

Philipp Ulmer, Katrin Gutschow (Hrsg.)

Die novellierte Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009

Hintergründe – Umsetzung – Positionen



Philipp Ulmer, Katrin Gutschow (Hrsg.)

Die novellierte Ausbilder- Eignungsverordnung (AEVO) von 2009

Hintergründe – Umsetzung – Positionen

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶
▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-7639-1157-8



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

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

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Internet: wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.055

© 2013 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlag: Christiane Zay, Potsdam

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1157-8

ISBN E-Book: 978-3-7639-5122-2



MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C019545

Inhalt

Philipp Ulmer, Katrin Gutschow

Einführung 5

Christian K. Friede

Curriculare Analyse der Ausbilder-Eignungsverordnungen seit 1972 11

Beate Kramer, Bernd Rudel

Kompetenz im Blick 65

Bodo Büttner, Frank Gerdes, Gabriele Neubauer, Maria Reidick-Rominski

Die AEVO in der Prüfungspraxis – ein Leitfaden für Prüfer/-innen,
Lehrende und Lernende 95

Friedrich Hubert Esser

AEVO – Made in Germany: eine kurze Würdigung unter besonderer
Berücksichtigung des Handwerks 117

Hermann Nehls

Nur qualifiziertes Personal garantiert hochwertige Ausbildung 123

Gordon Schenk

Ausbildereignung – Wegbereiter für Fachkräftenachwuchs 131

Kerstin Zimmer

Die neue Ausbildereignungsverordnung (AEVO) und die Bedeutung
der Berufsausbildungsvorbereitung aus Sicht der IG Bauen-Agrar-Umwelt 137

Katrin Keller, Philipp Ulmer

Prozessorientierung in der AEVO 2009 147

Wolfgang Bischoff

Vom Ausbilder zum Berufspädagogen (BA) 157

Anke Bahl, Ulrich Blötz, Philipp Ulmer

Von der Ausbilder-Eignungsverordnung bis zum Berufspädagogen.
Zur Qualifikation und Förderung des Ausbildungspersonals seit 1972 163

Anhang I und II (AEVO, Rahmenplan) 177

Autorenliste 203

Philipp Ulmer, Katrin Gutschow

Einführung

Lange Zeit wurden die Auswirkungen der demografischen Entwicklung auf das Berufsbildungssystem nur unter Experten diskutiert. Heute ist das Thema ins Zentrum des öffentlichen Bewusstseins gerückt. Es betrifft in erster Linie Betriebe aus Regionen, in denen die demografischen Veränderungen besonders stark sind, wie zum Beispiel in den ostdeutschen Bundesländern. Aber auch Unternehmen in speziellen Berufen finden bereits heute immer weniger die benötigten Nachwuchskräfte. Hier sind vor allem Betriebe im Handwerk und in der Gastronomie betroffen, die Ausbildungsplätze in Berufen mit einem schlechten Image anbieten (ULRICH 2011 10 f.).

Für den Bewerberrückgang sind jedoch nicht nur sinkende Zahlen von Schulabgängern verantwortlich, auch der wachsende Trend zur höheren Bildung ist ein Grund für die sinkende Nachfrage nach dualer Ausbildung. Beide Effekte, sinkende Zahlen von Schulabgängern und steigende Abiturientenquoten, haben die Ausgangslage für die Unternehmen grundlegend verändert. Konnten sie in früheren Jahren aus einer größeren Zahl von Jugendlichen ihre Auszubildenden auswählen, so wird es in Zukunft für sie immer wichtiger werden, ausbildungsinteressierte Jugendliche von den Chancen und Möglichkeiten einer betrieblichen Ausbildung zu überzeugen. Umgekehrt stellt sich die Situation für die Ausbildungsplatzsuchenden dar. Für viele von ihnen werden sich die Möglichkeiten verbessern, sich für einen Ausbildungsbetrieb entscheiden zu können, von dem sie annehmen, dass er ihnen eine qualitativ hochwertige Ausbildung bieten wird.

Ein zentrales Kriterium für die Qualität der betrieblichen Ausbildung ist in den Augen der Jugendlichen das eingesetzte Ausbildungspersonal, wie eine Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) aus dem Jahr 2009 zeigt. In der Untersuchung, in der rund 6.000 Jugendliche aus 15 stark besetzten Ausbildungsberufen sowie 355 Berufsbildungsfachleute im Rahmen des BIBB-Expertenmonitors über ihre Vorstellungen einer guten Ausbildung anhand mehrerer Qualitätsdimensionen befragt wurden, legten die Auszubildenden den höchsten Wert auf die Eignung des Ausbildungspersonals. Besonders wichtig war ihnen dabei u. a., dass Ausbilder ihnen die Ausbildungsinhalte verständlich erklären und ihnen zur Verfügung stehen, wenn sie mit einer Aufgabe nicht zurechtkommen. Die Jugendlichen erwarten zudem eine gute Kommunikations- und Diskussionskultur im Betrieb. So sollen Ausbilder sich genügend Zeit für die Besprechung der Arbeitsergebnisse nehmen und nicht nur Kritik bei schlechten Leistungen üben, sondern auch Lob bei guten Ergebnissen erteilen. Von großer Bedeutung ist den Auszubildenden ferner ein gutes Lernklima, in dem akzeptiert wird, dass auch Fehler bei neuen Aufgaben passieren können

und dass sie von den Kollegen respektvoll behandelt werden. Ähnlich schätzten die befragten Berufsbildungsfachleute die Qualitätsansprüche ein (vgl. BEICHT/KREWERTH 2009; EBBINGHAUS/KREWERTH/LOTER 2010).

Nach den gesetzlichen Bestimmungen gehören zur Sicherung der Ausbildungsqualität in den Betrieben u. a. die Vorschriften für die Eignung der Ausbildungsstätte sowie für die persönliche und fachliche Eignung des Ausbildungspersonals (§§ 27–30 Berufsbildungsgesetz). Die fachliche Eignung umfasst sowohl die für den jeweiligen Beruf erforderlichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten als auch entsprechende berufs- und arbeitspädagogische Qualifikationen. Die berufs- und arbeitspädagogische Eignung nachweisen – in der Regel durch eine Prüfung nach der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) – muss nur, wer vom Betrieb als verantwortlicher Ausbilder bzw. verantwortliche Ausbilderin gegenüber den zuständigen Stellen benannt wird. Die AEVO wurde im Jahr 1972 erlassen, zunächst nur für die gewerbliche Wirtschaft. In den darauffolgenden Jahren wurde ihr Geltungsbereich auf alle Ausbildungsbereiche, mit Ausnahme der freien Berufe, ausgedehnt. Damit bei der Durchführung von Lehrgängen zum Erwerb der Ausbildereignung bundesweit einheitliche Qualitätsstandards eingehalten werden, empfiehlt der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung die Anwendung eines Rahmenplans.

Im Jahr 2003 wurde die AEVO wegen der Krise auf dem Ausbildungsstellenmarkt befristet ausgesetzt. Die Aussetzung der AEVO, die Teile der Wirtschaft als eine ausbildungshemmende Vorschrift betrachteten, sollte den Betrieben den Einstieg in die Ausbildung erleichtern.¹ Die Maßnahme zählte zu einer Reihe von Initiativen, die die Bundesregierung zusammen mit Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften ergriffen hatte, um die Ausbildungssituation zu verbessern. Zu diesen Aktivitäten gehörten u. a. auch Maßnahmen zur Modernisierung und Flexibilisierung der dualen Ausbildung, zur Förderung von (Sozial-, Bildungs- und Markt-) Benachteiligten sowie die Neuausrichtung und der Ausbau der Förderprogramme zur Strukturverbesserung der Ausbildung.² Der Aussetzungsbeschluss sah nun vor, dass Ausbilder den gesonderten Qualifizierungsnachweis nach der AEVO (Prüfungszeugnis oder anderen Nachweis) nicht mehr vorlegen mussten. Die gesetzlichen Bestimmungen, nach denen das verantwortliche Ausbildungspersonal persönlich und fachlich geeignet sein muss, galten jedoch unverändert weiter. Auch die Aufgabe der zuständigen Stellen, über die Qualität der Ausbildung zu wachen, blieb von der Rechtsänderung unberührt.

1 Vgl. dazu den entsprechenden Abschnitt im Berufsbildungsbericht 2004 zur Ausbildungsoffensive: „Oberste Priorität (der Ausbildungsoffensive) hat dabei das Ziel, Betriebe und Unternehmen neu oder wieder für die duale Berufsausbildung zu gewinnen und damit zusätzliche Ausbildungsplätze zu akquirieren“ (Berufsbildungsbericht 2004, S. 7).

2 Abrufbar unter: http://www.bmbf.de/pub/ausbildungsoffensive_2003.pdf.

Vier Jahre nach dem Aussetzungsbeschluss wurde das BIBB beauftragt, die Folgen der Maßnahme zu evaluieren. Die Evaluierung bestand aus einer bundesweiten Erhebung unter rund 15.000 Betrieben und einer Befragung der Handwerks- sowie Industrie- und Handelskammern. Die Ergebnisse zeigten, dass die Rechtsänderung zwar einen positiven quantitativen Effekt hatte, wobei der Zuwachs an Ausbildungsbetrieben und Ausbildungsplätzen jedoch geringer ausfiel als erwartet. Zugleich wurden in qualitativer Hinsicht negative Auswirkungen registriert. Am deutlichsten zeigte sich dies an der gestiegenen Zahl von Ausbildungsabbrüchen in Betrieben, die über kein nach AEVO qualifiziertes Personal verfügten und die angegeben hatten, dass ihnen die Aussetzung den Einstieg in die Ausbildung erleichtert habe. Diese Betriebe klagten vermehrt auch über Schwierigkeiten und schlechte Noten ihrer Auszubildenden in den Prüfungen. Neben den quantitativen und qualitativen Aspekten der Aussetzung hat die BIBB-Studie auch die grundsätzliche Haltung der Betriebe zur AEVO analysiert. Die Untersuchung ergab, dass zwar 44 % der Betriebe eine gesetzliche Festlegung der Anforderungen an das verantwortliche Ausbildungspersonal als bürokratische Hürde betrachteten und dass fast jedes zweite befragte Unternehmen (53 %) die damit verbundenen Kosten beklagte. Eine klare Mehrheit der Betriebe sah jedoch zugleich in der AEVO einen Beitrag zur Sicherung einer Mindestqualifikation des Ausbildungspersonals (59 %) sowie der Qualität der beruflichen Ausbildung insgesamt (58 %) (ULMER/JABLONKA 2008).

Die durch die Evaluierung bestätigte grundlegende Bedeutung der AEVO für eine qualitativ hochwertige Ausbildung war sicherlich ein wesentlicher Grund für die Sozialpartner, den Beschluss der Bundesregierung zu unterstützen, die AEVO ab August 2009 wieder in Kraft zu setzen. Dazu beigetragen haben dürfte aber auch die Entspannung auf dem Ausbildungsstellenmarkt durch rückläufige Bewerberzahlen sowie eine günstige wirtschaftliche Entwicklung, wodurch Fragen der Qualität in der Aus- und Weiterbildung wieder stärker in den Vordergrund der bildungspolitischen Debatte rücken konnten. In der Begründung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Wiedereinführung der Nachweispflicht hieß es: „Angesichts der gestiegenen inhaltlichen Anforderungen und der gewachsenen pädagogischen Herausforderungen – auch in Anbetracht vielfältiger Problemlagen mancher Auszubildenden – ist ein Mindestmaß an berufs- und arbeitspädagogischer Qualifikation unverzichtbar. Viele Praktiker und Experten haben die Bedeutung der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation für die Qualität der Berufsausbildung hervorgehoben. Diese ist auch ein wichtiger Beitrag zur Sicherung eines qualifizierten Fachkräftenachwuchses“.³

3 Abrufbar unter: <http://www.bmbf.de/de/1652.php> (20.9.2011).

Der kurze Abschnitt aus der Mitteilung des BMBF verweist bereits auf die neuen und veränderten Herausforderungen in der beruflichen Bildung. Dazu gehören u. a.: Erstens: der schon erwähnte demografische Wandel, der jedoch nicht nur einen Rückgang der Bewerberzahl bedeutet. Denn mit demografischem Wandel sind auch soziostrukturelle Veränderungen verbunden, wie die heterogener gewordene soziokulturelle Herkunft der ausbildungsinteressierten Jugendlichen zeigt. So ist beispielsweise der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund der bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten Ausbildungsstellenbewerber von 20 % in 2004 auf 26 % in 2010 gestiegen (ULRICH u. a. 2006; BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2011, S. 94–105). Zweitens: Die Zahl der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die bislang wegen einer mangelnden oder vermeintlich zu geringen Ausbildungsreife ohne Ausbildung geblieben sind und stattdessen eine Maßnahme im sog. Übergangssystem besuchen, ist nach wie vor hoch. Nach Einschätzung von Experten wird die demografische Entwicklung das Übergangssystem zwar reduzieren. Große Fortschritte würden aber erst dann erreicht, wenn sich das Ausbildungsplatzangebot auf einem hohem Niveau einpendelt und das Übergangssystem reformiert wird (ULRICH 2011; EULER 2011). Drittens: Eine weitere Herausforderung ist die stärkere Integration der Ausbildung in die Arbeitsprozesse und eine bessere Ausschöpfung des Potenzials handlungsorientierter Lernkonzepte.

Die geänderten Rahmenbedingungen haben für Ausbildungsbetriebe mehrere Konsequenzen:

- Sie müssen nun Schritte einleiten, um durch attraktive Ausbildungsangebote auch leistungsstarke Jugendliche gewinnen zu können.
- Sie müssen sich zunehmend darauf einstellen, ihren Fachkräftenachwuchs auch aus dem Kreis der bislang erfolglosen Bewerber im Übergangssystem zu rekrutieren.
- Sie müssen ferner ihre Ausbildung aufgrund der gestiegenen Heterogenität der Jugendlichen (Alter, Vorbildung, kultureller und sozialer Hintergrund) flexibler gestalten.

Zur Bewältigung dieser Herausforderungen benötigen die Betriebe gut qualifiziertes Ausbildungspersonal, da ihm in diesem Zusammenhang eine Schlüsselrolle zukommt. Bei allen relevanten Gruppen in der beruflichen Bildung bestand daher Konsens darüber, dass die AEVO nicht nur wieder eingeführt, sondern auch den aktuellen Anforderungen in der beruflichen Bildung angepasst werden sollte. Das BMBF beauftragte daraufhin im Jahr 2008 das BIBB, zusammen mit den Sachverständigen der Sozialpartner, die AEVO zu novellieren (ANHANG 1) und einen neuen Rahmenplan (ANHANG 2) zu erarbeiten.

Die novellierte AEVO trat am 1. August 2009 in Kraft. Im Vergleich zur Fassung der ersten Novellierung von 1998/1999 wurden in der neuen AEVO die Anforderungen an die berufs- und arbeitspädagogische Eignung der Ausbilder neu strukturiert und als Kompetenzen formuliert. Das Anforderungsprofil wird nunmehr in vier Handlungsfeldern beschrieben, die sich eng am betrieblichen Ausbildungsablauf orientieren:

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

Wesentliche inhaltliche Neuerungen sind:

- die Aufnahme der Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung als Leitgedanke der Qualifikation des Ausbildungspersonals. Damit wird der vor mehreren Jahren in den Ordnungsmitteln eingeführten stärkeren Orientierung der Ausbildung an die Prozesse im Betrieb Rechnung getragen.
- die stärkere Betonung der sozialpädagogischen Funktion des betrieblichen Ausbildungspersonals. So werden im neuen Anforderungsprofil der Ausbilder vor allem die kommunikativen Fähigkeiten und die Kompetenzen für eine individuellere, besser auf die Auszubildenden zugeschnittene Begleitung des Lernens hervorgehoben.
- die Aufnahme wichtiger Bereiche der Ausbildung in das Anforderungsprofil der Ausbilder, die durch die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2005 erforderlich wurde: so die Möglichkeit für Auszubildende, zeitlich begrenzte Abschnitte der Berufsausbildung auch im Ausland absolvieren zu können, den Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung sowie den Ausbildungsverbund als besondere Form der Organisation von Ausbildung (ULMER/GUTSCHOW 2009).

Die vorliegende Publikation greift die hier nur angerissenen Themenbereiche um die AEVO auf. Sie wendet sich sowohl an die Berufsbildungspraxis als auch an die Berufsbildungsforschung und verfolgt dabei drei Ziele:

- Sie möchte Institutionen, Bildungsträgern, Betrieben und Personen, die an der Ausbilderqualifizierung mitwirken, eine Orientierungshilfe geben. So widmet sich ein Beitrag der wichtigen Frage der Lehrgänge zum Erwerb der Ausbildereignung gemäß AEVO, ein weiterer Beitrag befasst sich mit der AEVO-Prüfung, die nach den ersten Erfahrungen noch mit Umsetzungsschwierigkeiten verbunden ist.⁴
- In fünf Beiträgen werden zum einen die verschiedenen Blickwinkel und Interessen der relevanten Gruppen, die an der Novellierung der AEVO maßgeblich be-

4 Vgl. Diskussionsforen dazu im Portal für das Ausbildungspersonal Foraus.de: www.foraus.de.

teiligt waren, näher beleuchtet. Zum anderen befassen sie sich mit den Themen „Berufsausbildungsvorbereitung“ und „Ausrichtung der Ausbildung an Arbeits- und Geschäftsprozessen“, die in der AEVO neu aufgenommen wurden.

- Der dritte Teil der Publikation schließlich bietet einen historischen Rückblick der AEVO, einen Einblick in die verschiedenen Aktivitäten des BIBB im Bereich der Ausbilderqualifizierung seit dem Erlass der AEVO sowie eine vertiefende didaktische Analyse der drei bisherigen Fassungen der Verordnung von 1972, 1999 und 2009.

Die meisten Autorinnen und Autoren dieses Bandes waren maßgeblich an der Novellierung der AEVO und der Überarbeitung des Rahmenplans beteiligt. Ihnen und den Autorinnen und Autoren, die für den Sammelband zusätzlich gewonnen werden konnten, gebührt unser Dank dafür, dass die Publikation zustande kommen konnte und einen übergreifenden Blick auf dieses grundlegende Instrument zur Sicherung der Qualität in der betrieblichen Ausbildung ermöglicht.

Literatur

- BEICHT, Ursula; KREWERTH, Andreas: Qualität der betrieblichen Ausbildung im Urteil von Auszubildenden und Berufsbildungsfachleuten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 38 (2009), S. 9–13
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Berufsbildungsbericht 2004
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld 2011
- EBBINGHAUS, Margit; KREWERTH, Andreas; LOTER, Katarzyna: Ein Gegenstand – zwei Perspektiven: Wie Auszubildende und Betriebe die Ausbildungsqualität einschätzen. In: Wirtschaft und Berufserziehung 62 (2010), S. 24–27
- EULER, Dieter: Führt der demografische Wandel zu einem Verschwinden des Übergangssystems? Berufsbildung 130 (2011), S. 2–5
- ULMER, Philipp; JABLONKA, Peter: Die Aussetzung der Ausbilderverordnung (AEVO) und ihre Auswirkungen. Bielefeld 2008
- ULMER, Philipp; Gutschow, Katrin: Die Ausbilder-Eignungsverordnung 2009: Was ist neu? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3 (2009), S. 48–51
- ULRICH, Joachim Gerd: Übergangsverläufe von Jugendlichen in Zeiten des demografischen Wandels. In: Berufsbildung 130 (2011), S. 9–11
- ULRICH, Joachim Gerd, u. a.: Bewerber mit Migrationshintergrund: Bewerbungserfolg und Suchstrategien. In: EBERHARD, Verena; ULRICH, Joachim Gerd (Hrsg.): Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland. Bielefeld 2006, S. 175–196

Christian K. Friede

Curriculare Analyse der Ausbilder-Eignungsverordnungen seit 1972¹

1 Curriculare Analyse der Ausbildereignungsverordnungen

Ausbildereignungsverordnungen gibt es seit nahezu 40 Jahren, und die aktuelle Fassung ist seit dem Jahr 2009 in Kraft, Grund genug also, die verschiedenen Verordnungen unter curricularen Gesichtspunkten im Zusammenhang zu betrachten, nachdem soeben BAHL/BLÖTZ/ULMER (2010) eine historisch und an den Aktivitäten des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) orientierte Übersicht vorgelegt haben.² Da aber im deutschsprachigen Raum nicht immer klar zwischen Didaktik und Curriculum unterschieden wird, soll zuvor terminologische Klarheit geschaffen werden. Unter einem Curriculum sollen hier in einem umfassenden Sinne das Produkt, in dem die beabsichtigten Lernergebnisse und Lernprozesse kodifiziert sind, und die Prozesse, die der Kodifizierung vorausgehen und nachfolgen, verstanden werden. Das Produkt manifestiert sich z. B. in Form von Lehrplänen, Ausbildungsordnungen, Rahmenplänen, Lehrgängen oder Medien einschließlich deren Auswahl, Begründung und Sequenzierung, die auch Hinweise zur methodischen Umsetzung und zu Prüfungsanforderungen enthalten können. Der Curriculumprozess umfasst die Schritte: Forschungen zum beabsichtigten Produkt, Entwicklung des Produktes, Implementation des Produktes sowie Evaluation und Wirkungsanalyse des Produktes (HAMEYER/FREY/HAFT 1983, S. 21; REETZ/SEYD 2006, S. 227). Ein Curriculum als Produkt umfasst mindestens einen Gegenstandsbereich (z. B. Inhalte, Kenntnisse, Fähigkeiten, Arbeits- und Geschäftsprozesse, Handlungen), eine Zielbestimmung (z. B. Verhalten, Qualifikationen, Kompetenzen) und einen Geltungsbereich (z. B. eine Zielgruppe wie Ausbilder, Schüler, Auszubildende). Diese Eckpunkte stellen gemeinsam mit einer grundsätzlichen Lernorientierung (z. B. Handlungsorientierung) die didaktische Konzeption dar, die als Brückenglied und Umsetzungshilfe zwischen der Interaktionsebene und der Mesoebene steht.

Die hier vorzunehmende curriculare Analyse ist entsprechend den Aufgaben curricularen Denkens und Handelns auf der Makro- und auf der Mesoebene anzusiedeln, die in der Tabelle 1 im Anhang beschrieben sind. Dabei sollen drei Ziele verfolgt werden: (1) Curriculare Entscheidungen, die den Nachweis der Ausbilder-

1 Besonderer Dank gebührt Dr. Reinhard Zedler aus Köln, der diesen Beitrag anregte und mit zahlreichen Hinweisen unterstützte.

2 Nachdruck in diesem Band, S. 161–174.

qualifikation, den Geltungsbereich, die Leitideen, die didaktischen Konzeptionen, das Passungsprinzip und die Anschlussfähigkeit betreffen, sollen synchron und diachron rekonstruiert werden, um die Bedingungen ihrer Genese verstehen zu können; eingeschlossen ist auch eine Rekonstruktion der curricularen Entwicklungsprozesse selbst. (2) Mögliche Alternativen sollen aufgezeigt werden, um Besonderheiten, günstige Umstände oder Schwierigkeiten deutlich zu machen. (3) Schließlich geht es um die Überprüfung, inwieweit curriculare Ansprüche in den Dokumenten ihren Niederschlag finden und auf der darunter liegenden Ebene prinzipiell umgesetzt werden können. Materialien dieser curricularen Analyse sind die in Tabelle 2 aufgelisteten Dokumente, wobei auf handwerksspezifische Besonderheiten nur am Rande eingegangen wird.

Methodisch am einfachsten wäre die Analyse anhand eines Soll-Ist-Vergleiches durchzuführen, wenn es vorab explizit Indikatoren gibt, deren Umsetzung geprüft werden kann. Exemplarisch für eine derartige Überprüfung eines vorliegenden Curriculums ist die Vorgehensweise von BAUER (2004), der die Neuordnung der Elektroberufe analysierte, oder das Vorgehen von LISOP (2005) zu einer rationalen und transparenten Konstruktion eines Curriculums. Der Test von Lehrgängen zur Ausbildung der Ausbilder (AdA) der Stiftung Warentest aus dem Jahr 2008 (<http://www.test.de/themen/bildung-soziales/test/Ausbildung-der-Ausbilder-Zurueck-auf-die-Schulbank-1667979-1639118/#>) stellt eine didaktische Input-Analyse an der Schnittstelle zwischen Mesoebene und Interaktionsebene dar. Da für die hier zu analysierenden Verordnungen keine explizit gemachten Eckpunkte vorliegen, müssen die Entscheidungen, deren Begründungen und die Prozesse durch Vergleich und Abgrenzung, Einordnung und mögliche, aber nicht gewählte Alternativen erschlossen werden. Dazu werden Stabilität und Wandel der Verordnungen sowie deren Einbettung in den jeweiligen politischen, wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und sozialen Kontext betrachtet, um Zusammenhänge und Abhängigkeiten sowie förderliche und hemmende Bedingungen aufzuzeigen, die zu Stagnationen, Veränderungen oder Schwierigkeiten geführt haben. Dazu gehört auch ein Vergleich von Anspruch und Realität unter Einbeziehung von gesicherten Erkenntnissen, bewährten Verfahren und *best practice*-Beispielen. In diesem Sinne ist auch HUISINGAS Frageprogramm zur Curriculumforschung zu verstehen (2005a).

Der Kontext der drei Verordnungen lässt sich mit folgenden Faktoren und Entwicklungen umreißen, die als unmittelbare oder mittelbare Einflussfaktoren auf der Makroebene wirksam geworden sind:

- Das Bedürfnis nach einem relativ einheitlichen Berufsbildungsrecht etwa ab 1965.
- Ein im unterschiedlichen Ausmaß immer wieder auftretender Lehrstellenmangel und eine damit verbundene, drohende Ausbildungsplatzabgabe etwa ab 1970.

- Der Einzug der Informationstechnologie in die Produktions-, Geschäfts- und Dienstleistungsprozesse etwa ab 1970 und ein damit einhergehender Wandel der Berufe.
- Neue Arbeitsorganisationsprozesse mit flacheren Hierarchien und mehr Verantwortung in den mittleren Führungsebenen etwa ab 1975.
- Eine zunehmende Bedeutung von berufsübergreifenden Kompetenzen oder Schlüsselqualifikationen etwa ab 1975.
- Der curriculare Paradigmenwechsel vom Wissenschaftsprinzip zum Situationsprinzip, von Funktionen zu Arbeits- und Geschäftsprozessen, von Kenntnissen und Fertigkeiten zu Kompetenzen etwa ab 1980.
- Der Wandel im Lernbegriff von einem eher rezeptiven Vorgang zu einem eher selbstgesteuertem, aktiven Aneignungsprozess, indem etwa ab 1985 der Konstruktivismus neben den Kognitivismus trat.
- Die Entwicklung eines Qualitätsbewusstseins auch im Berufsbildungsbereich durch die Setzung von Standards, durch Outputorientierung und durch Leistungsvergleiche etwa ab 1990.
- Der Wandel der Bedeutung des Berufsbegriffs als Lebensberuf zu neuer Beruflichkeit und *employability* unter den Einflüssen des Arbeitsmarktes, der Informationstechnologie und der europäischen Harmonisierung seit etwa 1990.
- Eine zunehmende Heterogenität der Auszubildenden etwa ab 1995.
- Ein zunehmendes Bewusstsein von der Notwendigkeit einer Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals etwa ab 1995.
- Zunehmende Probleme beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung (Ausbildungsreife, Berufsausbildungsvorbereitung) etwa ab 1995.
- Eine zunehmende Zurückverlagerung von Ausbildungsprozessen in Arbeitsprozesse etwa ab 2000.
- Der demografische Wandel (Geburtenrückgang) etwa ab 2000.
- Eine zunehmende Internationalisierung, die durch Vergleichbarkeit und Anrechenbarkeit für Mobilität und Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt etwa ab 2000 sorgt.

2 Die Ebenen didaktischen und curricularen Denkens

Bis zur Mitte des 17. Jahrhunderts waren Didaktik und Curriculum nahezu ununterscheidbar miteinander verknüpft; erst danach differenzierten sich allmählich Didaktik als Theorie des Unterrichts und Curriculum als Theorie des Lehrplans zu Forschungsgebieten aus, die heute eigenständig sind, zwischen denen aber enge Verbindungen bestehen. Als Bindeglied zwischen Didaktik und Curriculum können die Lernergebnisse und Lernprozesse gesehen werden, die unter curricularen As-

pekten ausgewählt, begründet und sequenziert werden, und die unter didaktischen Aspekten durch Gestaltung der Lernumgebung realisiert werden sollen. Curriculare Entscheidungen sind normativer Art, während didaktische Entscheidungen auf empirisch begründbaren Zweck-Mittel-Zusammenhängen beruhen. Die strikte Trennung zwischen Didaktik und Curriculum leitete im deutschsprachigen Raum ROBINSOHN 1967 ein, als er Fragen zur Analyse vorgegebener Bildungsinhalte zum Zwecke der Unterrichtsvorbereitung von Lehrern (KLAFKI 1957) der Didaktik zuordnete, während Fragen zur Legitimation und Konstruktion von Bildungsinhalten zur Curriculumtheorie gehören. Die begriffliche Unterscheidung zwischen Didaktik und Curriculum ist im englischsprachigen Raum sehr viel präziser, indem *research on teaching and learning* (Didaktik) von *research on curriculum* (Curriculum) unterschieden wird. Zur Veranschaulichung der Unterscheidungen und Zusammenhänge, zur systematischen Differenzierung und Verortung dieser Sachverhalte mag die Tabelle 1 im Anhang dienen, in der die Ebenen didaktischen und curricularen Denkens dargestellt sind, die an Überlegungen von DUBS (2001, S. 52) oder NICKOLAUS (2006, S. 7) anknüpfen. Die hierarchische Anordnung der Ebenen suggeriert auf den ersten Blick eine *top down*-Steuerung und -Kontrolle der Lernprozesse ausgehend von der Makroebene über die dazwischen liegenden Ebenen bis auf die Personenebene; tatsächlich aber gibt es in der Curriculumentwicklung viele Modelle bis hin zu einer schulnahen und lehrerzentrierten Entwicklung (HUISINGA 2005b), die auf der Interaktions- und Personenebene stattfinden. Auch das Ausmaß der Steuerung und der Kontrolle kann schließlich variieren, sodass die Implementation eines Curriculums durch mannigfaltige Prinzipien und Bedingungen auf der Interaktionsebene beeinflusst oder sogar gebrochen wird, gerade im betrieblich-beruflichen Bildungsbereich.

3 Phasen oder Generationen oder curriculare Epochen von Verordnungen?

Historische Betrachtungen zielen auch immer darauf ab, im Entwicklungsverlauf Phasen zu entdecken, zwischen denen deutliche Unterschiede bestehen, in denen aber Prozesse und Ereignisse recht gleichförmig verlaufen. Im einfachsten Fall könnte man aus rechtlicher Sicht jede AEVO und jede ihrer Änderungen als eine eigene Phase betrachten, die jeweils für den dann folgenden Gültigkeitszeitraum die Ausbilderqualifizierung normiert. Die zahlreichen Änderungen der AEVO seit 1972 betrafen zwar praktisch wichtige Regelungen wie Geltungsbereich, Übergangsregelungen oder Befreiungen (KELL 1994; REIBOLD 2009), die aber im vorliegenden Fall weniger relevant sind. REIBOLD (2009) erkennt in der Geschichte der Verordnungen drei Generationen, durch die auf der Ausbilderebene auf die Ziele der Berufsausbil-

dung reagiert werden sollte. Die AEVO von 1972 – als erste Generation – greift, so REIBOLD, den Gedanken einer ganzheitlichen Berufsausbildung aus fachlicher, personaler und sozialer Bildung auf. Die zweite Generation, ab 1998, sei vom Gedanken der beruflichen Handlungskompetenz aus Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz geprägt und die dritte Generation ab 2009 sei beeinflusst vom Gedanken einer Berufsausbildung im Dialog. Betrachtet man jedoch die jeweils zugrunde gelegten curricularen Leitideen für die AEVO und für die Rahmen(stoff)pläne – und um die geht es im vorliegenden Fall –, so wird man nur zwei Epochen von Verordnungen und von Rahmen(stoff)plänen erkennen. In der Zeit bis 1998 dominierte als Leitbild der „Fachmann mit pädagogischer Befähigung“, für das aus wissenschaftlichen Disziplinen nützliche und hilfreiche Kenntnisse extrahiert wurden, um sie in der Praxis anwenden zu können. Die Wissenschaften mit ihren Begriffs- und Ordnungssystemen lieferten das Material für die Verordnungen und für die Rahmenstoffpläne, wobei angenommen wurde, dass durch die Vermittlung von Kausal- und Sinnzusammenhängen die Ausbildung gestaltet werden könne. Ab 1998 löste das Leitprinzip „Handlungsorientierung“ das bisherige Leitbild ab. Fortan gilt das Situationsprinzip, nach dem Handlungsfähigkeit zur Bewältigung von beruflichen Anforderungssituationen vermittelt werden soll; es werden nun die Handlungen selbst zumindest gedanklich vollzogen, die in dem beruflichen Handlungsfeld des Ausbilders vorkommen. Damit vollzieht auch die AEVO mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung gegenüber den Ausbildungsordnungen für neu geordnete Ausbildungsberufe den Paradigmenwechsel von den Fachwissenschaften hin zu Arbeits- und Geschäftsprozessen. Im vorliegenden Zusammenhang ist es nur von untergeordneter Bedeutung, dass nach nur wenigen Monaten bereits eine weitere AEVO 1999 in Kraft gesetzt wurde, die sich curricular nicht von der AEVO aus 1998 unterschied, wohl aber den Geltungsbereich durch Vereinheitlichung ausweitete.

4 Curriculare Analyse auf der Makroebene

4.1 Einheitlichkeit oder Differenziertheit?

4.1.1 Geltungsbereich

Angesichts der Vielfalt der Branchen mit ihren spezifischen Gegebenheiten, Bedürfnissen und Qualifizierungsangeboten, angesichts der Differenziertheit der Ausbilderfunktionen und angesichts der verschiedenen individuellen Qualifizierungswünsche und -situationen (PÄTZOLD 1997) musste entschieden werden, ob 1972 eine einheitliche AEVO für Ausbilder aller Branchen oder eine irgendwie differenzierte AEVO erlassen werden sollte. Aus Gründen der Durchsetzbarkeit, Akzeptanz und

Umsetzbarkeit wurde ihr Geltungsbereich zunächst auf den Bereich der gewerblichen Wirtschaft beschränkt (BOHNSTEDT 1973); in den folgenden Jahren wurde ihr Geltungsbereich schrittweise auf weitere Branchen ausgedehnt (hierzu siehe KELL 1994). Im § 30,4 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) von 2005 wird der Geltungsbereich der AEVO umfassend bestimmt, wonach nur die Angehörigen freier Berufe ausgenommen sind. Im Jahr 2008 wurde die AEVO-Prüfung als Fortbildungsprüfung definiert und damit unter den Geltungsbereich der „Musterprüfungsordnung für Fortbildungsprüfungen“ gestellt. Damit sind heute die Anforderungen an Ausbilder so weit vereinheitlicht und im Geltungsbereich ausgeweitet worden, dass die AEVO mit den entsprechenden Teilen von Meisterprüfungen im Handwerk, in der Industrie, in der Landwirtschaft, in der Hauswirtschaft oder in Fortbildungsprüfungen des Handels, der Banken, der Versicherungen oder des öffentlichen Dienstes gleichwertig ist.

4.1.2 Inhalte

Hinweise auf Versuche, branchenspezifische Verordnungen mit spezifischen Inhalten zu entwerfen, lassen sich nicht finden. Der § 21 des BBiG von 1969 hätte es ermöglicht, eine Verordnung zum Nachweis erweiterter fachlicher Kenntnisse zu verabschieden, was ein Beitrag zur Lösung des Problems der fachlichen Ausbildung der Ausbilder gewesen wäre. Eine derartige Verordnung ist aber niemals in Angriff genommen worden und die Novellierung des BBiG von 2005 enthält diese Möglichkeit nicht mehr.

In die „Verordnung über gemeinsame Anforderungen in der Meisterprüfung im Handwerk vom 12.12.1972“ wurden die vier Sachgebiete und die Prüfungsanforderungen aus der AEVO fast wortgleich übernommen, sodass Meister und Ausbilder über grundsätzlich gleichwertige berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse verfügen. Auch in den späteren Novellierungen ist die inhaltliche Gleichwertigkeit bis heute erhalten geblieben.

Unterhalb der Verordnungsebene werden die Sachgebiete oder Handlungsfelder der AEVO durch einen Rahmenstoffplan konkretisiert, der seit 1972 durch Organe des BIBB zusammen mit den Sozialpartnern für den Geltungsbereich des BBiG erarbeitet wird, der allerdings nur Empfehlungscharakter besitzt. Bereits 1974 hat der Deutsche Handwerkskammertag (DHKT) durch seine Organe einen eigenen Rahmenstoffplan und darauf bezogene Vorbereitungsmaterialien für das Handwerk entwickelt und seitdem fortgeschrieben, die den AEVO-Rahmenplan des BIBB berücksichtigen und auch für Vorbereitungslehrgänge nach der AEVO eingesetzt werden können und dürfen. Allerdings besitzt er eine andere Stundenverteilung, ist differenzierter und berücksichtigt handwerksspezifische Gegebenheiten und Sichtweisen

(Rahmenstoffplan für Ausbilderlehrgänge 1975), sodass es de facto bis 2009 bereits zwei Rahmen(stoff)pläne gab. Die AEVO von 2009 behielt die grundlegenden, konzeptionellen Entscheidungen der AEVO von 1998 bei. Vor diesem Hintergrund und angesichts des Zeitdruckes, unter dem die Entwicklung des neuen Rahmenplanes 2009 stand, legten der DHKT und der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (ehemals Deutscher Industrie- und Handelstag, DIHT) je eigene, bereichsspezifische Entwürfe vor, die in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Sozial- und Kooperationspartnern erarbeitet worden waren, aus denen schließlich nach nur kurzer Zeit ein integrativer, „branchenneutraler“ Rahmenplan des BIBB entstand. Da aber der DHKT und der DIHK ihre Entwürfe zu eigenen Rahmenplänen erhoben, gibt es seit dem Jahr 2009 drei Rahmenpläne, einen handwerksspezifischen, einen industrie- und handelsspezifischen und den BIBB-Rahmenplan, der in den restlichen Branchen und Bereichen umgesetzt werden kann. Hervorgerufen wurde diese Situation durch die traditionell eigenständige Stellung des Handwerks und durch die starke Stellung der Industrie- und Handelskammern (IHK) auf dem Angebotsmarkt für AEVO-Lehrgänge und im AEVO-Prüfungswesen. Bereits 1978 waren einer empirischen Studie zufolge nahezu 85 % der außerbetrieblich durchgeführten Kurse von Industrie- und Handelskammern organisiert oder durchgeführt worden (SCHULZ 1978, S. 30). Der DIHK-Rahmenplan und die darauf aufbauenden Lehrgangsmaterialien sind zur ausschließlichen Verwendung in den Weiterbildungseinrichtungen der Industrie- und Handelskammern vorgesehen (DIHK-Gesellschaft für berufliche Bildung 2010). Dies spiegelt den begrenzten ordnungspolitischen Spielraum wider, den der Staat in Fragen der Berufsbildung gegenüber der Wirtschaft besitzt, wobei sich mit den drei Rahmenplänen zwar keine einheitliche, aber eine pragmatische und inhaltlich gleichwertige Lösung ergeben hat.

Eine mögliche Differenzierung der Inhalte nach einem System aus einem obligatorischen pädagogischen Kern für alle und einem fakultativen fachdidaktischen Kurs für Branchen hätte nahe gelegen, denn schon frühzeitig machten SCHULZ/TILCH auf das praktische Problem bei der Durchführung von Lehrgängen aufmerksam, dass sich die Branchenheterogenität der Teilnehmer lernhinderlich auswirken kann (1975b, S. 457); daran hat sich bis heute nichts geändert. Der Rahmenstoffplan ist jedoch so flexibel umsetzbar, dass dieses Problem nicht auftritt, wenn die Kurse branchen- oder betriebsbezogen durchgeführt werden. In der zweiten Epoche der AEVO stellte sich das Problem einer Differenzierung nicht mehr, da einerseits die Grundsatzentscheidungen gefallen waren und andererseits ein idealer Ausbildungsverlauf zugrunde gelegt wurde, der in allen Branchen in dieser Form abläuft und der in den Handlungsfeldern vernetzte rechtliche, fachliche, fachdidaktische und pädagogische Inhalte aufnehmen kann.

4.1.3 Prüfungen

Um die Anforderungen und Belastungen zu entzerren, die mit einer punktuellen Prüfung verbunden sind, wurde überlegt, die geplanten fünf Teilprüfungen der AEVO von 1972 zu rechtlich selbstständigen Teilprüfungen zu erheben, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten und vor unterschiedlichen Prüfungsausschüssen abgelegt werden können. Aus rechtlichen und praktischen Gründen wurde der Gedanke an ein derartiges modulares Prüfungssystem aber nicht weiter verfolgt (BOHNSTEDT 1973); es ist bis heute bei einer punktuellen Prüfung geblieben, wobei allerdings die Anforderungen gegenüber 1972 abgesenkt wurden (siehe Abschnitt 5.2).

4.2 Ausbildung oder Prüfung als Zugang zur Ausbildertätigkeit?

Die Ausbildung zum Meister im Handwerk führt seit alters her auch zur Berechtigung, ausbilden zu dürfen. Sieht man von diesem Weg ab, so gab und gibt es kein typisches, vorgezeichnetes Karrieremuster, das zur Ausbildertätigkeit führt. Biografische Entwicklungen und betriebliche Entscheidungen können zu einer Umorientierung vom Facharbeiter oder Sachbearbeiter zum Ausbilder ausschlaggebend gewesen sein. Heute kann die Ausbildertätigkeit auch als Zwischenstation in einem beruflichen Werdegang gewählt werden, sie muss nicht Endstation sein. Sie kann auch bloß Zusatzqualifikation für den Fall einer Umorientierung sein, ohne je ausgeübt zu werden. Der Gesetzgeber übte bei der Abfassung des BBiG sowohl 1969 als auch 2005 einen mehrfachen Verzicht bei der Festlegung von Zugangsregelungen zur Ausbildertätigkeit aus. Er konnte nicht eine Ausbildung als Voraussetzung für den Zugang zur Ausbildertätigkeit festlegen. Aus grundsätzlichen Erwägungen wäre es nämlich schwierig gewesen, eine derartige Lösung als Gesetz oder als Verordnung zur Ausbildung der Ausbilder durchzusetzen. Außerdem wären damit Regelungen für die Träger, Dozenten, Kosten und Durchführungsmodalitäten verbunden gewesen. Praktisch hätte die Wirtschaft damit die Verfügung über den Zugang zur Ausbildertätigkeit verloren. Das Verständnis der Berufsausbildung als Selbstverwaltungsaufgabe der Wirtschaft und ihrer Selbstverwaltungsorgane sowie die Beschränkung der Rolle des Staates auf das Subsidiaritätsprinzip im Bereich der Berufsausbildung haben (noch) keine andere Lösung zugelassen (siehe auch LIPSMEIER 1980, S. 819). Er musste sich mit einer Prüfung als Eignungsnachweis begnügen, obgleich weitergehende Lösungen wünschenswert gewesen wären. Der Gesetzgeber konnte nicht einmal die Form des Eignungserwerbs vorschreiben. Er verzichtete sogar auf die Festlegung von Eignungskriterien, sodass Eignung letztlich operational definiert wird: Eignung ist das, was in der Eignungsprüfung nachgewiesen oder gemessen wird. Die Wirtschaft verfügt nämlich mit ihrem System an zuständigen Stellen über

ein leistungsfähiges Instrument, mit dem sie auf der Grundlage der Verordnungen den Zugang zur Ausbildungstätigkeit über Prüfungen, Übergangsregelungen, Befreiungen, Gleichstellungen, Ausnahmen und Zuerkennungen vielfältig und flexibel steuern kann. Daran hat sich bis heute nichts geändert.

4.3 Die AEVO als Mindestqualifikation

Obgleich die Begriffe „Mindestqualifikation“ oder „Mindestanforderungen“ seit 1972 immer wieder im Zusammenhang mit der AEVO genannt werden, fehlt aber eine Bestimmung darüber, was als Mindestanforderung zu gelten hat.

Unter rechtlichen Gesichtspunkten kann „Mindestqualifikation“ als jeweils politisch durchsetzbare Kompromissformel betrachtet werden. Auf der einen Seite steht die Forderung nach Professionalisierung und einem eigenständigen Beruf „Ausbilder“, vor allem vertreten durch die Industriegewerkschaft Metall (IGM) und den Bundesverband Deutscher Berufsausbilder (BDBA), und auf der anderen Seite steht die Auffassung, dass Fragen der Berufsausbildung zu den Selbstverwaltungsaufgaben der Wirtschaft gehören, sodass mithin die Betriebe selbst für die Qualitätssicherung der Ausbildung zuständig sind. Eine Ausbildereignungsprüfung durch die zuständige Stelle ist als Kompromiss zwischen diesen Positionen anzusehen, um als hauptamtlicher Ausbilder tätig werden zu können.

„Mindestqualifikation“ kann auch in Analogie zur Funktion von Ausbildungsordnungen auf der Ebene von Berufsausbildungen gedeutet werden. Im Ausbildungsberufsbild und im Ausbildungsrahmenplan von Ausbildungsordnungen sind diejenigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten beschrieben, welche während der Ausbildung mindestens durch die Betriebe vermittelt werden müssen; Betriebe dürfen aber darüber hinausgehend auch Zusätzliches und anderes entsprechend ihren Gegebenheiten vermitteln. Analog dazu dürfen in einem AEVO-Kursus auch über den Rahmenplan hinausgehend weitere Kompetenzen und Kenntnisse vermittelt werden. Die zeitliche Gliederung stellt die insgesamt zugestandene (Mindest-) Lernzeit für die Berufsausbildung im Betrieb dar; die tatsächlich benötigte Lernzeit wird in der Regel höher sein. Ähnlich verhält es sich auch mit der AEVO; die tatsächlich benötigte Lernzeit wird über die durch den Rahmenplan zugestandene Lernzeit hinausgehen.

Inhaltlich wurden die vier Sachgebiete der AEVO 1972 und die sieben, bzw. vier Handlungsfelder der Verordnungen von 1998, bzw. von 2009 sehr ähnlich mit empirisch plausiblen Zweck-Mittel-Argumentationen begründet, um Entwicklungen und Anforderungen auf der Makroebene bewältigen zu können. Im Vorwort des Rahmenstoffplanes von 1972 heißt es: „Der Rahmenstoffplan beschränkt sich auf die Inhalte der Rechtsverordnungen und umfasst nur diejenigen pädagogischen Kenntnisse, die

heute als Mindestvoraussetzung von Ausbildenden und Ausbildern gefordert werden müssen“. Inhaltlich bedeutet das, dass die Ausbilder den Auszubildenden die Bereitschaft vermitteln müssen, dauernd dazuzulernen, dass sie Konflikte mit den Auszubildenden meistern können und dass sie über geeignete Methoden verfügen müssen, um fachliches Wissen weitergeben zu können (Ausbildung der Ausbilder o. J. 1975, S. 6). Strukturell ähnlich, inhaltlich aber an die neue sozial-historische Lage angepasst, werden die Mindestanforderungen in der AEVO von 1998 (Bundesinstitut für Berufsbildung 1998; DÖRING/SEVERING 2000) und die Aufhebung der Aussetzung der AEVO im Jahr 2009 begründet, dass „ein Mindestmaß an berufs- und arbeitspädagogischer Qualifikation unverzichtbar“ sei, da die inhaltlichen Anforderungen, die pädagogischen Herausforderungen und die Problemlagen mancher Auszubildender gestiegen seien (BAHL/BLÖTZ/ULMER 2010, S.141).

Qualifikation als Fachbegriff der (Industrie-)Soziologie oder der Arbeitsmarktforschung beschreibt die Summe der Anforderungen, die ein Arbeitsplatz an eine Person stellt, die an diesem Arbeitsplatz arbeiten soll. Mindestqualifikationen wären demnach Fähigkeiten, die unverzichtbar sind, um die Anforderungen eines Arbeitsplatzes bewältigen zu können. Damit wäre eine empirische Querschnittsanalyse bei der Zielgruppe intendiert, die den „kleinsten gemeinsamen Nenner“ ermittelt. In diesem Sinne können die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zum Qualifikationsbedarf des hauptamtlichen Ausbildungspersonals von BRATER/WAGNER gedeutet werden, nach denen die „Muss-Qualifikation“ aus vier Säulen besteht, nämlich einer berufspädagogischen Säule, einer jugendpädagogischen/psychologischen Säule, einer Beratungssäule und einer Managementsäule (2008, S. 8). Bemerkenswert ist die starke Betonung von fachlich orientiertem Wissen in den ersten beiden Säulen, während Beratung und Management eher prozessorientiert beschrieben sind. Eine Abkehr von dem chronologischen Ausbildungsablauf als Ordnungskriterium und von dem ausschließlichen Prinzip der Geschäfts- und Arbeitsprozessorientierung als Auswahlkriterium ist unübersehbar. Unübersehbar ist auch, dass diese Ergebnisse als Einstieg in eine kompetenzorientierte Ausbildung der Ausbilder dienen können, da hier ein entwicklungsfähiges Kompetenzstrukturmodell vorgelegt wird.

Eignungsdiagnostisch besteht ein ganz wesentliches Problem darin, die Grenze zwischen geeigneten und ungeeigneten Kandidaten zu bestimmen. Dies wäre dann die Mindesteignung. Grundsätzlich können zwei Arten von Fehldiagnosen getroffen werden, indem tatsächlich ungeeignete als geeignet diagnostiziert werden und umgekehrt, indem geeignete fälschlicherweise als ungeeignet zurückgewiesen werden. Die Grenzlinie zwischen diesen beiden Fehlerarten wird in der Praxis dadurch bestimmt, dass die Folgen und Folgekosten dieser beiden Arten von Fehlentscheidungen abgeschätzt werden (Schmitt/Gschwendner 2006, S. 390). Der „Schaden“, den ein eigentlich ungeeigneter Ausbilder anrichten kann, ist überschaubar, kompensierbar und

auch zeitlich begrenzbare, da ein ungeeigneter Ausbilder entdeckt und aus der Ausbildung zurückgezogen werden kann. Der „Schaden“, der durch die Zurückweisung eines eigentlich geeigneten Kandidaten entsteht, ist ungleich größer, da Ausbildungs- und Prüfungskosten verloren gehen, Selbstwertgefühl des Kandidaten sowie Image von Betrieb und zuständiger Stelle leiden können und der Betrieb möglicherweise überhaupt nicht ausbilden darf. Aus dieser Perspektive wird es verständlich, wenn die Eintrittsschwelle in den Ausbilderstand über die Prüfung möglichst niedrig gehalten wird. Um festzustellen, ob diese Deutung zutrifft, bedarf es einer gesonderten Untersuchung des vorliegenden statistischen Materials über abgelegte, bestandene, nicht bestandene und endgültig nicht bestandene Prüfungen (z. B. SAHRHAGE 1975; Berufsbildung 1975; Übersicht des DHKT 2010 in Tabelle 5 im Anhang).

4.4 Curriculare Leitideen bei der Entwicklung der Verordnungen

Curriculare Leitideen zeigen sich auch in der Berufsbildung in Form von Leitbildern, die Lebens- und Berufsformen wie z. B. Meister oder Staatsbürger repräsentieren, und in Form von Leitprinzipien wie z. B. exemplarisches Prinzip oder Subjektorientierung, die regulative Ideen darstellen. Leitbilder und Leitprinzipien sind nicht immer explizit gemacht, obgleich sie begründend und strukturierend für ein Curriculum wirken und dadurch dem Curriculum Kohärenz nach innen und Verbindlichkeit nach außen verleihen (HUISINGA 2005a, S. 352/353). Leitbilder entwickeln sich im Lebens- und Arbeitsvollzug und zwar *bottom up*, indem sie aus der Ausübung der Tätigkeit selbst heraus entstehen. Eine langfristig gelebte Handlungskultur kann in Institutionen im soziologischen Sinne einmünden und auf diese Weise „das Handeln auf Dauer stellen“. Dabei hat ein Leitbild die Werte, die spezifischen Leistungen, das Selbstverständnis, die Routinen und die Beziehungen zu den Bezugsgruppen zum Gegenstand, die das tägliche Handeln ausmachen und die die Bezugsgruppen und die Öffentlichkeit von den Personen erwarten dürfen, die unter diesem Leitbild handeln. Das Leitbild stiftet Identität, grenzt von anderen Berufen ab und verleiht Kontinuität. Freilich kann ein Leitbild auch intentional, von außen und kurzfristig für berufsförmig Handelnde in Institutionen entwickelt werden, also *top down*. Fraglich ist jedoch, inwieweit Akzeptanz, Identifikation und Umsetzung eines derart „verordneten“ Leitbildes und damit das berufliche Handeln gesteuert werden können.

4.4.1 Der „Fachmann mit pädagogischer Befähigung“ als Leitbild bei der Entwicklung der AEVO in der ersten Epoche

Ein *bottom up* gewachsenes Leitbild des Ausbilders lässt sich nur schwer ausmachen, obgleich eine Pädagogisierung der Ausbildung in der Industrie vor mehr

als 120 Jahren begann. Die Ausbildung wurde zunehmend aus der Produktion in Lehrwerkstätten verlagert, es wurden fachrichtungsspezifische Lehrgänge, Methoden und Medien entwickelt und es differenzierte sich ein Personenkreis heraus, der mit spezifischen Ausbildungsaufgaben betraut wurde. Seit langer Zeit werden wenigstens drei Funktionen unterschieden, nämlich der Ausbildungsleiter, der (hauptamtliche) Ausbilder und der Ausbildungsbeauftragte (nebenamtlicher Ausbilder, ausbildende Fachkraft). Das BBiG von 1969 wird im § 20 dieser Differenzierung der in Industrie und Handel vorfindlichen Aufgaben- und Verantwortungsbereiche nur näherungsweise gerecht, indem es zwischen einem „Ausbildenden“, der Auszubildende nur einstellt, und einem „Ausbilder“ unterscheidet, der einstellen und ausbilden darf. Für beide gilt, dass sie persönlich geeignet sein müssen; der Ausbilder muss darüber hinaus auch fachlich geeignet sein und berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse nachweisen. Das BBiG von 2005 führt einen neuen Begriff „Ausbildungspersonal“ ein und subsumiert darunter wie bisher den Ausbildenden (§ 28,1) und erfasst im § 28,3 nun auch die ausbildenden Fachkräfte (nebenamtlichen Ausbilder), die unter der Verantwortung des Ausbilders bei der Berufsausbildung mitwirken; für die ausbildenden Fachkräfte wird nur eine fachliche, aber keine berufs- und arbeitspädagogische Eignung vorgeschrieben. Die Tätigkeit des Ausbilders selbst ist näher im § 28,2 definiert, indem er die Ausbildungsinhalte in der Ausbildungsstätte unmittelbar, verantwortlich und in wesentlichem Umfang vermittelt. Trotz seines erweiterten Verantwortungs- und Aufgabenbereiches und trotz aller Bemühungen, insbesondere durch die Industriegewerkschaft Metall und den Bundesverband Deutscher Berufsausbilder ist „Ausbilder-sein“ (noch) kein Beruf (BAHL/BLÖTZ/ULMER 2010, S. 146).

Aufgrund ihrer Herkunft aus der gewerblichen Wirtschaft verstanden sich alle drei Funktionsbilder einheitlich als „Männer der Technik“, die sich sogar zu „Gelegenheitspädagogen“ oder „Amateurpädagogen“ entwickeln konnten (PÄTZOLD Band 1, 1997, S. 51), auf jeden Fall aber als Fachleute mit einer pädagogischen Befähigung. Dies lässt sich als curriculare Leitidee aus der Summe von fachlicher Eignung und pädagogischer Eignung im BBiG von 1969 erschließen und aus den vier Sachgebieten der AEVO von 1972. Der Fachmann mit pädagogischer Befähigung vermittelt sein Berufskönnen (Fertigkeiten), sein Berufswissen (Kenntnisse) und seine Berufserfahrungen an die ihm anvertrauten Auszubildenden. Ein eigenständiges, pädagogisches Profil ist nicht erkennbar. Als Maßstäbe für seine pädagogischen Aufgaben werden der Meister im Handwerk, in der Industrie und in der Landwirtschaft (Ausbildung der Ausbilder 1975, S. 5) sowie in besonderem Maße der Lehrer und der Pädagoge herangezogen. In der Empfehlung „Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“ des Deutschen Bildungsrates (1970) wird vorgeschlagen, sein Qualifikationsniveau dem der Werkstattlehrer, Fach- bzw. technischen Lehrer und der Studienräte anzu-

gleichen. Die Kultusministerkonferenz regt sogar an (1973), Ausbilder aus der Wirtschaft und Lehrer für den fachpraktischen Unterricht an beruflichen Schulen auszutauschen (SCHULZ/TILCH 1975a). LIPSMIEIER sieht es als Beitrag zur Verbesserung der Berufsausbildung an, wenn hauptberufliche Ausbilder zu Fachdidaktikern entwickelt werden könnten (1980, S. 816/817). ARLT/WILMS als Repräsentanten des Deutschen Industrieinstituts sehen ihn auf dem Weg zu einem Betriebspädagogen (1970). Es wird deshalb sogar die Frage aufgeworfen, ob Ausbilder zu Pädagogen ausgebildet werden sollen oder müssen (SCHULZ/TILCH 1975c). Neuere Entwicklungen aufgreifend wird er auch in die Nähe zu einem Betreuer oder Sozialpädagogen für Auszubildende gebracht (von GILARDI/SCHULZ 1989). Eine Doppelrolle wird dem Ausbilder von CRAMER (2000, S. 141) zugeschrieben, der zugleich Fachmann für einen Beruf und als Pädagoge Erzieher für die Jugend ist, ohne aber Lehrer zu sein. SCHMIEL beschreibt seine pädagogischen Aufgaben im Spannungsfeld zwischen den Ansprüchen des Jugendlichen, des Betriebes und der Gesellschaft (1976, S. 108).

Ganz deutlich drückt sich dieses Leitbild „Fachmann mit pädagogischer Befähigung“ noch im 1980 veröffentlichten Berufsbild des Berufsausbilders aus, das vom 1974 gegründeten Standesorgan der Berufsausbilder herausgegeben wurde; Berufsausbilder deshalb, um sich so vom Ausbilder bei der Bundeswehr oder bei der Feuerwehr abzugrenzen. „Der Berufsausbilder gibt aus natürlicher Veranlagung, die durch planmäßige Schulung optimiert wurde, sein Berufskönnen und -wissen sowie persönliche Erfahrung an die ihm anvertrauten Auszubildenden weiter.“ Und: „Die fachliche Qualifikation umfasst alle Fertigkeiten und Kenntnisse seines Fachbereiches.“ (Bundesverband Deutscher Berufsausbilder 1980, S. 1). Im aktuellen Internetauftritt des Bundesverbandes Deutscher Berufsausbilder sucht man ein Leitbild, ein Leitprinzip oder ein Selbstverständnis vergebens. Der Verband beschreibt sich nur über die Mitglieder in ihren verschiedenen beruflichen Funktionen in unterschiedlichen Betrieben und Branchen, in ihren Tätigkeiten in den verschiedenen Bereichen der beruflichen Bildung sowie über die wichtigsten Verbandsziele (<http://www.bdba.de>). Der auffällige Verzicht auf eine Darstellung des Selbstverständnisses oder eines Leitbildes könnte mit der Heterogenität des Ausbildungspersonals, mit dem offenbar geringen Organisationsgrad der Ausbilder im Verband und mit der Stellung der Ausbilder in arbeitsrechtlicher Sicht zu tun haben. Als Arbeitnehmer sind sie weisungsgebunden gegenüber der Unternehmensleitung und als Ausbilder sind sie zugleich Vorgesetzte gegenüber den Auszubildenden. Zugleich sind sie als Fachkräfte in die Erstellung betrieblicher Leistungsprozesse eingebunden und als Pädagogen in die Ausbildung der Auszubildenden. Diese Situation im Spannungsfeld unterschiedlicher Anforderungen beschreiben PÄTZOLD; DREES; LIETZ als „institutionelle Schwäche der Ausbilderposition“ (1980, S. 135), die sich auch bewusstseinsmäßig in der Einschätzung ihrer Situation widerspiegelt, indem sie sich „zwischen Baum und Borke“ sehen (BAHL 2011, S. 16).

Es fehlt ihnen berufliche Autonomie, so dass es sogar fragwürdig ist, ob sie eine „pädagogische Freiheit“ ähnlich wie Lehrer besitzen.

4.4.2 „Handlungsorientierung“ als Leitprinzip bei der Entwicklung der AEVO in der zweiten Epoche

Mit dem Aufkommen des normativen Paradigmas von der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz als Ziel der Berufsausbildung seit etwa 1980 wurde „Handlungsorientierung“ zum Leitprinzip vom beruflichen Lernen und Handeln erhoben, das spätestens mit den neuen industriellen Metall- und Elektroberufen 1987 zum Leitprinzip für die Entwicklung von beruflichen Curricula gemacht wurde. Ein funktionsorientiertes Leitbild wird nun gegen ein prozessorientiertes Leitprinzip ausgetauscht. Dementsprechend wurde bei den Verordnungen von 1998 und von 2009 „Handlungsorientierung“ als curriculares Leitprinzip zugrunde gelegt. Vom Ausbilder wird nun erwartet, dass er seine Ausbildungstätigkeiten selbständig so plant, durchführt und kontrolliert, dass nicht nur seine Auszubildenden zur selbständigen Ausführung von Handlungsprozessen angeleitet werden, sondern dass er selbst in allen Handlungsfeldern in dieser Weise handelt.

Es existiert einerseits nur ein unscharfes, *bottom up* gewachsenes Leitbild, und andererseits haben die Entwickler der Verordnungen von 1998 und 2009 auf ein Leitbild überhaupt verzichtet; der Bedarf nach einem eingängigen Bild vom Ausbilder besteht jedoch weiterhin. In dieser Situation wird durch Rückgriff auf wünschenswerte Vorstellungen davon, wie Auszubildende lernen und wie sich Ausbilder dementsprechend verhalten sollten, eine pädagogische Rolle des Ausbilders definiert. In Anlehnung an die strukturell-funktionale Rollentheorie werden Lehr- und Verhaltenserwartungen an den Ausbilder beschrieben und begründet, die geeignet sein müssten, das gewünschte Lernverhalten bei den Auszubildenden hervorzu- bringen. So wird er z. B. von ROTTLUFF als Moderator (1983), in der Handreichung „Handlungsorientierte Ausbildung der Ausbilder“ als Lernberater und Planer von Lernarrangements (Bundesinstitut für Berufsbildung 1998, S. 8), von BRATER/WAGNER als Consultant (2008, S. 6) und als Lernbegleiter (2008, S. 7), von BUCKERT/KLUGE als Coach (2006) oder von BAHL/BLÖTZ/ULMER (2010, S. 141) und im BIBB-Rahmenplan (2009, S. 5) als Lernprozessbegleiter gesehen. Der IHK-Lehrgang will zukünftige Ausbilder auf ihre Aufgabe als Lernprozessbegleiter vorbereiten (DIHK. Prüfungsvorbereitung 2010, Vorwort). Die Rolle als Lernprozessbegleiter wird ihm von außen etikettiert. Distanzierter und differenzierter sprechen REETZ von einer „zukunftsgerichteten Rolle der Ausbilder“ (2002) oder BAHL/DIETRICH von einer „neuen Rolle des Ausbilders“ (2008), ohne die Rolle auf einen Begriff zu bringen. Sie betonen, dass vielfältige (Verhaltens-) Erwartungen an den Ausbilder herangetragen werden,

die sich aus technologischen, arbeitsorganisatorischen und ökonomischen Veränderungen, aus dem gesellschaftlichen Wertewandel, aus den Lebenslagen der Jugendlichen und nicht zuletzt aus einem veränderten Menschenbild und einem neuen Lernbegriff ergeben haben.

4.5 Zur curricularen Entwicklung der Verordnungen

Curricula, wie im vorliegenden Fall die AEVO, sind das Ergebnis von Aushandlungs- und Durchsetzungsprozessen, durch die die Interessen und Werte gesellschaftlicher Gruppen so ihren Ausdruck in Lehrplänen finden, dass die Lehrpläne Legitimation und Verbindlichkeit erlangen. Im Bereich der beruflichen Bildung sind die Gegebenheiten jedoch besonders vielschichtig, dynamisch, interdependent und intransparent, da eine Vielzahl von gesellschaftlichen Gruppen mit sehr unterschiedlichen Interessen, Selbstverständnissen, Werten und Einflussmöglichkeiten beteiligt sind, da die gesetzgeberischen Kompetenzen zersplittert und da Technik, Wirtschaft und Ethik einem ständigen Wandel unterworfen sind (REETZ/SEYD 1983; HUISINGA 2005a, 2005b), sodass die Legitimation stiftenden Entwicklungsprozesse gelegentlich auch als „Durchwursteln“ (*muddling through*) bezeichnet werden (HUISINGA 2005a, S. 352).

