wie für den Bereich der Gesundheit und des Rechts gebe es bei der „Erziehung“ um „bedeutende gesellschaftliche Werte“. Für diese Bereiche gebe es „keine problemlos anwendbaren Rezepturen“. Professionen arbeiteten daher „unter der Bedingung der Unsicherheit des Erfolgs ihrer eigenen Eingriffe“, und die „Übernahme dieses Risikos“ werde mit „Prestige entgolten“. Das Prestige beruhe u. a. auf „Zugehörigkeit zur

162 Vgl. ULRICH/KREWERTH/EBERHARD: Abschlussbericht des Forschungsprojekts „Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen“. Bonn 2006. http://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_23103.pdf (Stand: 29.1.2019)

163 Eines der „zentralen Ergebnisse“ des BIBB-Forschungsprojekts „Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP)“ ist der „geringe Wert des Pädagogischen“. Vgl. BAHL et al., Bonn 2012, S. 3. http://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_22301.pdf (Stand: 29.1.2019)

164 So vor allem Talcott Parsons, einer der wichtigsten Vertreter der amerikanischen Professionssoziologie.

Profession und auf erfolgreicher Praxis“¹⁶⁵. Selbstverständlich sollen diese Zitate nicht zu einer künstlichen Verbindung zwischen moderner Ausbildungstätigkeit und den klassischen Professionen führen. Es soll aber mit dieser Argumentation herausgestellt werden, dass die Arbeit des betrieblichen Ausbildungspersonals für die Gesellschaft wichtig und bedeutsam ist. Dies dürfte sowohl für einen neuen Blick „von außen“ auf die Ausbildungstätigkeit als auch für ein neues Selbstverständnis von Ausbildern und Ausbilderinnen, also für einen Blick „von innen“, unerlässlich sein.

Ein weiterer Anknüpfungspunkt ist die von einem Teil der Professionalitätsforschung geforderte ständige Bereitschaft zum lebenslangen Lernen¹⁶⁶. Hier ergibt sich eine wertvolle Klammer zwischen Theorieansätzen zur pädagogischen Professionalität und den Erwartungen der Sachverständigen der AEVO an das Ausbildungspersonal. Denn es wird deutlich, dass sowohl für die Forschung als auch die Akteure aus Politik und Praxis im Fachbeirat zur Novellierung der AEVO die Bereitschaft, sich regelmäßig weiterzubilden, ein grundlegendes Element pädagogischer Professionalität bzw. „guter Ausbildungstätigkeit“ (vgl. Abschnitt 6.3) ist. Dies könnte – auch vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung – in der betrieblichen Ausbildungspraxis zu einem besseren Verständnis der neuen Kategorie „berufspädagogische Professionalität“ verhelfen.

Günstiger Zeitpunkt und günstiger bildungspolitischer Kontext

Seit mehreren Jahren schon stehen in der Bildungspolitik wieder stärker qualitative Fragen im Vordergrund. Dies hat – wie in Kapitel 5 dargelegt – auch die Wiedereinsetzung der AEVO maßgeblich begünstigt. Ein weiterer, sichtbarer Ausdruck des wieder gestiegenen Interesses an Qualitätsfragen in der beruflichen Bildung war die Empfehlung des Hauptausschusses Nr. 162 vom 16. Dezember 2015 über die Eignung von Ausbildungsstätten¹⁶⁷. Sie ersetzte die Empfehlung Nr. 13, die der damalige Bundesausschuss für Berufsbildung vor 44 Jahren (28. März 1972) verabschiedet hatte. Immer stärker wird auch die Bedeutung des ausbildenden Personals im Zusammenhang mit den neuen Herausforderungen in der beruflichen Bildung (wie den Auswirkungen des demografischen Wandels, darunter der gestiegenen Heterogenität der Jugendlichen, den Veränderungen in der Arbeitswelt durch die Digitalisierung, der Kompetenzorientierung in der Ausbildung) hervorgehoben. Für all diese Herausforderungen werden gut qualifizierte Ausbilder und Ausbilderinnen benötigt¹⁶⁸. Diese Konstellation bietet eine realistische Chance dafür, dass die Verantwortlichen in den Betrieben und alle relevanten Gruppen in der beruflichen Bildung sich stärker für Ausbilder und Ausbilderinnen einsetzen, ihnen mehr Anerkennung zuteil werden lassen und ihre Qualifizierung

165 Vgl. LUHMANN: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Herausgegeben von Dieter Lenzen, Frankfurt, 2002, S. 147 und 148.

166 Vgl. hierzu auch Kapitel 3 zur theoretischen Fundierung der Arbeit, Abschnitt 3.1.2.

167 <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA162.pdf> (Stand: 21.7.2017)

168 Angesichts der großen Zahl von Flüchtlingen, die in den Arbeitsmarkt integriert werden müssen, haben das BMBF und das BIBB Anfang 2016 eine Initiative zur Entwicklung „interkultureller Kompetenzen“ des betrieblichen Ausbildungspersonals gestartet.

fördern¹⁶⁹. Somit könnten auch diese Aktivitäten die Bildung einer „Ausbildungskultur“ von außen nachhaltig unterstützen.

8.3 „Berufspädagogische Professionalität“ des betrieblichen Ausbildungspersonals und ihre Bestimmungsfaktoren

Der folgende Vorschlag für die Bestimmung der berufspädagogischen Professionalität von Ausbildern und Ausbilderinnen – das haben die Ausführungen in Abschnitt 8.2 bereits angedeutet – ist ein Modell, das aus einer Mischung verschiedener Diskussionsstränge aus der Forschung zur Professionalisierung und zur pädagogischen Professionalität sowie aus Vorstellungen des Fachbeirats zur Novellierung der AEVO über „gute Ausbildertätigkeit“ resultiert.

Bevor das Modell und seine Dimensionen skizziert werden, soll zunächst der Frage nachgegangen werden, ob es hierfür mit den 2009 eingeführten Fortbildungsgängen „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin“ und „Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin“ nicht doch schon einen ernstzunehmenden Vorschlag gibt. Die Antwort lautet: in einigen inhaltlichen Teilen ja, in ihrer Gesamtheit aber nein. Der wichtigste Grund hierfür liegt darin, dass diese Fortbildungsgänge ganz offensichtlich keine Angebote für die große Mehrheit der Betriebe darstellen. Denn beide umfassen mehrere hundert Stunden und erstrecken sich über viele Monate (der Fortbildungsgang „Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin“ dauert gar zwei Jahre und wird in Teilzeit durchgeführt)¹⁷⁰. Die Betriebe bevorzugen jedoch in der Regel Weiterbildungsmaßnahmen, die schnell, vergleichsweise leicht realisiert werden können und mit dem betrieblichen Arbeitsprozess verknüpft sind (vgl. Weiss 2003, S. 57f.). Ein Sachverständiger der Arbeitgeber beschrieb die von den Betrieben gewünschten Weiterbildungsformen zum Ausbildungspersonal folgendermaßen: „Halbtagsseminare, Workshops oder Ähnliches. [Diese seien] viel besser organisierbar.“ Was die Betriebe bräuchten, seien „Qualifizierungsaktivitäten neben der AEVO“ in der beschriebenen Form (AG 2). Ein weiterer Sachverständiger der Arbeitgeber wies in diesem Zusammenhang ebenfalls auf die Bedeutung

169 Nicht nur in der betrieblichen Ausbildung wird seit einigen Jahren dem ausbildenden Personal wieder mehr Beachtung geschenkt. Fast Parallel zur Wiedereinführung der AEVO wurde 2008 die Analyse von HATTIE von mehreren hundert Studien zu Unterrichtsmethoden und Lernbedingungen in den Schulen veröffentlicht. Die Quintessenz der Untersuchung des neuseeländischen Bildungsforschers war, dass es für einen guten Unterricht vor allem auf die Lehrkräfte ankomme.

170 Für den Fortbildungsgang Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin wird eine Dauer von ca. 500 Stunden empfohlen. Vgl. <https://www.hk24.de/blob/hhkh24/produktmarken/ausbildung-weiterbildung/weiterbildung/weiterbildungspruefungen/downloads/4055736/eff53ad905b5e9c0d6f54be5526d9a4a/DQR-Aus--und-Weiterbildungs-paedagogen-data.pdf> (Stand: 29.1.2019). Der Fortbildungsgang „Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin“ umfasst in der Regel 600 Präsenzstunden sowie 460 Stunden „begleitende Erstellung von Projektarbeiten“. Vgl. eine Information der Bundesagentur für Arbeit „BERUFENET“: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/archiv/51043.pdf> (Stand: 21.7.2017).

von „kurzen Fortbildungen“ hin, die „kontinuierlich“ zu erfolgen hätten. Denn die AEVO sei „ein Mindeststandard, mit der Ausbilder und Ausbilderinnen – wenn es nur bei der Prüfung bleibt – noch nicht ausbilden könnten (AG 1). Weiterbildung bedeute „am Ball bleiben“. Nur so könne man „Profi“ werden (AN 3). Die beiden Fortbildungsgänge hingegen haben aus Sicht des Sachverständigen AG 2 einen anderen Stellenwert: Sie „[sollten] aufzeigen, dass man auch in dem Bereich betriebliche Bildungsarbeit Karriere machen kann außerhalb eines Hochschulstudiums. Da ist für mich eine wichtige politische und praktische Botschaft dabei gewesen“ (AG 2). Die vom DIHK angegebenen Zahlen hinsichtlich der Teilnahme an beiden Fortbildungsprüfungen in den Jahren 2015 und 2016 (Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge 62 bzw. 100; Geprüfter Berufspädagoge 153 bzw. 96) bestätigen das Bild¹⁷¹: Die Fortbildungsgänge sind für das Ausbildungspersonal auf der persönlichen Ebene – wenn die Voraussetzungen gegeben sind – eine große Chance für die persönliche Weiterentwicklung. Für die Betriebe, insbesondere für KMUs, die die meisten Ausbildungsplätze anbieten, bilden sie nicht das richtige Angebot, um die Qualität der Ausbildung auf breiter Front zu steigern. Allerdings bietet der Fortbildungsgang „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin“ einige wichtige Impulse für die Skizzierung einer berufspädagogischen Professionalität von Ausbildern und Ausbilderinnen.

Die oben skizzierten Einschätzungen der Sachverständigen weisen bereits auf den Kern des Modells „Berufspädagogische Professionalität“ hin: Es ist ein Vorschlag, der Ausbilder und Ausbilderinnen – aufbauend auf der AEVO – darin unterstützt, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln, damit sie ihre Ausbildungsaufgaben professionell erfüllen können. Das Modell umfasst demnach drei Dimensionen: A) *die AEVO*, B) *die ständige Bereitschaft, sich weiterzubilden*, sowie C) *die Fähigkeit zur Reflexion über das Verstehen und Handeln in der Ausbildung*. Die ersten beiden Dimensionen greifen dabei zentrale Aspekte auf, die in den vorangegangenen Kapiteln bereits detailliert dargelegt wurden. Demgegenüber wurde die dritte Dimension, die Fähigkeit zur Reflexion über das Verstehen und Handeln in der Ausbildung, bisher nur vereinzelt erwähnt. Auf sie soll daher ausführlicher eingegangen werden.

A) *Die AEVO*: Sie ist der Ausgangspunkt für die Entwicklung der berufspädagogischen Professionalität. Als Verordnung markiert sie die Institutionalisierung der Ausbilderqualifizierung. Der Staat verdeutlicht damit, dass ihm die Eignung des verantwortlichen Ausbildungspersonals so wichtig ist, dass er sie rechtsverbindlich in Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern regeln will. Die AEVO stellt für ihn ein wesentliches Instrument zur Qualitätssicherung der betrieblichen Ausbildung dar. In der AEVO werden jedoch nur Mindestanforderungen formuliert. Sie ist in erster Linie eine Basisqualifizierung, und die Sachverständigen sind sich darin einig, dass sich Ausbilder und Ausbilderinnen kontinuierlich weiterbilden müssen, um die eigenen Fähigkeiten weiterentwickeln zu können.

¹⁷¹ Vgl. DIHK-Fortbildungsstatistik 2016, Berlin 2017, S. 8.

- B) Daraus ergibt sich der zweite Bestimmungsfaktor der berufspädagogischen Professionalität: *Die ständige Bereitschaft, sich weiterzubilden*. Die kontinuierliche Weiterbildung soll die AEVO ergänzen (AN 4), es ermöglichen, „am Ball [zu] bleiben“, um so „Profi“ werden zu können (AN 3). Die Weiterbildung oder die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens ist nicht nur eine Kernforderung eines Teils der Professionalitätsforschung, sondern auch ein zentraler Bestandteil der Kompetenzorientierung in der Bildung. Die AEVO selbst bietet hierfür eine gute Grundlage: In § 2 ist der Begriff „Kompetenz“¹⁷² hinterlegt, und das gesamte Anforderungsprofil des Ausbildungspersonals ist kompetenzbasiert formuliert.
- C) Weiterbildungsmaßnahmen sind auch ein entscheidender Faktor dafür, dass sich *die Fähigkeit zur Reflexion über das Verstehen und Handeln in der Ausbildung*, das dritte Bestimmungsmerkmal berufspädagogischer Professionalität, entwickeln kann. Betriebliche Ausbilder und Ausbilderinnen werden mit einem Bündel von Aufgaben konfrontiert, die vielfach komplex sind und sich oft in einem gewissen Spannungsverhältnis befinden¹⁷³. Ihre beiden Tätigkeitsschwerpunkte, die Gestaltung der Ausbildung sowie die Vermittlung der Fachinhalte (vgl. Kap 6.3), sind durch vielschichtige „Interaktions- und Kommunikationsprozesse“ (PÄTZOLD 2014, S. 625) gekennzeichnet (mit den Auszubildenden, den ausbildenden Fachkräften, den Verantwortlichen im Betrieb, dem Lehrpersonal in den Schulen), und viele Ausbildungssituationen sind demzufolge mit einer gewissen „Unvorhersehbarkeit“ (ebd.) verbunden. Die Ausbildertätigkeit erfordert somit ein „rollenspezifisches Handeln“ (TERHART 2011, S. 206). Es ist daher besonders wichtig, dass das verantwortliche Ausbildungspersonal nicht nur über eine gute Fachkompetenz, soziale und methodische Kompetenzen verfügt, sondern auch die Fähigkeit entwickelt, sein Handeln zu reflektieren, um die verschiedenen Ausbildungssituationen sachgerecht und kompetent zu handhaben. Eine zentrale Aufgabe von Ausbildern und Ausbilderinnen, die Organisation und Gestaltung der einzelnen Ausbildungsabschnitte, soll dies illustrieren. So obliegt es ihnen, zu entscheiden, zu welchem Zeitpunkt und wie lange Auszubildende in den Abteilungen des Betriebs verbleiben und welche Inhalte ihnen dort vermittelt werden sollen. Hierzu wählen sie die Fachkräfte aus, die die Auszubildenden in der Praxis anleiten und sorgen dafür, dass den Auszubildenden ein Arbeitsplatz und alle Arbeitsmittel zur Verfügung stehen, die für eine ordnungsgemäße Ausbildung erforderlich sind. Sie bespre-

172 In § 2 der AEVO heißt es: „Die berufs- und arbeitspädagogische Eignung umfasst die Kompetenz zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren der Berufsausbildung in den Handlungsfeldern: 1. Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen, 2) Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken, 3) Ausbildung durchführen und 4) Ausbildung abschließen.“

173 Die folgenden Ausführungen lehnen sich zum Teil an die Konzeptionen über pädagogische Professionalität an, die PÄTZOLD und TERHART für den Lehrerberuf entwickelt haben. Vgl. PÄTZOLD, Günter: Über die Zukunft der Vergangenheit – ein Beitrag zur Professionalität berufs- und wirtschaftspädagogischer Akteure. In: ZBW, 110 (2014) 4, S. 616–631; TERHART: Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: HELSPER/TIPPELT 2011, S. 202–224.

chen mit den ausbildenden Fachkräften die Leistungen der Jugendlichen, aber auch mit den Auszubildenden selbst, da sie letztendlich für den Ausbildungserfolg mitverantwortlich sind. Die skizzierten Ausbildungssituationen verdeutlichen, wie komplex die Arbeit des verantwortlichen Personals ist, wie unterschiedlich die Kommunikationsverläufe sind und wichtig ein reflektiertes Handeln in Situationen ist, die von einem gewissen Maß an „Ungewissheit“ (PÄTZOLD 2014, S. 625), geprägt sind.

Wie beispielsweise die Fähigkeit zur Reflexion in der Zusammenarbeit mit ausbildenden Fachkräften durch Weiterbildung gefördert werden könnte, zeigt der „Handlungsbereich“ „Berufspädagogische Begleitung von Fachkräften in der Aus- und Weiterbildung“ des Fortbildungsgangs „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge“. Der Handlungsbereich – einer von neun Themenblöcken der umfassenden Fortbildung – enthält folgende vier „Qualifikationsinhalte“:

- 1) Entwicklung von Konzepten für den Einsatz von Fachkräften in Lernbegleitaufgaben; Lernziele für Lernstationen analysieren und bestimmen,
- 2) Auswahl, Eignung und Einsatz von Fachkräften für Lernbegleitaufgaben,
- 3) berufspädagogische Anleitung von Fachkräften für Lernbegleitaufgaben,
- 4) berufspädagogische Beratung bei Problemfällen¹⁷⁴.

Zweifellos sind alle vier genannten Themen hervorragend dafür geeignet, die Reflexionsfähigkeit des verantwortlichen Ausbildungspersonals weiterzuentwickeln. Damit jedoch ein solches Weiterbildungsangebot auf ein breites Interesse in der Berufsbildungspraxis stößt, wäre es vonnöten, daraus Maßnahmen zu entwickeln, die viel stärker den Erwartungen der Betriebe entsprechen: d. h. keine zeitlich umfangreichen Weiterbildungsformen (wie dies bei diesem Fortbildungsgang der Fall ist) anbieten, sondern Maßnahmen, die schnell und ohne größeren Aufwand organisiert werden können.

¹⁷⁴ Vgl. https://www.bmbf.de/intern/upload/fvo_pdf/aus_und_weiterbildungsapaedagoge.pdf (Stand: 29.1.2019)

► 9. Die berufspädagogische Qualifikation des betrieblichen Ausbildungspersonals – Stand und Perspektiven

Im folgenden Kapitel wird zunächst auf die Rezeption der neuen AEVO in Berufsbildungspolitik, -praxis und -forschung eingegangen. Ein wesentlicher Aspekt wird dabei die Analyse der Kritik eines Teils der Forschung am Novellierungsprozess der AEVO sein. Dies soll mit einer tiefergehenden Betrachtung der neokorporatistischen Steuerung im Bereich der Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung verbunden werden. Damit sollen nach der Analyse des theoretischen Ansatzes der pädagogischen Professionalität im vorangegangenen Kapitel auch die Annahmen des zweiten theoretischen Zugangs der Arbeit näher beleuchtet werden. Im letzten Abschnitt des Kapitels wird dann mit Blick auf die berufspädagogische Qualifikation des verantwortlichen Ausbildungspersonals der Versuch unternommen, das neokorporatistische Modell der Qualitätsentwicklung mit dem Konzept der pädagogischen Professionalität zu verknüpfen. Hierfür gibt es mehrere Bezugspunkte, wie der in Kapitel 8 skizzierte Vorschlag für die Entwicklung einer „berufspädagogischen Professionalität“ von betrieblichen Ausbildern und Ausbilderinnen gezeigt hat.

9.1 Rezeption der AEVO-Novellierung in Berufsbildungspolitik-, -praxis und -forschung

Die Rezeption der AEVO von 2009 fällt differenziert aus. Während die Akteure von Berufsbildungspolitik und -praxis bis Anfang 2016 überwiegend zufrieden mit der neuen AEVO zu sein schienen, fielen die Reaktionen in der Forschung eher verhalten und kritisch aus.

9.1.1 Resonanz in der Berufsbildungspolitik

In der Berufsbildungspolitik herrschte viele Jahre lang weitgehend Konsens darüber, dass mit der Novellierung der AEVO von 2009 in der Frage der Ausbilderqualifizierung ein guter Kompromiss erzielt worden sei. Die Stellungnahmen von Bundesregierung, Sozialpartnern, Kammern und Verbänden zeigten zudem, dass für sie die neue AEVO im Grundsatz den glei-

chen Stellenwert hat, der schon bei der großen Mehrheit der Sachverständigen im Fachbeirat zum Ausdruck kam: Mit der AEVO gibt es einen bundesweiten Standard, der sicherstellt, dass das verantwortliche Ausbildungspersonal über ein Mindestmaß an berufspädagogischen Fähigkeiten verfügt. So ist beispielweise aus Sicht des BMBF die AEVO von 2009 „ein wichtiges Qualitätsinstrument“ und damit eine „tragende Säule für die Qualität der dualen Ausbildung in den Betrieben“ (BROS 2010, S. 7); das Handwerk unterstrich nach der Novellierung der Verordnung, dass es nun „wieder“ einen „verlässliche[n] Qualitätsstandard für alle Ausbilder in der Wirtschaft“ gebe¹⁷⁵. Die Gewerkschaft IG Bauen-Agrar-Umwelt wies darauf hin, dass die neue AEVO „zwar kein Garant für gute Ausbildung“ sei, sie gewährleiste aber ein „Mindestmaß an Kenntnissen und Kompetenzen bei Ausbilderinnen und Ausbildern“ (ZIMMER 2013, S. 138). Der Bundesverband Deutscher Berufsausbilder (BDBA) stellte ebenfalls die Bedeutung der AEVO als Basisqualifikation in den Vordergrund: Die AEVO ist – so der Präsident des BDBA, UNGER, – eine „Einstiegsqualifizierung“. Notwendig seien darauf aufbauend weitere Schulungen und Seminare (UNGER 2010, S. 49).

Die weitgehend übereinstimmende Einschätzung in der Ausbilderqualifizierung unter den Hauptakteuren der Berufsbildungspolitik schlug sich offenbar auch im Bericht zur „Evaluation des Berufsbildungsgesetz“ des BMBF vom März 2016 nieder¹⁷⁶. In dem Bericht, dessen Schwerpunkte zuvor mit den Sozialpartnern, dem Bund und den Ländern festgelegt worden waren, stellt das BMBF fest, dass eine grundlegende Änderung des Gesetzes nicht erforderlich sei (MÖLLS 2016, S. 50)¹⁷⁷. Dies betraf somit auch die Regelungen hinsichtlich des betrieblichen Ausbildungspersonals¹⁷⁸.

175 Vgl. Pressemitteilung des Zentralverbands des Deutschen Handwerks e. V. (ZDH) von 2009. Unter: <https://www.verbaende.com/news.php/Ausbildereignungspruefung-wieder-Pflicht?m=59108> (Stand: 29.1.2019)

176 Evaluation des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) unter: https://www.bmbf.de/files/2016-03-23_Evaluationsbericht_BBIG.pdf (Stand: 21.7.2017)

177 Das BMBF hat jedoch mehrere Punkte identifiziert, die „im Gesetz klargestellt oder verbessert werden können“. So u. a. „die Einschränkung, keine ganzen Berufe mehr zu erproben (§ 6), bei gestuften Ausbildungen eine Anrechnungspflicht für die zuständigen Stellen vorzusehen (§ 5 Abs. 2 Nr. 4), die Möglichkeit, Ausbildungsnachweise in elektronischer Form vorzulegen (§ 5 Abs. 2 Nr. 7), die Klarstellung zum Ausweis der Berufsschulnote auf dem Abschlusszeugnis (§ 37 Abs. 2 Satz 1) und die Verfahrenserleichterungen bei Auslandsaufenthalten (§ 76 Abs. 3 Satz 2)“. Der Bericht geht außerdem auf die neue Leitlinie der Kompetenzorientierung in der Berufsbildung ein und empfiehlt, dass diese „Weichenstellung“ nunmehr auch im BBiG verankert werden solle. In: MÖLLS: Evaluation des Berufsbildungsgesetzes – Aktueller Stand. In BWP, 45 (2016) 4, S. 50.

178 Der Evaluationsbericht weist auf die Überarbeitung der Hauptausschussempfehlung Nr. 13 durch eine „Arbeitsgruppe Ausbildungspersonal“ hin, die „zur Auslegung der im BBiG geltenden Vorgaben zur Präsenz von Ausbildern und Ausbilderinnen (speziell zum Unmittelbarkeitskriterium aus § 28 Abs. 3 BBiG)“ vom Hauptausschuss eingesetzt worden war. Grund für den Auftrag zur Überarbeitung der Empfehlung waren „Rechtsunsicherheiten auf Kammerebene“ in Bezug auf den Einsatz des Ausbildungspersonals – insbesondere im Filialbereich – angesichts der Veränderungen der betrieblichen Kommunikations- und Kooperationsformen durch die neuen Medien. Der Hauptausschuss kam zu dem Ergebnis, dass das „Unmittelbarkeitskriterium in § 28 Abs. 3 BBiG nicht relativiert werden dürfe und diesbezüglich Irritationen auf jeden Fall vermieden werden sollten“ (vgl. Evaluationsbericht des BMBF vom 23.3.2016, a. a. O., S. 65). In der Empfehlung Nr. 162 vom 16.12.2015, die die gleichnamige Empfehlung 13 nunmehr ersetzt, heißt es in Abschnitt 2.5.3: „Qualifikation des Ausbildungspersonals“:

Kurz nach der Veröffentlichung des Evaluationsberichts wurde diese Einschätzung seitens der Gewerkschaften offenbar revidiert. In einer „DGB-Expertise zu den Schwierigkeiten der Betriebe bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen“ vom 18. April 2016 stellen sie „erhebliche Defizite bei der Qualität und Attraktivität der Ausbildungsberufe mit einer hohen Zahl an unbesetzten Plätzen“ fest. Da sich „gute Ausbildung vor allem durch gute Ausbilder und Ausbilderinnen und gute fachliche Anleitung“ auszeichne, müsse die AEVO im BBiG „verbindlich und mit Anforderungen an methodisch-didaktisch und jugendpsychologische Kompetenzen ergänzt sowie eine ständige Weiterbildung des Ausbildungspersonals verankert werden“ (ANBUHL/GIESSLER 2016, S. 6)¹⁷⁹. Mit dieser Stellungnahme wurde der im Jahr 2009 erzielte Konsens über die Ausbilderqualifizierung ganz offenkundig wieder infrage gestellt.

