

40 Jahre Ausbilder-Eignungsverordnung – Eine Bestandsaufnahme zu ihrer pädagogischen Relevanz für betriebliches Ausbilderhandeln

KURZFASSUNG: Im Beitrag wird mittels vielfältiger Datenquellen der Frage nachgegangen, inwiefern die mit der Einsetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) ursprünglich verfolgten Ziele hinsichtlich einer Pädagogisierung der betrieblichen Ausbildertätigkeit inzwischen erreicht wurden. Zunächst wird die formale Umsetzung der AEVO auf Basis der Prüfungszahlen dargestellt und die curriculare Entwicklung ihrer berufspädagogischen Inhalte untersucht. Anschließend wird auf Basis von eigenen Erhebungen im Rahmen dreier qualitativer Forschungsprojekte am Bundesinstitut für Berufsbildung und an der Friedrich-Schiller-Universität Jena die Perspektive der Zielgruppe selbst eingenommen und die Bedeutung der AEVO auf der Betriebs- und Subjektebene betrachtet. Anhand von Interviews mit betrieblichen Ausbilder/-innen mit AEVO und anderer betrieblicher Akteure aus 22 Unternehmen werden ihre Rahmenbedingungen und subjektiven Theorien beleuchtet. Die rekonstruktiv-hermeneutische Analyse paradigmatischer Aussagen weist auf prinzipielle Hindernisse hinsichtlich der Durchsetzung der berufs- und arbeitspädagogischen Lernziele im Rahmen des Erwerbs dieser Qualifikation.

ABSTRACT: The paper explores the question whether the initial educational goals of the German trainer aptitude regulation (AEVO) implemented in 1972 have been achieved in the meantime. The authors refer to various forms of data. They gather statistical data on the numbers of registered trainers and achieved trainer examinations over the years. They look at the curricular strategy of the regulation and its two amendments. At the core of their analysis, they work with company case studies and narrative interviews they conducted themselves as part of three qualitative research projects affiliated with the Federal Institute for Vocational Training and the Friedrich Schiller University Jena. The relevance of the trainer aptitude regulation is critically discussed at the level of the organisation (company) and of the subject (individual trainer). By analysing the narration of the respondents in a reconstructive manner, systematic obstacles for the realisation of the educational aims as part of the respective preparation courses appear.

1. Das Jubiläum als Anlass zur Bestandsaufnahme

Seit dem Erlass der Erstfassung der „Verordnung für die berufs- und arbeitspädagogische Eignung für die Berufsausbildung in der gewerblichen Wirtschaft“ (AEVO) am 20. April 1972 sind gut vierzig Jahre vergangen. Für die Umsetzung einer Reform ist dies ein langer Zeitraum. Die Verordnung ist nach ihrer Wiederinkraftsetzung 2009 und zweiten Novellierung der Inhalte mittlerweile fest im System der beruflichen Bildung verankert. Hinsichtlich der Verwirklichung ihrer Ziele im Bereich der Pädagogisierung des betrieblichen Ausbilderhandelns sind jedoch Zweifel angebracht. So wurde die Umsetzung dieser Verordnung seit ihrer Inkraftsetzung noch nie evaluiert. Auch hebt, wie Friede jüngst herausstellte, bislang nur eine einzige Studie den „Beitrag der AEVO zur Ausbildungsqualität“ hervor – und dies paradoxerweise ex negativo: So verweise die BIBB-Studie zur Aussetzung der AEVO (vgl. ULMER &

JABLONKA 2008) in erster Linie auf die unerwünschten Folgen bei *Nichtbeachtung* der Verordnung (vgl. FRIEDE 2013, S. 42 f.). Eine ähnliche Leerstelle besteht hinsichtlich der Rolle der Ausbilder/-innen bei der betrieblichen Kompetenzentwicklung. Auch wenn sie, wie Beck formuliert, „ohne jeden Zweifel einen erheblichen Einfluß auf das Lehr-Lern-Geschehen haben“, sind betriebliche Ausbilder/-innen „in unseren Forschungsakten immer noch ein nahezu unbeschriebenes Blatt“ (BECK 2005, S. 548).

Wir nehmen das Jubiläum als Anlass zu untersuchen, welche Bezüge sich zwischen der Durchsetzung der AEVO und dem betrieblichen Ausbilderhandeln tatsächlich herstellen lassen. Die Frage nach dem „Wert der Ausbilder-Eignungsverordnung und nach den generellen Auswirkungen von pädagogischen Qualifizierungsmaßnahmen im Hinblick auf eine höhere pädagogische Eignung der Ausbilder und damit auf die Verbesserung der Ausbildungspraxis“ zu stellen, führt, wie schon in den 1970er-Jahren beklagt wurde, in ein empirisches Dilemma (SCHULZ 1978, S. 31). Schulz konnte sich in seiner Analyse von 1978 nur auf „Äußerungen von Vertretern aus der Bildungspraxis und -planung sowie von Teilnehmern aus Modelllehrgängen“ berufen. Wir beziehen uns auf vielfältige Selbstaussagen von Ausbildern und Ausbilderinnen, die im Zuge jüngster eigener qualitativer Forschungen am Bundesinstitut für Berufsbildung und an der Friedrich-Schiller-Universität Jena gewonnen wurden und unterziehen sie einer Analyse im Hinblick auf die dahinterliegenden prinzipiellen Überzeugungen. Ergänzend stützen wir uns auf eine Vielzahl an weiteren Datenquellen und Forschungsbeiträgen zum Gegenstand, die sich über die vergangenen vierzig Jahre angesammelt haben. Bevor auf den hier gewählten Perspektivierungsansatz näher einzugehen ist, wird zur Orientierung zunächst die Entwicklung der AEVO auf der formalen und inhaltlichen Seite nachgezeichnet.

2. Zur formalen und inhaltlichen Entwicklung der AEVO

Zum Verständnis der AEVO ist zunächst ein Blick auf ihren Ursprung wichtig: Eine Zielsetzung der bundesrepublikanischen Bildungsreformen der 1960er-Jahre bestand darin, den „Gegensatz zwischen allgemeiner Bildung und beruflicher Ausbildung“ zu überwinden und den beruflichen Sektor und hier vor allem die betriebliche Lehre in verstärktem Maß „unter öffentliche Verantwortung“ zu stellen (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1969, S. 5). Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates vertrat den Anspruch, dass für diese „die gleichen gesellschaftspolitischen und pädagogischen Kriterien“ zu gelten hätten wie für das allgemeinbildende Schulwesen und die Hochschule und verabschiedete 1969 eine entsprechende Empfehlung „Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“ (ebd., S. 15). Als eines von acht maßstäblichen Kriterien hierfür wurde die „fachliche und pädagogische Qualifikation der Ausbilder“ genannt, deren Niveau „auf lange Sicht dem der Werkstattdlehrer, Fach-, bzw. technischen Lehrer und der Studienräte in den beruflichen Schulen angeglichen“ werden solle. Als „Mindestnorm“ hinsichtlich einer formalen pädagogischen Qualifikation wurde abgesehen von einer „einschlägigen Fachausbildung“ zunächst der Nachweis einer „pädagogischen Ausbildung von mindestens 200 Stunden“ gesetzt (ebd., S. 22 f.).

Folgerichtig wurde im kurz darauf verabschiedeten Berufsbildungsgesetz auch festgeschrieben, dass durch den Betrieb bestellte, persönlich und fachlich geeignete Ausbilder/-innen (BBiG 1969, § 21) die Verantwortung für die Vermittlung

der vorgeschriebenen Lerninhalte und die charakterliche Förderung (BBiG 1969, § 6) der Auszubildenden tragen. Es bindet die Berechtigung zum Einstellen und Ausbilden an diese Eignung und bezieht die fachliche Qualifikation ausdrücklich auch auf „berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse“ (BBiG 1969, § 20), womit die Grundlage für die knapp drei Jahre später erlassene, erste AEVO für die gewerbliche Wirtschaft geschaffen war. Diese umriss die erforderlichen berufs- und arbeitspädagogischen Sachgebiete und legte den Zeitpunkt fest, bis zu dem alle Ausbilder/-innen ihre Eignung nachzuweisen hatten. Die Empfehlung für den begleitenden Rahmenstoffplan zur Realisierung dieser Vorgaben in entsprechenden Kursen vom März 1972 betrachtete 200 Stunden als wünschenswert, aber gab als Mindeststundenzahl schließlich 120 vor (vgl. LIPSMEIER 1980, S. 815).

2.1 Die Entwicklung der AEVO auf der Systemebene: Prüfungszahlen

In der AEVO vom 20. April 1972 wurde festgelegt, dass bis zum April 1975 alle Ausbilder/-innen abgesehen von ihrer fachlichen Qualifikation, den Nachweis von berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnissen über eine Prüfung bei den zuständigen Stellen zu erbringen hatten. Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) ging von einer Zielgruppe von 250.000 Personen aus, für die im Vorfeld eine entsprechend einheitliche Qualifizierung zu gewährleisten war. Zur Lösung dieser Mammutaufgabe wurde in einem einmaligen Projektverbund von Bundesministerien, Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden, Rundfunkanstalten und Schulbuchverlagen der „Fernsehkurs im Medienverbund ‚Ausbildung der Ausbilder‘“ aufgesetzt. Er umfasste – gestreckt über mehr als ein Jahr – die Ausstrahlung von 52 halbstündigen Sendungen in drei Kursblöcken in allen Dritten Programmen der ARD; dazu gab es ein Kursheft mit vier Lektionen und örtliche Begleitseminare der jeweiligen Kammern, Gewerkschaften oder Volkshochschulen, die, so die Planung, „27 Sitzungen zu je drei Stunden Direktunterricht“ umfassen sollten (MATTHIESEN 1973, S. 2). Gestartet als „eines der spektakulärsten Reformunternehmen der Bundesregierung“ geriet es zu einem „Schlag ins Wasser“, denn statt der erwarteten 80.000 Teilnehmer meldeten sich beim ersten Durchgang nur 4.000 Ausbilder an (MATTHIESEN 1973, S. 1). Nicht zuletzt war unter diesen dann die Abbrecherquote sehr hoch (vgl. SCHULZ 1978, S. 30).

Die Bundesregierung hatte jedoch nicht nur mit dem mangelnden Interesse der einzelnen „Lehrherren“ an einer pädagogischen Fortbildung einschließlich Prüfung zu kämpfen, sondern auch mit dem mehr oder weniger offenen Widerstand von Seiten der Wirtschaft insgesamt. Schon früh wurde die AEVO als „ausbildungshemmend“ dargestellt und der Bundesregierung angesichts des Lehrstellenmangels im Zuge besonders geburtenstarker Jahrgänge damit gedroht, das Ausbildungsengagement gegebenenfalls zu reduzieren. Der Staat sah sich für den gesetzlichen Prüfungsnachweis daher wiederholt zu Fristverschiebungen bzw. zur Gewährung von vorläufigen Befreiungen durch die Kammern gezwungen.¹

1 Ein exemplarisches Beispiel für diesen Konflikt vermittelt der Verlauf einer Fragestunde des Deutschen Bundestags im Frühjahr 1977: Der Parlamentarische Staatssekretär des BMBW, Dr. Glotz, muss Stellung zum Stichwort „Anpassung der Ausbilder-Eignungsverordnung an die erhöhte Nachfrage nach Ausbildungsplätzen“ nehmen. Er betont, dass „schon rund 200 000 Ausbilder den Nachweis erbracht haben“, und es nur noch um „rund 40 000“ ginge, die Verordnung und ihre

Wie sich insbesondere Prüfungs- bzw. Qualifizierungsnachweise über 30 Jahre entwickelt haben, zeigt die nachfolgende Tabelle. Aus den veröffentlichten Statistiken der ersten Jahre lassen sich nur grobe Zahlen eruieren. Sie beruhen für 1976 zunächst auf Hochrechnungen auf Basis von elf Industrie- und Handelskammer-Bezirken. Demnach waren vier Jahre nach Einführung 23% der Ausbilder/-innen nach AEVO qualifiziert (12% durch eine Prüfung nach AEVO und weitere 11% durch eine Meisterprüfung oder durch andere Prüfungen (vgl. ALTHOFF et al. 1979, S. 70 i.V.m. KELL 1994, S. 69).²

Tabelle 1: Qualifizierung registrierter Ausbilder/-innen nach AEVO im Vergleich der Jahre 1976 und 2006

	1976 (Darstellung aus Kell 1994)	2006 (eigene Berechnung auf Basis der veröffentl. Zahlen)
Registrierte Ausbilder/-innen	247.700	565.772
nach AEVO qualifiziert (Bestehen der Ausbildereignungsprüfung, Meisterprüfung oder anderer gleichgestellter Prüfungen)	23%	41%
dauerhaft oder befristet von einem Nachweis befreit	44%	25%
ohne nachgewiesene berufspädagogische Eignung	31%	20%

Wiederum dreißig Jahre später, im Jahre 2006³, waren von 565.772 registrierten Ausbilderinnen und Ausbildern 41% nach AEVO (Bestehen der Ausbildereignungsprüfung, Meisterprüfung oder anderer gleichgestellter Prüfungen) qualifiziert. Damit ist zwar das ursprüngliche Ziel von 250.000 nach AEVO-qualifizierten Ausbildern fast erreicht; in der quantitativen Ausprägung dürfte dies jedoch eher der Wiedervereinigung als der AEVO per se zuzuschreiben sein. Von den 41% wiesen 14% eine anderweitige pädagogische Eignung nach; 25% waren weiterhin von der Prüfung nach AEVO befreit. Darüber hinaus verblieben rund 20% der registrierten Ausbilder/-innen ohne Nachweis einer pädagogischen Eignung (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2007, S. 205).