4.5.1 Zum Entwicklungsprozess in der ersten Epoche

Die AEVO von 1972 wird nicht immer als eine herausragende materielle berufspädagogische Reformmaßnahme betrachtet, die einer besonderen Legitimation bedurft hätte. Einerseits schloss sie sich an den Vorschriften zur Meisterprüfung an und andererseits führten Gewerbe, Industrie und Handel seit langer Zeit Maßnahmen zur Qualifizierung ihres betrieblichen Bildungspersonals durch in der Überzeugung, dass die Lehrlinge nur durch fachlich tüchtige und pädagogisch befähigte Ausbilder zu qualifizierten Mitarbeitern für den Betrieb ausgebildet und zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit und zur Integration in die Gesellschaft erzogen werden können (siehe dazu die zahlreichen Dokumente bei PÄTZOLD (1) – 1997). Hinzu kam, dass der Bedarf, beispielhafte Maßnahmen, das berufsbildungspolitische Problembewusstsein und die Gelegenheit einfach vorhanden waren zum Erlass der ersten AEVO 1972, denn das BBiG von 1969 bot die rechtliche Grundlage dazu, dass das kodifiziert werden konnte, was ohnehin an Maßnahmen zur Qualifizierung für betriebliches Ausbildungspersonal bereits durchgeführt wurde (BOHNSTEDT 1973, S. 81; KOENEN 1980, S. 871). Immerhin konnte dadurch erstmalig eine Vereinheitlichung der und Verpflichtung zur Qualifizierung festgeschrieben werden.

Die Entwicklung der ersten Verordnung lässt sich als ein zentrales, allerdings rudimentäres *top down*-Verfahren beschreiben, das sich nicht eindeutig einem der

damals bereits vorliegenden Verfahren zur Entwicklung von Curricula zuordnen lässt. In dem pragmatischen, an einem Bedarf orientierten Entwicklungsmodell von ROBINSOHN (1967) werden die ersten beiden Schritte (Identifikation von Verwendungssituationen und Bestimmung von Qualifikationen zur Bewältigung dieser Situationen) übersprungen, indem unmittelbar die aus wissenschaftlichen Disziplinen entlehnten Inhalte festgelegt werden. Zieht man das damals favorisierte Modell für technische und soziale Innovationen aus den Schritten Forschung, Entwicklung des Produktes, Implementation und Evaluation heran, so muss man feststellen, dass die Schritte Forschung und Evaluation nicht durchgeführt und dass die beiden mittleren Schritte nicht konsequent verfolgt wurden. Die vier Sachgebiete der ersten Verordnung stellen nur ein „Rahmenprodukt“ dar, kein systematisches und in sich geschlossenes Produkt, und die Implementation ist angesichts des Fehlens eines geordneten und leistungsfähigen Umsetzungsweges, wie er etwa im Schulwesen vorliegt, nahezu sich selbst überlassen; Modellversuche als Hilfe zur Implementation konnten nur Impulse setzen, aber keine breite und nachhaltige Wirkung erzielen.

Die Mängel in der Entwicklung und in der Konzeption waren möglicherweise dem Zeitdruck beim Erlass der ersten Verordnung geschuldet; möglicherweise lagen sie auch an dem Selbstverständnis der Arbeitsgruppe aus Repräsentanten des Wirtschaftsministeriums, des Arbeitsministeriums und des Hauptausschusses des BIBB (BOHNSTEDT 1973, S. 80). Möglicherweise wurden auch die Schwierigkeiten bei der zeitnahen und flächendeckenden Umsetzung einer AEVO unterschätzt.

Jedenfalls wurden aus den vorhandenen Qualifizierungsmaßnahmen Lehrgangsinhalte wie z. B. Jugendkunde und Menschenbehandlung, Unterweisungstechniken, gesetzliche Vorschriften und Grundlagen der Berufsbildung ohne nähere Begründung als vier Sachgebiete in die AEVO von 1972 mit einer durchschnittlichen Lehrgangsdauer von 160 Stunden übernommen, die sich wie folgt auf die vier Sachgebiete verteilen:

Grundfragen der Berufsbildung	(16 Stunden; 10 %)
Planung und Durchführung der Ausbildung	(80 Stunden; 50 %)
Der Jugendliche in der Ausbildung	(46 Stunden; 28,75 %)
Rechtsgrundlagen	(18 Stunden; 11,25 %)

Der Kern der Ausbildertätigkeit wird in der Planung und Durchführung der Ausbildung selbst gesehen, zu dem die anderen drei Gebiete notwendige Kenntnisse beisteuern. Erkennbar dominiert in der Auswahl der Gebiete und in deren inhaltlicher Ausdifferenzierung das Wissenschaftsprinzip (REETZ/SEYD 2006), nach dem die Inhalte von Curricula aus Bezugswissenschaften generiert werden.

4.5.2 Zum Entwicklungsprozess in der zweiten Epoche

Die AEVO von 1998 muss als überfällige Modernisierungsmaßnahme betrachtet werden, da die an Sachgebieten und Kenntnissen orientierte AEVO von 1972 nicht mehr kompatibel war mit den neuen Anforderungen an Ausbilder, die sich insbesondere aus den handlungsorientierten Ausbildungsordnungen ab 1987 ergaben. Von Ausbildern wird nun erwartet, Ausbildungstätigkeiten selbstständig zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren. Damit verbunden ist ein neues Rollenverständnis des Ausbilders, häufig eingeschränkt auf „Lernprozessbegleiter“ oder „Lernberater“, der über ein umfangreiches und modernes Methodenrepertoire verfügt. Vormachen und Belehrung treten in den Hintergrund, der Einsatz selbstlernförderlicher, aufgabenorientierter und kooperativer Methoden tritt in den Vordergrund. Zudem konnte dadurch der Widerspruch zwischen der noch an Sachgebieten orientierten AEVO von 1972 und den bereits an Handlungskompetenz orientierten Rahmenstoffplänen von 1992 und 1994 beseitigt werden, wobei besonders Ersterer zu heftiger Kritik geführt hatte (z. B. MERK 1993; MÜLLER 1993; PFAFFENHOLZ 1994). Es entstand ein Curriculum, das einzigartig und nicht ganz stimmig in sich ist. Einzigartig ist es, indem „typische Aufgabenstellungen des Ausbilders neu strukturiert wurden“ von einem projektbegleitenden Beirat unter Leitung des BIBB und von weiteren Sachverständigen (Bundesinstitut für Berufsbildung 1998, S.7). Die „typischen Aufgabenstellungen“ werden nicht empirisch ermittelt, sondern es handelt sich dabei um eine logisch-plausible Auflistung aller grundsätzlich möglichen Interaktionen zwischen dem Ausbilder und dem Auszubildenden und mit anderen Bezugspersonen sowie um weitere grundsätzlich mögliche ausbildungsbezogene Aktivitäten pädagogischer oder administrativer Art. Der Rahmenstoffplan ist nicht nach Ordnungskriterien wie der Häufigkeit, Schwierigkeit, Grundlegendes, Kern, Spirale oder einer fachwissenschaftlichen Systematik aufgebaut, sondern es wird ein idealtypischer, kompletter und chronologisch geordneter Ausbildungsverlauf des Jugendlichen durch den Betrieb von der Bewerbung bis zur Abschlussprüfung zugrunde gelegt. Dieses Sequenzierungsprinzip ist zwar auf den ersten Blick evident, legt aber andererseits die Deutung nahe, dass jeder Ausbilder vom ersten bis zum letzten Tag den Auszubildenden durch den Betrieb „begleitet“ und deshalb auf alle diese Stationen oder Handlungsfelder vorbereitet werden müsse. Eine explizite Begründung für dieses organisierende Prinzip lässt sich nicht finden. Möglicherweise war die Entscheidung dafür ein eleganter Kompromiss zwischen dem Projektbeirat, dem BIBB und den Sachverständigen, da einerseits die Aufgaben des Ausbilders zu heterogen geschnitten sein können in Abhängigkeit von betrieblichen Entscheidungen und Gegebenheiten und da andererseits eine empirische Berufsfeldanalyse des Ausbilders als Grundlage für die Verordnung zu langwierig, zu kostspielig, zu schwierig und zu unsicher in

ihren Ergebnissen gewesen wäre. In sich nicht ganz stimmig ist das Curriculum, da sich „Lernen fördern“ und „Gruppen anleiten“ nicht trennscharf vom Handlungsfeld „Am Arbeitsplatz ausbilden“ abgrenzen lassen, und das Handlungsfeld „Allgemeine Grundlagen legen“ grundlegende Kenntnisse über das duale System und über alle Handlungsfelder enthält, sodass diese drei Handlungsfelder aus der gewählten Handlungssystematik herausfallen. Aus den „typischen Aufgabenstellungen“ werden sieben Handlungsfelder entwickelt, für deren Behandlung eine Lehrgangsdauer von 120 Stunden empfohlen wird. Aus der Stundenaufteilung in Klammern lässt sich die Gewichtung der Aufgabenstellungen entnehmen, die wohl nicht in jedem Fall den betrieblichen Aufgabenstellungen für die Ausbilder entsprechen mag, sondern eher Richtungen für wünschenswerte Entwicklungen aufzeigt.

Allgemeine Grundlagen legen	(12 Stunden; 10 %)
Ausbildung planen	(16 Stunden; 13,3 %)
Auszubildende einstellen	(14 Stunden; 11,6 %)
Am Arbeitsplatz ausbilden	(32 Stunden; 26,6 %)
Lernen fördern	(18 Stunden; 15 %)
Gruppen anleiten	(16 Stunden; 13,3 %)
Ausbildung beenden	(12 Stunden; 10 %)

Kern der Tätigkeiten bleibt das Ausbilden am Arbeitsplatz mit den zusätzlichen Betonungen von „Lernen fördern“ zur Entwicklung von Methoden- und Lernkompetenz und von „Gruppen anleiten“ zur Entwicklung von Sozialkompetenz. Die anderen Handlungsfelder sind inhaltlich unabhängig davon und stehen nur in einem zeitlichen Zusammenhang mit der Kernaufgabe; insofern bietet sich eine modulare Umsetzung an. In der Konstruktion dieser AEVO fallen drei Sachverhalte auf. Es erfolgt ein radikaler Wechsel vom Wissenschaftsprinzip zu dem Situationsprinzip, indem nun die Handlungen selbst aus dem Handlungsfeld der Ausbilder als Einheiten für das Curriculum übernommen werden; Geschäfts- und Arbeitsprozesse treten an die Stelle von systematischem Wissen. Schwerpunkt bleibt die Ausbildung am Arbeitsplatz, aber mit innovatorischen Akzenten auf neuen Ausbildungsmethoden und eingebettet in vor- und nachgelagerte Tätigkeiten, orientiert am idealen Ausbildungsverlauf. Bemerkenswert ist jedoch, dass auch das Persönlichkeitsprinzip Berücksichtigung findet, da persönlichkeitsförderliche Elemente und Methoden in den Rahmenstoffplan aufgenommen wurden, die zur Entwicklung eines neuen Rollenverständnisses des Ausbilders beitragen sollen.

Unübersehbar ist in den Formulierungen der Felder und Tätigkeiten die Ähnlichkeit mit einem DACUM-Curriculum, bei dem eine Berufsanalyse zu einer klei-

nen Anzahl von in sich geschlossenen Verantwortungsbereichen führt, die durch auszuführende Tätigkeiten in diesen Bereichen beschrieben werden. DACUM bedeutet *Developing A Curriculum*. (NORTON/MOSER 2008). Der Unterschied zu einem DACUM-Curriculum besteht darin, dass dieses auf empirischer Grundlage von Experten selbst aus diesem Berufsfeld entwickelt wird, während die AEVO von Repräsentanten von Interessengruppen entwickelt wurde, die von einem idealen, grundsätzlich möglichen Handlungsfeld ausgingen. Eine stärkere empirische Grundlegung wäre durchaus möglich gewesen, wenn die vom BIBB entwickelten Verfahren und Instrumente zur Entwicklung von Ausbildungsordnungen angewandt worden wären (BENNER 1996).

Die AEVO war seit Anbeginn auch als ein bürokratisches, zeit- und kostenintensives „Ausbildungshemmnis“ angesehen worden. Im Zusammenhang mit dem sogenannten Ausbildungspakt wurde sie deshalb im Jahr 2003 für zunächst fünf Jahre ausgesetzt, um der Wirtschaft einen Anreiz zur Schaffung von mehr Ausbildungsplätzen zu geben, wobei die Aussetzung noch einmal um ein Jahr verlängert wurde. Im Jahr 2006 wurde das BIBB vom BMBF beauftragt, die Wirkungen der Aussetzung zu evaluieren sowie bei Betrieben und Kammern Anregungen zur Änderung der AEVO zu erheben (ULMER/JABLONKA 2008, S. 6). Dieser outputorientierte Evaluationsansatz wurde von einem paritätisch besetzten Projektbeirat begleitet (ebd. S. 75), um allen Betroffenen die Möglichkeit zur Partizipation zu geben, damit eine zukünftige Entscheidung über das Wiederinkraftsetzen oder über eine Verlängerung der Aussetzung oder über eine Novellierung oder über einen ersatzlosen Fortfall der AEVO auf eine rationale, informationsgestützte Basis gestellt werden kann. Die Evaluationsergebnisse sind allerdings nicht einfach zu deuten. Die erhoffte Zunahme an Ausbildungsplätzen fiel recht gering aus; jedoch hatte die Qualität der Ausbildung gelitten, da die Zahl der Ausbildungsabbrecher deutlich zugenommen hatte und mehr Schwierigkeiten in der Ausbildung und schlechtere Prüfungsnoten aufgetreten waren (ULMER/JABLONKA 2008, S. 67). Die Einstellung der Betriebe zu einer AEVO ist durchaus ambivalent. Einerseits wird sie als notwendig zur Qualitätssicherung der Ausbildung angesehen, andererseits wird sie als kosten- und zeitintensiv, bürokratisch und sogar als überflüssig betrachtet, da jeder Betrieb selbst für die Qualifizierung seines Personals verantwortlich sei (ebd. S. 28–30). Diese Ergebnisse lagen der mit der Novellierung beauftragten Arbeitsgruppe vor, die aus Sachverständigen der Sozialpartner und Vertretern des Staates (BMBF und BMWi) unter der Koordination durch das BIBB bestand. Trotz der ambivalenten Ergebnisse und trotz der unterschiedlichen Interessen der einzelnen Gruppen und sogar innerhalb der Gruppen wurde ein Kompromiss zwischen dem pädagogisch Wünschbaren und dem betriebswirtschaftlich Machbaren gefunden, indem aus Qualitätsgründen eine AEVO weiterhin als notwendig erachtet wurde, andererseits

aber auch die Wünsche nach einer kürzeren Kursdauer und nach mehr Realitätsnähe der Kursinhalte berücksichtigt wurden. Zugleich konnten die curricularen Unstimmigkeiten der AEVO von 1998 beseitigt werden, indem die „Allgemeinen Grundlagen“ in das neue, erste Handlungsfeld „Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen“ und die alten Handlungsfelder „Lernen fördern“ und „Gruppen anleiten“ in das neue, dritte Handlungsfeld „Ausbildung durchführen“ integriert wurden. Zeit- und Aufwandsökonomie sowie mehr Realitätsnähe bei Beibehaltung der Handlungsorientierung wurden zu Eckpunkten für die Novellierung, die zu einer Reduzierung auf die folgenden vier Handlungsfelder mit einer Lehrgangsdauer von 115 Stunden führte. Die Angaben in Klammern geben das zeitliche Gewicht der Felder in Prozent an.

Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen	(20 %)
Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken	(20 %)
Ausbildung durchführen	(45 %)
Ausbildung abschließen	(15 %)

Die vier Handlungsfelder lassen erkennen, dass der Kern und die Gewichtung der Ausbildertätigkeiten sowie der modulartige Aufbau erhalten geblieben sind. Erhalten geblieben ist ebenfalls das Situationsprinzip, nach dem die Handlungen selbst die analytischen Einheiten im Curriculum sind, die in Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten ausdifferenziert werden in Entsprechung zur Terminologie in Ausbildungsordnungen. Keine Berücksichtigung findet mehr das Persönlichkeitsprinzip; es sind keine Elemente mehr im Curriculum erkennbar, die zur Persönlichkeitsentwicklung des Ausbilders beitragen könnten. Der anspruchsvolle und innovative Aufbruch der AEVO von 1998 ist heute einer funktionsorientierten, sicher umsetzbaren und erfolgsorientierten Konzeption gewichen; es sind keine Ansätze mehr erkennbar, ein neues Rollenverständnis des Ausbilders zu entwickeln.

Ferner konnten drei neuere Entwicklungen in die novellierte AEVO eingearbeitet werden: Das Berufsbildungsgesetz von 2005 hatte neue Aufgaben (z. B. Berufsausbildungsvorbereitung, Anleitung von nebenamtlichen Ausbildern) und neue Einsatzmöglichkeiten (Überbetriebliche Bildungsstätten, Ausland) von Ausbildern aufgenommen. Es konnte auch dem Europäischen Qualifikationsrahmen entsprochen werden, wenn die Anforderungen nun kompetenzorientiert formuliert werden, um so die internationale Anschlussfähigkeit und Vergleichbarkeit herzustellen. Schließlich konnte die Heterogenität der Gruppe der Auszubildenden (Kultur, Vorbildung, Alter) eingearbeitet werden. Die novellierte AEVO ist nun gut legitimiert durch die Evaluationsergebnisse und durch den politischen Kompromiss zwischen dem

pädagogisch Wünschbaren und dem betriebswirtschaftlich Machbaren, curricular in sich konsistent, modernisiert durch die Berücksichtigung neuerer Entwicklungen, präziser in ihren Formulierungen und angepasst an die Wünsche der Wirtschaft. Deshalb dürfte sie lange gültig bleiben, auch weil die beiden einflussreichen Organisationen DHKT und DIHT, jeweils gemeinsam mit ihren Kooperationspartnern, elaborierte Lehrgänge entwickelt haben, durch die eine relativ einheitliche Umsetzung der AEVO gewährleistet wird (siehe Kapitel 5.1.2).

4.6 Anschlussfähigkeit der Verordnungen durch Integration in einen Prozess zunehmender Professionalisierung

Die Bemühungen der Industriegewerkschaft Metall seit Beginn der 1960er-Jahre und die des Bundesverbandes Deutscher Berufsausbilder seit Mitte der 1970er-Jahre, ein eigenständiges Berufsbild für Ausbilder mit inner- und außerbetrieblichen Aufstiegsmöglichkeiten und mit entsprechender tariflicher Eingruppierung durchzusetzen, blieben bis zum Ende der 1990er-Jahre ohne Erfolg. Erst dann konnten in Modellversuchen auf regionaler Ebene Erfahrungen mit Fortbildungsangeboten für Ausbilder gesammelt werden, zunächst in Hamburg (ab 2002), dann auch in München (ab 2004) und in Mecklenburg-Vorpommern (ab 2005), denen jeweils Vereinbarungen zwischen den Sozialpartnern vorausgingen, die auf Bedarfs- und Machbarkeitsstudien beruhten, die jeweils vom BIBB fachlich und durch universitäre Einrichtungen wissenschaftlich begleitet wurden; das Hamburger Modell wurde sogar vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert (SCHLOTTAU 2005; BLÖTZ/BRATER/TILLMANN 2006). Damit war der Einstieg in eine systematisch aufbauende Professionalisierung von betrieblichen, überbetrieblichen und außerbetrieblichen Bildungstätigkeiten oberhalb der Ausbilderebene gelungen, die durch die 2009 neu geschaffenen Fortbildungsberufe „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin“ (auf der Meisterebene) und „Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin“ (oberhalb der Meisterebene) auch eine gesetzliche Grundlage erhielt (ZEDLER 2010). Die Prüfung nach der AEVO ist damit die erste Stufe einer dreistufigen Qualifizierungstreppe, die sogar auf der universitären Ebene mit einer vierten Stufe fortgesetzt werden kann und zum Abschluss Bachelor oder Master führt wie zum Beispiel an der Universität Magdeburg (FINK/JENEWEIN/SCHNURR 2011). Die Handlungsfelder in den drei Verordnungen sind einerseits modulartig und spiralförmig angelegt, indem die Handlungsfelder der AEVO noch einmal auf einer höheren Abstraktionsstufe durchlaufen werden, und andererseits erweitern und vertiefen sie durch Spezialisierungsangebote den Handlungsspielraum von Ausbildern, indem zusätzliche Handlungsfelder bearbeitet werden müssen.

5 Curriculare Analyse auf der Mesoebene

5.1 Die didaktischen Konzeptionen der Verordnungen und ihre Umsetzungen

Die Möglichkeiten des Staates, durch die Verordnungen und darauf bezogene Rahmen(stoff-)pläne auf die Durchführung von Lehrgängen Einfluss zu nehmen, sind relativ gering. Das Subsidiaritätsprinzip des Staates in der Berufsausbildung, die analoge Anwendung des Konsensprinzips bei der Verabschiedung von Ausbildungsordnungen, das Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen, das Prinzip der Pluralität von Anbietern im quartären Sektor und das Prinzip der Gestaltungs Offenheit gegenüber neueren didaktischen Entwicklungen, gegenüber den Bedürfnissen von Teilnehmern, von Betrieben, von Branchen und von Regionen verhindern eine stärkere steuernde und kontrollierende Rolle des Staates (vgl. auch KELL 1994, S. 72/73). Die curricularen Vorgaben sind deshalb so allgemein gehalten, dass sie längere Zeit konsensfähig und aktuell bleiben und auf diese Weise Legitimation, Orientierung und Spielraum für Entwicklungen und Gestaltungen bieten. Das Curriculum wird durch eine didaktische Konzeption in Lehr-Lern-Arrangements umgesetzt. Sie besteht aus einem Satz von Prinzipien, die das unterrichtliche Handeln anleiten, steuern und begleiten. Die Prinzipien stammen aus normativen Überzeugungssystemen oder stützen sich auf Theorien und erfolgskontrollierte Erfahrungen. Solch eine Konzeption kann mehr oder weniger explizit, umfangreich und in sich geschlossen sein. Ähnlich wie im Fall eines Curriculums kann der Staat in diesem Fall nur Hinweise auf und beispielhafte Muster für didaktische Konzeptionen geben. In der Tabelle 3 im Anhang sind die didaktischen Vorgaben der Verordnungen und der dazu gehörigen Rahmen(stoff)pläne synoptisch zusammengefasst.

5.1.1 Didaktische Konzeption und ihre Umsetzung in der ersten Epoche

Die didaktische Konzeption der AEVO von 1972 lässt sich als eine ausgesprochen dozentenorientierte Didaktik charakterisieren, die dem Dozenten einen sehr weiten Entscheidungsspielraum überlässt, indem er nur wenige und vage Hinweise erhält, wie er die zum Bestehen der Prüfung notwendigen Kenntnisse vermitteln kann. Die vier Sachgebiete und ihre Inhalte sind additiv aufgelistet, ohne dass sie ein Sequenzierungsprinzip erkennen lassen oder dass bei der Umsetzung eine bestimmte Ordnung eingehalten werden muss. Die vorgeschlagenen Methoden wie Unterricht, Vortrag oder Übung sind dozentenorientiert, ihre Kenntnis und Beherrschung wird stillschweigend vorausgesetzt. Die Vorgehensweise soll außerdem lernzielorientiert,

exemplarisch und anwendungsorientiert sein sowie an den Erfahrungen der Teilnehmer anknüpfen. Diese Hinweise auf die subjektive Bedeutsamkeit und auf die Erprobung und Anwendung der erworbenen Kenntnisse in der Praxis sind zwar prinzipiell geeignet, die Entstehung von „trägem Wissen“ zu verhindern, aber dazu müssen passende Lehr-Lern-Arrangements und Übungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, die nicht vorhanden waren. Zudem sollte sich bald zeigen, dass der Verzicht auf die Identifizierung von Verwendungssituationen und von Qualifikationen zu Orientierungsschwierigkeiten führte.

Für die Politik entstand durch die AEVO ein doppelter Problemdruck, denn einerseits mussten zeitnah, vielen Betroffenen, flächendeckend und einheitlich die notwendigen Kenntnisse aus den vier Sachgebieten vermittelt werden. Unter diesen Bedingungen bot sich als geeignete didaktische Konzeption ein Kurs als Medienverbundsystem aus Fernsehsendungen, schriftlichen Materialien, Tutorien und Lernerfolgskontrollen an, der in anderen Sachgebieten damals beachtliche Erfolge aufweisen konnte, z. B. das Funkkolleg Pädagogische Psychologie. Der Kurs wurde jedoch nur einmal 1972/1973 durchgeführt, da die Teilnehmerzahl weit hinter der Kalkulation zurückgeblieben, (nur 12000 statt der erwarteten 50000 Teilnehmer), die Akzeptanz als Fernkurs bei dieser Zielgruppe gering, die Kursdauer mit 18 Monaten zu lang und die Abbrecherquote sehr hoch war (Berufsausbildung 1972/1973, S. 63).

Außerhalb des Medienverbundsystems gab es bei den Sachverständigen und den Lehrgangsanbietern erhebliche Differenzen bezüglich der zu erreichenden Ziele und der einzuschlagenden Wege. Zur Klärung wurden vom BMBF und von Verbänden das Instrument Modellversuche eingesetzt, über die PÄTZOLD (1980) zusammenfassend berichtet. Die Ergebnisse der Modellversuche sollten anderen Lehrgangsanbietern zur Anwendung und zur Verbreitung zur Verfügung gestellt werden. In den Modellversuchen wurden vier Ansätze verfolgt, zu denen Lehrgangstypen mit je spezifischen Büchern und Materialien entwickelt wurden: (1) In dem prüfungsorientierten Ansatz wurden alle Inhalte der Sachgebiete umgesetzt, sodass die Stoff-Zeit-Organisation im Zentrum stand. (2) In dem instrumentell-fachdidaktischen Ansatz ging es darum, für die Ausbildung anwendungsorientiertes, praxisrelevantes Wissen zu vermitteln, ohne die Praxis zu hinterfragen. (3) In dem emanzipatorischen Ansatz ging es darum, durch Reflexion der Erfahrungen die Ausbilderrouninen aufzubrechen sowie die betriebliche Stellung und Situation von Ausbildern und Auszubildenden bewusst zu machen, um auf diese Weise die als repressiv empfundene Berufsrealität zu verändern. (4) In einem anspruchsvollen Weiterbildungsansatz wurde versucht, fachliche, pädagogische und psychologische Inhalte integrativ zu erarbeiten, indem die teilnehmenden Ausbilder Medien in Form von Unterweisungseinheiten entwickeln, diese vor anderen Ausbildern umsetzen, sodass sich daran ein Gespräch mit fachlichen, pädagogischen und psychologischen

Themen anschließen kann. Der Multiplikations- und Verbreitungseffekt aller dieser erarbeiteten Materialien war gering.

Kritisch gegen dieses Vorgehen lässt sich nämlich einwenden, dass die Nachhaltigkeit und Verstetigung der Ergebnisse von dezentral durchgeführten Modellversuchen gefährdet wird durch die Einmaligkeit und begrenzte Laufzeit des Projektes, durch die besondere Ausstattung des Projektes mit Ressourcen, die ein Projekt wenig kompatibel mit der alltäglichen Praxis machen können, durch das besondere Engagement der Projektmitarbeiter im Vergleich zu ihren Kollegen im Alltag, durch begrenzte Möglichkeiten zum Nachvollzug und zum Erfahrungsaustausch. In dieser Situation wurde 1974 von der Bundesregierung der Plan zur Errichtung eines Ausbilderförderungsentrums (AFZ) vorgestellt, das die pädagogischen und fachdidaktischen Qualifikationen der Ausbilder verbessern soll, um so die Qualität der beruflichen Bildung weiterzuentwickeln. Dazu sollten drei noch zu entwickelnde Instrumente zur Weiterbildung der Ausbilder und zu deren Multiplikatorenfunktion beitragen: themenorientierte Veranstaltungen zur Erörterung und Vermittlung didaktischer, pädagogischer und berufspädagogischer Sachverhalte, Entwicklung von Modellveranstaltungen zur Ausbildung von Ausbildern für dezentrale Träger sowie die Einrichtung einer zentralen Informations- und Dokumentationsstelle mit Servicefunktion. Aus finanziellen Gründen wurden Anfang der 1980er-Jahre die Aufgaben des AFZ auf das BIBB übertragen, das sie mit anderer Schwerpunktsetzung bis heute fortführt (BAHL/BLÖTZ/ULMER 2010, S. 142/143).

Die verschiedenen Varianten des curricularen und didaktischen Innovationskonzeptes der ersten Epoche litten unter der strikten Trennung zwischen Entwicklern, Anwendern, Teilnehmern und Prüfern mit ihren durchaus unterschiedlichen Interessenslagen. Die Entwickler der AEVO und des Rahmenstoffplanes sind politisch motivierte Akteure (Politiker, Sozial- und weitere Kooperationspartner); die Anwender der AEVO sind wirtschaftlich denkende Lehrgangsträger (Einzelpersonen, Institutionen und Verbände); die Teilnehmer entstammen aus einer in jeder Hinsicht (Vorbildung, Berufserfahrung, Motivation) heterogen zusammengesetzten Gruppe; die Entsender von Teilnehmern in die Kurse sind kostenbewusst denkende Betriebe und Organisationen; die Prüfungsinstitutionen sind schließlich die zuständigen Stellen, wobei diese auch die Interessen ihrer Mitgliedsbetriebe im Auge zu behalten haben. Angesichts dieser Gemengelage von Interessen sind Konflikte und Implementationsschwierigkeiten fast zwangsläufig.

5.1.2 Didaktische Konzeption und ihre Umsetzung in der zweiten Epoche

Die zweite Epoche steht unter der didaktischen Konzeption der Handlungsorientierung und einer lehrgangsorientierten Vorgehensweise. Handlungsorientierung

als Ziel bedeutet, dass der Lehrgang für Ausbilder eine dreifache anspruchsvolle und innovatorische Zielsetzung verfolgt, mit der auf aktuelle Entwicklungen in der Berufsausbildung reagiert werden soll: Förderung von Handlungskompetenz, Aufbau einer neuen Rollenkompetenz, Entwicklung von Methoden- und Planungskompetenzen (Bundesinstitut für Berufsbildung 1998, S. 8). Handlungsorientierung als methodisches Prinzip bedeutet, dass die Inhalte durch aktivierende, gruppenorientierte, Anwendung, Erfahrung und Reflexion ermöglichende sowie Selbstständigkeit fördernde Methoden erarbeitet werden. Didaktisches Zentrum ist die Bearbeitung von komplexen, realen Aufgaben aus dem Berufsalltag von Ausbildern, die chronologisch entsprechend dem Ausbildungsverlauf des Auszubildenden und bausteinartig angeordnet sind. Der Rahmenstoffplan des BIBB von 1998 ist umfangreicher und differenzierter als frühere, da sehr viele Hinweise zur Entwicklung eines handlungsorientierten Lehrgangs gegeben werden. Die Bausteine enthalten differenzierte Matrizen aus Tätigkeiten, Zielen, Inhalten, Kenntnissen, Anwendungen und Methoden; zusätzlich werden Empfehlungen für Inhalte und Methoden gegeben. Die Umsetzung des Rahmenstoffplanes ist sehr anspruchsvoll; wegen der hohen Ziele und der aufwendigen Methoden sind die Lehrgänge zeit- und materialintensiv; sie lassen dem Dozenten einen großen Entscheidungsspielraum und setzen ein weites, modernes Methodenrepertoire voraus; übergreifende Fragestellungen, Inhalte und Reflexionen sollen aufgabenintegriert vermittelt werden.

Allerdings tritt ab 1998 eine völlig neue Situation ein, indem der DIHT einen eigenen Musterlehrgang auf der Grundlage des BIBB-Rahmenstoffplanes veröffentlicht. Damit schließt der DIHT eine Lücke, indem neben dem Handwerk ein elaborierter und von einer mächtigen Organisation flächendeckend einsetzbarer Musterlehrgang zur Verfügung steht, nachdem bereits seit 1980 die zuständigen Stellen und die Arbeitgeberverbände die wichtigsten Anbieter von Qualifizierungsmaßnahmen waren (KUTT 1980, S. 830). Mit dem Musterlehrgang konnte auch eine Integration von Qualifizierungsmaßnahme und Prüfung erreicht werden, da der DIHT ab Mitte der 1990er-Jahre die Abschlussprüfungen zunehmend zentralisierte und vereinheitlichte. Heute werden bundeseinheitlich an jedem ersten Dienstag im Monat die schriftlichen Prüfungen mit zentral erstellten Sätzen aus Aufgaben mit gebundenen und ungebundenen Antworten sowie mit Auswertungshilfen durchgeführt. 2006 wurde der Musterlehrgang aktualisiert. Er verfolgt ebenso wie der Rahmenstoffplan als Ziel die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit und besteht aus einheitlich aufgebauten, voneinander relativ unabhängigen Bausteinen, deren didaktisches Zentrum jeweils eine reale betriebliche Situationsbeschreibung darstellt. Die Bausteine entsprechen den Tätigkeiten in den sieben Handlungsfeldern. Sie enthalten ausführliche inhaltliche Darlegungen sowie Hinweise auf Methoden, Medien, Schlüsselqualifikationen und Verknüpfungen. Denkanstöße und kleinere Durchführungsaufgaben können zu

den Situationsbeschreibungen gehören. 2003 erscheint unter dem Titel „AEVO-Kompass“ erstmals ein Begriffslexikon, in dem 380 AEVO-relevante Begriffe erläutert werden. 2005 wird der Musterlehrgang abgeschlossen durch eine „Prüfungsvorbereitung auf die AEVO“, die die Funktion besitzt, die Prüfungsanforderungen und Prüfungsbedingungen transparent zu machen. Dazu werden zunächst allgemeine Hinweise zum Bearbeiten der schriftlichen Aufgaben und zahlreiche Aufgaben mit Musterlösungen gegeben. Die allgemeinen Hinweise, Beispiele und Musterlösungen wenden sich auch an die zuständigen Stellen und die Prüfer, da sie auch zur einheitlichen Gestaltung, Organisation und Bewertung der praktischen Prüfung herangezogen werden können.

Der BIBB-Rahmenplan von 2009 weist einige Neuerungen gegenüber dem Rahmenstoffplan von 1998 auf. Das Ziel des Rahmenplanes ist „die Sicherung von bundesweit einheitlichen Qualitätsstandards bei der Durchführung von Lehrgängen zum Erwerb der Ausbildereignung“ (ebd. S. 3). Das Hauptziel der Lehrgänge ist der Erwerb von berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten (ebd. S. 3). Die ehemals hochgesteckten, innovatorischen Ziele sind zurückgeschraubt auf den Erwerb der berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten. Zur Umsetzung des Rahmenplanes werden keine Vorschläge mehr gemacht; es heißt lapidar, die Lehrgänge sind auf den Erwerb der berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten auszurichten (ebd. S. 4). Diese Zurückhaltung wird wohl im Zusammenhang mit zeitlichen und ökonomischen Umsetzungsbeschränkungen eine Rückkehr zu dozentenorientierten Vermittlungsformen bedeuten. Didaktisches Zentrum bleiben typische Arbeitsaufgaben aus dem Tätigkeitsspektrum von Ausbildern, die nun kompetenzorientiert formuliert sind. Die Kompetenzen werden in Matrizenform als Zuordnung von Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten dargestellt, denen wiederum beispielhafte Inhalte zugeordnet werden. Die Zuordnung erinnert sehr stark an die bekannte Unterscheidung von Richtziel, Grobziel und Feinziel von MÖLLER (1970). Das Richtziel findet sich als „Kompetenz zum selbständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren der Berufsausbildung“ im § 2 der AEVO von 2009. Die Grobziele sind die einzelnen Kompetenzen in den vier Handlungsfeldern im § 3 der AEVO von 2009, und die Feinziele finden sich als Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten im BIBB-Rahmenplan. Die sprachlichen Formulierungen der Kompetenzen und der Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten erinnern sehr stark an die behavioristische Lernzieloperationalisierung „... ist in der Lage, zu ...“. Die Zuordnung von Inhalten zu den Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten erinnert schließlich an eine Unterrichtsplanung nach Tyler-Matrizen (TYLER 1973; KLAUER 1974). Es drängt sich der Verdacht auf, dass unter einem modernen sprachlichen Gewand altbekannte Techniken wiederbelebt werden, denn Hinweise auf die Kompetenzentwicklung oder auf ein Kompetenzentwicklungsmodell oder auf den Entwicklungsverlauf vom

Laien zum Experten fehlen. Der Rahmenplan greift auch nicht den neuen Begriff „Ausbildungssituation“ aus der AEVO von 2009 auf.

Der vom DIHT erstmals 1998 vorgelegte Musterlehrgang wird 2009 von der Nachfolgeorganisation DIHK konsequent weiterentwickelt, wobei vier Veränderungen auffallen. (1) Es wird nun eine eigene „Ausbilder-Eignungsverordnung. Rahmenplan mit Lernzielen“ entwickelt, die sich explizit als eine Empfehlung für einen Lehrgang versteht, der so auf die Prüfungsanforderungen vorbereitet, dass sie erfüllt werden können (DIHK 2009, S. V). (2) Dominantes Merkmal dieses Rahmenplans ist nicht die Kompetenzorientierung wie im BIBB-Rahmenplan, sondern eine Lernzielorientierung. Dazu wird eine dreistufige, nicht näher explizierte „Anwendungstaxonomie“ aus den Stufen Wissen, Verstehen, Anwenden entwickelt, deren Operationalisierungsbeispiele sehr stark an die behavioristischen Taxonomien erinnern. Weiterentwicklungen der ursprünglichen Taxonomie im kognitiven Bereich durch ANDERSON/KRATHWOHL (2001) oder MARZANO/KENDALL (2007) werden nicht aufgegriffen. Die Tätigkeiten des Ausbilders werden in diesem Rahmenplan einheitlich durch drei Elemente beschrieben: durch Qualifikationsinhalte, durch Ziele aus der Anwendungstaxonomie sowie durch Hinweise zur Vermittlung. Die Ähnlichkeit mit Tyler-Matrizen aus der behavioristischen Unterrichtsplanung ist unübersehbar (TYLER 1973; KLAUER 1974). Die Inhalte sind linear-systematisch angeordnet. Ergänzt wird der Rahmenplan durch Hinweise auf die praktische Prüfung. Die methodische Ausgestaltung wird dem Lehrganganbieter überlassen. (3) Der Rahmenplan geht von 90 Stunden Direktunterricht und 25 Stunden Selbstlernphasen aus, während der BIBB-Rahmenplan von 115 Stunden ausgeht, von denen 25 Stunden Selbstlernphasen sein können. (4) Kernstück der Umsetzung des Rahmenplans ist der ab 2010 erscheinende, didaktisch aufbereitete und inhaltlich ausformulierte Lehrgang aus Text- und Übungsbänden, die zur ausschließlichen Verwendung bei den Weiterbildungseinrichtungen der Industrie- und Handelskammern bestimmt sind. Dieses Begleitmaterial eignet sich sowohl für Dozenten zur Umsetzung im Direktunterricht als auch für Teilnehmer zum Selbststudium, insofern ist das Material auf die Zweiteilung des Stundenumfangs in Direktunterricht und Selbststudium zugeschnitten. Zu jeder Tätigkeit des Rahmenplans gibt es einen zusammenhängenden, umfassenden Text, der durch Symbole gegliedert ist, die z. B. auf Merksätze, auf Aufgaben, auf Leitfragen, auf Verknüpfungen mit anderen Tätigkeiten, auf Fallbeispiele sowie auf Passagen zum Selbststudium auf der Taxonomiestufe „Wissen“ verweisen. Lösungsvorschläge, Literaturverweise und ein Stichwortverzeichnis schließen die Materialien ab. Auch die „Prüfungsvorbereitung auf die AEVO“ wurde 2010 im Hinblick auf den neuen Rahmenplan (neue Aufgaben, Anwendungstaxonomie, Ausbildungssituation) aktualisiert, ebenso der „AEVO-Kompass“ (2011).

Das Angebot des DIHK, bestehend aus Rahmenplan mit Lernzielen, elaboriertem Lehrgang aus Text- und Übungsbänden, Prüfungsvorbereitung und Glossar, das in Konzeption und Entwicklung aus einer Hand stammt und das in Durchführung und Prüfung mit derselben Hand umgesetzt wird, stellt einen objektivierten Lehrgang oder ein *teacher-proof curriculum* dar, das dem Dozenten nur noch einen geringen Entscheidungsspielraum lässt und das insofern eine mehrfache Sicherheit bietet (TILCH 1977; WIEMANN 1990, S. 54/55; PAHL 2007, S. 227). Lernende erreichen die Lernziele bei aktiver Mitarbeit; Lehrende finden ein elaboriertes Konzept vor, das sie von der Planung, Umsetzung und Übung entlastet; die Abnehmer können sich auf die Qualität wegen der Standardisierung und Normierung verlassen; die Anbieter verfügen über ein Erfolg und Gewinn sicherndes Instrumentarium. Aus der empirischen Curriculumforschung ist bekannt, dass die stärksten Impulse in Lehr-Lern-Prozessen von Büchern, Materialien, Lehrgängen, Prüfungsordnungen und den eigenen Unterrichtserfahrungen der Lehrenden ausgehen; Gesetze, Lehrpläne oder Bildungsvorstellungen haben eine weit geringere steuernde Wirkung (HAMEYER/FREY/HAFT 1983, S. 317–372). Andererseits kann ein derartig objektivierter Lehrgang unter restriktiven Rahmenbedingungen zu Schematismus im Vorgehen, zu Rezeptivität im Lernen und zu Wissenserwerb statt Kompetenzentwicklung führen.

5.2 Prüfungsanforderungen

Mit (Berufs-) Eignung wird gewöhnlich die Erfolgswahrscheinlichkeit einer Person für eine (berufliche) Tätigkeit bezeichnet. Von einer Eignungsprüfung wird also letztlich eine Entscheidung mit prognostischem Wert erwartet. Dabei kommt es auf die Ermittlung der „Passung“ zwischen den Personmerkmalen und den Anforderungen der Tätigkeitssituationen derart an, dass geeignete Personen für diese Tätigkeit identifiziert und ungeeignete Personen von dieser Tätigkeit ferngehalten werden. In der langen Geschichte der Berufseignungsdiagnostik haben sich drei grundlegende Vorgehensweisen zur Ermittlung der Eignung herausgeschält, nämlich der ergebnisorientierte, der eigenschaftsorientierte und der simulationsorientierte Ansatz. Der ergebnisorientierte Ansatz geht von der Biografie der Person aus, während der eigenschaftsorientierte von allgemeinen und speziellen kognitiven Fähigkeiten, von Wissen, Motivation sowie Persönlichkeitseigenschaften ausgeht. Der Prototyp der simulationsorientierten Verfahren ist die Arbeitsprobe, die eine Stichprobe des erfolgsrelevanten beruflichen Verhaltens unter standardisierten Aufgabenstellungen darstellt (SCHULER 2006, S. 718). In der Regel werden mehrere Verfahren miteinander kombiniert wie zum Beispiel in der Führerscheinprüfung.

Unter rechtlichen Gesichtspunkten fällt die Tendenz zu einer zunehmenden Vereinheitlichung der Prüfungen über die Branchen und die Arten der Prüfungen

auf. Ihren vorläufigen Abschluss fand die Vereinheitlichung 2008, indem die AEVO-Prüfung als Fortbildungsprüfung definiert und damit unter den Geltungsbereich der „Musterprüfungsordnung für Fortbildungsprüfungen“ gestellt wurde; damit war sie gleichwertig mit entsprechenden Teilen von Meister- und Fortbildungskursen in Handwerk, Industrie, Handel, Landwirtschaft, Hauswirtschaft und des öffentlichen Dienstes.

Betrachtet man in Tabelle 4 im Anhang diachron die Synopse der Prüfungsanforderungen in den drei Verordnungen und die daraus folgende Prüfungspraxis unter eignungsdiagnostischen Gesichtspunkten, so fallen eine Reihe von qualitativen und quantitativen Veränderungen auf, die mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung allgemeinen Entwicklungen im Kontext beruflicher Prüfungen folgen. Die klassische Dreiteilung der Prüfung in einen schriftlichen, mündlichen und praktischen (Unterweisungsprobe) Teil hat zunächst noch bis 1998 Bestand; danach werden die mündliche und die praktische Prüfung zusammengezogen zu einer praktischen Prüfung, in der Handlungen ausgeführt oder Handlungswissen präsentiert und anschließend in einem Fachgespräch begründet und erläutert werden soll.

Im Gefolge des Paradigmas der „Handlungsorientierung“ ist ab 1998 eine Hinwendung der Prüfung zur Praxisnähe festzustellen, und zwar in beiden Prüfungsteilen. In der AEVO 1972 dominiert noch das schriftliche und mündliche Abfragen von isolierten Kenntnissen aus den vier Sachgebieten; die Unterweisung fand anfangs sogar noch als echte Arbeitsprobe in der Ernstsituation im Betrieb und mit Auszubildenden statt. Die schriftliche Prüfung wird ab 1998 „handlungsorientiert“, indem fallbezogene Aufgaben aus dem Tätigkeitsfeld von Ausbildern bearbeitet werden sollen (FRIEDE 2000). Sie geht von beruflichen Fällen oder Situationen mit Spezifizierungen und Arbeitsunterlagen aus, zu denen Fragen oder Aufgaben gestellt werden, die entweder in gebundener oder in freier Form bearbeitet werden müssen. Im Idealfall erfordern die Lösungen das Durchlaufen des vollständigen Handlungsprozesses oder wenigstens mehrerer Handlungsschritte (STRAKA 2001, S. 230). Tatsächlich scheinen aber nur wenige Aufgaben dieses strenge Kriterium zu erfüllen, da sich die Mehrzahl der fallbezogenen Aufgaben auf die ersten drei Schritte des vollständigen Handlungsprozesses beschränkt (Fall analysieren, Fall verstehen, Handlungsschritte bestimmen). Auch kann ein hoher Prozentsatz der Aufgaben ohne Kenntnis des Falles beantwortet werden. Das prüfungsdiagnostische Gütekriterium Validität könnte noch besser erfüllt werden (FRIEDE 2006, S. 447). Ähnliche Befunde haben REETZ/HEWLETT 2008 für andere Bereiche der beruflichen Bildung ermittelt.

Die praktische Prüfung bildet nun die zweite Prüfungsleistung. Ab 1998 kann der Kandidat wählen zwischen einer (medialen) Präsentation einer Ausbildungseinheit oder deren praktischen Durchführung. Als Durchführung wird sie zuneh-

mend in den Prüfungsraum (im Regelfall in der zuständigen Stelle) verlagert und in der einfachsten Form mit einem anderen Prüfungskandidaten als Auszubildendem simuliert. Ergänzt wird die Präsentation oder die Durchführung durch ein Prüfungsgespräch, das sich nur noch auf die Auswahl und die Gestaltung der Präsentation oder der Durchführung erstreckt; das Abprüfen isolierter Kenntnisse wird somit durch ein Fachgespräch zu der aus der Praxis stammenden Ausbildungseinheit ersetzt. Ab 2009 wird die Präsentation zum Regelfall in der praktischen Prüfung, die nun eine typische Ausbildungssituation zum Gegenstand haben soll. Durch diesen durch die AEVO 2009 neu eingeführten Begriff „Ausbildungssituation“ wird der bisherige Begriff „Ausbildungseinheit“ ersetzt. Damit wird der Gegenstandsbereich für die Präsentation und somit auch die Wahlmöglichkeit für den Kandidaten erheblich ausgeweitet. „Ausbildungssituation“ ist zwar auf den ersten Blick verständlich, aber dennoch kein eingeführter Fachbegriff. „Ausbildungssituationen“ decken nicht nur Lehr-Lernsituationen mit Auszubildenden ab, sondern auch Interaktionssituationen mit anderen Personen innerhalb und außerhalb des Betriebes und auch die Mitwirkung bei der Planung, Entscheidung, Entwicklung oder Umsetzung von Aufgaben des Ausbildungsalltags („Ausbilder-Eignungsverordnung. Rahmenplan mit Lernzielen“. DIHK 2009, S. 29). Es können sehr anspruchsvolle und komplexe Situationen sein. Als Beispiele werden dort genannt „Abstimmung eines gemeinsamen Projektes mit der Berufsschule“, „Auswahl einer betrieblichen Aufgabe als Lernprojekt“, „Gespräch über ein konkretes Fehlverhalten eines Auszubildenden“, „Führen eines Beurteilungsgesprächs mit dem Auszubildenden“ oder „Festlegen eines betrieblichen Ausbildungsplanes“ (siehe auch Prüfungspraxis Heft 43, 2009, S. 17). Wahlweise kann diese Ausbildungssituation auch durchgeführt werden. In jedem Fall schließt sich daran das Fachgespräch an. Auf die vielen Facetten und Schwierigkeiten des Situationsbegriffs in der Didaktik haben BECK (1996) oder HEID (2001) hingewiesen. In der Prüfungspraxis wird sich erst zeigen, unter welchen Bedingungen die Kandidaten entweder eine Präsentation oder eine Durchführung der Ausbildungssituation wählen und wie Kandidaten und Prüfer unter den restriktiven Prüfungsbedingungen mit so komplexen oder sensiblen „Ausbildungssituationen“ wie z. B. „Projekt Abstimmung mit der Berufsschule“ oder „Beurteilungsgespräch“ umgehen.

Unter prüfungsökonomischen Gesichtspunkten fällt die erhebliche Zeit- und Aufwandsreduktion auf. Die Prüfungszeiten wurden erheblich gekürzt, der Auswertungsaufwand durch den Einsatz von Multiple-Choice-Aufgaben begrenzt, echte oder simulierte Unterweisungsproben durch Präsentationen ersetzt sowie die Konzepte für die Präsentation oder für die Durchführung im Seitenumfang und im Gewicht für das Bestehen der Prüfung herabgesetzt.

6 Die AEVO als Überforderung

Sollten die Ausbilder nach der AEVO der ersten Epoche im Wesentlichen nur das Lehren lernen (SCHULZ/TILCH 1975b, S. 456), so sollen sie nach den Verordnungen der zweiten Epoche im Besonderen selbstlernförderliche Lehr-Lern-Arrangements planen und durchführen und daneben auch Kompetenzen sozialpädagogischer, psychologisch-diagnostischer, interkultureller und organisationskultureller Art entwickeln. Sie sollen im Vergleich zur AEVO 1972 mehr und das in kürzerer Zeit lernen, da die 1972 empfohlene Lehrgangsdauer von 120 bis 200 Stunden auf 115 Stunden nach der AEVO von 2009 abgesenkt wurde.

Ein Lehrgang kann die Teilnehmer aus verschiedenen Gründen überfordern. Da Teilnehmer an der Eignungsprüfung oder an einem AdA-Lehrgang nach der AEVO von 2009 keinen Berufsabschluss oder keine Erfahrungen mit betrieblichen Geschäfts- und Arbeitsprozessen nachweisen müssen, werden sie Schwierigkeiten haben, diese Prozesse gedanklich zu durchdringen, anderen Personen zu erklären oder sie zu gestalten. Wenn sie keine Erfahrungen aus der Ausbildung mitbringen und keine Möglichkeiten zur Anwendung oder Erprobung des Gelernten in Ausbildungssituationen des Betriebes haben, weil sie dort (noch) nicht tätig sind, wird ihnen Kompetenzentwicklung als Folge der Anwendung des Gelernten in der Praxis verwehrt. „Fallverstehen“ als Reflexion gemachter Erfahrungen in der Ausbildung wird gar nicht erst möglich sein (MÜLLER 2004). Wenn sie nicht über die erforderlichen Fähigkeiten zum Selbstmanagement verfügen (Zeitmanagement, Lern- und Arbeitstechniken), wird ihnen eine berufsbegleitende Teilnahme schwer fallen.

Die Dozenten in den Lehrgängen kann die AEVO überfordern, wenn sie die betriebliche Ausbildungspraxis nicht kennen. Dies gilt insbesondere für Dozenten, die aus Schulen oder aus der Wissenschaft stammen. Aber auch die Prüfer in AEVO-Prüfungsausschüssen kann die AEVO überfordern, wenn sie ungewohnte Ausbildungssituationen beurteilen sollen wie z. B. „ProjektAbstimmung mit der Berufsschule“ (siehe Absatz 5.2).

Die AEVO und der Rahmenplan des BIBB von 2009 sehen vor, dass insgesamt 26 Kompetenzen in insgesamt 115 Stunden Lehrgangsdauer zu entwickeln sind. Es werden also im Durchschnitt 4,5 Stunden Lernzeit pro Kompetenz zugestanden; darunter befinden sich so vielfältig interpretierbare, komplexe und sensible Kompetenzen wie 3.1: „lernförderliche Bedingungen und eine motivierende Lernkultur zu schaffen, Rückmeldungen zu geben und zu empfangen“, oder 4.1: „Auszubildende auf die Abschluss- oder Gesellenprüfung unter Berücksichtigung der Prüfungstermine vorzubereiten und die Ausbildung zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen“. Der Rahmenplan des DIHK von 2009 weist 158 Lernziele auf, die in 90 Stunden Direktunterricht und in 25 Stunden Selbstlernphasen zu erarbeiten sind; darunter

sind Ziele wie 3.7.3 „Auffälliges Verhalten analysieren“ oder 4.1.3 „Besonderheiten einer Prüfungssituation vermitteln“, zu denen es jeweils mehrere und unterschiedliche theoretische Ansätze, Instrumente und Normen zur Beurteilung gibt; Empfehlungen und Maßnahmen zur Prophylaxe und Intervention kommen hinzu. Pro Lernziel werden 40 Minuten Lernzeit zugestanden. Es wird wohl nur möglich sein, orientierendes, deklaratives Wissen zu diesen Kompetenzen zu vermitteln, eine Kompetenzentwicklung selbst scheint ausgeschlossen.

Möglicherweise im Bewusstsein dieser Schwierigkeiten und zur Reduktion von Unsicherheit und Komplexität hat der DIHK diesen objektivierten Lehrgang entwickelt (siehe Abschnitt 5.1.2), der als *training to the test* zur Prüfung vorbereiten soll. Dem entspricht auf der Seite der Lernenden eine Lernhaltung des „Augen zu und durch“, die sich als rationale Lernstrategie mit dem Oberflächenansatz (*surface approach*) des Lernens zufrieden gibt, indem sie zwischen intrinsisch motivierter Teilnahme und vorgegebenen Rahmen- und Angebotsbedingungen vermittelt. Der eigentlich gewünschte und notwendige tiefe Verarbeitungsansatz des Lernens (*deep approach*) wird jedoch verfehlt, der in der Entwicklung von anwendungsfähigem und problemorientiertem Wissen besteht oder der sich in reflexivem und kritischem Denken niederschlägt. Dem entspricht auf der Seite der Lehrenden eine Haltung des „Pensum-Abhakens in einem prüfungsorientierten Intensivseminar“. Damit aber wird das alte Dilemma aller Verordnungen fortgeschrieben, dass Anspruch und Wertschätzung auseinanderklaffen, weil die Bedingungen zur Umsetzung unzureichend sind (BUSCHFELD 2010, S. 39).

7 Forschungs- und Evaluationsbedarf

7.1 Zur Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte der Verordnungen

Die bildungspolitische Wirkung der Verordnungen wurde von vornherein als gering eingeschätzt, da nur das kodifiziert wurde, was ohnehin praktiziert wurde. Die erste Verordnung 1972 bedeutete keinen Neuanfang, sondern war nur eine überfällige Reaktion auf ein unübersehbares Defizit (BOHNSTEDT 1973). Wohl auch deshalb wurde sie als ein kosten- und zeitintensives, bürokratisches „Ausbildungshemmnis“ bezeichnet. SCHULZ äußert sich 1978 wegen der fehlenden empirischen Datenbasis sehr zurückhaltend zu den Fragen, ob durch die AEVO und durch Qualifizierungsmaßnahmen Ausbilder eine höhere pädagogische Eignung erfahren haben und ob dadurch die Ausbildungspraxis verbessert worden ist (S. 31). Auch KUTT sieht keine Verbesserung der Ausbildung; Ausbilder selbst schätzen den Wert der AEVO zur Verbesserung der Ausbildung als gering ein (1980, S. 828). Offenbar gibt es nur eine einzige Studie, die den Beitrag der AEVO zur Ausbildungsqualität hervorhebt. So-

zusagen negativ belegt nämlich die Evaluation der Aussetzung der AEVO den Wert der AEVO für die Betriebe, welche unerwünschten Folgen eintreten, wenn sie nicht erforderlich ist (ULMER/JABLONKA 2008). Allerdings hatte sich in dieser Untersuchung sowie in einer Folgestudie gezeigt, dass ausbildende Betriebe die Relevanz der AEVO für eine Tätigkeit als Ausbilder höchst kontrovers einschätzen. Eine wichtige Rolle spielt sie für größere Betriebe und für Betriebe des sekundären Sektors, eine unwichtige Rolle für Kleinstbetriebe und den öffentlichen Sektor. Moderiert wird die Wertschätzung der AEVO allerdings durch weitere Umstände wie z. B. die Ausbildung leistungsschwächerer Jugendlicher, um einem erwarteten Fachkräftemangel vorzubeugen (EBBINGHAUS/ULMER 2010). Sehr individuelle Motive lassen dagegen die Begründungen von Kursteilnehmern für die Ablegung der AEVO-Prüfung und die Aufnahme der Ausbildertätigkeit erkennen: Interesse, Spaß, Neigung, Aufstieg, Zusatzqualifikation, Schutz und Sicherheit (KUTT 1980, S. 832). Freilich geben die Zahlen der abgelegten und bestandenen AEVO-Prüfungen im jährlich erscheinenden Berufsbildungsbericht und in der Tabelle 5 im Anhang einen unmittelbaren und quantitativen Eindruck von der Wirksamkeit der AEVO. Aber was haben die Prüfungsteilnehmer tatsächlich gelernt und was hat der Kursus bewirkt? Zur Beantwortung dieser Fragen steht eine differenzierte Evaluation von Qualifizierungsmaßnahmen unter Zugrundelegung des Vier-Ebenen-Modells von KIRKPATRICK/KIRKPATRICK (2006) noch aus. Die Verordnungen haben zweifellos auch eine große wirtschaftliche Bedeutung erlangt für die Lehrgangsanbieter, für die zuständigen Stellen als Prüfungsinstitutionen, für die Anbieter von Lernmaterialien. Befunde zu den wirtschaftlichen Auswirkungen scheinen nicht vorzuliegen. Der Anstoß, der von den Verordnungen zur Ausbildungsforschung ausgegangen ist, war mit einer Ausnahme recht einseitig. Als Ausnahme ist PÄTZOLDS historische Aufarbeitung der Genese der Verordnungen zu nennen (1997). Ansonsten dominierten vom BIBB und vom BMBF angestoßene Modellversuche, die der Praxisverbesserung dienen sollten.

Es fehlen empirische Daten zur Frage, was Ausbilder in der alltäglichen Praxis tun, wie, wo und unter welchen Bedingungen sie es tun, wie häufig und wie intensiv sie es tun, wie sich ihre Aufgaben in den 40 Jahren seit Bestehen der Verordnungen verändert haben oder welches pädagogische Selbstverständnis sie besitzen. Die Untersuchungen unterscheiden sich sehr in ihren Fragestellungen, in ihren Erhebungszeitpunkten, in ihren Stichproben, in ihren Auftraggebern mit ihren spezifischen Interessenlagen und in ihren Designs und Instrumenten. Zudem ist das Forschungsfeld aus rechtlichen und praktischen Gründen nur schwer zugänglich. Auffällig ist auch, dass Längsschnittuntersuchungen über die berufliche Entwicklung oder über die Kompetenzentwicklung von Ausbildern fehlen und dass bisher keine standardisierten Verfahren zur Arbeitsanalyse (DUNCKEL 1999) oder neuere Befragungs-, Beobachtungs- oder Entwicklungsmethoden (RAUNER 2005, S. 595–681) eingesetzt wur-

den. Möglicherweise waren das auch Gründe, weshalb in der zweiten Epoche keine Daten aus empirischen Berufsfeldanalysen zur Erarbeitung der Verordnungen und ihrer Handlungsfelder zugrunde gelegt wurden, sondern ein idealer Ausbildungsverlauf. Möglicherweise hat das geringe Wissen über Ausbilder und ihre Tätigkeiten auch dazu geführt, dass man in dem „Handbuch Berufsbildungsforschung“ (RAUNER 2005) vergeblich Artikel zu den Stichworten „Ausbilder“ und „Ausbildung und Professionalisierung der Ausbilder“ sucht, obgleich es sich bei diesen Gebieten um Eckpfeiler der Berufsbildung im Dualen System handelt. Dies gilt auch für das soeben erschienene „Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (NICKOLAUS/PÄTZOLD/REINISCH/TRAMM 2010). Inhaltlich könnten sich Fragestellungen für eine zukünftige Ausbildungsforschung und für Forschungen zur Professionalisierung von Ausbildern durch analoge Fragestellungen zu den Sachworten „Berufsschulforschung“, „Berufsbildungsforschung zur Professionalisierung von Berufsschullehrern“ und „Entwicklung pädagogischer Professionalität“ aus diesen Handbüchern ergeben.

7.2 Auf der Personenebene

7.2.1 Ist das Bild vom „Lernprozessbegleiter“ bereits in der Praxis angekommen?

Gemäß den Anforderungen und Bedingungen der modernen Arbeitswelt müssten sich Ausbilder in ihren pädagogischen Aufgaben als Lernprozessbegleiter verstehen, so beschreibt es jedenfalls das von außen stehenden Experten etikettierte Bild (siehe Abschnitt 4.4.2). Damit verbunden sind drei Problemkreise: (1) Unübersehbar ist der Widerspruch zwischen den Inhalten des Rahmenplans – verstanden als Steuerungsinstrument –, die am idealen Ausbildungsverlauf orientiert sind und ein Verständnis als „Allroundausbilder“ nahelegen, und dem recht speziellen Bild vom „Lernprozessbegleiter“, zu dessen Hervorbringung erheblich mehr an diagnostischem, jugend- und beraterpsychologischem Wissen vermittelt werden muss, als in dem gültigen Rahmenplan vorgesehen ist. (2) Unter empirischen Gesichtspunkten ist zu fragen, ob das Bild vom Lernprozessbegleiter auf alle Ausbilder zutrifft, also auf Ausbilder und ausbildende Fachkräfte und zwar sowohl in der Ausbildung als auch in der Weiterbildung; ob es von allen Ausbildern oder nur von Teilgruppen akzeptiert wird und ob es überhaupt eine handlungssteuernde Wirkung besitzt. Differenzierend wäre danach zu fragen, unter welchen betrieblichen Bedingungen sich ein derartiges Bild entwickeln kann, welche förderlichen und hinderlichen Bedingungen wirksam werden können. (3) Das Bild vom „Lernprozessbegleiter“ erfüllt alle Bedingungen eines Klischees. Es ist vereinfachend, indem alle Rollen, die ein Ausbilder ausüben kann, auf eine einzige reduziert werden. Die Rollen als Fachmann für einen Beruf, als Fachdidaktiker, als Erzieher, als Vorbild, als Organisator,

Planer und Controller von Lernprozessen, als verantwortlicher Ansprechpartner und Bindeglied nach innen und außen sowie als Vertrauensperson für die Auszubildenden werden unterschlagen. Es ist generalisierend, indem es zweifellos vorhandene Differenzierungen zwischen Ausbildern und ausbildenden Fachkräften, zwischen Ausbildung und Weiterbildung, zwischen Betrieben und überbetrieblichen Bildungsstätten sowie zwischen den Branchen nivelliert. Schließlich dürfte das Bild nicht übereinstimmen mit den vielfältigen Tätigkeiten und dem Selbstverständnis der Ausbilder.

7.2.2 Handeln Ausbilder immer nach dem „Modell der vollständigen Handlung“?

Wenn Ausbilder eine Aufgabe in einem der Handlungsfelder durchführen, handeln sie dann immer selbstständig planend, durchführend und kontrollierend? In welchem Ausmaß ist das seit 1987 aus den industriellen Metall- und Elektroberufen stammende Modell der vollständigen Handlung auch auf die Ausbildertätigkeit, auf andere Berufe, auf andere Lebensbereiche oder auf einzelne Aktivitäten übertragbar? Handeln Menschen auch in beruflichen Situationen immer und vollständig nach dieser idealen Handlungssystematik? Welche Rolle spielen Emotionen gerade in Interaktionssituationen? Ist die Annahme eines rational, immer nur erfolgskontrolliert handelnden Menschen gerechtfertigt? Was zeichnet die Tätigkeit des Ausbilders als Lernprozessbegleiter aus und was sein Tun, wenn er ausbildende Fachkräfte unter seiner Verantwortung ausbilden lässt? Worin kann das selbstständige Planen bestehen, wenn dem Ausbilder aus arbeitsrechtlicher Sicht berufliche Autonomie fehlt (siehe Abschnitt 4.4.1)? Gibt es auch Handlungsprozesse, die mit dem Treffen von Entscheidungen abgeschlossen sind? Mit guten empirischen Gründen bezweifeln STRAKA/MACKE (2010 S. 219/219) die uneingeschränkte Gültigkeit des Dogmas der vollständigen Handlung und des Pleonasmus Handlungskompetenz, das ja auch für die „Ausbildung der Ausbilder“ zum Leitprinzip erhoben worden ist.