9.1.2 Resonanz in der Berufsbildungspraxis

Da kaum größere empirische Untersuchungen über die Ausbildungspraxis in den Betrieben vorliegen, gibt es nur wenige Hinweise darüber, wie die AEVO von 2009 in der Berufsbildungspraxis angenommen wird. Allerdings können die Zahlen der bestandenen Ausbildungseignungsprüfungen, die jährlich im Datenreport zum Berufsbildungsbericht ausgewiesen werden, als ein verlässlicher Indikator über die Akzeptanz der Verordnung gewertet werden. Hier zeigt der Vergleich der letzten 25 Jahre, dass die Zahl der bestandenen Prüfungen nach der Novellierung im Jahr 2009 einen Höchststand erreicht hat. Wurden in den 1990er-Jahren durchschnittlich 49.600 AEVO-Prüfungen pro Jahr bestanden¹⁸⁰, so stieg diese Zahl in den Jahren 2011 bis 2014 auf 84.400¹⁸¹, was einem Anstieg von rund 70 Prozent entspricht. Die hohen Zahlen deuten darauf hin, dass die neue AEVO insgesamt auf hohe Akzeptanz stößt.

Weitere Indikatoren, die ein halbwegs verlässliches Bild über die Resonanz in der Berufsbildungspraxis wiedergeben könnten, liegen nicht vor. Dazu gehört auch das BIBB-Portal für das Ausbildungspersonal „foraus.de“, da der Schwerpunkt der Diskussionsbeiträge

„Das in den Ausbildungsstätten eingesetzte Ausbildungspersonal muss über die gesetzlich vorgeschriebene berufsfachliche und pädagogische Qualifikation verfügen“. Vgl. <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA162.pdf> (Stand: 21.6.2017)

179 Vgl. Auch den vom DGB-Bundesvorstand herausgegebenen „Ausbildungsreport 2016“, S. 29, 35 und 36.

180 Die Zahl der bestandenen AEVO-Prüfungen stellt sich im Einzelnen wie folgt dar: Im Jahr 1990 wurden 35.710 Prüfungen bestanden, 1991 (43.191), 1992 (54.977), 1993 (57.715), 1994 (52.176), 1995 (52.180), 1996 (50.296), 1997 (49.006), 1998 (50.377) und 1999 (50.423). Vgl. Berufsbildungsbericht 1997, S. 94 und Berufsbildungsbericht 2002, S. 163.

181 Grundlage der Angaben über die AEVO ist die Berufsbildungsstatistik des Statistischen Bundesamtes. Aufgrund des festgelegten Prozesses zur Aufbereitung und Veröffentlichung der erhobenen Daten, liegen zwischen dem Erscheinungsdatum des jährlichen Datenreports und dem jeweiligen Berichtszeitraum ca. 15 Monate. Für die Berechnung des Durchschnitts der bestandenen AEVO-Prüfungen nach der Novellierung von 2009 wurden daher die Zahlen vom Datenreport von 2011 bis 2016 zugrunde gelegt. Im Einzelnen: 2011 (80.280), 2012 (85.269), 2013 (85.548), 2014 (86.661). Vgl. Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014, S. 219 und Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016, S. 223. Die Erfolgsquote bei Ausbilderqualifizierungsprüfungen liegt durchschnittlich bei über 93 Prozent.

in den Foren weniger auf dem neu geschaffenen Kompetenzprofil von Ausbildern und Ausbilderinnen liegt, sondern eher auf der AEVO-Prüfung selbst, die – zumindest in den ersten Jahren nach der Novellierung – zu großen Unsicherheiten in der Praxis geführt hatte (vgl. Kap. 7.3.3).

9.1.3 Resonanz in der Berufsbildungsforschung

Nach einem „kleinen Hoch“ in den Jahren nach der AEVO-Novellierung sowie der Einführung der beiden Fortbildungsgänge „Aus- und Weiterbildungspädagoge“ und „Berufspädagoge“ hat in der Forschung das Interesse an Themen um das betriebliche Ausbildungspersonal wieder nachgelassen. BAH/BRÜNNER stellen hierzu im Handbuch „Berufsbildungsforschung“ fest, dass diese wichtige Gruppe des Berufsbildungspersonals schon seit Langem ein „Schattendasein in der Forschung“ friste. Ein Beleg hierfür ist – wie beide Autorinnen zu Recht hervorheben – die Tatsache, dass das betriebliche Ausbildungspersonal in den ersten beiden Auflagen des Handbuchs gar nicht vorkommt (BAHL/BRÜNNER 2018, S. 362). Es ist somit nicht verwunderlich, dass auch die neue AEVO in der Berufsbildungsforschung bisher keine größere Beachtung gefunden hat.

Die wenigen Reaktionen sind ambivalent. Positiv wird vermerkt, dass die AEVO von 2009 „einen Qualitätsanspruch“ markiere, auch hinsichtlich des Stils (BUSCHFELD 2010, S. 39). Konkret wird dabei vor allem unterstrichen, dass in der novellierten Fassung das Anforderungsprofil an das verantwortliche Ausbildungspersonal sich konsequent an betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert und in Form von Kompetenzen beschrieben wird (GÖSSLING/SLOANE 2013, S. 254; FALK/ZEDLER 2009, S. 21).

Insgesamt überwiegen jedoch die kritischen Einschätzungen, die sich in drei Kategorien einteilen lassen: So konstatieren einige Autoren (a) einen Widerspruch zwischen dem Anspruch der Verordnung und der empfohlenen Lehrgangsdauer. Andere kritisieren, dass (b) das neue Kompetenzprofil nur unzureichend dem breiten Aufgabenspektrum des Ausbildungspersonals in den Betrieben entspreche. Ein weiterer Kritikpunkt schließlich betrifft (c) das Verfahren, das bei der Entwicklung der neuen AEVO zum Tragen gekommen war.

a) Zum ersten Kritikpunkt: Die AEVO von 2009 erhebe – so GÖSSLING/SLOANE – den „Anspruch, eine umfassende berufliche Handlungskompetenz von Ausbildern zu sichern“. Hierfür stünden aber „nur ca. 100 Präsenzstunden zur Verfügung“¹⁸². Es zeige sich aber, dass ein „umfassender Rollenwechsel in mehreren Lernzirkeln vollzogen werden [müsse] und nicht innerhalb einer Unterrichtseinheit abgeschlossen werden [könne]“ (GÖSSLING/SLOANE 2013, S. 251f.). Auch BUSCHFELD ist der Meinung, dass sich die „Glaubwürdigkeit“ der „hohen Ansprüche“ relativiere, „wenn schlicht die Zahl der Ziele des Rahmenplans mit

182 GÖSSLING/SLOANE beziehen sich hier auf die Empfehlung Nr. 135 des BIBB-Hauptausschusses, nach der die Dauer der Vorbereitungslehrgänge auf die AEVO-Prüfung 115 Stunden betragen solle und von denen 25 Stunden Selbstlernphasen sein können. Vgl. <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA135.pdf> (S. 6) (Stand: 23.1.2019).

den dafür vorgesehenen Unterrichtsstunden verbunden“ werde (BUSCHFELD 2010, S. 38). Für BRATER deckt die AEVO „bei weitem“ nicht den „Bedarf an berufspädagogischen Kompetenzen“ ab. In den „wenigen Tagen, die für die Vorbereitungskurse [auf die AEVO-Prüfung] zur Verfügung stehen, [könne] man allenfalls das ‚Wissen‘, wie es geht, vermitteln, nicht aber berufspädagogische Handlungskompetenzen“ (BRATER 2011, S. 11). Zu einem ähnlichen Schluss kommt FRIEDE, wenn er mit Blick auf die „26 Kompetenzen“ in der AEVO, die in „insgesamt 115 Stunden Lehrgangsdauer zu entwickeln“ seien, feststellt, dass es in den Vorbereitungskursen „wohl nur möglich sein“ werde, „orientierendes deklaratives Wissen zu diesen Kompetenzen“ zu vermitteln. Eine „Kompetenzentwicklung selbst scheint ausgeschlossen“ zu sein (FRIEDE 2013, S. 42f.).

- b) Der zweite grundlegende Kritikpunkt betrifft das neue Kompetenzprofil von Ausbildern und Ausbilderinnen in der AEVO von 2009. Es berücksichtige zu wenig deren verschiedene Aufgabenbereiche und die Veränderungen der Arbeitswelt. GÖSSLING/SLOANE plädieren daher dafür, von drei unterschiedlichen „Ausbilderprofilen“ auszugehen. Die von ihnen definierten „Ausbilderprofile 1 und 2“ beziehen sich dabei vor allem auf „mikrodidaktische Aufgaben“, einmal im Bereich „Dienstleistungen und Produktion“ und einmal im Zusammenhang mit dem „Tätigkeitskontext der Wissensökonomie“. In beiden Profilen sei das Ausbildungspersonal gefordert, den „Nachwuchs zu befähigen, seine eigenen Lernprozesse zu steuern und seine eigenen Handlungen und Arbeitsergebnisse ständig zu hinterfragen, ihn darin zu fördern, sein eigenes Handeln und weitergehend sein eigenes Wertesystem zu reflektieren“. Im „Ausbilderprofil 3“ stehen nach Angaben der beiden Wissenschaftler „makrodidaktische Aufgaben“ im Vordergrund. Hier nehme das Ausbildungspersonal zunächst „die Lernziele und die Lernbedingungen“ in den Blick, die je nach den „Produktionsformen zu unterschiedlichen Ergebnissen führen“. Auf dieser Grundlage trifft dann das ausbildende Personal „curriculare, sequentielle, organisatorische und personelle Entscheidungen“ (GÖSSLING/SLOANE 2013, S. 239f.). In der Konsequenz plädieren GÖSSLING/SLOANE für verschiedene berufspädagogische Qualifikationen des Ausbildungspersonals: eine Qualifikation für die „Ausbilderprofile 1 und 2“ und eine andere für das „Ausbilderprofil 3“. BRÜNNER geht hier noch einen Schritt weiter. Ausgehend von einer Analyse von Stellenanzeigen für hauptberufliche Ausbilder und Ausbilderinnen sowie einer Untersuchung mit zehn Fallstudien über den betrieblichen Alltag des ausbildenden Personals schlägt sie in ihrer Dissertation vor, das Personal in sechs Ausbildertypen einzuteilen. Diese werden allerdings nicht konkret bezeichnet, sondern unterscheiden sich in erster Linie dadurch, dass sie verschiedene makrodidaktische Aufgaben (auf der Planungs- und Entscheidungsebene), mikrodidaktische Aufgaben (auf der Lehr-Lernebene) sowie pädagogisch-organisatorische Aufgabenschwerpunkte wahrnehmen (vgl. BRÜNNER 2014, S. 220ff.). Für BAHL/BRÜNNER setzt sich die aus ihrer Sicht unzureichende Berücksichtigung der tatsächlichen Aufgabenfelder des Ausbildungspersonals im neuen Kompetenzprofil der AEVO in den Vorbereitungslehrgängen fort. „Aufgrund der

branchenübergreifenden Vermittlung der berufs- und arbeitspädagogischen Inhalte“ in den Kursen würden die (in der BRÜNNER-Untersuchung) befragten Ausbilder und Ausbilderinnen diese Inhalte „weitgehend losgelöst von der eigenen Berufspraxis“ wahrnehmen. Die Teilnahme an den Lehrgängen könne daher „nur bedingt eine Grundlage für professionelles Handeln von Ausbildern schaffen“ (BAHL/BRÜNNER 2018, S. 366).

- c) Eng verknüpft mit der Kritik am Kompetenzprofil des Ausbildungspersonals in der AEVO ist der dritte Problembereich: das Verfahren, das der Entwicklung des neuen Profils zugrunde lag. So kritisieren BAHL/BRÜNNER, dass die Inhalte der neuen Verordnung – wie auch schon die Verordnungen von 1972 und von 1999 – nicht das Ergebnis „einer ausdifferenzierten Qualifikationsforschung“ gewesen seien (BAHL/BRÜNNER 2018, S. 366). Beide Autorinnen greifen hier die Argumentation von FRIEDE auf, der bemängelt, dass „keine Daten aus empirischen Berufsfeldanalysen zur Erarbeitung der Verordnungen und ihrer Handlungsfelder zugrunde gelegt [worden seien], sondern ein idealer Ausbildungsverlauf“ (FRIEDE 2013, S. 44). Der Grund hierfür sei – so FRIEDE – dass die Ausbilder-Eignungsverordnungen durch „Repräsentanten von Interessengruppen entwickelt“ worden seien. Seiner Ansicht nach wäre allerdings „eine stärkere empirische Grundlegung durchaus möglich gewesen, wenn die vom BIBB entwickelten Verfahren und Instrumente zur Entwicklung von Ausbildungsordnungen angewandt worden wären“ (FRIEDE 2013, S. 29).

9.2 Unterschiedliche Betrachtungsweisen der AEVO von Berufsbildungspolitik und -forschung

Aus den verschiedenen Reaktionen zur neuen AEVO fallen vor allem drei Aspekte auf: Es lassen sich erstens deutliche Unterschiede zwischen Berufsbildungspolitik und Berufsforschung hinsichtlich der Zielsetzung der Verordnung feststellen. Zweitens wird das in der AEVO festgelegte Kompetenzprofil vor allem von der Forschung kritisch bewertet; von Politik und Praxis gibt es hierzu keine kritischen Stellungnahmen. Der dritte Aspekt betrifft das Verfahren der AEVO-Novellierung, das von einem Teil der Forschung ebenfalls kritisiert wird.

- *Unterschiede zwischen Politik und Forschung hinsichtlich der Zielsetzung der AEVO:* Während die Politik in der AEVO in erster Linie eine Basisqualifikation für das verantwortliche Ausbildungspersonal sieht, ist für die Forschung eine solche Zielmarke unzureichend. Sie klassifiziert die Verordnung lediglich als „erste Orientierung“¹⁸³, die für den Erwerb von berufspädagogischen Kompetenzen ungenügend sei. Diese Einschätzung der Forschung wird zwar – wie die Interviews mit den Sachverständigen des Fachbeirats gezeigt haben – von den Akteuren der Berufspolitik weitgehend geteilt. Auch sie betonen, dass der Ausbilderschein für eine gute Ausbildertätigkeit nicht ausreiche, denn er sei – übertragen auf

183 BRATER: Vortrag auf der TT Net-Veranstaltung im BIBB am 8. November 2012. Vortrag wurde nicht veröffentlicht.

das Autofahren – vergleichbar mit einem „Führerschein“. Mit dem Erwerb der Fahrerlaubnis werde ebenfalls nicht nachgewiesen, dass der Prüfling nach bestandener Prüfung nun bereits gut Autofahren könne. Hierfür seien Praxiserfahrungen erforderlich. Dies gelte auch für die Ausbildertätigkeit. Für „gutes Ausbilden“ kämen neben den Praxiserfahrungen vor allem noch Weiterbildungsmaßnahmen hinzu (vgl. Abschnitt 6.3). Der wesentliche Grund der Bildungspolitik für diese Haltung dürfte darin liegen, dass sie verhindern will, dass Betriebe in Krisenzeiten – wie in den Jahren 2001 bis 2003 – ihr Engagement in der Ausbildung überdenken könnten, wenn die gesetzliche Regelung für die pädagogische Qualifikation des ausbildenden Personals ihnen zu anspruchsvoll erscheint und sie darin dann vor allem ein Ausbildungshemmnis sehen. Dass diese Sorge offenbar nicht unbegründet ist, hat die bundesweite Betriebsbefragung im Rahmen der Evaluierung der AEVO-Aussetzung verdeutlicht. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass 44 Prozent der befragten Betriebe in der Ausbilder-Eignungsprüfung nach wie vor eine bürokratische Hürde sehen und über die Hälfte (53 %) die Kosten im Zusammenhang mit dem Erwerb des Ausbilderscheins beklagen (vgl. Abschnitt 5.1.4). In der Berufsbildungsforschung wird dieser betriebliche Kontext meistens kaum in Betracht gezogen, was wiederum erklärt, dass sie die AEVO häufig anders bewertet.

Die betrieblichen Rahmenbedingungen der Berufsausbildung dürften auch eine entscheidende Rolle hinsichtlich der Realisierbarkeit der jüngsten Forderungen der Gewerkschaften – wie z. B. der Forderung nach einer verpflichtenden Weiterbildung des Ausbildungspersonals – spielen. Auch hier darf angenommen werden, dass Teile der Wirtschaft dies als Ausbildungshemmnis betrachten werden, und es ist daher zu erwarten, dass der Vorstoß der Gewerkschaften keine politische Mehrheit finden wird. Dennoch ist die Initiative zu begrüßen. Sie kommt zur richtigen Zeit und setzt ein wichtiges Signal. Denn angesichts der neuen Herausforderungen in der beruflichen Bildung (demografischer Wandel, zunehmende Heterogenität der Jugendlichen, Digitalisierung) könnte die Forderung der Gewerkschaften ein Weckruf für alle anderen relevanten Gruppen der Berufsbildung sein, sich stärker für die Unterstützung und Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals einzusetzen. Ein solch gemeinsames Engagement könnte darin bestehen, dass sich die Akteure in Berufsbildungspolitik und -praxis dazu verpflichten, verschiedene Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen zugunsten des ausbildenden Personals anzustoßen. Diese Aktivitäten könnten die Bildung einer „berufspädagogischen Professionalität“ von Ausbildern und Ausbilderinnen, so wie sie in Kapitel 8 bereits skizziert wurde, unterstützen (s. hierzu auch den Abschnitt 9.4.2).

- *Kompetenzprofil der AEVO:* Angesichts des heterogenen Personenkreises in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung erscheint der Wunsch in der Forschung nach möglichst trennscharfen Tätigkeitsprofilen des ausbildenden Personals auf den ersten Blick sinnvoll. Denn dadurch könnten Qualifizierungen für verschiedene Gruppen gezielt entwickelt und angeboten werden. Bei genauerem Hinsehen jedoch zeigt sich, dass eine Festlegung auf mehrere Ausbildertypen, womöglich verbunden mit verschiedenen gesetzlichen Regelun-

gen, langfristig auch erhebliche negative Folgen nach sich ziehen würde. Zum einen könnten unterschiedliche Regelungen für die pädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals – beispielsweise eine Verordnung für die von GÖSSLING/SLOANE vorgeschlagenen „Ausbilderprofile 1 und 2“ und eine weitere Regelung für das „Ausbilderprofil 3“ – dazu führen, dass sich die weniger anspruchsvolle Verordnung für die Profile 1 und 2 langfristig durchsetzt. Das Ergebnis wäre dann aber keine gestiegene pädagogische Qualifizierung des Personals, sondern eine reduzierte, weil viele Betriebe sich eher für die „AEVO light“ entscheiden würden, da sie möglicherweise kostengünstiger und mit weniger Fehlzeiten der Beschäftigten verbunden wäre. Zum anderen würden verschiedene Verordnungen dazu führen, dass die AEVO als übergreifendes Qualitätsinstrument an Bedeutung verliert. In ihrer jetzigen Form, als gesetzliche Voraussetzung für die fachliche Eignung des Ausbildungspersonals, wirkt die AEVO wie eine Norm, die der Berufsbildungspraxis eine klare Orientierung für berufspädagogisches Handeln gibt. Angesicht der steigenden Zahlen an AEVO-Prüfungen scheint diese Orientierung auch für immer mehr Beschäftigte, die Ausbildungsaufgaben wahrnehmen möchten oder im Betrieb einen ersten Karriereschritt planen, besonders attraktiv zu sein. Die Vorteile einer einheitlichen Regelung – Orientierung und normative Kraft – würden jedoch bei unterschiedlich geltenden Regelungen wegfallen. Und mit Blick auf die Entwicklung einer berufspädagogischen Professionalität, für die in dieser Arbeit plädiert wird und in der die AEVO die Basis darstellt, wäre das Vorhandensein von mehreren Regelungen von Nachteil, da sie die AEVO in ihrer Funktion als Orientierung für die Ausbilderqualifizierung schwächen würde.

- *Novellierungsverfahren:* Die Kritik der Forschung am Verfahren der AEVO-Novellierung, die sich insbesondere auf die personelle Zusammensetzung des Fachbeirats und eine – aus Sicht der Forschung – unzureichende empirische Basis der vier Handlungsfelder in der neuen AEVO konzentriert, ist nur teilweise nachvollziehbar. Vor allem Letzteres ist unzutreffend. Denn die Evaluierung der Aussetzung der AEVO im Jahr 2007 hatte im Prinzip ein ähnliches Ziel, wie es die berufsbezogene Forschung bei Neuordnungsverfahren in der Regel verfolgt: Bei strittigen Verfahren sollen die betroffenen Akteursgruppen aktuell und evidenzbasiert auf einen gleichen Diskussionsstand gebracht werden, der es ihnen erlaubt, mit den Neuordnungsarbeiten zu beginnen (s. dazu auch den folgenden Abschnitt 9.3). Die Evaluierung der AEVO-Aussetzung hatte eine ähnliche Zielsetzung. Sie sollte eine von allen relevanten Gruppen der beruflichen Bildung akzeptierte Grundlage schaffen, damit der Staat zusammen mit den Sozialpartnern entscheiden kann, wie mit der Aussetzung, die im Jahr 2003 für zunächst fünf Jahre beschlossen worden war, weiter zu verfahren sei (vgl. Kapitel 5). Die Weisung des BMBF an das BIBB zur Durchführung der Evaluierung enthielt darüber hinaus den Auftrag, zu prüfen, welche Veränderungen – vor allem in Bezug auf die Inhalte der Verordnung – aus Sicht der Berufsbildungspraxis perspektivisch erforderlich seien. Gerade die Ergebnisse hinsichtlich der inhaltlichen Modernisierung der AEVO hatten einen erheblichen Einfluss auf die Sachverständigen im Fachbeirat (vgl. Kapitel 6).

Auch die Kritik an der Zusammensetzung der AEVO-Fachbeiräte erweist sich nur auf den ersten Blick als berechtigt. Es ist zwar zutreffend, dass in den Fachbeiräten mehrheitlich Repräsentanten von Verbänden und Organisationen vertreten waren. Hier unterschieden sich in der Tat die Gremien der AEVO-Novellierung von den Fachbeiräten, die bei Neuordnungsverfahren eingesetzt werden. Bei der Entwicklung bzw. Modernisierung der Ordnungsmittel entsenden die Sozialpartner in der Regel jeweils einen sog. Koordinator und drei Sachverständige aus der Berufsbildungspraxis. Den Koordinatoren kommt dabei v. a. die Aufgabe zu, die Positionen der Arbeitgeber bzw. die der Arbeitnehmer im Verfahren zu vertreten¹⁸⁴. Für die eher bildungspolitische Zusammensetzung der AEVO-Fachbeiräte dürfte die politische Bedeutung der Ausbilder-Eignungsverordnung eine entscheidende Rolle gespielt haben. Allerdings erweckt die Einschätzung, die AEVO sei von „Interessengruppen“ erarbeitet worden, den Eindruck, die in den Fachbeiräten beteiligten Gruppen und Organisationen hätten vor allem spezifische Interessen durchgesetzt und die Expertise aus der Berufsbildungspraxis sei dabei zu kurz gekommen. Dieser Eindruck ist aber falsch. Abgesehen davon, dass einige Sachverständige selbst als Ausbilder/Ausbilderin tätig waren, wird hier der Umstand unterschätzt, dass die Qualität der Zusammenarbeit der Akteure vor allem durch die besonderen Merkmale der neokorporatistischen Steuerung auf der Ebene der inhaltlichen Gestaltung der Berufsbildung positiv beeinflusst wird. Ein solches systemprägende Merkmal des Neokorporatismus in der beruflichen Bildung ist ein gemeinsames Grundverständnis von Berufsausbildung der Sozialpartner. Dieses lässt sich am besten in dem Grundgedanken zusammenfassen, dass eine umfassende Berufsausbildung dafür Sorge, dass den Jugendlichen eine breite berufliche Handlungsfähigkeit vermittelt wird und den Unternehmen dadurch der nötige Fachkräftenachwuchs gesichert werden kann. Dies ist in anderen gesellschaftlichen Bereichen, in denen sich die Sozialpartner gegenüberstehen, nicht so ausgeprägt wie in der beruflichen Bildung. Dort lässt sich vielfach beobachten, dass die Verhandlungsparteien – wie zum Beispiel bei Tarifverhandlungen – von sehr unterschiedlichen Konzepten ausgehen.

Das gemeinsame Grundverständnis der Sozialpartner in der Berufsausbildung wird durch einen zweiten zentralen Faktor des Neokorporatismus unterstützt, *den kontinuierlichen Dialog*, sowohl innerhalb der einzelnen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen als auch untereinander. In dem Novellierungsprozess der AEVO sorgte er dafür, dass zwischen den Fachbeiratssitzungen regelmäßig Abstimmungs- und Rückkoppelungsprozesse bei den beteiligten Verbänden und Organisationen stattfanden. Auf diese Weise konnten die erforderlichen Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Praxis in die Verhandlungen eingebracht werden. Darauf weisen auch Äußerungen der Sachverständigen hin wie z. B. die von AN 1: „Arbeitnehmerseitig haben wir die Entwicklung der AEVO auch in Fachgesprächen diskutiert. Wir haben Runden gehabt, wo wir die Sachverständigen eingeladen haben. Wir haben uns auch noch einmal externen Sachverstand dazu geholt,

184 Vgl. ELSNER/KAISER 2013, S. 5

um uns für die Diskussionen zu qualifizieren. D. h., das waren nicht nur die reinen Fachbeiratssitzungen, sondern wir haben auch begleitende Arbeitskreise gehabt.“ Und etwas grundsätzlicher AG 2: „Also die erste Meinungsbildung [fand] im Verband [statt], in den Gremien, dann die Abstimmung innerhalb der Wirtschaft, dann Gespräche mit der Bundesregierung, auch mit den Gewerkschaften, klar, und dann die Facharbeit im Beirat, nachdem die politischen Entscheidungen gefallen waren. Das ist der normale Ablauf. Das ist bei allen Ordnungsfragen so.“

Auch wenn die Rezeption der AEVO von 2009 unterschiedlich ausfällt, so lässt die Analyse dennoch den Schluss zu, dass sie im Kern die Diskussion über die Bedeutung der Ausbilder-eignungsverordnung als Qualitätsinstrument widerspiegelt. Dabei dominieren zwei Aspekte:

(a) Ein erster Aspekt berührt die Dimensionen von Qualität. Die AEVO wird in der Debatte über Qualität in der Aus- und Weiterbildung als „Inputkriterium“ definiert¹⁸⁵. Inputkriterien beschreiben Standards, die die gesetzlichen Voraussetzungen für die betriebliche Ausbildung bilden. Sie legen fest, welche Betriebe ausbilden dürfen und welche nicht (vgl. Einleitung)¹⁸⁶. Dieses Qualitätsverständnis resultiert aus den ökonomischen Rahmenbedingungen der Berufsausbildung. Denn im dualen System entscheiden die Betriebe, ob sie Ausbildungsplätze anbieten und Ausbildungsverträge abschließen. Es ist ein freiwilliges Engagement der Betriebe. Daraus ergibt sich ein Spagat für die bildungspolitischen Akteure: Auf der einen Seite ist die Bildungspolitik daran interessiert, dass sich möglichst viele Betriebe in der Berufsausbildung engagieren. Auf der anderen Seite sollen die Jugendlichen eine hochwertige Ausbildung erhalten. Beide Ziele müssen die Akteure im Blick haben. In der Konsequenz bedeutet dies, dass die Auflagen für die Ausbildungsberechtigung nicht so hoch ausfallen dürfen, dass die Betriebe darin Hindernisse für die Ausbildung sehen. Zugleich sollen die Auflagen aber die nötigen Anforderungen an eine qualitative Ausbildung formulieren. In diesem Spagat befanden sich die Sachverständigen des AEVO-Fachbeirates. Demgegenüber spielt in den Überlegungen der Forschung, was eine berufspädagogische Qualifikation des verantwortlichen Ausbildungspersonals enthalten sollte, die Frage der Ausbildungsberechtigung kaum eine Rolle. Ihre Forderungen schließen daher auch die Ebene der Durchführung der Ausbildung, also die Dimension der Prozessqualität, mit ein. Hierfür kommen aus ihrer Sicht zwei Möglichkeiten in Betracht. Die erste ist eine Qualifikation, wie sie die Fortbildungen zum Aus- und Weiterbildungspädagogen und zum Berufspädagogen bieten. Beide Fortbildungen werden aber in der Praxis kaum nachgefragt. Die zweite Möglichkeit ist das Konzept

185 Weitere Qualitätsdimensionen in der beruflichen Bildung sind die „Prozessqualität“, mit der die Wirksamkeit pädagogischen Handelns bestimmt wird, sowie die „Output- und Outcomequalität“, die die Ergebnisse von Lehr- und Lernprozessen bzw. den längerfristigen (beruflichen) Erfolg kennzeichnet. Inputkriterien bilden somit die Voraussetzungen für die Prozess- und Outcomequalität (vgl. NIKOLAUS 2009, S. 14).

