

TOBIAS SCHLÖMER / FLORIAN BERDING / HEIKE JAHNCKE /  
CLARISSA BECKER / KARINA KIEPE / CAROLIN WICKE /  
KARIN REBMANN

# Das didaktisch-methodische und professionelle Selbstverständnis von betrieblichem Ausbildungspersonal im Bereich des nachhaltigen Wirtschaftens

## The didactic-methodological and professional self concept of in-company trainers for sustainable economics

**KURZFASSUNG:** Ausbilder und Ausbilderinnen übernehmen eine wichtige Rolle für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in Betrieben. Sie werden bislang jedoch kaum explizit in die strategische Geschäftsmodellentwicklung von Unternehmen einbezogen mit der Folge, dass Potentiale aus der Gestaltung von Aus- und Weiterbildung zur Bewältigung großer Transformationen ungenutzt bleiben. Zudem besteht eine große Diskrepanz zwischen den ordnungspolitischen Möglichkeiten der didaktisch-methodischen Professionalisierung und der tatsächlichen Realisierung dieses Anspruchs. Vor diesem Hintergrund erarbeitet der Beitrag auf der Grundlage der Daten von 253 ausbildenden Fachkräften das tatsächliche didaktisch-methodische Selbstverständnis sowie die fachbezogenen Sichtweisen zur Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung. Der Beitrag stellt fest, dass das Nachhaltigkeitsverständnis vorwiegend an den eigenen Unternehmensgrenzen endet und kaum mit einer strategischen Geschäftsmodellentwicklung verbunden wird. Zudem zeigen die Ausbilder/-innen ein eher traditionelles didaktisch-methodisches Selbstverständnis, obwohl sie die Bedeutung selbstständigen Lernens und die eigenständige Beteiligung an Grundsatzfragen der Ausbildung betonen. Es lassen sich in den Daten Bestrebungen zur weiteren Professionalisierung der Ausbilder/-innen erkennen.

**Schlagworte:** Betriebliche Ausbilder/-innen, nachhaltiges Wirtschaften, Professionalisierung, didaktisch-methodisches Selbstverständnis, latente Klassenanalyse

**ABSTRACT:** In-company trainers play an important role in the design of teaching-learning processes in companies. However, so far they have hardly been explicitly included in the strategic business model development of companies, with the result that potentials from the design of vocational and post-vocational training and education remain untapped in order to cope with major transformations. In addition, there is a large discrepancy between the regulatory possibilities of didactic-methodical professionalization and the actual realization of this claim. Against this background, the article develops the actual didactic-methodological self-image and the

professional perspectives for the implementation of sustainable development based on the data of 253 training specialists. The article identifies that the understanding of sustainability predominantly ends at the company's own borders and is hardly associated with strategic business model development. In addition, the trainers show a rather traditional didactic-methodical self-image, although they emphasize the importance of independent learning and independent participation in fundamental questions of training. In the data, efforts to further professionalize the trainers can be seen.

*Keywords:* in-company trainers, sustainable economics, professionalization, didactic-methodological professional self concept, latent class analysis

## 1 Einleitung

Im Kern geht es bei der Ausbildung der betrieblichen Ausbilder/-innen (AdA) um die Vereinbarung pädagogischer und betriebswirtschaftlicher Ansprüche. Der pädagogische Anspruch zielt auf eine berufliche Handlungsfähigkeit der Auszubildenden ab, um nicht nur berufliche Sozialisation sowie Beschäftigungsfähigkeit zu fördern, sondern auch Persönlichkeitsentwicklung (Selbstbestimmtheit, Autonomie und Mündigkeit) zu ermöglichen. Der betriebswirtschaftliche Anspruch besteht darin, berufliche Handlungsfähigkeiten zu betrieblich nutzbaren organisationalen Kompetenzen zu bündeln (vgl. HOLTBRÜGGE 2018, S. 161 f.). In der betrieblich-beruflichen Ausbildung gilt es idealerweise eine Konvergenz bzw. möglichst große Schnittmenge zwischen diesen Ansprüchen herzustellen (vgl. HARTEIS/BAUER/COESTER 2004). Dass realistisch betrachtet die betriebswirtschaftlichen die pädagogischen Ansprüche überwiegen, bringen GÖSSLING und SLOANE (2013, S. 232 f.) prägnant auf den Punkt: „Betriebe existieren aus einem ökonomischen Grund. Die Erziehungsaufgaben, die Betriebe etwa im Rahmen der dualen Berufsausbildung erfüllen, sind ein Ergebnis der ökonomischen Tätigkeit, nicht ihr Grund.“ Gerade die Bewältigung dieser Widersprüche lässt die Professionalisierung der Ausbilder/-innen notwendig erscheinen.

Die über die Jahrzehnte gewachsenen Ordnungsstrukturen und Kulturen der AdA sind jedoch noch weit entfernt von einer Professionalisierung entfernt, wie sie beispielsweise für das lehrende Personal an Schulen entwickelt hat. Vielmehr handelt es sich um eine Mindestqualifizierung, die durch betriebswirtschaftliche Rationalität legitimiert ist. Zwar sind mit den Weiterbildungen zum Aus- und Weiterbildungspädagogen und Berufspädagogen Fortbildungsgänge etabliert worden, über die gemäß dem deutschen Qualifikationsrahmen auch pädagogische Kenntnisse auf dem Level 6 und 7 erworben werden können (vgl. DQR 2018). Allerdings wird dieses Angebot bislang nur wenig genutzt. Dies zeigt sich daran, dass im Jahr 2017 deutschlandweit nur 118 Personen an den Prüfungen zum Berufspädagogen und 102 Personen den Prüfungen zum Aus- und Weiterbildungspädagogen teilgenommen haben (vgl. DIHK 2017, S. 8). Im Vergleich dazu nahmen an den Ausbildereignungsprüfungen im Jahr 2016 insgesamt 98.292 Personen teil, davon haben 91.362 Teilnehmende ihre Prüfungen bestanden (BIBB 2018, S. 176). Die Gesamtzahl der Prüfungen ist dabei seit einigen Jahren kontinuierlich auf diesem

hohen Niveau, insgesamt waren für das Jahr 2016 647.148 registrierte Ausbilder/-innen zu verzeichnen (BIBB 2018, S. 177).

Die starke Verbreitung der Mindestqualifizierung nach AEVO einerseits und die fehlende darüberhinausgehende Professionalisierung des Ausbildungspersonals andererseits stehen spiegelbildlich für die Relevanz und Reputation des betrieblichen Ausbildungspersonals: In über 40 Jahren der Existenz der AEVO ist es kaum gelungen, die pädagogische Befähigung des Ausbildungspersonals zu einer strategisch relevanten Größe für die Unternehmen weiterzuentwickeln. Dies bestätigt auch eine jüngere BIBB-Studie: „Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung steht in engem Zusammenhang mit dem Stellenwert der Ausbildung in den jeweiligen Unternehmen. Solange die Ausbildung [...] nicht gezielt als Teil der Unternehmensstrategie reflektiert wird, hängen Status und Handlungsspielräume der Ausbildungspersonen stark von eher zufälligen Faktoren wie der jeweiligen Unternehmenskultur und Branchentradition des Betriebes bzw. der jeweiligen Haltung des Vorgesetzten ab. Wenn die Ausbildungsleitung nicht in unternehmenspolitische Überlegungen einbezogen wird, kann das betriebliche Bildungswesen nur noch reagieren; es wird auf verwaltende Tätigkeiten reduziert“ (BAHL ET AL. 2012, S. 47).

Die mangelnde strategische Ausgestaltung der Ausbildung lässt jedoch Potentiale ungenutzt, um Unternehmen auf zukünftige Herausforderungen strategisch vorzubereiten, wie sie z. B. in der Digitalisierung, aber auch der regulativen Idee einer nachhaltigen Entwicklung bestehen. Begründen lässt sich diese Annahme aus empirischen Befunden und ersten Erklärungsansätzen einerseits zur Berufsbildung für nachhaltiges Wirtschaften (vgl. SCHLÖMER 2009; TIEMEYER/WILBERS 2006) sowie andererseits zum nachhaltigen Human Resource Management (vgl. DOYÉ 2016; EHNERT 2008; EHNERT/HARRY 2012). Demnach lassen sich Strategien des nachhaltigen Wirtschaftens in den Betriebsorganisationen nicht allein top-down, sondern nur durch zusätzliche Flankierung bottom-up durch Partizipation und Mitgestaltung der handelnden Individuen verwirklichen. Um Mitarbeiter/-innen und Auszubildende für die Mitgestaltung von nachhaltiger Unternehmensentwicklung zu motivieren und zu befähigen, sind nicht nur entsprechendes Wissen und Bewusstsein, sondern vor allem auch Überzeugungen, Einstellungen, Urteilsfähigkeiten, motivationale Haltungen und Fähigkeiten zur Mitgestaltung von Veränderungen zu befördern (vgl. LINZ 2002, S. 12; STOLTENBERG/BURANDT 2014, S. 567). Die Befähigung zur aktiven Mitgestaltung ist demnach auch das wesentliche Ziel der beruflichen Ausbildung, wie sie in Form der beruflichen Handlungsfähigkeit in §1 BBIG festgelegt ist: „Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.“

Damit Ausbilderinnen und Ausbilder diesem gesetzlichen Auftrag nachkommen können, müssen sie Lehr-Lern-Prozesse gestalten, die dem Wandel der Arbeitswelt Rechnung tragen, d. h. auch zur Durchführung einer nachhaltigen Wirtschaftsweise befähigen. Dies kann aber nur gelingen, wenn sie selbst ein professionelles Verständnis

nachhaltigen Wirtschaftens entwickeln, Nachhaltigkeit als Teil des Geschäftsmodells wahrnehmen und dazu passende Lehr-Lern-Prozesse gestalten. Bislang ist jedoch kaum etwas darüber bekannt, wie sich Ausbilderinnen und Ausbilder eine nachhaltige Wirtschaftsweise in Unternehmen vorstellen und welche didaktisch-methodischen Ansätze sie vertreten. Vor diesem Hintergrund ist es das Ziel des Beitrages folgende Fragestellungen zu klären:

- (1) Worin besteht das professionelle Verständnis von Ausbilderinnen und Ausbildern über nachhaltiges Wirtschaften?
- (2) Wie ist das didaktisch-methodische Verständnis der Ausbilderinnen und Ausbilder ausgeprägt?

Die Beantwortung dieser Fragestellungen gibt wichtige Hinweise, wie die weitere Professionalisierung von Ausbilder(inne)n gestaltet werden kann und welche Prämissen dabei zu Grunde zu legen sind.

## 2 Nachhaltiges Wirtschaften

Im weit verbreiteten Brundtlandt-Bericht „Our Common Future“ wurde die Notwendigkeit und politisch-gesellschaftliche Zielsetzung einer nachhaltigen Entwicklung im Jahr 1987 umfassend dokumentiert: „Sustainable Development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs“ (WCED 1987, S. 41). Die Kommission stellte die Bedeutung ganzheitlicher Lösungsstrategien und -ansätze in mehrfacher Hinsicht heraus: Sie thematisierte nicht nur die Verflechtung ökologischer, sozialer und ökonomischer Problemlagen, sondern zeigte auch die räumlich-zeitlichen Zusammenhänge zwischen den Ursachen dieser Probleme und den Wirkungen auf gegenwärtige und zukünftige Generationen auf (vgl. PAECH/PFRIEM 2004). Demnach werden die Generationen, die z. B. Schuldenkrisen, den Klimawandel oder soziale Ungleichheiten durch ihre Verhaltensweisen und Entscheidungen verursachen, die Wirkungen weit weniger zu spüren bekommen als die zukünftigen Generationen, die das problematische Erbe antreten müssen (zeitliches Kriterium). Dieser Kausalwiderspruch ergibt sich auch bei der Betrachtung gegenwärtiger Generationen: Es lassen sich für nahezu jeden Produkt- und Dienstleistungsbereich Wertschöpfungsketten ermitteln, die nur deshalb rentabel sind, weil der Konsum auf Kosten anderer möglich gemacht wird, sprich: Produkte sind in derartigen Fällen vor allem deshalb so günstig, weil Humanressourcen nicht verantwortlich eingesetzt werden (z. B. Kinderarbeit, Billiglöhne, fehlender Arbeitsschutz) und ökologische Ressourcen in ihrer Substanz beraubt werden.

Wirtschaft und Konsum sind zentrale Ursachen von Nachhaltigkeitsproblemen, gleichermaßen können Konsumenten, Unternehmen und Volkswirtschaften zur Problemlösung beitragen. Auf letzteres stellen Ansätze einer Theorie und Praxis des nachhaltigen Wirtschaftens ab, denen ein Handlungsmodell des sogenannten homo sustinens zugrunde liegt, das aus Verhaltensökonomik, Institutionenökonomik, Glücksforschung

und Neuroökonomie hergeleitet wurde. Es hebt sich deutlich von dem vorherrschenden neoklassischen Menschenbild des homo oeconomicus ab, das u. a. anhand folgender Annahmen und Eigenschaften beschrieben wird (vgl. BINA/GUEDES VAZ 2011; SIEBENHÜNER 2000, S. 17 ff.; SIEBENHÜNER 2001, S. 293): Nutzenmaximierung und Eigeninteresse, kalkulierte Beziehung zur Umwelt (Ökologie als reine Inputgröße für die Wertschöpfung), Steigerung menschlichen Wohlbefindens durch zunehmenden Konsum sowie notwendiges permanentes Wirtschaftswachstum. Dem Menschenbild des homo sustinens werden dagegen folgende Eigenschaften und Annahmen zugesprochen: Vereinbarkeit von Eigen- und Gemeinnutz, moralisch-ethische Verantwortung, Kooperationsbereitschaft, Wirtschaft als Teil von Gesellschaft, Umwelt als schützenswerte Ressource und Ursprung für Inspiration und Kreativität sowie Präferenz für Steigerung der Qualität des Konsums statt deren Quantität.