Inhalte aller Kritik zum Trotz einen wichtigen Beitrag für die bereits spürbare Qualitätsverbesserung der beruflichen Bildung leisteten, das Ministerium sich aber auch „pragmatisch verhalten“ werde. (Plenarprotokoll 08/20 23.03.1977 S. 1194D f. – URL:<http://dipbt.bundestag.de/doc/btp/08/08020.pdf#P.1194>)

- Die ersten Zahlen wurden von der Arbeitsgemeinschaft Datenverarbeitung der Industrie- und Handelskammern in Dortmund erhoben und im Rahmen eines BIBB-Projekts analysiert, in dem für 1976 Auswertungen durchgeführt wurden, die im Programm des damaligen Statistischen Bundesamtes noch nicht enthalten waren.
- 2006 erfolgte die letzte (vollständige) Veröffentlichung des Statistischen Bundesamtes zu den genannten Größen. Seit der Neukonzeption der Statistik im Jahr 2007 werden nur noch „registrierte Ausbilder (nach Ausbildungsbereichen und Bundesländern)“ und „Teilnahmen an Ausbildereignungsprüfungen (nach Ausbildungsbereichen und Ländern)“ veröffentlicht. Weiterhin ist die Vergleichbarkeit der Ergebnisse vor und nach der Umstellung nur noch eingeschränkt möglich (vgl. Statistisches Bundesamt 2010, S. 8).

Im Vergleich zu 1976 ist damit zwar ein deutlicher Zuwachs an qualifizierten Personen zu verzeichnen; dennoch bleiben durch weiter bestehende Regelungen zur Befreiung der Nachweispflicht – die im Rahmen der Aussetzung der AEVO 2003-2009 nochmals verstärkt zum Tragen kamen – und fehlenden Nachweisen einer pädagogischen Qualifikation formal 45% aller registrierten Ausbilder/-innen ohne pädagogische Qualifikation nach AEVO.

Die nachfolgende Tabelle stellt die Datenbasis für Aussagen über die quantitative Entwicklung des betrieblichen Ausbildungspersonals und dessen Eignungsnachweise dar. Für die Teilnehmer an Ausbilder-Eignungsprüfungen sowie die registrierten Ausbilder/-innen liegen jährliche Daten vor. Wie im Einzelnen die pädagogische Eignung nachgewiesen ist, wurde bisher nur für einzelne Zeiträume, erstmals 1977 als Vollerhebung, veröffentlicht. Die Jahre, in denen keine Veröffentlichung erfolgt ist, sind mit „keine Angabe (k.A.)“ gekennzeichnet. Aus den Zahlen der Folgejahre wurde für die folgende Darstellung eine Auswahl in Sprüngen jeweils zur vollen und halben Dekade getroffen. Die letzten Jahre seit Wiedereinsetzung der AEVO 2009 sind vollständig enthalten.

Tabelle 2: Entwicklung der Zahlen zum Ausbildungspersonal und zu AEVO-Prüfungen 1977-2011

	1977	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2009	2010	2011	
Teilnahmen an Ausbildereignungsprüfungen	18.229	16.728	20.703	38.071	55.731	54.608	47.668	30.165	71.991	85.392	
Registrierte Ausbilder/-innen	268.946	307.583	348.991	288.516	508.054	587.683	566.579	676.428	675.198	665.508	
Pädagogische Eignung	Prüfung nach AEVO	192.806	k.A.	k.A.	k.A.	148.599	198.419	186.043	k.A.	k.A.	k.A.
	Meisterprüfung/gleichgest. Prüfung	5.003	3.741	k.A.	k.A.	55.871	59.321	50.811	k.A.	k.A.	k.A.
	(b) Befreiung v. d. Nachweispflicht	16.015	11.943	k.A.	k.A.	131.064	143.376	144.520	k.A.	k.A.	k.A.
	(c) Sonstige Eignung und o. A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	42.296	57.640	72.096	k.A.	k.A.	k.A.

Offensichtlich wird bei der Betrachtung der Tabelle 2, dass die Zahl der registrierten Ausbilder/-innen mittlerweile einen erheblichen Teil der Erwerbspersonen einnimmt, obwohl die Zahl derer, die insgesamt in den Betrieben pädagogisch tätig ist, nochmals deutlich höher, nämlich auf mindestens sechs Millionen, geschätzt wird (vgl. SCHMIDT-HACKENBERG et al. 1999; BAUSCH 1997). Wie viele davon wiederum die Prüfung nach AEVO abgelegt haben, lässt sich statistisch nicht sagen. In einer BIBB-Studie zur Evaluation der Aussetzung der AEVO von 2007, an der sich 2.599 Betriebe beteiligten, meinten 76% der Betriebe über berufsfachlich und pädagogisch geeignetes Ausbildungspersonal zu verfügen; nur 53% der Betriebe gaben jedoch an, dass dies Mitarbeiter/-innen mit einer formalen Qualifikation nach AEVO seien (vgl. SALSS 2007, S. 27).

Weiterhin wird deutlich, dass nach dem Wiedereinsetzen der AEVO 2009 die Zahl der zugehörigen Prüfungen maßgeblich steigt. Allerdings kann aus diesem Anstieg nicht unmittelbar auch ein steigendes Interesse an einer qualifizierten Aus-

bildungstätigkeit – geschweige denn eine Verbesserung der Ausbildungsqualität – abgeleitet werden (vgl. KUTT 1980, S. 828): Das Phänomen, dass sich Fachkräfte für die Prüfung nach AEVO anmelden, die weniger an einer Professionalisierung der Ausbildungspraxis interessiert sind als an ihrem allgemeinen beruflichen Aufstieg, ist hinlänglich bekannt. Nicht selten wird die Prüfung nach AEVO als eine Art vorsorgliche Qualifikation freiwillig absolviert, um bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben bzw. stellt ein Pflichtmodul in Meisterprüfungskursen dar, ohne dass daran eine Ausbildertätigkeit geknüpft ist (vgl. KUTT 1980, S. 827; ILSE 1990, S. 108; LAMSZUS 1990, S. 137). Festzuhalten bleibt jedoch, dass die Qualifikation nach AEVO – allen Startschwierigkeiten in den 1970er-Jahren und ihrer Aussetzung von 2003 bis 2009 zum Trotz – nach vierzig Jahren zumindest formal zum ‚Selbstläufer‘ geworden ist.

2.2 Die inhaltliche Entwicklung der AEVO: Grundkonzept und Novellierungen

Um das Niveau der fachlichen und pädagogischen Qualifikation der Ausbilder/-innen anzuheben, stand auf der inhaltlichen Seite zunächst der „Erwerb berufs- und arbeitspädagogischer Kenntnisse“ im Vordergrund. Ergänzend zum Erlass der AEVO beschloss der damalige Bundesausschuss für Berufsbildung einen Rahmenstoffplan, der die zu vermittelnden Sachgebiete als „Mindestvoraussetzungen“ konkretisierte.⁴ Für die curriculare Entwicklung der AEVO können im Wesentlichen drei Etappen unterschieden werden, die in der Tabelle 3 kursorisch dargestellt sind.

Anfänglich lag der AEVO eine fachtheoretische Gliederung nach Sachgebieten zugrunde und die Qualifizierung war primär auf die Vermittlung von Faktenwissen ausgerichtet. Obschon diese Struktur früh hinterfragt wurde, konnte sie sich über zwanzig Jahre behaupten. Mit der ersten Novellierung Ende der 1990er-Jahre gelang es, die handlungsorientierte Wende mit Orientierung auf „vollständige Handlungen“ zu vollziehen, die in den Ausbildungsordnungen der industriellen Metall- und Elektroberufe bereits zehn Jahre zuvor Einzug gehalten hatte (zum Einbezug „didaktischer Innovationen“ vgl. WITTEW 1997, S. 388 f.). In AEVO und Rahmenplan stellte man nun die handlungsorientierte Rolle des Ausbilders als Moderator in Lernprozessen heraus (vgl. NESS 2000, S. 54 f.; REETZ 2002, S. 8 ff.). Die Sachgebietsstruktur wurde durch sieben Handlungsfelder ersetzt, die sich am Ablauf des Ausbildungsprozesses orientierten (vgl. HENSGE 1998, S. 4). Entsprechend gewann auch die Vermittlung von Methoden- und Planungskompetenz sowie das berufspädagogische Rollenverständnis an inhaltlicher Bedeutung (vgl. SELKA 2000, S. 89 f.).

Mit der zweiten Novellierung der AEVO von 2009 schließlich wurde eine Komprimierung der Handlungsfelder mit einer noch stärkeren Orientierung an der zyklischen Struktur von Handlungen, sowie an Arbeits- und Geschäftsprozessen, angestrebt (vgl. ULMER & GUTSCHOW 2009, S. 49 f.). Dabei handelt es sich um „typische Aufgabenstellungen“, die, wie FRIEDE kritisch kommentiert, nicht empirisch ermittelt, sondern gemäß einer „logisch-plausible[n] Auflistung aller grundsätzlich möglichen Interaktionen zwischen dem Ausbilder und dem Auszubildenden und

4 In der Empfehlung hieß es: „Der Rahmenstoffplan beschränkt sich auf die Inhalte der Rechtsverordnungen und umfaßt nur diejenigen pädagogischen Kenntnisse, die heute als Mindestvoraussetzung von Auszubildenden und Ausbildern gefordert werden müssen“ (BUNDESAUSSCHUSS FÜR BERUFSBILDUNG 1972, S. 1).

mit anderen Bezugspersonen“ postuliert und um weitere „grundsätzlich mögliche ausbildungsbezogene Aktivitäten pädagogischer oder administrativer Art“ ergänzt wurden (FRIEDE 2013, S. 27).

Tabelle 3: Schwerpunktsetzung und entsprechende Sachgebiete bzw. Handlungsfelder der drei Verordnungen (nach Darstellung BRÜNNER 2012, S. 240)⁵

AEVO 1972⁵ (empfohlene Lehrgangsdauer: 200 Stunden, mind. 120 Stunden)	AEVO 1999 (empfohlene Lehrgangsdauer: mind. 120 Stunden – seit 1994)	AEVO 2009 (empfohlene Lehrgangsdauer: 115 Stunden)
„Ausbildende und Ausbilder im Sinne des §1 haben über die [...] vorgesehene fachliche Eignung hinaus den Erwerb berufs- und arbeitspädagogischer Kenntnisse der folgenden Sachgebiete nachzuweisen.“	„Die berufs- und arbeitspädagogische Eignung umfaßt die Qualifikation zum selbständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren in folgenden Handlungsfeldern :“	Die berufs- und arbeitspädagogische Eignung umfasst die Kompetenz zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren der Berufsausbildung in den Handlungsfeldern :
<ol style="list-style-type: none"> 1. Grundfragen der Berufsausbildung 2. Planung und Durchführung der Ausbildung 3. Der Jugendliche in der Ausbildung 4. Rechtsgrundlagen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Allgemeine Grundlagen legen 2. Ausbildung planen 3. Auszubildende einstellen 4. Am Arbeitsplatz ausbilden 5. Lernen fördern 6. Gruppen anleiten 7. Ausbildung beenden 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen 2. Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken 3. Ausbildung durchführen 4. Ausbildung abschließen

Hinsichtlich der Genese der curricularen Leitideen aller drei Verordnungen und Rahmenstoffpläne weist Friede darauf hin, dass man statt einer Abfolge von drei Generationen vielmehr „nur zwei Epochen“ erkennen könne. Während in der ersten Verordnung das Leitbild vom „Fachmann mit pädagogischer Befähigung“ dominierte, für das aus wissenschaftlichen Disziplinen Kenntnisse extrahiert wurden, erfolgte ab 1999 die Gestaltung nach dem Leitprinzip der „Handlungsorientierung“. Damit wurde das fachwissenschaftliche durch das Situationsprinzip abgelöst und mit der Hinwendung zu Arbeits- und Geschäftsprozessen auch die Handlungsfähigkeit der Ausbilder/-innen als primäres Lernziel in den Mittelpunkt der Verordnungen und entsprechender Qualifizierungen gestellt (vgl. FRIEDE 2013, S. 15).