186 Zu den Inputkriterien werden auch Ausbildungsordnungen gezählt (NIKOLAUS 2009, S. 15; SPÖTTL/WINDELBAND 2011, S. 5).

der pädagogischen Professionalität. Dieser Ansatz erscheint zielführender, da er einen Weg vorzeichnet, der es erlauben würde, auch die Dimension der Prozessqualität zu berücksichtigen, ohne die gesetzlichen Anforderungen an pädagogische Qualifikation zu erhöhen. Allerdings hat sich die Forschung im Zusammenhang dem Konzept der pädagogischen Professionalität bis jetzt kaum mit der Gruppe des betrieblichen Ausbildungspersonals beschäftigt. In Kapitel 8 wurde daher ein Vorschlag für die Entwicklung einer „berufspädagogischen Professionalität“ vorgestellt, der einerseits zentrale Elemente des Konzepts der pädagogischen Professionalität aufgreift, andererseits die Vorstellungen von guter Ausbildertätigkeit der Sachverständigen miteinbezieht.

(b) Der zweite Aspekt berührt die Frage, wie und durch wen die AEVO neu erarbeitet wurde. Hier konnte der Eindruck korrigiert werden, dass die Neufassung der AEVO vor allem von Vertretern aus Interessengruppen erarbeitet worden sei. Der entscheidende Grund hierfür war – und das legen die beiden zitierten Aussagen der Sachverständigen nahe –, dass auch bei der Überarbeitung der AEVO das neokorporatistische Modell der Qualitätsentwicklung zum Tragen kommt, ein Modell, das sich über mehrere Jahrzehnte bei der Entwicklung von Ausbildungsordnungen herausgebildet und inzwischen etabliert hat. Es wird von allen relevanten Gruppen der beruflichen Bildung, auch von der Forschung, positiv hervorgehoben, weil es eine bessere Abstimmung zwischen Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem ermöglicht, wodurch die Jugendlichen wiederum bessere Beschäftigungschancen auf dem Arbeitsmarkt erhalten. Daher greift auch die Kritik eines Teils der Forschung, die AEVO-Novellierung habe eine unzureichende empirische Grundlage, zu kurz. Denn unter empirischer Basis meinen die Kritiker offenkundig vor allem empirische Studien und berücksichtigen dabei nicht den kontinuierlichen Dialog zwischen den Akteuren und die regelmäßigen Abstimmungsprozesse während des Novellierungsverfahrens.

Wie die neokorporatistische Steuerung funktioniert und welche Elemente dazu beitragen, konnte allerdings bisher nur angerissen werden. Dies soll daher im nächsten Abschnitt näher beleuchtet werden. Hierfür werden neben den Interviews mit den Sachverständigen des AEVO-Fachbeirats auch Gespräche mit vier Koordinatoren von Neuordnungsverfahren in die Analyse mit einbezogen, die im Rahmen eines BIBB-Projektes über die Entwicklung von nationalen Ausbildungsstandards im europäischen Vergleich geführt wurden¹⁸⁷.

187 Vgl. Forschungsprojekt 1.5.313: „Entwicklung nationaler Ausbildungsstandards – Akteure, Verfahren und Gestaltung im europäischen Vergleich“. Bonn 2015–2018; https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/ab_15313.pdf (Stand: 29.1.2019)

9.3 Neokorporatistische Steuerung der Qualität in der beruflichen Bildung

9.3.1 Verfahren

Der Vergleich zwischen dem Novellierungsverfahren der AEVO und den klassischen Verfahren zur Neuordnung von Berufen zeigt, dass sich beide Verfahren in ihren Grundzügen ähneln¹⁸⁸. Dies betrifft die Phase der Erarbeitung eines neuen Verordnungsentwurfs sowie die Erlassphase. Unterschiede lassen sich vor allem bei der Phase vor der Einrichtung eines Fachbeirats ausmachen.

Phase vor Einrichtung eines Fachbeirats: Bei der Neuordnung von Berufen ist zunächst entscheidend, dass sich die Sozialpartner über den Bedarf einer Neuordnung¹⁸⁹ einig sind und sich auf „Eckwerte“ dieser Neuordnung verständigen. Zu den Eckwerten zählen die Berufsbezeichnung, die Ausbildungsdauer, die Struktur und der Aufbau der Ausbildung, die Prüfungsform und die zeitliche Gliederung. Erst dann erfolgt ein „Antragsgespräch“ beim zuständigen Ministerium (in den meisten Fällen beim BMWi), in dem die Eckwerte zusammen mit den Vertretern der Arbeitgeber und Arbeitnehmer diskutiert werden. Im Einvernehmen mit dem BMBF erteilt dann das zuständige Ministerium eine Weisung an das BIBB zur Erarbeitung einer entsprechenden Ausbildungsordnung. Daraufhin bittet das BIBB die Spitzenorganisationen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern (KWB und DGB), Sachverständige zu benennen, um einen Fachbeirat einzurichten.

Das Verfahren zur Novellierung der AEVO unterschied sich in dieser ersten Phase vor allem dadurch, dass es beim zuständigen Ministerium, dem BMBF, kein formelles Antragsgespräch gab und die Grundlinien der neuen Verordnung auf der ersten Sitzung des Fachbeirats, und nicht davor, festgelegt wurden. Allerdings lag die wichtigste Voraussetzung für die Weisung an das BIBB bereits vor: Die politische Entscheidung zur Wiedereinsetzung der AEVO, die vom Staat gemeinsam mit den Sozialpartnern im Februar 2008 getroffen worden war. Hiermit wurde die nötige Einigung über den Bedarf einer gesetzlichen Regelung für die pädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals erzielt. Die Abstimmung über die Gestaltung der neuen Fassung der AEVO – über die Anzahl der Handlungsfelder und deren inhaltlicher Ausrichtung – erfolgte dann auf der konstituierenden Sitzung im Mai 2008. Über den Grund, warum es hierzu keine Verständigung der Sozialpartner im Vorfeld gegeben hat, kann nur spekuliert werden. Es ist anzunehmen, dass es angesichts der knappen Zeit für die Novellierung – die Aussetzung der AEVO endete am 31. Juli 2009 – effektiver erschien,

188 Als Grundlage für den Vergleich dienen das Analysemodell von STREECK et al. sowie die Broschüre des BIBB „Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen“, Bonn 2015.

189 Bei Neuordnungen liegt der Schwerpunkt in der Modernisierung bestehender Berufe. Die Schaffung neuer Berufe ist seltener. So wurden in der Zeit von 2005 bis 2014 insgesamt 155 Ausbildungsberufe neu geordnet, darunter waren 131 modernisierte und 24 neue Ausbildungsberufe (vgl. FRANK: Neue und modernisierte Berufe – Was hat sich in den letzten Jahren getan? In: *Ausbilder-Handbuch*, 179. Erg.-Lfg., 2016, S. 3ff.).

die Diskussionen über die Grundlinien der neuen AEVO mit der ersten Sitzung des Fachbeirats zu verbinden, zumal die weitaus politischere Diskussion der Frage, ob es eine Nachweispflicht der berufspädagogischen Eignung geben solle oder nicht, mit der Wiedereinführung der AEVO bereits entschieden worden war.

Erarbeitungsphase: Dieser Teil der Entwicklungsarbeit läuft in beiden Verfahrenstypen weitgehend identisch ab: In mehreren Sitzungen, die vom BIBB moderiert, vor- und nachbereitet werden, wird auf der Grundlage von Kompromissen ein Entwurf erarbeitet. Im Unterschied zu den Neuordnungsverfahren von Berufen gab es allerdings bei der AEVO-Novellierung keine parallel stattfindenden Sitzungen von Sachverständigen der Länder, da die berufspädagogische Qualifikation des betrieblichen Ausbildungspersonals in die Zuständigkeit des Bundes fällt und die Länder somit nicht einbezogen wurden. Nachdem der Entwurf im Fachbeirat erarbeitet wurde, wird er zunächst im Ständigen Ausschuss des BIBB – einem Unterausschuss des Hauptausschusses – nochmal beraten. Dabei kommen die inhaltlichen Punkte des Verordnungsentwurfs zur Sprache, über die noch keine Einigung erzielt wurde, oder es handelt sich um redaktionelle Änderungswünsche. Über jeden einzelnen strittigen Punkt wird am Ende der Diskussionen abgestimmt.

Erlassphase: Bei den Neuordnungsverfahren von Berufen leitet das zuständige Fachministerium das Erlassverfahren ein. Hierfür ist das Einvernehmen des BMBF erforderlich, das das Ministerium nach Vorliegen der Voten der zuständigen Sozialparteien erteilt. Danach erfolgt die Veröffentlichung im Bundesgesetzblatt. Bei der AEVO-Novellierung waren die Rollen umgekehrt: Das BMBF leitete das Erlassverfahren ein, und das BMWi erteilte sein Einvernehmen zum Erlass.

Der Vergleich der Verfahren zeigt, dass das Analysemodell, das STREECK et al. für die Erarbeitung von Ausbildungsordnungen verwendet haben (vgl. Kapitel 3), auch für die Erklärung des Verfahrens zur Novellierung der AEVO gut geeignet ist. Auch einige der von der Forschung diskutierten systemprägenden Merkmale des Neokorporatismus werden in der Übersicht der drei Phasen erkennbar: Es sind erstens die *Mitwirkungsrechte* der Sozialpartner, zweitens das *Konsensprinzip* sowie drittens der *Interessenausgleich* zwischen den Akteursgruppen. Zu Letzterem gehört auch das BIBB, das hier eine zentrale Rolle einnimmt. Nicht unmittelbar in dem Vergleich beider Verfahren sichtbar – aber im Hintergrund wirkend – sind zwei weitere Merkmale, auf die im vorangegangenen Abschnitt bereits kurz eingegangen wurde: der *kontinuierliche Dialog* zwischen den Hauptakteursgruppen sowie ein *gemeinsames Grundverständnis von Berufsausbildung*. Alle fünf hier aufgelisteten Merkmale bilden die Voraussetzungen dafür, dass das neokorporatistische Modell insbesondere bei der Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung funktioniert.

9.3.2 Systemprägende Merkmale des Neokorporatismus in der beruflichen Bildung

(A) *Mitwirkungsrechte*: Dieses erste Merkmal bildet die Basis für die neokorporatistische Steuerung. Die Mitwirkung der Sozialpartner ist im Berufsbildungsgesetz festgeschrieben. So ist gemäß § 92 BBiG der Hauptausschuss des BIBB, in dem die Repräsentanz der Arbeitgeberverbände und der Gewerkschaften gesetzlich festgelegt ist, u. a. zu den vom Bundesinstitut vorbereiteten Ausbildungsordnungsentwürfen anzuhören. Das paritätisch besetzte Gremium – ihm gehören neben den Beauftragten der Arbeitgeber und Arbeitnehmer auch Beauftragte des Bundes und der Länder an – kann darüber hinaus Empfehlungen zur einheitlichen Anwendungen des Gesetzes beschließen. Die Beteiligung der Sozialpartner wird in weiteren grundlegenden Dokumenten bekräftigt, so beispielweise in der Entschließung des Bundestages zur Novellierung des BBiG am 26. Januar 2005, in der es heißt: „Die ständige und bedarfsgerechte Aktualisierung der Berufsausbildung erfordert die vertrauensvolle und verlässliche Zusammenarbeit von Bund, Ländern und Sozialpartnern“ (DEUTSCHER BUNDESTAG 2005, S. 23).

Die Modernisierung der Ausbildung, verbunden mit einer klaren Rollenverteilung der Akteure, kennzeichnet auch aus Sicht der Sachverständigen und der befragten Koordinatoren die Zusammenarbeit zwischen Arbeitgebern, Gewerkschaften und Staat. Nach Ansicht eines Sachverständigen der Arbeitgeber geht es um „Qualifizierungsprozesse, die ja im Arbeitsprozess umgesetzt werden sollen. Das steht im Vordergrund“. Und damit werde „sehr stark in die Praxis [eingegriffen]. Und da geht es nicht anders, als dass Staat und Wirtschaft inklusive Gewerkschaften intensiv zusammenarbeiten“ (AG 2). Für AG 4 übernimmt der Staat dabei folgende Funktionen: „Regie, Entscheidung, Konsolidierung. Aber für alles andere sorgen die [Sozial-]Partner“. Denn – so AG 3 –: „Es macht ja nicht Sinn, dass der Staat jetzt etwas an Inhalten in der Ausbildungsordnung festlegt, und gar nicht weiß, wie es in den Betrieben aussieht, was in der Regel der Fall ist.“ Das sehen die Arbeitnehmervertreter ähnlich: „Wir halten das für ein praxisorientiertes System, weil sowohl die Arbeitgeber als auch wir an der Front sind. Und ohne etwas Böses zu wollen, ist doch bei der Regierung mehr Distanz zur Praxis vorhanden“ (AN 3). Die daraus entstehende Rollenverteilung beschreibt ein Vertreter der Bildungspolitik wie folgt: „Der Staat ist verantwortlich für das Bildungssystem, er hat die betriebliche Berufsausbildung in das öffentliche System aufgenommen, kann sie aber selbst nicht durchführen. Er kann also eigentlich nicht anders, als die [Akteure der] Korporation als Partner mit aufzunehmen“ (Politik 3). „Mitwirkung“ impliziert nicht nur eine klare Rollenverteilung, sondern bedeutet aus Sicht der Sachverständigen auch die Möglichkeit, Interessen wahrzunehmen und Verantwortung für die erzielten Ergebnisse zu übernehmen. Durch das Berufsbildungsgesetz – so AG 1 – „ist sicher[-]gestellt“, dass sich alle angemessen [...] beteiligen können, dass am Ende ein Ergebnis herauskommt, was dann auch von allen getragen wird“. Noch deutlicher unterstreicht AG 2 die Mitverantwortung der Akteure: „Wir sehen uns als Mitgestalter, aber auch als Mitverantwortliche. Wir werden ja auch kritisiert, wenn die Ergebnisse von Ordnungsprozessen schlecht sind“ (AG 2). Wie ein gutes Ergebnis aussieht, erläutert ein Koordinator der Arbeitgeber: „Die Betriebe müssen sa-

gen: Ja, damit können wir unsere Leute ausbilden. Und vor allem müssen die Betriebe auch sagen: Ja, damit können wir Anzeigen schalten, damit kriegen wir Leute. Das ist am Ende, worauf es ankommt. D. h. dann auch, es ist attraktiv für die potenziellen Auszubildenden“ (K 1 AG). Die Sicht des Staates fasst ein Vertreter der Politik im Fachbeirat folgendermaßen zusammen: „Es geht darum [...] ein Ergebnis zu generieren, das einen Interessenausgleich beinhaltet und breite Akzeptanz und Anwendung findet“ (Politik 1).

(B) *Das Konsensprinzip:* Nach Überzeugung der Beteiligten ist die wichtigste Voraussetzung dafür, dass ein Ergebnis von Arbeitgebern und Arbeitnehmern gemeinsam getragen und in der Praxis breit akzeptiert wird, der Konsens zwischen den Akteursgruppen. Dieses zweite systemtragende Merkmal wird im Allgemeinen als „Konsensprinzip“ bezeichnet. Aus Sicht eines Koordinators der Arbeitgeberseite ist es für das deutsche Berufsbildungssystem „grundlegend“. „Wir wollen etwas schaffen, wo wir alle dazu stehen können, was wir alle auch an unsere weiteren anhängenden Institutionen und letztendlich auch in den Betrieben vermitteln können und wo wir wissen, dass die Kollegen von den anderen Bänken¹⁹⁰, von den anderen Institutionen das genauso mittragen. Das ist uns wichtig. Das merkt man, dass das auch den anderen Kolleginnen und Kollegen wichtig ist, an diesem Konsensprinzip weiter festzuhalten“ (K 1 AG). Eine Koordinatorin der Arbeitnehmer hebt dabei hervor, dass das Konsensprinzip nicht im BBiG stehe, sondern etwas sei, das sich so ergeben habe. Dies sei für sie „von hoher Bedeutung“ (K 1 AN). Ihrer Ansicht nach unterstützt das für Neuordnungen entwickelte Verfahren die Konsensbildung. Denn erst wenn sich Arbeitnehmer und Arbeitgeber auf die Eckwerte¹⁹¹ geeinigt haben, findet das Antragsgespräch beim federführenden Ministerium statt. Ihr Kollege von der Arbeitgeberseite ergänzt: „Das Ministerium guckt sich [den Eckwertevorschlag] an und sieht dann möglicherweise an dieser und jener Stelle, dass etwas unscharf ist, [was] dann möglicherweise im Verfahren zu Problemen führen [könnte], zu Verzögerungen usw. Dann wird der Hinweis gegeben: Bitte klärt das noch einmal“ (K 1 AG). „Der Kraftakt muss vorher [also vor dem Antragsgespräch] stattfinden“, unterstreicht die Koordinatorin (K 1 AN).

Nach Einschätzung der Koordinatoren und der Sachverständigen funktioniert das Konsensprinzip im Großen und Ganzen. Grundsätzliche Kontroversen zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern gibt es im Wesentlichen nur hinsichtlich der Dauer der Ausbildung. So ist seit vielen Jahren die Einführung zweijähriger Berufe umstritten. Die Arbeitgeber sehen dies eher positiv, die Gewerkschaften sind – mit wenigen Ausnahmen – eindeutig dagegen. Das habe – so ein Koordinator der Arbeitgeber – „mit den unterschiedlichen Ausrichtungen unserer Institutionen [zu tun] und den Interessen, die wir vertreten“ (K AG 1). Eine Koordinatorin der Arbeitnehmer betont in diesem Zusammenhang, dass das Konsensprinzip unter Bundesministerin Bulmahn „ausgehebelt“ worden sei. Zweijährige Berufe seien eingeführt

190 Die im Hauptausschuss des BIBB vertretenen Gruppen der Arbeitgeber, Arbeitnehmer, des Bundes und der Länder werden auch als „Bänke“ bezeichnet. Vgl. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12voe_gb01_organe.pdf (Stand: 21.7.2017).

191 Siehe dazu die Ausführungen in Abschnitt 9.3.1.

worden, obwohl sich die Arbeitnehmer dagegen ausgesprochen hätten. „Das war etwas, was eigentlich nicht geht. Die [Ministerien] dürfen das [aber]. Das Ministerium kann natürlich sagen: Nein, ich verordne das jetzt. Fertig! Das Ministerium ist der Verordnungsgeber“ (K 2 AN). Ein Sachverständiger der Arbeitgeber meint zur Sache selbst: „Wenn jetzt plötzlich alles im Bereich der Ordnung der Berufe auf – ich sage mal – so Crash-Kurse reduziert [werden würde] [...], dann wären die Sorgen berechtigt. Aber das ist ja gar nicht die Diskussion.“ Zudem würden nur „bestimmte Bereiche“, „wo auch Beschäftigungschancen hintendran stehen“, in Betracht gezogen. Bei den Gewerkschaften gebe es aber hier „eine prinzipielle Ablehnung“ (AG 2). Im Zusammenhang mit dem Konsensprinzip meinte AG 3: „Vom Grundsatz her sind noch so viele Themen in der gemeinsamen Bearbeitung, dass ich nicht sehe, dass da die Basis wirklich wegbröckelt.“ Ein Koordinator der Arbeitgeber macht darauf aufmerksam, dass „Berufe in den Betrieben ja auch umgesetzt werden [müssten], und das [gelänge] nur, wenn auch die Belegschaft, also die Arbeitnehmerschaft, mitmacht“. Verfahren ohne Gewerkschaften würden daher „auch nicht unbedingt angestrebt“ (K 2 AG). AN 3 nennt ein anderes Beispiel aus der Bauwirtschaft, bei dem sich die Sozialpartner nicht einig waren. Damals habe dann das Bundeswirtschaftsministerium „intervenierte“. „Rausgekommen ist [dabei] eine Pseudo-Kompromisslösung, die uns heute¹⁹² noch die größten Probleme in der Praxis bereitet, sowohl den Arbeitgebern als auch den Arbeitnehmern.“ Für eine bessere Lösung „hätte man aber nur ein bisschen mehr Zeit gebraucht [...] Es war diese Zeitschiene, die im Endeffekt dieses Durchgreifen provoziert hat“. „Im Endeffekt wird sich nur der Konsens tragen“, schlussfolgert AN 3.

Die zitierten Passagen verdeutlichen, dass Arbeitgeber und Arbeitnehmer trotz bestehender Differenzen – neben dem Problem der zweijährigen Berufe sind dies vor allem die Bereiche „Struktur von Berufen“, „Umfang von Inhalten“ sowie der Bereich „Prüfungen“¹⁹³ – am Konsensprinzip festhalten wollen, da es nach Überzeugung der Akteure entscheidend „für den Erfolg des dualen Systems“ ist (K 1 AG). Der Staat nimmt dabei die Rolle eines „Wächters der Allgemeininteressen und der Qualität ein“ (AN 1), bei ihm liegt – so der Vertreter der Regierung im AEVO-Fachbeirat – „ganz eindeutig die Regelungskompetenz“. Diese sei auch nicht „disponibel“. Die Sozialpartner spielten aber eine „wichtige Rolle bei der Frage, ob und ggf. wie der Staat von seiner Regelungskompetenz Gebrauch macht“ (Politik 1).

(C) *Interessenausgleich*: „Wenn man ein Konsensprinzip erhalten will, ist auch eine bestimmte Kompromissbereitschaft auf beiden Seiten gefordert.“ Mit dieser Feststellung umreißt ein Sachverständiger der Arbeitnehmer das dritte systemprägende Merkmal der neokorporatistischen Steuerung auf der Ebene der Qualitätsentwicklung: den Interessenausgleich. Bemerkenswerterweise verwenden die befragten Koordinatoren hierfür ähnliche Bilder: „Das Entscheidende ist meines Erachtens, dass man kompromissbereit ist, dass man nicht aufsteht und die Tür knallt und sagt: So geht das nicht. Das soll auch schon mal vorgekommen sein.“

¹⁹² Das Interview wurde im Frühjahr 2012 geführt.

¹⁹³ Dies ist das Ergebnis der Interviews mit den vier Koordinatoren im Rahmen des BIBB-Forschungsprojektes 1.5.313.

[Es geht darum], dass man einfach die Diskussion weiterführt mit dem Ziel, dass jeder da zufrieden ist oder dass man jedem gerecht wird. Und dass man am Ende ein Produkt hat, was alle zufrieden stellt“ (K 1 AG). Ähnlich äußerte sich eine Koordinatorin der Arbeitnehmer: „Wenn man sagt, diese Sache müsse im Konsens ausgehandelt werden, dann haben Sie von vornherein die Maßgabe: Ich höre da genau hin, höre genau zu und bin durchaus zu Kompromissen bereit. Oder man sucht nach der besten Lösung. Und niemand kann da durchmarschieren und sagen, jetzt machen wir das so, wie wir das für richtig halten. Das gibt es in diesem Verfahren eigentlich nicht. Das funktioniert, man diskutiert so lange, bis etwas dabei rauskommt“ (K 1 AN). Auch außerhalb der offiziellen Treffen führen die Sozialpartner immer wieder Gespräche, „ad hoc“ (K 2 AG), um Lösungen herbeiführen zu können: „Man versucht, sich abzusprechen. Für Probleme, die zu erwarten sind, versucht man Partner zu finden, wie man die Probleme gemeinsam lösen kann“ (K 2 AG). Die geschilderten Herangehensweisen entsprechen dem Verhandlungsmuster, den die Korporatismusforschung – hier vor allem OFFE – treffend beschrieben hat. Demzufolge kommt es darauf an, dass die Akteure „disponiert“ sind, „Kompromissstrategien“ zu entwickeln, „konstruktiv‘ miteinander [zu] reden“ und dabei „eine gewisse Empathie für die ‚essentials‘ der jeweils anderen Seite“ zu haben (OFFE 1984, S. 246).