Mit dem homo sustinens ist ein ökonomisches Verhaltensmodell beschrieben, das sich nicht eins zu eins auf die Ebene der Unternehmensführung übertragen lässt. So machen es die eingangs geschilderten komplexen Verflechtungen und widersprüchlichen Kausalbeziehungen schwer, Unternehmen zum nachhaltigen Wirtschaften zu bewegen. Demzufolge sollten Unternehmen ihre Wertschöpfung und die daraus generierten Konsumprozesse so gestalten, dass die in Anspruch genommenen sozialen, ökologischen und ökonomischen Ressourcen in ihren Substanzen erhalten bleiben (vgl. SCHLÖMER 2017, S. 5). Ziel ist also die bestmögliche Entkopplung der Wertschöpfung von der Schadschöpfung. Wie diese Zusammenhänge theoretisch und praktisch zu begründen sind, zeigen mit unterschiedlicher Reichweite versehene Zugänge zu einer nachhaltigkeitsorientierten Betriebswirtschaftslehre auf. Exemplarisch herauszuheben sind Arbeiten, die nachhaltiges Wirtschaften einordnen und modellieren als

- Initialpunkt zur Entwicklung zukunftsfähiger Geschäftsmodelle (vgl. SCHALT EGGER/WAGNER 2006; SCHNEIDEWIND 2012),
- Antriebsfeder für die Innovationsgestaltung in Unternehmen (vgl. FICHTER/CLAUSEN 2016),
- wirtschaftsethisch-gesellschaftliche Verpflichtung auch abseits der Geschäftsmodelle im Sinne einer Corporate Social Responsibility (vgl. BSCHORNER 2013),
- umfassenden kulturellen Transformationsprozess der Gesellschaft (vgl. PFRIEM 2011),
- integralen Bestandteil unternehmerischer Entscheidungen, die durch Effizienz, Ressourcenmanagement und normativ-ethischen Ansprüchen gekennzeichnet sind (vgl. MÜLLER-CHRIST 2014),
- integrativen Bestandteil der Wertschöpfungskette (vgl. SEURING 2011) oder
- als Triebfeder eine zukunftsgerechten, nachhaltigen Personal- und Organisationsentwicklung (vgl. EHNERT/HARRY/ZINK 2014).

Den Ansätzen liegen nicht nur spezifische Auffassungen über die Bedeutung und Auslegung des Nachhaltigkeitsbegriffs in Relation zur Betriebswirtschaftslehre zugrunde, sie verweisen zugleich auf die Umsetzung durch konkrete Nachhaltigkeitsstrategien. Anzuführen sind erstens *technologiebasierte Lösungsansätze*, die entweder durch technische Innovationen auf eine Steigerung der Ressourcenproduktivität (sog. Effizienzstrategie)

oder durch die Vereinbarkeit von Natur und Technikinnovationen auf die Gestaltung geschlossener Stoffkreisläufe abzielen, in denen genutzte Ressourcen idealerweise immer wieder aufs Neue eingesetzt werden, sodass keine Abfälle entstehen (sog. Konsistenzstrategie). Diese Strategien sind bisher nicht sonderlich effektiv und stehen in der Kritik, weil Effizienzgewinne zumeist durch stärkere Nutzungsintensitäten wieder abgebaut werden und weil die technologischen Möglichkeiten bisher (noch) stark begrenzt sind (vgl. LENZ 2015, S. 47 ff.; SCHNEIDEWIND 2012, S. 75 f.).

Zweitens sind sozio-kulturelle Suffizienzstrategien in der Diskussion. Diese zeigen normativ und wertorientiert auf, wie Menschen ihre Handlungsmuster und -praktiken ohne Zwang – insbesondere im Hinblick auf Konsum- und Lebensstile – verändern können, damit der Gesamtverbrauch an Ressourcen und Energie dauerhaft reduziert wird (vgl. SPECK 2016, S. 7; STENGEL 2011, S. 140). Eine zentrale Annahme dabei ist, dass Lebensqualität und Wohlbefinden von Konsumenten ab einem bestimmten Konsumlevel nicht mehr durch höhere Konsumquantität, sondern durch eine bessere Konsumqualität gesteigert werden können (SCHNEIDEWIND/PALZKILL 2012, S. 10). Für die Ausrichtung von Geschäftsmodellen wird diese Nachhaltigkeitsstrategie zunehmend lukrativer, da in vielen Märkten eine deutliche Sättigung zu beobachten ist und Unternehmen erkennen, dass sie mit konventionellen Wachstumsstrategien ihre Existenz und Wettbewerbsfähigkeit auf Dauer nicht halten können (vgl. SCHNEIDEWIND/PALZKILL 2012, S. 10). Für die Umsetzung dieser Suffizienzstrategien bedarf es umfassender Kompetenzentwicklungsprozesse, die nicht nur Wissen und Knowhow befördern, sondern insbesondere auch Gestaltungskompetenzen sowie Überzeugungen und Werte.

### 3 Die Rolle von Ausbilder(inne)n

Im Rahmen der betrieblichen Ausbildung ist es Aufgabe von Ausbilderinnen und Ausbildern solche Lehr-Lernprozesse zu gestalten. Bislang fehlen allerdings „Studien, die professionell handelndes Ausbildungspersonal und unternehmerische Zielerreichung in einen Wirkungszusammenhang stellen.“ (EBBINGHAUS 2011, S. 133). Zu beachten ist, dass der Ausbilderbegriff in einem engeren und in einem weiteren Sinne diskutiert wird: Im engeren Sinne bezeichnet dieser jene Personen, die vornehmlich ausbildende Tätigkeiten übernehmen und vom Betrieb als Ausbildungsverantwortliche/-r gegenüber den zuständigen Stellen benannt sind (vgl. BRATER/WAGNER 2008, S. 6; ULMER/GUTSCHOW 2009, S. 48 f.). Der Ausbilderbegriff im weiteren Sinne, der den Großteil des ausbildenden Personals abbildet, schließt auch die Fachkräfte mit ein, die zusätzlich zu ihren eigentlich fachlichen Aufgaben mit Teilaufgaben der Ausbildung betraut, aber nicht bei zuständigen Stellen gemeldet sind (vgl. BRATER/WAGNER 2008, S. 6; ULMER/GUTSCHOW 2009, S. 48 f.). Nachfolgend wird der weite Ausbilderbegriff zugrunde gelegt.

Für die Umsetzung einer partizipativen, zukunftsgerichteten Berufsausbildung für nachhaltige Entwicklung am Lernort Betrieb können die betrieblichen Ausbilder/-innen eine besondere Bedeutung einnehmen. Sie haben eine zumeist bivalente Multiplikatorenrolle als Fachexpert(inn)en und Pädagog(inn)en inne: Erstens besitzen und

benötigen sie betriebliche Fachexpertise zu den Geschäfts- und Arbeitsprozessen und Geschäftsmodellen ihrer Unternehmungen. Zweitens entwickeln, organisieren und begleiten sie auf dieser Fachgrundlage Lernprozesse und -angebote in ihren Unternehmen (vgl. BLOEMEN ET AL. 2010). Das besondere Potential von Ausbilderinnen und Ausbildern in Betrieben für eine nachhaltige Entwicklung besteht folglich darin, dass sie die Kulturen, Eigenarten und Prozesse des Betriebes kennen und andererseits Lehr-Lern-Prozesse, die zu qualifizierten Mitarbeiter(inne)n führen, welche innerhalb dieser Kulturen und Prozesse Handeln. Damit haben sie eine Schlüsselrolle, bei der sie über Lehr-Lern-Prozesse zu einer Veränderung der Kulturen sowie Arbeits- und Geschäftsprozesse beitragen können.

Für die konkrete Gestaltung dieser Lehr-Lern-Prozesse im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung kann das ausbildende Personal in den Betrieben mittlerweile auf eine Vielzahl an Lehr-Lern-Arrangements zurückgreifen, wie sie HOLT (2018) in Tabelle 1 darstellt und im Hinblick auf die Rolle der Ausbilder/-innen analysiert.

Tab. 1: Die Rolle der Ausbilder/-innen in den verschiedenen Lehr-Lernarrangements

Lehr-Lernarrangement	Gewichtete Rolle der Ausbilder/-innen	Funktion der Ausbilder/-innen			Quelle
		Vorbereitung	Durchführung	Nachbereitung	
Nachhaltige Juniorfirma	hoch	initiiieren erklären planen	moderieren beraten beobachten	reflektieren	vgl. BONZ 2009, S. 226, S. 254; KUTT 2005, S. 38 ff.; KUTT 2010; MERTINEIT/EXNER 2003, S. 201 ff.
Nachhaltigkeitsplan-spiel	hoch	initiiieren erklären planen	moderieren beraten beobachten	reflektieren	vgl. BONZ 2009, S. 135, S. 254; PAHL 2016, S. 299 ff.; WILA 2017, S. 6 ff.
Zukunftswerkstatt	mittel bis hoch	initiiieren erklären planen	beraten beobachten	reflektieren	vgl. BONZ 2009, S. 254; MERTINEIT/EXNER 2003, S. 153; PAHL 2016, S. 497 ff.
Projekte, zum Beispiel Aktionstage oder Nachhaltigkeitswochen	mittel bis hoch	initiiieren erklären planen	beraten beobachten	reflektieren	vgl. BONZ 2009, S. 271 ff., S. 254; MERTINEIT/EXNER 2003, S. 186 ff.; ORTHEY 2005, S. 138 ff.; PAHL 2016, S. 322 ff.; SCHLÖMER 2009, S. 85 f.
Umweltalltag	mittel	initiiieren erklären planen	beobachten	reflektieren	vgl. BONZ 2009, S. 214, S. 254; MERTINEIT/EXNER 2003, S. 156 ff.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries

of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2019

Lehr-Lernarrangement	Gewichtete Rolle der Ausbilder/-innen	Funktion der Ausbilder/-innen			Quelle
		Vorbereitung	Durchführung	Nachbereitung	
Lernaufgaben	mittel	initiiieren erklären	beraten	kontrollieren reflektieren	vgl. BONZ 2009, S. 214, S. 254; PÄTZOLD/LANG 2005, S. 66; SCHLÖMER 2009, S. 89 ff.
Nachhaltigkeitszirkel	gering bis mittel	initiiieren erklären	beraten	reflektieren	vgl. BONZ 2009, S. 254; SCHLÖMER 2009, S. 84 f.
Betriebs-erkundung mit nachhaltigem Ziel	gering bis mittel	initiiieren erklären	beobachten	reflektieren	vgl. BONZ 2009, S. 254; KIRSCHTEN 2017, S. 310; MERTINEIT/EXNER 2003, S. 156 ff.; PAHL 2016, S. 72 ff.
Produktlini- enanalyse	gering bis mittel	initiiieren erklären	beraten	reflektieren	vgl. BONZ 2009, S. 254; RETZMANN 2006, S. 423 ff.
E-Learning Module	gering	erklären	beraten	reflektieren	vgl. BONZ 2009, S. 197, S. 254; HDE 2017, S. 51 ff.; TIEMEYER 2006, S. 439 ff.; ZBB o.J.
Lern-und Erklär- videos	gering			reflektieren	vgl. BIBB 2017b; BONZ 2009, S. 254

Wie die Tabelle 1 zeigt, nehmen Ausbilder/-innen in den verschiedenen Lehr-Lern-Arrangements in unterschiedlichem Maß teil. Gemeinsam haben jedoch alle Arrangements, dass Ausbilder/-innen Impulse zur Reflexion der gesammelten Erfahrungen bei den Lernenden anstoßen und beratend tätig werden sollen. Durch diese beratende und reflexionsanleitende Rolle ergibt sich zugleich die Notwendigkeit der Professionalisierung.

#### 4 Professionalisierung von Ausbilder(inne)n

Die Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals verweist in einer umfassenden Auslegung des Begriffs auf das Ziel, bei dieser Berufsgruppe bestimmte *Professionsmerkmale* auszuprägen, wie sie Jurist(inn)en, Mediziner(inne)n und kirchlichen Seelsorger(inne)n als klassische Professionen zugesprochen werden (vgl. KURTZ 2009). In einer sozialwissenschaftlichen Lesart gilt das Professionshandeln als Sonder-

form beruflichen Handelns, das für das Funktionieren einer Gesellschaft essentielle Leistungen erbringt (vgl. OEVERMANN 1997).

Bezogen auf lehrende Tätigkeiten kann ein erstes Merkmal von Professionen in der *Wissensfundierung* gesehen werden: Lehrberufe zeichnen sich durch erziehungswissenschaftliche Bezüge zwischen Theorie und Praxis aus. Lehrende können ihr pädagogisches Handeln theoriegeleitet legitimieren und fortentwickeln und sind „Verwalter/-innen“ ihrer Wissensgebiete, d.h. sie vertreten ihr Wissensgebiet und tragen zur *Wissenschaft* aktiv bei (vgl. PFADENHAUER/BROSZIEWSKI 2008, S. 82 f.; STICHWEH 1997, S. 60 f.). Der Sinn berufspädagogischen Professionshandelns und die Praxiswirksamkeit der Theorie ergeben sich in den Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden. Damit ist das zweite Merkmal der *Leistungsrolle und Verantwortung für Klienten* markiert. Für Lehrende gilt der Anspruch, im Sinne des Gemeinwohls und orientiert an Werten ihr Mandat auszuüben (vgl. STICHWEH 1997, S. 58 ff.). Lehrende nehmen sich den Bildungsbedarfen und Biografien und damit essentiellen Problemlagen an. Den Lehrenden werden, wegen der Komplexität der Lehr-Lernprozesse, hohe Freiheitsgrade zugesprochen, womit „*Autonomie und Unabhängigkeit*“ als drittes wichtiges Merkmal benannt ist (vgl. COMBE/HELSPER 1997, S. 9).