Analog zur pragmatischen Herleitung „typischer Aufgabenstellungen“ unterlag auch die Auswahl der Sachgebiete von 1972 bzw. Handlungsfelder von 1999 und 2009 einer Art empirisch plausiblen Zweck-Mittel-Argumentation und einer Einigung auf den „kleinsten gemeinsamen Nenner“. Die „Mindestqualifikation“ kann als unverzichtbare Befähigung für die Arbeitsplatzanforderung eines Querschnitts durch die Zielgruppe verstanden werden, wobei diese Anforderungen jedoch nicht bottom-up, sondern top-down von der Makroebene des Bildungssystems hergeleitet wurden (vgl. FRIEDE 2013, S. 19 f.).

Das umfangreichste Handlungsfeld der gegenwärtigen Verordnung und dem korrespondierenden Rahmenplan⁶ stellen die im engeren Sinn berufs- und ar-

5 Bis zur Novellierung 1998/99 galten die AEVO öffentlicher Dienst (v. 1. Juli 1976), die AEVO Hauswirtschaft (v. 29. Juni 1978), die AEVO Landwirtschaft (v. 5. April 1976) und die AEVO gewerbliche Wirtschaft (v. 20. April 1972) trotz nahezu identischer Inhalte parallel nebeneinander.

6 Auch im Rahmenplan von 1972 stand das Sachgebiet „Planung und Durchführung von Ausbildung“ mit 50% bereits im Zentrum der Qualifizierung, ebenfalls im Rahmenplan von 1998 die Handlungsfelder „Am Arbeitsplatz ausbilden“, „Lernen fördern“ und „Gruppen anleiten“ mit insgesamt 55% des empfohlenen Stundenumfangs.

beitspädagogischen Inhalte mit 45% des empfohlenen Stundenumfangs dar. Im Handlungsfeld „Ausbildung durchführen“ wird an die Ausbilder/-innen vor allem die Anforderung gestellt, „selbstständiges Lernen in berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen handlungsorientiert zu fördern“. Der folgende Auszug vermittelt die dazugehörigen Schwerpunkte, die für die Gestaltung von Lernprozessen in der Verordnung festgeschrieben sind (AEVO v. 21. Januar 2009, §3).

- „lernförderliche Bedingungen und eine motivierende Lernkultur zu schaffen, Rückmeldungen zu geben und zu empfangen, [...]“
- aus dem betrieblichen Ausbildungsplan und den berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen betriebliche Lern- und Arbeitsaufgaben zu entwickeln und zu gestalten,
- Ausbildungsmethoden und -medien zielgruppengerecht auszuwählen und situationsspezifisch einzusetzen,
- Auszubildende bei Lernschwierigkeiten durch individuelle Gestaltung der Ausbildung und Lernberatung zu unterstützen [...],
- Leistungen festzustellen und zu bewerten, [...] Beurteilungsgespräche zu führen, Rückschlüsse für den weiteren Ausbildungsverlauf zu ziehen [...].“

Der Rahmen(stoff)plan selbst besitzt bis heute keinen Verordnungscharakter, sondern stellt als Empfehlung eine inhaltliche Orientierung für die in der AEVO fixierten grundlegenden Handlungsfelder dar. Geregelt ist damit nach wie vor nur die Form des Eignungsnachweises, nicht aber die Form der Ausbildung der Ausbilder/-innen oder gar die didaktisch-methodische Vermittlung der Inhalte.

In der Summe heißt dies, dass mit der Wiedereinsetzung der AEVO die Notwendigkeit einer Qualifizierung dieser Akteure bildungspolitisch durchaus anerkannt wird, dass jedoch von der ursprünglich angestrebten Angleichung des Qualifikationsniveaus an die Qualifikation der Lehrkräfte an beruflichen Schulen nichts mehr zu vernehmen ist.⁷

3. Methodische Vorgehensweise zur Perspektivierung und Analyse des Ausbilderhandelns

Die Annäherung an die Praxis des betrieblichen Ausbilderhandelns erfolgt über die Zusammenführung von qualitativen Daten aus drei verschiedenen Forschungsprojekten, von denen eines am Bundesinstitut für Berufsbildung und zwei am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Jena angesiedelt waren bzw. noch sind.

7 Aktuell weist insgesamt wenig auf eine Aufwertung des betrieblichen Status der Ausbilder/-innen hin (vgl. dazu ausführlich BAHL & BLÖTZ 2012; BAHL 2013). Zwar ist es 2009 gelungen, mit dem Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen/der Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogin und dem Geprüften Berufspädagogen/der Geprüften Berufspädagogin zwei an die AEVO anschließende, bundeseinheitliche Fortbildungsregelungen zu schaffen; auch sind 2012 und 2013 verschiedene Triale Studiengänge angelaufen, die zum Erwerb eines Bachelor- oder Masterabschlusses führen sollen. Die Teilnehmerzahlen sind jedoch gering und die Rückmeldungen der Anbieter (z. B. bei der TTnet-Sitzung im BIBB am 5.-6.6.2013) deuten darauf hin, dass mit diesen Abschlüssen primär Positionen außerhalb statt innerhalb des Betriebs angestrebt werden. Ein Paradoxon der bisherigen Professionalisierungspolitik dürfte sein, dass nicht das Niveau der Ausbilderqualifikation per se damit erhöht, sondern stattdessen der Zugang zu Studiengängen für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen erleichtert wurde (vgl. BISCHOFF 2013, S. 161).

Das am BIBB von 2009-2012 durchgeführte Forschungsprojekt zur „Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung“ (SIAP) verfolgte einen sozialwissenschaftlichen Fallstudienansatz, um Einflussfaktoren für dessen Förderung und Kompetenzentwicklung zu ermitteln. In 14 Wirtschaftsunternehmen wurden dazu bundesweit insgesamt 127 Interviews mit verschiedenen Ausbildungsakteuren (Personal- und Ausbildungsleitung, haupt- und nebenberufliche Ausbilder/-innen, Vorgesetzte, Mitarbeitervertretung, Auszubildende) geführt.⁸

Aus einem noch laufenden Dissertationsprojekt an der Universität Jena mit dem Titel „Das betriebliche Ausbildungspersonal im Spektrum seiner Aufgaben – Perzeption und Differenzierung im Kontext von Berufsmerkmalen und berufsbiografischen Entwicklungen“ konnten insgesamt 48 Interviews mit Ausbilder/-innen und Ausbildungsleitern aus sieben Wirtschaftsunternehmen verschiedener Regionen und zwei Institutionen der öffentlichen Verwaltung genutzt werden. Eines der Wirtschaftsunternehmen wurde dabei sowohl durch das BIBB als auch durch die Friedrich-Schiller-Universität Jena (FSU) befragt.

Zur Ergänzung konnten drittens Interviewdaten aus dem 2011 an der Uni Jena abgeschlossenen Projekt „Der Beitrag der ‚Ausbildung der Ausbilder‘ zur Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals – Eine Evaluationsstudie angebotener Qualifizierungsmaßnahmen“ herangezogen werden. Hier standen u. a. Interviews mit 13 Teilnehmerinnen und Teilnehmern zweier AdA-Lehrgänge zur Verfügung.⁹

Tabelle 4: Merkmale der Ausbildungsbetriebe, in denen Interviews geführt wurden

Merkmale der Unternehmen (Branche – Anzahl Beschäftigte – Anzahl Auszubildende) Fälle des BIBB-Projektes/Betriebe des FSU-Projektes/Betrieb in beiden Projekten	Anzahl Interviews
Großunternehmen / Konzernverbände	
1. Elektrokonzern- 8600 – 107	15
2. Versicherungskonzern – 5500 – 230	15
3. Banken und Sparkassen – 7300 – 260	7
4. Fahrzeug- u. Maschinenbaukonzern – ein Standort mit 1500 – 120	3+9
5. Produzierendes Metallunternehmen – 3000 – 150	6
6. Stadtverwaltung- 1300 – 50	6
Mittelständische Unternehmen	
7. Dienstleister Gebäudereinigung – 1000 – 4	6
8. Personaldienstleistungs- u. Produktionsuntern. Chemie Ost – 850 – 151	12
9. Produzierendes Metallunternehmen – Hauptsitz mit 680 – 45	15
10. Banken und Sparkassen – 500 – 38	4
11. Produzierendes Metallunternehmen – 420 – 40	5
12. Produzierendes Metallunternehmen – 130 – 8	3
13. Produzierendes Metallunternehmen – Standort Ost mit 192 – 19	4
14. Unternehmensgruppe Informationstechnologie – 500 – 24	10
15. Niederlassung der Bundesagentur für Arbeit – 700 – 25	6
Kleinunternehmen	
16. Produzierendes Metallunternehmen – 80 – 6	2
17. Hotel mit Gaststätte – 90 – 11	12
18. Technischer Dienstleister Rohrleitungsbau – 50 – 4	10
19. Dentallabor – 29 – 5	13
20. Elektro-/ Sanitär-Heizungs-Klima-Dienstleister – 25 – 6	6
21. Metzgerei mit eigener Schlachtung – 34 – 1	5
22. Kfz-Werkstatt – 6 – 1	1

8 Umfassende Informationen dazu finden sich im Abschlussbericht (vgl. BAHL & BLÖTZ 2012), welcher zusammen mit anderen Dokumenten auf der Homepage des Projekts unter <http://www.kibb.de/wlk51765.htm> zur Verfügung steht.

9 Weitere methodische Anmerkungen und Befunde sind in den folgenden Veröffentlichungen dargelegt: BRÜNNER (2011; 2012); BRÜNNER et al. (2011).

Die Breite des durch die Interviews der beiden Hauptprojekte abgedeckten betrieblichen Feldes, das von Industrie und Handel über das Handwerk bis in den öffentlichen Dienst reicht, deutet die obige Tabelle an. Während für den Fallansatz des BIBB-Projekts abgesehen vom Ausbildungspersonal ergänzend auch Interviews mit Vorgesetzten, Mitarbeitervertreter/-innen und Auszubildenden geführt wurden, beziehen sich die Interviewzahlen des FSU-Projekts allein auf Ausbilder/-innen.¹⁰ Durch die Zusammenführung der Daten konnte eine für die qualitative Forschung ungewöhnlich hohe Fallzahl an Interviews mit ca. 150 Ausbilder/-innen aus 22 sehr unterschiedlichen Unternehmen berücksichtigt werden. Da in den Projekten unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt wurden, kamen jeweils verschiedene Leitfäden¹¹ zum Einsatz; bei den thematischen Schwerpunkten gab es jedoch große Gemeinsamkeiten. Diese betrafen den beruflichen Werdegang, die Tätigkeiten und das berufliche Selbstverständnis der Ausbilder/-innen als auch deren Qualifikationsbedarf und den Stellenwert der AEVO sowie sonstiger berufspädagogischer Inhalte.¹² Auch wurde bei der Interviewführung überwiegend erzählgenerierend vorgegangen, so dass die vollständig vorliegenden Interviewtranskripte eine Fülle an Erzählpassagen bergen, die für verschiedenste thematische Analysen Anschlüsse erlauben.

Für die Fragestellung dieses Beitrags wurden all jene Interviewpassagen aus dem Datenkorpus näher fokussiert, die entweder explizit auf die AEVO Bezug nahmen oder den weiteren Kontext der Kompetenzentwicklung der Befragten und ihre Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragen betrafen. Erfahrungen mit Kursangeboten spielten hier ebenso eine Rolle wie auch grundsätzliche Bemerkungen zum eigenen Weiterbildungsbedarf und zur persönlichen Ausbildungspraxis. Nach einer Vorselektion innerhalb der beiden Projekte wurden die als besonders ergiebig befundenen Auszüge projektübergreifend ausgetauscht und in mehreren gemeinsamen Arbeitssitzungen kritisch diskutiert. Für die zunächst eng texthermeneutische Auseinandersetzung mit den Sichtweisen der Befragten selbst und das induktive Herausarbeiten der diesen Aussagen zugrunde liegenden Leitlinien auf der subjektiven Ebene, erwies sich die Zusammenarbeit mit einer zweiten, dem jeweiligen Projekt jeweils außenstehenden Forscherin, als sehr vorteilhaft. Das Hinterfragen der jeweiligen Interpretation führte zu neuen Fragen an das Interviewtranskript und dessen betrieblichen Kontext und so zur Präzisierung der gemeinsamen Argumentation.

Im Vordergrund stand zunächst eine Auseinandersetzung mit den Haltungen der Befragten selbst. Es galt, ihre Binnensicht auf die Ausbildungspraxis heraus-

10 Der überwiegende Anteil dieser Befragten war nebenberuflich als Ausbilder/-in tätig. Eine kleinere Gruppe machten die hauptberuflichen Ausbilder/-innen und die Ausbildungsleiter/-innen aus.