7.2.3 Was zeichnet den kompetenten Ausbilder aus?

Aufschlussreiche Untersuchungen nach dem „Novizen-Experten-Paradigma“ oder nach dem „Prozess-Produkt-Paradigma“ fehlen bisher völlig auf dem Gebiet der Ausbildungsforschung. Unter Rückgriff auf die Expertiseforschung zur Lehrerkompetenz kann vermutet werden, dass die professionelle Kompetenz des Ausbilders ein Kompetenzbündel aus (1) Wissen und Fertigkeiten, aus (2) Überzeugungen, aus (3) Motivationen und (4) aus Selbstmanagementfähigkeiten umfasst. Zu Wissen und Fertigkeiten gehören die beruflich-fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten, das fach-

didaktische Wissen sowie pädagogisch-psychologisches Wissen um Jugend, Beratung und Organisation. Überzeugungen als grundlegende normative Orientierungen betreffen die Angemessenheit, Gültigkeit und Wirksamkeit von grundlegenden Auffassungen von Lehren und Lernen (z. B. stärker steuernd oder stärker entdecken lassend), von Führungstheorien (z. B. Eigenschafts-, Stil-, Kontingenztheorie), von Begabungstheorien und -typologien (z. B. weitgehend festliegend oder entwickelbar; praktisch oder theoretisch) oder von Strategien zur Motivierung der Auszubildenden (z. B. Druck oder Zug). Zu den Motivationen gehören das Interesse am Beruf/Fach, an den Jugendlichen und an der Ausbildungstätigkeit sowie Engagement, Distanz und Reflexion im Rollenhandeln. Zu den Selbstmanagementfähigkeiten gehören der Wille zur Weiterbildung sowie selbstregulative Fähigkeiten, die eigenen Ressourcen so einzusetzen, dass die alltäglichen Belastungen gesundheitserhaltend bewältigt werden (z. B. NEUWEG 2010; KUNTER/KLUSMANN 2010; SCHAARSCHMIDT/FISCHER 2001)

7.2.4 Wie interagieren Ausbilder und Auszubildende?

Eine frühe, teilnehmende Beobachtung auf der Interaktionsebene zwischen Ausbildern und Auszubildenden erwies sich aus praktischen Gründen als undurchführbar (KUTT/MCDONALD-SCHLICHTING 1976, S. 26). Ein Impuls von KUTT 1988 zur Bilanzierung, Abrundung und Vermehrung des Wissens über Ausbilder blieb offenbar ohne Resonanz. Spätere Befragungen über das pädagogische Tun von Ausbildern waren auf einem hohen Abstraktionsniveau angesiedelt, sodass sie nur das erbrachten, was ohnehin vermutet werden konnte. „Erziehen, lehren, ausbilden, beratend helfen“, aber auch „Kalkulieren, berechnen, buchen“ und „Schreibarbeiten, Schriftverkehr, Formulararbeiten“ gehören zu den Tätigkeiten von Ausbildern (BAUSCH 1997, S. 57–58). Ausbildende Fachkräfte vermitteln Wissen, erläutern die Arbeit, helfen bei der Planung und Durchführung der Arbeit, beobachten und beurteilen die Arbeitsergebnisse und die Auszubildenden (SCHMIDT-HACKENBERG 1999, S. 55). Differenzierte Ergebnisse lieferte NICKOLAUS. Bei den administrativen Tätigkeiten dominierten die Kontrolle der Ausbildung in sachlicher, örtlicher und zeitlicher Hinsicht, die Gesamtplanung der Ausbildung, die Vorbereitung und die Auswahl von Bewerbern sowie die Ermittlung des Bedarfs an Auszubildenden sowie deren Anwerbung (NICKOLAUS 1992, S. 44). Im Zusammenhang mit der Unterweisung sind nahezu gleich wichtig die praktische Unterweisung am Arbeitsplatz, die Erteilung theoretischen Unterrichts und die Formen der Leistungsbeurteilung von Auszubildenden sowie jeweils deren Vorbereitung und Kontrolle (ebd. S. 48).

Einen detaillierten Einblick in die von Ausbildern angewandten Lehr-Lern-Methoden im gewerblich-technischen und im kaufmännisch-verwaltenden Bereich

gibt die empirische Untersuchung von PÄTZOLD/KLUSMEYER/WINGELS/LANG, in der sich herausstellte, dass die ausbilderzentrierten Methoden wie Demonstration und Vier-Stufen-Methode in beiden Bereichen mit großem Abstand dominierten gegenüber handlungsorientierten Methoden wie Lernen mit dem Computer, Projektunterricht, Fallstudien, Planspiele, Leittextmethode (2003, S. 122 und 169). NESS kam in einer Untersuchung zu einem sehr ähnlichen Ergebnis bezüglich der Wertschätzung der Vier-Stufen-Methode: Im praktischen Teil der Ausbildereignungsprüfung vor den zuständigen Stellen war sie die mit sehr großem Abstand am häufigsten angewandte Methode (2000, S. 58). Dagegen nannten die von NICKOLAUS befragten Ausbilder als häufigste Ausbildungsmethoden theoretischen Unterricht, Projektunterweisung, systematische Versetzungspläne und dann erst die Vier-Stufen-Methode (ebd. S. 64).

7.2.5 Struktur und Tätigkeiten des Ausbildungspersonals

Neuere Untersuchungen zur aufgabenbezogene Differenzierung des Ausbildungspersonals bezüglich Einmündung in die Ausbildungstätigkeit, Art des Erwerbs der Ausbilderbefähigung, betrieblicher Status, Aufgaben und Einsatz in der Ausbildung oder beruflicher Werdegang liegen nicht vor. Wie wirken sich neuere Entwicklungen im dualen System auf die Tätigkeiten des Ausbilders aus? Welche Anforderungen werden an ihn gestellt bei einer zunehmenden Bedeutung des Übergangssystems „Berufsausbildungsvorbereitung“, unter den Aspekten der kulturellen Heterogenität und des Inklusionkonzeptes, unter den Erfordernissen lebenslangen Lernens mit einer neuen Verhältnisbestimmung zwischen Aus- und Weiterbildung sowie unter den Aspekten von Tätigkeiten in überbetrieblichen Bildungsstätten und in der Weiterbildung? Auch BAHL sieht zur Situation des ausbildenden Personals einen deutlichen Forschungsbedarf, da seit den 1990er-Jahren keinen nennenswerten empirischen Untersuchungen mehr durchgeführt wurden (2012, S. 38). Die ausbildenden Fachkräfte, die WEISS als die „eigentlichen Ausbilder/-innen“ bezeichnet, leisten einen erheblichen und erfolgreichen Beitrag zur Berufsausbildung in den Betrieben (2011, S. 3), ohne jedoch immer die gebührende Anerkennung und eine ausreichende pädagogische Unterstützung zu finden. Für sie wird manchmal eine förmliche Einstiegsqualifizierung unterhalb der AEVO gefordert (z. B. vom Bundesverband deutscher Berufsausbilder); eine derartige „AEVO-light“ dürfte aber aus politischer und betrieblicher Sicht nicht konsensfähig sein. Insbesondere das BIBB unterstützt deshalb die Arbeit der ausbildenden Fachkräfte durch Modellversuche, durch ein Internetportal und durch Handreichungen.

7.3 Auf der Interaktionsebene

7.3.1 Interne und externe Bedingungen für die Kompetenzentwicklung

Ziel der AEVO von 2009 ist die Kompetenzentwicklung. Bislang fehlen aber Untersuchungen, welche Bedingungen ein Kursteilnehmer mitbringen muss, damit eine Kompetenzentwicklung erfolgen kann. Genügt als interne Bedingung der Wunsch, die Prüfung bestehen zu wollen, oder müssen längerfristige Motive hinzukommen? Welche kognitiven Bedingungen und welche Fähigkeiten zum Selbstmanagement (Lern- und Arbeitstechniken, Selbstregulationsfähigkeiten) wären günstig? Welche externen, kursimmanenten Bedingungen müssen erfüllt sein, um Kompetenzentwicklung wenigstens anbahnen zu können? Reichen Problem- und Anwendungsorientierung aus? Wie kann der Transfer vom Lernfeld in das Tätigkeitsfeld des Ausbilders theoretisch erklärt und praktisch durch geeignete Lehr-Lern-Arrangements erreicht werden (KLAUER 2011)?

7.3.2 Systematische Unterschiede zwischen den Kursen nach den drei Rahmenplänen

Die drei Rahmenpläne sind inhaltlich gleichwertig, in ihren didaktischen Konzeptionen sind sie aber recht verschieden. Der Rahmenplan des Handwerks geht von Lernsituationen aus; der DIHK-Rahmenplan geht von Zielen aus einer dreistufigen „Anwendungstaxonomie“ aus; der BIBB-Rahmenplan ist kompetenzorientiert. Wie wirken sich diese unterschiedlichen Orientierungen auf die Kursgestaltung aus? Ist die Varianz in der Gestaltung von Kursen nach einem Rahmenplan geringer als die Varianz zwischen Kursen nach verschiedenen Rahmenplänen? Bewirken die unterschiedlichen didaktischen Konzeptionen erkennbare Unterschiede zwischen den Lernprozessen bei den jeweiligen Teilnehmern an diesen Kursen? Wie unterscheiden sich die Lernergebnisse bei den Teilnehmern? Wird es Veränderungen im Ausbilderverhalten als Langzeitwirkungen im Anwendungsfeld als Ausbilder geben? Diese Fragen werden nicht leicht zu beantworten sein, da der Zugang zu dem Feld und die Kontrolle der unabhängigen Variablen (Teilnehmerschaft, Kursgestaltung, Materialien, Transferunterstützung etc.) schwierig sind.

7.3.3 Lehrende und Prüfende in der Ausbilderqualifizierung

Der Zugang zur Lehrtätigkeit in der Ausbilderqualifizierung ist nicht reglementiert. Es ist so gut wie nichts bekannt über die demografischen Merkmale der Dozenten, über ihre Ausbildung, über ihr fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wis-

sen, über ihre Überzeugungen und Motivationen oder über ihr pädagogisches Handeln in der Ausbilderqualifizierung.

Prüfer in Abschlussprüfungen nach der AEVO werden nach § 2 der Musterprüfungsordnung für Fortbildungsprüfungen (2008) durch die zuständige Stelle berufen. Formal wird nur vorgeschrieben, dass sie für das Prüfungsgebiet sachkundig und für die Mitwirkung im Prüfungswesen geeignet sein müssen. Damit haben die zuständigen Stellen einen großen Ermessensspielraum, wie sie Sachkundigkeit und Eignung inhaltlich füllen und das Berufungsverfahren praktizieren. Darüber ist ebenso wenig bekannt wie über das professionelle Handeln der ehrenamtlich tätigen Prüfer in den Prüfungen selbst bzw. über ihre Ausbildung oder Weiterbildung im Prüfungswesen. Ihre Vorbereitung auf die Prüfertätigkeit dürfte im Lernen aus Zuhören und Beobachten in Prüfungsausschüssen aus einem „Praktikanten- oder Gaststatus“ heraus bestehen und ihre Weiterbildung aus gelegentlichen „Prüferseminaren“ sowie aus selbstorganisiertem Lernen von relevanter Prüferliteratur.

7.3.4 Evaluation der Prüfungen

Soweit bekannt gibt es bisher keine systematische Evaluation der AEVO-Prüfungen. Insbesondere interessiert, inwieweit die testdiagnostischen Hauptgütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität durch die schriftliche und die praktische Prüfung erfüllt werden. Bilden die Aufgaben und Prüfungsteile die Ansprüche an Handlungsorientierung, Schwierigkeitsgrad und Vergleichbarkeit ab, auch über die Zeit und über verschiedene Kammerbezirke hinweg? Ist die „Präsentation einer Ausbildungssituation“ ökologisch valide für den Berufsalltag des Ausbilders oder ist sie praxisfremd, weil fiktiv und nur aus prüfungsökonomischen Gründen eingeführt? Lassen sich steuernde Einflüsse auf das Wahlverhalten in der praktischen Prüfung zwischen Präsentation und Durchführung und bezüglich der Ausbildungssituationen erkennen, entweder durch den jeweiligen Lehrgangsträger oder durch bekannte Präferenzen der zuständigen Stellen oder der Prüfungsausschüsse? Aufschluss über das Erleben der Prüfungen durch die Teilnehmer könnte eine Auswertung von Beiträgen in Ausbildernetzwerken im Internet geben.

7.4 Auf der Mesoebene

Für berufliche Curricula ist bisher noch nicht sorgfältig und historisch-systematisch untersucht worden, welche Leitbilder und Leitprinzipien unter welchen sozial-historischen Bedingungen wirksam geworden sind und wie sie sich in Ausbildungsordnungen niedergeschlagen haben. Damit verbunden ist auch eine Bewertung der

tatsächlichen und der gewünschten Auswirkungen auf das Individuum, seine Ausbildung und seine Tätigkeit in Beruf und Gesellschaft, die ein Leitbild oder ein Leitprinzip haben kann; dies gilt auch für die Ausbildung der Ausbilder. Gerade zu einem Leitbild gehören professionelles Wissen und Können sowie Werte, normative Orientierungen und Einstellungen. Insofern könnte genauer untersucht werden, wie sich die drei Prinzipien Wissenschaft, Situation und Persönlichkeit zur Strukturierung und Schwerpunktsetzung (REETZ/SEYD 2006) in den Verordnungen niedergeschlagen haben, welches Rollenbild sie repräsentieren und in welcher Weise sie handlungssteuernd wirksam geworden sind.

Für die Konstruktion von Ausbildungsordnungen und von berufsbezogenen Curricula gilt es heute als ausgemacht, dass sie wegen des Berufs- und Handlungsbezugs aus einer empirischen Grundlage entwickelt werden, die gegenwärtige und absehbar zukünftige Anforderungen an die Tätigkeiten in einer Weise berücksichtigen, dass der Jugendliche nach dem Abschluss der Ausbildung ohne weitere Einarbeitung in seinem Beruf eingesetzt werden kann. Kann Ähnliches von der Ausbildung der Ausbilder erwartet werden? Das Leitbild vom Ausbilder ist unscharf, sodass in diesem Fall keine empirische Grundlage gewählt wurde, sondern eine logisch-rationale Auflistung aller seiner prinzipiell möglichen Tätigkeiten als Grundlage für die Verordnungen in der zweiten Epoche herangezogen wurde. Führt diese Grundlage zu einem minimalen oder zu einem maximalen Ausbildungsprogramm? Zu einer Überforderung oder zu einer Unterforderung in der Ausbildung? Ist nach dem Abschluss der Qualifizierungsmaßnahme eine sofortige Einsetzbarkeit als vollwertiger Ausbilder möglich oder wurde nur eine Reflexion der Bedeutung der Ausbildertätigkeit angestoßen?

Seit der Entwicklung der ersten industriellen Ausbildungsordnungen gelten Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten als analytische Einheiten für Ausbildungsordnungen. Zumindest der Rahmenplan des BIBB von 2009 greift wieder auf diese analytischen Einheiten zurück. Es fehlt allerdings eine gründliche begriffslogische Untersuchung zu diesen Kategorien, zu Kompetenzen und Qualifikationen, zu ihrer Abgrenzung und ihrem Zusammenhang sowie ihren Konsequenzen für die Forschung und für die Konstruktion von Curricula und von Prüfungsaufgaben. Welchen Beitrag können sie zu einem Kompetenzstrukturmodell des Ausbilders leisten (BRATER/WAGNER (2008)?

Die Abfolge der Handlungsfelder und der Tätigkeiten in der Verordnung folgt dem chronologischen Ausbildungsverlauf des Jugendlichen. Diese Abfolge muss jedoch in den Ausbilderlehrgängen nicht eingehalten werden. Welche Abfolge wäre geeignet, um erfolgreich auf die schriftliche und die praktische Prüfung vorzubereiten, einen systematischen Wissens- und Könnensaufbau zu gewährleisten und auch Kompetenzentwicklung zu ermöglichen?

Einen grundsätzlich anderen Ansatz zur Ausbilderqualifizierung wählt SLOANE. Mit Hilfe eines Strukturgitters aus drei Kompetenzen (Methoden-Lernkompetenz; Sprach- und Textkompetenz; ethische Kompetenz) und drei Bereichen (Domäne; Person; Gruppe) entwickelt er ein „kategoriales Kompetenzmodell der Ausbilder-tätigkeit“, in dessen Zellen Wissen, Fähigkeiten, Tätigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen enthalten sind (SLOANE 2009, S. 11/12). Die AEVO wird dezentral, diskontinuierlich, unter verschiedensten Bedingungen und von vielen verschiedenen Anbietern umgesetzt. Diese Umstände erschweren systematische und umfassende Evaluationen. Nach GOLLWITZER/JÄGER können sich Evaluationsstudien mit drei Hauptfragestellungen befassen: Beschreibung von Zuständen, Beschreibung von Veränderungen, Wirksamkeitsanalyse (2007, S. 41–95). Eine Synopse oder Meta-Analyse der vorliegenden Evaluationsstudien zur AEVO steht noch aus. Am häufigsten wurden bisher Zustandsbeschreibungen mit der Frage durchgeführt, wie die AEVO umgesetzt wird; zuletzt z. B. von BRÜNER (2012) oder von der STIFTUNG WARENTEST (2008). Im Grunde genommen wurden dadurch die Befunde von SCHULZ (1978) und von KUTT (1980) repliziert. Derartige Zustandsbeschreibungen dienen in diesem Fall der Optimierung in der Umsetzung der AEVO, indem Anbieter Qualitätsentwicklung ihrer Kurse betreiben können; Teilnehmer und sonstige Interessierte können Transparenz und Entscheidungshilfe für die Kurswahl erlangen. Veränderungsstudien scheinen bisher überhaupt nicht vorzuliegen; methodisch und praktisch sind sie nur aufwändig durchzuführen (z. B. mehrere Messzeitpunkte, Stichprobenprobleme, Kontrolle der Störvariablen). Durch sie können Erkenntnisse über die Kompetenzentwicklung gewonnen werden; insofern liefern sie einen Beitrag zum Professionalisierungsprozess selbst. Bezüglich dieser Fragestellung besteht der größte Forschungs- und Evaluationsbedarf. Bisher wurde nur eine einzige Wirksamkeitsanalyse durchgeführt und zwar von ULMER/JABLONKA (2008) mit der Frage, welche erhofften und unerwarteten Effekte auftreten, wenn die AEVO umgesetzt wird. Wirksamkeitsstudien dienen der Steuerung, Legitimation und Kontrolle von Maßnahmen. Insofern hat die Studie von ULMER/JABLONKA (2008) maßgeblich zur Legitimation der AEVO beigetragen, indem die AEVO im Jahr 2009 wieder in Kraft gesetzt wurde.

7.5 Auf der Makroebene

7.5.1 Die empirische Überprüfung des Passungsprinzips und die nationale und internationale Anschlussfähigkeit

Die Verordnungen nennen keine beruflichen, fachlichen, pädagogisch-psychologischen oder sonstigen Voraussetzungen, die die Kursteilnehmer mitbringen müs-

sen, um an einer Eignungsprüfung oder an einem AdA-Lehrgang teilnehmen zu können. Es wäre deshalb zu klären, unter welchen Bedingungen die Eignungsprüfung oder die Kursteilnahme zu einer Unterforderung oder zu einer Überforderung führt, und zwar sowohl inhaltlich-fachlich als auch lernstrategisch. Wenn bis zu 25 Stunden Kursdauer nach der AEVO 2009 in Selbstlernphasen absolviert werden können, dann setzt das die Beherrschung von Techniken selbst organisierten Lernens voraus.

Die neugeschaffenen Fortbildungsberufe (siehe Abschnitt 4.6) bauen explizit auf der Ausbilderqualifikation auf. Darüber hinaus werden sie aber auch mit universitären Bachelor- und Masterstudiengängen anschlussfähig gemacht, um anspruchsvolle betriebliche und außerbetriebliche Tätigkeitsfelder zu eröffnen.

Die internationale Anschlussfähigkeit und Vergleichbarkeit könnte im Rahmen des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) untersucht werden. Hilfreich könnte in diesem Zusammenhang auch sein, Kompetenzstandards und darauf bezogene Qualitätssicherungsmaßnahmen zu entwickeln.

7.5.2 Angebote, Akzeptanz und Wahrnehmung der Fortbildungsmöglichkeiten

Die Fortbildungsmöglichkeiten (siehe Abschnitt 4.6) bieten ein neues und weites Forschungsfeld. Wer tritt mit welchen Interessen als Anbieter von Fortbildungskursen auf und wer wird als Dozent in solchen Kursen eingesetzt? Unter welchen Bedingungen kommen Kurse zustande? Wie werden die Kurse zeitlich, inhaltlich und didaktisch organisiert? Welche Strategien werden zur Steuerung und Kontrolle der Lernprozesse in den Kursen eingesetzt? In welchem Ausmaß werden die Kursangebote wahrgenommen? Durch welche Eigenschaften hinsichtlich Bildungs- und Berufserfahrung, Teilnahmemotivation und Verwertungsinteresse lassen sich die Kursteilnehmer beschreiben? Wie erleben Kursteilnehmer die Kurse? Wo verbleiben die Absolventen nach erfolgreichem Abschluss der Kurse? Lassen sich typische Karrieremuster erkennen? Welche Einstellungen bringen die Abnehmer (z. B. Betriebe, überbetriebliche Bildungseinrichtungen, Weiterbildungseinrichtungen, Forschungseinrichtungen, Hochschulen) den Kursen und ihren Absolventen entgegen? Werden die Kurse systematisch evaluiert? Welche Strategien werden zur Qualitätssicherung eingesetzt?

7.5.3 Der Ausbilder als „Lernprozessbegleiter“ oder als „Fachmann mit pädagogischer Professionalität“?

Das populäre, verbreitete und auf Zustimmung bei den Empfängern treffende Klischee vom Lernprozessbegleiter ist durch die drei schillernden und auch zusammenhängenden Strömungen „Subjektorientierung“, „Prozessorientierung“ und „Kon-

struktivismus“ entstanden, die seit einiger Zeit auch Eingang in die Pädagogik, die Didaktik und die Berufsausbildung gefunden haben. Die Subjektorientierung überträgt die Verantwortung für das Lernen dem Auszubildenden und entlastet den Ausbilder vom Ausbilden, Lehren und Erziehen. Diese Orientierung erinnert an Formen einer „negativen Erziehung“ oder eines „Wachsen-Lassens“. Für die Berufsausbildung ist bisher noch nicht hinreichend untersucht worden, unter welchen Bedingungen diese Haltungen angemessen sind. Prozessorientierung manifestiert sich in vielen Formen in der Berufsausbildung. Auf der curricularen Ebene zeigt sie sich anhand der Gegenstände, die in der Ausbildung zu lernen und in Prüfungen nachzuweisen sind, nämlich als Geschäfts- und Arbeitsprozesse. Auf der didaktischen Ebene tritt sie auf als Lern- und Aneignungsprinzip in den Formen des selbstgesteuerten Lernens und des handlungsorientierten Lernens. In der Anwendung des Gelernten zeigt sie sich als Handlungskompetenz, Arbeitsaufgaben selbständig planen, durchführen und kontrollieren zu können, sowie im Modell der vollständigen Handlung. Prozessorientierung auf der Ausbildungsebene bedeutet Formen der Integration von Lernen in den betrieblichen Arbeits- und Leistungsprozess (BAHL/KOCH/MEERTEN/ZINKE 2004). Auf der Organisationsebene ist sie ein Instrument zur Organisationsentwicklung und zum Qualitätsmanagement. Eigenes (und fremdes) Verhalten kann unter selbstregulatorischen Gesichtspunkten z. B. mit dem S-O-R-K-C Modell analysiert und modifiziert werden: S (Stimulus) – O (Organismusvariablen) – R (Reaktionen) – K (Kontingenzen) – C (Consequenzen) (KANFER/REINECKER/SCHMELZER 2006). Der Konstruktivismus schließlich geht von der Fähigkeit zur individuellen und sozialen Selbstorganisation der Beteiligten aus. Dieser Annahme dürften manche individuellen Grenzen (z. B. Ausbildungsreife) und betriebliche Gegebenheiten (z. B. betriebliche Aufbau- und Ablauforganisation) entgegenstehen. Es bedarf einer genaueren Untersuchung der Auswirkungen dieser Strömungen auf die Berufsausbildung, ob sich die Vorstellung vom „Lernprozessbegleiter“ zu einem tragfähigen und zukunftsorientierten Leitbild entwickeln kann.

Wichtige Bedingungen, damit Ausbilder im Umgang mit den Auszubildenden als „Lernprozessbegleiter“ tätig werden und ein entsprechendes Selbstverständnis entwickeln können, sind eine gleiche Sprache, gegenseitiger Respekt für fachliche Autorität, Erwartungskomplementarität in den Rollen sowie eine sanktionsarme Ausübung der Tätigkeit auf gleicher Hierarchiestufe; diese Bedingungen dürften in der Ausbildung nur selten gegeben sein. Es wird sicherlich Sonderfälle geben, in denen dieses Bild tragfähig wird; als allgemeiner Fall dürfte es sogar fragwürdig sein, ob das Bild vom Lernprozessbegleiter überhaupt wünschbar sein kann. Die Pädagogisierung der betrieblichen Berufsausbildung hat in den vergangenen 100 Jahren im Wesentlichen die Bedingungen der Ausbildung (Lehrwerkstätten, Ausbildungsordnungen, Lehrgänge, Medien) betroffen, aber noch nicht den Ausbilder

selbst. Die Einführung der Ausbildereignungsprüfung stellt einen weiteren Aspekt der Pädagogisierung der Ausbildung dar. Eine konsequente Weiterentwicklung der Pädagogisierung müsste deshalb am Leitbild der ersten Epoche, dem „Fachmann mit pädagogischer Befähigung“, ansetzen und es zu einem Leitbild „Fachmann mit pädagogischer Professionalität“ ausgestalten, das zugleich und mit gleichem Gewicht die beruflich-fachliche und die pädagogische Professionalität betont, so wie es WITTWER bereits 1987 forderte, wenn er auf der Doppelrolle des Ausbildungspersonals als Fachmann und Pädagoge verwies (ebd. S. 52) oder wie es BRATER/WAGNER beschreiben, wenn sie die AEVO als wichtig, aber nicht als ausreichend für alle bezeichnen, da Ausbilder eigentlich „doppelt qualifiziert“ sein müssten (ebd. S. 7).

Literatur

- ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOHL, David R.: A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. New York 2001
- ARLT, Fritz; WILMS, Dorothee: Vom Ausbilder zum Betriebspädagogen. Der Ausbilder in der Diskussion um Berufsbildungsgesetz und Lehrlingsempfehlung. In: Ausbildung der Ausbilder. Köln: Deutsches Industrieinstitut 1970, S. 1–1
- AUSBILDUNG DER AUSBILDER: Schriftenreihe berufliche Bildung. Heft 2. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (o. J. 1975)
- BAHL, Anke, u. a.: Was bedeutet prozessbezogen ausbilden? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33, (2004)5, S. 10–14
- BAHL, Anke: Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung. In: ULMER, Philipp; WEISS, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld: Bertelsmann 2012, S. 21–43
- BAHL, Anke: Zwischen Baum und Borke: Dilemmata des betrieblichen Ausbildungspersonals an der Schwelle von Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40(2011)6, S. 16–20
- BAHL, Anke; DIETRICH, Andreas: Die vielzitierte „neue Rolle“ des Ausbildungspersonals – Diskussionslinien, Befunde und Desiderata. In: bwp@Spezial 4 – HT2008, S. 1–16 <http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl_dietrich_ws25-ht2008_spezial4.shtml> (eingesehen am 24.06.2011)
- BAHL, Anke; BLÖTZ, Ulrich; ULMER, Philipp: Von der Ausbilder-Eignungsverordnung bis zum Berufspädagogen. Zur Qualifikation und Förderung des Ausbildungspersonals seit 1972. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): 40 Jahre BIBB. 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 2010, S. 139–148
- BAUER, Waldemar: Curriculumanalyse der neuen Elektroberufe. ITB-Forschungsberichte 16/2004. Bremen: Institut Technik und Bildung 2004
- BAUSCH, Thomas: Die Ausbilder im Dualen System der Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann 1997

- BECK, Klaus: Die Situation als Ausgangspunkt didaktischer Argumentation – Ein Beitrag zur Begriffspräzisierung. In: SEYD, Wolfgang, WITT, Ralph (Hrsg.): Situation, Handlung, Persönlichkeit: Kategorien wirtschaftspädagogischen Denkens. Hamburg 1996, S. 87–98
- BENNER, Hermann: Ordnung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe. Bielefeld 1996
- BERUFS-AUSBILDUNG 1972/1973. DIHT Schriftenreihe 138 (1975)
- BERUFS-BILDUNG 1974/1975. DIHT Schriftenreihe 148 (1975)
- BLÖTZ, Ulrich; BRATER, Michael; TILLMANN, Heinrich: Neuer Beruf für betriebsbezogene Dienstleistungen: Gepr. Berufspädagoge/-in für Aus- und Weiterbildung IHK. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 35 (2006) 4, S. 44–48
- BÖS, Gunther; NESS, Harry (Hrsg.): Ausbilder in Europa. Probleme und Perspektiven. Bielefeld 2000
- BOHNSTEDT, Wolf-Dieter: Vorschriften über die Eignung der Ausbilder. Probleme ihrer Gestaltung und Anwendung. In: Bundesarbeitsblatt (1973)2, S. 80–85
- BRATER, Michael; WAGNER, Jost: Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 37(2008)6, S. 5–9
- BRÜNNER, Kathrin: Der Beitrag der „Ausbildung der Ausbilder“ zur Professionalität des betrieblichen Bildungspersonals- eine Evaluationsstudie der angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen in Hessen und Thüringen. In: ULMER, Philipp; WEISS, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld: Bertelsmann 2012, S. 237–255
- BUCKERT, Andreas; KLUGE, Michael: Der Ausbilder als Coach. Auszubildende motivieren, beurteilen und gezielt fördern. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst 2008
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFS-BILDUNG (Hrsg.): Handlungsorientierte Ausbildung der Ausbilder. Bielefeld 1998
- BUNDESVERBAND DEUTSCHER BERUFS-AUSBILDER (Hrsg.): Berufsbild Berufsausbilder. Heidenheim 1980
- BUNDESVERBAND DEUTSCHER BERUFS-AUSBILDER: <<http://www.bdba.de>> (eingesehen am 29.10.2012)
- BUSCHFELD, Detlef: Alte Bekannte in der neuen Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO). In: Berufsbildung, 64(2010)122, S. 37–39
- CRAMER, Günter: Die Stellung des Ausbilders in Beruf und Gesellschaft. In: CRAMER, Günter (Hrsg.): Aufgaben und Stellung des Ausbilders. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst 2000, S. 141–144
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT. Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Stuttgart 1970
- DIHK GESELLSCHAFT FÜR BERUFLICHE BILDUNG (Hrsg.): Ausbildung der Ausbilder. Rahmenplan 2009. Text- und Übungsbände 1 bis 4. Bielefeld 2010
- DIHK-GESELLSCHAFT FÜR BERUFLICHE BILDUNG (Hrsg.): Ausbildung der Ausbilder. Rahmenplan 2009. Prüfungsvorbereitung auf die AEVO. Aufgaben/Lösungsvorschläge. Bielefeld 2010
- DIHK-GESELLSCHAFT FÜR BERUFLICHE BILDUNG (Hrsg.): AEVO-Kompass. Ausbildung der Ausbilder. Bielefeld 2011

- DÖRING, Ottmar; SEVERING, Eckart: Veränderungen in der betrieblichen Ausbildungspraxis – Konsequenzen für die Rolle des Ausbilders. In: Bös, Gunther; NESS, Harry (Hrsg.): *Ausbilder in Europa*. Bielefeld 2000, S. 144–163
- DUBS, Rolf: Curriculare Vorgaben und Lehr-Lernprozesse in beruflichen Schulen. In: BONZ, Bernhard (Hrsg.): *Didaktik der beruflichen Bildung*. Baltmannsweiler 2001, S. 50–70
- DUNCKEL, Heiner (Hrsg.): *Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren*. Zürich 1999
- EBBINGHAUS, Margit; ULMER, Philipp: Betriebliches Ausbildungspersonal – Welche Rolle spielt seine pädagogische Qualifizierung? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 39(2010)6, S. 38–42
- FINK, Rudolf; JENEWEIN, Klaus; SCHNURR, Alexander: Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Bachelor- und Masterstrukturen an der Universität Magdeburg – Erfahrungen und internationale Perspektiven. In: BAHL, Anke; GROLLMANN, Philipp (Hrsg.): *Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa – Was kann Deutschland lernen?* Bielefeld 2011, S. 139–151
- FRIEDE, Christian K.: Fallbezogene Aufgaben in der Abschlussprüfung der handlungsorientierten Ausbildung der Ausbilder, In: SCHMIDT, Jens U.; STRAKA, Gerald A. (Hrsg.): *Berufsabschlussprüfungen: Im Spannungsfeld von Aussagekraft und Ökonomie*. Bremen 2000, S. 18–25
- FRIEDE, Christian K.: Fallbezogene Aufgaben nach der AEVO zwischen Validität und Ökonomie, in: MINNAMEIER, G.; WUTTKE, E. (Hrsg.): *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Festschrift für Klaus Beck*. Frankfurt a. M. 2006, S. 438–451
- FRITZ, Wolfgang; SELKA, Reinhard; TILCH, Herbert: Das betriebliche Ausbildungspersonal – Strukturdaten und Ansätze zur Weiterbildung; in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (1983)4, S. 107–110
- VON GILARDI, Rüdiger; SCHULZ, Winfried: *Betriebliche Ausbilder/Betreuer für Jugendliche im System der dualen Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin 1989
- GOLLWITZER, Mario; JÄGER, Reinhold, S.: *Evaluation*. Weinheim: Beltz 2007
- HAMEYER, Uwe; FREY, Karl; HAFT, Henning: Einführung. In: HAMEYER, Uwe; FREY, Karl; HAFT, Henning (Hrsg.): *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim 1983, S. 11–25
- HAMEYER, Uwe; FREY, Karl; HAFT, Henning (Hrsg.): *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim 1983
- HEID, Helmut: Situation als Konstrukt. Zur Kritik objektivistischer Situationsdefinitionen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 1(2001)23, S. 513–528
- HUISINGA, Richard: Curriculumforschung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld 2005a, S. 350–357
- HUISINGA, Richard: Curriculumentwicklung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld 2005b, S. 357–361
- JANSEN, Rolf: Grundinformationen zum Ausbildungspersonal. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 18(1989)4, S. 11–16
- KANFER, Frederick; REINECKER, Hans; SCHMELZER, Dieter: *Selbstmanagement-Therapie*. Heidelberg 2006
- KLAFKI, Wolfgang: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: *Die Deutsche Schule*, (1958)10, S. 450–471

- KELL, Adolf: Zwanzig Jahre Ausbildereignungsverordnung – Bilanz und Ausblick. In: KIPP, Martin; NEUMANN, Gerd; SPRETH, Günter (Hrsg.): Kasseler berufspädagogische Impulse. Festschrift für Helmut Nölker. Frankfurt: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung 1994, S. 65–92
- KIRKPATRICK, Donald L.; KIRKPATRICK, James D.: Evaluating Training Programs. The Four Levels. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers; 3rd edition 2006
- KLAUER, Karl Josef: Methodik der Lehrzieldefinition und der Lehrstoffanalyse. Düsseldorf 1974
- KLAUER, Karl Josef: Transfer des Lernens. Warum wir oft mehr lernen als gelehrt wird. Stuttgart 2011
- KOENEN, Elmar: Die staatlich verordnete Ausbildereignung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26 (1980), S. 863–876
- KUNTER, Mareike; KLUSMANN, Uta: Die Suche nach dem kompetenten Lehrer – ein personenzentrierter Ansatz. In: BOS, Wilfried; KLIEME, Eckard; KÖLLER, Olaf (Hrsg.): Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Münster 2010, S. 207–230
- KUTT, Konrad; McDONALD-SCHLICHTING, Uta: Teilnehmende Beobachtung im betrieblichen Ausbildungswesen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 5(1976)6, S. 25–27
- KUTT, Konrad: Aus- und Weiterbildung der Ausbilder: Bilanz und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26(1980)6, S. 825–838
- KUTT, Konrad: Was wissen wir über Ausbilder oder was glauben wir zu wissen? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, (1988)6, S. 525–532
- LIPSMEIER, Antonius: Berufspädagogische Aspekte zur Ausbildung betrieblicher Ausbilder. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26 (1980), S. 813–823
- LISOP, Ingrid: Qualifikationsforschung mit Curriculumentwicklung. In: HUISINGA, Richard (Hrsg.): Bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Vergleich. Frankfurt: Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung 2005, S. 75–110
- MARZANO, Robert J; KENDALL, John S.: The New Taxonomy of Educational Objectives. Thousand Oaks: Corwin Press 2007
- MERK, Richard: Neuer Rahmenstoffplan setzt Zeichen. In: Berufsbildung, 47(1993)21, S. 27–28
- MÖLLER, Christine: Technik der Lernplanung. Weinheim 1970
- MÜLLER, Kurt R.: Tauben und Falken. In: Berufsbildung, 47(1993)21, S. 30
- MÜLLER, Kurt R.: Von der Fachsystematik zur Subjektorientierung – Bildungskonzepte zur berufspädagogischen Grund- und Fortbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals. In: DEHNBOSTEL, Peter; PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Stuttgart 2004, S. 63–75
- NESS, Harry: Deutsche Ausbilder im Zentrum dualer Ausbildung. In: Bös, Gunther; NESS, Harry (Hrsg.): Ausbilder in Europa. Bielefeld 2000, S. 47–70
- NEUWEG, Georg: Grundlagen und Dimensionen der Lehrerkompetenz. In: NICKOLAUS, Reinhold, u. a. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2010, S. 26–30
- NICKOLAUS, Reinhold: Selbstverständnis und Tätigkeitsfeld von Ausbildern. Esslingen 1992
- NICKOLAUS, Reinhold: Didaktik – Modelle und Konzepte beruflicher Bildung. Baltmannsweiler 2007

- NICKOLAUS, Reinhold u. a.: Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: 2010
- NORTON, Robert E. MOSER, John: DACUM Handbook (3rd ed.). Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment, The Ohio State University 2008
- PÄTZOLD, Günter; DREES, Gerhard; LIETZ, Margret: Haupt- und nebenberufliche Ausbilder-tätigkeit im Metallbereich. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 15(1986)5, S. 134–138
- PÄTZOLD, Günter; DREES, Gerhard: Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituation und Berufsbewusstsein von Ausbildern im Metallbereich. Köln 1989
- PÄTZOLD, Günter: Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752–1996. 1. Halbband. Köln, Weimar, Wien 1-1997
- PÄTZOLD, Günter: Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752–1996. 2. Halbband. Köln, Weimar, Wien 2-1997
- PÄTZOLD, Günter, u. a.: Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 2003
- PAHL, Jörg-Peter: Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren. Bielefeld 2007
- PFAFFENHOLZ, Heiner: Der neue Rahmenstoffplan für die Ausbildung der Ausbilder. Aufbruch zu neuen Ufern? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 90 (1994) 4, S. 361–375
- PETERMANN, Franz; EID, Michael (Hrsg.): Handbuch der Psychologischen Diagnostik. Göttingen 2006
- PRÜFUNGSPRAXIS, Heft 43. Berlin/Bonn 2009
- RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005
- REETZ, Lothar: Überlegungen zu einer zukunftsgerichteten Rolle des Ausbilders in Betrieben. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98(2002)1, S. 8–25
- REETZ, Lothar; SEYD, Wolfgang: Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden 2006, S. 227–259
- REETZ, Lothar; HEWLETT, Clive: Das Prüferhandbuch. Hamburg o. J. (2008)
- REIBOLD, Dieter K.: Die neue Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO). Ab 1. August 2009 in Kraft. In: Der Deutsche Berufsausbilder (2009)2, S. 4–7
- ROBINSON, Saul: Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied 1967
- ROTLUFF, Joachim: Der Ausbilder als Moderator des Lernprozesses. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 12 (1983) 4, S. 123–126
- SAHRHAGE, Wilhelm: Drei Jahre Ausbilder-Eignungsverordnung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 71 (1975) 7, S. 531–532
- SCHAARSCHMIDT, Uwe; FISCHER, Andreas: Bewältigungsmuster im Beruf. Göttingen: 2001
- SCHLOTTAU, Walter: Ausbildungspersonal – von der Eignung zur Professionalisierung. Regionale Erprobung zweijähriger Aufstiegsfortbildungsgänge. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 34 (2005)6, S. 32–35
- SCHMIDT-HACKENBERG, Brigitte: Neuer Rahmenstoffplan für die Ausbildung der Ausbilder. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik (1993) 1, S. 14–18
- SCHMIDT-HACKENBERG, Brigitte, u. a.: Auszubildende Fachkräfte – die unbekannten Mitarbeiter. Bielefeld 1999

- SCHMIEL, Martin: Berufspädagogik. Teil I. Grundlagen. Trier 1976
- SCHMITT, Manfred; GSCHWENDNER, Tobias: Regeln der Datenintegration. In: PETERMANN, Franz; EID, Michael (Hrsg.): Handbuch der Psychologischen Diagnostik. Göttingen 2006, S. 383–395
- SCHULER, Heinz: Berufseignungsdiagnostik. In: PETERMANN, Franz; EID, Michael (Hrsg.): Handbuch der Psychologischen Diagnostik. Göttingen 2006, S. 717–729.
- SCHULZ, Winfried; TILCH, Herbert: Betriebliche Ausbilder und Lehrer für Fachpraxis – Wege und Abstimmungsprobleme der Qualifizierung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4 (1975a) 1, S. 17–24
- SCHULZ, Winfried; TILCH, Herbert: Ansatz und Probleme einer Systematisierung der Ausbilderqualifizierung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 71 (1975b) 6, S. 454–458
- SCHULZ, Winfried; TILCH, Herbert: Qualifizierung von Ausbildern zu Pädagogen? Hannover: Schroedel 1975c
- SCHULZ, Winfried: Anmerkungen zur Situation und Weiterentwicklung der Qualifizierung von Ausbildern. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 7 (1978) 4, S. 29–32
- SEYD, Wolfgang: Wie konnte das passieren? Neuer Rahmenstoffplan zur Ausbildung der Ausbilder ein Unding! In: Berufsbildung (1993) 20, S. 41–42
- SLOANE, Peter F. E.: Pädagogische Arbeit in sich verändernden Lebenswelten. Über die Anforderungen an die betriebliche Bildung in einer postmodernen Industriegesellschaft. In: www.bwpat.de/profil2/sloane_profil2.pdf (eingesehen am 20.03.2012)
- STIFTUNG WARENTEST: Ausbildung der Ausbilder. Zwei Lehrgänge mangelhaft. In: <http://www.test.de/themen/bildung-soziales/test/Ausbildung-der-Ausbilder-Zurueck-auf-die-Schulbank-1667979-1639118/#>> (eingesehen am 26.04.2011)
- STRAKA, Gerald A.: Leistungen im Bereich der beruflichen Bildung. In: WEINERT, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim 2001, S. 219–235
- STRAKA, Gerald A.; MACKE, Gerd: Sind das „Dogma vollständige Handlung“ und der „Pleonomas Handlungskompetenz“ Sackgassen der bundesdeutschen Berufsbildungsforschung? In: BECKER, Matthias; FISCHER, Martin; SPÖTTL, Georg (Hrsg.): Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. Frankfurt 2010, S. 215–229
- TILCH, Herbert: Zur Definition des Terminus „Lehrgang“. In: Die berufsbildende Schule 29 (1977) 7/8, S. 428–438
- TYLER, Ralph W.: Curriculum und Unterricht. Düsseldorf: Schwann 1973
- ULMER, Philipp; JABLONKA, Peter: Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Auswirkungen. Bielefeld 2008
- ULMER, Philipp; GUTSCHOW, Katrin: Die Ausbilder-Eignungsverordnung 2009: Was ist neu? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 38 (2009) 3, S. 48–51
- WEISS, Reinhold: Professionalisierung durch non-formales Lernen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40(2011)6, S. 3
- WIEMANN, Günther: Der „Grundlehrgang Metall. Das strukturbildende Modell einer industrieorientierten Berufsausbildung. In: lernen & lehren, 5(1990)18, S. 52–67
- WITTWER, Wolfgang: Verliert die Ausbildertätigkeit an Bedeutung? Fünf Thesen zur Bedeutung und Qualifikation des hauptamtlichen Ausbilders. In: Lernfeld Betrieb 2 (1987) 5, S. 51–52

- WITTWER, Wolfgang: Lernen aus Situationen – Lernen für Situationen. Ein didaktisches Konzept zur Qualifizierung von Ausbildern. In: PASSE-TIETJEN, Helmut (Hrsg.): Eckwerte für eine neue Aus- und Weiterbildung betrieblicher Ausbilder. Alsbach 1987, S. 76–109
- WITTWER, Wolfgang: Die Aus- und Weiterbildner in außerschulischen Lernprozessen. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden 2006, S. 334–342
- ZEDLER, Reinhard: Vom Ausbilder zum Berufspädagogen – neue bundesweite Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten. In: CRAMER, Günter, u. a.: Ausbilder-Handbuch. 113. Ergänzungslieferung. Köln 2009, S. 1–21
- ZEDLER, Reinhard; MAIER, Michael: Neue Akzente in der Ausbilderqualifizierung. In: SCHWUCHOW, Karlheinz; GUTMANN, Joachim (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung 2010. Köln 2010, S. 151–156
- ZEDLER, Reinhard: Vom Ausbilder zum Berufspädagogen – neue bundesweite Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten. In: Ausbilder-Handbuch. 119. Ergänzungslieferung. Juli 2010. S. 1–21

Tabelle 1: Ebenen didaktischen und curricularen Denkens

Ebenen	Aufgaben	Wissenschaftliche Disziplinen
Personebene	Beschreibung der beteiligten Personen (Auszubildende, Ausbilder, Lehrer) bezüglich Persönlichkeit (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, Können, Interessen, Einstellungen, Motivationen ...), Tätigkeiten und Aufgaben, Funktionen, Biografie und Selbstverständnis	Psychologie der Lebensspanne, Sozialisation, Berufssoziologie
Mikroebene, Interaktionsebene	Planung, Gestaltung und Evaluation von einzelnen Lehr-Lernhandlungen sowie von komplexen Lernarrangements in Betrieb und Schule auf der Grundlage von Interaktion und Kommunikation einschließlich deren Voraussetzungen, Begründungen und Erfolgsaussichten	Lehr-Lernforschung, Unterrichtsforschung, Pädagogische Psychologie, Pädagogische Diagnostik
Mesoebene	Auswahl, Begründung und Sequenzierung von zu lernenden Sachverhalten und zu entwickelnden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen im Rahmenlehrplan oder im Ausbildungsrahmenplan einschließlich Hinweisen zur Umsetzung und zu Prüfungsanforderungen	Curriculumtheorie
Makroebene	Analyse der Einflussfaktoren, Prozesse und Wechselwirkungen innerhalb und zwischen Betrieb, Schule und Gesellschaft, zwischen Wirtschaft, Politik und Wissenschaft sowie Analyse und Gestaltung der Prozesse, die zur Kodifizierung von verbindlichen Vorgaben führen	Schultheorie, Berufsbildungstheorie, Berufsbildungspolitik, Qualifikationsforschung, Gesellschaftswissenschaften

Tabelle 2: **Verzeichnis der einbezogenen Dokumente**

- Berufsbildungsgesetz vom 14.08.1969
- Berufsbildungsgesetz vom 01.04.2005
- Ausbilder-Eignungsverordnung vom 20.04.1972
- Ausbilder-Eignungsverordnung vom 21.04.1998
- Ausbilder-Eignungsverordnung vom 16.02.1999
- Ausbilder-Eignungsverordnung vom 21.01.2009
- Rahmenstoffplan vom 28.03.1972
- Rahmenstoffplan vom 06.08.1992
- Rahmenstoffplan vom 22.11.1994
- Rahmenstoffplan vom 11.03.1998
- Rahmenplan vom 25.06.2009
- Rahmenstoffplan für Ausbilderlehrgänge. Stand 01.01.1975. Köln: Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk 1975
- Musterprüfungsordnung für Ausbildereignungsprüfungen vom 18.03.1973
- Richtlinien in Form einer Musterprüfungsordnung für die Durchführung von Prüfungen zum Nachweis der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation vom 11.03.1998
- Musterprüfungsordnung für Fortbildungsprüfungen vom 27.06.2008
- DIHT (Hrsg.): Ausbildung der Ausbilder. Musterlehrgang mit Lerninhalten. Bonn: DIHT 1998
- DIHK (Hrsg.): Ausbildung der Ausbilder. Musterlehrgang mit Lerninhalten. Meckenheim: DIHK Publikationen Service 2009
- DIHK (Hrsg.): Ausbilder-Eignungsverordnung. Rahmenplan mit Lernzielen. Meckenheim: DIHK Publikationen Service 2009

Tabelle 3: Synopse der didaktischen Konzeptionen der Rahmen(stoff-)pläne

Kriterium	1972	1992	1998 BIBB	1998 IHK/DIHT	2009 BIBB	2009 DIHK
Ziel	Vermittlung von pädagogischen Kenntnissen	Orientiert an beruflicher Handlungsfähigkeit	Förderung von Handlungs-, Rollen-, Methodenkompetenz	Förderung beruflicher Handlungsfähigkeiten	Erwerb von Fertigkeiten, Kenntnissen, Fähigkeiten	Erfüllung der Prüfungsanforderungen
Didaktisches Zentrum	Orientierung an wissenschaftlichen Disziplinen	Berufstypische Handlungsfelder	Reale, komplexe Aufgabenstellungen	Reale betriebliche Situationsbeschreibungen	Arbeitsaufgaben in Form von Tyler-Matrizen	Qualifikationen in Form von Tyler-Matrizen
Gegenstände	4 ausdifferenzierte Sachgebiete	4 ausdifferenzierte Sachgebiete	7 Handlungsfelder mit Tätigkeiten	7 Handlungsfelder mit Tätigkeiten	4 Handlungsfelder mit Tätigkeiten	4 Handlungsfelder mit Tätigkeiten
Sequenzierung	offen	offen	Chronologisch entlang Ausbildungsverlauf	Chronologisch entlang Ausbildungsverlauf	Chronologisch entlang Ausbildungsverlauf	Chronologisch entlang Ausbildungsverlauf
Methodische Hinweise	Lernzielorientiert, exemplarisch, integriert, anwendungsorientiert, Vorträge, Unterricht, Übungen	Offenes, handlungsorientiertes Konzept; methodisch neutral, praxis-, problem- und aufgabenorientiert	Prinzipien zur Entwicklung handlungsorientierter Lehrgänge: Matrizen aus Zielen, Inhalten, Methoden, Anwendungen. Bausteine aus Inhaltsangaben und methodischen Hinweisen	In einem Musterlehrgang elaborierte Bausteine aus Situationsbeschreibungen, Inhalten, Methoden, Schlüsselqualifikationen, Verknüpfungen	Bausteine aus Kompetenzen, zugeordneten Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten sowie beispielhafte Inhalte	Kompletter, elabrierter, schriftlicher Lehrgang für Dozenten und zum Selbststudium mit ausführlichen Texten, Grafiken, Aufgaben, Übungen, Lösungen, Merksätzen
Umsetzungshilfen und Dissemination	- Modellversuche - Ausbildungsförderungszentrum - Fernsehkurs im Medienverbund	Modellversuche und Seminarepakete des BIBB	Internet Ausbilderportal „foraus“		Internet Ausbilderportal „foraus“	Schriften und CD über zuständige Stellen
Integration mit Prüfung				DIHT-Schrift „Prüfungsvorbereitung“		Prüfungshinweise im Rahmenplan mit Beispielen, Vorgehensweisen, Kriterien DIHK-Schrift „Prüfungsvorbereitung“
Charakterisierung	Dozentenorientierte Vorgehensweise	Offenes Lehrgangskonzept	Bausteinartiges, teilnehmerorientiertes Lehrgangskonzept	Lehrgang aus musterhaften Bausteinen	Bausteinartiges, dozentenorientiertes Lehrgangskonzept	Objektivierter Lehrgang
Lehrgangsdauer	120 Std. mindestens 160 Std. Durchschnitt 200 Std. anzustreben	120 bis 200 Std.	120 Std. empfohlen		115 Std., davon bis 25 Std. für Selbstlernphasen	90 Std. plus 25 Std. Selbstlernphasen

Tabelle 4: **Synopse der Prüfungsanforderungen**

AEVO	1972	1998	2009
Gegenstand	Kenntnisse in vier Sachgebieten	Qualifikation zum selbständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren in den 7 Handlungsfeldern	Kompetenz zum selbständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren der Berufsausbildung in den 4 Handlungsfeldern
Anzahl der Teilleistungen	2	2	2
Form der Teilleistungen	schriftlich und mündlich	schriftlich und praktisch	schriftlich und praktisch
Prüfungsdauer	Schriftlich: Soll: insgesamt 5 Stunden Mündlich: in der Regel 30 min, außerdem soll eine praktisch durchzuführende Unterweisung stattfinden	Schriftlich: höchstens 3 Stunden Praktisch: Soll: höchstens 30 min	Schriftlich: Soll: 3 Stunden Praktisch: insgesamt höchstens 30 min
Art der Leistungserbringung	Schriftlich: mehrere Arbeiten aus drei Sachgebieten (ohne Recht) Mündlich: Prüfung über die 4 Sachgebiete, außerdem praktische Durchführung einer Unterweisung	Schriftlich: fallbezogene Aufgaben aus mehreren Handlungsfeldern Praktisch: Präsentation oder praktische Durchführung einer Ausbildungseinheit und Prüfungsgespräch über Kriterien für die Auswahl und Gestaltung der Ausbildungseinheit	Schriftlich: fallbezogene Aufgaben aus allen Handlungsfeldern Praktisch: Präsentation einer Ausbildungssituation und Fachgespräch über Auswahl und Gestaltung dieser Situation Anstelle der Präsentation auch praktische Durchführung der Situation möglich mit anschließendem Fachgespräch
Sonderregelungen			Für Haus- und Landwirtschaft

Tabelle 5: Teilnehmer an Ausbildereignungsprüfungen 1974–2009

Jahr	Teilnehmer an Ausbildereignungsprüfungen	davon bestanden
1974	25.800	
1975	14.300	
1976	17.500	
1977	18.200	
1978	14.100	
1979	14.400	
1980	16.700	
1981	18.300	
1982	20.800	
1983	19.600	
1984	20.200	
1985	20.700	
1986	22.300	
1987	26.100	
1988	32.900	
1989	37.200	
1990	38.100	
1991	41.700*	
1992	49.700	
1993	50.300	
1994	44.000	
1995	42.000	
1996	39.700	
1997	38.200	
1998	39.340	36.597
1999	40.817	37.568
2000	41.964	39.549
2001	45.132	44.491
2002	47.562	44.146
2003	42.803	39.739
2004	36.649	33.767
2005	33.161	30.543
2006	33.176	30.087
2007	36.266	33.158
2008	40.431	37.285
2009	44.198	40.731

*Gebietsstand BRD einschl. Berlin West vor dem 3.10.1990
Quelle: Mitteilung des DIHK vom 26.08.2010 an Dr. Reinhard Zedler

Dr. Beate Kramer, Bernd Rudel

Kompetenz im Blick

1 Rechtsverordnung und Rahmenpläne: Anforderungen an eine moderne Lehrgangsgestaltung

- 1.1 Die Bedeutung der neuen AEVO für die Ausbildungspraxis
- 1.2 Die kompetenzorientierten Anforderungen an künftige Ausbilder/-innen
- 1.3 Die Bedeutung der Rahmenpläne für die Lehrgangsgestaltung
- 1.4 Die Struktur der vier Handlungsfelder
- 1.5 Die AEVO-Prüfung: Fallbezogene Fokussierung

2 Die Organisation von AEVO-Lehrgängen

- 2.1 Strukturen und Rahmenbedingungen der Lehrgänge
- 2.2 Unterschiedliche Zeitformen: Präsenzlehrgänge in Vollzeit- bzw. Teilzeitform, Organisation von Selbstlernphasen

3 Vom dozentenorientierten zum handlungsorientierten Lehrgang:

- 3.1 Förderung beruflicher Handlungskompetenz
- 3.2 Berücksichtigung der Teilnehmervoraussetzungen
- 3.3 Vom Dozenten zum Lernbegleiter
- 3.4 Perspektiven und Grenzen handlungsorientierter Lehrgangsgestaltung

4 Best-practice-Beispiele für AEVO-Lehrgänge

- 4.1 Beispiele zu Handlungsfeld 1: Prüfen der Eignungsvoraussetzungen im Unternehmen
- 4.2 Beispiele zu Handlungsfeld 2: Auswahl von Bewerbern
- 4.3 Beispiele zu Handlungsfeld 3: Gestaltung der Probezeit
- 4.4 Beispiele zu Handlungsfeld 4: Erstellen von Zeugnissen

1 Rechtsverordnung und Rahmenpläne: Anforderungen an eine moderne Lehrgangsgestaltung

1.1 Die Bedeutung der neuen AEVO für die Ausbildungspraxis

Fachkräftesicherung wird die Unternehmen in Deutschland künftig stärker als bislang beschäftigen. Ein Ergebnis der IHK-Unternehmensbefragung 2012 ist, dass 84 Prozent der Betriebe die Fachkräftesicherung als Leitmotiv für Ausbildung sehen. Angesichts des demografischen Wandels wird daher Ausbildungsmarketing für das duale System stärker in den Fokus der Wirtschaft rücken. Die Vorteile einer betrieblichen Ausbildung werden Schulabgängern intensiver nahegebracht werden müssen, wenn die Unternehmen wie bislang auf eigenen Nachwuchs setzen wollen, und für ein erfolgreiches Ausbildungsmarketing wird es notwendig sein, in enger Kooperation mit dem Ausbilder/der Ausbilderin, das Unternehmen für Schulabgänger interessant zu machen. Das setzt Know-how voraus.

Eine leistungsfähige Volkswirtschaft benötigt Menschen mit innovativen Ideen und Entscheidungsfreudigkeit, die sich für Fach- und Führungspositionen in den Unternehmen empfehlen können. Diese junge Generation wird von erfahrenen Fachkräften – den Ausbildungsbeauftragten – und Personalverantwortlichen – den Ausbildern – an die Aufgaben herangeführt. Dafür werden Fachleute benötigt, die selbst über entsprechende Schlüsselqualifikationen verfügen und die Qualität der Ausbildung in den Unternehmen gewährleisten.

Die Wiedereinsetzung der AEVO war strittig gewesen. Als die AEVO im Jahre 2003 ausgesetzt wurde, versprachen sich Ministerien und Arbeitgeber eine Belebung des Ausbildungsmarktes. Zwar wurden einerseits neue Ausbildungsplätze geschaffen und mehr Ausbildungsverhältnisse begründet, auch wenn dies nicht in dem erwarteten Umfang geschah, andererseits führte der Wegfall einer formalen Ausbilderqualifikation aber auch zu einer Zunahme von Beratungs- und Schlichtungsgesprächen. Forderungen aus der Wirtschaft und von Gewerkschaftsseite, eine moderne, praxisnahe Ausbilderqualifizierung wieder verpflichtend einzuführen, wurden in der Politik aufgegriffen. Das Ergebnis ist die novellierte AEVO, die zum 1. August 2009 in Kraft trat.

In der Ausbilder-Eignungsverordnung wird die berufs- und arbeitspädagogische Eignung definiert. Sie erstreckt sich gemäß § 2 der Verordnung auf die „Kompetenz zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren der Berufsausbildung [...]“, die in vier Handlungsfeldern vermittelt wird:

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

Die Handlungsfeldsystematik entspricht den logischen und üblichen Arbeitsabläufen in den ausbildenden Unternehmen – genau dies ist ein entscheidender Ansatz, um die Akzeptanz einer verbindlichen Rechtsgrundlage zu gewährleisten. Inhaltlicher Schwerpunkt der Rechtsverordnung ist das Handlungsfeld 3 „Ausbildung durchführen“. Ausbilder verfügen immer stärker über das neue Rollenverständnis als Lernberater, Gestalter von Lernsituationen, Motivator oder Moderator. Das Aufgabenspektrum des Ausbilders in diesem Handlungsfeld umfasst

- das Schaffen lernförderlicher Bedingungen,
- den Aufbau einer motivierenden Lernkultur,
- die zielgruppengerechte Methodenauswahl,
- die Anreicherung eines Ausbildungsangebotes durch Zusatzqualifikationen,
- die soziale und persönliche Entwicklungsförderung von Auszubildenden,
- die Problemerkennung und Konfliktberatung sowie
- die Förderung interkultureller Kompetenzen.

Ausbilder, die diesen vom Gesetzgeber formulierten Ansprüchen gerecht werden wollen, sind mehr denn je gefordert, die Auszubildenden auf ihrem Weg durch das duale System zu begleiten, Schwierigkeiten zu antizipieren und sie auf die Unwägbarkeiten eines anspruchsvollen Berufslebens vorzubereiten.

1.2 Die kompetenzorientierten Anforderungen an künftige Ausbilder

Deutschland ist als starke Exportnation besonders auf gut ausgebildete Fachkräfte angewiesen. Mit ihren Kompetenzen tragen sie erheblich zum wirtschaftlichen Erfolg bei. Der Schlüssel zum Erfolg der Unternehmen sind Fachkräfte, die ihr Know-how nicht nur im Tagesgeschäft für den Betrieb einsetzen, sondern es auch weitergeben wollen. Die Zukunftsfähigkeit von Unternehmen wird nicht unwesentlich davon abhängen, inwieweit es innerbetrieblich gelingt, qualitätsorientiert auszubilden. Ausbilder arbeiten an der Schnittstelle von Gegenwart und Zukunft. Wenn es ihnen gelingt, „gut“ auszubilden, werden Auszubildende höheren Anforderungen gerecht werden können.

Auszubildende sind eng in die Geschäftsabläufe eingebunden. Sie agieren oft selbstständig, verantwortungsvoll und übernehmen komplexe Arbeitsaufgaben. Ohne ein ausreichendes Maß an Schlüsselqualifikationen können sie diese Prozesse nicht bewältigen. Wer Kompetenzen von seinen Auszubildenden und angehenden Fachkräften fordert, der hat im Unternehmen dafür zu sorgen, dass die Ausbilder als Ansprechpartner der Auszubildenden auch selbst den kompetenzorientierten Anforderungen gerecht werden. Ausbilder können nicht ausschließlich ihr Fach-Know-how weitergeben. Dies reicht seit Langem nicht mehr aus. Als Ansprechpart-

ner im dualen System übernehmen sie vielmehr die oben genannten unterschiedlichen Rollen. Die Vielschichtigkeit dieser betrieblichen Anforderungen bedingt eine Auseinandersetzung der künftigen Ausbilder mit ihrer eigenen Persönlichkeit, die Reflexion über die eigenen Stärken und Schwächen, um den Kompetenzaufbau bei Auszubildenden aktiv zu steuern. Insofern ist Kompetenzorientierung als Ausbau von Handlungskompetenz zu verstehen.

Der demografische Wandel zeigt sich bereits auf dem Ausbildungsmarkt. Die Schulabgängerzahlen gehen kontinuierlich zurück, der Wettbewerb um passende Auszubildende hat zugenommen und wird zwangsläufig größer werden. Ausbilder werden ihr Ausbildungsmarketing verändern und möglicherweise verstärken müssen, um auf das Unternehmen als attraktiven Ausbildungsbetrieb aufmerksam zu machen. Um alle Ausbildungsplätze besetzen zu können, werden sich Unternehmen stärker mit dem Problem der mangelnden Ausbildungsreife beschäftigen müssen. Schulische Defizite, einhergehend mit verbesserungsbedürftigen Umgangsformen und Lernschwierigkeiten werden weitere Herausforderungen der Zukunft sein. Das Zusammenspiel von innovativem Ausbildungsmarketing und individueller Förderung für den Kompetenzaufbau stellt eine Herausforderung der Zukunft dar, mit der sich angehende Ausbilder stärker als bislang auseinanderzusetzen haben, damit die duale Ausbildung ein Gütesiegel der beruflichen Bildung bleibt.

1.3 Bedeutung der Rahmenpläne für die Lehrgangsgestaltung

Die Ausbilderqualifizierung in Lehrgängen beruht auf dem sogenannten Rahmenplan. Der Rahmenplan interpretiert die Rechtsverordnung, füllt sie mit Inhalten und gibt eine Struktur für den Lehrgangsaufbau. Für die Umsetzung der AEVO wurden zunächst zwei bereichsspezifische Rahmenpläne – einer vom Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK) und einer vom Arbeitskreis „Rahmenplan für die Vorbereitung auf Teil IV der Meisterprüfung“ unter Koordination des Forschungsinstituts für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln (FBH) und der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) – entwickelt. Dies war notwendig, damit die spezifischen Belange beider Ausbildungsbereiche berücksichtigt werden konnten. Parallel dazu hat das Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit Sachverständigen der Sozialpartner zeitnah einen übergreifenden Rahmenplan erarbeitet, der beide bereichsspezifische Rahmenpläne integriert. Dieser Rahmenplan wurde am 25. Juni 2009 als Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses verabschiedet.

Die Rahmenpläne übernehmen die Gliederung gemäß der Rechtsverordnung und orientieren sich an deren Aufbau. An den Stellen, wo sich eine Rechtsverordnung naturgemäß kurzfassen muss, greift der Rahmenplan die Intentionen auf und interpretiert sie mit Hinweisen zur Lehrgangsorganisation.