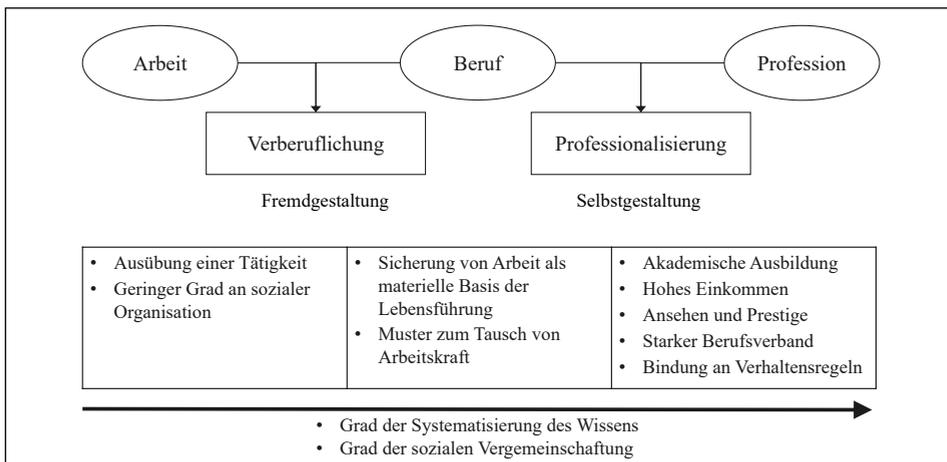


Abb. 1: Entwicklung von Berufen zur Professionen nach MEYER (2012, S. 2)

Ergänzend lässt sich nach MEYER (2012, S. 3) festhalten, dass Professionen nicht nur in einem besonderen Maß wissenschaftliches Wissen für ihre beruflichen Tätigkeiten nutzen, sondern die Angehörigen einer Profession Angelegenheiten, die ihre Profession betreffen, kollektiv und eigenständig regeln sowie eine eigene Identität entwickeln (soziale Vergemeinschaftung). Die einzelnen Merkmale sind in Abbildung 1 nochmals zusammengefasst.

Bezieht man diese Professionsmerkmale auf betriebliche Ausbilder/-innen erscheint der Professionsstatus kritisch (vgl. DEWE 1998; MEYER 2008). So sind die meisten Ausbilder/-innen nebenberuflich tätig, die wenigen hauptberuflichen Ausbilder/-innen dürften überwiegend in Großbetrieben zu finden sein (BIBB 2017a, S. 188). Ohnehin werden rund 71 % aller Auszubildenden in Kleinstbetrieben, Kleinbetrieben

und mittleren Betrieben ausgebildet (vgl. BIBB 2017a, S. 188). Demzufolge haben Ausbilder/-innen in der Regel eine bivalente Rolle inne, und zwar als Fachexpert(inn)en und als Pädagog(inn)en (vgl. KIEPE/JAHNCKE 2018, S. 43 ff.). Dabei ist häufig von einer langjährigen Praxiserfahrung auszugehen, da fast die Hälfte aller Ausbilder/-innen älter als 50 Jahre (47,5 % im Jahr 2016) ist (vgl. BIBB 2018, S. 178). Zweitens ist das betriebspädagogische Handeln nicht als professionstypische Leistungsrolle einzuordnen, da es weder hohe Zugangsvoraussetzungen noch weitgehende disziplin- und systemtragende Standards gibt. Und drittens kann das betriebliche Bildungspersonal nur begrenzt autonom handeln, da sein Handeln nicht nur individuelle Kompetenzen fördern soll, sondern in die Weisungshierarchie eines Unternehmens eingebunden ist.

Die Ordnungsstrukturen und Kulturen der AdA können als ambivalent betrachtet werden. Kritisch ist auf der einen Seite, dass eine *betriebliche Ausbildungstätigkeit auch ohne formal-systematische Qualifizierung* möglich ist. So erlaubt die AEVO der zuständigen Stelle gemäß § 6 Abs. 4 „von der Vorlage des Nachweises über den Erwerb der berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten auf Antrag zu befreien, wenn das Vorliegen berufs- und arbeitspädagogischer Eignung auf andere Weise glaubhaft gemacht wird [...]“. Die Zuerkennung der Ausbildungseignung erfolgt in der Regel aufgrund langjähriger Ausbildertätigkeit, woraus Qualifikationsdefizite resultieren können. So „steht beispielsweise zu befürchten, dass Ausbilder/-innen angesichts mangelnder pädagogischer Qualifikationen auf naive Vorstellungen von einer gelungenen Ausbildung zurückgreifen und [...] [d]ie eigenen Erfahrungen [...] zum dominierenden Bezugspunkt für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen“ (BAUMGARTNER 2015, S. 112) werden. Für Betriebe ergeben sich weitreichende Konsequenzen, wie GÖSSLING und SLOANE (2013, S. 253) herausstellen: „Ohne Qualifizierungsprogramme, die lerntheoretisch fundiertes pädagogisches Wissen transferieren, reproduzieren sich tradierte Ausbildungsmuster, die die betrieblichen Anforderungen zu den Bedingungen der Wissensökonomie nicht mehr erfüllen.“ Auch wenn der Anteil registrierter Ausbilder/-innen im Jahr 2015, die ihre fachliche Eignung nicht durch eine Prüfung nach AEVO nachweisen mussten, mit 41.562 Fällen im Verhältnis zur Gesamtzahl von 647.148 registrierten Ausbilder(inne)n relativ gering ist (BIBB 2018, S. 176 f.), liegt hier eine ordnungspolitisch gewollte Verwässerung der formal-systematischen Qualifizierung vor.

Gravierender ist, dass neben den registrierten Ausbilder(inne)n ausbildende Fachkräfte praktizieren, „die mit der Ausbildung bzw. Anleitung von Auszubildenden befasst sind [...], aber über keine berufspädagogische Qualifikation, z. B. einen Abschluss nach AEVO“ (BMBF 2015, S. 4) verfügen. Den ausbildenden Fachkräften wird die Eignung und Verantwortung für Ausbildungsaufgaben aufgrund von Betriebserfahrung, Sozialverhalten sowie Freiwilligkeit und Motivation zugeschrieben (vgl. BAHL/BRÜNNER 2013, S. 523 f.; BAUMGARTNER 2015, S. 101). In der Folge sind die durch AEVO qualifizierten und eingetragenen Ausbilder/-innen häufig nur formell für die Ausbildung verantwortlich, ein großer Teil der Lehr-Lerngestaltung wird von nicht-formell qualifizierten ausbildenden Fachkräften geleistet. Die Kompetenzen der Ausbilder/-innen kommen nur bedingt auf der Ebene der Lehr-Lernprozesse zum Tragen, sodass ein erhebliches Problem der Allokation von Lehr- und Ausbildungskompetenz vorliegt. An-

dererseits stellen die 2009 eingeführten und bundesweit geregelten Fortbildungen zu geprüften Aus- und Weiterbildungspädagog(inn)en bzw. geprüften Berufspädagog(inn)en wichtige Schritte in der Professionalisierung dar, die im DQR auf den Niveaustufen 6 und 7 angesiedelt sind, denn damit sind diese Fortbildungen akademischen Bachelor- und Masterstudiengängen formal gleichgestellt. Obgleich beide Fortbildungskonzeptionen im Professionalisierungsdiskurs häufig als Benchmark angeführt werden, ist ihre Verbreitung sehr gering. So wurden bundesweit durch die Industrie- und Handelskammern im Jahr 2015 lediglich 184 und in 2016 sogar nur 163 bestandene Prüfungen in beiden Fortbildungen erreicht (vgl. DIHK 2016, 2017). Dagegen waren 91.362 bestandene Ausbildereignungsprüfungen im Jahr 2016 und 647.148 registrierte Ausbilder/-innen zu verzeichnen (BIBB 2018, S. 177).

Professionalisierungsförderlich ist zudem, dass die 2009 novellierte AEVO und der Rahmenlehrplan den State-of-the-Art der beruflichen Didaktik wiedergeben (vgl. BAUMGARTNER 2015, S. 111 f.; GÖSSLING/SLOANE 2013, S. 246 ff.). Sie stellen ab auf Prinzipien der beruflichen Kompetenzorientierung, Geschäfts- und Arbeitsprozessorientierung, Handlungsorientierung, Lernendenorientierung, des selbstregulierten Lernens und postulieren ein komplexes Aufgaben- und Rollenprofil der Lernbegleitung (vgl. BAHL/DIETRICH 2008; BAUMGARTNER 2015, S. 90 f.; GÖSSLING/SLOANE 2013, S. 248; REBMANN/SCHLÖMER 2009). Derartige Profile beinhalten die Konzeptualisierung, Organisation und Beratung sowie Evaluation komplexer und vernetzter Lehr-Lernprozesse im Kontext dynamischer und kaum zu prognostizierender Berufsbiografien.

Zusammenfassend zeigt diese Annäherung, dass ordnungspolitisch bereits vielversprechende Ansätze der Professionalisierung vorliegen, gleichzeitig aber die konkrete Umsetzung in der Praxis noch hinter den Möglichkeiten zurückbleibt. Es stellt sich daher die Frage, wie in diesem Spannungsverhältnis aus fortschreitender Professionalisierung einerseits und möglichen Defiziten bei der Ausbildung andererseits das professionelle Selbstverständnis zu didaktisch-methodischen Angelegenheiten tatsächlich ausgeprägt ist. Ebenso ist unklar wie Ausbilder/-innen den Trend einer nachhaltigen Entwicklung in ihr Selbstverständnis integrieren. Um diese Fragen zu klären, werden im Folgenden das methodische Vorgehen und die Auswertung dargestellt und diskutiert.

## 5 Methodisches Vorgehen

Insgesamt nahmen 253 Personen, ausbildende Fachkräfte davon 159 nach AEVO geprüfte Ausbilder/-innen, an der standardisierten Befragung teil, die im Februar und März 2017 online-basiert (n = 117) und papierbasiert (n = 136) durchgeführt wurde. Der Schwerpunkt liegt mit 169 Befragten im Einzelhandel, daneben gab es 63 Nennungen für den Großhandel sowie 42 Nennungen für den Groß- und Außenhandel (Mehrfachnennungen möglich). Die Mehrheit der Befragten (137) kommt aus Niedersachsen, aber auch Hessen (37), Baden-Württemberg (20) und Bayern (19) stellten größere Kontingente, während Brandenburg, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen nur in geringer Anzahl vertreten sind.

Die Betriebsgröße verteilt sich in der Stichprobe wie folgt: Kleinstunternehmen ( $\leq 10$  Mitarbeiter/-innen) sind mit 17,4 %, kleinere Unternehmen ( $\geq 10$  und  $\leq 50$  Mitarbeiter/-innen) mit 30,4 %, mittlere Unternehmen ( $\geq 50$  und  $\leq 250$  Mitarbeiter/-innen) mit 17,4 % sowie Großunternehmen ( $\geq 250$  Mitarbeiter/-innen) mit 34,4 % vertreten. Während 128 Befragte angaben, dass 1 bis 10 Auszubildende in ihren Betrieben tätig seien, gab die zweitgrößte Gruppe mit 77 Befragten an, dass mehr als 25 Auszubildende in deren Betrieben ausgebildet werden. Hinsichtlich der Berufsausbildungen im Betrieb zeigten sich folgende Ergebnisse (Doppelnennungen möglich): Die meisten Nennungen (127) entfielen auf die Kategorie „Kaufmann/-frau im Einzelhandel“, gefolgt von „Verkäufer/-in“ (100) und „Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel, Fachrichtung Großhandel“ (74). Die Auswertung der Freitextangaben ergab zudem als weitere Nennungen „Drogist/-in“ (40), „Handelsfachwirt/-in“ (15), „Fachkraft für Lagerlogistik“ (13) und „Industriekaufmann/-frau“ (11).

Zur Erhebung der notwendigen Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage 1 wurden insgesamt zunächst zwei Fragen gestellt. Bei diesen wurden den Teilnehmer(innen) mehrere Aussagen sowohl zum nachhaltigen Wirtschaften als auch zu seiner Umsetzung vorgelegt, von denen die Teilnehmer/-innen zunächst die drei wichtigsten auswählen sollten, um sie anschließend in eine Reihenfolge zu bringen. Die Analyse der Antworten erfolgte mit einem gewichteten Scoring. Einer Nennung auf Platz 1 wurde der Punktwert 3 zugeordnet, Platz 2 der Punktwert 2 und Platz 3 der Punktwert 1. Die Punktwerte wurden für alle Antwortenden aufsummiert und durch die Summe aller Bewertungen ( $n = 251$ ) dividiert. Darüber hinaus sollten die Teilnehmenden auf einer vierstufigen Rating-Skala darlegen, welche Bedeutung nachhaltiges Wirtschaften für die Existenz ihres Betriebs einnimmt.