11 Zwei der primär im BIBB-Projekt eingesetzten Leitfäden können im Anhang des Abschlussberichts eingesehen werden. Siehe http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_22301.pdf

12 Im FSU-Projekt lautete die Impulsfrage hierzu „Welche Bedeutung hat für Ihr Aufgabengebiet die pädagogische und die fachliche Qualifikation?“ Außerdem wurde nach besuchten Weiterbildungsmaßnahmen gefragt. Im BIBB-Projekt lauteten die entsprechenden Fragen „Haben Sie an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen, die mit Ihren Ausbilderaufgaben im Zusammenhang stehen?“ und grundsätzlicher „Wie empfinden Sie Ihren Weiterbildungsbedarf?“ In beiden Projekten wurde nach der Motivation für die Ausbildungsaufgabe und wie die Person zur Ausbildertätigkeit gekommen sei gefragt. Von Interesse war, auf „welcher Weise im Betrieb entschieden wird, wer aus der Belegschaft Ausbildungsaufgaben übernimmt“ (Rekrutierungspraxis). Die Ausbildungsleiter/-innen wurden gefragt, wie sie die Kompetenzen der Ausbilder/-innen erhalten und welche Bedeutung der AEVO dabei zukommt; ob es Kompetenzbereiche gibt, die besonders gefördert werden (müssen).

zuarbeiten und vor diesem Hintergrund ihre Wahrnehmung der AdA-Kursinhalte nachvollziehbar werden zu lassen. Erst im nächsten Schritt wurden diese dann den Zielsetzungen der AEVO kritisch gegenübergestellt und aus berufspädagogischer Warte nach dessen Kategorien eingeordnet und bewertet. Hier erfolgt zusätzlich der Rückgriff auf einen inzwischen breiten Forschungsstand innerhalb der Disziplin.

4. Perzeption der pädagogischen Zielsetzungen durch Betrieb und Ausbilder/-in

4.1 Bedeutung der AEVO auf der betrieblichen Ebene

Die Zahl der registrierten Ausbilder/-innen sagt, wie bereits angedeutet, nur wenig über die tatsächliche Gruppe von Beschäftigten aus, die sich täglich mit der praktischen Ausbildung junger Menschen befasst. Wie ältere statistische Erhebungen (vgl. BAUSCH 1997, S. 26) und unsere jüngsten eigenen Einblicke zeigen, stimmen die gemeldeten Ausbilder/-innen in der Regel personell nicht mit den tatsächlich Auszubildenden überein; zum anderen werden stets weitere Personen im Betrieb in diese Verantwortung mit einbezogen. In der Praxis tragen die offiziell bei der Kammer gemeldeten Personen zwar disziplinarisch die Verantwortung für die Auszubildenden, der praktische Umgang mit ihnen wird jedoch an andere Fachkräfte delegiert. In den in der BIBB-Studie beispielhaft untersuchten kleinen und mittleren Betrieben (KMU) des Handwerks wie auch der Bauindustrie lag die Berechtigung als Teil der Meisterqualifikation des Inhabers wie ggf. auch weiterer Meisterkollegen vor. Mit der eigentlichen Anleitung der Auszubildenden im Arbeitsprozess befasst waren hingegen ihnen untergeordnete Fachkräfte ohne AEVO. Hier gab es auch kaum weitere Funktionsdifferenzierungen, sondern alle übernahmen als regulären Teil ihrer beruflichen Tätigkeit auch Ausbildungsaufgaben. In den mittleren und großen Unternehmen lag die administrative Verantwortung abgesehen von der Ausbildungsleitung zusätzlich bei mittleren Führungskräften in den Fachabteilungen, die bei mehreren Ausbildungsberufen im Betrieb ggf. auch formal für diese Berufe bei der Kammer gemeldet waren. Im produzierenden Bereich waren dies Meister oder Techniker, im Dienstleistungsbereich Fachwirte oder auch Angestellte mit Hochschulstudium. Sie zeichneten für die strukturelle Planung der Ausbildungseinheit in ihrem Bereich verantwortlich, übertrugen die konkrete Ausbildungstätigkeit am Arbeitsplatz jedoch an mehr oder weniger explizit nominierte Ausbildungsbeauftragte in ihren Ressorts, die diese allein oder im Team mit anderen Kolleginnen und Kollegen ausführten. Die Prüfung nach AEVO wurde von den Ausbildungsleitungen dieser Unternehmen auch als interne betriebliche Voraussetzung für die Übernahme einer Fachausbilderfunktion genannt. Bei der Befragung der Ausbilder/-innen selbst zeigten sich jedoch größere oder kleinere Abweichungen zu dieser offiziellen Politik. Der Nachweis der Ausbilder-Eignung per Kammer-Zertifikat ist für die Rekrutierung der auszubildenden Fachkräfte – soweit man überhaupt von einer regulären Zuweisung dieser Aufgabe sprechen kann – in der tatsächlichen Ausbildungspraxis wenig relevant. Die Fallstudienresultate bestätigen diesbezüglich die nach wie vor sehr gespaltene Haltung innerhalb der Ausbildungsbetriebe hinsichtlich der Bedeutung einer pädagogischen Qualifikation.¹³

13 So ergab eine Betriebsbefragung des BIBB von 2008, dass jeder vierte Betrieb pädagogische Qualifikationen für die Wahrnehmung von Ausbildungsaufgaben für

Das über alle 22 von uns untersuchten Unternehmen dominierende Kriterium war – die fachliche Qualifikation immer vorausgesetzt – dass die Fachkraft von ihrer Persönlichkeit her für diese Tätigkeit geeignet scheint, d. h. einen „guten Draht“ zu jungen Menschen besitzt und das nötige pädagogische Geschick von sich aus mitbringt. Selbst wenn – wie im Fall des Versicherungskonzerns – ein Auswahlverfahren für Fachausbilder/-innen als qualitätssichernder Prozess schriftlich niedergelegt ist, ist die tatsächliche Praxis hochgradig informell. Standardisierte Kriterien dafür, was unter pädagogischem Geschick verstanden werden kann, bestehen nicht. Die Einschätzung zur Eignung für diese Aufgabe beruht in erster Linie auf stetig gewachsener Erfahrung über viele gemeinsame Jahre im Betrieb und Beobachtungen des Sozialverhaltens, z. B. ob jemand eher ein „Einzelkämpfer“ oder ein „Teamworker“ ist oder schlicht auf der Tatsache, dass sich der oder die auserkorene Mitarbeiter/-in nicht gegen die Übertragung dieser Aufgabe wehrt bzw. noch besser, sie „auch freiwillig“ macht und ein intrinsisches Interesse an Ausbildung zeigt (vgl. BAHL & BLÖTZ 2012, S. 28, 39).

Damit zeigt sich eine Kontinuität älterer Befunde, nach denen zunächst eine mehrjährige betriebliche (praktische) Tätigkeit vorausgesetzt wird (vgl. PASCHEN & BOERGER 1977, S. 167), die im gewerblich-technischen Bereich in der Regel umfangreicher ist als im kaufmännischen (vgl. KUTT 1978, S. 18; vgl. SCHMIDT-HACKENBERG et al. 1999, S. 23). Verbunden mit der „Fähigkeit, andere zu motivieren, zu führen und initiativ auf andere einzuwirken“ und „menschlicher Autorität (Vorbild)“ (PASCHEN & BOERGER 1981, S. 51), spielt schließlich die damit sozial gehobene Stellung, das „Bekanntsein im Betrieb“, eine wichtige Rolle für die Benennung als Ausbilder/-in. Diese Kriterien sind zugleich eine Erklärung dafür, warum das Erfahrungswissen, die über die Berufspraxis erworbene Handlungsfähigkeit und die betriebliche Vernetztheit später wichtige kompensatorische Funktionen im Ausbilderhandeln übernehmen können.

Über alle Interviews hinweg lässt sich feststellen, dass die AEVO als Basisqualifikation offiziell anerkannt wird. Es wird auf die Einhaltung der rechtlichen Aspekte geachtet und – zumindest in mittleren und großen Betrieben – die organisatorische Durchführung an den zeitlichen Vorgaben der Ausbildungsrahmenpläne ausgerichtet. Engere berufspädagogische Fragestellungen werden jedoch ausgeblendet bzw. es bleibt jeder Fachkraft selbst überlassen, was sie aus diesem Teil der AEVO für ihre eigene Ausbildungspraxis beherzigt. Symptomatisch zugespitzt zeigt sich dies in Aussagen wie der einer Ausbildungsleiterin in der Chemie-Industrie, welche die AEVO pauschal mit dem Etikett „viel Theorie, wenig Pädagogik“ versah. Das in den Kursen Vermittelte hülfe für die Praxis der unmittelbaren Durchführung der Ausbildung nicht weiter und läge letztlich jenseits dessen, womit die Ausbildungsbeauftragten selbst zu tun haben. Insofern sei der AdA-Schein eine Formalie, die nur diejenigen zu erfüllen hätten, die wie sie selbst die Verantwortung trügen:

„[...] um zu wissen, was muss ich machen, wenn ich ausbilde, aber das ist ja mein Part. Ja, ich muss ja wissen, wenn hier ausgebildet wird, was muss ich für Formalien beachten, [...] Berufsbildungsgesetz, Jugendschutzgesetz, das ist ja alles mein, meine Dinge, [...] auf die ich achten muss.“ (07_07a_HA, 498-500).

verzichtbar hielt, und jeder dritte vertrat die Ansicht, dass diese für das Ausbilden zwar nicht schaden, aber keine zwingende Voraussetzung dafür darstellen. Vier von zehn Betrieben jedoch gaben an, hohen Wert darauf zu legen, dass ihr ausbildendes Personal über pädagogische Kenntnisse und Fertigkeiten verfügt. (Vgl. dazu ausführlich EBBINGHAUS 2011, S. 10 f.)

Nicht untypisch wird die AEVO an dieser Stelle primär mit rechtlichem Grundwissen assoziiert. Die Seniorchefin eines Metzgerbetriebs drückte noch unverblümt ihre Überzeugung aus, dass man die AEVO für das praktische Anleiten im Arbeitsprozess eigentlich nicht brauche:

„Ich meine, beibringen kann's einem ja jeder. Nur, es muss ja einer oben die Vollmacht haben und das überwachen und so. Und das macht halt der Meister dann.“ (11_05a_NA_FK, 738-742)

Für die von uns untersuchten Betriebe gilt im Ergebnis, dass die AEVO überwiegend als Qualitätssiegel des Betriebs und „Berechtigung“ betrachtet wird und dem Aspekt der „Befähigung“ für *pädagogisches* Handeln nur eine sehr untergeordnete Bedeutung zukommt (vgl. BRÜNNER 2012, S. 252).

4.2. Bedeutung der AEVO auf der individuellen Ebene

Mit dem Bestehen der Prüfung nach AEVO ist formal die Erwartung verknüpft, dass die Betroffenen nun in der Lage sind, pädagogisch zu handeln. Zwar können wir keine Aussagen dazu machen, ob bei den von uns befragten Ausbilder/-innen mit AEVO dieses Ziel erreicht wurde.¹⁴ Aus der Vielzahl an Schilderungen in unserer Interviewsample ergeben sich jedoch Hinweise darauf, mit welcher Haltung die Teilnehmer/-innen den – je nach Kurs zwangsläufig unterschiedlich – präsentierten Inhalten begegnen. Im Folgenden werden wiederkehrende Argumentationsweisen und Überzeugungen anhand paradigmatischer Auszüge aus dem reichhaltigen Interviewmaterial dargestellt. Sie veranschaulichen in verdichteter Form, welche Bedeutung die Betroffenen den Kurs- und Prüfungsinhalten subjektiv beimessen und bieten so wichtige Anhaltspunkte für die weitere Diskussion bezüglich der prinzipiellen Wirksamkeit der AEVO.

4.2.1 Konfrontation mit einer berufs- und branchenheterogenen Zielgruppe von ‚Ausbilder/-innen‘ im Kurs

Die Teilnahme an einer Qualifikationsmaßnahme zum Erwerb der Ausbilder-Eignung impliziert für viele Fachkräfte häufig die erste bewusste Auseinandersetzung mit der Ausbilderrolle. Da nur wenige Unternehmen groß genug sind, um Inhouse-Schulungen anzubieten, treffen die Teilnehmer/-innen dabei nicht nur mit Fachkräften anderer Berufsgruppen, sondern auch mit Angehörigen anderer Betriebe und Branchen zusammen. Die heterogene Zusammensetzung der Teilnehmergruppe kommt in den Interviews auf unterschiedliche Weise zur Sprache.

Ein langjähriger hauptberuflicher Ausbilder, Ende dreißig, mit Sitz in einer Lehrwerkstatt begründet mit diesem Tatbestand seine innere Distanz zum Lernziel des AdA-Kurses. Aus seiner Warte ist es nicht stimmig, dass Fragen der praktischen Ausbildung über alle Teilnehmer/-innen hinweg gemeinsam angegangen werden können.