Eine zentrale Rolle beim Interessenausgleich nimmt das BIBB ein. Zwar werden dabei die Schwerpunkte der Aufgaben des Bundesinstituts im Ordnungsprozess – je nach Blickwinkel der Akteure – unterschiedlich eingeschätzt, alle Beteiligten sind sich aber über die Vielfalt der Aufgaben einig. An erster Stelle wird die moderierende, organisierende und Impuls gebende Rolle des Bundesinstituts betont. Alle drei Aufgaben werden meistens zusammen genannt. Das BIBB biete ein „Forum“, das von den Mitarbeitern moderiert und organisiert [...] und durch ihre Fach- und Sachkenntnis unterstützt werde“. Die Sachkenntnis kann im Vorfeld der Verfahren in Anspruch genommen werden: „Es kommt durchaus vor, [dass] wir erst mal etwas Licht ins Dunkel [bringen wollen]. Dann stimmen wir uns wieder mit den Sozialpartnern ab, und regen an, eine Untersuchung durchzuführen.“ „[Da] geht man in der Regel auf das BIBB zu. [...] Untersuchungen sind durchaus hilfreich. Sie haben halt dann auch eine gemeinsame Grundlage“ (K 1 AG). Auch innerhalb des Verfahrens ist die Expertise des BIBB von Bedeutung: Denn es sei „manchmal auch gut, wenn [die BIBB-Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen] Ideen mit reinbringen und sagen: Gucken Sie mal, in anderen Verfahren haben wir das und das gemacht“, erläutert eine Koordinatorin der Arbeitnehmer. Die Rolle des BIBB sei daher nicht nur moderierend. Sie liege eher „zwischen moderieren und voranbringen, vorantreiben“ (K 2 AN). In ähnlicher Weise meinten ihre Kollegen der Arbeitnehmergruppe aus dem Fachbeirat der AEVO: „Das BIBB muss mehr sein als ein Moderator, also des Aushandelns der unterschiedlichen Interessen, die die Arbeitnehmer und Arbeitgeber da einbringen. Die Aufgabe und Funktion des BIBB ist es auch, den Blick über den Tellerrand zu wagen und möglicherweise auch anzuecken“ (AN 1); „Als Neutraler“ sind seine Rollen zu „koordinieren, steuern, organisieren. Dass das tatsächlich zum Ziel kommt, zum Auftrag, den man bekommen hat, [...], aber auch auf-

grund von Erkenntnissen, die im BIBB gewonnen wurden, entsprechend fachlichen Input hineinzubringen“ (AN 2); das Bundesinstitut ist ein „Moderator auf dem Weg der Entscheidungsfindung“ (AN 3). Nuancierter äußern sich hier die Sachverständigen der Arbeitgeber: Das BIBB ist ein „strukturgebender Moderator“, der „Impulse gibt“ (AG 1), „ein Moderator [...] der Impulse reingeben kann, die weitergeben, aber das möglichst [versuchen soll] neutral reinzubringen und auch im Zweifelsfall sagt, dann geht die Praxis vor (AG 3)“; es hat „eine moderierende Funktion [sowie] die Aufgabe, Vorschläge zu machen. Eindeutig. [...] Aber das BIBB müsse genauso bereit sein, Vorschläge der Sozialpartner einfach zu akzeptieren“ (AG 2). Eng verbunden mit seiner moderierenden, organisatorischen und impulsgebenden Rolle ist die Funktion des BIBB als „Hüter“ des Verfahrens zur Erarbeitung der Ordnungsmittel, wie es ein Koordinator der Arbeitgeber formulierte. Aufgabe des Bundesinstituts sei es, dafür zu sorgen, dass die Vorgaben aus dem Antragsgespräch beim Fachministerium eingehalten werden. „Es gibt ja Möglichkeiten, von diesen Vorgaben auch mal abzuweichen. Wenn [dies geschieht], dann muss es eine besondere Begründung dafür geben, die dann auch geliefert werden muss. Ja, da müssen letzten Endes auch alle übereinstimmen“ (K 1 AG). In die gleiche Richtung geht die Argumentation seines Kollegen, wenn er den theoretischen Fall durchspielt, dass sich die Sozialpartner „alleine zusammensetzen [würden]“ – ohne Beteiligung des BIBB: „Sicherlich bekäme man [dann] die Ausbildungsordnungen auch hin. Aber ich glaube nicht, dass wir auf Dauer [damit] besser fahren würden“ (K 2 AK). In Stellungnahmen des BIBB und von Vertretern der Bundesregierung wird die Funktion des Bundesinstituts ähnlich beschrieben. So heißt es in einem Papier des BIBB zu seinem „Rollenverständnis“ in der Ordnungsarbeit: Die Projektleiter „tragen die Verantwortung für den Projektablauf, dessen Organisation und das zu erreichende Ergebnis im Rahmen der ministeriellen Weisung“. Aufgaben und Funktionen der Projektleitung werden anschließend entlang von vier Aufgaben erläutert: „Gestaltung“, „Beratung“, „Moderation“ sowie „Praxis-transfer und Evaluation“¹⁹⁴. Im Abschnitt „Moderation“ wird in dem Papier der frühere Leiter der Ordnungsabteilung, Edgar SAUTER, mit den Worten zitiert, das BIBB sei ein „neutraler Makler“ (SAUTER 2005, S. 65). Die Sicht des Bundes umschreibt Politik 2 wie folgt: „Das BIBB ist für uns ein wichtiger Mediator“, der „entsprechend neutral [...] im Auftrag des Bundes“ die Neuordnungsverfahren leitet. Es habe die Rolle, „vor allem alle Beteiligten mit den ausreichenden fachlichen Hintergründen zu versorgen, gerade jetzt auch aus dem wissenschaftlichen Bereich [...], [die] unterschiedlichen Interessen [zusammenzuführen], [...] [sowie] die politischen Vorgaben des jeweiligen Weisungsgebers dann auch umzusetzen“.

Die Analyse dieses dritten systemprägenden Merkmals zeigt, dass der Interessenausgleich mit vielen Gesprächs- und Diskussionsrunden zwischen den Sozialpartnern verbunden ist. Diese finden sowohl in „institutionalisierter“ Form (vgl. SAUTER 2005, S. 62) statt – hier vor allem unter der Moderation und Koordination des BIBB – als auch informell, wie einige Interviewpassagen in diesem Abschnitt bereits angedeutet haben. Hier dient der kon-

194 Vgl. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/rollenverstaendnis_bibb_ordnungsarbeit.pdf, S. 6f. (Stand: 21.7.2017).

tinuierliche Dialog vor allem dazu, Kompromisslinien für die Verhandlungen auszuloten. Der ständige Dialog ist aber nicht nur für die Annäherung von Positionen zwischen den Sozialpartnern von großer Bedeutung, er spielt auch innerhalb der Verbände und der Organisationen eine wichtige Rolle. So können u. a. auf diese Weise die erforderlichen Austausch- und Rückkoppelungsprozesse zwischen Praxis und Funktionsträgern von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen gewährleistet werden. Welche Bedeutung dieser Austausch bei der Entwicklung der neuen AEVO hatte, konnte in Abschnitt 9.2 gezeigt werden. Mit Blick auf die Ordnungsarbeit sagte dazu ein Sachverständiger der Arbeitgeber: „Wir sind innerhalb unserer Organisationen auch Moderatoren. Wir geben zwar Impulse, wir haben Vorstellungen, in welcher Richtung es gehen könnte, aber wir können eben auch die Meinung unserer Mitglieder nicht wegbügeln, sondern wir müssen es akzeptieren, wenn die sagen, das wollen wir nicht“ (AG 1). Die grundlegende Bedeutung des kontinuierlichen Dialogs – des vierten systemprägenden Merkmals – für die neokorporatistische Steuerung soll im Folgenden wiederum mit Passagen aus den Interviews illustriert werden.

(D) *Der kontinuierliche Dialog*: Dieser ist vor allem möglich, weil es hierfür Strukturen in den Arbeitgeber- und Arbeitnehmerinstitutionen gibt. Ein Koordinator der Arbeitgeberseite erklärt dazu: „Die ganze berufliche Bildung ist so organisiert: Wir haben sehr viele Verbände und die wichtigsten Verbände haben alle ihre Bildungsausschüsse. Und [dort werde] immer überlegt und reagiert. [Es] werden Publikationen vorbereitet, Umfragen [durchgeführt] usw.“ (K 2 AG). Die Koordinatorin der Arbeitnehmer schildert dies aus Sicht ihrer Gewerkschaft folgendermaßen: „[Es werden] ‚bildungs- und berufsbildungspolitische Strategien‘ in der Organisation selbst [diskutiert] und in der ‚Kommunikation mit den anderen Gewerkschaften‘ [formuliert]. [...] Die Berufsbildung ist ein wichtiges gewerkschaftliches Politikfeld. Wir haben im Rahmen dieses Politikfeldes das Thema Gute Arbeit, es gibt jedes Jahr eine Publikation zu diesem Thema. Das geschieht in Zusammenarbeit mit dem DGB. Dort werden Standards formuliert und Forschungen in den Betrieben durchgeführt. [...] Wir beobachten natürlich Veränderungen in den Bereichen Wirtschaft, Arbeitsmarkt [...]. Wenn wir uns eine Branche herausgreifen, den Handel. Da ist das Thema Digitalisierung ein großes Thema [...] Und da entstehen auch neue Berufe. Das gucken wir uns natürlich an. Und da arbeiten wir natürlich mit dem HDE zusammen, mit dem KWB und diskutieren diese Themen. Und im Moment liegt ganz oben, auf Initiative des HDE, der neue E-Commerce-Beruf. D. h., wir wollen eine neue Aus- und Weiterbildung zum Thema E-Commerce platzieren und sind damit schon in Kontakt mit dem BIBB“ (K 1 AN).

Eine weitere Form des Dialogs ist die Organisation von Diskussionsplattformen mit der Berufsbildungspraxis. Ein Beispiel hierfür nennt der Koordinator der Arbeitgeber. „Wir machen zweimal im Jahr eine Tagung, einmal für den gewerblich-technischen Bereich und einmal für den kaufmännischen Bereich [...]. Unser Ziel ist es, dass wir vor allem Praktiker aus den Betrieben zusammenbringen, denen ein Forum bieten, die mit aktuellen Themen in Form von Vorträgen oder irgendwelchen Veranstaltungen versorgen“ (K 1 AG). Die Sozialpartner

gehen aber auch direkt auf die Betriebe zu, beispielsweise wenn es um die Umsetzung neuer Berufsprofile geht. Eine solche Beratung, die von beiden Seiten durchgeführt wird, beschreibt ein Sachverständiger der Arbeitnehmer: „Also wir telefonieren auch untereinander und sprechen uns ab über unsere Vorgehensweisen und Argumentationen, damit die Profile verwendet werden, damit die Leute aufgeklärt sind. Auch damit keine Widerstände [aufkommen], [weder] von Betriebsräten [noch] von Geschäftsführern [...]. Wenn man sich so geschickt die Bälle zuspielt, [dann] kommen diese Profile teilweise auch sehr gut an“ (AN 4). An dieser Stelle kommen zwei weitere Aspekte zum Vorschein, die schon bei der Darstellung der systemprägenden Merkmale „Mitwirkungsrechte“ und „Interessenausgleich“ eine Rolle spielten: die Mitverantwortung für die erzielten Ergebnisse und der konstruktive Umgang miteinander. Letzteres wird vor allem auch durch den seit vielen Jahren stattfindenden „institutionalisierten Dialog“ im BIBB gefördert. Allein im Hauptausschuss des BIBB, den die Akteure der Berufsbildungspolitik das „Parlament der Berufsbildung“¹⁹⁵ nennen, fanden in den vergangenen vier Jahrzehnten weit über 150 Sitzungen statt. Der institutionalisierte Dialog hat somit sicherlich auch dazu geführt – so Politik 2 – dass sich die handelnden Personen „zum Teil über Jahre kennen“. Daraus habe sich vielleicht ein „Vertrauensverhältnis“ gebildet, das es erlaubt, dass man – bei „ganz massiven Meinungsunterschieden“ – „mal was auf dem kleinen Dienstweg erledigen kann [...] und es eben nicht öffentlich austrägt“. Ein wichtiger Meilenstein dieser „konstruktiven Zusammenarbeit“ (SCHMIDT 1995, S. 539) war sicherlich die Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe, die „als Kernberufe des dualen Systems galten“ (CRAMER et al. 2013, S. 7)¹⁹⁶. Die Modernisierung, die im Jahr 1978 bzw. 1981 begann und sich über rund zehn Jahre erstreckte, leitete den „Paradigmenwechsel in den Ausbildungszielen“ ein: „von Arbeit auf Einzelanweisung“ hin zu „individueller Handlungsfähigkeit“, die „auf selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren von Arbeitsprozessen abzielt“ (ebd.). Nicht nur wegen dieser grundlegenden Weichenstellung war diese Reform „ein bis dahin in der Berufsausbildung einmaliges Vorhaben“ (ebd., S. 8), sondern auch durch die Art und Weise der Zusammenarbeit der Sozialpartner. Denn die Tatsache, dass die Neuordnungsarbeiten zwischen IG Metall und Gesamtmetall – trotz des großen Metallarbeiterstreiks im Jahr 1984 – kontinuierlich weitergeführt wurden, kennzeichnet die besondere Qualität des Dialogs in der beruflichen Bildung. Demgegenüber wäre „in früheren Phasen“ – so SCHMIDT – „während einer Konfrontation“ der Dialog „immer“ abgerissen (vgl. SCHMIDT 1995, S. 539). Die Besonderheit der Zusammenarbeit zwischen den Sozialpartnern in der Berufsausbildung, die sich im Laufe der letzten vier Jahrzehnte entwickelt hat, wird von den Sachverständigen im Fachbeirat der AEVO ebenfalls hervorgehoben:

195 So zum Beispiel in der Pressemitteilung des Hauptausschusses in einer gemeinsamen Stellungnahme zum Berufsbildungsbericht 2015: Vgl. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Gemeinsame_HA-Stellungnahme_zum_BBB_2015.pdf (Stand: 16.6.2017). Oder in der Pressemitteilung des BIBB anlässlich des Besuchs von Bundesministerin Wanka im Hauptausschuss am 21. Juni 2016: Vgl. <https://www.bibb.de/de/49632.php> (Stand: 16.6.2017).

196 Die folgenden Zitate stammen aus einem Interview, das der Präsident des BIBB, Friedrich Hubert Esser, mit Günter Cramer, Klaus Heimann und Hermann Schmidt in der BWP geführt hat. In BWP, 42 (2013) 3, S. 6–10.

„Über die vielen Jahre von 1969 bis heute, [da ist] auch ein Stück Ideologie abgebaut worden [...]. Zumindest in der beruflichen Bildung [trete] man sich als Sozialpartner anders gegenüber als vor 30–40 Jahren“ (AG 4).

(E) *Gemeinsames Grundverständnis von beruflicher Bildung*: Die Darstellung der bisherigen vier systemprägenden Merkmale der neokorporatistischen Steuerung in der beruflichen Bildung haben gezeigt, dass die Sozialpartner in ihren Verhandlungen ein gemeinsames Grundverständnis von Berufsausbildung haben. Dieses fünfte Merkmal kommt in vielen Äußerungen der Sachverständigen und Koordinatoren zum Ausdruck. Im Mittelpunkt steht dabei bei allen Akteuren die grundlegende Auffassung, dass berufliche Bildung notwendig sei und die Berufsausbildung qualitativ hochwertig sein sollte. So sagte beispielsweise ein Koordinator der Arbeitgeber zu den Aktivitäten der Sozialpartner in der Ordnungsarbeit: „Wir sind uns alle einig. Wir machen Ordnungen, wo die Betriebe sagen: Ja, wenn wir Leute nach dieser Ausbildungsordnung ausbilden, dann sichern wir damit unseren Nachwuchs für die Zukunft. Die Leute, die wir nach dieser Ausbildungsordnung ausbilden, die sind dann mit dem ausgestattet, was sie brauchen, so als Start für eine Laufbahn“ (K 1 AG). Knapper, aber ebenso deutlich, formuliert es sein Pendant auf der Arbeitnehmerseite: „Im Grunde ist es ja so, dass alle das Interesse haben, eine gute, qualifizierte Ausbildung zu haben“ (K 2 AN). Diese gemeinsame Grundauffassung lässt sich in den verschiedenen Phasen der Neuordnungsarbeit erkennen. So wird beispielsweise bei der Entwicklung neuer Berufe zunächst geprüft, ob es dafür einen Bedarf gibt. „Die Abstimmung von Ausbildung und Beschäftigungssystem ist [...] grundsätzlich notwendig“, bekräftigt die zweite Koordinatorin der Arbeitnehmer. „Das schafft eine große Akzeptanz, auch diese Beruflichkeit zu erhalten und sich zu orientieren an Berufen. Das ist das Besondere an diesem System. Ich finde das schon einmalig“ (K 1 AN). Der Koordinator der Arbeitgeber veranschaulicht dies an einem konkreten Beispiel: „Wenn Sie so etwas wirklich neu schaffen, beispielsweise im E-Commerce, dann brauchen Sie natürlich eine gute Begründung: Was soll die Person eigentlich machen? Welche Branchen sind angesprochen? Und da ist es durchaus wichtig, dass das plausibel ist. Und eine angemessene Zahl von abzusehenden Ausbildungsverhältnissen ist dann natürlich ein Argument“ (K 1 AG). Ein weiteres Beispiel für das gemeinsame Grundverständnis in der Berufsausbildung ist die Schilderung ihrer Kollegin von einer Sitzung aus einer Arbeitsgruppe im BIBB zum Thema „Kompetenzorientierung in den Ausbildungsordnungen“: „Wir behaupten ja immer, wir sind schon kompetenzorientiert und handlungsorientiert, weil wir von Anfang an verstärkt immer Endqualifikationen in den Ausbildungsordnungen [formuliert haben]. Herr [...], [von der Arbeitgeberseite] und ich – wir waren in dieser Arbeitsgruppe – haben dann immer draufgeguckt und gesagt: Das machen wir doch schon alles. Unsere Ausbildungsordnungen sind total kompetenzorientiert“¹⁹⁷ (K 2 AN).

197 Weitere Elemente der „konzeptionellen Grundlage“ des neokorporatistischen Modells – darauf weist BAETHGE zu recht hin – sind neben dem gemeinsamen Verständnis von „Beruflichkeit der Ausbildung“ auch die „Integration“ der Ausbildung „im betrieblichen Arbeitsprozess“ sowie die „Definition des Ausbildungsverhältnisses als Arbeitsverhältnis“. Vgl. BAETHGE, Martin:

Die angeführten Beispiele sollen allerdings nicht den Eindruck vermitteln, die Sozialpartner stimmten bei allen Themen überein. Wie bereits dargestellt wurde, sind Arbeitgeber und Arbeitnehmer in einer Reihe von Fragen unterschiedlicher Meinung. Hinzu kommt, dass das Agieren der Akteure jeweils auch in die unterschiedlichen Handlungslogiken der sie entsendenden Organisation eingebettet ist. „Zugespitzt“ – so formulierte es ein Sachverständiger der Arbeitnehmer im AEVO-Fachbeirat – „hat die Arbeitgeberseite ein Interesse an den Bedürfnissen der Betriebe, d. h. Gewinnorientierung auch umzusetzen. Gewerkschaften haben [demgegenüber] den Blick auf eine Langfristspektive, d. h. den Menschen zu befähigen, auf einem hohen Qualifikationsniveau ihre wahre Arbeitskraft auch entsprechend verkaufen zu können, um dieses Bild zu bringen“ (AN 1). Hinsichtlich der Zusammenarbeit auf der Ebene der Ordnungsarbeit wiegen diese Unterschiede jedoch ganz offenkundig nicht so schwer. Zum einen bestätigt dies die Analyse der systemprägenden Merkmale der neokorporatistischen Steuerung in Qualitätsfragen, zum anderen bringen die Akteure dies selbst klar zum Ausdruck: „[Die Zusammenarbeit] ist seit einigen Jahren ziemlich entspannt [...]. Das hat ganz einfach mit einem Generationswechsel zu tun [...]. Jetzt haben wir da [aufseiten der Gewerkschaften] sehr angenehme Kollegen, sage ich jetzt ganz bewusst. Das funktioniert sehr gut. [...] Die Gegensätze spielen sich nicht mehr so stark im Bildungsbereich ab. Das war früher stärker“¹⁹⁸ (K 2 AG). Dies bestätigt eine Koordinatorin der Arbeitnehmer: „Ich habe viele Gespräche [mit meinen Kollegen der Arbeitgeberseite] im Vorfeld [von Verfahren] geführt. [...] es liegt auch an den handelnden Personen, ob sie die Dinge konfliktär führen oder konsensorientiert. Und im Moment ist das von den Koordinatoren konsensorientiert. Es war nicht immer so“ (K 1 AN).

Die zuletzt zitierten Aussagen der beiden Koordinatoren machen vor allem deutlich, dass alle fünf systemprägenden Merkmale der neokorporatistischen Steuerung eng miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig bedingen. Das geht auch an vielen Stellen aus den Interviews mit den Sachverständigen und Koordinatoren hervor. Denn viele ihrer Argumente hätten nicht nur zur Erläuterung eines systemprägenden Merkmals, sondern zur Illustrierung gleich mehrerer Merkmale herangezogen werden können. Die ausgewählten Passagen haben zudem gezeigt, dass die Annahmen eines Teils der Neokorporatismusforschung, in der Berufsbildung habe man es mit einer „Politik durch Verbände“ zu tun, bei der der Staat die Rolle eines „Notars“ übernehme (vgl. Kapitel 3), nicht zutreffen. Es ist vielmehr deutlich geworden, dass sich Bund und Sozialpartner gemeinsam für die Berufsausbildung verantwortlich fühlen, während die Rollen der Akteure klar verteilt sind: Die inhaltliche Gestaltung

Qualitätsprobleme des deutschen Berufsbildungssystems. In: FISCHER, Dirk: Qualität in der Berufsausbildung – Anspruch und Wirklichkeit, Bielefeld 2014, S. 55.

198 Der Hinweis verdeutlicht, dass das gemeinsame Grundverständnis über die Berufsausbildung über einen längeren Zeitraum gewachsen ist. In diesem Zusammenhang erinnert Hermann SCHMIDT daran, dass noch auf dem DGB-Kongress im Jahr 1972 gefordert wurde, die „berufliche Bildung in die Schule zu überführen“. Entscheidend sei gewesen, dass die Gewerkschaften durch das Berufsbildungsgesetz „Mitspracherechte“ erhielten, was dann zu einer „Identifikation“ mit der Berufsausbildung führte. Vgl. SEUBERT, Rolf in einem Gespräch mit SCHMIDT im Juli 1995. In: ZBW, 91 (1995) 5, S. 531–548.

der Ordnungsmittel (sowie der AEVO) wird von den Sozialpartnern vorgenommen, denn sie verfügen über das Wissen, welche Kompetenzen in den Berufen erforderlich sind. Die Verhandlungen sollen dabei zu Ergebnissen führen, die möglichst einvernehmlich erzielt werden sollen. Demgegenüber achtet der Staat auf das Verfahren, prüft die Rechtsförmlichkeit der Ergebnisse und trifft als Verordnungsgeber die letzte Entscheidung. In der Praxis sind Entscheidungen des Bundes, die nicht auf der Zustimmung beider Sozialpartner beruhen, eher selten, da in den meisten Fällen die Ergebnisse im Konsens erzielt werden können. Insofern kann den Einschätzungen der beiden Regierungsvertreter im AEVO-Fachbeirat zugestimmt werden, wonach es sich in der Berufsausbildung um „Politik *mit* Verbänden“ handelt. Denn „Berufsbildungspolitik hat unmittelbar mit den Qualifikationsanforderungen in der Wirtschaft und mit den Qualifizierungsbedürfnissen der Beschäftigten zu tun“. Dabei gehe es auch darum, „durch das Verfahren, das sich oft auch aufwändig gestaltet, ein Ergebnis zu generieren, das einen Interessenausgleich beinhaltet und breite Akzeptanz und Anwendung findet“ (Politik 1)¹⁹⁹. Und in diesem Prozess sei der Staat „nicht nur Notar, sondern eben auch sozusagen Wächter [darüber], dass das eben alles auch konform ist mit dem Auftrag, den der Staat hat“ (Politik 2).

Betrachtet man nun das Zusammenwirken zwischen den Sozialpartnern und Staat in anderen Kontexten der beruflichen Bildung, so stellt man fest, dass die Faktoren, die die Grundlage der Zusammenarbeit in der Ordnungsarbeit bilden, weitgehend auch auf anderen bildungspolitischen Feldern wirksam sind. Ein Beispiel hierfür liefert die Stellungnahme des BIBB-Hauptausschusses zum Berufsbildungsbericht der Bundesregierung 2016. So heißt es zu Beginn der Stellungnahme vom 10. März 2016: „Das System der dualen Berufsausbildung in Deutschland lebt vom Engagement der Wirtschaft, der Gewerkschaften, des Bundes und der Länder. Die gemeinsame Verantwortung für die Berufsausbildung ist im Berufsbildungsgesetz und im Betriebsverfassungsgesetz verankert. Durch diese gelebte Partnerschaft kann es einen fairen Interessenausgleich [...] geben. Die berufliche Bildung in Deutschland bietet den jungen Menschen eine breit angelegte hochwertige berufliche Qualifikation und sichert Unternehmen einen hervorragenden Fachkräftenachwuchs.“ In der von allen vier Bänken getragenen Erklärung folgen dann Kommentare zu einzelnen Statistiken des Berufsbildungsberichts, eine Positionierung zur „fortschreitenden Digitalisierung“ und zur „Ausbildungs- und Berufsintegration von geflüchteten Menschen“ sowie eine Einschät-

199 Die Einschätzung des Regierungsvertreters bestätigt auf der anderen Seite die Schlussfolgerung der Neokorporatismusforschung hinsichtlich der „Vorteile einer Übertragung öffentlicher Regulierungsgewalt auf Interessenorganisationen“. So liegen nach Ansicht von STREECK/HILBERT die Vorteile für den Staat vor allem darin, „dass sie ihn von schwierigen Aufgaben der Bedarfsabschätzung, der Kompromissfindung, der Konsensbeschaffung und der Enttäuschungsverarbeitung entlastet und es ihm erspart, sein Autoritätskonto zu stark in Anspruch zu nehmen“. Vgl. STREECK/HILBERT: Die Rolle der Sozialpartner in der Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung: Bundesrepublik Deutschland, Synthesebericht. Berlin 1990, S. 46. Vgl. hierzu auch Kapitel 3.

zung zur ersten „Zwischenbilanz“ der Allianz für Aus- und Weiterbildung²⁰⁰. Schon in dieser kurzen Passage der Erklärung zeichnet sich die Grundlage für das neokorporatistische Handeln der Akteure ab: Ausgehend von der „gemeinsamen Verantwortung“ wird ein „fairer Interessenausgleich“ angestrebt und beides wird durch eine „gelebte Partnerschaft“ sowie die gemeinsame Zielsetzung „einer hochwertigen beruflichen Qualifikation“ für junge Menschen und zum Nutzen der Unternehmen getragen.