Zur Beantwortung der Fragestellung 2 wurden zum einen Fragen gestellt, welche den aktuellen Einsatz didaktisch methodischer Arrangements und Lernziele abbilden und andererseits wurden Fragen gestellt, die sich auf zukünftige Veränderungen der didaktisch-methodischen Arrangements, Lernziele und Aufgaben von Ausbilder(-inne)n beziehen. Die Frage zum Status Quo erlaubte die Antwortmöglichkeiten ja und nein. Die Fragen zur zukünftigen Veränderung beinhalten eine Rating Skala von „zukünftiger unwichtiger“ bis „zukünftiger wichtiger“.

## 6 Teilstudie I zum professionellen Verständnis von nachhaltigem Wirtschaften

Das grundlegende Verständnis von nachhaltigem Wirtschaften zeigt die folgende Abbildung 2.

Wie Abbildung 2 zeigt, ergibt sich mit einem Punktwert von 1.283 die erstplatzierte Aussage, dass mit dem Begriff des nachhaltigen Wirtschaftens eine „gesellschaftliche Verantwortung des Betriebs“ verbunden wird. Mit deutlichem Abstand folgen zwei eng beieinanderliegende Aussagen, dass nachhaltiges Wirtschaftens assoziiert wird mit einem „kulturellen Wandel, der zu verantwortungsbewussten Wirtschafts- und Konsumstilen führt“ (.932) und einer „Chance für Mitarbeiter/-innen, an wichtigen Zukunfts-

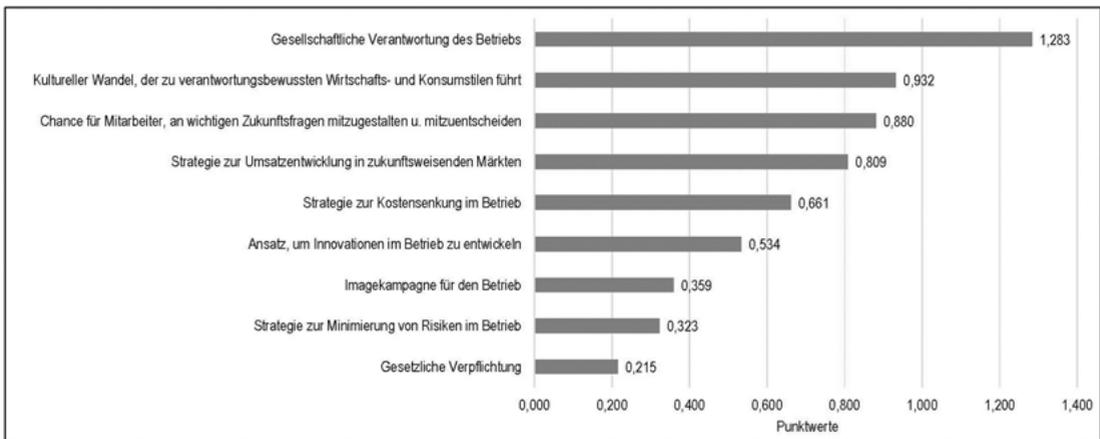


Abb. 2 Bewertung der Bedeutung von Dimensionen nachhaltigen Wirtschaftens (n = 251, maximaler Wert = 3,000)

fragen mitgestalten und mitentscheiden zu können“ (.880). Auffällig ist, dass diese drei Aussagen auf Begriffsauslegungen verweisen, mit denen nachhaltiges Wirtschaften nicht als Resultat eines Geschäftsmodells angesehen wird, sondern als unternehmerische Verantwortung, womit nicht unmittelbar ein betriebswirtschaftliches Kalkül entstehen muss.

Im Gegensatz dazu stehen die Aussagen auf den Plätzen 4 bis 8, die nachhaltiges Wirtschaften deutlicher als Ansatz einer Geschäftsmodellentwicklung fokussieren: Der Begriff des nachhaltigen Wirtschaftens wird verbunden mit einer „Strategie zur Umsatzentwicklung in zukunftsweisenden Märkten“ (.809), einer „Strategie zur Kostensenkung im Betrieb“ (.661), „einem Ansatz, um Innovationen im Betrieb zu entwickeln“ (.534), einer „Imagekampagne für den Betrieb“ (.359) sowie einer „Strategie zur Minimierung von Unternehmens- und Marktrisiken im Betrieb“ (.323). Abgeschlagen auf Platz 9 ist die Assoziation, dass nachhaltiges Wirtschaften „eine gesetzliche Verpflichtung des Betriebs“ sei (.215). Dies mag daran liegen, dass der Handel bisher kaum von entsprechenden Verpflichtungen betroffen ist, sondern diese in der Regel eher für vorgelagerte, produzierende Stufen relevant sind.

Insgesamt zeigen die Platzierungen auf, dass die Befragten nachhaltiges Wirtschaftens noch nicht als strategischen Aspekt und Optionen für die Geschäftsmodellentwicklungen im Handel sehen.

Welche Bedeutung die Ausbilder/-innen nachhaltigen Wirtschaftens für die Wettbewerbsfähigkeit und Existenz beimessen, zeigt die folgende Analyse. Die Antwortmöglichkeit war auf einer vierstufigen Skala einzutragen, für die Auswertung wurden diese wie folgt quantifiziert: 4 = sehr starke, 3 = starke, 2 = geringe, 1 = gar keine). Der Mittelwert der 191 Bewertungen (62 Befragte gaben „keine Antwort“) liegt bei 3,13 (Standardabweichung: .798), was einer starken Bedeutung entspricht. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass sich die Befragten abstrakt vorstellen können, dass nachhaltiges Wirtschaften die Leistungs- und Zukunftsfähigkeit ihrer Betriebe beeinflusst, sie allerdings keine

konkreten Bezüge zwischen dem nachhaltigen Wirtschaften und Ausprägungen von Geschäftsmodellen erkennen.

Um dieses Bild noch differenzierter zu betrachten, stellt die folgende Abbildung 3 dar, welche Maßnahmen aus Sicht der Ausbilder/-innen zur Umsetzung von nachhaltigem Wirtschaften im Handel geeignet sind.

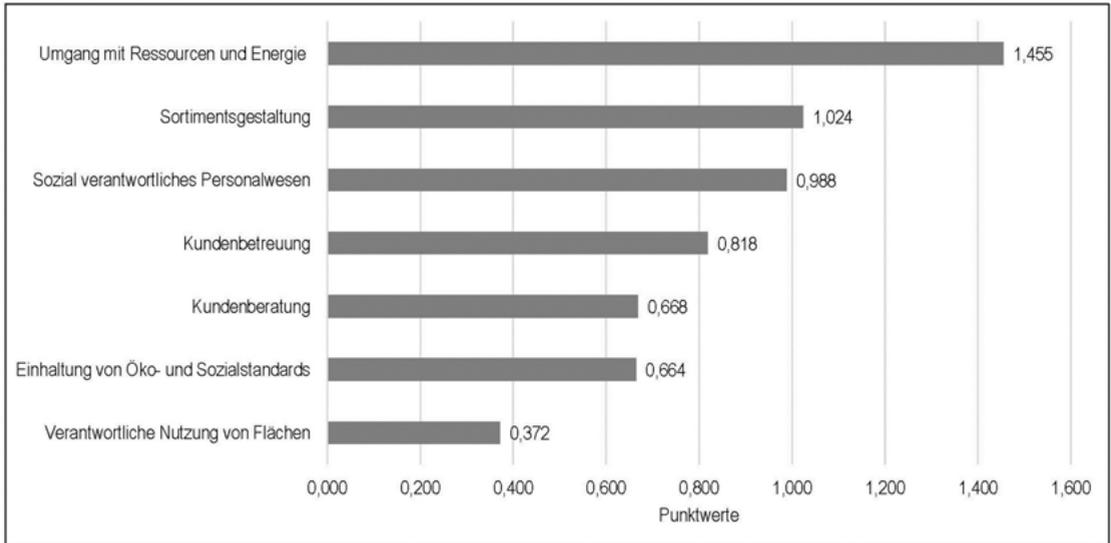


Abb. 3: Bewertung von Umsetzungsmaßnahmen des nachhaltigen Wirtschaftens (n = 253, maximaler Wert = 3,00)

Erstplatziert ist die Umsetzungsmaßnahme „Umgang mit Ressourcen und Energien im Betrieb, der sozial und ökologisch verantwortlich ist“ mit einem sehr hohen Punktwert von 1.455: Dieser Wert liegt 42 % über der zweitplatzierten Maßnahme. Sie wurde von mehr als zwei Drittel aller Befragten genannt. Die Dominanz dieser Antwortmöglichkeit ist nachvollziehbar. So ist der Ressourcenumgang in der verbreiteten Brundtlandt-Definition als Kern einer nachhaltigen Entwicklung eingeschrieben, bei der es um die gerechte und verantwortliche Nutzung von Ressourcen, Gütern und Energie geht (WCED 1987, S. 41). In den Betrieben dürften entsprechende Maßnahmen stark verbreitet sein. Auch die zweitplatzierte Umsetzungsmaßnahme einer „Sortimentsgestaltung, die nachhaltige Lebens- und Konsumstile bedient“ (1.024) dürfte speziell im Handel stark etabliert sein, wie sich an den Sortimenten ökologisch produzierter und fair gehandelter Lebensmittel oder auch Bekleidungswaren zeigen lässt. Auffällig ist, dass als drittplatzierte Maßnahme wiederum eine Facette der sozialen Nachhaltigkeit genannt wird, nämlich die „Förderung eines sozial verantwortlichen Personalwesens im Handel“ (.988). Insgesamt sind die ersten drei Plätze mit Maßnahmen belegt, die hohe Bekanntheitsgrade aufweisen sowie vergleichsweise gut umsetzbar sind und vermeintlich unmittelbare Wirkungen entfalten können.

So wäre zu erklären, warum die Maßnahmen „Kundenbetreuung, die eine Verant-

wortung für die Produkte und Dienstleistungen vor und nach dem Verkauf gewährleistet“ (.818) sowie „Kundenberatung, die einen verantwortlichen Konsumstil unterstützt“ (.668) nur auf den Plätzen 4 und 5 rangieren. Offenbar wird nachhaltiges Wirtschaften bisher eher über die Objekte der Ressourcen, Energie und Produkte und weniger über die Subjekt-Interaktionen mit Kunden in den Betrieben umgesetzt bzw. von den Befragten gedanklich konstruiert. Auf Platz 6 folgt die Maßnahme „Einhaltung von Öko- und Sozialstandards im Handel“ (.664) und weit abgeschlagen die Maßnahme „Ökonomisch und ökologisch verantwortliche Nutzung von Flächen im Handel“ (.372).

Schlussfolgerungen lässt sich zur Perspektive der Geschäftsmodellentwicklung, dass die befragten Ausbilder/-innen und auszubildenden Fachkräfte nachhaltiges Wirtschaften allgemein als zukunftsrelevantes Thema einordnen. Allerdings wird es eher weniger als weitgehender Programmansatz betriebswirtschaftlicher Wertschöpfung gesehen, sondern eher als ein „weiches“ Handlungsfeld, das die unternehmerische Verantwortung tangiert und kulturelle Prozesse (auch jenseits betrieblicher Geschäftsprozesse) bedingt. Mit kundenrelevanten Geschäftsprozessen und Geschäftsmodellen scheinen die Befragten nachhaltiges Wirtschaften eher weniger zu verbinden. Auffallend ist auch, dass soziale Aspekte vor allem *innerhalb* des Betriebes als relevant wahrgenommen werden (sozial verantwortliches Personalwesen), während die Einhaltung *unternehmensübergreifender* Öko- und Sozial-Standards eine eher untergeordnete Rolle spielen.

## 7 Teilstudie II zum methodisch-didaktischen professionellen Handeln von Ausbilder(inne)n

Um die Fragestellung 2 zu beantworten und die Daten zu verdichten wurde eine latente Klassenanalyse (LCA) durchgeführt. Mit Hilfe einer LCA konnte so ein differenziertes Bild erstellt werden: Die befragten Ausbilder/-innen wurden entsprechend ihrer Vorstellungen in Gruppen bzw. Klassen eingeteilt, sodass sich verschiedene Typen von Ausbilder(inne)n beschreiben lassen, womit wiederum wichtiges Orientierungs- und Erklärungswissen generiert wird (vgl. zur Funktion der LCA: KUCKARTZ 2010, S. 556). Die gefundenen Klassenlösungen werden nachfolgend methodisch begründet, danach erfolgt eine inhaltliche Ergebnisdarstellung.

Die Tabellen 2 bis 5 enthalten zentrale Kennzahlen, welche eine Entscheidung über die Anzahl der Klassen zu jedem der vier Themenkomplexe erlauben. Die Ergebnisse zeigen kein eindeutiges Bild, welche Anzahl am besten zur Beschreibung der Daten geeignet ist. Die Informationskriterien AIC, BIC und aBIC nehmen einen Vergleich der verschiedenen Klassenanzahlen vor, wobei die Lösung mit dem vergleichsweise kleinsten Wert am besten passt (vgl. z. B. BACHER/VERMUNT 2010, S. 558; ROST 2006, S. 284). Die Simulationsstudie von NYLUND, ASPAROUHOV und MUTHÉN (2007, pp. 563) deutet dabei auf die Überlegenheit des BIC für die Bestimmung der Gruppenanzahl hin, sodass auf Basis der Daten für alle vier Themenkomplexe stets von einer Lösung mit zwei Klassen auszugehen ist.