14 Inwiefern die von uns befragten Ausbilder/-innen mit AEVO tatsächlich über berufspädagogisches Wissen verfügten bzw. genauer: in der Praxis berufspädagogisches Können bewiesen, war nicht Gegenstand unserer Untersuchungen und hätte anderer Erhebungsmethoden bedurft. Auch haben wir keine Längsschnittdaten, um Unterschiede in den Einstellungen zu methodischen Fragen vor und nach dem Kursbesuch feststellen zu können.

Schließlich denken und arbeiten Angehörige anderer Berufsgruppen und insbesondere der kaufmännischen völlig anders als er. Beim mündlichen Teil der Kammerprüfung wählte er die praktische Unterweisungsprobe und hatte als Kollegen, der den Auszubildenden mimte, einen Bankangestellten. Dieser stellte sich ungeschickt an und verletzte sich mit dem Schraubenzieher, woran sich für den gewerblich-technischen Ausbilder die mangelnde Anwendbarkeit des Gelernten unmittelbar bewies:

„Das praktische Ausbilden lernt man da ja sowieso nicht, weil, in der AEVO-Ausbildung sind ja viele Kaufleute. Alle sind gleich. Das funktioniert nicht. Da werden nur die, naja, sagen wir mal die Basispunkte besprochen, wie geht man mit Menschen um, wie geht man dabei um, wie geht man dabei um. Aber ich habe dann gemerkt, dass man einem Banker auch nichts erklären kann.“ (I-HA-D1, 37)

In seinem Fall scheint sich die grundsätzliche Skepsis bezüglich der Anwendbarkeit der Inhalte durch die berufsunspezifische Vermittlung und das Missgeschick bei der Prüfung noch verstärkt zu haben. Andere Gesprächspartner wiederum thematisieren die Integration in eine gemischte Teilnehmergruppe jenseits des eigenen Betriebskontexts als Bereicherung, in dem sie den Austausch und Vergleich der Erfahrungen als Pluspunkt erwähnen, durch den sie „einen breiteren Blick“ auf die Ausbildungspraxis gewonnen haben. Allein die Tatsache, Ausbildung und die eigene Funktion darin einmal gezielt und außerhalb der täglichen Praxis zu thematisieren und über Simulationen die verschiedenen Rollen auszuprobieren, wird als Lernimpuls erlebt. So stellte die Begegnung mit anderen Ausbilder/-innen für einen jungen Restaurantfachmann geradezu eine Offenbarung dar. Ihm wurde im Kurs nicht nur bewusst, dass seine frühere Einschätzung „Ausbilden kann jeder!“ falsch war, sondern dass man auch respektvoll mit einem Lehrling umgehen kann. Nachdem in seiner eigenen Ausbildung durchaus mal mit einer Pfanne nach ihm geworfen wurde und er „das Unmenschliche mitgekriegt“ habe, und auch in seinem jetzigen Betrieb ein rauer Umgangston üblich sei, habe er im Ausbilderkurs eine wichtige Erfahrung gemacht:

„Ich war mit Abstand der Jüngste, der den Ausbilderschein gemacht hat. Die haben ja eine ganz andere Lebenserfahrung, die Leute, die dann erzählt haben.[...] Wir mussten ja so Probeunterweisungen und so was alles machen, und da hat man halt gemerkt, wie die reden mit einem. Und dann denke ich mir so, ‚Ja, das hast du überhaupt gar nicht gemacht.‘ Ich habe ganz anders mit denen, mit Menschen geredet. Dann lernt man erst mal, wie man vernünftig mit jemandem reden kann einfach.“ (06_02_NA, 129)

Die Vergegenwärtigung der Sinnhaftigkeit eines – mehrfach in diesem Wortlaut thematisierten – „menschlichen Umgangs“ mit den Auszubildenden und die Distanznahme zur eigenen Ausbildung, der Blick über den Tellerrand, scheinen im günstigen Fall wichtige Lernerfahrungen zu sein, wie auch folgende Aussage eines Metzgermeisters unterstreicht. Er sei durch diesen Perspektivwechsel auf die Ausbildungspraxis in eine „andere Haltung“ hineingekommen:

„Ich finde, man kriegt da auch einen andern Blick drauf. Man sieht das ein bisschen von außen dann. Weil, bevor du zur Meisterschule kommst, ist es ja meistens so, dass du..., du kennst deine eigenen Eindrücke, wie du das als Lehrling gesehen hast und vielleicht noch wie es in dem Betrieb gelaufen ist, wo du drin warst. Und dann in der Meisterschule, oder in der Vorbereitung, ist es halt dann schon so, dass die versuchen, das anders zu fokussieren, also da kommst du in eine andere Haltung rein.“ (11_02a_NA_FK, 231)

Jenseits der fachlich-inhaltlichen Ebene wird der allgemeine Austausch mit anderen Fachkräften zu Ausbildungsfragen durchaus als positiv herausgestellt. Auf der fachlichen Seite jedoch wird die branchenübergreifende Vermittlung der berufs- und arbeitspädagogischen Inhalte von den Befragten insgesamt sehr unterschiedlich reflektiert und bewertet. Häufig ist Befremden über die Tatsache zu spüren, dass einem Ausbilder seine Eignung per Zertifikat getrennt von der Fachlichkeit verliehen werden kann. Schließlich beweise sich diese Kompetenz zunächst einmal in seinem Expertenstatus als Fachmann. Insofern werden viele Inhalte des Kurses auch weitgehend losgelöst von der eigenen Berufspraxis wahrgenommen.

4.2.2 Instrumentelle Auseinandersetzung mit methodisch-didaktischen Fragen

Den größten Umfang im AdA-Kurs nehmen laut Rahmenplan – wie im Abschnitt 2.2. ausführlich dargestellt – die im engeren Sinn berufs- und arbeitspädagogischen Inhalte ein (45%). Wie nun schlagen sich diese in den Schilderungen der Betroffenen nieder?

Eine Kauffrau Mitte dreißig aus der IT-Branche, die erst zu einem späteren Zeitpunkt ihrer Ausbildungstätigkeit einen solchen Kurs besuchte, schildert auf die Frage nach ihrem Werdegang als nebenberufliche Ausbilderin zunächst ihre anfängliche Vorgehensweise:

„Ja, und dann haben wir den ersten Azubi eingestellt und haben wir halt mal losgelegt, nicht? Und dann haben wir so mehr Trial-and-Error-Methode, weil ich natürlich auch keine Ahnung hatte, wie bringt man jetzt so (zieht Luft ein), man hat natürlich so ein Gefühl, wie man Menschen was beibringt, aber man hat natürlich kein, keinen Erfahrungswert dahinter. Also, das war schon oft so, dass wir dann gesagt haben: ‚Okay, so funktioniert es nicht, müssen wir was anderes probieren, nicht?‘ Das war oft für mich so die, die individuelle Lernphase, ‚Nein, so klappt es nicht, vielleicht klappt es ja anders.‘“ (05_09_NA, 71)

Wie es schon im vorigen Abschnitt anklang, dienen die in der eigenen Ausbildung erfahrenen Praktiken bei dieser Form von *learning by doing* häufig als mehr oder weniger bewusste Richtschnur für das eigene Vorgehen. Diese Problematik benannte diese Ausbilderin im Interview von sich aus und war auch so selbstkritisch zuzugeben, dass sie mit dem schlichten Vorsetzen von Arbeitsaufträgen gemäß dem Prinzip Versuch und Irrtum nicht sehr weit kam:

„Man ist schnell natürlich dann auch geneigt, viele Sachen halt einfach dem Azubi zu übergeben und zu sagen, ‚Beiß dich mal durch, ja?‘ Ja, man, man nimmt ja auch viel, sage ich mal, so aus Erfahrungswerten aus der eigenen Ausbildung mit, wo [...] ich zumindest das Gefühl hatte, man kriegt was hingesezt und dann wurde halt mal geguckt, wie man sich durchbeißt. Und da wurde halt hinterher mal geschaut, was so draus geworden ist. Das adaptiert man dann natürlich auch im ersten Step, weil es der einzige Erfahrungswert ist, den man hat. Aber (lachend) man lernt halt auch relativ schnell, dass bestimmte Dinge halt nicht funktionieren.“ (05_09_NA, 75)

Viele Ausbilder/-innen hangeln sich mit dem Lernen aus Erfahrung in der Praxis halbwegs gut durch. Eine systematischere Sichtweise und ein Hinterfragen der eigenen Praxis wird – wenn überhaupt – erst durch den AdA-Kurs angeregt. Hauptberufliche Ausbilder/-innen stehen dabei vor anderen Fragen als ausbildende Fachkräfte am Arbeitsplatz, denen in der Regel nur ein/-e Auszubildende/-r zugeteilt wird, und im gewerblich-technischen Bereich sind andere Methoden anwendbar als im kaufmännisch-verwaltenden.

Ein hauptberuflicher Metallausbilder eines mittelständischen Betriebs erwähnt als neu gewonnene Einsicht aus dem AdA-Kurs, dass der direktive Unterweisungsstil, den er aus seiner eigenen Ausbildung noch kannte, wenig zielführend sei und dass Fehler wichtige Lernanlässe darstellen können. Er deutet im Interview an, dass die damals übliche Anweisungspraxis in der industriellen Metallausbildung ihn nur bedingt auf die eigentlichen Anforderungen seiner späteren Facharbeitertätigkeit vorbereitet habe und dass die nötige Selbstständigkeit und Problemlösekompetenz auf der kognitiven Ebene schon in der Ausbildung gefördert werden müsse, um den Übergang für die angehenden Fachkräfte nicht ganz so schwer zu machen. Dass er seine Auszubildenden selbst Dinge ausprobieren lässt und sie statt mit Antworten eher über Rückfragen eigenständig Lösungen finden lässt, setzt er in Verbindung damit, dass in seinem Kurs

„[...] Wert darauf gelegt [wurde], das nicht mehr so alles als frontal zu machen, sondern den Auszubildenden mit einzubinden. Und dass der Ausbilder eigentlich mehr Betreuer bei der ganzen Sache ist; das auch mal aus der Ferne beobachten und den Auszubildenden auch die Möglichkeit geben, mal was falsch zu machen, dass er aus den Fehlern, [...] die er da gemacht hat, auch zu lernen. Nicht direkt sagen ‚Das funktioniert nicht, wie du das machst, sondern mach es bitte anders‘, sondern, zu sagen ‚Okay, dann macht mal!“ (01_04_HA, 95)

Dieser Lehrwerkstatt-Ausbilder spricht den mit den Methoden verbundenen Rollenwandel an, der für seine Autorität gegenüber einer Vielzahl von Auszubildenden von wesentlicher Bedeutung ist. Für die überwiegende Zahl der ausbildenden Fachkräfte wiederum, die 1:1 ausbilden, kommt es vor allem darauf an, dass sich die Ausbildungsmethoden in ihrem Arbeitsalltag als tauglich erweisen.

Erklärtes Lernziel des AEVO-Rahmenplans ist, dass Ausbilder/-innen in die Lage versetzt werden, „Ausbildungsmethoden und -medien zielgruppengerecht auszuwählen und situationsspezifisch einzusetzen“ bzw. betriebliche Lern- und Arbeitsaufgaben zu entwickeln, die sich an berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen orientieren. Dass dieses ambitionierte Ziel in der Regel verfehlt wird, weil sich der konkrete Bezug zu den Anwendungskontexten der Teilnehmer/-innen – genauer: primär ökonomisch definierten Arbeitsprozessen – kaum herstellen lässt (vgl. auch SLOANE 2006, S. 462 f.; BRÜCKEN et al. 2005, S. 14), veranschaulicht der Interviewverlauf mit einer Verwaltungsfachangestellten im öffentlichen Dienst. Auf die konkrete Frage nach dem Einsatz spezifischer Methoden wie z. B. der Vier-Stufen-Methode in ihrer Ausbildungspraxis weicht die Befragte aus. Sie nutzt selbst keinerlei dieser berufspädagogischen Begrifflichkeiten, schildert jedoch sehr anschaulich, wie sie eher intuitiv, aber planvoll und mit hoch empfundener Verantwortung die ihr anvertrauten Auszubildenden schrittweise anleitet und in den Arbeitsbereich und dessen Aufgaben integriert. Trotz zusätzlichen Besuchs von Bildungsmaßnahmen auch jenseits der AEVO stehen didaktische Lehr- und Lernmittel wie Fremdkörper zu dieser Praxis, und für die passgenaue Entwicklung eigener Instrumente besteht weder Motivation noch Raum. Diesbezüglich führt sie aus:

„Das haben wir theoretisch alles einmal gelernt, also im Ausbilder-Lehrgang und auch in solchen Seminaren, aber das funktioniert nicht, weil, wie will ich denn sagen - wenn die [Azubis] jetzt hier sind und machen meins [meine Arbeit] mit, da wird das ja auch fertig, ja. Aber wenn die jetzt hier sind und ich muss mir etwas Fiktives [ausdenken], in der Zeit wo ich mir das Fiktive ausdenke, kann ich ja schon mal nicht meins machen und wo die das machen, gut, da kann ich vielleicht mal nebenbei, aber sobald die wieder

mit Fragen da sind, fällt meins auch weg. Meine Arbeit muss ja auch gemacht werden, ja.“ (Ö-AF-D9, 72)

Es ist für sie als auszubildende Fachkraft im verwaltenden Bereich zur Natur geworden, als Teil ihrer Arbeit den Nachwuchs mit anzuleiten und in regelmäßigen Zyklen verstärkt Zeit zu investieren, bis sich das Blatt wendet und die Auszubildenden so eingearbeitet sind, dass sie selbst eine Entlastung erfährt. Die über die Jahre entwickelten und verfeinerten Routinen in Frage zu stellen, ergibt für sie keinen Sinn, weil der Nutzen der in den Weiterbildungen propagierten Methoden für sie bislang offensichtlich nicht erkennbar wurde bzw. damit eher die Sorge verbunden ist, dass die Ausbildungsaufgabe künstlich aufgebläht wird und noch mehr Zeit in Anspruch nimmt.