Eine der Stärken der AEVO liegt in ihrer Bundeseinheitlichkeit. Wer beispielsweise in Kiel, Berlin, Chemnitz, Düsseldorf oder Nürnberg die Ausbilderqualifizierung erwirbt und die Prüfung vor der zuständigen Stelle besteht, hat dieselben Standards erfüllt. Dies schafft Vergleichbarkeit über landespolitische Grenzen hinweg. Das AEVO-Zeugnis ist eine bundesweite Qualifikation, die unter vergleichbaren und transparenten Anforderungen erworben wird. Die Rahmenpläne sind die Basis und die Voraussetzung für die Lehrgangsgestaltung. Sie schaffen für Lehrgangsanbieter und damit auch für deren Dozenten eine Orientierung bei der Lehrgangsstruktur und der Vermittlung. Sie bilden ein mögliches Schema für die Lehrgangsorganisation. Die Handlungsfelder entsprechen (mehr oder weniger) den betrieblichen Ausbildungsabläufen. So wie in der Unternehmenspraxis manche Arbeitsinhalte an verschiedenen Stellen im Betrieb auftauchen und parallel ablaufen können, so sind auch manche Inhalte der AEVO an mehreren Positionen in den Rahmenplänen platziert. Inhaltliche Parallelitäten sind also an der einen oder anderen Schnittstelle gewollt und bewusst. Wie hat darauf die Lehrgangsorganisation zu reagieren? Bei der Dozentenabstimmung und Handlungsfeldaufteilung sind genaue Absprachen notwendig, damit die Lehrgangsteilnehmer später keine inhaltlichen Doppelungen erfahren, sie aber dennoch die Inhalte einordnen können. Aufgabe ist es, Akzente an den richtigen Stellen im Lehrgang festzulegen und an den parallelen Schnittstellen nur noch die Verweise auf die Kernstellen im Lehrgang zu geben. Die Rahmenpläne geben bei dieser Schwerpunktbildung eine gute Unterstützung. Der DIHK-Rahmenplan bietet für die Tiefe der inhaltlichen Vermittlung eine Lernzieltaxonomie. Die drei Hauptkategorien heißen „Wissen“, „Verstehen“ und „Anwenden“. *Wissen* bezeichnet dabei den Erwerb von Kenntnissen, durch *Verstehen* werden Zusammenhänge geschaffen und *Anwenden* führt zu „sach- und fachgerechtem Handeln“ (Vorwort aus dem DIHK-Rahmenplan, S. V). Schwerpunkt im FBH-Rahmenplan ist die differenzierte Darstellung der Kompetenzen. Der BIBB-Rahmenplan arbeitet im Hinblick auf die Vermittlungstiefe mit der Kategorie „Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“. Diese Spalte gibt dezidierte Hinweise auf die Inhalte, die im entsprechenden Handlungsfeld thematisiert werden können. Vorteil dieses Rahmenplanaufbaus ist die Struktursicherheit bei der Lehrgangskoordination. Verben wie beachten, beschreiben, erläutern, überblicken, darstellen, aufzeigen, bewerten etc. geben didaktische Hinweise für die Lehrgangsgestaltung.

Noch konkreter geht es bei den genannten Rahmenplänen in einer dritten Spalte zu: „Hinweise zur Vermittlung (DIHK-Rahmenplan) bzw. „Lerninhalte“ (FBH-Rahmenplan) oder „beispielhafte Inhalte“ (BIBB-Rahmenplan) benennen Einzelthemen aus der betrieblichen Praxis, die teilnehmergerecht und handlungsorientiert angesprochen werden können. Beide Rahmenpläne benennen mögliche Beispiele, allerdings sind diese als Anregungen für die Gestaltung der Lehrgänge

zu verstehen. Die Dozenten vor Ort kennen ihre Zielgruppen, sie können sich auf die Teilnehmer einstellen und ihre Vermittlung teilnehmerorientiert gestalten. Die konkrete Ausgestaltung ist immer auch von den Teilnehmern geprägt, die aus unterschiedlichen Betrieben und Branchen stammen. Je näher der Dozent an dieser betrieblichen Realität Inhalte anbietet, desto größer wird der Lernerfolg bei den Teilnehmern sein.

Neben den inhaltlichen Konkretisierungen bieten die Rahmenpläne auch eine zeitliche Empfehlung für die inhaltlichen Vermittlung. Der BIBB-Rahmenplan gibt eine zeitliche Stundenempfehlung mit jeweils 20 Prozent für die Handlungsfelder 1 und 2, beziffert die Beschäftigung mit Handlungsfeld 3 auf 45 Prozent und sieht 15 Prozent für das Handlungsfeld 4 vor. Als Gesamtlehrgangsdauer schlägt das BIBB 115 Lehrgangsstunden vor, wovon ein kleiner Anteil auch durch selbstorganisiertes Lernen stattfinden kann. Die reine Präsenzphasendauer sollte mit 90 Lehrgangsstunden nicht unterschritten werden. Die Überlegung, wann und wie Selbstlernphasen sinnvoll eingesetzt werden sollen, ist einerseits eine Frage der Lehrgangsmaterialien und andererseits eine Frage der Lehrgangsstruktur vor Ort, die je nach Zusammensetzung der Lerngruppen unterschiedlich zu beantworten ist. Entscheidend ist, dass die Rahmenpläne dazu keine Vorgaben geben und auch nicht geben können, sondern lediglich Empfehlungen darstellen. Letztendlich ist die Zeitansetzung für einen AEVO-Lehrgang nicht nur eine Frage der regionalen Wettbewerbsbesonderheiten, sondern auch eine Frage der Qualität, die bei der Lehrgangsdurchführung eine Rolle spielen soll. Ob und inwieweit sich Lehrgangsanbieter an die zeitlichen Vorstellungen in den Rahmenplänen halten, ist nicht abschließend zu beantworten. Wichtig ist aber der Grundgedanke, dass bei der Erarbeitung der Rahmenpläne eine ausgewogene Besetzung von Arbeitgebern und Arbeitnehmern mitwirkte und die Inhalte und deren Gewichtung einvernehmlich empfohlen wurden.

1.4 Die Struktur der vier Handlungsfelder

Eine haupt- oder nebenberufliche Ausbildertätigkeit ist durch eine breite Palette von Anforderungen gekennzeichnet, die neben fachlichem Wissen immer stärker Schlüsselkompetenzen voraussetzt. Das Betätigungsfeld eines Ausbilders entspricht einer gewissen betrieblichen und ausbildungsorientierten Logik, die dabei stets den Auszubildenden im Fokus hat und einen gewissen zeitlichen Ablauf bei der Vermittlung verlangt. Je näher ein AEVO-Lehrgang auf Basis des Rahmenplans die Ausbildungsrealität wiedergibt, desto größer ist die Akzeptanz der Ausbilderqualifikation in der Wirtschaft und desto bewusster wird sie im individuellen Lebenslauf von Ausbildern verankert sein können.

Die Inhalte der vier Handlungsfelder bauen aufeinander auf und sie geben die Aufbaustruktur von Ausbildung im Unternehmen wieder. Da die AEVO-Qualifikation auf Grundlage bundeseinheitlicher Standards erworben wird, sollen sich angehende Ausbilder aus kleinen, mittleren und großen Unternehmen in den Lerninhalten wiederfinden. Die künftigen Ausbilder werden darüber hinaus ihre Aufgaben neben, aber auch hauptberuflich ausüben. Das zeigt die große Bandbreite, die die AEVO-Qualifikation abzudecken hat – immer unter Berücksichtigung qualitativer Aspekte. Eine Konsequenz aus der Bandbreite ist, dass Sachverhalte gemäß Rahmenplan im Lehrgang angesprochen werden, die manche Teilnehmer als irrelevant für ihre Tätigkeit bewerten mögen. Hier liegt die Herausforderung für den Dozenten darin, für Lehr- und Lerninhalte zu motivieren, die im Sinne der Bundeseinheitlichkeit wichtig sind und die den Gedanken verankern müssen, bei einem möglichen Arbeitsplatzwechsel mit bislang unbekannten Ausbildungsabläufen zurechtkommen zu müssen. Darüber hinaus bewirkt die Auseinandersetzung mit ungewohnten Ausbildungsmethoden und neuen Ausbildungsinstrumenten einen Know-how-Aufbau des späteren Ausbilders. Er wird so in die Lage versetzt, mit innovativen Ideen und Anregungen die Qualität von Ausbildung im Unternehmen zu verbessern.

1.5 Die AEVO-Prüfung: Fallbezogene Fokussierung

Der Eignungsnachweis, um als Ausbilder in Deutschland tätig werden zu können, erfolgt durch eine Prüfung, so hat es die Rechtsverordnung festgelegt. Selbstverständlich soll eine AEVO-Prüfung keine Hürde sein, die Ausbildung in den Unternehmen erschwert oder gar verhindert, aber das ist sie auch nicht. Das Augenmerk sollte eher auf die Qualitätssicherung der betrieblichen Ausbildung gerichtet werden. Mit einer AEVO-Prüfung bringt der Ausbilder einen besonderen Qualifizierungsnachweis auf Basis der Ausbilder-Eignungsverordnung. Ohne formale Qualifikation sind Qualitätsabstriche in der dualen Ausbildung unvermeidbar. Eine mangelnde Ausbildungsreife bei vielen Schulabgängern verdeutlicht, wie hoch die betrieblichen Anforderungen bereits heute sind und morgen sein werden. Entscheidungen über die AEVO haben auch Einfluss auf das Ausbildungsniveau und in der Konsequenz auf die Leistungsfähigkeit von Unternehmen. Das Kompetenzprofil von Ausbildern ist vielschichtig und anspruchsvoll, vorausgesetzt, dass die Aufgaben ernst genommen werden. Personalauswahl, Motivation, Medienkompetenz (u. a. E-Learning), Kooperationsfähigkeit mit Partnerbetrieben und der Berufsschule, leistungsschwache Auszubildende aus bildungsfernen Schichten in den Leistungsprozess (re-)integrieren, interkulturelle Kompetenzen, Kenntnisse über Konfliktstrategien und Prüfungsverfahren sind nur einige Stichworte, die das Spektrum betrieblicher Anforderungen beschreiben.

Eine Prüfung im Blick zu haben – und dies gilt auch für die Ausbildereignungs-Prüfung –, steigert die Lernmotivation und lässt Lernen zielgerichteter ablaufen. Eine Qualifikation mit einer Prüfung erhöht die Aussagefähigkeit eines Abschlusses und wird auch stärker als Leistungsnachweis verstanden. Der AEVO-Abschluss ist eine bundeseinheitliche Prüfung, die eine Aussagerelevanz hat und in den Betrieben als Qualifikationsnachweis anerkannt ist. Sie gliedert sich in zwei Abschnitte, eine schriftliche Prüfung und einen praktischen Teil mit einem Fachgespräch.

In den schriftlichen Aufgabenbögen werden Fälle aus typischen betrieblichen Handlungsabläufen geschildert, die die Grundlage und Voraussetzung für die Beantwortung der dann folgenden Fragen sind. Die Fragenkomplexe können, sie müssen aber nicht handlungsfeldübergreifend konzipiert sein. Entscheidend ist, dass die Aufgaben praxisnah formuliert sind und eine klare Zuordnung zu den vier Handlungsfeldern erfolgt, denn dies erhöht die Akzeptanz der AEVO-Prüfung. In den Aufgaben können auch Wissens Elemente abgefragt werden, die beruflichen Handlungsabläufen gleichermaßen entsprechen, isolierte Wissensfragen sind allerdings nicht möglich. Diese fallbezogene Fokussierung hat Einfluss auf die Lehrgangsorganisation und die Prüfungsvorbereitung als Bestandteil der AEVO-Lehrgänge. Umgekehrt ausgedrückt, ist die AEVO-Prüfung das Resultat der praxisbezogenen Lehrgangsgestaltung durch die Dozenten. Denn wenn der Lehrgang praxisnah und handlungsorientiert gestaltet ist, kann eine Prüfung nicht plötzlich Fakten und Wissen abfragen. Unabhängig davon, von welcher Seite der Ursprung einer Fallorientierung betrachtet werden will, ist entscheidend, dass sich die Lehrgangsteilnehmer in ihren eigenen Handlungsabläufen wiederfinden können. Das Erreichen dieses Ziels hat Einfluss auf die Teilnehmerzufriedenheit und damit auf die Bewertung von Dozenten, Bildungsanbietern und letztendlich die Güte einer Ausbildereignung.

Eine Prüfungsvorbereitung ist immer Bestandteil eines Lehrgangs. Sie gehört zum Lehrgang, weil eine Prüfung von Beginn an im Fokus von Teilnehmern steht. In den Lehrgängen „Ausbildung der Ausbilder“ wird Stück für Stück entlang der Rahmenpläne gearbeitet. Die AEVO-Prüfung mit ihrer Fallbezogenheit im Hinterkopf, lenkt Dozenten nahezu automatisch dahin, Ausbildungszusammenhänge immer stärker herzustellen, handlungsfeldübergreifende Situationen zu kreieren und den Gesamtkomplex Ausbildung im Unternehmen in den Blickpunkt der Teilnehmer zu rücken. Bei der Beschäftigung mit Prüfungsaufgaben – unabhängig davon, zu welchem Zeitpunkt sie im Lehrgang erfolgt – wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit Fallbeispielen ein sinnvoller Weg ist. Erst das Zusammenspiel von praxisbeispielhafter Vermittlung im Lehrgang und fallbezogener Prüfungsaufgaben macht die Qualität des AEVO-Nachweises in seiner Gesamtheit aus.

2 Die Organisation von AEVO-Lehrgängen

2.1 Strukturen und Rahmenbedingungen der Lehrgänge

Die Wiedereinführung der AEVO hat für einen Anstieg der Teilnehmerzahlen in den IHK-Lehrgängen „Ausbildung der Ausbilder“ gesorgt. Dies bedeutet für Bildungsträger, ihr Lehrgangsangebot aufzustocken, in den Kursen die Teilnehmerzahl zu erhöhen oder sich in den Wettbewerb zu einer größeren Anzahl von Bildungsträgern zu begeben. Stärkere Teilnehmerzahlen pro Lehrgang sind eine problematische Entscheidung. Der Grundsatz der Handlungsorientierung beschränkt die Lehrgänge auf ein gewisses Pro-Kopf-Maß. Wenn zu viele Weiterbildungsteilnehmer den Lehrgang besuchen, können die Sachverhalte in den vier Handlungsfeldern nicht mehr im handlungsorientierten Sinne der Rechtsverordnung behandelt werden.

Bildungsträger bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen den qualitativen Rahmenbedingungen und den Grundsätzen der Wirtschaftlichkeit. Die Teilnehmergröße eines Lehrgangs ist kein Alleinstellungsmerkmal für Qualität. Gleichzeitig gehören

- die Entscheidungen für teilnehmerorientierte und methodenkompetente Dozenten,
- die Festlegung auf einzusetzende Lehrgangsunterlagen,
- die Art der Prüfungsvorbereitung,
- die Raumausstattung und
- die Teilnehmerbetreuung durch den Veranstalter

mit zur Qualität. Im Zentrum steht allerdings die Person des Dozenten. Von seiner Persönlichkeit und seinem Know-how hängt der Lehrgangserfolg maßgeblich ab. Der Dozent steuert die Lehr- und Lernprozesse, er motiviert und gibt die Impulse. Je näher er sich an der beruflichen Praxis bewegt, desto überzeugender wird er Lernprozesse moderieren können. Dies wirkt sich auf die Akzeptanz bei den Lehrgangsteilnehmern aus. Da der Dozent vor Ort im intensiven Austausch mit den Lehrgangsteilnehmern steht, kann er ad hoc auf mögliche Verständnisschwierigkeiten eingehen und auch die individuelle Teilnehmerstruktur berücksichtigen (zur Heterogenität siehe auch die Ausführungen im Kapitel 3.2). Die Ausbildertätigkeit verlangt immer stärker die Förderung von Schlüsselqualifikationen von Auszubildenden. Deshalb hat der Dozent im AEVO-Lehrgang besonderen Wert auf den Methodeneinsatz zu legen. Nur wenn der Dozent souverän unterschiedliche Ansätze beherrscht, wird er alternative Herangehensweisen im Lehrgang ansprechen und üben. Dozenten sind der Transmitter zwischen späteren Ausbildern und den nächsten Generationen von Auszubildenden. Bildungsanbieter sind gut beraten, wenn sie der Dozentenauswahl eine besondere Bedeutung beimessen sowie Absprachen und Zuständigkeiten im

Vorfeld klar definieren. Ein Feedback-System schafft Transparenz, aus den Rückmeldungen können Konsequenzen für folgende Lehrgänge gezogen werden.

2.2 Unterschiedliche Zeitformen: Präsenzlehrgänge in Vollzeit- bzw. Teilzeitform, Organisation von Selbstlernphasen

Die Rahmenpläne für die Lehrgänge „Ausbildung der Ausbilder“ geben keine Empfehlungen für eine Lehrgangsform. Ob Weiterbildungsanbieter einen AEVO-Lehrgang in Präsenzform oder als E-Learning-Lehrgang anbieten, ob sie den Lehrgang als Vollzeit- oder Teilzeitform ausschreiben und auf wie viele Stunden der Lehrgang ausgelegt ist, hängt von unterschiedlichen Faktoren und regionalen Rahmenbedingungen ab. Ein Anteil von 25 Lehrgangsstunden, so die Empfehlung, kann in Selbstlernphasen erfolgen. Für den Lehrgangserfolg bietet es sich an, die Selbstlernphasen durch den Dozenten aktiv zu steuern oder sie durch geeignete Medien unterstützend anzubieten. Der Dozent achtet auch darauf, dass Lehrgangsunterlagen eingesetzt werden, die die Wissensanteile gut vermitteln und darstellen. Viele Dozenten reichen die Lehrgangsmaterialien durch eigene Übungsblätter an. Im Vollzeitlehrgang sind die Möglichkeiten der Hausaufgabe eingeschränkt. Da der Lehrgang am folgenden Tag weitergeht, gibt es wenige inhaltliche Unterbrechungen, zusätzlich werden Teilnehmer nach einem achtstündigen Lerntag erschöpft sein. Dozenten gestalten mit integrierten Selbstlernphasen einen abwechslungsreichen Lehrgangstag. Handlungsorientierte Vermittlung und Selbstlerneinheit sind miteinander zu kombinieren. Erforderlich ist eine thematisch durchstrukturierte Ablaufplanung, die allerdings auch flexibel genug sein muss, um an heterogene Teilnehmergruppen angepasst werden zu können. Die Phase der Prüfungsvorbereitung auf die bundeseinheitliche Ausbildereignung ist sorgfältig zu planen. Das Wissen wird aus den Selbstlernphasen mitgebracht, die Beschäftigung mit den Fragestellungen können Teilnehmer eigenverantwortlich realisieren. Die daran anschließende Auswertung kann im Lehrgang stattfinden, eine Besprechung und Nachbearbeitung von unklaren Lerninhalten sollte konzentriert kurz vor der Prüfung angesetzt werden.

Bei den AEVO-Lehrgängen in Teilzeitform treffen sich die Teilnehmer in der Regel zweimal pro Woche. So ist eine berufsbegleitende Qualifikation ohne finanzielle Einbußen möglich. Dafür setzen sich die Lehrgangsteilnehmer einer starken Beanspruchung aus, neben dem Beruf eine Weiterbildung zu absolvieren.

Die Vollzeitform ist eine zweite Möglichkeit, die Ausbildereignung zu erreichen. Innerhalb von etwa zwei oder drei Wochen werden die Lerninhalte von Montag bis Samstag durchgesprochen. Die Beschäftigung mit den Lerninhalten erfolgt intensiv, konzentriert und kompakt. Vollzeitlehrgänge setzen eine besondere Bereitschaft voraus, zielführend zu lernen. Genau darin liegt die Chance für die Teilnehmer, kon-

zentriert am Stück zu arbeiten und die Themen en bloc durchzusprechen. Inhalte werden im Hinblick auf die straffe Lehrgangsorganisation zeitlich eng miteinander verknüpft. Die Vollzeitform kommt Teilnehmern entgegen, weil sie in einem überschaubaren Zeitraum den AEVO-Nachweis erlangen können. Dies ist beispielsweise in Betrieben sinnvoll, die einen neuen Auszubildenden einstellen möchten, allerdings noch keinen Ausbilder der zuständigen Stelle benennen können.

Ein Online-Lehrgang bietet sich für diejenigen Interessenten an, die ein unregelmäßiges Zeitbudget haben oder längere Anfahrtswege in Kauf nehmen müssten. E-Learning gibt größere Freiräume für das Lernen, es setzt aber auch eine hohe Lerndisziplin voraus. Selbstlernen will gut geplant sein. Neben den fachlichen Inhalten erweitern die Teilnehmer ihre Medienkompetenz und verbessern ihre Selbst- und Gruppenorganisationsfähigkeiten. Seit Jahren steigt die Nachfrage nach neuen Lehrgangsformen, Blended-Learning-Lehrgänge sind eine Antwort auf sich verändernde Rahmenbedingungen in der Gesellschaft. Leistungsstarke PC-Systeme wirken sich aus technischer Sicht positiv im Umgang mit E-Learning-Contents aus. Social Networks sind bei jüngeren Nutzergruppen inzwischen etabliert und selbstverständlich. Eine Vielzahl von Communities bietet den interaktiven Austausch von Informationen, schafft Verbindungen von Interessengruppen und stellt (reale und virtuelle) Kontakte her. Social Networks sind inzwischen auch fester Bestandteil moderner Kommunikationsstrukturen in vielen Unternehmen.

Damit E-Learning ein Erfolg wird, sind vor der Implementierung mehrere Voraussetzungen vom Anbieter zu prüfen: Muss das Konzept an die Zielgruppe angepasst werden? Kann auf versierte und erfahrene Teletutoren bzw. Online-Dozenten zurückgegriffen werden? Wie soll die Teilnehmerbetreuung geregelt werden? Sind die technischen Fragen und die Form der Prüfungsvorbereitung geklärt? Ist eine leistungsfähige Lernplattform vorhanden?

Zielgruppe: Die Lehrgangsträger erfassen in der Regel vor Lehrgangsstart durch Onlinetools die Vorerfahrungen der Teilnehmergruppe. Dozenten können sich so zügig ein Bild von der Zielgruppe machen. Damit der Lehrgang von Beginn an reibungslos funktioniert, ist ein Einführungspräsenztag eine gute Startvariante. Je heterogener die Zielgruppe zusammengesetzt ist, desto intensiver setzt sich der Online-Dozent mit dem Einzelnen auseinander. Ist die schulische und betriebliche Vorbildung sehr unterschiedlich, gelingt es in Blended-Learning-Lehrgängen gut, die unterschiedlichen Niveaustufen anzupassen. Wichtig ist, die Einzelcharaktere der Gruppe im Blick zu haben und sie mit ihren Kompetenzen in den Selbstlernphasen zu Mitgestaltern des Lernens zu machen. Technik-Affinität ist in einer Gruppe unterschiedlich ausgeprägt. Teilnehmer mit Schwierigkeiten im Umgang mit Technik, Lernprogrammen und Online-Kommunikation werden von erfahrenen Teilnehmern unterstützt.

Die Tutoren achten dabei auf den fairen Umgang miteinander und auf den Vorrang der inhaltlichen Arbeit in den Handlungsfeldern vor einer Technikverliebtheit.

Die Rolle der Teletutoren und Teilnehmerbetreuung: Die eingesetzten Lerninhalte, Materialien und Contents sind den Trainern bekannt. Aufgrund einer dezidierten Planung setzen Teletutoren inhaltliche Schwerpunkte. Mit gut getakteten Impulsen motivieren sie die Teilnehmer. Die Teletutoren sind neben den fachlichen und organisatorischen Fragen der direkte Ansprechpartner – dazu sind die Teletutoren qualifiziert. Der souveräne Umgang mit den eingesetzten Tools ist selbstverständlich. Teletutoren pflegen die individuelle Kommunikation mit den Teilnehmern per E-Mail, Foren, Chats oder in virtuellen Klassenzimmern. Die Teletutoren holen ihre Teilnehmer virtuell ab, sie begleiten sie und bereiten sie für die nächsten Lernschritte vor.

Lernziele und Taxonomien: Blended Learning ist ein ganzheitliches Konzept. Es leitet sich aus den Lernzielen, Taxonomien und den Lehrgangsinhalten ab. Das Zusammenspiel von Lernprogrammen, Begleitmaterial (Lehrgangsunterlagen), tutorieller Unterstützung über die Lernplattform und in Präsenzphasen ist vom Lehrgangsanbieter in Abstimmung mit dem Teletutor definiert. Der Lehrgangsorganisation liegt ein Schema zugrunde, das die Zeiträume der Selbstlernphasen, des tutoriellen Austauschs und die Präsenz beschreibt.

Technische Anforderungen: Die Erfahrungen zeigen, dass die Technik erfolgreich funktioniert und die technischen Bedenken stark abgenommen haben. Im Vorfeld der Lehrgangsanmeldung haben alle Interessenten die Möglichkeit, ihre Technik für den Lehrgang zu überprüfen. Häufig werden allgemeine Einführungstage und individuelle Hilfen zur Klärung offener Fragen angeboten.

Aufbau der Lernplattform: Alle eingesetzten Lernplattformen bieten gute Voraussetzungen für die Teilnehmerzufriedenheit und den Lehrgangserfolg. Die Lerninhalte decken alle Inhalte des Rahmenplans ab (ausgenommen die Lehrgangsinhalte der Präsenzphasen), sind multimedial abwechslungsreich und anspruchsvoll aufbereitet. Je größer die mediale Abwechslung, desto besser wirkt sich das auf die Motivation der Teilnehmer aus. In den Selbstlerneinheiten konzentriert sich der Teilnehmer stärker auf die Lerninhalte. Motivation ist nicht nur die Aufgabe des Teletutors, sondern auch eine Anforderung an das Content-Management-System. Videosequenzen aus einem Beispielbetrieb können theoretische Inhalte unterstützen. Die Fallbeispiele sollten zwar so konkret wie möglich sein, andererseits müssen sie aber auch branchenübergreifend konzipiert werden, damit die Zielgruppenheterogenität berücksichtigt bleibt. Lesetexte, Übungseinheiten mit Zuordnungsaufgaben

sollten Bestandteil des Contents sein. Das permanente Wechselspiel von medialen Anwendungen, Leseeinheiten und Aufgaben wirkt sich positiv auf den Lehrgangserfolg aus. Für Blended-Learning-Lehrgänge gibt es integrierte Angebote von der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) und von der DIHK-Bildungs-GmbH im Verbund mit der TÜV Rheinland Akademie GmbH Workplace Learning Solutions. Inzwischen sind Inhalte auch auf Tablets lauffähig. Dafür gab es das Comenius EduMedia Siegel. Beide Organisationen berichten seit der Novelisierung der AEVO von einer steigenden Nachfrage nach E-Learning-Angeboten für die „Ausbildung der Ausbilder“. Mit Blick auf die Teilnehmer setzen hochwertige E-Learning-Angebote auf eine gute Vernetzung zwischen den Selbstlern- und Präsenzphasen. Selbstlerneinheiten bieten ausreichend Informationen, die die Teilnehmer nicht theoretisch überfordern. Mit den Wechselspielen zu den Präsenzphasen wird der Wissensstoff aufbereitet, übertragen und aktivierend besprochen. Je besser die Verzahnung gelingt, desto größer ist der zu erwartende Lernerfolg für den Teilnehmer. Lernplattformen sind die Voraussetzung für die Verzahnung von gleichzeitigem (synchronem) und asynchronem Lehren und Lernen. Der Lehrgang ist dadurch nicht nur während der Öffnungszeiten des Bildungsträgers aktiv, sondern 24 Stunden am Tag und sieben Tage die Woche geöffnet. Alle inhaltlich relevanten Informationen werden an einem Ort dokumentiert. Jeder Teilnehmer hat immer die Möglichkeit, den nächsten Schritt zum Lernerfolg zu gehen. Fragen können dann gestellt werden, wenn sie auftauchen, und die Antworten kommen von den Mitteilnehmern und Tutoren (meist) nach kurzer Zeit. In der Prüfungsvorbereitungsphase ist die Lernplattform mit den gesammelten Inhalten die Quelle für eine Erfolg versprechende Vorbereitung auf die Prüfung. Nach dem AEVO-Lehrgang bleiben viele Gruppen über die Lernplattform in Kontakt. Der Austausch von praktischen Erfahrungen wird fortgeführt. Die Prüfungsergebnisse zeigen signifikant höhere Abschlussnoten – ein Beleg für die intensive inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Lernstoff, die gemeinsame Arbeit der Lehrgangsteilnehmer miteinander und die intensive Betreuung durch die Tutoren.

3 Vom dozentenzentrierten zum handlungsorientierten Lehrgang

3.1 Förderung beruflicher Handlungskompetenz¹

Schon seit einigen Jahren spielt der Begriff der beruflichen Handlungskompetenz eine zentrale Rolle im Berufsbildungsbereich. Es ist heute nicht mehr möglich, sich einmal im Leben auf einen Beruf vorzubereiten und dann darauf zu vertrauen, dass man ihn ein Leben lang unverändert ausüben kann. Der rasche Wandel in Technik, Wirtschaft und Gesellschaft erfordert neue Wege in der Berufsbildung. Die hohe Innovationsgeschwindigkeit führt dazu, dass Fachwissen immer schneller überholt ist. Entsprechend ist permanentes, eigenständiges Weiterlernen notwendig, um auf dem Laufenden zu bleiben. In vielen Branchen verschärft sich der Wettbewerb. Betriebe und ihre Mitarbeiter/-innen müssen sich entsprechend schnell auf oft völlig neue Situationen einstellen und diese selbstständig bewältigen können.

Grundlegend bedeutet berufliche Handlungskompetenz die Fähigkeit des Menschen, in beruflichen Situationen sachgerecht, persönlich durchdacht und verantwortungsbewusst zu handeln. Damit kommt zum Ausdruck, dass im beruflichen Handeln neben den fachlichen Fähigkeiten auch überfachliche Qualifikationen und Persönlichkeitsfaktoren eine Rolle spielen.

Auch wenn ein Mensch immer als gesamte Persönlichkeit denkt und handelt, so können doch einzelne Kompetenzbereiche getrennt betrachtet werden, um das vom Ausbilder erwartete Verhalten deutlicher herauszustellen. Im Wesentlichen werden die folgenden Kompetenzbereiche unterschieden: Fachkompetenz, Personale Kompetenz, auch als Selbstkompetenz bezeichnet, und Sozialkompetenz. In Verbindung mit diesen Kompetenzbereichen spielen die Methodenkompetenz (z. B. Problemlösungsfähigkeit, Kreativität), die Lernkompetenz (z. B. Lernfähigkeit, Lernbereitschaft) und die Sprachkompetenz (z. B. Ausdrucksvermögen, Sprachsicherheit) eine wichtige Rolle.

Für eine erfolgreiche Ausbildung müssen alle diese Kompetenzbereiche, wenn auch zum Teil mit unterschiedlicher Gewichtung, zum Tragen kommen. Die folgenden Beispiele sollen dies verdeutlichen:

1 In Anlehnung an Kramer, B.: Prüferleitfaden zur Umsetzung der AEVO und der AMVO zum Teil IV, Hrg. Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk, Düsseldorf 2010.

Beispiele für eine differenzierte Betrachtung der Handlungskompetenz des Ausbilders:**(PK = Personale Kompetenz, FK/MK = Fach- und Methodenkompetenz, SK = Sozialkompetenz)****Handlungsfeld 1:** Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen.**PK:** Über die eigene Rolle als Ausbilder nachdenken u. bereit sein, sich in der Ausbildung zu engagieren.**FK/MK:** Erforderliche Informationen beschaffen, Entscheidungen zur Ausbildung vorbereiten, Aufgaben mitwirkender Fachkräfte klären und deren Einbindung in die Ausbildung abstimmen.**SK:** Vertrauensvoll mit den Ausbildungsfachkräften zusammenarbeiten.**Handlungsfeld 2:** Ausbildung vorbereiten und Einstellung von Auszubildenden durchführen.**PK:** Die eigene Einstellung über unterschiedliche Bewerbergruppen reflektieren.**FK/MK:** Einstellung von Auszubildenden planen, geeignete Verfahren zur Auswahl von Bewerbern bestimmen und anwenden.**SK:** In Bewerbungsgesprächen für eine gute Gesprächsatmosphäre sorgen.**Handlungsfeld 3:** Ausbildung durchführen.**PK:** Bereit sein, den Lehrling zu einem selbstständigen Mitarbeiter auszubilden.**FK/MK:** Betriebliche Prozesse analysieren, geeignete Aufgaben auswählen und den Lehrling systematisch so einbinden, dass er die Aufgaben zunehmend selbstständig ausführen kann.**SK:** Bereit sein, dem Lehrling regelmäßiges Feedback zu geben.**Handlungsfeld 4:** Ausbildung abschließen.**PK:** Bereit sein, die Leistungen und das Verhalten des Lehrlings objektiv zu beurteilen.**FK/MK:** Notwendige Informationen beschaffen, das Ausbildungszeugnis unter Berücksichtigung bisheriger Leistungsbeurteilungen erstellen und rechtliche Konsequenzen beachten.**SK:** Bei der Besprechung des Zeugnisses dem Lehrling Gelegenheit zur eigenen Stellungnahme geben.

Berufliche Handlungskompetenz der Mitarbeiter/-innen ist die Voraussetzung dafür, dass Betriebe aktuell und in Zukunft konkurrenzfähig bleiben und erfolgreich arbeiten können. In den Ausbildungsordnungen ist daher die Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit als Leitziel aufgenommen worden. Danach sollen die Auszubildenden zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit befähigt werden, die insbesondere selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren der Arbeitsergebnisse einschließt. Diese Fähigkeit müssen sie auch in der Prüfung nachweisen. Die Auszubildenden können dieses Ziel nur erreichen, wenn die Ausbilder/-innen selbst entsprechend handlungskompetent sind und handlungsorientiert ausbilden. Das heißt, die Ausbilder/-innen müssen befähigt werden, die Ausbildung so zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren, dass die Auszubildenden sich zu ver-

antwortungsbewussten, mitdenkenden und selbstständig arbeitenden Mitarbeiter/-innen entwickeln können, die auch fähig sind, selbstgesteuert weiterzulernen.

In den Ausbilderlehrgängen kommt es daher darauf an, dass die Ausbilder/-innen ihre Einstellung zur Ausbildung reflektieren. Sie sollen Ausbildung als Chance sehen, Fachkräfte für den Betrieb zu entwickeln, die bereit sind, Verantwortung für ihre Arbeit zu übernehmen, neue Ideen einzubringen und so wesentlich zum Erfolg des Unternehmens beizutragen. Dazu sollen die Ausbilder/-innen bereit sein, sich fachliches und methodisches Know-how zur Ausbildung anzueignen.

Die Arbeit der Ausbilder/-innen ist schwieriger geworden. Die Voraussetzungen der Auszubildenden haben sich im letzten Jahrzehnt deutlich verändert. So beklagen viele Unternehmen eine geringere Vorbildung und schlechtere Lern- und Arbeitsvoraussetzungen bei vielen Jugendlichen. Und das vor dem Hintergrund steigender beruflicher Anforderungen in einigen Berufen. Von den Ausbildern und Ausbilderinnen wird daher erwartet, dass sie mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen der Auszubildenden umgehen können und die Ausbildung den Voraussetzungen entsprechend individuell gestalten können. Vor allem sollen sie selbst gesteuerte Lernprozesse bei den Auszubildenden anregen und unterstützen können. Das setzt voraus, dass auch sie in der Lage sind, ihr Lernen selbst zu organisieren und dafür Verantwortung zu übernehmen.

Die AEVO berücksichtigt die veränderten Anforderungen an Ausbilder/-innen. Aus den dort enthaltenen Kompetenzbeschreibungen wird deutlich, dass es darauf ankommt, dass Ausbilder/-innen befähigt werden müssen, in konkreten Ausbildungssituationen sachlich richtige und pädagogisch begründete Entscheidungen zu treffen. In Lehrgängen, in denen eine Lehrkraft ausschließlich Wissen vermittelt, wird es nicht möglich sein, derartige Kompetenzen aufzubauen. Dazu sind andere methodische Konzepte in den Ausbilderlehrgängen erforderlich, die eine bessere Verzahnung der theoretischen Erkenntnisse mit der beruflichen Praxis ermöglichen. Ohne Bezug zur praktischen Erfahrung der Teilnehmer/-innen und ohne direkte Anwendung der Kenntnisse in praxisbezogenen Aufgaben in den Lehrgängen schaffen es diese in der Regel nicht, das im Lehrgang vermittelte Wissen im künftigen Ausbildungsalltag umzusetzen.

Zum Beispiel wird von Ausbildern und Ausbilderinnen im Handlungsfeld 4 gefordert, dass sie ein qualifiziertes Zeugnis erstellen können. Dazu müssen sie sicherlich wissen, welche Bestandteile ein derartiges Zeugnis hat. Dieses Wissen reicht jedoch normalerweise nicht aus, um das Zeugnis auch zu schreiben. Erst bei der Formulierung eines qualifizierten Zeugnisses wird ihnen klar, wie sie dabei vorgehen können, welche Informationen sie dazu benötigen, woher sie diese bekommen können und vor allem, worauf sie beim Formulieren achten müssen, um rechtlichen Problemen aus dem Weg zu gehen. Wenn Teilnehmer/-innen im Lehrgang die Möglichkeit hatten, ein Zeugnis zu formulieren und die dabei entstandenen Probleme

untereinander zu diskutieren, wird sich dieses Vorgehen besser einprägen und es kann ein breiteres Problembewusstsein und eine bessere Problemlösungskompetenz aufgebaut werden, als dies bei einem lehrerzentrierten Unterricht möglich ist. Außerdem haben die Teilnehmer/-innen als Ergebnis ein Formulierungsbeispiel, das sie auch später in der Ausbilderpraxis verwenden können.

Dieses Beispiel zeigt, dass fachliches Wissen zwar eine wichtige Bedingung ist, jedoch zur Bewältigung von beruflichen Situationen meist nicht ausreicht. Hier kommt es darauf an, die Kompetenz der Teilnehmer/-innen für konkretes Handeln in der Ausbildungspraxis zu stärken. Dazu ist es erforderlich, den Unterricht handlungsorientiert auszurichten. Die folgenden Elemente kennzeichnen einen handlungsorientierten Lehrgang:

Der Lehrgang ist teilnehmerorientiert und praxisbezogen.

Das bedeutet, dass von den Kernthemen des Rahmenplanes eine Brücke zu den Teilnehmern und Teilnehmerinnen geschlagen werden muss. Sie müssen individuell und emotional angesprochen sein, damit sie bereit sind, sich zu engagieren und zu lernen. Normalerweise genügt es nicht, irgendein praktisches Beispiel vorzustellen. Es muss vielmehr an den konkreten Voraussetzungen und Erfahrungen der Teilnehmer/-innen zum Thema angeknüpft werden. Dazu müssen entsprechende Handlungssituationen aus deren beruflicher Praxis aufgegriffen und bearbeitet werden. Dies ist zu vielen Themen der Ausbildung sehr gut realisierbar, da die meisten Teilnehmer/-innen Ausbildungserfahrungen aus der eigenen Ausbildung oder aus der Betreuung von Auszubildenden mitbringen. Mit den verschiedenen Formen der Metaplanmethode lassen sich hier meist schnell spezifische Voraussetzungen und Erfahrungen erfassen und in den Unterricht einbinden.

Der Lehrgang ist teilnehmeraktivierend und interaktiv.

Das eigene Tun der Teilnehmer/-innen (durchdenken, diskutieren, erkunden, entdecken, erproben, erstellen usw.) steht im Vordergrund. Es kommt darauf an, dass sich die Teilnehmer/-innen aktiv mit einer Situation auseinandersetzen, um für sich interne Handlungsstrukturen aufbauen zu können. Die Lehrkraft sollte sich stärker in der Rolle des Lernbegleiters sehen, der Lernprozesse anstößt, bei Lernproblemen berät und wesentliche Erkenntnisse und Erfahrungen gut strukturiert mit den Teilnehmer/-innen zusammenführt. Handlungsorientierung setzt daher u. a. Methodenvielfalt voraus. Das heißt, zu ganz neuen Themen, zu denen Teilnehmer/-innen bisher keine eigenen Erfahrungen haben, sind kurze einführende Informationen, Gespräche und Diskussionen von Bedeutung. Zentrale Themen der Ausbildungspraxis sollten anhand von geeigneten Aufgaben mit entsprechenden Informationsunterlagen selbstständig erarbeitet werden. Hierbei soll vor allem die Interaktion

zwischen den Lernenden z. B. durch häufigere Partner- oder Gruppenarbeit verstärkt werden. So können die individuellen Erfahrungen der Teilnehmer/-innen deutlich besser einbezogen und durch den Erfahrungsaustausch relativiert werden. Auf diese Weise lässt sich eine Thematik bei vertretbarem Zeitaufwand meist breiter und intensiver erarbeiten, als dies durch die Präsentation der Lehrkraft möglich ist. Außerdem kann durch die genannten Sozialformen das Lernklima im Unterricht oft deutlich verbessert und auch die Sozialkompetenz bei den Teilnehmer/-innen in Ansätzen gefördert werden.

Der Lehrgang ist ganzheitlich und ergebnisorientiert. Es kommt grundlegend darauf an, komplexe Situationen aus der Ausbildungspraxis zu erfassen und vollständige Handlungen, d. h. von der Analyse über die Planung und Durchführung bis zur Kontrolle, zu ermöglichen. Die Teilnehmer/-innen durchdenken und bearbeiten eine Arbeitsaufgabe oder Problemsituation in diesen Phasen selbstständig oder kooperativ. Dabei werden häufig die verschiedenen Lernbereiche kognitiv, affektiv und oft auch psychomotorisch angesprochen. Derartige Lernprozesse wirken sich meist auf die verschiedenen Bereiche der Handlungskompetenz: Fachkompetenz, Methodenkompetenz, personale Kompetenz und Sozialkompetenz förderlich aus.

Am Ende derartiger Lerneinheiten stehen möglichst konkrete Ergebnisse bzw. Produkte, die von den Teilnehmern präsentiert und mitgenommen werden können, beispielsweise ein ausgefüllter Beurteilungsbogen, ein erstellter Ausbildungsplan, eine Checkliste oder ein Zeugnis.

Lehrgänge, die diese Eckwerte berücksichtigen, sind sowohl für die Teilnehmer als auch für die Lehrkräfte auf Dauer interessanter, auch wenn sie, zumindest für die Lehrkräfte, die bisher vorrangig darbietende Methoden (Vortrag, Präsentation) eingesetzt haben, zunächst etwas arbeitsintensiver sind. Handlungsorientierte Lehrgänge sind jedoch die Voraussetzung, um die für die Ausbildungspraxis erforderlichen Kompetenzen aufzubauen.

3.2 Berücksichtigung der Teilnehmervoraussetzungen

Sieht man sich die Voraussetzungen der Zielgruppen in den Ausbilderlehrgängen an, so weisen sie eine Gemeinsamkeit auf: Die Teilnehmer/-innen verfügen in aller Regel über eine abgeschlossene Ausbildung und haben danach meist schon als Fachkraft (Geselle/Gesellin, Facharbeiter/-in) gearbeitet. Das heißt, sie haben spezifische Erfahrungen in der Ausbildung gewonnen, auch wenn diese meist nicht reflektiert sind. Einige von ihnen waren zudem schon als Ausbildungsbeauftragte in die Betreuung der Auszubildenden einbezogen und konnten so unmittelbare Erfahrungen im Umgang mit Auszubildenden gewinnen. Diese Erfahrungen sollten in den Lehrgängen gezielt aufgegriffen und in konkreten Aufgaben berücksichtigt werden.

Darüber hinaus sind die Teilnehmergruppen in Ausbilderlehrgängen meist heterogen, sowohl was das Alter und die schulischen Voraussetzungen betrifft (von der Hauptschule bis zum Abitur), als auch das berufliche Umfeld (oft sind Teilnehmer aus unterschiedlichen Branchen und Gewerben in den Lehrgängen). Soweit möglich sollten für spezifische Aufgaben, wie die Erstellung von Ausbildungsplänen oder die Analyse der betrieblichen Geschäftsprozesse zur Ermittlung geeigneter Arbeitsaufgaben für die Ausbildung, Lerngruppen mit Teilnehmern aus gleichen oder verwandten Berufen gebildet werden, um den Erfahrungsaustausch zu unterstützen. Zu vielen anderen Themen können gemischte Lerngruppen dazu beitragen, dass der Blick über den Tellerrand hinaus das Problembewusstsein erweitert.

Auch hinsichtlich der Berufserfahrung nimmt die Heterogenität eher zu, da weder für die Zulassung zur Ausbildereignungsprüfung noch zur Meisterprüfung Berufserfahrung verlangt wird. Daher sind neben Fachkräften mit mehrjähriger Berufserfahrung auch zunehmend jüngere Teilnehmer/-innen direkt im Anschluss an ihre Abschluss-/Gesellenprüfung in Ausbilderlehrgängen zu finden.

Vor allem die geringere Berufserfahrung wird von vielen Lehrkräften bedauert, weil dadurch oft mögliche Anknüpfungspunkte für Aufgaben reduziert werden. Außerdem berichten Lehrkräfte aus Ausbilderlehrgängen häufiger, dass viele Teilnehmer/-innen eher am Ausbilderschein als an den Inhalten der Lehrgänge interessiert und zudem oft stärker konsumorientiert sind. Das heißt, sie erwarten von den Dozenten, dass diese ihnen das prüfungsrelevante Wissen möglichst mundgerecht servieren.

Hier erscheint es wichtig, direkt zu Lehrgangsbeginn darauf einzugehen, dass die eigenständige Bearbeitung fallbezogener Aufgaben prüfungsrelevant ist. Die Erfahrung zeigt, dass sich die Teilnehmer/-innen relativ rasch an regelmäßige Arbeitsphasen in Form von Alleinarbeit, Partner- oder Gruppenarbeit gewöhnen. Viele arbeiten in diesen Phasen intensiver mit und können so auch ihre Erfahrungen besser einbringen und ihre Erkenntnisse durch die zusammenführenden Diskussionen dann vertiefen und weiterentwickeln. Daher führen diese Arbeitsphasen oft zu besseren Ergebnissen. Außerdem können in der Partner- oder Gruppenarbeit die sozialen Bedürfnisse der Teilnehmer/-innen im Lehrgang in der Regel besser abgedeckt werden, was meist dazu führt, dass die Lehrgangszufriedenheit steigt.

Das Anknüpfen an den unterschiedlichen Erfahrungen der Teilnehmer/-innen und das Gestalten praxisrelevanter Situationen und Aufgaben sind unabdingbar, um das Interesse und die Bereitschaft zur Mitarbeit in den Lehrgängen aufrechtzuerhalten. Darüber hinaus kann es zur Unterstützung der eigenständigen Lernphasen auch sinnvoll sein, zu Beginn Lerntechniken anzusprechen, die ja sowieso im Lehrgang behandelt werden.

3.3 Vom Dozenten zum Lernbegleiter

Viele Lehrkräfte sehen ihre Aufgabe immer noch darin, ihr Wissen und Können an die Lernenden so weiterzugeben, dass diese möglichst auch so viel wissen und können wie sie. Dabei müsste ihnen klar sein, dass nicht mehr das Anhäufen von Wissen im Vordergrund steht, sondern die intensive Auseinandersetzung mit beruflichen Problemen, das Suchen geeigneter Lösungswege, die Umsetzung und Bewertung von Lösungen und damit auch das Verständnis beruflicher Zusammenhänge. Für erfolgreiches lebenslanges Lernen ist entscheidend, dass die Teilnehmer/-innen bereit sind, die Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen und eigenständig sowie selbst gesteuert zu lernen. Die hier angesprochenen Kompetenzen kann man den Teilnehmer/-innen in Lehrgängen nicht auf die bisher übliche Weise „beibringen“. Dazu sind eine veränderte Lernkultur und eine darauf ausgerichtete veränderte Rolle der Dozenten erforderlich.

Lehrgänge, in denen diese Kompetenzen gefördert werden sollen, brauchen entsprechend eine neue Rolle der Lehrkraft: vom Dozieren und Präsentieren zum Organisieren und Begleiten von Lernprozessen. Die Rolle des Lernbegleiters/der Lernbegleiterin unterscheidet sich grundlegend von der herkömmlichen Lehrerrolle. Er/sie muss sich auf die einzelnen Teilnehmer/-innen und auf ihre individuellen Lernprozesse einlassen und kann sich nicht auf die Expertenrolle zurückziehen. Lernbegleiter/-innen sind oft persönlich stark gefordert, weil sie mit sehr unterschiedlichen Fragen und Problemen der Teilnehmer/-innen umgehen müssen.

Lernbegleiter/-innen haben im Wesentlichen die folgenden Aufgaben: Sie müssen zu den gewählten Handlungsfeldern geeignete problemhaltige Handlungssituationen arrangieren und die konkreten Ziele mit dem Lernenden klären. Sie müssen Lernwege entwickeln und Lernmittel bereitstellen. Dann müssen sie die Lernprozesse intensiv beobachten und verfolgen, wie die Lernenden zurechtkommen. Bei Problemen müssen sie abwägen, wann Fehler für das Lernen hilfreich sind und wann sie situationsgerecht intervenieren und Lernhilfen anbieten müssen. Sie sollen die Lernenden anregen, ihre Ergebnisse in der Lerngruppe zur Diskussion zu stellen und deren Feedback aufzugreifen. Außerdem müssen sie die Lernenden zur Selbstkontrolle der Lernergebnisse führen.

In den Ausbilderlehrgängen sollten sich die Lehrkräfte daher Gedanken machen, wie sie Lernprozesse so anstoßen, unterstützen und begleiten können, dass sie erfolgreich verlaufen und zu den oben genannten Kompetenzen führen. Dazu ist es erforderlich, die Lernenden mit neuen Herausforderungen zu konfrontieren, aber auch dafür zu sorgen, dass sie diese meistern können, ihnen also gerade die Hilfe zu geben, die sie brauchen, um eine Aufgabe aus eigener Kraft zu bewältigen. Das Ausmaß an Lernunterstützung hängt dabei stark von den Voraussetzungen

der Lernenden und den Anforderungen der Aufgabenstellung ab. Ein Zuviel an Hilfen kann sich genauso negativ auf den Lernprozess auswirken wie zu wenig. Lernbegleiter/-innen sollen daher zu gestellten Aufgaben vor allem lenkende Impulse, weiterführende Anregungen und Hinweise oder kurze theoretische Inputs geben und ihre Erfahrungen immer situationsgerecht und wohl dosiert in den Lernprozess einfließen lassen.

Insgesamt erfordert die Lernprozessbegleitung Freiräume für die Lernenden, zugleich aber auch klare Strukturen, damit sich die Freiräume entfalten können. Dabei müssen die Lernbegleiter stets auch auf das Einhalten der Zeit und die Zielerreichung achten.

3.4 Perspektiven und Grenzen handlungsorientierter Lehrgangsgestaltung

Es ist weder möglich, noch im Sinne der Handlungsorientierung, jedes Thema des Rahmenplans mit der gleichen Intensität zu behandeln. Es kommt darauf an, Schwerpunkte im Hinblick darauf zu bilden, welche Rolle bestimmte Themen in der Ausbildungspraxis spielen. Für die Ausbildung besonders relevante Aufgaben, z. B. die Planung der Ausbildung, die Einstellung von Auszubildenden, die Einbindung in betriebliche Arbeitsaufträge oder die regelmäßige Beurteilung der Auszubildenden, sollten intensiver erarbeitet werden. Andere Themen müssten entsprechend mit weniger Zeitaufwand behandelt werden.

Je nach der Bedeutung einer Situation oder eines Themas für die Ausbildungspraxis muss daher der Dozent/die Dozentin entscheiden, ob beispielsweise eine kurze gemeinsame Diskussion ausreicht, um die wesentlichen Erkenntnisse zu gewinnen oder ob intensivere Arbeitsformen wie Selbstarbeit, Partner- oder Gruppenarbeit erforderlich sind, um notwendige Handlungsstrukturen für die Praxis aufzubauen. Bei Teilnehmergruppen aus unterschiedlichen Berufen ist es bei einigen Aufgaben sinnvoll, grundsätzliche Lösungen gemeinsam zu erarbeiten oder ggf. Lösungsstrukturen aufzuzeigen und die berufsspezifische Umsetzung in Einzelarbeit oder wenn möglich in Teilnehmergruppen aus dem gleichen Beruf bearbeiten zu lassen.

Oft wird von Lehrkräften angemerkt, dass Partner- oder Gruppenarbeit zu zeitaufwendig sind und ihr Einsatz bei der Fülle an Stoff nicht möglich ist. Es trifft sicher zu, dass eine Lehrkraft, die vorträgt, erklärt, darstellt, aus ihrer Sicht im Stoff schneller vorankommt. Aber sie sollte sich bewusst machen, dass sie damit auch über die Köpfe der Teilnehmer/-innen hinweg geht, d. h. deren Voraussetzungen und Erfahrungen nicht berücksichtigen kann, und dass sie vor allem nicht weiß, was bei ihnen wie ankommt und haften bleibt.

Im Vordergrund sollte also nicht stehen, wie viel eine Lehrkraft sagt, sondern wie viel Erfahrung die Teilnehmer/-innen selbst gewinnen können. Hinzu kommt,

dass in der Zusammenarbeit der Teilnehmer/-innen sehr viel passiert. Sie setzen sich in der Regel intensiv mit den Situationen auseinander, sie bringen dazu ihre Erfahrungen ein, sie tauschen sich aus und haben dabei oft weitergehende Fragen. Besonders wichtig ist dann die strukturierte Zusammenführung der erarbeiteten Ergebnisse in der Gesamtgruppe. Hier können Zusammenhänge herausgestellt, Fragen beantwortet und die Verknüpfung neuer Erkenntnisse mit bisherigen Erfahrungen systematisiert werden. Damit können die Teilnehmer/-innen in einer überschaubaren Zeit ein breites Spektrum an Erfahrungen gewinnen. Die Lehrkraft sollte jedoch darauf achten, dass die Diskussionen nicht ausufern und die klare Struktur der Zusammenhänge erkennbar bleibt.

Wichtige Parameter für die Gestaltung handlungsorientierter Lehrgänge sind einerseits die Lernvoraussetzungen und die Lernbereitschaft der Teilnehmer/-innen und andererseits die Gestaltung der Prüfungen, da sich deren Niveau normalerweise auf das Anforderungsniveau in den Lehrgängen auswirkt. Bei problematischen Lernvoraussetzungen kann es erforderlich sein, die Teilnehmer/-innen sukzessive an eigenständiges Lernen heranzuführen. Um sie dann systematisch und mit geeigneten Aufgaben auf die Prüfung vorzubereiten, ist der Kontakt zum Prüfungsausschuss wichtig, um Art und Komplexität von Aufgabenstellungen zu klären.

4 Best-practice-Beispiele für AEVO-Lehrgänge

Für eine handlungsorientierte Gestaltung der AEVO-Lehrgänge ist es zunächst wichtig, zu den vier Handlungsfeldern Kernsituationen der Ausbildungspraxis zu bestimmen, die intensiver z. B. in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit bearbeitet werden sollen. Diese können insbesondere sein:

- In Handlungsfeld 1: eine Kosten-Nutzen-Analyse als Grundlage für die Ausbildungsentscheidung erstellen, den betrieblichen Ausbildungsbedarf ermitteln, die Eignung des Betriebes für die Ausbildung klären, Ausbildungsbeauftragte auswählen, einbinden und vorbereiten.
- In Handlungsfeld 2: über Möglichkeiten zur Anwerbung von Auszubildenden entscheiden, Bewerber anhand geeigneter Verfahren auswählen und Einstellungsgespräche führen, den betrieblichen Ausbildungsplan erstellen, den Ausbildungsvertrag ausstellen.
- In Handlungsfeld 3: lernförderliche Bedingungen schaffen, Probezeit planen und gestalten, Beurteilungsgespräche planen und führen, Arbeits- und Geschäftsprozesse analysieren, darauf aufbauend Lern- und Arbeitsaufträge gestalten, situations- und teilnehmerbezogen Methoden und Medien bestimmen, Auszubildende bei Lernschwierigkeiten, Verhaltensproblemen und Konflikten unterstützen, Leistungen des Auszubildenden beurteilen.
- In Handlungsfeld 4: den Auszubildenden bei der Prüfungsvorbereitung unterstützen, für die Anmeldung sorgen, Zeugnisse erstellen, für die Weiterbildung beraten.

Im Folgenden sollen ausgewählte Umsetzungsbeispiele zu den Handlungsfeldern kurz beschrieben werden.

4.1 Beispiel zu Handlungsfeld 1: Prüfen der Eignungsvoraussetzungen im Unternehmen

Zielsetzung/Voraussetzungen: Es geht im Kern darum, dass die Teilnehmer/-innen in der Lage sind, die persönliche und fachliche Eignung für das Einstellen und Ausbilden zu klären und zu prüfen, ob auch die Ausbildungsstätte für die Ausbildung geeignet ist. Gegebenenfalls soll überlegt werden, wie Ausbildungshemmnisse beseitigt werden können. Dazu wurden in den Lerneinheiten davor bereits wichtige rechtliche Rahmenbedingungen (BBiG, HwO, JArbSchG) angesprochen und die Ausbildungsordnung behandelt.

Einstieg: Zum Einstieg soll die Zielsetzung vorgestellt und die Bedeutung der Eignungsvoraussetzungen für die erfolgreiche Ausbildung kurz angesprochen werden. Dann sollen die Aufgaben vorgestellt werden (Zeitaufwand ca. 10 Minuten).

Erarbeitung:

Die Teilnehmer/-innen sollen als erste Teilaufgabe in Partnerarbeit oder in Kleingruppen die Vorgaben des BBiG bzw. der HwO zur Eignung durcharbeiten und gemeinsam überlegen, wie sie vorgehen können um beispielsweise für ihr bisheriges Unternehmen die Eignungsvoraussetzungen zu prüfen. Sie sollen sich dabei Stichpunkte zur Eignung und zum geeigneten Vorgehen zur Überprüfung machen (Zeitaufwand ca. 20 Minuten).

Die Erkenntnisse aus dieser Erarbeitung sollen anschließend in einer Besprechung im Plenum strukturiert nach persönlicher und fachlicher Eignung sowie Eignung der Ausbildungsstätte und sinnvoller Vorgehensweise zur Prüfung der Eignung zusammengeführt und an der Tafel oder auf Flipchart festgehalten werden. Dabei sollen Fragen der Teilnehmer/-innen geklärt und weitere wichtige Aspekte wie das geeignete Verhältnis von Fachkräften zu Auszubildenden ergänzt werden (Zeitaufwand ca. 25 Minuten).

In einer zweiten Teilaufgabe soll darauf aufbauend das Vorgehen zur Überprüfung der Eignung umgesetzt werden. Dazu sollen möglichst Gruppen aus gleichen oder verwandten Berufen gebildet werden. Die Gruppen sollen die Aufgabe erhalten, für ein ausgewähltes Unternehmen die Eignung für die Ausbildung festzustellen. Dazu soll ein Teilnehmer/eine Teilnehmerin aus der Gruppe das Unternehmen, in dem er/sie bisher beschäftigt ist oder war, anhand der folgenden Angaben beschreiben: Für welchen Beruf soll ausgebildet werden? Welche Voraussetzungen haben die Mitarbeiter, die in die Ausbildung verantwortlich eingebunden werden? Welches Leistungsspektrum (Produkte, Aufträge usw.) deckt das Unternehmen ab. Die Arbeitsgruppe soll dann mit den zuvor erarbeiteten Angaben zur Eignung klären, ob die vorgesehenen Mitarbeiter für die Ausbildung geeignet sind. Dann soll sie anhand der Ausbildungsordnung (Ausbildungsberufsbild und Ausbildungsrahmenplan) für den entsprechenden Beruf prüfen, ob das dargestellte Leistungsspektrum des Unternehmens die Anforderungen der Ausbildungsordnung im Wesentlichen abdeckt. Es soll festgehalten werden, ob und welche Tätigkeitsbereiche aus der Ausbildungsordnung im Unternehmen nicht abgedeckt werden und es soll dazu überlegt werden, wo diese ggf. vermittelt werden können (Zeitaufwand ca. 30 Minuten).

Bei der Präsentation der Ergebnisse durch die Arbeitsgruppen soll vorrangig begründet werden, ob jeweils die Eignung vorliegt oder nicht. Außerdem soll thematisiert werden, was bei dieser Entscheidung besondere Probleme bereitet hat. In der Zusammenführung und Bewertung der Ergebnisse im Plenum sollen die folgenden Aspekte mit angesprochen werden: Unterstützungsmöglichkeiten bei der Beurteilung der Eignung durch den Ausbildungsberater der Kammer und Möglichkeiten der Verbundausbildung oder der Ergänzung in Partnerbetrieben und überbetrieblichen Bildungsstätten (Zeitaufwand ca. 50 Minuten).

Arbeits- und Hilfsmittel: Zu den oben skizzierten Aufgaben sollten Arbeitsblätter erstellt werden, mit der konkreten Aufgabenstellung und dem zeitlichen Rahmen. Zu der ersten Teilaufgabe sollte die Broschüre des BMBF: Ausbildung & Beruf. Rechte und Pflichten während der Berufsausbildung genutzt werden. Zu der zweiten Teilaufgabe sollen die Teilnehmer/-innen die Ausbildungsordnungen zu ihrem Ausbildungsberuf mitbringen.

Ergebnissicherung: Zur Ergebnissicherung können die Teilnehmer/-innen angeregt werden, in vergleichbarer Weise ihre bisherigen Unternehmen auf die Eignung zur Ausbildung zu überprüfen.

4.2 Beispiele zu Handlungsfeld 2: Auswahl von Bewerbern

Ziel:

Es kommt im Wesentlichen darauf an, dass die Teilnehmer/-innen beurteilen können, welche Möglichkeiten zur Anwerbung von Ausbildungsplatzbewerbern für ihre Branche sinnvoll sind. Sie sollten in der Lage sein, aus den Anforderungen des Ausbildungsberufs und den entsprechenden Eignungsvoraussetzungen Kriterien für die Auswahl von Bewerbern und geeignete Verfahren zur Auswahl abzuleiten.

Einstieg:

Die Teilnehmer/-innen sollen angeregt werden, auf Metaplankarten anzugeben, wie sie an ihren Ausbildungsbetrieb gekommen sind und wie bei ihnen das Auswahlverfahren abgelaufen ist. Aus den Angaben lassen sich in der Regel schon eine Vielzahl unterschiedlicher Möglichkeiten der Anwerbung von Auszubildenden und auch an Auswahlverfahren erkennen (Zeitaufwand ca. 15 Minuten).

Erarbeitung:

In einem Brainstorming können dann zunächst die im Einstieg schon ermittelten Möglichkeiten zur Anwerbung von Auszubildenden ergänzt werden. Diese Möglichkeiten sollten in einer Diskussion im Plenum bezüglich ihrer Eignung für die verschiedenen Branchen bewertet werden (Zeitaufwand ca. 15 Minuten).

Da in vielen Fällen eine Stellenanzeige in der Tageszeitung als geeignete Möglichkeit zur Anwerbung von Auszubildenden angesehen wird, sollten die Teilnehmer/-innen die Aufgabe erhalten, anhand von Beispielen aus Tageszeitungen und den Angaben in den Lehrbüchern in Partner- oder Kleingruppenarbeit stichpunktartig herauszustellen, wie eine derartige Anzeige aufgebaut sein sollte und welche Punkte sie auf jeden Fall beinhalten sollte. Die Ergebnisse werden im Plenum besprochen und an der Tafel oder auf Flipchart festgehalten. (Zeitaufwand ca. 20 Minuten).

Darauf aufbauend soll in Arbeitsgruppen eine Anzeige zur Anwerbung von Auszubildenden aus Berufen der Teilnehmer/-innen erstellt werden. Dazu sollen, soweit möglich, berufsgleiche Arbeitsgruppen gebildet werden. Die Anzeige soll jeweils auf Flipchartblättern dargestellt und als Wandzeitung aufgeklebt werden. Bei der Präsentation und zusammenfassenden Besprechung dieser Anzeigen sollen Aspekte des AGG mit angesprochen werden (Zeitaufwand ca. 40 Minuten).

In einer weiteren Erarbeitungsphase sollen die Teilnehmer/-innen wieder möglichst in Gruppen aus gleichen Berufen die Aufgabe erhalten, auf der Basis der Ausbildungsordnung und ihrer Erfahrungen aus dem Beruf ein Anforderungsprofil für ihren Ausbildungsberuf zu erstellen. Diese Anforderungsprofile sollen dann im Plenum präsentiert werden. Dabei soll herausgestellt werden, wie unterschiedlich die Anforderungen in den verschiedenen Berufen sein können. Typische Anforderungen, die für mehrere Berufe eine wesentliche Rolle spielen sollen an der Tafel festgehalten werden. Zu diesen Anforderungen soll im Plenum besprochen werden, welche Verfahren am ehesten geeignet sind, um festzustellen, ob ein Bewerber diese Voraussetzungen mitbringt. Dabei sollte auch angesprochen werden, ob für unterschiedliche Bewerber, z. B. Bewerber mit Migrationshintergrund, ggf. spezifische Verfahren sinnvoll sind (Zeitbedarf ca. 45 Minuten).

Arbeits- und Hilfsmittel: Zu den oben skizzierten Aufgaben sollten Arbeitsblätter erstellt werden, mit der konkreten Aufgabenstellung und dem zeitlichen Rahmen. Zur Bearbeitung der Aufgaben zur Stellenanzeige sollten geeignete Beispiele aus Tageszeitungen einbezogen werden.

Ergebnissicherung:

Zur Ergebnissicherung sollten die Teilnehmer/-innen die Aufgabe erhalten, für die Anforderungen in ihrem Beruf die möglichen Verfahren zur Bewerberauswahl zu bewerten.

4.3 Beispiele zu Handlungsfeld 3: Gestaltung der Probezeit

Ziel:

Den Teilnehmern und Teilnehmerinnen soll die Bedeutung der Probezeit bewusst werden. Sie sollen in der Lage sein, die Probezeit inhaltlich und organisatorisch zu gestalten und dafür solche Aufgaben auszuwählen, anhand derer die Eignung und Neigung der Auszubildenden für den Beruf ermittelt werden kann. Außerdem sollen sie die Einführung der Auszubildenden in den Betrieb planen.