Ein signifikanter Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Test (VLMR-Test) sowie ein signifikanter Bootstrap LR Difference Test (BLR-Test) zeigen hingegen an, dass das jeweils be-

trachtete Modell mit k Klassen besser passt als das Modell mit k-1 Klassen (vgl. GEISER 2013, pp. 264). Die in Tabelle 2 bis 5 ermittelten Werte für diese Tests sind nicht einheitlich. Bei Zugrundelegung des BIC ist in allen vier Fällen von zwei Klassen auszugehen, da der BIC im Vergleich zum AIC und aBIC bessere Ergebnisse erzielt (vgl. NYLUND/ ASPAROUHOV/ MUTHÉN 2007, pp. 563). In Tabelle 3 und 4 wird dies Ergebnis auch durch VLMR-Test bestätigt. Neben statistischen Kriterien ist für die Wahl der Anzahl an Klassen auch die Interpretierbarkeit der Lösungen zu berücksichtigen (vgl. z. B. GEISER 2013, pp. 268). Vor diesem Hintergrund wird für alle Fragen eine Lösung mit zwei Klassen präferiert.

Tab. 2: Kennzahlen zur Beurteilung der relativen Modellgüte des aktuellen Methodeneinsatzes in der betrieblichen Ausbildung im Handel (n = 246)

Klassenanzahl	AIC	BIC	aBic	VLMR-Test	BLR-Test	Entropie	Min. Zuordnungswahrscheinlichkeit
1	1818.766	1843.303	1821.113				
2 <sup>B</sup>	1701.175	<b>1753.755</b>	1706.205	p < .01	p < .01	.759	.833
3 <sup>B</sup>	1696.256	1776.879	<b>1703.970</b>	p < .05	p < .05	.921	.931
4 <sup>B</sup>	<b>1687.389</b>	1796.054	1697.785	p < .01	p < .01	.806	.758
5 <sup>B</sup>	1687.572	1824.280	1700.652	p < .05	p = .08	.919	.809
6 <sup>B</sup>	1692.482	1857.233	1708.245	p = .44	p = .23	.778	.675

*Hinweis:* VLMR = Lo-Mendell-Rubin-Test; BLR = Bootstrapped Likelihood Ratio Test (250 Samples)  
 AIC = Akaike Information Criterion, BIC = Bayesian Information Criterion;  
 aBIC = Sample-Size Adjusted BIC, <sup>B</sup> Auftreten von Boundary Values

Tab. 3: Kennzahlen zur Beurteilung der relativen Modellgüte zum aktuellen Methodeneinsatz in der betrieblichen Ausbildung im Handel (n = 245)

Klassenanzahl	AIC	BIC	aBic	VLMR-Test	BLR-Test	Entropie	Min. Zuordnungswahrscheinlichkeit
1	3349.612	3423.138	3356.570				
2 <sup>B</sup>	3264.857	<b>3415.411</b>	3279.104	p < .05	p < .01	.659	.848
3 <sup>B</sup>	3210.450	3438.031	3231.986	p < .05	p < .05	.921	.913
4 <sup>B</sup>	3187.613	3492.223	3216.440	p = .72	p < .01	.792	.863
5 <sup>B</sup>	<b>3169.359</b>	3550.996	<b>3205.475</b>	p = .81	p < .01	.834	.845

*Hinweis:* VLMR = Lo-Mendell-Rubin-Test; BLR = Bootstrapped Likelihood Ratio Test (250 Samples)  
 AIC = Akaike Information Criterion, BIC = Bayesian Information Criterion; aBIC = Sample-Size Adjusted BIC, <sup>B</sup> Auftreten von Boundary Values  
 Ab einer Klassenanzahl von 5 treten Probleme bei der Parameterabschätzung auf (z. B. beim BLR-Test).

Tab. 4: Kennzahlen zur Beurteilung der relativen Modellgüte zu den Veränderungen in den Ausbildungszielen im Handel (n = 244)

Klassenanzahl	AIC	BIC	aBic	VLMR-Test	BLR-Test	Entropie	Min. Zuordnungswahrscheinlichkeit
1	3546.469	3623.407	3553.669				
2 <sup>B</sup>	3316.681	<b>3474.054</b>	3331.409	p < .01	p < .01	.932	.951
3 <sup>B</sup>	3273.156	3510.963	3295.411	p = .80	p < .01	.954	.940
4 <sup>B</sup>	<b>3244.831</b>	3563.074	<b>3274.614</b>	p < .01	p < .01	.916	.864

*Hinweis:* VLMR = Lo-Mendell-Rubin-Test; BLR = Bootstrapped Likelihood Ratio Test (250 Samples)  
AIC = Akaike Information Criterion, BIC = Bayesian Information Criterion; aBIC = Sample-Size Adjusted BIC, <sup>B</sup> Auftreten von Boundary Values  
Ab einer Klassenanzahl von 4 treten Probleme bei der Parameterabschätzung auf (z. B. beim BLR-Test).

Tab. 5: Kennzahlen zur Beurteilung der relativen Modellgüte zu den Veränderungen in den Aufgaben von Ausbilder(inne)n im Handel (n = 243)

Klassenanzahl	AIC	BIC	aBic	VLMR-Test	BLR-Test	Entropie	Min. Zuordnungswahrscheinlichkeit
1	2158.622	2211.018	2163.470				
2 <sup>B</sup>	2077.029	<b>2185.314</b>	2087.049	p = .36	p < .01	.700	.878
3 <sup>B</sup>	<b>2059.630</b>	2223.804	<b>2074.820</b>	p = .18	p < .01	.849	.853
4 <sup>B</sup>	2063.644	2283.707	2084.006	p = .32	p < .05	.797	.788
5 <sup>B</sup>	2068.390	2344.342	2093.924	p = .71	p < .01	.835	.752

*Hinweis:* VLMR = Lo-Mendell-Rubin-Test; BLR = Bootstrapped Likelihood Ratio Test (250 Samples)  
AIC = Akaike Information Criterion, BIC = Bayesian Information Criterion; aBIC = Sample-Size Adjusted BIC, <sup>B</sup> Auftreten von Boundary Values  
Ab einer Klassenanzahl von 5 treten Probleme bei der Parameterabschätzung auf (z. B. beim BLR-Test).

Die Tabellen 2 bis 5 zeigen weitere Kriterien, die eine Bewertung der Güte der Klassenlösungen erlauben. So beschreibt die Entropie, in welchem Ausmaß die gefundenen Klassen deutlich voneinander getrennt sind (vgl. CELEUX/SOROMENHO 1996, S. 200). Werte nahe 1 deuten auf eine gute und Werte nahe 0 auf eine schlechte Trennung hin (vgl. DIAS/ VERMUNT 2006, S. 34; GEISER 2013, S. 246). Im vorliegenden Fall liegt sie zwischen .659 für den Wandel im Methodeneinsatz bis .932 für die Veränderung der Ausbildungsziele, sodass eine mittlere bis sehr trennscharfe Zuordnung der Ausbilder/-innen mit den identifizierten Klassen vorliegt. Die mittlere Zuordnungswahrscheinlichkeit, d. h. die Wahrscheinlichkeit mit der eine Person der Klasse k auch tatsächlich

als Mitglied der Klasse  $k$  identifiziert wird, sollte mindestens 80 % betragen (vgl. ROST 2004, S. 161; 2006, S. 278). Sie reicht von .848 für den Wandel im Methodeneinsatz bis .951 für die Veränderungen in den Ausbildungszielen und übertrifft somit in jedem Fall den erforderlichen Grenzwert (vgl. ROST 2004, S. 161; 2006, S. 278). Nachfolgend werden die Ergebnisse und damit auch die Erwartungswertprofile zur inhaltlichen Interpretation der identifizierten Gruppen der Ausbilder/-innen behandelt.

Die folgende Abbildung 4 zeigt die Wahrscheinlichkeit, mit der verschiedene Gruppen an Ausbilder(inne)n bestimmte didaktische-methodische Arrangements einsetzen.

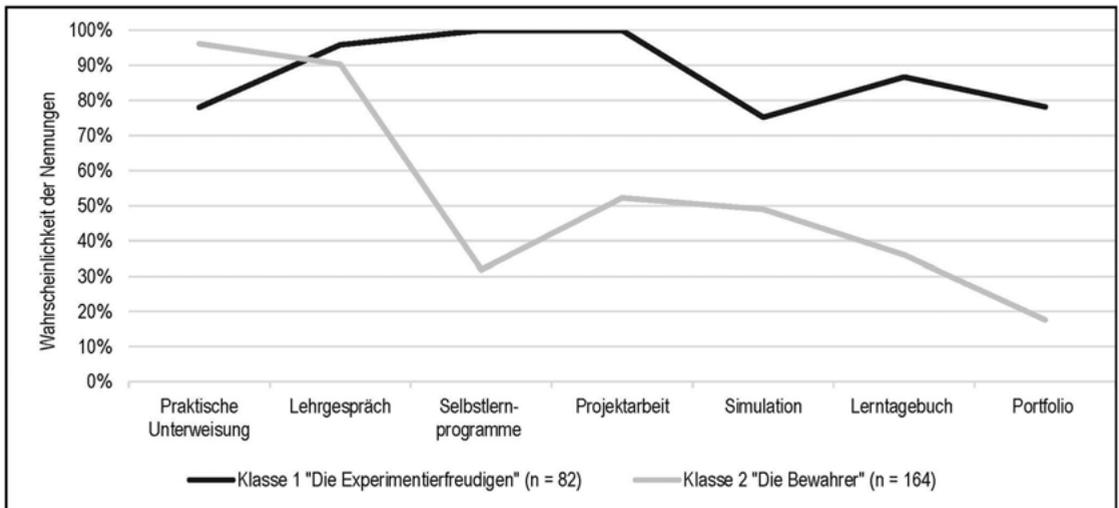


Abb. 4: Bisheriger Einsatz von Methoden im betrieblichen Teil der Ausbildung

Zum bisherigen Methodeneinsatz in der betrieblichen Ausbildung zeigt sich eine klare Zweiteilung in eine Klasse 2 der „Bewahrer“ mit einem Anteil von zwei Drittel ( $n = 164$ ) und eine Klasse 1 der „Experimentierfreudigen“ mit einem Anteil von einem Drittel ( $n = 82$ ) der Teilnehmenden. Die Gruppe der Bewahrer zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass die traditionellen und instruktionsorientierten Methoden der „praktischen Unterweisung“ mit 96,2 % und des „Lehrgesprächs“ mit 90,2 % hohe Wahrscheinlichkeiten aufweisen, während die Einsätze der fünf anderen Methoden mit Werten unter 52,2 % deutlich unwahrscheinlicher sind. Die niedrigsten Einsatzwahrscheinlichkeiten in dieser Gruppe weisen die auf das Selbstlernen abzielenden Methoden „Portfolio“ (17,6 %), „Selbstlernprogramme“ (31,8 %) und „Lerntagebuch für Auszubildende“ (36,0 %) auf. Gänzlich andere Wahrscheinlichkeiten ergeben sich in der zweiten Gruppe der Experimentierfreudigen, bei der die Simulation die niedrigste Einsatzwahrscheinlichkeit aufweist, sie wird in 75,2 % der Fälle genutzt. Die höchsten Werte haben „Selbstlernprogramme“ und „Projektarbeit“ mit jeweils 100 % Einsatzwahrscheinlichkeit. Bemerkenswert ist, dass die „praktische Unterweisung“ mit 78,0 % Einsatzwahrscheinlichkeit die einzige Methode ist, die eine niedrigere Zustimmung aufweist als bei den Bewahrern. Im Gesamtbild lässt sich eine traditionsorientierte und

auf wenige Methoden fokussierte Gruppe der Bewahrer unterscheiden von einer auf Selbstlernprozesse fokussierten Gruppe der Experimentierfreudigen, die ein breites Methodenspektrum einsetzen.

Wie sich in Zukunft der Einsatz der didaktisch-methodischen Arrangements verändern wird, zeigt die nachfolgende Abbildung 5. Entsprechend der vierstufigen Bewertungsskala ergab die Datenauswertung folgende Punktwert-Intervalle: Das niedrigste Intervall bzw. das unterste Quantil von 0,00 bis 0,75 Punktwerte steht für Methoden, die „zukünftig unwichtiger“ sind, das Intervall von 0,76 bis 1,50 Punktwerte für „zukünftig unverändert unwichtige“ Methoden, das Intervall von 1,51 bis 2,25 Punktwerte kennzeichnet „unverändert wichtige Methoden“ und das oberste Intervall bzw. Quantil von 2,26 bis 3,00 Punktwerte beschreibt Methoden, die „zukünftig wichtiger“ sein könnten. Die identifizierte Zwei-Klassen-Lösung ist in Abbildung 5 dargestellt und zeigt eine Klasse 1 der „Modernisierer“ (n = 144) mit einem Anteil von 58,8 % und eine Klasse 2 der „Kontinuitätsorientierten“ (n = 101) mit einem Anteil von 41,2 % der Befragten.