Die einzelnen Punkte spiegeln in mehrerer Hinsicht die systemtragenden Merkmale der neokorporatistischen Steuerung in der beruflichen Bildung wider. Sie schaffen die Möglichkeit, dass sich die Akteure in vielen Fällen zeitnah aktuellen Herausforderungen widmen und in einer konstruktiven Atmosphäre Lösungsansätze diskutieren sowie Maßnahmen zu deren Umsetzung beschließen können. So war beispielsweise das Themenfeld „Digitalisierung“ im Jahr 2016 nicht nur ein Teil der Erklärung des BIBB-Hauptausschusses, sondern auch Gegenstand einer Sitzung des Gremiums am 21. Juni, an der die frühere Bundesbildungsministerin Johanna Wanka teilnahm. Dort wurde außerdem eine Initiative des BMBF und des BIBB vorgestellt, die zum Ziel hatte, mit Beteiligung der Sozialpartner bis 2018 die „Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte Welt von morgen“ zu untersuchen²⁰¹. Weitere Beispiele für Herausforderungen, die nach einem ähnlichen Muster zu gemeinsamen Anstrengungen der Sozialpartner und des Staates geführt haben, sind die Themenfelder „Qualitätsentwicklung und -sicherung“, „Heterogenität“ und „Nachhaltigkeit“ in der Berufsausbildung. In allen drei Bereichen wurden mit dem BIBB und „in Zusammenarbeit von Praxis und Wissenschaft“ Projekte durchgeführt, in denen „innovative Konzepte, Instrumente, Methoden und Curricula“ entwickelt und erprobt wurden²⁰². Die Projekte in den Modellversuchen, die sich über die Jahre 2011 bis 2014 erstreckten, wurden durch das BMBF gefördert. Ausgehend von diesen Überlegungen soll im nächsten Abschnitt aufgezeigt werden, wie die Entwicklung einer „berufspädagogischen Professionalität“ für das betriebliche Ausbildungspersonal durch die Zusammenarbeit der relevanten Akteure in der beruflichen Bildung unter Einbeziehung der Forschung unterstützt werden kann.

200 Die Allianz für Aus-Weiterbildung wurde am 12. Dezember 2014 „zur Stärkung der beruflichen Bildung“ bis 2018 geschlossen (<http://www.aus-und-weiterbildungsallianz.de/AAW/Navigation/DE/Home/home.html> – Stand: 21.6.2017). Im Gegensatz zur vorangegangenen Initiative, „dem Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“ (2004–2014), beteiligen sich die Gewerkschaften an der Allianz. Dies hatten sie wegen grundlegender Differenzen mit den Arbeitgebern beim Ausbildungspakt abgelehnt.

201 Vgl. <https://www.bibb.de/de/49603.php> (Stand: 21.6.2017).

202 Vgl. <https://www.bibb.de/de/4970.php> (Stand: 21.6.2017).

9.4 „Ausbilderkultur“ als Voraussetzung für die Entwicklung einer berufspädagogischen Professionalität des Ausbildungspersonals

9.4.1 Bedeutung einer „Ausbilderkultur“

Die Rezeption der AEVO von 2009 hat einen Zielkonflikt offenbart: Einerseits wird die Notwendigkeit gesehen, dass Ausbilder und Ausbilderinnen ihre berufspädagogische Qualifikation nach AEVO durch regelmäßige Weiterbildungen verbessern. Denn erst dann können sie sich zu *guten* Ausbildern und Ausbilderinnen entwickeln. Dies haben die Sachverständigen in ihren Vorstellungen „von guter Ausbildertätigkeit“ klar zum Ausdruck gebracht (vgl. Kapitel 6.3). Andererseits soll die vom Gesetz geforderte Qualifikationsstufe für das verantwortliche Ausbildungspersonal von den Betrieben nicht als Hemmnis betrachtet werden, das unter Umständen ihr Engagement für die Ausbildung infrage stellen könnte. Das daraus entstehende doppelte bildungspolitische Ziel – möglichst viele Betriebe sollen ausbilden und hierfür aus Qualitätsgründen Personal haben, das über die in der AEVO festgehaltenen Basiskompetenzen verfügt, – erklärt, warum im BBiG die Qualitätserfordernisse der betrieblichen Ausbildung vor allem auf der Ebene der Voraussetzungen formuliert werden. Es stellt sich somit die Frage, wie der Zielkonflikt – eine umfassendere berufspädagogische Qualifikation des ausbildenden Personals zu erreichen, die aber wegen der Rahmenbedingungen der Berufsausbildung nicht normiert werden soll, – gelöst werden könnte. Eine mögliche Antwort darauf könnte das in Abschnitt 8.3 vorgeschlagene Konzept einer „berufspädagogischen Professionalität“ für Ausbilder und Ausbilderinnen sein, bei der die AEVO ein wesentlicher Bestandteil ist.

Professionalität – so TERHART – in einer Untersuchung über das „professionelle Handeln von Lehrern“ – entstehe „nicht aus dem Nichts“, sondern müsse „in einem längeren Prozess entwickelt werden“. Dieser Prozess umfasst TERHART zufolge eine „kollektive“ und eine „individuelle Ebene“. Auf kollektiver Ebene setze Professionalität „eine bestimmte historisch-gesellschaftliche Entwicklung“ voraus, auf individueller Ebene versteht TERHART Professionalität „als berufsbiografisches Entwicklungsproblem“. Dazwischen stehe „vermittelnd“ die „Kultur eines bestimmten Berufsbereichs“, die entscheidend dazu beitrage, ob und inwieweit sich „professioneller Status“ und „professionelles Handeln“ durchsetzen würden. „Berufskultur“ beschreibt TERHART als „die für einen bestimmten Beruf bzw. für ein Berufsfeld typischen Wahrnehmungsweisen, Kommunikationsformen und langfristigen Persönlichkeitsprägungen“. Das bedeutet, dass die „Berufskultur“ nicht nur von den Berufszugehörigen „mitgetragen, mitgestaltet und fortgeschrieben“, sondern auch „von außen her, das heißt durch die sie umgebende Kultur“ geprägt werde. Für TERHART stellt „möglicherweise“ der „Austausch zwischen dem Binnenaspekt und den Außeneinflüssen eines der zentralen Elemente“ dar, „die für die Konstitution wie auch für die Dynamik, den Wandel einer Berufskultur verantwortlich sind“ (TERHART 1996, S. 452f.).

Auf die Gruppe des betrieblichen Ausbildungspersonals übertragen und mit Blick auf die Entwicklung einer berufspädagogischen Professionalität dieser Gruppe stellt sich somit die Frage nach der „Kultur“ der Ausbildertätigkeit. Oder mit anderen Worten: Kann im Kontext der betrieblichen Ausbildung von einer „Ausbilderkultur“ gesprochen werden? Und, wenn ja, wie ist sie ausgeprägt? Um diese Frage beantworten zu können, soll zunächst – in Anlehnung an TERHART – dargelegt werden, wie die betriebliche Ausbildertätigkeit „von außen“ wahrgenommen wird und wie Ausbilder und Ausbilderinnen selbst ihre Tätigkeit sehen. Die Analyse der Wahrnehmung von außen fällt ambivalent aus.

Auf der einen Seite wird immer wieder in Reden und Verlautbarungen von Vertretern des Staates, der Sozialpartner und Wirtschaftsorganisationen die Bedeutung von qualifiziertem Personal für den Ausbildungserfolg besonders hervorgehoben (z. B. im Rahmen der Beratungen des Innovationskreises berufliche Bildung im Jahr 2007 oder anlässlich des vom Handwerk ausgerufenen „Jahres des Ausbilders“ im Zusammenhang mit der Wiedereinsetzung der AEVO im Jahr 2009); ebenso gab es in den letzten Jahren eine Reihe von Aktivitäten zur Förderung der Ausbildungsqualität (beispielsweise die Überarbeitung der Empfehlung zur Eignung der Ausbildungsstätten vom 16. Dezember 2015), die Durchführung des Modellversuchsschwerpunkts des BIBB „Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Berufsausbildung“ (bei dem sich einige Projekte gezielt dem Ausbildungspersonals widmen) oder die Erstellung der „Handreichung für ausbildenden Fachkräfte“ durch das BIBB.

Auf der anderen Seite haben verschiedene empirische Studien gezeigt, dass in vielen Betrieben die pädagogische Tätigkeit des Ausbildungspersonals oft wenig anerkannt und kaum unterstützt wird. Neuere Untersuchungen des BIBB scheinen dies zu bestätigen (vgl. BAHL et al. 2012, S. 22 und 41).

Die Antwort darüber, wie Ausbilder und Ausbilderinnen ihre Tätigkeit selbst sehen, fällt demgegenüber eindeutiger aus: Für sie spielt die berufspädagogische Seite ihrer Arbeit eine untergeordnete Rolle. In ihrem Selbstverständnis sehen sie sich daher eher als Fachleute denn als berufspädagogisch Tätige. Diese Sicht lässt sich sicherlich zum größten Teil mit ihrer „Doppelfunktion als Erzieher und Betriebsangehöriger“ erklären. Durch sie befindet sich das Ausbildungspersonal in einem „Konflikt“ zwischen Interessen des Betriebs, den eigenen als Arbeitnehmer und den Bildungsinteressen der Auszubildenden (vgl. Abschnitt 2.1.2). Ein Teil der Erklärung für diese Haltung des Ausbildungspersonals dürfte aber auch darin liegen, dass die Ausbildertätigkeit – vor allem in der betrieblichen Praxis – nicht ausreichend wertgeschätzt wird. Und es stellt sich zudem die Frage, ob die „Außeneinflüsse“ der anderen Akteure – also seitens der Sozialpartner und des Staates – angesichts der aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen nicht auch stärker hätten ausfallen müssen.

Vor diesem Hintergrund kann nur sehr eingeschränkt von einer „Ausbilderkultur“ gesprochen werden. Vor allem das Selbstverständnis des Ausbildungspersonals – der „Binnenaspekt“ (TERHART) – scheint dem entgegenzustehen. Denn nach Erkenntnissen der Forschung wäre für die Entwicklung einer berufspädagogischen Professionalität gerade eine

„aktive Rolle“ der Betroffenen²⁰³ von zentraler Bedeutung. Wie ließe sich eine solche Haltung des Ausbildungspersonals herbeiführen? Eine entscheidende Voraussetzung dafür hat TERHART bereits formuliert, als er auf die Bedeutung des „Austauschs“ zwischen dem „Binnenaspekt“ und den „Außeneinflüssen“ für die „Konstitution“ und die „Dynamik“ einer Kultur hinwies. Dies würde bedeuten, dass die Chancen für eine „aktive Rolle“ des ausbildenden Personals, für ein „Mittragen“ und ein „Mitgestalten“ der Professionalität durch Ausbilder und Ausbilderinnen, steigen würden, wenn die noch schwach ausgeprägte Ausbilderkultur durch das Umfeld neue und starke Impulse erhalten würde.

9.4.2 Wie könnte die Entwicklung einer berufspädagogischen Professionalität des Ausbildungspersonals unterstützt werden?

Die Analyse der systemprägenden Merkmale der neokorporatistischen Steuerung hat gezeigt, dass die berufliche Bildung in den letzten Jahrzehnten effektive Steuerungsmechanismen entwickelt hat, um bildungspolitische Herausforderungen anzunehmen. Auch wenn Kritiker des deutschen Ausbildungsmodells dies in mehrerer Hinsicht infrage stellen²⁰⁴, so konnte dargelegt werden, dass insbesondere bei der inhaltlichen, qualitativen Gestaltung der beruflichen Bildung die Zusammenarbeit von Staat und Sozialpartnern in der Regel gut funktioniert und erfolgreich ist. Eine wichtige Säule der Berufsausbildung ist das betriebliche Ausbildungspersonal, und die Akteure dürften sich darin einig sein, dass eine bessere berufspädagogische Qualifikation für das ausbildende Personal, die ohne zusätzliche gesetzliche Vorschrift erreicht werden könnte, im Interesse aller liegt, vor allem auch im Interesse der Betriebe. Die Voraussetzungen dafür, dass das Themenfeld „Ausbildungspersonal und seine berufspädagogische Qualifizierung“ eine stärkere Beachtung und neue Impulse erhält, sind günstig: Alle relevanten Gruppen sind sich darin einig, dass sie eine gemeinsame Verantwortung für die Qualität der Berufsausbildung tragen, sie verbindet ein gemeinsames Grundverständnis von Berufsausbildung, und sie verfügen über bewährte Strukturen, die einen kontinuierlichen Dialog sowie konzentrierte Aktivitäten ermöglichen. In den Dialog und bei zukünftigen Aktivitäten zur inhaltlichen Gestaltung der berufspädagogischen Professionalität sollte die Berufsbildungsforschung konsequent einbezogen werden. Dies wiederum würde allerdings auch erfordern, dass das betriebliche Bildungspersonal in Zukunft wieder stärker ins Blickfeld der Forschung rückt.

203 So hatte bereits GREINERT in den 1980er-Jahren darauf hingewiesen, dass es für eine erfolgreiche Professionalisierung einer Tätigkeit „ausschlaggebend“ sei, dass die Berufsangehörigen im Prozess der Gestaltung ihres Berufes „eine aktive Rolle“ spielten (vgl. Abschnitt 2.1.2 und 2.1.3).

204 So zum Beispiel BUSEMEYER, der in einer Expertise für die Friedrich-Ebert-Stiftung (September 2012) kritisiert, dass im derzeitigen Modell Jugendliche, „die bereits an der ‚ersten Schwelle‘ – dem Übergang von der allgemein bildenden Schule in die Ausbildung – ‚ausortiert‘ und nur sehr schwer oder gar keinen Zugang mehr zu einer qualifizierten Ausbildung bekommen“ würden. Vgl. <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09329.pdf>, S. 4 (Stand: 19.5.2017).

Im Folgenden sollen einige Vorschläge für eine „Dynamisierung der Ausbilderkultur“ von „außen“ im Zusammenhang mit den drei Bestimmungsfaktoren einer berufspädagogischen Professionalität (vgl. Abschnitt 8.3), die „AEVO“, „die Bereitschaft, sich kontinuierlich weiterzubilden“ und „die Fähigkeit zur Reflexion über das Verstehen und Handeln in der Ausbildung“, dargelegt werden. Die Klammer für alle drei Faktoren ist die „Kompetenzorientierung“, die seit 2009 mit der Novellierung der AEVO auch das Leitprinzip der Ausbilderqualifizierung ist.

Werben für die „Marke“ AEVO, verbunden mit Aktivitäten in Forschung und Entwicklung:

- ▶ Die AEVO sollte häufiger als „qualitativer Eckpunkt“ (ESSER 2012, S. 1), als „Label“²⁰⁵ für Qualität in der Ausbildung auf Veranstaltungen, in Diskussionsforen der Sozialpartner und Wirtschaftsorganisationen thematisiert werden. Dabei sollte zugleich auch an die Betriebe appelliert werden, dass sie sich für die berufspädagogische Weiterbildung ihres ausbildenden Personals einsetzen sollten, weil sie auf diese Weise die gestiegenen Anforderungen in der Berufsausbildung besser bewältigen können.
- ▶ Die Werbung für die AEVO sollte gekoppelt werden mit Initiativen zu Untersuchungen über die Situation des Ausbildungspersonals und die Bedingungen, unter denen Ausbilder und Ausbilderinnen ihre Aufgaben wahrnehmen. Denn dazu gibt es nach wie vor kaum empirische Daten. Auch die Praxis der AEVO-Prüfungen, die nach der Novellierung der AEVO zu vielen Fragen geführt hatte (vgl. Abschnitt 7.3.3), sollte über die Fachkreise hinaus diskutiert werden. Dazu gehören auch Fragen, wie die Prüfungen erlebt werden oder das Prüfungspersonal vorbereitet wird (vgl. FRIEDE 2013, S. 43ff.). Eine breite Debatte über all diese Themen würde dokumentieren, dass ein verstärktes Interesse am Themenfeld „Ausbildungspersonal und AEVO“ besteht, und zugleich die Marke AEVO und ihre Funktion als Orientierung für die Ausbilderqualifizierung stärken.
- ▶ Werbewirksam dürften darüber hinaus Aktivitäten wie „das Jahr des Ausbilders“ sein, das vom Handwerk im Jahr 2009 ausgerufen worden war, um die Bedeutung der Wiedereinsetzung der AEVO zu unterstreichen. Ähnliche Aktionen sollten häufiger, auch regional, durchgeführt werden.

Unterstützung der Weiterbildung des Ausbildungspersonals sowie Förderung seiner Fähigkeit zur Reflexion in der Ausbildung

Beide Bestimmungsfaktoren werden gemeinsam betrachtet, da sie eng miteinander verknüpft sind: Denn die Befähigung des Ausbildungspersonals, reflektiert zu handeln, erfordert nicht nur Erfahrung, sondern auch Fähigkeiten und vertiefte Kenntnisse auf verschiedenen Gebieten, die die im AEVO-Lehrgang erworbenen Basiskompetenzen ergänzen. Die

²⁰⁵ So eine Äußerung aus der Gruppe der Arbeitnehmer in der Sitzung des Ständigen Ausschusses am 17.12.2008 (Quelle: eigene Mitschrift).

größten Herausforderungen in der Berufsausbildung sind zurzeit die Heterogenität der Auszubildenden und die Digitalisierung.

Der demografische Wandel und der ungebrochene Trend zum Studium haben dazu geführt, dass es für viele Betriebe nicht mehr möglich ist, den Nachwuchs vorwiegend unter den leistungsstarken Schulabgängern auszuwählen. Sie müssen sich nun auch stärker Jugendlichen zuwenden, die schwächere Abschlüsse vorweisen²⁰⁶. Zugleich versuchen Betriebe zunehmend Bewerber aus der Gruppe der Studienabbrecher zu gewinnen (EBBINGHAUS 2016)²⁰⁷. Aber nicht nur die unterschiedliche Vorbildung und Lernfähigkeit der Jugendlichen, sondern auch deren soziokulturelle Herkunft prägen die zunehmende Heterogenität der Auszubildenden (vgl. Abschnitt 7.3.2). Das Ausbildungspersonal muss sich auf diese verschiedenen Gruppen einstellen und dies bei der Organisation und Durchführung der Ausbildung berücksichtigen²⁰⁸.

Welche Konsequenzen die Digitalisierung insgesamt für die berufspädagogische Qualifizierung des Ausbildungspersonals haben wird, steht noch nicht fest. Allerdings geben einige aktuelle Studien, die die erforderlichen zukünftigen Kompetenzen der Beschäftigten untersucht haben, bereits erste Hinweise darauf. Danach werden von den Beschäftigten in Zukunft vor allem ein kompetenter Umgang mit neuen Medien, interdisziplinäres und kreatives Denken, gute Kenntnisse der Gesamtprozesse im Betrieb, Problemlösungsfähigkeit und soziale Kompetenzen („emotionale Intelligenz“) erwartet²⁰⁹. Diese Kenntnisse und Kompetenzen sind auch für das betriebliche Ausbildungspersonal von erheblicher Bedeutung, da sie

206 Nach den Ergebnissen einer DIHK-Unternehmensbefragung von 2015 haben sich 75 Prozent der Ausbildungsbetriebe auf „leistungsschwächere Jugendliche eingestellt“. 2014 hätten noch 33 Prozent der Betriebe gesagt, dass sie keine Möglichkeit zur „Ausbildung von Schwächeren“ sähen. 2015 seien es nur noch 25 Prozent gewesen. In: DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG: Ausbildung 2015, S. 18.

207 Inzwischen sind unter den Ausbildungsinteressierten mehr Personen mit Studienberechtigung als Personen mit Hauptschulabschluss. Dies betrifft vor allem das Handwerk, die Landwirtschaft und den öffentlichen Dienst. Vgl. KROLL/LOHMÜLLER/ULRICH: Erstmalig mehr Ausbildungsinteressierte mit Studienberechtigung als mit Hauptschulabschluss. Bonn, 2016. Vgl. <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8154> (Stand: 29.1.2019)

208 Wie sich dies konkret in der Ausbildung darstellt, soll anhand von drei Originalzitaten aus der BIBB-Untersuchung zu Studienabbrechern in Betrieben aus dem Jahr 2015 illustriert werden: Zitat 1: „Die Herausforderung ist, rein theoretisch gebildete Studienabbrecher in den betrieblichen Alltag zu integrieren. Die Ausbildung dort basiert auf anderen Prinzipien als ein Studium“, Zitat 2: „Studienabbrecher überschätzen oftmals stark ihre im Studium erworbenen Fachkenntnisse – keine Extras bei der Ausbildung, denn auch sie müssen alle theoretischen Inhalte der Berufsschulklassen vermittelt bekommen“, und Zitat 3: „Im praktischen Teil sind Studienabbrecher oft schlechter als Hauptschüler“. In: EBBINGHAUS: Studienabbrecher/-innen: Als Auszubildende in Betrieben willkommen – aber möglichst ohne Extrabehandlung. BIBB-Report 10 (2016) 2, S. 14.

209 Siehe dazu auch Abschnitt 7.1.3. Eine aktuelle Untersuchung von Accenture (2016), bei der 1.058 Personen in Deutschland zu den Veränderungen in ihrem Beruf durch neue Technologien befragt wurden, kommt zu ähnlichen Schlüssen. Danach empfehlen die Autoren der Studie, dass die Unternehmen „stärker als bisher auf die Weiterqualifizierung der Belegschaft“ setzen und „insbesondere weiche Kompetenzen wie Führungsstärke, kritisches Denken, Kreativität und emotionale Intelligenz“ fördern sollten. Vgl. FAZ vom 18.01.2017. Vgl. auch <https://www.accenture.com/de-de/company-news-release-future-workforce> (Stand: 21.6.2017).

seine Fähigkeit zur Reflexion in der Ausbildung und seine Führungsfähigkeit verbessern²¹⁰. Studien haben darüber hinaus deutlich gemacht, dass die Bereitschaft, sich kontinuierlich weiterzubilden, für Mitarbeiter immer wichtiger werden wird²¹¹. Diese Grundeinstellung ist für Ausbilder und Ausbilderinnen in doppelter Hinsicht von zentraler Bedeutung: Erstens für sie selbst mit Blick auf ihre persönliche Weiterqualifizierung und zweitens hinsichtlich ihrer Ausbildertätigkeit, da sie das Leitprinzip des lebenslangen Lernens auch den Auszubildenden vermitteln müssen.

Zwar haben Staat und Sozialpartner bereits mehrere Aktivitäten zur Unterstützung des betrieblichen Ausbildungspersonals auf den Weg gebracht, für die Entwicklung einer berufspädagogischen Professionalität reichen diese jedoch nicht aus. Vor allem liefern sie noch keine Antwort auf das Hauptproblem: Die mangelnde Bereitschaft vieler Betriebe – vor allem von kleinen und mittleren –, die Teilnahme ihres ausbildenden Personals an Weiterbildungsmaßnahmen zu unterstützen. Zwei Beispiele sollen dies illustrieren:

Seit Ende 2014 gibt es das vom BMWi geförderte „Qualifizierungsprogramm“ für Ausbilder und Ausbilderinnen „Stark für Ausbildung“. Das Projekt wird von der DIHK-Bildungs-GmbH und dem ZWH durchgeführt. Das Programm besteht aus kurzen Präsenzseminaren und Online-Selbstlerneinheiten. Zu den angebotenen Themen gehören die Vermittlung von „Methoden und Maßnahmen für die erfolgreiche Ansprache potenzieller Auszubildender“, „Bewerbungsgespräche“, die Organisation der Ausbildung und die „Einbeziehung aller beteiligten Unternehmensbereiche“, das Training von „Führungs- und Kommunikationskompetenzen“, die „Lösung von Konflikten“ sowie die „Lernbegleitung“ und die Erschließung „von Leistungspotenzialen“. Der Zuspruch lag allerdings bis jetzt unter den Erwartungen, was nach Einschätzung von Experten aus dem Umfeld des Programms auf die Zurückhaltung der Betriebe zurückzuführen ist. Ein weiteres Beispiel ist das seit 2016 vom BMBF geförderte Fortbildungsprojekt „Interkulturell sensible Berufsorientierung“. Das Angebot, das von der Programmstelle „Berufsorientierung“ im BIBB fachlich betreut wird, besteht aus mehreren Präsenzseminaren und Online-Phasen. Ziel ist es, die „interkulturellen Kompetenzen“ des Ausbildungspersonals in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten „zu vertiefen“²¹². Das Fortbildungsangebot hat zwar eine gute Resonanz, Probleme bereiten aber vor allem die Online-Phasen, die vom ausbildenden Personal aus Zeitgründen oft nicht wahrgenommen werden können.

210 Nach Ansicht der Sachverständigen gehören Reflexionsfähigkeit und Führungsfähigkeit zusammen. Vgl. Abschnitt 6.5.

211 Vgl. Anm. 209. Den Ergebnissen der Accenture-Studie zufolge waren 85 Prozent der Befragten der Meinung, dass „mindestens einzelne Aspekte“ ihrer Arbeit innerhalb der nächsten fünf Jahre automatisiert werden. Für 53 Prozent von ihnen sei daher das „regelmäßige Erlernen neuer Fähigkeiten“ entscheidend, um mit den Veränderungen „Schritt halten zu können“ (vgl. <https://www.accenture.com/de-de/company-news-release-future-workforce> – Stand: 21.6.2017).

212 Vgl. <https://www.bmbf.de/de/fluechtlingen-berufliche-orientierung-vermitteln-2063.html> (Stand: 21.6.2017).

Die Beispiele weisen auf zwei grundlegende Probleme seitens der Betriebe hin:

Erstens fehlt es vielfach an Unterstützung dafür, dass das Ausbildungspersonal sich weiterbilden kann. Das ist verwunderlich. Denn mit den kürzeren Präsenzphasen wären Weiterbildungsmaßnahmen, wie sie das Qualifizierungsprogramm „Stark für Ausbildung“ vorsieht, besser in die Ausbildungspraxis zu integrieren (im Gegensatz zur viel umfangreicheren Fortbildung zum Aus- und Weiterbildungspädagogen). Außerdem berühren die angebotenen Themen genau die Bereiche, die für die Betriebe von besonderem Belang sind. Zum Beispiel die Gewinnung von Nachwuchskräften oder die Interaktion- und Beziehungsebene zwischen Ausbildern/Ausbilderinnen und den Auszubildenden. Letzteres ist gerade vor dem Hintergrund der nach wie vor hohen Abbruchquoten²¹³ von erheblicher Bedeutung²¹⁴.

Zweitens fehlt es in vielen Fällen an Anerkennung für die Ausbildertätigkeit (vgl. BAHL et al. 2012, S. 23). Denn gäbe es eine größere Wertschätzung für die berufspädagogische Arbeit des ausbildenden Personals in den Betrieben, würden onlinegestützte Weiterbildungsformen und Diskussionsforen, bei denen das Ausbildungspersonal vergleichsweise weniger Zeit für Fortbildung und den Erfahrungsaustausch als bei Präsenzmaßnahmen aufbringen müsste, vermutlich selbstverständlicher erscheinen.