Die erwähnte IT-Ausbilderin wiederum schildert begeistert, dass sie durch den AdA-Kurs Techniken erlernt habe, um mit ihrer Doppelfunktion besser zurecht zu kommen. Sie schildert die Herausforderung des Ausbildens eindeutig von ihrer primären Rollenbeschreibung als kaufmännische Angestellte her:

„Man ist ja auch als Mentor bemüht, seinen Arbeitsablauf entsprechend ja, effizient zu gestalten. Und dann ist es schon einfacher, wenn man halt auch bestimmte [...] Praktiken, bestimmte Techniken im Hinterkopf hat und die halt wirklich durcharbeiten kann und sagen kann ‚Okay, das funktioniert, das klappt‘ und dann kann man sich selber auch besser strukturieren.“ (05_09_NA, 75)

Sie berichtet begeistert von ihrer Dozentin, die es offenbar vermochte, den praktischen, handwerklichen Nutzen eines gewissen Methodenrepertoires zu verdeutlichen und die Teilnehmer/-innen unmittelbar selbst experimentieren zu lassen. Dabei zeigt sich im (hier nur angedeuteten) weiteren Verlauf des Interviews jedoch auch, dass sie bezüglich konkreter Methoden nur Halbwissen erlangt hat bzw. die Begrifflichkeiten falsch verwendet. Zumindest ist ihr nicht bewusst, dass die Vier-Stufen-Methode¹⁵ primär zur Einübung psycho-motorischer Fertigkeiten dient und sich zur Vermittlung der Kenntnisse im Berufsbild der IT-Systemkaufleute weniger eignet:

„Ich habe einiges tatsächlich in der AEVO-Schulung gelernt. Wir hatten da wirklich eine sehr, sehr tolle Schulungsleiterin, die uns auch viele Dinge [...] einfacher gemacht hat, [...] nicht uns totgeschossen hat mit Theorien, sondern auch gesagt hat: ‚Ihr könnt auch das einfach mal praktisch ausprobieren und ihr müsst es nicht so aufblähen, ihr müsst nicht immer direkt irgendwie einen Riesenaufsatz aus irgendwelchen Sachen machen, ihr könnt die Sachen auch im Kleinen anwenden und ihr könnt auch kombinieren. Ihr müsst euch nicht immer so strikt an die Muster halten, sondern geht wirklich individuell auf euren Azubi ein und schaut, was funktioniert und was funktioniert nicht. Es gibt Leute, [...] mit der klassischen Vier-Stufen-Methode kriegt ihr die durch bis zum Schluss, und es gibt Leute, die werdet ihr damit noch nicht mal über die erste Stufe kriegen.“ (05_09_NA, 79)

15 Unter »Vier-Stufen-Methode« wird in der Literatur gemeinhin die didaktische Vorgehensweise für das Einüben von Fertigkeiten mit den Phasen (1) Vorbereiten, (2) Vormachen und Erklären, (3) Nachmachen und Erklären lassen und (4) Selbstständiges Anwenden verstanden. Während die Methode in den USA als »Trainings Within Industry« (TWI) in den 1930er und -40er Jahren (insbesondere im Bereich der industriellen Anlernung) Verbreitung fand, um in kurzer Zeit gering qualifizierte Arbeitskräfte für die Rüstungsproduktion tauglich zu machen, ist die Methode seit den 1950er Jahren in Deutschland als Ausbildungsmethode verbreitet (vgl. RIEDEL 1951; EDING 1992, 599).

In diesen und vielen anderen Aussagen manifestiert sich ein funktionalistisches Verständnis von Pädagogik, gemäß dem verschiedene Arten von Hebeln angesetzt werden und anschließend geschaut wird, ob sich damit das gewünschte Ergebnis erzielen ließ. Gewünscht wird Rezeptwissen, das sich unmittelbar anwenden lässt und so den Ausbildungsalltag vereinfacht (vgl. dazu auch bereits ARNOLD 1981, S. 138).

4.2.3 Anwendungs- und Transferprobleme von verallgemeinertem pädagogischen Wissen

Typische Hindernisse für die Anwendung des im AdA-Kurs vermittelten Wissens manifestieren sich in der Schilderung des bereits zitierten hauptberuflichen Lehrwerkstattausbilders eines mittelständischen Industriebetriebs: Das implizite Lernen aus der Erfahrung im täglichen Tun wird als zielführender beschrieben, und zwischen den Inhalten des Kurses und der Praxis vor Ort lässt sich keine rechte Verbindung herstellen. Die bereits durch Vorgänger etablierten Routinen behalten die Oberhand und letztlich beweist der Ausbildungserfolg von Kollegen ohne AEVO, dass es auch ohne diese Qualifikation ‚funktioniert‘. Auch wenn hinsichtlich der von außen herangetragenen Professionalitätsansprüche ein gewisses Schuldbewusstsein zu bemerken ist, wird jenseits der formalen Pflicht kaum Anlass zur Hinterfragung der eigenen Praxis gesehen, da sich bislang noch keiner beschwert hat bzw. die Auszubildenden offenbar alle das angestrebte Ziel erreichen:

„Das meiste, was man anwendet, lernt man dann doch selber. Der AEVO-Kurs ist wunderschön und wundergut, und es sind tolle Sachen, aber vieles ist gar nicht so praktisch umsetzbar – muss man wirklich sagen. Klar, ich hatte ja dann noch meinen Ausbilder hier, meinen alten, und der hat dann auch wieder gesagt: ‚So kannst du es machen, oder so kannst du es machen.‘ Und der AEVO-Kurs ist dann in der Praxis ganz schnell eigentlich in die Schublade gekommen. Ich sage, gut, es war gut, man braucht es rechtlich, und es ist okay. Eben mein Kollege, der Metallkollege, der hatte den [Ausbilderschein] gar nicht, der hatte es [die Ausbildungstätigkeit] als Facharbeiter direkt so gemacht, bis er dann zur Meisterschule gegangen ist und da die AEVO gemacht hat. Und es war eben nicht so ganz okay, denke ich. Bis jetzt klappt es ganz gut. Es leben noch alle Auszubildenden.“ (D1,00:09:57-7)

Häufig wird von den Befragten für den empfundenen Gegensatz zwischen den Kursinhalten und der eigenen konkreten Ausbildungstätigkeit die Theorie-Praxis-Unterscheidung herangezogen. Unter ‚Theorie‘ wird dabei alles Mögliche subsumiert, beispielsweise auch die rechtlichen Wissensbestände des Rahmenplans, wie schon im Abschnitt 4.1 angedeutet. Allgemein steht der Begriff für Wissensinhalte, die sich mit der persönlichen Handlungspraxis nicht recht vereinbaren lassen. Die thematisierte Kluft zwischen Theorie und Praxis ist damit in erster Linie ein „Problem der Transformation von Wissen in Können“ (vgl. NEUWEG 2002, S. 17). Es gelingt offensichtlich vielfach nicht, das im Kurs angebotene pädagogisch-psychologische oder didaktische Wissen zu verinnerlichen, so dass es als Orientierung im praktischen Arbeitsalltag dienen könnte. Ein als Ausbildungsleiter tätiger Feinwerkmechaniker-Meister thematisiert die empfundene Inkongruenz zwischen dem von außen an ihn herangetragenen abstrahierten Wissen einerseits und seinem persönlichen Bauchgefühl in konkreten Situationen als Einzelfällen andererseits. Als Beispiel bezieht er sich dabei ganz typisch nicht auf den bereits vor vielen Jahren absolvierten AdA-Lehrgang, sondern führt wie viele andere das Thema ‚Führungsstile‘ ins Feld, das

im betrieblichen Kontext der Personalentwicklung auch näher liegt als Überlegungen zu Lerntypen oder didaktische Bedingungsanalysen hinsichtlich anthropologisch-psychologischer und soziokultureller Merkmale der Auszubildenden:¹⁶

„Ja, sagen wir einmal, das Theoretische und das Praktische sind halt immer zwei Welten und das ist immer ganz schwierig, ja. Mittlerweile gibt es verschiedene Führungsstile, ja. Aber die kann man eigentlich nicht wirklich anwenden, weil, man muss ja immer auf den Lehrling ein bisschen eingehen, wie ist der, ist das immer schwierig, alles umzusetzen. Also ich mache es immer so, wie ich das Bauchgefühl habe, wie ich mit dem umgehen muss, ja. Also nicht nach irgendwelchen Vorgaben oder irgendetwas, sondern einfach so, wie ich es mir denke, dass es richtig ist, ja. Manchmal streng, manchmal ein bisschen lockerer, manchmal kumpelhaft, ja. Das ist immer ganz unterschiedlich. (I-NA-A2, 34)

Seine Schilderung drückt das Dilemma aus, in das er sich durch Lerninhalte dieser Art gedrängt fühlt. Sie suggerieren, wie es Neuweg am Beispiel der Lehrerbildung formuliert hat, das Bild eines „gespaltenen Experten“, der sich als Person selbst instruieren und zugleich handeln soll und werden somit der Realität intuitiv-improvisierenden Handelns in der Praxis nicht gerecht (vgl. NEUWEG 2002, S. 12). Die Aussage verdeutlicht aber auch, mit welcher Erwartungshaltung insbesondere gewerblich-technische Ausbilder/-innen diesen Lerngegenständen begegnen: Es werden – analog zu ihrem Technikverständnis im fachlichen Bereich – praktische Hinweise für den Umgang mit Auszubildenden und Kollegen erwartet, die sich direkt umsetzen lassen. Die im Kurs angebotenen Inhalte werden entsprechend als Schemata aufgefasst, bei deren Übertragung auf die Praxis sie dann jedoch zwangsläufig scheitern, wie das folgende Fazit eines Teilnehmers illustriert:

„Naja, ich sag mal, das geht in der Praxis sicherlich häufig unter, dass man da jetzt irgendwie so ein Schema nimmt, was man überträgt. Das kommt dann auf die Situation darauf an, wann ein Azubi da ist, ob man jetzt wirklich dann die Zeit hat, um das ordnungsgemäß so durchzuführen oder auch nicht.“ (T. F; Z. 122)

Diese Aussagen implizieren einen häufig engen Lernbegriff bzw. eine behavioristische Lerntheorie, die sich am Memorieren von Merksätzen und Formeln orientiert. Diese Haltung zeigt sich paradigmatisch auch in folgender Bewertung eines gewerblich-technischen Ausbilders, der über eine von ihm besuchte eintägige Weiterbildung bei der IHK berichtet:

„Ich weiß nicht mal mehr das Thema von dem Unterricht. Das war so eine schöne Tagesschulung. Da habe ich gedacht ‚Toll, hat nichts gebracht.‘ Das war ‚Führung, Bewertung und Trallala‘. [...] Der Dozent hat auch nichts rübergebracht irgendwie. Wir haben den ganzen Tag nur Spiele gespielt. Das fand ich nicht so lustig. Muss ich ehrlich sagen. Eigentlich erwarte ich, wenn ich jetzt nur eine Tagesschulung habe, [...] dass halt schon

16 Die Menschenführung zum Zwecke der Erfüllung von Unternehmenszielen spielt im Betrieb naturgemäß eine größere Rolle als die fachgerechte pädagogische Begleitung von Bildungsprozessen mit emanzipatorischer Zielsetzung. Sein primäres Selbstverständnis als Führungskraft und nicht als Lernbegleiter o. ä. kommt in der Aussage eines anderen Ausbilders besonders deutlich zum Ausdruck: „Also mir geht es eher um das Führen. Besonders in kritischen Situationen. Ich meine, wenn alles gut läuft, ist es nicht das Problem. Also wie ich Gespräche führe, wie ich den Azubi an die Hand nehme und ihm zeige, wie es funktioniert. Es gibt ja auch verschiedene Charaktere, das kommt ja auch noch dazu. Dass man das auch so macht, dass sich der Azubi wohlfühlt. Und am Ende auch entscheiden kann, ist es auch das richtige für ihn. Und dass man ihn auch ein bisschen lenkt. Und dass man das ganze so plant, dass es zum Schluss optimal gelöst wurde, sag ich mal.“ (B-AF-C8, 27)

kompakt, bumm, Wissen rüber gebracht wird. Und nicht, dass man dann drei Stunden irgendwas spielt sozusagen, um zu einer Erkenntnis zu kommen, wobei dann der halbe Tag flöten geht, um eine Erkenntnis zu haben, die vielleicht wichtig ist, aber hätte auch schneller gehen können.“ (I-HA-D1, 187)

Nun lässt sich ohne eigene Kenntnis der konkreten Weiterbildungsmaßnahme kaum beurteilen, ob der Befragte nicht auch Recht hat mit seiner Kritik. Insofern mag die hier angeführte Deutung etwas voreilig erscheinen und wird dem Einzelfall möglicherweise nicht gerecht. In zugespitzter Form offenbart sich in dieser Aussage jedoch eine prinzipielle Symptomatik hinsichtlich der Erwartung an Weiterbildungsmaßnahmen, wie sie sich in vielen Interviews spiegelt.