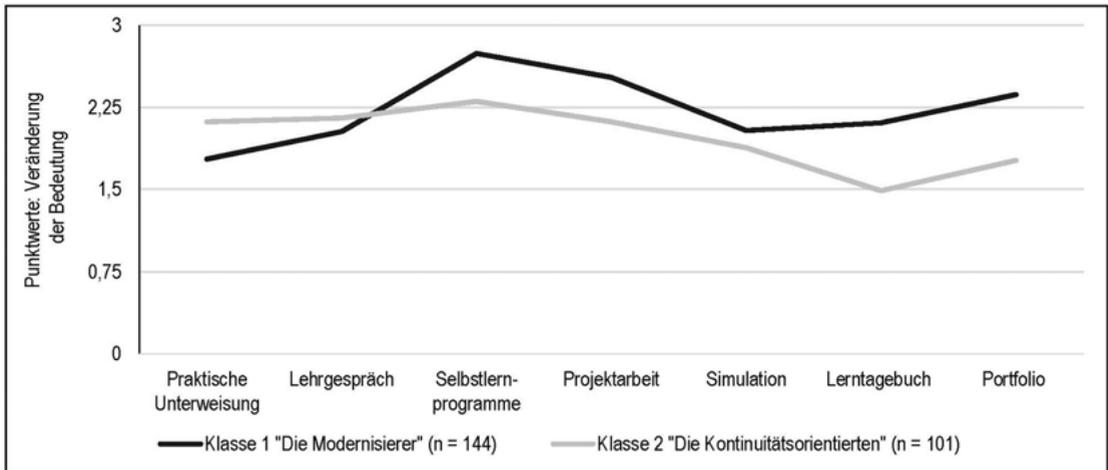


Abb. 5: Trends beim Methodeneinsatz im betrieblichen Teil der Ausbildung

Die Modernisierer schätzen drei Methoden als „zukünftig wichtiger“ ein, und zwar die „Selbstlernprogramme“ (Punktwert: 2,742), die „Projektarbeit“ (2,523) und das „Portfolio für Auszubildende“ (2,366). Die restlichen Methoden haben für sie eine „unverändert wichtige“ Bedeutung, wobei die „Praktische Unterweisung“ (1,776) und das „Lehrgespräch“ (2,028) die niedrigsten Punktwerte und damit die geringsten Bedeutungen aufweisen. Interessanterweise bewerten sie die beiden letztgenannten Methoden in ihrer Zukunftsrelevanz niedriger als die Befragten in der Gruppe der Kontinuitätsorientierten. In dieser Gruppe ist auffällig, dass lediglich „Selbstlernprogramme für Auszubildende“ (2,304) als „zukünftig wichtiger“ eingeschätzt werden. Fünf der sieben zu bewertenden Methoden – das „Lehrgespräch“ (2,151), die „Projektarbeit“ (2,118), die „praktische Unterweisung“ (2,117), die „Simulation“ (1,879) und das „Portfolio“ (1,763) – werden mit hohen bzw. mittelhohen Punktwerten als unverändert wichtig erachtet.

Das „Lerntagebuch“ (1,486) wird als einzige Methode in dieser Gruppe als „zukünftig unverändert unwichtig“ eingeordnet.

Um die Veränderung der eingesetzten didaktisch-methodischen Arrangements in einen größeren Kontext einzuordnen zeigt die folgende Abbildung 6, wie sich in Zukunft die Ausbildungsziele verändern werden.

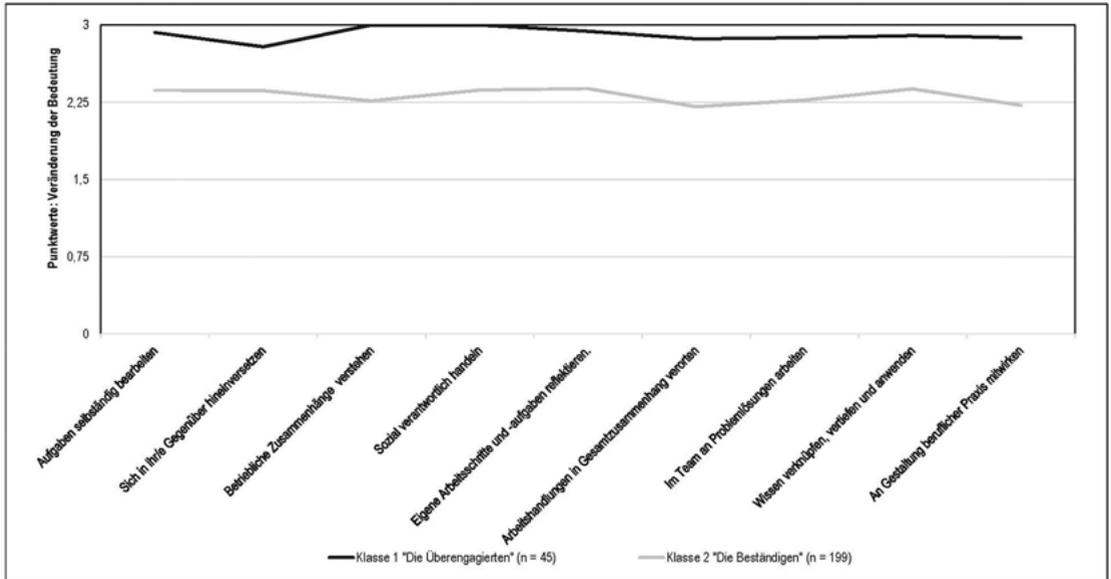


Abb. 6: Zukünftige Veränderung der Ausbildungsziele

Die identifizierte Zwei-Klassen-Lösung weist eine Klasse 1 der „Überengagierten“ mit einem Minderheitsanteil von 18,44 % an der Stichprobe und eine Klasse 2 der „Beständigen“ mit einem Mehrheitsanteil von 81,56 % aus. Die in Abbildung 6 dargestellten Punktwerte zeigen, dass die Einschätzungen der Befragten in beiden Klassen einen hohen Grad an Undifferenziertheit aufweisen, wenngleich sich Unterschiede im Einschätzungsniveau ergeben. So werden in der Minderheitsgruppe der Überengagierten alle neun Ausbildungsziele mit sehr hohen Punktwerten als „zukünftig wichtiger“ eingeordnet, demzufolge es de facto zu keiner Priorisierung kommt. So wird der Aussage „Auszubildende sollen befähigt werden, sich in ihr/e gegenüber hineinversetzen zu können.“ mit einem Punktwert von 2.789 der niedrigste Stellenwert beigemessen, während gleich zwei Aussagen mit dem Maximalwert von 3.000 belegt sind: „Auszubildende sollen befähigt werden, betriebliche Zusammenhänge zu erkennen.“ und „Auszubildende sollen befähigt werden, sozial verantwortlich zu handeln.“ Damit erklärt sich die Bezeichnung dieser Gruppe der Überengagierten, die hierzu zählenden Ausbilder/-innen legen im Selbstbild ein Pensum an wichtigen Methodeneinsätzen auf, das realistisch nicht zu leisten sein wird.

In der Mehrheitsklasse der Beständigen liegen die Punktwerte der neun Ausbildungsziele mit Werten zwischen 2.221 und 2.383 ebenfalls eng beieinander, wenngleich

auf deutlich niedrigerem Niveau: Zwei der neun Ausbildungsziele werden mit hohen Punktwerten im dritten Quantil der Bewertungsskala als „unverändert wichtig“ eingeschätzt, und zwar: „Auszubildende sollen befähigt werden, eigene Arbeitshandlungen in den Gesamtzusammenhang des Betriebs verorten zu können.“ (2.207) und „Auszubildende sollen befähigt werden, an der Gestaltung beruflicher Praxis mitzuwirken“ (2.221). Sieben der neun Ausbildungsziele werden dagegen als „künftig wichtiger“ eingeschätzt. Die höchsten Punktwerte haben hier die Aussagen „Auszubildende sollen befähigt werden, eigene Arbeitsschritte und -aufgaben zu reflektieren“ (2.383) und „Auszubildende sollen befähigt werden, fachbezogenes und fachübergreifendes Wissen zu verknüpfen, zu vertiefen und anzuwenden“ (2.380).

Die erwarteten Veränderungen in den Ausbildungszielen dürften nicht ohne Konsequenzen für die Aufgaben der Ausbilder/-innen bleiben. Daher wird weiterhin erhoben, wie sich nach Ansicht der Befragten zukünftig die Aufgaben der Ausbilder/-innen im Handel verändern werden. Wie die Abbildung 7 zeigt, ergaben sich eine Klasse 1 „Die Lernorganisatoren und -berater“ mit einem Anteil von 59,67 % und eine Klasse 2 „Die Vermittler und Umsetzer“ mit einem Anteil von 40,33 % an der Gesamtstichprobe.

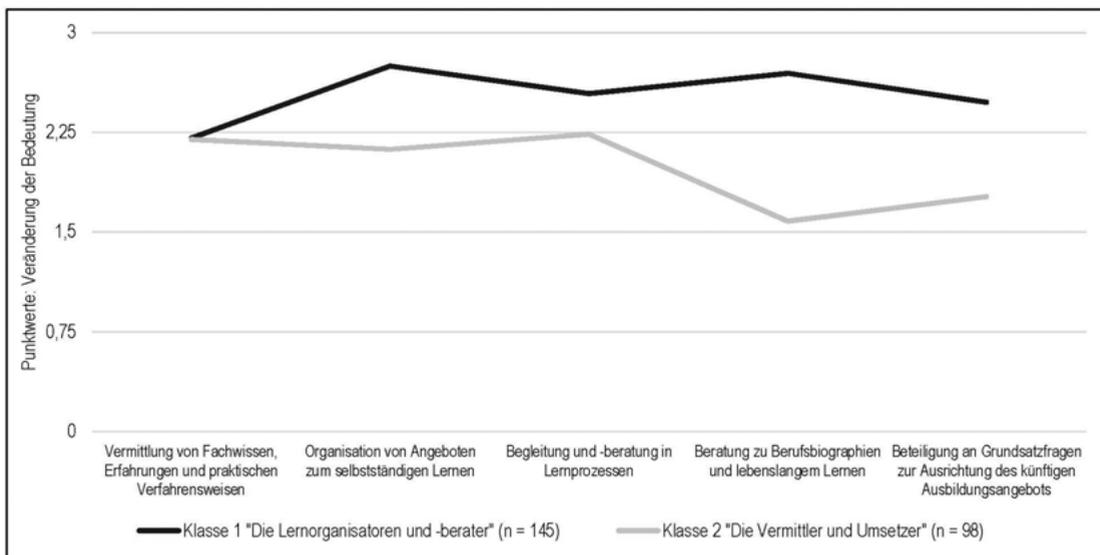


Abb. 7: Zukünftige Veränderungen der Aufgaben von Ausbilder(inne)n

Markant ist im Vergleich, dass beide Gruppen fast identische Werte zur instruktionsorientierten Aufgabe der „Vermittlung von Fachwissen, Erfahrungen und praktischen Verfahrensweisen an die Auszubildenden“ aufweisen. In der Klasse 1 der Lernorganisatoren und -berater hat diese Aufgabe den niedrigsten Punktwert (2.206) und liegt als einzige Aufgabe im dritten Quantil der „zukünftig unverändert wichtigen Aufgaben“. Die übrigen vier Aufgaben werden in dieser Klasse sehr deutlich als „zukünftig wichtiger“ eingeschätzt. Die höchsten Punktwerte nehmen die Aufgaben „Organisation von Lernangeboten, die selbstständig durch Auszubildende genutzt werden können“ (2.748)

sowie „Beratung von Auszubildenden zu Berufsbiografien und lebenslangen Lernen“, sodass die Klassenbezeichnung zutreffend sein dürfte.

In der Klasse der „Vermittler und Umsetzer“ wird allen fünf Aufgaben eine „zukünftig unverändert wichtige Bedeutung“ zugeschrieben, wenngleich das Punktespektrum weit gespreizt ist. Während die Aufgaben „Vermittlung von Fachwissen, Erfahrungen und praktischen Verfahrensweisen an die Auszubildenden“ (2.195) sowie „Lernbegleitung und -beratung der Auszubildenden in ihren Lernprozessen“ (2.235) die höchsten Werte einnehmen, liegt die Aufgabe „Beratung von Auszubildenden zu Berufsbiografien und lebenslangen Lernen“ mit einem Punktwert von 1,580 an der Grenze zum zweiten Quantil. Ebenfalls vergleichsweise unbedeutender ist die Aufgabe der „Beteiligung an Grundsatzfragen zur Ausrichtung des Ausbildungsangebots“ (1.765).

Insgesamt lassen sich aus den Ergebnissen die folgenden zentralen Aussagen festhalten:

- Beim bisherigen Methodeneinsatz zeigen sich zwei Typen von Ausbilder(inne)n, die sich deutlich unterscheiden. Die größere Gruppe setzt auf bereits bewährte didaktisch-methodische Arrangements, während die kleinere Gruppe auch neuere Methoden, wie z. B. Selbstlernprogramme, Lerntagebücher und Portfolios einsetzt.
- Bei den Veränderungen im Methodeneinsatz lassen sich zwei Typen von Ausbilder(inne)n identifizieren. Im Wesentlichen sind sich beide Gruppen aber einig, dass sich am didaktisch-methodischen Einsatz in der nahen Zukunft nichts verändern wird. Lediglich eine Gruppe sieht eine gestiegene Bedeutung von Selbstlernprogrammen, Projektarbeit und Portfolios.
- Bei den Lernzielen sind sich beide Gruppen der Ausbilder/-innen einig, dass in Zukunft alle an Bedeutung gewinnen werden.
- Bei den zukünftigen Aufgaben der Ausbilder(inne)n lassen sich zwei Gruppen identifizieren, wobei die größere Gruppe der Auffassung ist, dass in Zukunft die Organisation von Angeboten zum selbstständigen Lernen, die Begleitung und Beratung in Lernprozessen, die Beratung zur Berufsbiographien und lebenslangen Lernen sowie die Beteiligung an Grundsatzfragen zur Ausrichtung des zukünftigen Ausbildungsangebots an Bedeutung gewinnen werden, während die kleinere Gruppe keine Veränderungen in den Aufgaben erkennt.