Auch wenn das Verhalten des überwiegenden Teils der Betriebe aus den genannten Gründen das Gesamtbild trübt, sind die Voraussetzungen für die Entwicklung einer berufspädagogischen Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals aus folgenden Gründen gut:

- Der Zeitpunkt ist günstig, da die Verbesserung der berufspädagogischen Qualifikation von Ausbildern und Ausbilderinnen auf der bildungspolitischen Agenda steht (Forderung der Gewerkschaften nach einer verpflichtenden Weiterqualifizierung²¹⁵).
- Es gibt ein gemeinsames Grundverständnis über die Ausbilderqualifizierung bei Sozialpartnern und Staat: Die AEVO gilt als „Säule“²¹⁶, als „Label“ für Qualität der dualen Ausbildung in den Betrieben im Sinne einer Voraussetzung, die ein Unternehmen erfüllen muss, damit es ausbilden darf. Die Akteure sind sich aber zugleich darin einig, dass die im AEVO-Lehrgang erworbenen Basiskompetenzen nicht ausreichen, um „gut“ ausbilden zu können. Hierfür sind Praxiserfahrungen, kontinuierliche Weiterbildungsmaßnahmen, die Fähigkeit zur Reflexion und Führungsfähigkeiten erforderlich.

213 Nach den Ergebnissen der Berufsbildungsstatistik der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder betrug im Jahr 2014 die Vertragslösungsquote 24,6 Prozent. Vgl. BMBF: Berufsbildungsbericht 2016, S. 72.

214 Nach Einschätzung von HEISLER sind „viele Probleme, die zu Ausbildungsabbrüchen führen, [...] auf der Interaktions- und Beziehungsebene zwischen Ausbilder /Ausbilderinnen und Auszubildenden zu finden“. HEISLER hatte mithilfe einer Sekundäranalyse von 66 biografischen Interviews den Zusammenhang zwischen Ausbildungsqualität und Ausbildungsabbrüche untersucht. Er bestätigt damit frühere Befunde. In: HEISLER: Qualität der Ausbildung und Professionalität des Ausbildungspersonals in der Berufsausbildung. In: Berufsbildung, 70 (2016) 157, S. 15.

215 Vgl. Abschnitt 9.1.1

216 Vgl. Abschnitt 9.1.1

- ▶ Es gibt bereits einige gemeinsame Aktivitäten, die in die richtige Richtung weisen. So zum Beispiel das Qualifizierungsprogramm „Stark für Ausbildung“, das Fortbildungsprojekt „Interkulturell sensible Berufsorientierung“ oder die Initiative von BMBF und BIBB zu den Auswirkungen der Digitalisierung in der Arbeitswelt. Die finanzielle Förderung durch den Staat, die für die Ankurbelung solcher Projekte essenziell ist, ist in allen drei Fällen gegeben. In diesem Kontext sollten zusätzlich gezielt Weiterqualifizierungen für Ausbilder und Ausbilderinnen sowie ergänzende Ausbildungskonzepte entwickelt werden. Eine gute Möglichkeit hierfür bieten Modellmaßnahmen, wie sie bereits erfolgreich im BIBB durchgeführt wurden.
- ▶ Die relevanten Gruppen der Berufsbildung sind für eine Priorisierung des Themenfeldes betriebliches Ausbildungspersonal „gut aufgestellt“. Dank der Strukturen in den Organisationen und Verbänden, des kontinuierlichen Dialogs zwischen den Sozialpartnern, des institutionalisierten Dialogs der Sozialpartner mit dem Staat in den Gremien des Bundesinstituts für Berufsbildung (hier sei an die Überarbeitung der Empfehlung über die Eignung der Ausbildungsstätte erinnert²¹⁷) und dank der seit Jahrzehnten eingeübten Kompromissstrategien der Akteure dürfte es möglich sein, einen größeren Teil der Betriebe davon zu überzeugen, dass es in ihrem eigenen Interesse liegt, eine kontinuierliche Weiterqualifizierung ihres ausbildenden Personals zu fördern.
- ▶ Die Berufsbildungsforschung hat in den letzten Jahren durch das Konzept der pädagogischen Professionalität einen wichtigen Schritt in der Professionalisierungsdebatte gemacht. Das Konzept sollte nun mit Blick auf die Gruppe des betrieblichen Ausbildungspersonals in Zusammenarbeit mit der Berufsbildungspraxis und -politik weiterentwickelt werden.
- ▶ Seit 1974 gibt es den Bundesverband Deutscher Berufsausbilder (BDBA)²¹⁸. Der Bundesverband und seine Landesverbände sollten von den Akteuren der Berufsbildungspolitik, -forschung und -praxis bei der Entwicklung einer pädagogischen Professionalität einbezogen werden, damit sie ihre Rolle als Sprachrohr und Interessenvertreter der Gruppe des betrieblichen Ausbildungspersonals stärker wahrnehmen können.

Ein solch breiter Ansatz von Initiativen und Aktivitäten könnte ein Umdenken bei Betriebsverantwortlichen sowie bei Ausbildern und Ausbilderinnen bewirken. Er könnte nicht nur zu einer größeren Beachtung und Wertschätzung der Ausbildertätigkeit in den Betrieben führen, sondern möglicherweise auch dazu, dass das ausbildende Personal selbst an der Gestaltung der berufspädagogischen Professionalität teilhaben will.

²¹⁷ Vgl. Anmerkung 177. Die „Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 16. Dezember 2015 zur Eignung der Ausbildungsstätten“ ersetzt die Empfehlung Nr. 13 vom 28. März 1972. Vgl. <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA162.pdf> (Stand: 21.6.2017)

²¹⁸ Vgl. <http://www.bdba.de> (Stand: 21.7.2017).

► 10. Fazit

- a) Die in der Arbeit aufgeworfene Frage, ob die Novellierung der AEVO von 2009 ein gutes Beispiel für Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung war, kann mit einem deutlichen „Ja“ beantwortet werden. Vor die Schwierigkeit gestellt, ein berufspädagogisches Kompetenzprofil des verantwortlichen Ausbildungspersonals zu erarbeiten, das eine qualitativ gute Ausbildung der Jugendlichen ermöglicht und zugleich von der Mehrheit der Ausbildungsbetriebe nicht als Ausbildungshürde betrachtet wird, ist es dem Fachbeirat zur Novellierung der AEVO gelungen, ein Ergebnis zu erzielen, mit dem beide Ziele gleichzeitig erreicht werden konnten.
- b) Die Analyse der novellierten Fassung der AEVO hat gezeigt, dass eine inhaltliche und eine strukturelle Modernisierung erreicht werden konnte. Die wichtigste Neuerung ist dabei die Verankerung des Ansatzes der Kompetenzorientierung in der neuen Verordnung. Damit wurde in der novellierten AEVO das aktuell bestimmende Leitprinzip in der beruflichen Bildung bereits fünf Jahre vor dessen offiziellen Verabschiedung im BIBB-Hauptausschuss aufgenommen. Die AEVO von 2009 kann daher – nach dem Erlass der Verordnung im Jahr 1972 und ihrer ersten Novellierung von 1998/1999 – als dritte „Generation“ der Ausbilderqualifizierung bezeichnet werden.
- c) Das Verfahren zur Novellierung der AEVO ähnelte in seinen Grundzügen den Verfahren, die bei der Neuordnung von Berufen angewendet werden und die wegen der dort praktizierten guten Abstimmung zwischen Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem national und international als besonders erfolgreich gelten. Zwar waren im Fachbeirat der AEVO – aufgrund der bildungspolitischen Bedeutung der Verordnung – mehrheitlich Repräsentanten von Verbänden und Organisationen vertreten. Es wurde allerdings deutlich, dass dies für die inhaltliche Gestaltung der AEVO keine Einschränkung bedeutete, da das Verfahren in die bewährten Mechanismen und Strukturen der neokorporatistischen Steuerung in der beruflichen Bildung eingebettet war. Die AEVO war infolgedessen auch das Ergebnis eines Kompromisses, was in der empfohlenen Lehrgangsdauer von 115 Stunden im neuen Rahmenplan am deutlichsten zum Ausdruck kommt.
- d) Das in der AEVO von 2009 festgelegte Kompetenzprofil des Ausbildungspersonals stimmt mit den Vorstellungen der Sachverständigen von „guter Ausbildertätigkeit“ nicht überein. Mit der Ausbilder-Eignungsprüfung – darin waren sich die Akteure im AEVO-Fachbeirat

einig – soll in erster Linie eine Basisqualifikation erworben werden. Die Verordnung beschreibt Mindeststandards der berufspädagogischen Anforderungen an das verantwortliche Ausbildungspersonal. Die AEVO wird daher in der Diskussion über Qualität in der Berufsbildung zu den sog. Inputkriterien gerechnet, die in erster Linie festlegen, welche Betriebe ausbildungsberechtigt sind. Das Profil für eine „gute Ausbildertätigkeit“ hingegen können Ausbilder und Ausbilderinnen nach Überzeugung der Mitglieder des Fachbeirats erst in der Praxis erfüllen, in der sie wertvolle Erfahrungen sammeln und ihre mit der AEVO erworbenen Kompetenzen durch regelmäßige Weiterbildungen ergänzen und erweitern. Erforderlich sei zudem, dass sie zu gestandenen Persönlichkeiten mit Führungsqualitäten heranreifen.

- e) Die Reaktionen auf die neue AEVO fallen unterschiedlich aus: In der Berufsbildungspraxis stößt sie auf eine hohe Akzeptanz – was sich vor allem an der seit 2011 gestiegenen Zahl der bestandenen AEVO-Prüfungen zeigt. Zufriedenheit über den erzielten Kompromiss herrschte lange Zeit auch in der Berufsbildungspolitik. Allerdings wird neuerdings seitens der Gewerkschaften eine Ergänzung des Kompetenzprofils in der AEVO verlangt. In der Berufsbildungsforschung wurde die novellierte AEVO von Anfang an eher kritisch bewertet. Aus ihrer Sicht müsste in der AEVO nicht nur die Ebene der Ausbildungsvoraussetzungen in den Blick genommen werden, sondern vor allem auch die Dimension der Wirksamkeit des pädagogischen Handelns von Ausbildern und Ausbilderinnen.
- f) Die Forderung nach einer Verbesserung der Ausbilderqualifizierung ist angesichts der großen Herausforderungen in der beruflichen Bildung wie der Digitalisierung und der gestiegenen Heterogenität hinsichtlich Vorbildung und soziokulturellem Hintergrund der Jugendlichen richtig und von erheblicher Bedeutung. Die Analyse hat aber gezeigt, dass dies nicht über den Weg zusätzlicher gesetzlicher Anforderungen an die berufspädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals erfolgen sollte, da damit das Risiko verbunden ist, dass Betriebe ihr Engagement in der Ausbildung überdenken könnten. Ein Weg, der die Rahmenbedingungen des dualen Systems berücksichtigt und somit erfolgversprechender ist, wäre die Entwicklung einer „berufspädagogischen Professionalität“ für Ausbilder und Ausbilderinnen, die nicht auf eine neue gesetzliche Norm abzielt, sondern auf den Stärken der neokorporatistischen Steuerung in der Berufsbildung aufbaut. Ein Konzept dazu wird in dieser Arbeit vorgeschlagen. Es lehnt sich zum einen an Modelle der pädagogischen Professionalität an, die die Erziehungswissenschaft insbesondere für den Lehrerberuf entwickelt hat, zum anderen an den Vorstellungen von guter Ausbildertätigkeit der Sachverständigen im AEVO-Fachbeirat.

- g) Das vorgeschlagene Konzept für die Entwicklung einer „berufspädagogischen Professionalität“ besteht aus folgenden drei Komponenten:
- ▶ Erstens die AEVO. Sie bildet den Ausgangspunkt für die Entwicklung der Professionalität. Zum einen dient sie als Orientierung für Weiterbildungsaktivitäten, zum anderen stellt sie als Verordnung ein festes institutionelles Fundament der Ausbilderqualifizierung dar.
 - ▶ Die zweite Komponente zielt auf die Bereitschaft des Ausbildungspersonals, sich kontinuierlich weiter zu qualifizieren. Diese erforderliche Grundhaltung von Ausbildern und Ausbilderinnen, die vor allem auch von den Betrieben unterstützt werden muss, ist bereits in der neuen AEVO mit dem Leitprinzip der Kompetenzorientierung enthalten.
 - ▶ Die dritte Komponente schließlich ist die Förderung der Reflexionsfähigkeit des Ausbildungspersonals, insbesondere durch Weiterbildungsmaßnahmen, die in den betrieblichen Kontext passen.
- h) Damit sich eine berufspädagogische Professionalität des Ausbildungspersonals entwickeln und durchsetzen kann, ist es von entscheidender Bedeutung, dass Ausbilder und Ausbilderinnen motiviert sind, selbst an deren Gestaltung mitzuwirken. Hierfür sind aber Impulse, Konzepte sowie eine konkrete und wirksame Unterstützung durch alle relevanten Gruppen in der beruflichen Bildung dringend erforderlich. Die Analyse der systemprägenden Merkmale des neokorporatistischen Steuerungsmodells hat gezeigt, dass die Voraussetzungen dafür günstig sind. Die Forschung und der Bundesverband der Berufsausbilder sollten ebenfalls in die Aktivitäten zur Gestaltung der Professionalität umfassend eingebunden werden. Von zentraler Bedeutung wird dabei vor allem aber auch sein, mehr Betriebe davon zu überzeugen, dass es in ihrem eigenen Interesse liegt, eine regelmäßige Weiterqualifizierung ihres ausbildenden Personals zu unterstützen, verbunden mit einer größeren Wertschätzung seiner Tätigkeit.

► Literaturverzeichnis

- ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2011. Abrufbar unter: http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (Stand: 14.6.2017)
- ARBEITSSTELLE FÜR BETRIEBLICHE BERUFSAUSBILDUNG, Bonn (Hrsg.): ABB-Informationen. Grundsätze und Richtlinien zur Entwicklung und Erstellung von ABB-Ausbildungsunterlagen und -mitteln für die industrielle Ausbildungspraxis. 2. Aufl., Berlin, Köln, Frankfurt am Main 1967
- ARENTZ, Oliver; WAMBACH, Achim: Mehr Freiheit für die freien Berufe. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) vom 10.10.2015
- ANBUHL, Matthias; GIESSLER, Thomas: Hohe Abbrecherquoten, schlechte Prüfungsergebnisse. Viele Betriebe sind nicht ausbildungsreif. DGB-Expertise zu den Schwierigkeiten der Betriebe bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen vom 18. April 2016, Berlin (Stand: 19.5.2017)
- AHRENS, Daniela: Professionalisierungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten in überbetrieblichen Bildungsstätten. In: ULMER, Philipp; WEISS, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bonn 2012, S. 257–270
- ARNOLD, Rolf: Ermöglichungsdidaktik – Die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 41 (2012) 2, S. 45–48
- ARNOLD, Rolf; GOMEZ TUTOR, Claudia: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg 2007
- ARNOLD, Rolf; GOMEZ TUTOR, Claudia: Selbstgesteuertes Lernen: Erfahrungen mit handlungsorientierten Seminaren zur Entwicklung von Selbstlernkompetenz. In: DIECKMANN, Heinrich; DITTRICH, Karl-Heinz; LEHMANN, Burkhard (Hrsg.): Kompetenztransfer durch selbstgesteuertes Lernen. Bad Heilbrunn 2006, S. 53–78
- ARNOLD, Rolf; GONON, Philipp: Einführung in die Berufspädagogik. Opladen/Bloomfield Hills, 2006
- ARNOLD, Rolf; GONON, Philipp; MÜLLER, Hans-Joachim: Einführung in die Berufspädagogik. 2. Aufl.. Opladen/Toronto 2016
- ASTHEIMER, Sven: Mensch – Macht – Maschinen. Die Digitalisierung der Wirtschaft schreitet mit enormem Tempo voran. Erleichtert die Technik unsere Arbeit, oder macht sie uns überflüssig? Teil 3: Die alte Ordnung wird abgeschafft. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) vom 18. August 2015

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland. Bielefeld 2010
- BAETHGE, Martin: Qualitätsprobleme des deutschen Berufsbildungssystems. In: FISCHER, Martin (Hrsg.): Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld 2014, S. 39–62
- BAETHGE, Martin: Staatliche Berufsbildungspolitik in einem korporatistischen System. In: WEINGART, Peter; TAUBERT, Niels C. (Hrsg.): Das Wissensministerium. Ein halbes Jahrhundert Forschungs- und Bildungspolitik in Deutschland. Bonn 2006, S. 435–469
- BAETHGE, Martin; MÜLLER, Jürgen; PÄTZOLD, Günter: Betriebliche Situation und Berufsprobleme von Ausbildern – Zum Verhältnis von Professionalisierungsprozess, Tätigkeitsstrukturen und Berufsbewusstsein von Ausbildern. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 9 (1980) 4, S. 10–14
- BAHL, Anke: Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: -Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung. In: ULMER, Philipp; WEISS, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bonn 2012, S. 21–43
- BAHL, Anke: Zwischen Baum und Borke: Dilemmata des betrieblichen Ausbildungspersonals an der Schwelle von Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40 (2011) 6, S. 16–20
- BAHL, Anke; BLÖTZ, Ulrich; BRANDES, Daniel; LACHMANN, Bernd; SCHWERIN, Christine; WITZ, Eva-Maria: Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung. Abschlussbericht des Forschungsprojektes 2.2.301. Bonn 2012, abrufbar unter: http://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_22301.pdf (Stand: 29.1.2019)
- BAHL, Anke; BLÖTZ, Ulrich; ULMER, Philipp: Von der Ausbildereignungsverordnung bis zum Berufspädagogen. Zur Qualifikation und Förderung des Ausbildungspersonals seit 1972. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): 40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2010, S. 139–148
- BAHL, Anke; BRÜNNER, Katrin: Das betriebliche Ausbildungspersonal – Eine vernachlässigte Gruppe in der Berufsbildungsforschung. In: RAUNER, Felix; GROLLMANN, Philipp (Hrsg.) Handbuch Berufsbildungsforschung. 3. Aufl., Bielefeld 2018, S. 362–369
- BAHL, Anke; BRÜNNER, Kathrin: 40 Jahre Ausbilder-Eignungsverordnung – Eine Bestandsaufnahme zu ihrer pädagogischen Relevanz für betriebliches Ausbilderhandeln. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 109 (2013) 4, S. 513–537
- BAHL, Anke; GROLLMANN, Philipp (Hrsg.): Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa – Was kann Deutschland lernen? Bonn 2011
- BAHL, Anke; DIETRICH, Andreas: Die viel zitierte „neue Rolle“ des Ausbildungspersonals. Diskussionslinien, Befunde und Desiderate. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Spezial 4, September 2008. Abrufbar unter: http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl_dietrich_ws25-ht2008_spezial4.pdf (Stand: 14.6.2017)
- BAHL, Anke; KOCH, Johannes; MEERTEN, Egon; ZINKE, Gert: Was bedeutet prozessbezogen ausbilden? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 33 (2004) 5, S. 10–14

- BAUER, Hans G.: Maßstäbe und Zielbilder der Lernprozessbegleitung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36 (2007) 6, S. 24–27
- BAUER, Hans G; DUFTER-WEIS, Angelika: Lernbegleitung als strukturierter Prozess – Erfahrungen und Reflexionen. In: ULMER, Philipp; WEISS, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bonn 2012, S. 117–134
- BAUMGARTNER, Alexander: Professionelles Handeln von Ausbildungspersonen in Fehlersituationen. Wiesbaden 2015
- BAUSCH Thomas; JANSEN, Rolf: Das Ausbildungspersonal in der betrieblichen Praxis – Grundinformationen und Strukturdaten aus der BIBB/IAB Erhebung 1991/92. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 24 (1995) 1, S. 15–23
- BEICHT, Ursula: Berufliche Orientierung junger Menschen mit Migrationshintergrund und ihre Erfolgchancen beim Übergang in betriebliche Berufsausbildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 163, Bonn 2015. Abrufbar unter: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/7716> (Stand: 29.1.2019)
- BEICHT, Ursula: Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? BIBB-Report 11 (2009). Abrufbar unter: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/2293> (Stand: 29.1.2019)
- BEICHT, Ursula; GRANATO, Mona; MATTHES, Stephanie: Ausbildungschancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund und die Entwicklung auf dem Ausbildungsmarkt. In: FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG (Hrsg.): WISO direkt, September 2014. Abrufbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/10918.pdf> (Stand: 14.6.2017)
- BEICHT, Ursula; KREWERTH, Andreas: Qualität der betrieblichen Ausbildung im Urteil von Auszubildenden und Berufsbildungsfachleuten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 38 (2009) 5, S. 9–13
- BEICHT, Ursula; KREWERTH, Andreas; EBERHARD, Verena; GRANATO, Mona: Viel Licht – aber auch viel Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. BIBB Report 9 (2009). Abrufbar unter: http://www.bibb.de/documente/pdf/a12_bibbreport_209_09.pdf (Stand: 29.1.2019)
- BENNER, Hermann: Arbeiten zur Ordnung der Berufsausbildung vom DATsch bis zum BIBB. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Berufsausbildung und Industrie, Berlin und Bonn 1987, S. 269–293
- BIFFAR, Reinhardt: Handlungskompetente Mitarbeiter durch prozessorientierte Ausbildung. In: KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Qualifizieren heißt Zukunft sichern. Kompetenz und Kreativität. Faktoren des Unternehmenserfolgs. Bonn 2008
- BLÖTZ, Ulrich: Betriebliche Bildungsdienstleistungen als Zukunftsbranche. In: BAHL, Anke; GROLLMANN, Philipp (Hrsg.): Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa – Was kann Deutschland lernen? Bonn 2011, S. 107–121

- BLÖTZ, Ulrich: Herausforderungen und Qualifikationsbedarf. In: *Wirtschaft und Berufserziehung*, 62 (2010) 10, S. 15–19
- BOHNSTEDT, Wolf-Dieter: Ausbilder der Ausbilder. Überlegungen zu einer Neuordnung. In: *BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG* (Hrsg.): *Bundesarbeitsblatt*, 22 (1971) 2, S. 93–97
- BOHNSTEDT, Wolf-Dieter: Vorschriften über die Eignung der Ausbilder. Probleme ihrer Gestaltung und Anwendung. In: *BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG* (Hrsg.): *Bundesarbeitsblatt*, 24 (1973) 2, S. 80–85
- BOLLMANN, Ralph: Das Ende der Stechuhr. In: *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung* (Fas) vom 9. August 2015
- BRATER, Michael: Der triale Berufspädagoge. Das berufspädagogische Lernangebot von Alanus Hochschule und Alanus Werkhaus. Unveröffentlichter Vortrag auf der TT Net-Tagung im BIBB vom 8./9. November 2012
- BRATER, Michael: Zum Funktionswandel des betrieblichen Ausbildungspersonals. In: *Beiträge aus der Ausgabe 3/11 Train the Trainer*, 2011. Abrufbar unter: <http://denk-doch-mal.de/wp/Ausgaben/03-11/> (Stand: 19.5.2017)
- BRATER, Michael; WAGNER, Jobst: Qualifizierungsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 37 (2008) 6, S. 5–9
- BRAUNBERGER, Gerald: Macht der Maschinen. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (FAZ) vom 27. April 2014
- BRÖTZ, Rainer; BEHLING, Michael: Werkzeugkasten zur Erstellung von handlungsorientierten Prüfungsaufgaben. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 38 (2009) 3, S. 44–47
- BROSI, Walter: Der Weg zur Bildungsrepublik – Zukunft der beruflichen Bildung. In: *KWB KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT FÜR BERUFSBILDUNG*. Praxisbeiträge. Ausbildung 2015 – Strategien zur Kompetenzentwicklung und Fachkräftesicherung, Bonn 2010, S. 4–7
- BRÜNNER, Kathrin: Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung. Detmold 2014
- BRÜNNER, 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 – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*, Bonn 2012, S. 237–255
- BULMAHN, Edelgard: Sicherung der Zukunftsfähigkeit der dualen Berufsausbildung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 32 (2003), S. 5–8
- BÜTTNER, Bodo; GERDES, Frank; NEUBAUER, Gabriele; REIDICK-ROMINSKI, Maria: Die AEVO in der Prüfungspraxis – ein Leitfaden für Prüfer/innen, Lehrende und Lernende. In: *UL-*

- MER, Philipp; GUTSCHOW, Katrin (Hrsg.): Die novellierte Ausbilder-Eignungsverordnung von 2009. Hintergründe – Umsetzung – Positionen, Bonn 2013, S. 95–115
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Bonn 2016. Abrufbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_daten-report_2016.pdf (Stand: 19.5.2017)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen. Bonn 2015
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Bonn 2014. Abrufbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_Daten-report_2014.pdf (Stand: 19.5.2017)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen ... Bonn 2011
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 25. Juni 2009 – Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_135_rahmenplan_aevo.pdf (Stand: 14.6.2017)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Arbeitsprogramm 2008. Bonn 2008
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Gemeinsame Erklärung zur Ausbildungsoffensive 2003. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32 (2003), Beilage
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Handlungsorientierte Ausbildung der Ausbilder. Bielefeld 1998
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG/HAUPTAUSSCHUSS (Hrsg.): Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 2016 der Bundesregierung. Abrufbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Gemeinsame_HA_Stellungnahme.pdf / Anhang zur BIBB-Pressemitteilung Nr. 22/2016 vom 27.4.2016 (Stand 19.5.2017)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG/HAUPTAUSSCHUSS (Hrsg.): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement im Ordnungsverfahren vom 27. August 2008. Abrufbar unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/ha-empfehlung_130_qm-in-ordnungsverfahren.pdf (Stand: 19.5.2017)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG/HAUPTAUSSCHUSS (Hrsg.): Beschluss des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung „Zur Kritik am Verfahren zur Erarbeitung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen“ vom 9. Dezember 1985. Abrufbar unter <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HAO68.pdf> (Stand: 29.1.2019)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2016. Bonn 2016. Abrufbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2016.pdf (Stand:19.5.2017)