Einstieg:

Die Teilnehmer/-innen sollen zur Vorbereitung angeregt werden, sich in ihrem Unternehmen nach Vorgehensweisen zur Gestaltung des ersten Tages und nach Grundsätzen zur Gestaltung der Probezeit für Auszubildende zu erkundigen. Zum Einstieg sollen sie auf eine Zeitreise mitgenommen werden: Sie sollen die Augen schließen und sich an den Beginn ihrer Lehrzeit erinnern. Wie haben sie den ersten Tag erlebt? Wie war die Probezeit insgesamt? Was war gut? Was war nicht so gut? Daraus sollen gemeinsam Fragen zur Gestaltung des ersten Tages und der Probezeit herausgestellt und an der Pinnwand visualisiert werden. In einer einführenden Diskussion sollen dann darauf aufbauend die Ziele und Arbeitsschwerpunkte der Lerneinheit herausgearbeitet werden (Zeitbedarf ca. 20 Minuten).

Erarbeitung in Gruppenarbeit:

Die Arbeitsschwerpunkte sollen arbeitsteilig in Arbeitsgruppen bearbeitet und die Ergebnisse auf Flipchartblättern festgehalten werden (Zeitbedarf ca. 20 Minuten). Dazu können die folgenden Aufgaben gestellt werden:

Gruppe 1: Besprechen Sie in der Arbeitsgruppe die Bedeutung der Probezeit für die Auszubildenden und das Unternehmen. Stellen Sie dann heraus, was Sie bei der Planung und Gestaltung der Probezeit beachten sollten.

Gruppe 2: Überlegen Sie in der Arbeitsgruppe, welche berufsspezifischen Fähigkeiten von den Auszubildenden erwartet werden und in welchen typischen Arbeitssituationen diese besonders gezeigt werden können.

Gruppe 3: Diskutieren Sie in der Arbeitsgruppe, wie Sie den Ablauf des ersten Arbeitstages gestalten können, damit er für die Auszubildenden in guter Erinnerung bleibt.

Gruppe 4: Besprechen Sie in Ihrer Arbeitsgruppe, worauf Sie bei der Ausstattung des Arbeitsplatzes für die Auszubildenden achten müssen. Erstellen Sie außerdem eine Checkliste mit allen Informationen, die Sie zum einen aufgrund gesetzlicher Vorschriften weitergeben müssen und zum anderen aus betrieblicher Sicht weitergeben möchten.

Die Gruppen präsentieren ihre Arbeitsergebnisse. Dabei werden jeweils Fragen der anderen Gruppen aufgegriffen, diskutiert und in den Gesamtzusammenhang eingeordnet. Es wird geprüft, welche Fragen auf der Pinnwand noch offen sind. Diese werden abschließend geklärt (Zeitbedarf ca. 50 Minuten).

Arbeits- und Hilfsmittel: Es sollten für die Gruppen Arbeitsblätter mit der jeweiligen Aufgabe gestellt werden. Außerdem sollten Fachbücher, Ausbildungsordnungen und Gesetzestexte eingesetzt werden.

Ergebnissicherung:

Zur Vertiefung sollten die Teilnehmer/-innen die Aufgabe erhalten, für die Probezeit von vier Monaten in ihrem Ausbildungsberuf die inhaltliche Planung zu erstellen.

4.4 Beispiele zu Handlungsfeld 4: Erstellen von Zeugnissen

Ziel:

Die Teilnehmer/-innen sollen sich die arbeitsrechtliche Bedeutung von Zeugnissen bewusst machen und die Arten von Zeugnissen unterscheiden. Darauf aufbauend sollen sie in der Lage sein, ein Zeugnis zu erstellen und dabei die Bedeutung der Zeugnissprache beachten.

Einstieg:

Teilnehmer/-innen sollen angeregt werden, sich zur Vorbereitung eigene Zeugnisse, vor allem das Ausbildungszeugnis, soweit vorhanden, anzusehen. Sie sollen einschätzen, ob sie darin richtig beurteilt worden sind. Wesentliche Fragen der Teilnehmer/-innen zur Zeugniserstellung sollen auf der Pinnwand visualisiert werden (Zeitbedarf ca. 20 Minuten).

Es bietet sich an, die Erarbeitung in Form eines Gruppenpuzzles zu realisieren. Dazu werden in drei Expertengruppen die folgenden Fragestellungen erarbeitet:

Gruppe 1: Welche Arten von Zeugnissen werden unterschieden; was enthalten sie und wie sind sie aufgebaut?

Gruppe 2: Welche Informationen und Daten sind bei der Zeugniserstellung erforderlich und wo sind diese zu erhalten?

Gruppe 3: Welche Anforderungen werden an Zeugnisse gestellt und welche spezifischen Formulierungsmöglichkeiten bestehen?

Die Expertengruppen haben die Aufgabe, sich zu ihrem Thema Expertenwissen anzueignen (Zeitbedarf ca. 25 Minuten).

In den anschließenden Arbeitsgruppen arbeitet dann jeweils ein Experte aus jeder Expertengruppe mit.

Die Arbeitsgruppen erhalten die Aufgabe, ein Zeugnis für einen Auszubildenden zu erstellen. Dabei bietet es sich an, die Vorgaben zu den Auszubildenden zu

variieren. Hierzu müssen die Experten aus den verschiedenen Gruppen ihre Erkenntnisse einbringen (Zeitbedarf ca. 30 Minuten).

Die Gruppen präsentieren ihre Zeugnisse, die mit Blick auf die rechtlichen Konsequenzen besprochen und ggf. weiterentwickelt werden. In der zusammenführenden Diskussion sollen das Vorgehen bei der Zeugniserstellung, die dabei zu beachtenden Aspekte und die rechtlichen Konsequenzen zusammengefasst werden (Zeitbedarf ca. 60 Minuten).

Arbeits- und Hilfsmittel: Es sollte ein Arbeitsblatt erstellt werden mit den konkreten Aufgabenstellungen der Gruppen in den beiden Phasen des Gruppenpuzzles. Als weitere Unterlagen sollten neben den schon vorhandenen Rechtsgrundlagen, Ausbildungsordnungen und den Fachbüchern Angaben zu den Auszubildenden, Beurteilungsbogen und Formulierungshilfen für Zeugnisse zur Verfügung gestellt werden.

Ergebnissicherung:

Die Teilnehmer/-innen können angeregt werden, ihre bisher erhaltenen Zeugnisse anhand der gewonnenen Erkenntnisse zu beurteilen.

Autoren:

Dr. Beate Kramer, Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk, Düsseldorf (Kapitel 3 und 4)

Bernd Rudel, DIHK-Gesellschaft für berufliche Bildung, Organisation zur Förderung der IHK-Weiterbildung mbH, Bonn (Kapitel 1 und 2)

Bodo Büttner, Frank Gerdes, Gabriele Neubauer und Maria Reidick-Rominski

Die AEVO in der Prüfungspraxis – ein Leitfaden für Prüfer/-innen, Lehrende und Lernende

Einleitung

Diese praxisorientierte Umsetzungshilfe für die AEVO-Prüfung wendet sich an Prüferinnen und Prüfer sowie Lehrende und Lernende. Mit dieser Veröffentlichung soll mehr Klarheit und Sicherheit im Rahmen der AEVO-Prüfungsvorbereitung und Prüfungsbewertung geschaffen werden. Im ersten Teil werden in Bezug auf den AEVO-Verordnungstext sowie auf den Rahmenplan des BIBB die Ziele für die Umsetzung in die Prüfungspraxis abgeleitet und die Neuerungen in der Prüfungspraxis beschrieben. Im zweiten Teil befassen wir uns mit den Bewertungsmodalitäten im Rahmen der schriftlichen Prüfung sowie mit der Bedeutung der Präsentation von Ausbildungssituationen im Rahmen der praktischen Prüfung. Der dritte und vierte Teil stellen beispielhafte Umsetzungsmöglichkeiten im Rahmen der praktischen AEVO-Prüfung für Prüfer/-innen, Lehrende und Lernende vor.

1 Die neue AEVO-Prüfung

1.1 Ziele der AEVO-Prüfung – Nachweis der berufs- und arbeitspädagogischen Eignung

Die fachliche Eignung nach der Ausbilder-Eignungsverordnung ist in einer Prüfung nachzuweisen. Diese AEVO-Prüfung besteht aus einem schriftlichen und einem praktischen Teil (s. Abbildung 1). Die Prüfung ist bestanden, wenn jeder Prüfungsteil mit mindestens „ausreichend“ bewertet wurde. Innerhalb eines Prüfungsverfahrens kann eine nicht bestandene Prüfung zweimal wiederholt werden. Ein bestandener Prüfungsteil kann dabei angerechnet werden.

Im schriftlichen Teil der Prüfung sind fallbezogene Aufgaben aus allen Handlungsfeldern (s. Abbildung 2) zu bearbeiten. Die schriftliche Prüfung soll drei Stunden dauern. Hier stellt sich die Frage, wie die einzelnen Handlungsfelder zu gewichten und zu bewerten sind. Ziel sollte es sein, bundeseinheitliche Qualitätsstandards zu verfolgen. Legt man die alltägliche Praxis zugrunde, sollten in den fallbezogenen Aufgaben die Inhalte aus den vier Handlungsfeldern gemischt abgefragt werden, da im Normalfall ja auch in der Praxis die Befähigungen nicht isoliert vorkommen.

Abbildung 1: Struktur der AEVO

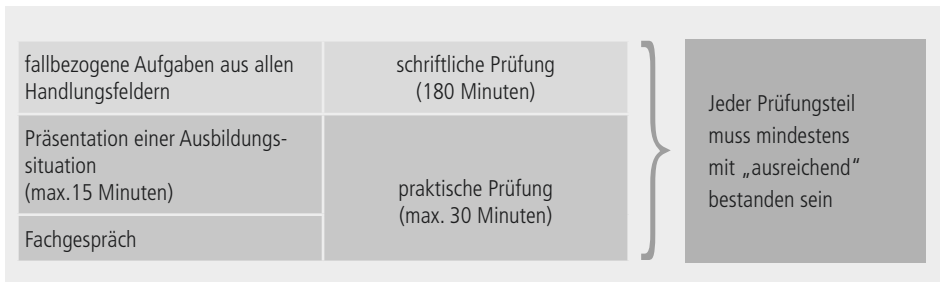
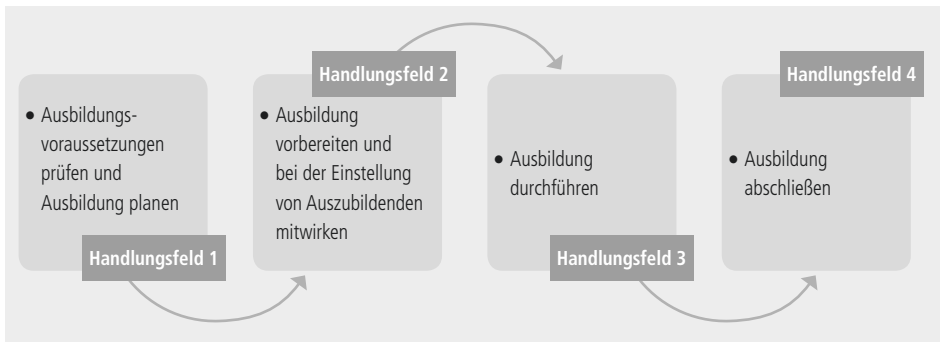


Abbildung 2: Die vier Handlungsfelder



Der praktische Teil der Prüfung ist in zwei Teile, bestehend aus der Präsentation einer Ausbildungssituation und einem Fachgespräch mit einer Dauer von insgesamt maximal 30 Minuten gegliedert. Hierfür wählt der Prüfungsteilnehmer eine berufstypische Ausbildungssituation aus.

Ausbilder und Ausbilderinnen sollen möglichst handlungsorientiert ausbilden. Handlungsorientierung bedeutet, dass umfassendes, situatives und kompetentes berufliches Handeln gelernt werden soll. Es beinhaltet die Fähigkeit zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren von Arbeitsaufträgen. Handlungskompetenzen erwerben die Auszubildenden durch Lernen an berufstypischen Aufgaben.

Der Verordnungsgeber wollte den Prüfungsteilnehmern und Prüfungsteilnehmerinnen damit die Möglichkeit geben, im Rahmen der praktischen Prüfung praxisorientierte und komplexere Ausbildungssituationen zu präsentieren oder diese laut § 4 AEVO auch praktisch durchzuführen.

gen an die Ausbilder haben sich aufgrund der handlungsorientierten Ausrichtung der Ausbildungsordnungen und der schulischen Rahmenlehrpläne geändert. Moderne Ausbilder sind nun nicht nur Fachleute und Anleiter von Tätigkeiten, sondern zunehmend Lernorganisatoren von Ausbildungssituationen und Lernbegleiter. An diese Erfordernisse muss die praktische AEVO-Prüfung angepasst werden.

Darüber hinaus ist die Zusammensetzung der Ausbilder in den Betrieben sehr heterogen, sodass die Prüfungsausschüsse sich zunehmend auf unterschiedliche Adressaten einstellen müssen. Das bedeutet, dass möglichst verschiedene berufstypische Ausbildungssituationen sowie Methoden von angehenden Ausbildern und Ausbilderinnen auch im Rahmen der Prüfung angewandt werden müssen. Hier bietet die Präsentation von komplexeren Ausbildungssituationen einen Vorteil gegenüber der Durchführung von sog. „Ausbildungseinheiten“. Prüfende und Prüfungsausschüsse sind hier insbesondere gefordert, die entsprechenden Prüfungsmöglichkeiten zu schaffen. Dozenten und Referentinnen stehen hier in der Verantwortung, die neuen Prüfungsmöglichkeiten an die zu Prüfenden zu transportieren. Aus diesem Grund haben wir uns im letzten Teil auf die Umsetzung der Präsentation von Ausbildungssituationen konzentriert.

2 Die schriftliche Prüfung nach neuer AEVO

Die schriftliche Prüfung als ein Teil des Nachweises zur berufs- und arbeitspädagogischen Eignung besitzt einen qualitativ hochwertigen Anspruch und soll nicht Faktenwissen, sondern Handlungskompetenz der Prüfungsteilnehmer und -teilnehmerinnen in unterschiedlichen Ausbildungssituationen belegen. Die Befähigung zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren kann im Gegensatz zur praktischen Prüfung lediglich als gedankliches Handeln nachgewiesen werden. Dies bedeutet, dass das Lösen der Prüfungsaufgaben durch Lesen, Verstehen und Verarbeiten von Informationen geschieht.

Um dem in der neuen AEVO (§ 4 Abs. 2) geforderten Mehr an Praxis- und Handlungsorientierung nachzukommen, sollen fallbezogene Aufgaben vom Prüfling bearbeitet werden, mit denen er in die Lage versetzt wird, Ausbildungsprobleme zu analysieren, selbstständig Lösungsansätze zu entwickeln, umzusetzen und zu bewerten.

2.1 Durchführung der schriftlichen Prüfung

In 180 Min. sollen vom Prüfungsteilnehmer Aufgaben aus allen vier Handlungsfeldern gelöst werden, denen, um der geforderten Prozessorientierung während der Ausbildung zu entsprechen, eine klar formulierte, möglichst handlungsfeldübergreifende Situations-/Fallbeschreibung oder Aufgabenstellung vorausgeht.

Die Prüfungsaufgaben haben den Qualitätskriterien¹ Validität, Reliabilität, Objektivität, Wirtschaftlichkeit und Transparenz zu entsprechen, die den Prüfern und Prüferinnen bekannt sind. Sie können als offene oder gebundene Aufgaben gestellt werden.

2.1.1 Aufgabentypen

Zu unterscheiden sind zwei Typen von Aufgaben

- Gebundene/programmierte Aufgaben
- Offene/teiloffene bzw. freie Aufgaben

a) Gebundene/programmierte Aufgaben

- Zu den gebundenen Aufgaben gehören:
- Multiple-Choice-Aufgaben
- Single-Choice-Aufgaben
- Anordnungs- und Zuordnungsaufgaben

Um den Bezug zur Handlungsorientierung zu gewährleisten, sind berufstypische Fallsituationen, die den Aufgaben vorangestellt werden, zu entwickeln. Diese müssen, wie die daraus abzuleitenden Antworten, klar und eindeutig formuliert sein. Die Antworten sollten zur Lösung eines beschriebenen Problems führen. Das Prinzip der „beruflichen Nähe“ und nicht des Abstrahierens muss Anwendung finden.

Prüfungsteilnehmer werden durch gebundene Aufgaben stark gedanklich gelenkt, was während einer angespannten Prüfungssituation einen Vorteil darstellt, da sie nur entscheiden müssen, ob die Antworten zu der vorangestellten Situation richtig oder falsch sind.

Nachteilig wirkt sich die Aufgabenstellung allerdings auf die Kreativität der zu Prüfenden aus, da nur vorgegebene Handlungs-/Lösungsschemata genutzt werden können und eigene Lösungsansätze keine Berücksichtigung finden, was im Hinblick auf die Überprüfung der Handlungskompetenz jedoch wichtig wäre. Hier stoßen gebundene Aufgaben an ihre Grenzen.

Die Auswertung und Bewertung von programmierten Aufgaben ist einfach und schnell, womit den Qualitätskriterien der Objektivität und der Wirtschaftlichkeit einer Prüfung Rechnung getragen wird.

¹ Validität gibt die Eignung eines Messverfahrens oder einer Frage bezüglich der Zielsetzung an. Reliabilität ist die Zuverlässigkeit einer Messung, die wiederholt bei gleichen Umständen stabil ist. Objektivität bei Messverfahren ist gegeben, wenn Messergebnisse unabhängig vom Prüfer sind.

Beispiel zu gebundenen Aufgaben:

Fallsituation:

Die Berufsschule informiert Sie, dass Ihr Auszubildender auf dem Schulgelände mit einem Mitschüler in Streit geraten ist. Eine „handfeste“ Auseinandersetzung folgte, wobei der Mitschüler Ihres Auszubildenden verletzt wurde, sodass ärztliche Hilfe notwendig wurde.

Ihr Auszubildender befindet sich noch in der Probezeit.

Frage:

Wie reagieren Sie unter pädagogischen Aspekten auf die Situation?

a)	Sie erklären dem Berufsschullehrer, dass Sie sich nicht für den Vorfall verantwortlich fühlen und das weitere Vorgehen der Berufsschule überlassen.
b)	Sie lassen Ihren Auszubildenden die Situationen nicht erklären und kündigen ihm unter Einhaltung rechtlicher Vorschriften.
c)	Sie sprechen mit Ihrem Auszubildenden und dem Mitschüler getrennt voneinander über den Vorfall.
d)	Sie meinen, dass die Verantwortlichen in der Berufsschule sich nicht genügend um die Auszubildenden kümmern und melden Ihren Auszubildenden in einer anderen Berufsschule an.

Richtige Antwort: Antwort c)

b) Offene/teiloffene bzw. freie Aufgaben

Offene bzw. frei zu beantwortende Aufgaben enthalten den Auftrag, eine vorgegebene berufstypische Fallsituation bestmöglich zu lösen. Hierbei können Prüfungsteilnehmer eigene Ideen entwickeln, zum einen zu der Herangehensweise und zur Strukturierung der Aufgabe, zum anderen zur Lösung des Problems. Ungebundene Aufgaben lassen somit in der Regel unterschiedliche Handlungsalternativen und mehrere Lösungsvarianten zu.

Die Art der offenen Aufgabenstellung fordert ein hohes Maß an Kreativität und Flexibilität sowohl von den Prüfungsteilnehmern als auch von den Prüfern.

Die zu Prüfenden fühlen sich oft überfordert und erkennen nicht das Prinzip des beruflichen Handelns, das vom selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren von Arbeitsaufträgen geprägt ist. Aufgaben werden nur unvollständig gelöst oder sogar, gelenkt durch unterschiedliche Denkmuster der Prüfungsteilnehmer, gänzlich missverstanden.

Die Prüferinnen und Prüfer sind gleichermaßen bei der Bewertung der Prüfung gefordert, denn lässt eine Aufgabe unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten zu, wird es umso schwieriger, richtige von falschen Lösungen zu unterscheiden.

Teiloffene Aufgaben

Diese Form der Aufgabenstellung ist geprägt durch eine vorgegebene Struktur. Durch zielorientierte Fragen (Leitfragen) wird den Prüfungsteilnehmern Hilfestellung gegeben, indem der Weg zur Bearbeitung der Aufgabe vorgegeben wird.

Die Bewertung der Prüfungsleistung durch die Prüferin bzw. den Prüfer wird erleichtert, denn Fehler der zu Prüfenden, die aufgrund fehlender Kompetenzen gemacht werden, können schneller erkannt werden.

Beispiel zu offenen Aufgaben:

Fallsituation (Handlungsfeld 2):

Sie, als Ausbilderin, werden vom Geschäftsführer gebeten, bei der Einstellung von neuen Auszubildenden mitzuwirken. Für die Einstellungsgespräche zur Auswahl von geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern für den Beruf des Bürokaufmanns/der Bürokauffrau soll ein Fragenkatalog entwickelt werden. Sie wollen von den Bewerberinnen und Bewerbern unter anderem erfahren,

- aus welchem Grund sie sich zur Ausbildung als Bürokaufmann/-frau bewerben,
- welche Vorstellungen sie von dem Beruf haben,
- welche Stärken und Schwächen sie haben.

Formulieren Sie als Ausbilderin sechs offene Fragen, die der Eignungsfeststellung dienen.

Lösungshinweis:

- Warum haben Sie sich in unserem Unternehmen beworben?
- Warum möchten Sie gerne Bürokaufmann/-frau werden?
- Welche Vorstellungen haben Sie vom Verlauf der Ausbildung zum/zur Bürokaufmann/-frau?
- Was möchten Sie beruflich nach Ihrer Ausbildung zum/zur Bürokaufmann/-frau tun?
- Für welche Aufgaben/Tätigkeiten nutzen Sie Ihren PC?
- Was können Sie am PC Ihrer Meinung nach besonders gut, was nicht so gut?

Empfehlung:

Um die Kompetenz zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren in der Berufsausbildung festzustellen, sollten im schriftlichen Teil der Prüfung nach der neuen AEVO sowohl programmierte als auch offene Aufgaben gestellt werden, um dem bereits erwähnten Qualitätsanspruch an Prüfungen, wie Validität, Reliabilität, Objektivität, Wirtschaftlichkeit und auch Transparenz zu entsprechen.

2.1.2 Bewertungskriterien und Bewertungsmuster

Bei der Bewertung und Anzahl der Aufgaben orientiert sich die Anzahl und Gewichtung an der prozentualen Aufteilung der Lehrgangsdauer der Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses. Diese wurde wie folgt festgelegt:

1. Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen mit 20 %
2. Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken mit 20 %
3. Ausbildung durchführen mit 45 %
4. Ausbildung abschließen mit 15 %

Um eine entsprechende Verteilung von insgesamt 100 zu erreichenden %-Punkten auf die gestellten Prüfungsaufgaben vornehmen zu können, müssen

- ausbildungstypische Fallsituationen entwickelt,
- fallbezogene Aufgaben formuliert und
- nach Bearbeitungs-/Zeitaufwand sowie Schwierigkeitsgrad in einem Bewertungsschema gefasst werden.

Bei der Aufgabenentwicklung ist eine Musterlösung zu erstellen, die bei den programmierten Aufgaben als bindend und bei den offenen Aufgaben als Lösungshinweis verstanden werden muss.

Bewertungskriterien sind:

- Fachkompetenz, z. B. Pädagogik, Didaktik, Methodik
- Methodenkompetenz, z. B. strukturiertes Vorgehen
- Sozialkompetenz, z. B. Einfühlungsvermögen
- Individualkompetenz, z. B. Lernvermögen

Bewertungsmuster/-beispiel

Schwierigkeitsgrad	Bearbeitungs-/ Zeitaufwand	Einstufung der Aufgabe	Punktzahl
Geringer Schwierigkeitsgrad	Kurze Bearbeitungszeit/Zeitaufwand	leichte Aufgabe	2 Punkte
Geringer Schwierigkeitsgrad	Lange Bearbeitungszeit/Zeitaufwand	mittelschwere Aufgabe	6 Punkte
Hoher Schwierigkeitsgrad	Kurze Bearbeitungszeit/Zeitaufwand	mittelschwere Aufgabe	6 Punkte
Hoher Schwierigkeitsgrad	Lange Bearbeitungszeit/Zeitaufwand	schwere Aufgabe	16 Punkte

Die Punktevergabe richtet sich nach der Anzahl der gestellten Aufgaben und der Gesamtprüfungsdauer von 180 Minuten.

3 Bedeutung und Nutzen der Präsentation im Rahmen der praktischen AEVO-Prüfung

Was ist eine Ausbildungssituation?

Wenn man Ausbildungssituation übersetzt in Situationen des Ausbildungsgeschehens, so ergeben sich in allen vier Handlungsfeldern unterschiedlichste Situationen, die vom Ausbildungspersonal handlungsorientiert gesteuert werden können.

Beispiele für Ausbildungssituationen:

- Einen Ausbildungsabschnitt planen
- Ausbildungsplan umsetzen
- Probezeit gestalten
- Ein neues Beurteilungssystem umsetzen
- Eine Einführungswoche für Auszubildende planen
- In ein neues Aufgabengebiet einführen
- Ein Ausbildungsprojekt im Betrieb planen
- Ein Kooperationsprojekt mit anderen Beteiligten (z. B. Berufsschule, allgemeinbildende Schulen, Berufsberatung) umsetzen
- Einen Ausbildungsbeauftragten einführen
- Ein Teamprojekt planen
- Lernaufträge planen und umsetzen
- Lernprozesse unter Berücksichtigung unterschiedlicher Methoden gestalten
- Beurteilungsprozesse gestalten
- Auszubildende fördern – Fördergespräche durchführen
- Erstellung eines betrieblichen Ausbildungsplans
- Einweisung von Ausbildungsbeauftragten
- Abstimmung eines gemeinsamen Projektes mit der Berufsschule
- Einführung eines neuen Ausbildungsberufes im Betrieb
- Auswahl einer betrieblichen Aufgabe als Lernprojekt
- Einweisung in einen neuen Arbeitsprozess
- etc.

Jedes Präsentationskonzept sollte folgende Mindestinhalte enthalten:

- Thema der Ausbildungssituation
- Beschreibung einer Ausgangssituation (Projektdaten, Zielgruppe/Auszubildende, Lernbedingungen, Lernvoraussetzungen etc.)
- Beschreibung und Analyse der Ausbildungssituation
- Zielformulierung

- Beschreibung der Ausbildungssituation (was wird geplant, wer ist beteiligt, was muss beachtet werden, welche Unterlagen müssen berücksichtigt werden, wie ist die Vorgehensweise etc.)
- ggf. angewandte Methoden
- Medien für die Präsentation

Prüfungsausschüsse und Lehrkräfte sollten die Vielfalt der Präsentationsmittel im Rahmen der Vorbereitung auf die praktische Prüfung zulassen und fördern. Die Prüfungsteilnehmer/-innen können so selbst entscheiden, mit welchen unterschiedlichen Medien sie ihre Ausbildungssituation präsentieren. Hier können sehr gut neben einer Power-Point-Präsentation auch Folien, Pinnwände, Flipchart etc. verwendet werden. Bei der Bewertung darf nicht das Präsentations-Medium das entscheidende Bewertungskriterium sein, sondern vielmehr Zielformulierung, Beschreibung und Analyse der Ausbildungssituation, die Erfolgskontrolle sowie die Qualität der Präsentation. Im anschließenden Kapitel werden verschiedene Bewertungsmöglichkeiten der praktischen Prüfung an drei Beispielen dargestellt.

4 Praktische Prüfung nach AEVO – Beispielhafte Präsentation einer Ausbildungssituation

Der praktische Teil der Prüfung besteht aus der Präsentation einer Ausbildungssituation und einem Fachgespräch mit einer Dauer von insgesamt höchstens 30 Minuten². Hierfür wählt der Prüfungsteilnehmer/die Prüfungsteilnehmerin eine berufstypische Ausbildungssituation aus. Die Präsentation oder die Durchführung einer praktischen Ausbildungssituation sollen 15 Minuten nicht überschreiten. Die Auswahl und Gestaltung der Ausbildungssituation sind anschließend im Fachgespräch zu erläutern.

Der/die Prüfungsteilnehmer/-in entscheidet sich im Vorfeld der praktischen Prüfung für eine Ausbildungssituation, die er/sie in der Prüfung präsentieren möchte. Als Grundlage für die Präsentation ist ein Konzept (Dokumentation, Präsentation und die situationsspezifischen Unterlagen) einzureichen, in dem die Ausgangssituation, die wesentlichen Eckpunkte, der Ablauf der Ausbildungssituation und die jeweiligen Begründungen für das pädagogische Handeln dargestellt werden.

2 Im Bereich der Landwirtschaft und im Bereich der Hauswirtschaft soll die Prüfung im praktischen Teil höchstens 60 Minuten dauern.

Weitere empfohlene Inhalte eines Präsentationskonzepts könnten sein:

- Beschreibung einer Ausgangssituation (Azubi (-s), Vorkenntnisse, Projektdaten, ...)
- Schilderung des Problems,
- Angabe der Zielformulierung, (Gesprächsziel, Erwartungen an die Mitarbeiter, nach Ausbildungsordnung zu vermittelnde berufsspezifische Qualifikationen)
- Analyse der Ausgangssituation/des Problems,
- Betriebsspezifische Unterlagen (Tarifverträge, Vereinbarungen, Beuteilungssysteme)

15 Minuten stehen für die Präsentation vor dem Prüfungsausschuss zur Verfügung. Die Ausbildungssituation muss in der vorgegebenen Zeit präsentiert werden können.

Gleich im Anschluss an die Präsentation findet das Fachgespräch statt, hier soll der Prüfungsteilnehmer/die Prüfungsteilnehmerin unter Beweis stellen, dass er/sie die gewählte Situation in einen Gesamtzusammenhang einordnen und seine/ihre Vorgehensweise unter arbeits- und berufspädagogischen Gesichtspunkten begründen kann.

Im Anschluss folgen jetzt drei ausführliche Beschreibungen von prüfungsrelevanten Ausbildungssituationen. Es werden auch jeweils Bewertungsbeispiele mit der ermittelten Punktzahl der praktischen Prüfung aufgezeigt.

4.1 Konzeptbeispiel für eine Präsentation – Planung eines Ausbildungsabschnittes am Beispiel des Handels

Dieses Beispiel ist so angelegt, dass Aufbau und Gliederung des Konzeptes auf andere Themen übertragbar sind. Die Beispiele unter jedem Gliederungsabschnitt dienen der Konkretisierung des Konzeptes.

4.1.1 Gliederung und Aufbau des Ausbildungskonzeptes

Gliederung des Ausbildungskonzeptes:

1. Thema der Ausbildungssituation
2. Beschreibung der Ausgangssituation
3. Beschreibung und Analyse der Aufgabenstellung (Zielformulierung, Verweis auf den Ausbildungsrahmenplan)
4. Planung eines Ausbildungsabschnittes (Planungsschritte, methodischer und didaktischer Aufbau)
5. Medien für die Präsentation

Zu 1) Thema der Ausbildungssituation:

Planung eines Ausbildungsabschnittes für eine Auszubildende in einer Abteilung/
einem Bereich für xxx Monate im 2. Ausbildungsjahr

Zu 2) Beschreibung der Ausgangssituation:

Zielgruppe/Auszubildende:

Hinweise ...

- zum Alter, Bildungsabschluss, Ausbildungsjahr
- zu Stärken und Schwächen
- auf das Verhalten im Team, gegenüber Kunden und am Arbeitsplatz

Beschreibung der Ausbildungssituation:

Ausbildungsbereiche, in denen bereits ausgebildet wurde

bisher entsprechend dem Ausbildungsrahmenplan erworbene Kompetenzen

Beurteilungen aus bisherigen Ausbildungsabschnitten, die für den nächsten Aus-
bildungsabschnitt beachtet werden sollten.

Lernvoraussetzungen, die für den nächsten Lernabschnitt von Bedeutung sind.

Zu 3) Beschreibung und Analyse der Aufgabenstellung

Zielformulierung:

Im Rahmen der individuellen Ausbildungsplanung soll unter Einbindung des Fach-
personals ein Ausbildungsabschnitt von xxx Monaten im zweiten Ausbildungsjahr am
Beispiel der xxxxxx-Abteilung so geplant werden, dass die Auszubildenden entspre-
chend ihrer Lernvoraussetzungen die im Ausbildungsrahmenplan zu vermittelnden
Kompetenzen erreichen.

Vorgaben aus dem Ausbildungsrahmenplan:

Kompetenzen, die in dem entsprechenden Ausbildungsabschnitt der Ausbildungs-
praxis lt. Ausbildungsrahmenplan zu vermitteln sind:

z. B. Kauffrau im Einzelhandel, 2. Ausbildungsjahr:

- Wareneingang bearbeiten
- Warenbestände überwachen
- Verkaufsfördernde Warenpräsentation durchführen
- Warensortimentskenntnisse vertiefen
- Kundenverhalten und -fragen beobachten und verkaufsfördernd nutzen
- bei der Bearbeitung von Beschwerden mitwirken

zu 4) Planung eines Ausbildungsabschnittes

Gespräch mit den mit ausbildenden Fachkräften führen:

- Klären, welche zusätzlichen Kenntnisse und Fähigkeiten in der Abteilung/in dem Ausbildungsbereich zu vermitteln sind und welche Ziele die Auszubildende im nächsten Abschnitt erreichen sollte.
- Hierbei sind die Lernvoraussetzungen und der Ausbildungsrahmenplan zu berücksichtigen
- Berufsschulzeiten sind zu berücksichtigen
- ggf. an den Berufsschulstoff anknüpfen

Zu vermittelnde Kompetenzen und Lernorte im Ausbildungsabschnitt xxx gemeinsam festlegen und mit dem/der Auszubildenden besprechen:

Beispiel Einzelhandel:

Die Auszubildende

- erweitert ihre Fachkenntnisse durch einen E-Learning Kurs zum Thema Obst und Gemüse, hierfür wird ihr die entsprechende Lernzeit zur Verfügung gestellt (Lernecke)
- besucht ein Seminar „Convenience-Produkte verkaufsfördernd präsentieren“ (Tagesseminar)
- kontrolliert den Wareneingang im Hinblick auf die Qualität und Beschaffenheit der Ware (Arbeitsplatz)
- führt Warenkontrollen im Hinblick auf die Warenpflege und Warenbestände durch und schreibt nicht mehr verkäufliche Ware ab (Arbeitsplatz)
- beobachtet das Kundenverhalten im Obst- und Gemüsebereich und zieht hieraus Schlüsse für die Warenpräsentation (Arbeitsplatz/Lernecke)
- plant mit einer anderen Auszubildenden im Team eine Verkostungsaktion und bietet im Rahmen der Verkostung Kunden aktiv Produkte an, wodurch die Kommunikationsfähigkeit und die Teamfähigkeit gesteigert werden soll (Lernecke/Arbeitsplatz/Vorbereitungsraum)

Aufgaben des Ausbilders/der Ausbilderin und der mit ausbildenden Fachkräfte während des Ausbildungsabschnittes festlegen:

- Für den E-Learning Kurs gibt es eine Lernecke, in der sich die Auszubildende zweimal in der Woche für eine Stunde zurückziehen kann. Nach den einzelnen Lernabschnitten steht eine Fachkraft für Fragen zur Verfügung. Falls die Auszubildende erstmalig einen E-Learning-Kurs bearbeitet, muss sichergestellt sein, dass sie eine Einführung in die Lernsystematik des E-Learning vom Ausbilder erhält.
- Die Fachkraft führt die Auszubildende in die Bedeutung der Warenbestands- und Abschriftenkontrolle ein, indem sie die Regeln und ggf. Formularbearbeitung und

die Wichtigkeit erläutert. Anschließend erhält die Auszubildende einen Warenkontrollauftrag, der hinterher mit der Fachkraft besprochen wird. (aufgebend erarbeitendes Lehrgespräch)

- Die Auszubildende erhält den Auftrag über einen Zeitraum von einer Woche bewusst alle besonderen Kundenwünsche/Kundenanregungen zu sammeln, zu notieren und im Hinblick auf zu verändernde Maßnahmen im Ausbildungsbe-
reich auszuwerten. Anschließend erfolgt eine Besprechung der Ergebnisse mit dem Ausbilder/der mit ausbildenden Fachkraft. (Förderung der Kundenwahr-
nehmung und des kundenorientierten Verhaltens)

Lernerfolgskontrollen einplanen

Beispiel Einzelhandel:

- Lernerfolgskontrollen erfolgen einerseits im Rahmen der einzelnen Lerneinheiten, z. B. E-Learning-Einheit durch den Abschlusstest des Programms sowie das Abschlussgespräch mit der Fachkraft und im Rahmen der Unterweisung sowie am Ende der Verkostungsaktion.
- Am Ende des Ausbildungsabschnitts erfolgen eine Beurteilung durch Fachkraft und Ausbilder mithilfe eines bereits eingeführten Beurteilungsbogens sowie eine Selbsteinschätzung der Auszubildenden. Ausbilder und Auszubildende führen ein Feedbackgespräch durch, in dem die besonderen Stärken sowie die Kompetenzsteigerungen hervorgehoben werden und die Defizite besprochen werden. Hieraus resultieren dann Maßnahmen für die weitere Ausbildung.

Zu 5) Medien für die Präsentation

Die Präsentation erfolgt mit einem Medienmix:

Für die Ausgangssituation wird ein Mind-Map auf Metaplan-Tafel angefertigt, damit man während des Folienvortrags immer wieder auf die Ausgangssituation zurückgreifen kann.

Die Darlegung der zu vermittelnden Kompetenzen erfolgt im Rahmen eines Folienvortrages mithilfe eines Overhead-Projektors.

4.1.2 Durchführung der Präsentation – Beobachtung und Bewertung durch den Prüfungsausschuss nach einem Bewertungsschema

Abbildung X: Beispiel für ein Bewertungsschema

Bewertungskriterien	Kriterien- gewichtung	Bewertung durch den Prüfungsausschuss
Vorbereitung der Präsentation Schaffung des org. Rahmens	3	
Eröffnung der Präsentation • Vorstellung des Prüfungsteilnehmers • Thema und Ablauf der Ausbildungssituation vorstellen • Einordnung in den Ausbildungsrahmenplan • Beschreibung der Ausgangssituation, zeitlicher Rahmen der Präsentation • Thema und Ziel der Ausbildungssituation umreißen • Atmosphäre schaffen	10	
Fachliche Darstellung der Problemstellung und Analyse • Ziel der Ausbildungssituation umreißen • Vorgehensweise im Rahmen der Ausbildungssituation unter Berücksichtigung der Ausbilderrolle und der Auszubildendenrolle • Problemlösungsalternativen/Begründungen • Erfolgskontrollen	20	
Didaktisch-methodische Gestaltung • Roter Faden – logischer Aufbau • klare Übergänge • Schluss erkennbar • kurze Zusammenfassung • Zeitplanung	7	
Rhetorik, Sprache/Körpersprache/-haltung • sicher, offenes Auftreten • Zuhörer zugewandt, Blickkontakt • Mimik, Gestik	5	
Medieneinsatz, Umgang mit Medien, Präsentationstechnik, Gestik, Mimik, Sprache • geeigneter Medieneinsatz • anregend, Interesse fördernd • sichere Medienhandhabung • Darstellung, ausreichend Zeit • Gestaltung lesbar, erkennbar	5	
Bewertung der Durchführung	50 %	

4.1.3 Durchführung des Fachgespräches – Bewertung durch den Prüfungsausschuss nach einem Bewertungsschema

Mögliche Prüfer-Fragen zur Präsentation und zur Analyse der Ausbildungssituation

Mögliche Prüfer-Fragen zu den Vorgehensweisen in der Ausbildungssituation und zum Konzept.

Hier werden exemplarisch mögliche Fragestellungen dargestellt, die sich direkt auf die Präsentation des zu Prüfenden beziehen. Die Fragestellungen sind prozessorientiert aufgebaut und zeigen darüber hinaus, wie wichtig das Eingehen des Prüfers/der Prüferin auf das individuelle Konzept des zu Prüfenden ist. Die grundsätzlichen Fragestellungen lassen sich auf andere Beispiele übertragen.

Beispiel Einzelhandel:

- Warum binden Sie die Fachkräfte in die Planung des Ausbildungsabschnittes ein?
- Wie berücksichtigen Sie die Lernvoraussetzung des/der Auszubildenden genau?
- Welche Bedeutung haben Lernvereinbarungsgespräche zu Beginn des nächsten Ausbildungsabschnittes
- Welche anderen Lernorte wären im Rahmen des E-Learnings noch möglich?
- Mit welchen anderen Methoden könnten Sie die Obst- und Gemüse-Schulung noch durchführen?
- Welche Vorteile bringt das E-Learning für die/den Auszubildende(n) im Rahmen des Ausbildungsabschnittes?
- Welche anderen Möglichkeiten sehen Sie, um Lernerfolgskontrollen am Ende eines Ausbildungsabschnittes durchzuführen?
- Warum haben Sie gerade die xxxx-Medien eingesetzt?
- Welche alternative Planung wäre aus Ihrer Sicht auch möglich gewesen?
- ...

Fachgespräch – Bewertung		
Thema in Stichpunkten (freie Prüfernotizen)	Begründung der Punktevergabe	Erreichte Punkte
Beispiele für mögliche Notizen bezogen auf das Beispiel Einzelhandel: • Planung eines Ausbildungsabschnittes für Auszubildende im 2. Ausbildungsjahr • Gespräch mit den Fachkräften • Lernvereinbarungsgespräche • Lernorte auswählen • Lernmedien auswählen • Lernzeiten unter Berücksichtigung von evt. Lernschwierigkeiten berücksichtigen ... • Methodische und didaktische Vorgehensweise		
Bewertung des Fachgespräches	50 %	

4.2 Erstellen eines betrieblichen Ausbildungsplans für ein mittelständiges Unternehmen mit zehn Auszubildenden – Beispiel aus der Metallindustrie

Der Prüfungsteilnehmer hat in seinem Unternehmen einen betrieblichen Ausbildungsplan für fünf Industriemechaniker und fünf Zerspanungsmechaniker erstellt.

Er reicht diesen Plan mit den Dokumenten ein, die er zur Erstellung benötigt hat. Sein schriftliches Konzept beinhaltet:

- den betrieblichen Ausbildungsplan mit dem Versetzungsplan
- seine Präsentation, die er vor dem Prüfungsausschuss hält
- Informationen über die Auszubildenden
- die entsprechende Ausbildungsordnung
- eine Kurzbeschreibung der betrieblichen Versetzungsbereiche
- Auszüge aus betrieblichen Vereinbarungen (Betriebsurlaub; Regelungen von Schichtarbeit bei Auszubildenden)
- Berufsschulzeiten (Ferienzeiten, und den entsprechenden Blockunterricht)

Betr. Ausbildungsplan	Ausbildungsrahmenplan	Versetzungsplan
Betr. Ausbildungsplan	Ausbildungsrahmenplan	Versetzungsplan

Zum geplanten Prüfungstermin präsentiert der angehende Ausbilder in 15 Minuten die Vorgehensweise bei der Erstellung seines betrieblichen Ausbildungsplans. Er begründet dabei die komplette Erstellung unter Berücksichtigung aller Rahmenbedingungen. Des Weiteren streift er Probleme, auf die er gestoßen ist, und erklärt seine Lösungsstrategien. Zusätzlich erläutert er die Notwendigkeit und den Lösungsweg, wie er zu einem Ausbildungsabschnitt in einem Nachbarunternehmen gekommen ist, da einige Qualifikationen der Elektrotechnik im eigenen Unternehmen nicht sichergestellt werden können.

Im Anschluss an die Präsentation erfolgt das Fachgespräch. In dem Gespräch klären die Prüfer/-innen noch offene Fragen und ob der Prüfungsteilnehmer den Prozess der Erstellung des betrieblichen Ausbildungsplans auch ganzheitlich durchdrungen hat.

Abbildung X: Bewertungsbeispiel für die praktische Prüfung

Präsentation		
Kriterien	Richtwert Punkte	Erreichte Punkte
Vorbereitung der Präsentation – Schaffung des org. Rahmens	3	2
Eröffnung der Präsentation – Thema vorstellen; Ablauf umreißen; Atmosphäre schaffen	7	3
Didaktisch-methodische Gestaltung der Präsentation – Aufbau logisch; Darstellung überzeugend; Ablauf nachvollziehbar	12	6
Präsentationsmittel – Auswahl; Einsatz; Lesbarkeit	11	5
Rhetorik, Körpersprache und Haltung	11	6
Abschluss der Präsentation – Zusammenfassung	6	3
Bewertung	50 %	$25 \cdot 100 : 50 : 2 = \underline{25}$
Fachgespräch		
Thema in Stichpunkten	Begründung der Punktevergabe	Erreichte Punkte
Verknüpfung Ausbildungsplan und Versetzungsplan	Nicht schlüssig dargestellt	4 von 10
Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kenntnisse aus den jeweiligen Verordnungen	Ein abschließender Abgleich, ob alle Berufsinhalte vermittelt werden, ist nicht erfolgt.	6 von 10
Erläuterung der Auswahl des Themas „betrieblicher Ausbildungsplan“	Die betriebliche Notwendigkeit der Themenauswahl wurde schlüssig dargestellt.	10 von 10
Erläuterung der Gestaltung des Ausbildungsplans	wesentliche betriebliche Prozesse wurden nicht einbezogen.	7 von 10
Bewertung	50 %	$27 \cdot 100 : 40 : 2 = 33,75$
Gesamtbewertung	100 %	59 Punkte

Nach der neuen AEVO wird der schriftliche Entwurf einer Ausbildungssituation nicht mehr gesondert bewertet. Die zuständigen Stellen handhaben dies jedoch unterschiedlich. Die IHK Emden z. B. hat sich dazu entschlossen, ein Konzept von den Prüflingen zu verlangen, welches nicht bewertet wird. Dieses soll maximal vier Seiten umfassen und wird den Prüfern vor Beginn der Prüfung zum Einlesen vorgelegt.

4.3 Beispiel eines Konzeptes zur praktischen Prüfung. Thema: „Annahme einer Kundenreklamation“

Diese Ausbildungssituation ist im Betrieb durchgeführt worden und wird in Form einer Präsentation in der Prüfung dargestellt.

Gliederung:

1. Beschreibung einer Ausgangssituation
2. Problemschilderung
3. Situationsanalyse
4. Zielformulierung
5. Vorgehensplanung
6. Durchführung der Ausbildungseinheit
7. Grundlage für die Problemlösung
8. Weitere Maßnahmen

Zu 1) Beschreibung einer Ausgangssituation

Der Auszubildende Marco P. ist der einzige Auszubildende im ersten Ausbildungsjahr zum Beruf des Bankkaufmanns bei der Computer-Bank AG. Er besucht die Berufsschule einmal in der Woche. Zu den Lehrern besteht ein guter Kontakt, da die Filiale jedes Jahr einen Auszubildenden einstellt und so noch zwei weitere Auszubildende die Berufsschule besuchen. Individuelle Beurteilungen liegen noch nicht vor, da sich Marco erst seit zwei Monaten in der Ausbildung befindet. Mit den beiden anderen Auszubildenden kommt er gut klar.

Zu 2) Problemschilderung

Zurzeit ist Marco im Service im Schalterraum tätig. Dank seiner guten Auffassungsgabe ist er schon in der Lage den Zahlungsverkehr der Kunden abzuwickeln, z. B. Überweisungen annehmen und ausfüllen, Barauszahlungen vornehmen und Verrechnungsschecks gutschreiben. Allgemein ist er jedoch eher schüchtern und zurückhaltend. Um Marco auf eine Kundenreklamation gem. Ausbildungsrahmenplan vorzubereiten, ist eine Ausbildungseinheit mit einem kleinen Rollenspiel geplant.

Zu 3) Situationsanalyse

Marco ist 19 Jahre alt und befindet sich am Ende der Adoleszenz im Übergang zum Erwachsenenalter. Sein Arbeits- und Sozialverhalten ist entsprechend entwickelt. Der sichere Umgang mit Kunden und das Führen von Kundengesprächen ist ein wichtiger Bestandteil des Berufsbildes des Bankkaufmanns. Bislang hatte Marco noch nicht die Gelegenheit, ein solches Gespräch zu beobachten. Im Kundenkontakt ist eine gewisse Sicherheit, gerade in schwierigen Situationen, jedoch von Bedeutung.

Zu 4) Zielformulierung

Ziel dieser Ausbildungseinheit ist es, den Auszubildenden auf die besondere Situation einer Kundenreklamation anhand der Annahme einer Rücklastschrift vorzubereiten. Gem. Ausbildungsrahmenplan § 3 (2.1) gehört die kundenzentrierte Kommunikation während der gesamten Ausbildung zu den zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnissen. Im Feinlernzielbereich geht es darum, den Auszubildenden im affektiven Bereich zu stärken, damit er bewusst auf ein emotional geladenes Kundengespräch reagieren kann.

Zu 5) Vorgehensplanung

Der/die Ausbilder/-in sollte aus dem großen Angebot der unterschiedlichen Methoden die für diese Einheit passenden heraussuchen. Zur Vorbereitung auf das Rollenspiel bietet sich das Lehrgespräch an. Im Lehrgespräch wird der Sollzustand mit dem Istzustand abgeglichen und die verschiedenen Schritte dorthin erarbeitet. Das Rollenspiel besteht aus unterschiedlichen Phasen: der Informations- und Vorbereitungsphase, der Interaktionsphase, der Auswertungsphase und der Ergebnisphase.

Die Ausbildungseinheit sollte in einem ruhigen Raum mit entsprechender Medienunterstützung stattfinden. Mit dem Auszubildenden wird ein Termin vereinbart. Es muss genügend Zeit eingeplant werden. Auf die Verwendung von besonderen Requisiten kann verzichtet werden, da der Auszubildende sich selbst in einer banküblichen Situation spielt.

Zu 6) Durchführung der Ausbildungseinheit

Führen des Lehrgesprächs und des Rollenspiels mit anschließender Reflexion. Das Schaffen einer positiven und lockeren Atmosphäre ist Voraussetzung, damit sich der Auszubildende auf das bevorstehende Rollenspiel einlassen kann. Störungen von außen, z. B. durch Telefon, müssen ausgeschlossen sein.

Da der Auszubildende schon Vorkenntnisse im Kundenkontakt mitbringt, kann zur Vorbereitung auf das Rollenspiel ein Ablauf geplant und notiert werden, der anhand von verschiedenen Fragetechniken (offene Fragen, Analogfragen, Wertungsfragen usw.) erarbeitet wird.

Der Auszubildende ist vertraut mit der formellen Annahme der Rücklastschrift und kann sich nun eine Handlungsstrategie entwerfen, wie er die geforderte Situation umsetzen will. Der Ausbilder spielt in diesem Fall den ungehaltenen Kunden, der sein Geld zurückhaben möchte. Damit eine effektive Reflexion über das Rollenspiel möglich ist, wird die Szene per Video aufgezeichnet und anschließend gemeinsam ausgewertet.

Zu 7) Grundlage für die Problemlösung

Die Grundlage hier ist sowohl der kooperative Führungsstil des Ausbilders als auch seine pädagogischen Fähigkeiten bei der Betreuung des Rollenspiels. Indem der Auszubildende die Möglichkeit bekommt eine reale Kundenreklamation zu simulieren, hat er die Chance seine soziale Handlungskompetenz zu erweitern und Ängste und Unsicherheiten zu überwinden.

Zu 8) Weitere Maßnahmen

Mit der durchgeführten Ausbildungseinheit wurde das gesteckte Ziel erreicht. Beim nächsten Mal ist jedoch geplant, auch die beiden anderen Auszubildenden mit einzubeziehen, damit es mehr Möglichkeiten gibt, sich in den verschiedenen Rollen auszuprobieren und sich die Auszubildenden gegenseitig ein Feedback geben können. In ca. drei Monaten geht es dann darum, einen Kunden über verschiedene Anlagemöglichkeiten auf Konten zu informieren.

Prof. Dr. F. H. Esser

AEVO – Made in Germany: eine kurze Würdigung unter besonderer Berücksichtigung des Handwerks

Die Debatte um die Notwendigkeit der Fachkräftesicherung in Deutschland macht einmal mehr den Stellenwert der Berufsausbildung für die gesamtwirtschaftliche Potenzialentwicklung deutlich. Die belebte Konjunktur wie auch das unermüdliche Engagement vieler Betriebe tragen erfreulicherweise dazu bei, dass das Ausbildungsangebot weiter wächst (BIBB 2012, S. 11 f.). Diese Entwicklung hat aber auch den Nebeneffekt, dass immer mehr Ausbildungsplätze unbesetzt bleiben. So zeigt eine aktuelle Untersuchung des BIBB, dass im Jahr 2010 jeder dritte Ausbildungsbetrieb bei der Suche nach geeigneten Bewerbern für seine Ausbildungsstellen (teilweise) erfolglos blieb (TROLTSCH/GERHARDS/MOHR 2012, S. 1). An dieser zunehmend demografiebedingten Konstellation wird jeder bereits erahnen können, dass die Sicherung des Fachkräftenachwuchses eine der anspruchsvollsten Aufgaben der nächsten Jahre für unterschiedliche Politikbereiche wie auch für die unterstützende Wissenschaft sein wird.

Ausgebildet wird beispielsweise im Handwerk für berufsspezifische Arbeitsmärkte mit hohen Qualitätsansprüchen an die zu erbringende Facharbeit. So wäre die weltweite Etablierung der Marke „Made in Germany“ ohne die im Handwerk geleistete Fachkräfteentwicklung nicht möglich gewesen. Damit ist ebenso ein hoher Anspruch an die Ausbildungsqualität mit allen Konsequenzen für die Durchführung der Ausbildung gesetzt.

Die neu zu ordnenden Ausbildungsberufsbilder sind in der Regel anspruchsvoller als ihre Vorläufer, was insbesondere für diejenigen problematisch ist, die den eher ausbildungsschwachen Zielgruppen angehören (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008, S. 111). Hier tut sich ein Spannungsfeld auf, das vor allem auch mit einer hervorragenden Ausbilderkompetenz zu überbrücken ist. Ausbilden in klein- und mittelständischen Betrieben bedeutet konkret die Förderung beruflicher Handlungskompetenz in betrieblichen Lehr-, Lern- und Arbeitskontexten. Im Handwerk hat sich dazu der Begriff der „Auftragsorientierten Berufsausbildung“ etabliert – ein anspruchsvolles Methodendesign, das erkennen lässt, dass Ausbilden keine „Jedermannqualifikation“ ist. Im Gegenteil: Ausbilden verlangt Expertise, die an Personen mit Verantwortung gebunden ist!

Aufbauend auf die Berufs- bzw. Alltagserfahrung ausgebildeter Fachkräfte fördern die Lehrgänge zur Vorbereitung auf die AEVO-Prüfung die systematische umsetzungsorientierte berufs- und arbeitspädagogische Kompetenz zukünftiger Ausbilder. Es geht um den Aufbau umfassender Ausbildungskompetenz, die vor

allem methodisch-didaktische, jugendpsychologische wie auch ausbildungsrechtliche Schwerpunkte aufweist, also das, was man für die Durchführung einer soliden Ausbildung im Betrieb braucht. Durch die Prüfung ist ein entsprechender Kompetenznachweis zu erbringen. Auf diesem Nachweis beruht das Vertrauen gerade der Jugendlichen und der Eltern in unsere Ausbilder, die die verantwortungsvolle Aufgabe übernehmen, junge Menschen beruflich zu qualifizieren und sie auf ihrem Weg in ein selbstbestimmtes Berufsleben zu unterstützen. Dieser Nachweis darf deshalb nicht nur auf freiwilliger Basis erfolgen, sondern muss – wie es eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung gebietet – in der gesamten Wirtschaft verpflichtende Voraussetzung für die Aufnahme einer Ausbildungstätigkeit bleiben.

Im Jahre 2003 beschloss die damalige Bundesregierung die Aussetzung der AEVO für die Dauer von fünf Jahren. Danach sollte geprüft werden, ob die AEVO wieder einzusetzen oder womöglich ganz abzuschaffen sei. Vor dem Hintergrund der Situation auf dem Ausbildungsmarkt wurde die AEVO als eine bürokratische Hürde bezeichnet, die angeblich vielen Betrieben und Existenzgründern den Schritt in die Ausbildung erschwere.

Im Februar des Jahres 2006 wurde dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) durch Weisung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) die Aufgabe übertragen, die Folgen der Aussetzung der AEVO zu evaluieren (vgl. ULMER/JABLONKA 2008). Dabei sollten Antworten auf folgende Leitfragen erarbeitet werden:

- Inwieweit sind Betriebe über die Aussetzung informiert?
- Wie viele neue Ausbildungsplätze lassen sich auf die Aussetzung der Nachweispflicht zurückführen? Dabei sollen – soweit möglich – auch Aussagen über die Betriebsgrößen und die Branchenzugehörigkeit getroffen werden, um Vergleiche zu anderen Ausbildungsplätzen ziehen zu können.
- Können belastbare Schlussfolgerungen über Ausbildungserfolge bzw. Ausbildungsabbrüche bei diesen neuen Ausbildungsplätzen gezogen werden? Gibt es signifikante Abweichungen zu Ausbildungsplätzen in Betrieben, in denen das Personal den Nachweis der Ausbildungseignung erbracht hat, und lässt sich in diesem Zusammenhang gegebenenfalls eine Kausalität in Bezug auf die Qualifikation des Ausbildungspersonals feststellen?
- Die Evaluierung soll darüber hinaus genutzt werden, um mögliche Anregungen von Seiten der befragten Betriebe und Kammern zur Änderung der AEVO einzuholen.

Im Ergebnis konnte die Sinnhaftigkeit der „geprüften Qualifikation“ im Rahmen der AEVO durch die Evaluierung nicht infrage gestellt werden, zumal für das Handwerk bereits vor der Evaluierung feststand, dass sich aus der Studie keine direk-

ten Schlüsse für die Entscheidung „Wiedereinsetzung oder Abschaffung der AEVO“ ziehen lassen können. Denn die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe ist von sehr unterschiedlichen Determinanten abhängig, wobei im wissenschaftlichen Kontext u. a. auf folgende ausbildungshemmende Faktoren immer wieder hingewiesen wird (vgl. BEUTNER 2001, S. 122 ff./BIBB 2010, S. 207):

- Zahlungswirksame Kosten der Ausbildung
- An- und Abwesenheitszeit der Lehrlinge im Betrieb
- Einstellung/Verhältnis des Ausbilders zur Berufsschule
- Einstellung/Verhältnis des Ausbilders zur überbetrieblichen Berufsausbildung
- Eigenheiten des Betriebes/Betriebliche Rahmenbedingungen
- Mangelnde betriebs- und praxisorientierte Ausbildungsordnungen
- Ausbildungsvoraussetzungen der Schulabgänger
- Gewohnheit des Betriebes, nicht auszubilden
- Schlechte Erfahrungen mit ehemaligen Lehrlingen
- Zusätzliche Vorschriften und Formalitäten durch die Ausbildung.

In der Folge wurde die AEVO wieder eingeführt.

Nach dieser begrüßenswerten politischen Entscheidung stellte sich die Frage nach der inhaltlichen Ausrichtung der neuen AEVO. Nach einem intensiven Diskussionsprozess waren sich die Experten einig, die Prüfungsanforderungen nicht absenken zu wollen. Die Praxis zeigt hier anschaulich an vielen Beispielen, dass ein Mindeststandard für die berufs- und arbeitspädagogische Eignung nicht unterschritten werden darf. Damit steht für die Zukunft wieder ein verbindlicher Qualitätsanspruch für Ausbilderinnen und Ausbilder fest.

Zum 1. August 2009 trat die neue AEVO in Kraft. Dies bedeutete, dass ab Beginn des Ausbildungsjahres 2009/2010 die Ausbilderinnen und Ausbilder grundsätzlich wieder in allen Wirtschaftsbereichen den Nachweis ihrer berufs- und arbeitspädagogischen Eignung durch eine Prüfung erbringen mussten.

Nicht zu unterschätzen ist die „geprüfte Qualifikation“ im Ausbildungsbereich auch für die Reputation des dualen Systems sowohl in Deutschland als auch europaweit. Nur zu häufig wird die betriebsintegrierte duale Berufsausbildung gerade im Ausland als bloßes „learning on the job“ missverstanden. So kritisieren Befürworter vollzeitschulischer Berufsbildungskonzepte häufig das Fehlen „didaktischer Elemente“ in der betrieblichen Ausbildung, wobei die Ausbilderfunktion eben ein solch wichtiges didaktisches und für die Qualitätssicherung entscheidendes Element ist. Dies sieht eine deutliche Mehrheit der Betriebe ebenso, wie die Evaluierung der Aussetzung der AEVO gezeigt hat. Danach halten fast 60 Prozent der Betriebe (sowohl ausbildende als auch nicht ausbildende Betriebe) die AEVO für notwendig, um eine berufspädagogische Mindestqualifikation des verantwortlichen Ausbildungsperso-

nals sicherzustellen und fast ebenso viele vertreten die Auffassung, dass die AEVO zur Sicherung der betrieblichen Ausbildungsqualität beitrage (ULMER/JABLONKA 2008, S. 28 f.). Hätte man durch den Wegfall des flächendeckenden Prüfungsanspruchs der Ausbilderfunktion ihre öffentliche Legitimität entzogen, wäre sie vermutlich zu der bereits angesprochenen „Jedermannqualifikation“ mit weitreichenden Folgen für das Image des dualen Systems erodiert.

Das Handwerk hat die Wiedereinsetzung der AEVO zum Anlass genommen, mit einem „Jahr des Ausbilders“ ein Signal für mehr Qualität in der dualen Berufsausbildung in Deutschland zu setzen. Handwerksbetriebe schauten mit Stolz auf ihre Ausbildungsleistung, die nicht nur der Fachkräftesicherung dient, sondern in der handwerklichen Tradition auch immer eine soziale bzw. gesellschaftspolitische Komponente hat, die letztlich auch Ausdruck eines wirtschaftsbereichsbezogenen Werteverständnisses ist.

Aber die Rahmenbedingungen für die Berufsausbildung sind in den letzten Jahren nicht besser geworden. So klagen auch Handwerksbetriebe über mangelnde Ausbildungsvoraussetzungen der Bewerber. Viele Meisterinnen und Meister müssen mit ihren Lehrlingen erst einmal Schreiben und Rechnen üben und leider auch immer häufiger, wie man sich gegenüber den Kunden oder dem Mitarbeiter benimmt.

Ausbilder müssen demnach auch vermitteln, dass Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Höflichkeit nicht nur im betrieblichen Miteinander, sondern auch im Kundenkontakt unerlässlich sind. Hier haben die Ausbilder also auch zu einem nicht unwesentlichen Teil eine erzieherische Funktion zu erfüllen.

Eine weitere Herausforderung stellen die verschiedenen Nationalitäten dar, die in immer mehr Betrieben die Struktur von Belegschaften kennzeichnen. Interkulturelle Personalstrukturen können das Arbeitsklima fördern. Aber sie stellen auch eine Herausforderung für den Zusammenhalt eines Teams und dessen Leitung dar. Hier liegt die Aufgabe des Ausbildungsmeisters darin, im Team das Verständnis füreinander zu fördern und bei Bedarf vermittelnd einzugreifen. Die Vermittlung interkultureller Kompetenz ist damit heute wichtiger denn je.

Gleichzeitig wachsen die beruflichen Anforderungen im Handwerk. Die dualen Ausbildungsberufe werden immer anspruchsvoller und verlangen nicht nur den Lehrlingen, sondern auch den Ausbildern viel ab.

Hinzu kommt, dass eine fundierte Ausbildung heute in der Regel nicht mehr für die gesamte Dauer der Berufstätigkeit ausreicht. Lebenslanges Lernen muss zunehmend eine Selbstverständlichkeit werden. Neue Technologien und Werkstoffe verlangen stetiges Dazulernen, um mit dem hohen Innovationstempo Schritt halten zu können und die Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe zu sichern. Mit der Meisterprüfung hat beispielsweise das Handwerk ein bewährtes Instrument der Aufstiegs-

fortbildung, das auf die Übernahme leitender Funktionen und die Selbstständigkeit vorbereitet, zu denen auch die Ausbildertätigkeit zählt. Auch dafür ebnet eine qualitätsorientierte Berufsausbildung den Weg. Eine Schlüsselrolle fällt auch hier den Ausbildern zu, die durch ihre fachlichen und pädagogischen Befähigungen die Einstellung des Auszubildenden zu seinem Beruf mitprägen. Sie legen damit auch die Basis für die künftige Weiterbildungsbereitschaft des Berufsnachwuchses.

Allemaal viele Gründe, den Ausbilder mit seinen geprüften Qualifikationen, seinen Leistungen und Verdiensten noch mehr in das Blickfeld der Öffentlichkeit zu bringen!

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTSERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2008, Bielefeld 2008
- BEUTNER, Marc: Ausbildungsbereitschaft von Klein- und Mittelbetrieben. Eine wirtschaftspädagogische Studie zur Ermittlung der Determinanten der Ausbildungsbereitschaft, Köln 2001
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012, Bonn 2012
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010, Bonn 2010
- TROLTSCH, Klaus; GERHARDS, Christian; MOHR, Sabine: Vom Regen in die Traufe? Unbesetzte Ausbildungsstellen als künftige Herausforderung des Ausbildungsstellenmarktes, BIBB Report 19/2012
- ULMER, Philip; JABLONKA, Peter: Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Auswirkungen, Bielefeld 2008

Hermann Nehls

Nur qualifiziertes Personal garantiert hochwertige Ausbildung

Betriebliche oder außerbetriebliche Aus- und Weiterbildung ist eine anspruchsvolle Aufgabe und erfordert qualifiziertes Ausbildungspersonal. Bundesbildungsministerin Bulmahn war 2003 anderer Meinung als sie die Ausbildereignungsverordnung (AEVO) offiziell aussetzte, um vermeintliche Ausbildungshemmnisse bei der Akquise von Ausbildungsplätzen zu beseitigen. Ausbilden konnte danach jeder, der einen Berufsabschluss hat. Das war Ausdruck einer Politik, in der Quantität gegen Qualität gesetzt wurde.