Um abschließend mögliche Zusammenhänge zwischen den identifizierten Klassen zu ermitteln, berichtet Tabelle 6 Cramers V für die verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten von Ausbildergruppen. Dieser Wert variiert zwischen 0 und 1 und ist im vorliegenden Fall mit dem Koeffizienten  $\Phi$  deckungsgleich (vgl. LITZ 2003, S. 138 f.).



Tab. 6: Zusammenhänge zwischen den identifizierten Klassen (Cramers V bzw. Phi)

Themenbereiche	Status quo	Veränderungen	Lernziele	Aufgaben
Status quo				
Veränderungen	.111			
Lernziele	.256**	.113		
Aufgaben	.065	.140*	.176**	
Hinweis: * p<.05, ** p<.01				

Nach der Konvention von COHEN (1988, S. 222 ff.) deutet ein Phi-Wert von mindestens .10 auf einen schwachen, von mindestens .30 auf einen mittleren und von mindestens .50 auf einen starken Zusammenhang hin. Folglich bestehen zwischen den Klassen keine oder nur schwache Zusammenhänge. Für die Praxis der betrieblichen Ausbilder/-innen und die weitere Forschung haben diese geringen Korrelationen keine praktische Bedeutung und dementsprechend können sämtliche Klassen als unabhängig voneinander eingestuft werden. Zur weiteren Verdichtung der Daten und um zu prüfen, ob sich auf Grund der geringen Zusammenhänge weitere Gruppen von Ausbilder(inne)n identifizieren lassen, wird über die Klassen der vier Themenbereiche eine weitere LCA gerechnet. Tabelle 7 zeigt die Kennwerte zur Bestimmung der Klassenanzahl.

Tab. 7: Kennzahlen zur Beurteilung der relativen Modellgüte zur weiteren Verdichtung der Klassen (n = 248)

Klassenanzahl	AIC	BIC	aBic	VLMR-Test	BLR-Test	Entropie	Min. Zuordnungswahrscheinlichkeit
1	1214.266	1228.279	1215.559				
2 <sup>B</sup>	<b>1193.623</b>	<b>1225.244</b>	<b>1196.714</b>	p < .01	p < .01	.838	.890
3 <sup>B</sup>	1198.035	1247.223	1202.843	p < .05	p = .37	.991	.988
<p>Hinweis: VLMR = Lo-Mendell-Rubin-Test; BLR = Bootstrapped Likelihood Ratio Test (250 Samples)  AIC = Akaike Information Criterion, BIC = Bayesian Information Criterion;  aBIC = Sample-Size Adjusted BIC, <sup>B</sup> Auftreten von Boundary Values</p>							

Sowohl die Informationskriterien als auch der BLR-Test deuten auf eine Unterscheidung in zwei Gruppen an Ausbilder(inne)n hin. Zudem liegen mit .838 sowie .890 gute Werte für die Entropie und die minimale mittlere Zuordnungswahrscheinlichkeit vor. Somit wird die gewählte Lösung mit zwei Klassen bestätigt. Eine nähere Inspektion der Klassenlösung zeigt auf, dass der ersten Klasse 229 und der zweiten Klasse nur 19 Ausbilder/-innen angehören. Dies deutet darauf hin, dass eine weitere Gruppierung nicht zielführend ist. Diese Ergebnisse bestätigen damit die geringen, für Forschung

und Praxis nicht weiter bedeutsamen Korrelationen zwischen den einzelnen Klassen. In der Konsequenz bedeutet dieser Befund, dass bei Ausbilder/-innen sowohl bei den bisherigen Methoden als auch bei den zukünftigen Veränderungen bei den Aufgaben, Zielen und Methoden der Ausbildung alle denkbaren Kombinationen der verschiedenen Klassen möglich sind. Ausbilder/-innen stellen in diesem Sinne eine *heterogene* Gruppe dar.

## 8 Diskussion

Professionelles Nachhaltigkeitsverständnis:

Die Ausbilder/-innen betrachten nachhaltiges Wirtschaften im Handel vor allem als eine gesellschaftliche Verantwortung ihres Betriebes, als Möglichkeit Mitarbeiter/-innen an der Gestaltung des Unternehmens mitwirken zu lassen und als kulturelle Eigenschaft ihres Unternehmens. Deutlich weniger sehen die Ausbilder/-innen in nachhaltigem Wirtschaften hingegen einen integralen Bestandteil ihres Geschäftsmodells, denn nachhaltiges Wirtschaften wird eher selten als Strategie zur Umsatzentwicklung, zur Kostensenkung, zur Erzielung von Innovationen oder zur Minimierung von Risiken betrachtet. Dies deutet darauf hin, dass sie im nachhaltigen Wirtschaften eher ein zusätzliches Element sehen, das zum Kerngeschäft hinzugefügt wird, und das nachhaltige Wirtschaften nicht als eine grundlegende Überarbeitung verstehen, auf dessen Basis ein neues, integratives Geschäftsmodell verfolgt wird. Damit bleibt das Nachhaltigkeitsverständnis hinter dem zurück, was SCHALTEGGER und WAGNER (2006) und SCHNEIDWIND (2012) für die Realisierung nachhaltigen Wirtschaftens empfehlen und es besteht die Gefahr, dass nachhaltiges Wirtschaften eher als Belastung denn als Chance empfunden wird.

Gestützt wird diese Sichtweise durch die Umsetzungsmaßnahmen, denn Ausbilder/-innen nennen als geeignete Maßnahmen nachhaltigen Wirtschaftens vor allem solche im Bereich von Ressourcen und Energien sowie der Sortimentsgestaltung. Es zeigt sich somit ein Fokus vor allem auf materielle und ökologische Aspekte nachhaltigen Wirtschaftens, während die soziale Perspektive eher unberücksichtigt bleibt. Dies zeigt sich daran, dass beispielsweise das Einhalten von Öko- und Sozialstandards aus Sicht der Ausbilder/-innen zu den eher nachrangigen Umsetzungsmaßnahmen zählt. Zudem legen die Ausbilder/-innen damit sehr stark einen Fokus auf das Unternehmensangebot, Maßnahmen die auf die Nachfrage einwirken, wie z. B. Kundenbetreuung und Kundenberatung spielen eine untergeordnete Rolle. Auffallend ist ferner, dass mit sozialverantwortlichem Personalwesen, Sortimentsgestaltung und Umgang mit Ressourcen vor allem Umsetzungsmaßnahmen genannt werden, die *vor Ort* beeinflusst werden können. Dies erscheint naheliegend, da sich die Ausbilder/-innen hier am ehesten direkt sicht- und messbare Effekte erhoffen können, die auch den betriebswirtschaftlichen Aspekten ihrer Aufgaben gerecht werden. Gleichzeitig bleiben allerdings auch signifikante Potentiale ungenutzt, da man sich weitgehend inkrementell im

bestehenden internen Rahmen bewegt, während beispielweise durch die Verbesserung der Kundenansprache und -beratung auch neue Kunden angesprochen werden können, mit denen sich deutliche Umsatzzuwächse erreichen ließen. Auch Potentiale aus der Gestaltung der gesamten Wertschöpfungskette über die eigenen Unternehmensgrenzen hinweg, werden eher weniger wahrgenommen. Die als geeignet angesehenen Umsetzungsmaßnahmen nachhaltigen Wirtschaftens greifen somit vor allem Effizienz- und Konsistenzstrategien auf und vernachlässigen die Suffizienzstrategie. Zudem wird eher ein Fokus auf ökologische und weniger auf soziale Aspekte gelegt. Insgesamt bleibt der Fokus somit eher auf der innen gerichteten als auf der nach Außen gerichtete Perspektive (vgl. Abschnitt 2)

#### Didaktisch-methodisches Selbstverständnis:

Beim didaktisch-methodischen Selbstverständnis zeigt sich, dass die meisten Ausbilder/-innen auf bereits bewährte didaktisch-methodische Arrangements setzen. Dies bestätigt die Argumentation von GÖSSLING und SLOANE (2013), wonach sich ohne lerntheoretisch fundiertes Wissen tradierte Ausbildungsmuster reproduzieren. Hierfür spricht auch, dass die Ausbilder/-innen in naher Zukunft keine Veränderungen ihres didaktisch-methodischen Handelns sehen.

Im deutlichen Widerspruch steht dazu, dass für die Mehrheit der Ausbilder/-innen alle vorgestellten Lernziele an Bedeutung gewinnen werden. Dies legt die Frage nahe, ob die gestiegene Bedeutung von Zielen, wie z. B. die Erarbeitung von Problemlösungen im Team, die Verknüpfung von Wissen, das Reflektieren eigener Arbeitsschritte usw. nicht durch einen veränderten Methodeneinsatz flankiert werden müsste. Die Schaffung eines solchen wünschenswerten Bezuges zwischen Ausbildungszielen und didaktisch-methodische Entscheidungen lässt sich in den Daten jedoch leider nicht nachweisen. Dies belegen auch die geringen Korrelationen zwischen den Klassen.

Ein weiteres Indiz für die wachsenden Anforderungen an Ausbilder/-innen ist auch der beobachtbare Wandel in deren Selbstverständnis. Dieser zeigt sich daran, dass sich ein großer Teil der Ausbilder/-innen in Zukunft nicht mehr nur als Vermittler von Fachwissen ansieht, sondern auch als Organisator von Angeboten zu selbstständigem Lernen, der Begleitung und Beratung von Lernprozessen und die Beteiligung von Grundsatzfragen. Damit wird deutlich, dass ein großer Anteil an Ausbilder/-innen davon ausgeht, künftig verstärkt an der Gestaltung von Ausbildung eigenständig mitzuwirken und Verantwortung für die Ausbildung junger Menschen zu übernehmen. Folglich werden im Grunde die Professionsmerkmale, Leistungsrolle und Verantwortung für Klient(inn)en sowie Autonomie und Unabhängigkeit aufgegriffen und sollen aus Sicht der Ausbilder/-innen gestärkt werden (vgl. z. B. COMBE/ HELSPER 1997; STICHWEH 1997). Wird diese Entwicklung um die Fortbildungsperspektive der Aus- und Weiterbildungspädagog(inn)en sowie der Berufspädagog(inn)en ergänzt, so wird auch das Merkmal der Wissensfundierung von Professionen adressiert (vgl. PFADENHAUER/BROSZIEWSKI 2008). Damit zeigen sich in den Daten aber auch der Wunsch,

Aspekte, welche die Ausbildung betreffen, selbst regeln zu wollen. Dies könnte ein Indiz für einen sozialen Vergemeinschaftungsprozess unter den Ausbilder(inne)n sein, wie er in Abbildung 1 dargestellt ist.

Es lassen sich also Bestrebungen feststellen, welche das „Berufsbild der Ausbilder/-innen“ professionalisieren wollen. Vor dem Hintergrund der teilweise fragwürdigen Umsetzung der Ausbildung der Ausbilder/-innen ist es notwendig, diese Professionsbestrebungen durch hochwertige Fortbildungsmaßnahmen aufzugreifen und zu unterstützen. Hier setzt der Modellversuch Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften (GEKONAWI) an, indem er das noch eher eng geführte Nachhaltigkeitsverständnis der Ausbilder/-innen erweitert, Ausbildungsziele, Inhalte und Methoden miteinander verbindet und Beiträge dazu leistet, dass Ausbilder/-innen angehende Kaufleute so ausbilden, dass sie Nachhaltigkeit nicht als Add-on zur betrieblichen Kerntätigkeit betrachten, sondern befähigt werden nachhaltige Geschäftsmodelle mitzugestalten und umzusetzen.

## Literatur

- BACHER, J. / VERMUNT, J. K. (2010). Analyse latenter Klassen. In C. WOLF / H. BEST (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 553–574). Wiesbaden: VS.
- BAHL, A. / BLÖTZ, U. / BRANDES, D. / LACHMANN, B. / SCHWERIN, C. / WITZ, E.-M. (2012). Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP). Bonn: BIBB.
- BAHL, A. / BRÜNNER, K. (2013). 40 Jahre Ausbilder-Eignungsverordnung – Eine Bestandsaufnahme zu ihrer pädagogischen Relevanz für betriebliches Ausbilderhandeln. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109(4), 513–537.
- BAHL, A. / DIETRICH, A. (2008). Die vielzitierte ‚neue Rolle‘ des Ausbildungspersonals – Diskussionslinien, Befunde und Desiderate. *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Spezial 4*, 1–16. URL: [http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl\\_dietrich\\_ws25-ht2008\\_spezial4.pdf](http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl_dietrich_ws25-ht2008_spezial4.pdf), [30.01.2018].
- BAUMGARTNER, A. (2015). *Professionelles Handeln von Ausbildungspersonen in Fehlersituationen*. Wiesbaden: Springer.
- BINA, O. / GUEDES VAZ, S. (2011). Humans, environment and economies: From vicious relationships to virtuous responsibility. *Ecological Economics* 72 (2011), 170–178.
- BLOEMEN, A. / MARX GÓMEZ, J. / PETERS, D. / REBMANN, K. / SCHLÖMER, T. (2010). Technologiegestütztes Lernportal zur Gestaltung von Geschäfts-, Arbeits- und Lernprozessen des nachhaltigen Wirtschaftens. *berufsbildung*, 64(126), 20–23.
- BONZ, B. (2009). *Methoden der Berufsbildung*. Ein Lehrbuch (2. Aufl.). Stuttgart: Hirzel.
- BRATER, M. / WAGNER, J. (2008). Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. Ergebnisse einer explorativen Studie. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 37(6), 5–9.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2017a). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017*. Bonn: BIBB.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2017b). *Neue Erklärvideos: Was bedeutet Nachhaltigkeit im Einzelhandel?* URL: [https://www.foraus.de/html/foraus\\_5485.php](https://www.foraus.de/html/foraus_5485.php) [30.10.2018].
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2018). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018*. Bonn.