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2014. Bonn 2014. Abrufbar unter: https://www.ab.tu-berlin.de/fileadmin/ref22/Downloads/Ausbilder_innen/Berufsbildungsbericht_2014_BMBF.pdf (Stand: 29.1.2019)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Evaluation des Berufsbildungsgesetzes (BBiG). Evaluierungsbericht. Abrufbar unter: https://www.bmbf.de/files/2016-03-23_Evaluationsbericht_BBIG.pdf (Stand: 19.5.2017)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2009. Bonn 2009. Abrufbar unter: https://www.demografie-portal.de/SharedDocs/Downloads/DE/BerichteKonzepte/Bund/Berufsbildungsbericht_2009.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Stand: 29.1.2019)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2008. Bonn 2008. Abrufbar unter: <http://doku.iab.de/externe/2008/k080410f18.pdf> (Stand: 29.1.2019)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2007. Bonn 2007. Abrufbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/berufsbildungsbericht_2007.pdf (Stand: 29.1.2019)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2006. Bonn 2006. Abrufbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2006.pdf (Stand: 14.6.2017)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Die Reform der beruflichen Bildung. Berufsbildungsgesetz 2005. Zusammenstellung der Begründungen zu den Einzelschriften des Berufsbildungsgesetzes (Auszug). Abrufbar unter: http://www.vermessungsseiten.de/vermessungstechniker/begrueendung_BBIG.pdf (Stand: 29.1.2019)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2001. Bonn 2001. Abrufbar unter: <https://opac.bibb.de/vufind/Record/10198> (Stand: 29.1.2019)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Berufsbildungsbericht 1999. Bonn 1999. Abrufbar unter: <https://www.die-bonn.de/tagg/extra/bbb1999.pdf> (Stand 29.1.2019)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG/KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.): DQR – Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Deutscher EQR-Referenzierungsbericht. Bonn 2013. Abrufbar unter: https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (Stand: 29.1.2019)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT/BMBW (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1982. Bonn 1982
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Ausbilder der Ausbilder. Was ist das eigentlich? Bonn 1975
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE/BMBF (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1996. Bonn 1996
- BURCHERT, Joanna: Coach, Organisator, Kollege oder Berufspädagoge? Skizze einer Typologie des pädagogischen Selbstverständnisses hauptamtlicher Ausbilder. In: ULMER,

- Philipp; WEISS, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bonn 2012, S. 135–147
- BUSCHFELD, Detlev: Alte Bekannte in der neuen Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO). In: Berufsbildung, 64 (2010) 122, S. 37–39
- BUSEMEYER, Marius R.: Reformperspektiven der beruflichen Bildung. Erkenntnisse aus dem internationalen Vergleich. Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn 2012. Abrufbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09329.pdf> (Stand: 19.5.2017)
- BUSEMEYER, Marius R.: Wandel trotz Reformstau. Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970. Frankfurt/New York 2009
- BUSIAN, Anne: Geschäftsprozessorientierung – curriculare Orientierungsgröße mit Integrationskraft oder Modeerscheinung. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20, Juni 2011. Abrufbar unter: http://www.bwpat.de/content/uploads/media/busian_bwpat20.pdf (Stand: 14.6.2017)
- BUSIAN, Anne; PÄTZOLD, Günter: Vom Lernfeld zur Lernsituation – neue Anforderungen an das didaktische Handeln vor dem Hintergrund der Diskussion um Prozessorientierung. In: Erziehungswissenschaft und Beruf (2004) 1, S. 3–23
- BYLINSKI, Ursula; FRANZ, Stephan; LÜDEMANN, Sandra: Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Zwischenbericht. Bonn 2010. Abrufbar unter: https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_34301.pdf (Stand: 29.1.2019)
- CEDEFOP: Guiding principles on professional development of trainers in vocational education and training. Brüssel 2014. Abrufbar unter: <http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/guiding-principles-professional-development-trainers-vet> (Stand: 19.6.2017)
- CEDEFOP: Professional development opportunities for in-company trainers. 2010. URL: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/15673.aspx> (Stand: 19.5.2017)
- COMBE, Arno: Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In: COMBE, ARNO; HELSPER, WERNER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1996, S. 501–520
- CRAMER, Günter; ESSER, Friedrich Hubert; HEIMANN, Klaus; SCHMIDT, Hermann: Berufe für die Zukunft. Interview zur Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe in den Achtzigerjahren. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 42 (2013) 3, S. 6–10
- DEHNBOSTEL, Peter: Lernen im Prozess der Arbeit. Münster, New York, München, Berlin, 2007
- DEHNBOSTEL, Peter: Modelle arbeitsbezogenen Lernens und Ansätze zur Integration formellen und informellen Lernens. In: ROHS, MATTHIAS (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen, Berlin 2002, S. 37–58

- DELNEF, Alexander: Geschäftsprozess- und Funktionsorientierung – Ein Vergleich (Teil 1). Mainz 1998. Abrufbar unter: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2004/1676/pdf/Apap_WI_1998_03.pdf (Stand: 15.6.2017)
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 11: „Zur Situation der Lehrlingsausbildung, Stuttgart 1970
- DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.): Drucksache 15/4752 vom 26.01.2005
- DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.): Drucksache 16/158 vom 09.12.2005
- DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (Hrsg.): Ausbildung 2015. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin 2015
- DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG: DIHK-Fortbildungsstatistik 2016. Berlin 2017
- DGB-BUNDESvorSTAND, Abteilung Jugend und Jugendpolitik (Hrsg.): Ausbildungsreport 2016. Berlin 2016
- DIETRICH, Andreas: Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung. bwp@Profil 2 2009. URL: http://www.bwpat.de/profil2/dietrich_profil2.pdf (Stand: 12.6.2017)
- DIETRICH, Andreas; MEYER, Rita: Qualifizierung und Professionalisierung des Bildungspersonals als Ansatz der Qualitätssicherung. Herausgeber des Workshops 25 der Hochschultage Berufliche Bildung 2008 in Nürnberg. URL: <http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/> (Stand: 12.07.2012)
- DREESBACH; Anke; GÖRGEN-ENGELS, Anne; WIETHÖLTER, Friederike: Professionalisierung des Bildungspersonals als Programmziel in Erasmus +. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 44 (2015) 4, S. 38–39
- DUNKEL, Dieter: Ausbildung der Ausbilder – Notwendigkeit und Grenzen aus betrieblicher Sicht. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68 (1972). S. 846–855
- EBBINGHAUS, Margit: Qualität betrieblicher Berufsausbildung in Deutschland. Bonn 2016
- EBBINGHAUS, Margit: Studienabbrecher/-innen: Als Auszubildende in Betrieben willkommen – aber möglichst ohne Extrabehandlung. BIBB-REPORT, 10 (2016) 2. Abrufbar unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/7977> (Stand 12.6.2017)
- EBBINGHAUS, Margit; KREWERth, Andreas: Ausbildungsqualität und Zufriedenheit – Analysen aus Sicht von Betrieben und Auszubildenden in Deutschland. In: FISCHER, Martin (Hrsg.): Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld 2014, S. 77–96
- ECKERT, Manfred; MÜLLER, Claudia; SCHRÖTER, Tom: Professionell ausbilden in Unternehmen – ein Modellprojekt zur Qualitätssicherung der Ausbildung durch Ausbilderweiterbildung und Prozessgestaltung. In: SCHEMME, Dorothea; PFAFFE, Peter (Hrsg.): Beteiligungsorientiert die Qualität der Berufsausbildung weiterentwickeln. 2016, S. 89–98
- EHRENTAHL, Bettina; ULRICH, Joachim Gerd: Zur Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32 (2003), S. 9–12

- EHRKE, Michael: Professionalisierung des Berufsbildungspersonals als Gewerkschaftsziel – ein Impuls für Qualifikation und Beschäftigung in Europa. In: BAHL, Anke; GROLLMANN, Philipp (Hrsg.): Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa – Was kann Deutschland lernen? Bonn 2011, S. 153–164
- ELLGUTH, Peter; KOHAUT, Susanne: Tarifbindung und betriebliche Interessenvertretung: Aktuelle Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel 2011. In: WSI Mitteilungen, 65 (2012) 4, S. 297–305
- ELSNER, Martin; KAISER, Franz: Interessen, Strukturen, Abläufe und Ergebnisse am Beispiel der Entwicklung des neuen kaufmännischen Allrounders – Kauffrau/-mann für Büromanagement. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe Nr. 25, Dezember 2013. Abrufbar unter: <http://www.bwpat.de/ausgabe/25/elser-kaiser> (Stand: 19.5.2017)
- ESSER, Friedrich Hubert: Interview mit „DEQA-VET im Gespräch“ am 13. April 2012. Abrufbar unter <https://www.deqa-vet.de/de/Interview-mit-Prof-Friedrich-Hubert-Esser-2917.php> (Stand: 29.1.2019)
- EULER, Dieter: Lernorte in der Berufsausbildung zwischen Potenz und Realität. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 44 (2015) 1, S. 6–9
- EULER, Dieter: Führt der demografische Wandel zu einem Verschwinden des Übergangssystems? In: Berufsbildung, 65 (2011) 130, S. 2–5
- EULER, Dieter; PÄTZOLD, Günter; LANG, Martin: Förderung selbst gesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung – Das neue Modellversuchsprogramm SKOLA hat begonnen. In: Die berufsbildende Schule, 57 (2005) 6, S. 137–140
- EUROPÄISCHE KOMMISSION; GD Bildung und Kultur: Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Luxemburg, 2008. Abrufbar unter: https://ec.europa.eu/plo-teus/sites/eac-efq/files/broch_de.pdf (Stand: 15.6.2017)
- EUROTRAINER KONSORTIUM: Betriebliches Bildungspersonal – Schlüsselakteure für die Umsetzung des lebenslangen Lernens in Europa. 2008. Abrufbar unter: <http://ed7.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/08/eurotrainersum.de.pdf> (Stand: 29.1.2019)
- FALK, Rüdiger; ZEDLER, Reinhard: Qualitätssicherung bei der Qualifizierung der betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 38 (2009) 5, S. 19–22
- FASSHAUER, Uwe: Professionalisierung von BerufspädagogInnen. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Band 19, Darmstadt 1997
- FASSHAUER, Uwe; JERSAK Heiko: Professionalisierung für die betriebliche Bildungsdienstleistung. Triales Modell einer hochschulischen Weiterbildung. In: Berufsbildung, 64 (2010) 126, S. 24–27
- FISCHELL, Marcel: Der gesetzliche Rahmen einer Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: DOBISCHAT, Rolf; HUFER, Klaus-Peter (Hrsg.): Weiterbildung im Wandel. Schwalbach 2014, S. 65–81

- FISCHER, Martin; KOHL, Matthias; REGLIN, Thomas; WEBER, Susanne; ZIEGLER, Magdalene; REIMANN, Daniela; FAHRENHOLZ, Uta: Qualitätsentwicklung und -sicherung – Forschungsstand, Zielsetzungen des aktuellen BIBB-Förderschwerpunkts und Herangehensweise der Modellversuche. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe Nr. 21, Dezember 2011. Abrufbar unter: <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/21/fischer-etal/> (Stand: 19.5.2017)
- FRACKMANN, Margit; TÄRRE, Michael: Lernen und Problemlösen in der beruflichen Bildung. Methodenhandbuch. Bonn, 2009
- FRANK, Irmgard: Neue und modernisierte Berufe – Was hat sich in den letzten Jahren getan? In: DIETL, Stefan; SCHMIDT, Hermann; WEISS, Reinhold; WITTWER, Wolfgang (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch, Loseblatt-Sammlung, 179. Erg.-Lfg., Köln 2016
- FRIEDE, Christian F.: Curriculare Analysen der Ausbilder-Eignungsverordnungen seit 1972. In: ULMER, Philipp; GUTSCHOW, Katrin (Hrsg.): Die novellierte Ausbilder-Eignungsverordnung von 2009. Hintergründe – Umsetzung – Positionen, Bonn 2013, S. 11–64
- FROMMBERGER, Dietmar: Qualität und Qualitätsentwicklung in der dualen Berufsausbildung in Deutschland. Bottrop 2013. Abrufbar unter: <http://www.gib.nrw.de/service/downloaddatenbank/frommberger-expertise-qualitaet-berufsausbildung> (Stand: 15.6.2017)
- GAYLOR, Claudia u. a.: Leitfaden. Qualität der betrieblichen Berufsausbildung. Bonn 2014
- GEORG, Walter: Lernen im Prozess der Arbeit. In: Dederling, Heinz (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München Wien 1996, S. 637–660
- GÖSSLING, Bernd; SLOANE, Peter F. E.: Die Ausbildereignungsverordnung (AEVO): Regulatorischer Dinosaurier oder Ansporn für innovative Bildungsarbeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 109 (2013) 2, S. 232–261
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zur Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildungspolitik. 2. grundständig überarbeitete Aufl., Frankfurt am Main, 2012
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zur Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildungspolitik. Frankfurt am Main 2007
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Berufsbildungspolitik zwischen Bundes- und Länderinteressen. In: WEINGART, Peter; TAUBERT, Niels C. (Hrsg.): Das Wissensministerium. Ein halbes Jahrhundert Forschungs- und Bildungspolitik in Deutschland, Bonn 2006, S. 403–434, 2006 (a)
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Berufliche Bildung im Spannungsfeld politischer und ökonomischer Interessen. Ein historischer Rückblick. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102 (2006) 3, S. 380–390, 2006 (b)
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Das „deutsche System“ der Berufsausbildung: Tradition, Organisation, Funktion. Baden-Baden 1998
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Zur Professionalisierung des Ausbilderberufs – eine kritische Bestandsaufnahme. In: GREINERT, Wolf-Dietrich; PASSE-TIETJEN, Helmut; STIEL, Hans: Be-

- rufsfeld und Qualifizierung von Berufsauszubildenden. TUB-Dokumentation Weiterbildung, Heft 19, Berlin 1989, S. 163–186
- GRIMM-VONKEN, Katja; MÜLLER, Claudia; SCHRÖTER, Tom: Berufsausbildung als sozialer Prozess – Neue Anforderungen an die Kompetenzen des Ausbildungspersonals. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40 (2011) 6, S. 21–25
- GUTSCHOW, Katrin; SEIDEL, Sabine: Kann der Deutsche Qualifikationsrahmen zur Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens beitragen? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 39 (2010) 5, S. 45–48
- HACKEL, Monika: Zwischen Mensch und Maschine. Berufsbildung im digitalen Zeitalter. In: OrganisationsEntwicklung, 36 (2017) 2, S. 27–31
- HEISLER, Dietmar: Qualität der Ausbildung und Professionalität des Ausbildungspersonals in der Berufsausbildung. In: Berufsbildung, 70 (2016) 157, S. 13–15
- HELSPER, Werner; TIPPELT, Rudolf: Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: HELSPER, Werner; TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2011) Beiheft, S. 268–288. Abrufbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7084/pdf/Helsper_Tippelt_Paedagogische_Professionalitaet.pdf (Stand: 15.6.2017)
- HENSSE, Kathrin; LORIG, Barbara; SCHREIBER, Daniel: Vorschlag für ein Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. Anlage zum Abschlussbericht des BIBB-Forschungsprojektes „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ (4.3.201), Bonn 2009. Abrufbar unter: https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_43201.pdf (Stand: 29.1.2019)
- HERGENRÖDER, Carmen Silvia: Auslandsaufenthalte während der Ausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 37 (2008) 4, S. 56–57
- HERKNER, Volkmar: Öffentliche Aufgabe „Berufsbildung“ – Zur Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes vor 40 Jahren, Bonn 2009. Abrufbar unter: <http://www.bibb.de/de/52176.htm> (Stand: 14.6.2017)
- HERKNER, Volkmar: 100 Jahre Ordnung in der Berufsbildung – Vom Deutschen Ausschuss für Technisches Schulwesen (DATSCH) zum Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): 100 Jahre Ordnung der Berufsbildung, Bonn 2008, S. 71–110
- HILBERT, Josef; SÜDMERSEN, Helmi; WEBER, Hajo: Berufsbildungspolitik. Geschichte – Organisation – Neuordnung. Opladen 1990
- JABLONKA, Peter; MARTIN, Sigrid; ULMER, Philipp: Handreichung für ausbildende Fachkräfte. Bonn, 2013
- KELL, Adolf: Zwanzig Jahre Ausbildereignungsverordnung – Bilanz und Ausblick. In: KIPP, Martin; NEUMANN, Gerd; SPRETH, Günter (Hrsg.): Kasseler berufspädagogische Impulse. Festschrift für Helmut Nölker, Frankfurt am Main 1994, S. 65–92

- KIPP, Martin: Der Deutsche Ausschuss für Technisches Schulwesen (DATSCH). Entstehung – Positionen – Wirkungen. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): 100 Jahre Ordnung in der Berufsbildung. Bonn 2008, S. 15–50
- KOCH, Johannes; MEERTEN, Egon: Prozessorientierte Qualifizierung – ein Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32 (2003) 5, S. 42–46
- KOCH, Richard; REULING, Jochen: Modernisierung, Regulierung und Anpassungsfähigkeit des Berufsausbildungssystems der Bundesrepublik Deutschland. Berlin und Bonn 1994
- KOENEN, Elmar: Die staatlich verordnete Ausbildereignung. Sachliche und politische Grenzen eines Reformversuchs. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26 (1980) 6, S. 863–876
- KOHL, Matthias u. a.: Modellversuche zur Qualitätsentwicklung und -sicherung. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 40 (2011) 12, S. 13–16
- KOHLBECKER, Gerwin: Die ProzessLernWerkstatt – Ein Konzept zur Entwicklung von Prozesskompetenz bei Auszubildenden. In: EHRKE, Michael (Hrsg.): Prozessorientierung in der Berufsbildung. Frankfurt am Main, 2007. S. 49–60
- KORING, Claudia: Selbstgesteuertes Lernen und die Rolle der Lernprozessbegleitung im Spannungsverhältnis zur Unternehmenskultur. In: ULMER, Philipp; WEISS, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bonn 2012, S. 77–93
- KRAMER, Thomas: Quo vadis, digitale Welt? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) vom 17. Februar 2015
- KREKEL, Elisabeth M.; TROLTSCH, Klaus; ULRICH, Joachim Gerd: Betriebliche Ausbildungsbeeteiligung bei schwieriger Wirtschaftslage. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32 (2003), S. 13–16
- KREMER, Manfred: Lernen aus der Geschichte: Herausforderungen für Forschung und Entwicklung. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): 100 Jahre Ordnung in der Berufsbildung. Bonn 2008, S. 51–69
- KROLL, Stephan, LOHMÜLLER, Lydia; ULRICH, Joachim Gerd: Erstmalig mehr Ausbildungsinteressierte mit Studienberechtigung als mit Hauptabschluss. Bonn 2016, Abrufbar unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8154> (Stand: 29.1.2019)
- KUTSCHA, Günter: Paradigmatische Neuorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Konsequenzen für das Konzept der Professionalisierung – erörtert am Beispiel des pädagogischen Personals an beruflichen Schulen. In: BIRKELBACH, Klaus; BOLDER, Axel; DÜSSELDORFF, Karl: Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Baltmannsweiler 2010, S. 35–48
- KUTSCHA, Günter: Das Duales System – noch ein Modell mit Zukunftschancen? Thesen zur Reformfähigkeit im Verbund von beruflicher Aus- und Weiterbildung. In: ARNOLD, Rolf; DOBISCHAT, Rolf; OTT, Bernhard (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik. Festschrift für Antonius Lipsmeier. Stuttgart 1997, S. 140–152, 1997 (a)

- KUTSCHA, Günter: Berufsbildungspolitik. In: KAHNITZ, Dietmar; ROPOHL, Günter; SCHMID, Alfons (Hrsg.): Handbuch zur Arbeitslehre. München 1997, S. 667–686, 1997 (b)
- KUTT, Konrad: Was wissen wir über Ausbilder oder was glauben wir zu wissen? Plädoyer für eine Bilanzierung des Wissensstands im Forschungsfeld „Ausbildungspersonal“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 84 (1988) 6, S. 525–523
- KUTT, Konrad: Aus- und Weiterbildung der Ausbilder: Bilanz und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26 (1980) 6, S. 825–838
- LAUBE, Horst: Ausbilderförderung durch den DIHT. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68 (1972), S. 556–559
- LAUBE, Horst: Lehrgang „Ausbildung der Ausbilder“ im Medienverbund. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68 (1972), S. 622–625
- LAUBE, Horst: Bessere Ausbildung für Ausbilder. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 61 (1965), S. 309–310
- LAUTERBACH, Uwe; NESS, Harry: Vier-Stufen-Methoden oder handlungsorientierte Unterweisung? In: Die berufsbildende Schule, 52 (2000) 2, S. 49–56
- LIPSMER, Antonius: Berufspädagogische Aspekte zur Ausbildung betrieblicher Ausbilder. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26 (1980) 6, S. 814–823
- LORIG, Barbara u. a.: Kompetenzbasierte Prüfungen im dualen System. Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 4.2.333, Bonn 2014. Abrufbar unter: https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_42333.pdf (Stand: 29.1.2019)
- LUHMANN, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Herausgegeben von Dieter Lenzen, Frankfurt am Main 2002
- LUNDGREEN, Peter: Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In: HELSPER, Werner; TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2011) Beiheft, S. 9–39
- LUTZ, Burkart; WINTERHAGER, Wolfgang Dietrich: Zur Situation der Lehrlingsausbildung. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 11, Stuttgart 1970
- MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 10. Aufl., Weinheim 2008
- MEYER, Rita: Professionalisierung als Konzept zur Qualitätssicherung – Perspektiven für das Berufsbildungspersonal und -forschung. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Spezial 4, September 2008. Abrufbar unter: http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/meyer_ws25-ht2008_spezial4.pdf (Stand: 12.6.2017)
- MIEG, Harald A.: Professionalisierung. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 342–349
- MÖLLS, Johanna: Evaluation des Berufsbildungsgesetzes – Aktueller Stand. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 45 (2016) 4, S. 50

- NITTEL, Dieter: Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: HELSPER, Werner; TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2011) Beiheft, S. 40–59
- NITTEL, Dieter; SCHÜTZ, Julia; FUCHS, Sandra; TIPPELT, Rudolf: Die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens bei Weiterbildnern und Grundschullehrern. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PAELL. In: HELSPER, Werner; TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2011) Beiheft, S. 167–183
- NIKOLAUS, Reinhold: Qualität in der beruflichen Bildung. In: MÜNK, Hans-Dieter; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderate. Bielefeld 2009, S. 13–34
- OFFE, Claus: Korporatismus als System nichtstaatlicher Steuerung. In: Geschichte und Gesellschaft, 10 (1984) 2, S. 234–256
- PÄTZOLD, Günter: Betriebliches Bildungspersonal. Stärkung seines professionellen Handelns. Baltmannsweiler 2017
- PÄTZOLD, Günter: Über die Zukunft der Vergangenheit – ein Beitrag zur Professionalität berufs- und wirtschaftspädagogischer Akteure. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 110 (2014) 4, S. 616–631
- PÄTZOLD, Günter: Betriebliches Bildungspersonal. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 42 (2013) 3, S. 44–47
- PÄTZOLD, Günter: Methoden betrieblicher Bildungsarbeit. In: BONZ, Bernhard (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler 2009, S. 112–134
- PÄTZOLD, Günter: Ausbildereignungsprüfung wichtig für Image und Qualität beruflicher Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104 (2008) 3, S. 321–326, 2008 (a)
- PÄTZOLD, Günter: Selbstgesteuertes Lernen und die veränderte Rolle der Lehrenden. In: Berufsbildung, 62 (2008) 109/110, S. 3–7, 2008 (b)
- 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
- PÄTZOLD, Günter: Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752–1996. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland. 2 Bände, Köln, Weimar, Wien 1997 (a)
- PÄTZOLD, Günter: Betriebliches Personal und Professionalität. In: ARNOLD, Rolf; DOBISCHAT, Rolf; OTT, Bernhard (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik. Festschrift für Antonius Lipsmeier, Stuttgart 1997, S. 251–268, 1997 (b)
- PÄTZOLD, Günter: Zur Professionalisierung betrieblicher Ausbildertätigkeit in Deutschland. In: STRATMANN, Karlwilhelm (Hrsg.): Historische Berufsbildungsforschung. Beiheft 9 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Stuttgart 1992, S. 258–279

- PÄTZOLD, Günter; DREES, Gerhard: Fachliche, pädagogische und gesellschaftlich-politische Weiterbildung als integrierter Prozess mit langfristiger und kurzfristiger Perspektive – Eckwerte einer Weiterbildungskonzeption für betriebliches Ausbildungspersonal. In: PASSE-TIETJEN (Hrsg.): Eckwerte für eine neue Aus- und Weiterbildung betrieblicher Ausbilder. Darmstadt 1987, S. 51–75
- PÄTZOLD, Günter; DREES, Gerhard; LIETZ, Margret: Haupt- und nebenberufliche Ausbilder-tätigkeit im Metallbereich. Aus den Ergebnissen des Forschungsprojekts „Ausbilder“. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 15 (1986) 5, S. 134–138
- PÄTZOLD, Günter; LANG, Martin: Selbstgesteuertes Lernen in der Aus- und Weiterbildung. In: Berufsbildung, 59 (2005) 94/95, S. 3–6
- PEITSMEIER, Henning: Mensch – Macht – Maschinen. Die Digitalisierung der Wirtschaft schreitet mit enormem Tempo voran. Erleichtert die Technik unsere Arbeit, oder macht sie uns überflüssig? Teil 2: Die Roboter verlassen den Käfig. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) vom 11. August 2015
- RÄSS, Sven-Uwe; STAHL, Michael: Die neu geordneten Metall- und Elektroberufe. In: KREK-LAU, Carsten; SIEGERS, Josef (Hrsg.): Handbuch der Aus- und Weiterbildung, Abschnitt 3124, Köln 2005
- REETZ, Lothar: Überlegungen zu einer zukunftsgerichteten Rolle der Ausbilder in Betrieben. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98 (2002) 1, S. 8–25
- REETZ, Lothar; SEYD, Wolfgang: Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Heidelberg 2006, S. 227–259
- REIBOLD, Dieter K.: Die neue Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO). Ab 1. August 2009 in Kraft. In: Der Deutsche Berufsausbilder, 35 (2009) 2, S. 4–7
- RIESE-MEYER, Loert de; BIFFAR, Reinhard: Kernelemente eines Kompetenzprofils für betriebliches Ausbildungspersonal. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40 (2011) 6, S. 26–29
- RUHDORFER-RITT, Daniela: Die Erhöhung des Migrationsanteils bei Auszubildenden – Chancen für die Unternehmen. In: DIETL, Stefan; SCHMIDT, Hermann; WEISS, Reinhold; WITTMER, Wolfgang (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch, Loseblatt-Sammlung, 167. Erg.-Lfg., Köln 2015
- RUSCHEL, Adalbert: Systematik der Fortbildungsmöglichkeiten in der beruflichen Bildung der Bundesrepublik Deutschland. 2009. Abrufbar unter: <http://www.adalbert-ruschel.de/downloades/fortbildungsordnung.pdf> (Stand: 14.6.2017)
- SAUTER, Edgar: Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsdialog. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 61–67
- SCHLÜTER, Anne; STRATHMANN, Karlwilhelm (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsausbildung 1869–1918. Köln/Wien 1985