Die Bundesregierung musste spätestens 2008 entscheiden, ob sie diesen Weg zum vermeintlichen Abbau von Ausbildungshemmnissen weiter beschreiten oder ob sie von Ausbilderinnen und Ausbildern wieder einen Nachweis an Kompetenz für diese Bildungs- und Erziehungsaufgabe verlangen sollte.

Es gab Hinweise, dass durch die Aussetzung der AEVO Schwierigkeiten zwischen Betriebsleitern und Auszubildenden eher zunahmen und die Ausbildungsberaterinnen und -berater der Kammern bei der Vermittlung in Konflikten stärker als zuvor gefragt waren. Zudem waren mehr Ausbildungsabbrüche und höhere Nichtbestehensquoten bei Abschlussprüfungen weitere negative Auswirkungen. Das konnte nicht im Interesse der Betriebe und schon gar nicht im Interesse der Jugendlichen liegen. Die Qualität der Ausbildung muss sich auf geprüftes Ausbildungspersonal stützen.

Der Deutsche Gewerkschaftsbund und der Zentralverband des Deutschen Handwerks forderten, dass die geprüfte Ausbildereignung als Qualitätsgarant für das duale Berufsausbildungssystem unverzüglich wieder eingesetzt werden sollte. Denn: Ein nennenswerter Beitrag zur Gewinnung von mehr Ausbildungsbetrieben wurde durch die Aussetzung der Ausbildereignungsverordnung nicht geleistet.

Die Haltung der Betriebe gegenüber einer Neuauflage der AEVO war zwiespältig: die Mehrheit der in einer Untersuchung vom BIBB befragten Betriebe hielt eine gesetzliche Regelung der Anforderungen an das betrieblich verantwortliche Ausbildungspersonal für notwendig, um eine Mindestqualifikation des Ausbildungspersonals in allen Betrieben sicherzustellen (vgl. Abschlussbericht zur Evaluierung der Aussetzung der AEVO). Ebenso war man der Auffassung, dass dies zur Sicherung der Ausbildungsqualität beitrüge. Andere befragte Betriebe waren allerdings der Auffassung, dass die mit einer Neuauflage der AEVO verbundenen Kosten nicht zu tragen seien. Darüber hinaus wurde eine gesetzliche Regelung als bürokratische Hürde beim Einstieg in die Ausbildung angesehen. Ein deutlich positives Zeichen

kam von den Ausbildungsberaterinnen und -beratern der Kammern: Gut drei Viertel der Befragten waren der Auffassung, die AEVO sollte in überarbeiteter Form oder auch unverändert wieder in Kraft gesetzt werden.

Falsche bildungspolitische Weichenstellung

Mit der Aussetzung der AEVO wurde an einem Grundpfeiler der Reformbestrebungen der 1960er-Jahre des 20. Jahrhunderts gerüttelt. Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates hatte seinerzeit die für die Berufsbildung wegweisenden Vorschläge zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung formuliert. Kernpunkte waren:

- Chancengleichheit im Zugang zu Ausbildungsstätten und Bildungsinstitutionen im beruflichen Bildungswesen.
- Berufliche Qualifikation für alle Auszubildenden mit den Mindestnormen: Vollständigkeit, Planmäßigkeit, Theoretische Fundierung der Ausbildung und Einsichten in die sozialen Strukturen und Prozesse des Betriebes, darüber hinaus die berufliche und pädagogische Qualifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder.
- Kritisches Verständnis der arbeitenden Menschen für technische, wirtschaftliche und soziale Prozesse und die Mitwirkung an diesen Prozessen in den Betrieben.
- Auseinandersetzung der arbeitenden Menschen mit einer sich wandelnden Wirtschaft und Gesellschaft.
- Durchlässigkeit innerhalb der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung und zwischen diesen.

Die berufliche Erstausbildung wurde als Teil übergreifender gesellschaftlicher Reformvorstellungen gesehen. Die Lernbedingungen für junge Menschen in der Berufsausbildung sollten verbessert werden. Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner und hochschulischer Bildung war eine zentrale Forderung. Weil die jungen Menschen, die sich in der Berufsausbildung befinden, im Sekundarbereich II die Mehrheit ausmacht, wurde von „Lehrlingen – die vergessene Majorität“ gesprochen und deren Ausbildungsbedingungen verbessert.

Mit dem Berufsbildungsgesetz von 1969 wurde das privatwirtschaftlich organisierte duale System der Berufsbildung staatlich kontrolliert. Dies beinhaltete rechtliche Vorgaben wie Pflichten der Ausbildungsbetriebe, Anforderungen an das Ausbildungspersonal und Rechte der Auszubildenden. Infolge des Berufsbildungsgesetzes wurden ab 1972 Ausbildungseignungsverordnungen erlassen.

Die Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder ist ein Teil beruflicher Weiterbildung insbesondere für Facharbeiterinnen und Facharbeiter, die zu Meister-

und Technikerpositionen aufsteigen wollen. Inhaltlich sollen deren fachliche Kompetenzen ergänzt und durch pädagogische Kompetenzen erweitert werden. Die AEVO fördert in diesem Zusammenhang eine berufs- und arbeitspädagogische Ausbildungskultur. In Anbetracht der Bedeutung und der Entstehungsgeschichte auf die AEVO zu verzichten, war eine falsche Weichenstellung für die Berufsbildung. Die Ausbildereignungsprüfung ist eine bundesweit anerkannte und einheitliche Qualifikation zum Nachweis berufs- und arbeitspädagogischer Kenntnisse. Sie ist damit ein anerkanntes Gütesiegel für das Ausbildungspersonal in der beruflichen Bildung.

DGB Ausbildungsreport 2010

Der DGB Ausbildungsreport 2010 weist darauf hin, dass die qualitativen Mängel in der Ausbildung, speziell im Bereich der fachlichen Anleitung, sich seit der Aussetzung der AEVO zusehends erhöhten. Eine gute Ausbildung erfordert eben auch qualifiziertes Ausbildungspersonal.

Zwar gibt der überwiegende Teil der Befragten an, Ausbilderinnen und Ausbilder zu haben (92,4 Prozent), doch sind diese bei etwa 10 Prozent dieser Azubis selten bis nie präsent. Und dies gilt sogar unabhängig von der Firmengröße, d. h. in kleinen und mittleren Betrieben kommt mangelnde Präsenz der Ausbilderinnen und Ausbilder ähnlich häufig vor, wie dies in Großbetrieben der Fall ist. Sind die Ausbilderinnen und Ausbilder nicht ansprechbar, so bedeutet das in der Praxis häufig „learning by doing“ ohne fachliche Anleitung. Auszubildende bekommen „eigenverantwortliche Projekte“ – und für den Notfall eine Mobilfunknummer. Die Vorgesetzten appellieren dabei gern an die Flexibilität und Eigenständigkeit der Jugendlichen. Häufiges Nachfragen oder Fehler sind jedoch tabu.

Eine andere Auswirkung fehlenden Ausbildungspersonals am Arbeitsplatz sind repetitive Routinearbeiten. Die Auszubildenden müssen Tätigkeiten ausüben, die sich ständig wiederholen. Etwas Neues lernen sie so nicht. Für viele Betriebe ist das indes doppelt günstig: sie müssen nicht in gut geschultes Ausbildungspersonal investieren und verfügen gleichzeitig über billige Arbeitskräfte.

Bei der Bewertung der fachlichen Anleitung gehen die Verfügbarkeit von Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Fragen danach, wie häufig Arbeitsvorgänge durch Ausbildungspersonal oder andere Mitarbeitende erklärt werden, in das Ranking des DGB Ausbildungsreports ein. Die besten Bewertungen der fachlichen Qualität der Ausbildung vergeben die Auszubildenden zum/zur Industriemechaniker/-in, die angehenden Verkäufer/-innen und die zukünftigen Zahnmedizinischen Fachangestellten. Auf den hinteren Rängen finden sich neben Fachverkäufern und Fachverkäuferinnen im Lebensmittelhandel die Restaurant- und Hotelfachleute wieder. Im Hotel- und Gastgewerbe geht Tagesgeschäft sehr häufig generell vor Ausbildung.

Letztere findet dann nebenbei, nach dem offiziellen Feierabend und durch andere Kolleginnen und Kollegen als den Ausbilder statt, die dafür eigentlich gar keine Qualifikation und Zeit haben.

Von den Auszubildenden, die Ausbilderinnen und Ausbilder haben, geben mit 69,4 % mehr als zwei Drittel der Befragten an, dass sie „immer“ oder „häufig“ eine gute Betreuung erhalten. Dagegen bekommen 14,3 Prozent eher „selten“ bzw. „nie“ etwas beigebracht. Intensives Erklären und „sich Zeit nehmen“ für Nachfragen sind jedoch unerlässliche Kriterien für eine nachhaltige und qualitativ hochwertige Berufsausbildung. Die hohe Unzufriedenheit vieler Jugendlicher mit ihrem Ausbildungsplatz spiegelt sich auch in der hohen Zahl von Ausbildungsabbrüchen wider: Jeder fünfte Auszubildende in Deutschland bricht seine Ausbildung vor dem Ende der vorgesehenen Ausbildungsdauer ab. Eine zentrale Rolle spielt dabei die aus Sicht der Auszubildenden mangelnde Betreuung. Werden Ausbildungsinhalte schlecht vermittelt, fühlen sich die Jugendlichen auf sich allein gestellt und bei möglichen Fehlern zu Unrecht kritisiert. Mit dem Wissen darüber, das dringend benötigte Fachwissen fehlt, steigen der Prüfungsdruck und die Angst, nicht gut genug ausgebildet zu werden (vgl. DGB Ausbildungsreport 2010, www.dgb-jugend.de, Seite 16 ff.).

Die neue AEVO

Die „Verordnung über den Nachweis der berufs- und arbeitspädagogischen Eignung“ ist am 1. August 2009 in Kraft getreten. Damit müssen Ausbilderinnen und Ausbilder in Dienstleistungs- und Gewerbebetrieben, in der Landwirtschaft, in der Hauswirtschaft, im Bergwesen und im öffentlichen Dienst für von diesem Datum an beginnende Ausbildungsverhältnisse wieder einen Nachweis über ihr berufs- und arbeitspädagogisches Know-how erbringen.

Die neue „Ausbilder-Eignungsverordnung“ (AEVO) umfasst die Bereiche

- Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen,
- Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken,
- Ausbildung durchführen sowie
- Ausbildung abschließen.

Die neue AEVO folgt damit auch Forderungen der an der Erarbeitung der neuen AEVO beteiligten Sachverständigen der Arbeitnehmerseite. Sie legten großen Wert darauf, dass die neue AEVO auf keinen Fall hinter die Anforderungen der alten AEVO zurückfallen sollte. Im Gegenteil: Vor dem Hintergrund gestiegener Anforderungen in modernen Arbeits- und Geschäftsprozessen sollte es darum gehen, die neue AEVO eher „nach oben“ anzupassen. Dazu gehört aus Arbeitnehmersicht vor allem ein Kompetenzverständnis beruflicher Bildung, das sich nicht am unmittel-

baren Bedarf der Betriebe ausrichtet, sondern sich an langfristigen Entwicklungen am Arbeitsmarkt und an Dimensionen wie Mitgestaltung und kritischer Reflexivität orientiert.

Ein kritischer Punkt bei der Ausarbeitung der neuen Ausbildereignungsverordnung war die Dauer der Lehrgangsempfehlung. Während der DIHK auch gut mit einer 90-Stunden-Empfehlung hätte leben können und BDA und HDE noch gerne darunter geblieben wären (vgl. BDA/BDI), verfolgten DGB und ZDH konsequent die Linie, keine AEVO „light“ zu implementieren, also nicht unter einer 120-Stunden-Lehrgangsempfehlung zu bleiben. Am Ende haben sich alle Beteiligten auf eine Empfehlung geeinigt, die 115 Stunden beinhaltet.

Ein weiterer Konfliktpunkt war die Frage der Fortführung der Ausbildungstätigkeit: Wie sollte mit Personen verfahren werden, die nach 2003 mit Ausbildungstätigkeiten betraut wurden? Sollten sie nachträglich eine AEVO-Prüfung ablegen, oder nicht? Sybille von Obernitz, DIHK-Bereichsleiterin Berufliche Bildung, Bildungspolitik, forderte einen Ermessensspielraum für die Kammern, selbst zu entscheiden, dass jemand etwa wegen bestimmter Vorkenntnisse von der Prüfung freigestellt wird (vgl. „Handelsblatt.com“ vom 6. April 2008)

Das BMBF hat in diesem Zusammenhang auf rechtliche Vorgaben verwiesen, die jetzt Bestandteil der neuen AEVO sind. Danach kann ein Ausbilder, der vor dem 1.9.2009 als Ausbilder tätig war, auch ohne AEVO-Prüfung weiter ausbilden, wenn seine bisherige Ausbildungstätigkeit nicht zu Beanstandungen mit einer Aufforderung zur Mängelbeseitigung durch die zuständige Stelle geführt hat (siehe AEVO, § 7). Diese Regelung wirkt wie eine nachträgliche Sanktionierung der bildungs- und berufsbildungspolitisch falschen Weichenstellung von 2003.

Von Industrie- und Handelskammern vor Ort wird diese großzügige Regelung durchaus kritisch gesehen. Oft müssen Ausbildungsberaterinnen und -berater betrieblichen „Ausbildungsverantwortlichen“ den Stift führen beim Ausfüllen aller Felder des Ausbildungsvertrags. Die Wahrscheinlichkeit, dass diese Gruppe die Ausbildungsordnung versteht und anwendet, ist sehr gering.

Ausbildungspersonal in Europa

Während das Ausbildungspersonal weltweit eine zentrale Rolle einnimmt, um die Entwicklung von Kompetenzen in und für Arbeitsprozesse zu unterstützen, ist ihr professioneller Status im Vergleich zu anderen Berufsgruppen sehr gering. Bis heute gab es wenige Versuche auf der europäischen Ebene, die besonderen Herausforderungen der Qualifizierung von Berufsschullehrerinnen und -lehrern und Ausbilderinnen und Ausbildern anzugehen (vgl. Grollmann, Philipp 2006). Die Fragmentierung des Ausbildungspersonals in Europa sollte überwunden werden, „um die in

den jeweils vorfindbaren nationalen Qualifizierungstraditionen liegenden Stärken und Schwächen zu identifizieren und die Zusammenarbeit zu befördern“ (Grollmann, a. a. O., S. 267).

Dieser Ansatz könnte in dem für 2011 zu erwartenden EU-Kompetenzrahmen für Ausbilder/-innen und Lehrer/-innen im Kontext der EU-Strategie 2020 liegen. Die EU-Kommission geht davon aus, dass Lehrkräfte und Ausbilderinnen und Ausbilder bei der Modernisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung eine entscheidende Rolle spielen. Dabei geht es insbesondere um die Art und Weise, wie sie rekrutiert werden, wie ihre berufliche Entwicklung aussieht und welchen gesellschaftlichen Status sie haben. Sie stehen vor neuen Herausforderungen im Hinblick auf neue pädagogische Konzepte, Lehrplanentwicklungen, Qualitätssicherung, Management und Verwaltungsaufgaben. Nach Einschätzung der EU-Kommission nähern sich die Rollen von Lehrkräften und Ausbildern an: Ein/e Ausbilder/-in an einem Arbeitsplatz wird künftig mehr pädagogische Kompetenzen benötigen und muss eine Unterstützungs- und Mentorrolle übernehmen; von einer Lehrkraft dagegen wird, wie von einer Ausbilderin bzw. einem Ausbilder, ein genaues Verständnis der Arbeitsabläufe verlangt. Diese Annäherung sollte sich in der Einstellungspolitik und der Weiterentwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen niederschlagen, die validiert werden und sich auf die Laufbahnentwicklung auswirken sollten (siehe New Impetus for VET).

Bei der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes 2005 hatte der DGB unter anderem Forderungen bezüglich der Ausbilderinnen und Ausbilder gestellt, die leider unberücksichtigt geblieben sind. Die Forderungen beinhalteten einen Anspruch von Ausbilderinnen und Ausbildern auf Weiterbildung. Denn: Qualitativ gute Berufsausbildung erfordert Ausbilderinnen und Ausbilder, die durch Weiterbildung auf dem neuesten Stand sind. Durch einen Anspruch auf Fortzahlung der Bezüge und Erstattung der Kosten für die Weiterbildungsmaßnahmen sollen sie zur Qualifizierung motiviert werden. Darüber hinaus wurde vorgeschlagen, auf die „Kann-Bestimmung“ in § 30 BBiG zu verzichten und grundsätzlich nur Personen für die Ausbildung als geeignet anzusehen, die an entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen teilgenommen haben. Eine Aussetzung der AEVO nach Gusto wäre dann nicht mehr möglich. Es kann keinen Bereich im öffentlich verantworteten Bildungssektor geben, der auf pädagogische und fachliche Qualifizierung des Personals verzichtet. Die DGB-Forderungen von 2005 sind also weiter aktuell.

Die Anforderungen in den Ausbildungsberufen steigen weiter an, deshalb ist hochqualifiziertes Ausbildungspersonal in der Berufsbildung mehr denn je vonnöten. Mit der AEVO-Prüfung erweitern Fachkräfte ihre betriebliche Erfahrungsqualifikation um berufs- und arbeitspädagogisches Fachwissen. Sie erwerben eine Ausbildungskompetenz, die methodisch-didaktische, jugendpsychologische und

ausbildungsrechtliche Aspekte umfasst. Jugendliche und Eltern vertrauen auf diese kompetenten Ausbilderinnen und Ausbilder, die wissen, was man für eine solide Berufsausbildung braucht. Diese Qualifikation ist deshalb jetzt wieder eine verpflichtende Voraussetzung für die Aufnahme einer Ausbildungstätigkeit.

Die neuen Berufsbilder Aus- und Weiterbildungspädagoge/Aus- und Weiterbildungspädagogin und Berufspädagoge/Berufspädagogin eröffnen Ausbilderinnen und Ausbildern neue berufliche Entwicklungsmöglichkeiten. Es werden dem Ausbildungspersonal jetzt zwei aufeinander aufbauende, staatlich anerkannte Abschlüsse im Rahmen der Aufstiegsfortbildung angeboten, die mit Hochschulabschlüssen auf Bachelor-Niveau in der ersten Stufe und auf Masterniveau in der zweiten Stufe vergleichbar sind. Der Weg dahin war lang. Bereits 1965 hatte die IG Metall ein ähnliches Funktions- und Berufsbild für Ausbilderinnen und Ausbilder vorgelegt. In den 1980er-Jahren wurden spezielle Studiengänge in Berlin und Bremen unterstützt. Alternativ wurde die Errichtung von Ausbilderakademien gefordert. Diese Ansätze konnten sich jedoch nicht durchsetzen.

In dem Programm „Zukunft der beruflichen Bildung, Reformwerkstatt NRW“ wird zu Recht auf die besondere Bedeutung des Ausbildungspersonals hingewiesen. „Von der Qualifizierung des Berufsbildungspersonals hängen in hohem Maße die Qualität der beruflichen Bildung und die Funktionsfähigkeit des beruflichen Bildungssystems ab“. Bisher basiert die Qualifizierung des Berufsbildungspersonals auf den Regelungen zur Ausbildung der Ausbilder (AEVO), Teil C der Meisterprüfung des Handwerks und der Ausbildung von Berufsschullehrern an universitären Studiengängen sowie Fachlehrern für den fachpraktischen Unterricht an Beruflichen Schulen. Diese Ausbildungstraditionen für das Berufsbildungspersonal sind weitgehend voneinander separiert. Um zukünftigen Herausforderungen begegnen zu können, die Attraktivität der Berufsbildung weiter zu erhöhen, müssen diese bisher getrennten Bereiche stärker miteinander verschränkt werden. Die Berufsbilder des Aus- und Weiterbildungspädagogen und des Berufspädagogen weisen in diese Richtung.

Literatur

AUSBILDER-EIGNUNGSVERORDNUNG vom 21. Januar 2009, Bundesgesetzblatt Jahrgang 2009 Teil I Nr. 5, ausgegeben zu Bonn am 30. Januar 2009

DGB BUNDESVorSTAND, ABTEILUNG JUGEND (Hrsg.): Ausbildungsreport 2010. www.dgbjugend.de

BDA/BDI – FACHAUSSCHUSS BILDUNG, BERUFLICHE BILDUNG (Hrsg.): Gestaltungsoptionen zur Qualifizierung von Ausbildern, Frage der Verlängerung der AEVO-Aussetzung, 29. November 2007

IG METALL VORSTAND, RESSORT BILDUNGS- UND QUALIFIZIERUNGSPOLITIK (Hrsg.): Berufspädagoge/in, Professionalisierung des Berufsbildungspersonals kommt endlich voran.

GROLLMANN, Philipp: Berufspädagogen in Europa – ein Überblick über die aktuelle Forschungs- und Entwicklungslage, in: Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe, Hamburg 2006

New Impetus for Vocational education and training, 9. Juni 2010, <http://eur-lex.europa.eu>

VON OBERNITZ, Sybille; in: „handelsblatt.com“, 6. April 2008, www.handelsblatt.com

MINISTERIUM FÜR ARBEIT, GESUNDHEIT UND SOZIALES DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Reformwerkstatt NRW, Programm zur Zukunft der beruflichen Bildung. o. J.

DGB BUNDESVORSTAND, ABTEILUNG BILDUNGSPOLITIK UND BILDUNGSARBEIT (Hrsg.): Reform der Berufsbildung. November 2004

ULMER, Philipp: Abschlussbericht zur Evaluierung der Aussetzung der AEVO. Bonn, 15. November 2007

Dr. Gordon Schenk

Ausbildereignungsordnung – Wegbereiter für Fachkräftenachwuchs

Zum 1. August 2009 ist die „neue“ Ausbilder-Eignungsverordnung in Kraft getreten. Die Ausbildung ist damit nicht neu erfunden worden. Der Prozess der Ausbildung wurde nicht nach Lernfeldern gegliedert, sondern er orientiert sich an den betrieblichen Abläufen in den Unternehmen. Diese Prozesse werden geclustert in die vier Handlungsfelder „Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen“, „Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken“, „Ausbildung durchführen“ und als letztem Handlungsfeld „Ausbildung abschließen“.

Einer der vielen Vorteile der Prozessorientierung ist, dass Qualifikationen bzw. Handlungskompetenzen der potenziellen Ausbilder, die an verschiedenen Stellen und somit auch in mehreren Handlungsfeldern gebraucht werden, nunmehr auch dort jeweils zu finden sind. Oder anders: Der Transfer und die Verknüpfung von Qualifikationsinhalten mit einer tatsächlichen Handlung im beruflichen Umfeld kann bei mehreren Situationen erforderlich sein und nunmehr auch stattfinden.

Im Vordergrund steht bei aller Prozessorientierung aber auch die Umsetzung in den Unternehmen – wohlgemerkt, in den Unternehmen der Landwirtschaft, des Handwerks, von Industrie, Handel und Dienstleistung sowie im öffentlichen Dienst. Es muss allen gerecht werden, keine leichte Aufgabe.

Dieses Unterfangen wurde 2009 von insgesamt 20 ausbildungserfahrenen Arbeitgeber- und Arbeitnehmersachverständigen sowie Vertretern der beiden beteiligten Bundesministerien Bildung und Wirtschaft unterstützt. Die Koordination übernahm das Bundesinstitut für Berufsbildung. Auch bedingt durch die Gruppengröße dauerte es recht lange, bis eine erste Einigung in Sicht kam. Die IHK-Organisation hatte im Vorfeld bereits einen eigenen Entwurf erarbeitet, der aufgrund seiner fundierten Inhalte und Handlungsorientierung maßgeblichen Einfluss auf die Entscheidungsfindung hatte.

Neuerungen in der AEVO von 2009

Ausbildungssituation

Ein wichtiger neuer Begriff in der 2009er-Verordnung ist die „Ausbildungssituation“. Beschrieben wird damit eine Situation in einem betrieblichen Kontext, die im Prozess der Dienstleistung oder der Produktion steht und gleichzeitig ausbildenden Charakter hat. Der Begriff „Ausbildungssituation“ steht für die Möglichkeit, sich von der klassischen, in den Rahmenplan eingebundenen Ausbildungseinheit zu lösen und eine

typische Situation darzustellen. Das kann beispielsweise die Situation sein, dass der Auszubildende mehrfach zu spät zur Arbeit erscheint. Oder ein Kritikgespräch bzw. ein Gespräch nach der Zwischenprüfung. Realistische Szenarien, mit einer hohen Relevanz für die Eignung des Ausbilders. Damit ist der Begriff „Ausbildungssituation“ besser geeignet, die betriebliche Handlungssituation zu kennzeichnen.

Praktische Prüfung

Die eigentliche Prüfungsdurchführung hat sich im Grunde nicht geändert. Weiterhin gibt es einen schriftlichen und einen praktischen Teil, und beide Teile müssen bestanden werden. Bei der praktischen Prüfung hat sich allerdings die „bildungspolitische“ Gewichtung verändert. Die Präsentation steht nunmehr im Vordergrund, die praktische Durchführung einer Ausbildungseinheit ist zwar weiterhin möglich, steht aber nicht an erster Stelle. Auch dies ist dem Umstand geschuldet, dass zum Ausbilden mehr gehört, als die praktische Durchführung der 4-Stufen-Methode.

Der Prüfungsteilnehmer/die Prüfungsteilnehmerin entscheidet sich im Vorfeld der praktischen Prüfung für eine berufstypische Ausbildungssituation, die er/sie in der Prüfungssituation präsentieren möchte. Grundlage für die Präsentation sollte ein Konzept sein, in dem die Ausgangssituation, die wesentlichen Eckpunkte, der Ablauf der Ausbildungssituation und die jeweiligen Begründungen für das pädagogische Handeln dargestellt werden.

Für die Präsentation vor dem Prüfungsausschuss stehen 15 Minuten zur Verfügung. Die Ausbildungssituation muss in der vorgegebenen Zeit präsentiert werden können. Beispielhaft kann das eine der folgenden Situationen sein:

- Lehr-/Lernprozess bzw. Gestaltung eines Lernprozesses zu einem konkreten Lernziel (Ausbildungseinheit),
- Einweisung von Ausbildungsbeauftragten,
- Abstimmung eines gemeinsamen Projektes mit der Berufsschule,
- Einführung eines neuen Ausbildungsberufes im Betrieb,
- Planung eines Ausbildungsabschnittes,
- Auswahl einer betrieblichen Aufgabe als Lernprojekt.

Im Anschluss an die Präsentation oder Durchführung wird ein Fachgespräch geführt. In diesem soll der Prüfungsteilnehmer die Auswahl und Gestaltung der Ausbildungssituation begründen bzw. erläutern. Erläutern kann hier im weiteren Sinne verstanden werden, dass durchaus Fragen möglich sind, die einen mittelbaren Bezug zur ursprünglichen Situation haben.

Hierbei soll der Prüfungsteilnehmer unter Beweis stellen, dass er die gewählte Situation in einen Gesamtzusammenhang einordnen und seine Vorgehensweise unter arbeits- und berufspädagogischen Gesichtspunkten begründen kann.

Rahmenplan

Die „Verordnungs“-Sachverständigen sowie zusätzliche Experten aus Unternehmen, Verbänden, Gewerkschaften und den Industrie- und Handelskammern haben nach Abschluss der Verordnung noch weitergearbeitet und gemeinsam den neuen DIHK-Rahmenplan entwickelt, der im Juni 2009 bereits kurz nach der Verordnung veröffentlicht wurde. Er bildet die Basis für die Gestaltung von Prüfungsvorbereitungslehrgängen in Industrie und Handel und ist ein Hilfsmittel für die Prüfer – auch bei der Aufgabenerstellung.

Mit der Veröffentlichung des DIHK-Rahmenplans wurde gewissermaßen für diese Änderungen der ordnungspolitische Schlusspunkt gesetzt, für die neue Ausbilder-Eignungsverordnung eine branchen- und funktionsübergreifende Qualifizierung zu entwickeln, die zugleich den Anforderungen der Handlungsorientierung, Zukunftsfähigkeit sowie Relevanz für die Unternehmen gerecht wird.

Anpassung der Fortbildungsverordnungen

Mithilfe einer umfangreichen Sammeländerungsverordnung sind am 1. August 2009 die zu diesem Zeitpunkt bestehenden 14 Fortbildungs-Verordnungen geändert worden, die speziell Inhalte der alten AEVO enthielten, wie beispielsweise der „Geprüfte Polier“ oder der „Geprüfte Industriefachwirt“. Diese Inhalte sind ersatzlos gestrichen worden bzw. wurden aus den Verordnungen entfernt. Nunmehr geben alle Fortbildungsverordnungen vor, dass der Nachweis der berufs- und arbeitspädagogischen Eignung bis zur letzten Prüfungsleistung erbracht werden muss. Neben der Einheitlichkeit hat dies auch den Vorteil, dass spätere Änderungen der AEVO nicht mehr zu so umfangreichen Folgeänderungen führen müssen.

Zwischenfazit

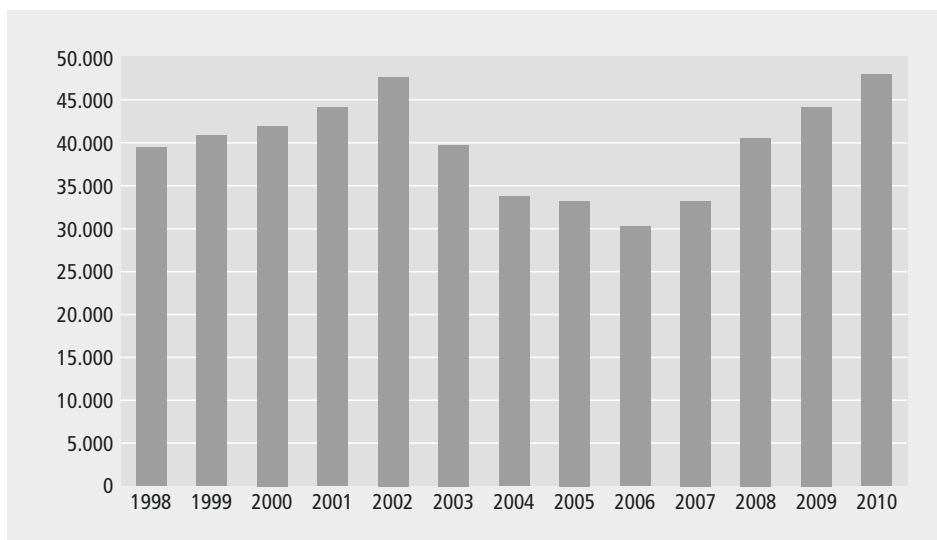
Ein häufiges Merkmal von großen Gremien, die sich im Konsens einigen müssen, ist das Fehlen von herausragenden Merkmalen – im guten wie im schlechten Sinne. Die neue AEVO macht da keine Ausnahme. Wobei in der Gesamtschau dies wohl eher positiv ist, denn die inhaltlichen Aspekte und der qualitative Anspruch stehen weiterhin im Vordergrund. Zudem ist mit der sehr weitgehenden Übergangsregelung ein guter Wiedereinstieg in diese Form der Tätigkeitsreglementierung gefunden worden.

Nicht unerwähnt bleiben soll allerdings, dass die fortgeführte Befreiung für alle „Alt-Ausbilder/-innen“ von den Gewerkschaften abgelehnt wurde. Die IHK-Organisation hat zusammen mit den anderen Kammerorganisationen und den Arbeitgeberverbänden durchsetzen können, dass Ausbilder/-innen, die ohne Beanstandung

vor dem 1. August 2009 ausgebildet haben – im Kern ist das der Aussetzungszeitraum 2003–2009 –, die Prüfung nicht nachholen müssen. Neben dem großen bürokratischen Aufwand einer Nachprüfung wäre es nicht nachvollziehbar, warum Ausbilder, die in den zurückliegenden Jahren ihre berufs- und arbeitspädagogische Eignung praktisch bewiesen haben, diesen Nachweis durch eine Prüfung zusätzlich dokumentieren sollen. Auch unter pädagogischen Aspekten sicherlich kein idealer Ansatz, Akzeptanz für die neue Verordnung zu erreichen.

Denn an Akzeptanz hat es in all den Jahren nicht gemangelt. Auch in den „Aussetzungsjahren“ sind insgesamt über 200.000 Prüfungen abgenommen worden (siehe Abbildung). Obwohl keine Verpflichtung bestand, wurde diese geprüfte Qualifizierung in geradezu erstaunlicher Anzahl wahrgenommen – ein klares Zeichen und Bekenntnis zur Qualität seitens der Unternehmen und Ausbilder.

Abbildung 1: Erfolgreiche Teilnehmer an AEVO-Prüfungen der IHKs 1998–2010



Die Bedeutung der AEVO für die Fachkräftesicherung

Ein klares Votum, das eben auch zeigt, dass Bildungsqualität in den Unternehmen nicht erst seit 2010 und der Diskussion rund um den anstehenden Fachkräftemangel ein geradezu selbstverständlicher Bestandteil ist. Freilich ist es zumeist kein Altruismus oder Gut-Menschentum, sondern eine klar kalkulierbare Investition in die Zukunft des Unternehmens. Es sei deutlich betont, dass Bildung immer für alle, die sie

fordern oder fördern, eine zukunftsorientierte Investition ist – für den Staat wie für den Bürger. Es ist schon erstaunlich, dass fast ausschließlich über vermeintlich und tatsächlich mangelnde Qualität debattiert wird, die Diskussionen über Bildungsziele bzw. anzustrebende Kompetenzen und damit verbundene Perspektiven sowie Nutzen hingegen diffus bleiben.

Seitens der Wirtschaft oder der Unternehmen ist die Lage dem Grunde nach schlicht: Fachkräfte werden benötigt, und zwar deutlich mehr Facharbeiter/-innen als Akademiker/-innen. Die DIHK-Unternehmensbefragungen zum Fachkräftebedarf zeigen dies deutlich, es werden mehr Meister und Fachwirte als akademische Bachelor in den Unternehmen benötigt. Und da die Schülerzahlen und somit auch die Schulabgängerzahlen schon jetzt zum Teil dramatisch zurückgegangen sind, reicht es nicht nur zu suchen, es müssen alle auch immer besser werden um die Lücken auszugleichen. Allerdings werden nicht über alle Wirtschaftsbereiche hinweg gleichermaßen Fachkräfte benötigt, grundsätzlich eher kaufmännisch als gewerblich und da wiederum mehr technisch qualifizierte Mitarbeiter. Die Zeichen stehen also auf Qualifizierung und, um diese – wie jede andere Investition auch – sinnvoll und effizient zu gestalten, müssen Inhalt und Qualität zielgenau passen.

Bei der Qualifizierung von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, und dazu zählen auch die Auszubildenden, müssen somit wiederum besonders qualifizierte und geeignete Personen verantwortungsvoll mitwirken. Die Ausbilder-Eignung hat drei Bestandteile: die fachliche, die persönliche sowie die berufs- und arbeitspädagogische Eignung. Ein allzu freizügiger Umgang mit diesen Anforderungen kann sich unter den beschriebenen Umständen nicht bewähren. Nahezu jede Maschine, ob nun im Büro oder in der Werkhalle, benötigt geschultes Personal. Versicherungen prüfen eine Schadensübernahme sehr genau, wenn Mitarbeiter/-innen Aufgaben wahrnehmen, für die sie womöglich nicht geeignet sind. Die Berufsgenossenschaften hingegen nehmen den Unternehmer in solchen Fällen durchaus auch in die Haftung. Somit gehört die Qualifizierung auch in qualifizierte Hände und Köpfe. Die AEVO deckt hierbei ein Mindestmaß an Berufspädagogik ab, damit die fachliche Kompetenz auch an die jeweilige Frau oder den Mann gebracht werden kann. Weitere Abschlüsse, wie der Berufspädagoge oder der Aus- und Weiterbildungspädagoge ergänzen dies und erweitern das Qualifizierungsangebot mit anspruchsvollen Aufstiegsprüfungen auf Betriebswirt- bzw. Meisterniveau.

Nicht unerwähnt soll ein weiteres Kriterium bleiben, das allerdings auch in dieser Verordnung und dem Berufsbildungsgesetz nicht so deutlich herauskommt: der Schlüssel bzw. das Verhältnis zwischen Ausbildern und Auszubildenden. Die Relation und damit die Betreuungsintensität ist ebenfalls ein wesentlicher Aspekt, insbesondere in der Situation mangelnder Ausbildungsfähigkeit. Schulabgänger/

-innen an das Berufsleben heranzuführen und ihnen gleichzeitig auch noch sog. kulturelle Grundfertigkeiten zu vermitteln, bedeutet einen erheblichen Zeitaufwand, der hinsichtlich des angestrebten Erfolges sinnvoll ist, aber eben auch bedeutet, dass die Zahl der Auszubildenden und der Ausbilder/-innen in einem vernünftigen Verhältnis zueinander stehen sollten. Abgesehen von der BIBB-Empfehlung Nr. 13 von 1972 gibt es hierfür keine aktuelle Empfehlung, der ein fester Schlüssel zu eigen ist. Die damalige Empfehlung ist sicher weiterhin richtig, ob es allerdings noch zur beschriebenen Situation passt, muss die betriebliche Praxis zeigen. Nach meiner Einschätzung ist die Betreuungsintensität viel höher, benötigt damit mehr Zeit und somit letztlich auch mehr Fachpersonal.

Die Bedeutung der AEVO, die darin beschriebenen Kompetenzen und insbesondere der Bezug auf die betriebliche Praxis beschränkt sich in der Umsetzung nicht allein auf den Umgang mit Auszubildenden. Die zugrunde liegenden Instrumente und Mechanismen sind auch im Umgang mit Kollegen hilfreich. Viele Führungsseminare und Tipps beinhalten letztlich die gleichen schlichten Wahrheiten im Umgang mit dem Menschlichen und Allzumenschlichen der Kollegen und Mitarbeiter. Es geht im Grunde um die originäre Kernkompetenz, andere für ein Ziel zu begeistern.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle sagen, dass Bildungsqualität in den Unternehmen von den beteiligten Personen abhängt, von der Bereitschaft des Unternehmers, dem Investment Ausbildung auch eine Investition in die Ausbildung sowie in die Anzahl des beteiligten Personals folgen zu lassen und dies auch transparent zu kommunizieren – intern wie auch extern. Bildungsmarketing ist kein Thema, das auf Hochschulmessen beschränkt sein muss. Die Schulabgängerzahlen gehen zurück, die potenziellen Auszubildenden können es sich aussuchen, welchem Unternehmen sie sich und ihre Zukunft anvertrauen. Die einschlägigen Rankings der Wirtschaftspresse über die begehrtesten Arbeitgeber werden wohl um eine Kategorie erweitert werden müssen, nämlich um die (Aus-) Bildungskompetenz in den Unternehmen.

Kerstin Zimmer

Die neue Ausbildereignungsverordnung (AEVO) und die Bedeutung der Berufsausbildungsvorbereitung aus Sicht der IG Bauen-Agrar-Umwelt

In die neue Ausbildereignungsverordnung (2009) sind mehrere Neuerungen aufgenommen worden, die im Zusammenhang mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) von 2005 stehen. Die Neuerungen betreffen vor allem die Möglichkeit, zeitlich begrenzte Abschnitte der Berufsausbildung im Ausland zu absolvieren, die Ausbildung im Verbund und in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten sowie vor dem Hintergrund des wachsenden Anteils von Jugendlichen mit Migrationshintergrund die verstärkte Orientierung an unterschiedlichen Zielgruppen. Eine weitere entscheidende Neuerung ist die Aufnahme der Berufsausbildungsvorbereitung. Auf Letztere soll in diesem Beitrag ausführlicher eingegangen werden. Zuvor erfolgt eine Gesamteinschätzung der novellierten AEVO aus Sicht der IG Bauen-Agrar-Umwelt.

Die novellierte AEVO

In der neuen Ausbildereignungsverordnung werden vier Handlungsfelder die berufs- und arbeitspädagogische Eignung inhaltlich sicherstellen. Die Inhalte der neuen AEVO sind gekürzt worden, die Struktur ist gestrafft und auf die betrieblichen Abläufe neu ausgerichtet worden. Bei der Ausgestaltung der Verordnung standen die Vermittlung von Mindestanforderungen berufs- und arbeitspädagogischer Eignung sowie die praktische Umsetzbarkeit der einzelnen Handlungsfelder in den Betrieben im Vordergrund. Die Ausbildereignungsverordnung gilt in der vorliegenden Form für die Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen nach dem BBiG. Bis heute gibt es allerdings noch keine Regelung der Ausbilderqualifizierung in den freien Berufen. In einem zulassungspflichtigen Handwerk besitzt die berufs- und arbeitspädagogische Eignung, wer in dem Handwerk, in dem ausgebildet werden soll, oder in einem mit diesem verwandten Handwerk die Meisterprüfung bestanden hat (§ 22b Abs. 2 Nr. 1 HwO i. V. m. der „Verordnung über gemeinsame Anforderungen in der Meisterprüfung im Handwerk und in handwerksähnlichen Gewerben“ vom 18. Juli 2000). Wer in einem zulassungspflichtigen Handwerk ohne Meisterprüfung ausbilden möchte, kann dies tun, wenn er Teil IV der Meisterprüfung (berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse) oder eine gleichwertige andere Prüfung, insbesondere eine Ausbildereignungsprüfung auf Grundlage der Ausbildereignungsverordnung, bestanden hat. Für die Ausbildung in einem zulassungsfreien Handwerk oder einem

handwerksähnlichen Gewerbe findet gemäß § 30 Abs. 5 BBiG (fachliche Eignung) die Nachweispflicht nach der Ausbildereignungsverordnung Anwendung.

Wie bereits 1969 beim Erlass des ersten Berufsbildungsgesetzes ging der Gesetzgeber davon aus, dass Anforderungen an die fachliche und pädagogische Eignung der Ausbilder eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine nachhaltige Qualitätssicherung der Berufsausbildung sind. Diese Einschätzung wird von der IG Bauen-Agrar-Umwelt geteilt.

Insgesamt wird die Wiedereinführung der AEVO nach ihrer Aussetzung im Zeitraum 1. August 2003 bis 31. Juli 2009 und ihre Novellierung aus Sicht der IG BAU als durchweg positiv und notwendig angesehen. Sie ist zwar kein Garant für gute Ausbildung, sichert aber ein Mindestmaß an Kenntnissen und Kompetenzen bei Ausbilderinnen und Ausbildern. Das Problem, dass zunehmend weniger Ausbildungspersonal eingestellt bzw. durch Honorarkräfte ersetzt wird, kann auch eine neue Ausbildereignungsverordnung nicht lösen. Hierzu bedarf es eines klaren Bekenntnisses zu nachhaltiger, qualitativ hochwertiger Ausbildung und vor allem einer zielgerichteten Umsetzung in allen Branchen.

Auf zwei Aspekte der Novellierung soll in dieser Gesamteinschätzung näher eingegangen werden: die Prüfung und der neue Rahmenplan, dessen Ziel es ist, bundesweit einheitliche Qualitätsstandards bei der Durchführung von Lehrgängen zum Erwerb der Ausbildereignung zu sichern.

Prüfung

Auch zukünftig darf nicht jeder nach dem Bestehen der Prüfung der Ausbildereignungsverordnung tatsächlich sofort ausbilden, denn das BBiG fordert weiterhin im § 30 Absatz 2 die notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (fachliche Eignung) sowie die persönliche Eignung. Die Prüfung besteht aus einem schriftlichen und einem praktischen Teil. Beide Prüfungsleistungen müssen mit mindestens „ausreichend“ bestanden und auch im Zeugnis ausgewiesen werden (§ 5 AEVO).

Eine besondere praxis- und qualitätsorientierte Form der Prüfung (§ 4 Abs. 4 AEVO, Nachweis der Eignung) gibt es im Bereich der Land- und Hauswirtschaft im praktischen Teil der Prüfung: die Ausbildungssituation ist nicht nur in einer Präsentation darzustellen, sondern wird praxisnah mit regulären Auszubildenden durchgeführt.

Bei den Befreiungsmöglichkeiten von der Nachweispflicht (§ 6 AEVO) gibt es zwei Unterschiede zum bisherigen Rechtszustand: Eine Befreiung in Betrieben der Landwirtschaft bei der Ausbildung von nahen Angehörigen ist entfallen. Die zuständige Stelle kann nur von der Nachweispflicht befreien, wenn neben der Sicherstellung der ordnungsgemäßen Ausbildung auch „das Vorliegen der berufs- und

arbeitspädagogischen Eignung auf andere Weise glaubhaft gemacht wird“. Diese Entscheidung ist eine Einzelfallentscheidung der zuständigen Stelle. Um dies glaubhaft zu machen, genügt die überwiegende Wahrscheinlichkeit des Vorliegens der Eignung (s. HERKERT/TRÖTL 2009, Fach 4, § 6, Rn.4).

§ 7 Ausbildereignungsverordnung sieht außerdem vor, dass Ausbilder, die in Zeiten der Aussetzung der AEVO ihre Ausbildertätigkeit ohne Beanstandung durch die zuständige Stelle ausgeübt haben, auch künftig von der Verpflichtung, ein Prüfungszeugnis vorzulegen, befreit bleiben.

Die Befreiung betrifft im Verzeichnis der zuständigen Stellen eingetragene Ausbilderinnen und Ausbilder, die während des Aussetzungszeitraumes ausgebildet und die Prüfung der Ausbildereignungsverordnung nicht abgelegt haben.¹ Ausbilder im Sinne des BBiG sind also den zuständigen Stellen zu melden. Wer also nur als Ausbilder tätig war, der zuständigen Stelle aber nicht als solche/r gemeldet wurde, kann nicht als bisheriger Ausbilder vor dem 1. August 2009 befreit werden. Auch Fachkräfte und Gesellen, die neben ihrer beruflichen Tätigkeit Aufgaben der Ausbildung wahrgenommen haben (§ 28 Abs. 3 BBiG), können sich demnach nicht im Zuge der Rechtserneuerung auf eine Befreiung von der Ausbildereignungsverordnung-Prüfung berufen.

Rahmenplan/Lehrgangsdauer

Kritisch sieht die IG Bauen-Agrar-Umwelt die im Rahmenplan empfohlene Lehrgangsdauer von 115 Stunden, die je nach Lehrgangsbeschaffenheit in eine Präsenzphase von 90 Stunden und 25 Stunden Selbstlernphase unterteilt werden kann. Allerdings ist der Rahmenplan nicht Bestandteil der Verordnung.

Ausbildung findet nach wie vor am und mit Menschen statt, sodass Austausch und Praxis neben theoretischem Wissen im Vordergrund stehen sollen. Eine Studie der Universität Jena² zeigt auf, dass Lehrgänge zur Ausbilderqualifizierung stark divergierende Ausprägungen hinsichtlich Anbieterstrukturen, Dauer, organisatorischer Gestaltung und formulierten Lernzielen aufweisen. Deutlich wird hier auch, dass die Wissensvermittlung im Vordergrund steht. Eine vonseiten der IG Bauen-Agrar-Umwelt angestrebte Lehrgangsdauer von 140 Stunden hätte breiteren Raum für einen intensiveren Austausch der Ausbilder untereinander geboten und auch eine intensivere Beschäftigung mit einzelnen Themen ermöglicht. Die Verkürzung der Lehrgangsdauer inklusive Selbstlernphase ist als arbeitnehmerseitiges Entge-

1 Dies ergibt sich aus § 28 Abs. 1 Satz 2 BBiG i. V. m. § 34 Abs. 2 Nr. 8 (Angabe des Namens usw. des Ausbilders für jedes Berufsausbildungsverhältnis) und § 36 BBiG (Verpflichtung der Ausbildenden zur Eintragung des Berufsausbildungsverhältnisses in das Verzeichnis der zuständigen Stellen).

2 AMME, Kathrin: Der Beitrag der novellierten „Ausbildung der Ausbilder“. Zur Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals, Evaluationsstudie angebotener Maßnahmen in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Thüringen, Jena, 2011.

genkommen in Richtung des Dienstleistungsbereiches zu werten, der einer Wiedereinsetzung der Ausbildereignungsverordnung und ihrer Nachweispflicht von Beginn an kritisch gegenübergestanden hat.

Aufnahme der Berufsausbildungsvorbereitung in die neue AEVO

In der neuen AEVO wurden speziell auf Drängen der Arbeitnehmerseite berufsausbildungsvorbereitende Maßnahmen als geregeltes Instrument des Berufsbildungsgesetzes berücksichtigt.

1. Berufsausbildungsvorbereitung im Berufsbildungsgesetz

Mit dem zweiten Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt vom 23. Dezember 2002 (Artikel 9) wurde die Berufsausbildungsvorbereitung erstmals als eigenständiger Teil der Berufsbildung (§ 1 Abs. 1, §§ 50 bis 52 BBiG) in das Berufsbildungsgesetz integriert und rechtlich geregelt. Ziel war und ist es, junge „lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen, deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf noch nicht erwarten lässt, an die Berufsausbildung heranzuführen“. Durch die Entwicklung und das Durchlaufen spezieller, auf diese jungen Menschen ausgerichteter Bildungsmaßnahmen soll dieses Ziel erreicht werden. Hierfür eignen sich insbesondere Qualifizierungsbausteine, die als inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten den Einstieg in Ausbildung erleichtern. Bei entsprechender Durchführung und Orientierung an den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe können sie wesentlich zur Erhöhung der Lern- und Leistungsmotivation lernbeeinträchtigter und sozial benachteiligter Jugendlicher beitragen sowie einen Einblick in die Strukturen des Erwerbslebens und des Lernens bzw. Arbeitens unter „Normalbedingungen“ bieten. Sie verdeutlichen die Ausbildungsanforderungen eines Berufes, d. h. Jugendliche bekommen eine Vorstellung von der betrieblichen Realität.

Am 22. Juli 2003 trat auf der Grundlage des zweiten Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt die „Verordnung über die Bescheinigung von Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit im Rahmen der Berufsausbildungsvorbereitung (Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung – BAVBVO)“ in Kraft. Sie regelt auf der Basis des § 51 Abs. 2 Satz 2 BBiG (alt) die Ausstellung einer Bescheinigung über erworbene Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit nach dem Berufsbildungsgesetz im Rahmen einer Berufsausbildungsvorbereitung. Eine Regelung über die „Sozialpädagogische Begleitung“ bei betrieblichen berufsausbildungsvorbereitenden Maßnahmen wurde nach den Vorgaben des Dritten Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt vom 23. Dezember 2003 („Hartz III“) in das Sozialgesetzbuch III (SGB III) übernommen.

Im novellierten Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 ist die Berufsausbildungsvorbereitung im § 1 Abs. 2 festgeschrieben und wird in den §§ 68 bis 70 konkretisiert. Festgelegt ist auch hier eine umfassende sozialpädagogische Betreuung und Unterstützung dieser Maßnahmen, die im SGB III ihre Entsprechung findet. Die Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung gilt weiter auch nach Inkrafttreten des Berufsbildungsreformgesetzes (BerBiRefG) ab 01. April 2005.

2. Bedeutung der Berufsausbildungsvorbereitung für die Betriebe

Die Einführung der Berufsausbildungsvorbereitung in das Berufsbildungsgesetz ermöglicht es Betrieben, ausbildungsvorbereitende Maßnahmen selbstständig anzubieten. Betriebe können dabei auf bereits entwickelte Qualifizierungsbausteine³ zurückgreifen oder die Bausteine im Rahmen der rechtlichen Vorgaben individuell auf ihre Qualifizierungsmöglichkeiten zuschneiden. Um sicherzustellen, dass Qualifizierungsbausteine bundesweit eine vergleichbare Wertigkeit besitzen, wird ihr zeitlicher Umfang im Regelfall mit einem Korridor von 140 bis zu 420 Stunden festgelegt (§ 3 Nr. 3 BAVBVO). Nur bei besonderen, in der teilnehmenden Person begründeten Umständen kann von diesem zeitlichen Korridor im Einzelfall abgewichen werden. Zur Erhöhung der Akzeptanz ist die Anerkennung eines Qualifizierungsbausteins durch die zuständige Stelle vorgesehen (§ 4 Absatz 2 BAVBVO). Die Ausrichtung von Qualifizierungsbausteinen auf die Befähigung zur Ausübung einer bestimmten Tätigkeit erfordert es, nach deren Abschluss zu beurteilen, ob die teilnehmende Person die Befähigung auch erworben hat. Daher sieht § 3 BAVBVO die Leistungsfeststellung obligatorisch vor.

Teilnehmer berufsausbildungsvorbereitender Maßnahmen sollen eine gezielte Vorbereitung auf den Berufsalltag und die spezifischen Bedingungen erhalten, die mit der Produktion und der Auftragsarbeit in Betrieben verbunden sind. Sie lernen Praxisfelder von Ausbildungsberufen, betriebliche Lern- und Arbeitsbedingungen, Kontakt zu Kunden und Mitarbeitern sowie Technologien und Arbeitsfelder kennen. Die Jugendlichen erhalten die Möglichkeit, das bisher Gelernte unter realen Bedingungen zu erproben und Neues dazuzulernen.

Die Betriebe erhalten ihrerseits die Möglichkeit, die Teilnehmer intensiv kennenzulernen. Dies soll ihre Bereitschaft zur Übernahme in ein späteres Ausbildungsverhältnis fördern. Die Zielsetzung einer betrieblichen Qualifizierung setzt voraus, dass eine gezielte Vorbereitung der Teilnehmer und Betriebe, eine Qualifizierungsbegleitung, eine Nachbereitung und eine teilnehmerbezogene Auswertung stattfinden. Die Zahl und Dauer der betrieblichen Qualifizierungen richten sich – auch im Hinblick auf den Qualifizierungsplan – nach der Notwendigkeit im Einzelfall.

3 Vgl. hierzu <http://www.good-practice.de/bbigbausteine.php>

Zwischen Betrieb und Teilnehmer wie auch Träger ist vor Beginn der betrieblichen Qualifizierung ein Vertrag abzuschließen. Darin sind Beginn und Ende, die Inhalte, die tägliche Arbeitszeit und die Ferienregelung festzulegen. Darüber hinaus ist für die Durchführung ein verantwortlicher Mitarbeiter des Betriebs zu benennen.

Grundsätzlich sind erfolgreich absolvierte Qualifizierungsbausteine geeignet, den Nachweis für die Voraussetzungen zur Verkürzung der Ausbildungszeit zu erbringen. Danach können die zuständigen Stellen im Rahmen einer Einzelfallentscheidung auf Antrag die Ausbildungszeit verkürzen, wenn zu erwarten ist, dass der Auszubildende das Ausbildungsziel in der gekürzten Zeit erreicht.

3. Berufsausbildungsvorbereitung in der neuen Ausbildereignungsverordnung

Obwohl berufsausbildungsvorbereitende Maßnahmen im Vorfeld einer betrieblichen Ausbildung stattfinden, wurden sie in die neue Ausbildereignungsverordnung aufgenommen. Dies ist sinnvoll, da heutige wie auch zukünftige Ausbilder zunehmend mit jungen Menschen zu tun haben werden, die mit Handicaps unterschiedlichster Art zu kämpfen haben. Gestiegene Anforderungen in der Berufsausbildung machen es jungen Leuten zunehmend schwerer, eine Ausbildungsstelle zu erhalten bzw. eine Ausbildung erfolgreich zu absolvieren.

Zukünftige Ausbilder und Ausbilderinnen mit ihrer Schlüsselrolle im Betrieb müssen für die sie erwartenden Anforderungen gewappnet sein. Bedingt durch einen zahlenmäßigen Rückgang der Schulabgänger werden sie künftig verstärkt Jugendliche ausbilden, die über sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen verfügen. In den vergangenen Jahren kam es im vollqualifizierenden Berufsbildungswesen zu wachsenden Passungsproblemen zwischen Bildungsangebot und -nachfrage. Während die Zahl der ausbildungsinteressierten Jugendlichen aus demografischen Gründen stark anstieg, sank der Umfang des betrieblichen Ausbildungsangebots. Die schulischen Berufsbildungsangebote nahmen zwar zu, konnten den Verlust innerhalb des dualen Systems aber nicht kompensieren. Um die Versorgungslücke zu kompensieren, wurde das sogenannte Übergangssystem stark ausgebaut (vgl. ULRICH 2008). Selbst Jugendliche, die den Anforderungen von Ausbildung und Berufswelt gewachsen waren, wurden in vielen Fällen auf einen der Bildungsgänge des Übergangssystems verwiesen. Wie stark die Ausweitung dieser Angebote auch auf qualitative Passungsprobleme zwischen Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage zurückzuführen ist (steigende Ansprüche der Betriebe, Wegfall von Einfacharbeitsplätzen, Arbeitsplatzabbau und zunehmende Eignungsdefizite auf Seiten der Bewerber), lässt sich nicht klar quantifizieren.

Insbesondere steigende Anforderungen an Technik, Produktions- und Herstellungsverfahren sowie Kundenorientierung und Teamarbeit in den Ausbildungsberufen sowie eine veränderte Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt stellen eine Herausforderung für Jugendliche und junge Erwachsene dar. In der Ausbil-

der eignungsverordnung ist die Kompetenz, die Möglichkeiten des Einsatzes von auf die Berufsausbildung vorbereitenden Maßnahmen einzuschätzen, dem ersten Handlungsfeld „Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen“, zugeordnet (§ 3 Abs. 1 Ziff. 6 AEVO). Zukünftige Ausbilder sind demnach gehalten, sich mit dem Themenbereich zu befassen, und werden hierdurch für den Umgang mit der Heterogenität der an Ausbildung interessierten Jugendlichen vorbereitet.

In einer Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen vom 25.06.2009⁴ werden Anregungen für die in der Berufsvorbereitung benötigten Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten gegeben.

Demnach sollen Ausbilder/-innen vertraut sein mit

- Zielgruppen, Voraussetzungen und rechtlichen Grundlagen für berufsorientierende Aktivitäten und berufsvorbereitende Maßnahmen,
- inhaltlicher Strukturierung berufsvorbereitender Maßnahmen (Qualifizierungsbausteine),
- Kooperationspartnern in der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung wie Schulen, Agentur für Arbeit, Bildungsträger,
- betrieblichen Aktivitäten wie z. B. Schulpraktika, Schnupperlehre, Tag der offenen Tür, Berufsmessen, Netzwerkarbeit,
- Berufsgrundschuljahr, Berufsvorbereitungsjahr.

4. Berufsausbildungsvorbereitung aus Sicht der IG BAU

Die Berufsausbildung ist eine entscheidende Voraussetzung für junge Menschen, um sich eine eigene wirtschaftliche Existenz aufzubauen und am sozialen und gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Viele junge Menschen finden aber keinen Ausbildungsplatz, weil bei ihnen die für eine Ausbildung notwendigen Grundlagen noch nicht gegeben sind.

Notwendige Kriterien für die Aufnahme einer Berufsausbildung aus Sicht der IG BAU sind⁵:

- die Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift sowie der Grundrechenarten,
- die richtige Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit und Möglichkeiten sowie Interesse,
- die Fähigkeit, sich aktiv zu äußern, Fragen zu stellen, Kritik annehmen zu können,

4 Vgl. Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses Nr. 135 vom 25.6.2009 (im Anhang).

5 Vgl. Positionspapier der IG Bauen-Agrar-Umwelt zur Berufsausbildungsvorbereitung (BAV) nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG), IG BAU, Frankfurt/Main, 2004.

- Regeln und Absprachen erkennen und akzeptieren können,
- Pünktlichkeit, Durchhaltevermögen, Zuverlässigkeit,
- Teamfähigkeit,
- Identifikation mit dem Ausbildungsberuf.

Aus den notwendigen Kompetenzen für die Aufnahme einer Berufsausbildung ergeben sich die Aufgaben der Berufsausbildungsvorbereitung. Im Vordergrund der Maßnahmen muss neben der Festigung und Stärkung der Allgemeinbildung die Ausbildung, Förderung bzw. Stärkung folgender Kompetenzen liegen:

- Personale Kompetenz
- Soziale Kompetenz
- Methodische Kompetenz
- Lebenspraktische Kompetenz
- Interkulturelle Kompetenz
- IT- und Medienkompetenz

Diese Kompetenzen sind wesentliche Grundlagen zum Leben und Arbeiten. Sie werden von Betrieben und Berufsschulen von Jugendlichen zur Bewältigung des Lernens und Arbeitens erwartet. Da es sich hierbei jedoch nicht um einen Automatismus handelt und es abgesehen vom Schulabgangszeugnis keine Zertifikate über den Grad dieser Kompetenzen gibt, müssen sie an Kriterien festgemacht werden, anhand derer z. B. Auszubildende ausgesucht werden. Bei fehlenden Kompetenzen handelt es sich nicht um einen endgültigen Zustand; sie können zu einem späteren Zeitpunkt erreicht werden.

Die Berufsausbildungsvorbereitung nach BBiG liefert dafür als eine der wenigen Maßnahmen der Berufsvorbereitung eine systematische und effiziente Qualifizierung mit aussagekräftiger und verwertbarer Qualifikationsbescheinigung. Dies gilt es zukünftig vermehrt zu nutzen.

Ausblick

Die Berufsausbildungsvorbereitung nach BBiG ist ein wichtiges Qualifizierungsinstrument, um bildungsbeeinträchtigten Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu erleichtern bzw. zu ermöglichen. Sie ermöglicht zeitlich begrenzt erste Identifizierungsansätze mit Betrieb und Ausbildung und verringert dadurch die gerade bei „gehandicapten“ Jugendlichen oft vorhandene persönliche Verunsicherung und stärkt ihr Selbstwertgefühl. Durch die stärker ausbildungsorientierte Ausbildungsvorbereitung mit Qualifizierungsbausteinen und die Einbeziehung von Betrieben steigen die Chancen, einen betrieblichen

Ausbildungsvertrag zu erhalten. Die Teilnahme an Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung bedarf keiner Genehmigung. Für eine erfolgreiche Umsetzung ist allerdings eine enge Kooperation zwischen den Beteiligten vor Ort, den Betrieben, der Bundesagentur für Arbeit sowie Bildungsträgern und Schulen notwendig. Ausbilder und Ausbilderinnen nehmen hier eine wesentliche Rolle ein, auf die sie gut vorbereitet werden müssen.

Literatur

- AMME, Kathrin: Der Beitrag der novellierten „Ausbildung der Ausbilder“. Zur Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals, Evaluationsstudie angebotener Maßnahmen in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Thüringen, Jena, 2011
- EMPFEHLUNG DES BIBB-HAUPTAUSSCHUSSES Nr. 135 vom 25.6.2009
- HERKERT, Josef u. TÖTL, Harald: Das neue BBiG, Kommentar mit Nebenbestimmungen, Regensburg, Fach 4, § 6, Rn. 4, 2009
- IG BAU: Positionspapier der IG Bauen-Agrar-Umwelt zur Berufsausbildungsvorbereitung (BAV) nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG), Frankfurt/Main, 2004
- ULRICH, Joachim Gerd: Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. – (2008), H. Spezial Nr. 4 http://www.bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich_ws12-ht2008_spezial4.shtml. – Beitrag zu Workshop 12 „Produktionsschulen“ der Hochschultage Berufliche Bildung 2008

Kerstin Zimmer ist Bildungsexpertin beim Bundesvorstand der IG Bauen-Agrar-Umwelt und war Bundessachverständige bei der Novellierung der Ausbildereignungsverordnung.

Katrin Keller, Philipp Ulmer

Prozessorientierung in der AEVO 2009

Eine der wichtigsten inhaltlichen Neuerungen in der Ausbilder-Eignungsverordnung von 2009 war die Aufnahme der Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung als Leitgedanke der Qualifikation des betrieblich verantwortlichen Ausbildungspersonals. Damit wird der vor mehreren Jahren in den Ordnungsmitteln eingeführten stärkeren Ausrichtung der Ausbildung an den Prozessen im Betrieb Rechnung getragen. Der folgende Beitrag stellt zunächst den Hintergrund des neuen Leitprinzips „Prozessorientierung“ dar, der vor allem auf die Veränderungen der Arbeitswelt der 1980er/1990er Jahre zurückgeht. Anschließend soll anhand von mehreren empirischen Studien des Bundesinstituts für Berufsbildung gezeigt werden, welchen Stellenwert die Prozessorientierung bereits in der Berufsbildungspraxis hat und welche Bedeutung ihr die Berufspädagogik beimisst. Schließlich wird dargelegt, in welcher Form das neue Leitprinzip in die novellierte AEVO Eingang gefunden hat.

1 Hintergrund

Prozessorientierung – auch Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen genannt – ist ein betriebswirtschaftliches Organisationsprinzip seit den 1990er Jahren, mit dem die Profitabilität und Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen erhöht werden soll. Im Gegensatz zu den Prinzipien des Taylorismus, zu denen vor allem ein hoher Grad der Arbeitsteilung gehörte, steht bei der Prozessorientierung der Gesamtprozess, „also das Ineinandergreifen von (betrieblichen) Teilprozessen sowie zunehmend auch von außerbetrieblichen Liefer-, Bearbeitungs- und Distributionsprozessen, im Mittelpunkt des Interesses. Vormalig arbeitsteilige Tätigkeiten, die in einem inhaltlichen Zusammenhang stehen, werden in sog. Geschäftsprozessen reintegriert, die abteilungsübergreifend angelegt sind und sich am Nutzen von Kunden orientieren“ (BUSIAN/PÄTZOLD 2004, S. 2).