Für viele der Befragten sind die Stichworte „Lernen“ und „Weiterbildung“ mit dem linearen Erklimmen von Qualifikationsstufen, auch im Sinne eines Statuserfolges, analog zur Aufstiegsfortbildung assoziiert. So verneint ein junger hauptberuflicher Ausbilder mit AEVO die Frage nach einer momentanen Weiterbildungsaktivität mit der Begründung, dass er sich „zu viele Baustellen aufmachen würde, wenn [er] jetzt den nächsten Weiterbildungsschritt aufmachen würde“. Er wolle „erst mal in allen Punkten qualitativ hochwertiger Ausbilder werden“ und erst dann, wenn er die nötige Routine erlangt habe, über weitere Schritte nachdenken. Der Gedanke, dass ihn begleitende Reflexionsmaßnahmen in seinem aktuellen Prozess unterstützen könnten, passt in dieses Konzept offenbar noch nicht hinein. Dieser Befund wiegt umso schwerer, als es sich bei seinem Betrieb um ein Unternehmen handelt, das in der Modellversuchsforschung im Kontext der betrieblichen Bildung eine führende Rolle einnimmt und in dem die Ausbilder/-innen selbst, bspw. durch betriebsinterne Personalentwicklungsmaßnahmen, überdurchschnittlich gefördert werden.

Die hier exemplarisch angeführten Aussagen der Ausbilder/-innen weisen in ihrer verdichteten Betrachtung auf wesentliche Hindernisse für die Durchsetzung der mit der AEVO-Qualifikation angestrebten Ziele. Sie werden im nächsten und letzten Schritt in ihrer prinzipiellen Bedeutung für die pädagogische Relevanz der AEVO zusammenfassend diskutiert.

5. Abschließende Reflexionen zur pädagogischen Relevanz der AEVO

Die Einnahme der Teilnehmerperspektive in den von uns analysierten vielfältigen Interviewauszügen offenbart, dass die im AdA-Kurs angebotenen Inhalte nicht auf eine „unwissende Praxis“, sondern auf den „Nährboden“ eines individuell sehr unterschiedlich ausgeprägten Erfahrungswissens treffen (vgl. EULER 1996, S. 357). Unter didaktischer Perspektive stellt sich dieses Erfahrungswissen zu einem großen Teil als implizites Wissen dar und somit „als jenes Können oder jene Könnensanteile, die durch Vorbilder oder Musterbeispiele, durch Übung und persönliche Erfahrung, insgesamt eher sozialisations- als instruktionsähnlich erworben“ wurden (NEUWEG 2002, S. 19). Dieses Wissen ist den Betroffenen selbst häufig wenig bis nicht bewusst, wird in den Kursen aber auch nicht gezielt zum Reflexionsgegenstand gemacht. Entsprechend kommt es zu Irritationen, wenn dort Regeln und Modelle „oder durch ceteris-paribus Klauseln relativierte Theorien“ (ebd., S. 26) präsentiert werden. „Explizit ausformulierte und notwendig kontextunsensible Theorien“ widersprechen in der Regel der persönlichen und nuancierten berufspraktischen Erfahrung und provozieren so das Aufsuchen von Gegenbeispielen anstelle einer produktiven Auseinandersetzung und Identifikation (ebd.).

Eine Untersuchung zur praktischen Relevanz der Ausbilder-Ausbildung (vgl. BÖRGER & PASCHEN 1981, S. 171 ff.) konstatiert bereits 1981, dass mehr als 40% der 96 befragten Ausbildungsleiter die AEVO eher als bedeutungslos für die praktische Ausbildertätigkeit ansahen. Arnold kritisierte im selben Jahr, dass die AdA-Kurse ein „instrumentelles Verständnis von Pädagogik“ in den Vordergrund stellen: „Den Ausbildern wird dadurch vielfach ein Rezeptwissen vermittelt, und gleichzeitig der Eindruck erweckt, daß sich pädagogische Theorien und Modelle genauso anwenden ließen wie industrielle Bearbeitungsverfahren“ (ARNOLD 1981, S. 137 f.). Nun ließe sich argumentieren, dass sich nach zwei Novellierungen des Rahmenplans die Kurspraxis inzwischen wesentlich gewandelt habe. Dafür gibt es jedoch wenig Anzeichen. So illustriert Sloane 2006 die Folgen der vorherrschenden Darbietung der Inhalte als „pädagogisch-didaktische Fachtheorie“, die eine Situierung und Anwendung dieses Wissens erschwert: „Im Extremfall widerspricht dieses ‚neue‘ didaktische Wissen den verinnerlichteten Routinen. So kann es zu Dissonanzen und Widerstände gegen angestrebte pädagogische Handlungsmuster kommen.“ (SLOANE 2006, S. 462 f.). Als Problem wird weiterhin benannt, dass sich die innere didaktische Organisation der Lehrgänge nicht nach den betrieblichen Anwendungsfeldern richte, sondern vielmehr durch Prüfungsmodalitäten und Tradition bestimmt sei (vgl. ebd.), was durch die Befunde von Lauterbach & Neß aus einer Befragung von 162 Kammern zur Kurspraxis (vgl. LAUTERBACH & NESS 2000, S. 53 f.) und jüngste eigene teilnehmende Beobachtungen bestätigt wird.

Für den individuellen Lernerfolg der Ausbilder/-innen geben die Kurspraxis – und das heißt die zugrundeliegenden makrodidaktischen Leitlinien sowie die mikrodidaktische Umsetzung des jeweiligen Anbieters wie der durchführenden Dozentinnen und Dozenten – den Ausschlag. Es sei dahingestellt, ob in AdA-Kursen tatsächlich berufspädagogische ‚Theorien‘ im wissenschaftlichen Sinne behandelt werden. In der Vermittlung kommt es jedoch zum einen darauf an, dass die Inhalte nicht als Handlungsanweisungen präsentiert werden, sondern, wie es Euler für die Lehrerbildung gefordert hat, „als ein Interpretationsangebot zum Vor- und Nachdenken über Praxisprobleme“ (EULER 1996, S. 358) gestaltet werden. Zum anderen ist eine erfassbare, übersichtliche Darstellung und sprachlich der Praxis nahestehende Vermittlung zu gewährleisten. Gelingt beides nicht, so erweisen sich die berufspädagogischen AEVO-Inhalte nicht nur als „unzulänglich“, sondern auch als „unzugänglich“ (vgl. EULER 1996, S. 354) für die betroffenen Teilnehmer/-innen. Wie unser empirischer Einblick und der bisherige Forschungsstand andeuten, scheint letzteres in der AEVO-Kurspraxis jedoch überwiegend der Fall zu sein. Die Antworten im Kurs entsprechen nur sehr bedingt den sich stellenden Fragen in der Praxis. Während der Rahmenplan berufspädagogisch definierte Handlungssituationen aufgreift, besteht für die Betroffenen die Herausforderung zunächst darin, ihre Ausbildungsaufgaben mit ihrem wirtschaftlichen Arbeitsauftrag in Einklang zu bringen. Ihr Kontext ist durch ökonomische Anforderungen definiert und weniger durch emanzipatorische. Insofern stehen ihre immanenten Ziele tendenziell im Widerspruch zu jenen der AEVO. Eine ‚Pädagogisierung‘ der betrieblichen Ausbildung, wie vom Deutschen Bildungsrat ursprünglich angestrebt, wird von Seiten des Betriebs nicht unterstützt, so dass an die Ausbilder/-innen durch öffentliche Professionalisierungsansprüche ein Konflikt delegiert wird, der eigentlich an anderer Stelle zu lösen wäre.

Angesichts der schon in den 1970er-Jahren erfolgten Institutionalisierung und Formalisierung der AdA-Lehrgänge und der Fülle sonstiger Initiativen zur berufspä-

dagogischen Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals fragte Lipsmeier bereits 1980, ob dadurch – gemessen an den Qualitätsstandards der Lehrlingsempfehlung von 1969 – tatsächlich eine Verbesserung der Berufsausbildung erreicht wurde und diese zu einer „pädagogischen Einrichtung mit einem gesellschaftlichen Auftrag“ geworden sei (LIPSMIEIER 1980, S. 815). Seine damalige Bilanz fiel skeptisch aus: Die zu beobachtende Erhöhung der Qualität der Berufsausbildung sei ursächlich kaum mit den Maßnahmen zur Qualifizierung der Ausbildung der Ausbilder verbunden. Auch zeige sich eine Diskrepanz zwischen den von den Ausbildern für wichtig erachteten Ausbildungsinhalten und jenen der AEVO. Die Ausbilder seien geneigt „ihre Aufgabe auf beruflich-fachliche Aspekte der Berufsausbildung mit dem Ausbildungsziel ‚berufliche Tüchtigkeit‘ einzuengen und sie aus dem komplexen gesellschaftlichen und pädagogischen Kontext zu lösen“ (ebd., S. 816). Ihre Einstellungen seien über die zumeist kurzfristigen Schulungsmaßnahmen kaum dauerhaft zu verändern und allgemein zeige sich „ein relativ naives, zumindest jedoch allzu pragmatisches pädagogisches Problemverständnis der Ausbilder, reduziert auf Alltags- und Disziplinprobleme“ (ebd., S. 821).

An diesem Befund dürfte sich bis heute wenig geändert haben. Allerdings liegen die Ursachen hierfür weniger in der vermeintlichen Naivität und Bildungsresistenz der Ausbilder/-innen als in der Verordnung und ihrer politischen Umsetzung selbst. Der AEVO liegt implizit das Tätigkeitsbild eines hauptberuflichen Industrie-Ausbilders in der Lehrwerkstatt zugrunde (vgl. PÄTZOLD 2013, S. 45), das so in der Realität (wenn überhaupt) nur in geringen Fällen zutrifft. Stattdessen verteilen sich die dort beschriebenen Handlungsfelder stets auf mehrere Beschäftigte. Ein wesentliches Hindernis besteht somit bereits in der Definition der Zielgruppe, deren Angehörige hinsichtlich Funktionsbild, Branche und Vorerfahrung im Bereich Ausbildung nicht nur äußerst heterogen sind, sondern sich selbst auch erst als solche identifizieren müssen. Die Mehrzahl der Ausbilder/-innen nimmt ihre Rolle nebenberuflich war, und viele betrachten diese Tätigkeit schlicht als regulären Teil ihres beruflichen Auftrags.

Wie der Forschungsstand offenbart, wurde auf kritische Punkte hinsichtlich der Umsetzung der Ziele der AEVO früh, bspw. in den Modellversuchsforschungen (vgl. PÄTZOLD 1980; FRACKMANN 1991; SCHWICHTENBERG 1991), hingewiesen – ohne dass sie, nach heutigem Eindruck auf Basis unserer Fallstudien, jedoch die Praxis maßgeblich beeinflusst hätten. Gleiches gilt für systemische Gefahren wie jene der Beteiligung unterschiedlichster Träger mit teilweise ambivalenten Eigeninteressen (vgl. PÄTZOLD 1980, S. 858). Inzwischen scheint die Trägerlandschaft der AEVO-Maßnahmen eine kaum noch überschaubare Heterogenität der Kursgestaltung hervorgebracht zu haben (vgl. BRÜNNER 2012, S. 249), die die früheren Kritikpunkte nochmals verstärkt.