- SCHMIDT, Hermann: Berufsbildung und Berufsbildungspolitik 2010. In: CRAMER, Günter; DIETL, Stefan F.; SCHMIDT, Hermann; WITTMER, Wolfgang (Hrsg.) *Ausbilder-Handbuch, Loseblatt-Sammlung*, 119. Erg.-Lfg., Köln 2010
- SCHMIDT, Hermann: Bleibt die duale Ausbildung Kernbestandteil des deutschen Berufsbildungssystems? In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): *Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht erlauben! Wege zur Sicherung der beruflichen Zukunft in Deutschland*. Bielefeld 2005, S. 15–40
- SCHMIDT, Hermann: Muss denn alles anders werden? In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): *Berufsbildung – Kontinuität und Wandel*. Bonn 2000, S. 25–39
- SCHMIDT, Hermann: Berufsbildungsforschung – ein Innovationsinstrument des Berufsbildungssystems. In: RADDATZ, Rolf: *Fünfundzwanzig Jahre Berufsbildungsforschung*. Bielefeld 1995, S. 7–12
- SCHMIDT, Hermann; PÜTZ, Helmut; KREMER, Manfred: Wer wir waren – Wer wir sind – Was wir wollen: In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): *40 Jahre BIBB*. Bonn 2010, S. 20–58
- SCHMIDT-HACKENBERG, Brigitte: Ausbilder, ausbildende Fachkräfte und Ausbilder-Eignung. In: SCHMIDT-HACKENBERG, Brigitte; NEUBERT, Renate; NEUMANN, Karl-Heinz; STEINBORN, Hans-Christian: *Ausbildende Fachkräfte – die unbekannten Mitarbeiter*, Berlin 1999, S. 7–10
- SCHMIDT-HACKENBERG, Brigitte: *Ausbildende Fachkräfte. Eine empirische Untersuchung zu den Berufen Industriekaufmann/Industriekauffrau, Industriemechaniker/Industriemechanikerin und Werkzeugmacher/Werkzeugmacherin*. In: SCHMIDT-HACKENBERG, Brigitte; NEUBERT, Renate; NEUMANN, Karl-Heinz; STEINBORN, Hans-Christian: *Ausbildende Fachkräfte – die unbekannten Mitarbeiter*. Berlin 1999, S. 11–94
- SCHLOTTAU, Walter: Kompetenzentwicklung bei der Ausbildungsleitung. In: CRAMER, Günter; SCHMIDT, Hermann; WITTMER, Wolfgang (Hrsg.): *Ausbilder-Handbuch. Loseblatt-Sammlung*, 110. Erg.-Lfg., Köln 2009
- SCHLOTTAU, Walter: *Ausbildungspersonal – von der Eignung zur Professionalisierung*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 34 (2005) 6, S. 32–35
- SCHLÜTER, Anne; STRATMANN, Karlwilhelm: *Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung 1869–1918, Band 2*, Köln 1985
- SCHÖNFELD, Gudrun; WENZELMANN, Felix; DIONISIUS, Regina; PFEIFFER, Harald; WALDEN, Günter: *Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe*. Bonn 2010
- SCHULZ, Winfried: Anmerkungen zur Situation und Weiterentwicklung der Qualifizierung von Ausbildern. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 7 (1978) 4, S. 29–32
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK IN DER DGFE (Hrsg.): *Memorandum – Zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht*. Bonn 2009
- SEIFRIED, Jürgen; BAUMGARTNER, Alexander: *Professionelles Handeln von Ausbildungspersonen in Fehlersituationen*. In: ULMER, Philipp; WEISS, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf

- (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bonn 2012, S. 219–235
- SEUBERT, Rolf: Gespräch mit Hermann Schmidt im Juli 1995. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 91 (1995) Heft 5, S. 528–548
- SLOANE, Peter, F. E.: Berufsbildungsforschung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden 2006, S. 610–627
- SCHMALE, Oliver: Lehrlinge auf Welttournee. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) vom 6. Juni 2015
- SOMMER, Karl-Heinz; NIKOLAUS, Reinhold: Selbstverständnis und Tätigkeitsfeld von Berufsausbildern. In: PÄTZOLD, Günter; WALDEN, Günter (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bielefeld 1995, S. 167–180
- SPILLNER, Gunther: Bericht über die Sitzung 2/2014 des Hauptausschusses am 26. Juni 2014 in Bonn. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 43 (2014) 5, S. 54/55
- SPÖTTL, Georg; WINDELBAND, Lars: Qualität und Qualitätsmanagement in der Berufsbildung. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe Nr. 21, Dezember 2011. Abrufbar unter: <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/21/spoettl-windelband/> (Stand: 15.6.2017)
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Bildung und Kultur, Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung, Wiesbaden 2011
- STRATENWERTH, Wolfgang: Die pädagogische Qualifizierung des Handwerksmeisters in entwicklungsgeschichtlicher Betrachtung. In: Deutsches Handwerksblatt, 42 (1990) 10, S. 20–25
- STRATMANN, Karlwilhelm: Die Sicherung des Bestands bei zunehmender schärferer Kritik des Bestehenden – Die rechtliche Fundierung des dualen Systems am Ende der 1960er Jahre. In: STRATMANN, Karlwilhelm; SCHLÖSSER, Manfred: Das duale System der Berufsbildung. Frankfurt am Main 1990, S. 109–174
- STRATMANN, Karlwilhelm: Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsausbildung. Bd. 1 Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft. Frankfurt am Main 1993
- STRATMANN, Karlwilhelm; PÄTZOLD, Günter; WAHLE, Manfred: Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Band II. Vom Ende der ständischen Epoche bis zum Beginn der Hochindustrialisierung (1806–1878). Frankfurt am Main 2003
- STREECK, Wolfgang: Staat und Verbände: Neue Fragen. Neue Antworten? In: STREECK, Wolfgang (Hrsg.): Staat und Verbände. Opladen 1994, S. 7–34
- STREECK, Wolfgang; HILBERT, Josef: Die Rolle der Sozialpartner in der Ausbildung und beruflichen Weiterbildung – Bundesrepublik Deutschland. In: CEDEFOP (Hrsg.): Die Rolle der Sozialpartner in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung. Zusammenfassungen der Berichte aus den Mitgliedern der Europäischen Gemeinschaft. Berlin 1990, S. 43–55

- STREECK, Wolfgang; HILBERT, Josef; KEVELAER VAN, Karl-Heinz; MAIER, Friedericke; WEBER, Hanjo: Steuerung und Regulierung der beruflichen Bildung. Die Rolle der Sozialpartner in der Ausbildung und beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1987
- SUCHANKA, Christine: Langjährige Tradition der Ausbilderqualifizierung bei den Industrie- und Handelskammern. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 15 (1986) 2, S. 57–58
- TAUBER, Andre: Industrie 4.0 braucht mehr Tempo. In: Die Welt vom 9. Dezember 2014
- TERHART, Ewald: Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: HELSPER, Werner; TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2011) Beiheft, S. 202–224
- TERHART, Ewald: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: COMBE, Arno; HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1996, S. 448–471
- THIELE, Peter: Berufsbildungspolitische Zielsetzungen der Bundesregierung und ihr Beitrag zur Förderung der Berufsbildungsforschung. In: CZYCHOLL; Reinhard; ZEDLER, Reinhard (Hrsg.): Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung: Dokumentation des 5. Forums Berufsbildungsforschung 2003 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2004, S. 181–188
- TIETZE, Hartmut: Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt am Main 1973
- TRIPP, Wolfgang: Situation und Probleme der Ausbilder betrieblicher Ausbilder. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 67 (1971) 11, S. 852–856
- TUTSCHNER, Roland; HAASLER, Simone R.: Meister der Methode. Zum Wandel des Rollenverständnisses von Lehrern und Ausbildern in der beruflichen Bildung. In: ULMER, Philipp; WEISS, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bonn 2012, S. 97–115
- ULMER, Philipp; JABLONKA, Peter: Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Auswirkungen, Bielefeld 2008
- ULMER, Philipp; JABLONKA, Peter: Mehr Ausbildungsbetriebe – mehr Ausbildungsplätze – weniger Qualität? Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung und ihre Folgen. BIBB-Report 1 (2007) 3. Abrufbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2007_03.pdf (Stand: 14.6.2017)
- ULRICH, Joachim Gerd; KREWERTH, Andreas; EBERHARD, Verena: Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt 2.3.103. Bonn 2006. Abrufbar unter http://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_23103.pdf (Stand: 15.6.2017)
- UNGER, Axel-Michael: Neue AEVO und gestufte Fortbildungsmöglichkeiten bedarfsgerecht umsetzen. Interview in der Zeitschrift Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 39 (2010) 4, S. 49/50

- VOELZKOW, Helmut: Neokorporatismus. In: ANDERSEN, Uwe; WOYKE, Wichard (Hrsg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland, Opladen 1997, S. 377–379
- VOLMARI, Kristiina; HELAKORPI, Seppo; FRIMODT, Rasmus: Competence Framework for VET Professions. 2009. URL: www.oph.fi/download/111332_Competence_framework_for_VET_professions.pdf (Stand: 12.6.2017)
- WAGNER, Jost: Herausforderungen und Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. Ergebnisse einer explorativen Studie. In: ULMER, Philipp; WEISS, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bonn 2012, S. 45–57
- WALTER, Bernhard: Professionalisierung der Ausbildung der Berufsausbilder im Hinblick auf die Internationalisierung und Globalisierung. In: Bös, Gunther; Ness Harry (Hrsg.): Ausbilder in Europa. Probleme und Perspektiven. Bielefeld 2000, S. 33–39
- WENZEL, Hartmut: Vom Antagonismus zur Harmonie? Lehrerprofessionalität im Spiegel schulbezogener Organisationstheorien und neuerer Lehrerforschung. In: HELSPER, Werner; BUSSE, Susann; HUMMICH, Merle; KRAMER, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden 2008, S. 25–38
- WENZELMANN, Felix; SCHÖNFELD, Gudrun; PFEIFER, Harald; DIONISIUS, Regina: Betriebliche Berufsausbildung: Eine lohnende Investition für die Betriebe. Ergebnisse der BIBB-Kosten- und Nutzenerhebung 2007. BIBB-Report 3 (2009) 8 Abrufbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_08.pdf (Stand: 14.6.2017)
- WEISS, Reinhold: Qualität ist das beste Rezept. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35 (2006) 6, S. 3/4
- WEISS, Reinhold: „traditionelles“ und „neues“ Lernen – wie Betriebe weiterbilden. In: Seminare 2003. Das Jahrbuch der Management-Weiterbildung 2003. S. 57–66
- WEISS, Silvia: LehrlingsausbilderInnen zwischen Mindestanforderungen und Professionalisierung. Ein weiter Weg. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, Ausgabe 12, Wien, 2011, Kap. 09. Abrufbar unter <http://erwachsenenbildung.at/magazin/11-12/meb11-12.pdf> (Stand: 15.6.2017)
- WINKLER, Heinrich August: Der lange Weg nach Westen. Zweiter Band. Deutsche Geschichte vom „Dritten Reich“ bis zur Wiedervereinigung. München 2002
- WITTENZELLNER, Christine: Auszubildende ins Ausland – Wege und Möglichkeiten. In: DIETL, Stefan; SCHMIDT, Hermann; WEISS, Reinhold; WITTWER, Wolfgang (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch, Loseblatt-Sammlung, 170. Erg.-Lfg., Köln 2015
- WITTWER, Wolfgang: Von der Qualifizierung zur Kompetenzentwicklung. In: DIETL, Stefan; SCHMIDT, Hermann; WEISS, Reinhold; WITTWER, Wolfgang (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch, Loseblatt-Sammlung, 171. Erg.-Lfg., Köln 2015
- WITTWER, Wolfgang: Dialogorientierte Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung. In: CRAMER, Günter; DIETL, Stefan; SCHMIDT, Hermann; WITTWER, Wolfgang (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch, Loseblatt-Sammlung, 123. Erg.-Lfg., Köln 2010

- WITTWER, Wolfgang: Berufliche Bildung im Wandel. Konsequenzen für die betriebliche Ausbildung, Weinheim/Basel 1992
- WITTWER, Wolfgang: Die pädagogische Qualifizierung von Ausbildern, Probleme und Perspektiven. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Festschrift 20 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung. 20 Jahre Forschung und Entwicklung 1970–1990. Eine Bilanz. Berlin, Bonn 1990, S. 197–204
- ZEDLER, Reinhard: Vom Ausbilder zum Berufspädagogen – neue Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten. In: CRAMER, Günter; DIETL, Stefan F.; SCHMIDT, Hermann; WITTWER, Wolfgang (Hrsg.) Ausbilder-Handbuch, 119. Erg.-Lfg. – Juli 2010, S. 1–21, 2010 (a)
- ZEDLER, Reinhard: Neue Aspekte in der pädagogischen Qualifizierung und Wertschätzung von Ausbildern in Wirtschaft und Gesellschaft. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 62 (2010) 5, S. 13–18, 2010 (b)
- ZIMMER, Kerstin: Die neue Ausbildereignungsverordnung (AEVO) und ihre Bedeutung der Berufsausbildungsvorbereitung aus Sicht der IG Bauen-Agrar-Umwelt. In: ULMER, Philipp; GUTSCHOW, Katrin (Hrsg.) Die novellierte Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009. Bonn 2013, S. 147–156

► Anhang: Interviewleitfäden

Gesprächsleitfaden für die Interviews mit den Sachverständigen des AEVO-Fachbeirats und den Vertretern der Bundesregierung und des BIBB

1. Aussetzung der AEVO und ihre Wiederinkraftsetzung

- 1.1 *Wie war die Haltung Ihrer Organisation zur Aussetzung der AEVO?*
- 1.2 *Wie bewerten Sie die qualitativen und die quantitativen Effekte der Aussetzung der AEVO?*
- 1.3 *Welche Faktoren haben aus Ihrer Sicht – neben den Ergebnissen der Evaluierung der Aussetzung der AEVO – zu ihrer Wiederinkraftsetzung geführt?*

2. Rückblick auf die Novellierung der AEVO

- 2.1 *Welche Bedeutung und welchen Nutzen hat die AEVO für Sie generell?*
- 2.2 *Mit welchen Vorstellungen sind Sie in die Gespräche des Fachbeirats zur Novellierung der AEVO gegangen? Welche Ziele hatte Ihre Organisation bei der Novellierung der AEVO?*
- 2.3 *Welche Möglichkeiten hatten und nutzten Sie, Ihre Vorstellungen und Interessen in den Novellierungsprozess einzubringen?*
- 2.4 *Wie fällt Ihre Bewertung der neuen AEVO heute aus, 15 Monate nach dem Beschluss im BIBB-Hauptausschuss?*
- 2.5 *Wo sehen Sie die Stärken der neuen AEVO? Wo die Schwächen?*
- 2.6 *Wo sehen Sie die Grenze der neuen AEVO?*
- 2.7 *Wie beurteilen Sie die novellierte AEVO gegenüber der Fassung von 1999?*
- 2.8 *Wie hat die Berufsbildungspraxis im Bereich Ihrer Organisation die neue AEVO aufgenommen?*
- 2.9 *Gibt es aus Ihrer Sicht noch einen Verbesserungsbedarf bei der novellierten AEVO? Wenn ja, an welcher Stelle? Bei den Handlungsfeldern? Bei den Lehrlängen zum Erwerb der AEVO? Bei den Prüfungen?*

3. Rolle und Funktion der Ausbilder und Ausbilderinnen in Betrieben

- 3.1 *Über welche Kompetenzen sollten gute Ausbilder und Ausbilderinnen verfügen? Welche Rolle und welche Funktion haben Ausbilder und Ausbilderinnen?*
- 3.2 *Sollte die Qualifikation von Ausbildern und Ausbilderinnen eher erfahrungsgestützt oder eher wissensbasiert sein? In welchem Verhältnis sollten Theorie und Praxis stehen?*
- 3.3 *Benötigt der verantwortliche Ausbilder neben der AEVO eine zusätzliche Qualifikation?*
- 3.4 *Wie bewerten Sie Forderungen nach einer stärkeren Professionalisierung des Ausbildungspersonals?*
- 3.5 *Welchen Qualifikationsbedarf haben ausbildende Fachkräfte?*
- 3.6 *Sehen Sie eine Differenz oder gar ein Spannungsverhältnis zwischen den Ausbildungsinteressen der Ausbilder und den ökonomischen Interessen des Betriebs? Wenn ja, wie beurteilen Sie dies?*

4. Institutionelle Gestaltung der beruflichen Bildung in Deutschland

Für die Gestaltung der beruflichen Bildung in Deutschland wird häufig der Begriff des „Neokorporatismus“ benutzt. In Anlehnung an HILBERT/SÜDMERSEN/WEBER („Berufsbildungspolitik. Geschichte – Organisation – Neuordnung“, Opladen 1990) ist damit gemeint, dass der Staat als Träger berufsbildungspolitischer Entscheidungen einen Teil seiner Befugnisse an die Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände delegiert. Dabei sei es erforderlich, die jeweiligen Handlungsprobleme und Bedürfnisse konkurrierender Interessen zu berücksichtigen. Dies tut der Staat – so die Autoren –, indem er „Politik durch Verbände“ fördere.

- 4.1 *Beschreibt dieser Begriff auf adäquater Weise das Funktionieren der beruflichen Bildung in Deutschland?*
- 4.2 *Welche Rolle haben die Sozialpartner und der Staat bei der Gestaltung der beruflichen Bildung in Deutschland?*
- 4.3 *Wie funktioniert aus ihrer Sicht das Zusammenwirken der Sozialpartner und des Staates bei der Gestaltung der beruflichen Bildung?*
- 4.4 *Auf welchen Feldern funktioniert diese Zusammenarbeit gut und aus welchen Gründen?*
- 4.5 *Auf welchen Feldern nicht so gut und aus welchen Gründen?*
- 4.6 *Welche Rolle übernimmt das BIBB bei dieser gemeinsamen Gestaltung der beruflichen Bildung?*
- 4.7 *Die Evaluierung war eine wichtige Grundlage für die Wiedereinführung der AEVO. Wie schätzen Sie die Rolle der Forschung beim Zusammenwirken der Sozialpartner und des Staates bei der Gestaltung der beruflichen Bildung ein?*
- 4.8 *Wie sehen Sie die Zukunft des sog. „Neokorporatismus“ in der beruflichen Bildung?*

Gesprächsleitfaden für die Interviews mit „Koordinatoren“ von Neuordnungsverfahren

Hintergrundinformationen/Person

1.1 Position und Funktion innerhalb der Organisation

1.2 Bitte beschreiben Sie kurz, in welcher Form und Funktion Sie an der Entwicklung oder Modernisierung von Ausbildungsordnungen beteiligt sind! Seit wann bzw. innerhalb welchen Zeitraums? Wie häufig? Bei welchen Berufen?

2. Hintergrundinformationen/Organisation

2.1 Wie viele Personen beschäftigen sich in Ihrer Organisation mit Themen der Berufsbildung? Wie viele mit Ordnungsverfahren? Wie wurden/werden diese Personen für ihre Aufgaben ausgewählt? Über welche Erfahrungen und Kompetenzen verfügen sie?

2.2 Wie ließe sich die Berufsbildungsstrategie Ihrer Organisation beschreiben?

2.2.1 Wo wird Handlungsbedarf gesehen?

2.2.2 Welche Ziele werden verfolgt?

2.2.3 Wie sollen diese Ziele realisiert werden

2.2.4 Wie werden die Chancen der Zielerreichung eingeschätzt?

2.2.5 Inwieweit gibt es innerhalb der Organisation eine entsprechende (mittel-/langfristige) Strategie?

2.2.6 Inwieweit ist diese Strategie intern (und mit den Mitgliedern/Mitgliedsorganisationen) abgestimmt und konsentiert?

2.3 Welche Rolle erfüllt Ihre Organisation im Prozess der Entwicklung und Modernisierung von Ausbildungsordnungen?

3. Verfahren zur Entwicklung/Modernisierung von Ausbildungsordnungen

3.1 Bitte beschreiben Sie das (letzte) Verfahren zur Entwicklung und Modernisierung von Ausbildungsordnungen, an dem Sie beteiligt waren.

3.1.1 Zu welchem Zeitpunkt ist Ihre Organisation einbezogen worden?

3.1.2 Welche Aktivitäten waren bis dahin bereits gelaufen?

3.1.3 Von wem ging die Initiative zum Ordnungsverfahren aus?

3.1.4 Vor welchem Hintergrund/aufgrund welcher Entwicklungen?

3.1.5 Wie schätzen Sie die Haltung der übrigen Beteiligten zur Notwendigkeit/Sinnhaftigkeit des Ordnungsverfahrens ein?

3.1.6 Welche Zusammenkünfte welcher Beteiligter mit welchen Ergebnissen hat es gegeben?

3.1.7 Welche Haltung zu einzelnen Aspekten des Ordnungsverfahrens nahmen aus Ihrer Sicht die anderen Beteiligten, insbesondere auch das BIBB/das Ministerium ein?

3.1.8 Wo gab es Übereinstimmungen/Kontroversen der Beteiligten, insbesondere der Sozialpartner?

3.2 Wie bewerten Sie Verlauf und Ergebnisse dieses Prozesses?

3.2.1 Wie bewerten Sie den Verlauf des Verfahren? Dauer, Arbeitsaufwand, Konflikte/Konsensbildung, Engagement/Zielorientierung/Expertise der Beteiligten, Einbeziehung/Mitwirkung der unterschiedlichen Gruppen, Moderation/Beratung durch das BIBB?

3.2.2 Wie bewerten Sie das Ergebnis? Angemessenheit/Qualität der erarbeiteten Ausbildungsordnung, Umsetzbarkeit auf Seiten der Betriebe und der beruflichen Schulen, Akzeptanz auf Seiten der Betriebe und Jugendlichen, Beitrag zur Fortentwicklung/Steigerung der Attraktivität des dualen Systems?

3.2.3 Wenn Sie an die – von Ihnen geschilderten – positiven Ergebnisse dieses Verfahrens denken: Was waren Ihrer Meinung nach die Hauptgründe für diesen Erfolg?

3.2.4 Wenn Sie an die – von Ihnen geschilderten – unzureichenden Ergebnisse dieses Verfahrens denken: Was waren Ihrer Meinung nach die dafür wesentlichen Gründe? Wo liegen die größten Hürden?

3.3 Inwieweit waren Verlauf und Ergebnis dieses Verfahrens typisch für Ordnungsverfahren, an denen Sie beteiligt waren?

3.3.1 Was war anders/besonders?

3.3.2 Haben Sie an Verfahren teilgenommen, die besser/schlechter verliefen als dieses? Oder die bessere/schlechtere Ergebnisse vorzuweisen hatten?

3.4 Wenn Sie den in den Richtlinien des Hauptausschusses festgehaltenen Prozess zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen mit Ihren Erfahrungen in der Realität insgesamt vergleichen: Gibt es hier Unterschiede /Abweichungen? Wenn ja, welche? Und wie erklären Sie sich diese Unterschiede?

3.5 Wie funktioniert aus Ihrer Sicht im Allgemeinen das Zusammenwirken der verschiedenen Akteure? In Bezug auf die Erarbeitung von Ausbildungsordnungen?

3.6 Gibt es Beispiele, bei denen das Zusammenwirken nicht funktioniert hat? Wenn ja, welche? Und warum?

3.7 Ist aus Ihrer Sicht mit diesem Verfahren gewährleistet, dass Ausbildungssystem und Beschäftigungssystem gut aufeinander abgestimmt ist? Wenn nein, was müsste verbessert werden?

3.8 Gibt es Ihrer Meinung nach Unterschiede in der Zusammenarbeit der Sozialpartner in der beruflichen Bildung im Vergleich zu anderen Bereichen (z. B. bei Tarifverhandlungen). Wenn ja, welche Gründe gibt es dafür?

4. Qualitätssicherung

4.1 Beschreiben Sie den Prozess der Qualitätssicherung in der Entwicklung/Modernisierung von Ausbildungsordnungen, wie Sie ihn sehen bzw. verstehen.

4.2 Wie beurteilen Sie den Qualitätssicherungsprozess?

4.3 Wie fördert Ihre Organisation die Qualität der Umsetzung der erarbeiteten Ausbildungsordnungen?

4.3.1 Wissen Sie, wie die anderen Beteiligten Akteure dies tun?

4.3.2 Werden die Betriebe dabei aus Ihrer Sicht ausreichend unterstützt?

4.4 *Wie beurteilen Sie die gesetzlich vorgeschriebene Qualifikation des Ausbildungspersonals, das ja eine Schlüsselrolle bei der Umsetzung spielt?*

5. Prüfung

5.1 *Wie bewerten Sie das Prüfungsverfahren? Wo liegen Ihrer Meinung nach die Vorteile und Nachteile?*

5.2 *Sollte das Prüfungsverfahren aus Ihrer Sicht verbessert werden? Wenn ja, warum und in welcher Hinsicht?*

5.3 *Wie wird das Prüfungswesen finanziert?*

6. Finanzierung der beruflichen Bildung

6.1 *Wie beurteilen Sie die Finanzierung der Berufsbildung in Deutschland im Allgemeinen?*

6.2 *Wie bewerten Sie das Verfahren zur Bestimmung der Ausbildungsvergütungen?*

6.3 *Inwieweit könnte eine Erhöhung der Ausbildungsvergütungen dazu beitragen, die Attraktivität der beruflichen Bildung zu stärken?*

7. Beratung bei der Einführung dualer Ausbildungsstrukturen

7.1 *Welche sind Ihrer Meinung nach die wichtigsten Aspekte, um ein gut funktionierendes Berufsbildungssystem zu etablieren?*

7.1.1 *Wie kann der Bezug zum Arbeitsmarkt sichergestellt werden?*

7.1.2 *Wie kann die Qualität dabei gewährleistet werden?*

7.2 *Welche Hürden könnten beim Aufbau eines Berufsbildungssystems auftreten? Wie könnten diese Hürden aus dem Weg geräumt werden?*

► Abstract

This dissertation offers a close examination of the model of quality development in vocational education and training in Germany, taking the updated Ordinance on Trainer Aptitude (AEVO) of 2009 as an example. It conducts a detailed analysis of the updating procedure, of the content and structural modernisation of the 2009 AEVO and of the reception of the ordinance by VET policy, practice and research whilst also investigating the characteristics that define neo-corporatist governance and how they shape the content of vocational education and training. The paper also presents a concept for the development of “vocational teaching professionalism” on the part of company-based training personnel.



Am Beispiel der Novellierung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009 wird in der vorliegenden Dissertation das Modell der Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung in Deutschland näher beleuchtet. Dabei werden einerseits das Novellierungsverfahren, die inhaltliche und strukturelle Modernisierung der AEVO von 2009 sowie deren Rezeption in Berufsbildungspolitik, -praxis und -forschung vertiefend analysiert, andererseits die systemprägenden Merkmale der neokorporatistischen Steuerung bei der inhaltlichen Gestaltung der Berufsbildung untersucht. Darüber hinaus wird in der Arbeit ein Konzept für die Entwicklung einer „berufspädagogischen Professionalität“ des betrieblichen Ausbildungspersonals vorgestellt.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon (0228) 107-0

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de



ISBN 978-3-8474-2317-1