Das Leitbild Prozessorientierung hat Auswirkungen auf die Arbeitsgestaltung und die Arbeitsanforderungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter¹. Sie sollen ihr Denken und Handeln an Prozessen orientieren und nicht an begrenzten Arbeitsschritten und Teilleistungen. Das Anforderungsprofil umfasst vernetztes Denken, Übernahme von Verantwortung für den Gesamtprozess, Kommunikationsfähigkeit

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

und die Bereitschaft zum ständigen Optimieren der betrieblichen Prozesse. Auch die Erstausbildung soll sich an diesem Kompetenzprofil orientieren, d.h. auch von Auszubildenden wird erwartet, dass sie in größeren Zusammenhängen denken und auf interne und externe Kundenbedürfnisse eingehen. Daher ging das Leitbild Prozessorientierung auch in der Neuordnung von Ausbildungsberufen ein.

2 Leitbild „Prozessorientierung“

Die Neuordnung der Ausbildung der Industriekaufleute im Jahr 2002, die der industriellen Elektroberufe in 2003 und die der industriellen Metallberufe im Jahr 2004 markierten einen entscheidenden Einschnitt bei der Gestaltung der beruflichen Ordnungsmittel. Von nun an werden immer mehr Ausbildungsordnungen prozessorientiert formuliert. Mit dem neuen Leitbild „Prozessorientierung“ sollen Jugendliche und junge Erwachsene auf die Anforderungen moderner betrieblichen Arbeitsplätze vorbereitet werden. Im Zusammenhang mit der Neuordnung der industriellen Metallberufe heißt es dazu im Berufsbildungsbericht von 2005: „Entsprechend der Prozessorganisation der Betriebe orientieren sich auch Ausbildungsberufe, Ausbildungsinhalte und Qualifikationserwerb nicht mehr an abstrakten Technikfeldern, sondern anhand der im Betrieb durchzuführenden Arbeits- und Geschäftsprozesse“. In der Verordnung sei „ausdrücklich festgeschrieben, dass die Fertigkeiten und Kenntnisse (Qualifikationen) prozessbezogen vermittelt werden sollen“. Dies beinhaltet nicht nur „die Kenntnis der Vorgänge im eigenen Arbeitsbereich, sondern auch den Überblick über vor- und nachgelagerte Produktionsbereiche sowie die reibungslose Kommunikation mit diesen, einschließlich der für die Qualitätssicherung erforderlichen Dokumentationen“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2005, S.156).

Der Auszug aus dem Berufsbildungsbericht dokumentiert die Modifikation der Anforderungen an die Beschäftigten, die auf Veränderungen in der Arbeitswelt in den 1980er und 1990er Jahren zurückgehen. Diese haben zu neuen Formen und Konzepten der Arbeitsorganisationen geführt, die maßgeblich von drei Entwicklungen bestimmt wurden:

1. Der wachsende Einfluss der Informations- und Kommunikationstechnologien. Dieser hat in den letzten zwei Jahrzehnten im beruflichen Alltag konstant zugenommen. So sind sie nicht nur als Arbeitsmittel kaum noch wegzudenken, sondern auch als Planungs- und Steuerungssystem ist ihre Bedeutung immer wichtiger geworden.
2. Der Dienstleistungscharakter der Arbeit, der nicht nur im Verhältnis der Betriebe nach außen, also zu ihren Kunden, kontinuierlich gewachsen ist, sondern auch innerhalb der Unternehmen, was sich z. B. durch die Einrichtung von sog. Cost-Center in vielen Betrieben manifestiert.

3. Die stärkere Verankerung des Gedankens einer ständigen Verbesserung der Qualität in Unternehmen, an der auch die Beschäftigten mitwirken sollen. (Vgl. DEHN-BOSTEL 2005, S. 8 f.; KOCH/MEERTEN 2003, S. 42 f.).

Das mit den skizzierten Entwicklungen gestiegene Anforderungsniveau verlangte eine veränderte Qualität in der betrieblichen Ausbildung. Entsprechend den veränderten Qualifikationsanforderungen sollten Auszubildende dazu befähigt werden, ihre beruflichen Aufgaben selbständig zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren. Der Erwerb einer umfassenden beruflichen Handlungsfähigkeit wurde zum neuen Leitbild der betrieblichen Ausbildung. Im Zentrum des didaktischen Konzepts zur Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit stand das handlungsorientierte Lernen. Die Ausbildung soll nunmehr nicht ausschließlich auf die Ausführung isolierter Tätigkeiten im Beruf vorbereiten. Von besonderer Bedeutung ist es vielmehr, dass die zukünftigen Fachkräfte im betrieblichen Gesamtzusammenhang denken und handeln. Daher soll die betriebliche Ausbildung nicht nur Fachkompetenzen vermitteln und das selbständige Handeln fördern, sondern auch dazu befähigen, sog. Prozesskompetenzen zu entwickeln. Was diese umfassen, umschreibt das Beispiel der neuen industriellen und handwerklichen Elektroberufe. In den Umsetzungshilfen für die Abschlussprüfung heißt es, „Prozesskompetenzen“ „umfassen die Befähigung, Arbeitsabläufe zu organisieren, sich mit anderen abzustimmen, die Prozesse fehlerfrei zu halten, flexibel auf Störungen und unvorhergesehene Ereignisse reagieren zu können und Prozesse hinsichtlich Qualität und Effizienz zu optimieren“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2006, S.7).

3 Prozessorientierung in der Berufsbildungspraxis

Ein Blick in die Praxis zeigt, dass das Leitbild der Prozessorientierung bereits seit einigen Jahren ein integraler Bestandteil des betrieblichen Ausbildungsalltags ist. Dazu werden im Folgenden Teilergebnisse von drei größeren Studien des BIBB kurz dargestellt.

Der erste Hinweis stammt aus der Evaluierung der AEVO-Aussetzung, die im Jahr 2007 durchgeführt wurde. Die Evaluierung erfolgte anhand von zwei bundesweit durchgeführten empirischen Untersuchungen, bei der 15.000 Betriebe und alle Industrie- und Handelskammern sowie die Handwerkskammern befragt wurden. Ein Teil der Befragungen zielte auf die zukünftigen Inhalte, die aus Sicht der Berufsbildungspraxis in eine neue AEVO aufgenommen werden sollten. In beiden empirischen Untersuchungen erhielt das Thema „Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen“ hohe Bewertungen. Für die Betriebe war es gar das wichtigste Thema, bei der Kammerbefragung kam es an zweiter Stelle (ULMER/JABLONKA 2008, S. 32 und 49).

Das Interesse der Betriebe an einer stärkeren Orientierung der Ausbildung an den Arbeits- und Geschäftsprozessen ist auch ökonomisch begründet, wie die Kosten-Nutzen-Erhebung des BIBB von 2007 deutlich gemacht hat. Danach sind im Vergleich zur Erhebung von 2000 die Netto-Kosten der betrieblichen Ausbildung gesunken. Die weitaus wichtigste Maßnahme zur Kostenreduktion war nach Angaben der rund 3.000 befragten Ausbildungsbetriebe die „stärkere Einbeziehung der Auszubildenden in den Arbeitsprozess“. Dies gaben 62 % der Betriebe an (SCHÖNFELD et al. 2010, S. 173 f.).

Die stärkere Einbeziehung der Auszubildenden in den Arbeits- und Geschäftsprozess entspricht auch den Erwartungen der Auszubildenden. Wie aus einer BIBB-Studie „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“ aus dem Jahr 2008 hervorgeht, bei der 6.000 Auszubildende aus fünfzehn Berufen zu verschiedenen Aspekten der Ausbildung befragt wurden, ist es für Jugendliche „sehr bedeutsam“, dass sie „nicht nur einzelne Arbeitsschritte durchführen, sondern auch in größere Aufgaben richtig mit einbezogen werden“. Zugleich erwarten sie, während der Ausbildung „echte Arbeit für den Betrieb leisten“ zu können (Vgl. BEICHT/KREWERTH 2009, S. 10; BEICHT/KREWERTH/EBERHARD/GRANATO 2009, S. 6).

4 Begriffsbestimmung

Die Ergebnisse der Studien, die in dieser Darstellung nur skizziert werden konnten, lassen die zwei Dimensionen der Prozessorientierung, die ökonomisch-betriebswirtschaftliche und die berufspädagogische, deutlich hervortreten. Die Kosten-Nutzen-Erhebung zeigt, dass durch das Lernen im Arbeitsprozess Kosten eingespart werden können und das Leitprinzip „Prozessorientierung“ somit zu einer wichtigen Produktivkraft geworden ist. Hinter den Zahlen kommt es den Unternehmen in erster Linie auf die „Ressource Wissen“ an, der für die „Wertschöpfung eine immer wichtigere Rolle“ zukommt (Vgl. DEHNBOSTEL 2007, S. 11,16). Die technologischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Veränderungen stellen die Betriebe vor ständige „Anpassungs- und Innovationsanforderungen. Über kontinuierliches Lernen in und von Organisationen sollen Innovationen ermöglicht, Wissen aufgebaut und erweitert und letztlich Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit gestärkt werden“ (DEHNBOSTEL 2007, S. 16).

Die Ergebnisse der Studie „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“ veranschaulichen die berufspädagogische Dimension der Prozessorientierung. Die Studie ermöglicht zunächst eine klarere Abgrenzung des Begriffs der Prozessorientierung, für den es in der bisherigen Diskussion kein gemeinsames Verständnis gibt. So wird – wie eingangs erwähnt – in der Bildungspolitik häufig von der „Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen“ gesprochen. In der Wissenschaft werden darüber hinaus die Begriffe „Geschäftsprozessorientierung“, „Arbeitsprozesswissen“ oder „Lernen im Prozess der Arbeit“ (BUSIAN 2006; DEHNBOSTEL 2005, 2007)

verwendet². Aufgrund der unterschiedlichen Verständnisebenen erscheint es uns daher zweckmäßiger, die zwei zentralen Kategorien der Prozessorientierung herauszustellen, die sich in den meisten Definitionen wiederfinden und auch in der BIBB-Studie zum Ausdruck kommen. Diese beiden Kategorien sind „das Lernen im Arbeitsprozess“ und „das Lernen am Arbeitsplatz“. Sie bilden nach unserer Einschätzung den Kern der Prozessorientierung in der betrieblichen Bildung. Die Antworten der Jugendlichen in der BIBB-Studie weisen zugleich auf die gestiegene Bedeutung der Lernumgebung und der erweiterten Rolle des Ausbildungspersonals hin, die sich durch die Aufnahme der Leitprinzipien Handlungs- und Prozessorientierung in der Ausbildung ergeben.

5 Die berufspädagogische Dimension der Prozessorientierung – Anforderungen an das Ausbildungspersonal

In der Berufspädagogik werden schon seit vielen Jahren die Notwendigkeit und die Vorzüge des Lernens am Arbeitsplatz und im Prozess der Arbeit unterstrichen. Denn Beschäftigte mit „umfassenden, in der Arbeit erworbenen beruflichen Kompetenzen“ verfügen – so Dehnbostel – über ein „hohes Maß an Selbststeuerung, betrieblichem Zusammenhangswissen und Übersichtsdenken, ohne das eine ganzheitliche und weitgehend autonom zu gestaltende Arbeit nicht denkbar“ sei. Der „Kompetenzerwerb in der Arbeit“ biete zugleich „individuelle Entwicklungschancen, da im Prinzip sowohl fachliche als auch soziale und personale Kompetenzen entwickelt“ würden (DEHNBOSTEL 2007, S.11).

Frackmann/Tärre zufolge erfordert heute „kompetentes Facharbeiterhandeln“ mehr als nur ein gutes Fachwissen und nach genauen Anweisungen zu handeln. „Die Orientierung auf den Kunden hin und die Zielsetzung einer ständigen Verbesserung der Prozess- und Produktqualität können nicht mehr mit detaillierter Anleitung und ständiger Kontrolle der Mitarbeiter erreicht werden“. Nach Auffassung der Forscher, die in ihrem Buch wesentliche lernpsychologische Erkenntnisse zusammengetragen haben, erwarten die meisten Mitarbeiter zugleich auch „einen größeren Handlungsspielraum in ihrer Arbeit, um sich stärker mit ihren Arbeitsinhalten zu identifizieren und ihr Wissen und ihre Fähigkeiten sinnvoll einbringen zu können“ (FRACKMANN/TÄRRE 2009, S. 7).

Für die Ausbildung ergeben sich somit folgende Zielsetzungen, denen das Ausbildungspersonal³ „gerecht werden sollte:

2 Zur Abgrenzung der Begriffe siehe vor allem Busian, Anne: Geschäftsprozessorientierung in der beruflichen Bildung, Dortmunder Beiträge zur Pädagogik, Band 40, Bochum/Freiburg 2006. Hier insbesondere der Abschnitt „Problemaufriss“ S. 17–30 sowie S. 289 ff.

3 Das Methodenbuch von Frackmann und Tärre nimmt die gesamte berufliche Bildung in den Blick. Die Autoren wenden sich daher sowohl an das betriebliche Ausbildungspersonal als auch an das schulische Lehrpersonal.

- Mithilfe beim Aufbau eines aktiven Fachwissens – im Gegensatz zu einem trägen Fachwissen,
- die Förderung eines flexiblen Einsatzes dieses Wissens in unterschiedlichen Situationen,
- die Förderung der Fähigkeit, das eigene Lernen zu steuern und zu kontrollieren, sowie
- die Förderung der Fähigkeit, schwierige fachliche Probleme selbstständig zu lösen“ (FRACKMANN/TÄRRE 2009, S. 7 f.).

Der Wandel in der Ausbildung führt zu einer Verschiebung der klassischen Rollenstruktur: Den Lernenden wird zunehmend mehr Kompetenz und Verantwortung für ihr Lernen und Arbeiten übertragen. Demnach ist das Bildungspersonal nicht mehr nur Vermittler von Kenntnissen und Fähigkeiten, sondern es unterstützt als Berater, Gestalter, Begleiter, Moderator oder Lernprozessbegleiter das selbstgesteuerte, individuelle und bedürfnisorientierte Lernen.

Damit das Ausbildungspersonal die Auszubildenden beraten und unterstützen kann, muss es selbst befähigt sein, die oben genannten Fähigkeiten zu fördern. D. h.: Die Ausbilder müssen über die erforderlichen Kompetenzen und Methoden verfügen, die es ihnen ermöglichen, lernförderliche Lernumgebungen zu schaffen und geeignete Lernarrangements zu entwickeln. Hierfür werden in der novellierten AEVO und im neuen Rahmenplan (Vgl. ANHANG 1 und 2 in diesem Band) Grundlagen gelegt, auf die im nächsten Abschnitt exemplarisch eingegangen werden soll.

6 Umsetzung der Prozessorientierung in der novellierten AEVO

Die stärkere Ausrichtung der Ausbildung an Arbeits- und Geschäftsprozessen wurde an mehreren Stellen in der neuen Fassung der AEVO berücksichtigt.

So heißt es im *Handlungsfeld 2*, in dem u.a. die Kompetenzen zur Vorbereitung der Ausbildung im Betrieb formuliert werden: Ausbilder und Ausbilderinnen sollten in der Lage sein, „auf der Grundlage einer Ausbildungsordnung einen betrieblichen Ausbildungsplan zu erstellen, der sich insbesondere an berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert“. Ein zentraler Aspekt ist dabei, – so die weitere Erläuterung im Rahmenplan (S. 13) – die Notwendigkeit, den „Bezug zwischen der sachlichen und zeitlichen Gliederung im Ausbildungsrahmenplan und den Arbeits- und Geschäftsprozessen des Betriebs herzustellen“⁴.

4 Methodische Hinweise zum Vorgehen bei der prozessorientierten Vorbereitung der Ausbildung liefert der Beitrag von Bahl/Koch/Meerten/Zinke: Was bedeutet prozessbezogen ausbilden? In: BWP 5/2004

Im umfassenden *Handlungsfeld 3* der AEVO „Ausbildung durchführen“ wird das neue Leitprinzip noch stärker akzentuiert. Dadurch dass die Prozessorientierung ausdrücklich in der Einleitung zum Handlungsfeld erwähnt wird, wird deutlich, dass das neue Leitprinzip den Hintergrund für die meisten in diesem Handlungsfeld aufgelisteten Kompetenzen bildet. Explizit wird die Prozessorientierung im Anforderungsprofil des Ausbilders noch einmal im Zusammenhang mit der Erstellung von betrieblichen Lern – und Arbeitsaufgaben genannt (Ziffer 3).

Die mit der Handlungs- und Prozessorientierung verbundene Rollenerweiterung des Ausbilders zum Lernprozessbegleiter zieht sich durch das ganze Handlungsfeld 3 und lässt sich besonders an folgenden Anforderungen festmachen:

Ausbilder und Ausbilderinnen sollen in der Lage sein,

- Lernförderliche Bedingungen und eine motivierende Lernkultur zu schaffen (Ziffer1),
- Rückmeldungen zu geben und zu empfangen (Ziffer 1),
- Auszubildende bei Lernschwierigkeiten durch individuelle Gestaltung der Ausbildung und Lernberatung zu unterstützen (Ziffer 5),
- die soziale und persönliche Entwicklung von Auszubildenden zu fördern (Ziffer 7).

Auf zwei Aspekte der skizzierten Rollenerweiterung der Ausbilder soll näher eingegangen werden: Die Bedeutung der Kommunikation zwischen Ausbilder und Auszubildenden und die Fähigkeit des Ausbilders, lernförderliche Bedingungen und eine motivierende Lernatmosphäre im Betrieb zu schaffen, die nach Auffassung von Frackmann und Tärre von besonderer Relevanz sind (FRACKMANN/TÄRRE 2009, S. 9).

Der Aspekt „Kommunikation“ findet in der Verordnung und im Rahmenplan (S. 23) vor allem mit den Aufgaben „Rückmeldungen zu geben und zu empfangen“ sowie „die Kommunikationsfähigkeit der Auszubildenden zu fördern“ seinen sichtbarsten Ausdruck. Für Frackmann/Tärre hat die Fähigkeit „sich sprachlich mitteilen zu können“ heutzutage eine „viel höhere Bedeutung bekommen als in den vom Taylorismus geprägten Arbeitsstrukturen“. Denn die Anforderung an die Mitarbeiter, an der Verbesserung der Qualität von Produkten und Dienstleistungen mitzuwirken, setze voraus, dass „sie auch in der Lage sind, ihre Vorstellungen verständlich und nachvollziehbar zu äußern“. Das gelte auch für die Forderung, „den gesamten Geschäftsprozess“ im Blick zu haben und „angemessene Rückmeldungen über eventuelle Konsequenzen an alle Beteiligten zu geben“ (FRACKMANN/TÄRRE 2009 S. 63 f.).

Die Notwendigkeit, im Betrieb für eine lernförderliche Atmosphäre zu sorgen, lässt sich ähnlich begründen. Die Abkehr einer durch den Taylorismus geprägten Kultur von lückenloser Planung, Kontrolle und Vorgaben erfordert Frackmann/Tärre zufolge u. a. eine „positive Fehlerkultur“. Sie ist Bestandteil einer guten Lernkultur,

denn Fehler „repräsentieren das, was als Ergebnis einer Handlung oder eines Lernprozesses nicht berücksichtigt ist“. Allerdings, „nur ein positiver, in den Lernprozess integrierter Umgang mit den Fehlern schafft dem Lernenden Raum, um kreative Methoden und Gedankengänge zur Problemlösung zu entwickeln“. Eine wichtige Voraussetzung dafür, dass aus Fehlern ein Potenzial für berufliches Lernen entwickelt werden kann, ist der Umgang mit den Fehlleistungen. Nach Erkenntnissen der Lehr- und Lernforschung gehört dazu vor allem ein gutes soziales Klima im Arbeitsumfeld, in dem Lern- und Reflexionsaktivitäten angeregt werden (Seifried/BAUMGARTNER 2011; FRACKMANN/TÄRRE 2009, S. 83 ff.).

Fazit

Mit der Aufnahme der Prozessorientierung in die AEVO von 2009 sind die Anforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal weiter gestiegen. Von besonderer Bedeutung sind dabei seine Rolle als Lernbegleiter und Lernberater sowie seine Fähigkeit, im Betrieb eine lernförderliche Atmosphäre zu schaffen und die Kommunikationskompetenz der Auszubildenden zu fördern. Es wird daher in Zukunft verstärkt darauf ankommen, wie gut angehende Ausbilderinnen und Ausbilder auf diese Aufgaben in den Lehrgängen zur AEVO-Prüfung vorbereitet werden.

Literatur

- BAHL, Anke/KOCH, Johannes/MEERTEN, Egon/ZINKE, Gert: Was bedeutet prozessbezogen ausbilden? BWP 5/2004, S. 10–14.
- BEICHT, Ursula/KREWERTH: Qualität der betrieblichen Ausbildung im Urteil von Auszubildenden und Berufsbildungsfachleuten. In: BWP 5/2009, S. 9–13
- BEICHT, Ursula/KREWERTH, Andreas/EBERHARD, Verena/GRANATO, Mona: Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. BIBB Report 9/09, Abrufbar unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_09.pdf
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Umsetzungshilfen für die Abschlussprüfung der neuen industriellen und handwerklichen Elektroberufe, Bonn/Berlin 2006
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2005, Bonn/Berlin 2005
- BUSIAN, Anne: Geschäftsprozessorientierung in der beruflichen Bildung, Dortmunder Beiträge zur Pädagogik, Band 40, Bochum/Freiburg 2006
- BUSIAN, Anne/PÄTZOLD, Günter: Vom Lernfeld zur Lernsituation – neue Anforderungen an das didaktische Handeln vor dem Hintergrund der Diskussion um Prozessorientierung. In: Erziehungswissenschaft und Beruf 1/2004, S. 3–23.

- DEHNNOSTEL, Peter: Zum Verhältnis von Arbeiten und Lernen in der betrieblichen Ausbildung. In: LOEBE, Herbert/SEVERING, Eckart (Hrsg.): Prozessorientierung in der Ausbildung, Bielefeld 2005, S. 7–20
- DEHNBOSTEL, Peter: Lernen im Prozess der Arbeit, Münster/New York/München/Berlin, 2007
- FRACKMANN, Margit/TÄRRE, Michael: Lernen und Problemlösen in der beruflichen Bildung, Methodenbuch, BIBB, Bonn 2009.
- KOCH, Johannes/MEERTEN, Egon: Prozessorientierte Qualifizierung – ein Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung. BWP 5/2003, S. 42–47.
- PÄTZOLD, Günter: Betriebliches Bildungspersonal und Professionalität, In: ARNOLD, Rolf/DOBISCHAT, Rolf/OTT, Bernd: Weiterungen der Berufspädagogik, Stuttgart 1997, S. 251–268.
- REETZ, Lothar: Überlegungen zu einer zukunftsgerichteten Rolle der Ausbilder in Betrieben. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98. Band, Heft 1 (2002), S. 8–25.
- SCHÖNFELD, Gudrun/WENZELMANN, Felix/DIONISIUS, Regina/PFEIFFER, Harald/WALDEN, Günter: Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe, Bonn 2010
- SEIFRIED, Jürgen/BAUMGARTNER, Alexander: Professionelles Handeln von Ausbildungspersonen in Fehlersituationen. In: ULMER, Philipp/WEISS, Reinhold/ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bonn 2012
- ULMER, Philipp/JABLONKA, Peter: Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Auswirkungen, Bonn 2008.

Wolfgang Bischoff

Vom Ausbilder zum Berufspädagogen (BA)

In bildungspolitischen Debatten hatte die Frage der Professionalisierung des Personals in der beruflichen Bildung oftmals nur eine randständige Bedeutung. Meist standen und stehen inhaltliche und quantitative Fragen im Vordergrund, obwohl mit zunehmender Komplexität im wirtschaftlichen Geschehen auch die Komplexität der Qualifikationen und die zu vermittelnden Anforderungen zunehmen und auch die Vermittlungspraxis diffiziler wird.

Bereits im Merkantilismus wurde die wohlstandssteigernde Wirkung einer umfassenden, grundlegenden berufsfördernden Jugend- und Erwachsenenbildung erkannt. Auch Friedrich List hob in seiner Lehre von den produktiven Kräften die *Fähigkeiten* als Produktionsfaktor hervor.

Lange gerieten diese Aspekte in Vergessenheit. Es wurde unterstellt, dass der qualifizierte Fachmann auch in der Lage sei, sein Wissen und Können anderen zu vermitteln. Eine besondere Ausbildung zum Ausbilder wurde nicht für nötig erachtet. Erst in den 60er-Jahren setzte sich die Erkenntnis durch, dass nur noch eine planmäßig veranstaltete, mit zielklarem Bewusstsein ausgestattete und reflektierende Berufserziehung erfolgreich sein kann. Ausbilder/-innen sollten nicht nur qualifizierte Fachleute sein, sondern auch über pädagogisches Geschick und sonstige erzieherische Fähigkeiten verfügen. Mit dem Berufsbildungsgesetz wurde anerkannt, dass eine spezielle, das heißt vor allem pädagogische Ausbildung zum Ausbilder notwendig ist. Nach ca. 80-jährigem Ringen um eine gesetzliche Regelung dazu wurde vor nunmehr 40 Jahren im Berufsbildungsgesetz bestimmt, dass nur ausbilden darf, wer persönlich und fachlich geeignet ist. Wobei die fachliche Eignung neben den beruflichen Fertigkeiten und Kenntnissen auch die berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse umfasst.

Heute herrscht allgemeiner Konsens darüber, dass die Qualifikationen und das Fachkräftepotenzial wichtige Schlüsselfaktoren für Wettbewerbsfähigkeit und Wohlstand in einer Volkswirtschaft sind.

Kennzeichnend für die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen sind u. a. kurze Innovationszyklen, veränderte Formen der Arbeitsorganisation, veränderte Kundenbeziehungen, gestiegenes Qualitätsbewusstsein und höhere Sensibilität zu Fragen der Nachhaltigkeit (BIBB 2009, S. 3). Daraus ergeben sich nicht nur veränderte fachliche Anforderungen, sondern es wächst auch die Bedeutung der fachübergreifenden Kompetenz wie Selbstständigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Flexibilität, Fähigkeit zum lebenslangen Lernen (BIBB 2009, S. 3). Diese Erkenntnisse und das Bewusstsein über die Bedeutung der Qualität der Berufsausbildung trugen wesent-

lich zum breiten Konsens der Wirtschafts- und Sozialpartner zur Neugestaltung und zur Inkraftsetzung der neuen Ausbilder-Eignungsverordnung bei. Mit den Kompetenzen, die den vier in der neuen Ausbilder-Eignungsverordnung normierten Handlungsfeldern zugrunde liegen, sollen die Ausbilder und Ausbilderinnen in der Lage sein, ihren Aufgaben in unterschiedlichen Bereichen und Problemstellungen gerecht zu werden.

Die neue Ausbilder-Eignungsverordnung setzt Mindestmaßstäbe für die Qualifikation der Ausbilder/-innen. Sie ist ein Qualitätssicherungsinstrument. Im Vorfeld mussten etliche Skeptiker, die sich gegen die verpflichtende Einführung der AEVO wandten, überzeugt werden. Es musste konstatiert werden, dass die Aussetzung der Pflicht zur Vorlage des Nachweises nach der AEVO zwar einen positiven quantitativen Effekt hatte, jedoch war der Zuwachs an Ausbildungsbetrieben und Ausbildungsplätzen geringer als erwartet. Deutlich war auch die Zahl der gestiegenen Ausbildungsabbrüche in Betrieben, die über kein nach der AEVO qualifiziertes Personal verfügten. In jenen Betrieben waren öfter Schwierigkeiten und schlechte Noten der Auszubildenden festzustellen. Die Ausbildungsberater der Kammern beobachteten überdies eine Zunahme von Konflikten zwischen Ausbildern und Auszubildenden und einen Anstieg der Zahl der Schlichtungsverfahren.

Neben diesen Ergebnissen aus der Evaluation der Aussetzung der AEVO sind Erkenntnisse über andere und gestiegene Anforderungen in den betrieblichen Arbeitsprozessen in die Neuordnung eingeflossen.

Bei der Erarbeitung und Inkraftsetzung der AEVO hat sich wiederum das Konsensprinzip in der Berufsbildung bewährt. Trotz unterschiedlicher Interessen und Sichtweisen der Wirtschafts- und Sozialpartner und der Ressorts ist es gelungen, innerhalb eines engen Zeitrahmens zu einem tragbaren, Akzeptanz findenden einvernehmlichen Ergebnis zu gelangen.

Im Schatten der bildungspolitischen Diskussionen stehen jedoch die vielen, die „unter der Verantwortung des Ausbilders oder der Ausbilderin ... bei der Berufsausbildung mitwirken“ und ohne Ausbilder zu sein „die für die Vermittlung von Ausbildungsinhalten erforderlichen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“ besitzen (vgl. § 28 Absatz 3 Berufsbildungsgesetz). Diese „ausbildenden Fachkräfte“ bilden faktisch das Rückgrat in der Berufsbildung. Ihre Zahl wird auf einige Millionen geschätzt (SCHMIDT-HACKENBERG et al. 1999, S. 7). Es muss Aufgabe aller Beteiligten sein, sie bei ihren Aufgaben zu unterstützen.

Während Ausbilder/-innen in Betrieben zumindest die Ausbildereignungsprüfung nachweisen müssen und Lehrer/innen an allgemein- und berufsbildenden Schulen eine Hochschulausbildung mit zwei Staatsprüfungen absolvieren, stand bislang für das Personal in der beruflichen Weiterbildung oftmals kein besonderer Qualifizierungsweg zur Verfügung. Meist wird auch hier davon ausgegangen, dass

gute Fachleute auch gute Pädagogen und Pädagoginnen seien. Seit Langem wurde die Forderung nach einer Professionalisierung des Personals in der Weiterbildung erhoben. Dabei geht es um die Entwicklung von einer Tätigkeit zu einer Profession. Damit sollen Qualitätsverbesserungen und Standardisierungen, höheres Prestige und bessere gesellschaftliche Akzeptanz einhergehen.

Angesichts der wachsenden Bedeutung der Weiterbildung wurde die Notwendigkeit, Strukturen der Professionalisierung und der Verberuflichung zu schaffen, immer deutlicher. Da ist zum einen die Aufgabe, die Lehrtätigkeiten an wissenschaftlich methodischen Standards auszurichten, und zum anderen die gestiegenen Anforderungen an planende, leitende und organisierende Tätigkeiten.

Gewerkschaften und viele Akteure in der beruflichen Bildung stellten seit vielen Jahren Forderungen und Empfehlungen zur Professionalisierung des Weiterbildungspersonals auf. Es stand die Erkenntnis im Vordergrund, dass die Qualifikation des Bildungspersonals wesentlich für die Qualität der Bildungsmaßnahmen ist. Die Befürworter der neuen Qualifizierungswege und Abschlüsse haben dafür gute Gründe. Veränderungsprozesse in den Unternehmen, Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, demografische Entwicklungen tragen zur wachsenden Bedeutung von Bildungsdienstleistungen bei. Mit der Professionalisierung des Personals in der beruflichen Bildung soll zugleich auch dessen horizontale und vertikale Mobilität auf internen und externen Arbeitsmärkten gesteigert, aber auch ein Beitrag zur Gleichwertigkeit von Ausbildern und Lehrern geleistet werden. Damit einhergehen soll auch eine Imageverbesserung für das duale System sowie den pädagogischen Anforderungen auf den Bildungsmärkten Rechnung getragen werden.

Ein Impuls für die Schaffung neuer Strukturen war die Situation in den neuen Bundesländern. Ausbilder/-innen in der DDR absolvierten ein Studium und erwarben den Abschluss Ingenieurpädagoge oder Ökonompädagoge. Sie unterschieden sich in ihrer Qualifikation nicht von Berufsschullehrern (EHRKE 2011). Mit der Aufgabe dieses Modells entstand in den neuen Bundesländern eine Qualifikations- und Fachkräftelücke. Vor diesem Hintergrund war auch die Aufgeschlossenheit gegenüber der Entwicklung von neuen berufspädagogischen Abschlüssen in den neuen Bundesländern besonders ausgeprägt.

Die vielfältigen und langjährigen Diskussionen, insbesondere aber die regionalen Entwicklungen, d. h. hier der sogenannten Kammerregelungen aufgrund des § 54 BBiG z. B. zum Fachpädagogen für inner- und außerbetriebliche Bildung sowie Berufspädagogen für die Aus- und Weiterbildung (IHK) führten zu den am 01.09.2009 in Kraft gesetzten Fortbildungsordnungen zu den anerkannten Abschlüssen „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge“ und „Geprüfter Berufspädagoge“. Die Verordnungen wurden beim Bundesinstitut für Berufsbildung unter maßgeblicher Mitwirkung von, von den Sozialpartnern benannten, Sachverständigen erarbeitet.

Entgegen der ursprünglichen Absicht, nur einen Fortbildungsabschluss, den zum Berufspädagogen zu regeln, wurde die Gesamtqualifikation in der Form von zwei konsekutiven Fortbildungsabschlüssen normiert. Aus den Diskussionen der Sachverständigen und den Rückkopplungen in ihre Institutionen ergab sich, dass für manche Wirtschaftsbereiche, z. B. den Handel, die erste Stufe besser den Qualifizierungsbedürfnissen entspreche als die Gesamtqualifikation. Um diesen Bedürfnissen zu entsprechen und die Akzeptanz der neuen Abschlüsse sicherzustellen, wurden die beiden konsekutiven Abschlüsse geschaffen:

Der „Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagoge“ ist ein Fortbildungsabschluss, der für hauptberufliche Aus- und Weiterbildungstätigkeiten in Betrieben, außer- und überbetriebliche Bildungseinrichtungen in Betracht kommt, um dort eigenständig und verantwortlich Bildungsprozesse zu planen und durchzuführen, Bewerber auszuwählen und Lernberatung und Lernbegleitung durchzuführen sowie die Qualität von Lehr- und Lernprozessen zu optimieren. Diese Fortbildung wendet sich vorwiegend an operative Professionals in der Berufsbildung. Dieser Abschluss ist auf der Ebene der Meister, Fachwirte und Fachkaufleute angesiedelt. Die Gesamtqualifikation besteht aus der Fachqualifikation, die überwiegend aus der Ausbildung und einschlägiger Berufserfahrung herrührt, sowie der pädagogischen Qualifikation im Sinne dieser Fortbildung und entsprechender Arbeitserfahrung. Diese Fortbildung wendet sich insbesondere an den Ausbildernachwuchs. Dieser findet hier eine Alternative zur fachlichen Fortbildung z. B. zum Meister. Damit wird deutlich: Die Ausbilderfunktion ist keine berufliche Sackgasse. Mit diesem beruflichen Entwicklungspfad können Ausbilder/-innen ihre einschlägigen Erfahrungen weiterverwerten und sich für verändernde und verantwortlichere Aufgaben qualifizieren.

Der Abschluss „Geprüfter Berufspädagoge“ qualifiziert für Management- und Entwickleraufgaben sowie für spezielle berufspädagogische Funktionen in der Aus- und Weiterbildung sowie in der Personalentwicklung. Dazu zählen Bildungsmarketing, Controlling, Qualitätsmanagement und Führungsaufgaben, Qualifikationsbedarfsentwicklung, Entwickeln von Angeboten. Es handelt sich hier um eine Spitzenqualifikation im deutschen Berufsbildungssystem auf der sogenannten dritten Fortbildungsebene, auf der u. a. der Geprüfte Betriebswirt angesiedelt ist.

Zur Zielgruppe gehören hauptberuflich Beschäftigte in betrieblichen Bildungsdienstleistungen, die Managementaufgaben, beispielsweise die Leitung von Bildungsunternehmen und betrieblichen Ausbildungsabteilungen oder Stabsaufgaben in der betrieblichen Bildung wahrnehmen wollen. Für diese Aufgaben im Bereich der betrieblichen Bildungsdienstleistungen und für die Entwicklung und das Management von Bildungsprodukten haben die betriebswirtschaftlichen Inhalte einen hohen Stellenwert.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat mit diesen zwei konsekutiven Rechtsverordnungen die Inhalte und Strukturen vorgegeben. Nun muss dieser rechtliche Rahmen mit Leben gefüllt werden. Das heißt, Bildungsträger müssen entsprechende adressatengerechte Bildungsangebote zur Verfügung stellen. Die Kammern müssen Prüfungen anbieten und Prüfungsausschüsse dazu bilden. Auch für diese wird sich ein Qualifizierungsbedarf ergeben. Bildungsträger und Kammern werden maßgeblich die Qualität der Bildungsmaßnahmen bestimmen. Es wird darauf ankommen, dass praxisnahe didaktische Konzepte wie projektförmiges Lernen an Problemen der betrieblichen Praxis und die Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Qualifikationsentwicklung einfließen. Eine Schlüsselstellung werden die Betriebe einnehmen. Ihnen obliegt es, bei der Personalentwicklung und bei der Personalrekrutierung diesen Fortbildungen einen Stellenwert einzuräumen und den Absolventen entsprechende Perspektiven zu offerieren.

Im Bundesbildungsministerium wird diskutiert, ob und wie die Verknüpfung dieser Abschlüsse mit Hochschulabschlüssen erreicht werden kann. Vereinfacht gesagt: Es wird geprüft, ob Voraussetzungen geschaffen werden können, um durch ein wissenschaftliches Weiterbildungsmodul an einer Hochschule im Rahmen eines trialen Modells noch zusätzlich an einer Hochschule einen Bachelor-Abschluss über den „Geprüften Berufspädagogen“ hinaus erwerben zu können. Hochschulen und Bildungsträger sind derzeit dabei, entsprechende Voraussetzungen zu schaffen. Die Durchlässigkeit muss jedoch nicht nur im Bildungssystem zum Tragen kommen, sondern ihre Entsprechung auch im Beschäftigungssystem haben. Diese Berufspädagogen und Berufspädagoginnen sollen dann auch am Arbeitsmarkt adäquate Beschäftigungs- und Entwicklungsmöglichkeiten vorfinden, die bislang faktisch Akademikern vorbehalten sind. Das sollte dann auch im Schuldienst möglich sein. Derzeit können Ausbilder/-innen als Fach- bzw. Praxislehrer/-innen nur in niedrigen Tarifstufen tätig sein. Der Durchstieg zur Studienratslaufbahn sollte möglich sein.

Durchlässigkeit innerhalb und zwischen den Bildungssystemen und Anrechnung bereits vorliegender Qualifikationen bei einem Wechsel in ein anderes Bildungssystem sind wichtige bildungspolitische Themen. So heißt es im Beschluss des Dresdener Bildungsgipfels vom 22. Oktober 2008 der Qualifizierungsinitiative: „Gleichwertige berufliche Qualifikationen sollen von den Hochschulen auf die Studienleistung angerechnet werden.“

Ein großes bildungspolitisches Ziel wäre verwirklicht, wenn in diesem Berufsfeld durchgehende, praktikable Qualifizierungsstrukturen von der beruflichen Erstausbildung, über die berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation der AEVO, über die beiden Fortbildungen bis zu einem Hochschulabschluss möglich sind.

Literatur

- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen, Nr. 136 vom 25. Juni 2009, http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_135_rahmenplan_aevo.pdf (09.03.2011)
- EHRKE, Michael: Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals als Gewerkschaftsziel – Ein Impuls für Qualifikation und Beschäftigung in Europa. In: BAHL, Anke; GROLLMANN, Philipp: Professionalisierung des Bildungspersonals in Europa – Was kann Deutschland lernen. Bielefeld 2011
- SCHMIDT-HACKENBERG, Brigitte u. a.: Ausbildende Fachkräfte – die unbekannten Mitarbeiter. Berichte zur beruflichen Bildung Heft 224, Bielefeld 1999

Anke Bahl, Ulrich Blötz, Philipp Ulmer

Von der Ausbilder-Eignungsverordnung bis zum Berufspädagogen¹

Zur Qualifikation und Förderung des Ausbildungspersonals seit 1972

Die berufspädagogische Befähigung der Ausbilderinnen und Ausbilder in den Betrieben ist ein zentraler Arbeitsschwerpunkt des BIBB. Seit seiner Gründung hat es sich in verschiedenen Entwicklungs- und Forschungsprojekten mit der Situation des Personals in der Ausbildung befasst. Der folgende Beitrag greift einige wesentliche Entwicklungsschritte der pädagogischen Qualifizierung der Ausbilder seit 1972 auf. Dabei wird sowohl der Blick auf die vergangenen Jahrzehnte gerichtet als auch ein Ausblick auf die zukünftigen Herausforderungen des Bildungspersonals gegeben.

Die Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO): Entwicklung und Rezeption

Mit der auf der Grundlage des § 21 Berufsbildungsgesetz (BBiG 1969) erlassenen Ausbilder-Eignungsverordnung für die gewerbliche Wirtschaft am 28. April 1972 erfolgte die erste bundesweite gesetzliche Basis für die berufs- und arbeitspädagogische Qualifizierung der Ausbilderinnen und Ausbilder. In den folgenden Jahren wurden Verordnungen für weitere Ausbildungsbereiche erlassen, im Handwerk wurde die Meisterprüfungsordnung inhaltlich an die Anforderungen der AEVO angepasst.²

Vor 1972 waren die Ausbilderinnen und Ausbilder je nach Betrieb und Branche hinsichtlich ihrer pädagogischen Qualifizierung vielfach sich selbst überlassen. Zwar waren pädagogische Themen im Handwerk bereits Bestandteil der Meisterprüfungen und es gab verschiedene Ansätze und Impulse zur Ausbilderförderung; Lehrgänge und Seminare zur Vorbereitung auf die Ausbildertätigkeit wurden jedoch meist nur in größeren Betrieben oder in Bildungseinrichtungen der Arbeitgeber und der Gewerkschaften angeboten (Pätzold 1997, S. 46 ff.). Das BBiG und die AEVO markierten insofern einen bedeutenden Einschnitt: Mit ihnen wurde eine Entwicklung eingeleitet, die zur „Institutionalisierung und zu einer relativen Einheitlichkeit der berufs- und arbeitspädagogischen Ausbilderqualifizierung führte“ (ebenda, S. 63).

1 Zuvor erschienen in: 40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn 2010

2 Bis heute gibt es allerdings noch keine Regelung der Ausbilderqualifizierung in den freien Berufen.

Im Berufsbildungsgesetz wurde nun festgelegt, dass nur ausbilden darf, wer die persönliche und fachliche Eignung dafür besitzt (§ 20, BBiG 1969). Die fachliche Eignung umfasste zum einen die für den jeweiligen Beruf erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse, zum anderen die erforderlichen berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse.³ Letztere mussten in vier Sachgebieten erworben und in einer Eignungsprüfung nachgewiesen werden.

Als Ergänzung zur AEVO beschloss der damalige Bundesausschuss für Berufsbildung am 28. März 1972 einen Rahmenstoffplan, der die Sachgebiete konkretisierte. 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“⁴. Die Empfehlung besaß keinen Verordnungscharakter, sondern sollte lediglich eine inhaltliche Orientierung bieten.

AEVO von 1972 auf der Grundlage § 21 BBiG 1969

Vier Sachgebiete

- 1) Grundfragen der Berufsbildung
- 2) Planung und Durchführung der Ausbildung
- 3) Der Jugendliche in der Ausbildung
- 4) Rechtsgrundlagen

Erste Novellierung der AEVO (1998/99)

Nachdem das hierzu entwickelte Curriculum über viele Jahre Bestand hatte, änderte sich dies Ende der 1980er-Jahre. Die Ansprüche einer erweiterten Qualifizierung sowie die Frage nach den Möglichkeiten einer Förderung der Grundqualifikationen kompetenten Handelns verbunden mit der Rezeption neuerer betriebs- und personalwirtschaftlicher Konzepte führten zum Ansatz einer „handlungsorientierten Berufsbildung“. Die „Fähigkeit zu selbstständigem Planen, Durchführen und Kontrollieren“ wurde mit der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe 1987 zur neuen Leitlinie in der beruflichen Ausbildung und stellte neue Anforderungen an das Ausbildungspersonal. Dies veranlasste 1992 den Hauptausschuss

3 In der novellierten Fassung des BBiG von 2005 wurden die Anforderungen an die fachliche Eignung erweitert. So heißt es im neuen § 30 Abs. 1: „Fachlich geeignet ist, wer die beruflichen sowie die berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt, die für die Vermittlung der Ausbildungsinhalte erforderlich sind.“

4 http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_010-rahmenstoffplan_zur_ausbildung_von-Ausbilde_556.pdf.

des BIBB dazu, eine Überarbeitung des Rahmenstoffplans auf den Weg zu bringen. Das BIBB wurde außerdem beauftragt, die Erprobung des neuen Rahmenstoffplans wissenschaftlich zu begleiten. In Zusammenarbeit mit Sachverständigen der Sozialpartner entwickelte das BIBB daraufhin ein zeitgemäßes Lehrgangskonzept.

Zentrales Qualifizierungsziel des neuen Konzepts war die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit der Ausbilder/-innen. Der Lehrgang zur Vorbereitung auf die Eignungsprüfung sollte in Zukunft entlang typischer Aufgabenschwerpunkte im Praxisalltag aufgebaut werden. Die bisherige Sachgebietsstruktur des Lehrgangs wurde aufgegeben und durch sieben Handlungsfelder ersetzt. Alle Handlungsfelder zusammen bildeten das Tätigkeitsspektrum des auszubildenden Personals ab.

Rahmenstoffplan der novellierten AEVO von 1998

Sieben Handlungsfelder

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

In gleicher Weise wurde die AEVO überarbeitet. Der bis dahin erforderliche Nachweis von berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnissen wurde um den Nachweis der Befähigung zu kompetentem beruflichem Handeln als Ausbilder/-in erweitert. Die Entwürfe zur Novellierung der AEVO gewerbliche Wirtschaft, der Musterprüfungsordnung und zum Rahmenstoffplan wurden im März 1998 vom Hauptausschuss angenommen und verabschiedet. Am 1. November 1998 trat die AEVO in Kraft. Eine neue Fassung, die sich diesmal auch auf das Bergwesen, die Landwirtschaft, die Hauswirtschaft und den öffentlichen Dienst erstreckte, folgte am 1. März 1999.

Zweite Novellierung der AEVO (2009)

Von Anfang an wurde die AEVO nicht nur als Beitrag zur Qualitätssicherung der betrieblichen Ausbildung angesehen. Sie wurde auch als „ausbildungshemmende Vorschrift“ diskutiert, vor allem mit Blick auf kleinere Betriebe (Pätzold 2007, S. 65). Dieses Spannungsfeld bildete auch den Hintergrund der zweiten Novellierung. Als zu Beginn diesen Jahrzehnts der Ausbildungsstellenmarkt in eine Krise

geriet (minus 6,8 Prozent bei den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen in 2002 gegenüber 2001), beschloss die Bundesregierung zusammen mit den Wirtschaftsverbänden und den Gewerkschaften im Frühjahr 2003 eine bundesweite Ausbildungs Offensive. Ziel war es, mit einem Katalog von Maßnahmen zusätzliche Ausbildungsplätze und zusätzliche Ausbildungsbetriebe zu gewinnen. Dazu gehörte auch die befristete Aussetzung der AEVO, um vor allem kleineren und jüngeren Betrieben den Einstieg in die Ausbildung zu erleichtern. Eine Evaluierung der Aussetzung durch das BIBB im Jahr 2007 zeigte, dass die Maßnahme zwar einen quantitativen Effekt hatte, dieser aber geringer ausfiel als erwartet.⁵ In qualitativer Hinsicht wurden auf der anderen Seite klar negative Folgen registriert. Am deutlichsten zeigte sich dies an der Zahl der gestiegenen Ausbildungsabbrüche in Betrieben, die kein nach AEVO qualifiziertes Personal beschäftigen und die selbst angeben haben, dass ihnen die Aussetzung den Einstieg in die Ausbildung erleichtert habe (Ulmer, Jablonka 2008, S. 17 ff.).

Als Reaktion auf die Evaluierung beschloss die Bundesregierung im Konsens mit den Sozialpartnern, die AEVO ab dem 1. August 2009 wieder in Kraft zu setzen. In einer Mitteilung des BMBF hieß es dazu: „Angesichts der gestiegenen inhaltlichen Anforderungen und den gewachsenen pädagogischen Herausforderungen – auch in Anbetracht vielfältiger Problemlagen mancher Auszubildenden – ist ein Mindestmaß an berufs- und arbeitspädagogischer Qualifikation unverzichtbar“⁶. Das BIBB wurde zugleich beauftragt, zusammen mit den Sachverständigen der Sozialpartner einen Entwurf für die Novellierung zu erarbeiten. Die Arbeiten an dem neuen Verordnungsentwurf wurden Ende 2008 abgeschlossen; der Hauptausschuss des BIBB stimmte in seiner Dezember-Sitzung dem Entwurf zu. Die novellierte AEVO wurde am 21. Januar 2009 im Bundesgesetzblatt veröffentlicht. Der dazugehörige Rahmenplan (früher Rahmenstoffplan) wurde ebenfalls modernisiert und am 25. Juni 2009 vom Hauptausschuss beschlossen.⁷

Die Anforderungen an die berufs- und arbeitspädagogische Eignung werden in der neuen Fassung der AEVO nunmehr in vier Handlungsfeldern beschrieben, die sich noch stärker am betrieblichen Ausbildungsverlauf orientieren.

5 Den Ergebnissen zufolge lag die Zahl der Betriebe, denen die Aussetzung der AEVO den Einstieg in die Ausbildung erleichtert bzw. ermöglicht hat, mehr auszubilden, zwischen 7.000 und 10.000 Betrieben pro Jahr. Erwartet worden waren jedoch bis zu 20.000 Betrieben zusätzlich. (vgl. PM 45/2003 des BMBF vom 02.04.2003).

6 Vgl. <http://www.bmbf.de/1652.php> (letzter Zugriff: 29.10.2009)

7 Vgl. Empfehlung Nr. 135: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/emfehlung_135_rahmenplan_aevo.pdf

Novellierte AEVO von 2009*Vier Handlungsfelder*

- 1) Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen
- 2) Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken
- 3) Ausbildung durchführen
- 4) Ausbildung abschließen

Gegenüber der AEVO von 1999 enthält die novellierte Fassung mehrere inhaltliche Neuerungen. Dies betrifft im methodisch-didaktischen Bereich die Qualifizierung der Ausbilder/-innen zu einem Rollenverständnis als „Lernprozessbegleiter“ sowie zu einer stärkeren Ausrichtung der Ausbildung an realen betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen. Weitere Neuerungen resultieren aus den Veränderungen des novellierten BBiG von 2005, wie z. B. der Möglichkeit, zeitlich begrenzte Abschnitte der Berufsausbildung auch im Ausland durchführen zu können.

Die AEVO aus Sicht der Betriebe

Mit dem Erlass der AEVO von 1972 wurde zweifellos ein entscheidender Schritt zu mehr Qualität in der betrieblichen Ausbildung getan, und nachfolgend hat sich die Haltung vieler Betriebe gegenüber der Berufsausbildung verändert (vgl. Pätzold 1997, S. 66). Diese Einschätzung wird durch die Evaluierung des BIBB von 2007 bestätigt. Danach ist zwar die Gruppe derjenigen, die eine gesetzliche Regelung als bürokratische Hürde betrachten, nach wie vor groß (um 40 %) und etwa jeder zweite Betrieb kritisiert die damit verbundenen finanziellen Aufwendungen. Auf der anderen Seite halten jedoch knapp 60 Prozent der Betriebe (sowohl ausbildende als auch nicht ausbildende Betriebe) die AEVO für notwendig, um eine Mindestqualifikation des Ausbildungspersonals sicherzustellen, und fast ebenso viele vertreten die Auffassung, dass eine solche staatliche Vorgabe zur Sicherung der betrieblichen Ausbildungsqualität beiträgt (Ulmer, Jablonka 2008, S. 28 ff.).

Innovationen in der Ausbilderqualifizierung durch Modellmaßnahmen

Die AEVO und der Rahmenstoffplan von 1972 hatten nicht nur bildungspolitische Bedeutung, indem sie einen Mindeststandard und Kriterien für die Eignung des Ausbildungspersonals definierten. Sie führten auch zu einer allgemeinen Ausweitung der Aktivitäten im Bereich der Qualifizierung und Forschung.

Gleich im Anschluss an den Erlass wurden vom damaligen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) unter Beteiligung des Bundesinstituts für

Berufsbildungsforschung (seit September 1976 BIBB) diverse Modellmaßnahmen im Bereich der Ausbilderqualifizierung initiiert. Primär der unmittelbaren Vorbereitung für den Erwerb dieses Eignungsnachweises im ganzen Bundesgebiet galt neben regulären Lehrgängen in Präsenzseminaren auch ein auf allen dritten Programmen der ARD gesendeter Fernsehkurs „Ausbildung der Ausbilder“, der im Medienverbund mit begleitenden Materialien und Kursen angeboten wurde. Die Teilnehmerzahlen blieben jedoch erheblich hinter den Erwartungen zurück und auch die Abbrecherquote war zu hoch, um diese Qualifizierungsform zu verstetigen. Die Mehrzahl der Auszubildenden zog die „Direktunterrichtung“ in Lehrgangsform vor. An der Durchführung und kritischen Begleitung solcher Angebote waren Mitarbeiter des BIBB u. a. vor Ort in Berlin beteiligt und entwickelten daraus Vorschläge für die weitere Gestaltung und Systematisierung (vgl. Schulz 1978).

Das BIBB erweiterte zugleich seine Aktivitäten, um über die AEVO als Erst- und Mindestqualifizierung hinaus auch Konzepte für die Weiterbildung der Ausbilder/-innen anzuregen. Im Rahmen eines Modellversuchs mit der Siemens AG wurde 1976/77 ein Lehrgangsplan für ca. 90 Unterrichtsstunden entwickelt und zweifach erprobt, der auch fachdidaktische Elemente beinhaltete und schließlich als Regelangebot in das Weiterbildungsprogramm des Betriebes aufgenommen wurde (Kutt 1978a).

Das Ausbilderförderungszentrum e.V. in Essen

Vom Bund und den beteiligten Sozialpartnern wurden gleichzeitig Vorkehrungen getroffen, um auch im Anschluss ähnliche Vorhaben verwirklichen zu können. Sie mündeten in die Gründung eines eigenen Ausbilderförderungs zentrums e.V. (AFZ) in Essen. Grundanliegen dieser beim dortigen Berufsförderungs zentrum als Durchführungsträger angesiedelten Initiative war es, die „Qualität der beruflichen Bildung weiterzuentwickeln und die Ausbildung neuen Erkenntnissen anzupassen“; als „Beitrag zur Verbesserung und Erweiterung der pädagogischen und fachdidaktischen Qualifikation des betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildungspersonals“. Die Planung, Durchführung und Auswertung von „Modellveranstaltungen der Ausbilder-ausbildung“ standen im Mittelpunkt und wurden durch die Einrichtung und Betreuung einer zentralen Informations- und Dokumentationsstelle und die Durchführung von Informationsveranstaltungen zusätzlich gestützt. Die Planung und Gestaltung der Arbeiten übernahm ein Fachbeirat, dem Experten der Spitzenorganisationen der Sozialpartner sowie des Bundes, einschließlich des BIBB angehörten. Darüber hinaus war das BIBB mit der wissenschaftlichen Begleitung der Modelllehrgänge am AFZ betraut.

Nachdem sich die Bundesregierung Anfang der 1980er-Jahre nicht mehr in der Lage sah, das AFZ über weitere Jahre hinaus dauerhaft zu finanzieren, wurden dessen Aufgaben – auf Wunsch des damaligen BMBW und im Einvernehmen mit den Sozialpartnern – dem BIBB angetragen. Das BMBW verwies dabei insbesondere auf die Aufgabe des Innovationstransfers: Die Ziele des AFZ [...] dienen nicht unmittelbar der Ausbilderqualifizierung nach den Ausbilder-Eignungsverordnungen, sondern der Innovation der Ausbilderqualifizierung auf der Grundlage dieser Verordnungen“ (Brief des BMBW an GS H. Schmidt vom 19.9.1983).

Das BIBB übernahm schließlich ab 1985 Teile der Aktivitäten des AFZ im Rahmen des § 6 BerBiFG als neue Daueraufgabe: „Bei diesen Aktivitäten handelt es sich um die Umsetzung von Ergebnissen der Berufsbildungsforschung in die Praxis, in dem innovative Ansätze für die Weiterbildung von Ausbildern entwickelt werden. Die Umsetzung von Ergebnissen erstreckt sich darüber hinaus auf die ‚Förderung der Bildungstechnologie‘ und die ‚Betreuung von Modellversuchen‘ als weitere gesetzliche Aufgaben des Bundesinstituts“ (Antwortbrief GS H. Schmidt an das BMBW vom 20.12.1983).

BIBB-Seminarpakete zur Ausbilderförderung

Aufgabe des bis heute bestehenden Vorhabens „Ausbilderförderung“ (AF) wurde es, Innovationen aufzuspüren, die für das Handeln von Ausbilder/-innen essenziell sind und diese in möglichst generalisierter, aber konkret umsetzbarer Form für die Weiterbildung zu erschließen und als Produkt der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Primäre Quelle dafür waren die Modellversuche des BIBB, und als geeignetes Medium zur Verbreitung erwiesen sich über viele Jahre dreiteilige „Seminarpakete“ bestehend aus Veranstalterinfo, Referentenleitfaden und Teilnehmerunterlagen. Zu regelrecht klassischen Titeln für die Durchführung entsprechender Lehrgänge wurden z. B. „CNC-Technik: Ausbilden – aber wie?“, „Türkische Jugendliche ausbilden“, „Leittexte – ein Weg zu selbständigem Lernen“, „Motivation in der Ausbildung zu lebenslangem Lernen“ und „Lehrlinge lernen Planen“.

Zum Erfolg dieser Publikationen, die über Deutschland hinaus bekannt und in mehrere Sprachen (Englisch, Französisch, Russisch, Lettisch und Litauisch) übersetzt wurden, trug sicherlich maßgeblich deren innovative Aufmachung bei. Nicht nur erschienen unter dem Siegel „AF“ die ersten zweifarbigen Publikationen des BIBB, sondern es entstanden auch viele Illustrationen und Schaubilder, deren didaktischer Wert sich nicht zuletzt darin bewies, dass sie bald auch in vielen Bildungsmaterialien anderer Hersteller im In- und Ausland Verwendung fanden.

Personalqualifizierung in Ostdeutschland (PQO)

Große Herausforderungen für die Ausbilderqualifizierung ergaben sich als Folge der Wiedervereinigung, und hier erwies sich der Berliner Standort für das BIBB als äußerst günstig: 1990 wurde vom BMBW das Programm zur „Förderung des Personals der beruflichen Bildung in den neuen Bundesländern“ aufgelegt, an dessen Durchführung das BIBB von Anfang an maßgeblich beteiligt war, bis es dessen Leitung 1992 ganz übernahm. Die Maßnahmen zur „Personalqualifizierung in Ostdeutschland“ (PQO) waren als Multiplikatorenschulungen mit fachlichen und methodisch-didaktischen Inhalten konzipiert und richteten sich in erster Linie an betriebliches Bildungspersonal (Neubert, Steinborn 1993).

Forum für Ausbilderinnen und Ausbilder www.foraus.de

Weitere zehn Jahre später war die Zeit dann schließlich reif, um nochmals das Experiment zu wagen und die Zielgruppe neben Lehrgängen in Präsenzseminaren und dem Angebot von Publikationen auch virtuell über neue Technologien anzusprechen. Nachdem zunächst die Lern- und Qualifizierungspotenziale des Internets anhand anderweitig bereits bestehender virtueller Zentren erkundet worden waren, wurde 2001 vom BIBB das Forum für Ausbilderinnen und Ausbilder unter der Adresse www.foraus.de ins Leben gerufen. Um den Austausch der Ausbilder/-innen untereinander im Sinne einer „knowledge community“ zu befördern, wurde das Informations- und Lernangebot durch Mitgliederforen ergänzt. In den folgenden Jahren wurde das Portal nicht nur regelmäßig den wandelnden technischen Standards angepasst, sondern auch um Online-Seminare erweitert und konnte sich dank des großen Echos bei den inzwischen über 10.000 registrierten Nutzern und Nutzerinnen als feste Größe in der Bildungslandschaft etablieren. Die Mitglieder schätzen die Möglichkeit, über [foraus.de](http://www.foraus.de) tagesaktuelle Informationen und Hinweise zu Fragen der Ausbildung orts- und zeitunabhängig zu erhalten, und bieten mit ihren selbstständig angestoßenen Foren – wie z. B. anlässlich der Aussetzung der AEVO – zugleich einen Spiegel dessen, wo es in der Praxis besonders „drückt“.

Zur Situation des betrieblichen Ausbildungspersonals: Annäherung in der Forschung

Flankierend zu dem umfangreichen Modellversuchsprogramm in den 1970er-Jahren, begann das BIBB die Situation der Ausbilder im Betrieb empirisch zu untersuchen. In Hessen und Nordrhein-Westfalen wurden 467 Großbetriebe schriftlich befragt und 864 Ausbildungspersonen mündlich interviewt. Erstmals wurden da-

durch die erheblichen Unterschiede in der Ausbilderstruktur von gewerblichen und kaufmännisch-verwaltenden Ausbildungsbereichen deutlich sowie auch das beachtliche Qualifikationsgefälle in den formalen Bildungsabschlüssen zwischen Ausbildern und Ausbildungsleitern. Darüber hinaus gewährte die Studie interessante Einblicke in die betrieblichen Informations- und Entscheidungsstrukturen der Ausbilderweiterbildung unterschiedlicher Betriebsgröße (Kutt, Tilch 1978; Kutt 1978b).

In den 1980er-Jahren schloss sich eine Erhebung zur Situation von Ausbildern in Klein- und Mittelbetrieben des Einzelhandels an. Zwecks empirischer Fundierung eines Weiterbildungsansatzes, der auch die spezifische Situation von Inhabern in ihrer Rolle als Ausbilder berücksichtigte, wurden 423 Antworten einer postalischen Befragung in Betrieben mit fünf bis 50 Beschäftigten analysiert. Anschaulich wurden nicht nur die Probleme, die insbesondere kleinere Betriebe bei der Ausbildung haben, sondern auch der zu geringe Stellenwert berufspädagogischer Inhalte bei ihrer allgemeinen Weiterbildung (Kutt, Wonneberger 1986).

Um die Jahreswende 1985/86 erfolgte schließlich der erste Vorstoß, auch repräsentative Informationen über alle an der Ausbildung beteiligten Personen im Bundesgebiet zu gewinnen. Im Rahmen einer Befragung von 11.500 Erwerbstätigen zu Qualifikation, Berufsverlauf und aktueller Beschäftigung (BIBB-IAB-Erhebung 1985/86) wurde erstmals danach gefragt, ob die „Ausbildung von Lehrlingen oder Auszubildenden“ zu den Arbeitsaufgaben gehöre. Es zeigte sich, dass dies bei rund jedem sechsten deutschen Erwerbstätigen (17 %) der Fall war und dass auf rund 770.000 bei den zuständigen Stellen als verantwortlich gemeldete Ausbilder im Schnitt vier weitere Personen kommen, die zusätzlich an der Ausbildung beteiligt sind (Jansen 1989). In einer deutlich erweiterten Befragung sieben Jahre später (1991/92) ergaben sich für die alten Bundesländer kaum veränderte Zahlenverhältnisse, auch wenn der Anteil der Ausbildungspersonen an allen Erwerbstätigen leicht anstieg und nun auf 4,35 Millionen beziffert wurde. Dabei war mit 6 Prozent nur der kleinste Teil als hauptberuflicher Ausbilder tätig. 14 Prozent gaben an, selbstständig zu sein und außerdem auszubilden, und die restlichen 80 Prozent konnten als nebenberufliche Ausbilder eingestuft werden, die „zeitweilig oder neben ihrer normalen Arbeit“ ausbilden (Bausch 1997, S. 23).

Eben dieser großen Zahl der ausbildenden Fachkräfte als „versteckter Mehrheit“ widmete sich dann auch folgerichtig das nächste Forschungsprojekt im BIBB und befragte in 624 Betrieben 1.430 Fachkräfte zu Qualifikation, Arbeitssituation und beruflichem Selbstverständnis bei der Ausbildung in drei industriellen Berufen. Als zentrales Motiv zur Übernahme dieser Tätigkeit stellte sich dabei die Weitergabe eigener Erfahrungen heraus. Hohe Zustimmungsraten erzielten auch die Motive, Verantwortung gegenüber jungen Leuten zu haben, die Auszubildenden als zukünftige Kollegen

zu sehen und selbst fachlich auf dem Laufenden zu bleiben (Schmidt-Hackenberg u. a. 1999, S. 64 f.). Angesichts der bereits deutlichen Tendenz zur (Rück-)Verlagerung des Lernortes an den Arbeitsplatz verwies die Forschergruppe im Ergebnis auf die steigende Bedeutung dieser Akteure für die Durchführung einer qualifizierten Ausbildung und forderte den Ausbau entsprechender Qualifizierungsangebote bzw. den Einbezug der ausbildenden Fachkräfte in die Ausbilder-Eignungsverordnung (ebd., S. 110 f.).

In eine ähnliche Richtung weisen auch die Ergebnisse einer 2007 in Auftrag gegebenen explorativen Studie zum Qualifikationsbedarf des betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals. Bei wachsenden Ansprüchen an spezialisierte betriebliche Ausbilderfunktionen verringert sich die Anzahl hauptberuflicher Ausbilder im Betrieb. Dadurch wächst die Bedeutung der ausbildenden Fachkräfte für die Realisierung und Qualität der betrieblichen Ausbildung. Zugleich wachsen die überbetrieblichen Ausbildungsdienstleistungen (Brater, Wagner 2008).

Ausbilden als Beruf? Zur Professionalisierung einer Funktion

Frühe staatliche Appelle in der Bundesrepublik ...