Aus den hier auf unterschiedlichen Ebenen zusammengeführten Befunden zur pädagogischen Relevanz der AEVO für das betriebliche Ausbilderhandeln ergibt sich ein gemischtes Fazit. Es ist der zentrale Verdienst der AEVO, die betriebliche Ausbildertätigkeit überhaupt in den Fokus von Berufsbildungspolitik und -forschung gerückt zu haben. Nicht zufällig wird Deutschland auch im internationalen Vergleich als Vorreiter und Musterbeispiel der Professionalisierung im Bereich des betrieblichen Ausbildungspersonals gehandelt (vgl. NIELSEN 2011, S. 56 f.). Dennoch bietet das gestandene Alter der AEVO wenig Anlass für die Akteure der Bildungspolitik, sich zufrieden zurückzulehnen, da eine „aufgabengerechte berufspädagogische Quali-

zierung aller Ausbilder/-innen“ nach wie vor nicht erreicht wurde (vgl. PÄTZOLD 2013, S. 45). Die Bestandsaufnahme macht auch deutlich, welch großer Forschungs- und Evaluationsbedarf (vgl. ausführlich FRIEDE 2013, S. 42 ff.) jenseits der Problematik bildungspolitischer Umsetzungsfragen nach wie vor besteht. Dies betrifft die eingangs erwähnte *black box* betrieblicher Lehr- und Lernprozesse per se, aber als Teil davon auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit den tatsächlichen Aufgaben und Kompetenzen der unterschiedlichen Akteure des betrieblichen Ausbildungspersonals wie auch deren beruflichem Selbstverständnis auf der subjektiven Ebene. Und so werden wir das Interviewmaterial auch für diese Fragestellungen nutzen, um die eingangs erwähnten dünnen Blätter in den Forschungsakten weiter anzureichern.

Literatur

- ALTHOFF, H./ HILDMANN, U./ SELLE, B./ WERNER, R./ WORDELMANN, P. (1979): Schulische Vorbildung, Prüfungserfolg von Auszubildenden, Ausbildereignung. Analyse ausgewählter Daten zur Berufsbildung im Bereich Industrie und Handel. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin. (Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung 12).
- ARNOLD, R. (1981): Pädagogische Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals. In: ARNOLD, R./ HÜLSHOFF, T.: Rekrutierung und Qualifikation des betrieblichen Bildungspersonals. Heidelberg, 132-147.
- BAHL, A. (2013): „Führungskräfte unter erschwerten Bedingungen“: Empirische Einblicke zur Teilhabe des ausbildenden Personals in Wirtschaftsorganisationen. In: WEBER, S./ GÖHLICH, M./ SCHRÖER, A./ FAHRENWALD, C./ MACHA, H. (Hrsg.): Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden, 209-217.
- BAHL, A./ BLÖTZ, U. (2012): Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP). Abschlussbericht. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. Online: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_22301.pdf (09-01-2013).
- BAUSCH, T. (1997): Die Ausbilder im dualen System der Berufsbildung. Eine Strukturanalyse des betrieblichen Ausbildungspersonals. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92. Bielefeld.
- BECK, K. (2005): Ergebnisse und Desiderate zur Lehr-Lernforschung in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 101 (4), 533-556.
- BISCHOFF, W. (2013): Vom Ausbilder zum Berufspädagogen (BA). In: ULMER, P./ GUTSCHOW, K. (Hrsg.): Die novellierte Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009. Hintergründe - Umsetzung - Positionen. Bielefeld (Berichte zur beruflichen Bildung), 157-162.
- BOERGER, M./ PASCHEN, K. (1981): Qualifikation des betrieblichen Bildungspersonals. Anforderungsprofile und Funktionsbilder betrieblicher Bildungsarbeit. In: ARNOLD, R./ HÜLSHOFF, T. (Hrsg.): Rekrutierung und Qualifikation des betrieblichen Bildungspersonals. Heidelberg, 45-54.
- BRÜCKEN, M./ EICKHOFF, M. T./ SCHAUMANN, U./ SCHWEERS, C. (2005): Pädagogische Professionalisierung zur Qualitätssicherung betrieblicher Bildung im Handwerk. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online 9, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe9/bruecken_et al_bwpat9.pdf (20-06-2013)
- BRÜNNER, K. (2011): Die novellierte Ausbildereignungsverordnung (AEVO) und ihr Beitrag zur Professionalität betrieblichen Ausbildungspersonals. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 10. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws10/bruenner_ws10-ht2011.pdf (27-01-2012)
- BRÜNNER, K. (2012): Der Beitrag der „Ausbildung der Ausbilder“ zur Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals - Eine Evaluationsstudie der angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen in Hessen und Thüringen. In: ULMER, P./ WEISS, R./ ZÖLLER, A. (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld, 237-255.
- BRÜNNER, K./ SCHMIDT, A./ FRANK, S. (2011): Potenziale für die Entwicklung pädagogischer Professionalität? Die Ausbildung der Ausbilder nach AEVO aus Perspektive von Anbietern

- und Teilnehmern. Friedrich-Schiller-Universität Jena, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik. Jena. (Jenaer Arbeiten zur Wirtschaftspädagogik, Reihe A: Kleine Schriften 28).
- BUNDESAUSSCHUSS FÜR BERUFSBILDUNG (1972): Empfehlung für einen Rahmenstoffplan zur Ausbildung von Ausbildern. Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_010-raahmenstoffplan_zur_ausbildung_von_ausbildende__556.pdf (15-11-2012).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) [i. d. F. von: Ausbilder-Eignungsverordnung öffentlicher Dienst vom 16. Juli 1976 (BGBl. I S. 1825), die Ausbilder-Eignungsverordnung Hauswirtschaft vom 29. Juni 1978 (BGBl. I S. 976), die Ausbilder-Eignungsverordnung Landwirtschaft vom 5. April 1976 (BGBl. I S. 923), Ausbilder-Eignungsverordnung gewerbliche Wirtschaft vom 20. April 1972 (BGBl. I S. 707), Ausbilder-Eignungsverordnung vom 16. Februar 1999 (BGBl. I S. 157, 700), Ausbilder-Eignungsverordnung vom 21. Januar 2009 (BGBl. Teil I Nr. 5, S. 88)]
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Berufsbildungsgesetzes (BBiG) [i. d. F. vom 14. August 1969 (BGBl. S. 1112) und 23. März 2005 (BGBl. I S. 931)]
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1969): Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Verabschiedet auf der 19. Sitzung der Bildungskommission am 30./31. Januar 1969. Bonn.
- EBBINGHAUS, M. (2011): Qualifikationsanforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal – Wo steht die Praxis? In: *Ausbilder-Handbuch*. 125. Erg.-Lfg. – März 2011, 18 S.
- EDING, A. (1992): Angriff auf ein Fossil: Die vier-Stufen-Methode. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 88 (7), 599-602.
- EULER, D. (1996): Denn sie tun nicht, was sie wissen. Über die (fehlende) Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 92 (4), 350-365.
- FRACKMANN, M. (1991): Zur Aus- und Weiterbildung des Ausbildungspersonals. In: FRACKMANN, M.: *Qualifizierungsbedarf und Weiterbildungsangebote für betriebliches Ausbildungspersonal*. Alsbach, 6-24.
- FRIEDE, C. K. (2013): Curriculare Analyse der Ausbilder-Eignungsverordnungen seit 1972. In: ULMER, P./ GUTSCHOW, K. (Hrsg.): *Die novellierte Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009. Hintergründe - Umsetzung - Positionen*. Bielefeld (Berichte zur beruflichen Bildung), 11-64.
- HENSCHKE, K. (1998): Ausbilder handlungsorientiert ausbilden. Das neue Ausbilder-Eignungskonzept tritt in Kraft. In: *Berufsbildung* 52 (54), 3-6.
- ILSE, F. (1990): Pädagogische Qualifikationen in der Weiterbildung zum Handwerksmeister. In: LAMSZUS, H.: *Weiterbildung im Handwerk als Zukunftsaufgabe*. Berlin, 105-124.
- KELL, A. (1994): Zwanzig Jahre Ausbildereignungsverordnung – Bilanz und Ausblick. In: KIPP, M./ NEUMANN, G./ SPRETH, G.: *Kasseler berufspädagogische Impulse. Festschrift für Helmut Nölker*. Frankfurt am Main, 65-92.
- KUTT, K. (1980): Aus- und Weiterbildung der Ausbilder: Bilanz und Perspektiven. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (6), 825-838.
- LAMSZUS, H. (1990): Professionalisierung von Ausbildern. In: LAMSZUS, H.: *Weiterbildung im Handwerk als Zukunftsaufgabe*. Berlin, 125-141.
- LAUTERBACH, U./ NESS, H. (2000): Vier-Stufen-Methode oder handlungsorientierte Unterweisung? Ergebnisse einer Erhebung zur Ausbildereignungsverordnung gewerbliche Wirtschaft (AEVO) im Rahmen eines LEONARDO-Projektes. In: *Die berufsbildende Schule* 52 (2), 49-56.
- LIPSMIEIER, A. (1980): Berufspädagogische Aspekte zur Ausbildung der Ausbilder. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (6), 813-823.
- MATTHIESEN, H. (1973): Lehrherren wollen nicht lernen. Wird der größte Fernsehkurs ein Schlag ins Wasser? In: *Die ZEIT*, 12.01.1973, Nr. 03; Online: <http://www.zeit.de/1973/03/lehrherren-wollen-nicht-lernen> (15-11-2012).
- NESS, H. (2000): Deutsche Ausbilder im Zentrum dualer Ausbildung. In: Bös, G./ NESS, H. (Hrsg.): *Ausbilder in Europa. Probleme und Perspektiven*. Bielefeld, 47-70.
- NEUWEG, G.H. (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (1), 10-29.
- NIELSEN, S. (2011): Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Deutschland – Erkenntnisse aus den Peer-Learning-Aktivitäten für Europa. In: BAHL, A./ GROLLMANN, P. (Hrsg.): *Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa – Was kann Deutschland lernen?* Bielefeld (Berichte zur beruflichen Bildung), 49-72.

- PASCHEN, K./BOERGER, M. (1977): Qualifikationsanforderungen an betriebliche Ausbilder. In: *Wirtschaft und Berufserziehung* 29 (6), 166-171.
- PÄTZOLD, G. (1980): Modellversuche zur Ausbildung der Ausbilder - Ein Instrument zur Weiterbildung beruflicher Ausbildungspraxis. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (6), 839-862.
- PÄTZOLD, G. (2013): Betriebliches Bildungspersonal. Anforderungen, Selbstverständnis und Qualifizierungsnotwendigkeiten im Rückblick auf das vergangene Jahrhundert. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 42 (3), 44-47.
- REETZ, L. (2002): Überlegungen zu einer zukunftsgerichteten Rolle der Ausbilder in Betrieben. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 98 (1), 8-25.
- RIEDEL, J. (1951): *Arbeitsunterweisung*. München.
- SALSS (2007): Studie zur Aussetzung der AEVO. Betriebserhebung. Endbericht. Vorgelegt dem Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn: August 2007. Unveröffentlichtes Manuskript.
- SCHMIDT-HACKENBERG, B./NEUBERT, R./NEUMANN, K.-H./STEINBORN, H.-C. (1999): *Ausbildende Fachkräfte – die unbekanntesten Mitarbeiter*. Bielefeld (Berichte zur beruflichen Bildung).
- SCHWICHTENBERG, U. (1991): Qualifizierung für die Ausbildertätigkeit. Eine kritische Betrachtung der Vorbereitungskurse für die Prüfung nach der Ausbildereignungsverordnung. In: FRACKMANN, M.: *Qualifizierungsbedarf und Weiterbildungsangebote für betriebliches Ausbildungspersonal*. Alsbach, 25–40.
- SCHULZ, W. (1978): Anmerkungen zur Situation und Weiterentwicklung der Qualifizierung von Ausbildern. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 7 (4), 29-32.
- SELKA, R. (2000): Ausbilder sind unvergleichlich - Gemeinsames und Trennendes in den Mitgliedsländern der Europäischen Union. In: Bös, G./ Noss, H. (Hrsg.): *Ausbilder in Europa. Probleme und Perspektiven*. Bielefeld, 88-101.
- SLOANE, P. F. E. (2006): Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals. In: EULER, D. (Hrsg.): *Facetten des beruflichen Lernens*. Bern, 449–499.
- STATISTISCHES BUNDESAMT: *Bildung und Kultur. Berufliche Bildung. Fachserie 11, Reihe 3*. Wiesbaden. [gesichtet aus den Erscheinungsjahren: 1978, 1981, 1986, 1991, 1996, 2001, 2006, 2010, 2011, 2012 – darin veröffentlicht jeweils die Daten des Vorjahres]
- ULMER, P./GUTSCHOW, K. (2009): Die Ausbildereignungsverordnung 2009: Was ist neu? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 38 (3), 48-51.
- WITTWER, W. (1997): Ansprüche an die Aus- und Weiterbildung von betrieblichen Bildungspersonal - wie fließen die didaktischen Innovationen in die Ausbilderqualifizierung ein? In: EULER, D./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): *Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*. Pfaffenweiler, 377-402.

Anschriften der Autorinnen: Anke Bahl, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Arbeitsbereich 2.4 "Kompetenzentwicklung", Robert-Schuman-Platz 3, D-53175 Bonn, Telefon: +49-228 107-1407, Fax: +49-228 107-2988, E-Mail: bahl@bibb.de

Kathrin Brünner, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Carl-Zeiß-Str. 3 | 07743 Jena, Tel.: 03641 943335, Fax: 03641 943332, E-Mail: kathrin.brueenner@uni-jena.de