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2015). Handreichung für ausbildende Fachkräfte. Berlin: BMBF.
- CELEUX, G. / SOROMENHO, G. (1996). An entropy criterion for assessing the number of clusters in a mixture model. *Journal of Classification*, 13(2), 195–212.
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd. ed.). New York: Psychology Press.
- COMBE, A. / HELSPER, W. (1997). Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In A. COMBE / A. HELSPER (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 9–48; 2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG E. V. (DIHK) (2016). DIHK – Fortbildungsstatistik 2015. Online: <https://www.dihk.de/ressourcen/downloads/fortbildung-2015> (30.11.2017).
- DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG E. V. (DIHK) (2017). DIHK – Fortbildungsstatistik 2016. Online: <https://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/weiterbildung/weiterbildungsstatistiken> (30.11.2017).
- DEWE, B. (1998). Zur Relevanz professionstheoretischer Interpretationen betriebspädagogischen Handelns: Betriebliche Handlungsstrukturen und pädagogische Handlungsstrategien. In S. PETERS (Hrsg.), *Professionalität und betriebliche Handlungslogik* (S. 67–82). Bielefeld: Bertelsmann.
- DIAS, J. G. / VERMUNT, J. K. (2006). Bootstrap methods for measuring classification uncertainty in latent class analysis. In A. RIZZI / M. VICHI (Eds.), *Proceedings in computational statistics* (pp. 31–41). Heidelberg: Springer.
- DOYÉ, T. (Ed.). (2016). *Management-Reihe Corporate Social Responsibility. CSR und Human Resource Management*. Berlin: Gabler.
- DQR (DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN) (2018). Liste der zugeordneten Qualifikationen. Aktualisierter Stand: 1. August 2018. URL: [https://www.dqr.de/media/content/2018\\_DQR\\_Liste\\_der\\_zugeordneten\\_Qualifikationen\\_01082018.pdf](https://www.dqr.de/media/content/2018_DQR_Liste_der_zugeordneten_Qualifikationen_01082018.pdf) [19.03.2019].
- EBBINGHAUS, M. (2011). Welche Rolle spielen berufliche und pädagogische Qualifikationen dafür, Mitarbeitern Ausbildungsaufgaben zu übertragen? In U. FASSHAUER / J. AFF / B. FÜRSTENAU / E. WUTTKE (Hrsg.), *Lehr-Lernforschung und Professionalisierung* (S. 123–134). Opladen: Budrich.
- EHNERT, I. (2008). *Sustainable human resource management. A conceptual and exploratory analysis from a paradox perspective*. Berlin:
- EHNERT I. / HARRY W. (2012). Recent developments and future prospects on sustainable human resource management: introduction to the special issue. *Management Revue* 23(3):221–238.
- EHNERT, I. / HARRY, W. / ZINK, K. J. (EDS.). (2014). *CSR, Sustainability, Ethics & Governance. Sustainability and Human Resource Management: Developing Sustainable Business Organizations*. Heidelberg: Springer.
- FICHTER, K. / CLAUSEN, J. (2016). Diffusion Dynamics of Sustainable Innovation – Insights on Diffusion Patterns Based on the Analysis of 100 Sustainable Product and Service Innovations. *Journal of Innovation Management*, 2(4), 30–67.
- GEISER, C. (2013). *Data analysis with MPlus*. New York: Guilford Press.
- GÖSSLING, B. / SLOANE, P. F. E. (2013). Die Ausbildereignungsverordnung (AEVO): Regulatorischer Dinosaurier oder Ansporn für innovative Bildungsarbeit? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109(2), 232–261.
- HARTEIS, C. / BAUER, J. / COESTER, H. (2004). Betriebliche Personal- und Organisationsentwicklung zwischen ökonomischen und pädagogischen Überlegungen. In H. GRUBER / C. HARTEIS / H. HEID. / B. MEIER (Hrsg.), *Kapital und Kompetenz* (S. 25–45). Wiesbaden: VS.

- HDE (Handelsverband Deutschland) (Hrsg.) (2017). Die Einzelhandelsberufe Verkäufer/Verkäuferin und Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel 2017. Berlin.
- HOLT, K. (2018). Die Rolle des betrieblichen Ausbildungspersonals im Einzelhandel zur Beförderung der nachhaltigen Entwicklung im Betrieb. Unveröffentlichte Bachelorarbeit.
- HOLTBRÜGGE, D. (2018). Personalmanagement (7. Aufl.). Berlin: Springer Gabler.
- KIEPE, K. / JAHNCKE, H. (2018). Berufsbildung der Zukunft braucht (anders) professionalisierte Ausbilder\_innen. *berufsbildung*, 171, 43–44.
- KIRSCHTEN, U. (2017). Nachhaltiges Personalmanagement. Aktuelle Konzepte, Innovationen und Unternehmensentwicklung. München: UVK.
- KUCKARTZ, U. (2010). Typenbildung. In G. MEY / K. MRUCK (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 553–568). Wiesbaden: VS.
- KURTZ, T. (2009). Professionalität aus soziologischer Perspektive. In O. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA / K. BECK / D. SEMBILL / R. NICKOLAUS / R. MULDER (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 45–54). Weinheim: Beltz.
- KUTT, K. (2005). Juniorfirmen. In W. WITTEW (Hrsg.), *Methoden der Ausbildung* (3. Aufl.; S. 29–42). Konstanz: Christiani.
- LENZ, C. (2015): Zur Durchsetzungsfähigkeit von Suffizienzstrategien. Eine Analyse auf der Grundlage von Ansätzen der Neuen Politischen Ökonomie. Marburg.
- LINZ, M. (2002). Warum Suffizienz unentbehrlich ist. In M. LINZ / P. BARTELMUS, P. / HENNICKE / R. JUNGKEIT / W. SACHS / G. SCHERHORN / G. WILKE / U. VON WINTERFELD (Hrsg.), *Von nichts zuviel. Suffizienz gehört zur Zukunftsfähigkeit* (7–14), Wuppertal Papers Nr. 125, Wuppertal.
- LITZ, H. P. (2003). *Statistische Methoden in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften* (3. Aufl.). München: Oldenbourg.
- MERTINEIT, K.-D. / EXNER, V. (2003). *Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Erfolgreiche Praxisbeispiele aus Betrieben, Berufsschulen und Bildungsstätten*. Heusenstamm: Wilhelm / Adam.
- MEYER, R. (2008). Professionalisierung als Konzept zur Qualitätssicherung – Perspektiven für das Berufsbildungspersonal und -forschung. *bwp@, Spezial* 4, 1–16.
- MEYER, R. (2012). Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. *bwp@*, Ausgabe 23.
- MÜLLER-CHRIST, G. (2014). *Nachhaltiges Management: Einführung in Ressourcenorientierung und widersprüchliche Managementrationalitäten* (2. Aufl.). Baden-Baden, Stuttgart: UTB.
- NYLUND, K. L. / ASPAROUHOV, T. / MUTHÉN, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo Simulation Study. *Structural Equation Modeling*, 14(4), 535–569.
- OEVERMANN, U. (1997). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. COMBE / W. HELSPER (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- ORTHEY, A. (2005) Projektmethode. In W. Wittwer (Hrsg.), *Methoden der Ausbildung* (3. Aufl.; S. 136–145). Konstanz: Christiani.
- PAECH, N. / PFRIM, R. (2004): *Konzepte der Nachhaltigkeit von Unternehmen. Theoretische Anforderungen und empirische Trends*. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- PAHL, J.-P. (2016). *Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren. Ein Kompendium für den Lernbereich Arbeit und Technik*. Bielefeld: Bertelsmann.
- PÄTZOLD, G. / LANG, M. (2005). Lernaufgabe. In W. WITTEW (Hrsg.), *Methoden der Ausbildung* (3. Aufl.; S. 60–73). Konstanz: Christiani.
- PFADENHAUER, M. / BROSZIEWSKI, A. (2008). Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenssoziologische Perspektive. In W. HELSPER / S. BUSSE / M. HUMMIRICH /

- R.-T. KRAMER (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 79–98). Wiesbaden: VS Verlag.
- PFRIEM, R. (2011). *Eine neue Theorie der Unternehmung für eine neue Gesellschaft*. Marburg: Metropolis.
- REBMANN, K. / SCHLÖMER, T. (2009). Lernen im Prozess der Arbeit. bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Profile 2, 1–17. URL: [http://www.bwpat.de/profil2/rebmann\\_schloemer\\_profil2.pdf](http://www.bwpat.de/profil2/rebmann_schloemer_profil2.pdf) [14.01.2009]
- RETZMANN, T. (2006). Das Projekt „Produktionslinienanalyse“ in der kaufmännischen Berufsausbildung. In E. TIEMEYER / K. WILBERS (Hrsg.), *Berufliche Bildung für nachhaltiges Wirtschaften* (S. 423–429). Bielefeld: Bertelsmann.
- ROST, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion* (2. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- ROST, J. (2006). Latent-Class-Analyse. In F. PETERMANN / M. EID (Hrsg.), *Handbuch der Psychologischen Diagnostik* (S. 275–287). Göttingen: Hogrefe.
- SCHALTEGGER, S. / WAGNER, M. (EDS.) (2006). *Managing the Business Case for Sustainability. The Integration of Social, Environmental and Economic Performance*. Sheffield.
- SCHLÖMER, T. (2009). *Berufliches Handeln und Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften. Ein Referenzmodell auf der Grundlage theoretischer und empirischer Explorationen*. München: Hampp.
- SCHLÖMER, T. (2017). Die Entrepreneurship Education als Zukunftsperspektive einer digitalisierten und nachhaltigen kaufmännischen Berufsbildung. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Spezial 14, 1–30. URL: [http://www.bwpat.de/spezial14/schloemer\\_bwpat\\_spezial14.pdf](http://www.bwpat.de/spezial14/schloemer_bwpat_spezial14.pdf) [Zugriff: 27.07.2017].
- SCHNEIDEWIND, U. (2012). Nachhaltiges Ressourcenmanagement als Gegenstand einer transdisziplinären Betriebswirtschaftslehre. In H. CORSTEN / S. ROTH (Hrsg.), *Nachhaltigkeit* (S. 67–92). Wiesbaden: Gabler.
- SCHNEIDEWIND, U. / PALZKILL, A. (2012). Suffizienz als Business Case. Nachhaltiges Ressourcenmanagement als Gegenstand einer transdisziplinären Betriebswirtschaftslehre (Impulse zur WachstumsWende). Wuppertal 2012 <https://www.econstor.eu/obitstream/10419/59296/1/716107074.pdf> [18.03.2019].
- SEURING, S. (2011). Supply Chain Management for Sustainable Products – Insights from research applying mixed-methodologies. *Business Strategy and the Environment*, 20 (7), 471–484.
- SIEBENHÜNER, B. (2000). Nachhaltigkeit und Menschenbilder. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik* 2/3, 343–359.
- SIEBENHÜNER, B. (2001). *Homo Sustines-Auf dem Weg zu einem Menschenbild der Nachhaltigkeit*. Marburg.
- SPECK, M. (2016). *Konsum und Suffizienz*. Wiesbaden: Springer.
- STENGEL, O. (2011). *Suffizienz – die Konsumgesellschaft in der oekologischen Krise*. München: oekom.
- STICHWEH, R. (1997). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. COMBE / W. HELSPER (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- STOLTENBERG, U. / BURANDT, S. (2014). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In H. HEINRICHS / G. MICHELSEN (Hrsg.), *Nachhaltigkeitswissenschaften* (S. 567–594). Heidelberg: Springer.
- TIEMEYER, E. / WILBERS, K. (2006) (Hrsg.). *Berufliche Bildung für nachhaltiges Wirtschaften*. Bielefeld: Bertelsmann.
- TIEMEYER, E. (2006). E-Learning zur Qualifizierung für nachhaltiges Wirtschaften – Szenarien und webgestützte Angebote. In E. TIEMEYER / K. WILBERS (Hrsg.), *Berufliche Bildung für nachhaltiges Wirtschaften* (S. 439–448). Bielefeld: Bertelsmann.

ULMER, P. / GUTSCHOW, K. (Hrsg.) (2009). Die novellierte Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009. Bonn: Bertelsmann.

WCED (WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT) (1987). Our common future. URL: <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf> [18.08.2017].

WILA (Wissenschaftsladen Bonn e. V.) (2017). Leitfaden zum Planspiel – PALMÖL-BOT-SCHAFFTER für berufsbildende Schulen im Einzelhandel. URL: [https://www.wilabonn.de/images/PDFs/Planspiel/Palmoel/Leitfaden\\_Planspiel\\_Palmoel.pdf](https://www.wilabonn.de/images/PDFs/Planspiel/Palmoel/Leitfaden_Planspiel_Palmoel.pdf) [10.10.2018].

PROF. DR. TOBIAS SCHLÖMER

KARINA KIEPE

CAROLIN WICKE

Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Professur für Berufs- und Arbeitspädagogik, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg, E-Mail: [schloemer@hsu-hh.de](mailto:schloemer@hsu-hh.de)

PD DR. FLORIAN BERDING

CLARISSA BECKER

DR. HEIKE JAHNCKE

PROF. DR. KARIN REBMANN

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Department für Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Postfach 25 03, 26111 Oldenburg, E-Mail: [florian.berding@uni-oldenburg.de](mailto:florian.berding@uni-oldenburg.de)