Die Debatte um einen Beruf für Ausbilder/-innen⁸ reicht mindestens bis in die Bildungs- und Reform euphorie der 1960er-Jahre zurück, und ein deutliches Signal staatlicherseits wurde bereits vor Verabschiedung des BBiG gegeben. So fordert die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats in einer eigenständigen Empfehlung „Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“ (1969), das Qualifikationsniveau der betrieblichen Ausbilder „auf lange Sicht dem der Werkstatthehrer, Fach- bzw. technischen Lehrer und der Studienräte“ anzugleichen, und plädiert für die „Abstimmung“ pädagogischer Qualifizierungsmaßnahmen. Die „Austauschbarkeit von Ausbildern der Wirtschaft und den Lehrern für den fachpraktischen Unterricht im beruflichen Schulwesen“ wird 1973 vom Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) angeregt (Mitteilung vom 11.09.1973). Hierfür stand eine KMK-Rahmenordnung für die Ausbildung von gewerblich-technischen Fachlehrern mit einem Volumen von 900 Stunden pädagogischer und fachdidaktischer Qualifizierung Pate.

Wenige Jahre nach Einführung der Ausbilder-Eignungsverordnung war bereits umstritten, ob durch die Qualifizierung nach AEVO eine „Anhebung der pädagogischen Fähigkeiten der Ausbilder tatsächlich greift“ (CEDEFOP 1983, S. 75). Die Arbeiten im BIBB zu dieser Thematik, die sich an der Diskussion zur Ausbilderqua-

8 Zu diesem Thema sei auf die reiche Quellensammlung zur Geschichte der Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals von Günter Pätzold verwiesen (1997).

lifizierung beteiligten – u. a. auch mit einem Vorschlag für einen Ausbilderberuf –, führten zwar zu ähnlichen Schlussfolgerungen, jedoch nicht zu praktischen Konsequenzen (Schulz, Tilch 1975, S. 19).

... vonseiten der IG Metall

Die Industriegewerkschaft Metall (IGM) als eine der größten und mächtigsten deutschen Gewerkschaften hatte bereits 1963 einen Beruf für betriebliche Ausbilder/-innen gefordert. Mit einem Berufsangebot sollten auch innerbetriebliche Aufstiegswege mit einer entsprechenden Eingruppierung geschaffen werden (Schlottau 2005). Mit der Einführung der AEVO gab es aber dafür zwischen den Sozialpartnern keinen Konsens, ein Zustand, der über drei Jahrzehnte anhielt. Ende der 1990er Jahre wurde auf Initiative der IG Metall in Kooperation mit dem Berufsförderungswerk (BFW) Hamburg und mit Unterstützung des BMBF ein Projekt für einen nach BBiG anerkannten Ausbilderberuf aufgelegt. So entstand das von der Handelskammer Hamburg 2002 geregelte Qualifikationsangebot „Fachpädagoge/Fachpädagogin für die über- und außerbetriebliche Weiterbildung“, welches vom BFW realisiert wurde und 1.200 Unterrichtseinheiten umfasste. Mit diesem Angebot wurde erstmals in der Geschichte der Bundesrepublik für Ausbilder eine berufspädagogische Qualifikation (nicht gleichartig, sondern gleichwertig) auf akademischem Niveau realisiert. Allerdings blieb es auf Hamburg beschränkt und konnte sich im Bundesgebiet nicht verbreiten.

... und vom Bundesverband Deutscher Berufsausbilder

Parallel zu den Aktivitäten der IGM bemühte sich der 1974 gegründete Bundesverband Deutscher Berufsausbilder (BDBA) im Sinne einer Standesvertretung um die rechtliche Anerkennung als Beruf und formulierte 1980 erstmals ein entsprechendes Berufsbild. Gemeinsam mit dem BIBB wurde 2001 dafür in Bayern eine regionale Initiative gestartet. Auf der Grundlage einer regionalen Machbarkeitsstudie des BIBB zum Qualifikationsbedarf für Ausbilder entschied sich die IHK zu München und Oberbayern 2004 für die Errichtung eines geregelten Qualifikationsangebots für den Ausbildernachwuchs mit der Bezeichnung „Berufspädagoge/Berufspädagogin für Aus- und Weiterbildung IHK“ (Blötz, Brater, Tillmann 2006). Diesem regionalen Ansatz gelang die Verbreitung über Bayern hinaus, und leicht modifiziert wurde 2005 auch in Mecklenburg-Vorpommern ein Angebot „Berufspädagoge/Berufspädagogin IHK“ eingerichtet.

Ingenieur-und Wirtschaftspädagogen in der DDR

Dass dieses Qualifikationsangebot gerade in einem der „neuen“ Bundesländer auf besonderes Echo stieß, lässt sich u. a. auf die Prägung durch ein anderes Bildungssystem zurückführen. So gab es in der ehemaligen DDR bereits seit den 1950er-Jahren einen Ausbilderberuf, und damit unterschied sie sich nicht nur vom Westen, sondern stand auch in den Mitgliedstaaten des RGW einzigartig da. Schon kurz nach Gründung der DDR wurde für die berufspraktische Ausbildung im Betrieb eine Fortbildung zum „Lehrausbilder“, später zum „Lehrmeister“ eingeführt. Mitte der 1960er-Jahre folgte die Einführung eines dreijährigen Fachschulstudiums, das etwa auf dem heutigen Fachhochschulniveau anzusiedeln wäre und mit den Abschlüssen Ingenieurpädagoge (sowie Wirtschaftspädagoge in den 1980er-Jahren) endete (vgl. QUEM 1996, S. 70–82). Absolventen dieses Angebots – im Besonderen Ingenieurpädagogen – sind in den neuen Bundesländern auch heute noch als Fachkräfte für betriebliche Bildungsdienstleistungen geschätzt, sodass dort das Interesse an vergleichbaren Qualifikationen generell hoch ist.

Am Ziel nach einem steinigem Weg

Die genannten Initiativen führten schließlich zum Erfolg. Das BIBB bildete zwischenzeitlich einen Expertenkreis mit Vertretern von Wirtschafts- und Sozialpartnern, der zum Ziel hatte, einen bundeseinheitlichen Rahmen für ein berufspädagogisches Qualifikationsangebot zu entwickeln. Diese Arbeiten mündeten in ein vom BMBF angewiesenes Verfahren zur Entwicklung von Rechtsverordnungen des Bundes als systemisches Qualifikationsangebot für Berufspädagogik in betrieblichen Bildungsdienstleistungen.

Seit August 2009 liegt nun ein Angebot auf der sogenannten Meisterebene des Berufsbildungssystems vor: „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin“ sowie ein Angebot oberhalb der Meisterebene als eine der Spitzenqualifikationen des Berufsbildungssystems: „Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin“. Dieses Angebot steht gleichwertig neben akademischen Qualifikationsangeboten im Berufsfeld. Es vereint berufsfachliche Qualifikation und Erfahrung (als Facharbeiter oder Meister/Fachwirt/Fachkaufmann), die Befähigung nach AEVO sowie die berufspädagogische Fortbildungsqualifikation als berufspädagogische Gesamtqualifikation. Besonderes Merkmal dieser neuen Fortbildungsberufe ist die vollständige Anrechenbarkeit der Qualifikation „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin“ auf die Prüfung des/der „Geprüften Berufspädagogen/Geprüften Berufspädagogin“. Aktuell werden Möglichkeiten der inhaltlichen Verzahnung des berufspädagogischen Fortbildungsangebots

der Berufsbildung mit entsprechenden hochschulischen Studiengängen einschließlich der Möglichkeiten dortiger Anrechnungen von Qualifikationen untersucht.

Resümee und Ausblick

Auch wenn dieser Rückblick nur skizzenhaft die Entwicklung der pädagogischen Qualifizierung des Ausbildungspersonals seit Einführung der AEVO und die damit verbundenen vielfältigen Aktivitäten des Instituts nachzeichnen kann, so lassen sich doch einige grundlegende Folgerungen ziehen: Besonders der Vielschichtigkeit der Situation der Ausbilder/-innen und deren Rollen wird sich das BIBB in den nächsten Jahren in Forschung und Entwicklung widmen, um rechtzeitig neue Anforderungen und Entwicklungen für die Frage der Qualifizierung des Personals berücksichtigen zu können. Die Vernetzung mit europäischen Bestrebungen zur Professionalisierung und Bewusstseinsbildung im Bereich des beruflichen Bildungspersonals (Bahl, Grollmann, Gross 2008) ist hierbei ebenso von Bedeutung wie eine leistungsfähige Implementierung des neuen berufspädagogischen Qualifikationsangebotes in der Praxis. Wie dieser Überblick zeigt, braucht die deutsche Berufsbildung in diesem Feld – auch dank initiativer BIBB-Arbeiten – den Vergleich mit anderen Ländern nicht zu scheuen. Ausruhen kann sie sich jedoch angesichts drängender werdender Fragen der Nachwuchssicherung und des Wettbewerbs der Bildungssysteme nicht. Die Fortschreibung der Geschichte der Förderung des Ausbildungspersonals verspricht ein spannendes Thema zu bleiben.

Literatur

- BAHL, Anke; GROLLMANN, Philipp; GROSS, Herold: Berufliches Bildungspersonal in Europa: Rückblick – Überblick – Ausblick. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 6, S. 14–17
- BAUSCH, Thomas: Die Ausbilder im dualen System der Berufsbildung. Eine Strukturanalyse des betrieblichen Ausbildungspersonals. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92. Bielefeld 1997
- BLÖTZ, Ulrich; BRATER, Michael; TILLMANN, Heinrich: Neuer Beruf für betriebsbezogene Bildungsdienstleistungen: Gepr. Berufspädagoge/in für Aus- und Weiterbildung IHK. In: BWP 35 (2006) 4, S. 44–48
- BRATER, Michael; WAGNER, Jost: Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 6, S. 5–9
- CEDEFOP (Hrsg.): Ausbilder und Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland. Länderbericht im Auftrag des Cedefop. Berlin 1983
- JANSEN, Rolf: Grundinformationen zum Ausbildungspersonal. Ergebnisse einer repräsentativen Erwerbstätigenbefragung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 18 (1989) 4, S. 11–16

- KUTT, Konrad: Beruflicher Werdegang von Ausbildern und Ausbildungsleitern – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 7 (1978) 5, S. 15–20
- KUTT, Konrad; TILCH, Herbert: Weiterbildung der Ausbilder – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: BWP 7 (1978) 4, S. 25–29
- KUTT, Konrad; WONNEBERGER, Bernd: Zur Situation von Ausbildern in Klein- und Mittelbetrieben des Einzelhandels. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 15 (1986) 5, S. 138–143
- NEUBERT, Renate; STEINBORN, Hans-Christian (Hrsg.): Personalqualifizierung in den neuen Bundesländern. Band 1: Stand und Perspektiven. Berlin 1993
- PÄTZOLD, Günter: Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752–1996, 2 Bde. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe C, Bd. 6/1 und 2). Köln, Weimar, Wien. Böhlau 1997
- QUEM (Hrsg.): Aspekte der beruflichen Bildung in der ehemaligen DDR. Anregungen, Chancen und Widersprüche einer gesamtdeutschen Weiterbildungsdiskussion. Münster 1996
- SCHLOTTAU, Walter: Ausbildungspersonal – von der Eignung zur Professionalisierung: Regionale Erprobung zweijähriger Aufstiegsfortbildungsgänge. In: BWP 34 (2005) 6, S. 32–35
- SCHMIDT-HACKENBERG, Brigitte, u. a.: Auszubildende Fachkräfte – die unbekannten Mitarbeiter. Bielefeld 1999
- SCHULZ, Winfried: Anmerkungen zur Situation und Weiterentwicklung der Qualifizierung von Ausbildern. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 7 (1978) 4, S. 29–32
- SCHULZ, Winfried; TILCH, Herbert: Betriebliche Ausbilder und Lehrer für Fachpraxis – Wege und Abstimmungsprobleme der Qualifizierung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4 (1975) 1, S. 17–24
- ÜLMER, Philipp; JABLONKA, Peter: Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Auswirkungen. Bielefeld 2008

Anhang I

Ausbilder-Eignungsverordnung

Vom 21. Januar 2009

Auf Grund des § 30 Absatz 5 des Berufsbildungsgesetzes vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931) verordnet das Bundesministerium für Bildung und Forschung nach Anhörung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung:

§ 1

Geltungsbereich

Ausbilder und Ausbilderinnen haben für die Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen nach dem Berufsbildungsgesetz den Erwerb der berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten nach dieser Verordnung nachzuweisen. Dies gilt nicht für die Ausbildung im Bereich der Angehörigen der freien Berufe.

§ 2

Berufs- und arbeitspädagogische Eignung

Die berufs- und arbeitspädagogische Eignung umfasst die Kompetenz zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren der Berufsausbildung in den Handlungsfeldern:

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

§ 3

Handlungsfelder

(1) Das Handlungsfeld nach § 2 Nummer 1 umfasst die berufs- und arbeitspädagogische Eignung, Ausbildungsvoraussetzungen zu prüfen und Ausbildung zu planen. Die Ausbilder und Ausbilderinnen sind dabei in der Lage,

1. die Vorteile und den Nutzen betrieblicher Ausbildung darstellen und begründen zu können,
2. bei den Planungen und Entscheidungen hinsichtlich des betrieblichen Ausbildungsbedarfs auf der Grundlage der rechtlichen, tarifvertraglichen und betrieblichen Rahmenbedingungen mitzuwirken,
3. die Strukturen des Berufsbildungssystems und seine Schnittstellen darzustellen,
4. Ausbildungsberufe für den Betrieb auszuwählen und dies zu begründen,
5. die Eignung des Betriebes für die Ausbildung in dem angestrebten Ausbildungsberuf zu prüfen sowie, ob und inwieweit Ausbildungsinhalte durch Maßnahmen außerhalb der Ausbildungsstätte, insbesondere Ausbildung im Verbund, überbetriebliche und außerbetriebliche Ausbildung, vermittelt werden können,

6. die Möglichkeiten des Einsatzes von auf die Berufsausbildung vorbereitenden Maßnahmen einzuschätzen sowie

7. im Betrieb die Aufgaben der an der Ausbildung Mitwirkenden unter Berücksichtigung ihrer Funktionen und Qualifikationen abzustimmen.

(2) Das Handlungsfeld nach § 2 Nummer 2 umfasst die berufs- und arbeitspädagogische Eignung, die Ausbildung unter Berücksichtigung organisatorischer sowie rechtlicher Aspekte vorzubereiten. Die Ausbilder und Ausbilderinnen sind dabei in der Lage,

1. auf der Grundlage einer Ausbildungsordnung einen betrieblichen Ausbildungsplan zu erstellen, der sich insbesondere an berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert,
2. die Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung der betrieblichen Interessenvertretungen in der Berufsbildung zu berücksichtigen,
3. den Kooperationsbedarf zu ermitteln und sich inhaltlich sowie organisatorisch mit den Kooperationspartnern, insbesondere der Berufsschule, abzustimmen,
4. Kriterien und Verfahren zur Auswahl von Auszubildenden auch unter Berücksichtigung ihrer Verschiedenartigkeit anzuwenden,
5. den Berufsausbildungsvertrag vorzubereiten und die Eintragung des Vertrages bei der zuständigen Stelle zu veranlassen sowie
6. die Möglichkeiten zu prüfen, ob Teile der Berufsausbildung im Ausland durchgeführt werden können.

(3) Das Handlungsfeld nach § 2 Nummer 3 umfasst die berufs- und arbeitspädagogische Eignung, selbstständiges Lernen in berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen handlungsorientiert zu fördern. Die Ausbilder und Ausbilderinnen sind dabei in der Lage,

1. lernförderliche Bedingungen und eine motivierende Lernkultur zu schaffen, Rückmeldungen zu geben und zu empfangen,
2. die Probezeit zu organisieren, zu gestalten und zu bewerten,
3. aus dem betrieblichen Ausbildungsplan und den berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen betriebliche Lern- und Arbeitsaufgaben zu entwickeln und zu gestalten,
4. Ausbildungsmethoden und -medien zielgruppengerecht auszuwählen und situationspezifisch einzusetzen,
5. Auszubildende bei Lernschwierigkeiten durch individuelle Gestaltung der Ausbildung und Lernberatung zu unterstützen, bei Bedarf ausbildungsunterstützende Hilfen einzusetzen und die Möglichkeit zur Verlängerung der Ausbildungszeit zu prüfen,

6. Auszubildenden zusätzliche Ausbildungsangebote, insbesondere in Form von Zusatzqualifikationen, zu machen und die Möglichkeit der Verkürzung der Ausbildungsdauer und die der vorzeitigen Zulassung zur Abschlussprüfung zu prüfen,
 7. die soziale und persönliche Entwicklung von Auszubildenden zu fördern, Probleme und Konflikte rechtzeitig zu erkennen sowie auf eine Lösung hinzuwirken,
 8. Leistungen festzustellen und zu bewerten, Leistungsbeurteilungen Dritter und Prüfungsergebnisse auszuwerten, Beurteilungsgespräche zu führen, Rückschlüsse für den weiteren Ausbildungsverlauf zu ziehen sowie
 9. interkulturelle Kompetenzen zu fördern.
- (4) Das Handlungsfeld nach § 2 Nummer 4 umfasst die berufs- und arbeitspädagogische Eignung, die Ausbildung zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen und dem Auszubildenden Perspektiven für seine berufliche Weiterentwicklung aufzuzeigen. Die Ausbilder und Ausbilderinnen sind dabei in der Lage,
1. Auszubildende auf die Abschluss- oder Gesellenprüfung unter Berücksichtigung der Prüfungstermine vorzubereiten und die Ausbildung zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen,
 2. für die Anmeldung der Auszubildenden zu Prüfungen bei der zuständigen Stelle zu sorgen und diese auf durchführungsrelevante Besonderheiten hinzuweisen,
 3. an der Erstellung eines schriftlichen Zeugnisses auf der Grundlage von Leistungsbeurteilungen mitzuwirken sowie
 4. Auszubildende über betriebliche Entwicklungsmöglichkeiten und berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten zu informieren und zu beraten.

§ 4

Nachweis der Eignung

- (1) Die Eignung nach § 2 ist in einer Prüfung nachzuweisen. Die Prüfung besteht aus einem schriftlichen und einem praktischen Teil. Die Prüfung ist bestanden, wenn jeder Prüfungsteil mit mindestens „ausreichend“ bewertet wurde. Innerhalb eines Prüfungsverfahrens kann eine nicht bestandene Prüfung zweimal wiederholt werden. Ein bestandener Prüfungsteil kann dabei angerechnet werden.
- (2) Im schriftlichen Teil der Prüfung sind fallbezogene Aufgaben aus allen Handlungsfeldern zu bearbeiten. Die schriftliche Prüfung soll drei Stunden dauern.
- (3) Der praktische Teil der Prüfung besteht aus der Präsentation einer Ausbildungssituation und einem Fachgespräch mit einer Dauer von insgesamt höchstens 30 Minuten. Hierfür wählt der Prüfungsteilnehmer eine berufstypische Ausbildungssituation aus. Die Präsentation soll 15 Minuten nicht überschreiten. Die Auswahl und Gestaltung der Ausbildungssituation sind im Fachgespräch zu erläutern. Anstelle der Präsentation kann eine Ausbildungssituation auch praktisch durchgeführt werden.
- (4) Im Bereich der Landwirtschaft und im Bereich der Hauswirtschaft besteht der praktische Teil aus der Durchführung einer vom Prüfungsteilnehmer in Abstimmung

mit dem Prüfungsausschuss auszuwählenden Ausbildungssituation und einem Fachgespräch, in dem die Auswahl und Gestaltung der Ausbildungssituation zu begründen sind. Die Prüfung im praktischen Teil soll höchstens 60 Minuten dauern.

- (5) Für die Abnahme der Prüfung errichtet die zuständige Stelle einen Prüfungsausschuss. § 37 Absatz 2 und 3, § 39 Absatz 1 Satz 2, die §§ 40 bis 42, 46 und 47 des Berufsbildungsgesetzes gelten entsprechend.

§ 5

Zeugnis

Über die bestandene Prüfung ist jeweils ein Zeugnis nach den Anlagen 1 und 2 auszustellen.

§ 6

Andere Nachweise

- (1) Wer die Prüfung nach einer vor Inkrafttreten dieser Verordnung geltenden Ausbilder-Eignungsverordnung bestanden hat, die auf Grund des Berufsbildungsgesetzes erlassen worden ist, gilt für die Berufsausbildung als im Sinne dieser Verordnung berufs- und arbeitspädagogisch geeignet.
- (2) Wer durch eine Meisterprüfung oder eine andere Prüfung der beruflichen Fortbildung nach der Handwerksordnung oder dem Berufsbildungsgesetz eine berufs- und arbeitspädagogische Eignung nachgewiesen hat, gilt für die Berufsausbildung als im Sinne dieser Verordnung berufs- und arbeitspädagogisch geeignet.
- (3) Wer eine sonstige staatliche, staatlich anerkannte oder von einer öffentlich-rechtlichen Körperschaft abgenommene Prüfung bestanden hat, deren Inhalt den in § 3 genannten Anforderungen ganz oder teilweise entspricht, kann von der zuständigen Stelle auf Antrag ganz oder teilweise von der Prüfung nach § 4 befreit werden. Die zuständige Stelle erteilt darüber eine Bescheinigung.
- (4) Die zuständige Stelle kann von der Vorlage des Nachweises über den Erwerb der berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten auf Antrag befreien, wenn das Vorliegen berufs- und arbeitspädagogischer Eignung auf andere Weise glaubhaft gemacht wird und die ordnungsgemäße Ausbildung sichergestellt ist. Die zuständige Stelle kann Auflagen erteilen. Auf Antrag erteilt die zuständige Stelle hierüber eine Bescheinigung.

§ 7

Fortführen der Ausbildertätigkeit

Wer vor dem 1. August 2009 als Ausbilder im Sinne des § 28 Absatz 1 Satz 2 des Berufsbildungsgesetzes tätig war, ist vom Nachweis nach den §§ 5 und 6 dieser Verordnung befreit, es sei denn, dass die bisherige Ausbildertätigkeit zu Beanstandungen mit einer Aufforderung zur Mängelbeseitigung durch die zuständige Stelle geführt hat. Sind nach Aufforderung die Mängel beseitigt worden und Gefährdungen für eine ordnungsgemäße Ausbildung nicht zu erwarten, kann die zuständige Stelle vom Nachweis nach den §§ 5 und 6 befreien; sie kann dabei Auflagen erteilen.

§ 8**Übergangsregelung**

Begonnene Prüfungsverfahren können bis zum Ablauf des 31. Juli 2010 nach den bisherigen Vorschriften zu Ende geführt werden. Die zuständige Stelle kann auf Antrag des Prüfungsteilnehmers oder der Prüfungsteilnehmerin die Wiederholungsprüfung nach dieser Verordnung durchführen; § 4 Absatz 1 Satz 5 findet in diesem Fall keine Anwendung. Im Übrigen kann bei der Anmeldung zur Prüfung bis zum Ablauf des 30. April

2010 die Anwendung der bisherigen Vorschriften beantragt werden.

§ 9**Inkrafttreten, Außerkrafttreten**

Diese Verordnung tritt am 1. August 2009 in Kraft. Gleichzeitig tritt die Ausbilder-Eignungsverordnung vom 16. Februar 1999 (BGBl. I S. 157, 700), die zuletzt durch die Verordnung vom 14. Mai 2008 (BGBl. I S. 854) geändert worden ist, außer Kraft.

Bonn, den 21. Januar 2009

Die Bundesministerin
für Bildung und Forschung
Annette Schavan

Bundesgesetzblatt Jahrgang 2009 Teil I Nr. 5, ausgegeben zu Bonn am 30. Januar 2009

91

Anlage 1
(zu § 5)

Muster

.....
(Bezeichnung der zuständigen Stelle)

Zeugnis

Herr/Frau

geboren am in

hat am die Prüfung

nach der Ausbilder-Eignungsverordnung vom 21. Januar 2009 (BGBl. I S. 88)

bestanden.

Damit wurden die berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten im Sinne des § 30
des Berufsbildungsgesetzes nachgewiesen.

Ort/Datum

Unterschrift(en)

(Siegel der zuständigen Stelle)

92 Bundesgesetzblatt Jahrgang 2009 Teil I Nr. 5, ausgegeben zu Bonn am 30. Januar 2009

Anlage 2
(zu § 5)

Muster

.....
(Bezeichnung der zuständigen Stelle)

Zeugnis

Herr/Frau

geboren am in

hat am die Prüfung

nach der Ausbilder-Eignungsverordnung vom 21. Januar 2009 (BGBl. I S. 88)
mit folgenden Ergebnissen bestanden:

	Punkte	Note
1. Schriftlicher Prüfungsteil		
2. Praktischer Prüfungsteil		

Damit wurden die berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten im Sinne des § 30
des Berufsbildungsgesetzes nachgewiesen.

Ort/Datum

Unterschrift(en)

(Siegel der zuständigen Stelle)

Anhang II

Beschlussvorlage

Bonn, 25. Juni 2009

Vorschlag für eine Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung

Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen

Inhalt	Seite
Einleitung	185
Empfohlene Lehrgangsdauer	188
Rahmenplan	190

Einleitung

Am 1. August 2009 ist eine novellierte Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) in Kraft getreten. Das Kompetenzprofil des Ausbildungspersonals wird darin vor dem Hintergrund der aktuellen wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und der berufs- und arbeitspädagogischen Entwicklungen in vier Handlungsfeldern beschrieben, die sich am Ablauf der Ausbildung orientieren. Um Ausbilderinnen und Ausbilder noch besser auf ihre neuen Aufgaben vorzubereiten, wurde ein modernisierter Rahmenplan (früher Rahmenstoffplan) entwickelt, der von einem Fachbeirat unter der Leitung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) erarbeitet wurde. Zentrales Ziel des Rahmenplans ist die Sicherung von bundesweit einheitlichen Qualitätsstandards bei der Durchführung von Lehrgängen zum Erwerb der Ausbildereignung.

Dem Fachbeirat gehörten Sachverständige der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer aus folgenden Institutionen an:

- Bildungswesen Edeka Aktiengesellschaft,
- Currenta GmbH & Co. OHG,
- DIHK-Gesellschaft für berufliche Bildung,
- FBH – Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk,
- Gewerkschaft TRANSNET,
- Gewerkschaft ver.di,
- IG BAU/Handwerkskammer des Saarlandes,
- IG Bergbau Chemie Energie,
- IG Metall,
- Landwirtschaftskammer Nordrhein-Westfalen,
- Vereinigung der kommunalen Arbeitgeberverbände,
- ZWH – Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk.

Leitgedanken der neuen AEVO

Das wirtschaftliche Handeln der Betriebe vollzieht sich in einem komplexen, dynamischen und globalisierten Umfeld, welches gekennzeichnet ist durch kurze technologische Innovationszyklen, veränderte Formen der Arbeitsorganisation, mehr Kundennähe und eine stärkere Kundenbindung, ein gestiegenes Qualitätsbewusstsein sowie ein ausgeprägteres Bewusstsein für nachhaltige Wirkungen im Umweltschutz. Die sich daraus ergebenden erweiterten Anforderungen an die Fachkräfte nicht nur im Hinblick auf die fachlichen Qualifikationen, sondern vor allem hinsichtlich ihrer fachübergreifenden Kompetenzen wie Selbstständigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Flexibilität und Initiative mit dem Ziel lebenslangen Lernens stellen auch für die Ausbildung eine große Herausforderung dar. Das Ausbildungspersonal

steht nicht nur diesen gestiegenen Qualifikationsanforderungen gegenüber. Es muss darüber hinaus den demografischen Veränderungen (so wird in den nächsten Jahren die Gruppe potenzieller Auszubildender nicht nur kleiner, sondern auch deren Heterogenität nimmt durch Migrationsbewegungen zu), dem zunehmenden Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnik sowie der stärkeren Arbeits- und Prozessorientierung in der Ausbildung Rechnung tragen.

Mit der Novellierung der AEVO wurde die Struktur der Handlungsfelder den gegenwärtigen Anforderungen an das Ausbildungspersonal angepasst.

Die vier neuen Handlungsfelder orientieren sich am Ablauf der Ausbildung:

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

Die von den Ausbildern und Ausbilderinnen für die Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) zu erwerbenden berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten sind in der novellierten AEVO für alle vier Handlungsfelder als Kompetenzen formuliert. Auch die im vorliegenden Rahmenplan vorgenommenen Spezifizierungen sind kompetenzbasiert formuliert. Zusätzlich werden für den Erwerb der betreffenden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten „Beispielhafte Inhalte“ benannt. Diese erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sind als Anregungen für die Gestaltung der Lehrgänge zu verstehen. Dabei können teilnehmerspezifische Schwerpunkte je nach Zusammensetzung der Lehrgänge gesetzt werden. Hauptziel der Lehrgänge ist der Erwerb der beruflichen Handlungsfähigkeit. Darauf sind die Lehrgänge auszurichten.

Die Qualifikationsanforderungen an das Ausbildungspersonal unterscheiden sich je nach Betriebsgröße, Wirtschaftsbereich, Branche und Funktion. Während es in den Großbetrieben überwiegend eine Arbeitsteilung zwischen der Ausbildungsleitung, hauptberuflichen Ausbildern und auszubildenden Fachkräften gibt, werden in den kleinen und mittleren Unternehmen diese Aufgaben meistens vollständig von einzelnen verantwortlichen Ausbildern übernommen. Als zukünftiger Lernprozessbegleiter müssen sich Ausbilder und Ausbilderinnen auf die unterschiedlichen Ausbildungssituationen einstellen und vorbereiten können. Von großer Bedeutung ist, dass die Lehrgänge zum Erwerb der Ausbildereignung in ihrer inhaltlichen Gestaltung die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der einzelnen Wirtschaftsbereiche bedarfsgerecht berücksichtigen.

In § 1 der AEVO ist geregelt, dass Ausbilder und Ausbilderinnen aller Wirtschaftsbereiche (mit Ausnahme der freien Berufe) für die Ausbildung in anerkannten

Ausbildungsberufen nach dem BBiG den Erwerb der berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten nach dieser Verordnung nachzuweisen haben. Insgesamt wird auch mit dem Rahmenplan angestrebt, eine gleichwertige inhaltliche Grundlage für das erforderliche Kompetenzprofil mit dem der Meister und Meisterinnen zu schaffen.

Die wichtigsten Neuerungen der novellierten AEVO

Beschreibung des Anforderungsprofils in Form von Kompetenzen

Im Hinblick auf ihre Zukunftsfähigkeit, Transparenz und Mobilität sind die Qualifikationsanforderungen in der AEVO und im Rahmenplan als Kompetenzen formuliert.

Damit wird die bildungspolitische Diskussion im Zusammenhang mit dem europäischen Qualifikationsrahmen und der damit verbundenen Forderung nach einer stärkeren Transparenz und Vergleichbarkeit ebenso berücksichtigt wie die nationale Entwicklung.

Bei der Erarbeitung der neuen AEVO wurde die Definition des Kompetenzbegriffs zugrunde gelegt, mit der auch der deutsche Qualifikationsrahmen entwickelt wird. Der Kompetenzbegriff bezeichnet demnach die Fähigkeit und Bereitschaft, Fertigkeiten und Kenntnisse sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Kompetenz wird in diesem Sinne als Handlungskompetenz verstanden. Wesentliches Merkmal der kompetenzorientierten Darstellung ist eine genauere Beschreibung der Aufgaben der Ausbilder und Ausbilderinnen sowie des Umfelds, in dem sie diese wahrnehmen.

Lehren und Lernen in Arbeits- und Geschäftsprozessen

Moderne Ausbildungsordnungen fordern, die Ausbildung prozessorientiert zu gestalten. Die Orientierung der Ausbildung an Arbeits- und Geschäftsprozessen ist im Kompetenzprofil des Ausbildungspersonals festgelegt und wird insbesondere in den Handlungsfeldern 2 und 3 in der AEVO explizit behandelt. Mit der Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen soll vor allem der Leistungsprozess im Betrieb deutlicher in der Ausbildung berücksichtigt werden

Ausbildung im Verbund, in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten und im Ausland

Viele im Bereich moderner Technologien spezialisierte Kleinbetriebe verfügen über gute Voraussetzungen für eine qualitativ hochwertige Ausbildung, können aber

nicht alle Ausbildungsinhalte entsprechend der Ausbildungsordnung vollständig abdecken. Für sie bietet sich eine Kooperation mit anderen Betrieben oder Ausbildungsstätten an. Mit der Novellierung des BBiG im Jahre 2005 sind die Möglichkeiten der Verbundausbildung und der überbetrieblichen Berufsausbildung besonders hervorgehoben worden. Bei der Formulierung der erforderlichen Kompetenzen für das Ausbildungspersonal findet dies im Rahmenplan Berücksichtigung.

Im Rahmenplan wird außerdem der durch die Novellierung des BBiG erweiterten Regelung entsprochen, dass Teile der Berufsausbildung im Ausland durchgeführt werden können.

Berücksichtigung heterogener Zielgruppen bei den Auszubildenden

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Heterogenität der Bewerber und Bewerberinnen auf dem Ausbildungsmarkt (z. B. Jugendliche mit Migrationshintergrund, Lernbeeinträchtigte, Abiturienten, Realschüler, Hauptschüler) kommt der spezifischen Orientierung an den unterschiedlichen Zielgruppen, Kulturen und Vorkenntnissen eine besondere Bedeutung zu. In der neuen AEVO wird dieser Entwicklung noch stärker Rechnung getragen.

Empfohlene Lehrgangsdauer

Die Lehrgangsdauer, die benötigt wird, um die erforderlichen Ausbilderkompetenzen zu erwerben, beträgt 115 Unterrichtsstunden. Die methodischen Ausgestaltungen der Lernzeiten obliegen dem Anbieter und können zielgruppenspezifisch angepasst werden. Eine Maßnahme kann unter dem Einsatz von geeigneten Medien mit Selbstlernphasen organisiert und durchgeführt werden, sodass die Präsenzphasen auf nicht weniger als 90 Unterrichtsstunden verkürzt werden können. Es muss seitens des Bildungsträgers sichergestellt werden, dass der Selbstlernprozess aktiv gesteuert und der Lernfortschritt durch die Konzeption der Präsenzphasen überprüfbar ist. Alle Qualifikationsinhalte sind prüfungsrelevant – unabhängig von der Vermittlungsform bzw. der Vorbereitungsart.

Mit Blick auf die unterschiedlichen inhaltlichen Anforderungen wird folgende Aufteilung der Lehrgangsdauer empfohlen:

Handlungsfeld	Empfohlene Aufteilung der Lehrgangsdauer
Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen	20 %
Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken	20 %
Ausbildung durchführen	45 %
Ausbildung abschließen	15 %

Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung hat nach eingehender Beratung den vorliegenden Rahmenplan beschlossen und empfiehlt seine Anwendung.

Bonn, 25. Juni 2009

Rahmenplan zum Erwerb der Ausbildereignung gemäß AEVO

Handlungsfeld 1: Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen (20 %)		
Kompetenzen	Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten	Beispielhafte Inhalte
Die Ausbilder und Ausbilderinnen sind in der Lage		
1.1 die Vorteile und den Nutzen betrieblicher Ausbildung darstellen und begründen zu können,	• die Ziele und Aufgaben der Berufsausbildung, insbesondere die Bedeutung der beruflichen Handlungskompetenz, für Branche und Betrieb herauszustellen, • die Vorteile und den Nutzen betrieblicher Ausbildung für junge Menschen, Wirtschaft und Gesellschaft zu beschreiben, • den Nutzen der Ausbildung auch unter Berücksichtigung der Kosten für den Betrieb herauszustellen,	• Fachkräftenachwuchs, • gesellschaftliche Verantwortung • Wettbewerbsvorteil, Flexibilität, Innovationskraft, direkter und indirekter Nutzen, • Ausbildungsvergütung, Sozialversicherung, Berufsschule,
1.2 bei den Planungen und Entscheidungen hinsichtlich des betrieblichen Ausbildungsbedarfs auf der Grundlage der rechtlichen, tarifvertraglichen und betrieblichen Rahmenbedingungen mitzuwirken,	• den Ausbildungsbedarf mit Blick auf die Unternehmensentwicklung und die betrieblichen Rahmenbedingungen zu erläutern, • den Personalbedarf zu beachten, • die Bedeutung der Ausbildung im Rahmen der Personalentwicklung herauszustellen, • die für die Berufsausbildung relevanten rechtlichen Regelwerke bei der Entscheidung für die Ausbildung zu beachten,	• Ausbildungsplanung unter Berücksichtigung des qualitativen und quantitativen Personalbedarfs, • rechtliche Rahmenbedingungen der Ausbildung, insbesondere Berufsbildungsgesetz, Handwerksordnung, Jugendarbeitsschutzgesetz, Tarifrecht, • Empfehlungen des BIBB-Hauptausschusses,
1.3 die Strukturen des Berufsbildungssystems und seine Schnittstellen darzustellen,	• die Einbindung des Berufsbildungssystems in die Struktur des Bildungssystems zu beschreiben, • das Duale System der Berufsausbildung bezüglich Struktur, Zuständigkeiten, Aufgabenbereiche und Kontrolle zu beschreiben, • weitere Formen der beruflichen Erstausbildung zu überblicken, • die Schnittstellen und Durchlässigkeiten im Bildungssystem zu erläutern,	• grundlegende Anforderungen an das Bildungssystem: insbesondere Chancengleichheit, Durchlässigkeit, Transparenz, Gleichwertigkeit, • Abschlüsse der schulischen Berufsausbildung, • Duale Studiengänge, • die berufliche Bildung als Zugang zu Studiengängen,

Handlungsfeld 1: Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen (20 %)		
Kompetenzen	Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten	Beispielhafte Inhalte
Die Ausbilder und Ausbilderinnen sind in der Lage		
1.4 Ausbildungsberufe für den Betrieb auszuwählen und dies zu begründen,	• die Entstehung von Ausbildungsberufen im Dualen System zu beschreiben, • Aufbau und Verbindlichkeit von Ausbildungsordnungen zu beachten, • Struktur, Funktionen und Ziele von Ausbildungsordnungen zu beschreiben, • die Ausbildungsberufe für den Betrieb anhand von Ausbildungsordnungen zu bestimmen und Flexibilisierungsmöglichkeiten zu nutzen,	• Verzeichnis staatlich anerkannter Ausbildungsberufe, • Ausbildungsmöglichkeiten im Betrieb, • Ausbildungsregelungen der zuständigen Stellen bzgl. der Berufsausbildung behinderter Menschen,
1.5 die Eignung des Betriebes für die Ausbildung in dem angestrebten Ausbildungsberuf zu prüfen sowie, ob und inwieweit Ausbildungsinhalte durch Maßnahmen außerhalb der Ausbildungsstätte, insbesondere Ausbildung im Verbund, überbetriebliche und außerbetriebliche Ausbildung, vermittelt werden können,	• die persönliche und fachliche Eignung für das Einstellen und Ausbilden zu klären, • die Eignung der Ausbildungsstätte für die Durchführung der Ausbildung zu prüfen und ggf. erforderliche Maßnahmen zur Herstellung der Eignung darzustellen, • die Aufgaben der zuständigen Stelle zur Überwachung der Eignung zu erläutern, • die Folgen bei Verstößen gegen Eignungsvoraussetzungen zu überblicken, • die Notwendigkeit von Maßnahmen außerhalb der Ausbildungsstätte zu erkennen und geeignete Möglichkeiten zu bestimmen, • die Möglichkeiten der zuständigen Stellen zur Unterstützung der Betriebe in Ausbildungsangelegenheiten zu beschreiben,	• Anforderungen des BBiG und der HwO: persönliche und fachliche Eignung, Eignung der Ausbildungsstätte, • Aufgaben der zuständigen Stelle zur Förderung und Überwachung der Ausbildung, • außerbetriebliche und überbetriebliche Ausbildung, Verbundausbildung sowie Teilzeitausbildung,

Handlungsfeld 1: Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen (20 %)		
Kompetenzen	Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten	Beispielhafte Inhalte
Die Ausbilder und Ausbilderinnen sind in der Lage		
1.6 die Möglichkeiten des Einsatzes von auf die Berufsausbildung vorbereitenden Maßnahmen einzuschätzen,	• betriebliche Aktivitäten zur Unterstützung von Berufsorientierung zu planen, • zielgruppenspezifische berufsvorbereitende Maßnahmen in die Ausbildungsplanung einzubeziehen, • die Bedeutung berufsvorbereitender Maßnahmen für die Nachwuchsgewinnung zu beurteilen und Fördermöglichkeiten zu benennen, • die Möglichkeiten der betrieblichen Umsetzung berufsvorbereitender Maßnahmen zu klären,	• Zielgruppen, Voraussetzungen und rechtliche Grundlagen für berufsorientierende Aktivitäten und berufsvorbereitende Maßnahmen, • inhaltliche Strukturierung berufsvorbereitender Maßnahmen (Qualifizierungsbausteine), • Kooperationspartner in der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung wie Schulen, Agentur für Arbeit, Bildungsträger, • betriebliche Aktivitäten wie, z. B. Schulpraktika, Schnupperlehre, Tag der offenen Tür, Berufsmessen, Netzwerkarbeit, • Berufsgrundschuljahr, Berufsvorbereitungsjahr,
1.7 im Betrieb die Aufgaben der an der Ausbildung Mitwirkenden unter Berücksichtigung ihrer Funktionen und Qualifikationen abzustimmen,	• die Aufgaben und Verantwortungsbereiche der an der Ausbildung Mitwirkenden aufzuzeigen, • Rolle und Funktion des Ausbilders und der Ausbilderin im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen darzustellen, • die Mitbestimmungsrechte der Arbeitnehmervertretung zu berücksichtigen, • die Aufgaben mitwirkender Fachkräfte zu klären und deren Einbindung in die Ausbildung abzustimmen, • die Zusammenarbeit mit externen Beteiligten vorzubereiten.	• Abgrenzung: Ausbildender, Ausbilder, Ausbildungsbeauftragte,

Handlungsfeld 2: Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken (20 %)		
Kompetenzen	Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten	Beispielhafte Inhalte
Die Ausbilder und Ausbilderinnen sind in der Lage		
2.1 auf der Grundlage einer Ausbildungsordnung einen betrieblichen Ausbildungsplan zu erstellen, der sich insbesondere an berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert,	• Bedeutung, Ziel und Inhalt eines betrieblichen Ausbildungsplans für eine geordnete Ausbildung zu erläutern, • die Struktur der Ausbildung bei der Ausbildungsplanung zu beachten, • den Bezug zwischen der sachlichen und zeitlichen Gliederung im Ausbildungsrahmenplan und den Arbeits- und Geschäftsprozessen des Betriebes herzustellen, • den betrieblichen Ausbildungsplan unter Berücksichtigung betrieblicher Anforderungen und individueller Lernvoraussetzungen zu erstellen; zeitliche und organisatorische Rahmenbedingungen der unterschiedlichen Lernorte zu beachten, • mit auszubildenden Fachkräften die Durchführbarkeit der Ausbildung zu prüfen, • die Umsetzung von Ausbildungsplänen zu überwachen und die Pläne ggf. anzupassen,	• Ausbildungsordnung als Grundlage des betrieblichen Ausbildungsplanes, insbesondere sachliche und zeitliche Gliederung der Ausbildung, • rechtliche Grundlage, Planungsbedarf und Grenzen der Ausbildungsplanung, • betrieblicher und individueller Ausbildungsplan, Gesamtversetzungspläne, • Bedeutung berufstypischer Arbeits- und Geschäftsprozesse sowie Funktionsbereiche und individueller Lernvoraussetzungen für die Erreichung der Ausbildungsziele, • Berufe mit Spezialisierungen, • Klassifikation und Arten von Lernorten: dezentrale, zentrale und externe; Arbeitsplatz, Lernecke, Lerninsel, Ausbildungswerkstatt,
2.2 die Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung der betrieblichen Interessenvertretungen in der Berufsbildung zu berücksichtigen,	• die Möglichkeiten der betrieblichen Interessenvertretung in der Berufsbildung zu beschreiben, • die Mitwirkungsmöglichkeiten der Jugend- und Auszubildendenvertretung im Bereich der Berufsbildung darzustellen, • die betriebliche Interessenvertretung über die beabsichtigte Durchführung der Berufsbildung zu informieren, • die Rechte der betrieblichen Interessenvertretung bei der Auswahl und Einstellung von Auszubildenden sowie bei der Durchführung und Beendigung der Ausbildung zu beachten,	• betriebliche Interessenvertretung: Jugend- und Auszubildendenvertretung, Betriebs- bzw. Personalrat, Schwerbehindertenvertretung, Gleichstellungsbeauftragte, • Betriebsverfassungsgesetz, Personalvertretungsgesetz, • besondere Rechte der Mitglieder der Jugend- und Auszubildendenvertretung,

Handlungsfeld 2: Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken (20 %)		
Kompetenzen	Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten	Beispielhafte Inhalte
Die Ausbilder und Ausbilderinnen sind in der Lage		
2.3 den Kooperationsbedarf zu ermitteln und sich inhaltlich sowie organisatorisch mit den Kooperationspartnern, insbesondere der Berufsschule, abzustimmen,	• die Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit den an der Ausbildung beteiligten Partnern zu klären, • Kooperationsnetzwerke zu bilden und zu nutzen, • die Lernortkooperation Betrieb und Berufsschule sicherzustellen, • die Kooperation mit außer- und überbetrieblichen Partnern bedarfsgerecht herzustellen,	• Netzwerk wesentlicher Kooperationspartner in der Ausbildung: Berufsschule, zuständige Stelle, Agentur für Arbeit, Träger überbetrieblicher und außerbetrieblicher Maßnahmen, • Ziele (Abstimmung der Ausbildung an den Lernorten), Inhalte (Lernfelder und Handlungsfelder) und Formen der Lernortkooperation (z. B. Projekt-ausbildung),
2.4 Kriterien und Verfahren zur Auswahl von Auszubildenden auch unter Berücksichtigung ihrer Verschiedenartigkeit anzuwenden,	• die Möglichkeiten zur Anwerbung von Ausbildungsinteressenten darzustellen und zu bewerten, • die Anforderungen des Ausbildungsberufs sowie des Betriebes und Eignungsvoraussetzungen als Auswahlkriterien herauszustellen, • geeignete Verfahren zur Auswahl von Bewerbern unter Berücksichtigung verschiedener Bewerbergruppen anzuwenden, • die rechtlichen Regelungen im Kontext des Auswahlverfahrens zu beachten, • Ausbildungsbewerbern die mit der Berufsbildung verbundenen Berufslaufbahnperspektiven aufzuzeigen,	• zielgruppengerechte Ansprache, • Planung und Durchführung von Auswahlverfahren unter Berücksichtigung des AGG, • anforderungsgerechte Kriterien für die Bewerberauswahl, • Verfahren für die Bewerberauswahl, wie Potenzialanalyse, Assessment, Einstellungstest, Einstellungs-gespräche, • Ablauf und Auswertung eines strukturierten Einstellungsgesprächs,

Handlungsfeld 2: Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken (20 %)		
Kompetenzen	Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten	Beispielhafte Inhalte
Die Ausbilder und Ausbilderinnen sind in der Lage		
2.5 den Berufsausbildungsvertrag vorzubereiten und die Eintragung des Vertrages bei der zuständigen Stelle zu veranlassen,	- wesentliche Inhalte eines Ausbildungsvertrages darzustellen, - die aus dem Vertrag sich ergebenden Rechte und Pflichten des Ausbildenden und der Auszubildenden darzustellen, - die Voraussetzungen für die Eintragung des Ausbildungsvertrages in das Ausbildungsverzeichnis zu erläutern, - Auszubildende bei der Berufsschule anzumelden,	- rechtliche Grundlagen und Inhalte (sachliche und zeitliche Gliederung, Verkürzung, Ausbildungsbeginn, -dauer) des Ausbildungsvertrages, Formvorschriften, - Ordnungswidrigkeiten bei Vertragsabschluss, - Vorschriften des JArbSchG, - Rechte und Pflichten des Ausbildenden und des Auszubildenden, - rechtliche Möglichkeiten der Kündigung von Ausbildungsverhältnissen, - Beendigung des Ausbildungsverhältnisses: Bestehen der Prüfung, Ablauf der Ausbildungsdauer, Vertragsaufhebung, - länderspezifische Regelungen zur Berufsschulpflicht,
2.6 die Möglichkeiten zu prüfen, ob Teile der Berufsausbildung im Ausland durchgeführt werden können	- die Vorteile und mögliche Risiken von Ausbildungsabschnitten im Ausland für Auszubildende und den Betrieb auszuloten, - die Rechtsgrundlagen für die Entscheidungsfindung heranzuziehen, - die Formen und Inhalte der Berufsausbildung in anderen Ländern bei der Planung der Ausbildung im Ausland einzubeziehen, - die Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten für die Durchführung der Ausbildung im Ausland darzustellen, - die Dokumentation der Ausbildung im Ausland nachzuvollziehen,	- Grundzüge der wesentlichen Ausbildungssysteme in Europa, - Informationsquellen über Berufsausbildung in anderen europäischen Ländern, - Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten: Mobilitätsberatung, Förderprogramme (z. B. Leonardo da Vinci), - europaweit anerkannte Zertifikate: z. B. Europass,

Handlungsfeld 3: Ausbildung durchführen (45 %)		
Kompetenzen	Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten	Beispielhafte Inhalte
Die Ausbilder und Ausbilderinnen sind in der Lage		
3.1 lernförderliche Bedingungen und eine motivierende Lernkultur zu schaffen, Rückmeldungen zu geben und zu empfangen,	• die individuellen Voraussetzungen der Auszubildenden für die Gestaltung von Lernprozessen zu berücksichtigen, • für äußere lernförderliche Rahmenbedingungen zu sorgen, • die Entwicklung einer Lernkultur des selbst gesteuerten Lernens zu unterstützen sowie die Rolle des Ausbilders als Lernprozessbegleiter zu reflektieren, • das Lernen durch Beachtung grundlegender didaktischer Prinzipien zu fördern, • die Lernprozesse durch Zielvereinbarungen, Stärkung der Motivation und Transfersicherung zu unterstützen, • das Lernen durch Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken zu fördern, • die Lernergebnisse zu ermitteln und dem Auszubildenden seine Kompetenzentwicklung durch geeignetes Feedback deutlich zu machen, • Rückmeldungen der Auszubildenden zu empfangen, • das eigene Führungsverhalten im Rahmen der Ausbildung zu reflektieren,	• Lernvoraussetzungen, Lernförderung und Lernkultur, • Lernumgebung: organisatorisch, räumlich, zeitlich, • Tagesleistungskurve, Ermüdung und Erholung, • Grundlagen der Motivation, Lernmotive und Bestandteile, Eigen- und Fremdmotivation, • Behalten und Vergessen, • Formen und Notwendigkeit des Feedbacks, Feedbackregeln,

Handlungsfeld 3: Ausbildung durchführen (45 %)		
Kompetenzen	Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten	Beispielhafte Inhalte
Die Ausbilder und Ausbilderinnen sind in der Lage		
3.2 die Probezeit zu organisieren, zu gestalten und zu bewerten,	• die inhaltliche und organisatorische Gestaltung der Probezeit festzulegen; die rechtlichen Grundlagen zu beachten, • die Lern- und Arbeitsaufgaben für die Probezeit auszuwählen, die Anhaltspunkte zur Eignung und Neigung des Auszubildenden für die Ausbildung geben können, • die Einführung der Auszubildenden in den Betrieb zu planen, • die Entwicklung der Auszubildenden während der Probezeit zu bewerten und mit den Auszubildenden rückzukoppeln, • die Durchführung und das Ergebnis der Probezeit zu bewerten,	• Einführung in den Betrieb: Arbeitssicherheit, Betriebsinformationen, Aufbau und Organisation, Arbeitsplatz, • berufstypische Inhalte, • Einführungs- und Auswertungsgespräche, • Kündigungsmöglichkeiten, Fortsetzung der Ausbildung, • organisatorische und didaktische Gestaltung von Rahmenbedingungen,
3.3 aus dem betrieblichen Ausbildungsplan und den berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen betriebliche Lern- und Arbeitsaufgaben zu entwickeln und zu gestalten,	• die Bedeutung des Lernens in Arbeits- und Geschäftsprozessen herauszustellen, • den Ausbildungsplan sowie Arbeits- und Geschäftsprozesse zu analysieren, Lernziele zu formulieren und hieraus geeignete Lern- und Arbeitsaufgaben abzuleiten, • die Auszubildenden unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen in Arbeitsaufgaben einzubinden, • didaktische und methodische Prinzipien bei der Gestaltung der Lern- und Arbeitsaufgaben zu beachten,	• Ausbildung in berufstypischen Aufträgen bzw. Geschäftsprozessen, • Lernzielformulierung, -konkretisierung und -überprüfung (Lernzielstufen, Lernbereiche), • vollständige Handlung, • didaktische Prinzipien: Lernen und Arbeiten verknüpfen, Lernen an realen Betriebsabläufen,

Handlungsfeld 3: Ausbildung durchführen (45 %)		
Kompetenzen	Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten	Beispielhafte Inhalte
Die Ausbilder und Ausbilderinnen sind in der Lage		
3.4 Ausbildungsmethoden und -medien zielgruppengerecht auszuwählen und situationspezifisch einzusetzen,	• Ausbildungsmethoden und deren Einsatzmöglichkeiten darzustellen, • Kriterien für die Auswahl von Methoden zu beschreiben und die Methodenauswahl zu begründen, • die methodische Gestaltung von Ausbildungsinhalten zu planen, umzusetzen und zu bewerten, • die Größe und die Zusammensetzung der Lerngruppe anforderungsgerecht festzulegen, • die Funktion von Ausbildungsmedien und -mitteln zu beschreiben und diese methodengerecht auszuwählen und einzusetzen, • den Einsatz von E-Learning für die Ausbildung zu beurteilen,	• Ausbildungsmethoden/Methoden-Mix: Kurzvortrag, Präsentation, Lehrgespräch, 4-Stufen-Methode, Lernauftrag, Planspiel, Rollenspiel, Gruppenarbeit, Moderation, Projektmethode, Leittext-Methode (Modell der vollständigen Handlung), • Kriterien für die Auswahl: Lernvoraussetzungen, Praktikum, Ausbildungsstand, Alter, Entwicklungsphase, Familie, Ausbildungsziele und Rahmenbedingungen, Lernorte,
3.5 Auszubildende bei Lernschwierigkeiten durch individuelle Gestaltung der Ausbildung und Lernberatung zu unterstützen, bei Bedarf ausbildungsunterstützende Hilfen einzusetzen und die Möglichkeit zur Verlängerung der Ausbildungszeit zu prüfen,	• typische Lernschwierigkeiten in der Ausbildung zu erkennen und mögliche Ursachen festzustellen, • Lernvoraussetzungen zu überprüfen, • bei Lernschwierigkeiten Beratung anzubieten und individuelle Hilfestellung zu geben, • Fördermaßnahmen einzuleiten, • den Bedarf von ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) zu erkennen und Maßnahmen zu organisieren, • die Möglichkeit zur Verlängerung der Ausbildungszeit zu prüfen,	• Erscheinungsformen (Konzentrationschwierigkeiten, fehlende Motivation, Abstraktionsprobleme), • Ursachen (Über- u. Unterforderung, Interesselosigkeit, Krankheit, persönlichkeitsbedingte Faktoren, externe Faktoren) von Lernschwierigkeiten und darauf abgestimmte Lernhilfen, • mögliche Lernhilfen: Motivationsförderung, individuell erreichbare Lernziele, Eigeninitiative des Auszubildenden im Lernprozess, Selbstvertrauen,

Handlungsfeld 3: Ausbildung durchführen (45 %)		
Kompetenzen	Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten	Beispielhafte Inhalte
Die Ausbilder und Ausbilderinnen sind in der Lage		
3.6 Auszubildenden zusätzliche Ausbildungsangebote, insbesondere in Form von Zusatzqualifikationen, zu machen und die Möglichkeit der Verkürzung der Ausbildungsdauer und die der vorzeitigen Zulassung zur Abschlussprüfung zu prüfen,	• besondere Voraussetzungen und Begabungen bei Auszubildenden zu erkennen und sie durch Angebote z. B. von Zusatzqualifikationen zu fördern, • Möglichkeiten der Verkürzung der Ausbildungsdauer sowie der vorzeitigen Zulassung zur Abschlussprüfung für diese Auszubildenden zu klären sowie den restlichen Ausbildungszeitraum zu gestalten,	• Fördermaßnahmen, rechtliche Voraussetzungen, formeller Antrag an zuständige Stelle, • Förderangebote für leistungsstarke Auszubildende, • Anpassung des individuellen Ausbildungsplanes,
3.7 die soziale und persönliche Entwicklung von Auszubildenden zu fördern, Probleme und Konflikte rechtzeitig zu erkennen sowie auf eine Lösung hinzuwirken,	• die soziale Instanz Betrieb im Rahmen der Sozialisationsinstanzen einzuordnen, • die Entwicklungsaufgaben Jugendlicher in der Ausbildung zu beschreiben, entwicklungstypisches Verhalten von Auszubildenden sowie maßgebliche Umwelteinflüsse bei der Gestaltung der Ausbildung zu berücksichtigen, • die Kommunikationsprozesse während der Ausbildung zu gestalten, die Kommunikationsfähigkeit der Auszubildenden zu fördern, • auffälliges Verhalten und typische Konfliktsituationen in der Ausbildung rechtzeitig zu erkennen, zu analysieren und Strategien zum konstruktiven Umgang mit Konflikten anzuwenden, • interkulturell bedingte Ursachen für Konflikte zu erkennen und konstruktiv damit umzugehen, • häufige Ursachen für Ausbildungsabbrüche zu reflektieren und Maßnahmen zu ihrer Vermeidung zu ergreifen, • Schlichtungsmöglichkeiten während der Ausbildung zu nutzen,	• Vorbild, Vorbildfunktion des Ausbilders, • Werte und Normen, • Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und entwicklungstypisches Verhalten Auszubildender sowie Umwelteinflüsse, • Verhaltensauffälligkeiten: Angst, Aggression, Süchte, • Individualkonflikte, Gruppenkonflikte, interkulturelle Aspekte,

Handlungsfeld 3: Ausbildung durchführen (45 %)		
Kompetenzen	Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten	Beispielhafte Inhalte
Die Ausbilder und Ausbilderinnen sind in der Lage		
3.8 Leistungen festzustellen und zu bewerten, Leistungsbeurteilungen Dritter und Prüfungsergebnisse auszuwerten, Beurteilungsgespräche zu führen, Rückschlüsse für den weiteren Ausbildungsverlauf zu ziehen,	• Formen der Erfolgskontrolle zur Feststellung und Bewertung von Leistungen in der Ausbildung auszuwählen und Erfolgskontrollen durchzuführen, • Lernprozesse im Zusammenhang von Lern- und Arbeitsaufgaben zu kontrollieren und Rückschlüsse daraus zu ziehen, • das Verhalten der Auszubildenden regelmäßig kriterienorientiert zu beurteilen und dazu Beurteilungsgespräche zu führen, • die Ergebnisse außerbetrieblicher Erfolgskontrollen auszuwerten, • Ausbildungsnachweise zur Kontrolle und Förderung sowie zum Abgleich mit dem Ausbildungsplan zu nutzen,	• Erfolgskontrollen: Beobachtung, Arbeitsprobe, Präsentationen, Selbstbeurteilungen, Arbeitsergebnisse, • grundlegende Anforderungen an Erfolgskontrollen: Gültigkeit, Transparenz, Wirtschaftlichkeit, • Beurteilungsbogen, • Berufsschulzeugnisse, über- und außerbetriebliche Leistungsnachweise, Zwischen- und Abschlussprüfung, • Ausbildungsnachweise/Berichtsheft,
3.9 interkulturelle Kompetenzen zu fördern,	• anderen Kulturkreisen offen zu begegnen und kulturell bedingte Unterschiede positiv aufzugreifen (interkulturelles Lernen), • Auszubildende mit Migrationshintergrund bedarfsorientiert zu fördern,	• kulturelle Unterschiede und interkulturelle Kompetenzen, • Integration, Toleranz, Empathie und Zusammenarbeit, • Sozialisationsprozesse in verschiedenen Kulturen,

Handlungsfeld 4: Ausbildung abschließen (15 %)		
Kompetenzen	Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten	Beispielhafte Inhalte
Die Ausbilder und Ausbilderinnen sind in der Lage		
4.1 Auszubildende auf die Abschluss- oder Gesellenprüfung unter Berücksichtigung der Prüfungstermine vorzubereiten und die Ausbildung zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen,	• aus der Ausbildungsordnung die Anforderungen der Zwischen- und Abschluss- bzw. Gesellenprüfung herauszustellen, • die Bedeutung und den Ablauf der gestreckten Abschluss-/Gesellenprüfung darzustellen, • Hilfen zur Prüfungsvorbereitung und zur Vermeidung von Prüfungsversagen anzubieten, • die Besonderheiten einer Prüfungssituation zu vermitteln, • das Bereitstellen der erforderlichen Prüfungsmittel sicherzustellen,	• spezifische Hilfen und Techniken zur Prüfungsvorbereitung: Azubi-Run- den, Kurse zur Prüfungsvorbereitung, Üben an realen Prüfungsaufgaben, • Überwindung von Prüfungsangst: Denkblockaden, Zeitmanagement in einer Prüfungssituation und Terminplanung, • Zusammensetzung und Aufgaben von Prüfungsausschüssen (BBiG, Prüfungsordnung), • Prüfungsmittel: Material, Werkzeuge, Ausstattung,
4.2 für die Anmeldung der Auszubildenden zu Prüfungen bei der zuständigen Stelle zu sorgen und diese auf durchführungsrelevante Besonderheiten hinzuweisen,	• rechtliche Vorgaben für die Anmeldung der Auszubildenden zu den Prüfungen und für die Freistellung zu beachten; bei der Anmeldung mitzuwirken, • rechtliche Bedingungen für eine vorzeitige Zulassung zur Abschlussprüfung zu beachten, • prüfungsrelevante Besonderheiten der Auszubildenden der zuständigen Stelle mitzuteilen, • bei Nichtbestehen der Prüfung rechtliche Vorgaben zur Wiederholungsprüfung und zur Verlängerung der Ausbildungszeit zu berücksichtigen, • die Verlängerung der Ausbildung bei nicht bestandener Prüfung zu gestalten,	• Anmeldeformular, Anmeldetermine, Ausbildungsnachweise, Teilschlussprüfung, • vorzeitige Zulassung zur Abschlussprüfung: Antrag, Anhörung, überdurchschnittliche Leistungen, Ausbildungsplanung verändern, • prüfungsrelevante Besonderheiten von Auszubildenden: Behinderungen, Beeinträchtigungen (Rechtschreibschwäche), • Freistellung: BBiG, JArbSchG, Tarifverträge,

Handlungsfeld 4: Ausbildung abschließen (15 %)		
Kompetenzen	Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten	Beispielhafte Inhalte
Die Ausbilder und Ausbilderinnen sind in der Lage		
4.3 an der Erstellung eines schriftlichen Zeugnisses auf der Grundlage von Leistungsbeurteilungen mitzuwirken,	• gesetzliche und betriebliche Vorgaben zu beachten sowie die arbeitsrechtliche Bedeutung von Zeugnissen für die Auszubildenden herauszustellen, • verschiedene Arten von Zeugnissen zu unterscheiden, • Zeugnisse auf der Grundlage betrieblicher Beurteilungen vorzubereiten und rechtliche Konsequenzen zu beachten,	• einfaches und qualifiziertes Zeugnis, • Formulierung von Zeugnissen: erlaubte und nicht erlaubte Inhalte, • Rechtsfolgen von Zeugnissen,
4.4 Auszubildende über betriebliche Entwicklungswege und berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten zu informieren und zu beraten.	• den Stellenwert der beruflichen Fort- und Weiterbildung zu begründen, • berufliche und betriebliche Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen, • über Fördermöglichkeiten für berufliche Fort- und Weiterbildung zu informieren.	• lebenslanges Lernen, Mobilität, • berufs-, betriebspezifische Angebote, Weiterbildungswege, • Übernahme, Karriereplan, • finanzielle Förderung beruflicher Bildungsmaßnahmen: Begabtenförderung, Meister-Bafög, Stipendien.

Liste der Autorinnen und Autoren

Anke Bahl

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Dr. Ulrich Blötz

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Wolfgang Bischoff

Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn

Bodo Büttner

Industriegewerkschaft Metall

Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. Bis Mai 2011 Zentralverband des Deutschen Handwerks, Berlin

Dr. Christian F. Friede

Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen

Frank Gerdes

Industriegewerkschaft Metall

Katrin Gutschow

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Dr. Katrin Keller

Hochschule für Technik, Stuttgart

Dr. Beate Kramer

Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk, Düsseldorf

Hermann Nehls

Deutscher Gewerkschaftsbund

Gabriele Neubauer

Deutsche Angestellten-Akademie

Maria Reidick

DEULA Rheinland GmbH Bildungszentrum, Kempen. Bis April 2010 EDEKA AG

Bernd Rudel

Deutscher Industrie- und Handelskammertag – Gesellschaft für berufliche Bildung, Bonn

Dr. Gordon Schenk

Deutscher Industrie- und Handelskammertag, Berlin

Philipp Ulmer

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Kerstin Zimmer

Industriegewerkschaft Bauen-Agrar-Umwelt

The Ordinance on Trainer Aptitude (AEVO), a fundamental instrument for quality assurance in in-company vocation training, has been back in force in an updated form since 1 August 2009. This publication provides guidance for enterprises, education providers, institutions and persons involved in the training of in-company training personnel. The collection presents the central points of the amended version and places them in context with the history of the Ordinance on Trainer Aptitude since its initial enactment 40 years ago. Several articles examine the different perspectives and interests of the persons and groups who played a key role in the amendment of the AEVO.